

道德と宗教

—教育における不可分性について—

結 城 敏 也

私たちが道德と教育との関係について考察するとき、いくつかの源泉を思い描くことができる。私たちの思考の源泉の一つである東洋の思想を考えてみよう。「仁」を出発点とする儒教の体系は、日本という国の黎明から大日本帝国に至るまで、様々な変遷をたどるとはいえ、道德の規準として機能してきた。^(注1)

歌舞伎の題目として有名な「忠臣蔵」を例としてみよう。忠臣蔵は朱子学的（水戸学的）イデオロギー性が非常に高い作品だといえよう。忠と孝とは相対立する徳目と見なされ、亡き主君のために「忠」を尽くし仇をとるために「孝」を放棄することと、親に「孝」を尽くすために主君の仇をとることを（「忠」を）放棄することとの間の葛藤が文学的テーマとなっている。また、「忠」を選択したものを義士としてたたえ、「忠」を捨て「孝」を採ることに対して否定的評価を与えるという点で、儒教徳目の操作の例でもある。また「忠孝」という形で、「忠」を優越した徳目とすることは、「忠」への徳目集中の前駆的形態ととらえることができるだろう。

教育勅語によって支配された大日本帝国の教育においては、すべての臣民は「親」である天皇陛下の「赤子（せきし）」とみなされる。「日本」という「国家」自体が「家」という形で擬制家族化される。（nationやstateに当たる欧米語の訳語に「国」ではなく「国家」という日本語が選ばれていることに注意されたい。）大日本国帝国憲法告文に掲げられるように、神の子孫であり現人神である天皇によって支配された神聖国家という形で表明される「神国日本」という「国体」概念が国家の公的イデオロギーとして確立されていく。大日本帝国は外形的に模倣している欧米的な近代国家ではない。「明治維新」という言葉が顕わにするように古代的宗教国家の再生という特徴を内在させていた。このような中で、「忠」と「孝」とは「忠孝」という一元化した徳目へと変化させられる。修身教育のなかでも「一太郎」「水兵の手紙」などのような教材を通して「忠」は「孝」を包摂する上位徳目であり、「天皇陛下」に対して「忠」を尽くすことによって「親」に対する「孝」を果たすことができる。「親」に「孝」を尽くすために「忠」をないがしろにすることは誤った行為であると、「孝」の優越性が棄却され、江戸期以来の徳目の再構成が固定化されていく。このような形で、国家神道による疑似宗教的国家として大日本帝国は生まれ、その疑似宗教に基く教育として義務教育課程における「修身」教育は行われていくことになる。^(注2)

だが一方で、思想的には福沢諭吉の「学問のすすめ」の出版と受容といった経緯や、学制の制定から始まる日本の教育制度の確立そのものが、ヨーロッパで発生し確立してきた普通教育という理念を日本の教育に流入させる。

現在の日本国憲法自体もヨーロッパにおける啓蒙主義の進展と、アメリカ革命、フラン

ス革命において掲げられた「自由」「平等」「博愛」と言った理念に基づいており、教育もまた、これらの理念を基礎としている。その意味では、現在の日本における道德教育は、大日本帝国における「修身」教育と断絶していると同時に継続性を保っていることになる。

道德教育の起源

さて、このような流れから「道德教育」の源泉をたどってみよう。「自由」「平等」といった理念をもたらすにあたってプラトンとルターの名前を忘れることはできない。

近代ヨーロッパの倫理思想は、ドイツの哲学者イマニュエル・カントが1788年に出版した「実践理性批判」のなかで「汝の意志の格律がつねに普遍的立法の原理として妥当しえるように行為せよ」という形の「定言命法 (der kategorische imperative)」として定式化される。この定言命法は、古代ギリシアの哲学者プラトンが理想的な国家について述べるという形で国家と教育との関連を叙述した「国家」において出現するテーマの再帰的現出としてとらえることもできる。

「国家」においてプラトンは「教育の目的」は「魂がより正しくなるような方向へ導く能力を身につけること」であると主張している。^(注3)そして、教育は「初めから魂に内在する」、しかし顕わにはなっていない「真理を知るための機能」を発現させるための向け変えの技術としてとらえられる。^(注4)プラトンにおける教育は、我々現代人が「学校教育」を通して思い浮かべるような「知識や技能の習得」を意味するものではない。プラトンのイデア論においては、イデアは先天的に存在する實在であり、我々の現象の世界はイデアの関与（メテクシース）によって生起する仮象の世界にすぎない。そして我々の「知」は、我々の中に先験的に潜在するものであり、「知る」とは潜在していたものを「想起」することに過ぎない。

しかしながら、プラトンが提示するような知のあり方は、イギリス経験論の洗礼を受けた現代の我々が保持し得ない知識論でしかない。我々にとっては、「知」は経験を通して獲得されるものである。イデア…抽象概念は「潜在」するのではなく、我々の活動の中で、世界を理解するための枠組みとして「形成」されるものである。

