

琉球大学学術リポジトリ

勝田守一の道德教育論

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学教職センター 公開日: 2020-04-07 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 上地, 完治 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/45494

勝田守一の道徳教育論

上地 完治（琉球大学）

はじめに

2015（平成27）年3月27日に学校教育法施行規則が改正され、「特別の教科 道徳」が誕生した。そして、小学校では2018年度より、中学校では2019年度から、「特別の教科 道徳」が全面実施されている。『小学校学習指導要領解説 特別の教科道徳編』に記されている「改訂の経緯」によれば、道徳の教科化は、「特定の価値観を押し付けたり、主体性をもたず言われるままに行動するよう指導したりすることは、道徳教育が目指す方向の対極にあるものと言わなければならない」、「多様な価値観の、時に対立がある場合を含めて、誠実にそれらの価値に向き合い、道徳としての問題を考え続ける姿勢こそ道徳教育で養うべき基本的資質である」という中央教育審議会答申「道徳に係る教育課程の改善等について」を踏まえて、答えが一つではない道徳的な課題を一人一人の児童が自分自身の問題と捉え、向き合う「考える道徳」、「議論する道徳」へと転換を図るものだと謳われている（文部科学省2018：2頁）。中教審答申から引用された前者の提言は、道徳の教科化についてのパブリック・オピニオンにおいて最も多かった、国家による価値の押し付けを危惧する声に対して、文部科学省が「回答」としてくり返し提示した文章であった。また、後者の引用では、価値観の多様性や対立が前提として踏まえられ、道徳科の目標の中に新たに取り入れられた「物事を（広い視野から：中学校）多面的・多角的に考える」ことが示唆されているといえる。物事を多面的・多角的に考えるということは、当然、「唯一の正解」など想定できず、正解の伝達ではなく考えるというプロセス自体が非常に重要となってくる。

こうした動向は、道徳の新たな時代—道徳科の時代—の到来を告げているように社会や学校では受け止められているように見受けられる。しかし、少し立ち止まって考えてみよう。教科化において強調されているこうした方向性は、教科化によってはじめて示されたものなのだろうか。道徳教育における主体性の重視、価値の多様性や対立といった論点は、2015年の教科化以前にも議論されてきたことではないのだろうか。

筆者は以前に拙論「道徳の教科化の意味—道徳の時間の特設から積み残された課題—」において、道徳の教科化が1958年の道徳の時間の特設以来の、道徳授業の現状を変えるチャンスとして捉えられていたことを指摘し、道徳の時間の特設の際に指摘された授業の課題が今日まで積み残されていて、道徳の教科化がその積み残された課題に対応しようとするものであったこと、ただし、「考える道徳」「議論する道徳」へという方向性は教科化以前から道徳授業改善として取り組まれており、道徳の教科化によって初めて可能となった新しい方向性では決してないことを指摘した（上地2015）⁽¹⁾。

本研究の問題関心は、「道徳の教科化の意味」論文の延長線上に位置づけられるものである。ただし、今回着目するのは先に引用した中教審答申において強調されていた主体性の重視と価値の多様性であり、こうした観点が道徳の教科化によって新しくもたらされたものではないことを、勝田守一（1908-1969）⁽²⁾の道徳教育論を紐解くことで示してみたい。道徳の教科化によって強調された方向性が決して新しいアイデアではなく、かつて道徳の時間の特設をめぐって議論された問題であるならば、その当時の「遺産」から道徳科を考える手がかりを得ることができるはずである⁽³⁾。

1. 勝田の道德教育論の特質

（1）特設道德批判

文部省は、学校の全教育課程を通しておこなわれる道德教育では、系統的に道德教育をおこなうことや子どもの内面性を育むことが困難であったとして、その改善のために1958（昭和33）年に道德の時間を特設した。この特設道德に対して勝田は、1960年に執筆したと考えられている未発表論文「道德とはなにか、どのように形成されるのか」⁽⁴⁾において文部省の「道德教育振興」の意図が政治的だと批判する。

勝田によれば、「子どもたちの精神が民主的（合理的・批判的）に成長するのは、いまの『独占資本』の支配に都合がわるい」、そのため、「社会の現状に満足し、支配的な力には服従し、政治に無関心にし、身近かな個人的利害や関心だけに生きていく、おだやかな大衆を育てる」ことが「独占資本や官僚の支配にとっていちばん都合がよいこと」であり、特設道德はそのような道德をめざしているという（勝田4：396頁）。勝田のここでの批判の具体的な論点は、文部省が道德教育の内容を国定という形で決めてそれを国民に押しつけていることが、民主主義の原則から問題であるという点にある。文部省が定めた道德教育の内容が、誰でも知っているような当たり前の内容であれば、そもそも文部省がわざわざ「国定」のように提示する必要もないし、もし誰もが当たり前だとみなさないような内容が文部省によって学習指導要領の中で提示されたのだとしたら、それこそ重大な問題なのである、と勝田は言う（勝田4：396-397頁）。

