

教育における「被教育者性」の意義

Significance of “Being the Educatee (*Hi-kyouikusya-sei*)” in Education

秋山博正*

Hiromasa AKIYAMA

Abstract

This article considers the necessity for teachers to be “educatees,” which does not merely mean “learners.” It is teachers who have the awareness of the education recipients as well as that of the learners. That is, the awareness that I, as a teacher, cannot help but receive education from students (children). Rather than being active, the awareness of the education recipients is passive, as it is given to the teachers when they reflect on themselves and become aware of their immaturity. The teachers are forced to learn from their students when they become aware of their immaturity in front of them. Hence, the teachers must become the education recipients from their students.

As a result of teachers’ becoming educatees, students can accept their guidance and support and develop their morality, as by accepting the teachers’ guidance and support, students can feel the moral value of the teachers and thereby develop their morality. Therefore, it is the condition for moral education that teachers are educatees. Further, since moral education is education itself, being a teacher as an educatee is also the condition for education in general.

キーワード：Educatee 被教育者、Moral education 道徳教育、Value feel・answer 価値感得・応答、Multi-layeredness of knowing 知の重層性

はじめに

論題に掲げた「被教育者」は、ほかならぬ「教師こそが教育を被るべき者」であることを前提する。そして本論では教師の被教育者性を考察する。

さて、被教育者とは単なる学習者を意味する語ではない。むしろ被教育者は教育を被る者であるゆえ、学習者という一面はある。だが、それだけではない。被教育者には、自分こそ教育を被らざるをえない未熟者であるという覚醒が含意されている。しかもその覚醒は能動的に得られるものではない。あくまでも受動的に与えられるものである。この所与性を示唆するのが「被」という接頭語である。自分自身の内面が受動的に明らかにされることを「内観」というが¹、被教育者とは、内観によって自身の内面の未熟さが照らし出され、どこまでも学び続けざるをえないという謙虚さの具体的な現れ方である。したがって被教育者は吉川英治の言葉だとされる「我以外皆我師」と通底している。

ところで、被教育者を学校教育における教師に即して考えてみよう。学校教育の担い手である教師に即して被教育者であることを考える際、特に考えるべきは被教育者であることの意味である。それならば、学校教育において被教育者を成立させる被教育者性とは何であろうか。それは、たとえば「教育の主体である教師が教育の客体である児童生徒等の言動を教えとして被る者であるという能力」や、「児童生徒の言動によって陶冶される者であること」だと考えられる。端的にいえば、被教育者であるとは「教える者が常に同時に教えられる者である」ということである。そして被教育者性がなければ道徳教育、ひいては教育一般は実質的には成立しない、ということを実証するのが本論の目的

* くらしき作陽大学 子ども教育学部 Faculty of Childhood Education, Kurashiki Sakuyo University

¹ 内観に基づく教育論については右記を参照。拙論「被教育者としての教師」（作陽音楽大学・作陽短期大学『研究紀要 第29巻 第2号』1996年）1～24頁。

である。換言すれば、本論の目的は、教育、特に道德教育における「被教育者性」の意義の解明にある。

教育は必ずしも学校における活動に限定されるものではないし、必ず年長者から年少者に施されるものでもない。教育は人間関係がある所に成立しうる活動の一つである。とはいえ、本論では特に断らない限り、学校教育を念頭に置いて論を進める。まず第1章では被教育者であることの精神を明らかにする。

1. 被教育者であることの精神

被教育者はかねて仏教的な教育思想の文脈において語られてきた語であり、かなり長い歴史をもつ語である。近年では、「安芸の親鸞」と呼ばれた住岡夜見に被教育者についての次の文章がある。

教育者は、普賢の如く、真理を代表して被教育者に向かわんとするものではある。しかし、もし教育者にして、単に教えることのみで没頭して、学ぶことを忘れるとしたら、教えることもまた不可能であろう。真に教える者は、真に学ぶ者でなくてはならない。教えることを知って学ぶことを知らぬ人は、すでに生命の枯死せる人である。されば、教育者は、教育者であるより先に、被教育者以上の被教育者でなくてはならない。而して被教育的体験は、必ずその前に真理を代表する師を求める。純なる学ばんとする心は、必ず師教の前に合掌してその教えに随順する²。