とはいえ、プラトンのイデア論に基づいたプラトンの教育観は無価値なのだろうか？プラトンの思想の特徴は、プラトンのイデア論の正しさにあるのだろうか？プラトンの、いやソクラテス的な弁証法の根源は、弁証法に基づいて構成された理論にあるのではない。弁証法というプロセスに乗っ取って、我々が会おう人間的な諸現象を分析し、理解を深めていこうとする知的な鋭意そのものが重要なのだ。「知を愛すること」としての哲学 (philosophia) の営為そのものが重要なのであり、その結果として形成される「哲学理論」が重要なのではない。

プラトンの著作において読み取られるべきものは、プラトンが提示する結論ではない。我々がプラトンの著作を前にして行うべきことは、プラトンが自分の前に展開するギリシア社会の問題を解明しようとするphilosophia（愛知）としての知的活動を読み解くことである。

プラトンが直面していた問題は何だろうか？それは現代の我々が直面している問題と等しい。伝統的社会が崩壊し、秩序が失われる。どのようにしたら、秩序ある美しいポリス

を取り戻せるのだろうか？（当時のギリシア社会は価値観の大きな変転を迎えていたと思われる。従来疑問を持たれることの無かった神話（あるいは世界観）に対しての懐疑が生まれ、世界像は崩壊し、相対化される。「正しいもの」を誰もが「正しいもの」として認めていた基準が喪失する。人は、己の価値観を僭称し、他を蔑視する。そして社会の美しい秩序は過去の物語となる。そのような変転の中では、プロタゴラスのようなソフィスト達こそが現実主義者であり、理想的社会を夢想するプラトンとは対極的な立場に立っていたと言えるだろう。）プラトンは、永遠に変化することのない基準を要請する。

「人間はすべてのものの基準である、存在するものについては存在するものの、存在しないものについては存在しないものの」という言葉を残したとされるプロタゴラスは、現代的な言い方をするならばニヒリストだ。伝統的な価値を否定し、絶対的で変化しない意味をも否定する。

それに対してプラトンは絶対的に変化することのない点を求め、アイデアへと到達する。カントにおいては、哲学的な不変の点は、実践理性批判の中で「要請」される。しかし、プラトンでは絶対の点が実在する。そして、現象の世界は実在であるアイデアの世界の陰として規定されることになる。

このような「アイデア」に基づき、変化することがない「ポリス」を求めるプラントンの思想は、理想的な支配者像として「哲学者王」という類型を提示することになる。そしてアイデアに関与し、アイデアをこの現象界においてもっともよく理解する者が「哲学者」であるというアイデア論的な存在規定ゆえに、プロタゴラス的な自由を失う。正義は確定した、疑義を許さないものである。社会はアイデアに基づき固定化され、人々は能力によって階級に分けられる、社会自体が「正しい」秩序により固定化される。それゆえに、自己とは異なった真実によって成立する外部を自己批判の基準として持つことができない。ここでプラトンは「無知の知」と乖離する。20世紀になるとポパーにより、全体主義的な傾向を帯びるとして、「開かれた社会」に対立する「閉ざされた社会」の理論として批判されることになる。^(注5)

普通教育の理念と道徳

さて現在では、多くの国で国民に対する普通教育（職業教育に限定されない知性の発展を目指す教育）が公教育（社会の負担による教育）として行われ、さらにはそれが義務化（子供が学校に行くこと／行かせることを義務化）している。現代の我々にとってはあたりまえのことではあるが、このような普通教育が一般化したのは19世紀以降のことであり、現在でもこのような教育が確実に実施されているのは経済的に豊かな国々の間でしかない。

さて、OECD諸国を筆頭とするような経済的に豊かな国々で普通教育が義務教育として行われるようになった遠因はどこにあるのだろうか？歴史的に見れば、スパルタにおけるポリス主体の教育、モンゴル帝国における教育制度などは、特定の社会がその社会に属する者の子供達に教育を制度的に与えた例として考えることができる。しかし、このような教育制度は、その社会とともに断絶している。宗教的なものとしては、ユダヤ教のタルムード（キリスト教の旧約聖書の原典となったもの）にあらわれる宗教教育の観点とか、西暦7世紀以降であるならば、イスラームにおいて聖典を預言者ムハンマドが神から与え

られ書き記した言葉であるアラビア語で読み理解することが宗教的な義務とされたことから、モスクに付随する教育施設で聖典の読み書きのために教育が行われていたことが教育制度発展の原因の一つと考えることができるだろう。しかしながら、現代の私たちが当然のものとしてうけているような教育の制度化には、国民国家の成立のための主要な機関としての「義務教育」が主要原因と考えられる。^(注6)

また、第2次世界大戦敗戦後の日本においては、GHQ支配下の教育改革により、大日本帝国期におこなわれた、国粋主義教育が否定された。そして神話を歴史として教えるという、国家神道に基づく思想教育としての「修身」が否定される。その代わりに「道徳」という教科が提示された。しかしながら、「道徳」は、強い世俗主義のために、思想的基盤を持たない「よいこと、わるいこと」を羅列するお話の時間となる傾向が強い。さらには、近年の社会の学歴化に追従し、進学のための「入学試験」で成績を上げることが学校での重要課題となり、「道徳」のような「入学試験」での成績に大きな影響を持たない科目は、家庭科、技術、そして科学実験のような実技科目とともに軽視される傾向にある。^(注7)

