

## 「Didaktik=教授学」と「didactic=訓話的」との間

### —アダム・スミスに拠りながら—

The Difference between the “Didaktik” and the “didactic”  
: Based on the Thought of Adam Smith

花井 信<sup>1</sup>

Makoto HANAI

（平成 30 年 11 月 16 日受理）

#### はじめに

Didaktik といえば、教育学の世界では教授学あるいは教授法である。有名なコメニウスの『大教授学』の原題は *Didactica magna*（ラテン語）、ドイツ語表記では *Grosse Didaktik* となる<sup>2</sup>。ところが、社会思想史の分野では、didactic は訓話的となるらしい。アダム・スミスの『修辞学・文学講義』では、そう訳されている<sup>3</sup>。

コメニウスの『大教授学』は、あらゆる事柄をあらゆる人に、楽しみながら、わかりやすく教える方法を提示するという意図で論述されている。合自然性と名づけられることもある、子どもの認識筋道、物事の道理に即した教授法がその企図である。そうすると、訓話ということばに込められる教えさとすという語感からは遠い。

ヘルバルト教育学のことばを使うならば、学問・科学を教授すること *Unterricht* と教師が生徒の心情に直接働きかける訓練とは区別される。この区分論からすると、Didaktik と didactic の訳語の差異が気になるのである。

英和辞書を引くと、didactic には「教えたがる」とか、「説教的な」とかの、いくぶん軽蔑的なひびきをもってくるから、よけいに『大教授学』の真意から離れてゆくようではじめない。アダム・スミスはいったいどのような意味を込めて didactic ということばを修辞学・論理学で使っているのだろうか。

#### 1 訓話体のアリストテレス的方法とニュートンの方法

スミスによれば、事実を叙述する文体のほかに、「われわれが主張する命題とそれを確認するために持ち込まれる証拠」の二つの部分からなる、「訓話的および弁論的文章」があるという。事実を叙述する叙述文体には「主張される命題も、それを確認する証拠もない」のに対して、

<sup>1</sup> 静岡大学名誉教授

<sup>2</sup> いずれも鈴木秀勇訳『大教授学』上、（1962年、明治図書）の「訳者のまえがき」による。

<sup>3</sup> 水田洋・松原慶子訳、『アダム・スミス 修辞学・文学講義』2004年、名古屋大学出版会。この本の索引には、事項が原語とともに記載されていて、その「カ行」に「訓話的（型）didactic」とある。

「ある事実を証明するためにもちだされた証拠を比較し、双方の側の議論を秤量する場合には、これは訓話的な書き手の性格をとっているのである」（第17講）<sup>4</sup>。

訓話型の文章というものは、「書き手の意図は、ある命題を提示して、その結論にみちびくようなさまざまな議論によって、それを証明することである」。そのタイプの有効性がどこにあるかといえば、「命題の提示からはじめることは適切であって、そのやりかたによって、議論が何をめざしているかが、あきらかになる」（第24講）点にある<sup>5</sup>。

そうしたあとスミスは、主命題を証明するためにはいくつかの従属命題の証明が必要だとし、それは3ぐらいがひじょうに適切だと、建築様式を例に論じ、さらに3を中央にして再分割すると話をつなげることで、分割と再分割という論理学の問題に発展させている。記憶がそれぞれの部分のつながりをたどるのを、分割が助けるのであるとも言っている。

以上はわたしの前置きで、訓話型 *didactic* の本論はここから始まる。訓話型について、内田義彦氏は「講述型」と言いなおして、つまり、「講壇から、ある学問の体系を伝えることを目的とする」と、説明している<sup>6</sup>。訓話的文章には二つの方法があると、スミスは言う。

スミスは偉大な哲学者二人の研究手法を例に、一つはアリストテレスによる方法——「さまざまな部門を、それらがわれわれのまえにたまたまおこる順序にしたがって入念に調べ、あらゆる現象に対して通常はあたらしいものであるひとつの原理をあたえる」というもの、二つ目はニュートンによる方法——「すでに知られているか、はじめに証明された、一定の諸原理を提示して、そこからわれわれは、さまざまな現象をすべて同じ鎖によってつないで、説明する」ことができるもの<sup>7</sup>。内田義彦氏の解説によれば、アリストテレス的方法とは、「一つのことにについてある原理を用いて説明し、次に移った場合、それに合った別の原理を持ち出すというふうにして全体に及ぶやり方」。つぎにニュートン的方法というのは、「まず最初に、一つの極めて簡単な原理を述べ、新しい領域に入ってゆくごとに、その同じ原理がいかにかえりかえて現れるかというやり方」である<sup>8</sup>。

二つの方法を挙げながら、スミスはニュートン的方法の方が、アリストテレス的方法よりも、「大いに創意があり、その理由で魅力がある。それはわれわれに、われわれがもっとも説明できないとみなしている諸現象を、すべてある原理（ふつうはよく知られている原理）からひきだされ、すべてひとつの鎖でつながれているものとして、みる快樂をあたえる」と評価する。

そうしたスミスの修辞学を基に、内田氏は、『国富論』は、学問体系の叙述の方法でもコペルニクス的転回をしていると、社会科学の方法論——学問としての方法論に筆が及んでいる。抽象から具体へと論じる方法において。

*didactic* 訓話型が学問の体系を説明するのに適しているとすれば、他方の弁論的文章あるいは討議型とはどのようなものであろうか。これにも二つの方法があると、スミスは言う。一つは「証明すべき主要な論点からできるだけ遠ざかっておいて、徐々に気づかれない程度に、聴衆を証明すべきものごとへひきよせることにより、かれらが発見しえない傾向をもつあるものごと

<sup>4</sup> 前掲水田洋・松原慶子訳『アダム・スミス 修辞学・文学講義』156-157 ページ。

<sup>5</sup> 同上、245 ページ。

<sup>6</sup> 内田義彦「アダム・スミ——人文学と経済学」『作品としての社会科学』1992年、岩波書店、同時代ライブラリー。『内田義彦著作集』第8巻、1989年、100 ページ。

<sup>7</sup> 前掲『アダム・スミス 修辞学・文学講義』250 ページ。

<sup>8</sup> 前掲『内田義彦著作集』第8巻、100 ページ。

について、かれらの賛同をえることにより、さいごにかれらを、まえに同意したことを否定するか、結論の妥当性を承認しなければならないようにする」(第24講)方法である<sup>9</sup>。

いま一つは、「証明すべきものごとを、まず、大胆に肯定し、どれかの論点が反論されてはじめて、まさにその論点を証明するというように続ける」方法である。

前者がソクラテス的方法、後者はアリストテレス的方法と名づけられている。両者の使い分けは、演者の証明しようとする事について、聴衆が反対する立場ならばソクラテス的方法、賛成する立場ならばアリストテレス的方法となる。主張すべき論点に聞き手が賛成ならばまず同意してから始め、反対の立場にある場合は、話し手の意図を隠して、遠くから徐々に主要論点に引き寄せ、より離れた論点で同意を得てから、それより近くて重要な論点に同意を得た方がいいのである。

