

軌道修正を迫られる道徳授業

平野 武 夫*

The Moral Teaching is under the Pressing Revision of the Orbit

Takeo HIRANO

(1975年9月18日受理)

はじめに

わがくにの教育課程から“修身科”がその姿を消したのは、敗戦の年、昭和20年の12月であった。以来昭和25年ごろまでの5年間は、いわゆる生活経験主義に立つ新教育の進行過程において、“道徳的なものへの配慮”が教育課程のどこにも見られなかった時期、いわば“道徳教育の空白期”ともいふべき時期であった。やがて昭和25年の中頃から翌年にかけて、このアメリカ一辺倒の新教育に対する反省が次第に高まり、“教育活動の全面に亘る倫理的点検”の要請は、いわゆる“全面主義道徳教育の時期”を生み出した。しかし道徳教育振興のかけ声が大きかった割には、その実績はなかなか挙げなかった。かくて遂に昭和33年には“道徳の時間”の特設を見るに至ったことは周知の通りである。それから今日まですでに18年の歳月が過ぎたが、この間、道徳の時間は、初期の生活指導的性格から学習指導的性格へと、漸次その性格を転換させ、今日ではほとんど“教科”と何ら異るところのないものに変貌しているといっても過言ではないと私は考える。そしてその授業実践には漸く平板化のきざしさえ見られるに至っていることは今や誰も否定できないであろう。思えば戦後30年に亘るわがくにの道徳教育が歩んだ道は文字通り“いばらの道”であったといふべきである。“道徳の時間”を特設することの当否については、教育学的には今日なお多くの問題を残しているが、その実践のいとなみは一応軌道に乗り、漸次小・中学校の現場に定着しつつあるといつてよいであろう。もとよりそれはあくまで“一応の軌道”、というに止まり、それが真に地についた実り豊かな緑の広野であるというには、なお程遠いといわねばなるまい。この“道徳の時間”が今日見られるような平板化の傾向を克服して、真に道徳実践力の根基に培かう力動的な授業実践となるためには、その授業実践の軌道を修正する必要があると私は考える。“軌道修正を迫られる道徳授業。——この発想こそ道徳時間の平板化を克服する基本の構えであるといふべきであろう。以下私は10の観点から道徳授業の現状を反省し、その実践の軌道に修正を要請しようと思う。

第1 指導技術論から内容研究へ

1. 現状 まず第一に、今日の道徳教育、とりわけ“道徳時間”による道徳授業は“指導技術の偏重から指導内容の研究へ”とその軌道を修正する必要があると考える。現場における研究会の発表主題を見ても、その多くは指導方法の技術論であって、指導内容としての道徳的価値、すなわち善（悪）とか徳についての本質的究明が研究主題とされることはきわめて稀であるといつてよい。“発問のしかたと発言のとりあげかた”とか、“話し合いの組織化”とか、あるいは“資料活用の方法”とか“ひとりひとりを生かす指導方

* 社会科学研究所

法,,さらには“主題の構想と指導計画,,の問題,その他“指導過程の原型,,とか“道徳的価値の一般化・法則化・主体化・生活化,,の問題などはその代表的な研究主題であり,これらの“指導技術論への傾斜,,こそ,今日の教育現場に見られる研究集会の実態であるといっても誤りではあるまい.このことは昭和38年から昭和50年に至る文部省指定校の研究主題¹⁾を一瞥すれば明らかであり,また私どもが昭和25年以来,毎年開催してきた全国大会および地区大会における全国代表的な研究発表の題目²⁾を分類しても明白な事実である.そこには指導内容としての道徳的価値すなわち善(悪)とか徳(徳目)についての本質的な究明は,ごく少数の例外——たとえば公德心(公共心)とか自主性(主体性)などを除いては,ほとんど研究会の主題とはならなかったといっても過言ではないであろう.

2. 指導内容の本質究明の重要性

もとより道徳授業の指導方法の技術的研究は重要である.なぜなら方法は本来,“目的実現の方途,,であるから,生きた道徳性の啓培という道徳教育の目的を達成するためには,道徳性そのものの本質に即した指導方法の技術を工夫しなければならないことは自明のことといわねばならない.しかしいかに指導方法の技術が巧みであっても,指導内容としての善(悪)や徳(徳目)の本質が究明されていなくては,勞して効なきものと悟るべきである.まことに道徳的な善という価値は“悪の否定,,において実現せられるものであり,そしてまたそれは“より低い価値的欲求を斥けて,より高い価値の実現に向おうとする実践態度において生起発見する作用価値³⁾,,であるかぎり,生きてはたらく実践力としての道徳性の啓培は,このような道徳的価値の発現生起する場すなわち“価値葛藤の場,,⁴⁾を克服しゆく体験の場において構想せらるべきである⁵⁾”といわねばならない.また善という基本的な道徳的価値を実現する実践的優秀性こそ“徳”と呼ばれるものの本質であるが,このような徳の諸相ともいべき諸徳性(徳目)についての本質的な構造究明がなければ,いかに指導方法の技術が巧みであっても,生きてはたらく実践力としての道徳性の啓培は到底不可能であるといわねばならない.かく考えて道徳授業を真に地についた実り豊かないとなみとするためには,指導技術の工夫と共に,指導内容の本質究明が重要であることを強調したいと私は考える.

3. 軌道の修正

このように考えて,今日の道徳授業に見られる指導技術の偏重傾向は“指導内容の本質的究明,,へと,その軌道を修正する必要があると私は思う.教師の倫理的教養を高めることの急務を,昭和25年以来,私が主張し続けている⁶⁾根本の理由は全くここにある.今日の“教員免許法,,にもとづく教員養成の実状は,この点についての根本的配慮を欠如していることは疑いなき事実であり,この対策を放置して,いかに道徳教育の充実振興を企図しても,それは遂に“木によって魚を求める,,よりも遙かに難事であると悟るべきである.