こうした政治的な観点からの特設道德批判は当時一般的に展開されたものであった。たとえば、民主的な道德教育を求め戦前の過ちを絶対に繰り返さないという観点から、当時の政治的・社会的情勢を背景にわが国の戦後の道德教育をめぐる議論を丁寧に整理し評論した重要な著作である船山謙次の『戦後道德教育論史』は、確かにこうした観点からの議論を支持している（船山1981a：v頁）。

貝塚茂樹は、特設道德への反対論の多くが、「教育論というよりも、政治的なイデオロギー論の立場を色濃くした批判が基調となっていた」とし、『『道德の時間』特設に対する反対論の多くは、修身科への不信感と批判を基調としながら、生活指導における科学的かつ社会認識能力の育成を重視した主張であった」と総括している（貝塚2015：12-13頁）。

そもそも、勝田は確かに道德の時間の特設に反対しているが、特設道德の代表的批判論者というわけではない。『戦後道德教育論史』の中で船山は特設道德に対する反対論や批判として、多くの教育学者や社会科学者の論を取り上げているが、その中に勝田の名前は出てこない⁽⁵⁾。また、道德の時間の特設へと至る過程を主に文部省側の見解や審議資料を基に整理した押谷由夫は、勝田を特設道德反対論の中で取り上げているが、強力な反対論者としてではなく、「常に国民の要求として出てくる道德教育の内容を分析しながら、しつけや親孝行に対する国民（とくに農村の人々）の要求に応えることの必要性を説いているが、それ以上に論及されることはほとんどなかった」とまとめられた論者の一人として位置づけている（押谷2001：109頁）。

勝田の道德教育論は政治的な闘争の観点からのみ展開されていたわけではない。そこで次節以降では、勝田の道德教育論の中核的な骨組みについて論究することにする。

（2）自主的判断の重要性

勝田は、自己の責任において価値を選択する（判断する）という行動に道德の本質を見出し、それを「自主的判断」と呼ぶ。社会の変化とともに古い伝統的な価値と新しい価値が対立し、それまで通用していた慣習や規範に矛盾が生じる。こうした矛盾や対立に直面して自ら判断を下すことが求められるため、自主的判断が道德の本質とみなされるのである。勝田は道德の時間が特

設された 1958 年に著した「公教育における道徳教育の問題」において、次のように述べている。

道徳は、慣習や規範と確かに無関係ではない。しかし、慣習や世の中に通用する規範が、矛盾するという事態が、社会の変化とともに起こってくる。古い伝統的な価値に新しい価値が対立する。そういう矛盾や対立に面して、人間ははじめて、道徳的な意識を目覚めますのである。つまり、自己の責任において、価値を選択する（判断する）という行動に、私たちは、基本的に道徳の意識を見いだすのである（勝田 4：467 頁）。

引用箇所最後の一文に見られるように、自己の責任において価値を選択する（判断する）という行動にこそ、道徳の本質があると勝田は捉えている。自主的判断は、自己が自己の責任において、評価した行為の内容を選ぶということである（勝田 4：467 頁）。

勝田にとって、自主性とは道徳を成り立たせる基盤であって、単なる道徳的価値なのではない。自主性と、たとえば誠実や信頼や思いやりといった道徳的価値とは同列に並べて比較できるものではないと勝田はいう。「自主的に一定の価値を選ぶ能力において道徳が成立する」のであり、「価値のある行為が、道徳的行為として成立するのは、それが自主的行為であることによってなのだ」（勝田 4：468-469 頁）。勝田がこのように述べる時、勝田のいう自主性は、たとえばリベリズムにおいて個々人の多様な価値（善）の併存を保障する「正義」のような理論的基盤と類推されるものだとはいえるだろう。

教師が先に特定の価値観を押しつけておいて、子どもたちに自主的に判断せよといってもそれは不可能である。だから、子どもたちに自主的に判断する能力を育てるためには、まず、子どもたち自身が自由に判断できる環境が作られなければならないと勝田はいう（勝田 4：469 頁）。自主的判断を道徳の成立基盤とする勝田にとって、価値の一方的な押しつけが絶対に許容できないのは当然である。また、詳細については後述するが、「学校の役割は、なによりも子どもたちの集団と子どもたちのひとりびとりの自主性を育てていくことを基礎にして行われなければならないのではないのでしょうか」（勝田 4：428 頁）と述べているように、勝田にとって子どもの主体性を育てることは、学校教育そのものの中心的な役割として捉えられている。

