HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	知育と徳育の断絶をこえて：「道徳教育論」授業実践報告（１）
Author(s)	白水, 浩信
Citation	北海道大学教職課程年報, 5, 37-56
Issue Date	2015-03-25
Doc URL	http://hdl.handle.net/2115/58497
Type	bulletin (article)
File Information	AA12514871_05_37-56.pdf

Instructions for use

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

知育と徳育の断絶をこえて
―「道徳教育論」授業実践報告（1）―

白水　浩信

１．はじめに

2014 年度後期に開講された「道徳教育論」は、近藤健一郎、白水浩信、浅川和幸、高原健（札幌市立柏中学校教頭）の四名で担当した。授業内容は次に示した表の通りである。近藤が日本の道徳教育史について、白水が教育思想史における道徳と習慣形成の関係について、浅川が現代社会における道徳教育の意義と実践的課題について、高原が読み物資料の活用を通じた道徳の授業方法について解説した。概ね、教師が道徳的価値を一方的に押しつけるのではなく、道徳について考えさせる授業はいかにして可能か、そのための原理的かつ方法論的課題を提起し、検討するという共通理解のもとに展開された。

「道徳教育論」（2014 年 10 月 3 日～2015 年 1 月 30 日）授業内容

担当：浅川和幸 第１回　ガイダンス ・今日の道徳教育 ・道徳教育に取り組まざるを得ない状況の出現
担当：近藤健一郎 第２回　道徳教育の歴史①―教育勅語と修身教育 ・道徳の教科化の志向と教育勅語 ・教育勅語の教育課程上の位置 ・教育勅語の内容 ・教育勅語はどのように教えられたか（修身の授業） 第３回　道徳教育の歴史②―小学校祝日大祭日儀式と御真影 ・教育勅語はどのように教えられたか（儀式において） ・小学校への教育勅語下付と御真影下賜 第４回　道徳教育の歴史③―敗戦後の教育勅語・御真影のゆくえ、そして特設道徳 ・敗戦直後の教育勅語をめぐる動き ・教育勅語の排除・失効から特設「道徳」まで
担当：白水浩信 第５回　道徳（moral）の原義と習慣形成―教育思想史からみた徳育と知育の断絶 ・米国教育使節団報告書より ・「道徳」とは何か？―語源学的分析 ・ジョン・ロックの教育論における習慣形成

・習慣形成としての徳育―アリストテレスの倫理学
第６回　徳は教えられるか？―ソクラテスとプロタゴラスの対話に学ぶ
・知育と徳育のあいだ―日本近代学校教育における知育－徳育論争
・〈徳〉は教えられるか？―ソクラテスとプロタゴラスの対話
・「修身」は知育だった？！―天野貞祐「私はこう考える―教育勅語に代わるもの」
第７回　道徳教育における学校教育の可能性と役割―知育と徳育の分裂をこえて
・『中学校学習指導要領』総則
・道徳教育が習慣形成だとすれば
・勝田守一「知性の訓練と道徳教育」
・道徳と教養と学校
・ともに考える道徳の授業のために
・おわりに―教育万能主義に陥らず、しなやかな道徳教育のために

第８回（中間試験）
〈近藤担当〉
①この授業を通じ、「教育勅語はどのように教えられたか」「教育勅語はいつ、どのように排除、失効されたのか」について理解したことを整理して述べなさい。
②教育勅語に関する歴史を通じて、現代の道徳教育について、どのような視座が得られたか。
〈白水担当〉
　知育と徳育の関係についてふれながら、学校における道徳教育の限界と可能性について述べなさい。

担当：浅川和幸
第９回　現代社会の道徳と児童・生徒の道徳的社会化
・これまでの講義と本講義での補足
・「道徳」という言葉とその特殊性
・「道徳」の辞書的定義
・社会学による「道徳」考察の示唆（デュルケム、ハーバーマス、ルーマン）
・日本の学校の特徴
第１０回　「道徳」授業に向けて―多角的で効果的な指導方法の探索
・道徳教育における「道徳」（学習指導要領と解説編から）
・道徳教育の方法（モラルジレンマ授業に注目して）
第１１回　道徳教育の戦後史とこれから
・日本の社会システムと道徳（教育）―道徳教育の歴史的補足
・まとめ（道徳教育の課題）―学校における道徳教育の位置の明確化と教科・教科外活動との関連性の回復の必要性について

担当：高原健
第１２回　学校教育における道徳教育

・道徳の授業の話をする前に
・道徳の時間の目標
・道徳の時間の進め方
・なぜ読み物資料なのか
・読み物資料をどう使うのか（「ヒキガエルとロバ」から）
第１３回　道徳の時間の指導①
・読み物資料の読み込み（「いつわりのバイオリン」から）
・道徳の授業を進めるときの心がけたいこと
第１４回　道徳の時間の指導②
・前回の質問に答える（「裏庭の出来事」から）
・資料の読み込み演習（「夜のくだもの屋」「バスと赤ちゃん」「島耕作」を用いて）
・特別の教科・道徳による新しい道徳教育

担当：白水浩信
第１５回　道徳について考える授業のために―授業をふりかえって
・『中学校学習指導要領』における「道徳」（補足）
・道徳教育を推進するにせよ、批判するにせよ、確認されてよいこと
・ジェームズ・クラベル『23 分間の奇跡』（朗読）
・道徳教育を前にした謙虚さと勇気

最終レポート課題
〈浅川担当〉
道徳教育を行う教員の「心構え」や「心しておく」ことについて、あなたの考えを述べなさい。（ただし、浅川担当分講義の成果を反映すること）
〈高原担当〉
道徳教育論（高原担当分）を踏まえ、道徳教育実践についてあなたの考えるところを述べなさい。
〈出席補填特別レポート〉
中央教育審議会「道徳に係る教育課程の改善等について（答申）」（中教審第 176 号）を素材に、今後の道徳教育をどう改善するべきか、についてあなたの考えを述べなさい。

２．講義のねらい

2014 年度「道徳教育論」の第 5 回～第 7 回として、西洋における道徳教育思想の歴史的意義をたどり、その現代的課題について講述した。

西洋思想の伝統においては、「道徳(moral)」観念は習慣(habit)あるいは慣習(custom)と不可分のものである。「道徳」と日本語訳されたとたん、このニュアンスが消し去られ、規範

的、普遍的意義が強調されてしまうきらいがある[1]。西欧諸語にみられる道徳に関連した語彙、例えば英語 moral、仏語 morale は習慣を意味するラテン語 mos(mores)に由来するし、ドイツ語 Sittlichkeit もやはり慣習・習俗を意味する Sitte から派生したものである。他方、井上哲次郎編の『哲学辞彙』(1881)以来、「倫理学」という訳が定着した Ethics もまた、習慣、慣習を意味するギリシア語 ἔθος を語源とする。そのため、西洋の道徳教育に関する議論は、その語形からして習慣形成論として展開されざるをえない側面があった。すなわち道徳教育とは、古代ローマ人たちの理想であった父祖の習慣（mos majorum＝多数派の習慣）を身につけさせるための規律・訓練(disciplina)を通して語られ、知識教授とは一線を画するものとして捉えられてきたのである。

