

「修身」と戦後の「道德教育」

伊藤 啓 一

1. はじめに

戦後の「道德教育」は、「修身」の感情的な否定の上
に実践されてきた。その結果、「修身」の果たしてきた
「よきもの」、「必要であったもの」まで捨て去り、「糞に
懲りて膾を吹く」たぐいの教育を行ってきた感がある。
同時に、「修身」の反省も不十分であった。特に終戦直
後、GHQによって「修身」が停止されたときに、ある
いは、昭和33年の学習指導要領の改訂で「道德の時
間」が特設されたときに、イデオロギー的でない冷静で
客観的な視点から「修身」の功罪を論議していたなら、
今日の道德教育はもっと違ったものになっていたであ
ろうと思われる。貝塚茂樹は、未だ「修身」の清算は終
わっておらず、そのことが現代の道德教育を歪めている
と指摘し、「たしかに修身科は、道德の原理・原則を「教
える」ことを専らにした点で不十分であった。しかし、
修身科を「悪者」として否定したことは、道德の原理・
原則を「教える」という道德教育の本質を歪めるという
結果を招いてしまったのも事実である」と述べてい
る。(1)

近年、基本的なしつけや善悪の判断、思いやりや譲り
合いの精神など、大人が「自信をもってそれらを子ども
に伝え教えることを躊躇する傾向」(2) があると言われて
いる。この傾向は学校においても同様で、教師は道德的
価値を教えることに及び腰である。マスコミで指摘され
ている子どもたちの規範意識の低下は、地域・家庭・学
校それぞれにおいて、基本的な価値をしっかりと伝えてこ
なかつた結果である。やはり、道德は教えなければなら
ない。ただ、そのときに「教え込み」にならないように
注意するとともに、道德の創造的側面の指導も忘れては
ならない。

この小論では、上田薫と村井実の道德教育論をとりあ
げる。上田は1920年生れ、文部省に勤務していたとき
に「道德教育のための手引書要綱」を書いている。「社
会科の初志をつらぬく会」の理論的リーダーで、その後
名古屋大学、立教大学等で教えた。村井は1922年生
れ、ソクラテスやペスタロッチについての研究を深め、
慶応大学で長らく教壇に立った。両者はともに昭和初期
に「修身」を受けた世代であり、戦後の「道德教育」に
ついて積極的に発言し、教育界に影響を与えてきた人物
である。彼らの「修身」と「道德教育」についての主張
を検討し、それらを踏まえて今後の課題を考えてみた
い。

2. 抽象から具体へ

2.1. 徳目主義

上田によれば、「修身」の最大の欠陥は徳目主義にあ
った。徳目主義とは、「抽象的当為の立場をふりかざ
し、それが実現されることが実は不可能であるにもか
かわらず、あたかも可能であるかのごとく見せかけて効果
をあげようとする」ことである。(3) つまり、「修身」の
第一の問題は「不可能を強いる」ことであった。「修
身」の教科書に登場する人物は、子どもたちの模範にな
っても、子どもが彼らの如くなることは至難の業であ
った。教師は、内心そのことを認めているにもかかわ
らず、あえて彼らの如くあれと命じた。それゆえ、「修
身の授業はまさに修身の授業であり、生きた社会の生活
とは隔離されたもの」となった。(4) 例えば、教科書の二宮
金次郎は生きた金次郎ではなく、徳目に都合よく料理さ
れた金次郎で、その抽象性が子どもに「できること」と
「できないこと」のギャップに陥らせ、「修身」への不
信、教師への不信、社会への不信を育てた。「修身」の

致命傷は、この「ずれの無視」にあった。「当為のみあって存在を欠くものは、大地の上に足をふまえて呼吸することのないまぼろしにすぎない」。(5) たしかに、できないものはできないのであって、それをあえてすべしと強制することは、子どもに虚偽を押し付けることになる。こうなれば弊害あるのみで、道徳は軽侮されるに至った。

第二の問題は、徳目が内包する矛盾を扱わなかったことである。「いわば矛盾に対する無感覚」である。(6) 「修身」は、徳目と徳目との衝突を避け、知的なものを追放したが、それは徳目間におきる矛盾を、子どもに気付かされてはいけなかったからである。例えば、正直という徳目があれば、子どもはいかなる条件の下でも真実を言わねばならないと考えることを強制された。しかし、「病人にガンで助からぬことを正直に告げるべきか、親切にそれを偽っておくべきか。そのディレンマに対処する道は本人がそのもてらるべきの経験と知識とを動員して考えぬき、その上で決断選択する以外にないのである。」(7) なるほど、抽象的である限り徳目は矛盾することはなく、正直と親切とはどこまでも共存するかのように見える。だが一度、具体的な行為となれば、徳目と徳目が葛藤することは日常的に存在する。そして、上田はこうも論じる。