だが、教育には子どもを既存の社会へと適応させようとする働きが拭い難く含まれている。公民科について論じている論文において、勝田は「社会生活が一定の秩序において成立しているかぎり、それに順応するように子供を導くことはどうしても必要なことでありましょう」と述べた後に続けて、以下のように述べる。

ここで一番困難なことは、先にも申したように、社会の秩序というものは単に、それに服従しているということだけでは実は維持さえもできないということです。これは一見逆説のようにも見えるのです。けれども、服従だけを教えられたものは、実はその最小部分だけを果たしてあとは自分の衝動に保留しようというのが人間性の自然のようです（勝田 1：110-111 頁）。

興味深いのは、教師によって押しつけられる価値観が「正しいもの」であったとしても、そうした押しつけは道徳を成り立たせないと勝田が考えていたことである（勝田 4：464-466 頁）。勝田によれば、忠君愛国や忠孝といった価値観に支えられた「反動的道徳」というものがある。そして、前者の方向性は確かに間違いである。だが、進歩的道徳が大事にする「平和愛好」や「人権尊重」という価値観もまた、戦前の修身科における徳目のようになってしまわないのだろうか、と勝田は

問うのである。

私たちはもちろん、行動決定の方向性を、現実にはたいせつだと思う。しかし方向性だけが、道徳を成り立たせるものだろうか。そういうとらえ方では、道徳的ということがむしろあいまいにされはしないだろうか。あるいはふたたび否定したはずの徳目主義に逆の方向でおちいりはしないだろうか（勝田 4：465 頁）。

正しい方向を強調するあまり、子どもの主体的判断が蔑ろにされてしまうようでは、やはり道徳は成立しない。進歩的イデオロギーに支えられた進歩的道徳もまた、その価値観の方向性の正しさのみが強調されれば、戦前の徳目主義へと陥ってしまうと警鐘を鳴らすのである。それゆえ、勝田は、自己の責任において価値を選択する（判断する）という行動に、基本的に道徳の意識を見いだすのである。

神代健彦は、「自主的判断」を勝田の道徳教育論の中核であると捉えた上で、それに「愛」と、「共通善」を見出す知的能力という3つを育成することが勝田の道徳教育論の基本構図だと述べている。「自分自身と周囲の他者を適切に愛している主体が、より広い人間関係を見通して共通善を見出し、それに適う選択を自主的に選ぶということが、すなわち道徳的なのであり、そのような主体を育てるとというのが、『自主的判断』論に基づく勝田の道徳教育論の基本的な枠組みなのである」（神代 2016：112 頁）。

櫻井歎も、勝田にとって道徳というテーマは単に戦後の教育政策に対抗して主題化された時事的なテーマではなく、「自由な行為としての道徳的行為の担い手となる主体＝個人の形成は、若い日の勝田の思想的出発点ともいべきテーマだった」と述べている（櫻井 2006：71 頁）。

（3）道徳を不変的に捉えることへの批判

自主的判断を基盤とする勝田の道徳教育論では、他方で、道徳的価値が本質的に矛盾や対立するものであるということが明示されている。先の引用にもあったように、「慣習や世の中に通用する規範が、矛盾するという事態が、社会の変化とともに起こってくる」、すなわち、「古い伝統的な価値に新しい価値が対立する」事態が生じると勝田は述べる。かつては正しい価値として社会において承認され流通していた価値観が、時代の流れや社会の変化によって勃興した新たな価値観との衝突によって摩擦が生じる。社会の変化が不可避である以上、こうした摩擦の発生もまた不可避であり、そこには対立や矛盾がつねに生じることになるわけだ。

道徳的価値はそれぞれの時代や社会において異なる評価を受けるものであるがゆえに、道徳的価値は絶対的なものではない。それにもかかわらず、社会の人々にある道徳的価値の評価を同一のものとして思わせているのは、結局のところこの社会の支配階級であると勝田は述べている（勝田 4：412-415 頁）。それゆえ、文部省が道徳教育の内容を決めているということは、政府が道徳を国定という形で決めてそれを国民に押しつけることであり、それは民主主義的原則からみて許されないことなのである（勝田 4：396-397 頁）。