政治的な集会のような場では、聴衆の意志に即して賛成か反対かをはっきりさせることが有効であろう。学問としてはどうか、内田義彦氏によれば、ソクラテス的方法になるという。「重要な論争は、大体においてソクラテス的方法をとらざるを得ないようなものなのではないですかね。とくに論争を論理的にやってゆこうという場合には」<sup>10</sup>。\*

\*わたしは学生時代の政治的文章のスタイルをそのままに学術的論文にも使ったから、内田氏の言うような迂遠な方法を取らなかった。学才の浅さを恥じる。ただ、スミス流の学者の文章は、本論にたどり着く前に読み飽きてしまいがちではないだろうか。

内田氏のスミス批評は、スミスの学問体系叙述の方法を考察することにまで及ぶ。『国富論』はアメリカ独立問題にかかわるという時論的性格を持ちつつ、重商主義経済学批判の学問体系を樹立するという二重の課題を果たしたと評価される。分業から始まり、貨幣を経て、商品に至る『国富論』第一篇の構成は、主要なイシューから遠いところ、内田氏の言を借りれば、国防費を問題にするにしても、「国富という問題をいきなり取り扱うのではなくて、そもそも富とは何ぞやという、一見当面のイシューとは何の関係もない抽象的なところから話を始めておきまして、当面の問題に入った時には、すでに熱い問題をも学問的にさめた眼で取り扱うように準備してある。そういう手づきを無視して最初から強引に、国防よりも市民の皆様富と力をなどと野暮なことは決して言わない」<sup>11</sup>。

マルクスの『資本論』も同じだと内田氏は言う。「政治的文献としていえずことができず、同様に専門的なものとして取り扱わざるを得ない」よう<sup>12</sup>、資本から始まるのではなく、商品から始まる。

こうしてスミスは、論述の仕方について、訓話的と討議的弁論の二つがあるとし、なお両者ともに二つの方法があって、前者にはアリストテレス的方法とニュートン的方法、後者にはソクラテス的方法とアリストテレス的方法があると。内田義彦氏は、両者双方の識別をしつつ、スミスの『国富論』にあっては、両者の交錯によって、時論が学問の体系書になっていると、学者としてのまことに尊敬すべき読み方を示している。「経済学の体系的=ニュートン的な叙述がソクラテス的方法の具体的適用に不可避な役割を果たしている」<sup>13</sup>。学問体系としてはニュ

<sup>9</sup> 前掲『アダム・スミス 修辞学・文学講義』252 ページ。

<sup>10</sup> 前掲『内田義彦著作集』第8巻、104 ページ。

<sup>11</sup> 同上、104-105 ページ。

<sup>12</sup> 同上、107 ページ。

<sup>13</sup> 同上、106 ページ。

ートンの性格を持ちつつ、一般大衆に浸透してゆく過程ではソクラテス的方法がみられる。その交錯によって、読者は反対しているつもりでも賛成になってしまう「コペルニクス的転回」が起こる。ソクラテスの「産婆術」の方法にスミスは忠実だと称えるのである。

## 2 イギリス日曜学校と didactic story = 教訓物語

didactic に戻ろう。スミスによれば、邦訳では訓話的（型）——内田義彦氏によれば、講述型——は、内田氏の整理では、「講壇から、ある学問の体系を伝えることを目的とするもの」である。スミスによれば、ある命題を提示してそれを証明することである。

他方で、スミスと同時代の 1770 年代前後のイギリス文学では、didactic authors 教訓派作家といわれる人たちがいたようである。彼らは子どもたちの religious and moral education に熱心だったという<sup>14</sup>。ここでは、didactic が教訓と訳されている。池亀直子氏の「ロマン主義時代の英国文学作品における子ども観と教育思想の再考」に名前の挙げられているトリマーという人物を調べてみると、サラ・トリマーは、7 人の子どもの母親としての教育への関心から日曜学校の運営に携わったようである。1786 年にはシャーロット女王に、ウインザーでの日曜学校について講義するほどだったという。

彼女によると、「シンデレラ」は虚栄心・家族への嫌悪感を子どもの心にうえつけ、「ロビンソン・クルーソー」は放浪生活や冒険心をたきつける危険な本であり、「マザーグース」はその奇想天外さで排斥される。他方でルソーによる教育がイギリスに浸透することをガードしようという危機感があったとされる<sup>15</sup>。

しかし、こうした定説に対して池亀氏は、教訓派と対立するロマン派と二分する、「子どもを道徳的な教訓話で教化しようとする女性作家と、自然や無垢の喜びを歌い、おとぎ話の想像力を守ろうとする男性詩人という二項対立図式」を再考しようとするものである。教育思想的にはロックとルソーの二元的フレームワークからも自由になることが重要であるという。

この、わたしの論文に必要なかぎりでも追加的に叙述すれば、もう一人のハンナ・モアという人物の作品は、「日曜学校で読み方教育のテキストとして使用された」<sup>16</sup>という指摘を紹介しておきたいし、こうした教訓派の物語は、日曜学校の普及とともに流行したという説が一般的理解であるらしい<sup>17</sup>。

さてイギリス教育思想史と児童文学史とをクロスさせた池亀氏に先立つ別な論文もみておこう。モラル・リフォーム運動と教育という、社会改革のなかで教育思想の意味を考察しようとするものでありながら、サラ・トリマーの活動を中心に扱った、岩下氏の「18 世紀末のイング

<sup>14</sup> 池亀直子「ロマン主義時代の英国文学作品における子ども観と教育思想の再考」『秋田公立美術大学研究紀要』第 4 号、2017 年。

<sup>15</sup> 『ガーディアン・オブ・エデュケーション』および『トリマー夫人評伝』全 7 巻のカタログレビュー <http://www.aplink.co.jp/synapse/4-901481-09-6.htm> から（2018 年 4 月 13 日閲覧）。

<sup>16</sup> 「イギリス児童文学～ファンタジーの始まり～」大妻女子大学千代田キャンパス図書館展示（2013 年 6 月 10 日～7 月 31 日）資料リストから。  
<http://www.otsuma.ac.jp/pdf/news/2013/2013-0618-1245.pdf>（2018 年 4 月 13 日閲覧）。

<sup>17</sup> 国立国会図書館国際子ども図書館「ヴィクトリア期の子どもの本」2011 年 10 月 5 日から 12 月 25 日展示資料から。<http://www.kodomo.go.jp/ingram/section2/index.htm>（2018 年 4 月 13 日閲覧）。

ランドにおけるモラル・リフォームと教育」という論文がある<sup>18</sup>。岩下氏も、サラ・トリマーについて教訓派作家と名づけている。ただし原語は添えていない。

