

価値葛藤の場の理論

—道徳教育の基本的な方法原理としての—

平野 武夫*

Theory of the Situation of the Conflict of Values

—As the fundamental principle of the method of moral education—

Takeo HIRANO

(1973年9月20日受理)

1. 道徳教育の方法原理として

「価値葛藤の場において」という主張は、戦後、新しい道徳教育の方法原理として登場した概念であって、いわば「修身科」のもっていた方法上の欠陥を克服しようとして構想されたものであるといっても、けっして誤りではあるまい。もとより今日でも、なおこの「価値葛藤の場において」という原理は、道徳教育の方法原理として、諸学者の間に、全面的に肯定されているとはいえないし、また教育現場の授業実践に定着しているともいえないであろうが、しかし生きた実践力として道徳性の啓培は、この「価値葛藤の場において」こそ、初めて真によく実り豊かな指導効果をあげることができるということについては、今日ほとんど異論はないといってよいであろう。かつての「修身科」がもっていた方法上の欠陥としては、いくつかの観点からこれを指摘することができるであろうが、それが(1)「一時一徳目主義」に傾いていたことと、(2)「他者体験の理解」に偏っていたという2つの点は、新しい道徳教育が克服しなければならなかった課題であった。そしてその第一の問題点を、「道徳実践の内的障害としての価値葛藤」に着目することによって克服打開しようとしたところに、新しい道徳教育における方法上の課題があったといってよいであろう。なぜなら「価値葛藤の場」にこそ、「徳の立体的連関構造」と「道徳実践力の根基」とが豊かに内蔵されているといえるからである。このようにして「価値葛藤の場」が新しい道徳教育の方法的拠点として取り上げられるに至ったといってもけっして誤りでないであろう。

私が新しい道徳教育の方法原理として、「価値葛藤の場において」という主張を初めて発表したのは、昭和25年に公刊した「新しい道徳教育への道」という著作においてであった。以後今日まで25年間、私は毎年京都において開催される「関西道徳教育研究会」主催の「全国大会」や各地での「地区大会」において、この「価値葛藤の場において」ということを方法原理とする道徳教育の理論ならびに実践上の構想について、くり返し主張し続けてきた。昭和33年に「道徳の時間」が特設されたとき、文部省の「道徳指導書」が道徳指導における「諸価値のかっとう」とか「道徳的価値のかっとう場面」とかを重んずべきであると説き、また昭和44年の改訂「道徳指導書」が「道徳的心理のかっとう場面」とか「道徳的価値選択の場面」とかを含ませるよう配慮すべきことを強調していることは周知のとおりである。しかし「価値葛藤の場において」道徳性の啓培を図るということは、今日、教育の現場において、必ずしも正しく理解されているとはいえないし、したがってま

* 社会科学研究室

たその実践もいまだ十全ではなく、多くの誤まりを犯している点が少なくないと私は考えている。

2. 私の「価値葛藤の場」という発想

前にも述べたように、「価値葛藤の場において」道德性の啓培を図るという発想は、昭和25年に公刊した「新しい道德教育への道」という著作においてであった。私はこの著作において、道德もしくは道德体験が「諸価値の闘争（相剋）」において発現するものであるという見解を、シュブランガー、シェーラー、ハルトマンの所説に導かれて構想した。生きた道德体験が「価値葛藤の場」において真にすぐれて発現するものである以上、生きた道德性の啓培を図ろうとする道德教育の方法は、当然、児童・生徒が直面する「価値葛藤の場の克服」という体験の場において構想せらるべきであるといわねばならない。しかし当時私はいまだこのような方法原理を体系的に十分展開することができなかった。翌26年の「第2回全国大会」に臨んでも、これを一步前進させるまでには至らなかった。わずかに新教育、とりわけ社会科の単元学習における「単元」がそれ自身生きた生活現実であり、そこには豊かな道徳的な問題が含まれていることに着眼して、「価値葛藤の場において」道德性の啓培を図るという方法原理は、このような多くの道徳的問題を含むところの単元学習の展開においてこそ、初めて可能であるという主張を試みた程度であった。

しかし「第3回全国大会」（昭和27年）において、私は生きた道德性を身につけさせるには「価値葛藤の場において」企図しなければならないという主張を明確に大会主張として打ち出したのである。すなわち「生きた道德実践力は、生きた人生の問題を含む生活現実ととり組み、その中に含まれる価値の対立葛藤を克服していく過程を通じてのみ、初めて真に有力に啓培することができる」という主張の形をとるに至った。そして私のこの構想は「第4回全国大会」（昭和28年）を経、さらに「第5回全国大会」（昭和29年）を迎えるに当たって、「価値の葛藤を克服する自由意志の決断と、これに伴なう責任感とに、道德生活の基盤がある以上、生きた道德性を啓培しようとする道德教育のいとなみにおいては、まず何よりも児童・生徒をしてこのような価値の葛藤を体験させることが肝要である」という主張の形をとって、漸次、道德教育の内容構成の問題の考察に進んでいったのである。「新しい道德教育の内容構成」が生活経験主義を踏まえるべきはいうまでもない。なぜなら価値を志向する2つの体験が対立葛藤する生活現実の一単位を構成し、この中に含まれる価値葛藤体験を通して、その葛藤を克服させるという、このような問題解決の過程を通してこそ、初めてよく生きた道德性を啓培することができるからである。この主張は「第6回全国大会」（昭和30年）および「第7回全国大会」（昭和31年）を経て、次第に体系的な方法原理としての形を整えていったといつてよい。

周知のように、文部省は昭和33年から「道德の時間」の特設に踏みきった。私はこの「道德の時間」を「全面を踏まえた特設」として受けとめるべきことを、「第8回全国大会」（昭和32年）、「第9回全国大会」（昭和33年）を通じて主張した。しかし私がかつての「修身科」の内容が「一時一徳目的な構成」であり、かつ「模範的人物の理解」に終始したという欠陥を克服するために、「道德の時間」の指導内容としての「主題」の構成は、「価値葛藤の場」を豊かに含むものとして構想されなくてはならぬという点を強調したのである。この点については翌33年に発表された「道德実施要綱」および「道德指導書」においてもまた明らかに要請されているところである。私としては、特設された「道德の時間」を単なる「修身科の復活」に終わらせないためには、「道德の時間」の指導内

容としての主題が「価値葛藤の場」を含んで構成され、そしてこの主題が「価値葛藤の場」を克服していく過程を辿って展開せられなければならないと考えた。これを私は「学校の帰り道」（ばったをとりに行くか、それとも家に帰るか）という具体的な生活現実の「価値葛藤場面」に例をとって、「道徳授業の展開過程」についての私の構想を初めて発表した。（33年11月「第9回大会」）この主張はさらに「価値葛藤の場を生かす道徳時間の指導原理」（34年「第10回全国大会」）となり、また「価値葛藤の場を生かす道徳時間の展開過程」（35年「第11回全国大会」）となって次第に体系を整えていった。そしてこの方法原理はさらに「第12回全国大会」（36年）における「知と実践のズレを克服する方途」、および「第13回全国大会」（37年）における「道徳性の内面化への道」、第14回全国大会」（38年）における「道徳授業の指導過程と指導資料」、第15回全国大会」（39年）における「現代が要請する倫理観確立への道」、第16回全国大会」（昭和40年）における「価値葛藤の場を生かす道徳授業の原型を求めて」、第17回全国大会」（41年）における「価値葛藤の場を生かす道徳授業の構造化と力動化」、第18回全国大会」（42年）における「道徳授業の基本的指導過程」という一連の大会主題および大会主張を経て、次第に方法原理としての体系を確立していったということができるであろう。