第2 指導技術論から感化の再認識へ

1. 現状 第2に,指導技術論へ傾斜しすぎる道徳授業の現状は“人格的感化力の再認識へ,,とその軌道を修正する必要があると考える.かつての“修身科,,⁷⁾の授業においては,教師の人格的感化,,すなわち“徳化,,の重要性が強調されたが,戦後の道徳教育においては,この点についての教育的自覚が稀薄ではなかろうか.思うにそれは人格的感化(徳

化)の強調は“修身科への逆行”であるとする誤解にもとづくか、それともまた教師における自己の道徳的有限(不完全)の自覚による自信喪失にもとづくかは別としても、教師の人格的感化力が道徳教育において果たす役割に対する認識不足のもたらしたものであることは明らかであるといつてよからう。

2. 人格的感化の教育方法的価値

道徳教育の本質が児童生徒の道徳的成長に対する意図的・好意的な助成作用であるとするならば、それはまず何よりも、教師の、児童生徒の道徳的成長に対する全人格的な“献身”、いわゆる“他者への献身”⁸⁾でなくてはならない。児童生徒の道徳性の萌芽が彼らの人格の根源としての“良心のめざめ”であるかぎり、彼らの道徳的成長は教師と児童生徒との人格的接触、いわば“啐啄同時”⁹⁾ともいふべき全人格的な精神的交渉を通してのみ可能であるといわねばならない。教師の人格的感化すなわち“徳化”が重要である所以である。率先垂範とか俱学俱進とかいう道徳教育の方法原理も、これを単に“修身科的である”として、単純に斥けるのみではなくて、そのもつ方法的意義を再認識することが必要なのではなからうか。すなわちそれは、教師自らの自己を道徳的にすぐれた人格とする思い上りにもとづくものではなくて、自らの道徳的有限・不完全を自覚しつつも、なおかつ一歩一歩自らの道徳的向上に努める謙虚な人生態度に発するものであるかぎり¹⁰⁾、今日もなお高い方法的価値を有するものであると私は考える。まことに自己の道徳的有限・不完全を自覚する教師だけが始めてよく自己の道徳的有限・不完全に迷い悩む児童生徒の道徳的成長に対して、温い教育的援助の手を差し伸べることができると思ふ。

3. 軌道修正

このように考えて、指導技術論へ余りにも傾斜しすぎる今日の道徳授業は教師の人格的感化の再認識へと、その軌道を修正する必要がある。まことに道徳教育方法の原理としての人格的感化力の根源は、教師における自らの道徳的有限・不完全の自覚にあるといわねばならない。もとより道徳授業における方法技術の工夫は重要である。しかし教師の人格的感化による根源的支えを失った指導方法の技術は、方法論としては画竜点睛を欠いたものと悟るべきであろう。

第3 理性的人間観から葛藤的人間観へ

1. 現状 第3に、人間を単に理性的存在としてみる人間観から、これを“神と動物との中間者”、としてみる葛藤的人間観へとその軌道を修正する必要があると考える。なぜならわれわれ人間は一般に考えられるように、決して単なる理性的存在ではない。たしかに理性的であることは人間が人間であることの独自性ではあるが、しかし人間は常に理性的にのみ行動することのできる存在ではあり得ない。まことに道徳が人間の世界だけの問題であるかぎり、人間をどのような存在として捉えるかという人間観の確立が、生きた道徳性の啓培を図る道徳教育の成否を決する秘鍵であるといつても、決して過言ではあるまい。

もっともわれわれが日常語として“人間らしい”、とか“人間くさい”、とか、あるいはまた“人間だから”、とか“彼も人間だ”、とか、さらにはまた“人間の弱さ、悲しさ、迷い、悩み”、などといっている点から考えると、それらはいずれも理性的人間観に立っているとはいえず、むしろ葛藤的人間観に立っているとすべきであろう。しかしわれわれが一た

び道徳教育という立場に立つと、われわれの人間観はとかく理性的人間観へと傾斜する傾向があることを否定できないであろう。われわれが教師として道徳教育を意識すると、日常語で“人間として、”とか“人間なら、”とか、あるいは“それでも人間か、”などというように、われわれはとかく人間を理性的存在としてのみ捉える人間観に立つ傾向があるといえよう。

2. 葛藤的存在としての人間

しかし単にこのような理性的人間観に立って、真に児童生徒の道徳的成長を助成することは不可能であるといわねばならない。なぜなら現実の人間、とりわけ道徳的に未熟・未発達な児童生徒は、決してそのように完全な人格的存在ではなく、またそのように常に理性的にのみ行動できる存在ではなくて、常に人生の道に迷い、かつ失敗や過誤をくり返しつつ苦悩する有限（不完全）な存在に外ならないからである。

たしかに人間は一面では理性的であり、そしてそれがまた人間を他の動物から区別する根本特質ではあるが、しかし人間は常に理性的であるとはいえない。“神と動物との中間者、”ともいわれるように、“理性と感性との二元的存在、”¹¹⁾であり、“小宇宙、”とも呼ばれる全体人間¹²⁾である。まことに“精神に満された動物¹³⁾、”ともいうべきである。しかもこの相反する二元の葛藤に苦悩する存在であり、“この価値の葛藤を自らの自由意志にもとづく決断によって克服しゆく存在であるところに人間存在の本質がある、”¹⁴⁾というべきである。道徳的といわれる価値（善）はこのような“価値葛藤を克服しゆく意志的態度において発現生起する作用価値、”¹⁵⁾であるかぎり、生きてはたらく道徳的实践力を啓培しようとする道徳教育のいとなみは、このような2つもしくは2つ以上の価値に対する欲求が相対立する葛藤場面において、これを克服しゆく体験過程として構想せられるべきであって、このような葛藤場面への還元という着眼を逸し去っては、実り豊かな道徳性啓培の手だてを見出すことは、ついに不可能であるといわねばなるまい。

3. 軌道の修正

このように考えて、“価値葛藤の場の克服、”という方法論的着想は、ひとえに人間を葛藤的存在として捉える人間観に立つことによるのみ可能というべきである。われわれは人間を、したがってまた児童生徒を単に理性的人間としてのみ捉える人間観に立つのではなくて、これを葛藤的人間として捉える人間観へと、その軌道を修正すべきである。

