

ヘルバルト教育学と牧口常三郎

——近代教育学の地平から道徳教育を批判することを通して、ヘルバルト (Herbart, J. F.) と牧口常三郎との関係を、主知主義を媒介にして結び合わせる試み——

牛 田 伸 一

I. 「エジソンの母」における道徳の時間のパロディー

「金曜ドラマ・エジソンの母」は、TBS 系列で 2008 年 1 月 11 日から同年 3 月 14 日まで、毎週金曜日の 22:00-22:54 に放送された。舞台は学校である。このドラマの第 3 話「狼と元カレ 乱入！ 授業参観成立せず」(2008 年 1 月 25 日放送) の劇中の授業参観の場面は一学年の道徳の時間だった⁽¹⁾。教材は「はしの上のおおかみ」である。そこでのねらいは「親切にするよさを十分に感じ取らせたい」という、この道徳教材の定石 (セオリー) だった⁽²⁾。

⁽¹⁾ 『エジソンの母 DVD-BOX』(UNIVERSAL MUSIC K. K.、2008 年 5 月)。

⁽²⁾ 「はしの上のおおかみ」は次のような物語である。

一本橋がありました。うさぎがわたっていくと、向こうからおおかみがやってきました。「こらこら、おれがさきにわたるんだ。もどれ、もどれ。」おおかみが、こわいかおでどなりました。うさぎはびっくりしてすぐすごともしました。「えへん、へん。」おおかみはおおいきり。とおせんぼうがおもしろくなりました。それから、きつねがきて、たぬきがきて、いばって「こらこら、もどれ、もどれ。」と、おいかえしてしまいました。ある日、おおかみは、また、はしをわたっていました。すると、びっくり。まんなかにも、おおきなくまのっそりと立っていたからです。おおかみはあわてて、おじぎをしていました。「わたしがもどります。くまさん、どうぞおさきに。」すると、くまは手をふりました。「いや、いいんだ。こうすればいいのさ。」くまはおおかみをだきあげると、うしろにそっとおろしてやりました。おおかみははしのうえにたつて、くまのうしろすがたをいつまでもみていました。次の日です。おおかみは、橋の上でうさぎに会いました。うさぎはあわててもどろうとします。おおかみは、やさしくよびとめました。「いいんだ、いいんだ、うさぎくん。ほら、こうすればいいのさ。」おおかみはうさぎをだきあげ、うしろにそっとおろしてやりました。「えへん、へん。」ふしぎなことに、おおかみは、まえよりずっといいきもちでした。

この物語を教材とした道徳の授業の定石 (セオリー) は、次の文献に参照できる。赤堀博行編著『道徳授業の定石事典——確かな指導観に基づく授業構想 (低学年編)』(明治図書出版、2012 年、73-80 頁)。ここでのねらいは、「身近にいる人に温かい心で接し、親切にしようとする態度を育てる」「相手に親切にすることで相手だけでなく自分自身もよい気持ちになることを心情面と判断面から考えさせる」と記述されている。なお上記の物語の全文については藤原友和教諭 (平成 19 年度 11 月 5 日の函館市立戸井西小学校一学年の授業) による道徳実践記録を参照した (<http://www.bbweb-arena.com/users/t-fuji52/myweb4015014.pdf>、2013 年 12 月 17 日ダウンロード)。

「オオカミさんはどうしましたか」との担任教師の鮎川規子（アユカワノリコ）からの発問に、本来であれば児童が「オオカミはウサギに通せん坊をしなくて、クマさんと同じようにしてあげました。そして親切って気持ちいいなと思いました」と答えるべきところを、主人公の花房賢人（ハナフサケント）は「オオカミはウサギを食べました」と答える。「それが自然の摂理なのです」と。もちろん授業は大混乱となるが、この喧騒のなかで交わされる会話から、道徳の時間の前提をなす、次の二つのポイントを取り出すことができる。

一つは、優等生の一人が花房賢人の言葉を受けて、「(なるほど食べてしまいそうだが、しかしそれでは) これ、話にならなくなっちゃうんじゃない!」と言ったことにある。子どもは教師のねらいをすでに予期している。

ポイントのもう一つは、この担任教師の鮎川規子が花房賢人に詰め寄り、彼の両肩を押さえながら「食べないよね」と必死な形相で訴えかける場面にある。子どもが教師の思い描く軌道を外れると、教師は自分のねらいに連れ戻そうと、無理やりにも首を向け変えようとする⁽³⁾。

道徳の時間は、教師のねらいという路線を子どもが予期し、この路線に外れることなく付き合っていく、あるいはこの路線に外れることなく付き合っていく、という子どもと教師の双方による予定調和を前提としているわけである。

この道徳の時間のパロディーの面白さの理由は、薄々は気づいてはいたが、それでも問題化してはならない（あるいは、問題化しては気まずい）と多くの人々が口をふさいでいる上記の二つのポイントが、花房賢人の「オオカミはウサギを食べました」をきっかけにあぶり出されていることにある。

こうした既定路線とその予期という予定調和のなかで、子どもが身につけているのは、教師のねらいをすばやく予期する力である⁽⁴⁾。題材に挙がる事からについての真理や価値を探究する力

⁽³⁾ 「首を向けかえる」との表現は、プラトン（Platon）が教育に構成的なものについて語った内容を踏まえている。彼は次のように述べている。「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ところの器官とは、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——あたかも目を暗闇から光明へ転向させるには、身体全体といっしょに転向させるのでなければ、不可能であったように——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、実におよび実在のうちに最も光り輝くものを観ることに耐えうようになるまで、導いて行かなければならないのだ。そして、その最も光り輝くものというのは、われわれの主張では、〈善〉にほかならぬ。そうではないかね。／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、いちばん効果的に達成されるかを考える向け変えの技術にほかならないということになるだろう。それは、その器官のなかに視力を外から植えつける技術ではなくて、視力ははじめからもっているけれども、ただその向きが正しくなくて、見なければならぬ方向を見えていないから、その点を直すように工夫する技術なのだ」（プラトン『国家』岩波書店、1979年、94-107頁。傍点は筆者による）。実定的（positiv）な価値への方向づけという子どもへの介入（Interferenz）は、道徳教育を含めたあらゆる教育に構成的なものである。近代教育学（学）における実定性（Positivität）のパラドキシカルな展開については、注15を参照してほしい。

⁽⁴⁾ Luhmann, N.: Soziale Systeme. Frankfurt am Main 1987, S. 286-345. (佐藤勉監訳『社会システム理論』恒星社厚生閣、1993年、331-387頁。) ルーマンのまなざしから見れば、授業がそれなりに上手いくのは、「相互浸透（Interpenetration）」が安定的に果たされているからである。これについては以下も参照

でも、探究して得た結果でもない。それゆえ、実際のところ——極端を承知で言えば——「おおかみ」だろうが「手品師」⁽⁵⁾だろうが、テーマは何でもいいのである。ここで子どもに滲み込む道徳は、権威が規定するところの答えに自らの振る舞いを合わせる、という生き方（道徳）である。道徳の時間で子どもが学んでいるのは、実際にはこの意味の道徳である。

II. 道徳の時間における愛国心の研究授業

NHK クローズアップ現代（2006年11月14日放送）「愛国心って何ですか——ゆれる教育現場」で紹介された道徳の時間の研究授業から指摘できるのも、先のパロディーと基本的には同じポイントである。両方の事例は同一構造をなしている。ただしこれは本当にあったことであるがゆえに、あまり冗談として語るにはふさわしくない、すなわち笑えない授業場面となっている。

この道徳の時間のねらい、もしくはこの時間の研究授業としてのねらいは、「日本の文化などをはじめとして、児童が国に関して持っている認識をてがかりに、道徳の時間において国を愛する心を育てる」ことにあった⁽⁶⁾。

このための教材はハワイに住む少女スージーさんが、日本の自然には四季があって美しい、と日本人のヒロシ君に語る物語である。これを子どもに読ませ、このスージーさんに言われたときのヒロシ君の気持ち、「日本って美しい四季があって素敵なおとこだ、もっと愛さなきゃ」を想像させようとする。これに子ども自身の思いを重ね合わせて、上記のねらいを達成しようとするものだった。

多くの児童が教師の意図の通りにヒロシ君の気持ちを読み取り、それを同級生の前で発表するのに対して——やはりここでも教師のねらいは子どもにはすでに予期済みのことなのだ——女子児童の一人だけが、教師が予定するヒロシ君の気持ちとは異なる独自解釈を打ち出す。「スージー

してほしい。牛田伸一「授業——どのようにして可能になっているのか」石戸教嗣・今井重孝（編著）『システムとしての教育を探る』（勁草書房、2011年）78-96頁。

⁽⁵⁾ 江橋照雄の「手品師」は「誠実さ」を教えるねらいの下に、よく利用される道徳教材である。詳細については以下の光村図書のHPを参照してほしい。「江橋照雄先生 誠実さとは、心の教育とは何か」（http://www.mitsumura-tosho.co.jp/kyokasyo/doutoku/sakusha/sakusha02/tejinasi_01.asp、2014年2月10日参照）。松下良平はこの「手品師」を教材とした道徳の時間の授業を批判的に吟味して、それを道徳教育の根本問題を掘り下げていく端緒にしている（松下良平『道徳教育は本当に道徳的か』日本図書センター、2011年）。手品師の授業事例のねらいと授業展開は次の文献に参照し得る。赤堀博行編著『道徳授業の定石事典——確かな指導観に基づく授業構想（高学年編）』（明治図書出版、2012年、42-49頁）。ここでも「誠実さ」は実定的に解釈され、そこに子どもたちの首が向け変えられるように議論が展開している。これを読むと、「はしの上のおおかみ」ならびに、次のIIで解説する「愛国心の研究授業」と同じく、「手品師」でも予定通りの授業進行を体験できる。

⁽⁶⁾ この授業の報告については、東京都教職員研修センターのHPに掲載されていた以下のファイル（渡邊万里子「国を愛する心を育てる道徳の時間の指導の工夫——児童の国に関する認識をてがかりとして」（<http://www.kyoiku-kensyu.metro.tokyo.jp/information/kenkyuhoukokukiyou/pdf/ka16/d-watanabe.pdf>、2012年11月16日ダウンロード）を参照してほしい。

一さんの故郷のハワイの自然も美しい。日本の四季ばかりが美しいわけじゃない（とヒロシくんは考えたはずだ）」と。

ここから教師による軌道を外れた子どもへの教育的指導が作動し出す。日本の四季折々の写真をその女子児童に繰り返し指し示しながら、説得に乗り出していくのである。女子児童もつかれてくる。そしてついに折れる。まさにこの女子児童が教師によって教育された瞬間であった。