引用文中に「真に教える者は、真に学ぶ者でなくてはならない」という件がある。これが意味するのは、「知らないことは教えられない、だから教えるためには学ぶ必要がある」ということだけではない。それだけでなく、教育者には「被教育的体験」が不可欠だということが意味されている。被教育的体験とは真理を代表する師に師事することであり、師事するとは自分が弟子になることである。弟子になるとは真理の前でどこまでも謙虚になることである。だが、謙虚には意図的能動的になれるものではない。真理の大きさや深さを知った者だけが真理の前でそうならざるをえない在り方が謙虚であろう。したがって謙虚とは前述した自分自身の未熟さへの受動的覚醒のことである。人は謙虚になれば相手が子どもであれ後輩であれ、自ずから頭が下がり、その人たちからの教えを被らざるをえなくなる。一方、誰かに頭の下がらない者は誰にも頭が下がらない者であろう。頭が下がらないということは被教育者にはなれないということである。この点を端的に捉えたのが「教育とは、教育者が教えられることである」という住岡の言葉である³。

ところで、被教育者性の精神の一端はすでに「脚下照顧」という禅語にみられる。その言わんとすることの一つは「自己を問う」ということである。自己を問い、自己が照らされれば、どこまでも教えを被らざるをえない自己であることが明らかにされる。生身の人間においては「完成」ということは決してありえないからである。

なお、被教育者であることは、他者にのみならず自分自身にも眼差しを向けるという点でソクラテスのいう「無知の知」と似ているが、非なるものである。というのは、或る種の完成を前提した方法である無知の知という自己認識が意味するのは、自らを知ることにより人は自分の無知を自覚し、その自覚に立って真の知識を獲得し、それに基づいて正しく行為することができるということである。それに対して、被教育者はどこまで教え育てられても完成させられることはないからである。この事情を住岡は「教育者よ、国土の底に埋もるるをもって本懐とせよ」と表現したのであろう⁴。

2. 教育の本質としての道德教育

教育とはそもそも何であろうか。たとえば教育とは、カントが「人間は教育を通じてのみ人間とな

² 住岡夜見『新住岡夜見選集 第三巻』法蔵館、2018年、241頁以下。ただし、引用は一部の表現を近年の言葉遣いに改めて行った。

³ 『住岡夜見先生』編集委員会編『住岡夜見先生 上巻』真宗光明団、1984年、482頁。

⁴ 『住岡夜見先生』編集委員会編『住岡夜見先生 下巻』真宗光明団、1981年、344頁。

る」と述べたように⁵、人間を人間たるにふさわしいものとするための教育主体からの教育の客体への意識的な働きかけ、つまり指導支援だと定義できる。指導支援の内容としては、能力開発、知識伝達、意志・性格の陶冶などが挙げられる。これらはすべて教育の客体を「人間たるにふさわしいもの」とするための指導支援である。そうだとしたら、人間たるにふさわしいとは、換言すれば「人間らしさ」とは何であろうか。

教育によって、私たち人間の心身の能力が開発され、有益な知識が私たちに伝達され、私たちの意志・性格が陶冶される。能力開発、知識伝達、意志・性格の陶冶などは私たちが社会において生活するために大切なものである。ただし大切ではあるが、私たちの能力がいくら開発されても、その心身の能力の大部分は動物の特長的な能力や機械の能力には敵わない。しかも動物の能力や機械の能力に劣る私たちの心身の能力であっても、それらの使い方によっては自他を傷つけることがある。また、私たちにどれほど多くの有益な知識が伝達されても、あるいは私たちがそれを習得しても、記憶量や処理能力では現代の人工知能に及ばない。そのみならず、知識によっては使い方を誤ると自他の破滅を招く。むろん、どんな知識を習得すべきか、どの程度習得すべきかといったことは重要である。だが、それらよりも重要なのが習得された知識の使い方である。そして知識の使い方の決定のみならず、上述の開発された能力の使い方をも決めるのが、あえていえば、意志・性格である。そうだとすれば、人間らしさの要点は意志・性格にあることになる。

開発された能力や伝達されたり習得したりした知識を制御し、それらと調和できる意志・性格とは、どのようなものであろうか。ソクラテスの表現を借りれば、それは私たちが「よく生きる」ための意志・性格であろう。ここでいう「よさ」は一義的には定義できない。だが、理想的な意味における「よく生きること」には、人が主体として確立し自律しているという前提の下、置かれた状況において未来をも見通した上で最も適切な選択をし、それを実行し、その結果に責任を負うことが含まれる。その意味で、よく生きるための意志・性格は、認識、感得、推理、判断、意欲などの働きにおいて優れたものである必要がある。そしてそれらの優秀性は固定されたものではなく、終生向上させられることが求められる。