例えばヘルバルトの『一般教育学』(1806)はその好個の例である。よく知られているようにヘルバルトは、第一部で管理(Regierung)を、第二部で教授(Unterricht)を論じた後、第三部で道徳的品性(der sittliche Charakter)の形成について論を進めるにあたり、規律・訓練(Zucht)の使用について多くの議論を費やしている[2]。「教育(Erziehung)という言葉は、訓練(Zucht)、引き出すこと(Ziehen)から由来するものである」という人口に膾炙したヘルバルトの教育語源説も、この規律・訓練論の冒頭に冠されており[3]、あたかも教育の究極の目的は道徳的品性の陶冶であり、それは規律・訓練によって果たされるかのような観を呈している。今日、道徳教育に関する思惟は、ややもするとこうした教育思想史上の言説磁場に隠微に規定されており、道徳教育を価値観の強制とそのための訓練として捉えてしまう傾向がある[4]。本講義では、こうした根深い習慣形成としての道徳教育という立場を批判し、いかにして克服することができるか、そのことを目標として講義を展開した。

担当部分の講義では、まず道徳(moral)が習慣を原義とすること、そこからいかなる道徳教育論が歴史的に展開してきたのかについて具体的な文献史料を確認し、知育と分断されてきた教育思想史上の経緯とその帰結について解説した。その上で、今日の道徳教育の課題を展望し、できあいの道徳的諸価値を無反省に強制するのではない、知的反省(reflection)に導く道徳教育、「考える道徳教育」について提唱することにした。

---

[1] 濱田義文「倫理・道徳・エートス」石塚正英・柴田隆行監修『哲学・思想翻訳語事典』論創社、2003 年、289-290 頁

[2] Herbart, J. F., *Allgemeine Pädagogik*, Reclam, 1902, SS.181ff.（ヘルバルト『一般教育学』（三枝孝弘訳）、世界教育学選集 13、明治図書、1960 年、180-205 頁）。

[3] Ebd., S.181（邦訳、180 頁）

[4] 中央教育審議会答申「道徳に係る教育課程の改善等について」（2014 年 10 月 21 日）には、あえて次のような道徳教育の教科化に対する批判に応える文言が盛り込まれている。「なお、道徳教育をめぐっては、児童生徒に特定の価値観を押し付けようとするものではないかなとの批判が一部にある。しかしながら、道徳教育の本来の使命に鑑みれば、特定の価値観を押し付けたり、主体性をもたず言われるままに行動するよう指導したりすることは、道徳教育が目指す方向の対極にあるものと言わなければならない」。中教審が認めざるをえない道徳教育への不信感は、直接的には戦前の修身教育への反省に基づくものだが、さらに不信感の背景には規律・訓練によって追求されてきた道徳教育、すなわち品性陶冶への疑念がある。

３．講義の内容

(1)　道徳(moral)の原義と習慣形成――教育思想史からみた徳育と知育の断絶

敗戦直後、1946 年 3 月に出された『米国教育使節団報告書』は、「勅語勅諭を儀式に用いることと、御真影に敬礼するならわし(practice)は、過去において生徒の思想感情を統制する力強い方法であって、好戦的国家主義の目的に適っていた。かやうな慣例は停止されなくてはならぬ。かような手段の使用に関係のある儀式(ceremony)は、人格の向上に不適当で、民主主義的日本の学校教育に反するものと我々は考える[5]」と厳しく指弾した。米国教育使節団が教育勅語及び御真影を儀式に用いる教育手法を「ならはし」、「慣例」として痛烈に批判している点は注目される。敗戦によって、聖性が剥落した瞬間、教育勅語奉読及び御真影への最敬礼は、露骨な思想教化の手段であり、文字通りイデオロギー再認の儀礼(les rituels de la reconnaissance idéologique)[6]であったことを露呈したのである。

だからといって道徳教育を習慣形成によって達成しようとする発想を日本固有の前近代的残滓と見るのは早計である。明治維新以後、西洋の教育理論と実践を積極的かつ性急に追い求めた日本の近代教育は、19 世紀西洋の教育界に刻印された知育と徳育の深い断絶をも受容した。そこでまずは道徳教育を習慣形成と見做してきた、西洋教育思想の系譜をたどり、その克服への見取り図を得なければならない。

近代教育思想の黎明期に著された、トマス・モアの『ユートピア』(1516)は、習俗(モレス)による性格(モレス)の教育論として位置づくものである[7]。また、フランシス・ベーコンは『随筆集』(1597)のなかで、「習慣(custom)が人間の生活の支配者(principal magistrate)なのであるから、人はぜひともよい習慣を得るように努力することである。たしかに習慣がいちばん完全になるのは、若いころに始まる場合である。これを、われわれは教育(education)と呼ぶ。それはつまり、習慣の早いもののことなのである[8]」とさえ述べており、教育のすべてが習慣形成に帰着すると考えていた。そしてこの延長線上にこそ、コメニウス『大教授学』(1657)の人口に膾炙した「教育される動物」としての人間規定が据えられるなら、その真意は明瞭になる。「人間を教育される動物と規定した人は、間違っていなかったことになります。申すまでもなく、教育されなくては、人間は人間になることができないのであります[9]」。こ

---

[5] 「米国教育使節団報告書」、加藤地三ほか編『戦後日本教育史料集成　第一巻』三一書房、1982 年、98 頁。教科教育百年史編集委員会編『原典対訳米国教育使節団報告書』建帛社、1985 年、64-65 頁。

[6] Althusser, L., `Idéologie et appareils idéologiques d'État,' *La Pensée*, n.151, juin 1970, p.30（アルチュセール『アルチュセールの〈イデオロギー〉論』（柳内隆訳）三交社、1993 年、85 頁）

[7] 寺崎弘昭「モア――ユートピアと教育」宮澤康人編著『近代の教育思想』放送大学、1998 年、40-41 頁

[8] Bacon, F., *The Essaies*, London, 1613, pp.93-94（ベーコン『随筆集』（成田成寿訳）中央公論新社、2014 年、242-243 頁）

[9] Comenius, J. A., *Opera Didactica Omnia*, Tomus I, editio anni 1657 lucis ope ecpressa, sumptibus Academiae Scientiarum Bohemoslovenicae, Pragae, 1957, p.34 （コメニウス『大教授学１』鈴木秀勇訳、明治図書、1962 年、81 頁）

のように日本語訳されているのだが、「教育される動物」という箇所はラテン語原文では Animal disciplinabile であるし、「教育されなくては」という箇所とて nisi disciplinetur と表記されている。敢えて訳出するなら、「人間は訓練されるべき動物」であり、「規律化されなければ人間になることができない」というところだろう。コメニウスもまた、教育を習慣形成の問題として捉えていたのは明白である[10]。

こうした教育とは習慣形成であるという近代教育思想の元型は、ジョン・ロックにおいて全面展開されることになる[11]。ロックは、「教育で最も心すべきことは、どんな習慣(Habits)をつけるかということである[12]」(『教育に関する考察』(1693))と述べるように、その教育論の槓桿はタブラ・ラサで生まれてくる子どもに、習慣を通してよき観念をいかにして植えつけるかということにある。習慣こそは人生を律する番人(Guard)であり、それは意志における決断、身体における運動の習慣ばかりでなく、知性における思考の習慣にまで及ぶ[13]。「あらゆる徳(Virtue)と卓越性(Exellency)の原理は、理性が認めないような自分自身の欲望を充足することを自ら斥ける力にあることは明かであると思われます。この力は習慣(Custom)によって得られ、増進され、早期に実践すること(an *early* Practice)により容易に身近なものとなります。そこでもし耳をかしてもらえるなら、通常の方法に反して、子どもはゆりかごにいる間からさえ、自分の欲望を克服し、熱望するものなしに我慢することに慣れるようにするべきだと忠告したいと思います[14]」とロックが述べるとき、それはいかなる徳も反復される習慣の力によって教育可能であるとする規律・訓練の時代の狼煙であり、教育こそが人格を決するかのような教育万能論の嚆矢であると見做しうる。

