

# 道徳教育不振の原因とそれの力動化への方途

———価値葛藤理論を踏まえて———

平 野 武 夫\*

## Causes of Inactive Situation in Moral Education and Some Measures for its Reinforcement

Takeo HIRANO

(1976年9月30日受理)

### 第一章 序 説

#### 第一 この論究の主旨

私が今ここで、道徳的実践力の根基に培かうために、「価値葛藤の場において」ということを道徳教育の方法原理とする論拠について、究明を試みようとする意図は、平板化しゆく道徳授業の現状に力動化への活路を切り開こうという趣旨に外ならない。顧みれば私が初めて、「価値葛藤の場への対決を通すことによってのみ、真に生きてはたらく道徳性を身につけさせることが可能である。」と主張したのは、昭和25年の秋、京都において開催された「第一回道徳教育研究協議全国大会」<sup>1)</sup>においてであったから、すでに28年の歳月が過ぎたわけである。しかしこの価値葛藤理論が道徳教育の方法原理として教育現場へ急速に浸透したのは昭和33年に特設された「道徳の時間」の授業展開が切実な方法的課題となった時点からであるとみて誤まりはないであろう。33年の「第9回全国大会」以後数年に亘る「全国大会」<sup>2)</sup>を通じて、私はこの価値葛藤理論の方法的具体化についての見解を「大会主張」として提案し、1千数百名の参会者の批判を仰いだ。また幾冊かの著書<sup>3)</sup>として私のこの主張を發表し、道徳教育の研究と実践に熱意を傾けている全国の教師各位の共鳴を得ることができたと思念に信じている。

しかし昭和38年ごろを境として、いわゆる「指導資料」<sup>4)</sup>としての読み物や視聴覚資料によって展開するという指導形態が現場を圧倒するに及んで、道徳時間の授業は次第に平板化の道を辿るに至ったと私は考える。なぜなら「資料理解」を主とする道徳授業は自己自身の道徳体験についての謙虚な主体的内省を基点とする指導ではなくて、他者の道徳体験を追体験するという第三者的理解に偏局する弱点をもつ指導形態であるからである。

またさらにいえば価値葛藤理論は本来「二つもしくは二つ以上の価値に対する欲求が相対立する価値葛藤の場の克服体験を通して、」<sup>5)</sup>生きた道徳的実践力を啓発しようとする道徳教育の基本的な方法原理であるにもかかわらず、「他者道徳体験の理解」という資料中心の授業展開では、価値葛藤理論は、ただ単なる道徳的知見（判断）の開発に役立つ方法原理としてしか認められないからである。このようにして価値葛藤理論は道徳授業の実践における一つの方法原理にすぎないものとして、一般には受けとめられているというのが現状で

\* 社会科研究室

ある。私見によれば、他の諸々の教科とは異なる道徳教育独自の<sup>①</sup>方法原理はこの価値葛藤理論を外にしては存在しないと考えるが故に、価値葛藤理論を方法原理の中核に据えない道徳授業の展開が平板化の道を進んで実りのうすいものになり下ったとしても別に不思議ではあるまい。

今日道徳教育の実践にたずさわる現場の教師各位の間に、やり切れない<sup>②</sup>むなしさを訴える嘆きをきくことは、戦後の30年間、ただ一筋にわがくに道徳教育の振興に微力を傾けてきた私にとって悲しみの極みである。もとより今日の道徳教育の不振低調をもたらしたものは、ひとり価値葛藤理論への無理解によるものとばかりはいえないであろう。他にも幾つかの原因のあることは否定できないが、少くともこの価値葛藤理論が現場の道徳授業を支える中核的な方法原理として定着していないことが生きた実践力の根基に培かう道徳授業となり得ない根本の理由であると私は考える。従て今日の道徳授業の不振低調を救い、力動的展開への活路を切りひらく最も重要な方途は、「価値葛藤の場において」ということを道徳教育の方法原理の中核に据えることに成功することにあるといわねばならない。私が今日まで30年に近い学問的執念を傾けてきたこの価値葛藤理論の方法的意義を再認識しようとする意図は全くここにあるといつてよい。

## 第二 道徳教育の現況とその反省

思えば戦後、わがくにの道徳教育が歩んだ苦難の道は文字通り<sup>③</sup>いばらの道であったといつて過言ではない。昭和25年ごろまでの数年間は敗戦直後の混乱の時代であったことにもよるが、学校教育の教育課程のどこにも<sup>④</sup>道徳的なものへの教育的配慮<sup>⑤</sup>がほとんど全く見られず、道徳とか道徳教育とかいう用語は「学習指導要領<sup>⑥</sup>」のどの頁を開いても出見することはできなかった。わずかに昭和24年の<sup>⑦</sup>社会科学学習指導要領補説<sup>⑧</sup>の中に<sup>⑨</sup>倫理学、という語がただ一ヶ所に出ているにすぎない。かりそめにも研究会などで道徳とか道徳教育の重要性について言及しようものなら、立ちどころに<sup>⑩</sup>保守反動、のレッテルをはられて、新教育運動の囃外にしめ出される始末であったことは、30年を経た今日では想像することさえ困難であるが、しかしそれはまぎれもない事実であった。このようにみて、敗戦後のいわゆる新教育の進行過程では、<sup>⑪</sup>道徳的なものへの配慮、という自覚が殆んど全く欠如していたことは否定できない事実といふべきである。

もとよりこの数年間、学校教育のいとなみにおいて、広義の道徳教育が全く行われなかったわけではない。小・中学の教育現場において、全教科および教科外活動の指導に即して、日常生活における民主的な行動のあり方についての<sup>⑫</sup>指導<sup>⑬</sup>が行われていたことは率直に認めなければならない、しかしそれは新しい道徳もしくは道徳教育としての教育的自覚にもとづく意図的・計画的なものではなかったといわねばならないであろう。従つてこの時期は<sup>⑭</sup>無自覚的全面主義道徳教育の時代、と呼ぶことができるかと私は考える。

しかし昭和25年も後半に入るところ、アメリカ一辺倒の新教育のいとなみに対する反省、わけても<sup>⑮</sup>道徳的なものへの配慮の欠如、に対する反省が起り、新しい民主的な道徳性の啓培を積極的かつ計画的に構想することの必要が次第に自覚され始めたといえよう。もとよりこれは吉田首相の<sup>⑯</sup>愛国心の強調、や天野文相の<sup>⑰</sup>修身科に似た教科特設の要望、に端を発したものであり、<sup>⑱</sup>修身科復活の是非、をめぐる論争は、その後およそ半年の間、新聞、雑誌の紙面をにぎわし、各種の研究会において賛否の両論が烈しく展開されたことは周知の通りである。私が道徳教育に関心をもつ同志の人々と共に「関西道徳教育研究会」を組織し、新しい道徳教育への道を探求しようとして、「第一回道徳教育研究協議全国大会」を

開催したのは昭和25年の12月9日であった。『修身科復活の是非をめぐって』という大会主題の下に、私は単なる『修身科への復活』ではない、いわば『学校教育の全面において、道徳性の啓培を図ろうとする』新しい道徳教育への道を開拓すべきであるという構想を大会主張として提案した。そしてそのためには、各教科の目的・内容および方法における道徳的契機を押え、教科外活動に含まれる道徳教育的契機を明らかにすること、いわば『学校教育活動の全面に亘る道徳的点睛』を試みることの急務を強調した。私はこの主張の理論的根拠をシェラー<sup>9)</sup>、ハルトマン<sup>10)</sup>およびシュブランガー<sup>11)</sup>の人間観・倫理観・道徳教育論に導かれて構築した。この大会に臨むに当り私が公刊した「新しい道徳教育への道<sup>12)</sup>」は今日からみれば極めて未熟な論著ではあるが、戦後の新教育論の展開過程における「道徳教育」と銘うった著作・論文としては最初のものであったと考えている。

翌26年3月、文部省は「教育課程審議会」の答申にもとづいて「道徳教育振興方策<sup>13)</sup>」を決定し、新しい道徳教育は『修身科』というような特別の教科を設けることなく、社会科を中心とするすべての学校教育活動を通じて、民主的な道徳性の啓培を図るべきである、という振興方策を発表した。ここにいわゆる「自覚的全面主義道徳教育時代」が始まるようになってよかろう。しかしこの「学校教育の全面において」という道徳教育の構想は理想論としてはともかく、教育実践の現実においては、皮肉にも「学校教育活動のいずれの面においても行われぬ」という結果を招くことを避けることはできなかった。この事態に直面して、私は昭和29年の「第五回全国大会」で、ホームルーム（学級会）の指導内容を道徳性啓培の立場から系統立てることを提案した。これは「道徳教育を主とする教科」の特設が認められていない当時の教育課程において、法的にも何ら触れない道徳教育の実践形態であると私は考えた。しかしこのようなホームルームの道徳教育的系統化は計画的な道徳教育の指導形態としては利点はあったが、児童生徒の生活現実を踏まえるべきホームルーム（学級会）の本質がゆがめられる結果をまねくという致命的な欠陥のあることを見おとすことは許されなかった。このようにして、新しい道徳教育は学校教育の全面において行うことを基本としつつも、更に『全面を踏まえた特設<sup>14)</sup>』として、道徳教育を主とする教科もしくは時間を特設する必要があるという実践構想が次第に成熟して行ったといえてよいであろう。ここに「特設主義道徳教育時代」が始まるのである。

この構想は、昭和32年9月、松永文相の『道徳科特設の要請<sup>15)</sup>』に応じた「教育課程審議会」の『道徳時間の特設』という方針決定によって方向づけられた。もとよりこの道徳時間は道徳科という教科ではないが、実質的には「道徳教育を主とする時間」であり、敗戦の年、わがくにの教育課程の中から姿を没した「修身科」と同じ指導形態が復活することに変わりはない。この時間特設を中核とする道徳教育振興策は翌33年2月、教育課程審議会の答申となり、文部省はこの答申に基づいて三月15日『道徳実施要項<sup>16)</sup>』として全国に通達した。しかしこの通達は法的拘束力のあるものではなかったため、全国を通じて、ごく一部の特に熱心な学校・教師を除いては、この「実施要項」にもとづく実践に踏み切るものは殆んど稀であったといっても過言ではあるまい。この事態をみて、文部省は8月28日に至り、新「学習指導要領」を文部省告示として通達し、従来の『試案』の文字を削除した為、この指導要領の実施が法的に義務づけられることとなった。しかもこの指導要領の実施は小学校は36年、中学校は37年となっているにも拘らず、独り「道徳」だけは33年9月1日実施と定められ、この実施要領にもとづくいわゆる『伝達講習』が、東京、仙台、奈良、徳島、別府の五会場において開催されるに当り、『警官隊による護衛の下』という、わが国の教育史上、未曾有の混乱をまき起こしたことは、なお記憶に新たな所である。

それ以来、37年ごろまでの数年間は、この道徳時間の特設に反対する生活指導派と道徳時間の特設を支持する陣営との論争が激しく展開された時代であった。私は<sup>6</sup>全面を踏まえた特設<sup>7</sup>としてこの道徳時間を受けとめる立場をとり、<sup>8</sup>価値葛藤理論<sup>9</sup>の導入によって、単なる「修身科への逆行」ではない新しい道徳教育の構想を提唱した。33年の「第九回全国大会」以後、連年、私はこの道一筋を堅持して主張しつづけ、全国に亘る多くの同志各位との共同研究を進めた。特設された道徳時間の実践は、永年に亘る<sup>10</sup>道徳教育の空白<sup>11</sup>のためもあってか、実りある教育成果を急速にはあげることができなかったにしても、特設以前に比べれば一段の進展を見るに至ったことは、公平にみて何人も否定することはできないであろう。

