

What Causes the Discrepancies between Knowledge and Action, and How Should We Deal with Them Educationally?

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-10-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2297/586

知行不一致現象の原因とそれへの教育的対応法

——心情主義的道德教育論批判（II）——

松下良平

What Causes the Discrepancies between Knowledge and Action, and How Should We Deal with Them Educationally? : A Critical Study on the 'Emotion-and Conation-Oriented' Theories of Moral Education (II)

Ryohei MATSUSHITA

1 問題設定

1. 課題

認識と行為の二元論や認識・情意・行為の三分法、すなわちわれわれがロケットモデルと呼ぶものに依拠した心情主義的な道德教育論は、学習指導要領や文部省『指導書』を始めとして今日のわが国の——わが国だけとは限らないが——教育界を広く席捲し、人々の心性に深く根を下ろしている。この一連の論考の目的は、その心情主義的道德教育論の誤りを明らかにすることである。そのための予備的考察として、前稿¹⁾では、ロケットモデルに対する擁護と批判の系譜をそれぞれ概観した後に、道德的規範(道德原理)を理解することの構造を明らかにした。そこで本稿では、そこでの考察を承けて、この心情主義的道德教育論——前稿（I・2）で指摘したように、それは大きく“体罰派”と“人権派（心情派・言語派）”から成る——に対する本格的な批判に着手する。その課題は、大きく分けて次の2つからなる。

(1) 知行不一致現象（「わかっているけどできない」現象）の発生を、意志の弱さや意欲（心情・態度）の欠如によってではなく、逆に認識・理解の内実によって具体的に説明できる基本的な枠組を提示すること。いいかえれば、専門的研究者であれそれ以外の人々であれ、人々は身近なところで実際に頻繁に発生する知行不一致

現象から直接に知行二元論＝ロケットモデルを導出する傾向があるが、しかしそのような直線的推論はあまりにも安直であり、本質的に間違っていることを示すこと。

(2) 知行不一致現象の説明のための上記の枠組を踏まえて、その現象に教育がいかに対応すべきかについて考察すること。結論を先取りしてもう少し詳しくいえば、知行不一致現象には克服すべきものとそうではないものがあることを明らかにした上で、克服すべきその現象に対してはそれを克服するための、あるいは克服すべきでないその現象に対してはそのようなものとして適切に対応するための、〈主知主義的な〉——情意的・身体的要素と不可分離の〈知〉を強調するので、あえて括弧で括弧してある——教育方法の基本的枠組を提言することである。そしてそのことを通じて、道德的行為能力形成論の中に認識形成の問題を正当に位置づけることである。要するにそれは、心情主義的な教育方法によっては、知行不一致現象は結局克服できないことを理論的に明らかにすることにほかならない。

2. 知ることと行うことの一体

本論に入る前に、選好すること（しないこと）が行うこと（しないこと）の本質的な前提条件であることを、あらためて確認しておこう。われわれが行うのは、その行為の諸結果を

自ら選好しているからにほかならない²⁾。われわれがある食べ物を実際に食べるのは、それがおいしそうで・栄養もあって・値段も手ごろ……と「判断」しているからであり、つまりその食べ物を食したときの諸結果を欲し・望んでいるからなのだ。このように、行為の結果に対する選好こそが行為の本来の原動力なのであり、道徳的場面での行為に関しても事情は基本的に変わらない。行為の結果を選好する（欲する）とはその結果を（質的に）価値あるものとみなして是認することであり³⁾、結果を是認するとはそれを実際に喜んで受け入れることであるから、行為結果の選好は結局、物理的・心理的に行為を拘束する外的な力が介在しない限り、実際に行為することにつながっていくのである（同様に、行為の結果を選好しないとはその結果を価値のないものとして否認する〔実際に拒否する〕ことであるから、それは実際に行為しないことにつながるのである）⁴⁾。

一方、前稿（IV・3）で確認したように、道徳判断を下すことは、判断者が自己の是認・否認の態度それゆえ自己の選好や欲求を表明・表現していることでもあり⁵⁾、したがってその道徳判断を本来の意味で「理解する」ためには、理解する側がその判断の背後にある是認や否認の態度を共有しなければならなかった。そのため、道徳原理を本来の意味で「理解する」ことも、理解する者がそこで規定された行為の結果を選好すること／しないこと、つまりその結果の価値を自ら主体的に受け入れること／受け入れないこと、を含んでいた。

さて、以上の二つの原則を結びつけることから導き出される結論は、道徳原理を「理解する」こととそれに従って「行為する」ことは、けっして別々の過程なのではない、ということである。その両者は明白に連続的なものである。選好することが行為の推進力・起動力としてはたらくのだとすれば、すでに理解そのものに、概念的にはともかく実態としては理解と分離不可能な形で、行為の推進力・起動力に相当するも

のが含まれていることになる。したがって、人が道徳原理を本来の意味で「理解」し、しかもそれが十分なものであるならば、その人は理解している通りに行為するのである。

それなら、なぜ知行不一致現象がかくも頻繁に生じるのか。以下のII～IV章では、この現象が行為のエネルギー供給源としての意志、意欲、心情、忍耐心等の弱さや欠如に起因するのではけっしてなく、反対にその原因は原則として理解や認識——ただしそれは心情主義教育論が前提にしている理解や認識とは質的に異なっているが——にあることを具体的に明らかにしよう。この現象の原因について、(1)道徳原理についての理解が未熟である（本来の意味の「理解」にそもそも達していない、あるいは「理解」が不十分である場合）、(2)道徳原理の「理解」の内部に問題がある場合、(3)道徳原理の「理解」の外部に問題がある場合、の三つに大きく分けた上で、さらにそれぞれいくつかのケースに分類しながら論じることにする。

ただし、以下述べるケースは、一般に生じる知行不一致現象の原因としてけっして網羅的なものではない。またそれぞれのケースの下位ケースがさらに想定できるにもかかわらず、煩雑さを避けるためにそれらについても例外的にしか触れない。あくまでも、後述する諸々の〈主知主義的〉教育方法の質的差異を特徴づけ際立たせるための分類にほかならないからである。その意味で、以下のケースは一種の理念型にすぎない。したがって、知行不一致現象の実際の原因は、こうした理念型からいくらかずれていても当たり前であるし、またふつうはそれら諸原因の錯綜した複合体であることに注意する必要がある。

II 知行不一致現象の原因（I） ——未熟な理解

1. 言語主義的理解

この章では、理解が未熟なために、つまり本

来の意味の「理解」に十分に達していないために生じる知行不一致現象について分析する。

まず最初の(A)のケースは、道徳原理の理解——前稿(IV章)で詳しく論じたようにそれは「行為概念の理解」と「行為の禁止や推奨についての理解」の二つの部分から成る——において、ことばではわかっているにしても、本来の「理解」であるための形式的な条件さえ満たしていない場合である。

(A) (i) 行為概念についてことばとしてはわかっている——例えば「嘘をつく」ということばを自己の会話や文章表現に統辞論的には正しく用いることができるし、ある行為を「嘘をつく」行為として正しく指摘できる場合もある——けれども、抽象的な規則の体系としては理解していない場合であり、さらには、(ii) 行為の禁止や推奨の理由をことばで再現できる程度にはわかっているが、それが具体的にどのような事態を指し示すかは知らないし、もちろんそれに対する(質的な)価値づけもできない場合。

この(i)の場合、当の行為概念、例えば「嘘をつくこと」は、せいぜい「嘘」として教えられた個々の行為と外形的に類似のものしか「嘘」として判定できない。だから当の理解主体にとっては、少しでも教えられたのとは違う種類の「嘘」に関しては、「嘘をつくな」という道徳原理は妥当しないことになる。そうであれば、その原理に従わなくても少しも不自然ではない。さらに(ii)の場合、嘘をつくという行為が関係者にどのような心理的・物理的影響をもたらすかについても知らないし、それがどれほど受け入れがたいものであるかも実感としてわかっているわけだから、他にもっと自ら受け入れたい行為があれば、嘘をついてでもそれを行う場合があったとしても、価値判断の論理からすればむしろ当然なのである。

たとえば、幼少・年少の子どもが「嘘はついてはいけない」とか「盗みをしてはいけない」と口に出していえたり、友だち同士たしなめ合ったりするときもあるのに、実際にはしばし

ば平気で嘘をついたり、他人の物を盗んだりする場合がそうである。いずれにせよ、この子どもたちにとっては——もちろん同様の理解のレベルに留まっている大人たちにとっても——、この種の言行不一致現象は彼/彼女の価値判断の内的論理から見るとはまったく首尾一貫していることを見失ってはならない。このような言行不一致はたしかに克服されるべきものであろうが、しかしそれは単に道徳的に嘆かわしい現象ではないのである。

2. 不十分な理解

道徳原理について本来の「理解」の条件を形式的には満たしているが、実質的には不十分な場合である。

(B) 行為概念を抽象的な規則の体系として「理解」してはいるが、その抽象的な規則体系(行為概念の解釈コード)が誤っている場合。

この場合、一般的な行為概念Xに該当するはずの個々の行為xを必ずそれとして正しく判定できるとは限らないわけだから、その行為を規定した道徳原理に従わない事態が生じて、論理的には当然である。