岩下氏の論考は、「ジョン・ロック教育思想の受容と転用の一側面」という視点からの、教育思想史学会のフォーラム報告であったらしい。司会をした森田伸子氏の「司会論文」と名づけられた「〈子どもの本〉と〈教育的なるもの〉をめぐって」は<sup>19</sup>、「18世紀イギリスの教訓派作家」という、あるいはサラ・トリマーの「教訓本」という名称を用いている。ただし、原語表記はない。池亀氏が森田氏の論文に依拠して、didacticを教訓派と呼ぶことにしたようであるから、didacticがイギリス教育史では、教訓と解されているとみなしてよい。森田氏が、「教訓作家たちがあからさまに作品の前面に（時には大人の登場人物の口を借りて、時には語り手として）登場し、直接的に教訓を垂れるのに対して、ラムの件の作品（レスター先生の学校——花井注）においては、大人の声ははるかに間接的になり、物語の中にそれとわからないように溶け込んでいる」と述べていることからして<sup>20</sup>、まさに教訓派なのであろう。

### 3 西洋古典学の didactic poetry=教訓詩

わたしにとっては未知の世界である西洋古典学に学びたい。逸見喜一郎氏の論文「教訓詩人個々人の系譜的自己規定、ないしジャンル意識」は、真正面から、「まずはことばの定義から、『教訓詩』とは英語の didactic poetry の訳語である。しかしこの訳語は不正確といわざるをえない。日本語の『教訓』という単語が独り歩きしてしまう。教訓は教えられる事柄の一部にしかすぎない。むしろ『学術詩』といったほうがわかりやすいだろう。」と伝統的理解に立ち向かっている<sup>21</sup>。

教訓詩の先例とされる、ウェルギリウスの『農耕詩』が、『アダム・スミス 修辞学・文学講義』のなかで、訓話的文章の例として挙げられている。その訓話的方法の二つのなかのニュートン的方法を取っているとスミスはいう。なぜならば、「かれの意図はわれわれに農耕の体系を示すこと」<sup>22</sup>あったからである。第一巻では穀物、第二巻では樹木、第三巻では家畜、第四巻では蜜蜂となっている構成に対して、スミスは、

もしウェルギリウスが、植生の原理を探求することからはじめて、それを増減させるには何が適しているか、土壌のちがいにどのように対応しているか、さまざまな植物が要求する栽培方法は何かを探求して、これらすべてをまとめてわれわれに、さまざまな植物のそれぞれについて、どういう栽培法どういう土壌が適しているかを教示したならば、これは疑いもなく、もっとも哲学的な方法である第一の方法(アリストテレス的方法——花井注)によったのである。

と、訓話的文章の二つのあり方の相違を説明した。

ウェルギリウスの『農耕詩』はとても長大で、しかも韻と内容の解釈にとうていわたしは及

<sup>18</sup> 岩下誠「18世紀末のイングランドにおけるモラル・リフォームと教育」『近代教育フォーラム』第16巻、2007年。

<sup>19</sup> 森田伸子「〈子どもの本〉と〈教育的なるもの〉をめぐって」同上誌。

<sup>20</sup> 同上、115ページ、右列。

<sup>21</sup> 逸見喜一郎「教訓詩人個々人の系譜的自己規定、ないしジャンル意識」『西洋古典学研究』第56巻、2008年、岩波書店、1ページ。

<sup>22</sup> 前掲『アダム・スミス 修辞学・文学講義』250ページ。

ばないので、引用をすることは難しい。わずかに邦訳者である河津千代氏の『『農耕詩』は、農業を知らない人々に農業を教え、農村を嫌う人々に農村生活の魅力ある姿を示そうという目的をもって書かれた教訓詩である』<sup>23</sup>という解説冒頭だけを紹介しておくにとどめたい。とするだけでは不十分であるならば、「内容と音韻がみごとに調和した作詩の技巧は完璧といってよく」という最大の評価も付けくわえたい。

逸見喜一郎氏の論考に戻れば、「現代の注釈書や文学史であれほど *didactic poetry* ということばが使われるにもかかわらず、古典語に『教訓詩』ということばがない」（コンマ、は原文のまま）。「知識の大事さを讃えかつそれを無知なる者に教授するという大枠でくくれるものの」という指摘があるものの、わたしのこの論文で確認しておきたいことは、*didactic* は教訓という訳語で文学史上の定着をみているということである。近年の小川正廣氏の訳業『牧歌／農耕詩』にあっても、氏の解説は「この詩では、人間の基本的営為である農業とそれが対象とする自然界が、たんに理想化されて情緒的に賛美されるのではなく、人間と自然の関係に内在する悲劇性や負の側面についても、語感豊かで、美しく練磨されたラテン語によって語り尽くされているのである。そのことが、この作品をヘシオドスの詩と並ぶ——あるいはそれをも凌ぐ——教訓文学にしている」<sup>24</sup>と価値づけている。

#### 4 ドイツにおける *Didaktik* とヘルバルト教育学

転じて、ドイツ教育史に移ろう。さすがに *Didaktik* の伝統が深く、このことばの用法と意味、そして英語圏の教授法にあたることばとの相違について詳細に論じた小柳和喜雄氏の論文「インストラクショナル・デザインとドイツ教授学の類似と差異に関する研究」がある<sup>25</sup>。これによれば、*Didaktik* を現代的な意味で使い始めた最初はウォルフガング・ラトケであり、教えるための方法・技術と理解されていた。そのあとに出たコメニウスの *Didaktica Magna* も *art* として位置付けていたという。

*Didaktik* の定義は学派によってさまざまであると言いき、一例では、①教授の学習の科学、②授業の科学、③カリキュラム理論あるいは教育についての人間科学の理論・精神的科学的教授学、④行動変容の科学と四つにリスト化されていて、広い。小柳氏は、*instruction*、*teaching*、*Unterricht*、*Lehren*、といった教授論に関することばの異同について論じ、教えられることが多い。多くの情報を、わたしなりに要約すれば、*e-Learning* から始まって、インストラクショナル・デザインに至る過程のなかで、ドイツ教授学の *Didaktik* との関係性が議論されるようになり、対訳として *didactics* という語が当てられとしても、内容に目が向けられるより方法に目を向けた用い方をしているので、「まったく等しい意味で用いられてはいない」となる。

小柳氏は、ヨーロッパの教授学研究とアメリカの授業研究・カリキュラム研究の出合いがあまりなかったというある研究者の言を引いて、「英語圏の論文で、*Instruction* に比べて *Didactics* があまり概念定義をされたり、用いられたりしない理由」をそこに求めている。わたしなりに愚考すれば、大陸教授学と英米教育学との出合いがなかったということなのだろう。そのため、

<sup>23</sup> 河津千代『牧歌・農耕詩』新装版、1994年、未来社、169ページ。次の引用は171ページ。

<sup>24</sup> 小川正廣『牧歌／農耕詩』京都大学学術出版会、2004年、261ページ。

<sup>25</sup> 小柳和喜雄「インストラクショナル・デザインとドイツ教授学の類似と差異に関する研究」『奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要』第16巻、2007年。

