

実践の根基 に培かう 道徳教育の指導方法原理

平 野 武 夫*

On the Fundamental Principle of the Teaching Method
in Moral Education

Takeo HIRANO

(1972年9月30日受理)

第 1 人間存在の基本性格を踏まえて

いわゆる“修身科の停止”に始まる戦後の新しい道徳教育が歩んだこの二十余年の足跡は、文字通り“いばらの道”であったといっても決して過言ではないであろう。昭和25年ごろまで続いた「道徳教育の空白期」も、やがて文部省の「道徳教育振興方策」を境として反省期に入り、「全面主義道徳教育の時代」に転回する。しかし「学校教育の全面において」という振興方策も、単なるかけ声だけのものに終わったため、ついに昭和33年、「道徳の時間」の特設をみるに至った。いわゆる「特設主義道徳教育の時代」がここに始まる。しかしこの「道徳の時間」による道徳授業の実践は決して坦々たる大道ではなくて、特設に対する賛否両論の激しい対立は、その後昭和38・9年ころまで、およそ7年間に亘って続いたのである。昭和40年以後はこの対立論争も漸く声をひそめ、「道徳の時間」による授業実践も一応軌道に乗ってきたといえてよいであろう。特設時代に入った道徳教育は、その初期（昭33～37）の生活指導的性格から後期（昭38～現在）の学習指導的性格へと転換して今日に至り、漸く平板化の兆さえあらわれつつあるという事実は何人も否定できないであろう。一体このような道徳授業の平板化をもたらすところのものは何であろうか。またこの平板化を克服する方途はいずこに見いだすことができるであろうか。私はこれを八つの観点から考察しようと思うが、まず第一に、「道徳時間」による道徳教育のいとなみは「人間存在の基本構造を踏まえて」構想することによって、はじめて力動化することができる。と考える。

道徳の問題がすぐれて人間存在の根源的なあり方にかかわるものであるかぎり、道徳教育、したがってまた道徳時間の授業実践はまず何よりも「人間存在の基本構造」を踏まえて構想されなくてはならない。人間をただ単に理性的な完全存在として、あるいはまた単に不完全な動物的存在として、単純に割り切って捉えるような一面的な人間観に立つかぎり、道徳授業の平板化はまぬかれないであろう。なぜなら人間は常に「よりよく生きようとする存在」¹⁾でありつつも、なお現実には「神と動物との中間者」²⁾であることをまぬかれない存在であるからである。神性と動物性との両極からの誘引に苦悩しつつ、この葛藤を克服し、絶えず「より高い価値の実現」に向おうとするところに創造的人間の本质があり、そこにこそ道徳の発現する契機も存在するというべきである。

常識的な倫理観に立って道徳授業にとりくんでも、力動的な授業展開は期待できないであろう。ただ善とか悪とかいっても、その概念はそれほど明確ではない。このようなあい

* 社会科学研究室

まいた常識的倫理観に立った道徳授業のいとなみは一向に道徳の中核に迫ることなく、いたずらに道徳的なものの周辺をさまよう結果に終るのであろう。また善と悪とは単に概念的に対立するだけのものではなくて、実践的には、善は悪の否定において、また悪は善の否定において、いわば相互否定的な構造において存在するものであるから、両者は本来同根といわねばなるまい。したがって善という道徳的価値を実現しようとする道徳性の啓培をめざす道徳教育は、「善と悪とが分れて発現する根源的な場」において構想せらるべきであるといわねばなるまい。また道徳的価値（善・徳）は、一般に他の諸々の価値、たとえば生命とか快樂とか利益とか真理とかいうような対象的な価値と同様に、それ自身を直接の対象として追求することのできるものと考えられているが、しかし事実はこれと趣を異にし、それは他の諸価値の実現作用に即して、とりわけ諸価値の対立葛藤を、自己の自由意志にもとずいて選択・拒斥するという意志の作用に即して、発現する主体的な人格的価値であるところに、その基本的特質があるのである。道徳教育、したがって道徳の時間による道徳授業のいとなみは、このような道徳の基本的特質を踏まえた展開であってこそ、はじめて力動的なものとなることができるというべきである。

第2 「実践」が究極のねらいである

1. 道徳教育が究極にめざすもの

道徳教育の目標については、道徳性の啓培とか、道徳的価値の追求とか、あるいは道徳的自覚の深化、もしくは道徳性の内面化などといわれているが、しかし道徳教育が究極にめざすところのものは「道徳の実践」でなくてはならない。なぜなら道徳的価値（善）は実践においてこそ、はじめて実現せられるものであり、実践に至らない道徳というようなものは本来あり得ないからである。「道徳の時間」は一般に、このような実践力そのものの育成は不可能であって、「実践への動機づけ」もしくは「実践意欲の喚起」の範囲に限界されるものと考えられているが、しかし道徳時間も道徳教育の一環であるかぎり、そこには常に究極には「道徳実践力の育成」が志向されていなくてはならないはずである。

今その論拠について考察してみる。もともと道徳性とは「道徳的価値、すなわち善とか徳とかいわれる価値を実現しようとする主体的な意志的態度」のことであり、したがってそれはすぐれて主体的・人格的な作用価値であるといえるであろう。基本的な道徳的価値は一般に「善」と呼ばれるが、それは道徳実践の作用（行為）において実現せられる価値であり、他の諸々の対象価値、たとえば快感とか生命（健康）とか効用とかいわれる価値、さらには真理とか美とか聖などといわれるような諸々の価値を実現する意志的作用に即して発現するところの価値、すなわち「作用価値」である。³⁾ また「徳」といわれる特殊な道徳的価値は、基本的な道徳的価値としての「善」を実現するために必要な個々特殊の実践態度のよさを意味する価値である。広義にはこの善と徳とを含めて道徳的価値と呼んでいる。二つもしくは二つ以上の対象価値が相対立相剋する具体的な生活現実における「価値葛藤の場」を、自らの自由意志にもとづく価値の選択・拒斥によって克服する行為体験に即して、道徳的価値が発現するのであり、そこにまたいわゆる道徳性が形成される根源の契機があるというべきであろう。