しかしこうしたロックの習慣形成論も、規律・訓練に覆われていく近代道徳教育論の端緒ではあるが、既述のフランシス・ベーコンやコメニウスの例もあるとおり、その起源ではない。人が人に徳を教えられるかという問いは、中世のトマス・アクィナスもすでに論じていたところである[15]。そうであってみれば、少なくともトマスの理論的支柱であったア

---

[10] 「申すまでもなく、習慣を振り捨てる(adsuetis desuescere)よりも難しいことは、一つも見あたりません(なぜなら、習性(consuetudo)は第二の天性(altera Natura)であるからです。天性は力の限り追い払っても、しかしいつも舞いもどってくるのです)。それゆえここから、間違った教育(institutum)を受けた人間を引きもどすより難しいことは一つもない、ということになります」。(Ibid., p.12(邦訳、37-38 頁))

[11] 寺崎弘昭「ロック――習慣形成と近代社会」宮澤康人編著『近代の教育思想』放送大学、1998 年、56-69 頁参照。

[12] Locke, J., *Some Thoughts Concerning Education*, edited with introduction, notes, and critical apparatus by John W. & Jean S. Yolton, Clarendon Press, 1989, p.95(ロック, J.『教育に関する考察』服部知文訳、岩波文庫、1967 年、33 頁)なお訳文は注 11 を参考にした。

[13] Ibid., p.90(邦訳、24 頁)

[14] Ibid., pp.107-108(邦訳、54-55 頁)

[15] トマス・アクィナス『神学大全』には、「人間的徳は習慣(habitus)であるか」(II-I, Qu.55 art.1)、あるいは「人間的徳は善い習慣であるか」(idem, Qu.55 art.3)という問いがあり、アリストテレスが援用されている。Thomas von Aquin, *Vollständige, ungekürzte deutsch-lateinische Summa Theologica*, Schriftleitung: P. Heinrich Maria, Anton Pustet, 1940, SS.103-112(トマス・アクィナス『神学大全』第 11 巻(稲垣良典訳)創文社、1980 年、107-123 頁)。

リストテレスにまで遡って検討しておく必要がある。

アリストテレスは、彼の最も得意とする言葉の分析から、道徳とは習慣であると立論する。「倫理的徳（ἠθικὴ ἀλετή）は習慣（ἔθος）づけに基づいて生ずる。「習慣」「習慣づけ」（エトス）という言葉から若干変化した倫理的（ἠθικὴ）という名称を得ている所以である[16]」。つまり倫理（ἦθος）と習慣（ἔθος）は、長母音 η か短母音 ε の違いしかなく、語源的には同じだというのである。だから倫理的（＝道徳的）徳は習慣づけによって形成されるのだというわけである。

かくして、ほとんど駄洒落かにみえるロジックでもって、道徳の問題は習慣形成の問題に連接させられるわけだが、「法律はそれに従うようにするための力を習慣以外には何ももっていない[17]」と述べるアリストテレスにとって、習慣はポリス的人間の道徳的性質(ἀλετή)の形成にとって決定的契機と映ったであろう。それゆえ、道徳教育はいかに幼い頃からよき習慣を身につけさせるかにかかっており、それこそが教育(παιδεία)の要とされる。

> 倫理的な徳(ἠθικὴ ἀλετή)すなわち卓越性(ἀλετή)は、快楽と苦痛にかかわるものにほかならない。事実、われわれは快楽のゆえに劣悪な行為をなしたり、苦痛のゆえにうるわしき行為を避けたりする。プラトンのいうように、まさに悦びを感ずべきことがらに悦びを感じ、まさに苦痛を感ずべきことがらに苦痛を感じるよう、つとに年少の頃から何らかの仕方で教導されてあることが必要である所以である。事実、これこそが真の教育(παιδεία)というものであろう[18]。

アリストテレスにとって、「真の教育」とは快楽と苦痛の舵取りによる子どもの習慣形成にほかならない。ここで道徳性の形成は飴と答による訓練・調教の様相を呈し、ロゴスによる「知性的徳」の教導とは別の営為を構成する。そしてアリストテレスにおける「知性的徳」と「倫理的徳」の深い断絶は近代にまで持ち越され、道徳教育に関する思惟を今なお規定してやまない。

1950 年、国民実践要領の必要性を表明した天野貞祐文相は、「修身科は結局知識を媒介とした知育であって本来の意味の徳育ではない[19]」と述べている。これも畢竟、アリストテレスからロック、さらにはヘルバルトへと連綿と引き継がれた知育と徳育の矮小化された理解に基づく分断が根底にある。知育とは異なる徳育を志向しようとすればするほど、「教育愛と誠実の実践がしらずしらずの間に人格の品位とか正直とか誠実とか要するに道徳性を

---

[16] Aristotle, *Nicomachean Ethics*, with an English translation by H. Rackham, Loeb Classical Library, 1934, p.70 (1103a)（アリストテレス『ニコマコス倫理学（上)』高田三郎訳、岩波文庫、1971 年、55 頁 1103a）

[17] Aristotle, *Politics*, with an English translation by H. Rackham, Loeb Classical Library, 1944, p.130 (1269a)（アリストテレス『政治学』山本光雄訳、岩波文庫、1961 年、100 頁）

[18] Aristotle, *EN*, p.78 (1104b)（邦訳、上巻、61 頁）

[19] 天野貞祐「私はこう考える―教育勅語に代わるもの」神田修・山住正己編『史料日本の教育』1982 年、34 頁（初出、『朝日新聞』1950 年 11 月 26 日）

生徒に浸みこませる[20]」、そんな空想的かつ困難な教育課題が教師に期待される。道徳教育を認識と思考から切り離し、道徳的態度や心情の育成に結びつけようとする強迫観念が、例えばナチズム下の教育界のイデオローグであったエルンスト・クリークのように、近代個人主義を超克する全体主義再興を支える教育の試みとなり、未曾有の惨劇を出来したことは想起されるべきではなかろうか[21]。

(2)　徳は教えられるか？――ソクラテスとプロタゴラスの対話に学ぶ

第 5 回の授業終了時に記述してもらったコメントペーパーに次のようなものがあった。「西洋思想史の根底に流れる「道徳は習慣である」という発想が打ち破られることはなかったのだろうか？たとえばア・プリオリな思考形式を提出したカントは、目の前の習慣を疑いにかかった試みのように思われる」（文学部 3 年)。正鵠を射た鋭い指摘である。何しろカントは「何をなすべきか」を実践理性批判を通して論じており、道徳的判断もまた理性の一側面に違いないのだから。そして本講義も、実は道徳教育を習慣形成として捉えてきた西洋教育思想の伝統に一石を投じ、知育と徳育の断絶をこえて、認識と思考をきたえる道徳教育をいかに構想できるかを目標に展開している。ただしカントの著作を註釈し、敷衍するような倫理学を講じるスタイルではなく、本学の中学校教員免許取得希望者である幅広い受講者層の理解が深まるよう配慮しなければならない。