このようにして道徳の時間による道徳教育の実践は漸次軌道にのり、とりわけ38年に文部省がいわゆる「道徳指導資料集」を全国の小中に配布するに及んで、特設時間による道徳授業の軌道も一段と定着したといっても決して過言ではないであろう。敗戦直後のいわゆる道徳教育の空白時代、26年以後の全面主義道徳教育時代を回想すれば、33年以後の特設時間による道徳教育の実践が、いかに一段の進展であるかは直ちに了解されるはずである。しかしこのように特設以前に比べれば、一段の進展であるといえるこの道徳授業も、特設当初の<sup>12</sup>全面を踏まえた道徳時間<sup>13</sup>という基本性格が次第に稀薄になり、児童生徒の生活現実から遊離した<sup>14</sup>資料の理解<sup>15</sup>を中心とする道徳授業に傾斜するに及んで、漸次平板化の道を辿りつつあるとみるのは、私一人の偏見であろうか。今日、道徳授業が指導資料にあらわれた主人公の道徳体験の理解・批判を中心とする指導に終始する形態をとっていることは否定できない。道徳の問題をあくまで自己の問題として主体的に受けとめる姿勢を基本とすることなく、徒らに他者の道徳的態度のみを問題とするような指導によっては、児童生徒の道徳性を主体的に啓培することは不可能である。資料の理解が児童生徒の道徳性の啓培に有力であることは勿論であるが、しかしそれはあくまでも彼らの道徳的な生活現実を踏まえ、これを深化発展させるための媒介的役割を果たすという意味においてでなくてはならない。児童生徒の道徳的現実を踏まえ、これを出発点としないで、ただ他者道徳体験の表現としての資料の理解批判に終始するような授業展開が、平板化の道を辿ったとしても別に不思議はあるまい。今日みられる道徳教育の不振低調の根本原因はこのようなところに存するのではなからうか、もとより今日の道徳教育の不振低調はただこのような理由にのみよるものとはいえないであろう。そこには道徳教育が本来的にもつ困難性もあるであろうし、さらには①現代社会の道徳的不健全とか、②受験準備教育体制の異状昂進というような外的原因にもとづくものもあるであろう。いずれにしても今日の道徳教育が、特設以前に比べれば一段の進展をみ、一応軌道にのってきたとはいえ、なお地についた実り豊かな授業実践であるといえないことは事実である。道徳時間の授業によって、いくら指導しても児童生徒の日常生活における道徳実践が一向にこれに伴わないという現実を前にして「空しい」という実感をどうすることもできない現場教師の嘆きは、一体どうすれば打開できるのであろうか。平板化しゆく道徳授業に力動化への道を開く鍵はどこにあるのであろうか。

## 第二章 道徳教育の不振低調を招くもの

### 第一 道徳教育の本来的困難性

今日みられるような道徳教育の不振低調を招いた根本の原因は、道徳教育そのものが本

来的にもっている基本性格に由来するというべきであろう。他の教科にくらべて、道德教育は本来的に困難であるといわねばならない。もとより他の教科の教育といえども、いまだ真に実り豊かな教育実践であるとはいえず、現実にはそれなりに不振低調であるともいえよう。しかし道德教育の現実、これら他の教科に比べて、著しく低調であり、実り豊かなものというには程遠いというべきである。人あるいは時に、今日の道德教育のいとなみも、道德時間の特設以前に比べれば格段の進展であり、道德教育にとりくむ教師の姿勢も目だって積極的となったと主張するであろうが、しかしそれは他の諸教科のそれに比べれば、とりわけ道德教育に熱意を傾けている限られた少数の教師や学校を除いては、甚しく不振低調であることを否定できないであろう。それでは道德教育をこのような不振低調の段階に停滞させるものは何であろうか。その原因の第一として、私は道德教育そのものが本来的にもつところの8つの困難性をあげて考察してみる。

まず第一に、道德教育は、国語、社会、数学、理科のように知的な説明や理解によって、相当に効果をおさめることのできる教育ではなくて、本来的には、主体的な実践行為を通していとなまれるものでなければならぬ性格のものである。道德的な規範や法則としての意味をもつ徳目を、単に知的もしくは情的に理解するだけでは、いまだ生きた道德性が身についたとはいえない。善とか徳目といわれる道德的価値は主体的な実践行為において、はじめて実現せられる作用価値<sup>18)</sup>であるから、他の諸教科のように単なる知的な説明、理解によっては、到底十分な教育効果をあげることができないところに、道德教育が本来的にもつ困難性があるといわねばならない。<sup>19)</sup>「分っちゃいるが、やめられない<sup>19)</sup>」という知行不一致の嘆きは、道德実践が、したがってまた道德教育がいかに困難であるかを如実に物語っているというべきである。

第二に、理科教育における自然理解もしくは自然法則の発見は、いわゆる実験装置によって、同じ自然現象をくり返し生起させ、これを観察究明することによって可能であるが、主体的な道德実践の問題はそれが不可能であるところに、道德教育のもつ本来的な困難性があるといわねばならない。

第三に、音楽とか美術、とりわけ体育というような教科の教育は、「反復練習」によって技能、技術の向上をはかることができるが、しかし道德および道德教育においては、道德の実践を反復練習させるわけにはいかない。なぜなら主体的な道德実践の問題は自由意志の決断にもとづく一回かぎりの人格的な行為であるから、「やり直し」のきく反復練習によるわけにはいかないものである。ここに道德教育の効果を目にみえてあげることのできない本来の困難性があるといえよう。

第四に、道德教育の目的、したがってまたその内容としての善とか徳目といわれる道德的価値は人間の守るべき規範であり、法則ではあるが、しかしそのような規範や法則は自然法則が自然現象の世界を余すところなく支配している「因果必然の法則」ではなくて、それは「よりよく生きる<sup>20)</sup>」ことを本質とする人間の自由意志にもとづく選択と決断によって実現せられる「当為の法則」であるから、自然法則が自然界を必然的に支配しているほどに強力なものではない<sup>21)</sup>。したがって人間は自然法則に背いては一日も生存できないが、道德法則に背いたとて必ずしも生存が不可能というわけではない。否、現実には道德的でない方がより有利であることさえありうるのである。かくて道德もしくは道德的法則(価値)の独自性は「よりよく生きよう」とする人間の自由意志にもとづく選択と決断によって実現せられるものであり、人間の意志的な精神的努力をまっしてはじめて実現せられるものに外ならない。従って「よりよく生きよう」とする人間の意志的努力のないところには、ついに

道徳的な法則（価値）の発現する契機は存在しないといわねばならない。このような道徳もしくは道徳的価値の本質的性格が道徳および道徳教育の実践を著しく困難にする根源であるといつてよい。

第五に、道徳教育の目的は「道徳性の啓培」にあるが、その道徳性の中核をなす「道徳的なるもの——すなわち「善」（よい）の概念規定はそれほど容易ではない。一般に「善い」といわれるものは多義広汎であり、きわめて「あいまい」であるということが、道徳教育の実践を著しく不徹底なものにしている点を軽視してはなるまい。日常語としての「善い」とか「悪い」という言葉は、一般に「望ましいこと」・「すぐれていること」に用いられ、きわめて多義である。たとえば「今日は天気が良い（わるい）」とか、「この時計は調子が良い（わるい）」とか、あるいは「このごろ体の具合が良い（わるい）」とか、また「あの人は頭が良い（わるい）」、「今日は気嫌が良い（わるい）」など、あらゆる場合に用いられている。しかしこのような場合の「よい（わるい）」という意味と、「あの人は人づき合いが良い（わるい）」とか「心がけが良い（わるい）」とかいう場合とではその意味するところは全く異っているといわねばなるまい。後者は道徳的な意味における「よさ」であり、その他は道徳以外の一般的な意味における「よさ」すなわち優秀性とか有用性、快適性に名づけたものといつてよい。これらの「よさ」は一般的に価値と呼ばれるが、道徳的価値はその中で独自の意義を有するものとして把握されなくてはならない。道徳教育のいとなみをすぐれて効果的なものにするには、道徳もしくは道徳的価値（善・徳）の本質を明らかにし、その本質に即した指導方法を工夫することが絶対に必要である。今日の道徳教育の現実、単なる指導方法の技術的工夫にのみ傾斜して、道徳とか道徳的価値の本質究明がきわめて貧困であるといつて過言ではない。しかしそのためには透徹した倫理的教養が教師に要請されるが、それは仲々容易ではない。ここにも道徳教育が本来的にもつ一つの困難性があるといえる。

第六に、道徳教育の目的であり内容である道徳的価値、すなわち善とか徳目といわれる価値は、真とか美とか聖、もしくは効用・権力・快楽・健康などという対象的価値ではなくて、それはこのような諸々の対象価値の実現の作用もしくは態度に即して、いわばその「作用の背に乗って」<sup>22)</sup>実現されるところの価値、すなわち作用価値であり、主体的な人格価値である。従つて「道徳的価値としての善や徳は、直接的に対象として追求実現したり理解したりすることは不可能であり、諸々の対象価値の追求実現もしくは理解に即して、間接的に追求実現し理解するより外に道はない」<sup>23)</sup>といわねばならない。国語・数学・社会・理科はもちろん、音楽・美術・体育というような教科はそれぞれのめざす価値を直接の対象として追求実現させ理解させることによって可能であるが、道徳教育は道徳的価値の作用的性格に制約されて、他の諸教科もしくは特別活動の指導に即して、間接的に追求実現させ理解させなくてはならないといつるところに、道徳教育が本来的にもつ困難性があるといえるであろう。

第七に、善とか徳といわれる道徳的価値はいわゆる対象価値ではなくて、作用価値であり、したがってまたそれはすぐれて主体的な人格価値であるから、このような道徳的価値に対する自覚を深め高めるには、単に他者の道徳体験を追体験的に理解するだけでは不十分であつて、より根源的には「自己の道徳体験を謙虚に内省するという主体的な態度が何にもまして重要である」<sup>24)</sup>といふべきであろう。しかし自己が自己の道徳的あり方をきびしく反省するといふことは決して容易ではない。なぜなら自己が自己の道徳的あり方を謙虚に内省すれば、そこには自己の道徳的有限・不完全が自覚されるからである。自己の有限

・不完全の自覚は決して快適なものではなく、むしろ後悔と自責にみちた苦悩でさえある。ここに道徳教育が本来的にもつ困難性があるといえよう。

第八に、道徳的価値としての善や徳は道徳的実践力（態度）としての優秀性であるから、このような生きた主体的な道徳的実践力を身につけさせるには、まず何よりも児童生徒を生きた道徳的な生活現実の場に対決させることによってのみ、はじめて可能であるといわねばならない。従って道徳教育は学校教育の全面において、教科および特別活動の指導に即して行うことを基本とすべきであって、毎週一時間、時間割の中に位置づけられた道徳の時間は直接的な道徳実践の場ではあり得ないから、教育効果をあげるものが著しく困難であるといわねばならない。

以上、8つの観点から、道徳教育そのものが本来的にもつ困難性についての若干の考察を試みた。このように他の諸々の教科や特別活動とは本質的にその性格を異にする道徳教育には幾多の困難性があるといわねばなるまい。そこに今日のわがくにの道徳教育、とりわけ道徳時間による道徳授業が不振低調の域を低迷せざるを得ない根源的な理由があると私は考える。