その場面から聞こえてくる（ように筆者には思える）のは、その子ども固有の考えが捻り潰されていく際の音、子どもの首が「善のアイデア」へと身体ごと向け変えさせられる際に発してしまう、首と身体が軋む音である。道徳の時間で求められている「指導の工夫」とは、この軋みをできるだけ少なくして、スムーズに教師の規定路線の通りに子どもを誘導する工夫のこと以外の何ものでもない。いま挙げた愛国心の育成を目的にした道徳の時間の事例は、その意味での「指導の工夫」がまだまだ足りなかったのだ。この工夫が整ってさえいたならば、教育する側が考える望ましい道徳規範を、難なく子どもに身につけさせることができたはずだったのだから。

注六で示した報告書に記載されている児童からの感想のほとんどには、教師の規定路線を進み到達した終着点そのものが表現されている。たとえば、「日本のよさを改めて知った。四季があるのはよいと思った」「自分が生まれた国なのによさがわからなかった。意見を聞き、なるほどと思った。日本に生まれてよかった」「今まで当たり前だと思っていたことが日本のよさだというのはよかった」などである。子どもが、いつものように空気を讀んだがゆえに、こう感想を綴るのか、それとも本当にそう心から思うからこそのことなのか、本当のところは厳密には知りようがない。それでも確実なことは、子どもは学校内特有の生き方（道徳）を身につけている、ということである。

感想文の一つには、事前調査（アンケート）との対比がある。この道徳の授業を受ける前にはある児童は、日本について「精密技術は誇れるが、平和ではない」と書いていた。この授業の第一回終了時には、「四季を楽しめたり、伝統の技があるが、日本人は自分のことしか考えないから、日本に^{ママ}よい国とはいえない」と記し、続く第二回終了時には、「日本の伝統文化は全部の人の大切な宝だから壊さないように大事にしたい」と感想を述べている。この児童の気分が変わったのか、それとも自分の考えを主張することが面倒になったのか、それともこの教師の教育が十全な成果を上げたからなのか、こうした感想の変容の理由については、先ほども述べたように、その他の児童の感想と同様に、厳密には知る手だてではない。しかし少なくとも結果という観点、つまり批判的視座よりも伝統保守を表明するようになった、という結果の観点では、この子どももまた学校に流通する規範に準拠しながら自己の振る舞いを調整することを身につけたのであった⁽⁷⁾。すなわちそれは、繰り返しになるが、権威が規定するところの答えに自らの振る舞いを合

⁽⁷⁾ 保守伝統よりも革新的な見方が大切であるがゆえに、この児童が保守伝統を口にしたことは教育的によろしくない、だとか、革新的な見方よりも保守伝統が大事であるがゆえに、この児童がそう発言を変えたのは教育のすばらしい成果であるとか、そういうことを筆者はここで問題にしているわけではない。この授業にある、保守伝統の心（国を愛する心）を身につけてもらいたい、との意図を児童が予期し、それに準

わせる、という生き方（道徳）である。

Ⅲ. 本小論の問題関心と目的

道徳教育の議論が再燃している。自民党の安倍晋三総裁直属の「教育再生実行本部」が設置された（2012年10月23日）。首相としての初登板となった第一次安倍内閣（2006年9月26日～2007年8月27日）では、「戦後レジーム」からの脱却の手始めとして、戦後教育の抜本的改革が宣言され、教育改革にいち早く着手された。その結果として、教育基本法が改正（2006年12月15日）され、それに基づき教育再生関連3法案が成立した（2007年6月20日）。この一連の教育改革に残された課題の一つは、道徳の時間の教科化だった。再登板目前となったこの「教育再生実行本部」のあいさつで、「民主党政権ができて、教育基本法の精神がまったく生かされていない」「この本部は画期的に教育を変える原動力になる。物議をかもしだすことを恐れずに議論していただきたい」（2012年10月24日、朝日新聞朝刊）と意気込みが語られている。この恐れない議論の一つが、道徳の時間の教科化である。

第二次安倍内閣の発足（2012年12月26日）後すぐに、首相官邸には「教育再生実行会議」が設置された。この会議は第一次安倍内閣における「教育再生会議」の後継として位置づけられた（2013年1月11日朝日新聞朝刊）。2011年に大津市でいじめ問題が深刻化したのが、この対策の文脈において、子どもの道徳心を育てることこそが肝要だとの考えから、道徳の時間の教科化が明確に打ち出された（2013年2月27日、毎日新聞朝刊）。

下村博文文部科学大臣も教育改革、なかんずく道徳の時間の教科化にはきわめて積極的である。「教育再生実行会議」の第一次提言（2013年2月）を受け、文部科学省内に「道徳教育の充実に関する懇談会」が設置され（2013年3月）、2013年12月26日には同懇談会による報告書「今後の道徳教育の改善・充実方策について」が提出されている⁽⁸⁾。そこでは、現在の道徳の時間を「特別の教科 道徳」（仮称）として新たに教育課程に位置づけること、将来的には検定教科書を導入すること、学級担任が指導に当たること、そして点数による評価方法ではなく、記述式の方法を採用することなどが提案されている。当面は現行の教科外活動のまま、「心のノート」の改訂版「わたしたちの道徳」が教材として活用されるが、今後は、中央教育審議会での議論を踏まえ、学習指導要領の改定や教科書検定基準の作成を進めると見られる。早ければ2018年度に教

扱って自己の考えや振る舞いを調整・修正していることに目が向けられなければならない。もし授業で押しつけたい価値が逆であれば、つまり革新的な見方が大事だという押しつけが意図されていたのなら、児童は同じようにそれを予期し、それに準拠し自己の見方や振る舞いを調整・修正していたにちがいない。権威が規定する見方や態度へと子どもが自身を過剰適応させてしてしまうところに、学校教育、とりわけ道徳の時間の問題が認識されなければならない。

⁽⁸⁾ 文部科学省道徳教育の充実に関する懇談会「今後の道徳教育の改善・充実方策について」（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/096/houkoku/_icsFiles/afieldfile/2013/12/27/1343013_01.pdf、2014年1月3日ダウンロード）。

科化が実現すると予想される。

現在の義務教育段階の教育政策議論の中心の一つが、もはや繰り返し語るまでもなく、道徳の時間の教科化にあることは明らかである。そしてこの教科化については、その流れはせき止められることなく、十中八九は現実のものとなるだろう⁽⁹⁾。この政策の動向を目の前にすれば、公教育による道徳教育を教育学の異物だと速断し、この流れに拒絶反応を以って応じることは——なるほど、わが国の近代史を振り返れば、それは心情的に理解できる部分がないわけではないにしても、しかしそれは——ほとんど意味をなさない（実際問題として、世論一般でも教育学の世界でも、もはや軽度のアレルギー反応すらもあらわれなくなってしまった）。もちろんこの「ほとんど意味をなさない」ということの含意は、拒絶反応がこの現実の文教政策の流れに抗し得ないゆえの無意味ではなく、それが教育学からの道徳教育の問題圏の拒絶を帰結してしまうことの無意味にある。なぜなら、道徳とその教育の問題こそが、近代教育学の営為の中心問題の一つだったからである。それゆえ大切なのは、教育学的理性に公教育の道徳教育を布置するとすれば、それはどのような図版になるのかを問うこと、すなわち公教育による道徳教育を、教育学的理性のまなざしから批判的に照射することである。

近代教育の学的営為の伝統を参照するとき、そこでは道徳教育はどのような働きかけとして捉えられてきたのか⁽¹⁰⁾。先に挙げた愛国心の研究授業の事例は、新設されることになるのであ

⁽⁹⁾ 教科化と言っても、従来のそれとは異なり、「新たな枠組み」による教科化だと言われている。それゆえ、道徳教育の充実に関する懇談会の報告書でも「特別の教科 道徳」（仮称）と呼称されている。旧来の枠組みとは、たいていは以下のことを指している。「教科の定義は法律で決まっているわけではないが一般的に（1）教科書がある（2）専門の免許を持つ教員がいる（3）数値による評価——の3項目を満たすものとされてきた。道徳はこれまで総合的な学習の時間などと同じ『教科外活動』という位置づけだった。今回の道徳の教科化では、こうした3項目にとらわれない『新たな枠組み』による教科化を目指している。現在、小学校は8教科（国語、社会、算数、理科、音楽、図工、家庭、体育。1、2年生は理科と社会がなく生活科）。中学は9教科（国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育、技術家庭、外国語）。新教科の登場は1992年度導入の生活科以来となる」（2013年04月22日毎日新聞東京朝刊）。

⁽¹⁰⁾ この問いから理解され得るように、本小論は近代教育学の伝統を参照先とした道徳教育の「そもそも論」である。筆者はこの「そもそも論」を通俗的な意味でしか使っていない（そもそも-ろん【抑論】物事の始まりや、問題の起きた理由などに立ち戻って論じること。また、そのような論調。『デジタル大辞泉」を参照）。「そもそも論」は物事を推し進める側の人々には、面倒なことに思われてしまうのだが、この「面倒なこと」がなくなると、同じ言葉を使っている、実際にはやっていることが以前と以後では180°異なる、ということも起こり得る。道徳教育という言葉はこの事例の一つである。本小論の帰結の一部を先取りすることになるが、これについて次のように説明することができる。すなわちそれは、近代教育学の伝統にしたがえば（つまりはそもそもは）、道徳教育は「自分で考えて決定し、それを自分で検証しつつその決定に自分をしたがわせること」だったはずなのだが、今では「（はっきりと言葉には出していなくても実際のところは）他人の考えに自分をしたがわせること」にすり替わってしまっている、ということを示している。ここでは同じ道徳教育の言葉が使われていても、その意味内容が逆さまになっている。

一方の解釈から他方の解釈へと転換を図るにしても、そもそも一方の解釈がどのようなものであったかを踏まえてからの転換でないと、この解釈転換は転換ですらもなくなる。転換すべき当のあて先がないのだから。それゆえ、この「そもそも論」がないと、過去との断絶においてなし崩し的に概念変容が進むことになる。概念が無自覚の脱文脈化にさらされる限りで、それは超時間的な本質主義的な傾向を帯びるこ

う「特別の教科 道徳」（仮称）の範例になるのだろうか。もしそうであるなら——多少なりともそういう意図があるからこそ、東京都教職員研修センターの研究授業として実施されたのであろうが——、この特別の教科はあのテレビドラマのパロディーとほとんど構造上は同じということになる。しかもすでに述べたように、現実であるがゆえに、笑えないパロディーだという意味において、それは本物の喜劇（そして喜劇ほど悲しいものはないのであろう）である。近代教育学の営為を踏まえた道徳教育は、あのような実践を帰結するのであろうか。この回答はもちろん「否」である。