まず往々にして受講生が捉えられがちな知育に徳育を対峙する構図は、明治維新における教育政策の路線対立にまで遡りうることを導入として提示した。元田永孚が起草した『教学聖旨』(1879)と伊藤博文の『教育議』(1879)を並置して検討したわけである。『教学聖旨』では、「輓近専ラ智識才藝ノミヲ尚トヒ文明開化ノ末ニ馳セ品行ヲ破リ風俗ヲ傷フ者少ナカラス」、「西洋ノ所長ヲ取り日新ノ效ヲ奏スト雖トモ其流弊仁義忠孝ヲ後ニシ徒ニ洋風是競フ」という憂慮が示され、これを教学の本意ではないとしながら、「自今以往祖宗ノ訓典ニ基ツキ専ラ仁義忠孝ヲ明カニシ道徳ノ学ハ孔子ヲ主トシテ人々誠實品行ヲ尚トヒ」という、道徳教育を梃子に儒学派の巻き返しを図る内容となっていた[22]。ここで「智識才藝」と「品行」「風俗」（すなわち習慣）が対照的に配置されることにより、いわば西洋式の教育は知育に過ぎず、これを偏重したために徳育が疎かになったという主張が可能になっている点に注目したい。

これに対し伊藤博文は、「風俗ノ弊ハ、実ニ世変ノ余ニ出ツ」とはじめ、世相の変化こそが風俗の乱れの原因だとする異論を唱え、「是ヲ以テ偏ニ維新以後教育其道ヲ得サルノ致ス所ト為スヘカラス」、すなわち風俗の乱れはひとえに教育の失敗ではないと反論する。むし

---

[20] 同上

[21] 「「全体は部分に先立つ」とアリストテレスの全体性の哲学は教える。全体の認識を基礎として、我々は新たに国家や政治、社会や経済、言語や宗教や法律や芸術などの科学をうち建つべきである。同時に教育の科学も亦その様な基礎の上にうち建てられるべきである」。Krieck, E., *Erziehungsphilosophie*, Druck und Verlag von R. Oldenbourg, 1930（クリーク, E.『教育哲学』稲富栄次郎・佐藤正夫訳、育芳社、1943 年、3 頁）

[22] 「教学聖旨」、前掲『史料日本の教育』、3 頁

ろ「教育ハ此弊端ヲ療スル為ニ間接ノ薬石」であるのだから、いたずらに速効性を求めず、教育によって根気強くことに当たっていくべきことが主張される[23]。

知育と徳育を対立させる構図から仕掛けられるこの種の論争は、人間形成のすべてを担おうとした近代学校教育においては、徳育不要論に向かうことはまずなく、最低でも徳育を見直すという戦果を得ることになる。伊藤も道徳教育の改善、「生徒の模範」としての教員養成を約す結果となる。しかし論争の根底にある構図そのもの、すなわち知育と徳育の区別そのものを疑ってかかることも必要であろう。

日本の知育－徳育論争の中で異色なのは、小野梓の「教育論」(1884)である。ベンサムの功利主義を摂取した小野は、教育における競争の意義を主唱する文脈の中で次のような議論を展開している。

> 近時教育家の中間々智育に偏し徳育に足らざるを訴たへ智育を抑へて徳育を揚げよと云ふものあり。果たして是れ真理なる乎。是れ甚はだ解し難し。凡そ天下の教育皆な智識を養成せんとするに非らざるところなく夫の徳義の教育の如き其名を以て之れを云へバ論者の所謂徳育に似たりと雖も是れ唯だ似たるのみにして智育以外別に徳育あるにあらず。實つに吾が智識を琢磨して己の邪念と競争するの力を養成せしめんと欲するに在るのみ。ゆゑに智育徳育を併稱して殆んど對頭のもの〃如くするハ畢竟排列の序を誤るものにして宛も東京と日本とを並稱するが如し。東京ハ是れ日本の一部のみ。素より日本と並び稱すべきものにあらず。徳義の教育ハ是れ智育の一部分のみ。素より智育と並び列すべきものにあらざるなり[24]。

教育はそもそも知育でしかありえず、徳育もまたその一部に過ぎない。この一見突飛に見える小野梓の考え方は、実は道徳＝習慣形成論とともに古いもので、古代ギリシアにまで遡り、すでにプラトンの対話篇『プロタゴラス』にも見出せるものである。そこで知育と徳育の断絶を検討する本講義の趣旨に鑑み、プラトン『プロタゴラス』を祖述することで、知育と徳育は対立的にしか捉えられないものなのか、考察する素材を提供することにした。

その梗概を記しておくことにしよう。プラトンの初期の対話篇の一つ、『プロタゴラス』では、「徳は教えられるのか？」という素朴な問いをめぐって、ソフィストの大御所プロタゴラスとソクラテスの問答が繰り広げられている。ソクラテスは、自ら「人間の師」を名乗るソフィストたちが徳を教えられると喧伝しているが、そもそも徳とは何かを知ることなく、徳を教えられるものかどうか疑問を呈する。教師が教えようとする当の事柄、すなわち徳そのものについて何も知っていなければ、いったい何を教えていることになるのだろうか。また逆に学習者が徳を学ぶことについて何も知らなければ、いったい何を学んで

---

[23] 「教育議」同上、3-5 頁

[24] 小野梓「教育論」『明治文學全集 12―大井憲太郎・植木枝盛・馬場辰猪・小野梓集』筑摩書房、1973 年、390 頁

いることになるのだろうかと非難する[25]。ソクラテスはプロタゴラスにこう問い糾すのである。「人間の徳性というものが、ひとに教えることのできるものであるとは考えられないのです[26]」。

客人としてアテナイを訪問していたプロタゴラスは、このようなソクラテスの問いに対して、弁論術、家政術、統治術を教えることができるように、徳についてもまた教えられると主張する。その根拠として開陳される刑罰論は興味深い。

> 道理をわきまえて懲らしめようとする者なら、過去になされた不正のゆえに報復するようなことはしない。一度なされたことは、取りかえしがつかないだろうから。むしろその目的は未来にあり、懲らしめを受ける当人自身も、その懲罰を目にするほかの者も、二度とふたたび不正をくり返さないようにするためなのである。そしてそう考えている以上、彼は徳というものを、教育可能のものと考えていることになる[27]。

刑罰の存在理由は矯正(εὐθυνα)にこそあって、徳が教育可能である何よりの根拠だというわけである[28]。このようなプロタゴラスの立論に対して、プラトンはソクラテスに敢えて反論させようとはせず、論点を次のようにずらしていく。

唐突にもソクラテスはプロタゴラスにこう問う。「徳というものはある一つのものでありながら、他方しかし、それを構成する様々の部分として、正義とか節制（分別）とか敬虔とかいったものが、別々に分れているのでしょうか、それとも、私がいま挙げたこれらすべてのものは、まったく同一のものにつけられたさまざまの名前にすぎないのでしょうか？[29]」。こうして正義、節制、敬虔、勇気が知恵と一体のものなのかどうかをめぐって論戦が繰り広げられる。そしてソクラテスはプロタゴラスにこれら枢要徳が知恵に収斂するものであることを認めさせるにいたる。知育と徳育の断絶を考える上で参考になる議論ではあるが、講義で取りあげることは割愛した。

むしろ講義では善悪の判断は快苦の計量に帰結するという別の論点を取りあげた。まずソクラテスは「善」とは幸福に生きること、すなわち「快」の別名にほかならず、その反対に「悪」とは「苦」ではないだろうかと論点を投げかける。これに対しプロタゴラスは慎重に答えを留保し、快いもののうちにも「善」もあれば「悪」もある、そのいずれでもないものもあるとはぐらかす。