そうだとしたら、よく生きるための意志・性格は、伝統的な用語法における「道徳的である」ための意志・性格だといってよい。結局、人間らしさの要点は「道徳的であること」にあることになる。そうであれば、教育は私たちが道徳的になるための、さらには一定程度道徳的である者がより道徳的になるための指導支援である。そして教育は人がより道徳的になるための指導支援であるという意味で、教育の本質は道徳教育にあることになる。換言すれば、「本質的、理念的には道徳教育は教育のなかで最高の地位を占めるし、教育イコール道徳教育」でさえある。つまり「道徳教育は教育そのもの」なのである⁶。

それならば、人がより道徳的になれるよう道徳教育においては何を、どのように指導支援するのだろうか。その問題は次章で論考する。

3. 道徳教育の目標としての自律的で能動的な主体性（道徳性）の育成

道徳教育は、形式的に言えば、私たちが「道徳的になる」ための、あるいは「より道徳的になる」ための指導支援である。そうだとしたら、道徳教育は実質的にはどのような変化を人に促す指導支援であろうか。

「道徳的になる」と表現する場合の「道徳」は、一般に人の行いの善悪、正不正、為すべきことと為すべからざることを示す基本的な規則、またそれらの規則が内面化されたものだといわれる。また、道徳は、たとえば慣習道徳と普遍道徳とに分けられる。そのうちの慣習道徳は時代や社会に制約された相対的なものである。そして「ある社会の多数の構成員が自他の行為、態度、心情等に対する要求

⁵ I. Kant, Pädagogik, in: *Kants Werke IV* (Akademie Textausgabe), Berlin 1968, S.443.

⁶ 新堀通也『道徳教育』福村出版、1979年、3頁及び4頁。

として共有している意識内容」だと定義できる⁷。この意識内容が言語化されたものが規則、徳目、教訓、戒めなどである。一方、普遍道徳は時代や社会の違いを越えてあらゆる理性的存在者に当てはまる絶対的なものだと考えられている。だが、それは実際には妥当性の高い慣習道徳なのかもしれない。いずれにせよ、道徳は人が変化するための手がかりとなりうるものである。

そのことを具体的にいえば、人がある社会の中に入りそこで生活しようとしたら、「郷に入っては郷に従え」といわれるように、人はその社会の慣習道徳に従うことを求められる。そして人はその社会で生活するために慣習道徳を知り、自発的にであれ強制されてであれ、慣習道徳にある程度従う。幼児が成長に伴って徐々に社会生活ができるようになるプロセスもそれと同様である。このように人は慣習道徳という外からの要求に他律的に従って特定の社会の中で生活できるようになる。ただし、そのための指導支援は本論で主題化している道徳教育ではない。というのは、人が他律的に慣習道徳に従うための指導支援では、主体性は直接には確立されず、人は自律的にはなれない、つまり道徳的にはなれないからである。

慣習道徳に他律的に従えるようになった人の中には慣習道徳に潜む価値に気づき、自らそれに従う人がいるかもしれない。たとえば他者に優しくする、困っている人を助ける、などの親切といわれる言動に潜む価値に気づき、打算からではなく、思いやりや人類愛の立場から親切を為そうとする人や、あるいは親切を当然視して自ずから親切を尽くそうとする人がいるかもしれない。自ら判断してより多くの方が望むような言動をとれる人は、前述の慣習道徳の定義に従えば、共有されている要求に他律的に従うだけでなく、要求として共有されうる言動を自ら見だし、その言動を自発的に実行できるようになっている人である。このような心境を孔子は「心の欲する所に従えども矩を踰えず」と表現したのであろう（『論語』為政篇）。また、より多くの方が望むような言動、換言すれば、より多くの方が納得する要求は時代や社会という制約を少なからず越えるものであり、普遍道徳の域に近づくものである。そうであれば、人は慣習道徳を手がかりにして普遍道徳に接近できることになる。

以上をまとめると、ある社会で生活するために最初の段階で求められるのは、当該社会の多数の構成員に共有されている要求に従う能力の育成であった。この能力は、すでにある要求、たとえば所与の規則に従うという意味で、いわば裁判官的な能力である。裁判官的な能力の育成を目指す指導支援は人の社会化のためには有効であるが、本論の主題とする道徳教育ではない。なぜなら裁判官的能力には自ら規則を見いだそうとする能動性がないからである。だが、裁判官的な能力を育成された人の中には所与の規則に服従するだけでなく、自発的に規則を見いだして自律的にそれに従う能力を身に付ける者もいるかもしれない。この能力は未知の規則を新たに見いだす、つまり規則を立てるという意味で、いわば立法家的能力である。