たとえば、前稿(IV・2)で触れた、嘘を「悪いことば」や「事実と異なる発言」だと間違っ理解している子どものことを考えてみればいい。その子どもにとっての“嘘”と本当の嘘は、多くの場合同じ事例を指しているかもしれない。だが、その子どもにとっては全然嘘ではない行為が、嘘について正しく理解している人々にとっては嘘以外の何ものでもない場合も、また確実に存在しうる。というのも、何か嘘かを決定する規則体系(解釈コード)が、その子どもの場合(単純化されるなどして)間違っているからである。さてそうすると、その子どもは、すべての本当の嘘についてそれをしてはいけないとわかっているわけではないことになる。だとすれば、その子どもが、「嘘をついてはいけない」と単にことばで知っている以上にわかっているながら平気で嘘をつくことがあっても、論理

的には何らおかしくない。実際大人にとっても、嘘を、冗談、ホラ、虚構、おせじ・おべっか・おべんちゃら、意図が不可抗力により実現されないこと、等々から区別するのはしばしば非常にむずかしいのであり⁶⁾、そのために、嘘をついてはいけないとわかっている、かつ自分では嘘をついてはいないと確信しているにもかかわらず、他人からは「嘘はついてはいけないとわかっているのについている」と非難される場合は少なくないのだ。

(C) その行為がなぜ禁止されたり推奨されているのか、その理由（行為の諸結果）をとりあえず「理解」しているが、正確には理解していない場合。

たとえば「ゴミのポイ捨てはいけないとわかっているけど（ついつい）捨ててしまう」場合や、「(国立公園の高山などで) 植物を踏みつけてはいけないとわかっているけど（なにげなく）踏みつけてしまう」場合の多くはこのケースに該当しよう。いずれの場合にも、当事者は行為の結果の因果連関のほんの目先の部分しか（あるいはほとんど何も）視野に入れず、遠くの隠れて見えない結果群は考慮に入っていない。しかし、目先の結果はさほど重大なものではない（道がちょっと汚れる、葉が少し萎れる）のに対し、遠く離れた諸結果は重大である（それが引き金になって環境がはなはだしく悪化する、原状に回復するのに膨大な時間や多大の費用と労力を要する・もはや回復は不可能である、等々）。したがって、その重大な結果を避けるために件の道徳原理が存在しているのだが、その当人はその結果をきちんと認識していないので、「それをしてはいけないとわかっているけれども」それを（なにげなく・無造作に）やってしまうのである。

(D) 行為の禁止や推奨の理由となっている事態（行為の結果）を具体的に認識しているけれども、その事態のもつ（質的な）価値・意義（大切さ／不愉快さ等）について実感し、それを選好する（実際に受け入れる）／選好しない

（実際に拒否する）といった形では理解していない場合。

このような場合、行為の推進力をもたらすはずの選好がそもそも当の行為（の結果）に向けられていないわけだから、その原理に従って実践しない事態が生じても何の矛盾もない⁷⁾。

たとえば、(C)であげた事例でいえば、仮に「ゴミのポイ捨て」の結果について正確に認識できている場合でも、その結果をゆゆしき事態だとして身にしみて感じ、何とかしてその事態を回避したいと願うのでなければ（つまりその事態を選好しないのでなければ）、「その行為をしてはいけないとわかっているけれども（しかもはっきりとその意志をもっているにもかかわらず）」実際にその行為を止めなくて、論理的には何の不思議もないのである。子どもたちが「忘れ物をしてはいけないとわかっているけど（しかも忘れ物をしないようにと心がけてもいるのだけど）忘れてしまう」「遅刻をしてはいけないとわかっているけどしてしまう」場合も、多くはこのケースであろう。この場合の主たる原因も、忘れ物や遅刻をすることの結果が否定的な価値をもっていることを当人が実感できない（つまり学校で勉強することの意義・重みをそれほど感じていない）ことにあると考えられるからである（それ以前に遅刻や忘れ物の結果そのものを予想できないから、という場合もあるだろうが）。事実、忘れ物や遅刻の常習犯の子どもたちでも大抵、うれしい調理実習では忘れ物をしないし、たのしい遠足や重要な責任を負わされている仕事の場合（典型的には学校を卒業して職に就いているとき）にはほとんど遅刻もしないからである。

なお、この(D)のケースは(C)のケースと密接に関連していることにも留意しておく必要がある。つまり、だれであつても、遠い将来の結果、遠く離れていたり慣れ親しんでいない場所で生じた結果、よく知らない人に起こった結果、間接的にしか生じない結果は、いま目前で身近な人に起こった直接的結果に比べて、実

感をもって受けとめにくい(したがって「理解」しにくい)ということである。

III 知行不一致現象の原因(II) ——理解の質

1. 選好の不一致

この章で扱うのは、前章で述べた「言語主義的理解」や「不十分な理解」を克服できたとしても生じるような、というより、むしろ十分に「理解」しているからこそ生じる知行不一致現象である。その意味では、道徳原理の「理解」の内部に原因がある場合といえる。

まずこの節では、各々の選好の質的差異のために諸選好の間で不一致が生じることによってこの現象が引き起こされる場合について論じよう。最初の(E)のケースは、このような場合の原型とでも呼ぶべきものである。

(E) ある道徳原理の「理解」と別の道徳原理の「理解」の間でくいちがいが生じている場合。すなわち、理解主体の選好のモードや形成過程が多様であるために、複数の道徳原理の内一方を他方よりもより深く「理解」している(できる)場合である。

ある人が、道徳原理P1の方を道徳原理P2よりも、より深く「理解」している場合を考えてみよう。そのときその人は、P1とP2のいずれも「理解」している(つまり「理解」の形式的・実質的条件を満たしている)わけだから、それぞれの原理に従うことの結果を正確に予測し、かつその結果を実感をもって受けとめている。そして、それぞれの結果をそれなりに価値があるもの・是認すべきものとして(質的に)価値づけている。けれどもこの場合、その人は、自らが固有にもっている選好体系のせいで、P2の結果よりP1の結果の方を、より従うべき価値があるもの・是認すべきものとして感じている(つまりより強く選好している)のである。

なぜこのような事態が生じるかは、もはや明らかであろう。前稿(V・1)で述べたように、

結果のもつ価値の主體的受容(つまりどのような結果を価値あるものとみなすか)を規定するものとしての選好体系は、その背後にさまざまな種類の選好モードをもち、またさまざまに異なる歴史的社会的条件の下で形成されてきたから、きわめて多様に存在している。一方、人の選好体系は、それを形作っている文化的諸条件の安定性——それはまた選好モードの構造的な安定性をもたらすが——を反映して、恣意的・偶発的に変動するわけではない。こうした事実のために、その件の人の選好体系は、P2成立の背景にある選好体系よりもP1の背景にあるそれと合致することがあって、当然なのである⁸⁾。

さてそうであれば、問題はP1とP2が競合する場合である。P1とP2が競合しなければ、P2についてもそれなりに「理解」しているわけだから、それ相応にP2にも従うであろう。けれども、両者が競合した場合にはそうではない。いずれかを選ばなければならないとすると、P1に従うことは容易でもP2に従うことは大変に困難になる。というより、道徳判断の論理のみから考えれば、P1の方がより従うべき価値があると信じているわけなので、P2に従うことはもはや不可能である。ところが、その場合でも、その人はP2を道徳的によきものと認め、それに従いたいと切に思っているかもしれない。するとそこで、「(P2に従うべきと)わかっているけれども(そしてそのために懸命に自分自身を鼓舞するけれども)できない」現象が生じて、論理的には少しも矛盾はないのである。

ちなみに、こうした現象は特殊な状況でも一般的状況でも起こりうる。道徳原理同士の競合が頻繁に起こるのであれば日常的にこの現象は生じるし、逆にめったに競合が起こらないのであれば、この現象も例外的にしか生じない。あるいは、競合がめったにしか起こらないのならば、その場合に限って人は自己の選好を偽装することもでき、結果として知行不一致現象も生

じないかもしれないが、頻繁に競合が起こるのであればそれも無理となって、その現象も避けがたいものとなるのである。

一例だけあげると、「動物を殺すのはよくないと考えるから肉食主義者になるべきだとわかっているけど、(肉食の嗜好がもはや身にしみついているから) どうしても肉食主義者の料理は舌に合わない(やはり食べられない)」場合がそうだと見える⁹⁾。実際、この(E)のようなケースは少しもめずらしくない。自らとは異なる文化圏の異なる選好体系をもった人々が支持している道徳原理を望ましいと思っても、人はなかなかそれを実行に移せるものではないが、そのとき実はこの(E)のケースが生じているのである¹⁰⁾。

ただしV章での説明の便宜上、この(E)のケースには、その特殊な一事例としての以下の(F)や(G)のケースは含まれないものとしておく。

(F) 理解主体が正当でない選好体系に従っている——つまり前稿(V・2)で述べたような意味で、選好の中核的なモードが正当でなかったり、その選好の形成過程に支配=抑圧と一体となった権力が介在している——ために、正当な道徳原理よりも正当でない道徳原理の方をより深く(つまりより従うべき価値があるものとして)「理解」している場合。すなわち、先の(E)のケースにおいてP1と記した道徳原理が正当でなく、P2が正当である場合である。

この場合、その人にとってP1はP2よりも主観的にはより価値のある原理である。よって、P1とP2が競合するような状況下では、P1は客観的には価値ある原理(正当な原理)ではないにもかかわらず、その人は道徳判断の論理のみに則る限りでは、P2ではなくP1の方に従うことになる。だがP2は客観的には価値ある原理である。そのため、P2の正しさが人々の通念であればあるほど、またそこに伴うサンクション(制裁・報奨)が強力であればあるほど、「P2は正当だからそれに従え」とする強制

