

琉球大学学術リポジトリ

道德教育のための時間特設に関する一考察

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学教育学部 公開日: 2011-04-20 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 安里, 彦紀, Asato, Hikonori メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/19154

道徳教育のための時間特設に関する一考察

安 里 彦 紀

I 終戦後における道徳教育の変遷 (文部省の方針を中心として)

昭和20年8月以降、日本の教育は、アメリカ占領軍の管理下におかれた。占領後、間もなく「日本の教育制度の管理についての指令」を出して、占領軍の教育目標と政策を指示した。その目標は、(1)「軍国主義の考えと、⁽¹⁾極端な国家主義教育をしてはならない。それで、軍事教育と軍事教練はすべてやめること」。(2)「議会政治、国際平和、個人の尊厳、集会の自由、言論の自由のような人間の根本的な権利と合う考えを教えたり、行を身につけさせるように、教育すること」であつた。占領期間中の教育政策は、すべてこの基本方針より出発していた。この指令は、当時の我が国教育についての、絶対命令であつた。また我が国においても、従来の教育についての、検討が行われた。その第一の問題は道徳教育についての反省であつた。昭和20年10月、文部省は、省内に「公民教育刷新委員会」を設置して、公民教育の刷新方策について、審議を求めた。その答申として、「道徳は元来、社会における個人の道徳なるが故に、修身は、公民的知識と結合して、始めて、その具体的内容を得、その徳目も、現実社会において、実践さるべきものとなる。従つて、修身は公民と一本たるべきものであり、両者を統合して、公民科が確立さるべきである。」とあり、従来の修身科を廃止して、公民科をおくべきであることを述べている。

以上の答申に、基づいて、文部省は、修身科を廃止、公民科設置を提唱したのであるが、さらに、同委員会の「道徳教育について」の答申として、「徳目の教授を通して、道義心の昂揚と、社会的知識、技能の修得、並にその実践とを、抽象的に分離して、取扱うが如き従来の傾向は、是正さるべきである。」と述べ、従来の道徳教育に検討を加え、特に、修身科の廃止を主張している。その後、道徳教育再建の方途と、道徳教育の方法についての答申には、「道徳、政治、法律に関する、抽象的、理論的問題も、具体的な卑近な事象を通して理解せしめ、青少年の興味と関心とを喚起するように、考慮すること」更に、「道徳教育において、徳目を社会組織から抽象遊離せしめることなく、行為のし方としての道徳を、具体的な秩序をもつ、人間関係の場において、捉えること。」⁽²⁾と述べている。そして、この答申の出された直後、12月13日日本政府は、連合軍最高司令部より「修身科、国史科、地理科の授業停止の指令」を受けたのである。

以上によつて、われわれは、当時文部省の道徳教育の方針が、従来の、抽象的、観念的知識の注入から、生活に根ざした、具体的な人間生活の理法、秩序を、批判的に学習させる道徳教育を目ざして、転回したことが伺われる。

その後、戦後における社会の混乱と、一般の道義の頹廃は、青少年にも影響を与え、青少年の犯罪は激増し、青少年の不良化を示す事実が相次いで、世人に指摘され、戦後の道徳教育の方法に、再び反省検討の必要が生じてきた。

昭和25年、天野文相は、当時の教育界のすう勢にかんがみて、教育課程審議会に対して、道徳教育振興についての、諮問を行った。

教育課程審議会は、これに対して、「道徳教育振興に関する答申」は次のように、戦後の教育において、児童生徒の自主性、その他、民主社会における望ましい態度や習慣が、育成されつゝあることを認めつゝ、道徳教育上、じゆうぶんでない点のあることを指摘して、そのために、発達段階に即応した道徳教育計画の体系の確立、そのための手引書の発刊を要望した。

文部省は、以上の要望に答えて、昭和25年2月「道徳教育振興方策」を発表した。その具体化の一つとして、昭和26年5月、通達の形式で「道徳教育のための手引書要綱」を発表した。この要綱には「児童が道徳的に成長するためには、どんな指導が必要か」という副題がついている。そうして、小学校、中学校、高等学校別に、指導のための着眼点、指導計画、教科及び教科以外の活動における道徳教育の在り方が説かれ、特に計画的、継続的に、学校教育の全面における指導を行い、適切な機会を捉えるべき点が強調された。

その内、特に、今日の「道徳の時間」設置の問題と関連する点を抜き出してみる。

「長く道徳教育の責めにあたっていた、修身科の教育は、その内容とするところが封建的な考え方に基づいて、超国家主義を、推しすゝめたというばかりでなく、指導の方法そのものにおいても、また大きな過誤をおかしていた……。

今日の道徳教育では、さらに、その指導の方法を、特に、慎重に検討し、再び過去の弊をくりかえさないようにすることが必要である。」

「……もし、特に、教科を設けるということをした場合には、道徳教育に関する指導を、教育の一部面に限る傾向を、再びおこすおそれが少なくないといわなくてはならない。道徳教育は、学校教育の全面において、行うのが適当である。」⁽⁴⁾

以上は、道徳教育振興の必要を強張して、「道徳教育の重要性から、修身科に代るべき科目が必要だ」「教育勅語に代るべきものがあつた方がいゝ」という天野文相の談話とは異なる答申であつた。