これら二つの能力についていえば、裁判官的能力しかなければ、その人は、たとえ所与の規則に自律的に従ったとしても一定の受動性は免れない。一方、立法家的能力は自ら規則を立てる点では能動的である。だが、所与の規則である慣習道徳という手がかりなしに人がいきなり立法家的能力を養うのはほとんど不可能である。また、立法家的能力しかなければ、何を行うにせよ、いちいち新たに規則を立てなければならない。しかし、そのような煩瑣な事態は現実にはありえない。したがって人が自律的かつ能動的になるためには裁判官的能力と立法家的能力との両方が必要である。両方の能力が揃って初めて人は自律的で能動的な主体性をもつのである⁸。

この裁判官的能力と立法家的能力との両方を兼備する主体性の育成を目標とする指導支援が本論で主題とする道徳教育である。そして裁判官的能力と立法家的能力とを兼備した主体性は、文部科学省「学習指導要領」における「道徳性」とほぼ同じものだと考えられる。そこで以下では、本論で主題化する道徳教育は道徳性の漸次の育成を目標とする指導支援だとして考察を進める。

それでは、道徳性の育成を目標とする道徳教育はいかに行いうるのだろうか。その問題を解明する

⁷ 拙論「道徳教育と宗教」（越智貢ほか『教育と倫理』ナカニシヤ出版、2008年）84頁。

⁸ 村井實『教育学入門（下）』講談社、1993年、91頁以下。

ための準備として次章では道德性に「価値感得・応答力」があることを明らかにする。

4. 道德性における価値感得・応答力

人が道德教育を行うためには、何が道德的かとわかっていることが前提である。何が道德的かとわかっていること、すなわち「道德に関わる知」は一樣ではなく、重層的である。このことを本論では「道德の知の重層性」と表現して考察を進める。

さて、道德教育とはそもそも何を行うことかといえ、前述したように、児童生徒の道德性の育成を目標とする指導支援である。道德性とは、「学習指導要領」によれば「人間としての生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる」ものである。そして「道德的判断力、道德的心情、道德的实践意欲と態度という諸様相」によって構成されるものである⁹。この定義を踏まえて簡潔に言えば、道德性は人が道德的であるための、つまりよりよく生きるための性質や能力の総体であろう。

また、道德性は、理念的に言えば、状況に潜在している価値を総合的に捉え、その状況にふさわしい言動、態度、さらには心のもち方などを選択・実現するための性質や能力の総体である。たとえば火事になって焼けている家から助けを求める人の声を聞いたとする。この状況に直面した人が選ぶ選択肢は多数あるが、いずれの価値を感じ得（優先）するかによって実現される行為等が決まる。換言すれば、人は実現される価値を前提として行為を選択できるのである。むろん、その選択は瞬時に為されるし、選択した本人でさえどのような過程を経て選択したか想起できない類いの選択であろう。しかし、その過程を分節すると、次のように考えられる。すなわち、助けを求める声を聞いたとき、他者に関わりたくないという利己的価値には応じず、人命の尊さという価値を優先して人命救出に尽力した人がいるとしよう。この人が人命を優先することは道德的価値としての隣人愛に応答することである。それをこの人にさせるのが、その道德性である。したがって道德性の働きには状況に潜む、つまりまだ実現されていない「価値を感じ得し、それに応答する力」、すなわち「価値感得・応答力」という一面があることになる。

価値の感得は、フォン・ヒルデブランドによれば、それが十全に遂行されれば、人は状況に潜む価値を適切に把握し、それにふさわしい応答を自ずから行えるという¹⁰。したがって価値感得・応答は「価値の感得」と「価値への応答」との二つの別々の働きではなく、本来一体の連続した働きである。たとえば私たちは崇高な行為を目の当たりにしたら、感動せざるをえない。そのように、行為の崇高という価値を感じ得たら、それにふさわしい感動という応答をせざるをえないのである。ただし、私たちが価値感得を適切に遂行できなかったり、価値感得力が未熟だったりすると、価値応答を行えなかったり、それが不適切だったりする。したがって、たとえば相手を愛するという価値応答を適切に行うためには相手についての適切な認識という価値感得が愛に先行しなければならない。その意味で価値感得は価値応答にとって不可欠なのである。とはいえ、愛という価値応答と、相手の認識という価値感得とは別物ではない。両者は一つのものである。

ところで、道德性に価値感得・応答という働きがあり、価値感得と価値応答とが一体であるのであれば、不適切な価値応答は生じるにせよ、価値応答が為されていないように見える場面があるのはどうしてだろうか（何もしないという応答の可能性についての考察はここでは措く）。端的に言えば、状況の認識が必ずしも道德的实践につながる場面が少なからずあるが、それはなぜだろうか。この問題は次章で「道德に関わる知の重層性」を手がかりにして考えてみる。

5. 道德に関わる知の重層性

道德教育の目標は道德性の育成にあるゆえ、道德的实践は必ずしも道德教育の目標ではない、とい

⁹ たとえば文部科学省『中学校学習指導要領（平成29年告示）』東山書房、2018年、19頁。

¹⁰ 価値応答については右記を参照。D.v.Hildebrand, Ethik (G.W.Bd.2), Regensburg 1973, SS.203-260.