このように私が昭和25年以来、新しい道徳教育の方法原理は「価値葛藤の場において」という形において構想されなくてはならないと主張し続けてきた根本の意図は、ひとえにそれが単なる「修身科の復活」に終わることのないようにとの配慮に基づくものであることはいままでのない。とりわけ生きた道徳性は単なる理解や感動によって培われるものではなくて、それ自身生きてはたらく実践力として啓培されなくてはならない。したがってまたその指導内容としての主題は、単なる「一時一徳目」というような形において構成せられるのではなくて、それは実に、望ましい諸々の価値が相対立葛藤するような形において豊かに含まれている生活問題として構成されなくてはならない。この2つの条件を充たすものとして、私は「価値葛藤の場において」という方法原理を構想したのである。

まことに道徳教育の基本的な方法原理は、まず何よりも、道徳そのものの本質・構造に即して構想せられなくてはならない。道徳が「我いかに生きるべきか」、「我なにをなすべきか」という人生の岐路に立って、よくその決断を導くものであるとするなら、それはまさに「価値葛藤の場」を生きぬく実践力であるといつてよいであろう。また道徳が道徳的価値（善）の実現であるとするならば、そこには同時に、道徳的反価値（悪）の拒斥を含むものでなくてはならない。なぜなら「善」は「悪の否定」において、そしてまた「悪」は「善の否定」においてのみ、初めて生起するものであって、「悪の否定」を含まない善、「善の否定」を含まない悪は、いずれも生起することはあり得ないからである。いわば善と悪とは同一の価値体験の根源から生起するものといわねばならない。このように考えて、生きた道徳性の啓培は、善と悪とがともに生起してくる同一の根源において、さらにいえば善と悪とが分かれて生起しようとする根源の場において企図されなくてはならない。このような根源的な場を私は「価値葛藤の場」と呼ぶことにしたのである。

しかし清水幾太郎氏もいうように¹⁾、善と悪とが対立するのは、単に「道徳的価値の理論構造」においてであって、その「実践構造」においては、善と悪とは対立しない。我々は実践の場においては、善を選ぶか、それとも悪を選ぶかについて苦悩することはない。我々の実践の世界においては、善と善が、一般的には、価値と価値とが対立し葛藤するのである。もともと我々人間には諸々の価値を求める欲求があるが、これらの2つもしくは

2つ以上の価値的欲求は、そこに強弱の差はあるとしても、それらが同時に生起するのが常態であるといつてよい。その時、人間の有限性はこれらを同時に最高度に充足することができず、ここにこの中のいずれを選び、いずれを斥けるべきかといういわゆる「価値葛藤」が生起することになる。そしてその中の一つを選べば、他を斥けなくてはならない。他の価値の拒斥は、同時にその反価値とならねばならぬ運命をもつ。このように考えて、人間の道徳的実践の世界においては、道徳は単に善と悪、一般的に価値と反価値の対立において生起するものではなくて、それは実に、善と善、一般的に価値と価値との対立葛藤において生起するものといわねばならない。私はこのような道徳生起の場としての「価値葛藤の場」の構造をシュブランガーやシェーラー、そしてハルトマンの倫理学説に媒介されて明らかにすることができた。そしてここから出発して、いわばこれを方法論的に裏がえして、「価値葛藤の場において」という道徳教育における方法原理の構想を試みたのである。

また「知と実践のズレ」の構造分析が、私の「価値葛藤の場において」という方法原理の発想を助けたことも事実である。「わかってはいるが行なえない」という場合、その1つの価値の実現を妨げるのは、他の価値に対する欲求がこれと相対立葛藤するからである。また「自然の理性化」において道徳的なるものが発現するとするならば、そこでもまた「価値葛藤」が道徳生起の場であるといえることができる。さらにまた「自由と責任」とは道徳生起の基礎条件であるとするならば、そこには当然「価値葛藤の場」の存在を前提していることはいうまでもない。なぜなら「価値葛藤の場」の存在を前提としないでは、自由意志による選択決断というようなことは無意味であるし、またそれに伴う責任も問題にはならないからである。

3. 「価値葛藤」という概念の系譜

ここで私は「価値葛藤」という概念（用語）について一瞥しておく。「価値葛藤」という用語は学術用語としては、今日いまだ一般化していない。おそらくそれは昭和25年に私が公刊した「新しい道徳教育への道」において用いたのがわが国では最初ではないかと考える。昭和33年に文部省の「道徳指導書」が「価値のかっとう」という語を用いていることについては前にも述べた。しかしこの語は今日学者たちによっていろいろに理解されて使用されていて、その概念規定は必ずしも一致していないというのが実情である。今日道徳教育の方法論において、この「価値葛藤」という概念の意義を肯定して、これを用いていると思われる学者としては、まず倫理学者としては、藤田健治、勝部真長、池尾健一、内海巖、工藤綏夫、宇留田敬一などの諸氏、また教育学者としては、勝田守一、森昭、上田薫、宮坂哲文、宮田丈夫、村田昇、船山謙次などの諸氏、心理学者としては大平勝馬、沢田慶輔などの諸氏を数えることができる。また「価値葛藤」と類似の概念（用語）としては、「価値の闘争」（清水幾太郎）、「価値対立」（藤田健治）、「価値選択の相剋」（務合理作）、「諸価値の矛盾」（九鬼周造）、「義務の葛藤」（高山岩男）などをあげることができる。また従来わが国の倫理学書は、その本務論において「本務の衝突」という概念を用いていることを付言しておく。

西洋において「価値葛藤」もしくは「価値の葛藤」という概念を用いた最初の文献と思われるのは、ドイツのメリスの「倫理学の諸問題³⁾」（1918年）ではないだろうか。続いてシュブランガーの「生の形式³⁾」（1922年）とハルトマンの「倫理学⁴⁾」（1924年）が現われ、いずれも「価値葛藤」もしくは「価値の葛藤」という概念を、その道徳論の展開において

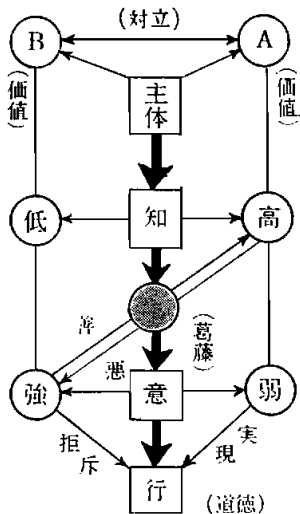
用いているのである。また西洋の多くの倫理学者が「本務の衝突」、「義務の葛藤」という語を用いていることは、わが国の場合と同じである。