本小論はこの「否」を導き出すことを直接の動機として着手されるが、そのためには、押谷由夫文部科学省道徳教育の充実に関する懇談会副座長（昭和女子大学教授）の言葉を参照し、呼び水としてその力を借りることにしようと思う。それをこの小論の考察の軸にすることによって、近代教育学が帰結する道徳教育のあり方と先のパロディーとの対極を浮かび上がらせることができるからである。押谷氏は次のように述べている。

学校教育は、単に『知・徳・体』をバランスよく育てるというのではなく、根底に『徳』=どう生きるかということがあって、その上に『知』と『体』をしっかり育てていくというシステムを確立する必要があります。その視点から、もう一度道徳を見直していくことこそが求められているのです。そこから“道徳の教科化”の議論も出てきます（傍点は筆者による）⁽¹¹⁾。／戦後の教育システムにおいては、道徳が軽視されてきました。それは、修身を中心とした教育が戦争へと結びついたことへの根強い批判によるものです。／もちろん、その批判はあってしかるべきです。しかし、やはり道徳を軽視した教育システムは、本来の姿ではありません。道徳を抜きにした教育はあり得ないのです。知識・技能や『考える力』をただ身につけるだけでなく、それを的確に用いてよりよい社会をつくっていくこと、自身のよりよい生き方を模索していくことにつながっていくことが必要なのです（傍点は筆者による）⁽¹²⁾。／科学技術が著しく発展する一方、経済は人間の日常生活を揺るがしています。人間の知識・技能が、人間の日常生活をダメにしていく面もあります。知識・技能は何かをするための手段なのです。そして『何のためにするのか』を考えるのが道徳教育です（傍点は筆者による）⁽¹³⁾。

押谷氏の発言を踏まえその要点をまとめれば、それは次の四点として把握することができる。一つは、教育は知育、徳育（道徳教育）、そして体育に区分し得る、ということである。二つには、区分の上で徳育（道徳教育）が知育と体育の土台になる、と見られていることにある。この二つの要点については、彼が「道徳教育は『知・情・意』のとくに『意』が大切です」⁽¹⁴⁾と述べていることから明らかである。三つ目には、知識・技能や考える力を身につけることは、

とになってしまう。言うまでもなく、あて先によって転換の行き先が変わり得るが、本小論ではこのあて先を近代教育学の伝統に求めて、このあて先の中身から道徳教育を「そもそも論」として語る作業を引き受けることが課題となっている。

⁽¹¹⁾ 押谷由夫「『道徳教育の充実に関する懇談会』における議論の展望」『教職研修』（教育開発研究所、2013年8月号）22頁。

⁽¹²⁾ 押谷、同上、23頁。

⁽¹³⁾ 押谷、同上、23頁。

⁽¹⁴⁾ 押谷、同上、25頁。

「何のためにするのか」や「生き方を模索していくこと」とは別のことであるがゆえに、これらが「つながっていくことが必要」だ、との課題認識を有していることである。押谷氏にとっては、知育と徳育（道德教育）が区別されているのと同じように、知識と生き方は別々のことである。これは「知識・技能は何かをするための手段なのです」との発言によく示されている。最後に四つ目の要点についてであるが——厳密に言えば、この点を押谷氏が直接に表現しているわけではないのだが——、氏のように徳育（道德教育）が知育から独立して成り立ち得ると主張する背後には、徳目が実定的に「すでにある」に決まっている、という信念が往々にして隠れている。すなわち、「何のためにするのか」や「生き方を模索していくこと」の「何のため」「生き方」の善なる方向は、徳育（道德教育）を施す側には、非常に強く「すでにある」ということである⁽¹⁵⁾。知識・技能は、外在的にある決まった価値の実現、つまりは「価値実現」⁽¹⁶⁾の道具、という位置づけになる場合がほとんどである。

本小論の冒頭で挙げた道德の時間の事例は、上記の四つの要点を実践的に具現化している。徳

⁽¹⁵⁾「非常に強く『すでにある』と表現した理由は、教育する限りには、この「すでにある」ことから逃れられ得ないが、徳目の実定性への教育にはそれが特に色濃くなる、ということ表現したかったからである。よく語られる「答えをもらい繰り返すことではなく、自分で考え見つけることが大事である」ということも、「自分で考え見つけること」へ「首を向け変える」のであるから（注3のプラトンの表現を参照してほしい）、そこでも善なる方向が「すでにある」ことについては、何ら変わりがない。「自分で考え見つけること」へと働きかけることと「答えをもらい繰り返すこと」へと働きかけることとは、機能的には等価である。教育のコミュニケーション内部では、子どもが「自分で考え見つけること」ができないときには、子どもに対する「自分で考え見つけること」への働きかけは止むことがない。なるほど、それは価値の教え込みとは違うものだ、との反論も予想できるが、その差異は機能的な観点からすると、実定性の中身のちがいの問題に過ぎない。繰り返しになるが、到達させる地点が予定されている限りで、濃淡の差はあっても、すでに実定性それ自体は予見されているからである。しかし、機能的には等価であるからと言って、インドクトリネーション（indoctrination）が教育の名において正当化されるわけではないし、されてはならない。それどころか機能的に等価であるからこそ、実定性の中身の差異はきわめて重要になる。近代教育学はこの認識があったからこそ、教育のパラドックスを抱えることになった。その卓見はカント（Kant, I.）を嚆矢とする。彼は次のように述べている。「教育の最も重要な問題の一つは、法的拘束力の下での服従と、自分を自分の自由のために奉仕させる能力とが、どのようにして統合され得るか、という問題です。なぜなら拘束は何としても必要なものです。拘束の下であって、私はどのようにして自由を開発することができるのでしょうか。」（Kant, I.: Über Pädagogik (1803). In: Weischedel, W. (Hrsg.): Werke in sechs Bänden. Band 6. Darmstadt 1983, S. 711. 勝田守一・伊勢田耀子訳『教育学講義他』明治図書、1971年、27頁）。実定的な方向へ「首を向け変える」働きかけとしかあり得ない教育（拘束）が目指すのは、自ら他者の実定性への向け変えを跳ね除け自分で考え決定する自由な人間、すなわち啓蒙された時代ではなく、啓蒙の時代に生きる人間の育成である。それゆえ、教育はカント的な意味においては、自分で考える啓蒙を目指すべき方向として語りながら、それとは相反する自分で考えさせる強制（拘束）を施しつつ、それによって自分で考える啓蒙を実現しようとする、というパラドキシカルな営みとならざるを得ない。パラドックスは忌避される傾向があるが、教育においてはパラドックス・コミュニケーションが自覚され、パラドックスとして営まれる方が、それがなくよりも比喩物にならないくらいマシである。パラドックスの解消は、つまるところ、拘束なきを目指した拘束ではなく、拘束を目指した拘束になるからである。この場合の教育は「わたしの言う通りにしなさい」以外の何ものでもなくなる。

⁽¹⁶⁾ 斎藤正二『牧口常三郎の思想』（第三文明社、2010年）24-35頁。

育（道德教育）という区分に基づき道德の時間が設けられる。その授業時間のなかで、子どもは実定的な徳目へと方向づけられ、その徳目に合わせて知識・技能が用いられるように——つまり押谷氏の言葉を使えば、両方が「つながっていく」ように——働きかけられる。そうする理由は、徳育（道德教育）がすべての教育の土台だからだ、と考えられることによる。

近代教育学は、近代における個人の道德性の生成プロセスを探究してきた。この探究の中身はいま上に挙げた四つの要点とはすべて間逆の特性を有している。そして本小論の後半部に登場する牧口常三郎が知育・徳育（道德教育）・体育の三育の区分をはっきりと退けて、知育と体育の二育論を打ち出したのも、すでに斎藤正二が明らかにしたように、スペンサー教育論を牧口が正確に解説し得たゆえのことだった、という解釈⁽¹⁷⁾にプラスして、彼が近代教育学、なかんずくヘルバルト教育学の文脈にあったがゆえであった、と筆者には思われる——もちろん斎藤正二も間接的にそれを語って見せてくれている。本小論の直接の目的は、近代教育学の知的遺産、特にヘルバルト教育学を参照し、近代における道德教育が「内的自由 (innere Freiheit)」を実現するための働きかけであることの確認を通して、上記の二つの事例とは異なる道德教育の実践的なひな型を描いてみることにあるが、そうすることで、牧口の二育論がヘルバルト教育学の知的営為を摂取・消化し編みあげられていたこと、さらにはそれが徹底した主知主義に基づいていたことが、より詳細に明らかになるであろう⁽¹⁸⁾。

そのための検討の手続きは次のように設定される。ヘルバルト教育学が道德教育をどのように捉えていたのかについての確認が最初の段取りである。その際に、先の押谷氏の引用から取り出した四つの要点を考察の観点にしようと思う。次の手続きは、牧口による二育論を『創価教育学体系』『創価教育学大系概論』を主な資料として提示し、これに基づきヘルバルトとの関係を探り当てることにある。ここでも上記の四つの要点を考察の観点とする。そして最後にヘルバルトと牧口に共通する志向性——主知主義にあるわけだが——を踏まえ、道德教育の具体的なあり方を試案として創作しようと思う。そこではⅠならびにⅡの事例との対照が浮かび上がることになるだろう。

⁽¹⁷⁾ 斎藤、同上、572-627頁。

⁽¹⁸⁾ 「より詳細に」との表現には理由がある。斎藤（2010年）や伊藤貴雄（「J・F・ヘルバルトの類化論と初期牧口思想の形成」『東洋哲学研究所紀要（第16号）』東洋哲学研究所、2000年、70-87頁）によって、牧口常三郎の思想がヘルバルトを経由してカント哲学にまで遡及し得ることが示されている。また、ヘルバルトの「教育的教授」論との関係については、古川敦が『創価教育学大系概論』の注・解説のなかでも言及している。本小論はこうした先行研究の主張を共有し前提にしている。それゆえ「より詳細に」の意図は、この主張を補完し、より確実性が高まるように描き出す、ということにある。この小論に少しでもオリジナルな部分があるとすれば、「智育の深化が徳育（道德教育）である」（趣意）との牧口による命題を、ヘルバルト教育学の「教育的教授」論の体系性から説明することにある。牧口の二育論とヘルバルトの「教育的教授」論の体系上のつながりをはっきりさせること、ここにこの小論における——誠にささやかであるが——研究上の意義が見出されるのではないかと思われる。

IV. 近代教育学、とりわけヘルバルトの道徳教育論

Ⅲでは押谷氏の発言から四つの要点を整理した。ヘルバルト教育学が道徳教育をどのように構想していたのかを明らかにするために、これらの要点を考察観点に据えることにする。四つ目から一つ目の要点へとさかのぼるように観点が設定され、観点の中身はそれぞれ問いの形式で表現される。これらの問いに回答を与えることによって、押谷氏の要点と近代教育学の伝統から得られる回答との対照をくっきりと浮かび上がらせることができる。