昭和26年7月発行の、学習指導要領（一般篇）に、「道徳教育について」次のように述べてある。

「健全な社会は、常に健全な道徳をもっている。民主的社会的建設を旨として、新に出発した我が国においては、学校教育においても、新しい立場に立つて、民主社会的建設にふさわしいじゆうぶんな、道徳教育が行われなければならない。然し、現在の我が国の実情からみるときは、たゞ目標として、これを掲げるのみならず、どのようにして、この方面の指導を行うかの具体的な方策を明らかにすることを必要としている。

民主社会における道徳的態度の育成は、これまでのように、徳目の観念的理解に止まつたり、徳目の盲目的実行に走ることを排して、学校教育のあらゆる機会を捉え、周到な計画のもとに児童生徒の道徳的発達を助け、判断力と実践力に富んだ自主的、自律的人間の形成を旨としてはじめて、期待されるであろう。したがつて、道徳教育は、その性質上、教育のある部分でなく、教育の全面において、計画的に、実施される必要がある。教育の全体計画において、児童生徒の道徳的発達を期しようとするならば、社会科を始め、各教科の学習や、特別教育活動が

道徳教育のために、どのような設計をもつべきかということが、明かにされなければならないだろう。そしてまた、学校教育の全面において、道徳的態度を形成するための指導を行うことは、各教科学習や、特別教育活動が、それぞれの役割を、じゆうぶんに果たして、互いに関連をもつて、行われること、即ち、全体計画に基づいた教育が、推進されるということではなければならない。そうでなくては人格的統一が失われるということになる……。」⁽⁵⁾

以上のことから、文部省が、人間形成の立場から、道徳教育の重要性を強調していること、而も、道徳教育を、かつての、修身科のように、一教科としたり、一領域に限つたりしてはならない、道徳教育は、学校教育の全面において、周到な計画のもとに、行われるべきであることを強調したことがわかる。

昭和33年3月18日、文部事務次官通達の形式で、「小学校道徳実施要綱」「中学校道徳実施要綱」を発表、道徳教育の徹底を図るために「道徳の時間」を特設することを明示した。さらに「学校教育法施行規則の一部を改正する省令」（昭和33年8月）の公布によつて、道徳の時間が、小学校の教育課程上に、新しい指導領域として明確に位置づけられたのである。

次に、小学校、中学校の学習指導要領道徳編（昭和33年8月28日）の告示によつて、その目標、内容及び取扱い上の要点が明らかにされた。いま、その解説書ともいふべき昭和33年9月にだされた「小学校道徳指導書」「中学校道徳指導書」によつて、その趣旨をしらべてみる。

「学校における道徳教育は、学校の教育活動全体を通じて行うことを基本とするものである。この考え方にしたがつて、従来、道徳教育の徹底を図るために、種々の方策が講ぜられてきた。しかし、広くその実情をみると、それらの措置をもつても、なお、道徳教育を計画的に行うことにはさまざまな困難があり、また、生徒が道徳性についての内面的自覚を深めるという点で、じゆうぶんな効果をあげ得たとはいわれない。その上、道徳教育は本来学校・家庭・社会の三者を通じてじゆうぶんに行われ、かつそれらの間に一貫性が保たれることによつてはじめてその徹底を期することができるのであるが、我が国の社会的諸事情は、この点において今日必ずしも望ましい状態にあるとはいえない。そこで、学校・家庭・社会を結ぶ新しい道徳教育の振興を図る上からも、まづもつて学校における道徳教育を充実する必要が痛感せられるのである。

上に述べたような事情から、道徳教育の目標と内容を明らかにし、特に道徳の時間を設けて学校における道徳教育の徹底を図ることとしたのである。このように、道徳の時間を加えた教育課程の実施によつて、生徒の道徳性についてのいつそうの向上を図り、家庭や社会にも道徳教育の目標や内容についての理解を深めることが期待されるのである。

道徳の時間における指導は、他の教育活動における道徳教育と密接な関連を保ちながら、これを補充し、深化し、統合し、また、この時間における指導が他の教育活動における指導の中で生かされ、このようにして、相互の交流を図ることによつて、生徒に望ましい道徳的習慣・心情・判断力を養い、社会における個人の在り方についての自覚を主体的に深め、道徳的実践力の向上を目ざすものである。」⁽⁶⁾

さらに、その教育的性格について、「改訂小学校学習指導要領とその解説」によつて伺つてみる。

「道徳の時間は、教育課程上、各教科とは異なり、また特別教育活動や学校行事等における指

導とも異つた性格をもっている。道徳の時間は、学習指導要領に定められた一定の目標と内容を持ち、また道徳性について、組織的、発展的指導をなし得るように、作成された指導計画によつて、週当たり平均一単位時間以上の時間をもつて、計画的且継続的な指導を行い、各種の有効な指導法を駆使し、環境的条件を考慮し、児童の経験に即応して、道徳的自覚についての全面的直接的指導を期しようとするものである。即ち、特定の目標、内容をもつこと、特色のある指導計画をもつこと、道徳についての全面的直接的指導をなそうとすること等の点において道徳の時間は、各教科と異り、また特別教育活動や学校行事とも異なる特質をもつということが出来る。⁽⁷⁾