イギリスにおける didactic が教授学という意味では使われなかったという事情があったのではないかという推論にとどめておきたい。

ヘルバルトによれば、教師と生徒との間に「第三者」が介在することが教授であるから、その「第三者」つまり「講義されるべき科学」の加工が Didaktik になるのだろう。「教授のない教育」も「教育しないいいかなる教授」も認めないのがヘルバルトの立場である<sup>26</sup>。

しかもその「第三者」は、時を同じくして、教師と生徒との間にかかわるから、ヘルバルトの言う教育的タクト Takt<sup>27</sup>——定訳はないようだが、機知とかとっさの見通し、当意即妙というものであろう——が、Didaktik には含まれる。

日本のヘルバルト受容にあたって、帝国大学のお雇い教師ハウスクネヒトは Didaktik をどう伝えたのであろうか。大学史・ヘルバルト研究・学説史の三人がそろった、寺崎昌男・竹中暉雄・樽松かほるの三氏による労作『御雇教師ハウスクネヒトの研究』は、資料編に聴講生による講義ノートを載せている。その一つ「教育学汎論」に次のような一節がある。

一、道念ニ由テ定メラレタル明知カト、之ニ従属スル所ノ意思ヲ喚発スル様、生徒ノ思念ヲ陶冶シ、二、斯ル意思ノ生ズルコトヲ注意スルニアリ、此二者ノ中、第一者ハ

ウンテルリヒト 教授ノ勉ムベキ所ニシテ、其第二者ハ、<sup>ツホト</sup>訓練ノ司ルベキ所ナリ<sup>28</sup>。

「教授」のところにおそらくは原語であろう「ウンテルリヒト」というフリガナ、「訓練」のところに、同じようなフリガナが付いている。前者は Unterricht、後者は Zucht であろう。ヘルバルトといえ、教育的教授 erziehender Unterricht——この三氏の研究のように訓育的教授という訳を当てる場合もある——であるから、教授は Unterricht であるかと思いつつ、なお同書の資料編にある“Zur Erläuterung des Lehrplans”（教則解説）によれば、“pädagogischen und didaktischen Grundsätzen geleiteten Unterrichts”となっている部分がある<sup>29</sup>。竹中暉雄氏の訳によれば、「教育学的・教授学的諸原理に基づいて行なわれる授業」となる。この後について、ドイツ語に疎いものが考察を加えることはできない。

## 5 アダム・スミスの時代の日曜学校について

スミス 1770 年代前後のイギリス教訓派作家に触れたところ、その時代は教育史の上で、ベル・ランカスターのモニトリアル・システムが普及した時代でもあった。先に挙げた池亀氏、岩下氏も教訓派とモニトリアル・システムとの関係性に言及し、池亀氏はロマン派のモニトリアル・システム（ベルの）への賛辞、トリマー夫人によるモニトリアル・システム（ランカスターの）批判を指摘している。岩下氏によれば、ベル・ランカスター双方の実践にテキストとして使われたトリマーの著作でありながらであったらしい。批判の要点はモニターの機能に関するもので、森田氏の要約によれば、「子どもと日常的に関わり子どもの心の動きを知る

<sup>26</sup> ヘルバルト、三枝孝弘訳『一般教育学』明治図書、1978年、前の引用は180ページ、後者は19ページ。

<sup>27</sup> ヘルバルト「最初の教育学講義」高久清吉訳『世界の美的表現』明治図書、100ページ。

<sup>28</sup> 寺崎昌男・竹中暉雄・樽松かほる『御雇教師ハウスクネヒトの研究』東京大学出版会、1991年、208ページ。

<sup>29</sup> 同上、264ページ。次の訳文は267ページ。

ものの目から見た、具体的な教授法のレベルの問題提起であった」とされる<sup>30</sup>。

『国富論』の第五篇は国家の財政を論じた部分である。その第二項は青少年教育の施設経費を論じていて、「公共 the public は教区ごとにまたは管区ごとに小さな学校 a little school を設け、ふつうの労働者でさえ支払えるほどのささやかな報酬で、子どもたちが教えてもらえるようにすること」を推奨している<sup>31</sup>。この思想が、当時の日曜学校推進者の意向に沿うものとして、安川哲夫氏に意義づけられる<sup>32</sup>。

イギリス日曜学校史について触れるべきところだとしても、安川氏の一連の労作<sup>33</sup>に教えられるところが多かったので、わたしが加えられるものはない。また安川氏が提起した、「スミスの『共感』概念の教育的修正」<sup>34</sup>という論点にこたえるためには、スミスの『道徳感情論』を読み解かなければならない。しかし、わたしにはとてもその能力がないので、他の人にゆだねることをお許し願う。スミスの民衆教育の社会的意図についてはよく知られているから、わたしとしては、民衆教育の経済学的必然性をスミスが分業に求めていることに注意して、以下論述を続けよう。なぜならば、分業こそがスミス経済学の要点だからである。

\*なおヘルバルトは、竹中暉雄氏によれば、学校を毛嫌いし、特にベル・ランカスターを非難したらしい<sup>35</sup>。

## 6 スミス教育論で注目すべき点

スミス『国富論』は分業から書き起こして、交換、市場、貨幣、価値と続ける。その冒頭は、こう始まる。「労働の生産力と最大の改良と、労働がどこかにむけられたり、適用されたりするさいの熟練、技量、判断力の大部分は、分業の結果であったように思われる」<sup>36</sup>。そして、この分業が生まれたのは、人間の英知の結果ではなく、人間本性のある性向、つまり物を他の物と交換するという性向によるという。

ここから道徳哲学者、スミスらしい考察が続く。人間は自愛心 self-love から行動するものであって、他を思いやる心、憐憫、同感から行動するのではない。あるいはみずからの利己心 own interest から行動し、物の交換をするのである\*。

\*マックス・ウェーバーによれば、ルッターは、分業は各人をして他人のために労働させると指摘しているらしい。アダム・スミスと「奇怪なほどの相反を示している」(大塚久雄訳『プロテスタンティズムの倫理と資本主義の精神』岩波文庫、1989年、110-111ページ)。同じく、「われわれは、さきにルッターにおいて、分業に基づく職業労働が「隣

<sup>30</sup> 森田伸子前掲論文、118 ページ左列。

<sup>31</sup> アダム・スミス『国富論』第4巻、水田洋監訳・杉山忠平訳、岩波文庫、2001年、54ページ。Adam Smith, *The Wealth of Nations*, vol.2, 1910, London: Dent&Sons, 1971, p.266.

<sup>32</sup> 安川哲夫「"Schools for All" の成立過程について (下)」『金沢大学教育学部紀要 (教育科学編)』第32号、1983年。

<sup>33</sup> 安川哲夫「实际的教育の改革者 A.ベルの教育=訓練思想とその実践」『金沢大学教育学部紀要 (教育科学編)』第30号、1981年。安川哲夫「モニトリアル・スクールは近代学校の原型か？」教育思想史学会『近代教育フォーラム』第9巻、2000年、など。

<sup>34</sup> 安川哲夫『ジェントルマンと近代教育』勁草書房、1995年、262-269ページ。

<sup>35</sup> 竹中暉雄『ヘルバルト主義教育学』勁草書房、1987年、59-94ページ。

<sup>36</sup> 『国富論』第1巻、水田洋監訳・杉山忠平訳、岩波文庫、2000年、23ページ。Adam Smith, *The Wealth of Nations*, vol.1, 1910, London: Dent&Sons, 1975, p.4.