2. 道徳性啓培の方法原理

このような善とか徳とかいう道徳的価値を児童生徒に啓培するためには、まず第一に、それを、このような道徳的価値として発現生起させた「生成の過程へ還元すること」⁴⁾

が肝要である。なぜなら道徳的価値は生成の過程においては、生きた道徳体験として躍動しているからである。究極には「生きた実践力の育成」を志向する道徳教育、わけでも道徳時間の指導方法は、まず道徳的価値、たとえば勇気とか克己とかいう徳を、生きた道徳体験の過程へ還元し、そのような生動的な価値体験の場において構想されなくてはならない。特設された道徳時間は、もとより道徳実践の場ではあり得ないから、「道徳の実践」そのものを直接に指導することは不可能であるが、しかしそれは道徳教育の一環である意味において、究極には実践を志向するものであり、「道徳実践の根基に培かうもの」といわなくてはならない。そのためには、道徳時間による授業を児童生徒の道徳体験と密接に関連させ、いわゆる「生活から生活へ」の原理を踏まえて、自己の道徳体験の内省と他者の道徳体験の理解・批判との相補浸透をはかるよう工夫すべきである。

第3 道徳の実践を妨げるものの克服

1. 実践を妨げるもの

このように道徳教育は、究極には道徳の実践を志向するものであるかぎり、道徳時間の指導も、根本には「道徳実践力の根基に培かう」ものでなければならない。道徳実践力の根基に培かうためには、まず「道徳の実践を妨げるもの」の根源をさぐり、その実態を究明して、これを克服する方途を確立することが何よりも重要である。今、「道徳の実践を妨げるもの」と考えられる主なものを列挙すると、大体次のようである。

(A) 道徳性の不完全に基づくもの

- (1) 道徳的知見（判断力）の貧困——道徳的な知見もしくは判断力が貧困では、何が善であり悪であるか、どちらが高い価値であり、低い価値であるかの判別ができない。いわゆる「分らないから、できない」という場合である。
- (2) 道徳的心情の鈍化——善なることに快感をおぼえ、悪なるものに不快を感じる心情が鈍っている、善の実践は困難である。
- (3) 道徳的意志の弱体化——善はあくまで実践し、悪はあくまで斥けるという強意志がなくては、道徳の実践は不可能である。

(B) 「価値葛藤の場」に直面したため

- (1) ある特定の対象価値、たとえば真理という価値を追求する勉強中に、友人が遊びという価値を追求する野球に誘いに来たため。
- (2) 二つの価値追求の間に葛藤が生じ、しかも二つの価値における“高低と強弱との相反”は、道徳的な決断と実践を困難にする。

(C) 「道徳性」以外の諸能力の不完全

- (1) 身体的能力の劣弱——体力とか健康が劣弱では、道徳の実践が困難なことはいうまでもなからう。——人命救助の場合——
- (2) 技能の未熟——技術や技能が未熟では道徳の実践が困難なことは、前項と同様、人命救助の場合をみれば明らかである。
- (3) 科学的知力——電気に関する知識がなければ、停電で困っている人に親切はつくせないし、社会的認識に欠ければ、経済的な相談には応ぜられない。
- (4) その他、政治的手腕、経済的才覚などがあれば道徳の実践を有力にすることはいうまでもない。

ここに列挙した「実践を妨げるもの」の出現によって、いわゆる「知と実践とのズレ」が生起するといつてよいであろう。上の(A)の原因に基づいて起こる「知と実践のズレ」は、主として道徳的心情・意志の欠如もしくは貧困が実践を困難にするものであることを示している。また(B)の原因に基づいて起こる「知と実践とのズレ」は、人生における「価値葛藤の場」に直面して、価値の高低と強弱との相反を克服することが困難である場合を示している。さらにまた(C)の原因に基づく「知と実践とのズレ」は、道徳性以外の諸能力が十分でなくては、道徳の実践は困難であることを示すものに外ならない。

2. 実践を妨げるものを克服する方途

したがって道徳における「実践を妨げるもの」の根源をさぐり、その実態を明らかにして、これを克服する方途を確立することが、道徳指導上の重要な方法的観点といわねばならない。今その観点を摘記すれば次の通りである。

- (A) 「道徳性の向上」をはかる
 - (1) 道徳的知見(判断)を開発する。
 - (2) 道徳的心情(情操)を純化する。
 - (3) 道徳的意志(態度)を強化する。
- (B) 「価値葛藤の場」を克服する体験を得させる
- (C) 「道徳性」以外の諸能力を増大させる

上に述べるような「実践を妨げるもの」を克服する能力を身につけさせる指導方法として、次の七つの観点をあげることができる。まず第一に重要なことは、道徳的価値(善・徳目)を「生成の過程へ還元」して、児童生徒の生きた道徳体験として身につけさせるよう工夫することが肝要である。そのためには「価値葛藤の場」を生かして、これを克服する体験を得させるように指導することが有効である。次に「生活から生活へ」という原理を生かして、常に児童生徒の道徳的実態を踏まえた指導を試みることが重要である。第三に、道徳の問題を、ただ単に第三者的な立場だけから研究することをしないで、常にこれを自己の問題として主体的に受けとめる態度が肝要である。「もし君だったら、どうするか」という教師の発問と、これに応じる「私だったら、このようにする」という児童生徒の主体的な受けとめの発言は、道徳の主体的な性格に即した指導方法として高く評価されるべきであろう。第四に、自己の道徳体験を想起・再現し、自らの生き方について内省させることは、児童生徒の道徳実践の根基に培かう上にきわめて有力である。また第五に、「他者の道徳体験を追体験によって理解させ、さらにこれを批判させることによって、主体的な自己の道徳体験にひるがえすよう指導しなくてはならない。ここに「他者の道徳体験の主体化」が可能となるというべきである。また第六に、指導の内容および方法の重点化は、人生の途上において直面する諸問題にとりくむ道徳的態度の基本を形成する上に極めて有力であると考えられる。さらにまた第七に、「くり返しによる指導」たとえば、克己・忍耐という徳性は、くり返し指導を加えることによって、次第に定着するものといえるであろう。