的な力・命令的な力がその人を外側から拘束する。それゆえ、それに応じてその人も、「P2は正当だからそれに従うべき」と、ことあるごとに自分にいいかせるであろう。けれども、それにもかかわらず多くの状況で——正確にはそのサンクションの強制力がP1の「理解」から生じる行為指令的な力を上回るとき以外の状況で——、P1ではなくP2に従うべきことは「つくづくわかっているけど」、あるいは場合によってはP2に従いたいと「心から願っているのだけれど」、「どうしてもできない」という現象が生じるのである。

たとえば、「ゴミの不法投棄はいけないとわかっているが、やはり見つからないように捨てる」「脱税をしてはいけないとわかっているが、あえてする」場合の多くがそうであろう。これらの場合、理解主体はたとえばゴミの不法投棄が何をもたらすかを正確に認識しているし、その事態(ある種の環境破壊)を実感を伴ってリアルに思い描くこともできるかもしれない。それゆえ、その事態を回避すべき状態として価値づけ、一定の場面ではゴミの不法投棄をしないかもしれない(人の目・司直の目がある場合はなおさらである)。けれどもその人は、「会社(あるいは自分)の利益になるように選好する」という正当ではない選好のモードに主に従っているために、ある特定の状況、すなわちゴミの不法投棄をすることが会社(あるいは自己)の利益を大きく増進させるような状況では、その不法投棄の帰結を回避すべき・嫌悪すべき事態として見る(=価値づけする)よりも、むしろ会社や自分にとっては好都合な・喜ばしい事態として見る¹¹⁾。こうして、「ゴミの不法投棄をすることの結果の方をより強く選好するのである。要するに、これらの場合その人は、「ゴミの不法投棄はするな」「脱税はするな」という道徳原理よりも、「会社(や自己)の利益増進のために、なしうる最大限のことをせよ」といった類の道徳原理の方をより深く「理解」して、実際その通りに行為しているにすぎない。だがその人は同

時に、それが正当ではないことも、あるいはそれに従えば社会の法を犯すことになることもある意味では十分すぎるほどに知っている。それゆえ、第三者の目からだけでなくその当人の目から見ても、その人は「してはいけないと確信していながらもやってしまう」のである。

このような原因のために「わかっているけどできない」現象が生じるケースは、現実にはかなり多いのではなからうか。いくつか例示すれば、「黙ってはいけないとわかっているが発言しない」「嘘をついてはいけないとわかっているが嘘をつく」「体罰をしてはいけないとわかっているが行う」といった大人の「わかっているけどできない」現象のかなりの部分がおそらくそうであろう。彼らは、一定の正当とはいえない選好モードをもっているために、それぞれ「自己の意見を適切に表明すべき」「嘘をつくな」「体罰をするな」という道徳原理よりも、「沈黙は金なり」「自分（の所属する集団）の不利益になることはすべきでない」「愛の鞭はよい」といった正当とはいえない道徳原理の方を深く理解している。そのために、意識の深層部で、「沈黙を守ったり」「嘘をついたり」「体罰を加えたり」することの結果の方をむしろ望ましい（受け入れるべき・引き受けるべき）ものにみなす場面が生じてくるのだ。そのとき彼らは、「してはいけないと重々わかっているけど」そうした行動についつい走ってしまうのである。あるいはそれらの選好がその人の人格の中に強く滲み通っているほどに、「してはいけないとよくわかっているけど」「わけのわからないうちに」、つまり「理性」の介在する余地がなく時として身体の奥底から沸き上がってくる得体のしれない力に衝き動かされている（そしてそれに抗うこともできない）かのようにではあるが、しかしその力に抗おうとの意図や自覚をもちつつ、そうしてしまうのである¹²⁾。

選好の形成過程に支配的権力が介在している場合も同様である。たとえば「無駄な消費を避けてゴミ（廃棄物）は最小にすべき」は、現代

社会の環境問題に対応した正当な道徳原理といえようが、「大量生産・大量消費」をよしとする資本主義文化の中で自らの選好が形成されてきた人からすれば、時としてその原理の通りにすべきと「わかっているけどできない」ことになっても、少しもおかしくない。その人にとってはそのとき、「無駄な消費を避けるべき」という原理は、本音ではどうしても“ケチくさく・貧乏くさい”結果をもたらすかのように思えてしまうからである¹³⁾。

(G) 今の(F)とは正反対のケースである。理解主体の選好体系が正当であるために、正当な道徳原理(P1)の方を正当でない道徳原理(P2)よりも、より深く「理解」できる場合である。この場合、本来理解すべき原理の方に実際に従うことになるので、ふつうはそれが「わかっているけどできない」現象として問題化することはない。けれども、P2が正当でないにもかかわらず、社会的に広く支持され、多数の人々がそれに従っている場合は別である。そのとき、その道徳原理(P2)が世間で(周囲の多くの人々により)正しい(正しくない)とされていることは「わかっている」けれども、その理由をよく考えてみると必ずしも正しい(正しくない)とは思えないから「行わない(行う)」事態が生じるからである。

この場合、その人は、その道徳原理に従うことの結果について正確に認識し、正当な選好体系に従ったところ、その結果を選好できない(P1に従う結果の方を選好できる)から、行わないだけのことである。しかし、その道徳原理を(主観的に)正しいとみなす多数の第三者の目には、その人のふるまいは「わかっているけどできない(しない)」現象として映ることになる。

たとえば、次のような理由で「学校では丸刈りでなければならないとわかっているのだけれど(しかも丸刈り自体は結構気に入ってるのだけれど)、そうしない」場合である。すなわち、生徒が丸刈りで学校へ通うことに関し、丸刈りであることがもたらす結果はすべての関係者から受

容可能なのではなく、むしろ管理を要求する側（教師や親など）の特殊な利害＝関心の観点からしか選好できないとか、あるいは仮にすべての生徒たちが丸刈りを選好したとしても、彼らが丸刈りであることを「すがすがしい」「男子中学生らしい」として好むのはその選好が歴史的に支配的権力の影響下で形成されたものにすぎないことを納得して、丸刈りであることを拒否する場合である。同様に、第二次大戦下において、良心的ドイツ人が「ユダヤ人をかくまってはならないとわかっているがかくまう」場合や、良心的日本人が「天皇の統治する大日本帝国のために自らの命を犠牲にすべきとわかっているけれどもそうはしない」場合も、この（G）の事例であるといえる。

一般に、この（G）のケースは、反戦運動や反政府運動など、悪法や問題をはらんだ法に対する（制裁を覚悟した上で）非暴力的抵抗としての「市民的不服従」の諸々の事例に最もうまくあてはまろう¹⁴⁾。

2. 特殊な状況での特殊な結果の出現

この節で取り上げるケースは、（E）～（G）のケースのように複数の道德原理の「理解」の間で不一致や齟齬があるために生じるのではなく、特定の道德原理をめぐる、特定の状況で特殊な結果の発生が引き金となって生じる知行不一致現象である。つまり、一定の道德原理について、一般的な状況では従うべき価値があるものとして「理解」できるけれども、その原理に従うことによって特殊な結果が生じるような特殊な状況ではそのように「理解」できない場合である。そのとき、その状況に限って普段は従っている道德原理からの逸脱が生じるために、第三者の目には、その人の行いは「わかっているのにしない（する）」現象として映ってもおかしくない。

このような事態が生じる原因については、もはや詳しい説明は必要なかろう。前稿（IV・3）で述べたように、道德原理の存在理由となる行

為の結果とは、個々の状況の固有性を超えて帰結する相対的に安定した部分（同種の諸行為の共通部分）であった。ということは、裏返せば、特殊な状況においてその安定的な部分からはみ出すような特殊な結果が生じることはありうるし、そのときに限って、普段はその道德原理を「理解」している者がその原理を「理解」できなくなっても（つまりその原理に従うことから生じるその特殊な結果を選好できなくなっても）、少なくとも論理的には自然である。ここで考察する知行不一致現象も、まさにこのような事情から生じるのである。

（H）最初のケースは、選好の正当なモードや〈自然的〉選好をもっている人が、特殊な状況でその道德原理を遵守することによって生じる特殊な結果を選好しない場合である。

具体例としては、「不治の病にかかって死期の迫っている患者に対しては病名告知をすべきではない」という原理に従っている医者が、特殊な生活を営んでいる末期ガンの患者に遭遇して「本当の病名を告げてはならないとわかっているけれども告げてしまう」場合である。この場合その医者は、その原理よりも「患者の要望に従うべき」「患者が医者である場合は本当の病名を告知すべき」といった原理の方をより深く「理解」しているのではない。あくまでも、その道德原理から逸脱することがその患者の生活に与える影響・結果を全体的に考慮した上で、（その行為によって不利益を被る者の立場を含めた）いずれの関係者の立場からもその原理から逸脱することの結果を受け入れることができる——しかも支配的権力に侵された特殊な選好をもっているからそれを受け入れることができるというわけではない——と判断して、一般的状況に妥当するものとしての道德原理に自覚的に例外を設けているにすぎないのである¹⁵⁾。

（I）選好のモードが正当でなかったり、支配的権力に侵された選好をもっている人が、特殊な状況でその道德原理を遵守することによって生じる特殊な結果を選好しない場合である。

この場合も、その形式的な枠組みは (H) のケースと同じである。たとえば、(H) であげた事例で、「自分自身の利益を増進する」ような行為結果を好む選好モードに従っている医者ならば、まさに自己保身のためだけに上記と同じような例外を自覚的に設けるだろう。したがってその医者の場合、例外の設け方は (H) の医者の場合とは当然異なってくるであろう。しかしいずれの場合でも、これらの人は明確な自覚をもって「わかっているのにしない」のであり、それゆえ正確にはまさに「わかっているからこそそうする」のである。よって、第三者の目にはどれほど「意志の弱さ」に見えようとも、当人には意志に抗う力に屈服したとの自覚はないし、それゆえ後悔や自責の念も生じない。選好の中味さえ問わなければ、特殊な状況での道徳原理に対するこのような例外設定は、現実生活の上では決して少なくないと思われる。