1. 要点4から設定された観点：徳目が実定的に「すでにある」に決まっている、と考えられていたのかどうか。

近代教育学は、この実定性に綻びが目立つ時代の足音に耳を澄ませ、これが教育にとって決定的に問題だと認識したからこそ、この綻びのなかで教育は新たにどのように構想され得るのか、そして構想されるべきかが究明された、と考えるのが筆者の解釈では妥当だと思われる。神の統合的世界観や身分道徳の拘束性が緩くなってきたがゆえに、旧来そこに統合された一要素に過ぎなかった教育は、どこによりどこを求めべきか——この問いが焦眉の課題になったのだ、と考えることができる。

前近代社会の支柱は代表的には、世界観的統合点としての神と王権神授説に基づく身分制度の二つを挙げることができる。近代社会ではこれらの縛りが弛緩していく。「社会秩序はもはや、調和的あるいは神的秩序と一致することはない」⁽¹⁹⁾ 時代の到来である。秩序の弛緩はその世界の道徳基盤が揺らいでいくことと同義であった。この決定的なインパクトはフランス革命である。ルソー（Rousseau, J.J.）は「あなたがたは社会に現在の秩序を信頼して、それが避けたい革命に脅かされていることを考えない。……わたしたちは危機の状態と革命の時代に近付きつつある」⁽²⁰⁾ と革命を見通していた。ルソーが言うところの「社会の現在の秩序」は具体的には身分制度を指すが、この崩壊の予兆は、それが王権神授を後ろ盾とするがゆえに、神の世界観的統合

⁽¹⁹⁾ Hellekamps, St.: Erziehender Unterricht und Didaktik: Neuere Didaktiktheorien im Horizont klassischer Begriffsbestimmungen. Weinheim 1991, S. 24. ヘルカムプスはルソーが投げ出されていた時代状況を次のように記述している。「人間の将来は、その出自と身分が人生行路を前もって定めることが少なくなればなるほど、いっそう開かれたものになる。そのため、近代では偶然が入り込んで作用できる余地が、あらゆる前近代的かつ伝統的な時代よりもさらに広がることになる。心もとない余地のなかで、個人の生き方は危険に曝され続ける。その限りにおいて、近代における教育と教授は、伝統的な社会の教育と教授とはまったく異なったものである。なぜなら、それらは、もはや『安定した目的』を持ち合わせてはいないからである」(ebenda, S. 23.)。この「安定した目的」の喪失とそれに対応した教育のあり方の変化は、ベンナー（Benner, D.）による問題史的研究の体系構築上の骨格を成しているが、これについては以下を参照してほしい。Benner, D.: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. 7. Auf. Weinheim und Basel 2012.

⁽²⁰⁾ ルソー（今野一雄訳）『エミール（上）』（岩波書店、1962年）、346頁。

の緩みの予兆をも同時に示唆している。

そうした今まで通りの世界が壊れていく時代にあつて、教育が追求すべき目的を彼は、今までの通りの身分道徳に応じる意味の特殊な目的から、一般的な目的へと組み替えを図っていく。彼にとっては子どもが弁護士になろうが、軍人になろうが、そういう特殊性はいつでもよく、大事なのは「生きること」⁽²¹⁾ そのものであった。不安定な近代社会にあつても、自分の力で生き抜ける自足的な人間、そしてその意味で自由な人間、それもわがまま勝手という自由ではなく、自由でありなおかつ社会秩序の崩壊後に来るべき理想社会の核となる普遍意志を志向する人間——これが彼が教育小説のなかで描こうとする近代人エミールであった。

外在的な秩序、徳の実定性に根拠の根を張ることのないエミールには、なるほど存在論的なテロスが欠けるが、しかし彼の存在のよりどころは、そうしたすでに失われつつある実定性にあるのではなく、当の目的それ自体を自ら生み出せるという彼自身の自由の内にある。ルソーはこれを教育の格率だと見て、次のように述べている。

自分の意志どおりにことを行うことができるのは、何かするのに自分の手に他人の手をつぎたす必要のない人だけだ。そこで、あらゆるよいものなかで、いちばんよいものは権力ではなく、自由であるということになる。ほんとうに自由な人間は自分ができるところだけを欲し、自分の気に入ったことをする。これがわたしの根本的な格率だ。ただこれを子どもに適用することが問題なのであつて、教育の規則はすべてここから導かれてくる⁽²²⁾。(傍点は筆者による)

近代教育学はルソーが語るこの自由の実現の働きかけを志向することになった。それが意味するのは、Man muss Gott mehr gehorchen als den Menschen（人間ではなくそれ以上に神に服従しなければならない）とつた、外在的な価値に服従せよ、というコミュニケーション・モードから自律のコミュニケーション・モードへと、教育のコミュニケーション・モードが変換したことにあつた。価値の支えが失われていく世界にあつては、外在的な実定性に道德の根拠は求められず、それゆえそこに準拠しては教育のコミュニケーションは進展し得ない。近代教育学が構築される時代的な問題性はここにあつた。それゆえ、「自律の原理が道德の唯一の原理である」⁽²³⁾ とカント（Kant, I.）が宣言したように、人間が立法する理性のなかに、その道德の基礎づけと教育の準拠先が求められていった。そこから、立法する理性の命令と服従という関係性の問題が探究されていくことになる。

⁽²¹⁾ 同上、31頁。

⁽²²⁾ 同上、112頁。

⁽²³⁾ Kant, I.: Grundlegung zur Metaphysik der Sitte (1785). In: Weischedel, W. (Hrsg.): Werke in sechs Bänden. Band 4. Darmstadt 1983, S. 75. (中山元訳『道德形而上学の基礎づけ』光文社、2012年、171頁。)

2. 要点3から設定された観点：知識・技能や考える力を身につけることは、「何のためにするのか」や「生き方を模索していくこと」とは別のことであるのかどうか。

近代教育学は、先にも述べたように、どのように生きればいいのかを誰も決めてはくれない社会（たとえ決められても、それが以前のような統合的な力を発揮し得なくなった社会）が到来したからこそ、善く生きること——道徳的に生きること——の源泉を理性に基づいた自己決定、つまりは物事を知って自ら考えることに基づいた自己決定とその決定に自己自身が服従するという、両方の関係性に求めた（あるいは求めなければならなかった）。この自律への教育というコミュニケーション・モードのなかでは、知識や考える力を身につけることと善く生きるとは不可分のものとして捉えられてきた、と考えられる。

変動する社会のなかで教育にとって大切なことは、ルソーによると「生きること」そのものであり、その根本格率は「自分ができただけを欲し、自分の気に入ったことをする」という自由であった。自分で欲しそれが実際にできるということ、すなわち欲することとできることの一一致という自由への教育、その意味において自律への教育の問題圏は、近代教育学においてはカントの批判哲学における概念上の厳密化によって媒介され、ヘルバルト（Herbart, J. F.）がこれを受け継ぐことによって、教育の中心問題として論じられることになった⁽²⁴⁾。

ヘルバルトが構想する教育目的は「強固な道徳的性格（Charakterstärke der Sittlichkeit）」の育成である。実定的な徳目に服従する人間を彼は道徳的だとは見なかった。そういう価値の支柱の揺らぎが充満した世界にすでに彼も投げ出されていた。たしかに、よく服従できることそのものは道徳的な人間に欠くべからざる条件だとされるが、しかし彼によると「道徳的人間は（外在的な何かに命令されるのではなく、自分自身が——引用者による補足）自分自身に命令する」⁽²⁵⁾ 命令者であると同時に、「命令を評価する。すなわち、……命令をつくり出す。少なくとも命令を命令として自分で作り出す」⁽²⁶⁾ 服従者でもあるという。彼は次のように述べている。

彼（子ども——引用者による補足）は美しい心や善を知り、評価する、そういう深い思慮へと心に向けるようになる。このような理解や判断から、こんどは彼は自分自身に対して法則を掲げ、この法則に従う義務を自分自身に課すだろう。なぜなら、これに従わないとしたら、自分はずかしめる以外の何もできないからである。それゆえ、彼は従おうと望み、そして従うことができるはずである。この場合、君たちはさらに力をこめてもう一度、彼が自由であると呼ぶだろう。当然、言葉の最も高貴な意味において⁽²⁷⁾。（傍点は筆者による）

⁽²⁴⁾ カントとヘルバルトの哲学の関係については、いっそう厳密に研究が進められるべきである。ヘルバルトの同時代人、とりわけフィヒテ（J. G. Fichte）哲学への接近と離脱については、以下の研究から詳しく知ることができる。杉山精一『初期ヘルバルトの思想形成に関する研究』（風間書房、2001年）。

⁽²⁵⁾ Herbart, J. F.: Über die ästhetische Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung (1804). In: Asmus, W. (Hrsg.): Herbart Kleinere Pädagogische Schriften. Band 1. Düsseldorf und München 1964, S. 108（高久清吉訳『世界の美的表現』明治図書、1972年、15頁。）

⁽²⁶⁾ Ebenda.（高久訳、15頁。）

⁽²⁷⁾ Ebenda, S. 114.（高久訳、25頁。）

ヘルバルトによると、引用内で言及される子どもは自由であると言われる。その理由は、子ども自身の理解や判断からこの子どもが自分自身に法則を作り出し、この法則に当の子ども自身がその命令の質を吟味しつつしたがうからだとされる。命令者と服従者のこの一致をヘルバルトは道徳性の形式的な理念として「内的自由 (innere Freiheit) の理念」と特徴づけている。これが理性的存在者の徳 (Tugend: 卓越性) であり、近代における道徳性だと見られたのである。彼は次のように述べる。「徳は教育学的目的の全体に対する名称である。それは一人の個人の内において堅固な現実にまで成熟せる内的自由の理念である。……内的自由は二つの肢体、すなわち思慮と意志の関係である」⁽²⁸⁾。

思慮 (Einsicht)⁽²⁹⁾ が命令する自分として立ちあらわれ、この自分の命令に命令される自分の意志 (Wille) がこの命令を再吟味しつつ服従すること、これが近代の道徳的人間だと言われたわけだが、ここからすでに了解できるように、近代教育学の代表格のヘルバルト教育学においては、ある人の生き方はその人の思慮 (知見や洞察) と、すなわち知的営為そのものといつもの一体として論じられてきたのであって、決して分離して語られることはなかった。