第4 生成過程への還元

1. 道徳指導方法における三つの型

道徳教育の指導方法としては、道徳的価値(善・徳)を、その完成態において指導しようとする方法、それをその生成態において指導しようとする方法、そしてこの両者を折衷

した方法という三つの類型に分けることができる。第一の方法は道徳的価値、たとえば善とか徳目を主として概念的もしくは理論的な知的説明によって理解させようとするものであるのに対して、第二の方法は道徳的価値を体験的な内省および追体験的な理解（批判）によって体得させようとするものである。したがって第一は一般に徳目主義もしくは価値主義といわれる方法観であり、第二は一般に生活主義もしくは経験主義と呼ばれる方法観であるといつてよいであろう。また前者は「資料の理解（批判）」を媒介とする学習指導的方法であるのに対して、後者は児童生徒の道徳的な生活体験に直接にはたらきかけ、内省に訴えて指導する生活指導的方法である。ただここで留意すべきことは、前者が媒介として用いるところの“資料”は「人物の道徳行為（体験）の表現」であって、そこに表現せられている人物の道徳体験は、その人物が実現した道徳的価値（善・徳目）の生成態であるというべきである。したがってこのようなある人物の道徳体験の表現としての“資料”を理解（批判）させるという指導方法は、間接経験すなわち追体験ではあるが、道徳的価値を、その生成態において身につけさせようとするものということができる。この意味において、それは両者を折衷した第三の方法観であるわけである。

2. 道徳的価値の生起するところ

道徳教育の指導方法としては、第一の方法形態は高学年とりわけ中学校生徒に進むにつれて、次第に可能となるが、しかし小学校とりわけその低学年においては困難であり、生きた道徳性の啓培に殆んど無力であるといつても過言ではあるまい。これに対して第二の方法形態は小・中を通じて可能であり、児童生徒に生きた道徳性を身につけさせるのに最も有効適切であるといえよう。そして第三の折衷的方法は小学校の低学年においても可能であり、たとえそれは間接経験的ではあるが、第二の方法に次いで有力であるといえるであろう。今これらの問題について若干の理論的な考察を加えてみる。一体、道徳的価値としての「善」はどのような生活現実の場において生起するのであろうか。一般に善と悪とはそれぞれ別個に発現するものと考えられているが、しかし具体的な生活現実においては、善は悪の否定において、また悪は善の否定において、いわば相互否定的関係において発現するものといわねばならない。さらにいえば善と悪とは本来同根の存在に外ならない。それでは善と悪とが分れて発現するところの根源的な場はどのような場であらうか。もともと「善はより高い価値を実現しようとする意志の作用において発現する価値であり、悪は逆に、より低い価値の実現につこうとする意志の作用において発現する価値である。」⁵⁾ しかもより高い価値を実現しようとするれば、より低い価値の追求を拒斥もしくは制限しなくてはならない。またより低い価値の実現につこうとするれば、より高い価値の追求を断念しなくてはならない。ところがわれわれ人間における「高い価値への要求は一般に弱く、低い価値への誘引は一般に強い」⁶⁾ という「価値の高低と強弱との相反」にもとづいて、ここにいわゆる「価値の葛藤」⁷⁾ という心的事態が生起する。このような「価値の葛藤」を自らの自由意志にもとづく選択・拒斥によって克服しゆく意志の態度において、善と悪とが分れて発現してくる。したがって善という価値の実現としての道徳実践のためには、まず第一に、価値の高低を判別する透徹した道徳的知見（判断）が必要であり、第二には、価値の強弱を克服する強じんな道徳的意志と純正な道徳的心情とが必要となるのである。

3. 「生成の過程へ還元する」ということ

すでに道徳的価値（善）がいわゆる「価値葛藤の場」において、真にさながらに発現す

るものである以上、道徳的実践力の根基に培かう道徳教育、とりわけ道徳時間の指導方法の原理は、まず第一に、われわれが善とか悪として自覚している道徳的価値を、それが自覚されるに至った生成の過程、すなわち「価値葛藤の場を克服した道徳体験の過程へ還元すること」⁸⁾でなくてはならない。そして第二に、このような道徳生成の過程において、二つもしくは二つ以上の価値の間に存する「高低と強弱との相反」を、自らの自由意志にもとづく選択・拒斥によって克服させることが肝要である。もとより道徳生成の過程、すなわち「価値葛藤の場への還元」といっても、そこには直接経験としての価値葛藤の場への還元と、間接経験としてのそれとの二つの方途が考えられる。前者は、(1)まず児童生徒が直面する道徳体験の場を直接に捉えること、(2)自己の道徳体験を想起・再現させ、内省させること、(3)自己の道徳体験の表現としての日記・作文を媒介することなどによっていとなまれる。これに対して後者は、(1)まず他者の道徳体験を追体験によって理解させること、(2)他者の道徳体験を批判することによって主体化することを通して行われるといつてよい。

生成過程への還元は上述のような二つの方途によっていとなまれるのであるが、われわれが生きた道徳性を児童生徒の身につけさせようとするれば、まず何よりも理念として自覚されている道徳的価値(善)を、このような道徳的価値が自覚されるに至る道徳体験の過程において、彼ら自ら自覚してゆくように指導することが肝要といわねばならない。なぜなら道徳的価値(善)は、理念としての完成態において理解させるよりは、それが自覚されるに至る道徳体験の過程、すなわち道徳生成の過程としての「価値葛藤の場」を克服してゆく体験の過程においてこそ、はじめてよく生きた道徳体験として自覚させ、身につけさせることができるからである。「体験は体験によってのみ点火され」、実践は実践によってこそ、はじめてみがかれる。もとより間接経験としての生成過程、すなわち他者における価値葛藤の克服体験を、追体験的に理解することは、直接経験としてのそれほどには有力ではないが、しかしそれは児童生徒の道徳的実践力の根基に培かうためには、見のがすことのできない重要な方途というべきである。また児童生徒に自らの道徳体験を想起・再現させることは、彼らの道徳的実態を捉え、これを踏まえて、実態に即した指導を進めるために不可欠の方途である。さらにまた他者の道徳体験の理解のあとに、「もし君たちだったら、どうするか」と発問し、これに対して、「私ならこのようにする」とか、「私もまたそのようにしようと思う」と発言させる方法は、他者の道徳体験を理解したものを、批判によって主体化し、これを自己の問題として受けとめさせるために、きわめて重要な方法であるといえよう。さらに「生活から生活へ」という方法原理も、この「生成過程への還元」という原理を、「価値葛藤の場を克服する体験過程への還元」という形において具体化したものといえることができるであろう。