## 第二 価値概念・価値観の混迷

次に道徳教育にとりくむ教師における価値概念および価値観の混迷という事態をあげることができる。

### (1) 価値概念における混迷

価値という概念もしくは用語が、戦後のわがくにの道徳教育界において、急速に用いられるようになったのは昭和30年代の半ば以後<sup>25)</sup>のことであるという誤まりではなからう。事実、あれだけ戦前の教育界において多用せられていた価値という語が、戦後のわがくにの思想界・教育界においては、ほとんど全く姿をひそめてしまっていた。私が昭和25年の12月、「第一回全国大会」に際して公刊した『新しい道徳教育への道』において、『価値の対立相尅——葛藤<sup>26)</sup>』という概念を道徳教育の方法的拠点とすべきであると主張しても、ほとんど共鳴を得られなかったというのが実状である。昭和33年『道徳の時間』の特設以後、漸次この価値概念が用いられるようにはなったが、それは道徳的価値と全く同義において用いられたという誤りではあるまい。この事情は今日においても全く変わっていない。戦前の道徳教育、すなわち修身教育において『徳目』とよばれてきた概念は『修身科の追放』と共に極端に排斥されるに至ったことはまだ記憶に新たな所である。道徳教育の内容としてのこの徳目概念は、道徳時間の特設以後、漸次『道徳的価値』とよばれるようになったが、この道徳的価値という語は次第にただ『価値』とよばれるようになり、両者は一般に同義語として用いられている。もとより道徳的価値も価値の一種であるかぎり、ある面において同義であることは否定できまい。しかし価値には、道徳的価値以外に、科学的・芸術的・宗教的・政治的・社会的・経済的・生命的・感覚的とよばれる諸価値をも含んでいるのであるから、ひとり道徳的価値だけを価値と同義に規定せる傾向は正しくないというべきである。この両者を直ちに同義的に結合する今日の傾向が道徳教育の内容の価値構造の究明を著しくゆがめている事実を看過してはならない。そのもっとも重要な問題点となるのは、いわゆる『価値葛藤』という概念が甚しく偏狭に理解されていることである。この『価値葛藤』における『価値』は本来もっと広く道徳以外の諸々の価値、すなわち先にあげた『対象価値<sup>27)</sup>』を意味しているはずであるから、これを単に狭くした道徳的価値(徳目)のみを意味するものと理解するような価値観<sup>28)</sup>に立って、道徳教育の方法的拠点ともいうべき『価

値葛藤、概念の正しい把握は不可能といわねばなるまい。

## (2) 善と徳（徳目）との同義観

次に「善」と「徳」との関連について考えてみる。今日の道徳教育論においては、一般にこの両者が混同されているとあって過言ではない。否むしろ教育現場においては、道徳的価値といえは一般にいわれる勇氣・忍耐・節制とか親切・正直・協力などの諸々の徳目を意味しており、「善」はその総称であると考えられている。しかし道徳的価値は厳密には「善」と呼ばれる概念であり、シェラーの規定に従えば、善とは一般に「より高い価値の実現作用に即して発現する価値<sup>39)</sup>」であり、悪とは逆に「より低い価値の実現作用に即して発現する価値」である。さらにいえば「善」とは「より低い価値への欲求を適度に制限・克服しつつ、常により高い価値の実現に向おうと努力する意志的態度のもつよさ」を意味し、「悪」とはその逆の意志的態度のもつ価値に外ならない。これに対して「徳」とは一般にこのような「善」とよばれる道徳的価値を追求・実現するために必要な個々特殊な望ましい実践態度のもつよさ、すなわち個々特殊な道徳実践の優秀性を意味するものというべきである。従ってハルトマンに従って、「善」を「根本的道徳価値」、「徳」を「特殊的道徳価値<sup>40)</sup>」とよぶことができるであろう。このように考えて、善と徳とを同一視することは正確な概念規定とはいえない。いわんやいわゆる徳目を直ちに道徳的価値と同一視することは、道徳的価値としての善の本質を見失ったものといわねばなるまい。今日、教育現場において、とかく「徳」の追求、だけにしか着眼されない傾向は「よりよく生きよう」とする道徳的態度の根本を見失い、道徳教育の本道を逸脱する危険をはらんでいると考える。

## 第三 道徳教育的信念の低調

今日の道徳教育を不振低調の域に低迷させる原因の第三として、道徳教育にとりくむ教師の「教育的信念もしくは自信の喪失」をあげなければならない。もとよりこの信念や自信が過剰であることは、決して道徳教育のいとなみを実り豊かにすることができないばかりか、かえって児童生徒における道徳忌避という逆効果を招く危険のあることを忘れてはならない。しかし教師に道徳教育にとりくむ積極的な熱意の根源としての信念・自信を欠如しては、道徳教育が不振低調への道を辿ったとしても不思議ではあるまい。

### (1) 占領政策による修身科の停止命令

日本敗戦の昭和20年、占領軍によって命ぜられた「修身科の禁止<sup>31)</sup>」が当時のわが国の教師に与えた衝撃は全く言語に絶するものであったといっても過言ではなかろう。修身科を無条件的に戦犯教科ときめつけ、これが追放を道徳教育の追放と速断して、一切の道徳教育を否定したものは論外としても、「修身科ではない道徳教育」はなお必要であると考えた教師でさえ、日本民主化に逆行する「保守反動」のレッテルを押されることへの「恐れ」と「気おくれ」を覚えなかったものは少なかったであろう。このようなおそれや気おくれが、戦後の新教育にとりくむ教師の道徳教育への熱意を減殺させたことはほとんど疑いえない事実であったといつてよからう。

### (2) 価値観・道徳観の動揺・混乱

次には、敗戦後のわがくに社会の民主化の過程における価値観・道徳観・教育観における多様化、さらにはそれらの動揺・混乱・転倒の現象を前にして、新教育にとりくむわがくにの教師たちが、道徳教育に対する姿勢に困惑し積極的熱意を喪失したであろうこともまた容易に理解できると思う。価値観・道徳観に惑迷し、道徳教育への自信を喪失しては、道徳教育のいとなみが全く不振低調に陥ったとしても当然といわねばなるまい。この敗戦



後の10年に亘る<sup>6</sup>「道徳教育の空白時代」が、今日における道徳教育のいとなみをその不振低調から脱出させることを甚しく困難にしている理由の一つであると私は考える。

### (3) 道徳的有限の自覚による自信喪失

次に、道徳教育にとりくむ教師が、自己の道徳的現実についての内省によって、自らの有限・不完全を自覚する時、一面において謙虚な人生態度に導くと共に、他面において、児童生徒に向って人生の生きゆく道を説くということに内心の<sup>7</sup>「気おくれ」と<sup>8</sup>「後めたさ」を覚えずにはおられないであろう。とりわけ敗戦直後の混乱の中で、ただ単に生きることの最低限度をさえ保証されなかった時代を経験した教師たちは、自己が道徳的にいかに有限であり不完全であるかをいやというほど思い知ったはずである。このように自己の道徳的有限・不完全を自覚すればするほど、教師たちが児童生徒に対する積極的な教育的自信を喪失したのも無理はないというべきである。中にも教師の人格的感化の重要性の要請に対しては、本能的といってよいほどの拒否反応を示したことも、また容易に想察できる。昭和26年ごろからの<sup>9</sup>「道徳教育振興方策」に対する反対運動も、必ずしもその振興方策が反動的であることに対する反対であったとばかりは言い切れないものがあったのではなかろうか<sup>32)</sup>。

### (4) 「修身科」に対する認識不足

最後にかつての「修身科」に対する認識不足にもとづく偏見について考察してみる。まず先にも一言した敗戦に際しての占領軍による<sup>10</sup>「修身科の停止命令」は何ら<sup>11</sup>「道徳教育そのもの」を禁止したものではなかったにもかかわらず、わがくにの教育界はこれに直ちに一切の<sup>12</sup>「道徳教育の禁止」と速断したことは否定できないと思う。このことは昭和21年および22年にわが国を訪れた<sup>13</sup>「アメリカ教育使節団の報告書<sup>33)</sup>」を念入りに読めば明白であるが、占領下の屈従を強いられた当時のわがくにの教師には容易に理解できなかったとしても無理ではなかったというべきであろう。

今一つ、当時の教育界には、戦前の「修身科」はきわめて無力であり、教育効果は全くあがらず、そればかりか有害でさえあったという意見が一般に広がっていたことは、これまた否定できない事実であった。この<sup>14</sup>「修身科の無益有害論」を無批判的に肯定する風潮が、道徳教育に対する教師の姿勢を著しく消極的にしたことは争えない事実であると私は考える。もとより私はかつての<sup>15</sup>「修身科」が真の意味において実り豊かな教育効果をあげていたと主張する勇氣はないが、いわれるように無力有害であったとは考えることができない。もし<sup>16</sup>「修身科」がそのように無力であったとするならば、なぜマッカーサーは占領政策の実施に当って、まず<sup>17</sup>「修身科の停止」を命じたのであろうか。それほど無力なものであるならば、わざわざ大きさに禁止命令など発令する必要はないからである。有力であればこそ、これを禁止したのではないか。ただ<sup>18</sup>「修身科」はいわゆる明治憲法の下での、しかも<sup>19</sup>「教育勅語」にもとづく道徳教育であったから、日本民主化の占領政策を進めるための道徳教育としては不適であったことは事実であり、<sup>20</sup>「修身科」が停止されたのもまた当然の措置であったといえよう。しかしこのことは<sup>21</sup>「修身科の無力性」とは自ら別個の問題というべきであろう。この<sup>22</sup>「修身科の無力有害」の声におびえたわがくにの教師たちが、先に述べた修身科と道徳教育とを直ちに混同したことも加って、新しい道徳教育への道を開拓する積極的熱意を振起することができなかつたのも無理ではなかったと思う。このような認識不足が尾を引いて、その後の道徳教育が今日もなお不振低調の域を低迷している一つの原因ではなかろうか。

#### 第四 生活遊離による問題意識の欠如

今日の道徳教育が、とりわけ道徳時間による道徳授業が漸く児童生徒の生活現実から遊離する傾向を辿っていることが、不振低調を招いた一つの原因であることは疑えないところである。もっとも道徳時間の特設以前のいわゆる「全面主義道徳教育の時代」には、児童生徒の日常生活の問題をとり上げる生活指導的な道徳指導であったから、生活遊離というようなことは問題にならなかったのは当然であり、さらに特設以後といえども、なおその当初の数年間には生活指導的性格の濃厚な道徳授業であったということが出来る。ところが昭和38年ごろを境として、いわゆる「指導資料」の理解を中心とする道徳授業の形態への転回が顕著になってからは、漸次、児童生徒の生活現実を踏まえ、ここから出発する指導の姿勢が弱くなっていることは否定はできない事実である。彼らの道徳的実態を踏まえず、したがってまたそこから出発しない道徳授業の展開では、いいかえれば道徳的あり方について謙虚に内省しようとする児童生徒の「主体的な問題意識<sup>34)</sup>」が欠如しては、彼らの道徳実践力の根基に培うことができないのは当然である。「生活から生活へ<sup>35)</sup>」という方法原理はとりわけ道徳教育の展開原理として不可欠の拠点であり条件であるといわねばならない。資料理解一辺倒に傾斜した今日の道徳教育が不振低調への道を進んだとしても不思議ではあるまい。