人愛」から導き出されるのを見た」(大塚久雄訳、同上 166 ページ)。アダム・スミスの独自性が逆転化されて見えてくる。それにしても、この大塚久雄氏の勢い溢れる訳文はどうだろう。学問による社会分析の力強さを感じさせる。

この点について、教育学の立場から見逃せないスミスの文章がある。「ほとんど他の動物のすべては、いったん成熟すれば、完全に独立し、その自然の状態にあつては、他の動物の助力を必要としない。しかし人は仲間の助力をほとんどつねに必要としており」<sup>37</sup>とスミスは書く。カントあたりからすれば、だから人間の子どもには教育を受けた人間による教育が必要だと論じる<sup>38</sup>ところである。生まれたばかりの動物と人間の子どもとの成熟度の違いから教育の必要性を説くのはカントあたりから始まったのだろう。それから一世紀経ったデューイの場合も同じように説く。他の動物と比べて無力な状態で生まれた子どもには社会に順応する能力、可塑性と依存性がある。その可塑性は経験から学ぶ能力であり、経験の結果を基礎として行動を修正する力、性向を発達させると論じる<sup>39</sup>。

しかしスミスは、教育について語らない。仲間の助力を求めるために、「彼らの慈悲心だけから期待しても無駄である。自分の有利になるように彼らの自愛心に働きかけ、自分が彼らに求めることを自分のためにしてくれることが、彼ら自身の利益になるのだということを彼らに示すことのほうが、有効であろう」と続ける。人類愛に訴えるのではなく、自愛心に対してである。このお互いの利己心が交換、取り引きの源である。

さらに分業について、教育学から見逃せぬ考え方も書いている。

さまざまな人の生まれつきの才能 *natural talents* の違いは、実際には、われわれが意識しているよりもはるかに小さいのであり、成人したときに、さまざまな職業の人たちを隔てるようにみえる大きな資質の相違も、分業の原因であるよりは、むしろ結果である場合が多い<sup>40</sup>。

分業 *division of labour* が社会において偉大な働きをするときスミスは、しかしながら、いや、だからこそか、分業が人間の教育における弊害をもたらすと転じる。

分業が進むにつれて、労働によって生活する人びとの圧倒的部分すなわち国民の大部分の仕事が、少数の、しばしば一つか二つの、きわめて単純な作業に限定されるようになる。ところが大半の人びとの理解力は、必然的に、彼らのふつうの仕事によって形成される。一生を少数の単純な作業の遂行に費やし、その作業の結果もまたおそらくつねに同一あるいはほとんど同一であるような人は、困難を除去するための方策を見つけだすのに自分の理解力を働かせたり、創意を働かせたりする必要がない。そもそもそういう困難がおこらないのである。そのため彼は自然に、そのような努力の習慣を失い、一般に、およそ人間としてなりうるかぎり愚かで無知になる<sup>41</sup>。

スミスの立場は不変である。『国富論』の書き出しのとおり、分業が人間の理解力を育てる。特定の職業につかない人は、他人の職業を観察できるから、「必然的に彼らの精神に無限の比較や結合 *comparison and combinations* を行わせ、彼らの理解力をなみはずれた程度に鋭く包括的

<sup>37</sup> 『国富論』第1巻、38 ページ。 *Ibid.*, p13.

<sup>38</sup> 『カント全集』第17巻、岩波書店、2001年。

<sup>39</sup> ジョン・デューイ『民主主義と教育』上、松野安男訳、岩波文庫、2004年、第4章。

<sup>40</sup> 『国富論』第1巻、40 ページ。 *Smith, 1975, op.cit., p.14.*

<sup>41</sup> 『国富論』第4巻、49-50 ページ。 *Smith, 1971, op.cit., pp.263-264.*

なものにする」。他方で、「国民大衆のなかでは、人間の性格のうちの高貴な部分はすべて、大幅に抹消され消滅させられてしまうだろう」<sup>42</sup>。\*

\*マルクスは、機械制大工業という時代から、一つの社会的細部機能の担い手でしかない部分個人の代りに、全体的に発達した個人をもってくる、という周知のテーゼを打ち出した。

こうした立場から前述のような、公共による民衆教育への配慮が主張される。このあたりのスミスの立論根拠を押さえておかないと、スミスの民衆教育論は、社会の治安対策、安全防止機能——時論的性格——だけですまされてしまう<sup>43</sup>。社会的存在としての人間には教育が必要だというのがスミスの教育本質論だからである。

社会の富は、「諸個人の私的な倹約やまっとうな生活によって、つまり彼ら自身の状態をよりよくしようとする全般的で途切れない努力によって、暗黙のうちに、徐々に蓄積されてきたのである」<sup>44</sup>というまなざしは、働く人びとへの慈愛に満ちている。自分の生活を向上させよう advance とする努力があつて、社会の資本が蓄積される。「労働はすべての商品の交換価値の真実の尺度である」というスミスの労働価値説は十分ではないとされているとしても（マルクス経済学にあつて資本による労働力の搾取という見方）、その価値が労苦と手数 the toil and trouble による\*という記述は教育学として落とせない。

\*大河内一男氏監訳では、労苦と骨折りとされている（大河内一男編『世界の名著 アダム・スミス』第37巻、中央公論社、1995年）

## 7 学校教育におけるアリストテレス的方法とニュートン的方法との結合

具体的な学校教育の教材で考えてみよう。三角形の内角の和は180度であるという命題を証明するためには、まず、平面において直線が180度であることを前提にする。そして、二本の平行線に交わる直線との間にできる錯角は、角度が等しいという命題、また同位角も等しいという命題があつて、はじめて論証できる。スミスの言う didactic の方法である。

他方コメニウスの言う Didaktik に従うと、次のようになるであろう。まず角度を学び、その一つに直角というものがあり、それが90度であることを教える。直角が半回転して二つになると、それは180度になると続く。そのあとで三角形について学ぶのである。ついで、平行な直線の学習に移り、その平行線と交わる直線が作る角度が等しいことを学ぶ。そして、学年を越えて、三角形の内角の和は180度だという学習に移行する。ここまでが小学校の学習到達度である。

ただし、それを命題だけで証明するのではなく、現代の算数・数学教育の考え方では、三角形の内角の和が180度であることは、三角形の三つの角を切り取って、その三枚を直線上に寄せ集めて直線にぴったり合うという作業で学ぶ場合が多い。あるいは、三角定規を直線上に3回転させて、すべての角度を足すと180度になるという作業を通じた教育をする。平行線に交わる直線が作る角度を錯角、同位角という概念の教育に移るのは中学生になってからである。

<sup>42</sup> 同上、52ページ。Ibid., p.265.

