

上田薫の道徳教育思想

小 渕 朝 男

1

上田薫の著書『知られざる教育』（1958年）は、今日では教育研究に携わる者を除けば、ほとんど忘れられた文献となっているかもしれない。おそらく、教職に携わる教師の中であってさえ、上田薫やこの本のことを知っている人は多くはないであろう。上田薫は自著に一風変わったタイトルを付した理由を次のように語っている。

社会科の教育は、これまでの教育のなかで、もっともよく人間形成の論理の上に立つ教育であった。すくなくともわたくしの理解し、また主張する社会科はそうであった。人びとは、決して社会科を知らなかったわけではない。教育家たちは、むしろあまりにも社会科について語りすぎたきらいさえある。しかもそれにもかかわらず、かれらは社会科が人間形成の論理をもっとも忠実に具現しようとしていたことに気づかなかったのである。その意味で社会科は、もっとも知られなかった教科だということができるのである。……（中略）……かくて人間形成の論理を具現する教育、正しい社会科の教育は、世の人びとに知られず、また一般の教師や教育理論家たちに知られず、そのみか、それをもかくも実践しえた心ある教育者たちにさえ知られなかった。わたくしが「知られざる教育」と名づけたのは、まさにこの三重の意味があったのである。人間形成の論理は、抽象的な権威や体系をおそれず、それとたたかいぬくことに

よって具体性個性を守ろうとする。たしかに抽象の上に安坐する気楽さは、ひとを強く誘惑するであろう。けれどもその抽象化への墮落に抵抗することだけが、人間を真に個性的な具体的存在として生かすのである。抽象ないし抽象化への抵抗こそ、教育の、いや人間存在そのものの論理だといわなくてはならない。これまで、そのことを知る教師の数は、あまりにもすくなかったのである〔I・19-20〕⁽¹⁾。

読者の多くは、社会科こそが「もっともよく人間形成の論理の上に立つ教育であった」という上田薫の指摘をどう受け止めるだろうか。また、「社会科は、もっとも知られなかった教科だ」という理解についてはどうであろうか。

いうまでもなく、ここで上田が語っている「人間形成の論理を具現する教育」「正しい社会科の教育」とは、今日の「科学的」で系統的な社会認識の指導としての社会科教育ではなく、1947年にスタートした経験主義の社会科教育のことである。その経験主義の社会科こそが「人間形成の論理をもっとも忠実に具現しようとしていた」にもかかわらず、その教育の本質が理解されることなく、全く別の社会科に作り変えられようとしているときに公刊されたのが『知られざる教育』である。

多くの著作を書いた上田薫であるが、この『知られざる教育』には上田の教育思想の骨格が提示されている。後にこの『知られざる教育』を収めた『著作集第1巻』の「後記」に上田は次のように書いている。

本書の序説および第一部は、これまでのわたくしの社会科論をまとめたものというべく、基本的な考えかたは落ちなく述べられている。ある意味で系統的といってもよいであろう。評価論についても考えの仕組はもうここに出てしまっているし、後述の低学年社会科論や歴史教育論に関しても、今日まで一貫するわたくしの立場がすでにはっきりと示されている。三十余年をへて今なお論点が古びていないようにみえるのは、はたして喜ぶべきことか悲しむべきことか〔I・359〕。

さらに、上田は同じ「後記」中で道德教育論についても以下のように語っている。

ここでもう一つ言いそえなければならないのは、この本の根幹の一つが道德教育論だということである。わたくしは文部省にいた最後の年、修身科復活問題にぶつかり、道德教育手引書要綱の責任者となってその書きおろしをもちため、求められていくつか論稿を発表した。これに対し本書にある数篇の論は三〇年代にはいつてからのもので、比較すればはるかに整備された内容のものである。そのころ道德特設をめぐって内面性のことがやかましくいわれはじめたということもあり、ほんとうをいうとわたくしの道德教育論は、この本の論述にほぼつくされているといって過言ではない。道德をあるべきものでなく、あるものととらえること、知との結合こそ道德のもっとも本質的な問題だということ、それらはわたくしの道德に対する、したがって道德教育に対する考えかたの根底をなすものである〔I・359…傍点は原文のまま、以下同様〕。