4. 道德の生起と「価値葛藤の場」

すでに一言したように、私が「価値葛藤の場において」ということを、新しい道德教育の方法原理とすべきであると主張する根拠は、道德の本質である道德的価値（善）が、2つもしくは2つ以上の価値的欲求が対立葛藤するいわゆる「価値葛藤の場」を強く正しく生きぬく過程（体験）を通して、初めてよく実現されるものであるということに基づくといつてよい。すなわち「価値葛藤の場」を外にしては、生きた実践力としての道德性が生起する契機はついにどこにも存在しないといわねばならない。まことにシュブランガーもいうように、「価値葛藤の場は道德生起の地盤であり、発条である⁵⁾。」

それではこのような「価値葛藤」という心的事態はいかにして生起するのであろうか。それは人間存在の基本構造そのものに根源があるといつてよい。もともと人間には2つもしくは2つ以上の価値的欲求が常に同時に発現してくるのがむしろ常態といえる。しかも人間の価値実現能力は有限をまぬかれない。人間における価値的欲求の複数性と、その同時性、そして人間の価値実現能力の有限性という3つの条件の相互制約によって、そこにいわゆる「価値葛藤」という体験が生起するといつてよい。すなわち価値的欲求がただ1つである場合、そしてたとえそれが2つもしくは2つ以上であっても、それが時を変えて発現する場合、さらにまたそれがたとえ同時に発現しても、人間の価値実現能力が無限である場合には、「価値葛藤」はついに生起しては来ない。

このようにして「よく生きる⁶⁾」ことを基本性格とする人間存在は常に「価値葛藤の場」に直面しなくてはならない。人間がこの人生を真実に生きぬこうとすれば、常にこの「価値葛藤の場」に対決し、これを克服しなくてはならない。そしてこの「価値葛藤の場」を克服していく実践過程（体験）を通して、初めてよく生きた実践力としての道德は生起し、道德価値（善）は実現されるのである。今「価値葛藤の場」の構造、およびこの「価値葛藤の場」を生きぬく葛藤克服体験の構造を、その最も典型的な形において図解すれば、次図⁷⁾の通りである。



行為的主体として人間において、相対立相剋する2つの価値的欲求(A・B)のうち、そのいずれか1つを選べば、他の1つを拒斥しなくてはならない。この時「よりよく生きよう」とすれば、人は必ず、この中、「価値的により高い価値」を選んで、これを実現しなくてはならない。より高い価値を選ぶためには、より低い価値を斥けなくてはならない。そのためには、我々はまず何よりも、2つの価値の高低を判別しなくてはならない。ここにすぐれた道德的知見を必要とする。それではこのように価値の高低が判別できれば、人間はいつでも、より高い価値を選んで、これが実現に向かうことができるだろうか。それがきわめて困難であることは「わかっているが、実行できない」といわれる人生の事実が、このことを如実に物語っている。それは2つの価値的欲求の間には、単に「価値高低の序列」が存在するだけでは

なくて、そこにはさらに「価値強弱の差等」が存在するからである。しかもこの価値の高低と強弱とは相反する形において存在するものであるということが我々人間における「高い価値の実現」を困難にする根源であるといつてよい。「高い価値は弱く、低い価値は強い⁹⁾。」したがって強いけれども低い価値的欲求を適度に制限して、たとい弱くても高い価値的な欲求を、どこまでも実現しようとする意志的な実践態度において、初めて道徳的な価値としての「善」が発現し、その逆の態度において道徳的に「悪」と呼ばれる価値が生まれるといつてよい。道徳的に善とか悪とか呼ばれる価値はこのような「価値葛藤の場」を克服する実践態度の価値、すなわち作用価値にほかならない。このように「価値葛藤の場」にとり組んで、これを克服しようとする体験において、初めてよく道徳的価値（善）が生起するとすれば、「価値葛藤の場」こそ道徳生起の地盤であり、発条である。ここに私の「価値葛藤の場において」という道徳教育の方法原理の構想が生まれる根拠があるのである。私はこの考察をさらに展開しなくてはならない。

5. 道徳の本質とその構造

以上数項において、私はまず「価値葛藤の場において」ということが、今日の新しい道徳教育の方法的拠点として構想せられてきた事情について考察し、次に、私が昭和25年に「価値葛藤の場において」道徳性の啓培を図るべきであるという主張を発表してから今日まで、25年にわたる思索を経て、「価値葛藤の場を生かす道徳教育の理論体系」の構想にたどりついた経緯について略述した。そして第3に、「価値葛藤」という概念の系譜について一瞥し、最後に、道徳もしくは道徳の本質としての「善」という価値が、「価値葛藤の場」を生きぬく行為的实践において、すぐれて発現するものであるということについての考察を試みた。そこで私はさらにこの道徳生起の構造を踏まえて、生きた道徳性の啓培を図る道徳教育のいとなみは、「価値葛藤の場において」ということを方法原理とするものでなくてはならないことの考察に進まねばならない。しかし今その考察に入るに先だって、道徳というものの本質およびその構造について一言する必要がある。

すでに考察したように、道徳もしくは道徳的価値（善）が、2つもしくは2つ以上の価値が相対立する「価値葛藤の場」を生きぬく葛藤克服体験において、すぐれて生起するものであるとするならば、生きた実践力として道徳性のもつ基礎的条件は、自由意志による選択と決断、そしてこれに伴う責任ということとなくてはならない⁹⁾。なぜなら「価値葛藤の場」の克服はまず何よりも行為的主体としての人間における自由意志の選択・決断によってのみ可能であり、そしてまた決断による態度決定に伴う責任は、当然、自由意志の主体としての行為者に帰すべきものであるからである。かくて自由と責任こそ、道徳もしくは道徳性のもつ基礎的条件であるというべきである。

もとより自由と責任とは、このような道徳性の基礎的条件であるが、しかしいまだその中核的条件であるとはいえない。なぜなら自由意志による態度決定は、「善」の実現にも、また「悪」の実現にも向かい得るからである。「よく生きること」を本質とする人間としての真実の生き方は、「悪」を否定して、「善」の実現を志向することとなくてはならない¹⁰⁾。したがって道徳性の基礎的条件としての自由と責任は、道徳的価値としての「善」の実現を志向することにおいて作用する時、その時はじめてその道徳的意義を充足することができるというべきである。かくて自由と責任は、道徳の基礎的な作用条件であり、「善」はその中核的な志向条件であるといつてことができる。