勝田によれば、戦前の修身教育の時代にも、道徳そのものは様々な矛盾を孕み問題を引き起こすものであったという。だが、教育勅語という「正解」の登場によって、こうした矛盾や問題は不可視化されるようになる。勝田はこうした状況を、「公には『教育勅語』を立てまえ^{ママ}として上から蓋をされていた」（勝田 4：398 頁）と表現している。つまり、本来は対立や矛盾に満ちていたはずの道徳は、教育勅語によってあたかもそれが本質的に普遍的なものであるというイメージを与えられていたのだというのである。そして、戦後直後の道徳的な混乱に対しては、その「蓋」が取り除かれたために「もともとすでに日本の社会の中に伏在していた道徳的な問題が、

一度に明るみに出てきた」のだと勝田は述べている（勝田 4：398 頁）。

さらに勝田は、道徳を不変的なものとみなすことの問題点について、次のような指摘もおこなっている。

もっと考えなければならないことは、道徳は不変であるという人々は、しばしば、不変ということ、今までの支配的な道徳がつねに通用するといいたがっているということである。教育勅語のなかの徳目は不変である。親に孝、兄弟に友、夫婦の和、朋友の信、等々は、これはいつの世にも変りなくたいせつにされなければならないものである。つまり、それらは不変であり、したがって勅語の価値も不変である、という論法になる（勝田 4：449 頁）。

勝田の説明に従えば、道徳は不変であると主張したい人々は、道徳における考え方の多様性や変化、矛盾、対立といった現実に「蓋」をするために、かつて社会の中で流通していた「古い伝統的な価値」を唯一の正解であるかのように支持するのであり、そうすることで社会の偽りの安定性が強調されるということになるだろう。

これまで見てきたように、勝田の道徳教育論は子どもの自主的判断を重視し、それを道徳の基底として捉えていた。その前提には道徳的な価値が不変ではなく、対立や矛盾を含むものであるということがあった。こうした自主的判断の重視は、道徳の教科化における強調点と綺麗に重なり合う。中央教育審議会の答申「道徳に係る教育課程の改善等について」で指摘されているように（中央教育審議会 2014：2-3 頁）、「道徳教育の本来の使命に鑑みれば、特定の価値観を押し付けたり、主体性をもたず言われるままに行動するよう指導したりすることは、道徳教育が目指す方向の対極にあるものと言わなければならない」のはなぜなのか。「多様な価値観の、時に対立がある場合を含めて、誠実にそれらの価値に向き合い、道徳としての問題を考え続ける姿勢こそ道徳教育で養うべき基本的資質であると考えられる」のはどうしてなのか。それを考える 1 つのヒントが勝田の道徳教育論にある。

ただし、自主的判断が勝田の道徳教育論の特質ではあるが、それは勝田の「専売特許」ではないことも留意されねばならないだろう。

2. 道徳教育と知的学習

(1) 自主的判断と知的学習

自主的判断を基底とする勝田の道徳教育論のもう 1 つの特徴として、道徳教育と知的学習の関係、すなわち道徳教育と教科学習との関係が挙げられる。勝田は先に挙げた論文「道徳とはなにか、どのように形成されるのか」の中で次のように断言している。

徳目をイデオロギーから解放し、ほんとうに、道徳的価値を実現していくためには、その行動が、どういう内容を目的としているのかということ判断できる知性の裏づけを欠くことができません。そして、道徳というものが、自分の生存とそれを支えている社会にとってのものであるならば、自分とさまざまな人々の運命と関係する社会とのかかわりについて、正しく判断できる知性を育てることがたいせつになります。知性の判断を欠いているとき、行為の価値は性格的な趣味の問題か、慣習的なものか、あるいはイデオロギー的なものに止まってしまいます。自主的な知性的判断にもとづいて選択された行為において、道徳が成立するといわれるのは、そういう意味ではないでしょうか（勝田 4：417 頁）。

ある行為の内容や目的を正しく判断するために、また、社会とのかかわりについて正しく判断するために、勝田は知性が必要であると述べている。勝田の道徳教育論においては自主的判断が重要となるが、その自主的判断は知性による裏づけを必要としているのである。勝田は上記の引用の少し後で、「善意や責任感が強くても、それだけでは、自分にとっても社会にとっても、ためになるような判断や選択をすることができない」、「善意や愛情や責任感はいせつですが、遠い将来の見通しをもたず、またその目的を達する能力を欠いては、かえって他人や社会に仇をなしてしまうことがあります」とも述べている（勝田 4：422 頁）。勝田にとって、知識や能力はそれ自体が道徳的なものではないが、それが社会全体の安全や幸福に役立てられるとき、道徳的な価値の質を高めるといふ。