ヘルバルトの考えとは真逆を具体的に説明すれば、彼の意図したところをよりはっきりと掴むことができる。たとえば、子どもに第三者から法則や原則 (こうすべしという実定的な徳目) などが与えられるとする。それが大事なことだと力説され、子どもはそう振る舞うべきだと誘導され説得される。その子どもは説得の熱意に押されて、他の大多数の子どもがうなずく姿を見て、説得内容にもそれほど誤りがあるとも思えないし、そして何よりも道徳の授業でその法則や原則が正解として予定されていることが分かるし、正解すると周りから褒められるから、これらを正しいとして受け入れる (IとIIのパロディーと研究授業を想起してほしい)。この教育 (らしきもの) を受けた子どもは、自分がそうしたいと思ったから、自分がそれがいいと考えたから、それを選び取ったのだ、といわゆるいい子であればあるほどそう語るかもしれない。しかしその子どもとその子どもが受けた教育 (らしきもの) に決定的に欠落しているのは、その子どもが自分自身で立法すること、そしてこの立法を促すことである。たとえ法則や原則が第三者の大人から提示されたとしても、それを反省の対象に据え吟味し、批判し検証の思考を紡いでいくなかで自らの法則・原則を新たに構築していくプロセスが、そしてそのプロセスを促す働きかけがここには欠如している。法則・原則が子どもの自身の立法によるものでない場合には、子どもはどのような生き方をすることになるだろうか。もしも法則や原則を与えてくれた第三者の大人がいなくなったとき (「それが法則・原則なのだよ」と答えを言ってくれる人がいなくなったとき)、子

⁽²⁸⁾ Herbart, J.F.: Umriss pädagogischer Vorlesungen (1841). In: Asmus, W.: Herbart Pädagogisch-Didaktische Schriften. Band 3. Düsseldorf und München 1965, S. 167. (是常正美訳『教育学講義綱要』協同出版、1974年、6頁。)

⁽²⁹⁾ 「思慮」の原語は Einsicht であるが、これは翻訳されているヘルバルトの著作のなかでは、およそ知見、洞察、思慮と訳出されることが多い。いずれにしてもその内実は、理性的なまなざしを以って世界関係と人間間の関係を思考において省察することにある。

どもは近代社会のテロス喪失のなかでアノミー（Anomie: 社会的規範の喪失状態）になるか、あるいはその回避のために別の第三者の大人の答えを探し求めることになるかもしれない。他律は安心をもたらすことを知っているからである。第三者の大人からの法則や原則がうまく当てはまらず、信じていたそれらが脆くも崩れ去ったときにはどうだろうか。子どもはおそらく自分には責任はなく、ただ騙されただけだ（あの人がそう言ったから、そうしたのだ）と語ることだろう。決意の欠如ゆえに、責任の意識も生じようがない。いずれにしても、この子どもは自分の生を自分で引き受けることはできないだろう。

ヘルバルトが考える近代教育にとって大切なことは、すでに示唆されたように、子どもが自己活動へと促されて、彼・彼女等自身の知的営為から立法していくことである。彼が「自分から進んで善を選び悪を退けるよう、生徒にはっきりと自覚させること、性格陶冶はまさにこの一言に尽きる」⁽³⁰⁾と述べることは、この意味で捉えることができる。あなた方自身が善悪を自己の立法にもとづき選択する理性的存在者だということを自覚させることが、決定的に重要だとされたのである⁽³¹⁾。

3. 要点2から設定された観点：徳育（道德教育）が知育と体育の土台となるのかどうか。

外在的な実定性という足場を失いつつある道德はその依拠するところを、「内的自由の理念」に求めることになった。この「内的自由の理念」の構成要因である思慮（Einsicht）と意志、これら二つに合わせて、教育の任務も二つに区分される。一つは、多方に広がる興味（精神的な自己活動）を旺盛にすることを通して思慮を豊かなものにする働きかけである。もう一つの任務は、豊かな思慮にしたがって自己の意志を服従させられるよう促す働きかけである。ヘルバルトの言葉を使って述べれば、一方が「教育的教授（Erziehender Unterricht）」の作用であり、他方が「訓練（Zucht）」の働きかけである。両方はそれぞれが可能性の条件を成しているが、これらを

⁽³⁰⁾ Herbart, J. F. (1804), S. 108. (高久訳、14頁。)

⁽³¹⁾ 教育評論家の小林正氏によっても、ヘルバルトは伝統的教育の系譜に位置づけられているが、しかしその中身は本小論で明らかにしている近代教育学の伝統とはまったく反対に解釈されている。彼が語る教育の伝統とは、勇気をもって規範を子どもに叩き込むこそが重要である、ということを目指しているが、その伝統がヘルバルト教育学にあると見られている。氏は次のように述べている。「伝統的教育はJ・F・ヘルバルトが、教育の目的を倫理学に、方法を心理学に求め教育学を体系化したものである。教育の方法として、『管理』『教授』『訓練』の三要素を提唱。教育の目的は強固な道德的品性と興味の多面的な陶冶にあるとしている。①よく管理する—こうしなさい、こうしてはいけないと的確に指導管理する。／②よく教え込む—先人から受け継いだ知識や文化遺産をよく教え込み、学ばせる。／③よく訓練する—繰り返し反復練習させ鍛錬し、しっかりと身につけさせる。／日本では今、これらが全くと言っていいほどなされていないという状況である。これらが踏まえられていなければ、児童の権利条約、子どもの興味関心に寄り添って子どもの目線で物を考えるといった、一見優しそうだけど無責任な教育論がまかり通ってきたということである。小林正「戦後教育からの脱却は『道德教育』の教科化から始まる—戦後教育における教育勅語否定と修身教育否定の呪縛からの脱却—」「政策オペニオン NO. 2/2013. 9. 1」平和政策研究所、7頁（http://ippjapan.org/pdf/Mr_Kobayashi.pdf、2014年2月4日ダウンロード）。

時系列の観点で整理すると、後者は前者の後にはじめて働きかけられ得る。それゆえ、近代の道徳性の生成のための土台は「教育的教授」、すなわち知育にあると考えられる。

なるほど、子どもは自ら立法することが大事であった。しかし、掲げられる法則が打算的なものであった場合には、その子どもは内的に自由ではあっても、利己主義の自由の世界を生きることになるだろう。それゆえ、法則はエゴイズムに支配されるのではなく、子どもがその理性から練り上げられたものでなければならなかった。理性を覚醒させる働きをヘルバルトは「教育的教授」に求めた。彼は次のように述べている。

教育的教授にあつては、その主眼とするところは、それによって誘発される精神的行為にある。かかる精神的行為を教育的教授は増加させるべきであつて、減少させるべきではなく、高貴ならしめるべきであつて野卑ならしめるべきではない⁽³²⁾。／教授の最後窮極の目的はなるほど徳の概念の内にある。しかしそういう最終目的に達するために、とりわけ教授に差し込まれなくてはならない、一層近い目標は、興味の多面性という表現によって示される。興味という語は、一般的に、教授によって惹起されるべき精神的行為の様式を言い表している⁽³³⁾。

ヘルバルトによると、「興味は自己活動である」⁽³⁴⁾。しかも精神的と形容される自己活動である。これを活発にすることが「教育的教授」の直接の任務だとされている。精神的な自己活動という言葉から、すでに理解され得るように、「教育的教授」の働きかけは（注31で小林氏が解釈したような「よく教え込む」ことでは決してなく）子どもを多様な対象との取り組みに導き入れ、それを通して子どもが対象を思考において眺め省察するように（別の言葉で表現すれば、興味を生み出すように、あるいは精神的な自己活動を作動させるように）促すことにある、と解せられる。子どもは自分で考えるように促され、熟考を重ねながら思慮を豊かにしつつ自ら立法していく。そうして立てられた法則・原則には、あたかも理性がフィルターとなって不純物を取り除くかのように、粗野な欲求、エゴイズム、そして独善性が混在することはない。理性に裏づけられた立法を促すこの「教育的教授」を構想したからこそ、ヘルバルトは「道徳性はもっぱら正しい洞察（Einsicht）に基づく自己の意欲（意志——引用者による補足）にその根拠を持つ」⁽³⁵⁾と述べることができた。ここで大切なところは、彼が道徳性の根拠を単なる洞察ではなく、「もっぱら正しい洞察（Einsicht）に基づく」と規定しているところにある。

社会規範の紐帯が弛緩する近代社会のなかで、かつて正しいとされた実定的な徳目もその根拠が脆弱になったが、それでもヘルバルトは道徳性に正しさそのものまでが失われる相対主義のまなざしはとらなかつた。もちろんだからと言って彼は、その正しさを失われつつある実定性に固

⁽³²⁾ Herbart, J. F. (1841), S. 181. (是常訳、121頁。)

⁽³³⁾ Ebenda, S. 182. (是常訳、122頁。)

⁽³⁴⁾ Ebenda, S. 185. (是常訳、127頁。)

⁽³⁵⁾ Herbart, J. F.: Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet (1806). In: Asmus, W. (Hrsg.): Herbart Pädagogische Grundschriften. Band 2. Düsseldorf und München 1965, S. 42. (三枝孝弘訳『一般教育学』明治図書、1969年、51頁。)

執しそこに根拠を求めることもなかった。正しきの根拠は、少なくとも彼のなかには、理性的存在者の理性の働きに見出された（この限りで彼はやはりカントの正当な嫡子であり、その意味での啓蒙主義者だった）。このための理性の覚醒の原動力が、多方向に開かれた興味の喚起であり、これが「教育的教授」に期待されたのである。

なるほど、理性に基づき立法されても、これに準拠した行為へと促されない場合には、ヘルバルトによれば、子どもは道徳的には成長することはないとされる。なぜなら、「行為が性格を形成するから」⁽³⁶⁾ だと考えられているからである。しかし、大人の徳目の通りに子どもに行為をさせればいいわけではない。それは他律であるがゆえに、すでに近代教育学の自律のコミュニケーション・モードには相いれないものであった。そうだからと言って、子どもの好き勝手に行為させればいいというわけでもない。なぜなら、「むき出しの粗野な欲求が行為によってその力を示し、これによって断固とした意志が作られること」⁽³⁷⁾ にでもなれば、「強固な道徳的性格」どころか、「強固なエゴイズム」が形成されるばかりだからである。それゆえ、彼にとって決定的なことは、「教育的教授」の働きかけから子どもに「正しい思慮が生まれたところでこれを行為に移し、その目的が達成されるまで援助が与えられなければならない」⁽³⁸⁾ ということにあった。正しい思慮を行為へと促す働きかけに限って（子どもの放縦でも、大人の徳目のとおりに子どもを行為させることでもなく）、これを彼は「訓練」と呼んだ。行為は正しい思慮から突き動かされる行為でなければならないがゆえに、教育作用をあえて直線的な時系列に整理すると、「教育措置の組織的な考察において、最初の位置が教授に、第二の位置が訓練に属する」⁽³⁹⁾ と捉えられたのである。