IV 知行不一致現象の原因 (III) ——理解の外側

1. 理解の一時的な棚上げ

この章では、道徳原理を本来の意味で「理解」しているか否かとはとりあえず無関係に、「理解」の外側に主原因があって生じる知行不一致現象について論じる。

(J) 最初は、行為の特殊な結果に遭遇して、道徳原理の指令とは無関係に、つまり道徳原理に訴えたり、結果について熟慮したりすることなしに、その結果を選好した／しなかったところ、結果的に道徳原理から逸脱している場合である。

このような場合は、大まかに述べて、さらに次の二つの場合に分けることができる。まず一つ目は、その行為のもたらす結果が特異であり、それゆえその結果の訴える力（実感を与えたり質的価値づけを引き起こす力）が異常なほどに強烈な場合である。そのために、いわば反射的に、その人はその結果を拒絶したり、受け入れ

たりするのである。もう一つは、道徳原理に訴えたり、結果について考慮したりせずに結果を受け入れたり拒否したりしても、状況にさほど大きな（つまり道徳的に決定的な）影響を与えないと行為主体が判断している場合である。そのとき、その人はその行為結果の訴える力に素直に・率直に反応してしまうのである。ただし実際の事例は、大抵の場合、この二つの場合の混合であることを見失ってはならない。いずれにせよ、この (J) のケースでは、普段は道徳原理の「理解」がなされているにしても、その特殊な状況ではその理解が一時棚上げされているのである。R. M. ヘアが用いた表現を借用すれば、そのときその人はまさに「道徳の休日をとっている (take a moral holiday)」¹⁶⁾ のだ。

またこのケースは、特殊な状況で生じた行為結果の選好（結果の実感を伴った受けとめとそれへの質的価値づけ）のあり方が原因となって、普段は道徳原理を理解している人にも起こりうる点で、上記の (H) や (I) に一見類似している。だが、(H) や (I) が共に、道徳原理を遵守することの結果に関しており、それゆえ道徳原理に自覚的・反省的に例外を設ける事例であったのに対し、(J) のケースはそれとは反対に、道徳原理の理解とは無関係に（つまりその外側で）生じる（それゆえ例外の自覚はない）点で、この両者は基本的に異なっているのである。

具体的には、人を殴ってはいけないと普段は確信し実行している人が、目の前で陰湿ないじめを見て（強烈な義憤に駆られて）、子どもを殴ってはいけないと「わかっているけれど（カーッと）なつて）いじめっ子のほっぺたを引っ叩く」こともあるかもしれない。また、サヨナラ・ヒットを打ったプロ野球選手に、感激のあまり（後から考えると）「してはいけないとわかっているのに」抱きついていく観客というのも、観客席とグラウンドの間にフェンスがなく、グラウンド警備員がいなければきっと大勢いるにちがいない。あるいは、オックスフォードの

哲学者ジョン・L・オースティン(Austin, J. L.)が大学食堂の教授席で好物のアイスクリームを、わかっていながら(しかし気品さえ漂わせて)他人の分まで食べてしまったという事例¹⁷⁾も、このケースに入れてよいだろう。ただしこの場合は明らかに、行為結果の与える力が強烈すぎた場合というよりも、行為主体が「道徳原理に訴えたり、結果について熟慮したりせずにその結果を受け入れても大した問題ではない」と状況認識をしていた場合だといえよう。

いずれにせよ、このような「短絡的な」行動に走る彼らに“欠けている”のは、逆説的にいえば、自制心でも強い心でもなく、大人独特の“醒めた目”であり、生活の積み上げがもたらす“慣れ”や“あきらめ”，すなわちニーチェ風の挑発的な表現を用いれば「家畜のように飼い慣らされた奴隷の心」にほかならないのだ。

2. 理解の実行の阻害

(K) 道徳原理(が従うべき価値をもって)いることを「理解」していたとしても、それに従って行為する身体的自由や心理的自由が奪われている場合。

身体的自由が奪われている場合はあえて例をあげるまでもなからうが、「目の前にいるけがをした人を助けてあげるべきだが、他人に拘束されている・自分もけがで動けない・眠っていて気づいていない」ような場合に生じる。心理的自由が奪われている場合とは、たとえば「目の前で人が車に轢かれるのを見て、(すぐにでも助けてあげるべきだとわかっているけど)精神的ショックでその場にへたり込んでしまう」場合である¹⁸⁾。前者は原理を実行しようとする意図の実現が外的に阻まれている場合であり、それに対し後者はそうした意図をもつことが外的に阻まれている場合であるともいえよう。「酒に酔っている」場合は、アルコール中毒や薬物中毒の場合と同様に、このいずれでもありうる。

なお、このようなケースは特殊な状況で道徳原理の理解とは無関係に生じる点では(J)と

同じだが、行為結果の選好のあり方が知行不一致現象の原因となっているわけではない点で、

(J)とは明らかに違うことにここでは注意する必要がある。

(L) 道徳原理を「理解」しているとしても、それを実現するための具体的方略や具体的手続きに関する知識や経験が欠けている場合。

たとえば、武器をもった犯人から人質を解放しなくてはならないと「わかっているけど」、あるいは濁流に呑み込まれた人を見て何とか助け上げなくてはならないと「わかっているけど」、具体的にどうしたらいいかわからずに、結局何もできない場合である¹⁹⁾。

3. 社会的抑圧のもたらす自己疎外感

(M) 道徳原理を(従うべき価値があるものとして)十分に「理解」していないこともあるのだが、そのことに加えて、その原理が命じる行為と矛盾する行為を引き起こそうとする強い外的・客観的誘因がある場合。

今日のわが国の子どもたちの知行不一致現象の内、いわゆる問題行動として現れる当の現象のかなり多くがこの種の原因によって引き起こされていると考えられるだけに、この(M)のケースは重要である。その際、まず指摘しなければならないのは、今日わが国の子どもたちが、学校や社会や家庭の中でさまざまな抑圧にさらされているという事実である。ここではこの点について詳細に展開する余裕はないが、ほんの一端を垣間見るだけでも、たとえば学校では子どもたちは次のような抑圧の壁につねに取り囲まれている。

たしかに今日の日本の学校の子どもたちは、かつてのような生活のための労働(児童労働)の苦役にあえぐこともなく、教材・教具等の諸々の教育設備や条件も豊かなものが十分に与えられ、教授技術に長けた教師から「楽しい授業」を提供される機会も格段に増えている。階級や性や家柄や出身地にまつわる軛のせいで勉学を断念せざるをえなかった人々からすれば、今日

の子どもたちは申し分のないほどに恵まれた学校生活を送り、贅沢すぎるほどの教育機会を手に見えているように見えるはずである。ところが、視点を換えると事態は一変するのだ。

授業中は、知識を、他者の見解との関わりの中で自らの身体と感情の総体を用いて「納得」しながら学習していくのではなく、知識を量や数値で測定可能な記号に置き換えて、「己を殺して」効率よく蓄積していくことだけを勧められる。しかもその知識は、公的権力(国家)によって認定された知であって、中立を装ってはいるが実態としては国家=社会が効率よく経済成長を遂げていくのに有効なイデオロギーとしての“科学知”(=道具的理性に支配された知)や道徳知か、露骨にイデオロギー(虚偽意識)的な知が中心であり、いずれにせよ学習者が自由に選択する余地はほとんどない。加えてそれらの知識は、現実世界の中で生きるために有益な知(つまり使用価値の側面の顕著な知)というよりも、さながら貨幣のようにもっぱら別の何か(進学や就職の資格など)を手に入れる手段としてしか役立たない(つまり交換価値の側面の肥大化した)知、要するに意味を抜き取られた知である。しかも、そうしたイデオロギー的で空虚な知識の量的蓄積度を基準に人々は序列化・階層化され、それをもとに“人格評価”までも下される。さらに、このような知の獲得競争においては、機会均等(スタートラインの公正)という原則の下に努力次第でだれでも勝者になれるというふれこみではあるが、実際は家庭の「経済資本」や「文化資本」(P.ブルデュー)等のせいで単なる個人的努力だけではどうすることもできない要素が少なくなく、学校文化に不適合の「文化資本」の持ち主は結局一生懸命競争に参加すればするほど自らを生まれつき能力が劣った者(敗北を宿命づけられた者)として自覚させられるだけにすぎない。

ところが他方、その子どもがこうした“おもしろくない”知の獲得競争から降りて別の生き方を選ぶようにも、かつてと違って学校の卒業証

明書と無関係に得られる選択肢はきわめて少ないから、仕方なく学校には通わざるをえない²⁰⁾。だが学校へ行っても授業はさっぱりわかるはずもなく、がまんして授業にまじめにつきあえばつきあうほど自分が“バカ”だということを思い知らされ、ますます無価値な存在に思えてくるだけである。他方、“勝者”の側では、その知の獲得競争に勝ったからといって、とりあえず“敗者”よりも多様な就職の選択肢を手に入れただけであって、いうなれば単にデメリットを回避したにすぎない。でも、この競争から離脱するとさらに大きなデメリットが待ち受けている。だから学校に通うのだが、学習は決められた手順に従ってノルマをこなすだけであり、一見恵まれた生活環境も一から十までお仕着せ。要するに“敗者”以上に、「学校」の抑圧的構造の中に巻き込まれることになる。それなのに勉強して確実にわかるのは自分からまたひとつ選択肢(将来の可能性や希望)が消えていったということだけである……。しかも、“勝者”“敗者”いずれの目にも自分たちを抑圧している権力者の顔は、露骨に管理主義的な教師や自分の「生活」を奪って“学習”に追い立てる親などを除けば見えない——実際にも特定のだれかとして絞り込むことは最終的には不可能である——から、自らの敵と対決することもできない。それどころか少なからぬ場合において、彼らは抑圧感の原因が自分の心構えの中(努力不足・やる気のなさ等々)にこそあると考えて自分を責め、鬱屈とした思いをいっそう自己の内部で膨らませることになる。