自主的判断を支えるという観点から知的能力の育成が必要となるが、しかし、道徳教育それ自体が知的能力の育成とイコールなのではない。「道徳を知的能力に解消する主知主義も、感情の質に還元する主情主義もともに誤っている」とする勝田は、「行動に、高い水準における均衡をもった構造をつくりあげる知的能力と、その行動に高い目標をめざして方向づけを与える動力となる感情との二つの面が、道徳的な高さを保障する」と考えている（勝田 6：148 頁）。

こうした知性を育てることに、教科学習が関わっていると勝田はいふ。

社会を科学的に知的に洞察し、その正しいあり方を見抜く力が必要です。歴史とか地理とか、あるいは社会科といわれる学科の勉強がその役割をになっています。これらの知識や力が道徳と無関係だと考えるのは、あさはかです。もちろん、それらの知識が、ほんとうに自主的な能力とならないかぎり、それは道徳性の高まりとはなんの関係もないどころか、逆に利己主義のためにつかわれることもありましょう。これらの知的な力が子どもたちの生活の智慧となり、社会への責任と結びつくように導くのが、じつは学校の道徳教育のほとんどすべてだといってよいのではないのでしょうか。（勝田 4：430 頁）

勝田にとって、自主的判断は知性のサポートを必要とする。そして、その知性の育成を教科学習が行うという意味で、教科学習は道徳教育にとって重要とみなされる。この観点では、道徳教育と教科教育はイコールではないが、道徳教育にとって教科教育は重要な補完的役割を果たしているといえる。

道徳教育が「心の教育」と称され、道徳的心情のみが過剰に強調されてきた結果、道徳の学習では、ある価値についてその根拠を吟味したり、それが軽視されるとどのような結果を招くのかということが多様な観点から吟味することなく、そしてそれゆえ、その価値の意義について本当に納得することなく、その価値の内面化が求められてきたのではないだろうか。つまり、道徳性の育成が知的理解とは切り離されて試みられてきた点に、道徳教育の深刻な欠陥が存在しているのである。

そして、こうした吟味なき内面化をスムーズに成し遂げる学習プロセスとして、読み物資料の登場人物への共感がこれほどまでに強調されてきたのではないだろうか。これまでの道徳の副読本では、平易な読み物資料が中心となって編集されており、そこではこうした知的理解を促進するという観点が著しく弱かった。そのため、子どもたちは知的理解を通じた納得ではなく、登場人物への共感を通してねらいとする価値を獲得することが求められてきた。道徳教育のこうした点が道徳の教科化の議論の中で、「読み物資料の登場人物の心情理解のみに偏った形式的な指導」（文部科学省 2018：2 頁）として問題視され、教科化に際して多面的・多角的に考えることが新たに強調されたのである。

道徳教育における知的側面の欠落という問題は、上田薫によっても指摘されている。

知性を欠いていても道徳的行為は十分可能だとする考えがある。純粹な善意、美しい心情があれば足りるとする主張がある。修身科のみならず道徳の時間にも、その傾きはあるとあってよいのである。いや世の中の多くの人が、今日もなおそのような道徳観から脱しきれずにいるというのが真実なのかもしれぬ。しかし知的な面が弱くては、問題解決の力は貧しくなる。善意はあっても独善的閉鎖的なものにとどまり、心情も自己満足へ傾斜していく。相手を、事態を深くとらえることができないで、どうして道徳的にすぐれた行為をなしようだろうか（上田 1993：178 頁）。

もちろん、上田のこの指摘は道徳の時間の特設に反対し、道徳教育を社会科の一部としておこなうべきだという主張に基づいている点には注意が必要だが、道徳教育や道徳科が教科学習と補完的に機能することの必要性については、勝田の指摘と同様に、今日の道徳教育にとって非常に示唆的である。つまり、道徳科と教科教育が補充・深化・統合の関係にあるというとき、それは具体的にどのような学習プロセスとして描き出すことができるのかが明確化されなければならない。