さらには、日本国憲法の前文にも上げられているような近代自由民権思想に基づいた道徳教育が構想される。しかし、自由とか平等という理念がどのような思想・宗教的基盤から発生したかについての考察を欠いていたために失敗するに至る。

この状況は、明治初期に神道国教化のために明治5年から教務省が国民教化運動として神道に基づく道徳教育を行おうとしたものの、神道側の教学不在のために、仏教教理中心の布教となった状況と相似している。^(注8)

ここでは、「道徳」を宗教と分離しようとする現代日本の公立学校のあり方は、宗教を核となる宗教的理念と現実社会における宗教の表れとしての宗派の信仰箇条とを分離しようとする世俗化原理を欠如するがために、原理的に異常であることをほとんどの人が把握していないことに注意しなければならない。

ルターにおける教育と道徳

近代的な教育制度を考えると、「国家が国民にたいして教育を与える義務がある」という普通教育についての初期の主張の中での重要なものの一つに、マルティン・ルターの「ドイツ全都市の市参事会員に対する勧告」がある。^(注9)

驚くべきことに、「ドイツ全都市の市参事会員に対する勧告」においてルターが行っている教育についての勧告は、現代の私たちの目からしてあまりにも当然なものと思える。ここでは、「ドイツ全都市の市参事会員に対する勧告」を教育改革についてのパンフレットとして分析してみよう。

このパンフレットの冒頭において、ルターは、次のように、ドイツにおける学校の衰退を訴える。大学は衰亡し、また修道院は減少し神の福音を伝えるという機能を喪失している。「悪魔」すなわち「この世の君主」が教育の阻害となっている。教育の衰退は、人々が「キリスト教的な養育や教育を受ける」のを阻害するためのものであり。従来、修道院、学校、僧侶階級の行う教育は、長い年月をかけてもラテン語やドイツ語さえ習得することができないのも、そのためなのだ。従来、教会による教育は、むしろ人々を福音から遠ざ

ける「悪魔の仕業」として否定的に評価される。^(注10) ルターにとっては、修道院やミサへの寄付のような「この世の物事」は福音に預かる行為ではなく、人間の教育を行うという魂への捧げ物こそがキリスト者的な行為なのだ。

ここでルターは現在から見ると「普通教育の思想」にあたるものを提示する。ルターは、一つの都市に対して、都市住民の教育は都市にとっての財産であることを強調し、それぞれの都市が、資産時価の支出により教師を雇用し、一般市民の教育のために寄付（投資）を行うことを推奨している。^(注11)

それと同時に、彼は都市の教育施設において教育を受けたものを教師として使うことによって教師の充実を図り、教育を普及させていくよう主張する。ここにおいて、早期（少年期15—18まで）への教育の拡張が主張される。また彼は、年少者を指導し、教育することはキリスト者としての年長者の責務であることを強調する。しかしながら、現実の問題として、一般民衆に対する教育は不十分なままであることも当時の事実であった。ルターは、教育が行われないことの理由を、「誠実さと責任感の欠如」という社会的な趨勢、「親たちが子供を教育する方法を知らない」という教育能力の欠如、「仕事や家事のために時間がない」という経済的な問題点の3点を指摘する。^(注12)

当然ながら、教育を行うためには、能力的にも経済的にも親が教師の役割をすることはできない、そのためには子供達に対する共同の教師あるいは専属教師が必要となる。確かに、貴族あるいは裕福な商人であれば、家庭教師という形で子供に教育を行う人間を雇うことはできた。実際に、大学を出た知識人がつく職業には家庭教師が含まれ、現代では著名な知識人や学者ですら大学を出たての若い頃は家庭教師として雇われるのは普通のことであった。しかしながら、このような知識人を教師として雇うことは一般庶民にとって負担が重すぎるものであった。そのために、ルターは教師の雇用については、市参事会員・当局者が責任を負うべきであると主張する。これは、行政当局が教育に対する負担を負うべきであるという考えの萌芽であり、現在の公教育に直接的に繋がってくる思想的背景である。

それでは、ルターはそのような一般庶民向けの教育施設でどのような事項が教えられるべきだと考えていたのだろうか。ルターはローマにおける教育を例として考えている。彼は、ローマでは生年が15才から20才になるまでにラテン語、ギリシア語、そして自由学芸を身につけさせ、その後戦争や行政に携わらせたと主張し、それが、賢明で思慮ある優れた人間が生じた理由とした。また、ドイツの司教、神父、修道士をあわせても一人のローマ兵士の知識経験をそなえていないとまで酷評する。そして、都市が栄えるためには、有能な人材をそなえること、についてはそのような人材を育成することが必要であることを強調する。^(注13)

そして、ヘブライ語、ギリシア語、ラテン語、ドイツ語のような語学と、知識のもたらす自由学芸の重要性を強調する。^(注14) ルターは、ヘブライ語・ギリシア語は、神の福音の理解のために不可欠であることを強調する。聖ヒロエムニスや聖アウグスティヌスのような教父の例をとって、ヘブライ語・ギリシア語への無知は、不確かな典拠や不当な言語をもって信仰を擁護することをまねき、敵対者にキリスト者を侮蔑させ嘲笑させる種ともなると主張する。^(注15) 彼は、福音を理解するために必要なのは、教父の著作を読むことではな