こうして、まさにこのような暗澹たる袋小路の状況において、子どもたちは、自己へ向けられた抑圧がもたらす自己疎外感を意識の中から排除したり中和・相対化するために、社会的に合意された道徳原理からの逸脱を企て、いわゆる問題行動に走る。彼らは、何か必要に迫られているわけでもなく、またとりたてて何か目的を掲げているわけでもない。まさに「理由なき反抗」である。ただ許されざる行為を行うこと

によって返ってくる刺激と興奮に満ちた反応を介して、諸々の抑圧の中で無化されつつある自分自身の存在(世界に影響を与える能動的な存在としての自分)をあらためて“感じ”,自分自身を“取り戻している”にすぎない。さらにいえば、抑圧にあえぎ疎外されている自己の状況をただだれかに“訴える”ためだけに、そうした逸脱行動に向かう場合もあろう。ともかく、このようにして、たとえば「万引き・恐喝・いじめ・差別・暴力・バイクの暴走等々はしてはいけないとわかっているが、してしまう」現象が生じるのである。

この場合、その道徳原理が従うべき価値をもっていることを、その子どもたちがある程度「理解」していることもないわけではない。つまり、その原理から逸脱すればどのような結果が生じるかについてそれなりに認識し、それが避けるべき事態であることをある程度実感している場合も十分ありうる。そして、上記のような抑圧さえなければ、ふつう人は、道徳原理の「理解」がそのように不十分でもその原理に従うし、あるいは「理解」がきわめて未熟でも、サンクションに伴う強制力等によって(およびそれらの結果としての外的な「習慣づけ」のために)、ふつう人はその原理にそのまま従う²¹⁾。けれども、この子どもたちは、まさにその外的な抑圧が誘因となって、いけないとわかっているながらその行為を(心の奥の鬱屈した気分を衝かれたかのように)実行してしまうのである。

V 知行不一致現象への教育的対応法 ——〈主知主義的〉方法

1. 知行不一致の克服のための方法(1) ——基本的な型

前稿の冒頭で確認したように、ロケットモデルに従えば、知行不一致現象は意志や精神力の弱さや意欲の欠如等々、〈反道徳的力〉に抗う心のエネルギーの欠如や弱体化によって説明される。しかし、本稿でのこれまでの分析に基づけ

ば、この現象はいかなる場合でも、けっしてそのような原因によって生じるのではない。それゆえ当然、この現象は意志を強くしたり意欲を高める等の方法によっては克服されるはずもない。ではどのような方法に拠らねばならないのか。

そこでこの章では、知行不一致現象に対応するための教育方法の基本原則について、大きく、①その現象を克服する場合の基本的な型、②その場合のその他の型、③そもそも克服すべきでない場合の対応法に分けて、上記(A)～(M)のケースごとにそれぞれ提示してみたい。便宜上(つまりアルファベットの順番にほぼ対応させるために)①③②の順で論じるが、この節ではまず①について説明しよう。

(A) この場合、まず言語を習得すること(知識を表現した命題や映像を正確に再現できることや記号・道具を規則正しく操作できること)を理解することと同一視する誤った認識論(言語主義の認識論)を放棄することがその第一歩である。それを放棄してはじめて、(B)以下のケースと同様の問題地平に立てるからである。いずれにせよ、道徳原理を述べた命題を再現できる(暗記している)程度の“わかり”方が必ずしも行為に結びつかないのは、テストでことばを再現“できる”けれども意味が“わかっていない”ために、学んだ科学的概念や法則を、学んだときとは異なった場面や現実の世界で応用できないことと本質的に同じである。いずれの場合にも、知識を本来の意味で「理解」してはいない。いずれの場合も、「本当にはわかっていないからできない」にすぎない。したがって、このように疑似“知性”しかもっていない人間が「わかっているけどできない」のは、むしろ当然なのである。その限りでは、前稿(III・4)で論じた宇佐美寛も指摘するように、知行不一致現象は、日本の公教育(学校教育)を貫く言語主義的な教育システムがもたらす構造的な病弊の一つの変奏であることは間違いない。

(B) 行為概念の正しい理解力を育てるこ

と。ただし、どのような行為が起こっているかを理解するためには、前稿(IV・2)で見たように、きわめて複雑で、もはや言語化も不可能なコードの体系を参照することが欠かせない。したがって、行為を理解できるようになるためには、その複雑な抽象的規則体系を習得することが不可欠なのである。それが相当に高度な知的能力を必要とする課題であることはいまでもない。しかしここでの直接の問題は、いったいどのようにすれば誤った抽象的規則体系は正しいものになるのか、である。

行為を理解できるためには、その抽象的規則を習得しているだけでは十分でない。個々の行為の同定のためには、そうしたコード体系を単にもっているだけでなく、それを個々の状況に適用できなければならない。そしてそのためには、具体的な状況の事実が欠かせないからである。だがそれ以上にここで重要なのは、人はコード体系と状況の事実を別々に学ぶことはできないという事実である。というのも、行為を理解(同定)するとは、すでに直観されているそのコード体系と状況の事実を相互参照してそこに一つの調和をつくることである。たとえばここに嗚咽している一人の少女がいるとしよう。だが彼女の嗚咽を「悲しんでいる」「くやしさを訴えている」「喜んでいる」「反抗している」「後悔している」「嘘泣きしている」等々のいずれかの行為として同定するためには、それらの行為についての既有の解釈コードに照らして彼女のいるその状況の事実を解釈し、あるいはその状況の事実を照らして既有の解釈コードを変容(修正)させながら、そこに一定の調和をつくり出すことである(解釈コードが根本的に変容せざるをえないならば、そこに新たな行為類型が誕生することになる)。このように実際に理解することのみが、理解のための既有コードを修正させる。そうであれば、行為概念の正しい理解力の形成は、まさにこのような行為理解の試みを(適切な教育的援助の下で)不断に続けること以外にはありえないのである。

(C) 行為の結果(関係者への心理的・物理的影響)が何かについて、(空間的に)広範囲に(時間的に)より先の未来まで見通しつつ、隠されている帰結まで暴き出しながら正確に認識させること。あるいはそのような認識能力を高めること。ところで、行為結果の正しい理解のためには、状況の科学的分析や行為結果の予測に貢献してくれる、自然科学から社会科学・人間科学に至る諸科学の法則・概念の総合的な習得や、事実的情報の広範な収集が必要不可欠である。したがって、各教科で学んだ知識を実際の場面で総合的に応用してみることによって、そのような認識能力も高まっていくといえる²²⁾。

ただし、人によってはさらに別種の知的能力が必要となることもつけ加えておきたい。たとえば、そもそも因果概念を利用したものの考え方ができていない人(特に幼少の子ども)にとっては、行為の結果の予測はまず不可能である。あるいは予測そのものが可能になっても、もし機能連関について一定の前理解がなければ、その行為(たとえば他人の家の塀を乗り越えて盗みに入ること)に伴う多様な諸結果(心拍数を高める・発汗作用を促す・運動機能を高める・草を踏み散らす・他人に恐怖を与える・他人の物を自分の所有物とする……)の中のどれが、その行為にレリヴァントな結果として注目すべきかも、またその結果が別の行為とどのように交錯しているかも、わからないであろう。また、道徳的とprudential, pragmatic, secular等々を峻別している人にとっては、道徳原理の理解と行為の結果をむすびつけて考えること自体が大変困難であろう。これらの人々は、行為結果の正確な認識能力形成以前に、別の解決すべき知的問題を抱えているのである。

(D) 行為の結果のもつ(ねらい通りの)価値・意義が切実に身にしみて実感されるように、結果(=関係者への物理的・心理的影響)をリアリティのあるものとして提示すること。そのために最も有効なのは、同様の影響や類似の影

響を直接に体験させてみることであろう。だがそれが実際上不可能であったり倫理的・教育的に不適切な場合には、映像やその他の表現物を通じて間接的に体験させることでも構わない。さらにそれらと並行して、想像力や他者に対する共感力を育てることも重要である²³⁾。ただし、そこでいう想像力・共感力とは、理解主体が自らの個人的“思い”を対象に一方的に投射する能力（いわゆる感情移入の能力）ではないことに、留意する必要がある。前稿（VI章）での考察からも窺えるように、それはむしろ、理解主体を取り巻いている状況（意味連関，言語的—社会的実践）と理解対象を取り巻いている状況を接合させる知的能力だからである。たとえば、ある人の苦境に共感するということは、単にその人の辛さを自分なりに（つまり自分勝手に）推し量るということではなく、その人の苦境がなぜ生じ、なぜその人は苦しいと感じているか、その背景にある（物質的・観念的）諸条件を自分自身の持っている諸条件と融合させることにほかならないのだ。ちなみに、道德原理について「わかる」ことがこのような体験の層をもっているからこそ、ことばによる「説得」は、それに従うべき理由をどれほど真摯にかつわかりやすく説明しようとも、失敗に終わることが少なくないのである。