うことはすでに述べた。それにもかかわらず、道德教育への批判の一部は道德教育が道德的实践に直結していないという実効力の低さに向けられている。それどころか、いくら道德教育を施しても人はそれ相応の道德的实践を行うようにはならない、とまで批判されている。

この実効力が低いという道德教育に対する批判は、あながちの外れではない。そうだとしたら、道德性が育成されれば道德的实践は結果的に為されるはずだから、道德的实践が為されないのは道德性が育成されていないからだということになる。それでは従来の道德教育が実際に道德性を十分には育成できていないとしたら、それはどうしてであろうか。結論からいえば、道德教育の結果としての実効性の低さ、ひいては道德性育成が不十分であることの要因の一つは「道德に関わる知の重層性」の看過にあると考えられる。この理由から以下では道德に関わる知の重層性を明らかにし、その重層性を看過する原因を究明する。

道德に関わる知の重層性とは、私たちの「道德に関してわかること」には「挨拶をしなさい」というような「言語による説明によってわかること」から、愛や友情の意味や価値というような「言語による説明によっては伝わらず、言語によらないで非言語的にわかること」、換言すれば「価値の感得によりわかること」までグラデーションのように階層的な幅があることをいう。その中でも特に非言語的にわかること、すなわち「非言語的な知」が道德教育にとっては重要であり、そこに道德的实践に直結するための鍵がある。その非言語的な知の意義の解明を、この章と次章において越智貢の論考¹¹を手がかりとして試みよう。

さて、道德に関してわかること、すなわち「道德に関わる知」が重層的であることは道德教育の特質の一つである。だが、その一層をなす非言語的な知が看過されている場合は少なくない。それは、たとえば道德に関わる知を、教科の教育内容がわかること、すなわち「教科に関わる知」と同じ水準で扱う場面で見られる。教科に関わる知の特質の一つは、それが言語による説明によって伝達可能である点にある。しかも教科に関してのわかるということは、言語によって説明されるだけで实践に直結する場合が少なくない。たとえば数学の授業において公式の説明を受けた生徒がその公式をマスターできるように。だが、言語による説明という仕方の指導支援は道德教育においてはそれほどの効果はない、つまり实践には直結し難いのである。なぜだろうか。

たとえば約束を果たそうという道德に適う心情、発言、態度、行為等をもてない、または為しえない、あるいは約束を守れないというような道德に反する行為が為される状況を取り上げてみよう。道德的实践が為されない理由は多岐にわたるが、そのような状況は少なくとも次の二つの場合に大別できる。一つは、当事者が約束を守るという道德的であることや道德的な行為の価値を感得しており、それらの大切さを自明のこととしているにもかかわらず、具体的に何をしてもよいかかわからない場合である。もう一つの場合は、当事者が道德的であることや道德的な行為の価値を感得したことがない場合である。つまり当事者に約束を守るという道德に適う行為をしなければならないという意向がまったくない場合である。前者は「道德への志向」が備わっている人のケースであり、後者は道德への志向が未開発な人のケースである。現実には道德への志向が皆無の人は存在しないだろう。だが、本論では相違点を際立てるため道德への志向がまったくない人を想定して考察を進める。

道德への志向がある人の場合、適切な行為をたまたま知らない、あるいは思い違いをしているだけなので、「しかしかの場合はこれこれすればよい」というように何が道德的かと言葉によって説明されるだけで、道德に適う行為を実行できる。たとえそれを実行できなくても、その人がその必要性を疑うことはない。だが、道德への志向がない人の場合、言語による説得は实践に関しては有効ではない。なぜなら、その人には「道德に適う行為は為さなければならない」という意向または深層意識がまったくないからである。この人の道德に関わる無関心、あるいは盲目的な状況を言語による説得で解決することは困難である。