#### 第五 道徳的自覚の過程を逸脱

次に、今日の道徳時間による道徳授業の展開は道徳的自覚の深化しゆく過程を踏みはずしているということを指摘しなくてはならない。今日における道徳授業の現状は、まず第一に、いわゆる「指導資料の理解」からはいり、次にこの資料に含まれる道徳的価値にかかわる「自己の道徳体験の内省」に進むという展開方式に傾斜しつつあることは否定できない事実である。しかしわれわれの道徳的自覚が深化するには、まず何よりもわれわれが自らの生活現実にとりくむ「自己の道徳的あり方」について、謙虚に内省し、自己の道徳的有限・不完全を自覚することが絶対に必要な条件でなくてはならない。なぜなら自己の道徳的有限・不完全の自覚のないところに、資料にふくまれる「他者の道徳体験の理解」を必要とする理由はどこにも見出すことができないからである<sup>36)</sup>。自己の道徳的有限・不完全を自覚すればこそ、よりすぐれた他者の道徳体験の理解が必要となるわけである。このようにして、自己の道徳的有限・不完全の自覚は他者の道徳体験の理解（批判）を媒介にして、いわば「自他道徳体験の相互浸透<sup>37)</sup>」によって、現実の道徳的有限を克服しつつ、いわゆる「自己超越<sup>38)</sup>」を試みることができるといふべきである。自己内省から他者理解へ、さらに自己超越へという三段の過程を進んで、われわれの道徳的自覚が深化発展するものであるかぎり、児童生徒の道徳的自覚を深化発展させ、彼らの道徳的実践力の根基に培うことを目的とする道徳授業の展開は、当然このような内省→理解→超越という三段の過程を進んで構想されなくてはならない<sup>39)</sup>。ところが今日の道徳授業の展開はこの過程を逆転させて「他者理解から自己内省へ」という展開方式に傾いている<sup>40)</sup>といつてよい。今日の道徳授業が一応の軌道には乗りながら、今一つ力動化への道が開けず、不振低調の域に低迷せざるを得ない原因の一つは全くここにあると私は考える。かつての「修身科」の授業もこれと同じく、「例話の理解から実践の指導へ」という過程を進んで展開されていたから、この点からみて、今日の道徳授業の展開は方法論的には「修身科的方法への逆行<sup>41)</sup>」といわれても致し方あるまい。もとより前にも述べたように、かつての「修身科」が全く無力であったとい

うのではない。しかしここに「修身科の方法」が今一步、実りある授業の展開となり得なかった理由があったと私は考える。

## 第六 価値葛藤理論についての認識不足

次に道德教育の方法原理としての「価値葛藤」の場において、ということについての認識が不十分であることが、今日の道德教育、わけても道德時間による道德授業を平板化させた原因であると思う。なぜなら道德教育がめざす道德的実践力としての道德性は「善」という道德的価値を実現しようとする実践態度であり、「より低い価値への欲求を適度に制限・克服して、より高い価値の実現・追求に向おうとする意志的態度」であるかぎり、道德教育もしくは道德授業のいとなみは常に「二つもしくは二つ以上の価値が相対立する価値葛藤」の場において、価値の高低と強弱の相反を克服させることによって道德的自覚を深め、道德的実践力の根基に培かうということをも方法原理の基本としなくてはならない。すでに考察したように、道德教育における最も大きな問題点の一つは「知と実践のズレ<sup>42)</sup>」という知行不一致の嘆きであるが、道德教育もしくは道德授業が究極には道德的実践をめざすものであるかぎり、この「実践を妨げるもの」を克服する強い意志力を身につけさせることがその中核的な方法的観点でなくてはならない。「道德実践が妨げられている」という事態の典型は、端的に言って「二つの価値に対す欲求が相対立する価値葛藤の場に直面する」ところに生起するものに外ならない。従って「価値葛藤の場を強く正しく生きぬこうとする意志的態度もしくは実践力」を身につけさせる指導方法を構想することが、道德教育にとりくむ教師の中心課題というべきである。今日わがくにの道德教育の実状は、このことについての認識はきわめて不十分といってよい。この「価値葛藤の場」の構造についての理論的究明が一向に軌道にのらないかぎり、今日の道德教育のいとなみが不振低調の域に低迷しているとしても、それは当然であろう。

## 第七 「話し合い」への方法的過信

次に、今日の道德授業がほとんど全くといってよいほど「話し合い」一辺倒の展開形態をとっているところに、表面的には一見活発な学習活動であるにもかかわらず、案外、児童生徒の内面的な道德的自覚に実りやすい結果を招いている原因があるのではなからうか。もとより人間は本来「社会的動物<sup>43)</sup>」とか「社会的存在<sup>44)</sup>」とかいわれるように、「間柄的存在<sup>45)</sup>」としての連帯的な協同関係から孤立しては、単に自らの生存を全うすることができないばかりでなく、文化的・精神的ないし道德的な人格としての成長をはかることの不可能な存在であるかぎり、人間相互の交渉における「話し合い」がきわめて重要な機能をはたしているということはほとんど自明のことといわねばなるまい。とりわけ人間相互における対話的な「話し合い」がわれわれの道德的成長を促し、その共同思考的性格がわれわれの道德的向上に切磋琢磨の機能を果しているものであるという着眼は<sup>46)</sup>、道德授業の方法論として、決して見落してはならない。さらにかつての「修身科」の授業がほとんど全く教師の一方的な説話、すなわち「例話の説明」によって展開され、児童生徒はただこの教師の説話を静かに傾聴するという指導形態であったことに比べれば、この「話し合い」形態は単にこれとは対しよ的な形態であるというだけではなく、それにはまた独自の秀れた方法的価値があることを積極的に認めるべきであろう。たしかに道德時間による道德授業の展開はこの「話し合い」という指導形態を導入することによって、児童生徒の学習活動は著しく活発となり、従ってまた効果もあがっていると一般に受けとめられている。私もこれを必ら

ずしも否定するものではないが、しかし今日の道徳授業はこの「話し合い」という指導形態の意義を余りにも過信してはいないであろうか。「話し合い」の指導における技術的未熟もあるではあるが、その学習活動の表面的な活発さの割には、児童生徒の内面的な道徳的自覚を深める上に、必ずしも実り豊かな効果をおさめているとはいえない現実が正しく認識されているであろうか。私は今日の道徳授業が今一つ、彼らの道徳的実践力の根基に培うことができず、熱意をもってこれにとりくんでいる多く教師たちを「むなし」と嘆かせる結果を招いている原因の一つはこの「話し合い」方式に対する方法的過信にあると考える。したがってかつての「修身科」が用いた「静聴静思」という指導形態のもつ一面の方法的意義を再認識することが必要であると提言したいと思う。

## 第八 道徳時間の性格が招くもの

次に、「道徳の時間」という基本性格に由来する道徳授業不振の原因について考察する。昭和33年、「道徳の時間」が特設される当って、私はこれを「全面を踏まえた特設<sup>47)</sup>」として受けとめるべきであると提案した。しかしこの性格を踏まえて、他の諸教科および特別活動とを相互に連関させつつ道徳時間独自の授業展開をはかるということは、現実にはきわめて困難といってよい。また「教科でもなく特別運動でもない、第三の領域である」という「道徳の時間」の教育課程上の位置づけは教育学的には必ずしも定説とはいえず、その性格はきわめてあいまいであるという影を残していることを否定することはできない。このような性格上のあいまい性が道徳授業にとりくむ教師の姿勢を今一つ積極的なものとなし得ず、これが今日の道徳授業の展開を不振低調の域に低迷させる一つの原因ではないだろうか。このことは今日における教育学とか教育原理と銘うった多くの著書を一べつする時、道徳時間の特設を支持していると考えられる一部の学者を除いては、多くはその教育課程上の位置づけに言及していないという事実を徴しても明らかである。以上考察したような「道徳の時間」のもつ技術的困難性とそれの位置づけの原理的あいまい性が、みられるような道徳授業の低調を招く一因となっていると私は考えるのである。私の「道徳教科論<sup>48)</sup>」の提唱もここから生れるのであるが、ここでは言及しないことにする。

## 第九 上からの過度の行政指導

次に昭和33年の道徳時間特設以来、文部省および教育委員会の積極的な行政指導が、道徳授業のいとなみを一応の軌道に定着させたことの意味は誰もこれを否定することはできないであろう。しかし端的にいうと、特設当初の昭和33年代はともかくとして、その後の昭和40年代の10年間を経た今日の道徳授業の現実、北は北海道から南は鹿児島・沖縄に至るまで、いわゆる「資料中心」の指導展開に終始する授業形態に傾斜しすぎているといっても、決して過言ではないと私は考える。このことは「文部省研究指定校」の研究記録<sup>49)</sup>をみても、「関西道徳教育研究会」主催の「全国大会」における全国代表の「研究発表記録<sup>50)</sup>」を一べつすれば明らかである。もとより「指導資料」が道徳授業の展開において重要な役割を演じているとしても、それはあくまで児童生徒の道徳的自覚の深化のための媒介的役割という意味においてであって、かりにも「資料の理解ないが批判」に終始したり、ましてや「資料を教える」というような道徳授業に傾斜すべきではないと私は考える。このような「資料中心」の道徳授業の方向づけは「道徳指導書」等<sup>51)</sup>一連の文部省著作に則った余りにも親切すぎる行政指導によるものであるとみるのは私の誤解であろうか。そこには児童生徒の道徳的実態を踏まえ、そこから出発するという生活指導的な色彩は漸次うすれ、

著しく学習指導的な性格のものへの変貌があると私は考える。もとよりそれは「道德の時間」の特設以後、昭和43年の「学習指導要領」の改訂によって、「特別活動」の一環として「学級指導」の時間が新設され、これとは異なるものとして「道德の時間」を性格づけようとしたことにも起因すると思うが、しかし「道德の時間」が次第に生活指導的な性格を失い、「教科」と殆んど全く異なるところのないものへの変貌しつつあるということが、道德授業を今日みられるような不振低調の域に低迷させている主要原因の一つであるという過言ではあるまい。道德時間による道德授業に対して、方法論的には「修身科」への逆行であるという批判が生れるのも、このような事態を指摘してのことであろう。

このように道德授業の現実が文部省および教育委員会の行政指導によるものであることは明らかであるが、その指導が余りにも強力であり親切でありすぎたのではなからうか、過度の行政指導は現場教師の自主的な研究態度と積極的な実践意欲を減殺するおそれがあるといわねばなるまい。今日の道德時間の授業展開が一応の軌道に定着しつつあるとはいえ、全国的にみて、今一つ力動的な実りあるものとなり得ない原因の一つはこのようなところにひそんでいるのではなからうか。

### 第三章 道德授業の力動化をはかる道

以上、私は8つの観点から、道德教育、わけても道德時間における授業展開が今日みられるような不振低調の域に低迷している事態を招いた根本的な原因について若干の考察を試みた。それではこのような道德授業に力動化への道を切り開くにはどのような方途を講ずればよいであろうか。いうまでもなく力動化への方途は不振低調を招いた根源を押え、これを克服することによって初めて可能であるから、前節の考察の過程を通じて、ある程度は自ら解明されているともいえる。したがって私はここでは前節の8項の考察に即して、道德授業の力動化をはかる方途についての私の構想を結論的に提起するに止めることにする。

#### 第一 道德の本質に即する方法の工夫

道德教育の本来的困難性に由来する道德授業の不振低調を克服して、力動化への道を切り開くには、道德授業の実践を道德および道德教育の本質に即した方法原理を踏まえて展開する以外に道はないと私は考える。それでは道德および道德教育の本質に即した方法原理はどのように構想すべきであろうか。私見によれば「価値葛藤」の場において、道德性の啓培をはかる、という構想によってこそ、初めて道德教育独自の方法原理が確立されるというべきである。なぜなら道德の問題はシュブランガーもいうように「二つの価値が相対立する葛藤の場において<sup>52)</sup>、すぐれて生起するものであるかぎり、生きた道德性の啓培をはかろうとする道德教育は児童生徒を「生活現実における価値葛藤に対決させ、これを克服させる<sup>53)</sup>、ということ」を基本的な方法原理とするものでなくてはならないからである。いわば、道德生起の場をひるがえして、道德性啓培の方法原理とするのである。この原理を踏まえる道德授業にして、初めてよく道德教育の本来的困難性を克服することができると私は考える。