以上で、昭和33年以前の、道徳教育の指導方針と、それ以後における指導方針とは全く相反する。即ち文部省は、道徳教育は「学校教育の全面において、行わるべきであり従来⁽⁸⁾の修身科の如く、道徳教育は一教科又は一領域において、指導すべきでない」と主張した方針を変更して「学校教育の全面における道徳教育」を堅持しながら、一方においては、その補充、深化、統合の場として、「道徳の時間」を設定したのである。

道徳教育の本質から「道徳の時間」がどのような意味をもつものであるか、について考えてみる。

Ⅱ 道 徳 の 本 質

従来、倫理学の定義については、いろいろ挙げられているが、結局は「人間行為の倫理的評価の学」とすることは共通する。然し、こゝには、重大な問題が不問のまま残されている。それは、「人間」とは何か、「倫理」とは何かの問題である。「倫理」を全く個人意識の問題として考えてきたのは、近世以来の個人主義的人間観の影響である。然し、倫理問題は、個人意識のみの問題ではない。主体的存在たる個人と個人との関係の中に存在する。その意味で、和辻哲郎博士は、倫理を個人的存在としての人間の行為から出発させるのではなく、間柄的存在たる人間、そのものから論究する。

「倫理問題の場所は、孤立的個人の意識ではなくして、まさに人と人との間柄に在る。だから倫理学は、人間の学である。」⁽⁸⁾（博士のいう「人間」とは、抽象的な個人を意味しない。個人主義的立場に立つ人間は人間の一面を捉えたにすぎないとし、博士は「人間」という「ことば」自体にふくむ意味を歴史的に探求して、人間は「個人存在」であると共に「共同存在」であるとなし、この具体的な人間存在を「間柄的存在」という「ことば」で表現している。）

人と人との間柄の問題としてとなくては、行為の善悪も、義務も、責任も、真に解くことができない。⁽⁹⁾

博士は、このことを「倫理」という「ことば」自体のもつ、概念によつて、説明している。

「倫理」ということばは「倫」と「理」の二語からなつている。「倫」は「なかま」を意味する。「なかま」とは一定の人々の関係体系としての団体であると共に、この団体によつて規定された個々の人々を意味する。しかし何故に、甲の「なかま」が、その「なかま」の一人一人を、父及び子として、規定するのに対して、乙の「なかま」は、それを友人として規定するか

それは「なかま」が、一定の聯関のし方を意味するからである。そこからして「倫」は人間存在における一定の行為的聯関のし方を意味する。したがって「倫」は人間存在における「きまり」「秩序」「道」を意味する。」

「行為的聯関の仕方は、行為的聯関を離れて、それ自身あるのではない。それはあくまでも人間における行為のし方として、行為的聯関に即してのみ存在する。然し、動的な人間存在が絶えず繰返して一定のし方において実現せられていくとき、人はこの常に現われるし方をその動的存在の地盤から引離して把握することが出来る。それがノエマ的な意味に化せられた「倫」或は「五倫五常」という如きものである。「倫」と結合せられている「理」ということばは「ことわり」「すじ道」を意味し主として右の如き行為のし方、秩序、を強めて言い現わすために附加せられた。だから「倫理」は、人間の共同的存在を、それとしてあらしめるところの、秩序、道にはかならないのである。云いかへれば倫理とは社会存在の理法である。」⁽¹⁰⁾

ここでは、「倫理」が、客観的普遍的に存在する価値とみるか、どうかは問題ではない。行為的聯関、いいかえれば、人間と人間との対決に即してのみ、倫理は存在し、かつ主体化することができることをわれわれに示している。このことは、次の文章でますます明瞭となる。

「朋友という「なかま」が成立するためには行為的聯関のし方が「信」でなければならない。「信」なくば、朋友は成立しない。しかし、朋友という共同存在は、静的な形として存在するものではない。動的な行為的聯関として存在する。人間は主体的存在であるから「信」ある行為をするということは、信なき行為をする可能性のあることを意味する。従つて共同存在は、あらゆる瞬間に破滅の危期を渡している。」⁽¹¹⁾

以上によつて、われわれは「倫理」とは、人間存在における、行為的聯関のし方、すじ道、秩序であり、而も、人間存在の現実構造である共同存在において、主体的行為の聯関作用そのものに即してのみ理解することができるということが、ほゞわかつただろうと思う。

さて、道徳教育とは、人間存在の理法、行為的聯関のすじ道、即ち、倫理を、人間存在から抽象した概念的知識として認識させることなくして、具体的な人間存在に即し、主体的自己の問題として捉えさせることである。従つて、道徳教育の中心をなす場は、即ち「道徳指導書」に示された、内面化され、深化される場は、行為的聯関の場であつて、道徳的知識や事例を学ぶ場ではない。

「道徳」ということばは「道」ということばと「徳」という、ことば、が熟してできている。そこでまづ「道」とは何か、Kantは、道を「純粹理性」の認識能力によつては、捉えることのできない、実践理性の世界に属するものと考え、先験的道徳律という形式で表現した。この形式が成立するために彼は、意志の自由と、その主体としての人格の實在を要請(Postulate)した。したがって、彼が考えた「道」というのは、人格が人格を実現するために、根拠としなければならない行為の形式ということになる。彼が「道」を先験的理法と考えたことは、彼の所謂、批判哲学からきているけれども「道」を人と人との間柄に存在する理法であること、行為的聯関によつて実現されることに着眼しなかつた点において彼もまた、道徳を個人意識の問題と考えたといえる。それにもかゝらず「道」が、人間(Kantの場合は人格)行為の理法であり、秩序であり、而