本稿は、上田薫の道德思想を把握することを目的とするものであるが、特に、上記の引用文中に見られる「道德をあるべきものではなく、あるものとしてとらえること」の真意を明らかにしようとするものである。

2

上田薫の『知られざる教育』が刊行された1958年は、小学校・中学校に「道德」の時間が導入された年である。敗戦後に修身科等の授業が停止された後、1947年に再出発した我が国の学校教育は、社会科を中心にして学校の教育活動全体で児童・生徒の道德性を育てることを基本としていた。戦前の修身科のような、徳目の教授を取り立てて担う教科は設けられず、日常の生徒指導や学級会や児童会・生徒会等における自治的な活動等を通して、新しい民主的な社会を担う人間の育成がめざされた。なかでも、社会科は人間的に価値ある生き方と民主的な社会に

関する知的な探求や理解とを結びつけて社会の諸問題を体験的且つ総合的に学ぶ教科であることを期待されて発足した⁽²⁾。

しかしながら、そうした社会科を軸にした戦後教育の清新な理想模索期は長くは続かず、東西陣営間の冷戦の始まりと日本の独立に伴う国内における戦前回帰志向の強まり、それに対抗するマルクス主義陣営からの戦後新教育（経験主義の社会科）への批判と論争などが進行する中で、社会科教育の「系統主義」化と道徳教育の「特設」化が 1950 年代に繰り返し追求されていく。

上田薫は 1942 年に京都帝国大学の文学部哲学科に入学し、1943 年 12 月に仮卒業し学徒出陣という形で入営している。その後、1945 年 1 月には中国に出征し、8 月 15 日を中国で迎えている。日本に復員したのは 1946 年 1 月で、その年の 9 月から文部省に奉職して、戦後日本の新教育を作り出す重責の一端を担うこととなる。1951 年の 8 月に文部省を去り 9 月から名古屋大学教育学部に着任する⁽³⁾。その後上田は、自分たちがなんとかスタートさせた経験主義の社会科が文部省等によって「系統主義」化と知識中心主義の教科に変更されていく姿を文部省の外から眺めることになる。そのあたりのことを上田は次のように語っている。

私が文部省を出たあと、まったく社会科は、私から言わせると、まるで姿変わっちゃったわけですし、文部省と対決するっていうのが私の使命のような感じになった。それで「社会科の初志をつらぬく会」っていうのをつくったんです⁽⁴⁾。

『知られざる教育』が刊行された 1958 年は、上田が文部省と対決する使命感を感じて、上田と同じように戦後初期に文部省で社会科の発足に関わった長坂端午や重松鷹泰らと「社会科の初志をつらぬく会」を起ち上げた年である。また、既に述べたように、特設「道徳」の時間が始まった年であると同時に、学習指導要領全体が戦後の経験主義の発想を完全に放棄して、「系統主義」と「科学主義」の方向へ舵を切った年でもある。50 年代末から 60 年代初め、上田薫は一方では、文部省によって進められた社会科の変質（「系統主義」化）や「道徳」時間の特設を批判

しつつ、他方では、同じように文部省の教育課程行政を批判していた教育科学研究会の大槻健らと、科学と認識の教育をめぐる論争を繰り広げている⁽⁵⁾。

3

『知られざる教育』の第二部に収められている「道德教育の理論」の冒頭で、上田薫は、道德教育論の多様な論点の背後に実は「道德とはなにかという問題」〔I・174〕が本質的で根本的な問題として潜んでいると述べる。

これだけでは、倫理学のテキストなどにある、「道德は理性によるものか、それとも情緒（感情）に基づくものか」とか、「道德と宗教と法はそれぞれどのように異なっているか」等と類似した問題を上田が思案しているように思われるかもしれない。しかし、ここで上田が問題としている根底的な疑問は「道德が、あるべきものか、あるものかという問い」〔I・176〕である⁽⁶⁾。

上田による道德についてのこうした問題設定自体、我々にはストンと納得できるものではないかもしれない。「道德とはあるべきものである」（道德＝規範・当為）という常識が、上田的な問いを受けつけにくくしていることが考えられる。