そして、道徳教育における知的学習（教科学習）からのサポートという課題は、道徳が教科化されたことによって今後ますますその重要性が増すとと言えるだろう。学習指導要領では、指導の配慮事項の1つとして、社会の持続的な発展などの現代的な課題に関する指導が新たに加えられた。小学校を例に挙げると、たとえば、食育や健康教育、消費者教育、防災教育、福祉教育、法教育などの現代的な教育課題について、あるいは、環境、貧困、人権、平和、開発といった持続可能な発展に関わる様々な問題について、「各教科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動における学習と関連付け、それらの教育課題を主題とした教材を活用するなどして、様々な道徳的価値の視点で学習を深めたり、児童自身がこれらの学習を発展させたりして、人として他者とよりよく生きる上で大切なものとは何か、自分はどのように生きていくべきかなどについて、考えを深めていくことができるような取組が求められる」（文部科学省 2018：98-99 頁）とされている。「人として他者とよりよく生きる上で大切なものとは何か、自分はどのように生きていくべきかなどについて、考えを深めていくこと」が道徳教育の目的ではあるが、その達成のためには先に列挙した問題に関する知識が不可欠である。そして、その知的学習までも道徳の授業に求めることは物理的に不可能である。そうすると、現代的な課題に関する道徳の学習では、教科学習による知的学習面でのサポートが不可欠だということになる。

（2）学校の役割と限界

自主的判断、すなわち自主的に判断するということは勝田の道徳教育論にとってその基底となるものであったが、この自主性は勝田にとって道徳教育だけでなく、学校教育にとっても重要だとされる。勝田は、戦後の日本の教育が個人の自立という点において「きわめてよわい地盤の上にたっている」（勝田 2：102 頁）と認識しており、そのため、「学校の役割は、なによりも子どもたちの集団と子どもたちのひとりびとりの自主性を育てていくことを基礎にして行われなければならないのではないのでしょうか」（勝田 4：428 頁）と強調する。もちろん、勝田は、学校教育だけが当時の社会的な混乱や道徳的頹廃とみなされていた状況に対して責任を有していると考えていたわけではない。しかし、「学校は、子どもたちの行動や性格を、なによりもその自主性を育て、集団との積極的な関係をつくりあげ、なかまへの信頼となかまへの責任感を子どもたちの心の中に芽生えさせることができるし、またそれに対して責任をもっている」（勝田 4：429 頁）というのである。

学校が子どもたちの道徳性の発達に対して有する責任は、学校が本来、社会と子どもに対して負っている責任の重要な部分である（勝田 4：430 頁）。「知的価値が既成の習慣やイデオロギーや価値観を間接に崩して、人間的価値をより高める能力や行為を可能にするとともに、集団形成を通じて、自己と社会との関係を創造的に発展させていく態度と能力とを育てていくことによって利己主義や反社会的行動を克服して、自己をほんとうに解放していくことができる」（勝田 4：518 頁）。子どもの道徳性を発達させるという学校の責任は、学校が教科学習という知的能力の育成に適した環境であることによっても担保されると勝田は考えていた。

学校は道徳教育をおこなう社会的責任を有し、また教科教育をおこなうという学校の特徴がその社会的責任を果たすために有効だと勝田はいう。しかし、教育という営みがこうした道徳性の育成にとって矛盾する側面を有していることも勝田は鋭く指摘する。

近代公教育は二つの性格をもつように思われます。一つは、一定の権力の階層の維持を目的とする教化政策であります。教化政策は、その本質上、国民大衆に対して多少にかかわらず支配権力の影響下に、一定の価値観にもとづいて、国民に供すべき知識や理解や技能の選択をおこない、「望ましい」国民を育成するという目的をもっておこなわれます。第二の面は、人間形成の面であります。人間として社会生活をできるだけ幸福におくることができるように、読・書・算の能力の発達や、さらには、個性の開発や抑圧からの解放をめざしておこなわれます。この二つの要求は近代教育のなかでは矛盾した関係にあることがしばしばでありましょう。教師は、ちょうどこの二つの要求の接触する点にたっています（勝田 2：105 頁）。

戦後日本の学校教育は、戦前の教育に対する反省から個人の育成をその主題に掲げた。しかし、教育にはそもそも人類の文化的遺産の継承という側面があり、そのため既存の社会における価値観を肯定的に伝承させようとする役割がある。そのような教育が国家によって担われ、国家のとしての「望ましい」国民の育成をめざすということは学校教育の避けられない側面である。勝田は別の論文で、「教育は、一方では、理想的な人間形成といういわばもっとも非権力的な仕事でなくてはならないことを要求する面と、現実の教育が一国のあるいは一つの社会の統制作用として、教化政策を担当することを要求されるという面とをもっている」（勝田 2：149 頁）と指摘している。