第4 道徳的価値の直接的把捉から間接的把捉へ

1. 現状 第4に、今日の道徳教育は、善とか徳（徳目）とかいう道徳的価値を直接的に追求（把捉）し、もしくは実現できると考える価値観から、道徳的価値は他の諸々の実質的価値の追求（把捉）もしくは実現に即して、いわば間接的にのみ追求（把捉）し実現することができると思う価値観へと、その軌道を修正する必要があると私は考える。今日の道徳論において、道徳的価値の追求・把捉・認識・理解・実現などという用語がいつも安易に使用されているが、そこにはすでに道徳的価値の直接的把捉（実現）の可能性が前提されているといわねばならない。一体この前提は正しいであろうか。なるほど善（悪）とか徳（勇氣・忍耐・節制・協同・親切）とかいう道徳的価値を、他の諸々の実質的価値（快・利・健・真・美・聖・権）の把捉・実現から遊離させて、直接的に抽象的な概念として知的に把捉・理解・認識することは可能であろうが、しかしそれを生きてはたらく実践

力として、直接的に把捉・理解すること、さらにいえば、より低い価値的欲求を適度に克服(抑制)して、より高い価値の実現に向おうとする実践態度、すなわち道徳的な生き方を直接的に把捉・理解することは、はたして可能であろうか。

2. 道徳的価値の本質的構造

一体、善(悪)とか徳とかといわれる道徳的価値の構造はいかなるものとして捉えるべきであろうか。すでにM・シェーラーやE・シュブランガーもいうように、“善”とは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において、より低い価値的欲求を適度に制限・克服して、より高い価値の実現に向おうとする実践態度において生起発現する作用価値であり、“悪”とはその逆の実践態度において生起発現する作用価値¹⁶⁾に外ならない。したがって道徳的価値は他の諸々の対象価値、すなわち真・美・聖・権・健・快などという実質的価値の実現(作用)に即して、いわば間接的に実現・理解されるものであって、直接的には実現・理解されるものではない。直接的に追求・把捉せられるものはその知的・概念的形態であって、われわれの全生活をその根底において支える生きた実践力としての道徳的価値(善)そのものではあり得ない。今、“人命救助”という実践行為(生活)を例として考察してみる。川に溺れようとする小児をみれば、人は恐らく危機に類した小児(他者)の肉体的生命を救助しようと努めるであろう。“救助”という実践行為(作用)の対象はいうまでもなく小児(他者)の肉体的生命に外ならない。他者の肉体的生命そのものはもとより生命価値であって道徳的価値ではない。“人命救助”における“救助”という意志的作用のもつ価値が道徳的価値であるのであって、“人命”という価値が道徳的価値であるのではない。“人命”は対象価値であって、道徳的価値ではない。この意味において道徳的価値は対象価値ではなくして、作用価値であるといわねばならない。

3. 軌道修正

このように考えて、生きてはたらく道徳性の啓培を図ろうとする道徳教育における価値観は、道徳的価値の直接的な追求・把捉・実現・理解を可能とする価値観から、その間接的な追求・把捉・実現・理解を正当とする価値観へと、その軌道を修正すべきであると私は主張する。

第5 他者理解から主体的実践力へ

1. 現状 第5に、他者の道徳体験の理解に傾斜しすぎる道徳授業の現状は主体的な道徳的実践力の根基に培かう方向へと、その軌道を修正すべきであると考えられる。道徳の時間が特設された当初の数年間は、“生活を踏まえた道徳時間”として、道徳的実践力の根基に培かうという基本姿勢が堅持されていたといえる。ところが昭和37年ごろを境として、道徳時間の授業は漸次“指導資料”による他者の理解が主要な教育活動となり、これによって道徳的実践力の根基に培かうことができると考えられるようになった。この傾向は文部省の“指導資料集”が全国の小・中学校へ配布されるに及んで支配的となったといっても過言ではないであろう。はたしてこのような“他者理解”によって、主体的な道徳的実践力が有力に啓培されるであろうか。“指導資料”の理解によって啓培せられるものは、差し当り“他者の道徳体験”であり、道徳的理解力であって、いまだ主体的な道徳的実践力としての“徳そのもの”とはいえないのではなからうか。とすれば今日の道徳授業

が余りにも“資料による他者理解”に傾斜しすぎることは、道徳的実践力の根基に培かおとする道徳授業の本道を逸脱することになるとはいえないであろうか。

2. 道徳的実践力の根基に培かうこと

一般には、“道徳の時間”では“道徳の実践そのもの”を指導することは不可能であると考えられている。しかし“善”とか“徳”といわれる道徳的価値がわれわれの主體的な実践行為において発現生起するものであるかぎり、道徳教育の中核は、究極的には生きてはたらく道徳的実践力の啓培を志向するものではなくてはならない。したがって道徳時間の授業もまた“究極的には道徳的実践力の啓培をめざすものであるべきである。”¹⁷⁾。かくて道徳授業における指導方法の基本は、まず何よりも児童生徒の日常生活における主體的な道徳体験（実践）そのものを指導の手がかりとするものでなければならない。もとより特設せられている“道徳の時間”は道徳実践の場ではあり得ないから、児童生徒の道徳実践そのものに直接にはたらきかけて、指導の手を加えることは不可能であろう。しかし道徳時間に、彼らの道徳体験、たとえば“学校の帰りの道”での“道草”の体験を回想・想起させて、これを生動する道徳体験によみがえらせることは可能であり、さらにこの“道草”という自己の道徳体験を内省（自己反省）させることによって、児童生徒の道徳的自覚を深め、彼らの道徳的実践力の根基に培かうことはできるわけである。なぜなら“主體的な道徳的実践力は、まず自己の道徳体験を謙虚に、そして厳しく内省することによって、最も有力に培かわれるもの。”¹⁸⁾であって、それは決して単に“資料における他者道徳体験の理解”のみによって、有力に培かわれるものではないと考えられるからである。このことは孔子の“三省の教”¹⁹⁾にも明らかであるといえる。もとより他者の道徳体験を追体験的に理解することによって、いわば間接的に自己の道徳的自覚が深化・拡充せられるものであることは否定し得ない事実であるから，“資料による他者理解”もまた主體的な道徳的実践力の根基に培かうことに貢献するといわねばならない。しかしそれはあくまで自己の道徳体験に対する謙虚な自己内省という基本の姿勢を内にもつものに対してのみ、有力に貢献するものであることを忘れてはならない。