い。聖書原典に原語で接することによりよい理解に達することができる、と主張する。^(注16)

このように、彼は「教会と靈魂の救済のためには語学とキリスト教的学校とが有益であり、かつ必要である」として知識の重要性／言語の重要性を主張する。^(注17)

ルターは、世俗的世界との関係においても教育の重要性を主張する。靈性という問題を抜きにしても、「世俗的社会を外面的に維持するために資質を有する立派な男女を必要とするということだけでも、到るところに少年や少女のための最もよい学校を立てる十分な理由となるだろう。」と主張する。そして、先にも述べたように、親がその責務に応えることができないことも主張する。そのために、「…学識と教養がある男女の先生がいて、語学とその他の歴史を教えてくれる学校などで彼らを教養育てたなら、…」^(注18) というふうに、専門教師による教育によって、賢明な人材を育成することができると主張する。

ルターはごく簡単ではあるが、学校制度についての提言もおこなっている。すなわち、1. 少年は毎日1－2時間通学・残りは働かせる、2. 少女は、毎日1時間通学させる。そして、3. そのような子供の中でのえり抜きのものは、将来の教師・聖職者にふさわしいものとしてさらに長く学校に通わせるというものである。^(注19) それだけではなく、文庫(図書館)の設立を主張し、その図書館に納められるべき書物の内容を精選すべきことも主張する。^(注20)

このように、ルターの主張する教育改革は、人間の靈性を育むことを主張しながらも、現世的な利益を持つことも主張することによって、都市の為政者に対して受け入れやすいものとしている。

ここで注目すべきは、このルターが主張する教育改革は、教養ある存在としての人間を作ると同時に、人間の靈的な側面を育成するものでもあったことである。むしろ、ルターの意図にしたがうならば、人間の靈魂の救済のために必要なものとして教育があり、その教育は同時に世俗的な利点も持っているということになる。すなわち、ルターに端を発するヨーロッパの普通教育理念の根底においては、知識の教育と徳性の教育とは同一のものの異なった側面として構想されている。

ルターにおけるキリスト者のための教育において重要な事柄は、与えられたものを無批判に受容する記憶力なのではない。教師から与えられるカテキズム、道德規範や、徳目を無批判に記憶し、受容し、それに従って行動することではない。(もちろん世俗的な意味で、そのような道德教育の有効性をルターは否定していない。) ルターが求めるのは、プラトンにおけるものと同様に、自ら獲得した知によって、何が正しいかを判断し、その判断に基づいて行動することができようになることだ。

現代における道德と教育

現在、道德・倫理について考えるとき、「神は死んだ」という一九世紀末のニーチェの発言を無視することはできない。ヘーゲル以前には、プラトンのイデア論や旧約聖書の創世記に観られるように、人間存在の根拠は原初に置かれていた。人間存在の原型は原初にあり、その原初のあり方とのズレから現時点での人間は判断される。

ヘーゲルの「精神現象学」はそのような人間理解を逆転する。ヘーゲルによると「精神」は弁証法的な発展を続けていくものであり、「精神」は歴史の終わりに完成するものとされ

る。このような進化論的観点は、現在の人間存在は過去に描定された原型との偏差によって判断されるべきものではなく、歴史の終わりに完成されるべき「精神」への近接の度合いによって判断されるべきものであることを描定している。

ニーチェの「神は死んだ」という言葉自体は、「道徳」を支える絶対的な支柱としての「神」という概念の無効化宣言であった。それはすなわち倫理性の基準を他者の上に置くことを否定することでもあった。他者に倫理性の基準を求めることは「弱さ」として棄却され、他者に倫理性の源泉を求める従来の宗教は奴隷の宗教として否定される。同時に、「力への意志」として行為は、行為者個人にのみ依拠することが求められる。そして、他者に対する依拠を否定し自己自身を根拠とすることの肯定が永劫回帰として宣言される。同時にヘーゲル的な「歴史の終わりに完成される精神」という立地点からさうすると「歴史的に立ち現れる個」が無化されてしまうことを拒否し、時間的存在者として存立する個の絶対性を宣言するものでもあった。これはゲーテのファウストにおける「時よ止まれおまえは美しい」という理念に観られるような自己肯定の極相である。

もちろん「神は死んだ」という発言自体は、従来の宗教・道徳に対する反発という側面もある。20世紀中頃には、J.P.サルトルが、「存在と無」や「出口無し」において、倫理性の根拠が存在しないことを提示するようになる。

ニーチェとほぼ同時代のデンマークの思想家キルケゴールも、ニーチェらと同じように「実存主義」に分類されている。キルケゴールも、ヘーゲル的な個の無化を拒否しつつ、歴史的に立ち現れてくる人間の意味を取り戻そうとする。キルケゴールは人間存在の根底的状况を「絶望」「不安」という形で否定的に描写しながらも、その人間存在自体も超越的な根拠に基づくものであることを主張する。例えば、「死に至る病」において人間存在を「自己自身に関係する関係」と「自己を規定した存在に透明に依存する」とし、その依存を信仰と同値し、人間存在の立ち現れの規定性とする。「不安の概念」においては、そのような規定状態にある人間のあり方を「不安」としながらも、不安に対する解として信仰を提示していく。