それでは「善」とは一体何であるか。これまた前項において一応明らかにしたように、

相対立する2つの価値のうち、より低い価値を適度に制限して、より高い価値の実現に向かおうとする実践的意志の作用において発現する価値であり、「悪」とは逆に、より高い価値を斥けて、より低い価値の追求に向かおうとする実践的意志の作用において発現する価値にはかならない。では「善」という価値の構造において、究極的頂点に位する価値は、どのような形態において存在するであろうか。私見によれば、歴史的現段階としての現代が要請する「善」の最高段階は「世界平和の実現をめざす人類愛」であると考えられる。まことに世界平和をめざす人類愛こそ、現代が要請する最高の道徳的価値である。なぜなら今日、原子力を手に入れた人類が直面する最大の危機は、核戦争による人類の滅亡であるからである。かくて現代が要請する倫理の体系は、自由と責任を基盤とし、人類愛を頂点とするものでなくてはならない。そして、知恵とか勇気とか節制とか正義とか協力とかというような諸々の徳性は、すべてこの道徳体系の中間において、それぞれ立体的階層を作って位することによってのみ、はじめてよくその道徳的意義を充足するものというべきである。

6. 「生成過程への還元」という原理

生きてはたらく実践力としての道徳性は、「価値葛藤の場において」はじめてすぐれて生起するものである以上、このような道徳的実践力を身につけさせようとする道徳教育のいとなみは、当然、児童生徒が現実には直面する「価値葛藤の場において」企画されなくてはならない。なぜなら体験は体験によってのみ、実践は実践によってのみ、真にすぐれて身につけることができるからである。しかし「価値葛藤の場において」ということを、生きた道徳性の啓培を図る道徳教育の基本的な方法原理とすべきであるという主張は、道徳性が「価値葛藤の場において」はじめてよく生起すると主張したハルトマンにおいては勿論、シュブランガーにおいてさえ、いまだ明確には現われていない。私はハルトマンやシュブランガーが、生きた道徳体験は「価値葛藤の場において」生起すると主張したその主張を裏返して、児童生徒を「価値葛藤の場」に対決させることによって、生きた道徳性を有力に身につけさせることができるという主張を立て、この論拠に立って、「価値葛藤の場において」という方法原理を構想した。私のこの構想の成熟を助けたものは、シュブランガー、フリットナー、リットなどの主張する「生成過程への還元」という原理であったことを私は卒直に認めなければならない。まずフリットナーによれば、教育における「いっさいの方法的技術は、死せる事象を、それが生じてきた行為に引きもどして、帰り変えることにある¹¹⁾」という。いわばその対象を発見・発明の過程に、価値創造の過程に還元することによって、その対象は児童生徒の精神活動の中に合流することができるのである。

この「生成の過程へ還元する」という方法原理は「価値葛藤の場において」という私の主張と相通するものであるといっても、決して誤りではないであろう。この主張をさらに明確に表明したのはリットである。彼は「教師が教師としての使命を果たすことができるのは、教師が文化財を、その完結した現在の結果から、それを発生させた生動する過程へ連れもどすことによるのである¹²⁾」という。すなわちすでに出来上がっている文化価値を、これを作り出した生成の過程へ還元することに成功しなくてはならないと主張する。このような「生成過程への還元」が教育方法の秘訣であるという主張は、これを、現在、道徳法則として客観化している道徳的価値を、それを生み出した道徳生成の価値体験の過程へ還元し、その具体的な道徳体験の過程において、道徳性の啓培を図ることとして理解する

ならば、それはすなわち私が主張する「価値葛藤の場において」という原理と相通するものといっても、決して誤りではない。

さらに「この生成過程への還元」を道德教育の方法原理として、明確に主張したのはシュブランガーである。彼は責任、誠実、感謝、好意、正義、服従、勇気などの諸々の道德性について、「これらのものを体験できる価値体として直観させなければならない。価値分野それぞれの独自の構造の土台になっている諸々の力が実際の体験に還元されると、その諸力が同時に、その分野に特有の陶冶価値となって現われる¹³⁾」と主張する。このように諸々の道德性を、それが生動する道德生成の体験過程へ還元して、その場の体験を通じて、道德性を身につけさせようとするシュブランガーの発想は、「価値葛藤の場において」生きた道德性の啓培を図るべきであるという私の主張と相通するものといえる。

7. 「価値葛藤の場において」という原理

もとより「生成過程への還元」という方法原理は私の主張する「価値葛藤の場において」という原理と全く同一であるということではできない。しかしこの「生成過程への還元」ということは、これを道德教育の方法論においてとらえるならば、客観的な道德法則もしくは道德的価値を、児童生徒に生きてはたらく実践力として身につけさせるには、そのように客観化している道德法則もしくは道德的価値を、それが出来上るに至った「生成の過程」へ還元し、その生動する生成過程としての道德体験の場において指導せらるべきであることを意味しているといえることができる。したがって、この「生成過程」はまさしく私の主張する「価値葛藤の場」にほかならない。まことに「価値葛藤の場」は道德的なものを生起させる生動的な道德体験の過程であると見られるから、「生成過程への還元」は、より適確には、「道德生成の過程としての価値葛藤の場への還元¹⁴⁾」というべきである。次に私は、生きた道德性がこのような「価値葛藤の場において」真にすぐれて啓培せられるという事情について考察することにする。

(1) 「道德が生起する場において」

私はまず第一に、道德的実践力としての道德的知見の啓培における「価値葛藤の場において」ということの意義について考察する。すでにシェラーも説くように、道德的価値としての善（悪）は、より高い価値もしくはより低い価値の実現をめざす作用において現われる価値である¹⁵⁾。したがって「価値葛藤の場」に直面したわれわれが真に道德的に正しく生きるためには、まず第一に、相対立する2つの価値の間に存する「高低の序列」を判別する能力すなわち道德的知見がなくてはならない。なぜならこれなくしては、より低い価値を斥けて、より高い価値を選びとるというようなことは全く不可能であるからである。かくて道德的実践の優秀性としての基本的「徳」は、まず「価値における高低の序列」を判別することのできる道德的知見でなくてはならない。しかもこのようなすぐれた道德的知見は、2つもしくは2つ以上の価値が相対立する「価値葛藤の場」を豊かに含みもつ具体的な道德体験の場において、これを克服しゆく体験の過程を通して、はじめてよく身につけることができるのであるから¹⁶⁾、道德的知見の啓培は、児童生徒をまず何よりも「価値葛藤の場」に立たせることを基本的な方法原理とすべきであるといわねばならない。

第二に私は、道德的意志の啓培における「価値葛藤の場において」ということの意義について検討してみる。前述のように、われわれが道德的に強く正しく生きるためには、まず第一に、価値の高低を判別する知見が必要であるが、しかし高低の序列が判別できたと