第5 自己内省と他者理解との相補浸透

1. 道徳的自覚の三段階

道徳教育、とりわけ道徳時間の指導方法は道徳の本質およびその構造に即して構想せらるべきである以上、それは基本的に、道徳的自覚が深化発展しゆく過程を辿って展開せらるべきであることは自明のことといわねばなるまい。もともと道徳的自覚はまず「自己の道徳体験の内省に始まり、ついで他者の道徳体験の理解・批判に進み、さらに自他の道徳体験の相補浸透による自己超越に終るという三段の過程を辿って深化発展するものである。

第一の「自己の道德体験の内省」は、自己の道德体験を想起によって再現し、これに対して自己反省を加えることによって行われる。また第二の「他者の道德体験の理解・批判」は他者の道德体験を、追体験によって理解し、あたかも自己の体験であるかのように感じる心境において受け入れ、さらにこれを「批判」によって主体化するという作用である。そして第三の「自他道德体験の相補浸透による自己超越」は、自己反省と他者理解（・批判）とが相補連関的にいとなまれる時、自らにして現成するものといってよいであろう。

2. 自己反省（内省）の方法的価値

自己の道德体験を内省することが道德的自覚の深化発展にとって、不可欠の方途であることは、すでに早く東西の先賢の教えたところである。ソクラテスの「汝自身を知れ」とか、孔子の「三省の教」などはその典型であるといってよい。まことに内省（自己反省）は自己の道德的現実を率直に認識することによって、現実における自己の道德的有限・不完全を自覚させる。したがって内省は謙虚な人生態度を形成し、道德的向上への努力の発条ともなり、真実に人生を生きぬく問題意識を抱かせることができるというよいであろう。もとより自己の道德体験の内省は、道德体験そのものではないが、体験の内省として、体験に直統する意識作用であるから、道德実践力の根基に培かう道德指導の方法としては、最も有力なものというべきである。「道德の時間」は教育課程の中に、したがって時間割の中に位置づけられた特定の時間であるから、道德の実践そのものを直接に指導することは一般に不可能と考えられているが、この「体験の内省」といういとなみを道德指導の展開過程に導入することによって、「実践への指導」として、主体的な道德実践力の根基に培かうことが可能となると私は考える。

3. 理解・批判の方法的価値

このように児童生徒の道德的自覚を深化発展させるには、まず彼らに自らの道德体験を内省させることが肝要ではあるが、さらに他者の道德体験を追体験によって理解し、批判によって主体化させることが必要である。すなわち内省は道德的自覚の深化にとって不可欠の作用ではあるが、しかしそれはとかく「自己内反すうという悪しき反復」⁹⁾に陥る危険性をはらんでいることを見のがしてはならない。したがって内省が自らの中にもつところのこの「悪しき反復」を防ぐためには、「他者の道德体験の理解」を媒介しなくてはならない。内省による我々の道德的自覚は、他者の道德体験の理解を導入することによって、自己の狭い道德体験の殻を脱出し、より高い、そしてより広い視野に立って価値の選択・拒斥を行い、現実の低い道德的自己を超越しゆくことができるであろう。またこの他者の道德体験の理解は、さらにこれに批判を加えることによって、これを自己の道德問題として主体的に受けとめ、道德実践の根基に培かうものとなるということができるであろう。この時、「君だったら、どうするか」という発問は「私だったら、このようにしようと思う」という発言として応答するものであり、道德実践力の根基に培かう指導方法として、きわめて重要な方法的観点と考えられる。

4. 生活主義と価値主義との総合止揚

以上、私は道德教育もしくは道德授業の指導方法としての内省と理解（批判）との方法的価値について考察したのであるが、この「自己の道德体験の内省」を主とする指導方法はいわゆる「生活指導的方法」であり、「他者の道德体験の理解（批判）」を主とする指導方法はいわゆる「学習指導的方法」であるといってよいであろう。前者は生活主義もしくは

経験主義に立つものであり、後者は徳目主義もしくは価値主義に立つものといえよう。そして道徳時間は時間割の中に位置づけられた特定の時間であり、かつ計画的・発展的な指導計画にもとづいて指導されるものであるために、一般には「他者の道徳体験の理解」すなわちいわゆる「資料の理解」を主とする学習指導的方法によって指導せられるべきであると考えられている。しかし道徳的価値の本質、すなわちその主体的・人格的・作用的性格に照して、それはあくまでも生活指導的方法、すなわち「自己の道徳体験の内省」を基底に踏まえつつ、これに学習指導的方法、すなわち「他者の道徳体験の理解」を媒介的に導入すべきものでなくてはならない。さらにいえば生活指導的方法と学習指導的方法とを、生活主義（経験主義）と価値主義（徳目主義）とを相補浸透的に総合止揚するものでなくてはならない。

「道徳の時間」における指導内容の構成、とりわけ「主題の構成」における両主義の総合止揚は、児童生徒に身につけさせようとする道徳的価値（項目）を、このような道徳的価値（項目）が生起発現してきた具体的な道徳体験の過程へ還元すること、いわゆる「生成過程への還元」というのはたらきによって可能であることはすでに述べた通りである。道徳的価値（善・徳目）が生起発現してくる生成過程はとりもなおさず「価値葛藤の場」に外ならない。なぜなら二つもしくは二つ以上の価値が相対立葛藤する生活現実を、自らの自由意志にもとづく選択・拒斥によって克服してゆく体験の過程には、道徳的価値がすぐれて発現する契機が豊かに含みもたれているからである。まことに「価値葛藤の場」こそ道徳的価値が生起発現する根源であり、発条であり、そこには価値と生活とが渾然一体として生動しているというべきである。

また道徳授業の展開過程における両主義の総合止揚は、「自己の道徳体験の内省」と「他者の道徳体験（資料）の理解・批判」とを、授業の展開過程の中に、正当に位置づけることによって可能といえよう。それは原則として(1)「自己体験の内省」から、(2)「他者体験の理解」に進み、さらに(3)批判による主体化を経て、自他体験の相補浸透に終るといふ三段の過程を辿って展開するものである。いわば自己内省が他者理解（批判）を媒介として、より高次の自己へと向上発展しゆくものといえるであろう。この展開の過程はまた「生活から生活へ」という原理をも踏まえたものとみることができよう。