もそれは、悟性によつては捉えることのできない、実践理性によつてのみ、捉えることができるというたことは、道徳教育の方法に、多くの示唆を与えらると思ふ。

中庸に「天命之を性と謂い、性に率ふ之を道と謂う。道を修むる之を教と謂う。」⁽¹⁴⁾「誠は天之道也、之を誠にするは人之道なり」とある。中庸の作者も、上記の文章によつて、道を、先験的に考え、而もこれを現実にするものは、人間の行為であるということを示している。古来、東洋において「道を修むる」とは、道についての概念的知識を習得することを意味しない。それは、行為を通しての修練を意味する。このことは「芸道」「武道」「華道」さらに芭蕉の俳道における。修道のし方、学び方が、明瞭にわれわれに示している。

「徳」とは「道」を修練することによつて体得した。道徳的实践力ということができらる。

「徳は得なり、身に得るなり。」という説明は古く「礼記」にもあるが、特にこの説明が、勢力を得たのは、宋代の朱子以来である、「躬ら行うて得ること有り、之を徳と謂う。」と註して以来である。

ギリシヤ語の Arete, ラテン語の Virtus は、いづれも、自然的、道徳的にすぐれた能力を意味した。これらの広汎な意味は、道徳的な意味に転じて、人間が習得した道徳的能力を意味するようになった。以上の解釈の中には徳の本質的な意味が表現されているように思われる。即ち、徳は他律的に与えられることによつて、得られるものではないこと、概念的知識の習得ではなく、行為的聯関を通して習得した实践能力であることを、示している。さて以上によつて、純粋な行為的聯関の場、なんらの媒介物を必要としない人と人とのふれあいの場こそ、道徳教育の中心の場であることがわかる。

Ⅲ 道 徳 と 教 育

人間は、行為的聯関に即して、道徳的価値を実現することができる。また、行為的聯関によつて人間は形成されていくのである。だから、人間は、道徳的存在であるとともに、教育的存在である。古来、道徳と教育とは密接な関連をもつのみならず、教育究極の目標が人間としての理法をわきまえ、人間としての実践能力を養うことにあるとすれば、道徳教育が常に教育の中心をなしたことは当然のことといわねばならない。

ふつう、科学(真)、道徳(善)、芸術(美)、と並べて論ぜらる。然し、科学と芸術と道徳とどのような相異があるか、また、これらの中において、道徳はいかなる地位を占めるか、このことを明らかにすることによつて、他の教育と道徳教育との関係、教育全般における道徳教育の位置、さらに、他の教育と異つた道徳教育の方法とが考えらるのではないだろうか。

Spranger は、生形式として、認識、芸術、経済、社会、政治、宗教という六つの領域を挙げ、それに応じて、理論的人間、芸術的人間、社会的人間、政治的人間、宗教的人間という六つの類型的人間を挙げている。その六つの類型の中に、何故に道徳的人間を挙げないか、それはそういう六つの類型は、いずれもみな、究極において、道徳の規定に向つているということの意味しているのではないだろうか、いかなる類型の人間であろうと、究極において、道徳的人間でなければならぬという意味であり、この

ことからして、道徳は人間生活における、特殊の領域に存在するものでなく、人間生活の全領域にわたるものであることを意味する。

教育もまた、教育固有の文化領域というものが存在するものではない。人間生活のいたるところに教育作用はある。また教育固有の文化財というものもない。あるものは他の領域の文化財を、教育という観点に立つて眺めたものである。教育は他の文化財によつて人間を形成していく作用である。

他の領域の文化が、道徳によつて統一されねばならないように、教育もまた他の文化財を統一して、人間を形成し、究極において、道徳的人間を目指す作用である。したがつて教育と道徳は本質的に結びついている。このことは、東西の教育史がこれを証明している。それにもかゝらず、道徳教育の本質を把握して、いかにして行かうかという定説はない。教育は、ふつう、文化財（教材）を媒介として行われる。科学教育、芸術教育、職業教育等ある意味において、その内容も、方法も、比較的明確である。道徳教育も、徳目や、道徳的例話や実話を教材として行われる場合がある。「道徳の時間」は主として、このような方法で行われるであろう。しかしながら、教育者、被教育者の直接の行為的聯関の場をもたない教育は、道徳を内面化する最適の場とはいえない。このことは、過去の修身科の教育効果が、明瞭にわれわれに示している。

文字を教える、計算を教える、理科を教えるということについては、その可能性について、余り問題にしない。しかし、こゝに一人の不良少年がいる、これをどうして教育するかということになると、もちろん、ガイダンスやカウンセリングの理論、技術等が教師に力を与えてくれる。それにもかゝらず、教師自身の力の不足を感じるのがふつうである。もし仮に、これらの理論や技術をもっているというだけで、道徳教育に自信をもつ教師が居るとしたら、そのこと自体が、道徳に対する認識の不足、道徳教育の本質を見失つたことを、自ら暴露する教師といわねばならない。その点、他の教科の指導とは全く性質を異にしている。教師が人格的不安を感じるところに、道徳教育固有の問題があり、また教育のもつ、もつとも根源的な、人と人とのふれあひの問題がある。