ニーチェの「力への意志」もキルケゴールの「信仰」も、まさに「実存」という形で提示された人間存在のあり方の表明であった。ハイデッガー的表現をするならば、*ex-sistence*として存在の根底から立ち現れてくる人間のあり方を表明する。ニーチェは、根源を自らの意志の中に求めることによって他者への依拠を否定する。これは、社会の存立自体をいわば共同幻想に過ぎないものとし、倫理性の根拠を他者に求めることを否定するものでもあった。

キルケゴールにおいて、実存としての人間存在は、信仰という形で人間存在を超越したところに存在する超越的他者＝神に依拠する。これは社会を実在と規定し、倫理性を保証する。しかしながら、キルケゴール的な「信仰」は歴史的・具体的な「信仰」あるいは実定宗教とは共存しがたいものとなる。その結果具体的な社会倫理を保証するものともなり得ない。

キルケゴールの影響を受けたティリッヒの神学などにおいても「イエス・キリスト」のありかたも「イエス」という具体的・歴史的な存在よりも、「キリスト」という超越性に力点が置かれるなど、歴史性の中での超越の発現を奇跡として認証する従来の神学的あり

方と比較すると、具体性・歴史性の意義を限定する方向性を示している。ティリッヒは実際の宗教を、超越性と関与するものとしての「宗教」と、超越性と関与しないものとしての「準宗教」とに分類しさえする。^(注21)

これには、20世紀の哲学者としてのハイデッガーと、彼の哲学が歴史性に必然的に巻き込まれていったために現れた、哲学者としての悲喜劇と無関係とは言えないだろう。ハイデッガーは時間的存在としての人間のあり方を重視し、具体性・歴史性への投機を重視する。しかしながらそのような哲学者ハイデッガーの思惟は、大学総長としてのハイデッガーという個人がナチズムへ荷担するという形で実践され、破綻に帰結する。^(注22)

どのような社会においてであろうとも、誰にでも共有されるような、道徳性の普遍的基準は、原理的に、存在しない。ゲーデルの不完全性定理は、元来は数理系に関する定理だが、すべての定理は外部参照を必要とすると表明する。^(注23) プラトンは、現象世界の外部にあり現象世界に関与するイデア界を真の世界ととらえる。カントでは、道徳的判断は悟性に任せられる。ヘーゲルは、歴史の終焉に完成する「精神」に基準を求める。キルケゴールは、(キリスト教の伝統に従って)現象世界を超越したところに基準を求める。外部参照がなぜ真とされ得るのだろうか？あえて伝統的なキリスト教の用語を使用するのであるならば、「啓示」によってである。私たちは、その基準が真であることを、信ずる。そして、ニーチェは自己以外に基準を求めることを拒否する。

伝統的な社会であるならば、ルソーが述べ、ペラーが敷衍したように「市民宗教」が存在し、道徳基準は社会の構成員によって「信じ」られる。「市民宗教」が崩壊するときには、社会において共有される道徳規準は崩壊する。^(注24)

それでは、教育という場で道徳を教育する場合には、それは何を意味するのだろうか？一つの可能性は、教育を受ける者に、社会が要請する道徳的基準を、順守すべきものとして保持させる、そして道徳基準に違反する者を罰するシステムを構築することである。もう一つの可能性は、プラトンが述べ、ルターやカントが求めるように、広い視野と思考力を養い、何が正しいかを自分で判断することができる能力を育てることである。現代日本における道徳教育を考えてみよう。道徳を考える場合には、日本国憲法前文および憲法に基づいた世界観が教育の基準となる。実際の教育現場では、人間は生まれながらにして「自由」であり「平等」であり幸福に生きる権利を持つという理念が強調される。(equalityは重視されるが、reciprocityは軽視される。)このような価値観は、「自由・平等」は所与の事実ではなく、ヨーロッパにおいてキリスト教の影響下に生成した「思想」であることの重要性を棚上げにする。近代の様々な人権宣言が主張してきたことは、人間は「自由」で「なければならない」し、「平等」で「なければならない」ということだ。人権宣言は、絶え間ない努力で「自由」と「平等」を獲得していこうと呼びかける。「自由」や「平等」は歴史の終焉に実現されるべきものである。近代民主主義社会における道徳教育の基礎は、「市民宗教」としての「自由と平等」への「信仰」にある。^(注25)

我々が道徳を教えるという職務に当たるとき必要なのは何だろうか？それは道徳項目を無批判に記憶させることでもなければ、「道徳的なお話」を子どもに聞かせ、教師個有の道徳的判断を受容させることでもない。まさにソクラテスが「無知の知」で主張したことを自覚させることが必要なのだ。プラトンや、ルターやカントが目指したように、与えら

れた道徳律に盲目的に従うのではなく、どのように行動するのが正しいかを自分自身の力で判断することができる力を養うことだ。(注26)