3. 軌道の修正

まことにわれわれの道徳体験においては、自己の道徳体験に対する謙虚な自己反省がなければ、いかなる他者の道徳体験の理解も、ほとんど全く自己の道徳的自覚の深化に役立つたないのである。さらにいえば“資料の理解”による他者の道徳体験は、これを自己の道徳体験の問題として主體的に受けとめ、自己の主體的な道徳的実践力へひるがえすことができるかぎりにおいて、他者理解もまた主體的な道徳的実践力の根基に培かう道徳授業の指導方法として重要であるというべきである。しかしそれはあくまでも自己の道徳体験の内省による道徳的自覚の深化を裏から支え、間接的にこれを強化するものであるといわねばならない。この意味において、余りにも“資料による他者理解”に傾斜しすぎた今日の道徳授業の現状は、自己の道徳体験の内省による主體的な道徳的実践力の啓培へと、その軌道を修正する必要があると私は考える。

第6 “資料→生活”から“生活→資料”へ

1. 現状 第6に、“資料から生活へ”という今日の道徳授業の現状は“生活→資料→

生活,, という授業過程へと、その軌道を修正する必要があると私は考える。もとより“道徳の時間,, の特設当初は“生活→資料→生活,, という指導過程を道徳授業の原型とする考え方が支配的であった。それが昭和37年ごろを境にして、道徳授業は漸次“資料→生活,, という指導過程、いわば学習指導的道徳授業へと変貌しはじめたとみて誤りはないであろう。昭和38年から40年に亘る文部省版の“指導資料集,, が全国の小・中学へ配布せられるに及んで、この“資料理解中心”の道徳授業形態が小・中の現場を圧倒し、昭和42年ごろ以降は“資料から生活へ,, という授業展開が“道徳授業の原型,, と考えられる傾向を迎えていることは、文部省指定校の研究報告書の内容を一瞥すれば明白である。これでは“道徳の時間,, による授業過程は方法論的にはかつての“修身科への逆行,, であるといっても、決して過言ではないと私は考える。これは昭和前半の20年間、小・中・女・師範の“修身科,, を実地に授業してきた私の教育体験と、戦後の30年間大学で教育学・倫理学・道徳教育研究の授業を行いつつ、500を超える小・中学の道徳授業を参観してきた私の教育見聞との比較検討から導き出した結論である。はたしてこのような“資料中心の授業展開,, によって、生きた道徳実践力の根基に培かうことが可能であろうか。

2. 道徳的自覚の深化に即する指導過程

なるほど生きた実践力としての道徳性の根基に培かうことをめざす道徳授業に“他者の道徳体験,, を媒介することを不可欠とすることは方法論的に正しい。なぜなら自己の狭くかつ低い道徳体験は、よりすぐれた“他者の道徳体験,, を媒介することによって励まされ反省させられて、はじめて一段高い道徳的自己へと深化発展すること、すなわち自己超越²⁰⁾が可能であるからである。しかし他者の道徳体験の理解が可能であるためには、そこにはすでに自己の道徳体験に対する謙虚な内省の存在が前提されていなくてはならない。なぜなら、自己内省による道徳的な問題意識の存在しないところには、理解による他者道徳体験の摂取を可能にする契機はいずれにも見出すことはできないからである。これに対しては、あるいは“資料による他者理解,, そのものは、他者と共通基盤をもつ自己の道徳体験にもとづいて、いわば追体験的にいとなまれるものであるから、他者の道徳体験の理解は同時に自己の道徳体験の内省を内に含んでいると反論されるかも知れない。しかし他者理解にはたらく自己体験は、あくまで他者理解すなわち追体験を可能にするものとして、潜在的にはたらくものであって、いまだそれは現在の自己の道徳体験そのものに対する内省ではないといわねばならない。したがって児童生徒の現在における道徳的成長を意図的に助成しようとする道徳授業においては、“資料による他者道徳体験の理解をいとなませ以前に、彼らに主題のねらいにかかわる自己の道徳体験を生き生きと回想・想起させ、かつこれを内省・批判させて、自己の道徳的有限・不完全を自覚させ、自己の道徳的成長をはかろうとする意欲、いわば道徳的な問題意識を掘り起こすことが、方法論的には絶対に必要である,,²¹⁾と私は考える。少なくとも自己の道徳体験の想起・内省を他者の道徳体験の理解・批判に先行させて、問題意識を喚起しておくことが彼らの道徳的自覚を深化・拡充し、道徳実践力の根基に培かう上に、より有力であることは殆んど何人も疑うことはできないであろう。

3. 軌道の修正

このように考えて、“資料から生活へ,, という過程をたどって展開せられる今日の道徳

授業の実践形態は、「生活→資料→生活。」という、いわば道徳的自覚の深化過程に即した授業展開へと、その軌道を修正すべきであると私は考える。そしてそれが低迷する今日の道徳時間の授業実践に、力動化への道を切り開く秘鍵であるという過言ではあるまい。昭和25年から33年に至る全面主義道徳教育時代に、児童生徒の道徳的な生活体験を踏まえるべきであるとしながらも、なお他者の道徳体験の理解という間接経験を導入することの必要性を強調してきた私が、今日はそれとは逆に、資料による他者理解と共に、主体的な自己の道徳体験の想起・内省がもつ方法論的意義を再認識すべきであると提言しなければならない現状に対して、私はこの四半世紀の時の流れを感慨こめてかみしめている。

第7 平面的価値観から立体的価値観へ

1. 現状 第7に、今日の道徳教育は「平面的な道徳価値観から立体的な道徳価値観へ」とその軌道を修正する必要があると考える。なぜなら道徳教育の研究ならびに実践の現実、その指導内容としての道徳的価値すなわち諸々の徳(徳目)を、ただ単に平面的・羅列的に捉えるに止まって、それらを立体的な構造連関において捉えるという姿勢に欠けていると私は考える。このように道徳的価値、たとえば勇氣・節制・忍耐・親切・協同・寛容・謙虚・公德・愛国・平和などという徳を、個々別々に捉える平面的な道徳的価値観に立った道徳教育のいとなみが平板化の道をたどったとしても、別に不思議はないであろう。それは全く道徳もしくは道徳的価値についての本質的・原理的考察の欠如に基因するものというべきである。それでは一体、道徳的価値としての諸々の徳(徳目)はいかなる構造のものとして捉えるべきであろうか。

