

Title	道徳は教えられるか
Sub Title	Can morals be taught?
Author	村井, 実(Murai, Minoru)
Publisher	三田哲學會
Publication year	1965
Jtitle	哲學 No.46 (1965. 2) ,p.455- 470
JaLC DOI	
Abstract	It was Sophistes of B. C. 5 century who first in the history of education raised the question "Can Morals be taught?". But this question is not yet adequately answered, and seems to be even more worthy of serious examination in the present day Japan. In this country the discussions about moral education are mostly directed to whether moral instruction is necessary or what sort of moral ideal is desirable, instead of first examining whether moral instruction itself is possible. In order to examine the possibility of moral instruction, this paper-first analyses the implication of the word " morals " and points out that it is constituted of two aspects of intelligence (knowledge) and habits (virtue), each respectively corresponding to the original meaning of 道(way) and 徳(habit) which in combination make up Japanese word 道徳 meaning morals. In the examination of the first aspect 道(way) the paper follows the Aristotelian analysis of moral act in Nicomachean Ethics, and makes the point that an important part of our moral act is played by our intelligent understanding (or knowledge) of moral principles, moral situation, and their relationship. The paper suggests that this aspect of intelligence is the necessary condition first satisfied in the moral instruction and further points. out that it is too often neglected in the discussions on moral instruction. The paper keeps the examination of the virtue aspect of morals in abeyance but suggests on several grounds that our interest in this. aspect should be only of the second importance for the moral instruction in the school.
Notes	橋本孝先生古希記念論文集
Genre	Journal Article
URL	<a href="https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN00150430-00000046-0463">https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN00150430-00000046-0463</a>

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

## 道徳は教えられるか

村 井 実

## (一)

いわゆる道徳について、それが「教えられるかどうか」という問いを最初に出したのは、紀元前数世紀のころのギリシアのソフィステスたちであった。<sup>(1)</sup>その問いの根拠はいろいろあつたようであるが、とくに、当時道徳的にすぐれていると見られた人々が熱心にその息子を教育したにもかかわらず、その息子たちが道徳的にすぐれたものになつてはいないという事実、および、これとちようど逆のことであるが、とくべつに道徳教育を受けない人々でも、道徳的にすぐれた人物になつた例は少ないという事実が、いわばソフィステス中の最大のソフィステスともいふべきソクラテスによつて強く指摘されていた。

これは2000年も以前の人間社会でのことであるが、私たちはこれを、20世紀の現代においても、他人事として聞きすてることはできない。子をもつ親のなげきはほとんどここにあるのみならず、皮肉にも教育者はしばしばわが子の非行を防ぐことに成功しないし、心理学者はしばしば不適応児を育てる。要するに東西古今を通じて、先立つ世代は若い世代の道徳教育に成功した経験をほとんどもつてはいないのである。

最近のわが国の教育界の論争にも、道徳教育問題が重要な一角を占めてきている。これは教育というものが、所詮は「人間を善くする」所以の働きであることを離れないものである以上、避けることのできないいきさつであるといわなければならない。ところがその論争の発生と発展の経過を

見ると、それは先づ「道徳教育は必要かどうか」から始つて、「道徳教育の特設時間が必要かどうか」に及び、やがて「道徳教育のための教科書は必要かどうか」に至り、この間、「道徳教育はいかにあるべきか」「理想の人間像は何であるべきか」についてのさまざまな提案すらいち早く学者たちや政治家たちの手によつて準備されている状況である。しかし道徳教育といわれるものについては、それが「必要かどうか」「時間を特設すべきかどうか」「いかにあるべきか」などの問題よりも先に、一体それが「可能かどうか」が謙虚に問われなければならない。「道徳は教えられるかどうか」という古い問いは、現代の私たちにも同じように真剣な考慮を迫っているように思うのである。