言葉を換えてみよう。現代は多元主義の時代である。社会を一つの世界観が一元的に支配することはもはやない。社会では異なった世界観を持った人々が混じり合う。かつてのように、異なった世界観を持つグループを異端として排斥することは、グループ同士が戦い合うことは許容されなくなっている。現代社会においては、異なった世界観が共存することが求められる。そのような時に、世界観の共存を保証するものは何だろうか？それは特定の世界観の内部で保障される「意味」や「価値」ではない。異なった世界観を横断して是認されるものがあって、初めて世界観の共存は可能となる。そのような基礎は、個々の世界観を「超越」したところにあるものでなければならない。複数の世界観によって共有されたとしても、共有を拒否する世界観があるならば、そのような「意味」や「価値」は、「世界観を超越したもの」ということはできない。我々にできることは、世界を超越した基盤を探し求め続けることだけだ。

注

1. 易経によると仁・礼・義・智。また、大戴礼(衛將軍文子)において「孝・悌・忠・信」とされていた徳目の中で、江戸中期以降、「忠」の価値が偏重され始めていることは注意しておいた方がいいだろう。
cf. 子安宣邦「国家と祭祀—国家神道の現在」 青土社 2004
小島 毅「近代日本の陽明学」 講談社選書メチエ 2006
2. 日本の義務教育などでは、アジア最初の近代的憲法などと教えられてはいるが、大日本国憲法はプロイセン憲法などと比較しても非常に外形性が高い。実際に大日本国憲法の「告文」は神道の祝詞の形をとり、天皇家の祖先霊の前で憲法発布を報告するという形をとっている。これは、ヨーロッパ的な欽定憲法の枠さえ超えている。
cf. ドイツ憲法集 初宿正典・高田敏 編訳 信山社出版；第4版 2005
cf. 村上重良「国家神道」 岩波新書 1970
cf. 中内敏夫「軍国美談と教科書」 岩波新書 1988
3. プラトン「国家」(下) 藤原令夫訳 岩波文庫 1979 第10巻618C-E p366f
「…良い生と悪い生とを識別し、自分の力の及ぶ範囲でつねにどんな場合でも、よりよい方の生を選ぶだけの能力と知識を授けてくれる人を、もし見いだして学ぶことができるならば。…そうすれば、その人は、すべてこれらの事柄を総合して考慮した上で、もっぱら魂の本性のことに目を向けながら、魂がより不正になるような方向へ導く生涯を、より悪い生涯と呼び、より正しくなるような方向へ導く生涯を、よりよい生涯と呼んで、よりよい生涯とより悪い生涯との間に選択を行うことができるようになるだろう。」
4. cf. ibid. 518d-519a p104f
「…ひとりひとりの人間がもっているそのような〔真理を知るための〕機能と各人がそれによって学び知るための器官とは、はじめから魂のなかに内在しているのであって、ただそれを…魂の全体といっしょに生々流転する世界から一転させて、実在および実在のうちもっとも光り輝く物を観ることに堪えうようになるまで、導いていかなければならないのだ。そして、最も光り輝くものというのは、われわれの主張では、＜善＞に他ならぬ。…教育とは、まさにその器官を転向させることがどうすればいちばんやさしく、一番効率的に達成されるかを考える、向け換えの技術に他ならないと言うことになるだろう。」
cf. J.P.マハフィー「古代ギリシアの教育」 遠藤輝代・遠藤光訳 八潮出版社 1996
5. ドラッカーは、教育が個人に意味ある投資となったのは19世紀以降のことだと示唆している。
6. 近代的な自由概念と、自由に基づく道徳を考慮する場合には、このボバーが提示する批判を考慮

にいれる必要がある。

cf. Karl R. Popper, *The Open Society and Its Enemy*, (Vol.1 the Spell of Plato), fifth edition (revised) 1966, 1943

「開かれた社会とその敵」 内田詔夫・小河原誠 訳 未来社1980

7. cf. マーク・T・オア 「占領下日本の教育改革政策」土持ゲーリ法一訳 玉川大学出版局 1993

8. 国民教化運動は、明治8年十一月二十七日には教部省から神仏各管長にたいして信教の自由を保証する口達を出すに至り、挫折している。

cf. 村上重良 「国家神道」 岩波新書 1970

9. 実際に現在の世界の各地域においても、教育と宗教とは不可分の関係にある。

cf. 江原武一編著 「世界の公教育と宗教」 東信堂 2003

「ドイツ各都市の市参事会員に対する勧告」, マルティン・ルター 吉村善夫訳「現世の主権について 他二編」 岩波文庫 1954 P151-190に収録

“Am die Ratsherrn aller stäte deuches Lands, daß sie christliche Schulenaufrichten und halten sollen (1524)” Martin Luther *Sämtliche Werke*, Elibron Classics 2006 s.158-188

ルターがこれらのパンフレットを出版した経緯と、その意義については岩波文庫版の「解題」に簡潔にまとめられている。

これらのパンフレットの中で、ルターは彼の宗教改革の考えに沿いながら、従来のカソリック教会によるピラミッド状の階級構造を否定する。ローマ司教座につくものが、キリスト教会の代表者として神と特権的に繋がり、その繋がりがカソリック教会の階級構造を経由して底辺部の民衆へと及び、神と人との繋がりは教会を経由してのみ可能なものとなり、人間の罪の許しは教会という組織を経由してのみ与えられるという当時の一般的な理解を否定する。この神の代理者としてのローマ司教を教皇として聖と俗の最高位につけるのが中世までのヨーロッパ社会の階層性であった。ルターが強烈に批判し、彼が宗教改革に入り込む一因となったと考えられるのが、この階層性に由来する免罪符売買であったのはよく知られている。