#### 第二 教師の価値観・倫理観の確立

現代における価値観の多様化、さらにはその混乱が道德教育にとりくむ教師の価値観・倫理観の混乱を招き、これが道德教育の不振低調の原因であることは前節の考察の通りで

あるかぎり、道徳授業の力動化への方途は、当然、この事実を踏まえ、教師自らが自らの価値観・倫理観の確立に努めるべきである。もとよりそれは容易なことではないが、教師自らの価値観・倫理観が透徹したものでなくては、指導内容としての道徳的価値の理解も不十分となり、従ってまた児童生徒の道徳的実態を把握することも不可能となって、道徳授業の展開が道徳的なるものの中核に迫ることができず、きわめて平板な実りうすいものになり終ることは必定である<sup>54)</sup>。この意味において、*「倫理学」*を一単位も履修しなくても、*「教員免許状」*を取得できる現行の*「教員免許法」*はいわば*「道徳教育振興方策の盲点」*であるといっても決して過言ではない。

### 第三 教育的信念の回復

道徳教育にとりくむ教師が道徳教育の指導者としての信念を喪失しては、実りある道徳授業が展開できないのは当然である。もとより指導意識の過剰は、とりわけ道徳教育においては致命的ではあるが、その過少もまた絶望というべきである。自己の道徳的有限・不完全を自覚すればするほど、道徳指導者としての自信を失うであろうことも、一面の事実として否定できないが、他面、自己の道徳的有限・不完全を自覚するところのみ、初めてよく道徳的向上への意欲も生れるというところに、*「よりよく生きよう」とする人間の本质もある*というべきである。道徳教育にとりくむ教師は、常に謙虚に自己の道徳体験を内省し、自らの道徳的有限・不完全を克服して、道徳的向上に努めるという人生態度を堅持しなくてはならない。このような態度に立つてこそ、自らは道徳的に有限・不完全でありつつも、児童生徒に向って人生の道を説きうる資格を獲得できるのではなからうか<sup>55)</sup>。

### 第四 道徳的な問題意識に支えられて

道徳授業が児童生徒の道徳的な生活現実から遊離しては、その授業展開が平板的な実りうすいものになったとしても不思議ではあるまい。なぜならそこには道徳問題にとりくむ主体的な問題意識はどこにもないからである。道徳の問題をただ単に他者の問題として、对象的にどんなに分析究明しても、主体的な道徳的自覚を深化して、道徳的実践力の根基に培かうことは全く不可能といわねばならない。*「資料中心」*の授業展開へ著しく傾斜した今日の道徳授業はこの点について根本的な構造改革を必要とする。*「資料の理解」*は道徳授業にどんなに重要ではあっても、それは児童生徒の生活現実からくる問題意識に支えられたものであることが絶対の条件でなければならない。ここに*「資料の理解・批判」*に先行して、自己の道徳体験の想起反省による*「問題意識の掘り起こし」*<sup>56)</sup>が何よりもまず要請される根拠がある。

### 第五 道徳的自覚の過程を踏まえて

道徳授業が道徳的自覚の深化しゆく過程を踏まえて展開されるものでなくては、生きた道徳的実践力の根基に培かう上に実りうすいものとなることは当然である。この意味において、*「資料中心」*の今日の道徳授業の展開が平板化の道を辿ることは必定といわねばなるまい。道徳的自覚が①自己道徳体験の内省に始まり、ついで②他者道徳体験の理解に進み、そして③自他体験の相互浸透による自己超越に終るものであるかぎり、生きた道徳的実践力の根基に培かう道徳授業は当然この三段の過程を辿って展開されるものでなくてはならない。今日の*「資料理解」*へ著しく傾斜した今日の道徳授業の展開は根本的な軌道修正が要請される。そのためには、*「資料の理解」*に先行して、自己体験の内省による問題意識の掘

り起こしを位置づけることが必要である。なぜなら内省による主体的な問題意識のない所には、他者の理解を必要とする理由はどこにも見出せないからである。今日の道德授業はまず資料の理解から入って、そのあとに自己の道德体験の内省を行わせるという過程を辿って展開されているが、この展開過程は逆転させるべきである<sup>57)</sup>、と私は考える。

## 第六 価値葛藤理論の方法化をはかる

道德の本質が自己の自由意志にもとづく決断と実践にかかわるものであるかぎり、道德教育が生きた道德的実践力の根基に培かうものであるべきは当然である。そしてこのような道德的実践力は主体的な道德的自覚の深化を通して始めて可能であるから、道德教育の基本の方法はまず何よりも児童生徒の道德的自覚を促がす工夫を講じなければならない。そこには当然道德および道德教育の本質に即した独自の方法原理<sup>58)</sup>が要請される。価値葛藤の場においてという方法原理を踏まえることによって、初めて真に道德的自覚の深化が可能であることを、私は昭和25年の第一回全国大会以来、くり返し主張し続けてきた。しかしこの原理の道德授業への方法化は必ずしも容易ではなく、いまだ今日もお道德授業の実践に定着するに至ってはいない。道德の授業を真に実り豊かないとなみとするには、どうしてもこの価値葛藤理論の方法化に成功しなければならない。この問題はこの論稿の本論であるから、次章に改めて詳論することにする。

## 第七 「話し合い」の方法的限界を自覚して

「話し合い」が道德授業の展開にきわめて有効な指導形態であることはいままでないが、しかしそれが方法形態として万能であると考え、明らかに過信の誤りに陥る危険があると悟るべきである。今日の道德授業の現実、この「話し合い」による学習活動の表面的な活発さに眩惑されて、必ずしも内面的に実りある道德的自覚を深化しているとはいえないことを見落してはいないか。道德授業を真に道德実践の根基に培かうものにするには、単に表面的な活発さばかりを求めることなく、また徒らに他者体験の批判に傾く「話し合い」に終始させることのないよう留意すると共に、かつての「修身科」に見られたような、教師の説話にじっと耳を傾ける、いわゆる「静聴静思」<sup>59)</sup>のもつ方法的意義について再認識する必要があるのではなからうか。また「主題」の中心価値にかかわる自己の道德体験を想起反省させて、これを「生活記録」として表現させる方式についても一段の工夫を試みるべきではなからうか。

## 第八 自主的な研究意欲を高めること

最後に私は道德教育にとりくむ教師の自主的な研究意欲をもり上げることに努めるべきであると考え、今日の道德授業の実践がすでに特設以来18年を経ているにもかかわらず、なお不振低調の域を低迷しているのは、上来、考察したような幾多の理由があったにしても、文部省もしくは教育委員会の余りにも強力であり過ぎた行政指導に原因していることも否めないかぎり、漸次このような上からの行政指導の手を緩和すべきではなからうか。たしかに道德時間の特設に当っては、これに対する反対運動があのように強硬だったことではあり、事実、現場の教師も戦後13年に及ぶ「道德教育の空白」によって、道德時間の実践に困惑したことを思えば、文教行政の責任者として、文部省が強力な行政指導を進めたこともまたやむを得なかった措置であったというべきであらう。しかし従来のような上からの指導方式ではこれ以上の充実は余り期待できないと私は思う。現場の教師たちが

積極的に道徳授業にとりくみ、その授業実践を謙虚に内省しつつ、真の道徳教育のあり方について、とりわけ指導方法の技術的工夫については、自主的に探究を試みるようになることが何よりも急務であると考えた。

## 第四章 「価値葛藤の場において」という発想とその論拠

### 第一 修身科ではない新しい道徳教育

敗戦の年、修身科が占領軍によって禁止された時、正直なところ私は強い内心の動揺を覚えたといって過言ではない。なぜなら道徳教育なくしては、敗戦の焦土から立ち上ることはできないし、また日本の民主化など到底不可能であると考えたからである。そこで、修身科でない、新しい道徳教育の構想が必要であると私はひそかに思いをめぐらした。しかしこれはなかなか容易なことではなかった。修身科の禁止は同時に道徳教育の禁止であるとして一般に受けとられた当時の状況の中では、道徳とか道徳教育という語を用いるだけでさえ、保守反動のレツテルを押されることを覚悟しなければならなかったし、いわんや新しい道徳教育への道など主張しようものなら、新教育運動の圏外に締め出されなければならなかったといって過言ではない。従って私の修身科でない道徳教育の構想は文字通りひそかに進められたといわねばならない<sup>60</sup>。

もとより修身科がすべてまちがっていたとはいえないにしても、それには教育論的に幾つかの欠陥短所もあったことは卒直に反省しなければならない。その問題点の第一は、修身科は上からの道徳教育であり、教育勅語に随順させることを中核としたもの<sup>61</sup>であったから、これを人生の岐路に立って、自らの自由意志にもとづいて選択・決断させることを中心とする道徳授業<sup>62</sup>へ転換させるべきであること。そして第二は、修身科のように、単に模範的人物の美談に感動させるという指導形態ではなくて、有限・不完全をまめがれない人間の価値葛藤体験を克服することによって道徳性の啓培をはかるべきであること。そして第三は修身科のように、実践の場においては善と悪とが対立すると考えるのではなく、善と善とが、さらに一般的には価値と価値とが対立するという考に立つべきであること。そして第四は、修身科のように一時一徳主義ではなくて、二つの徳目が対立する場において道徳性の啓培をはかるべきであること。このような四つの問題点の究明を踏まえてこそ、そこに始めて修身科でない道徳教育への道が開けるのではないかと私は考えた。

### 第二 有限な私にでもできる道徳教育

修身科においては、「教育勅語に随順させる」という上からの教育であったから、教師は強引に指導を進めることもできたが、すでに教育勅語を背景にできなくなっては、教師は自己の道徳的不完全を自覚すればするほど、児童生徒に人生の道を説くことに気がおくれを覚えずにおれなくなったとしても無理はない。良心的であればあるほど「たじろぎ」を覚えるはずである。こうして私は私のような道徳的に有限・不完全なものにでもできる道徳教育はいかにして可能であろうか。と考えた。私の価値葛藤の場において、という方法原理の構想はこのような模索の中から生れたものであった。

### 第三 指導を必要とする場面で

およそ教育とか指導とかは、教育や指導を必要とする所に行われるものでなくてはなら



ない。道徳的な指導を必要とする場面とは、一つには「自由意志の選択・決断に迷う岐路の場面」への直面であり、二つには「知と実践のズレ<sup>63)</sup>」によって道徳的実践が妨げられる場面である。価値の選択や態度の決定に迷ったり、内外の障害に妨げられていないような場面について、わざわざ指導の手を加える必要はどこにもないからである。ここに「価値葛藤の場において」という方法原理の構想を必要とする根拠があると私は考えた。

#### 第四 道徳生起の発条

すでに考察したように、真の道徳は単に「教育勅語に随順する」というような他律的なものではなく、それは実に「自らの自由意志による選択・決断と責任」において支えられた自律的なものでなくてはならない。しかしこのような自律的な自由意志の決断は、当然そこに価値葛藤の存在を前提としている。なぜなら何の価値葛藤も存在しないところには、自由意志にもとづく決断など全く必要ではないからである。この意味において、「価値葛藤は道徳生起の発条である<sup>64)</sup>」というべきである。まことに価値葛藤は「善と悪とが分れて生じる所」であり、善と善、価値と価値とが相対立する場である。道徳もしくは道徳的価値はこのような「価値葛藤の場」において、すぐれて発現するものであるかぎり、生きた道徳性の啓培をはかる道徳教育の方法原理はこのような「価値葛藤の場」において、構想せられるべきである。私の「価値葛藤の場において」という発想はこのような模索の中から漸次形成されたものに外ならない。