## (二)

ソクラテスは、人間はすべて善を求めているという考えから、悪の行為は善についての知識の欠如や知識の不十分さから生じると考えてみた。そして、もしそのことが正しいならば、道徳は他の諸学科と同様に教えられるだろうとも考えてみた。<sup>(2)</sup> いまではもちろんソクラテスのこの考えにそのまま同意する人は少ないであろう。多くの人々は、道徳に関して知識が重要であることは認めるにしても、ただそれだけで十分であるとも考えないであろう。算数や国語の教育は一応知識の授受によつて果されると言つてもよいかもしれないが、道徳の教育にはそれ以上のものが必要であると考えられるであろう。人間は善を知りながらそれを行なわないかもしれないし、何が悪であるかを知りながらそれを避けないこともありうるかもしれない。だから、あることが善であることを知つたならばそれを行ない、あることが悪であることを知つたならばそれを避けるようにし向けることが道徳教育の第一の課題であると考えられるであろう。

この考え方は、ソクラテスの上述の考え方を批判してすでにアリストテ

レスが提出した考え方であるが<sup>(3)</sup>、この考え方に従えば、道德の教育には、(1) 善や悪や正義についての知識の教育と (2) その知識に従って行動する習慣の教育という二つの側面が浮び上ってくる。道德の教育をこのように知識の教育と習慣の教育とに分けることが適当か、それともソクラテスにならって知識の教育と同一視する方が適当かは慎重な吟味を要するであろう。私がここで取り上げる問題はこのことに関係している。しかしこの問題を考えるために、私は道德の教育を一応知識の教育と習慣の教育との二つの側面に分解しておきたいと思う。その上で、この二つの側面の相互の関係を再び吟味すればよいわけである。

都合のよいことに、道德という言葉もまたこの二つの側面を反映する構造をもっているようである。道德という言葉は「道」と「徳」との組み合わせでできている。道という言葉は「行い方」「振舞い方」を指すのであるから、私たちはこれを、上述した道德の知的な側面にあたるものとみることが出来る。私たちが道德的であるためには、私たちは「善くある在り方」「正しくある行い方」などを心得ておかなければならない。つまり「道」を知っていなければならないのである。ところが、たとえ私たちが道を知っていたとしても、私たちはその道を踏みはずして不徳不倫にさまよい出るかもしれない。そこで道德のもう一つの面である徳が問題になると考えることができる。徳は得であり、体得した品性を意味すると考えてよいであろう。この点徳の意味はギリシア以来の西洋の伝統的な意味と同じに解することができる。刃物が必ず切れるという徳をもつように、正義の徳のある人は必ず正義を行う人である。この意味で、正義の「道」は知っているけれども正義を行うことはしないという人は、正義の「徳」のある人とは呼ばれないわけであろう。

そこで、以下における私の議論は、道德の教育を「道」の教育と「徳」の教育との二つの側面からそれぞれに吟味していくことになる。そして更にその上で、この二つの側面の相互の関係を考察することになるであろう。

(三)

普通に道徳教育の問題が議論されるばあいには、それはほとんど道徳的情操の養成や道徳的意志の訓練として論じられ、それが知識の問題として論じられることはきわめて少いようである。しかし、これは不思議な現象といわなければならない。知識の問題をぬきにして道徳の問題があるわけではないのである。ソクラテス以来しばしば指摘されてきた問題であるが、「公平」という道徳的行為のためには、私たちは「公平」という道徳的原則の存在とその意味を知らなければならない。「勇敢」という道徳的行為は、「気性が強い」とか「猛々しい」とかの自然的性情による行為とはちがうはずであり、「勇敢」であるためには、私たちは行為のための適切な条件と方法とを知っていないなければならない。この適切な条件と方法とについての知識なしに行なわれる激しい行為は、単に「乱暴」であり「狼籍」であるにすぎない。同じことは、「正義」についても「敬虔」についても、およそ道徳的と見なされるすべての行為についていえるはずである。

ソクラテスは、このばあいの知識に代るものとして「正しい思い」がありうることを指摘している。ラリサへの道を行くためには、その道の知識が必ずしもないばあいにも、「正しい思い」があればそこへ行くことができるというのである。<sup>(4)</sup>しかしこの「正しい思い」もまた、知識の一種と考えることができるであろう。ソクラテスが頭に画いていたものは、体系化され組織化される以前のいわば一種の経験的知識であつたと思われる。経験的知識すらもないところに道徳的行為が成り立つという理由は、全くないといわなければならない。