---

[25] Plato, *Protagoras*, in *Platonis Opera*, Tomus III, ed. by J. Burnet, Oxford Classical Text, 1903, 311b-314c（プラトン『プロタゴラス』藤沢令夫訳、岩波文庫、15-25 頁）。なお訳文を適宜あらためた箇所がある。

[26] Ibid., 320b（邦訳、40 頁）

[27] Ibid., 324b（邦訳、50 頁）

[28] Ibid., 326d-326e（邦訳、56 頁）

[29] Ibid., 329c-329d（邦訳、64 頁）

ソクラテス　　してみると、楽しく生きることは善いこと、不快な生を送ることは悪いことなのです。
プロタゴラス　そう。ただし、立派な事柄を楽しみながら生きるならば、だがね。
ソクラテス　　何ですって、プロタゴラス？まさかあなたまでが、多くの人々と同じように、ある種の楽しみは悪であり、ある種の苦しみは善であると呼ぶのではないでしょうね。私の言うのは、楽しいものは、それが楽しいものであるということだけに観点を置くかぎりは、善なのではないかという意味であって、そこから何かほかのことが結果するかどうかは、問題にしないのですよ？苦痛についてもまた同じように、苦しいということだけに観点を置くかぎりは、悪なのでないかということですよ？
プロタゴラス　さあね、ソクラテス。はたして君がきいているような単純な仕方で、楽しいものは何もかも善いもの、苦しいものは何もかも悪いものだと答えてよいものかどうか――。いや私としては、いま私のあたえるべき答えのことだけでなく、私の残りの全生涯のことを考慮してみても、こう答えておくほうが無難なように思える。すなわち、楽しいもののなかには善でないものがあり、他方、苦しいもののなかにも、悪でないものもあれば、悪であるものもあり、第三番目に善悪どちらでもないようなものもある、とね。
ソクラテス　　で、楽しいものとあなたが呼ぶのは、快楽を分けもっているものか、もしくは快楽を生み出すもののことではありませんか？
プロタゴラス　それはそうさ。
ソクラテス　　ですから、楽しいものは、楽しいということだけに観点を置くかぎり、善なのではないかと私が言うのは、つまり快楽それ自体は善なのではないか、とおたずねしているわけなのです[30]。

ソクラテスは「快楽が悪である」と言われるのは、後になって病気や様々な弊害のゆえに悪だと見なされ、同様に「善い事柄が苦しい」と言われることも、鍛錬や摂生といったものが、後になって健康や様々なよい結果をもたらすからだと説明する。究極のところ人間は快楽を求め、苦痛を避けて生きている。将来のことまで視野に入れるなら、善は快であり、悪は苦であると考えられる[31]。刹那的な快楽が結果として将来大きな苦しみをもたらす場合、それは「悪」であり、逆に目下の労苦が先々大きな快楽をもたらす場合、それは「善」である。そうだとすると、つまるところ過去、現在、将来にわたって、いかに快を最もよく得られるか、その「計量術」こそが、実は善と悪を見極めるものだというわけである。「計量術」という一つの技術(τεχνή)である以上、それは〈知〉に他ならない。

ソクラテス　　同じ大きさのものが肉眼には、近くから見ればより大きく、遠くから見ればより小さく見えるだろう。また、厚さや数量もまたそうであるし、同じ大きさの声もまた近

[30] Ibid., 351c-351e（邦訳、131-132 頁）
[31] Ibid., 353c-354d（邦訳、136-140 頁）

くで聞けば大きく、遠くで聞けばより小さく聞こえるだろう。

では、もしかりにわれわれの幸福が、長いものを選んで行い、短いものを避けて行わないということに依存するとしたならば、われわれは、生活を安全に保つものを何に見出しただろうか。計量の技術だろうか、それとも、目に見えるがままの現象が人にうったえる力だろうか？―― 後者はわれわれを惑わし、同じものをしばしばあべこべに取り違わせ、行為においても大小の選択においても、しまったことをした、と思わせる因となるものではなかったかね。これに対して、計量の術は、もしそれを用いたならば、このような目に見えるがままの現象から権威を奪うとともに、他方、事物の真相を明らかにすることによって、魂がこの真相のもとに落ち着いて安定するようにさせ、もって生活を維持しえたところのものではないかね。はたして世人たちは、こういったことを考慮したうえで、われわれを安全に保つのは計量の技術であることに同意するでしょうか。それとも、ほかの技術だと言うでしょうか？

プロタゴラス　計量の技術であると答えるだろう。

…（中略）…

ソクラテス　われわれにとって生活を安全に保つ途は、快楽と苦痛を正しく選ぶこと、その多少、大小、遠近を誤たずに評価して選ぶことにあることが明らかになったのであるから、そこに要求されるものは、まず第一に、計量の技術であることは明らかではないだろうか。それは、相互のあいだの超過と不足と等しさを調べるものなのだから。そして、計量術である以上、それは必然的にひとつの技術(τεχνή)であり知(ἐπιστήμη)でなければならないだろう[32]。

つまり徳は知であり、この技術(テクネー)知を身につけることで徳を実践することができると考えられているわけである。知である以上、徳について教えることは可能であるというのが、この対話篇の結末である。

ソクラテス　私がこういったすべてのことをおたずねするのは、けっして他意あってのことではありません。ただもっぱら、徳に関する諸問題を考察するとともに、徳それ自体がそもそも何であるかを考えてみたかったからなのです。というのは、私にはわかっているからです――それさえ明らかになれば、［徳は教えられるかという］さっきの問題も、最もよく理解されるにちがいないだろうと。私たちはその問題について、私のほうは徳は教えられないと言い、あなたのほうは教えられると言いながら、めいめいが長い議論をくりひろげたのでしたね。

そしてどうも私には、私たちがたったいま到達したこの議論の結末が、何かまるで人間のような顔をして私たちをなじり、からかっているような気がしてなりません。もしそれがものを言うことができたら、さだめしこんなことを言うことでしょう――『そろいもそろって変り者だね、君たちは、ソクラテスにプロタゴラス。君のほうは、はじめのうちは徳は教えられないのだと言っていたくせに、いまではカンカンになって自分の言ったことに反対し、

[32] Ibid., 356c-357b（邦訳、146-148 頁）

正義も節制も勇気も、いっさいがっさいが全部知であることを証明しようとつとめている。そんなことを証明するのは、徳が教えられうるものだということを、何よりもいちばんよく明らかにすることにほかならないだろうに。なぜなら、もし徳というものが知とは別のものだとしたら――ちょうどプロタゴラスが言おうとしていたようにね――、明らかにそれは、人に教えることのできるものではないということになるだろう。しかし、現に君が力説してやまないように、ソクラテス、徳とは全体として知だということが明らかになろうものなら、それを人に教えることができなければ不思議千万だろうよ。

他方プロタゴラスはプロタゴラスでまた、さっきは徳が教えられうるものだと決めてかかっていたのに、今では反対に、それが何でもいいから、とにかく知以外のものであることが明らかになればよいと、懸命になっているように見受けられる。これもまた、もしそのとおりだとしたら、徳が教えられる可能性はほとんどなくなってしまうだろうにね』

私としては、プロタゴラス、すべてがこんなふうに上を下へとおそろしく混乱しているのを見ては、なんとかしてこれを明確にしたいと思わずにはいられません。そしてできうれば、私たちは以上の議論ののちに、さらに徳とは何であるかという問題にも向かって行って、そのうえであらためて、それが教えられうるか否かを考え直してみたらと思うのです[33]。