そうであるならば、上田の問題提起は我々の道德的常識を吟味する好機ともなるものである。上田は、道德を「あるべきもの」と考える説の代表としてカントを持ち出してくる。「ひとは格率すなわち自分の意志を決定する原理が、そのまま普遍的な法則になることを望むことができるように行為しなくてはならない」というカントの命題に対して、「なるほどカントの命題は、あるべきものとしては間然するところがないであろう」が、「はたして具体的にあるものとなりうるのであろうか」と疑問を投げている〔I・177〕。

そして、上田は道德を「あるべきもの」という普遍的な規範として捉えるのであれば、その普遍は当該の道德が「ありうるもの」して結果することについても「責任をもって」関与すべきことを主張して次のように述べる。

わたくしもまた開きなおっていただきたい。道德をあるべきものとする人びとは、いったいそのあるべきものがありうるものであるという前提に立っているのか、それともやはり結局はありえないものという立場に立っているのかと。――もし後者であるとしたならば、なぜあるべしと断定せず、実はありえないことをあらかじめ明らかにしておかないのであるか。そしてもし前者であるならば、なぜ真にあったかどうかをあくまで責任をもって追究しぬかないのであるかと。……（中略）……あるべしと命ずる以上、その結果に責任を負わないのは卑劣ではないか。結果はどうでもよいというかもしれない。たしかに結果をうんぬんすれば、カントの目ざすような抽象的普遍性は成立しえなくなるであろう。しかし望ましい秩序を確立することが、道德の使命であるとすれば、結果説の立場に組せずとも、行為の社会的な意味としての結果に無関心でいられるはずはない〔I・177-178〕。

カントのいわゆる定言命法をここで上田が述べているように捉えることが適当か否かについては意見が分かれるかもしれない。なぜなら、カントの定言命法は倫理規範（道德）の普遍性を示したものであるが、カントの倫理思想全体が定言命法のみに焦点化できるわけではないからである。もっとも、カントの倫理思想を詳細に検討したとき、上田の問題関心と同質の志向性がカントの中にあるか否かについては、現在の筆者には判断しかねる問題である。

とはいえ、ここでは少なくとも、上田薫がカントの定言命法を例にして、道德＝「あるべきもの」という、我々が抱いている常識的な道德理解を覆そうとしていることは理解されるであろう。先の引用文中にあるように、上田にとって、「道德の使命」はなによりも「望ましい秩序を確立すること」である。秩序とは人と人との関係（人間関係・社会関係）であり、いわば望ましい人間関係・社会関係を生み出すことが道德の使命であるということになる。

そうであるならば、道德は具体的な現実在即して望ましい人間関係・社会関係を生み出すための手掛かりや知恵として機能すべきものとなる。ところが、上田に言

わせると、これまでの道德は、現実に即して「ありうるもの」として機能することはほとんどなく、「あるべきもの」として抽象的な普遍の世界から抜け出ることをしなかったというのである。

繰り返しになるが、上田は同様のことを次のようにも述べている。

もし道德が、一般に認められるように、わたくしたちの行為を高め、価値あるものとする働きをもっているとするならば、それはあくまで、具体を守り抽象を斥けるごときものでなくてはならない。しかも具体的であることは、なんびとにとっても可能なことであるから、道德は平々凡々の人びとによっても、人間らしい努力がなされるかぎりにおいて、当然実現されうるものであるはずである。したがってそれは、ひとを見くだし畏怖せしめるいかめしい規範ではなく、ひとがみずから進んで近より、全うしようとするごときものとならなくてはならない。なま身の人間をしゃちこばらすような固いかみしもではなく、生きた身体にもっとも能率的な調和ある働きをさせる衣服でなくてはならない。いかなる名目があるにもせよ、しょせん実現しえざる当為を威ただけだかに突きつけるごとき抽象をあえてすることは、むしろ明らかに道德の敵というべきである〔I・148〕。

道德は平凡な人々が人間らしい努力をするならば具体的に実現可能であるような指針であるべきであるというのが上田の道德観であり、その舌鋒は、「あるべきもの」という抽象領域にとどまっているだけで具体の世界へ降り来たらぬ徳目的道德を「道德の敵」とであると指弾する。