アリストテレス以来、倫理学者たちによつてしばしば論じられたことであるが、私たちの道徳的行為が発生するためには、その前に私たちの中に「実践的三段論法」とも呼ぶべき推論の過程が見られるはずである。<sup>(5)</sup>つま

り、(1) 先ず行為の原則または目標、すなわち公平であるとか約束を守るなどの原則が知られており、次いで (2) 自分のある種の公為は他の人に不公平を及ぼすかもしれないという事実や、自分はある人となんらかの契約関係にあるという事実についての知識があり、最後に (3) 自分はある行為をなすべきであるとか、なすべきでないという議論が生ずるという過程である。

この過程は、私たちの道徳的行為のなかで知識の占める地位がいかに大きいかにについて私たちの注意を喚起する。と同時に、その過程にはいくらかずつ性質の異つた知識が含まれ、それらが道徳的行為の発生についてそれぞれに特有な役割りを果していることを明らかにしてくれるであろう。すなわち、行為の目標や原理を知ること、および行為の条件と方法を知ること、さらに自分の選ぼうとするある行為が目標や原理の指示するところに一致する(あるいは一致しない)ということを知ること、これらはすべて明らかに直接的に知識の問題である。そして一方、行為の目標や原理の知識と、条件と方法の知識と、ある一定の行為の性質を目標・原則に照して認証する知識とは、知識としてのそれぞれの性質において異り、したがって、道徳的行為の発生を導く役割りについても、単に知識としてのそれぞれの得られ方についても、一応区別されなければならないものと思われる。

こうしてみると、私たちが道徳を教育するというばあいには、少なくとも先づ上述の三種の知識の特質を心得て、その得させ方を吟味しておかなければならないことになる。そしてその吟味において、もし私たちがそれらの知識のそれぞれの特質を明らかにすることもできず、その得させ方を確立することができないかぎり、私たちの道徳教育への志しは、その出発点においてすでに盲人が駆け出すような危険に曝されているといえよう。国づくりのためには人づくりが大切だなどといわれながら、人づくりのために何づくりが必要かが顧みられることなしに、いたずらにどういう人物が

望ましいとか望ましくないとかの議論が交わされるというのは、本末転倒も甚だしい。ものをつくるには、つくるべき手続きが踏まれなければならないのであつて、手続きをぬきにしてただつくることだけを考えるのは馬鹿げたことである。しかし私たちの周囲における道德教育論議は、この馬鹿げたことに余りに多く時間と精力を浪費している。

#### (四)

道德教育の性質とその手続きの吟味の欠如のために、道德教育の実際にどういう弊害を生じているかを考えてみよう。このことは同時に、上述の三種の知識のそれぞれの性格と役割を明らかにすることにもなるであろう。小・中学校での道德の特設時間が、その教育の手続きの知識の欠如のために漫然と浪費されているのは周知の事実である。しかし手続きの知識の欠如を最も極端に暴露した例としては先づ悪名高いかつての修身教育を挙げることができるであろう。

修身教育は、私たちの上述した分析に関連していえば、(1)の目標・原則を子どもたちに提示し、記憶させることに終始していたと見られるであろう。そして(2)において指摘された行為の条件や方法及び、(3)における一定の行為と原則との照合の知識、あるいは行為の選択の知識などは、全く顧みられた形跡がないのである。これはしばしば解説されがちであるような政治的故意の所為だけでなく、また単なる偶然の産物でもなく、むしろ専ら道德教育の性質とその手続きに関する吟味の欠如からきていると思われる。

ともかく修身教育というものは、それが目標・原則の提示に終始していたと見られるかぎり、私たちの上述の分析に従えば、わずかに「道」の教育の一部分を含むだけであつて、そのより重要な大部分を無視している。のみならず私たちがあらかじめ「道」と区別したところの「徳」の教育と

の関係については全く理論的な反省をもたなかつたのである。要するに修身教育は、原則の知識の注入をもつて道德教育のすべてであると誤解し、道德というものの性質の十分な吟味からのみ得られる教育手続きへの無知のために、道德の教育というものを、正当な手続きに従つて行ふ努力をする代りに、ただ権威と権力に頼つて強行しようとした。ここに教育方法的見地からの修身教育の決定的な失敗があつたのである。