道德への志向がない人はどんな行為が道德的かと知っていても、自分の利益にならない限り、道德

¹¹ 越智貢「道德授業とその成立条件」(日本道德教育方法学会『道德教育方法研究 第2号』1996年) 76-80頁。

に適う行為はしないであろう。約束を守ることへの志向がない人とはいくら固い約束をしても無駄なのである。このような人は何が道徳的かと言葉として知っていても、それを行わなければならないという志向がそもそもないからである。したがって道徳への志向がない人には言葉によって実践を促そうとする方法は適切ではない。

一方、道徳への志向がある人には道徳に関わる知を言語によって説明することは適切である。この人においては何が道徳的かとわかること、すなわち道徳に関わる知がただちに行為と結びつくからであった。それだけでなく、この人は、たとえば親切という言葉を知らされなくても、その意味や価値を感得すれば親切な行為を行える。具体的な言動の意味や価値を感得することにより為すべきことが明らかになるからである。しかし、道徳への志向がない人は親切という言葉とその意味や価値を知っていても親切な行為を行うとは限らない。したがって親切という言葉を知っている人と、親切ができる人とは同じではない。

それゆえ道徳的实践に関しては、当事者の道徳への志向の有無が鍵になる。そうであれば、道徳への志向はいかにして養われるのであろうか。この問題については次章で考察する。

6. 道徳的实践の鍵としての道徳への志向

前述したように、道徳への志向がある人においては何が道徳的かとわかることが、当該の行為を表す言葉を知ろうが知るまいが、その実行と結びつく。つまり知が実践と結びつくのである。ただし、知が、つまり何かがあったということが自ずから実践と結合するのではない。知が実践と結合するという場合、それは何が道徳的かと感得した人がそれにふさわしい実践を自ずから行うことを意味している。したがって知と実践との結合の可否は、当事者の道徳への志向の有無によって決まる。そうだとしたら、道徳教育において重要なのは道徳への志向の開発であることになる。「道徳は遵守するものだ」という志向がなければ、どれほど堅固な道徳教育も砂上の楼閣にすぎない。それならば、道徳への志向とは何であり、それはどのように開発されるのであろうか。

たとえば言語による意志の疎通がまだ十分にはできない段階にある幼児のことを考えてみよう。その段階にある幼児でも道徳に適う行為を意識して自発的にそれを行うことができる。だが、その子はそのことを言葉による説明によって学んだのではない。むしろ周囲の人々の具体的な行為や状況から習得したのである。つまり他者の行為等を通して、何を為すべきかを実践につながる仕方で非言語的に感得したのである。

非言語的に感得することにより何が道徳的かとわかるとともに道徳への志向も養われるという経験は、幼児に特有のものではない。大人の場合でもほぼ同様である。大人がもっている道徳に関わる知の多くも感得によりわかるという水準にある。たとえば愛や友情など道徳に関わる心情の意味は、それらを感得することがなければ、言葉で説明するのは至難である。事実、これらの言葉の意味を辞書で調べると、同語反復や論点先取の定義がしばしば見いだされる。そのことは、愛などが言語による説明によってわかるものではなく、あらかじめ知っている意味が言葉によって確かめられるだけだということを示唆している。

意味や価値を感得するという水準で愛がわかっていない人に愛を言葉で説明しようとしても、わかってはもらえない。砂糖を嘗めたことのない人には砂糖の甘さを言葉では説明できないのと同様である。つまり道徳教育で重要なのは言葉そのものではなく、道徳に適う行為に潜む非言語的な意味や価値なのである。そしてそれを感得することが道徳への志向を養うのである。だが、道徳に適う行為の非言語的な意味や価値も道徳への志向も教えられるものではない。道徳に適う行為の意味や価値は人が自分で感得するしかなく、教師にできるのはその支援だけである。

ただし、道徳への志向がない人でも愛が道徳に関わる言葉であることは知りうる。むろん愛という言葉を知っているだけでは、愛せるようにはなれない。だが、知識としては理解できる。だとすれば、何が道徳的かとわかることは決して一様ではなく、前述したように、重層的であることになる。つまり道徳に関してわかること、すなわち道徳についての知は「言語による知、すなわち言語により伝達

しうる知」から、「言語では伝達できない知、すなわち感得せざるをえない知」まで広範囲にわたっているのである。換言すれば、「道徳への志向を養える知」から「道徳への志向を養えない知」までさまざまな段階があるのである。

しかも、すでに指摘したように、道徳の知に関する限り「挨拶をしなさい」といった言語により説明できる知は表層的である。これを支えるのは愛や友情という言語では説明できない意味や価値についての知、すなわち感得せざるをえない知である。それゆえ感得せざるをえない知は言語による知よりも深い水準にある。それならば、道徳教育においてめざすべきは、道徳的だと感得できる水準の知へと深まることである。そのためにも児童生徒が感得力を向上させることが重要である。それゆえ実践につながる道徳教育を行うためには、児童生徒が自らの「わかること」を深めるための方法を開発する必要がある。