人は、原罪のために義とはならない。ただ律法により外面的に悪行を控える。義なるものすなわちキリスト者は霊的なものであり神の国に住む。義ならざるものは現世の主権に属する。ルターは、霊的なものとして「聖なるもの」についての階層である「教会」と、現世の組織である国家とを厳密に区別することを要請する。これにより従来のキリスト教教会組織は霊的な組織であることを否定される。とはいえ、彼にとって現世に生きることと救済とは無関係ではない。これは後のコメニウスの「永遠の平和」の考え方とも繋がる。(cf. 吉村 「現世の主権について」 p. 21-29)

ルターは次のように主張する。現世的主権は「身体や財産などという地上の外的事物より以上には適用されない」、「現世の権力が僭上にも靈魂に掟を課そうと企てるなら、それは神の統治を侵害する仕業で、靈魂を惑わせ滅ぼすだけのことである。」、「人が靈魂に人間の掟を課して、自分の命ずるとおりかくかくのことを信ぜよと之に命ずる時には、そこに神の言葉の存しないことは確実である。」(ibid. p51f)

ルターにとって、単に伝統あるいは權威として継続していること、律法または福音として伝えられていることは、それだけでは「霊的」なものと判断されはしない。伝統、律法、そして福音は、「霊的」なものに基づいて正しく解釈されなければならない。(ibid. p55) それゆえに、この世の君主が、信仰を強制使用とする場合には、このような君主は義ならざるものとして定義されることになる。

しかしながら、現世での主権については曖昧なままにとどまる。ルターの中には、現世における上位下位の関係を固定化し、上位者に対する闘争や抗争を異常なものとする視点も存在している。霊的なものと現世の主権とを分別しながらも、現世的主権に語る場合にも、最終的な主権は、唯一の主権保持者である神に帰属し、上位者の權威は神から由来するものであり、下位者はそれにしたがうべきであるという視点も残存している。(cf. 吉村 「軍人もまた祝福された階級に属し得るか」 p.121, p.132f) ルターの国家組織に関する理解は、あくまでもルターが生きていた封建主義社会の社会構造に局限されている。ルターの農民戦争に対する反対や、「第二部 君主の軍務」におけるデンマーク王国の例の記述にも見られるように、ルター以降に発展するような近代的な民主主義的な抵抗権のような発想はルターにとって異質なものとなっている。あるいは「第三部 臣下の軍務」のトルコ皇帝に関する記述からも明らかになるように、共和制から帝政にかけてのローマにも存在したような、帝國的な（あるいは絶対主義的な）国家組織におけ

- る中央集権的制度についての理解も存在していない。
10. cf. 「ドイツ全都市の市参事会員に対する勧告」 p.155f / s.159f
11. cf. ibid. p.156 / s.161
12. cf. ibid. p.162f / s.164
13. cf. ibid. p.164f / s.167f
14. cf. ibid. p.166 / s.167 ibid p.168ff / s.170ff)
15. cf. ibid. p.172, s.173
16. ibid. p.173 / s.174 「単純な説教者は、翻訳からある程度の数の明瞭な成句と本文を入手し、これによって彼はキリストを理解し、教え、聖い生活をし、また他人に説教することができる。けれども聖書を講解し、これを自力で処理し聖書を誤って引用するものと争うということになると、彼にはその力がない。それには原語を知らなくてはできない。」
17. cf. ibid. p.177 / s.177
18. ibid. p.180/s.180
19. cf. ibid. p.181f/ s.181f
20. cf. ibid. p.185/s.183
21. cf. Paul Tillich, *Theology of Culture*, Oxford University Press 1959
22. cf. ヴィクトル・ファリアス 「ハイデggerとナチズム」 山本尤訳 名古屋大学出版会1990
Victor Farias, *Heidegger und der National Socialismus*, S. Fischer 1989
「アレント＝ハイデgger往復書簡」 大島かおり・木田元 訳 みすず書房 2003
もっとも、ハイデggerのナチズムとの関連については、個人的な嗜好というよりは哲学的投機である可能性が高いと思われる。
cf. リチャード・ウォーリン 「存在の政治—マルティンハイデggerの政治思想」 小野紀明 他訳 岩波書店 1999
cf. フィリップ・ラクー・ラバルト 「政治という虚構—ハイデgger芸術そして政治」 浅利誠 他訳 藤原書店 1992
23. cf. ダグラス・R・ホフスタッター 「ゲーデル、エッシャー、バッハ—あるいは不思議の環」 野崎昭弘訳 はやし はじめ・柳瀬尚紀(著) 白揚社 1985
cf. 高橋昌一郎 ゲーデルの哲学 講談社現代新書 1999
cf. JJ. ルソー 「市民契約論」 桑原武夫・前川貞次郎訳 岩波文庫 1954
24. cf. 「人権宣言集」 高木八尺・末延三次・宮沢俊義 岩波文庫 1957
cf. R.N.Bellah *Tokugawa Religion: the Values of Pre-industrial Japan*, (Falcon, 1957).
R.N.ベラー 「徳川時代の宗教」 池田昭訳 岩波文庫, 1996年
先にも述べたように、一部の人々の「第二次世界大戦敗戦以前の方が道徳感は強かった」という主張にも正当性はある。大日本帝国は、国家神道により思想統一された国家であり、現在の北朝鮮におけるのと同様に、国家内での道徳基準の共有の度合いは非常に強かったと推定される。このような市民宗教崩壊については、たとえば、P.F.ドラッカーは、全世界的に社会の多元化が進み、中央集権的な価値の一元化を許さなくなっているとして指摘している。
cf. P.F.ドラッカー 「断絶の時代」(新版) ダイヤモンド社 1999
P.F. Drucker, *The Age of Discontinuity*, Harper & Row 1968
多元主義について考えるときにはアントニオ・ネグリとマイケル・ハートのことも考慮に入れる必要があるだろう。
cf. アントニオ・ネグリ, マイケル・ハート 「<帝国> グローバル化の世界秩序とマルチチュードの可能性」, 水嶋一憲他訳 以文社 2003
また、自由と責任との均衡も社会における問題である。道徳教育においてこの均衡をいかにこうちくするかというのも現代道徳教育の問題である。わかりやすい例としては、最近の学校におけるモンスターペアレンツなどがある。
cf. エーリッヒ・フロム 「自由からの逃走」 日高六郎訳 創元社1951
Eric Fromm, *Escape from Freedom (The Fear from Freedom)*, Routledge 1942
25. ソビエト連邦崩壊時のアメリカ社会の多幸感に影響されて、フランシス・フクヤマが「歴史の終わり」なる本を出したのは1992年のことだった。この本が、ヘーゲル的な歴史観「精神は歴史の終わりに完成する」そのもの表明であったことは明らかだろう。
Francis Fukuyama, *The End of History and the Last Man*, (Free Press, 1992).