道德の教育において、「道」にあたる部分の教育の第一歩が、子どもの遭遇するであろうあらゆる生活場面に用いられるべき行動原理・原則の教授にあることは認められてよいであろう。しかしこれは、すでに指摘したように文字通りの第一歩にすぎないのであつて、私たちは決してこれを「道」の教育のすべてであると考えたり、況んや道德の教育のすべてと考えたりするような誤りに陥るわけにはいかない。「道」の教育において最も重要と考えられるものは、子どもが遭遇するであろう生活場面において、子どもがそれがそれぞれに自身の振舞い方を決定することができるように、子どもたちを指導してやることである。したがつて、行為の原則や原理を子どもに記憶させることは必要ではあるけれども決して十分ではない。私たちは子どもたちに対して、原則を適用するための条件に関する知識、あるいは原則を適用するために事後的な条件を分析する能力をあたえなければならぬ。つまり、「道」の教育には、原則・原理の知識に劣らず、歴史や社会についての知識や訓練、あるいは広く諸科学についての知識や訓練が、道德問題の解決のために役立つかぎりにおいて必要となるのである。いわゆる実践的三段論法の小前提、つまり上述の分析における(2)の項目が教育の手続きについて意味するものは正にこれであるといふことができる。

そこで私たちは、道德教育の手続きのこの段階に関する吟味の欠如から生ずるあり勝ちな誤解の一例をさらに指摘することができる。それは、道德の教育が、歴史、社会科学等の諸学科の知識の教育だけで十分であるという



主張である。この主張は、一般には修身教育に対する全く批判的な立場から出る主張であるが、道徳の教育における一部の必要条件をもつて、そのまま十分条件と考える点において修身教育と同種の誤解に陥つたものである。道徳には知的要素がきわめて重要な地位を占めることは私たちもすでに指摘したとおりであるが、その知的要素は、諸学科において学ばれるような事實的知識だけで構成されるわけではなく、事實的知識と原則の知識との結合によつて成り立っているのである。したがつて「道徳の教育は道徳の時間だけでなく、むしろ学校生活全体で行なわれるべきだ」と主張されるばあいでも、その主張が正しくあるためには、学校での諸学科の教授活動と並んで、明確な道徳的原則や道徳的目標の教授への配慮が、密接な連関と統一のもとに存在していなければならない。さもなければ右の主張は、道徳の教育からの単なる逃げ口上に過ぎないことになるであろう。

もう一つのあり勝ちな弊害は、道徳の教育におけるこの知的な要素への無関心と無知のあまりに、道徳の教育を専ら心情に対する直接的な働きかけに帰着させようとする傾向である。道徳において、「やさしい心」や「愛」や「強い意志」などが重要な役割りを果すことを否定する人はいないであろう。しかしそういう心情的なものの養成を道徳教育の名の下に一方的に主張する人々は、善い意図が必ずしも善い結果に導くものでないという私たちのありふれた経験の苦味をもつと噛みしめてみる必要があるであろう。のみならず、その心情の教育、たとえば「やさしい心」や「愛」の教育をどういう手続きによつて行なうつもりであるかを、その人々は客觀的に説明する義務を負っているであろう。やさしい心の物語りや愛の物語りを繰り返したり、美しい絵を見せたり、やさしい音楽を聞かせたりすることによつて、私たちが「やさしい心」や「愛」を育てるという保証は乏しいように思われる。かりにそういう心がたまたま子どもたちの中に育つたとしても、それが私たちの「教育」の成果であると自負する根拠はきわめて乏しいのである。この点についてはアリストレスの行つた「<sup>デュシケ・アレチー</sup>本性的徳」と「<sup>ニケ</sup>勝

「<sup>6)</sup>義の徳」の区別が示唆に富んでいる。彼によれば、「やさしさ」「強さ」などは「本性的な徳」として子供にも禽獣にも属しているわけであるが、理性をかくならば、それらは却つて有害であり、いわばそれらの「本性」が理性に貫かれることによつて「勝義の徳」が生ずるとされるのである。いわゆる道德教育の目指すところのものが、本性の理性化、すなわち「勝義の徳」の獲得であることはいうまでもないことであろう。