いわゆる「資料即生活論」¹⁰⁾も、ある意味において生活主義と価値主義との総合を図ろうとする一つの試みであると私は考える。それは「資料の理解・批判」、とりわけ「資料における人物の道徳体験の批判」において、同時に「自己の道徳体験の内省」がいとなまれるという見解に立つものと考えられる。さらにいえば、それは、資料における他者の道徳体験に対する徹底的批判を中心とした学級集団の話し合いを組織化することによって、他者への批判が同時に自己反省の深化を可能にしようとする構想である。たしかに資料における人物の道徳体験、すなわち道徳的な考え方、感じ方に対する批判の根底には、批判を加える児童生徒の主体的な道徳体験がはたらいっており、したがってまたそこにはきびしい自己反省（内省）の裏打ちがあるというべきであろう。しかしそこから直ちに「他者批判」即「自己反省」といえるかどうかについては、なお疑問が残るというべきである。思うにこの資料即生活論の主張は、直接には道徳の授業をまず児童生徒の「道徳的な生活経験の発表」から始めようとする指導方式に対する否定に立っているといえる。すなわちそれは学級という集団の場において行われる「生活経験の発表」は、人間性無視の反道徳的事態を生み出すという見解に立っている。そこで道徳授業の展開過程から、この「生活経験の発表」を思い切って捨て去り、もっぱら「資料」を中心として授業を展開し、資料の中

の人物の道徳体験，すなわちその物の考えかた感じかたについての徹底的な批判的話し合いを通して，それが同時に自己の道徳的反省になるように構想したものが「資料即生活論」の主眼であるといえるであろう。この構想にはきわめて多くの傾聴すべきものがあると思うが，しかしそれは「資料」を中心とするという点において，方法論的にはかつての「修身科的方法への逆行」であるとはいえないであろうか。もとよりそれは「資料における人物の徹底的批判」であり，かつまたその「批判を中心とする話し合いの組織化」をめざす点において，かつての「修身科」とは根本的に趣を異にするものをもつものであることは見落してはならない点であろう。

第 6 道徳的価値の構造化

1. 価値の構造化ということ

この「価値の構造化」という用語は，従来，「道徳教育内容の構造化」とか「徳目の構造化」などと呼ばれてきたものとほぼ同じ概念であるといつてよい。したがってここで「価値の構造化」という場合の「価値」は道徳的価値のことであるから，これをただ「価値の構造化」と呼ぶことには多少無理があると私は考える。なぜなら価値には道徳的価値（善）以外に，科学的価値（真），芸術的価値（美），宗教的価値（聖）をはじめとし，さらに政治的価値（権力），経済的価値（効用），社会的価値（連帯），生命的価値（健康），感覚的価値（快楽）というようないわゆる対象価値があるからである。しかも道徳的価値（善）はこのような「諸々の対象価値の実現作用に即して発現するところの作用的・人格的価値」である。今日，道徳教育論において，価値主義とか「価値の一般化」とか，あるいは「価値と生活との統一」，「価値の構造化」などといわれているが，それらの価値はいずれも道徳的価値を意味すると考えられるから，これらは前述の理由によって厳密には適当な表現ではないというべきである。また道徳教育論において価値概念をこのようにただ道徳的価値だけを意味するものと限定して用いることは，道徳の本質を他の諸々の対象的・実質的な価値から遊離して抽象化する危険があり，したがってそれはまた道徳教育，とりわけ道徳時間の授業を生活現実から浮き上げさせるおそれがあるというべきである。

次に「構造化」とは，「構造的なものにする」という意味であるから，「価値の構造化」ということは「価値の構造化」を必要とする事態においてのいとなみでなくてはならない。なぜなら「価値の構造化」を必要とする事態においてでなくては，「価値の構造化」ということは意味がないからである。したがって「価値の構造化」を必要とする事態における価値はそれ自身「構造的でないもの」でなくてはならない。しかし本来「構造的でないもの」はいかにしても「構造化する」ことは不可能である。したがってここで「価値の構造化」とは「本来，構造的なものであるが，現実には構造化を喪失して概念化・抽象化されている道徳的価値に，その構造化を回復させること」というべきである。たとえばただ単に「善」とか「徳目」（勇気・正直・協力）とか，あるいは「内容」とか「項目」といわれるものは抽象的な価値概念であって，それらはいずれも「構造化を喪失した形態」に外ならない。

2. 価値の連関構造

従って私はこの「価値の構造化」はむしろ「価値の構造的把握」と呼ぶ方がより適切であると考えている。要するに諸々の価値はそれぞれ個別に捉えるのではなくて，常にその連関構造において捉える時，その時その本質と構造とが顕わになるというべきであろう。

今、道徳的価値（善・徳目）を、その連関構造において把えるいくつかの観点をあけて、考察してみる。

(1) 道徳的価値と他の対象価値との連関構造——善とか徳目とかいう道徳的価値は、他の諸々の実質的な対象的価値、たとえば快楽とか健康とか効用とかいう価値、さらには真理とか審美とか聖とかいうような価値を実現しようとする作用（行為）において発現するところの作用価値・人格価値であるから、このような対象価値との連関構造から切り離して、道徳的価値を考えることは、抽象的・概念的な思考以外の何ものでもない。道徳的価値は他の諸々の対象価値との具体的な連関構造においてこそ、はじめてよく実践的な価値として把捉することができるというべきである。

(2) 善と悪との否定的連関構造——一般に善とか悪とかいう道徳的価値(反価値)は、それぞれ別個の価値であると考えられ易いが、しかし本来、善は悪に対して善であり、また悪は善に対して悪である。悪を前提としない善や、善を前提としない悪というようなものはもともとあり得ないというべきである。まことに善と悪とは対立概念であり、「善は悪の否定において、また悪は善の否定において実現される価値である。」両者はいわば相互否定的構造において存在するものというべきである。同様にいわゆる「徳は不徳の否定において、また不徳は徳の否定において発現する。」たとえば正直という徳は不正直(嘘)の否定において、また不正直(嘘)は正直の否定において発現する。この人生に善や不徳の存在する意味はこのように理解すべきであると私は考える。