学校はこうして、教育による社会的統制という機能の中で、どのようにして個人を育てることができるのかという難しい課題に取り組むことが要請される。勝田に関する先行研究では、それは教化によらない社会的統制であるという意味で、創造的な社会的統制であるとされ、その課題の困難さは、「まるでアクセルを踏みながら同時にブレーキも踏めと言っているようにさえ聞こえる」（秋山 2016：22 頁）と述べられている。勝田自身は「個人の自主性になされる発展的な社会統制の役割」（勝田 4：531 頁）だと説明しているが、勝田の言葉でこのことの意味を最もよく表しているのが、「教育の『私事性』をどう組織するか、そして組織することによってどうそれを下からの公共性に転化するか」（勝田 2：69 頁）という表現ではないだろうか。勝田は社会科においても、「一貫して国家からの自由および、公共的生活を自ら組織する自立的で自由な市民の形成を追究して」おり、「民主的な公民」という理想的な像がすでに具体的にあってその理想像への適応を促すのでなく、「自己決定的な主体から出発して新たな公民に至る回路が探求されていた」のだという（宮崎 2001：6 頁）。

こうした課題を真正面から考えるとき、すぐに直面するのが政治的中立性の問題であろう。「教育的である」とか「教育的でない」という判断は、一定の価値体系に基づいた判断なのであって、それは党派性によるものだと勝田はいう（勝田 6：244-245 頁）。道徳の時間が特設された当時、

進歩的な立場からすれば本当の教育と考えられていたものが、保守的な政党からすれば非教育的教育（偏向教育）とみなされ、逆に、保守的な政党が進める教育改革が進歩的な立場からすれば「逆コース」とみなされる。これは、政治的に無色な教育というものはないということを意味している。「すでに教育が政治と連続していることの自覚なしには、教育が自分を非政治的だと思ひこむその思いこみの真中で、既成権力のとりことなっているという逆説を背負いこむ」（勝田 6:255 頁）。

しかしながら、教育から政治を完全に払しょくできないということと、教育と政治をイコールであると捉えることは全くの別物である。勝田は社会科教育について論じた論文の中で以下のよう述べている。

教育者は、政治家ではない。自分の理想主義的情熱を以って、教え子に直接に自己の意見を注入することは、政治家の仕事であって、教育者の仕事ではない。かれは、人間をつくらなければならない。かれは、自己の独立と自由とを欲し、自己の意見をはっきりと持つ人間をつくりあげなければならない（勝田 1:143 頁）。

学校生活において子どもたちが自主的に判断を下す練習をおこなう機会・環境を整備し提供することが学校教育の役割であるとすれば、そこで働く教師の役割もまた必然的に政治家とは異なるものとなるはずである。

おわりに

勝田の道徳教育論の基底には子どもの自主的判断があり、この自主性なしでは道徳が成立しない。しかし、一面的な理解に留まらないことが彼の道徳教育論の特質だということもできる。子どもへの特定の価値の押しつけには絶対に反対だが、しかし、教育には子どもを既存の社会へと適応させようとする働きが拭い難く含まれていることも認める。こうした両面性が捉えられた上で、子どもの自主的判断の重要性が語られるのである。また、人権や平和といった進歩的な道徳を支持しつつも、そうした価値観もある種のイデオロギーへと転化する危険性があることを看過しない。子どもの自主性を育てることが学校教育の責任であると明言しながら、しかし、学校教育の統制的作用に決して目を閉ざすわけではない。勝田のこうした複眼的な視座は、今日の道徳教育実践を深く考え、実り豊かなものにするためにも示唆的である。

もっとも、思想史研究という観点からすれば、本研究にはまだまだ多くの課題が残ったままである。本論でも触れたように、自主的判断（自主性）や、価値観の多様性、道徳教育と教科教育との密接な関連など、勝田の道徳教育論の特質として取り上げたことがらは、勝田の「専売特許」ではない。同時代の議論の中で、こうした論点がどの程度共有されていたのか、あるいはどのような差異が存在していたのか。今後の課題としたい。

【註】

- (1) 貝塚茂樹は『戦後教育改革と道徳教育問題』において、戦後の道徳教育の重要なキーワードである教育勅語、修身科、社会科、徳目主義などが、「道徳の時間」をめぐる議論の中にほとんど出揃っており、こうした論点が「道徳の時間」をめぐる議論ではじめて提示されたわけではないと指摘した後に、次のように語っている。「『道徳の時間』をめぐる議論において提示された論点は、占領期の道徳教育問題の延長線上にあり、今日の道徳教育問題も基本的には占領期において積み残された課題を基底とすることで展開してきた、というのが戦後道徳教育史像を描く上での筆者の見取図であり、本書全体を貫く基調であった」（貝塚 2001, 385 頁）。こうした積み残された課題に対する見解は異なるものの、発表者は道徳の時間の特設から 60 年以上も経ち、