Ⅳ 道徳教育の可能性の問題

道徳教育の可能性の問題については、古来多くの哲学者や教育学者によつて論ぜられてきた。私はこの問題についてプラトンの「Menon」の内容によつて、論じてみる。

「メノン (Menon)」は Socrates とその弟子メノンとの対話の形式で、道徳教育の可能性について、論じた書である。この書は「ソクラテスよ、徳は教訓又は修練によつて、学び得るか、若し、教育にても、修練によつても、得られずとせば、然らば徳は自然にくるものであるか、或はまた他に如何なる方法があるか、君之を余に告ぐるを得るか。」というメノンの問に始つている。

⁽¹⁶⁾ソクラテスとメノンとの対話 (Dialektike) がすゝめられ、知識は教えられるという一応の結論を得る。そこで、さらに対話がすゝめられて、「徳は知である」という証明が成立し、したがつて、「徳は教えられる」ということになるわけである。しかし、こゝに問題がある。もし、ソクラテスが「徳は知である。」だから「徳は教えられる。」の知を

episteme という意味にとつたとしたら、ソクラテスは単なる主知主義者にすぎない。知識を学べば、徳は得られる、即ち、道德教育は完成するということになる。ところが、対話が進行するにつれて、ソクラテスが「徳は知なり。」という知は、当時、ソフィーストの考えていた、即ち、教授することのできる、知識 (episteme) とは全く異なる意味をもつもので、彼は、これを phronesis といっている。同じく知でありながら、彼は episteme と phronesis とを、はつきり区別しているのである。

episteme というのは、logos によつて、表現することのできる、したがつて、教授することのできる、概念的知識のことであり、phronesis とは、具体的生活事実に即して、その時、その場に応じて下す判断能力であり、したがつて、概念化したり、抽象化したりすることの不可能な能力である。それは伝達できるものでなくして、感得されるものである。

ソクラテスの云う「徳は知なり」の知は、教授できる episteme の意味ではなく、他人の行為に接して、感得し自己の行為を律することによつて得られる phronesis の意味であり、したがつて、徳は教えることができる、という場合の、教えるとは、ソフィースト流の、教授の意味ではなくして、広い意味の教育とみななければならない。

「episteme」は行為との間に距離をもつ、抽象的知識であり、「phronesis」は行為と結びつく、実践知のことである。

Aristoteles も、知を、理論知と実践知とに区分している。「Ethica Nicomachea」(ニコマコス倫理学) はもつばら、実践知について述べた書である。

これを、Kant 流に説明すると、episteme とは純粋理性の判断といい、phronesis とは、実践理性の判断能力を意味することになる。

「徳は教えられる」けれども「徳の教師はいない」だから、道德教育はできないということになる。ところが、ソクラテスは道德教育を断念した人だつたであろうか。むしろ彼の一生は、道德教育者としての一生であつたとすれば、「自分は徳の教師ではない」という自覚にたつて、道德教育の効果を挙げた人だつたといえる。己の徳の足りなさを自覚し、一般に人間の徳の足りなさを自覚し、子弟ともに徳の探求と実践に努力することによつて道德教育をなしたといえる。「徳の教師はいない」だから「道德教育はできない」ということは、彼の「汝自身を知れ」という、深い哲学的洞察の上に立つた、アイロニーであつて、今日、なお、道德教育の本質的問題を提出してくれると思われる。

国語や、数学や、その他いかなる教科を教える場合にも、その教科の知識技能に自信をもつということは、絶対に必要なことであり、自信なくしては、教師としての責務を果したときへいえない。ところが、道德教育を行う場合、道德に自信をもつことが、他の教科と同じように必要なことだろうか。道德的自信をもつとは、いつたい、いかなることか、自分が有徳者であり、他の模範となる人間だと考えたなら、もはや、その人は有徳者ではない、したがつて、徳の教師ではない。道德の教師だと自信をもつと、道德の教師にはなれない。ソクラテスが「徳の教師はいない。」というたのは、味うべきことばである。

徳の足りなさを自覚し、自分は徳の教師ではない。道德教育はできない。徳を語らず反省と実践に努力すれば、自ら児童生徒を化して、道德教育ができる。道德教育にはこのような、アイロニーが含んでいる。

さて以上のことをまとめてみると、

道徳教育は可能である。しかし他教科の教育と同じ意味において可能ではない。自分には道徳教育はできないという自覚から、道徳教育ができる。それからまた、徳はことばで伝達することはできない。できるのは徳の知識であつて、徳そのものではない。

V 道徳教育の方法

「自分には徳は教えることができない。」という自覚から「徳は教えることができる。」という自覚から「徳は教えることができる。」この矛盾をいかに克服して、古来、道徳教育を実践してきたか。

さらに、徳は logos 化して伝えることができない。教授しようとする、すでに概念化されて、徳そのものではない。古来、いかにして、道徳教育を方法化してきたか。近代学校教育の特徴は、教育の技術化という点にある。特に、新教育において心理学、社会科学等の基礎の上に教育科学化の傾向は著しい。前述のような矛盾をもつ道徳教育は技術化し得るかどうか、これが次の問題である。