こうした上田の、具体への橋渡しを欠いた抽象性一辺倒の道德に対する批判は、戦前の修身科教育への批判として主張されているものである⁽⁷⁾。

いわゆる道德が、いかに力をこめてあるべきものを説いても、あるものは、決してそれに一致することはない。それは、あるものが、怠惰であるためでも、

先天的に不道德であるためでもなく、ただあるものであるために、かかる結果を生ずるにすぎない。ひとは、なま身の人間であるかぎり、絶対に修身教科書中の人物のごとくなることはないのである。それは、決して修身教科書の人物がりっぱすぎるためではなく、それらが抽象化され生命を失った死せる形がい、影にすぎぬものであるからである。このあるべきものとあるものの、すなわち当為と存在とのあいだのギャップこそ、道德教育の、そして道德の核心にある問題だといわなければならない。修身科の致命傷は、このギャップ、ずれの無視にあったと、わたくしは考える〔Ⅰ・149〕。

上田薫が拘っている要点は、道德が抽象的で普遍的であることを問題としているというよりは、抽象的で普遍的な道德と具体的で特殊な個々人の生活現実とのずれを無視する（関係づけて考察しない）道德観である。「あるべきもの」と「あるもの」のずれ、当為としての道德と存在（現実）としての行為のずれ、そうしたずれを意に介さずに、分裂したまま放置できる心性（道德観）こそが、上田がもっとも強く批判している対象である。しかも、上田のその批判は、「あるもの」を「あるべきもの」の側から批判するのではなく、「あるべきもの」を「あるもの」の側から批判している点に特徴がある。当為の側が存在の論理に即して具体や特殊に応じた現実化にまで責任をもつべきであるというのが上田の主張である。

上田本人が強く批判する抽象を幾分擁護するような形で上田の道德論を理解しようとしているかもしれないが、「動的相対主義」という上田薫の哲学的な立場や彼の人間形成の論理が動的な「具体性の論理」であると指摘されていること⁽⁸⁾を踏まえて考えるならば、抽象や普遍を厳しく批判している上田の言葉から、彼が抽象や普遍を無条件に排除したり否定したりしていると考えるのは早計であろう。「抽象的普遍性のもつ絶対性をはねかえすことのできるものは、具体的なもののもつ必然性のきびしさだけであり、それを論理化することによってはじめて、生きた新しい普遍性が誕生すると考えないわけにはいかない」〔Ⅱ・66〕と述べられているように、具体的なものと関連付けられた、「生きた」（動的な）「新しい」（相対的な）

普遍を上田は大事にしようと考えている。絶対的で静的な普遍は否定するが、相対的で動的な普遍を志向することが上田薫の教育思想の根幹と言える。相対的な普遍という言い方は論理的には矛盾しているかもしれないが、「真の道德は、ふつう考えられるように、人びとが秩序をひたすら守ろうとするところにはなく、かえって秩序をたえずつくりなおしていくところにある。伝統慣習によりかかるところにはなく、それを批判的に生かしていくところにある。秩序も伝統も、つねに否定されることによって生かされなくてはならない。」〔I・151〕といった上田の言葉から浮かび上がってくるものは、具体から出発し絶えず具体に立ち返りつつ具体と分離しない普遍（真の道德）を動的に探究しようとする姿勢であろう⁽⁹⁾。

それにしても、先の上田薫からの引用文中にあるような、当為と存在との分裂、「あるべきもの」と「あるもの」とのずれを等閑視できる道德観が、なぜ我々の常識ともいえるものになってしまっているのだろうか。その理由を上田は戦前の修身科教育の結果（成功）として次のように説明している。

このようなずれの矛盾が明らかに修身科を失敗させながら、しかもまた別個の意味においては、かえってその目的を成就させる結果をともなった点を見落してはならないであろう。なぜなら、人びとは、修身科が代表する当時の教育によって、じゅうぶんに抽象化されたといわざるをえないからである。修身科のとなえる当為は、しよせんまぼろしにすぎなかったけれども、かかる矛盾した体制を通じて、人びとは、あるべきものとあるものとの分裂に不感症となり終ったからである。卑屈な安全を求め、諦観をつくり出して、合理的な追究を断念することになってしまったからである。このときかかる諦観断念に、それこそ道德的なりとする名分が、どれほど効果ある自慰をもたらしたかは想像にたたくない。かくて、まさしくまぼろしとしての当為が、無気力で消極的な存在を生みださせた。これこそ、存在の抽象化でなくてなんであろう。修身科の教育そのものが不道德な存在であったということは、まずなによりもここにもとづくのである〔I・149-150〕。