2. 道徳的価値の立体的連関構造

A. 道徳的価値としての善と徳との連関構造

ひとしく道徳的価値といっても、そこには基本的な道徳的価値としての「善」と、この善という基本的価値の実現(追求)のために必要な望ましい実践態度としての「徳」とのいわば異なる次元の価値を合わせ含んでいることを見のがしてはならない。にもかかわらず道徳教育界の現状は「態度価値」としての徳(徳目)のみを道徳的価値と考え、「善」とは単にこれら諸々の徳(徳目)の総称にすぎないと考える価値観に止まっているといっても、決して誤りではない。しかし「善」とはM・シェラーもいっているように、「より低い価値を斥けて、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生起する作用価値」であるかぎり、それは単なる個々の徳(徳目)の総称ではなくて、より根本的に「よりよく生きようとする人間」²²⁾の基本的な生きかたを意味するものとして捉えられなくてはならないものである。道徳教育において、個々の徳目はもとより重要である。しかしより根源的に重要であるのは、児童生徒を「よりよく生きようとする人間の本質的萌芽を有する存在」として捉え、常に自己のより低い価値への欲求を適度に制限・抑制し、漸次より高い価値の実現へ向って進もうと努力する基本的な人生態度を育成することであると私は考える。今日の道徳教育の実状は、この点についての着眼がいちじるしく欠如していると見るのは私だけの偏見であろうか。ここに平面的価値観から立体的価値観へと軌道の修正を必要とする第一の着眼があり、かつ私が「価値葛藤の場を道徳教育の基本的な方法原理とすべきである」²³⁾と主張する一つの根拠があるわけである。

B. 善と悪との否定的連関構造

一般的には“善”を道徳的価値と呼び、“悪”を道徳的反価値と呼んで、両者を別個のものとして捉える傾向があるが、このような価値観に立って、生きた道徳性すなわち道徳的実践力の根基に培かう道徳教育のいとなみを有力に推進することは不可能であるというべきである。“善”と“悪”とは相反する価値概念であるが、それらは全く別個の、したがってまた全く無関係な価値ではなくて、それはきわめて密接な不可離の関係にあるものといわねばならない。なぜならすでに“善”という価値概念は“悪”という価値に対する概念であって、“悪”の存在しないところに“善”の存在する理由は全くないからである。したがってまた実践的には、“善”という価値の実現（追求）は“悪”の否定（拒斥）を通して、はじめて可能であり、また“悪”という反価値の実現は“善”の否定（拒斥）を通してはじめて可能であるからである。ここにもまた道徳的実践力の根基に培う道徳教育において、平面的な羅列的価値観から連関的な構造的価値観へと、その軌道の修正を必要とする一つの根拠があるのである。

C. 徳目の重層的連関構造

諸々の徳（徳目）は個別的・並列的に捉えるべきではなくて、これらを相反・葛藤・相補の構造において捉えるのでなくては、その本質的意義を生きた道徳的実践力として捉えることはできず、したがってまた道徳教育のいとなみを力動的な授業実践とすることも不可能であるというべきである。第一に、たとえば“正直”という徳目は“不正直（嘘）”との相反構造において捉えるのでなければ、その本質的意義を明らかにすることはできず、したがってまた“正直”を生きた道徳的実践力として身につけさせることはできない。なぜなら“正直”は“不正直（嘘）”との対決を通してはじめて実現することができるからである。第二に、“正直”は“愛情（親切）”との葛藤構造において、はじめてその本質的意義がより鮮明せられるものであり²⁴⁾、したがってまた“正直（正義）”と“愛情（親切）”との葛藤を自己の自由意志にもとづく決断によって克服するところに、より根源的な道徳的価値としての“善”の発現生起をみるのである。また第三に、“正直”といい“愛情”といってもそれらはいずれも“知恵”とか“勇氣”とか“克己”とかいう諸々の徳（徳目）との相補連関構造においてでなくては、その有力な実践は期待されないものである。このように考えて道徳的価値としての“善”および“徳”を個別的・並列的に捉える平面的価値観に立っていとなまれる道徳授業が平板化の道をたどったとしても、それは当然であって、別に不思議ではあるまい。

ただここに留意すべきことは現行の“学習指導要領”にみられる道徳的価値観についてである。“学習指導要領”においては、その指導内容として、小学校32項目、中学校13項目の道徳的価値を並列的に提示されている²⁵⁾。これに対して、それを平面的・羅列的であると批判する見解もあるが、私はこの批判には賛同できない。それは“学習指導要領”のもつ国家基準の性格の認識にもとづくものに外ならない。道徳教育の内容としての諸項目が特定の価値観に立った立体的な価値体系に構成され、それが文部省による国家基準として提示されるということになれば、国民の“良心”の奥底までも国家権力によって規制せられることになるであろう。このように考えるとき、現行“学習指導要領”の内容提示の形式はきわめて妥当である²⁶⁾と私は考える。そしてこのような平面的・羅列的な内容提示を立体化し構造化するのは、道徳教育に当る現場の教師の使命であり責任である。そこに

こそ道徳教育にたづさわる教師の主体性も存在するというべきである。

3. 軌道 の 修正

上述の考察にもとづいて、私は現在みられるような平面的・羅列的価値観から立体的・構造的な道徳的価値観へと、その軌道を修正する必要があると考える。もとよりそれはそれほど容易な問題ではなくて、道徳もしくは道徳的価値についての倫理的究明によってはじめて可能であることはいまでもない。ここに道徳教育に当る教師の倫理的教養の要請せられる所以もあるのであるが、この点についての現行“教員免許法”は全く不備であり、それが道徳教育振興方策の盲点となっていることについては、私は昭和25年以来くりかえし主張し続けているが、いまだ改訂をみないのは遺憾というの外はない。