(F) 正当でない道德原理よりも正当な道德原理の方をよりよく「理解」できるよう、選好体系を改めていくこと。ただし、そのためには次のような意味の認識能力の発達や理解力の形成が必要になる。(a)選好モードを正当なものにするためには、L. コールバーグらの知見を利用できるとすれば、論理—数学的推論能力の発達および役割取得能力の発達が必要不可欠である²⁴⁾。(b)また自らの選好がどれほど支配的権力の影響に蝕まれ歪められているかを知り、それをより〈自然的〉なものに改めていくには、自らの選好の形成に関わった特殊な歴史的社会的諸条件としての支配的権力が何であり、それがどのような問題を抱えているかについての批

判的な認識が必要であらう²⁵⁾。しかし何よりも大切なのは、それら選好のあり方を規定している現実の歴史的社会的諸条件——物質的な形態もとれば観念的な形態もとらう——を変革していくことである。もちろんその際、歴史的・社会学的・人類学的・経済学的・政治学的等々の批判的な認識が必要なことは、いうまでもない。

2. 克服すべきでない知行不一致現象への対応法

(E) この場合は必ずしも道德教育の課題にはなりえない。(E)のケースの意味で「わかっているけどできない」ことになって、それは単に、異なる生活的諸条件の中で異なる選好体系が形成されてきたからにはかならず、それ以上のことは物語っていない。つまり、自らの選好のモードと道德原理の背後にある選好のモードのいずれかがより正当であるとか、いずれかの選好が支配的権力に侵されているということが必ずしも問題になっているわけではない。だとすれば、その知行不一致現象は必ずしも克服すべきものとはいえないからである。それはむしろ、人間の思想・信条の自由の尊重という別種の基本的な道德的問題に関わるといえよう。

(G) この場合は、(E)のケースともまた異なって、知行不一致現象を克服しようとする事自体が明白に反道德的になる。むしろ道德教育としては、社会一般の人々が間違った道德原理に従っている場合には、他者の熱い（しかし誤った）期待やそれに伴うサンクションのもたらす圧力から自己を解放して、「わかっているけれどもあえてしない」態度と能力をつけさせることが本質的に重要である。

(H) (G)と同様にこの場合も、こうした知行不一致現象を克服しようとする事こそが反道德的である。道德教育としては逆に、一般的な道德原理に必要なに応じて（つまり特殊な状況での特殊な結果の出現に対応して）適切な例外を設け、原理の内容をより豊かなもの、つま

りより精緻で順応性のあるものに修正していく能力がきわめて大切だからである²⁶⁾。逆説的だが、既存の道德原理の拘束力に隷属して(H)や(G)の場合のようになすべきことをできない人こそを、むしろ「意志の弱い」人——もちろんその実態は原理への考慮・反省に欠けた人だが——と呼んだ方がいいくらいである。もっともここでは、例外を設けざるをえないような特殊な状況(いわゆる葛藤状況)がなせ生じたかも、考慮すべき重要なポイントになる。そのような特殊な状況が客観的諸条件の変化によって生じ、かつその変化が仮にそれ自体で問題をはらんでいるのであれば、その諸条件自体の改善こそがまず何よりも必要となるからだ。さらにここでは、判断者の選好体系がたとえ正当であったとしても、道德原理に例外を設けざるをえないという判断そのものが誤っている可能性もあることにも注意しなければならない。つまり、状況認識(つきつめれば行為結果の認識)が間違っているために、本来ならば例外を設ける必要のないところで例外を設けてしまう可能性もあるということだ。そのような知行不一致現象に対しては、(C)のケースと同様の対処が必要になってくることはいうまでもない。

3. 知行不一致の克服のための方法(2)

——その他の型

(I) この場合、道德原理に例外を設けその内容をより厳密にしようとしている点に限っていえば、(H)の場合と同様にむしろ望ましい。したがって、その意味ではこのような知行不一致現象は単に克服されるべきではないといえる。だが、例外を設けるときの方法が適切でないことは問題である。そのため、道德教育としては選好のモードやその内容の変革をめざすべきということになる。そうであれば、その場合の道德教育の課題は、先の(F)の場合と基本的に同じになろう。

(J) この場合は問題はかなり複雑である。このような道德原理からの逸脱現象=知行不

致現象がもたらす結果が道德的に望ましいか否かという点、および行為(の結果)に対する感受性・感応力(つまり切実なものとして実感する能力)はそれ自体としては高める必要があるという点の両方から考慮しなければならないからである。具体的に説明すればこうなる。

①その現象が(別の正当な道德原理に照らすなどして)明白に悪い結果をもたらすようであれば、(a)道德教育としては、その人にその行為(の結果)のもつ「訴える力」の衝撃に慣れさせるなどして今後は同様の現象を引き起こさないようにすることが必要になってこよう。その際、その「慣れること」にある種の認識能力が貢献することも疑いえないと思われる(たとえば犯罪者に対する義憤はしばしばその犯罪の背景に対する無知から生じてくる)。そのような教育が成功するまでは、とりあえずその「訴える力」が収まってくるまで(平たくいえばカーツとなった頭が平静さを取り戻すまで)、他者が一時的にその人の身体を拘束してその現象の生起を物理的にくい止めるしかない。あるいは(b)その現象が、その行為は状況に決定的な影響を与えないとする状況認識に基づいている場合には、その認識を改めることが必要となる。しかし、②それ以外の場合には(とりわけその現象が望ましい結果をもたらすほど)、その人の感受性・感応力を保持するためにも知行不一致現象は単に克服すべきものとみなさない方がむしろよいと思われる。

いずれにしろ、実際に生じる各ケースをこの①(さらには(a)(b))②のどちらかと判断する際には、きわめて高度な知的能力が必要であることは疑いえない。そして最終的には各人がその判断をしていかなければならないことを考えると、同時にこの高度な知的判断力をつけさせるのでなければ、知行不一致現象を克服する場合でも片手落ちとなるだろう。

(K) この現象の克服は基本的には道德教育の課題ではない。現象の原因が明白に原理の「理解」の外部にあるからである。ただし、心理的

自由が奪われている場合には、道徳教育固有の課題ではなくても、教育の課題となる場合はありえよう。先にあげた交通事故の例でいえば、そうした異常なケースに慣れることによって精神的ショックを軽減することは教育の課題になりうるからである（特に看護婦や救急隊員の場合）。

(L) 必要とされる技術的知識としての手続的・戦略的知識を与え、それを実際の場面で応用できるよう体験（実地訓練）を積むことである。

(M) この場合、「理解」が未熟あるいは不十分である場合がほとんどであるため、(A)～(D)と同様の方法を用いることも必要であろう。けれども、それ以上に必要なのは、「問題行動」として現れるこの知行不一致現象を引き起こす外的誘因、つまり道徳原理から逸脱する人々に抑圧をもたらす客観的要因をまず取り除く（ように試みる）ことである。すなわち、たとえばバイクで暴走したり、だれかを差別したり、万引きしたりといった行動でしか自己の有能感や自己の存在意識・存在証明を得られないような学校や教育の現状を改めることである（次稿で論じる「伝達観・学習観の転換」もその一環となりえよう）。そのためには、まず当の子どもたちが自己を抑圧するものについて自覚を深めることが必要であろう（それだけでも例の得体の知れない抑圧感はいくらかは軽減しよう）。さらには、こうした現状についての正しい知識を、改革に直接に責任をもつ側（教育する側）はもちろんのこと、改革を間接的に促したり、場合によっては改革を直接に担う可能性をもった当の子どもたちも、もつことが必要なのである。

ところが、道徳原理からの逸脱をめぐるこのような解決法に対し、従来採られてきたのは、抑圧の壁を取り払うのではなく逆に（管理の強化という形で）抑圧の壁をさらに高くすることであった。そこでここでは、本稿の観点から当の知行不一致問題に対する解決法を一方的に示

すだけでなく、その伝統的発想それ自身をもあらためて批判しておこう。

伝統的な見解はまず、青少年のこうした問題現象の原因について、父権社会の解体と相対主義的な許容社会の出現によって従来は存在していた超自我的“抑止・抑制”の壁が取り払われ、自己の本能や欲望がむき出しになったからだ、と説明する。だからこそ、当の問題の“解決”のためには、今あらためて、欲望や本能の奔流に枠をはめる抑止・抑制の壁を築かなくてはならないとするのである。しかしながら、そうした説明は実は、知行二元論や知・情・行の三分法の解釈図式を自明の前提としているがゆえにこそつくられる一つの素朴な物語＝フィクションにほかならない。その物語は、「父権社会か許容社会か」という問いや、さらには「自己抑制力を強化すべきか、それとも欲望・好みに従うことを勧めるべきか」とか「道徳的規範の権威を強調すべきか、それとも子どもの自由な本能や衝動の意義を強調すべきか」（つきつめれば「きびしさかそれともやさしさか」といった無数の問いを産み出し、飽くなき論争を巻き起こしてきた。そしてその結果、「(各々の状況での)両者の適度なバランスが必要」とか「両者のパラドックスをパラドックスとして考え抜くことが重要である」といった答え方で、とりあえず議論に決着をつけてきた。しかしながら、われわれのこれまでの考察から間接的ながらも明らかになったことは、まさにこのような伝統的な二項対立的な問題の立て方そのものが本質的に間違っているということなのである²⁷⁾。