戦前の修身科教育を成功した教育とみるか、それとも失敗した教育と見るかは、どういう観点から見るかによって変わってくるのであるが、上田によれば、日本国民の多くをして「あるべきものとあるものの分裂に不感症」に至らしめた点では成功しているというのである。この「あるべきもの」と「あるもの」とのずれに無頓着という心性が、戦後の学校教育等によって戦後世代ではどの程度解消されているのかは定かでないが、上田の指摘は当時にとっては全体としての的確な状況理解とみて間違いないであろう。

そして、このことは、戦前の修身科教育は、今日の民主的な社会を基調とする人間像から眺めると、その目ざす人間像において誤まった教育と断言できるものであるが、見方を変えて、「あるべきものとあるものの分裂に不感症」な国民を育て、「あるべきもの」から「あるもの」（現実）を批判したりしない従順な臣民を形成することを修身科の目的と考えるならば、これほど目的に適った「正しい」教育は他にはないということになってくることを示している。

4

抽象的な当為としての道德を具体と関わりなく教える「徳目主義」批判と並んで、上田がもう一つ格闘したのが「道德＝自覚（内面性）」という道德観との対決であった。

上田薫は「内面的自覚の育成という見地から、時間特設の必要を認める人びとも存在することは事実である」と述べ、「内面的自覚の育成というもっとも根本的な問題」〔Ⅵ・61〕を明確にする必要があることを指摘する。

上田はそのための手掛かりとして、文部省（当時）が出している中学校の指導書（今日の「学習指導要領解説道德編」の旧名称）を検討して次のように述べる。

中学校の指導書をみると、「内面的自覚にまで深める」という表現がしばしば用いられ、またそのことを目ざすことによって、特設時間は他教科や特別教育

活動と自己を区分しているのである。しかしかんじんの内面的自覚そのものについては、的確な定義はくだされていないように見える。「道德の時間の目標」という項では、特設時間が人間尊重の精神にもとづいて指導されるべきことを説き、その趣旨は、「生徒の内面的な人格の目ざめを普遍的な人間愛の精神へと高め、同時にそれを具体的な人間関係の中で、それぞれの個性に即して日々の実践態度として伸ばし、それによって人権の内面的充実を図る」ことにあるといっている。とにかく内面的ということばが学習指導要領と指導書において、きわめて重要な意味をになって登場していることは、一読してだれもが感ずるところであろうが、それがいったいいかなるものであり、なにゆえにかくも強調されねばならぬかということについては、はなはだしく説明が貧困だといわなくてはならないのである。自他の人格の尊厳を自覚するということは、かならずしもわからないことではない。誠実に義務をはたしたり、他を信頼する人間愛を身につけたりすることも、必要であることは確かである。しかしそれらがぎょうぎょうしく内面的自覚と銘うたれ、特設時間なくしては育成できないとされる根拠は、どこにあるのであろうか。わたくしは学習指導要領もその指導書も、ついにその根拠を明らかにすることができなかつたと認めずにはいられないのである〔VI・62〕。

上田が内面的自覚についての「的確な定義」が指導書に見出せないというのは、それなりの理由があると考えられる。その理由を考える手がかりが、「みずからが、なっとくして欲求を制御するのでなければ、民主的な道德ということはできない」〔VI・63〕という上田の指摘である。

この上田の言葉は、まず、内面的自覚とは何かを簡潔に示している。内面的自覚とは端的に言って「自ら（主体的に）納得すること」である。そして、民主的な社会における道德の生成・存立は一人ひとりの主体的な納得によって支えられるということを上田は述べているわけだが、そのことは今日の民主主義（であるはずの）社会を生きている私たちの基本的な常識ともなっている。内面的自覚とは「自ら納

得すること」であり、自分が生きているこの社会を多少とも民主的であると感じることができるためには、自分自身が従っている社会の秩序や道德を自ら納得して受容していると感じられることが条件となる。

そして、学習指導要領や指導書において、「内面的自覚」という語句を多用せざるを得ないのは、現代日本の公教育の目的が民主的な国家・社会の担い手である民主的な市民の形成であるからである。民主主義社会における市民の道德形成は一人ひとりの「自覚」（納得）によって受容されていくことが基本原則であるから、学習指導要領や指導書において「自覚」という語を使用せざるを得ないのである。