ソクラテス（プラトン）はここで「徳というものが知とは別のものだとしたら、明らかにそれは、人に教えることのできるものではない」ということを主張している。そしてアリストテレスはこのことを念頭におきながら次のように批判する。「一部のひとびとが「すべて徳とは知(φρόνησις)である」と主張するのも、まさしくこうしたところに基づくものなのであって、ソクラテスも、或る面ではその探求にただしく、また或る面では誤りをおかしている。すなわち、「すべて徳とは知である」と考えるのは誤りであったし、それが「知なしには存在しない」といっているのは至言である[34]」。このようにアリストテレスが反論するのも、ひとえに前項で述べたように倫理的徳を知性的徳から区別しているからである。

ところでアリストテレスは『政治学』において、人は三つのもの、すなわち自然(φύσις)、習慣(ἔθος)、理説(λόγος)によって有徳なものになると述べている[35]。知性的徳を教えるのが理説であり、倫理的徳を身につけさせるのが習慣である。この理説による教育より先行させるべきとされる習慣づけとはどういったものとして論じられているのだろうか。

だからして、法律によって、彼ら［若者］の育成や、もろもろの営みが規制されてあるこ

---

[33] Ibid., 360e-361c（邦訳、162−164 頁）［　］内は筆者による。

[34] Aristotle, *NE*, p.370 (1144b)（邦訳、上巻、246−247 頁）なお、プラトンは『メノン』でも同様の議論を繰り広げている。その結末は『プロタゴラス』とは異なり、ソクラテスは徳が教えられるものなら、教える教師と弟子がいるはずではないかと反問しはじめ、いかに有徳な政治家の息子でも有徳とは限らないことからすると、やはり徳は教えられないのではないかと、徳の教育可能性に懐疑的な見方を提示している。Plato, *Meno*, in *Platonis Opera* Tomus III, 89d ff.（プラトン「メノン」藤沢令夫訳『プラトン全集 9』岩波書店、1974 年、304 頁以降）

[35] Aristotle, *Pol.*, *op.cit.*, pp.614-615 (1332a)（邦訳、342 頁）

とを要する。いったん慣れてしまえばこうしたことも苦痛ではなくなるだろうからである。だが、おもうに、若年の時代にただしい育成や心遣いを受けるだけでは充分でない。やはり大人になってからもこのような営みを続け、それを習慣としてゆくことを要するのであって、そうなると、これに関してやはり法律というものが必要であり、総じて、だから、全生涯にわたってわれわれは法律を必要とするであろう。けだし世人は、理説よりも必要に迫られて従うのであり、うるわしさよりも処罰に従うものなのだからである。

あたかもこのゆえに、一部のひとびとは、「立法者は一方では徳への勧請と慫慂とを、それのうるわしさを説いてなすべきであるが――、なぜなら、習慣づけによってすでによろしき誘導を与えられているひとびとはこの言説に聴従するだろうから、――だがこれによって説得されないところの劣った資質のひとびとに対しては、懲戒や処罰をもって臨み、癒しえないひとびとにいたっては断然追放すべきである」と考えている。けだし、うるわしさを目指して生きている善き人は、[すでに習慣づけによって]理説に従うであろうが、快楽を欲求する悪しき人は、荷運びの獣と同じように、苦痛を与えられることによって懲戒されるのである。またその際、「彼らの好む快楽に最も端的に対立するごとき性質の苦痛が与えられなくてはならない」と主張されるゆえんもここに存している[36]。

アリストテレスにとって習慣づけは法律による人間の調教(dressage)の様相を呈し、化外の民は獣のごとく懲戒され、処罰されるべきだということになる。習慣形成論によって徳＝品性を身につけさせようとする議論は、後世、規律・訓練(discipline)論として全面展開されることになる[37]。しかし敢えてプラトンが『プロタゴラス』において徳と知を一体のものとして論じたのも、徳が習慣や訓練によって獲得されるというごく常識的な見方に抗して、徳は叡智界においてこそ語られ、養われていくべきだと考えていたからではなかろうか。

(3)　道徳教育における学校教育の可能性と役割――知育と徳育の分裂をこえて

近現代の道徳教育が単なる習慣形成の文脈だけで語れるとすれば、もちろんそれはアナクロニズムの謗りを免れない[38]。まず何より近代社会は集団の一員であると同時に、自律した主体であることをも強いる社会である。自由と自律こそが道徳的判断の前提条件であり、強制・反復されるだけの習慣にしたがって判断・行動することはおよそ道徳的とは呼ばれ

[36] Aristotle, *NE*, pp.630-633 (1180a)（邦訳、下巻、185-186 頁)。[　] 内は筆者による。
[37] Foucault, F., *Surveiller et Punir*, Gallimard, 1975 （フーコー、M.『監獄の誕生』田村俶訳、新潮社、1977 年)。また παιδεία が disciplina で受けられる点については、拙稿、「教育・福祉・統治性」日本教育学会『教育学研究』第 78 巻第 2 号、162-172 頁を参照。
[38] 菱刈晃夫はアリストテレスに依拠することによって今日の学校における道徳教育の本質を三点に要約する。その筆頭は、「日常生活、とくに学校生活における道徳教育の根本は、児童・生徒・学生に、「善き習慣づけ」をすることにある」（菱刈晃夫「「からだで感じるモラリティ」は教育できるのか？」国士舘大学初等教育学会『初等教育論集』第 13 号、2012 年、20 頁）というものである。習慣が液状化している「リキッド・モダン」の状況を憂えてはいるが、習慣形成のもつ規律・訓練的側面を軽視している。

えない。道徳＝習慣＝社会秩序の維持だけでは解けない、道徳教育の難しさの現代的構図がそこにある。

例えば学校において、道徳教育を習慣形成として実施しようとしても、それは単純な困難に直面する。「道徳の時間」に習慣形成を目指そうとすれば、わずか年間 35 単位（29 時間程度）のあいだで――すなわち教育課程全体の 3.4%、子どもの生活全体に占める比率はなおさら低い――、反復訓練による習慣形成は望めない。まず、「道徳の時間」だけで習慣形成は望めないということは確認されておいてよい。

ならば『学習指導要領』の求めるとおり、「学校の教育活動全体を通じて」習慣形成をしようとすれば、「道徳の時間」の固有性も必然性もますます曖昧なものとなる。しかも学校の教育活動を通じて身につけられるのは、どこまでいっても学校的習慣であることを忘れてはいけない。例えば、席について、静かにして、前を向いていること。教師の指示に従い、その期待を先取りすること。教科書には真理が書かれてあり、教師は正解を知っていること。集団活動の一斉性を乱さないこと。勉強することは能力と努力の証であると信じること。抽象的質問に対し制約された時間内で正解を与えること。学業成績という単純な尺度で人と優劣を競争すること。学校で評価されれば、将来、よい仕事に就き、幸せになると信じること。はたして教室や学校特有の習慣は、社会の習慣とどのような関係があるのか。そのことが生徒にもまた教師にも判然としない限りは、学校的習慣によって道徳的シニズムばかりが蔓延していくだろう。教師が道徳を口にしたとたん、「胡散臭い」と受けとめられる所以のひとつである。