<sup>43</sup> 堀尾輝久『現代教育の思想と構造』（岩波書店、1971年）を参照。以降、まっとうなスミス教育論が考えられてこなかった。

<sup>44</sup> 『国富論』第2巻、水田洋監訳・杉山忠平訳、岩波文庫、2000年、136ページ。Smith, 1975, op.cit., p.309.

現行学習指導要領中学校数学の解説によれば、三角形の内角の和が180度であることについての帰納的な指導では、すべての三角形にあてはまるかどうかと問題を立て、演繹的な方法で教えることの必要性を説明している。「いくつかの三角形の内角の大きさを実測するなどの帰納により『三角形の内角の和は180度である』ことを導いた場合、『すべての三角形の内角の和は180度である』ことが正しいかどうかは分らない。このことを確かめるためには、平行線の性質などを根拠とした演繹にたよることが必要」であると。教授法の差し替えが重視される。しかもそうした「論理的に考察し表現する能力」は中学二年生からの重要な出番になるとも説明している。

Didaktikは帰納法的でよいが、didacticによる演繹的方法もまた教授法に欠かせない。命題を積み重ねてではなく、順序立てて、ゆっくりと、やさしいものからむずかしいものへ、全般から個別へというコメニウス教授学の方法である。また遠くからの接近では退屈してしまうから、体験的活動を取り入れる。三角形の内角の和が180度であることが分かれば、すべての多角形の内角の和が求められるから、三角形の内角の和を知ることは基本命題である。それを理解して演繹的思考へ移るというDidaktikである。

社会科に目を移せば、社会を人間間の交際あるいは契約、ことばを変えれば法的な権利義務関係、特に所有権の問題とみなし、そこから入るのがヘーゲルの思索である。あるいはまた、社会を共同体と捉えれば、家族・市民社会・国家と弁証法的に思考が向かう。これらの道をたどるなら、didacticである（としても、現代の家族は多様な形態となっているから、家族制度の下での観念そのままに教材化することはむずかしい。現代家族の闇が学問的にも考察されているとき、家庭科あたりでのモデル家族は祖父母そろって、かつ子どもは男女一人ずつというのが、どれほど妥当性をもつかは吟味が必要である）。

しかしながら通常社会科はそうした学問手法を適用しない。では人間の生活の基盤は何かと考えれば、生産と労働であるから、そこから入る。デューイも『学校と社会』で作業としての編み物と織物をやる<sup>45</sup>。一般知識層の参観者が奇異の感に打たれるというこの種の作業は、デューイによれば、「子どもが人類の進歩の跡をたどりうる出発点」となる。編み物作業から原料としての綿や羊毛についての繊維研究、そして羊毛産業と木綿産業の発達の差とその理由、さらに実際に、繊維から布に作り上げる工程をたどる。「それから子どもたちは歴史的順序における次の発明にみちびかれる」。この全過程を通して、繊維の研究、原料の成長する地理的条件、製造・分配の取引過程、生産の仕掛けに含まれる物理学などが学ばれる。同時にその繊維が着物になる歴史のなかに「全人類の歴史を集約することができる」。20世紀初頭の産業基盤が題材になっている。

このデューイの教授過程は学問体系に即していない。学問的類に属する教科というものを解体し、子どもの生活経験からカリキュラムが作られる。教材ではなく題材が子どもの経験のなかから見つけだされるDidaktikであるとしても、学問体系の命題を教えるdidacticではない。

ただし現行の社会科教科書3年生は、デューイの労働遊びの課題を通過して、「わたしのまちなみんなのまち」という、子どもの生活の拠点である「学校のまわり」そして「市の様子」から教授内容が始まる。子どもの生活体験を重視するからである。その地域の観察活動から入って、次の教材は「はたらく人とわたしたちの暮らし」へと進む。それは結構なのだが、働くとい

<sup>45</sup> デューイ『学校と社会』宮原誠一訳、岩波文庫、1992年、31-33ページ。

でも生産と労働ではなくて、消費行動と結びつく「店ではたらく人」がまず来るのである。農業や工業が町なかでは子どもには遠い存在になったからであろう。学習指導要領のことはを使えば内容としての「地域には生産や販売に関する仕事」が反映されている教材配列である。子どもの見聞に近いところから入るこの教材配列は、その当否を問わずに Didaktik である。

もちろんこの教科書の教材配列がコメニウスのものであるというつもりはない。コメニウスの教授学でさえ、現代では、当時の主要な思想的流れとは異質であったとか、学問的には時代遅れだったという批判があるらしい<sup>46</sup>。社会認識であっても、歴史的に方法の変遷があったし、時代の政治的課題に向かう姿勢によって、違う試みや体系があった。自然科学の現代に見られる予見できない発展は、科学をもすぐに時代遅れにさせる。

三角形の内角の和が 180 度という考え方も、教科書誌面ですぐそのあとに、地球儀を用いてある地点から三角形の形をとって旅行するといった例で、三角形の内角の和が 180 度であるのは平面上のことであって、球体においては 180 度ではないと発展的学習につなげる。また集合論が現代数学の基礎原理であるようだから、小学校一年生の算数教科書は、「なかまあつめ」という教材で始まる。一見算数という数の計算とは関係なさそうな教材から入る。しかし、学問がこうした形で教材化されるわけである。どれだけの時間をその教材に充てているかはまた別の問題であろう。\*

\*集合という概念はしかし、いつき小学校 4 年生で教えらえたが、現行ではない。いまあるのは、教科書では「工夫して整理しよう」であり、学習指導要領 4 年生の内容についての言い方は「資料を集めて分類整理」である。

さらに考えると、社会科でまちの様子を観察するときには清掃工場に行けば、金属をリサイクルするための、アルミと鉄とを分別する機械について学ぶ。といっても、デューイのようにすぐにその物理学というわけにはゆかない。現行理科の教科書では、3 年生で磁石は鉄を引き付けることを学び、4 年生で電池と電気の流れを経て、5 年生で電磁石へと進む。この段階に至って、ごみ処理場の機械の働きが理科の教科書で科学的に解説されることになる。磁石はいつも鉄を引き付けるが、電磁石は電流が流れているときだけ鉄を引き付けることが理解される。なるほど、物理学の学習には、通るべき内容順序があるし、清掃工場の見学で教える内容の差異も生じる。

つまりはこういうことだろう。小学校国語で漢字の意味や成り立ち、組み合わせで作られることば。ことばの分類——動詞だとか、形容詞だとか、副詞だとかを学ぶ。日本語の構造の仕組みが分析的に教授される。他方算数で、四則計算に習熟させ、量——大きさだとか、長さだとか——、それに図形——平面図形とか立法体とか——が数量的・空間的認識の方法として教授される。社会科のまちの観察を通じて地図の見方、作り方の表現活動が展開される。北・南といった方位や＋・－も教授される。そうした教科別に個別命題が、アリストテレス的方法のように、その場その場に応じて教授されてきたことが、理科の中でもものと重さという考え方や川の水が高いところから低いところへ流れるということなどを学ぶカテゴリーに入って、一気にニュートンの方法が貫かれ、まさしく理解が到達するように、教授される。アリストテレスの方法とニュートンの方法が結合反応を起こすのである。