### (五)

私はこれまで、道德のなかの「道」にあたる部分の教育がすべて知識の教育と考えられること、その知識は、原則の知識や条件の知識やそれらの相互関係に関する知識で構成されていることを指摘したつもりである。しかしここから、「道」の教育はしかるべきそれぞれの知識の単純な授業によつて行なわれると考えてよいわけではない。知識を「教える」ということ自体、実は普通に考えられているほど単純な操作ではないのであつて、それが特に「道德の知識」を「教える」という場合には、問題はさらに複雑になつてくる。この点、「徳が知識ならばそれは教えられるであろう」というソクラテスの仮説は、それ自体はるかに慎重に検討さるべき命題であつた。「道德は教えられるかどうか」というソクラテスの問いが逢着せざるをえなかつたアポリアは、この「教える」という言葉の曖昧さに原因しているのである。

ソクラテスのばあいに限らず、知識を「教える」という言葉にはたえず一種の曖昧さとそこからくる誤解とが伴つている。とくに道德教育の問題に関してはその誤解が甚しい。私たちが、「道德の重要な部分は先づ知識であり、したがつて道德教育の重要な仕事は先づ知識を教えることである」と主張するばあい、その「教える」という言葉はしばしば知識の「授受」という意味にしか解されない危険に曝されている。つまり多くの人々は、

ソクラテスと同様に、一方において知識は単純に「授受」されることのできるものであると考え、同時に他方において、道徳は知識以上のものであり、したがってそれは、知識が「教えられる」以外の意味で「教えられ」なければならないと考えているのである。

しかしここで第一に考えなければならないと思われることは、道徳の知識にかぎらず、一般に私たちが知識を「教える」というばあい、単に知識を授受することを意味しうるかどうかということである。このばあいの「授受」ということは、私たちが物を与えたり受け取ったりするばあいになぞらえて考えているのであり、したがって、「授受」の意味での「教え」が成功したかどうかは、生徒が教師の言葉、説明、思想などを正確にそのまま再現することができるかどうかによつてテストされることになる。しかし実際には、私たちはこの意味でのテストの成功を見ても、決して知識が「教えられた」とは考えない。私たちが普通に「教えられた」と認めるのは、教師の言葉や説明や思想が生徒自身の状況の中で正しく使用されたり、応用されたり、生徒自身の問題がそれによつて解かれうる程度に応じて、それが「教えられた」と認めるのである。このばあい、知識は「授受」されたというよりも、教師によつて「理解させられ」、生徒によつて「理解された」と表現することができるであろう。とにかく知識が「教えられた」といえるのは、一般にはこの後者の意味に限られているのである。知識が「授受」という形で「教えられ」うるというのは、教師と生徒との言語を介する応答だけを眺めたきわめて素朴な観察にすぎない。

そこで第二に考えなければならないことは、「道徳」を「教える」ということは、生徒にこうした「理解」を得させる努力以上のことでなければならないかどうかということである。道徳が知識だけのものでないということは、すでに述べたように、私たちも認めなければならないかもしれない。しかしそのことから、道徳を「教える」ということは、一般の知識を教える

ことと異らなければならないという理由は出てくるであろうか。異らなければならないと考える人々は、おそらく、道德においては、たとえ原則や目的を知識として理解していてもそれを実行しないばあいがあり、したがって、その実行が保証されないかぎり、道德を「教えた」ことにはならないと考えるであろう。しかしこれは果して十分な理由をもつ主張であろうか。

道德を「教える」ということは、必ず生徒の実践的行為を保証することでなければならないとすれば、もちろん道德の教育は、一般の知識の教育と区別されないわけにはいかないであろう。なぜなら、一般の知識の教育において、私たちは、その教えられた知識の領域における生徒の実践というものを必ずしも保証することはできないのであり、いわばそれが実践されるための最適の条件を生徒の内部に作り出してやろうとしているにすぎないからである。数学を教えるばあい、私たちは数学的なすべての問題が、生徒によつて必ず実際に解かれることを保証しようとしているわけではない。ただそのための限られた準備的条件を作り出すために最善の努力をしてやるにすぎないのである。そして私たちのその努力に生徒が呼応する程度に応じて、私たちは、私たちが教え、生徒がそれを「理解」したと言っているにすぎないのである。したがって私たちは、生徒がより広く、より深く、より高度な「理解」に到達することを望み、そのために最善をつくしはするけれども、生徒が間違いを犯したり、問題の解決に失敗したりしないことを保証することができるわけではない。これが私たちが「教える」という言葉を使うばあいの普通の意味である。つまり、「教える」という言葉は、実践的な行為の保証という点に関しては本来きわめて制限された意味しかもたないと言いうことができる。