Rousseau は Emile の冒頭に「造物主の手を出る時、すべてのものが善であるが、人間の手にうつされると、すべてのものが悪くなつてしまう」と、だから、彼の教育の根本原理は「自然に帰れ」(return to nature) ということである。⁽¹⁷⁾人間は本来徳の芽生えをもっている。だから、道徳教育の方法は、自然に具わる徳の芽を自ら伸ばすことである。これ彼のいう、消極的教育である。以上のことからして Rousseau に謂わしむれば「道徳は教育することができる」たゞし「消極的に」ということになる。また「道徳は教育することができる、しかし、教授することはできない。」と Rousseau の教育思想は、非常に革新的で、われわれに多くの示唆を与える。道徳教育についても、その本質を端的に示してくれる。

しかし、道徳教育を具体的に、どのようにしてすすめるかについては、何らの手がかりも得ることはできない。「道徳教育は、子供をそのまま、ほつておけ、そうしたら自然によくなる」では余りに現実を無視し、方法的無自覚を暴露するのみ。

Pestalozzi はすべての陶冶の基礎として家庭教育を重視する、それは職業への準備とか、公民生活への準備とかいうような、特定の教育の目標のためではなく、すべての生活の基礎となる「内面的安らぎ」を得ることを目的とする。徳性の陶冶はこのような家庭教育に真の基礎がある。

いま、彼の、「スタンツだより」(細谷浩一訳)より道徳教育についての思想を抜き出してみる。

道徳的な基礎教育というものは、一般に次のような三つの着眼点がある。

- (一) 純粋な感情によつて道徳的感情を引き起させること。
- (二) 自己を克服すること、正であり、善である道を努力して歩むことによつて道徳的訓練を積ませること。
- (三) 自分の存在と環境とによつて組成されている正義関係、道徳関係を考察し、比較することによつて、子供の心中に道徳的見解を生じさせること。

以上のことを Pestalozzi はどのようにして、実際におこなったか。

- (1) 私は子供達に僅かのことしか説明しなかつた。道徳も宗教も教えなかつた。しかし、子供達がしんと静まり返つて呼吸の一つ一つがきこえるようになったとき、私は彼らに問うた。「騒いでいる時より、こうしている時の方が、君達は賢く立派になるのじゃないだろうか」子供たちが私の首にすがり、私をお父さんと呼ぶ時、私は彼らに聞いた。「君達はね、お父さんをだましてもいいだろうか、私にキツスをして、そのかげでは、私を苦しめるようなことをしてもいいだろうか。」

私はまた、よく考え、よく働いて、確実な生計を立て、無智な、無教育な、不幸な人達に忠告を与え、救助の手を差し伸べることでできるような静かな、平和な家庭の幸福を、幾度もくり返して子供達に説明してやつた。この仕事を始めてから、二三ヶ月しかたつていない頃私の胸によりすがつてくる子供達の中の、特に感情の豊かな子供達に、一人一人こうたずねた。「私みたいに、貧乏な、可哀そうな人達と一緒に暮して、その人達を教育して、立派な人に仕上げる仕事をやつて見たいとは思わないかね」「あゝ、私にも、そんなことができたら」彼らは皆こう答えた。その時、彼らはいかに昂奮し、彼等の眼は、いかに涙で溢れたことだろう。

こうして私は、徳について語る前に、その徳の一つ一つを生き生きと、じかに感じさせた。というのは、子供達自身、自分で何をいつているのかもわからずに話している事柄について子供と語り合うのは悪いことだと私は思っていたからである。

- (2) この感情に引きつづいて私は自己を克服する練習をさせた。この練習によつて、私はこの感情が生活の中で直接に応用され、実践されることを期待したのである。

こういうことを顧慮してくると、組織的に孤児院の規律を作り上げることは、もちろん、ほとんど不可能であつた。事実規律はつぎつぎに生じてくるいろいろな要求の中から生れてくるべきものであつた。

私はある時、たわむれに、私のいつたことを復唱する間は、拇指に目を注ぎつづけることを子供たちに要求したことがあつた。このような些細なことでも、もしこれが遵守されるならば、偉大な目標に到達しようとする教育者に、いかに確固たる基礎を与え得るものであるかは、到底信じ得ない位である。ある乱暴な少女は、数時間、身体と頭をまつすぐにし、目をあちこち動かさないという。たゞこれだけのことに慣れたというだけで、経験しない人は誰も信じない程の高い倫理的教養を得ているのである。この経験によつて、私は、教育して道徳的能力を實際に身につけさせることの方が、道徳的能力の修練を除外した単なる理論や説法よりも、はるかに効果のあるものであることを学んだ。この原則を守らせることによつて子供達の気持は、明らかに晴れやかな、落ちついたものになり、自ら進んで崇高と善に向かうようになっていた、子供の頭脳の中には、善の概念は全然欠けているのだからこれを危ぶむ人もあるかも知れないけれども、これは全く想像以上であつた。この空虚さは、ほとんど障害にならず、私を困らせることはなかつた。反対に、私はきわめて簡単な方法を採用していたので、空虚な方法が却つて有利であり、簡単な概念を教えこむのには、妙な概念を頭の中につめ込んでいる子供よりも、何も知らない子供の方がはるかに楽であつた。