渡部昇一訳 「歴史の終わり（上・下）」 三笠書房、1992年

26. このような道德教育は高度な道德的・倫理的判断能力を育成するためのものであることに注意されたい。幼児期の道德教育を考えると、基本的な社会性の育成を主眼とすることになる。あいさつをする、人の話をちゃんと聞く、自分の思うことをちゃんと言葉にする、もめごととは言葉で解決し暴力で解決はしない、人のものを取らない、などといった基本的な生活習慣を身に着けさせることが後年のより高度な道德教育の基礎として必要となる。このような教育については「常識」の範囲内で躰として行っていくことになる。当然ながら、幼児期に「社会的常識」の範囲内で植えつけられる規範が、より高度な倫理的判断により誤謬と判断されるかもしれない。しかしそれは当然許容すべきものであり、後に自己の倫理的判断が可能となる時点において訂正されるべきものである。高度な倫理的判断からすると誤っているような社会的常識は、絶え間ない努力によって是正されていかなければならない。
- 実際に、幼稚園で子供とその親を観察すると、幼稚園入園児には基本的な生活習慣が身についていない子供は多い。また、基本的な生活習慣を身につけていない親も散見するようになってきている。フレーベルの「母親教育」ではないが、親に対しての基本的事項の再教育も急務となっているのが現状である。

Moral Education and Religion

— The Inseparability of Religious Elements in Moral Education —

Toshiya Yuuki

Moral is a vague concept in Japanese. The Japanese word “DOUTOKU(道 徳)” has two different sources. One source comes from ancient Chinese Confucianism and Taoism, the other comes from European concept of “moral”. Those two concepts are similar but not the same. When Japanese speaks of “DOUTOKU”, the two concepts are interwoven and cannot be separated.

After Meiji restoration, the state Shintoism created under the strong influence of Neo-Confucianism (朱子学) became dominant. And the two confusion moral code of “孝” and “忠” are synthesized and “忠 孝” became the highest moral code. Also the order of “孝” and “忠” are reversed. “忠” became a superior moral code. Such neo-Confucianism based “moral” is different from “moral” based on the concepts of Enlightenment.

The base of present-day Moral education, however, would be the categorical imperative of Immanuel Kant. This concept is also the recurrent and cultivated form of the moral described in Plato’s “Republic”. Each concept of “moral” presupposes transcendental reality to ensure the validity of moral.

The root of general education and compulsive education lies in the thought of Martin Luther. He describes the basis of modern education system in his pamphlet “Am die Ratsherrn aller staete deuches Lands, dass sie christliche Schulenaufrichten und halten sollen (1524)”. He tried to persuade German politicians to establish a system of general and compulsive education. He required education in order to improve the spirituality of people. He, however, emphasizes the secular importance of education. His idea of education is based on humanism. The cultivation of reason is his objective of religious education.

The main themes of existentialism at 19th century are based on the tension between the transcendental reality and man’s personal existence. They tried to distinguish the root of existence. In other word, they tried to re-define the root of moral. As the consequence relativism is introduced. One of the main themes of 20th century was the overcoming of this moral relativism. For example, Paul Tillich categorized religion to religion and quasi-religion. The participation to transcendence was the dividing factor of religion and quay-religion.

The moral education of today does not have any definite foundation. It relies on a certain kind of atmospheric concordance of people or on “civil religion”. Plato, Ruther, Kant, those figures had based moral on reason. We, also, should build the bases of moral education on reason.