#### 第五 「価値葛藤の克服、という体験構造

以上私は道徳教育の方法原理として「価値葛藤の場」という私の発想が生れた経過について若干の回想を試みたが、さらにこの「価値葛藤の克服」という道徳体験の構造について考察してみる。本来、道徳とか道徳的価値というものは、われわれが「我今いかに生きるべきか——何をなすべきか」とその態度決定に迷う人生の岐路に立って、自らのとるべき方向を自らの自由意志にもとづいて決断する意志の作用において発現生起するものであり、その時、「善」とは「一般に」より低い価値を適度に制限・克服して、より高い価値を実現・追求しようとする意志の作用（態度）のもつよき<sup>65)</sup>であり、「悪」とはその逆の意志の態度のそれを意味する。この意味において「道徳的価値は対象価値ではなくて作用価値である」というべきである。

それではこのような「価値葛藤」はなぜ生じるのであろうか<sup>66)</sup>。その第一は、人間の追求する価値はただ一つではなくて、二つ以上あるという価値の多元性であり、第二は、それら多元の価値に対する欲求が時を異にして発現するとは限らず、同時に発現するという価値欲求の同時性、第三は、価値の間には「高低と強弱の相反」という関係があること、第四は、人間の価値実現能力が有限であること、そして第五は、「よりよく生きよう」とする人間存在の基本性格である。第一から第四までは人間に価値葛藤の生じる根源であり、第五はとりわけ道徳的な価値葛藤の生じる根源を示すものというべきである。

道徳もしくは道徳的価値（善）は自らの自由意志にもとづいて価値葛藤の場を克服しゆく意志の作用（態度）において発現生起するものではあるが、「神と動物との中間者<sup>67)</sup>」であることをまぬがれない人間の自由意志による選択・決断には、常に惑迷と過誤と後悔とが付きまわっている。まことに「生きることは苦悩である<sup>68)</sup>」といわれる所以である。人生の道を苦悩に満ちたものにする根源は、人間が追求する諸価値の間には「高低と強弱との相反関係」があって、「高い価値への欲求は弱く、低い価値への欲求は強い<sup>69)</sup>」という心的事実が、

「よりよく生きよう」とする人間の道徳的決断を著しく困難にしている所にある。なぜなら「より高い(弱い)価値の実現追求には、より低い価値への強い欲求を制限・克服しなくてはならないからである。しかも現実には、われわれがいかに思慮をめぐらした決断であっても、そこには常に過誤におちいる危険がある。責任の由って生じる所を思うにつけても、まことに人間有限の悲しみというべきである。

## 第六 価値葛藤体験の存在形態

それではこのような価値葛藤の場は人間の実践行為のどのような場に存在(生起)するであろうか。まず第一は、一般に考えられている典型的な価値葛藤であって、行為の始めに生起する動機の葛藤ともいうべきものである。動機を形成する価値的欲求がただ一つということは現実にはありえず、中心的な価値的欲求には常にこれを妨げる他の価値的欲求が対立的に生起するものであることを否定できないであろう。「我今いかに生きるべきか」という惑迷の体験がこの動機における葛藤であるといえよう。第二は、行為の過程において生起する価値葛藤であって、動機の決定にもとづいて実践に踏み切ってはみたが、その中途において、予期しなかった障害の出現に妨げられて困惑し、はたして動機における選択・決断は正しかったかどうか迷うという所に生じる価値葛藤である。第三は、行為の結果に対する反省から生じる価値葛藤であって、動機の決断における洞察に反した結果について後悔と自責の念にかられるような葛藤体験である。一般には第一のものを意味しているが、道徳教育の方法原理としては第二、第二のものをも含めて考えることが妥当であるというべきであろう。

次にこのような価値葛藤の場の克服における「成功と挫折の体験」について考察する。一般に道徳教育においては、葛藤克服における成功体験を意味すると考えられているが、その挫折体験もまた重視される必要があると私は考える。なぜなら有限性をまぬがれない現実の人間においては、程度の差はあるにしても、成功体験よりはむしろ挫折体験の方が多く、しかも道徳指導を必要とするのは、むしろ挫折体験に対してであると考えべきであるからである。価値葛藤の場への対決において、よりよく生きようとして葛藤の克服に努力したにもかかわらず、挫折せざるをえなかった人間有限の悲しみに対して、かぎりない同情と共感を寄せることは、児童生徒の道徳性の育成にとって、きわめて貴重な体験であるといつて過言ではないであろう。

次に「価値葛藤の体験の層位」について考察する。本来的な意味における価値葛藤体験は自己自身における主体的な葛藤体験であり、その克服体験であるべきことはいうまでもない。従って道徳教育の方法原理としては、「自己の道徳的な価値葛藤体験を想起・反省させる」ことが基本とならねばならない。しかし「自己の道徳体験の内省」はとかく「自己内反すう<sup>70)</sup>」という悪しき反復におちいる危険を含んでいるから、よりすぐれた「他者の道徳的な価値葛藤体験の理解」によって媒介される必要がある。ここに道徳教育の方法原理としては、「他者の道徳体験の理解」を導入することの意義をみるのである。前者は直接経験としての価値葛藤体験であり、後者は間接経験としての価値葛藤体験であるといつてよい。

## 第七 道徳教育独自の方法原理として

上来の考察を通して、私は「価値葛藤の場において」ということを道徳教育の基本的な方法原理とすべきであることの論拠を探究してみた。まことに「価値葛藤の場において」という方法原理こそ、道徳および道徳教育の本質に即した「独自の方法原理」であるといつべき

である。もとより外にも幾つかの方法原理をあげることはできるであろう。しかしそれらの多くは必ずしも道德教育独自の方法原理とはいえず、他の諸教科の方法原理としても通用するものといって誤まりではなからう。まことに生きた実践力としての道德性を啓培しようとする道德教育の基本的な方法原理は、道德もしくは道德的価値（善）が発現生起する場、いいかえれば善と悪とが分れて生起する根源的な価値葛藤の場において、構想せられるべきである。いわば「道德生起の場をひるがえして、道德性啓培の場とする」のである。道德的価値としての善や徳目を、それができ上った完成感においてではなくして、まさにそれらの価値ができていく過程、すなわち「道德生成の過程への還元<sup>11)</sup>」によって、生きた道德的実践力として啓培しようと企図するのである。

## 第五章 価値葛藤の場を生かす方法技術

### 第一 心理葛藤から価値葛藤へ

次に「価値葛藤の場において」という方法原理を道德授業の方法として具体化するための技術的着眼について考察してみる。まず第一に、単なる「心理葛藤から価値葛藤へ」の深化をはかることが肝要である。単なる欲求の強弱にもとづく心理的葛藤にはついに道德問題を生起させる契機はなく、したがって道德性啓培の中核にかかわりあるものではないというべきであろう。道德問題を生起させる価値葛藤とは、価値を追求・実現しようとする人間の心理的欲求相互の間における「価値の高低と強弱との相反<sup>12)</sup>」から生じるところの葛藤に外ならない。したがって道德教育の方法としては、児童生徒における単なる心理葛藤を価値葛藤へと深め高めることが肝要である。単に「どちらを選びたいか」ではなくて、「どちらを選ぶべきか」が問題なのである。もとより幼少の児童にはこのような眞の道德的な「価値葛藤意識」は十分発現しているとはいえない。しかしその萌芽は先天的にもっているといわねばならない。なぜなら全然その萌芽さえもたないとすれば、成長と共にそれが発現してくるはずはどこにもないからである。

### 第二 「資料」に含まれる「価値葛藤の掘り起こし」

次に「指導資料」の中に含まれる「価値葛藤の場」を押え、もしくは掘り起こすにはどのようにすればよいかについて考察してみる。まず道德授業の「資料」としては、道德生起の場としての「価値葛藤の場」を豊かに含みもつものでなくてはならない。このような価値葛藤場面を全く含みもたないような「資料」は道德授業の資料としての価値は殆んどないといっても過言ではあるまい。もとよりこれは価値葛藤の克服における成功体験と挫折体験との両者を含んでいることはいうまでもない。授業に臨んでは資料におけるこの二つの価値葛藤の克服体験を適確に押えておくことが肝要である。またその葛藤克服の表現が完結しているものと未完結のものがあることも留意を要する。完結的表現の資料は主として意志的な道德的実践力の根基に培かうのに有効であり、未完結的表現による中断型の資料は主として道德的知見・判断力の育成に有効であるといつてよからう。

以上は価値葛藤の場が明らかに表現されている資料についての着眼であったが、資料の中には価値葛藤場面が明らかに表現されていない資料はどのようにすればよいかであろうか。いわば資料の中に潜在している価値葛藤の場はこれを「掘り起こして」顕在化する技術が必要である。資料の中の主人公の道德的美談でも、「自分自身が主体的に実践しようとするれば、困難・抵抗を感じる」点に着眼することによって、潜在的な価値葛藤体験を掘り起

こすことが可能となる。なぜなら道德的行為のある所には、どこにでも価値葛藤を克服した体験が潜在しているはずであるからである。

### 第三 成功体験と挫折体験

価値葛藤の克服体験には成功体験と挫折体験とがあることについては前にもふれた。一般に道德教育においては葛藤克服の成功体験が重視されているが、しかしむしろその挫折体験の方が重要なのではなからうか。なぜなら有限な人間のいとなむ道德体験としては、成功体験よりも挫折体験の方が、単に多いというだけではなく、より切実であるからである。しかも道德的な指導を必要とするのは挫折体験についてであるともいえる。まことに価値葛藤の克服における挫折体験に対する自責と後悔に苦悩する人間有限の悲しみはその道德的自覚を豊かに深化させるといわねばならない。もとより成功体験が不要であるなどといっているのではない。なぜなら葛藤の克服は、低い価値への強い欲求を制限することによってのみ、初めて可能であることを思えば、この成功体験もまた道德指導にとってきわめて重要というべきであろう。

### 第四 自己体験と他者体験との相互浸透

自己体験と他者体験という観点から価値葛藤体験を捉えてみると、道德指導の上からは両者共に重要である。なぜなら道德的自覚の深化には「自己体験の内省」と「他者体験の理解」とが共に必要であるからである。しかし自己の道德体験の内省には成功体験よりもむしろ挫折体験がより重要であり、他者の道德体験の理解には逆に成功体験の方がより重要であるというべきではなからうか。なぜなら前者の自己体験の内省は主として、自己の道德的有限の自覚に導くためのいとなみであり、後者の他者体験の理解は主として、よりすぐれた他者の道德体験の理解を媒介して、いわば自他道德体験の相互浸透による自己超越を可能にするためのいとなみであるからである。

### 第五 価値葛藤の場の「具象化」と「考察」

道德授業の展開において、価値葛藤の場について省察もしくは考察するには、まず第一にその葛藤場面の具象化が必要である。自己が直面した葛藤場面の具象化は「回想・想起」によって、また他者の葛藤体験の具象化は「追体験的な理解」によって可能である。葛藤場面の問題点についての省察（考察）はこのような「場面の具象化」を踏まえていとなまれる時、はじめて実り豊かな究明となるのであって、かりにも具象化を踏まえない「場面の省察（考察）」は単なる抽象的論議（話し合い）に終って、道德的自覚の深化にとって何の役にも立たないものであることを見落してはならない<sup>13)</sup>。

### 第六 批判による主体化

道德的自覚の深化をはかる上に、自己内省と他者理解が必要で必要であることは前にもふれたが、この「他者の道德体験の理解」はいかにして自己の道德的実践力の啓培に参かくできるのであろうか。私見によれば他者の道德体験の理解（追体験）は、これに「批判を加える」ことによって、初めてよく主体的な自己の道德体験へひるがえすことができるのである。他者における価値葛藤克服の成功体験の理解は、これに批判を加えることによって主体化され、自己の問題として受けとめられることによって、感動と発奮の発条となる。また他者における挫折体験の理解は主体化されて、共感と同情の発条となる。なお自