(3) 価値と価値との葛藤的連関構造——しかしながら善(徳)と悪(不徳)とはこのように相互否定的な連関構造において存在するといっても、すでに善そのものが、他の諸々の対象価値の実現に即して発現するものである以上、これらの諸々の対象価値との連関を切り離して考えることはできないであろう。しかも我々の生活現実においては、二つもしくは二つ以上の対象価値への欲求が同時に起き、我々は常にそれらの価値の選択・拒斥に迫られているというべきである。いわゆる「価値葛藤の場」と呼ばれる事態である。善とか悪とか呼ばれる道徳的価値はこのような「価値葛藤の場の克服」¹¹⁾という意志的な作用に即して発現する作用価値もしくは人格価値に外ならない。たとえば「真理」という学問的価値と「健康」という身体的価値とは、それ自身、独自の価値であって、いずれも人間存在において必要不可欠な価値ではあるが、我々の生活現実においては、学問的価値(真理)の追求と身体的価値(健康)の保持とは相対立葛藤し、また崇高な宗教的価値(聖)の追求は感覚的価値(快楽)の充足とは相容れないというのが実状であるといつてよい。道徳的な価値、すなわち善とか悪とかいう価値は、このような諸々の対象価値が相対立する「価値葛藤の場」を自らの自由意志にもとづく選択・拒斥によって克服していく意志の作用において発現するものであるが、この事情はひとりこのような対象価値の葛藤を克服するというだけには止まらないで、さらに道徳的価値相互の対立葛藤という事態の存することを見のがしてはならない。たとえば重病人に対する家族や医師のとるべき道徳的態度などはその典型といえよう。すなわち重病人に対して病状の事実を告げることは道徳的に正直ではあり得ても、冷酷(不親切)という不道徳に陥ることをまぬがれないであろう。また病状をかくして病人をはげますことは道徳的に親切(愛)ではあっても、「嘘をつく」という不道徳をまぬがれないであろう。この時、人はいかにすればよいであろうか。有限な人間存在としては二つの価値を同時に実現することは不可能である以上、我々はこの中のいずれか一つを選んで、他を拒斥するしかない。それではいずれを選んでいずれを斥けるべきであろうか。この厳粛な人生の事態に臨んで、我々は常に「より高い価値

を選びとり、より低い価値を斥ける」以外に人生を真実に生きぬく道はないと考えられる。なぜなら道徳的に善とは「価値葛藤の場」において、常に「より低い価値への欲求を斥けて、より高い価値の実現に進もうとする意志的態度において発現する価値であり、悪とは逆の意志的態度において発現する価値である」からである。このように考えると、我々人間は、一つの道徳的価値を実現しようとするれば、常に同時に他の道徳的価値を犯すという有限の悲しみをまぬがれないというべきである。「罪なくして善は実現されない」¹²⁾といわれる所以である。

(4) 価値の高低と強弱との相反構造——まことに人生、とりわけこの人生を道徳的に生きるとは「価値葛藤の場の克服」である。このような「価値葛藤の場」における価値の間には常に「高低の序列」と「強弱の差等」が存在する。しかもそれは「高い価値は弱く、低い価値は強い」という相反の構造をもっている。したがって「より高い価値の実現」は常に「より低い価値の充足」を断念もしくは制限しなければならない。「より低い価値の断念・制限」なくしては、「より高い価値の実現」は不可能といわねばならない。しかも「より低い価値は一般に強く、より高い価値は一般に弱い」という人生の事実の存在は、善という道徳的価値の実現を著しく困難にする根源であるといわねばならない。このことは「価値葛藤の場」を克服して道徳的に正しく生きるためには、常に勇気とか忍耐とか克己・節制・不屈というような強じんな意志の発動を必要とすることを考えれば、直ちに理解せられるであろう。

(5) 目的＝手段という連関構造——また人間が求める諸々の対象価値や道徳的価値には、目的と手段という連関構造が存在することも明らかである。たとえば「人命救助」という人道的な行為において、目的として直接に志向され価値は、まさに溺れようとする「他者の生命」という実質的な価値であり、この「他者の生命の救助」という目的を達するためには、「自己の生命の安全」を犠牲にするという手段を必要とする。この手段なくしては人命救助という目的の実現は不可能であり、少くとも困難である。したがってこの「他者の生命」と「自己の生命」とは、前にのべた葛藤的連関構造にあるものではあるが、同時にまた目的＝手段の連関構造を形づくっているということができよう。もとより人命救助の場合、その手段となるものは、ひとり「自己の生命の犠牲」ということだけではなく、さらに「第三者の応援」とか「水泳の技能」、「人工呼吸の技術」等の熟練をも含むものであることはいうまでもない。また「他者の人命救助」を「人間愛」という道徳的価値におきかえるならば、この人間愛の実現のためには、自己の生命の危険をおかす勇気とか克己・忍耐とか決断とかいう諸々の徳の発揮を手段とすることが不可欠であるというべきである。この時、勇気・克己・忍耐・決断もはじめてその道徳的意義を充足するものといえよう。

(6) 価値の相補的連関構造——次に道徳的価値はまた他の道徳的価値との協同によって、真に有力に作用するものである。たとえば人命救助に作用する勇気という徳は知恵の協同なくしては真に効果的に完遂することはできない。それはただに知恵の協同を必要とするだけではなく、さらに沈着とか克己・忍耐とか決断とかいうような徳の協同が不可欠であるといわねばならない。また職務遂行という行為にはたらく誠実・忠実という徳は、知恵の協同が必要であることはいうまでもないが、さらに克己・忍耐・決断・協調などの諸々の徳の協同を必要とするものである。

3. 道徳的価値の構造化をはかる方途

このように道徳的価値（善・徳）は諸々の連関構造において存在するものであるが、現実には我々は道徳的価値をこの連関構造から遊離させ、これを抽象的な概念とし把握する傾向をまぬがれない。このような構造化を喪失して概念化した道徳的価値は、その喪失した構造化を回復して、生動する具体的な価値体験としてでなくては、児童生徒に身につけさせることはできないのである。それでは構造化を喪失した道徳的価値の構造化をはかる基本的な方法原理は何であろうか。今これを一言でつくれば、「概念化している道徳的価値（善・徳）を“生成の過程へ還元する”こと」といってよいであろう。いいかえればそれはまた「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を構成する」ことに外ならない。なぜなら道徳的価値は、このような価値葛藤の場を、自らの自由意志によって克服してゆく体験の過程を通して発現生起する作用価値であり、したがってその体験過程は道徳生成の過程に外ならないからである。このような道徳生成の過程には、道徳的価値が諸々の連関構造をもって発現生起する契機が豊かに含みもたれている。そしてこのような「生成の過程」にはいわゆる価値と生活とが総合統一されているともいうことができよう。