「道徳の時間」が「特別の教科 道徳」となった今日においてもなお、貝塚のいう見取り図が妥当するものであると考えている。

- (2) 勝田は1908年に東京で生まれ、京都帝国大学文学部哲学科で学び、卒業後は1934年から松本高等学校（旧制）で教鞭をとった。その後、1942年に文部省へ入省し、終戦後は公民教育刷新委員会世話人や学習指導要領作成委員を務めている。1950年に学習院大学へ転出し、翌51年に東京大学へ移り、1969年に定年を迎えている。東京大学に移った年に教育科学研究会（教科研）の機関誌『教育』が再刊されるのだが、勝田はその初代編集長を務めた。勝田の経歴等については、『勝田守一著作集7』に掲載されている「著者略歴」とともに、（横畑2014）を参照した。
- (3) 勝田の道徳教育について論じた神代健彦は、道徳教育の問題点として、道徳教育実践の方向性や意義を適切に評価し論じることができる道徳教育理論の不十分さを指摘して次のように述べている。

道徳教育の理論（ひいては、より確立された「学」）の形成を促進するには、道徳教育にかかわる過去の学問的思惟を一定の歴史的スパンのなかで整理し、その可能性と限界を見極める歴史的なアプローチ、すなわち学説史が欠かせない。学問的思惟の歴史的な積み重ねとその反省のうえにこそ、より有効な学問は存立可能となる。しかしながらこの学説史のアプローチは、戦後道徳教育史の分野では極めて低調といってよい。戦後日本の教育学者が展開した道徳教育論は、必ずしも十分な理論的評価や歴史的位置付けを与えられていないのである（神代2016：110頁）。
- (4) 論文「道徳とはなにか、どのように形成されるのか」は、『勝田守一著作集』を編集する過程で発見された未発表論文で、至誠堂から刊行される予定だった「道徳は教育できるか」と題する共著の序章部分として執筆されたものだという。1960年に執筆されたと考えられている。
- (5) 船山謙次『戦後道徳教育論争史（上）（下）』青木書店、1981年、とりわけ上巻の第5章「特設道徳政策論争」と、下巻の第7章「特設道徳批判論」を参照。

【引用文献】

- 『勝田守一著作集1 戦後教育と社会科』国土社、1972年。
『勝田守一著作集2 国民教育の課題』国土社、1973年。
『勝田守一著作集4 人間形成と教育』国土社、1972年＝1977年。
『勝田守一著作集6 人間の科学としての教育学』国土社、1973年＝1977年。
『勝田守一著作集7 哲学論稿・随想』国土社、1974年。

秋山茂幸「教育における自由と強制のディレンマ—シティズンシップ教育と勝田守一の思想について—」『大東文化大学教職課程センター紀要』第1号、2016年。

上田薫『上田薫著作集6 道徳教育論』黎明書房、1993年。

上地完治「道徳の教科化の意味—道徳の時間の特設から積み残された課題—」教育哲学会編『教育哲学研究』第112号、2015年。

押谷由夫『「道徳の時間」成立過程に関する研究—道徳教育の新たな展開—』東洋館出版社、2001年。

貝塚茂樹『戦後教育改革と道徳教育問題』日本図書センター、2001年。

貝塚茂樹「解説」貝塚茂樹監修『「特設道徳」論争』（文献資料集成日本道徳教育論争史第12巻）日本図書センター、2015年。

神代健彦「勝田守一の道徳教育論における道徳と歴史—戦後日本の道徳教育学説史・試論（1）—」『京都教育大学紀要』No.129、2016年。

櫻井敏「勝田守一の道徳教育論の再考—個人の形成における自主的判断力の問題—」『日本大学芸術学部紀要』第43号、2006年。

中央教育審議会「道徳に係る教育課程の改善等について（答申）」2014年。

船山謙次『戦後道徳教育論争史（上）』青木書店、1981a年。

船山謙次『戦後道徳教育論争史（上）』青木書店、1981b年。

宮崎隆志「教育本質論における宮原誠一と勝田守一の差異について」『北海道大学大学院教育学研究科紀要』83号、2001年。

文部科学省『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』廣済堂あかつき、2018年。

横畑知己「勝田守一の教育思想史的研究序説（上）—『哲学』と『教育学』との間—」『東京経済大学人文自然科学論集』第135号、2014年。

※本研究は、平成29年度～平成31年度科学研究費助成事業（基盤研究（C）、課題番号：17K04874）の研究成果の一部である。