さて、児童生徒が道徳に関してわかるということをも深め道徳への志向を養うためには、少なくとも次の三つのことが必要である。第一に何が道徳的かと感得すること、第二に道徳的なことをいかにして感得するか、その感得の仕方の習得、第三に感得力を養うこと、これら三つが必要である。

第一の児童生徒が何を道徳的かと感得する手がかりになるのは、たとえば歴史上の人物やフィクションにおける登場人物の言動である。だが、それら以上に影響力をもちうるのが児童生徒に日常的に接する教師の在り方生き方である。それだけではない。児童生徒は第二の道徳的なことの感得の仕方も教師から学ぶことができる。教師が自分の感得の結果を語ることだけでなく、教師の日頃の在り方生き方を通じて児童生徒は人がいかに価値を感得しうるかを間近に見ることができるからである。第三の感得力を養う上で有効なのは道徳的に価値あることにできるだけ多く接することである。その手がかりとなるのが「目が肥える」という言い方である。それは優れた芸術作品を繰り返し鑑賞した結果、審美眼が養われることをいう。道徳に関する価値感得力の育成も同じ事情にある。したがって児童生徒の価値感得力を養うために、児童生徒が道徳的に高いことや道徳的に高いものに持続的に接するという方法が有効である。ただし、その方法を採用するには道徳的なことを紹介する教師が児童生徒に受け容れられていなければならない。

そのためにも教師はまず、その言動が児童生徒に受け容れられるだけの在り方生き方をする必要がある。それならば、児童生徒に受け容れられ、その価値感得の仕方が児童生徒の道徳性育成を裨益するには、教師はどのような在り方生き方をすればよいのだろうか。この問題は次章で考察する。

7. 被教育者としての教師

教師は児童生徒が道徳的なことの感得の仕方に習熟し道徳的であることをより深くわかっていくための身近な手がかりとなりうるし、なる必要がある。だとしたら、教師のどのような在り方生き方がそのために有効であろうか。

結論からいえば、教師が児童生徒に先立って自分自身の道徳性を養い続けることが、児童生徒が道徳的なことの感得の仕方に習熟し道徳的であることをより深くわかっていくために有効である。道徳教育が実質的に成立するためには、道徳教育の主体が最初の客体であることが構造的に必要なのである。換言すれば、道徳教育の成立のためには、教師が被教育者であることが不可欠なのである。この理由を本章で明らかにしよう。

前述したように、私たちが、何が道徳的かとわかる場合、言葉による説明を受けるよりも、その意味や価値を感得することにより、より深く、しかも行為に結びつく仕方でわかるのである。そして学校教育において児童生徒が道徳的行為の意味や価値を感得する最も身近な手がかりは、教師の人間としての在り方生き方である。この意味で教師は「生ける教材」である。もちろん、それは自明のことであるし、そのことを意識しておけば十分対応できる、という考え方もあるだろう。だが、児童生徒の目は至る所にある。また、道徳的な在り方生き方を演技しようとしても常時続けるのは困難であるし、見破られる可能性もある。それに「感得する」範囲は五感で知覚できる領域を越えることもある。そうだとしたら、教師は自分自身の道徳性を高めていくしか対応する術はない。むしろ実際にはそれ

を高められないこともあるだろう。だが、大切なのは自身の道徳性を高めようとする教師の姿勢である。児童生徒はその姿勢に道徳的であることの価値を感得するのではないだろうか。

また、教師が児童生徒に先立って自分自身の道徳性の育成に努めなければならない必要性は、「知らないことは教えられない」という単純な事実が証明している。児童生徒の道徳性育成を指導支援しようとするれば、道徳性が何であり、それが養われるとはどういうことであり、どうすれば養われるか、などといったことを事前に習得しておかなければならない。それらは言語によってわかるという水準においても、感得する水準においても習得しておく必要がある。しかも、道徳性向上を「よきこと」として感じていることが肝要である。さもなければ、教師は信念をもって児童生徒を指導支援することはできないであろう。

そして教師は児童生徒に先立って自身の道徳性育成に努める必要があるがゆえに、「学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」は道徳性の育成が児童生徒と教師の両者の課題であることを示唆しているのであろう¹²。同様の示唆は教科教育に関してはない。だからこそ教師が道徳教育の主体であると同時に客体である必要性は道徳教育の特質なのである。教科教育においては教育内容の学習が教師の課題であると示す必要がないのは、あまりにも当然だからであろう。その当然視の理由の一つは教師と児童生徒との間の圧倒的な学力差にある。