- (3) この第3の、正義と義務の概念と概念とを子供達にいだかせるために私のとつた方法は、同様に簡単なもので、前の二つの場合と同じく、彼等の社会で日々目に見ること、経験することの上に基礎をおいている。例えば、彼らが話をして、喧嘩である場合には、こういうことを教えるのが可能かどうかは、たゞ彼ら自身の感情をして決めさせればよかつたのである。しかし私は、彼らの正義と公正に対する感情がいかに一般に強烈であり、素直なものであるか、またいかに純粋な好意がこの感情を高め、ゆるぎないものにするものであるかを、

一生涯忘れることはないであろう。

私は子供の数が多いため、小さな家庭でなら、たやすく、辛抱できることも辛抱できないことがよくあつた。こんな時、私はいつも、その区別をはつきり説明して、こういうことが、時にはやつてもいい事なのかどうか、彼ら自身に判断させた。私は、自由、平等などのことを彼らの間で一度も使つたことがなかつたが、しかし、当然、彼らに許されている範囲内では、私との関係をいつもきわめて自由にし、伸び伸びと育てたので、彼らの呼吸は毎日に自由に晴れやかになつていき、このために彼らの目は、私の経験するところでは、たゞきわめて自由な教育を受けた者だけに見られるような目になつたのであつた。しかし、私は折角のこの目の輝きを喪失するようなことは絶対にしなかつた。この天使の目がしばしば、ひきがえるの懐家のような陰うつなものにならぬよう、家庭的独立に耐える力を彼らの中に育てあげ、毎日にこれを強化してゆこうと努力したのであつた。この天使の目は何といても、私にとつては、高い生活のよろこびであつた。また私は、皺の寄つた顔が嫌いであつた。私は自分で彼らの額の皺を伸ばしてやつた。すると彼らは笑つて、お互いに皺を寄せることを恥じるようになった。また、彼らの数が多いため、美とか醜とか、正とか不正とかは、一体どういふものであるかを、はつきりわからせる機会は毎日のようにあつた。この善、悪、正、不正は、いつも同じように伝染しやすかつた。沢山の子供たちが一人一人、無秩序や何気ない過ちなどによつて、いろいろの悪いことを仕出かすので、孤児院の内部生活の根本の大事な点を破壊してしまう危険が一方ではきわめて大きかつたのであるが、他方では、子供の数が多いため、小人数の場合ではできない位に善の芽生えを力強く成長させ、ゆるぎない基礎をこれにあたえ得るような機会も毎日沢山あつたのである。こういう点についても、私は子供達と胸襟を開いて語り合つた。

(18)

以上によつて、ベストロッターの道徳教育の方法は、児童自ら経験させる、感じさせる、ということにつきる。

次に、J.Dewey は、道徳教育の方法をどのように考えていたか、「民主主義と教育」から引用してみる。

「学校における道徳教育の最も重要な問題は知識と行為の関係にかかわるものである。なぜかといえば、もし学校の正規の学習課程を通じて得られる学問が、品性に影響しないならば、道徳の目的を教育の統一的最高目的と考えることが役に立たないであろう。知識の材料とそれを授ける方法とが、道徳的発達と密接に有機的関連をもたない場合には、特別な科目や訓練の様式に頼らねばならなくなり、したがつて知識は常に行動の源泉に属さず、生活の見識を高めることもなく、道徳は道学的になり個々の徳目の分類表にすぎなくなるであろう。

学問を活動から分離し、したがつてまた道徳から引離すことに主として関連する二つの学説（内面的と外面的、義務と興味の分離）は、意識的個人的要素である内的傾向と動機と、純粋に物理的・外部的なものとしての行為とを切り離すものであり、またそれは、興味からの行為と原理に基づく行為とを対立させるものである。このような二つの分離は、社会目的をもち代表的な社会的場面の材料を利用する連続的な活動や仕事を学習が伴う教育計画の中で克服される。なぜかといえば、かかる条件の下においては、学校はそれ自体社会生活の一様式、縮小された地域社会そしてまた、学校外の他の社会的経験様式と密接に相互関係をもつ社会となるからである。社会生活に有効に参加する力を発達させる教育はすべて道徳的である。それは、社会に必要な特殊な行為をなす品性ばかりでなく、成長に欠くことのできない不断の再適応に興味をもつ品性を陶冶する。生活のあらゆる接触に基づいて学習に興味をもつことは、本来道徳

的興味である。(帆足理一郎訳 26章)
(18)

以上の Dewey の言葉によつても明らかなように、彼は道徳教育を、教科から、また学習活動から切離して扱うことには強い反対を示している。彼の「行うことによつて学ぶ」(learning by doing) の doing は生活上のあらゆる行為を指すのであり、また learning はその結果、単に知識の獲得ばかりでなく徳性の高揚にも役立つものと理解されるであろう。この立場からは、道徳教育を特に教科として、独立させることには、ほとんど意義を認めない。

現代の学校教育は技術化されつつある。しかし、人間と人間との直接のふれ合いを方法とする、道徳教育は、技術化のみでは、その効果をあげることは不可能である。行為の一般的仕方を知識として教えるという場合にはいくらかでも技術化することができる。しかし道徳教育の核心ともいふべき、道徳を自己のものとして深化し、人格的に統合し道徳的主体として、自己を確立させる教育は、終に、技術化することのできない教育の場を必要とする。