以上の説明から理解され得ることは、ヘルバルトがルソーとカントから引き継いだ近代社会における道徳性の生成を促す働きかけの土台は、子どもの思慮（Einsicht）を豊かにする「教育的教授」、すなわち知育にあったということである。「教育的教授」は、子どもをその狭い世界関係と人間間の関係の囲いから解き放つ。教育者は子どもがあたかも自分で「さまざまな記述によって空間を拡大し、時間から過去の光を取出し、非感覚的な領域を概念で開示する」⁽⁴⁰⁾ かのよう
に活動をデザインし、それを通して子どもの多方向に開かれた興味（精神的な自己活動）を活性化させる。はじめは「教育的教授」の働きかけを通して子どもは世界関係や人間間の関係の拡大へと精神的な自己活動を操作されるわけだが、その活発化にともなって漸次的に操作された精神的な自己活動が子どもの自身の本当の自己活動へと転化されていく。自ら世界関係（真理）と人間間の関係（価値）を考えることから、子どもの自身の立法が果たされていく。彼の有名な「教育的教授」の宣言はこの文脈において理解されなければならない。「私は、この際、教授のない

⁽³⁶⁾ Ebenda, S. 115. (三枝訳、166頁を参考。)

⁽³⁷⁾ Herbart, J. F. (1804), S. 108. (高久訳、23頁。)

⁽³⁸⁾ Ebenda. (高久訳、23頁。)

⁽³⁹⁾ Herbart, J. F. (1806), S. 49. (三枝訳、63頁。)

⁽⁴⁰⁾ Ebenda, S. 61. (三枝訳、82頁。)

(道徳——引用者による補足) 教育などというものの存在を認めないしまた逆に、少なくともこの書物においては、(道徳——引用者による補足) 教育しないいかなる教授もみとめない」⁽⁴¹⁾。

4. 要点1から設定された観点：教育は知育、徳育（道徳教育）、そして体育に区分し得るのかどうか。

ある実定的な徳目に子どもを誘導し、それを身につけさせることは、近代教育学の伝統に照らせば道徳教育と呼べるものではなかった。あくまで道徳とは自由、自律、そして内的自由の実現にあった。その実現のために「教育的教授」と「訓練」、すなわち子どもの精神的な自己活動を活性化させ、その子どもが自分自身で考え立法していく援助をすること、そしてその結果にしたがった省察的な行為を促すこと、この二つの働きかけの混然一体が、道徳教育の構想の全体として描かれていたからである。先ほど述べたように、「教育的教授」と「訓練」は作用の時系列の観点で整理すれば、前者が土台に位置づけられていた。「教育的教授」は世界関係と人間間の関係の拡大を通して、人間の理性の覚醒をねらいとするがゆえに、この働きかけをその意味に限定するところの「知育」として区分することは可能である。それでは、徳育に「訓練」の働きかけを割り当てることができるかと問うとすれば、そうした図式的で単純化した組み合わせは不可能だということが分かる。なぜなら、道徳教育あるいは徳育という呼称は、「教育的教授」＝「知育」と訓練＝「知育（教育的教授）に裏づけられた行為への促し」の働きかけが一体となって、達成すべき目的が表現されているのであって、教育的な作用区分を意味してはいないからである。それはヘルバルトの次のような言葉に端的に示されている。

徳は教育学的目的全体に対する名称である⁽⁴²⁾。

教育のただ一つの全体的な課題は、道徳性という概念によって言い表される⁽⁴³⁾。

近代教育学の伝統のなかでは、徳（道徳教育）は目的のカテゴリーに属することはあっても、徳育が働きかけや領域として存在することはなかった。徳育を働きかけとして実体化するとき、それは実定的な価値を、巧みな誘導にしてもあからさまな強制にしても、直接に是認させる——ヘルバルトが構想した「教育的教授」＝知育によって媒介されることのない——時間・空間が志向されていく。

固定化した価値というゆるぎない前提があり、これを背景に子どもに是認されるべき価値が徳目として並べられる。この徳目を直接に教え身につけさせる働きかけが分出する。それが徳育としてすべての教育全体の土台だと高く持ち上げられ、そこに人間の知的営みの意義が束ねられる（何のために学ぶのかは問うことなく、すでに決められていることなのだ）。この意義の効率

⁽⁴¹⁾ Ebenda, S. 22. (三枝訳、19頁。)

⁽⁴²⁾ Herbart, J. F. (1841), S. 167. (是常訳、6頁。)

⁽⁴³⁾ Herbart, J. F. (1804). S. 105. (高久訳、9頁。)

的伝達のために、德育のための特別な時間・空間枠が用意されることになる。Iで挙げた道德の時間のパロディーとIIで挙げた愛国心の道德の時間の研究授業は、そういう德育の特別な時間・空間枠の典型事例だったのである。德育が働きかけとして実体化されると、直接的な価値の教え込みの通路を教育が歩むことになる。

以上のように、教育作用の区分の一つとして德育を位置づけることは、近代教育学の伝統にしたがえば、それはどう逆立ちしても無理なことである。これを可能ならしめるには、この伝統をなかったことにする以外にはない。繰り返しになるが、働きかけや領域としては德育は構想されてこなかったからである。德育はあくまで「教育的教授」と「訓練」の働きかけが到達すべき地点を指している。「教授は何よりもまず思想圏（子ども自身の立法とその結果としての法則——引用者による補足）を形成しようとし、教育は道德的性格を形成しようとする。後者は前者なしには考えられない。ここに私の教育学の総決算がある」⁽⁴⁴⁾。このヘルバルトの言葉は、「教育的教授」の働きかけが深まって、その結果を踏まえてそこに「訓練」が協働し、その先にはじめて目的カテゴリーに属する德育（道德教育）が達成されることを示してくれている。

押谷氏の道德教育の見方の四つの要点を、それぞれ問いの形式において考察の観点に設定し、それら一つひとつに対して近代教育学の伝統を解釈することによって回答を与えてきた。それぞれの観点について「否」との回答が得られたが、そこから現在の「特別の教科 道德」（仮称）の背景にある道德教育の構想との対照を読み取ることができる。近代教育学は、価値の新たな階層化と固定化を生み出す意味の啓蒙された時代ではなく、絶えず新たな見方、発見、そして価値が生まれ続ける、それゆえに不確定かつ不安定でもある啓蒙の時代に生きる自由な人間、自律的な人間を近代の道德性として描いたのであった。近代教育学が近代という時代的な問題の認識ゆえに編み上げられたものであるのだから、それとは対照をなす現在の道德教育の構想はその逆の時代性を志向していることになる。それは決して遡及し得ない前近代への郷愁を暗示させる。不動の価値に支えられた時代の教育への遡及の願いである。

それでは、牧口常三郎はどのような道德教育を構想していたのであろうか。これが次の検討課題である。ヘルバルトが「教育的教授」を「強固な道德的性格」の育成の土台としたように、牧口も德育という働きかけはなく、德育が知育に包摂されるとの見方を取っており、その意味でヘルバルトと同様に牧口も主知主義者であったと解釈することができる。

V. 牧口常三郎の道德德育論

牧口常三郎がヘルバルト主義教育学の影響下にあつて、その文脈のなかで彼の自身の思想形成を遂げていったことは、すでに斎藤（2010年）によって実証されているし、さらにそこから伊

⁽⁴⁴⁾ Herbart, J. F.: Über meinen Streit mit der Modephilosophie dieser Zeit (1814). In: Kehrbach, K./Flügel, O. (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart Sämtliche Werke. Band 2. Darmstadt-Eberstadt 1964, S. 169.

藤(2000年)は研究フォーカスをヘルバルト主義教育学の鍵概念の一つである「観念類化論」に絞りつつ、牧口思想形成とヘルバルト主義とのつながりを究明してくれている。そうした教育思想の形成下にあった牧口に対しても、IVにおいて考察の観点として設定された問いを投げかけてみると、そこではどのような回答が投げ返されてくるのであろうか。IVでは押谷氏の道德教育についての発言から四つの要点を取り出し、四つ目から一つ目の要点にさかのぼって考察の観点を設定したが、ここでは一つ目から四つ目の要点へとそのまま順を追って観点を設定しようと思う。観点それぞれについての具体的な考察に先立って、その考察の手助けとなる牧口自身の言葉を直接に確認しておく必要がある。牧口は次のように述べている。

三育対立の観方即ち、自然科学の対象を分類する様な観方乃至取扱ひは、実在の如実の捕捉ではない。教育てふ概念の内容をなす要素として、それ等の三つが、相對峙し並立する事、恰も生物の概念内容として、植物動物が相對立並存するが如くに誤解せしむるものである。これが恐らくは、現在に於ける殆ど全部の解釈であるというで差支ないのである。然らば如何にすべきか。体育の基礎の上に立つ智育、智育の基礎の上に立つ德育、という様に階級的に持た根幹、枝葉等の關係に觀察し、叙述すべきものである。而してこれが解釈に当たっても、従来ややもすれば、維新以後の教育は、智育に急なるが為に德育不振に陥つたといふ。しかしこれ等はまだ恕すべきも、智育が盛んなるが故に、德育が衰へたとか、昔は德育が盛んであつたが、明治の新教育が発達した結果、智育許りに骨折つて、德育は一向顧みないとかと、あらはには言わずとも、智育と德育とは相對峙し、一方が盛んなるが故に他が行われず、他方が不振に陥るのは、即ち一方のみに骨折の結果といふ様に、意識するか無意識かは別として一般に斯様な謬論に陥つて居つて、真相の捕捉を誤り、従つて、正当に因果の關係を見ることが出来ずに、思想上の混亂を來すことになる⁽⁴⁵⁾。(振り仮名と傍点は引用者による)

智育をしないで、德育が出来るか。智育德育対立の思想は、この兩者をまったく別異作用と考へた不合理より來る。德育の一部分をなす道德的知識の養成は、智育の理法に従ふことに於いて、智育と異なる所がないからである。德育を含まぬ智育はあるが、智育を含まない德育は成立しない。それは他の体育と智育との關係とは違ふ。……智育と德育とは全体と一部分で、しかも發生に前後の關係の差があるのみである⁽⁴⁶⁾。(傍点は引用者による)

今の教育の疾病は、知育偏重ではなくて、正当に知育をなさないのである。知育の欠乏にある。／……知育に基がない德育はありうるか。……知育以外の德育があるならば、ねがわくば見せてもらいたい。／将来の教育は、知育の蔑視や輕減でなくて、あくまで知育の増進にある。その徹底改善にあり。德育が知育の基礎の上に建たねばならぬことは、あたかも、知育が体育の基礎の上に立たねばならぬと同様である。德育は、知育の基礎の上に、美育・利育と並行して、価値創造の作用として施されなければならぬ⁽⁴⁷⁾。(傍点は引用者による)

知育と德育とは背反するものか否かは道德教育の考察の基礎的問題であるが、ソクラテスの知徳合一の思想が果たして何人によりて否定されてゐたか。「悪を善化」せんとする德育の目的を達するに、愚を賢化せんとする知育以外に、古來如何なる德育方法が人類に案出されたか。……善といふ道德的価値の