己の価値葛藤体験の内省は、自己批判によって己の道徳的有限の自覚に導かれ、そこから己の道徳的向上への道が開かれるものであることはいうまでもあるまい。

## 第六章 価値葛藤理論への誤解

### 第一 道徳的判断力の育成にだけ有力という主張

最後に私はこの「価値葛藤」の場において、という方法原理に対する一般の誤解ないし謬見について一言する。まず第一には、今日多くの論者はこの「価値葛藤」の場において、という方法原理は「道徳的判断力」もしくは「道徳的知見の開発」だけに有効であると考えていると思われる。これは「価値葛藤」が単に「価値の高低の判別」に迷うことを意味すると考え、それが「価値の高低と強弱との相反性」にもとづいて発現するものであることを見落したことに基因する誤解ではなからうか。

### 第二 情動的感動は価値葛藤と無関係という主張

資料の主人公における道徳体験に感動させることが道徳指導に重要であることはいうまでもないが、この感動は主人公の価値葛藤体験とは無関係とみる主張には賛同できない。なぜなら主人公の道徳体験に対する感動は、何らの葛藤克服もない「超人的な美談」に対する讃歎、ではなくして、価値葛藤の場を切りぬけていった人間的な苦悩にみちた人生態度に対する「人間的な共感的感動」であるべきではなからうか。「自分と同じく道徳的に有限な人間存在である」という共感、のないところに、道徳的向上への発条ともいうべき感動はついに生じないと私は考える。

### 第三 「他者の価値葛藤体験の理解」は無力であるという主張

次に道徳教育の方法原理として最も重要な意義を有するものは単なる「他者の価値葛藤の理解」というようなものではなく、「主体的な自己自身の価値葛藤体験」でなくてはならないと主張する論者がある<sup>74)</sup>。そこでは当然「他者の葛藤の追体験的理解」は生きた実践力としての道徳性の啓培にとって、方法的に無力であると主張される。私も「自己の主体的な価値葛藤体験」こそ道徳的自覚を深化させる最も重要な方法的拠点であることを主張してきた<sup>75)</sup>。しかし人生の生活現実において、自己が主体的にとりくむ価値葛藤体験だけが道徳的自覚の深化にとって重要であると考えて、「資料」を媒介する「他者の葛藤体験の理解」の意義を全く無視する主張は一面的な偏見というべきであろう。たしかに「他者の葛藤体験」は主体的な自己の葛藤体験に比べれば、切実さの度において劣るものがある。しかし自己の葛藤克服の道徳体験は、よりすぐれた他者の葛藤克服の道徳体験の理解を媒介することによってのみ、はじめてよく「自己内反すう」という悪しき反復を克服して、道徳的な自己超越をいとむことが可能となるというべきである。このように考えて「他者の価値葛藤体験の理解」は道徳授業の指導方法として全く無力であるとする主張は一面的な見解であって正しくないとは私は考える。もっともこのような主張は、道徳教育はあくまで生活指導によるべきで、学習指導によるべきものではないとする「特設道徳否定論」の立場に立つものであると見られるから<sup>76)</sup>、それは一つの見解ともいえよう。

### 第四 「価値葛藤」ではなく、「心理葛藤」であるという主張

価値に何のかかわりもないところからは、ついに道徳の問題は生起しない。従って何ら

の<sup>レ</sup>価値的なもの<sup>、</sup>をめざさない単なる<sup>レ</sup>心理葛藤<sup>、</sup>は道徳とは全く無縁であって、この意味では価値葛藤と心理葛藤とは異なる概念というべきである。しかし私が<sup>レ</sup>価値葛藤<sup>、</sup>の場において、ということ<sup>、</sup>を方法原理とするという場合の<sup>レ</sup>価値葛藤<sup>、</sup>は、<sup>レ</sup>価値の対立矛盾<sup>、</sup>を意味しているのではなくして、<sup>レ</sup>価値に対する欲求の対立葛藤<sup>、</sup>を指しているのであるから、価値葛藤はすべて心理葛藤であるともいえる。なぜなら<sup>レ</sup>欲求の葛藤<sup>、</sup>はすべて心理現象であるからである。文部省の<sup>レ</sup>道徳指導書<sup>、</sup>が昭和33年版では<sup>レ</sup>価値葛藤<sup>77)</sup>と呼んでいたものを、昭和43年版において、これを<sup>レ</sup>道徳的な心理かっとう<sup>78)</sup>と改めた根拠がどこにあるかは知らないが、<sup>レ</sup>道徳的な心理葛藤<sup>、</sup>という中にはすでに<sup>レ</sup>価値的なもの<sup>、</sup>が含まれているといえよう。

なおまた小学校の低学年の児童には<sup>レ</sup>価値葛藤<sup>、</sup>の意識はいまだ発現せず、そこには<sup>レ</sup>心理葛藤<sup>、</sup>があるだけであると主張する論者<sup>79)</sup>があるが、はたしてそうであろうか。なるほど幼少な児童における<sup>レ</sup>葛藤<sup>、</sup>は単なる<sup>レ</sup>欲求の強弱<sup>、</sup>にもとづく<sup>レ</sup>心理葛藤<sup>、</sup>の色彩が濃厚ではあるが、しかしそこにはすでに成長と共に<sup>レ</sup>価値葛藤<sup>、</sup>の意識へ深化してゆく<sup>レ</sup>可能性としての芽蒔<sup>、</sup>が潜在していると見るべきではなからうか。従って低学年児童の道徳指導においても、単に<sup>レ</sup>欲求の強弱<sup>、</sup>に支配される<sup>レ</sup>心理葛藤<sup>、</sup>の段階にとどまることなく、漸次、<sup>レ</sup>価値の高低と強弱の相反<sup>、</sup>にもとづく<sup>レ</sup>価値葛藤<sup>、</sup>を克服する態度へと高める指導が必要であると私は考える。

## 第五 価値の高低差の大きい所には生じないという主張

一般には、価値の高低の差が大であれば、高低の判別は容易であるから、そこには価値葛藤は生じないという主張がある。この主張は価値葛藤をただ単に<sup>レ</sup>価値の高低判別に迷うこと<sup>、</sup>としてのみ捉えるところから生じた謬見といわねばなるまい。なぜなら真の価値葛藤は<sup>レ</sup>価値の高低と強弱との相反<sup>、</sup>から生起するものであるからである。従って価値の高低差が大であればあるほど、逆に強弱差も大となるわけである。価値葛藤の場に直面して、より高い価値の実現に向おうとすれば、どうしてもより低い価値への強い<sup>レ</sup>欲求<sup>、</sup>を克服しなくてはならないわけで、そこには強じんな意志力を必要とする。かく価値の高低の差が大である所に生じる価値葛藤の克服こそ苦悩にみちた人生行路というべきであろう。

## 第六 価値葛藤論議に終始するという批判

<sup>レ</sup>価値葛藤<sup>、</sup>の場<sup>、</sup>を生かそうとする道徳授業が現実には<sup>レ</sup>価値の高低論議<sup>、</sup>に終始しているという批判があるが、そのような授業展開が現実には存することを全く否定するわけにはいくまい。しかしそれは方法原理としての価値葛藤理論に対する理解不十分か、あるいは授業技術の拙劣に原因するというべきであろう。従って<sup>レ</sup>価値葛藤<sup>、</sup>の場において、という方法原理にもとづく道徳授業の展開は必然的に葛藤論議に終始するものになると速断することは誤まりであろう。事実、<sup>レ</sup>価値葛藤<sup>、</sup>を単に<sup>レ</sup>価値の高低判断に迷う<sup>、</sup>心的体験と解し、それが<sup>レ</sup>価値の高低と強弱との相反<sup>、</sup>にもとづいて生起するものであるという点を見落しては、道徳授業が<sup>レ</sup>価値の高低論議<sup>、</sup>に終始するものになったとしても、不思議ではあるまい。また授業展開の技術が拙劣であっては、とりわけその<sup>レ</sup>話し合い<sup>、</sup>が表面的な活発さに眩惑されて万能視されては、道徳授業が単なる葛藤論議に傾斜するのも当然であろう。

もともと<sup>レ</sup>価値葛藤<sup>、</sup>が単なる<sup>レ</sup>価値の高低判断に迷う<sup>、</sup>ことだけから生起するものではなく、実に<sup>レ</sup>価値の高低と強弱との相反<sup>、</sup>から出現するものであるかぎり、この価値葛藤の克服には<sup>レ</sup>低い価値への強い欲求<sup>、</sup>を適度に抑制・統御する強じんな意志の発動が必要である。

この点を理解するならば、道徳授業が単なる「話し合い」による葛藤論議に終始するような展開であってはならないことは明らかであろう。自己の道徳的な葛藤体験を、とりわけその挫折体験を謙虚に内省するとか、他者の葛藤克服の成功体験に感動し、とりわけその挫折体験に心からなる同情の念を寄せるとかいう指導形態の方法的意義を再認識すべきであると私は考える。

## 第七 主観的観念論へ偏向しているという批判

「価値葛藤の場において」ということを道徳授業の方法原理とすべきであるとする私の価値葛藤理論は「道徳問題の解決を個人内面の内省と静思にのみ求めようとする主観主義的観念論へ偏向している<sup>80)</sup>」と批判する論者がある。もとより論者は「道徳的価値葛藤への主体的な対決をとおしてのみ、道徳的認識を深化発展させていくことができる<sup>81)</sup>」と主張する点において、私と異ってはいない。論者によれば、私の価値葛藤理論は「道徳的価値が生起する本来の場を、自他の要求が衝突する客観的な事態の中には求めずに、その意識における反映である個人内面の主観的な心理状態の中に求めている」として、これを主観的観念論への偏向と批判するのである。なるほど私は、生きた実践力の根源としての道徳的自覚は、わわれわれが直面する人生の具体的な生活現実における岐路の場面——価値葛藤の場を主体的に克服していく過程を通して深化しゆくものであり、したがって生きた道徳的自覚の深化をはかる道徳教育は「価値葛藤の場において」ということを基本的な方法原理とするものでなくてはならないと主張するのであるから、この意味で私の価値葛藤理論が主観主義的観念論であるという批判は必ずしも的はずれであるとはいえない。しかし私が主張する「価値葛藤の場」は具体的な生きた生活現実から全く遊離した、単に抽象的な徳目の観念的な対立矛盾を意味しているのではなくて、それは「よりよく生きよう」とする人間が人生の途上において直面する「諸々の対象価値への欲求相互の心理的な対立葛藤」を意味するものであるから、これを単に「抽象的な観念論への偏向」とのみ批判されることには承服しがたい。なぜなら、諸々の対象価値への欲求を実現しようとする生活実践は生きた人生の生活体験であり、そこに発現生起する価値葛藤の克服体験は、それが成功体験であれ、また挫折体験であっても、いずれも苦難にみちた人生の具体的な生活体験であるからである。

しかしこの「価値葛藤の場」を道徳教育の方法原理とするといっても、週一時間、時間割の中に位置づけられている「道徳の時間」は生きた生活現実としての道徳体験の場ではあり得ないから、直接に「価値葛藤の場」へ対決させるということは不可能といわねばならない。従って道徳授業においては、児童生徒が生活現実において直面した価値葛藤を克服しようとした具体的な生活体験を想起・反省させるという方途を講じなくてはならないわけである。道徳時間の指導計画にもとづいて配列した道徳的価値は抽象的な徳目的表現をとってはいるが、道徳授業の展開構想においては、この抽象的な道徳的価値にかかわる具体的な自己の価値葛藤の克服体験として想起・内省させるのである。論者のように、特設道徳を否定する立場をとるならばともかく、道徳時間に存在理由を認めるかぎり、指導のねらいとしての道徳的価値にかかわる「価値葛藤体験の想起・反省」という方法は不可欠であるといわねばなるまい。