いうだけでは、常に「より高い価値の実現」に向かうことができるとはかぎらない。なぜなら一般に「高い価値への欲求は弱く、低い価値への欲求は強い¹⁷⁾」からである。われわれ人間は価値葛藤の場に立つ時、高い価値実現よりも低い価値の追求に向かおうとする傾向の強いことをまぬがれることができない。したがってわれわれが、よい高い価値を選びとって、これを実現しようとするためには、低い価値を斥けようとする強い意志がなくてはならない。このような低い価値への欲求を適度に制限する強靱な道徳的意志の啓培は、単なる道徳的知見の啓培だけでは不可能であって、それは実に児童生徒が直面する「価値葛藤の場」において、より低い(強い)価値への欲求を適度に制限克服して、より高い(弱い)価値の実現に向かおうとする道徳体験の過程を通してのみ、真に有力に身につけさせることができるというべきである。かくて「価値葛藤の場において」という方法原理は、道徳教育の最も有力な手段であるといつてよい。

第三に、私は道徳的心情の啓培における「価値葛藤の場において」ということの方法的意義について考察する。道徳的知見はわれわれの行為を道徳的に方向づけるものであり、道徳的意志はわれわれの行為を道徳的に推進する動力であるとするならば、道徳的心情はわれわれの行為を道徳的に豊かにする潤滑油であるといつてよい。より高い価値の実現、したがってまた道徳的価値としての「善」の実践に心からなる精神的満足を覚え、より低い価値の実現、したがって道徳的反価値としての「悪」の実践に限りない不快の念を抱くという純粋な道徳的心情に裏づけられていることが、道徳的实践を強化するきわめて有力な方途であるといつてよい。しかもこのような純粋な道徳的心情の啓培は、児童生徒が「価値葛藤の場」に直面し、これを克服していく道徳体験の過程においていとなまれる時、最も有力な道徳指導となるといつて、決して過言ではない¹⁸⁾。かくて「価値葛藤の場において」ということは道徳的心情の啓培をはかる最も基本的な方法原理であるといわねばならない。

前述のように、2つの価値が相対立葛藤する生活現実に直面した人間は、「価値の高低と強弱との相反」に基づく価値葛藤を、透徹した道徳的知見に導かれ、純粋な道徳的心情に裏づけられた強靱な道徳的意志の決断によって、はじめてよく克服することができるのである。まことにこの自由意志による選択・決断こそ、価値葛藤の場を強く正しく生きぬく原動力である。もとよりこの自由意志の選択・決断は、常に必ずしも道徳的に正しいとはかぎらない。有限をまぬがれない人間の自由意志であるから、そこには常に過誤も起こるのであろう。その結果に対しては人は常に自ら責任をとるべきである。それは自らの自由意志に基づく選択と決断によるものであるからである。要する自由意志による選択・決断と、これに伴う責任とは、道徳性を成り立たしめる重要契機であるといわねばならない。このような自由意志に基づく決断力と責任感を、最も有力に身につけさせるためには、まず何よりも児童生徒を「価値葛藤の場」に立たせ、これを克服してゆく道徳体験の過程において、学びとらせるよりはかに道はないといつても、決して過言ではあるまい。ここに私が「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と主張する根源の理由が存するのである。

(2) 「体験の内省」による深化発展の原理

「価値葛藤の場において」生きた道徳性を身につけさせようとする道徳教育の最も基本的な方法形態が、児童生徒がその生活現実において直面する問題とじかに取り組む実践の場において、2つの価値が対立する「価値葛藤」を克服していく過程に即していとなまれるべきであることは、道徳の本質・構造からみて当然のことである。いわば直接経験としての主体的な価値葛藤体験に即して、葛藤克服の方途について工夫し、さらにまた自らの

葛藤体験を内省することによって、自己の道徳的体験の内面的深化を図るように指導すべきである。

直接経験としての主体的実践に即して、価値葛藤を克服する方途について指導しようとするれば、われわれはまず児童生徒が直面する価値葛藤の場の実態を適確に把握しなくてはならない。まことに人は常に諸々の価値葛藤の場に立たされている。われわれは、常にわれわれをとりまく生活現実からはたらきかけられて、絶えず決断に迫られる。われわれが2つの価値の対立する葛藤の場に立って、強く正しく生きぬこうとすれば、われわれは必ずその中の1つを選びとり、他を斥けるという決断によって、はじめてよく人生における刻々の価値葛藤を強く正しく生きぬくことができる。さらに人は、このような価値葛藤の場において、より高い価値を選びとり、これが実現を妨げる諸々の抵抗、すなわち低い価値への欲求を適度に斥けつつ、この葛藤を強く正しく克服することによって、現実の自己を超越し、より高次の自己へと高まることができるのである。なぜなら「価値葛藤の場」における、より高い価値の選択・実現は、単にその場における価値葛藤を克服するというだけにはつきないで、それは同時にまた「新しい価値の創造」であり、「より高い自己実現への超越」であるからである。このように「価値葛藤の場」における選択と決断についての指導は、道徳教育の方法として、きわめて高い方法的意義をもつ中核的なものといわねばならない。

次にわれわれはまた、自らの実践行為について、常に謙虚に「内省する」ことが肝要であることを忘れてはならない。なぜならわれわれは、「価値葛藤の場」に直面して、いかに英知をつくし、真実を貫き通したとしても、有限存在としての宿命をまぬがれない人間としては、なおそこに全く過誤なきを期することは不可能であるからである。われわれは謙虚な内省によってはじめてよく自己の有限不完全を自覚し、より高い自己への向上を志向することができるというべきである。「内省」はすでにそれ自体「道徳的である」といってよい。そしてまたそのような謙虚な内省は、自らの行為にあくまでも責任を負うべきことを要求する。したがって自己の行為に対するきびしい責任感を身につけさせようとする道徳教育の基本的な方法として、自己の行為に対して謙虚に内省させることがきわめて重要であるというべきである。

(3) 「追体験」による「他者理解」の原理

道徳教育の方法としては、前述のような自己の直接経験としての「価値葛藤体験の内省」という指導だけではなくて、さらに他者における「価値葛藤体験の理解」という間接経験による指導を加えることが必要である。なぜならわれわれは他者における価値葛藤体験を追体験によって理解することによって、人生を道徳的に強く正しく生きぬく方途を学びとることができるからである。このように、われわれがこの人生を生きぬく道を、直接のおよび間接的な価値葛藤の克服体験を通して学びとっていることが事実である以上、われわれがこの人生を生きぬく道を児童生徒に学びとらせる道徳教育の方法としては、当然、直接のおよび間接的な両経験に訴えるべきであることは自明のことといわねばならない。戦後の新教育が直接的な生活経験を重視したことは正しかったとしても、他者経験の理解という間接経験の一面を軽視した点は、明らかに誤りであったというべきである。これに対して戦前の教育、とりわけ「修身科」による道徳教育のいとなみは、あまりにも間接経験による追体験の理解を重視し、直接経験による生活現実との取り組みを、ほとんど全く無視する傾向が強かったという批判をまぬがれることはできない。

かくて生きた道徳性の啓培を図る道徳教育の最も有力な方法は、「価値葛藤の場」を克

服する方途を、直接経験と間接経験との両者を通して学びとらせるように、十分な配慮をめぐらすことでなくてはならない。われわれが「価値葛藤の場において」という道德教育の基本的な方法原理の第二として、「追体験による理解」を重視する所以は全くここに存するのである。