⁽⁴⁵⁾ 牧口常三郎『牧口常三郎全集(第五卷)創価教育学体系(上)』(第三文明社、1982年)97-98頁。

⁽⁴⁶⁾ 同上、100頁。

⁽⁴⁷⁾ 牧口常三郎『創価教育学大系概論』(第三文明社、1997年)18頁。

⁽⁴⁸⁾ 同上、60頁。

創造に就いても、善悪の標準たる道徳的知識と、これの実践^{きょうこう}躬行との合致が肝要である(48)。(振り仮名と傍点は引用者による)

1. 要点1から設定された観点：教育は知育、徳育（道徳教育）、そして体育に区分し得るのかどうか。

牧口はこれに「否」と答える。彼によれば、教育的な働きかけは、知育と体育の二つに区分されるのであって、知育、徳育、そして体育のいわゆる三育には区分し得ない、との見解がはっきりと打ち出されている。知育と徳育の区分は「両者をまったく別異作用と考えた不合理より来る」とされる。実際には徳育は「智育と異なる所がない」のであるから、それは「智育の理法に従ふこと」以外には実現しようがないと述べられている。すなわち、徳育という教育的な働きかけはそれ自体としては存在しない、との見方が示されたわけである。

2. 要点2から設定された観点：徳育（道徳教育）が知育と体育の土台となるのかどうか。

牧口はこれに「否」と答える。彼が「智育の基礎の上に立つ徳育」と語るように、まったく反対に知育こそが徳育の土台になると見られている。「智育と徳育とは全体と一部分」であるばかりでなく、「しかも発生に前後の関係の差があるのみである」と彼は述べている。知育が「全体」と「前」を指示しているわけだが、それを踏まえ意味するところを解釈すれば、徳育の働きかけはそれ自体としては存在しない、というばかりでなく、徳育は知育による働きかけの後に実現し得る結果である、と捉えることができる。知育の働きかけがなければ、徳育という結果は実現しないのであるから、必然的に土台となるのは徳育ではなく、牧口にとっては知育であった。

3. 要点3から設定された観点：知識・技能や考える力を身につけることは、「何のためにするのか」や「生き方を模索していくこと」とは別のことであるのかどうか。

牧口はこれに「否」と答える。知育の結果としてのみ徳育が実現し得る、という命題は、知識することが道徳的な生き方を左右することを含意している。牧口は「ソクラテスの知徳合一の思想が果たして何人によりて否定されてみたか」と問い、それが否定できないことを暗示させている。もちろん、生き方を突き動かすことがまったくない単なる知識することは、教育的な営みには起こり得る。それどころか、現実にはほとんどがそうした知識の暗記であることも否定できない。なるほど、この意味での「智育許りに骨折って、徳育は一向顧みない」からと言って、彼は、巧みな誘導にしてもあからさまな強制にしても、実定的な価値へと子どもを直接に方向づける徳育を実体化し、これを知育に並列させることはなかった。それどころか「将来の教育は知育の蔑視や軽減でなくて、あくまで知育の増進にある」と述べ、知徳合一を目指した知育の徹底改善が意図されていたのである。

4. 要点4から設定された観点：徳目が実定的に「すでにある」に決まっている、と 考えられていたのかどうか。

牧口はこれに「否」と答える。牧口は人生と教育の目的を同一だと見てこれを「幸福」と表現し、その内実を価値実現できる力ではなく、価値創造できる力の育成にあると捉えていた⁽⁴⁹⁾。なるほど、価値を実現するのも創造するのも子どもでもある。しかし、実現されるあるいは創造される価値の根拠は、一方が外在的かつ実定的であるのに対して、他方は内在的かつ自己決定的である。一方ではすでにどこかで価値ありとされた徳目を子どもは実現するばかりである。それゆえ価値ありとされることそのものは問われることのない前提である。他方では子ども自身が世界を認識し評価して価値あることを決定し、そして行為する、すなわち子どもは価値を創造する。このような価値創造できる力の育成を彼が教育の目的に掲げる背景には、分業が急速に進展するとともに、世界のコミュニケーション空間が拡大しその時間が短縮する近代社会において、価値は実定的であるどころか、いっそう可変的なものへと流動化する、との考えがあったものと推察される。

5. 知育の徹底改善

なるほどこの推察の傍証に挙げられるのは、牧口が『創価教育学体系』第二巻の価値論において、価値は絶対的なものではなく、主体と対象との関係の結び方によって可変的であることを明らかにしていることにある。ただしこの価値論は価値の相対主義の単なる意見表明ではなく、教授学的にその真意が解釈されなければならない。それはすなわち価値論が、この可変性の源泉となる主体と対象の結び方を多様に組み換える精神的な自己活動へと子どもを引き入れること、それを通してこの精神的な自己活動から自身の価値判断が下せるように子どもを促していく、という教授学的な理論の柱になっているとの解釈である。この解釈を踏まえると、『創価教育学体系』のなかで彼がヘルバルトとその学派の「興味」を「一大革新」とまで高く評価する理由、興味の喚起が「学習指導主義」に帰結すると述べる理由、そしてこれらに価値の可変的な流動化がどのように関係するのかを明確にすることができる。

牧口はヘルバルトとその学派による興味の「一大革新」について次のように語っている。

従来の教授では知識授与の目的を達する手段として、面白く教授したものであるが、それは間違いである。興味を起こさせる目的の為に知識を供給するのではなければならぬ、といふのが、ヘルバルト派の新しい主張であった。即ち目的と手段が全く顛倒する訳であって、素人の考えからすれば意外の感がある程の改革であるが、熟考すれば、なる程それに違ふないと肯^{うなづ}かれる。然るにそのヘルバルト主義の流行した時代は、^{すでに}已に三十余年過ぎて居る今日、ヘルバルトのへの字も教育界ではいふものがない程になったのである。そして其後に幾変遷を重ねたのに拘わらず依然として知識注入主義の教授は改められず、今も尚流行して居て、今日の病癖を来したのである。知識注入主義がよければ書物の取次で、世話なし

⁽⁴⁹⁾ 斎藤、2010年、24-35頁。

なことは前陳の通りで、教育法の研究などの面倒はいらないのであるが、興味の喚起が目的であれば、学習指導主義に帰結して来て、興味とは何ぞや、如何にしてそれを起こさせるか等の技術的問題が湧き出して来る。／人類の進歩、文化の発展と共に授くべき知識が増加して来、今後も刻々増加して際限がないのに、教育の年月には限りがある、此の限りある年月に於いて、いくら骨折つても知れたもので、到底応じ切れるものではない。如かず、必要の場合に、自力を以って取得する力を養成せんにはと。仍ちヘルバルト主義が教育の目的は知識の授与にあらずして、興味の涵養にありと主張した所以で、目的と手段とを全く顛倒せしめた教育史上の一大革新であったのである⁽⁵⁰⁾。

子どもの興味を学習の活性化の手段にすることは全否定され得ないにしても、そこには牧口が批判する「知識注入主義」の教授とその背後にある特有の時代認識が埋め込まれている。注入すべき知識が予め決まっているがゆえに、それを子どもに積極的に取り組ませたいと思えば、その知識を子どもの興味を惹きそうなものにしつらえなければならなくなる。この演出に子どもが関心を示さなかった場合には、結局のところ教師は予定された知識を子どもに無理にでも詰め込むばかりである。注入すべき知識が予め固定化されるのは、将来を生きる子どもにとって、ある一定の決まった知識の注入さえできれば十分だ、との考えがあるからである。この考えを支えるのは、「人類の進歩、文化の発展と共に授くべき知識が増加して来、今後も刻々増加して際限がないのに、教育の年月には限りがある、此の限りある年月に於いて、いくら骨折つても知れたもので、到底応じ切れるものではない」という牧口とは真逆の時代認識である。固定的な社会の見方ゆえに、注入すべき知識が固定化され、授業のなかで予定した知識と子どもとの距離が浮き彫りになると、その間を縮めるために興味が手段として持ち出される。それゆえ反対に思考を進めれば、興味が手段ではなく教授の目的に位置づけられる場合には、見通しの効かない変化の激しい社会が予見されている、と解釈することもできる。実際に牧口は流動的な近代社会ゆえに、「必要の場合に、自力を以って取得する力を養成せんには」、何よりも「知識の授与にあらずして、興味の涵養」が不可欠だと見たのである⁽⁵¹⁾。牧口の上記の引用にしたがえば、興味は知識を「必要の場合に、自力を以って取得する力」を意味している。「興味の喚起（必要の場合に、自力を以って取得する力——引用者による補足）が目的であれば」、必然的に「知識注入主義」ではなく、彼が力説するところの「学習指導主義」、すなわち「自分の力で知識することの出来る方

⁽⁵⁰⁾ 牧口、1983年、284頁。

⁽⁵¹⁾ ヘルバルトが人間の精神的な活動を活発にする「興味」を教授の目的とした背後には、見通しの効かない不確定な近代社会という時代認識があった。テロスが失われる社会にあっては、子どもが将来どのような目的をその子ども自身に立て追求するかは、いまの教育者は知ることはできない。それゆえ、大切なのは、将来子ども自身が自己の目的を立てられると同時に、立てられた目的を達成できるような「内部的直接的な活気や活動性の量」を充実、拡大、調和させることにある、とされた。この「内部的直接的な活気や活動性の量」の充実、拡大、調和が多方に（拡大）均等に（調和）広がった興味（精神的な活動）のことである（Herbart, J. F. (1806), S. 41-42; 三枝訳、50-51頁）。物事を多方に興味を持って省察する内的な力によって、近代的個人は前近代社会にあった外在的テロスという「一本の糸によりかかっているのではなく、運命の一撃によって破壊されるものでもなく」（ebenda, S. 48-49; 三枝訳、62頁）、その社会を自律的に泳ぎ切ることができると考えられたのである。

法を会得させること、知識の宝庫を開く鍵を与えること」⁽⁵²⁾が、教授の目的のより具体的な表現になる。それでは、知識の宝庫を開く鍵という言葉の下に何が意味されているのだろうか。

その鍵は知識することの方法、すなわち彼が「価値論」において記述した認識作用と評価作用を子どもが意識的かつ積極的に駆使できる構えだと解せられる。日常性の世界関係と人間間の関係のなかで、子どもの認識作用と評価作用は静止し安定している。この静的な精神的な自己活動を動的なそれへと教授の教育的な働きかけは(再)活性化せる。そうすることで、子どもが「自力を以って」世界の真理(本当のところはどうなのだろう)と価値(それはわたしやわたしたちにはどのような意味があるのだろうか)を探究するように促される。本当の意味で「自力を以って」認識作用と評価作用の(再)活性化が可能になるとき、すなわち教育的な働きかけがなくても、すでに人格の構えとなっていつでもそれらが駆使できるようになる、という意味でそれらが可能になるとき、子どもは知識することの方法を手に入れたことになる。この鍵を手にした将来の大人は、非固定的・不確定的な社会のなかでも、いつも世界と人間に目を見開き(つまり、興味を寄せ)自分の頭で考え判断する。それも知徳合一の意味において近代的な自由を生きることになる。価値実現できる力ではなく、価値創造できる力を、牧口は興味が生み出し続ける知識することのなかに期待したと捉えることができる。牧口が意図した知育の「徹底改善」とはこのようなものであった。