ところが、学習指導要領や指導書（今日の「学習指導要領解説道德編」）で、その「自覚」や「内面的自覚」を「自ら納得すること」とであると明確に説明したり言い換えたりすることは注意深く避けられているのである。現行の小学校・中学校の「学習指導要領解説道德編」をみても、「自覚」という語は頻繁に出てくるが、「納得」という語は全く使われていない。その理由は、「自覚」がある事柄を納得して受容した後の心的な状態を幾分あいまいに示す語であるのに対して、「納得」は受容する側の主体的で且つ根拠に基づく判断を示す語であり、学習指導要領やその関連文書の中で「納得」という語を使用することは従来の学校における指導の存立を危うくする可能性があるため使用できないのが実情なのである。

さらに、「内面的自覚」という言い方には、具体的な世界から離れた閉鎖性や抽象性をイメージさせる喚起力がある。そのため、これまで検討してきた当為としての徳目が人に喚起する普遍的な抽象道德イメージを自己満足的に抱え込むには、「納得」よりは「自覚」のほうが心理的な安定が得やすいという事情もある。こうして、「自覚」という語が多用される一方で、民主的な社会における道德の存立にとっては「自覚」と同義でありつつも、「自覚」以上に明確な「納得」は公教育の公的文書中ではほとんど使用されることがないのである。

ところで、内面的自覚の問題にかかわって触れておかねばならないことが一つある。それは、森昭の道德教育論に対する上田薫の批判的な注文をどう考えるかという問題である。ことの経緯は、1955年に刊行された『教育の実践性と内面性』（黎

明書房)のなかで森昭が次のように述べていることから始まる⁽¹⁰⁾。

人間が意識的に行動するばあい、彼は外界に直接反応するよりも、いわば自分の棲家―世界像―の全部、又は一部に反応し、それをとおして外界に反応する。このいみで、人間は「自分自身と会話」しつつ、外界の物や人と交渉するのである。デュウイが、人間は「意味のうちにある事物」に反応するといったとき、そこには人間の「自分自身との会話」が含まれているべきはずなのである。しかしデュウイはこの点を看過している。意識的な人間は、重要な事態においては、「こうすることが果して善いのか、悪いのか」と内話し、自問自答して行為するのである。また「こうしたら、どんな結果になるだろうか、相手は喜んでくれるだろうか、それとも怒るだろうか」と自問自答する。そこには一種の自己省察がある。このような自問自答の能力は、おそらく「黙読」―これは「内語」の能力と関係する―が相当にできるようになる小学校の中学年ころには、かなり発達しているものと考えられる。かかる能力の発達は、さきにも述べたように、子どもの生活経験の発展による面が少なくないけれども、同時にまた子どもの内部的記号活動の発展によってもおしすすめられるのである。この時期になると、他人の話しや、書物にかかれた事柄なども、子どもの記号的思考作用に大きな影響をあたえることができる。したがってこの時期には、行動による道德教育ならびに問題解決の活動との関連において、教師の説話や読物による指導が有効適切におこなわれなければならない。このような指導法を「修身的」といって一概に排斥するのは、人間生成の実相を十分に見つめていない人たちである。

森はこの本の「序」で、「道德には社会的実践性と共に、人格の内面的自覚がなければならないと私は考える。経験的・科学的道德論は、後の一面を閑却しているように思える。私は両面の統一に苦心した」⁽¹¹⁾と述べている。引用文中で森は、デュウイの説を批判的に論じつつ、内面的な世界が生成してくる小学校中学年以降に

においては、道德教育が生活体験から相対的に自立して行われることの有効性を主張しているわけであるが、「教師の説話や読物による指導」が「行動による道德教育ならびに問題解決の活動との関連において」有効適切になされねばならないとしている点に、この時点での森昭なりの統一のための苦心の跡を見ることができる。