第7 価値を主体的に受けとめる

1. 主体的に受けとめる態度

すでに考察したように、道徳の本質は善という道徳的価値の実現にあり、その善という価値は「二つもしくは二つ以上の実質的な対象価値が相対立する価値葛藤の場を、我々が自らの自由意志にもとづく選択・拒斥によって克服しゆく意志的態度において発現する作用的・人格的価値」である以上、それはすぐれて主体的な性格の価値であるといわねばならない。したがって我々が人生の途上において常に真実に自己の人生を生きぬこうとすれば、我々はまず何よりも人生の問題を、「自己の問題」として主体的に受けとめ、これと対決する姿勢を堅持しなくてはならないであろう。道徳教育、とりわけ道徳の時間において、児童生徒に道徳の問題を常に自己の問題として主体的に受けとめさせるよう指導することの肝要な所以は全くここにあるといえよう。

(1) 自己の道徳体験の内省における主体性——道徳はもとより社会生活における人間関係のあり方にかかわるものではあるが、その人間関係の望しいあり方をあくまでも「自己自身の問題」として主体的に受けとめるものでなくてはならない。それでは道徳時間による道徳授業のいとなみにおいて、児童生徒に、道徳を常に自己自身の生き方の問題として主体的に受けとめさせるように指導するには、どのような着眼が必要であろうか。まず第一には、児童生徒がその日常生活の現実において直面する道徳実践の場、とりわけ価値葛藤の場を適確に捉えて、これを主体的に克服するよう直接に適切な指導の手を加えることが最も有力な方途である。しかし時間割に固定的に特設されている「道徳の時間」は、生きた道徳実践の場ではあり得ないから、上述の方法的意義を充足するには十分でないことは率直に認められなければならないであろう。しかしだからといってそれを全く無力であると断ずるのは軽率というべきであろう。なるほど一般に考えられるように、「道徳の時間」は、道徳実践の場ではあり得ず、したがってそれはまた「道徳実践の指導」の場でもあり得ないであろう。しかし道徳時間において、児童生徒に自らの道徳体験を回想・想起することによって、これを再現し、これについて謙虚に真実に内省（自己反省）させることは可能である。自己の道徳体験の内省は、もとより道徳体験（実践）そのものではない

が、それは体験（実践）の内省として、体験（実践）に直統する意識作用であるから、道徳の問題を自己自身の問題として主体的に受けとめさせるためにはきわめて有力な方途であると同時に、またそれは彼らの道徳的自覚を有力に深化させるものといわねばならない。ここに道徳時間のもつ方法上の独自性と限界性とを見ることができるともいえるであろう。

(2) 「他者の道徳体験の理解・批判における主体性——道徳時間において、児童生徒に道徳の問題を自己の問題として主体的に受けとめさせるよう指導するためには、第二に「他者の道徳体験を追体験によって理解させ、これを批判によって主体化させること」に着眼することが肝要である。他者の道徳体験の理解、すなわちいわゆる「資料の理解」は間接経験であって、自己の主体的な道徳体験ではない。したがって「資料」にあらわれた他者の道徳体験を追体験によって理解させるという指導は、道徳の問題を自己の問題として主体的に受けとめさせるという点においては、自己体験の内省に比べて劣るといわねばなるまい。もとより他者の道徳体験の追体験的理解といっても、他者体験に通ずる自己体験の発動がなくては不可能であるから、そこには自己の主体的な体験が消極的にではあるが共働しているというべきであろう。その積極的な発現は、この「理解」に続く「批判」の作用によって明白な形をとる。したがって他者の道徳体験の批判は、道徳の問題を自己の問題として主体的に受けとめる態度の育成をめざす道徳指導の方法としては、きわめて重要な観点というべきであろう。すなわち「他者の道徳体験」を十分理解させた上、この他者の道徳的態度を、自己の道徳観にもとづいて批判させることによって、他者の道徳体験を主体的な自己の道徳体験にひるがえすことができると考えられる。この「批判」には他者の道徳体験を肯定して共感するものと、これを否定して拒斥するものと二つがあるが、前者によっては、道徳的実践への意欲を強化し、後者によっては自己の道徳的な生き方の地盤を拡大することに役立つといえるであろう。このとき用いられる教師の発問としては一般に「もし君たちだったら、どうするか」とか、「この主人公の行為をどう思うか」というような形をとるであろうし、これに応ずる児童生徒の応答としては「私なら、このようにする」とか「私もまたこのようにしようと思う」というような形をとるであろう。

もともと「他者の道徳体験の批判」は「他者の道徳体験の理解」を踏まえての批判であって、「理解」が他者の道徳体験に即した受容的性格が強いものに対して、「批判」は他者の道徳体験を一旦自己から切り離し、自己の道徳観に立って客観的に価値判断を行うという主体的な性格が強いといえるであろう。この「他者の道徳体験への批判」に重点をおき、他者への徹底的批判を中心とする学級集団の話し合いを組織化することによって、児童生徒の道徳的な生き方を鍛えようとするところに、いわゆる「資料即生活論」の構想が生れる根拠もあると私は考える。

2. 「実践の指導」と「実践への指導」

すでに述べたように、道徳的価値は人生の途上において、我々が二つもしくは二つ以上の価値が相対立する葛藤の場に直面して、この葛藤を自己の自由意志にもとづく選択・拒斥によって克服しゆく主体的な実践態度において発現する価値である以上、道徳の指導においては、常に児童生徒が道徳の問題を「自己の問題」として主体的に受けとめる姿勢を育成することが肝要なことは自明の理といわねばならない。道徳指導において、このような主体的な実践態度を身につけさせるには、①「実践の指導」と②「実践への指導」¹³⁾という二つの方途が考えられる。前者の「実践の指導」もしくは「実践指導」というのは、児童生徒が日々とりくんでいる道徳実践について、直接的に指導の手を加える方法であり、

