

# 道徳判断における形式性と実質性に関する考察

- 義務論と功利主義の接点を求めて -

論文提出者 岡田 泰典

## ■論文の要旨

道徳的な行為を行なう時には、何かしらの道徳判断を下す必要がある。しかし、道徳判断は、形式的なものと同質性を持ったものに分けられる。本論文では、道徳判断の形式的なものとしてカントの義務論、実質性を持ったものとしてミルの功利主義、そして形式的なものと同質性を持った道徳判断の接点を考えるにあたってヘアーの道徳判断の「指図性」と「普遍化可能性の原理」をめぐって道徳判断の形式性と実質性を検討している。そのヘアーの原理が、環境倫理や生命倫理などの現代的課題に関する道徳判断を下す際の基準に示唆を与えるであろうことを論じている。

論者は第一章では、形式的な道徳判断を考えるにあたって、カントの『道徳形而上学原論』から、善意志の概念、義務の概念、仮言命法と定言命法の概念から、形式的な道徳判断について考える。カントは、道徳判断は人間の感性的欲求に基づかない形式的なものとして考えた。それは、普遍的な道徳法則となり得るが、その反面、その厳格で形式的な道徳判断は空虚で実質性がないという課題を抱えることになることを明らかにする。

そして第二章では、実質性をもつ道徳判断として、J.S.ミルの功利主義の理論を提示している『功利主義論』を検討している。ミルは、道徳判断は、量的ではなく質的に社会全体の幸福となるような判断であると考え、「最大幸福の原理」を基礎に置いた。ミルは、実質的な経験に基づき、社会全体の幸福となるような選択が、道徳判断となるとした。このような視点は、社会全体の幸福を求めることによって、他方で少数の人や社会的立場の弱い人の権利が制限され、普遍的な道徳判断となりにくいという課題を抱えることになったと指摘する。

したがって、第三章では、第一章のカントの「形式性」と第二章のミルの「実質性」の検討で生じた課題を克服するために、R.M.ヘアーの「普遍化可能性の原理」を取り上げ、実質性を持ちながらも、形式的に普遍的な道徳判断を導く方法を考察する。そして、ヘアーの理論から形式性と実質性の接点を探る。

こうして、本論文では、形式的な普遍性と実質的な内容を統合したヘアーの理論を適用し、人間にのみ適用されてきた従来の倫理から、さらにバイオエシックスや未来を含めた生態系にまで道徳の範囲を広げることにより、道徳判断にどのような示唆を与えるか、またどのような課題が残されているかを追求する。

## 生涯発達における環境教育の意義

—心理-社会的発達の環境をめぐる—

論文提出者 桔 梗 佑 子

### ■論文の要旨

本論文では、生涯発達における環境教育の意義を考察する。そこで、E.H.エリクソンの理論を基に、生涯発達と環境教育との関係を明らかにする。

そのため、エリクソンのライフサイクル論と各発達段階の心理-社会的発達の課題を明らかにする。そして発達段階と環境の推移について述べ、環境とのかかわりにおける発達課題を提示する。

そして発達課題を解決し、人格が発達していくための環境教育を「In」、「About」、「For」、「Through」を重視した環境教育の視点から考察する。乳幼児期では「In」を重視した環境教育を家庭を中心として行なう。学齢期では「About」を重視した環境教育を小学校や中学校などを中心に行なう。青年期では「For」を重視した環境教育を高校や大学などを中心に行なう。また、乳幼児期から青年期までの段階において「In」、「About」、「For」を統合した「Through」を重視した環境教育も行なう。そして、初期成人期以降はこれらの環境教育を自ら選択し、様々な方法で行なっていく。初期成人期では環境教育を集団学習として行ない、成人期では環境創造活動を行なう。そして、老年期では体力や社会経験に応じて環境教育活動を行なう。このような環境教育を通じて、各発達段階の課題を解決することで、不協和特性を解消し、協和特性を獲得する。そのことを通じて人格は統合に向かい発達していく。

環境には様々な学習テーマが含まれており、環境自体が変化し続けているため、生涯にわたっての学習対象となるものである。また、環境教育には環境に対して幅広い知識を身につける講習会・研修会や体験知を身につけるフィールドワークなど様々な方法があり、各発達段階において適切な方法を選ぶことができるだろう。このように生涯学習として乳幼児期から老年期まで環境教育を行なったとき、人格は円熟に向かい生涯にわたって発達を続けていくことを示唆する。

# 「ルソーの個性尊重教育」を基盤とした「生きる力」について

—デューイの「実験学校」を手がかりに—

論文提出者 松田 拓也

## ■論文の要旨

今日では、日本は物質的には豊かで便利な生活を送ることができるようになったが、他方で子どもや若者達の無気力、コミュニケーション能力の未成熟、自己中心的思考といった心の問題が課題となった。

これらの問題の原因として、人間中心主義から起こる自然環境や「社会環境」の破壊による自然体験や、社会性を養う機会の喪失が挙げられる。さらに、戦後の「豊かな生活」への志向が自らの価値観を主体的に選択する機会を奪ったこと、そして、現代では「豊かな生活」への志向が学習動機や生きる指針とはならず、自らの価値観を喪失したことも原因として考えられる。

そこで、現代を「環境と生命の時代」と定義し、これらの問題に対する解決策のひとつとして、「持続可能」な社会を目指して主体的に参画する「生きる力」の育成を提案した。

また、このような「生きる力」の基礎としてルソーの主張する「自己愛」と「憐れみの情」によって形成される「感覚的理性」が必要であると考えられる。この「感覚的理性」によって、自らの欲望を等身大の範囲に抑えて生きる価値観が生まれるのではないだろうか。

以上のことから、現代における「感覚的理性」の育成の試みとして、学校教育、特に「総合的な学習の時間」におけるルソーの「個性尊重(消極的)教育」の実践の可能性について考察した。しかし、実際に「個性尊重教育」を行なう場合、生徒を社会から隔離することの実現可能性や自然が人間の発達の目的まで与えるのか、といった問題が起こった。これらの問題についてデューイの「実験学校」における「作業教育」の理論を手がかりとして克服を試みた。

最後に現代における「個性尊重教育」のひとつとして、無農薬有機農法による環境教育の実践の可能性について検討した。このような環境教育としてのフィールドワークにおける労働体験は、自らの能力の限界や協働の重要性を知るといった「感覚的理性」の養成の場となる。さらに、大地との触れ合いを通して自然と人間の共生の思想を基盤とした社会性や責任感などの獲得の機会となるであろう。

また、生徒のあらゆる生活場面を教育の機会と捉えることで、農作業だけではなく、日常の料理や裁縫、織物といった仕事についても環境教育的な視点をふまえた教育が可能であるだろう。