第8 “資料中心”から“生活相即”へ

1. 現状 第8に、児童生徒の生活現実から遊離し、“資料中心”に傾斜しすぎる道徳授業の現状は、“生活相即”へとその軌道を修正する必要があると考える。もとより道徳授業の展開において、指導資料の演ずる役割がきわめて重要であることは、私も十分これを認めるものである。思えば昭和25年から33年ごろまでのいわゆる“自覚的全面主義道徳教育時代”は、生活主義的もしくは生活指導的な“生活中心の道徳指導”であって、そこでは“資料”すなわち“他者の道徳体験の記録”のもつ教育的価値などはほとんど全く顧れないばかりか、このような間接経験的資料の利用はかつての“修身科への逆行”であるとして一笑に付せられたという事実は、誰もこれを否定できないであろう。当時私は、児童生徒の生活現実から道徳問題をとり上げ、これを解決することを通してのみ、生きた道徳性の啓培が可能であるとする生活主義的もしくは生活指導的な道徳指導に対して、このような生活中心の指導形態のもつ方法的基盤性を認めつつも、なおそれは①同程度の学友相互の道徳体験の理解だけでは、各自の道徳性の深化をはかることは困難であり、②学友の個人的心情や家庭的事情などに深いかかわりをもつ自己の道徳体験についての発表や討議には方法的限界があるという2点から、学級の児童生徒よりも一歩すぐれた“他者の道徳体験”を道徳授業の展開過程へ導入することが必要であると主張した。しかしこの私の主張は生活経験主義一辺倒に傾いていた昭和30年前後のわがくにの道徳教育界には、容易には受け入れられなかった。間接経験の導入が必要であるという私の主張は、やがて道徳指導を直接目的とする“教科”（時間）の特設を要請するものとなることは当然である。しかし昭和33年に特設をみた“道徳の時間”の指導形態は、この特設に対する強い反対を反映した事情もあって、昭和37年ごろまでの、いわば特設初期の授業展開は“全面を踏まえた特設”として、きわめて生活指導的色彩の濃厚なものであったといえる。このような“生活中心”の道徳授業も昭和38年ごろを境として、漸次“資料中心”の授業展開へと転回しはじめ、その後3ヶ年に亘って文部省版の“道徳指導資料集”²⁷⁾が全国の小・中へ配布せられるに及んで、この傾向は急速に傾斜していったといっても決して過言ではあるまい。そしてこの“資料による他者理解（批判）”がひとり道徳授業の中心段階である“展開段階”の指導形態であるだけではなくて、その“導入段階”までもズバリ資料からはいるべきであるとする主張さえ現われるに至った。そこには児童生徒の日常生活における道徳体験の想起・発表などは全く無用であるばかりでなく、有害であるとする主張さえ現われてきた。道徳授業の方法論もここまでくると、もはやそれは方法論的にはかつての“修身科への逆行”であると批判されてもいたし方ないと私は考える。昭和30

年前後のいわゆる自覚的全面主義時代および昭和33年から37年ごろまでの生活指導的な特設初期には、間接経験としての“他者の道徳体験の理解”を導入することが必要であると、どんなに強く主張しても、あれだけ激しい反対を受けたことを回想すると、わずか10年にも足りない時間の経過であるのにと感慨に堪えないというのが今の私の実感である。

2. “資料”の方法的限界と“生活相即”の不可欠性

道徳教育とりわけ“道徳の時間”の授業展開において、他者の道徳体験の表現としての“資料”が重要な役割をはたすことについては、他の項の考察でも明かにしたように、全く自明のことであるとはいえ、それはあくまでも自己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る²⁸⁾ことを見おとしはなるまい。したがって“資料による他者の理解・批判”が児童生徒の道徳的自覚の深化発展にとって不可欠の方途となり得るのは、“資料の理解”に先だって、そこにはすでに“自己の道徳体験の内省”による自己の道徳的有限・不完全の自覚が存在しているということに基づくといわねばならない。自己の道徳的有限・不完全の自覚にもとづく向上への意欲、したがってまたその道徳的向上の方途についての感懐と苦悩の存しないところには、いかなる他者の道徳体験の理解・批判も彼らの道徳的自覚にとって、決して有力な媒介とはなり得ないと考える。“資料による他者理解が児童生徒の道徳的自覚にとって有力であるのは、彼らの自己の道徳体験の内省による道徳的有限の自覚が、よりすぐれた他者の道徳体験の理解に媒介されて、いわば自他道徳体験の相補浸透によって“自己超越”が可能となる²⁹⁾ことに基づくのである。そこにはじめて“資料による他者理解・批判”が単なる“他者の理解”を越えて、主体的な道徳的実践力に転じうる契機をみることができるといえるべきである。

3. 軌道修正

上述の理由にもとづいて、余りにも“資料中心”へ傾斜しすぎている道徳授業の現状は“生活相即”へとその軌道を修正する必要があると私は考える。このことは道徳指導がもともと児童生徒の現実の道徳生活の実態に焦点を当てて、彼らの道徳性を啓培し深化発展させようとするものであるかぎり、それは当然であって、彼らの道徳的な生活現実から出発しないでは彼らの道徳性を深化発展させる手だてはどこにもあり得ないといわねばならない。さらにまたこのことは、道徳授業に当る教師各自が各種の道徳教育研究会に出席して、他者の研究発表や指導講演をきいても、その根底に教師自らにおける自己の道徳教育研究や授業実践に対する謙虚な内省の存しないところでは、その努力は殆んど無益に等しく、徒労に終るであろうことを考えれば、容易に理解されるであろう。

第9 “資料を”から“資料で”へ

1. 現状 第9に、“資料を教える”という発想に傾斜しすぎる道徳授業の現状は“資料で教える”という発想へと、その軌道を修正する必要があると私は考える。“資料中心”の道徳授業はついには“資料を教える”という方法観へと急速に傾斜して行った。“資料を”か“資料で”かという方法論争はこの間の事情を物語るものである。生活指導的性格をなお多分に残していた特設初期の道徳授業も、戦後13年間の空白による授業技術の未熟もあって、そのいとなみを一応の軌道に乗せることは容易ではなかった。ここに“資料中心の授業形態”へ急速に傾斜していく落とし穴があった考えるのは私の偏見であろうか。思えば特設初期の道徳授業を一応の軌道にのせるために、児童生徒の日常的道徳体験を中心