VI. 近代における知育としての道徳教育の授業

本小論の冒頭では道徳の時間のパロディーを、IIでは愛国心の研究授業の事例を挙げた。それでは、近代教育学の伝統——すでに明らかなように、牧口常三郎もその伝統の文脈に位置しているわけであるが——に準拠した道徳教育の授業は、どのような実践として描くことができるか。この研究を綴じるにあたって、IとIIの事例との対比を際立たせることを意図して、この問いに同じく道徳教育の授業事例によって答えてみようと思う。この事例はあくまで筆者が創作したものに過ぎないが、それでもヘルバルトの「教育的教授」の構想、そして牧口の「学習指導主義」に準拠して素描されている。

小学校の給食の時間。子どもの一人が給食のデザートがないことに気づく。毎週2回だけの楽しみにしていたプリンやアイスが見当たらないのだ。学級の子どもは全員とても残念に思い、「学校の楽しみなんて、給食のプリンなのに……」と不満を口にする。教師はその子どもたちの姿をしっかりと見つめていた。

給食の時間が終わる頃、教師は次のように子どもに提案する。「デザートがないのはわたしにとっても残念だわ。プリンは甘くておいしいものね。それじゃあ、給食のおじさんとおばさんに、何で今日はデザートがなかったのか質問しに行きましょう。全員で行くのは迷惑だから、一班の人たち、しっかり

⁽⁵²⁾ 牧口、1983年、285頁。

理由を聞いてきてね!」

一班の子どもは、たくさんの残飯と食器を片付けると、給食のおじさんとおばさんにインタビューに向かう。帰ってきた子どもたちは落胆しながらみんなに報告する。今週からデザートは一回に減らされる決定があったこと。理由はおじさんとおばさんにも分からないこと。それでも、給食センターが決めたことなので、担当の人に聞いてみれば分かるかもしれないこと。残念がってあきらめる子どもたちを見つめて教師は「それじゃあ給食センターの人にも理由を聞いてみない?」と言った。

校長先生に教室に来てもらって、センターの担当者とのアポイントを取ってもらうようお願いする。次の週に今度は二班の子どもが副担任とインタビューに向かう。帰った子どもたちは分かったことをみんなの前で報告する。一ヶ月分の給食費を上げるか上げないかで議論になっていたこと。値上がりさせないためには、給食の量と特に高めのデザートを減らさないといけなくなったこと。その理由は食料全体が値上がりしているからだという。一人の子どもが疑問を口にした。「どうして食べ物値段が上がっているの?」

ここから子どもたちの探究がはじまる。子どもは理由をあれこれ考える。値段が上がった理由の仮説を立てる。教師は「人間が増えた」「食物が不作だった」など子どもの単純な仮説を、いっそう綿密なものに導くために苦心する。仮説検証のために見通しを持って教師は、子どもにアドバイスと必要な時に必要なだけ手助けを行う(人口増加→原油価格の高騰→生産コスト負担増→価格上昇)(新興国の経済成長→食生活の欧米化→畜産用穀物需要の増大→価格上昇)(二酸化炭素排出量増加→環境変動→オーストラリアの干ばつ→食物不作→価格上昇)(二酸化炭素排出量増加→環境変動→エネルギー転換→バイオエネルギー用穀物需要の増大→価格上昇)(食料高騰傾向→金融先物取引→穀物価格の釣り上げ→価格上昇)。

「他の国の小学生も給食のデザートが減らされちゃったのかな?」ある子どもが疑問に思う。そこから子どもたちの探究は、次の段階に入る。食料高騰を理由にユネスコの学校給食支援金が足りなくなっていること。そのため給食継続自体が危機的状況にあること。第三世界では、食料高騰による暴動が起きたこと。何時間もパン屋の前に並んでいること。そこでは横入りしたかしないかで殺し合いにまでなったこと、さまざまことが分かってくる。

一ヶ月に渡る探究活動は再び給食でクライマックスを迎える。教師は「さあ、みんなで食べましょう。日直さん『いただきます』をお願いします」と呼びかける。子どもは食事をして、デザートを見つめ、そして食べる。

教師は「振り返りカード」を渡して、自由にこれまでのデザートに端を発した探究活動の感想を記入してもらう。

「実際、教育において、誰が経験と交際(具体的で直接的な経験——引用者による補足)とを欠くことができるだろうか。そのようにすることは、あたかも太陽の光を欠いてローソクの光りで満足するようなものだ⁽⁵³⁾。「経験より出発せよ」⁽⁵⁴⁾。この事例の「教育的教授」は、このヘルバルトの言葉の通りに太陽の光を踏まえ、牧口の言葉の通りに子どもの経験より出発している。給食のデザートが減らされたという経験を教師が取り上げることからはじまっているからである。この状況下の子どもの世界関係と人間間の関係は、単にデザートが減らされた事実関係とそれに関係して憤慨し落胆するわたしとわたしたち、という狭く閉じられた枠のなかにある。しかし

⁽⁵³⁾ Herbart, J. F. (1806), S. 60. (三枝訳, 81 頁。)

⁽⁵⁴⁾ 牧口、1982 年、27 頁。牧口は「経験より出発せよ」を教育学体系構築の指針の一つに挙げるが、これは「学習指導主義」の教授にも妥当するように思われる。なぜなら、子どもの学習は自分で体系と原則をつくり上げることにあるのだから。

「真に陶冶された精神は、それ（具体的で直接的な経験——引用者による補足）を超えてどんなに遠くへ進み出ていくことであるかということである」⁽⁵⁵⁾。それゆえ「教師にとって大切なことは、さまざまな記述によって空間を拡大し、時間から過去の光を取りだし、非感覚的な領域を概念で開示することである」⁽⁵⁶⁾。このヘルバルトの言葉の通りに、給食のおじさんやおばさんへの質問、また給食センターへの聞き取り調査をきっかけにして活性化した子どもの精神的な自己活動は、「どうして食べ物の値段が上がっているのか」との問いを中心にして、多方に拡大されている。デザート削減の現場であった教室を子どもは思考において飛び出し、過去を参照し将来を予見し、思いつき域を超えて概念による理由の究明を試みている。さらにこの世界関係の解明とならんで、もう一つの問い「他の国の小学生も給食のデザートが減らされたのか」は、子どもが人間間の関係も熟考するきっかけとなっている。事実とその理由をつまびらかにするばかりでなく（認識作用）、それがわたしばかりでなく、わたしたちにどのような影響を及ぼしているのか、対象と人間との関係が問われている（評価作用）。ユネスコの給食支援の継続危機、食料高騰を理由にした民主暴動、パンを求め長蛇の列を作る人々、などが子どもの知るところとなっている。そしてこの一連の学習活動は、それが始まるきっかけとなった給食の場面で終了となる。子どもはどのような思いで給食を食べたのかは、この事例では記述されていないが、最後にこれについて、子どもとデザートの削減との関係における直接性から間接性への移行を手がかりにして説明してみよう。

この「教育的教授」としての学習活動が願っていることは、子どもとデザートが減らされたこととの関係の間に間接性が構築され、それを以って子どもが子どもの自身の生き方を熟考することである。子どもとデザートの削減の関係には、この授業の出発点では、むき出しの直接性しか見られなかった。それはすでに述べたように、デザートが減らされたことへの子どもの憤慨や落胆にあらわれている。「教育的教授」によって促された子どもの精神的な自己活動は、子どもとデザートの削減との間にある世界関係と人間間の関係を拡大し、両方の関係の間を豊かに構築している。子どもとデザートの削減の間には、デザートの削減とその理由となる世界の事象についての、またこの事象とそこから影響を受ける人間の営みについての知識することが入り込むからである。むき出しの直接性に埋没した最初の給食の場面と豊かな間接性に浸された最後の場面は、子どもにとっては、同じ給食の場面であるにもかかわらず、すでに同じではなく意味が異なってくるはずである⁽⁵⁷⁾（少なくとも「教育的教授」は異なってくれることを期待している）。子どもとデザートの削減との関係性を知識することによって組み換えることが橋渡しになって、子ども

⁽⁵⁵⁾ Herbart, J. F. (1806), S. 61. (三枝訳、82頁。)

⁽⁵⁶⁾ Ebenda. (三枝訳、82頁。)

⁽⁵⁷⁾ 牧口は「生活（教育——引用者による補足）に於いて常に考慮されねばならぬ」間接性について次のように述べている。「価値発生の原因をなす対象と主観との関係には直接と間接との二に区別せられるべきものがある。人間の環境に対する関係は空間的に時間的に無限に拡大されて居るから、間接の間接を辿ると際限もなく繋がって居るが、これまでには遡らないとしても直接関係の原因として著しく意識さるべき間接の関係だけは生活に於いて常に考慮されねばならぬからである」（牧口、1982年、296頁）。

は、子ども自身がそして子どもを含むみんながどのように生きるべきかについて、立法することへと促されている。「知った自分はそしてみんなはどう生きるのか」と。牧口が「価値を目標とせよ」⁽⁵⁸⁾ というのは、実定的な価値を目標にせよ、ではなく、自らが価値ある生き方（こうすべし）を考えよ、を意味している。子どもは、知識することにもなって打ち立てられた法則・原則に基づき、その子どもの内的闘争を経ながら、自分自身の意志を服従させていく。この「内的自由の理念」の実現化が、この学習活動では希求されている。

押谷氏の発言の要点は本小論においては絶えず考察観点となっていたが、それらに沿って筆者の創作による事例を対比的に説明すると、それは以下のようにまとめられる。この道徳教育の創作授業は、徳育、知育、そして体育の教育作用の区分に基づき、「道徳の時間」という特別な時間・空間では実施されてはいない。また知り考えるという知育がどこまでも貫かれているが、その理由は、知育の徹底こそが徳育への扉を開かしめると考えられているからであり、それゆえ徳育は教育的な働きかけへと実体化されてはいない。また知識・技能の習得と生き方を模索することは、別々のことではない。世界関係や人間間の関係を知ることが、自分や自分たち自身を知ること（Gewissen）といつも一体性として扱われているが、もちろん生き方の価値は前近代的に実定的に縛り付けられているわけではない（IとIIの事例をもう一度参照してほしい）。

⁽⁵⁸⁾ 牧口、1982年、27頁。