翻って、教師の道徳性と児童生徒の道徳性とを比較したらどうであろうか。比較できるのかという疑問はあるが、それは措く。一般的には教師の道徳性の方が児童生徒のそれよりも高いだろう。だが、両者の間には教科の学力差ほどの差はないだろうし、関係が逆転する場合もありうる。しかも道徳性は鳥が羽ばたくのをやめれば高度が下がるように、絶えず刷新されなければ生き生きとは働かない。ただ一度の不道徳な行為でも価値感得の眼は曇りうる。だからこそ教師は児童生徒に先立って自らの道徳性を養い続ける必要があるのである。

それならば、教師の道徳性が児童生徒の道徳性より高くさえあれば十分かということ、そうではない。自分の道徳性の方が高いという意識からは一種の傲慢が生じやすく、それが道徳教育を歪めるからである。だが、それだけではない。児童生徒の立場に立ってみよう。児童生徒はどんな人から学びたいと本心から願うだろうか。それを考える手がかりとなる文章を次に引用する。これは父母の子に対する食前の合掌に関する躰について述べられたものである。

…人間に生まれて食事をいただけることの中には無量の恩が宿っている。それに対しては、ただ合掌していただくばかりである。子はその無量の意味には気づきえないだろう。だが、合掌はできる。父母が合掌すれば子も自然に合掌するようになる。これが躰である。躰は子の外から内に入り心に意味を味わわせ、それが熟してやがて徳を成すに至る。その初めの合掌をする父母の心にあるのは「私たちは先人に導かれて合掌の習慣を伝えられ無量の恩をいささかでも思わされ、子ともども等しく無量の恩の中に生まれてきた。だからこそ、相ともに合掌してこの恩を有り難くいただく」という思いである。さらに父母自身を省みるならば「そのように恩の果をいただくのだと教えられていながら、その真理に順うことに懈（おこた）りて恩に背きがちである己を慚（は）じ、此の如き慢（おご）れる己の影響が子の純なる情を傷つけんことを愧（は）じ、子に縁りて父母自らが道を敬わせていただく。ここに躰の根本義があろう。則ち先覚が後覚によりて教え育まれつつ道の招きに応え徳の養いを受ける、是れ道徳教育というものの真相であらう¹³。

この父母の子がどのように成長していくかはわからない。だが、その子は否定できない何かを両親の姿に感じるのではないか。いずれにせよ、指導支援の主体こそ、その客体から教え育てられることが肝要だと述べられている。そういう姿勢の教育者は児童生徒に容易に受け容れられるし、児童生徒

¹² たとえば文部科学省「中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別の教科 道徳編」教育出版、2018年、19頁。

¹³ 白井成允「道徳教育について」（日本倫理学会『道徳教育 第1集』有斐閣、1952年）4頁以下。引用は表現を現代仮名遣いに改めて行った。

はそういう教師から学びたがるであろう。したがって能動的に学び、かつ受動的に教え育てられる者、つまり被教育者であることが、児童生徒がその指導支援を受容する前提であることになる。

まとめると、児童生徒の道徳性育成上、「感得による知」は不可欠であった。そして児童生徒が教師の指導支援から「感得による知」を感得できるのは、教師が被教育者であるときであった。それゆえ教師は道徳教育の客体である児童生徒から道徳に関わる意味や価値を感得させられて初めて、つまり被教育者となって初めて道徳教育の主体たりうるのである。そして教育の本質が道徳教育にあるのであれば、教育一般においても教師が被教育者であることがその成立条件であることになる。

おわりに

以上、教師の被教育者性が道徳教育、ひいては教育一般の成立要件であることを構造的に述べてきたが、最後に児童生徒の立場からの見え方をもう一度確認しておこう。前述したように、学習者としての私たちが生き方を学びたいと願い、事実動かされるのは、私たちが指導支援し自ら学ぶだけでなく、私たちが関与せざるをえない受容性がある人である。この受容性の完全形は当事者の言行一致を含むだけでなく、その人が神ならぬ身の不十分さを知悉し、どこまでも謙虚であることにある。換言すれば、他者から学ばざるをえないことが領解されていることにある。したがって理想的な教師はその児童生徒に対してのみ被教育者であるのではなく万人に対して被教育者なのである。

とはいえ、被教育者という境地は高く、到達は困難である。そのせいか、今日あまり顧みられない。しかし人が教師としての務めを少しでも果たそうとしたら被教育者性を帯びざるをえないのである。