としつつも、これに他者の道徳体験を“資料”として導入するようになった時点では、なお“資料”は道徳授業に利用し活用するものとして捉えられ、したがって“資料で教える”という姿勢には何の疑問も抱かれなかったとあって誤りではあるまい。ところがこの傾向は昭和38年から3年間に亘る文部省版の“道徳指導資料集”の全国的配布に及んで漸次くずれ初め、昭和42年ごろを境にして、急速に“資料中心”、したがってまた“資料を教える”という方法的発想へと傾斜していったと私は考える。当時私はこの傾向を方法的にはかつての“修身科への逆行”であるとして抵抗を試みたが、教育界の大勢は“資料中心”、したがってまた“資料を教える”という方向をまっしぐらに進んでいるといっても過言ではあるまい。

2. “資料”の方法的価値とその限界

思うに道徳教育の本質が児童生徒の道徳的成長への助成作用であるかぎり、道徳指導の方法原理は当然、彼らの道徳的自覚の深化しゆく過程に即して構想せられなくてはならない。したがってそれはまず彼らが自らの道徳的体験について謙虚に内省し、自らの道徳的有限・不完全を自覚することを基本とするものでなければならない³⁰⁾。そしてこの彼らの道徳的有限の自覚にもとづく自己向上への努力を励まし強化するために、より高い他者の道徳体験の表現としての“資料”を媒介的に導入し、いわば自他道徳体験の相補浸透による自己超越をはからせるところに、“資料”のもつ方法的価値があるというべきである。この意味において生きた道徳的実践力の根基に培かう道徳指導の方法原理としては、“資料を”という発想よりも、“資料で”という発想、すなわち“資料を利用して”という発想の方が妥当であると私は考える。思うに“資料を”という方法的発想は主として教育本質観における伝達注入観に立つものであり、“資料で”という発想は主として自発助成観にもとづいているともいえるであろう。道徳指導の本質は児童生徒の自発的な道徳的自覚の萌芽を、自己内省と他者理解との相補浸透を媒介として、彼らの道徳的成長を助成するところに存する。道徳授業の展開においてはたず“資料”の役割をこのように捉えるとき、“資料”のもつ方法的価値も明らかとなり、そしてまた“資料の方法的限界”もおのずから明らかになるといってよかろう。このように考えて道徳授業における“資料”は指導に当る教師の道徳観および道徳教育観にもとづいて活用せられるべきものであるといわねばならない。

3. 軌道の修正

上述の考察によって、“資料を教える”という資料中心の伝達的方法観へ傾斜しようとする道徳授業の現状は、“資料で教える”、すなわち“資料を活用して教える”という助成的方法観へと、その軌道を修正する必要があると私は考える。よしたとえ“資料を教える”という発想を一応肯定するとしても、そこには当然“資料”における主人公の道徳的完全性、が前提されていなければならないわけであるが、現実には“道徳的に完全な人物”などは存在しないのであるから、現実の道徳授業の実践においては、“資料を活用して”、児童生徒の道徳的成長を助成していく以外に道はないといわねばならない。いなむしろ現実には道徳的には不完全でありながら、自らの不完全を自覚して、一歩々々自らの道徳的向上を志向する人間の人生記録を“資料”とし、これを“活用”することによってはじめて、彼らの道徳的成長を助成することができるというべきである。要するに道徳授業の展開において、“資料”は不可欠の役割をはたすものではあるが、それはあくまでも他者道徳体験の

導入という媒介的意義において捉えられるべきものといわねばならない。

第10 “話し合い万能観” から “静聴静思の再認識” へ

1. 現状 第10に、“話し合い万能”の授業形態に傾斜しすぎる道徳授業の現状は、“静聴静思”のもつ方法的意義の再認識へと、その軌道を修正すべきであると考えられる。もとより道徳授業において、わけても“資料”における主人公の道徳的な生き方についての児童生徒の“話し合い”が、彼らの道徳的成長にとって重要な役割をはたすことは否定できない。しかし今日みられる道徳授業の現状は、余りにも“話し合いの組織化”に技術的工夫をこらしすぎてはないだろうか。かつての“修身科”の授業がほとんど教師の“説話”（例話）に終始し、問答といっても、それはもっぱら教師と児童生徒との“一問一答”にすぎなかったのに比べれば、“話し合い”によって展開される今日の道徳授業は方法技術においてすぐれており、したがって児童生徒の学習活動もきわめて活発であるといえよう。しかしその学習活動のはなやかさに比して、はたして彼らの道徳的自覚は深化拡充せられているのであろうか。また現実の“話し合い”はとかく学級内の発言力の強い数名に偏ってはいないだろうか。さらにまた“話し合い”とか“討議”とかいっても、結局は教師と児童生徒との“一問多答”という学習（指導）形態になり終ってはいないだろうか。また“社会科”の授業における“話し合い”の方法的価値と同じ意味において、道徳授業における“話し合い”の価値を考えてよいのであろうか。人間存在の根源にかかわる道徳的自覚の深化拡充をはかる道徳授業の方法形態としては、“話し合いの組織化”の技術的工夫はもとよりきわめて重要な手だてではあるが、しかしそこにはまたおのずから方法的に限界があり、したがって“資料”による他者の道徳体験への追体験的沈潜とか、教師の説話への静聴静思のもつ方法的重要性に思いをいたすべきではなかろうか。

2. “話し合い”の限界と“静聴静思”の本質

“話し合い”の本質は人間存在の“連帯的性格”にもとづくものであり、したがってそれは人間存在の連帯的性格の現れである。人間が自らの連帯的性格を深化発展させようとするならば、“話し合い”もしくは“対話”は不可欠の生活形態であるというべきであろう。M・ブーパー³¹⁾が“対話”の重要性を強調していることによっても分るように、人が人生の途上において直面する諸々の道徳問題の解決は、これにかかわる人間相互の真実の“話し合い”すなわち“対話”によって、はじめてよくその合理的解決も可能であり、また彼らの集団的な共同思考による切磋琢磨も実現されると考えられる。しかし人間はまた他面に“主体的性格”をもつ存在であることを見おとすことはできない。とりわけ人間における道徳的自覚の問題は、人間存在の根源にかかわる“良心”の問題であるかぎり、それは単なる人間相互の“話し合い”によるだけでは解決できないものと考えられる。この意味で児童生徒の道徳的自覚の深化拡充をはかろうとする道徳授業においては、深く人格の奥底にまでくい入り、そこに共感共鳴による“魂のゆさぶり”ともいうべきものを可能にする指導形態が要請されるであろう。ここに“教師の説話”にじっと聴き入り、静かに思うという、いわば“静聴静思”のもつ方法的価値に着眼する必要がある³²⁾と私は考える。今日みられる道徳授業の実状はほとんど“話し合い”によって展開されているといっても決して過言ではない。