それに子どもが背負いこんでいる習慣は、学校生活で修得されたものばかりではない。そもそも社会は一枚岩のような単純な実体ではないのだから、子どもが帰属している複数の集団も、家族⊂親戚⊂地域⊂…⊂国家のように同心円状の包含関係にあるのではない。むしろ部分社会の複雑な入れ子構造（家族、親戚、友人、部活、塾、地域、国…）になっているのが通常であろう。身近な大人たちに応じて、子どもたちもまた複雑な帰属関係を生きているのである。学級、学校は多様な習慣を背負った子どもたちの集まるところであって、一人の子どものなかにさえ、異なる文脈の習慣が共存し、葛藤を引き起こすのである。無自覚に、否応なく身につけた習慣が、社会的葛藤を引き起こしているわけである。

そこで本講義では、勝田守一「知性の訓練と道徳教育」（1961）[39]を手がかりに、慣習にしたがって習慣形成するのではなく、むしろ慣習そのものを知的に問い直す契機とする、そのような道徳教育のあり方を提唱した。それは西洋教育思想に顕著な知育と徳育の分断された関係を、現代の学校の性格規定にそって問い直す作業である。「知性の訓練と道徳教育」というタイトルからして、知識教授と訓練による道徳的品性陶冶を区別してきた講壇教育学のカテゴリーからすれば実にポレミカルで、また特設道徳の前に学校はどのような形でなら道徳教育を担いうるかというアクチュアルな課題を引き受ける、勝田の学問的苦闘の跡が垣間見える。

[39] 勝田守一「知性の訓練と道徳教育」『教育と教育学』岩波書店、1970 年、244-263 頁

まず勝田は次のように問う。「知識の習得や知性の開発は、行為の道徳性の発達と関係があるのかないのか。この古典的な問題が宙に浮いたまま、学校は、「道徳教育」という重い仕事を背負わされている。教育というものが、ことばや文字でいとなまれるかぎり、この問題はつきまとう[40]」。1958 年、「道徳の時間」が特設されるに及んで、知育の場である学校の教育活動として、ほんとうに道徳を教えることが可能なのか、そしてもし可能だとしても従来の習慣形成ではなく、習慣それ自体を熟慮する形でなければならないのではないか、このように勝田は問題提起する。もちろんここで「古典的な問題」というのは、当然、本講義第 6 回で詳述したプラトン『プロタゴラス』を想起してもよいだろう。いずれにせよ近代学校における知育と徳育の関係の根幹にまで降り立つラディカルな問いが必要であり、特設道徳から半世紀余、文科省が「道徳」の教科化に踏み切ろうとする今、何度も立ち返り検討されてしかるべき問いである。「近代の学校では、道徳と知識あるいは知性の発達との関係を確かめることを求められている。どういう範囲で、どういう方法によって学校はそれに責任をもつのかということにいっぺん立ち帰らないと、少なくとも学校で、道徳教育を引きうけることはできないはずである[41]」。

勝田が近代学校の特殊性としてあげているのは、次の三点である[42]。①職業モデルとなる大人（親方）の不在、すなわち模倣という動機を頼りにできない学校教師の困難がある。教師は多様な子どもを一手に引き受ける特殊な大人であり、かつてのような強固な共同体の後ろ盾もなく、教師の権威の基盤は脆弱なものにとどまる。②学校は、失敗が許されない仕事場の緊張感や直接的な経験とは無縁である。知識によって経験を整理し、統御することを学ぶ場であって、経験そのものが学習の目的ではない。さらにそのことから、③知的学習が、身体的職業教育と道徳教育から分離してしまったことも近代学校の特異な性格の一つである。それゆえ歴史上、何度も生活と教育の再結合、あるいは道徳教育の再生が叫ばれ、試みられることになる。

他方、道徳教育の内容を規定している慣習に基づく道徳的諸価値も、現代社会では混乱し、相互に葛藤しているのが現状である。勝田は、習慣形成そのものを完全に放棄するわけにはいかないとしつつも、学校がその使命を直接担うことには慎重である[43]。まず子どもは常に、すでに「習慣の束」として形成されて学校に来るのであって、情動の厚みにおいて、家族や地域には及ばないという認識がある。そのうえ現代的特徴として、メディアの影響は甚大である。子どもたちが生活上の価値や理想の混乱状況を生きていることは想像に難くない。教師はこの「混乱」を捉えなければならない。すなわち勝田が志向する学校における道徳教育は既存の行動様式への回帰でもなく、目まぐるしく変転する新しい行動様式への追従でもない、道徳を知的に認識し直すことで判断の自由性を獲得しようとする、

[40] 同上、244 頁
[41] 同上、245 頁
[42] 同上、246-248 頁
[43] 同上、251 頁

つとめて知的な活動なのである。それは熟慮の能力を養う道徳教育と言い換えうる[44]。

勝田によれば、学校で道徳教育を引き受けられるとすれば、まずは子どもたちが無自覚に身につけてしまっている習慣を意識化させ、場合によっては批判的に考察し、知的反省によって葛藤の解決を学ぶということに尽きる。このことを勝田は「対立する慣習による自己の分裂の意識化と統一の回復の運動[45]」と呼んでいる。葛藤を具体的社会集団間の慣習対立として知的に認識することを学び、熟慮することによって引き裂かれた自己の同一性を回復しようというのである。さらにそのことによって、熟慮の能力を身につけ、認識の拡大によって既存の道徳的観念や原則を変える可能性も出てくるであろう。道徳について熟慮することを学ぶ。それはとりもなおさず、近代学校という、子どもたちにとっても新しい集団のもつ可能性であり、それは家族、現実の社会とは異なる〈非日常性〉が担保されていることによって拓かれる自由の可能性なのである[46]。

以上のように勝田守一の議論を繙きながら、講義の終盤では、いかにして、ともに考える道徳の授業を構想しうるかについて例示しながら、過剰に自己規制することなく、教師の個性を発揮し、工夫次第では面白い道徳の授業が展開できるだろうと示唆した。まずは道徳教育における学校の限界は可能性を孕んでいること。すなわち言葉や文字を媒介に道徳について学ぶことは、道徳そのものを形骸化させもするし、また知的反省にも誘う両義的契機でもある。知育とは異なる道徳教育を志向するあまり、学校の根本的な使命である知的探求の可能性を放棄すべきではなかろう。むしろ日常の次元で子どもたちが抱え込んでいる葛藤や悩みを理解・共有し、境遇を異にする生徒たちと教師がともに考えるしかけの工夫が求められる。しばしば言われるように、道徳的諸価値を一方的に教え込むのでなく、子どもたちが自分とは異なる様々な意見に耳を傾け、教師もいっしょに悩み、考える、そのような教材、教授法の探求が望まれる。ただしこの期待は、勝田もまた戒めているように、「教育が道徳主義を目ざし、「道徳」で社会のすべての害悪と不幸とをのぞこうという考えに支配されることに向けられているのではない[47]」。本講義が受講生にとって、道徳の教科化を前に、疾風に勁草を知る、しなやかでしたたかな道徳教育を考えるための一助となれば幸いである。