<sup>46</sup> 相馬伸一「教育学の方法論の歴史的再検討のために」『近代教育フォーラム』第 23 号、2014 年。

didactic のなかで、Didaktik が働いている——。分析と総合という論理学の基本操作にもおのずと習熟されるように Didaktik が配慮される。

## 8 「考えるために教える=didactic」から「教えるために考える=Didaktik」

アダム・スミスはこのようなことを書いている。学問に志す人を、「しっかりした学問と知識の持主にする可能性がもっとも大きい」のは教師になることであると。

学問のある特定分野を毎年教える必要 *necessity of teaching* をだれかに課することは、実際、その人自身にその分野を完全に修得させるもっとも効果的な方法 *method* であると思われる。毎年同じところを通らなければならないことによって、何かについて能力あるかぎり、彼は数年でその地域のあらゆる部分にかならず精通することになるし、かりにある年に何か特定の点について性急すぎる意見を立てたとしても、翌年の講義の過程で *course of lectures* 同一主題を考えなおすときには、まず確実に、それを訂正するだろう。学問の教師 *teacher* であるということが、たしかに文筆家の自然の仕事であるように、その人をしっかりした学問と知識の持主にする可能性がもっとも大きいのは、おそらく、教師であることだろう *the education which is most likely to render him a man of solid learning and knowledge.*<sup>47</sup>

ここでスミスが問題にしているのは、学問内容の吟味のために教えることが重要だということである。研究している中身が講義することによって自身に反照されて再考され、質が向上するということである。つまり研究内容の改訂であって、どう教えるかといった教育方法にはかわらない大学の学者の仕事という捉えである。

スミスにあって、考えるために教える *didactic* であって——つまり考えを教える——、教えるために考える *Didaktik* ではない。小中高等学校の教師の教授努力とは磁場が正反対である。あくまでも *didactic* は学問の陳述の方法であり。教授論ではない。他方 *Didaktik* は学問の講義ではなく、教授論である。だから、スミスは教育論を論じているわけではない。中内敏夫氏は、教育ということと学習ということを区別していて、自学自習は教育ではない、教授することが教育だと言っていることは重要である。日本の近世には、だから、素読とか輪講とか講義とかいうものは自学自習の部類であって、教育という概念から外れるという捉え方である。

ここに引いた第五篇第一章第三節第三項の前、第二項がよく知られている、伝統ある名門校で安楽に講義をしている教師たちを皮肉っている部分である。いいかげんな講義をしていれば、学生は無視、軽侮、侮蔑 *neglect, contempt, derision*\*の態度をとるものだと批評する。

\*大河内一男氏監訳によれば、無視、軽蔑、嘲弄である（『世界の名著 アダム・スミス』第37巻、中央公論社、1995年）

このあたりについてはスミス学者によく知られていて、わが身になぞらえながら苦笑しつつ論じられてきた。学生の授業料がそのまま教師の報酬になることが重要だとし、公共の手配は大学教師を墮落させると言いつつも、しかし、スミスは公共の大学が存在することを否定しなかったことは、あまり注目されてこなかった。

それはともかく、スミスの *didactic* は学問を聴衆に聞かせるための訓話であり——その意味では内田氏が造語した「講述」が訳語としては当を得ているように思われるが、子どもに知識

<sup>47</sup> アダム・スミス『国富論』第4巻、水田洋監訳・杉山忠平訳、岩波文庫、2001年、108ページ。Smith, 1971, *op.cit.*, p.294.

や事物を教材化させて、それを教える Didaktik にはならない。偉大な経済学者や政治学者、あるいは倫理学者や哲学者の教育思想を扱うとき、両者の区別がその思想に自覚的になっているかどうか、教育思想（史）研究の分岐点ではなからうか。教育を didactic として押さえているか、それとも Didaktik に注意しているかが問われないと、教育思想（史）研究はいつも現代の教育課題とすれ違って、思想が現代教育に生きない議論になりがちである。

### おわりに didactic から Didaktik への可能性

学問と教育とは違うのだということを実感しつつ、その学問をどう教えるか、学問と教育の高度な結合があって、didactic は Didaktik になる。スミスの可能性はどうであろうか。内田義彦氏によれば、スミスは『エディンバラ・レビュー』での壮大な学界展望では、ドイツについては紹介していない。その理由について、

ドイツについては、ドイツではいまだにラテン語で学問が進められている、だから自然哲学の領域ではある程度の進歩も見られるかも知れないが、われわれがその中で住み、そこにおいて生起することを経験する人間と社会の学である道徳哲学の領域では、——おそらく自然科学の実験に相当する経験的基礎を欠いているという意味でしょう——自国語で語られないというようなことではまったく望みがないと、ただ一言で片づけております<sup>48</sup>。

と、内田氏は書いている。学問が一般化することについて、ラテン語ではなく自国語で書かれるということが重要な通過点であった。その通過がなければ、教育にたどりつかない。この性向はコメニウスと同じである。コメニウスは『大教授学』はまず母国のことばであるボヘミア語で書かれ、それからラテン語に書き替えられた<sup>49</sup>。自国の民衆に読まれてこそその教育論であり、かつそれを学問的共通語に移して、世界に問うた教授学だったのである\*。

\*『大教授学』には、ロックの『教育論』に出てくる警句を多く含んでいる。『教育論』冒頭の“A sound mind in a sound body”というローマ時代の名文句はすでに『大教授学』に取られている（第15章）。また『教育論』末尾の“as white paper, or wax”というものも<sup>50</sup>、『大教授学』（第17章）に同じような考え方としてすでに示されてある。大陸の教育学の影響はロックにはないというのが通説である。

アダム・スミスの学問論は教育への道をたどるべき過程を踏んでいる。didactic が Didaktik になる可能性を持っている。訓話＝講述は、教師がおのれの考えを一方向的に論ずるという教え方であるから、そこを子ども独自の感じ方、考え方などを考慮するルソー的発想を経て、ペスタロッチによって「生活が陶冶する」\*\*と実践的に発展させられてきた教育学だから、訓話の形態は子どもの学問として成り立ちえない感を呈する。しかもペスタロッチの直観教授を批判して、経験の教育を実践したデューイが大きく教育学の体系を打ち立てた。子どもの作業、体験活動は現代日本の学校教育法に規定された教授方法になっている。didactic がそのまま Didaktik になることは難しい。

\*\*教育学の専門用語であった「陶冶」ということばも今は死語となったであろう。岩波

<sup>48</sup> 内田義彦前掲「アダム・スミス——人文学と経済学」『内田義彦著作集』第8巻、78ページ。

<sup>49</sup> 前掲鈴木秀勇訳『大教授学』の「訳者のまえがき」による。

<sup>50</sup> *The Works of John Locke . A New Edition, Corrected, vol.IX, 1823, Darmstadt: Scientia Verlag Aalen, 1963.*