後者の「実践への指導」というのは、いわゆる「資料」にあらわれる他者の道德経験を媒介にして、間接的に指導の手を加える方法であるといつてよい。ところでここにひとしく「実践の指導」といっても、そこには自ら趣を異にする二つの場合があることに留意したい。たとえば「廊下を走らないように」という指導の場において、今廊下を走っている生徒を把えて、直接に指導する場合と、これを翌日もしくは次の「道德の時間」において指導する場合とでは、一般にはこれらは同一ではないと考えられている。しかし今廊下を走っている生徒を指導するといつても、走っている状態において直接に指導することは一般に不可能であるから、現実には教師は、廊下を走ることを止めさせて、「走ってはいけない」ことの理解を通して指導するより外はない。してみると廊下を走っている現場を捉えて指導すると、次の「道德の時間」において、以前廊下を走った経験を回想・想起させ、これについて自己反省（内省）させることによって指導することとの間には、本質的に差異はないといふべきであろう。また「資料」にあらわれた「他者の道德体験の理解」による指導は「実践の指導」ではなくて、それは明らかに「実践への指導」である。しかしそれは前にも考察したように、「他者の道德体験」に批判を加えることによって、これを自らの道德体験として主体化することができるのであるから、これは児童生徒の道德的実践力の根基に培かうことに貢献するところが大であるといつてよいであろう。

第 8 「他律より自律へ」ということ

1. 道德における自律と他律の問題

自律は道德成立の基盤であつて、自己の自由意志にもとづいて、自らの行為の方向を決定する態度に外ならない。さらにいえば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、自らの自由意志によって、その中のいずれか一つの価値を選択し、他の価値を拒斥するという態度を自律的と名づける。これに反して自己以外の他者の指示・命令（禁止）・要請に、無条件的・無批判的に服従する態度を他律的と呼ぶのである。したがって自律的な実践態度こそ道德の名にふさわしいものであつて、単なる他律的な行動態度はいまだ真に道德というに値しないわけである。一般に慣習（習俗）といわれているものは勿論、適法行為もまた真の意味においてはいまだ道德とは言いえないのである。

2. 「他律より自律へ」という方法原理

従つて道德教育の指導方法の基本は、児童生徒の自律的態度を中核として道德性を身につけさせようとするものでなければならない。しかし幼少な児童は、いまだ自己の自由意志にもとづいて行動するという自律的な実践態度が発達せず、もっぱら教師や親の指示・命令に無条件的に従うという他律的態度によって行動する傾向が強いが、高学年、とりわけ中学生徒に進むに従つて、次第に自律的態度が生長して、他律的な行動の域を脱することができるようになるといふことができる。この意味において、一般に低学年の児童は主として他律的な習慣形成としての「しつけ」によって指導し、高学年に進むに従つて、漸次、自らの自由意志にもとづいて価値を選択・拒斥する自律的態度に訴えて指導することが妥当であると考えられる。ここに「他律より自律へ」ということを道德指導の方法原理とする根拠があるといふべきである。

3. この方法原理の問題点

しかし「他律より自律へ」ということが道德指導の方法原理であるといつても、それは

あくまでも原則的にそうであるということであって、現実には、低学年児童においても、すでにそこに「自律の芽ばえ」は存在しているし、また高学年になっても、なお「他律の傾向」が残存していることを認めなくてはならない。したがって低学年児童においては、一般に他律的傾向が強し、高学年に進むに従って、自律的態度が次第に発達してくるというべきであろう。まことに「自律の芽ばえ」はすでに早く幼少時代の他律的傾向と共に潜在的に同在していると考えべきではなかろうか。なぜなら他律と自律とは本質的に相反する実践態度であって、他律をいかに徹底しても、それは遂に徹底的な他律的人間の形成に役立つだけであって、そこにはどこにも自律へ転じる契機は全く存在しないというべきである。したがって「自律の芽ばえ」はすでに早く幼少時の他律と共に、潜在的に同在しているというべきである。

したがって低学年の道徳指導は主として「他律的な方法」によって指導すべきではあるが、しかしそれと同時に、彼らの「自律の芽ばえ」に着眼し、これを尊重し、除々にこれを生長発展させるよう、指導の方法を工夫しなくてはならない。かりそめにも幼少児におけるこの「自律の芽ばえを摘みとるような愚行」¹⁴⁾があってはならない。同様に高学年の生徒にあっては、主として自律的態度に訴える指導でなくてはならないが、同時にそれはまた彼らの他律的な態度に訴える指導をも残存させるべきであると私は考える。

注

1. Aristoteles: Nikomachische Ethik.
2. J.W.v. Goethe: Faust, Erster Teil, 1110—1125
3. N. Hartmann: Ethik, 1926, S.524.
4. W. Flitner: Allgemeine Pädagogik, 1950, S.161.
Th. Litt: Pädagogik, in Systematische Philosophie, 1924, S.298.
5. M. Scheler: Formalismus, 1916, S.48.
6. N. Hartmann: a.a.O. S.548.
7. E. Spranger: Lebensformen, 1921, S.283.
8. E. Spranger: Gedanken über Lehrerbildung, 1920, S.9.
9. 杉谷雅文「現代哲学と教育学」1954, p.72.
10. 井上治郎「中学校道徳の主題構想と授業」1970,
11. 平野武夫「価値葛藤の場と道徳教育」1967, p.143～p.159.
12. N. Hartmann: a.a.O. S.464
13. 文部省「国民科修身」（教師用書）1941.
14. 孟子：「孟子」（公孫丑上）

Summary

In this paper the writer tried to study the principles of teaching methods of moral education aiming at the cultivation of moral practise ability. The principles were considered from the following eight stand points :

1. Recognizing the fundamental constitution of human beings
2. Aiming ultimately at the cultivation of moral practise ability
3. Overcoming various obstacles to moral practise

4. Considering moral values according their generating process
5. Establishing close mutual relations between our reflection and understanding
6. Grasping the relative construction of moral values
7. Regarding moral values as our own problems
8. Considering the steps of development from the heteronomous to the autonomous