8. 「価値葛藤の場」の構成

(1) 「価値葛藤体験」の層位

私は前項において、まず道德体験が「価値葛藤の場」においてすぐれて生起するものであること、したがってまた道德的価値(善)は「価値葛藤の場」の克服という実践行為において発現する作用的・人格的価値であることを明らかにし、次にこの道德生起の根源的事実を裏がえして、そこから、実践力としての道德性の啓培をめざす道德教育の方法は、児童生徒を、道德生起の過程としての「価値葛藤の場」に対決させ、これを克服してゆく道德体験に即して構想すべきであるということについて考察した。私はさらに、道德教育の内容構成において、このような「価値葛藤の場」をどのようにして構成すべきかについて論究しなければならない。

生きた道德性の啓培をめざす道德教育の実践構想においては、我々はまず「道德教育の指導内容」としての道德的価値体験の一まとまりを、特定の指導観点(ねらい)にもとづいて、構造的に統一づけることに成功しなければならない。そしてこの統一づけられた道德体験の一まとまりとしての「主題」には、相対立する2つの価値的要求が豊かに含みもたれていなければならないことは、道德生起の根源的事実からみて自明のことである。したがって道德教育の内容構成においては、我々に価値の選択と決断とを要求する「価値葛藤の場」を、その中にどのように含みもたせるかということがきわめて重要な方法的観点となる。しかし「価値葛藤の場」の構成といっても、道德的価値体験の層位によって、そこには次元を異にする2つの構成方式、すなわち、(A)「直接経験としての価値葛藤の場」の構成と、(B)「間接経験としての価値葛藤の場」の構成との2つの方式が存在している。もとより、真に主体的な価値葛藤は、「直接経験としての価値葛藤」であるから、生きた道德性の啓培をめざす道德教育の内容構成としては、何よりもまず「直接経験としての価値葛藤の場の構成」を基本的な構成方式とすべきであることはいうまでもない。しかし我々はまた「他者の価値葛藤」を間接的に理解することによって、生きぬく人生の道を学びとっていることも否定できない事実であるから、道德教育の内容構成において、「間接経験としての価値葛藤の場」の構成の意義を軽視することは誤りであるといわなければならない。児童生徒の道德的生長を真に実り豊かにする道德教育の内容構成は「直接経験としての価値葛藤の場」の構成を基本としつつ、その上に、「間接経験としての価値葛藤の場」の構成を、いわば重層的に構想するものでなくてはならない。私は今、前者を「価値葛藤の場の把握」と呼び、後者を「価値葛藤の場の設定」と名づけることにする。

(2) 「価値葛藤の場」の把握

児童生徒がその生活現実において、直接的に経験する「価値葛藤の場」を的確に捉えて、この場の葛藤を克服する実践力としての道德性の啓培を図ろうとする指導方法は、いわゆる生活指導的方法である。そしてこのような直接経験としての価値葛藤の場こそ、真に主体的な道德体験を生起させる地盤である以上、生きた道德性の啓培をめざす道德教育の実践は、まず第一に、児童生徒がその生活現実において直面する「価値葛藤の場」を的確に把握することに成功しなくてはならない¹⁹⁾。なぜなら彼らが直面する主体的な「価値葛藤

の場」を的確に捉えることなくしては、彼らの道徳的実態を踏まえ、その道徳体験を真にすぐれて成長させる道は、遂に見出し得ないからである。かくて道徳教育の内容構成においては、何よりもまずその指導内容を、児童生徒が直面する「価値葛藤の場」を豊かに含みもつものとして構成しなくてはならないのである。

そのためには、我々はまず、自らの倫理観を確立しなくてはならない。自らの倫理観の確立なくして、児童生徒が直面する「価値葛藤の場」を的確に捉えようとしても、それは「木によって、魚を求める」よりも遙かに困難であろう。そして我々は第二に、児童生徒の生活現実を凝視し、自らの倫理観に立って、彼らが直面する価値葛藤体験とその克服体験との実態を的確に把握することが肝要である。そこから「自己の道徳体験の内省」という道徳教育の基本的な指導方法も自ら構想せられるというべきである。

(3) 「価値葛藤の場」の設定

しかし我々の道徳体験の成長発展は、このような「自己の道徳体験の内省」によって可能であるだけでなく、さらに「他者の価値葛藤体験の理解」によっても可能であるということが事実である以上、我々は道徳教育の内容構成において、「他者の道徳体験」をその内容として含みもつよう、工夫しなくてはならない²⁰⁾。我々はこれを「価値葛藤の場の設定」と名づける。このように他者における「価値葛藤の場」を設定するには、我々はまず第一に、「自らの倫理観を確立すること」が重要であることは、前項に考察を試みたところと同様である。そして第二に、「他者の価値葛藤体験の表現としての生活記録（伝記・物語など）の中に含まれる「価値葛藤の場」を、自らの倫理観に照らして明らかにすることが肝要である。ここから「他者の道徳体験の理解」という道徳教育の指導方法もまた当然構想せられるということが出来る。このように考えて、「価値葛藤の場」を、その中に全く含みもたないような「指導資料」は、道徳教育の「資料」としては、殆んど価値なきものといっても、決して過言ではない。

もとより「価値葛藤の場」の把握といい、設定といっても、それはそれぞれ別個に構成せらるべきものではなくて、実に重層的な相互連関構造において構成せられるものでなくてはならない。したがって児童生徒がその生活現実において直面する「自己の価値葛藤体験」を、道徳教育の基盤的な内容として押え、その上にさらに、この主体的な道徳体験を拡充発展させるために、よりすぐれた「他者の道徳体験」を、重層的構造において構成し、以て道徳教育内容の立体的構造化を図るべきである。

9. 道徳授業の展開過程——その原型

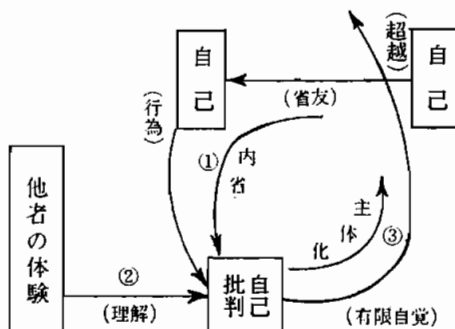
(1) 指導方法としての「内省」と「理解」

最後に私は、道徳授業の展開過程において、「価値葛藤の場」をどのように生かすべきかについて考察する。もとよりここでは「道徳授業の原型」ともいふべき一般的な展開過程についての考察に止める。すでに生きた道徳性の啓培をめざす道徳教育の内容が「価値葛藤の場」の「直接的な把握」と、その「間接的な設定」との重層構造において構成されている以上、道徳授業の展開は、当然その中に、直接経験としての「自己の道徳体験の内省」による道徳的自覚の深化と、間接経験としての「他者の道徳体験の理解」による道徳的自覚の拡充との両面から構想されなくてはならない。しかもこの「自己の道徳体験の内省」は、原則として常に「他者の道徳体験の理解」に先行するものとして構想せらるべきである。なぜなら道徳的自覚の深化・拡充は、まず何よりも「自己の道徳体験の内省」の上に立って、初めて可能であり、そしてまた「他者の道徳体験の理解」は、それと相近