3. 軌道の修正

上述の考察によって、児童生徒の道徳的自覚の深化拡充をめざす道徳授業においては、この“話し合い万能観”から“静聴静思の再認識”へと、その軌道を修正する必要があると私は考える。もとよりそれは“話し合い”のもつ方法的意義を少しも否定するものでなく、ただ“話し合い万能”に傾斜しすぎる今日の道徳授業の軌道に修正を加えることを要請する意図に外ならない。週に20分間もしくは月に1時間位、教師の全人格を通しての“説話”にじっと耳を傾けて聴き入り、静かに人生の生き方について考える時間をもつことの人間形成的意義を再認識する必要があるのではなかろうか。

おわりに

以上、私は10の観点から道徳授業の現状批判を試み、これにもとづいてその“軌道修正”の必要を提案した。私はこれを“軌道修正”と呼んで、あえて“軌道の転換”、とはいわなかった。なぜなら“軌道転換”、といえは、それは今日の道徳授業のあり方を全面的に否定する考えに立つことを意味すると考えたからである。私は今日の道徳教育観わけても道徳授業のよって立つ授業観には、それなりの意義ないしは存在理由があることを認めるのであるが、ただそれが余りにも一面の原理の強調に傾斜しすぎていることを憂えて、両者の調和構想を思念する立場から、あえてその軌道の修正を要請するわけである。なお本論の考察は10の観点を立てての試みであるため、それぞれの項目の間に所論の重複をまぬかれなかったことをお断りする。

注

1. 文部省指定道徳教育研究学校：道徳教育研究報告，初等教育資料および中等教育資料，昭和39,41,43,45,47,49.
2. 関西道徳教育研究会・全国道徳教育研究者連盟主催：道徳教育研究協議全国大会——大会記録，昭和25年の第1回全国大会から昭和50年の第26回全国大会まで。
3. M. Scheler : *Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik*. 1916. S. 336.
4. E. Spranger : *Lebensformen*. 1921. S. 284.
5. 平野武夫：価値葛藤の場と道徳教育，昭和42年，p. 222.
6. 平野武夫：道徳教育実践の大道，昭和31年，p. 30.
7. “修身科”は明治以来，昭和20年の日本敗戦まで，小学・中学において首位の教科であった。昭和20年12月31日，マッカーサーによって停止を命ぜられた。
8. E. Spranger : a. a. O. S. 193.
9. 楞嚴経にみえる語，禅宗で機を得て両者相応すること，師弟感応による教育の秘儀。
10. 平野武夫：道徳教育の基本原理解，昭和38年，p. 285.
11. Goethe : *Faust*. 第2部—1110—1125 (相良訳・岩波文庫)。
12. M. Scheler : *Philosophische Weltanschauung*. 1929. S. 96.
13. ditto, S. 96.
14. 平野武夫：倫理観の確立と価値葛藤，昭和34年，p. 42.
15. E. Spranger : a. a. O. S. 284.
16. M. Scheler : a. a. O. S. 336.
17. 平野武夫：実践力の根基に培かう道徳授業，昭和48年，p. 14.
18. 平野武夫：価値葛藤の場と道徳教育，昭和42年，p. 251.

19. 孔子：論語. 学而第一. 曾子曰. 吾日三省吾身. 為人謀而不忠乎. 与朋友交而不信乎. 傳不習乎.
20. 平野武夫：前掲書. p. 251.
21. 平野武夫：実践力の根基に培かう道徳授業. 昭和37年. p. 261.
22. Aristotels：ニコマコス倫理学. (高田三郎訳—岩波文庫, 上: p. 36)
23. 平野武夫：道徳時間の指導原理. 昭和33年. pp. 137—191.
24. 平野武夫：実践力の根基に培かう道徳授業. 昭和48年. p. 35.
25. 文部省：学習指導要領. (道徳) 2. 内容—小学32項目. 中学13項目.
26. 平野武夫：道徳時間の指導原理. 昭和33年. p. 145.
27. 文部省：道徳の指導資料. 昭和38年度, 39年度, 40年度. 小・中各学年 3 冊宛, 計27冊.
28. 平野武夫：実践力の根基に培かう道徳授業. 昭和48年. p. 29.
29. 平野武夫：価値葛藤の場と道徳教育. 昭和42年. p. 261.
30. 同上書：p. 251.
31. M.Buber：Ich und Du. (野口訳. 我と汝).
32. 平野武夫：前掲書. p. 252.

Summary

It's no exaggeration to say that the moral education of Japan has trodden its thorny path since the end of the war. The writer is assured that moral teaching being carried out in "Time of moral", which was established particularly in 1958, has now been on its track in a sense. It means, however, that it is only its track, and has not yet obtained any steady and fruitful results. Moreover, the practice in moral teaching has recently shown a certain symptom of monotonousness gradually.

For the purpose of establishing this moral teaching as a really stable and successful one and cultivating the root of one's moral practice, the writer likes to propose the necessary modification on the trail of moral teaching considering the following ten viewpoints:

1. Modification from overemphasizing on the technique for teaching into studying more essential part of moral.
2. Modification from devices for teaching techniques into recognition of the influential personalities of teachers.
3. Modification from regarding human beings to be rational into regarding them to be conflicting.
4. Modification from direct actualization of moral value into indirect one.
5. Modification from understanding the other person's experiences and standpoints into obtaining one's own ability of moral practice.
6. Modification from 'materials→life' pattern into 'life→materials→life' pattern.
7. Modification from the plane standpoint on the sense of value into the vertical one.
8. Modification from the material-centered attitude into the life-centered one.
9. Modification from teaching about materials into leading through understanding of materials.
10. Modification from considering the conversation as almighty into recognizing the value of quiet listening.