こうした森昭の道德授業の相対的な自立の主張に対して、上田は『知られざる教育』において次のような批判的な注文を押し出している。

森氏は、内面的なものが内面的なもののみで発展するというのを、具体的な生活経験から断絶して認められているわけではない。「関連において」、また「ある程度」認められているにすぎない。このことはくりかえしいうように、きわめて重大であるし、貴重な識見であるといわねばならぬ。しかし関連とか程度とかということが、それ以上の厳密な追究を欠いて放置されるとしたならば、理論的究明としてはなお不徹底のそしりをまぬかれないのではなかろうか。内面において独自に発展すると考えられるものが生活経験といかにして結びつきうるかという問題が、もっとぎりぎりまでつっこまれていかないならば、氏が周到にも拒斥された孤立せる内面性と、本質的にはわかちがたい結果をきたすのではないであろうか〔I・189〕。

ここに「孤立せる内面性」とあるように、上田と森の内面性をめぐる議論は、単なる道德教育の方法論についての論争というよりも、そうした方法によって育まれる人間像をめぐる対立といった様相を呈し始める。上田は「内面が内面のみでのびるかにみえて、実はそこにはかならず具体的な経験、個性的な自己統一のありかたが媒介者として入りこんでいることを否定できぬ」と捉えており、森昭が提唱する「教師の説話や読物」による道德授業はもしも「慎重な配慮」を欠くならば「内面に閉鎖した自己発展の偽態」に陥る恐れがあると批判する〔I・190〕。

森昭が上田のこうした批判をどう受け止め、その後、どのような人間形成論を探究していったのかについては、今回はフォローできていないため、本稿での考察は

ここまでとなる。

いずれにせよ、道德教育論は、有効な方法論の探求についての議論であったものが、議論が進行するにつれて、方法論の論争からめざす人間像の議論に推移することがしばしば起きる。

本稿の前半で論じた、抽象的な当為としての徳目を具体的な現実と関連付けることなく教えようとする「徳目主義」への批判も、目指す人間像の違いが背後にあるとみることができる。そう考えていくと、道德教育論は単なる方法論のレベルで教授法の開発的な研究がなされるだけでは十全ではないことになる。さらに、本稿の前半で考察した上田薫の抽象的な徳目批判を考えると、顕在的に追求される人間像（当為論的人間像）の現代社会における適切性のみから教育目標を設定すること、道德と正対できない個を育ててしまう恐れがあり、再考が求められることになる。ひょっとすると、道德教育に関しては、それについて論じるための共通の足場（土台）すら未だ確定していないのかもしれない。

注

- (1) 上田薫からの引用は、原則としてすべて『上田薫著作集（全15巻）』（黎明書房）からとし、第2巻17頁からの引用の場合、巻数をローマ数字で、頁数をアラビア数字で示して、本文中に〔Ⅱ・17〕と表記する。上田はここで社会科を「もっともよく人間形成の論理の上に立つ教育」と述べているが、その一方で、上田は戦後発足した経験主義の社会科が十分にその目的や目標を実現できる状態に至らなかったことを、道德教育における内面性の形成問題と関連付けて次のように言及している。

これまでの社会科の指導は、たしかにわたくしのここにいう正しい内面性の育成に忠実であったとはいえない。それは遺憾ながら認めなければならない。しかしそれは、おおかたの社会科指導が、社会科の本質である知識と道德の不可分の関係を自覚せず、ともすれば知識の注入に走ったことに原因があるのである。こけおどしの知識体系とか系統とかいうことばにおびえて、子どもの具体的な成長、すなわち子どもになにが可能かということを見失っていたからである。もし教師が奮起して、かつまた文部省をはじめ、教師をとりまきささえるものが考えをあらためて、正しい社会科教育を推進するならば、内面性の問題は、したがって道德教育の向上ということは、社会科を中心とする教育によって、十分なしとげられるはずである〔Ⅵ・128〕。

- (2) 1947年の「学習指導要領社会科編」には次のような記述がある。

社会生活の根本に、人間らしい生活を求めている、万人の願いがひそんでいることを忘れて、ただ社会に現われているさまざまなことばかり理解しても、それは真に社会生活を理解しているとはいえない。従来のわが国民の生活を考えて見ると、各個人の人間としての自覚、あるいは人間らしい生活を営もうとするのぞみが、国家とか家庭とかの外面的な要求に抑えつけられたために、とげられて来なかったきらいがあった。そのために、かえって国民としての生活にも、家庭の一員としての生活にも、さまざまな不自然なこと、不道德なことが生じていたことは、おたがいに痛感したことである。青少年の人間らしい生活を営もうという気持を育ててやることは、基本的な人権の主張にめざめざすことであると同時に、社会生活の基礎をなしている、他人への理解と他人への愛情とを育てることでもある（1947年学習指導要領社会科編：http://www.nier.go.jp/guideline/s22ejs1/chap1.htmより）。