似する「自己の道德体験の存在」を前提して、初めて可能であるからである²¹⁾。さらにいえば、「自己体験における価値葛藤をいかに克服すべきか」という問題意識が存在しなくては、どのような「他者の道德体験における価値葛藤の理解」も、ついに主体的な自己の道德問題として受けとめられることはないからである。したがって道德授業の中心段階としての「展開」の前段は、主として「自己の道德体験の内省」についての指導であり、その中段は主として「他者の道德体験の理解」についての指導でなくてはならない。この中段の「他者の道德体験の理解」は、さらに後段の「批判と共感による主体化」によって、自己の道德体験と相互浸透し、自己の主体的な生き方を支えるものとして定着する。この主体的な道德体験はさらに「原理的考察にもとづく法則化」により、一般化され客観化されて、理性的な道德的自覚としての性格を獲得するものと考えられる。

(2) 道德的自覚の深化過程

このように道德授業の展開は、まず第一に、自己が直面している価値葛藤体験、およびそれを克服しようとした価値選択の態度を謙虚に内省（自己反省）させ、その葛藤の克服における自己の道德的有限（不完全）を自覚させるよう指導する。そして第二に、この道德的有限（不完全）の自覚の上に立って、自己の道德的態度をさらに純化・拡充するために、よりすぐれた「他者の道德体験」を、その表現としての「資料」を通して理解（追体験）させ、そこから人生の生き方を学びとらせるように指導する。そして第三に、このように追体験的に理解した「他者の道德体験」を、「自己の道德体験の内省」による道德的自覚との相互浸透によって、自己の道德問題として主体的に受けとめさせる。このような過程を辿ることによって、自己が直面する価値葛藤を、強く正しく生きぬこうとする道德的向上への実践的意志が振起されるものである。児童生徒の道德体験の成長発展、すなわち道德的自覚の深化の構造を図示すれば、およそ次のようになるであろう²²⁾。



(3) 道德授業の展開過程——その原型

道德授業の展開は、道德体験の生起する過程に即して構想せられる時、もっとも効果的である以上、我々は右に考察した「道德的自覚の深化しゆく過程」に即して、道德の授業を展開すべきであることはいうまでもない。そこで我々は「道德的自覚の深化過程」を踏まえて、道德授業の展開過程を次のように設定しようと思う²³⁾。「道德の授業」も、それが「道德の時間」という一定の時間において展開せられるものであるかぎり、他の一般の授業と同様に、導入・展開・終結の三段の過程を辿るものとして構想せられる点においては別に変わりはないであろう。まずその「導入段階」としては、(A)「学習動機の喚起」と(B)「学習目的の自覚」との二小段を設定すべきである。そして第二の「展開段階」としては、その前段に「自己の道德体験の内省」を、その中段に「他者の道德体験の理解」を、そしてその後段として「自他道德体験の浸透による自己超越」を設定すべきであることは前項の考察からみて、当然である。最後の「終結段階」は、第二の展開段階（後段）の「自他体験の浸透による自己超越」を受けて、(A)「原理的考察による法則化（一般化）」と(B)「道德法則の生活化」とによって行なわれる。以上略述したように、「道德授業の展

開」はおよそこの過程を辿るものとして構想せらるべきであると私は考える。²⁴⁾ そしてここにいわゆる「道徳授業の原型²⁵⁾」と呼ばれるものの構造を見ることができるのであろう。今これを表示すれば次のようになる。

		指 導 過 程	主 な 学 習 活 動
導 入		A「学習動機の喚起」	a 道徳体験の想起 b 道徳体験の発表—理解
		B「学習目的の自覚」	a 問題意識の共通化 b 学習目的の自覚
展 開	自己内省	A「問題場面の具象化」	a 価値葛藤場面の想起 b 価値葛藤体験の発表—理解
		B「問題点の省察」	a 問題点の想定 b 問題点の省察 c 問題解決の方途の工夫
	他者理解	A「問題場面の具象化」	a 価値葛藤場面の想像 b 価値葛藤体験の発表—理解
		B「問題点の考察」	a 問題点の想定 b 問題点の考察 c 問題解決の確認
	自己超越	A「共感・批判による主体化」	a 共感による主体化 b 批判による主体化
		B「自他浸透による自己超越」	a 内省的解決の再吟味 b 内省的解決の再確認・修正
終 結		A「原理的考察による法則化」	a 道徳法則として一般化
		B「道徳法則の生活化」	a 具体的な生活問題へ適用

10. 「展開過程」と「価値葛藤の場」

(1) 「導入段階と価値葛藤の場」

それではこのような道徳授業の展開過程において、「価値葛藤の場」はどのようにして生かすことができるであろうか。まず導入段階は、道徳授業の内容としての「主題」に対する「学習動機の喚起」と「学習目的の自覚」とをめざすものに外ならない。そしてこの「主題」に対する「学習動機の喚起」は、当然、その「主題」に含まれる「価値葛藤の場の克服」について学習しようとする動機（興味）を誘発することではならない。その方法としては、(A)「道徳体験の想起」、(B)「道徳体験の発表—理解」という2つの方法が考えられる。「道徳体験の想起」とは、この「主題」に関連する自己の道徳体験、すなわち価値葛藤体験を想起させることによって、この「主題」に対する学習動機を誘発しようとするものである。次の「道徳体験の発表—理解」とは、このようにして想起した各自の道徳体験を発表させ、他の児童生徒に理解させることによって、この主題について学習しようとする動機もしくは興味を誘発しようとするものである。第二の「学習目的の自覚」は、「学習動機の喚起」のために行なった「道徳体験の想起—発表」の過程において、自然に導き出させることができるであろう。なぜなら「主題」の内容に関連する自己の道徳体験を想起させれば、そこに自ら価値葛藤の場を生きぬく方途について学習しなくてはならぬという学習の方向が次第に自覚されてくる筈であるからである。そしてまたこのようにして想起された各自の道徳的価値葛藤体験を互に発表し合い理解し合う共同思考を通して、この主題に含まれる価値葛藤を克服する方途を工夫するという「問題意識の共