４．受講生の反応と授業の達成

まず本講義に対する受講生の反応をいくつか紹介しておこう。

（第５回授業終了時コメント）

・「人間は自然にポリス的動物である」（アリストテレス『政治学』）という言葉と習慣形成による道徳教育の関係について考察したもの。

---

[44] 同上、256 頁

[45] 同上、253 頁

[46] 寺崎弘昭「勝田守一における「人間学としての教育学」」皇紀夫・矢野智司編『日本の教育人間学』玉川大学出版部、1999 年、92 頁

[47] 勝田守一、前掲書、262 頁

私が経験した教育では、アリストテレスの「人は（自然に）社会的動物である」という言葉が教えられた。倫理の授業だった。それはほとんどアリストテレスーポリス的動物という暗記にすぎず、何の感慨も当時浮かばなかったが、今回の講義を聞いて、その言葉が教えられる意味を勘ぐってしまった。こうした言葉の重要視は、教育の持つ社会再生産という役割がためのなのだろうか。一度、教育と社会のつながりを考え直す必要があると思った。（文学部 3 年）

・習慣形成としての道徳教育が為政者により恣意的に利用される懸念を表明したもの。

西洋ではかつては道徳＝習慣と考えられていたのは意外であった。その習慣が良いものであるならばかまわないかもしれないが、今回あったような道徳教育が社会秩序の維持を目的とするのが良い方向にはたらけばいいのだが、解釈を変えてしまうと、道徳は他人を支配する強力な人間に都合良く使われてしまうのではないかと感じた。（理学部 3 年）

（第 6 回授業終了時コメント）

・ソクラテス＝プラトンの言うように徳は知識に還元できるのかということについて考察したもの。

ソクラテスの対話篇、日本の近代教育論の中で、その根底にあるのは「徳」が知識か否かという命題である。ソクラテスの対話篇、天野貞祐文相の主張では、「徳」は「知」でないというものであった。ソクラテスは知でないものは教えられない、対して天野文相は人間関係の中で教えられるものだという異なる結論に至るが、その根拠となるのは、「徳」が「知」ではないという共通見解である。しかしながら、この「知」であるか否かの線引き、言い換えれば定義というものがあいまいすぎる印象を受ける。定義があいまいなものを前提として論議を続けること自体にある種の違和感を覚える[48]。（教育学部 4 年）

・答えのない問いに立ち向かう姿勢を養うことが道徳教育だという気づきを述べたもの。

他の教職課程の授業では、「道徳」とは何かという話はしばしばするが、「徳」とは何かという話はあまりしないなと思った。（いずれにしても教えるものがどういうものなのかわかっていなければ教えることはできないと思うが。）知育ではない「本来の意味の徳育」（天野貞祐）ができるかどうかについて、実態不明の徳を教えることはできなくても徳を求める姿勢は養えるのではないかと思う。論理を重んじること、他者の意見に真摯に向き合うこと、正直であること、といった一種研究者倫理のような規範を参考に、答えのない問いに立ち向かう姿勢を養うことこそが道徳教育の方法なのではないだろうか。（文学部 3 年）

（第 7 回授業終了時コメント）

[48] 『プロタゴラス』の解説に際し、訳書のままに徳は知識であると述べたことにより、知識を狭く捉えすぎて若干の誤解を生じている。

・学校における道徳教育の限界についての感想。

学校で行われてきた道徳が、習慣形成としては無理だと本当に思った。やはり学校で行われるのは知育であり、道徳教育も知育として行われる他ないということを素直に思った。（教育学部 3 年）

学校の教育活動全体を通じて身につけられる学校的習慣、例えば、学業成績による競争心理、また集団活動で目立たないようにするといった姿勢などが道徳教育を侵害しているという話にとても納得できた。（教育学部 3 年）

・学校の非日常性が可能にする道徳教育について考えたもの。

学校の非日常性ということについて考えたことがなかったので、とても驚きでした。確かに労働もせず座って授業を受けるのは、学校というものがなければあり得ないことだと感じました。だからこそ一定のゆとりの中で道徳教育が行われることができる、というのも新しい視点となりました。先日、教員志望者ガイダンスの中で、教育者のベースとして人から尊敬されることというものがありました。それも大切だとは思いますが、私は尊敬される自信はありません。でも最後の方で先生が、「生徒たちと悩みながら」といったお話をなさってくださったので、少し楽になりました。ありがとうございます。（文学部 3 年）

・講義の最後に、広田照幸『教育には何ができないか』[49]に言及したことついての反応。

「教育に何ができないか」を考えることは、教育関係の仕事につくなら必須だと思いました。それは「科学には何ができないか」を科学者が考えるべきだという議論と同じだと思います。（工学部 4 年）

次に、担当した三回の講義終了後に実施した試験の状況を報告する（11 月 21 日実施：受験者 74 名）。設問は、「知育と徳育の関係についてふれながら、学校における道徳教育の限界と可能性について述べなさい」というもので、本講義の主題を正面から問うたものである。知育と徳育という既成概念を問い直すべく、講義で取りあげた具体例を祖述しながら、学校における道徳教育の可能性の条件を論じることを求めたものである。平均点は 21 点（25 点満点：最高点 25 点－最低点 15 点）と概ね良好な成績であった。成績の奮わなかった答案として典型的であったのは、既存の知育と徳育の区別にとらわれすぎて講義を踏まえることができず、考える道徳教育を展開する知的契機について論述することができなかったものが散見された。次年度の授業において、講述の仕方を工夫する余地があると思われる。

５．おわりに

戸坂潤「道徳の観念」(1936)には次のような一節がある。「今やこの徳目を覚えることが、之を学習したり暗記したりすることが、そしてこの徳目の活用宜しきを得ることが、道徳

[49] 広田照幸『教育には何ができないか』春秋社、2003 年、222 頁

となる。こういう常識による道徳は修身なのだ。之は徳目の運算なのだから教科書も可能だし試験も可能だ。道徳的なカテキズム（教義問答書）や倫理的カズイスティクが、スコラ論理学のような意味で可能になる。――で人間の人間的性能は諸徳目の化合物かコロイドか混合物と見立てられる[50]」。今日、ほぼ既定路線となってしまった道徳の教科化を前に、われわれは再び徳目主義に陥ることなく、かといって態度や心情そのものを形成できるかのような錯覚にとらわれてもならない。「道徳は探求であり又探求されるべき処のもの」であり、「道徳は認識へ解消する」、そうした道筋を見出していかなければならないと思う[51]。本講義が受講生たちにとってそのための備え(παρασκευή)となり、やがて認識と思考をきたえる、そんな道徳教育の芽を吹くことがあれば真に幸甚である[52]。

[50] 戸坂潤「道徳の観念」『戸坂潤全集　第四巻』勁草書房、1966 年、219 頁
[51] 同上、223 頁、254 頁
[52] フーコーは παρασκευή について、エピクロスの「自然研究(phusiologia)」に言寄せて次のように説明している。「パラスケウエーとは主体と魂との装備、準備であり、主体と魂はこれによって、出会われうる可能なすべての状況にたいして、然るべく、必要充分に武装するわけです。パラスケウエーとはまさに、外的な世界から到来しうるあらゆる運動、あらゆる要請にたいして抵抗することができるようにしてくれるもののことです。パラスケウエーとは、目標に到達し、同時にその目標の上でじっと動かず、いかなるものによってもそこから逸らされないでいることを可能にするものです。自然研究（フュシオロギア）はつまり paraskeuazein する機能、魂にその戦い、その目的、その勝利に必要な装備を与えるという役割を持っている。それ自体として、自然研究はパイデイアに対立しているのです」。Foucault, M., *L'herméneutique du sujet*, Cours au Collège de France année 1981-1982, Gallimard & Seuil, 2001, p.230（フーコー、M.『主体の解釈学』廣瀬浩司・原和幸訳、筑摩書房、2004 年、281-282 頁）