それゆえ現実には、欲求や選好が解放されることによって（幸いなことに）本来の「理解」を実行し始めた今日の人々に対し超自我的権威を一方的に押しつけるとすれば、彼らの「理解」は逆に妨害されることになってしまい、結果として問題行動としての（つまり克服すべき）知行不一致現象は解消するどころか、むしろ拡大することになろう。ところが、この論理を見失って、子どもたちをますます現存する抑圧の壁の

内側に閉じ込めてしまい、混迷した状況をさらに深刻なものにしてしまっているのが、伝統のないいわゆる“道徳教育”や“生徒指導＝生活指導”なのである。

4. 小括

本稿では、まず知行不一致現象の原因を大別して3つに分け、それぞれをさらに詳細に分析した。実際の知行不一致現象は、それぞれの原因が単独でも起こりうるが、多くの場合はそれらの原因が複合して起こると考えられる²⁸⁾。いずれにせよ、そこから判明した最も重要な結論は、いずれの場合でもその現象の原因は、弱いとか強いと形容されるような意志や意欲等々にはなく、反対に基本的には認識や理解の中にあるということである。

さらに本稿では、そのそれぞれの原因ごとに、当の現象に対応するための教育の基本的なあり方について提言した。その結果明らかになったのは、知行不一致現象のすべてが克服すべきものとなるわけではないということであり、さらには克服すべき場合にせよそうでない場合にせよ、行為者の認識や理解に焦点を当てた教育方法、すなわち本稿で〈主知主義的〉教育方法として総括した諸方法²⁹⁾によってはじめて、その現象に適切に対処できるということであった。いいかえれば、ロケットモデルを前提として意志や意欲にはたらきかける心情主義的教育方法によっては、知行不一致現象を克服しようとしても、それは理論的に不可能ということである。ここにおいて、ロケットモデルに依拠した心情主義的道徳教育論は、少なくとも理論内在的には破綻したのであった。

註

- 1) 松下良平「道徳的規範理解の構造(1)(2)——心情主義的道徳教育論批判(1)」『金沢大学教育学部紀要 教育科学編』第43号, 1994年, 221-252頁。
- 2) もちろんここでは、物理的な強制力によって生じるふるまいや、単なる条件反射の反応等々の非意図的な

行いは、「行為」とは呼ばない。

- 3) 前稿註69)を参照のこと。
- 4) ドナルド・デイヴィッドソンは、この選好や欲求と行為の一体化の原則を、アンスコム(Anscombe, G.E. M.)やハンプシャー(Hampshire, S.)を参照しつつ次のような原則に定式化している。「行為者がYを行うよりXを行うことを欲し、かつ彼がXもYも自由に行うと信じているとき、もし彼がXかYを意図的に行うのであれば、彼はXを意図的に行うであろう」(Davidson, D., "How is Weakness of Will Possible?," In his *Essays on Actions and Events*, Oxford University Press, p. 23. 邦訳「意志の弱さはいかにして可能か」『行為と出来事』[服部裕幸・柴田正良訳]勁草書房, 1990年, 31頁)。またアリストテレスも「欲望というものは身体の諸部分を運動せしめるちからを有する」と述べている(アリストテレス[高田三郎訳]『ニコマコス倫理学(下)』岩波文庫, [1147b] 26頁)。
- 5) デイヴィッドソンは、この道徳判断と選好や欲求の一体化の原則を次のように定式化している。「もし行為者がYを行うよりXを行う方がよいと判断するならば、彼はYを行うよりXを行うことを欲する」(*Ibid.*, 邦訳, 32頁)。この原則はヘア「指令主義者」(prescriptivist)が強調してきたが、デイヴィッドソンはこの原則が特定の倫理学説と結びつくことを否定する(*Ibid.*, pp. 26f. 邦訳, 36-37頁)。
- 6) たとえば佐藤信夫は、嘘か否か判定のつきにくい言語表現をいくつか例示している(佐藤信夫「記号とそう」筒井康隆編『日本の名随筆4I——嘘』作品社, 1986年)。
- 7) R. M. ヘアは前稿(III・5)で確認したように、道徳判断の「引用符の用法」(彼のいう「指令性」の欠けた用法)によって「意志の弱さ」が生じることを指摘したが、それは基本的にこの(D)のケースに相当すると考えられる。
- 8) この場合、たとえば「暴力をふるうな」と「ゴミのポイ捨てをするな」の二つの原理を比べてみるときのように、選好体系によってではなく、行為の結果の重大さのゆえに一方を他方より「理解」できる、という答え方もありうると考える人がいるかもしれない。だが、それはあくまでも一定のいわば常識的な選好を人々がもっていると仮定した場合のみ成り立つ。ちなみに、殴ってでもゴミのポイ捨ては止めさせなければならないと考える、特殊な選好をもった人々は実際

少なからず存在するのである。

- 9) この例は、アマーティア・センの次の文献から借用した。Sen, A, *Choice, Welfare and Measurement*, The MIT Press, 1982, pp. 80-81. 邦訳『合理的な愚か者——経済学＝倫理学的探求』(大庭健・川本隆史訳) 勁草書房, 1989年, 25-27頁。センは、「アクラシア」「意志の弱さ」の問題を、「選好順序」の考えを導入することによって解消しようとする。すなわち、「アクラシア」現象は、行為の諸結果に対する、道徳的見地からランクづけられた選好順序と、実際に自分もっている選好順序とが異なる場合において、前者の選好順序を自分自身がもちたいと願っているのに、実際に自分もっている選好順序を変更できないときに——たしかに選好はそう簡単には制御できない——生じる、というのである。このような説明は、「わかっているけどできない」現象の原因についての本稿の(E)や(F)のケースと構造的に同一のものとみなすことができる。すなわち、選好の多様なモードや選好の多様な形成過程のために種々の選好順序が生じるが、センの枠組を用いれば、自分が実際にもっている選好順序と自分が価値あるとみなす(しかし実際にはもっていない)選好順序とのギャップによって、「すべきとわかっているけどできない」現象が出現するのである。
- 10) 前稿(Ⅲ・5)で確認したように、ヘアは「意志の弱さ」を、道徳原理や道徳判断はそれと競合する別の道徳原理や道徳判断に「優位する(override)」ことがある——それを彼は「道徳語の論理的特性」とみなす——ことを根拠に説明しようとするときがある。ヘアがそこで実際に用いた事例は、道徳原理同士の競合ではないために意志の弱さの事例とはいいがたいが、自分の妻が大学の研究室の緋色のソファに置くようにと深紅色のクッションをくれたときに、「妻の気持ちを傷つけるべきではない」という道徳原理が「緋色と深紅色を並べて置くべきではない」という自己の美的原理に優位したという話であった(Hare, R. M., *Moral Thinking: Its Levels, Method, and Point*, Oxford University Press, 1981, 3・6.)。そうしてみると、道徳原理や道徳判断の「優位性」(overridingness)によって生じるとヘアの考える意志の弱さは、特にここでいう(E)～(G)のケースに相当するといえる(たとえばヘアの事例は、おそらく(E)のケースといえるのであり、彼の選好が装飾の配色よりも人の気持ちを重んじる常識的な道徳哲学者のもので

あって、色に対する嗜好を何にもまして重視する破天荒な芸術家のものではない、という事実を反映しているにすぎない)。だとすれば、われわれとしては、このケースを説明するためには、道徳原理の「理解」の構造を分析するだけで十分であり、「優位性」などといういわば仮想的で(*Ibid.*, p. 56), 面倒な問題までも抱え込んだ(*Ibid.*, 3・8) 特性をあえて持ち出す必要はない、といわざるえない。

- 11) この説明では、行為の結果が何かを実感を伴いながら描き出すことと、それを一定の選好のモードに立脚して価値づけることは論理的に区別してある。しかし、この両者はお互いに無関係というわけでは必ずしもない。たとえば、選好のモードは、行為の結果がどのような人々に関係するのかの認識と関係してくる可能性がある。というのも、選好のモードが選好主体の社会的パースペクティブと関わっているのであれば、行為の結果をどれほどの社会的広がりにおいて認識できるかは、選好のモードのあり方に左右されうるからである。一例として、自己の利益のみを増進するように選好する傾向をもっている人には、ある行為の結果が、直接には見えない多くの人々にも実は影響を与えているという事実が見えにくいかもしれない。
- 12) デイヴィドソンは、彼のいう「意志の弱さ」や「自制を欠いた行為」が可能であることを、「因果的に最も強力な理由」と「行為に対する最も強力な(最上の)根拠を提供すると行為者自身が考えている理由」を区別する(Davidson, *op. cit.*, p. xii. 邦訳, iv頁) ことによって説明しようとする。だとすれば、デイヴィドソンのこの説明は、この(F)のケースを説明しているともいえるのではなからうか。ところで念のためにつけ加えておくと、デイヴィドソンが可能であると考える「意志の弱さ」とは、ロケットモデルが前提とするような“意志の弱さ”ではまったくない。そうした発想については、彼自身が端的に「ばかげている(absurd)」と一蹴している(*Ibid.*, p. 35. 邦訳, 49頁)。そこで擁護される「意志の弱さ」とは<行為者が自己の最上の判断に背いて行為すること>という意味での「自制の欠如」にはかならず、それは、実践三段論法の論理によって「自制の欠如」の可能性を排除してしまっている(とデイヴィドソンが考える)ヘアやアリストテレスの議論に対抗して持ち出された概念だからである。デイヴィドソンは、ヘアやアリストテレスと(それゆえわれわれと)同様に、価値判断と動機や欲求の結合、および欲求と行為の結合の原則を認