通化」が図られ、共同学習としての学習目的が漸次明確な形をとって彼らに自覚されるに至るのである。

(2) 「展開段階と価値葛藤の場」

次に「展開段階」に進んでは、まず「自己の道徳的価値葛藤体験」を謙虚に内省させ、その価値葛藤を克服していく方途について工夫させる。次いでこの「内省」を踏まえて、「他者の価値葛藤体験」を理解させ、これを媒介として、そこから葛藤克服の方途を学びとらせるわけである。自己の道徳体験の成長発展を図るには、まず何をおいても第一に、自己が直面する道徳的な問題場面、すなわち価値葛藤の場を克服しようとする道徳体験を謙虚に内省するということが不可欠の条件である。なぜならこの内省によってこそ、価値葛藤の場の克服を妨げるものの実体が明らかになるからである。この道徳的実践を妨げるものの根源が的確に押えられれば、そこには自ら道徳実践を可能にする方途が開示される筈である。そしてこの「体験の内省」の指導を最も効果的にいとむためには、まず各自が直面する「価値葛藤場面の具象化」を図り、その場の具体的状況を踏まえて、葛藤克服の方途について省察させるよう指導しなくてはならない。なぜなら「価値葛藤の克服方途」について省察させるためには、その前提として、「価値葛藤の場」の情景が具体的にほうふつと想起されていることが絶対に必要だからである。主題に関連する各自の道徳体験がまざまざと想起され、これを互に発表し理解し合う場においてこそ、「価値葛藤の場」を克服する方途は、始めてよく的確に見出させることができるであろう。

かくて「自己の道徳体験の内省」による指導方法は道徳教育の本道ではあるが、しかしそこにはややもすれば、単なる「自己内反すう」という「悪しき反復」に陥る危険があることを見逃してはならない。単なる「自己内反すう」という狭い殻を破って、道徳体験の拡充発展を図るためには、「他者の道徳体験の理解」を媒介すべきであることは前に考察した通りである。そしてそこに道徳授業における「指導資料」の存在意義もあるのである。したがって道徳授業の展開としては、まずその「指導資料」に含まれている価値葛藤場面を具象化して、彼らにその場の情景をまざまざと想定させることが「要である。この具象化が不十分であれば、それに続く「問題点」すなわち「価値葛藤の克服方途」についての考察は、きわめて抽象的な分析や観念的な論議に終る外はないであろう。この「場面の具象化」を踏まえて、次にその場における価値葛藤の克服を妨げるものの実体を想定させ、さらにその問題点の構造を分析考察して、他者における価値葛藤の克服方途を理解させなくてはならない。このように「他者の道徳体験の理解」を媒介することによって、彼らは自他の道徳体験を相互に浸透させることができ、単なる「自己内反すう」という狭い殻を脱し、自らの道徳体験を拡充発展させて、自己超越を行うことができるのである。「他者の道徳体験の理解」は道徳体験の層位からみると、あくまでもそれは間接経験としての道徳体験であり、それが生きた道徳実践を支える力となるためには、後段として再びそれを「自己の道徳体験」にひるがえして、これを主体的に受けとめなくてはならない。他者が直面した「価値葛藤の場」を、そしてその葛藤を克服しようとした他者の道徳体験を、或は(A)「感動の形」で共感し、或は(B)「批判の形」で主体化させるのである。道徳の授業はこのような(A)「共感もしくは批判による主体化」と(B)「自他道徳体験の浸透による自己超越」とによって展開段階は終結するといつてよい。

(3) 「終結段階と価値葛藤の場」

この展開段階を受ける終結段階は、(A)「原理的考察による法則化」(一般化)と(B)「道徳法則の生活化」によっていとなまれる。前者は「主体的」・「体験的」な自覚が原理的考

察によって法則化され一般化されて、客観的性格を獲得するものであり、後者はこの一般化された道徳法則を生活現実の具体的・特殊な道徳問題に適用して、いわば生活化によって実践への通路を開こうとするものに外ならない。

〔結語〕——以上、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という立場に立って、若干の考察を試みた。敗戦と共に、わが国の教育課程からその姿を没した「修身科に代るもの」、単なる「修身科への逆行」ではないもの、すなわち新しい道徳教育の方法形態を求めて、25年近くも理論的思索と実践的究明を重ねて来た私が、今日漸く辿りついた結論は、「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ることを外にしては、道徳教育の実践を真に地についた実り豊かなものにする方途は存在しないということである。そしてこのことは、「道徳」がすぐれて主体的な実践の世界のことがらであり、したがってまた道徳教育は、すぐれて主体的な実践力としての道徳性の啓培をめざすものであるかぎり、道徳授業の基本的な方法的観点は、「生きた道徳性は、道徳的価値（善）の実現という道徳的実践を妨げるところのものとの対決の場、いかえれば「価値葛藤の場の克服」という道徳体験の過程を通すことによってのみ始めてよく体得させることができるという所に存する」ということを意味している。この方法的観点を見失ってはついに真に地についた実り豊かな道徳教育の大道は開拓され得ないといわねばなるまい。

注

1. 清水幾太郎：『生活の英知』、昭和12年。
2. G. Mehlis: Probleme der Ethik, 1918, S. 74f.
3. E. Spranger: Lebensformen, 1921, S. 284.
4. N. Hartmann: Ethik, 1926, S. 524.
5. E. Spranger: a. a. O. S. 283.
6. Aristoteles: 『ニコマコス倫理学』、(高田三郎訳) (上) 20頁, 224頁。
7. 平野武夫: 『道徳的判断と価値葛藤』、(道徳教育, 89号—明治図書)
8. N. Hartmann: a. a. O. S. 548.
9. 平野武夫: 『倫理観の確立と価値葛藤』、昭和39年, 130頁。
10. 同上書, 131頁。
11. W. Flitner: Allgemeine Pädagogik, 1950, S. 162.
12. Th. Litt: Pädagogik, in Systematische philosophie, 1924, S. 298.
13. E. Spranger: Gedanken über Lehlerbildung, 1920, S. 17.
14. 平野武夫: 『価値葛藤の場と道徳教育』、昭和42年, 238頁。
15. M. Scheler: Formalismus: 1916, S. 48.
16. 平野武夫: 前掲書, 239頁。
17. N. Hartmann: a. a. O. S. 548.
18. 平野武夫: 前掲書, 241頁。
19. 同上書, 350頁。
20. 同上書, 252頁。
21. 同上書, 382頁。
22. 同上書, 380頁。
23. 同上書, 389頁。
24. 平野武夫: 『道徳時間の指導原理』、昭和34年, 186頁～191頁。
25. 平野武夫: 『価値葛藤の場と道徳教育』、300頁。

Summary

In this essay, I tried to look into the fundamental method of moral education. I think the method of moral education is, in essence, to be made out in "the situation of the conflict of values." Because moral or moral values will reveal themselves in our decision in "the situation of the conflict of values." That will be exemplified by the ethical theories of M. Scheler, N. Hartmann and E. Spranger.

So long as moral or moral values reveal themselves only in "the situation of the conflict of values" as above mentioned, it follows necessarily that the method of moral education which aim to form the moral nature, ought properly to be planned in "the situation of the conflict of values."

I might say, however, no scholar has ever manifested the same opinion of his own as this on the fundamental method of moral education. I can find out the similarity to what I call "in the situation of the conflict of values" only in the assertions of Th. Litt, M. Flitner, E. Spranger, J. S. Brubacher and H. G. Hullfish.

I tried, in this essay, to establish, as far as possible, the fundamental method of moral education of "forming moral nature in the situation of the conflict of values", depending upon those assertions of these scholars.