VI 結 び

以上の立場から、文部省が制度化し、沖繩において、来年度から実施される「道徳の時間」の道徳教育上の意味を考察してみる。先づ文部省の示した「道徳の時間」の性格をいま一度みてみよう。文部省によれば「道徳の時間は、教育課程上、各教科とは異なり、また、特別教育活動や学校行事等における指導とも異つた性格をもつている。」のであつて、道徳教育の時間は他の学習領域と異つた教育的性格をもつていることを示している。更に説明を加えて「特定の目標、内容をもつこと、特色のある指導計画をもつこと、道徳についての全面的直接的指導をなそうとすること等の点において、道徳の時間は、各教科と異り、また特別教育活動や、学校行事とも異なる特質をもつということが出来る。」と文部省は述べている。

「特定の目標、内容をもつこと、指導計画を必要とすること」この点においては、教科の領域と同じだといえる。たゞ「道徳」という内容をもつてきたゞけのことである。したがつて、特設された「道徳の時間」の指導は、道徳に関する知識の指導が中心となる。

もつとも、文部省は、抽象的、理論的指導をさけて「児童の発達に即して、系統的、発展的に組織づけられたものでなくてはならないが、同時に、児童の生活場面に起る問題や、時事的な問題などをも適宜取入れることができるように弾力性のあるものと」、主張している。「具体的に指導計画を作成するには、種々の過程や手順があるであろうが、その一例を示すと、まず、低、中、高学年別に示された道徳の内容(36項目)の重点を参考とし、自校の児童がもつ環境の特質などをじゆうぶん考慮にいれて、各学年において指導すべき具体的な内容を定める。」

以上は、文部省の示した、道徳内容の具体化の方法についてであるが、それはそれとして、いくらか、道徳教育の効果にプラスする面があるであろうが、なんといつても、道徳の本質からいうて、その核心にふれた教育の場とはいふがたい。したがつて、道徳

を深化する場合は「道徳の時間」以外、学校生活の全面に現れてくるものである。教師がこの自覚をもたないで、道徳教育の中心を「道徳の時間」においたり、その全責任を「道徳の時間」の担当者に負わせたりするとしたら、道徳教育は「道徳の時間」を特設したがために、却つて、その効果が減ぜられるという結果になるのではないだろうか。

参 考 文 献

- 1 教育指針（附録マ司令部教育関係指令）1946年
- 2 内海敏，岡部充男共著「社会科教育新説」1950年，pp. 47—48
- 3 1に同じ
- 4 文部省発行「道徳教育のための手引書要綱」昭和26年4月24日
- 5 文部省発行「学習指導要領一般篇」昭和26年7月，pp. 19—20
- 6 文部省発行「小学校道徳指導書」pp. 1，「中学校道徳指導書」pp. 1—2，昭和33年9月
- 7 文部省発行「改訂小学校学習指導要領とその解説」参照
- 8 和辻哲郎著「倫理学」上巻 pp. 2—3
- 9 和辻哲郎著「倫理学」上巻 p. 3
- 10 和辻哲郎著「倫理学」上巻 pp. 4—5
- 11 和辻哲郎著「倫理学」上巻 p. 5
- 12 和辻哲郎著「倫理学」上巻 pp. 5—6
- 13 「Kant 純粋理性批判」天野貞祐訳，「Kant 実践理性批判」波多野精一，宮本和吉共訳を参照
- 14 簡野道明著「補註学庸章句」中の「中庸章句」p. 2
- 15 簡野道明著「補註学庸章句」中の「中庸章句」p. 29
- 16 「プラトン全集」巻二 木村鷹太郎訳 p. 531 明治36年10月発行
- 17 「エミール」（岩波文庫）平林初之輔訳 p. 16
- 18 「教育宝典ベスタロッチー スタンツだより」細谷浩一訳 参照
- 19 ジョン・デュキー「民主主義と教育」第26章 参照
- 20 文部省発行「改訂 小，中学校学習指導要領」参照

AN INQUIRY INTO THE PROBLEMS CONCERNING THE SPECIAL COURSE FOR MORAL INSTRUCTION

Hikonori ASATO

ABSTRACT

The Japanese Ministry of Education, reflecting upon the present uncertainty and confusion about the aims and methods of moral education, has enforced the plan according to which a special class for moral instruction is to be provided in public schools. In Okinawa, too, the same plan will be carried into effect in 1961.

Though this plan marks a noteworthy change in the recent Japanese education, we seem to be still theoretically uncertain of the educational effect of having such a course as intended specially for moral education. The purpose of this study is thus to assess the educational significance of the new plan set forth by the Japanese Ministry of Education, questioning the nature of morality, as well as how moral ideas and attitudes are to be imparted.

First, the writer gives a brief history of the policies that the Ministry of Education has taken in connection with moral education since the World War II. He then defends the view that moral education must be the core of schooling and goes on to discuss how the problems of moral education have been treated, referring to such historical leaders in educational thought as Plato, Rousseau, Pestalozzi, and Dewey. Finally, the writer gives some conclusions he has reached concerning the proper method of moral instruction and considers, in the light of his conclusions, whether it is appropriate to provide a special moral instruction class in promoting the development of moral education.