- めた上で、彼らとは反対に、いかにして「自制の欠如」が可能かを問うているのである。
- 13) レイノルド・ジョーンズが「意志の弱さ」をもたらす原因として考えている「自己欺瞞」は、不十分な「理解」によって生じると解することもできるが、仮に「理解」の基準をクリアする場合でもこの(F)のケースとして十分に説明できよう。Jones, R., "An Aspect of Moral Education," *Journal of Philosophy of Education*, 14-1, 1980, pp. 63-71.
- 14) このIII・1節では、各自の選好内容は基本的に変化しないことを前提に議論を展開した。しかし現実には、選好を形作っている歴史的社会的条件が流動的で不安定なものであればあるほど、その内容も変化しやすい。そのため、ある人の選好が変化することによって、かつてのある状況では道徳原理P1と道徳原理P2が競合した場合にP1に従ったにもかかわらず、それと同様の今の状況では今度はP2に従うということは十分にありうる。たとえば、かつては、「会社の利益のために、なしうる最大限のことをせよ」という原理と「脱税をするな」という原理の競合の場面で、後者の原理を選択した人が、その後その人を取り巻く生活環境が変化することによって(たとえば会社人間になりきったり会社を経営する側になることによって)選好も変化し、その結果として、以前と同様の原理同士の競合であるにもかかわらず前者の原理の方をより深く「理解」できるようになってそれに従うようになる、といった事例がそうである。もちろん、ここにある知行不一致現象の原因も、選好の内容の変化の仕方に応じてさらに場合分けが可能である(今あげた例は本文の(F)に対応する)。だがいずれにせよ、これらの場合も知行不一致現象は「選好の不一致」によって生じるのであり、その現象への教育的対応法は(E)~(G)の場合と同じなので、ここではこれ以上は論じない。
- 15) L. コールバーグが道徳判断発達段階の測定のために用いた有名な「ハインツのジレンマ」でハインツが経験したのは、この(H)か先の(G)のいずれかに相当する事例であろう。ハインツは、単に「盗みをするな」という原理よりも「生命を尊重せよ」の原理の方を深く理解していた(G)か、この特殊な状況では自分の妻の命を助けるかもしれない薬を盗むことの結果は、いずれの関係者の立場からも受け入れられると考えて、いつもは従っている道徳原理から逸脱した(H)か、のいずれかだと考えられるからである。だがこの二つの違いははっきりと小さくはない。その違いは明らかに、コールバーグとキャロル・ギリガン(Gilligan, C.)の間のよく知られた対立(ギリガン[岩男寿美子監訳]『もう一つの声』川島書店, 1986年, を参照)に対応すると思われるからである。
- 16) Hare, *op. cit.*, p. 57, 60. ただしヘアは、「道徳の休日」が生じるのは、非道徳的な指令が道徳原理に「優位する」場合と考えている(註10も参照のこと)。
- 17) J. O. アームソン, G. J. ウォーノック編(坂本百大監訳)『弁解の弁』『オースティン哲学論文集』勁草書房, 1991年, 329-330頁。ちなみに、オースティンはここで、「誘惑に屈すること」は必ずしも「自制心を失う」ことではないことを主張している。なお、この話はデイヴィッドソンもヘアも引用している(Davidson, *op. cit.*, p. 29. 邦訳, 40-41頁; Hare, *op. cit.*, p. 57)。
- 18) ここでいう心理的自由が奪われている場合と、ヘアがいう「心理的不可能性」によって「意志の弱さ」が生じる場合は基本的に区別する必要がある。ヘアはその場合の具体例として、誘惑に抗しきれずに苦悩している、オウィディウスの物語の中のメディアと「ローマ人への手紙」の中の聖パウロをあげるが(Hare, *Freedom and Reason*, Oxford University Press, 1963, 5-7. 邦訳『自由と理性』[山内友三郎訳]理想社, 1982年), その事例はむしろ(F)や(J)のケースに位置づける方が適切と考えられるからである。
- 19) 本来の意味でわかっているにもかかわらず、理解の外側に原因があって生じるような知行不一致現象は、この(J)~(L)に尽きるわけではない。十分に「理解」できている行為が習慣化されているからこそ、逆に「ついうっかりとして」、わかっているようには行為できない現象としての「スリッパ」現象がそれである(たとえば「お茶の葉をきゆうすに入れるつもりが、湯呑みに入れてしまう」場合)。しかしこの場合でも、認識・意図からの逸脱は、「スキーマの活性化」「トリガー」によって説明できるのであり、意志や意欲の欠如といった説明項が必要なわけではまったくない。仁平義明「からだと意図が乖離するとき」佐伯胖・佐々木正人編『アクティブ・マインド——人は動きのなかで考える』東京大学出版会, 1990年, を参照せよ。
- 20) このいわば「後ろ向きの学校信仰」の拡大が、以前と較べて今日の学校が抑圧性を増していることの重要な背景になっている。ただし、この学校信仰は学校の抑圧そのものの原因ではなく、あくまでも抑圧

- が拡大することによってそれが顕在化し、抑圧の問題が自覚されることの原因にすぎないことに、ここでは十分注意しなければならない。
- 21) もちろん、そのような抑圧感からストレートに道徳原理からの逸脱(問題行動)が生じるわけではない。抑圧と逸脱の間には、相互に複雑に絡み合ったさまざまな媒介項が存在する。たとえば、家庭や友人関係の中で抑圧感の慰謝が行われる場合、いわばイデオロギ的に、抑圧は隠蔽され、逸脱も排除されることになろう。「家庭に問題を抱えた」子どもが逸脱に走りやすいという現象から、逸脱の原因を家庭に求める理論を引き出してはならないということでもある。
- 22) 隠れて見えにくい行為結果の認識に特に焦点を当てた「道徳」授業としては、深澤久・羽鳥悟『環境の授業——道徳授業の改革をめざして』明治図書、1992年、をあげることができよう。
- 23) 不当な理由によって差別されることを実際に体験することを通じて差別すべきでないことを「身をもって」学んでいき、人種差別に関する「わかっているけどできない」現象を克服した教育実践例として、W. ピーターズ(白石文人訳)『青い目・茶色い目——人種差別と闘った教育の記録』日本放送出版協会、1988年、を参照のこと。
- 24) Kohlberg, L., "From Is to Ought," In his *Essays on Moral Development, Vol. I: The Philosophy of Moral Development*, Harper & Row, 1981, sect. 3, and so on. 邦訳『『である』から『べきである』へ』永野重史編『道徳性の発達と教育——コールバーグ理論の展開』新曜社、1985年、等。また前稿(V・1)も参照のこと。
- 25) 選好が生理学的に固定化されているために「わかっているができない」現象が生じる場合もある。たとえば、アルコール中毒や薬物中毒の場合である。たしかにこの場合には、認識能力へのはたらきかけだけではその現象はなくなりもしない。しかし、だからといってそれが意志や意欲の問題でないこともいうまでもない。この例外的事例は、認識能力の問題であると同時に、それ以上に生理学的問題だからである。
- 26) ヘアは、「原理の決定」を通じて例外を設けることによって、原理(=批判的原理)の内容をより明細化し、「暫定的な原理」をより「正確」で「厳格」な原理へと変えていくことを、「道徳性の発達」(moral development)と呼んでいるほどである(Hare, *The Language of Morals*, Oxford University Press, 1952, 3・6, 4・3. 邦訳『道徳の言語』[小泉仰・大久保正健訳] 勁草書房, 1982年; *Freedom and Reason*, 3・4; *Moral Thinking*, 2・5)。
- 27) 矢野智司は、このような二項対立的なパラドックスに呪縛された教育言説を、啓蒙主義に淵源する近代教育学に特有のものとする。この主張は、心情主義的道徳教育論が近代思想の産物であるとする次稿でのわれわれの主張を、異なった角度から裏書きしていると考えられる。さらに矢野は、こうしたパラドックスのコミュニケーションが子どもを「ダブル・バインド状況」に巻き込むことによって、暴力等のいわゆる教育病理現象が引き起こされるし、またそのコミュニケーションは全体として「自律的市民の育成」という啓蒙主義の理念の実現をも裏切ることになる、ともいう。いずれにせよここでもまた、道徳原理からの逸脱は個人の意志の弱さ・意欲の欠如の問題ではない。矢野智司「教育関係のパラドックス——教育関係における『二律背反』問題についてのコミュニケーション論的人間学の試み」加野芳正、矢野智司編『教育のパラドックス/パラドックスの教育』東信堂、1994年。
- 28) たとえば、幼少・年少の子どもの「盗みをしてはいけないとわかっているけどしてしまう」という現象は、しばしば、(a) 自己と他者が未分化であったり、所有や私有財産の概念が欠けているために「盗み」の概念が理解できていない、and/or (b) その盗みという行為の結果についての認識や、その結果を実感をもって受けとめる力(共感力・想像力)が貧弱である、and/or (c) 友人としての役割を演じようとする観点(選好モード)や自己や自己の所属する仲間集団の利益を増進しようとする観点等々に立って行為結果を選好する、(d) 学校や家庭で何らかの抑圧にあえいでいる、といったケースの輻輳した帰結なのである。
- 29) 知行不一致現象に対応する道徳教育の方法としては、この〈主知主義的〉教育方法以外のものは必要でない、といているわけではもちろんない。たとえば、ジェイムズ・M・デイがあげる、道徳判断と道徳行為を和解させる要因としての「道徳的観衆」(moral audience)や(彼らに向けて語られる)「物語」を、その方法は排除するわけではない。Day, J. M., "The Moral Audience: On the Narrative Mediation of Moral 'Judgment' and Moral 'Action'," *New Directions for Child Development*, No.54, 1991.