の新カント全集の第17巻の教育学講義では、「人間形成をともなった知育」と訳された。わたしの時代は陶冶と訓育の時代であった。陶冶は *Bildung* であり、他方の訓育は *Disziplin*（ヘルバルトでは *Zucht*）であったが、*Disziplin* は、石川文康氏の訳『純粹理性批判』（筑摩書房、2014年）で訓育として訳語が残された。

にもかかわらず大学でも *didactic* ではなく、*Didaktik* を求められる日本現代がある。スミスの言う学生の軽蔑、嘲笑どころではなく授業アンケートで教員の報酬が決められる時代も遠くないかもしれない。大学で教員養成を行うという戦後教育改革の真価は、教員養成には学問の自由が欠かせないということにある。文部省の検定を通過した教科書ではなく、独自の学問的見解が自由に教えられるということである。当然行政的施策にも学問的判断——講義内容としては自由である。現代、果たして、どうだろう。学校の格が上がったことだけを戦後教員養成の核にしてはいけない。

さて、中内敏夫氏はヘルバルトの、教育は可能なものでなければならないという指摘に注意しながら、新教育をも哲学的形態をとるばあい——ルソーを指している、心理学的形態をとるばあい——デューイを指している、双方とも介入行為の出発点から子どもの成長の過程に沿う体系であり、到達点から出発点に向けて発想される体系ではないと論破した<sup>51</sup>。ヘルバルトに中内氏が言及したのは、この一か所だけではなかろうか。ヘルバルトから多くを吸収しているように思われるが、あの時代状況のなかでヘルバルトを取り立てて上げることは控えたのではないだろうか。

子どもの理解をどこまで高めるか（目標）、知識の内容と水準・配列、そのための方法と教材と評価をどうするかという思索があつて、教育思想は *didactic*——考えを教える・考えるために教えるのではなく、*Didaktik*——教えるために考えることになる。経済学者や政治学者が教育の社会的性格や価値を論じたことばの片々を集めても、教育思想にはなるまい。*didactic* がどう *Didaktik* になるか、転化する契機を見いだして、両者の区別に自覚的でないと教育思想研究に昇華しないだろう。教育学の自立性、体系性を中内敏夫氏から継承したいものである。

#### 追補

この論文と前の「教育目標としての思考力・判断力・表現力——ヘーゲルとデューイとを対照させながら——」（『常葉大学教育学部紀要』第38号、2017年）とは、研究的浅さがあり、そこから論ずべき課題を示したに過ぎないから、スタートラインに立ったものであるとしても、わたしには意味のある思考である。明治思想史を研究するには一方で近世思想の理解が欠かせないし他方で近代西欧思想の咀嚼も必要である。二つながらの視点に立たないと明治思想の研究はおぼつかない。わたしは、とりあえず研究的な修士論文をつくるだけの気持ちで、明治の支配的な思想に抗う時論家の教育評論を扱った。短期的な挑戦だった。「でも・しか」の大学教員になっても、高校時代には優秀な友人ばかりが周りにいたから、わたしが研究者を名乗ることはおこがましい気持ちだった。大学教員にふさわしい研究者として第三者に認められるよう切羽詰まった精神状態に置かれ続け、いま、その重圧から解き放たれて自由に思想書を読むと知識世界が楽しい。丸山真男の「日本の思想」とその関連の論文を再読すると高校時代に読んだときとは違う理解ができる。いくらかの人生経験と学問著作を読んだからだろう。「である」

<sup>51</sup> 中内敏夫『中内敏夫著作集』第1巻、藤原書店、2001年、30-31ページ。

ことと「する」こと、たこつぼ型とささら型、理論信仰と実感信仰などの、高校生からはみじんもうかがい知ることのできなかつた知識人の世界がよくわかる。そして近世思想と近代西洋思想との——しかも哲学・政治学・経済学・文学にわたる、縦軸と横軸を広く見渡した、字義通りの縦横無尽に日本の近代思想を別括する様、そのうえ、戦時下の当局からの忌避を免れるための難渋な、屈折極まりない学術論文体とは違った、戦後の開放と改革の時代使命にまっこう立ち向かう気迫に満ちた、造語あり、名詞を動詞化したりの記事が、戦後の学術論文として一世を風靡した様も読み取れる。大正期に日本に入ってきたマルクス主義の、思想界に与えた激甚な影響を史的に掴まえながら、社会科学の日本としての初めてのその方法論に対決する姿勢は見事だし、他方で昭和の大思想家・小林秀雄をどう切るかという通奏低音も聞こえてくる。その時代を生きてきただけに時代の思想を解析する姿勢はじつに客観的であって、実践的とか主体的とかいったものとは離れた、学問というものの一つの在り方を丸山真男は示しただろう。それ自体が戦後マルクス主義理論家に対するアンチテーゼだった。まさにミネルヴァの梟は夜飛びたつのであって、昼間の出来事を解き明かすのである。丸山真男の弟子である松本三之介先生の授業「日本政治思想史」は、わたしのような学生でも国学の本を読んでいることを前提とした講義であったから、頭を下げて眠らないように気を張っているその上をただ先生の声の流れでゆくだけの、わたしは不勉強な学生であった。丸山真男の『「である」ことと『する』こと』が現在の高校国語教科書に載っている（例えば三省堂『精選 現代文 B』（2017年）及び『現代文 B』（同年）。時論的部分などが少し省略されている）のを見ると、わたしたちには——大学入試必出問題故に岩波新書を読んだ友人もいたようだが——遠い世界のことでありながら、思考の訓練をさせられていたのかと——存在と当為 Sein と Sollen の砕けた言い方を通じて、didacticの一環としてわたしたちは読んだが、いまや Didaktik の文脈の中で高校生に読まれる。丸山真男の主張意思はとりあえず脇に置かれて、思想というものの伝え方の教材になる。A 命題と B 命題の定義は明確で比較されて差異は伝わっているか、説明するための用語に不備はないか、専門用語は適切に使われているか、C と D の文章との関連があるいは重なりが理解されるような工夫はどうなっているか、レトリックに何が使われているか、社会科学概念とその例えは分りやすいか、著者丸山は何を言いたかったのか、等々。\*

\*丸山真男の文章を教材論として考察した、わたしが初めて知った論稿は、広瀬節夫氏の「『である』ことと『する』こと」（丸山真男）で何を教えるか」である<sup>52</sup>。あらためて読むと、教材に向かう姿勢のなんと静かなことだろうか。論評でかわされる自己主張の表明の激しさからはとても距離があり、教材論のありかたを教えられた。

わたしに研究という履歴があるとすれば、教育思想史的な修士論文を書くことでわが思索的能力に見切りをつけ思想史に手を出さないようにしてきたから、この論文を含む先述した教育思想に関する論文を二つ書いたことで、わたしの研究の始まりと繋がることになる。したがって、わたしに研究という道程があるとすれば、その円環はここに結ばれることになる。

<sup>52</sup> 広瀬節夫『国語科授業構築の原理と方法』1987年、溪水社。