- (3) このあたりの上田薫の経歴については『上田薫著作集第15巻』の年譜等を参照した。
- (4) 森田尚人編『聞き書上田薫回顧録』教育哲学会プロジェクト「教育学史の再検討」グループ刊行、2009年、61頁。
- (5) この一連の論争をどう見るかについては、汐見稔幸「教育における科学主義と相対主義」、『唯物論研究年誌第2号 相対主義と現代社会』青木書店、1997年が参考になる。
- (6) ここに見られるような、規範（「あるべきもの」）と現実的存在（「あるもの」）とを対比する発想は上田の思考の根底にあるものと思われるが、内面性の形成問題に言及している箇所において価値葛藤の有り様をめぐって類似の対比を行っている。
 内面性が不自然な固定されたわくのなかで自己発展すると考えるとき、ひとは特設時間の奇妙な魅力に誘惑される。価値のかつとうを認めながら、まずかつとうすべき価値を与えようとする浅見にとらわれる。かつとうしうるように与えないかぎり、価値は永久に平行線をたどり、抽象されてしまうということに、ついに気づくことができないままに〔VI・65〕。
 ここで上田は、価値葛藤を大事と考えるにしても、「かつとうすべき」こととして指導することと「かつとうしうる」ものとして与える（遭遇する）ことでは、大きな違いがあることを指摘しているといえよう。上田がここで価値葛藤の問題に言及した時、当時であって価値葛藤を軸に道徳教育を構想していた平野武雄らの研究を念頭においていたのか否かは不明であるが、その後、L・コールバーグの道徳判断の発達研究を介して一定の広がりを見せているモラルジレンマ教材による道徳授業論についても上田薫の批判は一定の意味を持ちうると思われる。
- (7) ただし、上田薫の道徳教育批判は、修身科教育を批判するのと同じ論理でもって、戦後の特設「道徳」を批判し、同時に、民主的な道徳教育が「徳目主義」化することをも批判している。よりの確に言うならば、上田の修身科教育批判は特設「道徳」を批判するためのものと言える。戦前の修身科がはらんでいた道徳教育上の構造的な問題が新たに特設された「道徳」教育でも払拭されておらず、同じ過ちを繰り返すことを指摘しているのが上田の「徳目主義」批判である。
- (8) 大野僚『上田薫の人間形成論』学術出版会、2010年、特に第4章参照。
- (9) こうした上田薫の「動的相対主義」の道徳教育論について、桜井歆「道徳教育と良心の自由—勝田守一と上田薫にみるインドクトリネーション批判—」（『教育』2009年9月号）は上田と同世代の勝田守一の「自主性」論と比較し、両者の道徳論に基本的な発想における共通性があることを指摘している。桜井の比較に倣い、比較対照をさらに広げて、三段階の複合的な実践的三段論法によって独特の道徳教育論を展開した村井実と上田薫や勝田守一を並べてみると、三者に共通した道徳理解が見えてくる。第一の共通点は、村井実の「立法家的機能」や「愛知者的機能」が、上田薫でいえば動的相対主義による徳目批判、勝田守一における「自主性」論と同じであり、三者とも、既存の徳目や慣習を吟味したり作り変えたりする主体の側の倫理的な自由を道徳生成の基本前提としている。共通点の第二は三人とも道徳判断における知的要素（認識や状況判断力）を重視して道徳論を展開している点である。勝田守一の道徳教育論については『勝田守一著作集第4巻 人間形成と教育』（国土社、1972年）を、村井実の道徳教育論については『村井実著作集第4巻 道徳は教えられるか / 道徳教育の論理』（小学館、1987年）をそれぞれ参照のこと。
- (10) 森昭『教育の実践性と内面性』黎明書房、1955年、143-144頁。
- (11) 同上、2頁。

〔付記〕 本稿は2010年度二松学舎大学特別研究員制度の研究成果の一部であることを申し添えておく。