こうしてみると、この本来的に制限された意味しかもたない「教える」という言葉を、道德に関するばあいに限って無制限の意味に使用する理由はどこにあるのだろうか。道德における知的な側面の重要さが認められる

以上は、道徳を「教える」ということは先づこの側面への、この言葉の制限された意味での働きかけとして考えられることが順当であろう。かりに道徳に知的以上のどのような要素があると考えられるにしても、一般の知識の領域において知的な理解がやがて実践に導かれていくと同じように、道徳の領域においても、先づ知的な理解があつて、いわゆる道徳的实践はその上にのみ導かれてくると思われるのである。

(六)

道徳教育において、知的な理解がどういう意味で実践につながるかを、具体的ないくつかの主要な例について考えてみよう。

第一は原則や目標の知識を「教える」ばあいである。私たちは一群の原則や目標の知識を、記憶させるという意味で子どもたちに与えることもできる。また、作り話や宣伝や訴えを通じてそれらの原則や目標を子どもたちに「信じこませ」、要するに「注入」したり「たたき込」んだりすることができる。一方これと反対に、原理や目標を十分な理由をかかげて説明し、その結論としてだけそれらを子どもの前に提示するという立場をとることもできる。これは子どもたちに「分らせ」「理解」させようとする立場である。またばあいによつては、原理や原則を子どもに「注入」し、「たたき込む」か、あるいは「分らせる」かは、子どもの発達段階に必ずすべきものであり、年少者に対してはある程度の「注入」や「叩き込み」が許されなければならないと考えられるばあいもある。普通にしつけという形で行なわれる教育はこれである。プラトンは、この期間中の教育は詩や物語りを中心として行い、善いとさるべきことを子どもが善いとし、悪いとさるべきことを子どもが悪いとするようにしつけるべきであると主張し、「子どもたちは、やがて理性に出会うときがくれば、しつけを通じて親しんできたその理性を、あたかも友人を迎えるように喜んで迎えるであろう」と

言っている。<sup>(7)</sup>しかし私たちのここでの問題は、子どもが生れたときから理解力をもつかどうかということではなく、可能なかぎり早くから理性に訴えて理解させるべきか、できるだけ、あるいは永久にそれを引きのばすべきかということである。

この答は明らかであろう。道徳的行為はもともと慣習に基く行為や無自覚の行為とは区別されなければならない。原則や目標を理解してその上で行われる行為だけが道徳的評価に値いするのであつて、慣習的に行なわれる行為や意識の喪失状態の中で行なわれる行為は、社会的利害の評価の対象にはなつても、道徳的評価の対象にはならない。したがつて、その意味で、原則や目標の理解というものは、私たちの道徳的行為の重要な必要条件であり、それ自体私たちの道徳的行為の一環を占めているのである。

第二は、教えらるべき原理や目標が互いに対立する関係にあつて、それを克服することを「教える」必要に迫られるばあいである。孝という原理が忠という原理と対立し、愛国という目標が人類愛という目標と対立し、「正直であれ」という命令が「賢明であれ」という命令と対立するという苦しい経験は、人間のどの世代も避けえなかつたところであり、若い世代もまた同種の経験にしばしば悩むにちがいない。対立する二つの原理に優越する第三の原理が容易に見出されるばあいは別であるが、そういう例はむしろ少い。したがつて、道徳の教育においては単に原理や目標だけでなく、それらの対立を克服するある種の力を若い人々の中に育てるように「教える」ことが必要である。この意味での「教える」という仕事は一体どういう仕事であろうか。それは結局、条件を分析し、状況を判断する若い人々の理性を訓練しておく以外にないであろう。そしてこの訓練は、原理や目的がかねてから理解されるように教えられ、これらが子どもたちによつて必要に応じて吟味されるという方法を通して以外にはありえないであろう。そしてこのことはそのまま子どもにとっては道徳的活動であつて決して実践と切り離されていると考えるわけにいかない。