なおまた論者は、私の価値葛藤理論は「価値葛藤が生起する本来の場を、自他の要求が衝突する客観的な事態の中に求めずに、その意識における反映である個人内面の主観的な心理状態の中に求める、主観的・心理的偏向を犯している」と批判するが、私見によれば、主体

的な価値葛藤とは、<sup>①</sup>自他の要求が衝突する客観的な事態から直ちに生起するのではなくて、そのような客観的事態に直面して、これに対処する自己が主体的な態度決定における選択・決断に迷う心的事態に外ならないから、上述の批判は一面的であると反論したい。

### 第八 価値葛藤体験の<sup>②</sup>想起・発表は反道徳的という批判

道徳授業が資料理解中心<sup>③</sup>へ傾斜するに及んで、導入段階における自己の道徳体験の内省<sup>④</sup>が軽視され、最近ではズバリ資料理解<sup>⑤</sup>から授業にはいるべきであるという主張さえ現われていることは否定できない。それが週一時間——45分ないし50分という少ない時間であるからという消極的な理由からだけであるならば本質的な問題ではないが、道徳授業の導入に当たって、児童生徒に自己の道徳体験、とりわけ価値葛藤の克服における挫折体験を想起させ発表させることは<sup>⑥</sup>偽悪的もしくは偽善的な反道徳的態度に導くものであるとの非難<sup>⑦</sup>には承服できない。もとより指導態度の如何によっては、そのような危険が絶無とはいえないが、自己の道徳体験の想起発表がすべて直ちに反道徳的であるなどとはいえない。なるほど自己の道徳的な葛藤克服の成功体験を誇らしく発表することには、傲慢におちいる危険があり、またその挫折体験を得々として発表することが偽悪的な人生態度へ導くおそれのあることは見落してはならないであろう。しかし人生の価値葛藤の場にとりくんで、これを克服しようとした成功体験や挫折体験を謙虚に回想し、これを発表することが本質的に反道徳的であるという批判は誤りであると私は考える。もっともこの価値葛藤の克服における自己の成功体験や挫折体験の発表を心理的に好まぬ学年に進めば、強いて口頭発表に訴えなくても、<sup>⑧</sup>生活ノート<sup>⑨</sup>とでもいうべき文章表現の方式を工夫することも一つの手だてといえよう。

〔結び〕——以上の考察において、私は<sup>⑩</sup>価値葛藤の場において、という道徳教育の基本原則を、道徳授業の展開として具体化する方途についての究明を試みた。私はまず第一に、道徳授業が今日もなお不振低調の域を低迷している原因について考察し、第二に、この現状を打開する方法原理は<sup>⑪</sup>価値葛藤の場において、という構想を外にはあり得ないことについて論究し、さらに第三に、この基本原則を道徳授業の技術として具体化する方途についての究明を試みた。

#### 注

1. 昭和25年12月9日、京都市立朱雀第6小学校（校長・小野為三氏）において開催、主題は<sup>⑫</sup>修身科復活の是非をめぐりて、
2. ・第9回全国大会、昭和33年8月、京都府立洛北高校で、主題は<sup>⑬</sup>道徳時間を全面を踏まえた特設として受けとめる、
  - ・第10回全国大会、昭和34年11月、京都府立洛北高校で、主題は<sup>⑭</sup>価値葛藤の場を生かす道徳時間の指導原理、
  - ・第11回全国大会、昭和35年11月、京都府立洛北高校で、主題は<sup>⑮</sup>価値葛藤の場を生かす道徳時間の展開原理、
  - ・第12回全国大会、昭和36年11月、京都府立洛北高校で、主題は<sup>⑯</sup>道徳性の内面化への指導原理、
  - ・第17回全国大会、昭和37年11月、京都府立洛北高校で、主題は<sup>⑰</sup>知と実践のズレの問題、
3. 平野武夫：<sup>⑱</sup>新しい道徳教育への道、(昭和25年)。
  - 同：<sup>⑲</sup>道徳の本質とその教育、(昭和28年)。
  - 同：<sup>⑳</sup>道徳教育の基本問題、(昭和31年)。
  - 同：<sup>㉑</sup>道徳の時間の問題点、(昭和33年)。



- 同 : `価値葛藤と道徳時間、(昭和34年).
- 同 : `価値葛藤を生かす道徳時間の展開原理、(昭和35年).
- 同 : `価値葛藤を生かす道徳時間の展開過程、(昭和35年).
- 同 : `道徳性の内面化への指導原理、(昭和37年).
4. 文部省 : `道徳の指導資料集、(昭和38, 39, 40年).
  5. 平野武夫 : `新しい道徳教育への道、(昭和25年).
  6. 文部省 : `学習指導要領社会科編、(昭和22年).
  7. 文部省 : `社会科学学習指導要領補説、(昭和23年).
  8. 文部省 : `指導、(昭和24年).
  9. M. Scheler : Formalismus. 1916.
  10. N. Hartmann : Ethik. 1926.
  11. E. Spranger : Lebensformen. 1921.
  12. 平野武夫 : `新しい道徳教育への道、(昭和25年).
  13. 文部省 : 文部省通達`道徳教育の振興方策について、(昭和26年).
  14. 平野武夫 : `道徳時間の基本問題、(昭和33年) 第1章.
  15. 松永東 : 文部大臣談話—新聞報道 (昭和25年7月).
  16. 文部省 : `道徳実施要項、(昭和26年3月).
  17. 平野武夫 : `軌道修正に迫られる道徳授業、(昭和50年) 72頁.
  18. M. Scheler : a, a, O. S.49.
  19. 平野武夫 : `道徳性の内面化への指導原理、(昭和36年).
  20. Aristoteles : `ニコマコス倫理学、(高田訳) 上, 20頁.
  21. 天野貞祐 : `道理の感覚、(昭和12年) 243頁.
  22. N. Hartmann : a, a, O. S.347.
  23. 天野貞祐 : `道理の感覚、241頁.
  24. 平野武夫 : `価値葛藤の場と道徳教育、(昭和43年) 250頁—254頁.
  25. 岩波 : 月刊`思想 (昭和38年4月号) ——特集 価値の問題
  26. 平野武夫 : `新しい道徳教育への道、(昭和25年) 100頁. `道徳教育の指導計画、(昭和26年) 106頁.
  27. M. Scheler : a, a, O. S.49.
  28. 高山岩男 : `道徳とは何か、(昭和33年) 207頁.
  29. M. Scheler : a, a, O. S.49.
  30. N. Hartmann : a, a, O. S.225.
  31. 昭和20年12月31日, アメリカ占領軍総司令官マッカーサーは日本政府に対して, `修身・国史・地理、の授業禁止を命じた.
  32. 小泉信三 : `平生の心、(昭和135年)
  33. `第2次アメリカ教育使節団報告書、(昭和25年).
  34. 平野武夫 : `軌道修正を迫られる道徳授業、(昭和50年) 35頁.
  35. 同 : `道徳時間の展開原理、(昭和35年) 32頁.
  36. 同 : `価値葛藤の場を生かす道徳授業、(昭和51年) 25頁.
  37. 同 : 同上書 : 31頁—34頁.
  38. G. Simmel : Lebensanschauung" (1922) S.13.
  39. 平野武夫 : 価値葛藤の場を生かす道徳授業、(昭和51年) . 34頁—40頁.
  40. 同 : `軌道修正を迫られる道徳授業、(昭和50年) 25頁—27頁.
  41. 同 : 同上書 (昭和50年) 34頁.
  42. 同 : `実践力の根基に培かう道徳授業、(昭和37年) 18頁.
  43. Aristoteles : Politica I, 1—2.

44. P. Natorp : Sozialpädagogik. (1899) 篠原訳, 144頁.
45. 和辻哲郎：『人間の学としての倫理学、(1940)。
46. 平野武夫：『軌道修正を迫られる道徳授業、(昭和50年) 40頁。
47. 同：『現下道徳教育の問題点、(昭和33年) 12頁。
48. 同：『月刊 道徳教育、(68号, 104号, 127号)。
49. 文部省は昭和38年以来の研究指定校の研究記録を刊行している。(昭39, 41, 43, 45, 47, 49, 51)。
50. 関西道徳教育研究会, 全国道徳教育研究者連盟は昭和25年の第1回全国大会以来, 昭和51年の第27回全国大会まで, 毎年の研究発表の記録を刊行している。
51. 文部省：『道徳指導書、(昭和33年・昭和43年), 『道徳指導の問題点、(昭和45年), 『小学校の道徳教育：中学校の道徳教育、(昭和46年)。
52. E. Spranger : a, a, O. S.283.
53. 平野武夫：『道徳教育の大道、(昭和27年) 67頁。
54. 同：『現代の危機と倫理観の確立、(昭和40年) 65頁。
55. 同：『道徳教育の基本原理解、(昭和38年) 285頁。
56. 同：『軌道修正を迫られる道徳授業、(昭和50年) 27頁。
57. 同：同上書, 26頁。
58. 同：『価値葛藤の場と道徳教育、(昭和43年) 221頁。
59. 同：『軌道修正を迫られる道徳授業、(昭和50年) 40頁。
60. 同：『新しい道徳教育への道、この著作は昭和25年の刊行であるが, 私がこの書の構想を完成するまでには約2ケ年を要した。
61. 小学校令施行規則(明治40年) 第2条および国民学校施行規則(昭和16) 第3条。
62. Brubacher : Educational Frontier. (1958).
63. 平野武夫：『道徳性の内面化への指導原理、(昭和37年) 137頁—163。
64. E. Spranger : a, a, O. S.283.
65. M. Scheler : a, a, O. S.49.
66. 平野武夫：『価値葛藤と道徳時間、(昭和34年) 65頁—67頁。
67. Goethe : Faust. 1. 1110—1125 (岩波文庫・相良訳). Pascal : Pensees. (松浪訳) 162頁。
68. A. Schopenhauer : 『意志と表象としての世界、1819, (西尾訳) 557頁。
69. N. Hartmann : a, a, O. S.548.
70. 平野武夫：『道徳性の内面化への指導原理、(昭和37年) 41頁。
71. 同：『価値葛藤の場と道徳教育、(昭和43年) 229頁。
72. N. Hartmann : a, a, O. S.542.
73. 平野武夫：『道徳時間の展開原理、(昭和35年) 70頁。
74. 竹田加寿雄：『道徳の指導形態、(昭和39年) 30頁, 42頁—45頁。宮坂哲文：『続生活指導と道徳教育、(昭和36年) 157頁。上田 薫：『道徳教育の理論、(昭和35年) 20頁—22頁, 35頁。工藤綏夫：『道徳教育の全体構造、(昭和47年) 118—123頁。
75. 平野武夫：『道徳性の内面化への指導原理、(昭和38年)。
76. 工藤綏夫：前掲書, 222頁。
77. 文部省：道徳指導書, (昭和33年)。
78. 同：同上書(昭和43年) 68頁。
79. 勝部寛長：『道徳と生活指導、(昭和43年) 136頁—138頁。
80. 工藤綏夫：前掲書, 121頁。
81. 同：同上書, 118頁。
82. 井上治郎：『資料における生活の代替機能、一月刊道徳教育、(昭和46年7月号)。

### Summary

In this essay the writer intends to study of methods to actualize the fundamental principles of moral education 'in the situation of the conflict of values' carrying them into practice in actual moral teaching.

The aim of the study is firstly to clarify the reasons why actual moral teaching has been still hovering in such an inactive situation. Secondly, it is to prove that in order to break the inactivity, the fundamental principles cannot be considered except 'in the situation of the conflict of values'. Thirdly, the writer tried to consider the means for actualizing the fundamental principles through practical moral teaching.