このことに関連して、さらに第三の場合が考えられる。それは、歴史の推移と共にある道徳的原理の廃止や変容の必要が生じたときに、若い世代がそれに対処しうることを「教える」必要に迫られるばあいである。現代においては、孝行や忠義をはじめ、愛国、勤勉、誠実など多くの原理が、内容においても名目においても、切実に改廃の必要に迫られているにもかかわらず、古い世代のものは古い名目と内容に固執し、新しい世代のものは新しい名目と内容を創り出すすべを知らないように見える。しかし、いやしくも道徳を「教える」という以上は、それは若い世代の中にこの変容の確かな能力を育てていくことでなければならない。この能力は明らかに高度な道徳的実践力の一部であると考えられるのであるが、原理と条件に関する理解を介することなしにそれが育つとは思われない。

さらにまた、第四のばあいとして、道徳的ないわゆる主体性の確立ということが挙げられる。いわゆる道徳的な主体性というものは、単なる原理の「説明」や「注入」や「たたき込み」によつて得られるものではなく、また単なる個人の主観的な判断や好みを助長することによつて得られるものでもないでなろう。それは人間と人間との関係の中で私たちが「善い」「悪い」の判断を下すことを意味するものであり、しかもその判断は、それに関わる人々の間で、客観的な妥当性をもつものとして保証されることを要求する性質のものである。この点、道徳という概念が本来公共性をもつ道という概念を含んで成り立っていたのも偶然ではないと思われる。しかしそこから、道徳を「教える」ということのなかには、この主体性を「教える」ということが含まれなければならないことになる。そして、その主体性を「教える」の意味は、主体性という言葉がきわめて実践的な行動性を指示しているにもかかわらず、明らかに、人間と人間との関係について子どもたちの理解を促すことに外ならないのである。

## (七)

こうしてみると、道德教育における「道」の教育が、いかに深く「徳」の教育の中に浸透しているかがわかる。私たちは前に、道德を「道」の側面と「徳」の側面とに一応分けたのであるが、かりに道德において徳の側面が重大であるとしても、少なくとも道德を「教える」という限りにおいては、「道」の側面がより重要な部分を占めなければならないように思われる。「徳」の教育というのは、「道」を教えられた理性が「これをなすべきである」と命令するとき、「私はそうしたくない」と答える矛盾から若い人々を救うための教育である。したがって、もしもこれがいわゆる意志の訓練によつて遂げられるものならば、私たちはその訓練を、「教える」という仕事の一部に加えてもよい。そして、この訓練が完成した状態のみを道德教育の完成を示す十分条件と考えてみてもよい。しかし、そのためには少なくとも、予め「道」の教育という必要条件が整つていなければならないことは明らかである。しかも私たちは、道德的意志の訓練については、未だにその確実な手続きを知っているわけではない。したがって道德教育においては、いたずらにそれが十分であることを求めるよりも先に、その必要な条件を充たすことを求めるべきであろうと思うのである。

註(1) Diels, *Dialexeis* 6 参照。

ソフィステスやソクラテスが問題にしたのは、正確には主として「徳」であつた。しかしそれが私たちのいわゆる「道德」と同一のものを意味していることは彼等の議論の内容によつて明らかである。この点プロタゴラス篇の特にプロタゴラスの議論 (Protagoras 320D~328D) が例証となる。

(2) Xenophontis *Memorabilia* III, ix, 4; Platon, *Meno* 87b-c.

(3) *Ethica Nicomachea* 1144b, 1103a.

1144b でのアリストテレスの言葉はこうである。「ソクラテスの探究しえたところは、ある点は正しく、ある点は誤つている。『すべて徳とは「思慮である』』と思つていたのは誤りであつたのであり、『思慮なしには存在



しない』と言つたのは至当である」。この引用文中のソクラテスの言葉には  
エピステーメー知識の代りに<sup>フロネーシス</sup>思慮が用いられているが、ソクラテスはこの二つの言葉の  
意味を区別してはいない。

- (4) Platon, Meno 97a.
- (5) Eth. Nic. 1141a, 1144b, 1147a~b.
- (6) Eth. Nic. 1144b.
- (7) Platon, Respublica 402a.