徳目は、普遍性の道徳に関する申し子である。しかしこの普遍性は、じつは個性の脱落以外のものではない。言いかえれば内容の喪失以外のものではない。正直とはなにかという問いに具体的に答えることから徳目は逃避する。答えれば突っこまれるからである。責任を負わざるをえないからである。抽象の中に閉鎖して安きをたのしむことの有利さを、徳目は身にしみて知っている。(8)

正直とか親切といった徳目が悪いのではなく、「それらが現実から抜き出されて、現実を不当に規制する力をもつこと」(9) が問題なのである。正直という徳は、現実生活において他のいろいろな徳と絡みあって存在しているのであって、「正直とは何か」を様々に捉え相対化されたときに具体的な意味を持つ。しかし、「修身」の徳目は現実の生活と分離され、具体的追究は故意に避けられた。その結果、日常生活に生きて働くものとはなり得なかったのである。

2.2. 問題解決型の道徳教育

では、どのような道徳教育を行えばよいのであろうか。上田の主張は、問題解決学習を通しての道徳教育で

ある。彼が文部省在職中に書いた「道徳教育のための手引書要綱」(昭和26年)には、そのアウトラインが示されている。

今日における道徳教育は、その目的として内容とするものを民主主義的なものにしなくてはならないことはいうまでもないが、さらにその指導の方法をとくに慎重に検討し、ふたた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。新しい教育理念は、新しい指導の方法を要求する。児童生徒の生活経験を尊重し、かれらの直面する現実的な問題の解決を通じて、道徳的な理解や態度を養おうとする指導法は、このような考慮にもとづいてとりあげられたものといつてよい。(10)

ここでは、徳目を教える教育を廃して、問題解決学習によって道徳的な理解や態度を養うことを主張している。道徳的行動には、自ら道徳的にものを考え、自ら決断し、当面する問題を合理的に解決していく力が要求されるが、そのためには、子どもたちが生活で直面する問題の解決を通して行う道徳教育でなければならない、というのである。

また、道徳教育は知的な要素と切り離してはならず、やりかたさえ工夫すれば、低学年においても道徳を納得させ理解させることは可能である。ポイントは、子ども自らが切実に考えざるをえない場面を生かした道徳指導である。そして、「廊下を走ってはならぬということ、なにをおいても急がねばならぬということとの矛盾に当面しても正しい解決を与えることができる」判断力を育成し、それによって子ども自身が「自分の考え方や生活態度を一貫した統一のあるものにしていく」ことを大切にすべきである。(11) その際、「廊下を走らないようにする」ということは一つの手段であり、手がかりに過ぎない。大切なのは、「問題解決を通じて、しだいにその視野を広く深いものにし、道徳的にものを考え、判断する力を、より強く、より高いものにしていくこと」である。(12) そのために、極めて豊富な機会を提供してくれるのが共同学習やグループ活動であり、それを通して子どもたちが他者の価値を発見したり、自分自身の価値に目覚めたりして、人格の尊厳を理解する手がかりを得ることができるのである。

さらに「手引き」では、道徳教育を主とした教科について言及している。学校の段階によって一概に言うことはできないとしながらも、「もしとくに教科を設けるといふ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のみにかぎる傾向を、ふたたびひきおこすおそ

れがすくなくない」と指摘し、「従来の修身科の性格に帰っていくという危険性については、特に注意を要する」と述べている。(13) 当時の上田は、文部省に所属していたせい表現は控えめで、道徳の教科の可能性について全面的には否定しない書き方をしているが、心中は絶対反対であった。それから 7 年後、教科にはならなかったものの、昭和 33 年に小・中学校で週一時間の「道徳の時間」が特設された。これに対して上田は真っ向から反対し、特設道徳では「子どもたちはいつも受身の立場で教師のもち出す結論をうのみにさせられることになり、ことがらを批判的に追究、究明するなどということとは思ってもよらぬ」(14) と述べている。彼にとって、道徳教育は問題解決学習を軸とすべきであり、批判的な追究が不可欠である。しかし、限られた「道徳の時間」ではそれが望めないだけでなく、「修身」に回帰すると考えたからである。

こうした主張の背後にあるのは、「動的相対主義」の思想、つまり、世界の全ては動いていると捉え、科学の法則も一つの仮説に過ぎず、固定化された真理の基準を認めない考え方である。それは、基準の存在を否定するのではなく、基準を動的に相対的に捉えるということであり、人間にとっては「わかっている状態」より「わからない状態」の方が本来的であり、自然であると見做す立場である。こうした認識を基に、真の知識獲得の方法として、問題解決学習こそ正当であり最適であると主張するのである。

動的相対主義の論理は具体性の論理である。しかしそれはただ抽象を排するのではなく、働かざる抽象、すなわちゴールとしての抽象を徹底的に斥けようとするのである。ゴールは常に具体であり、それゆえに永遠に完結することがない。抽象はその無限のプロセスの媒介者としてのみ意味をもつ。(15)

「修身」において典型的に見られるように、徳目や価値を固定的に見る態度、つまり、動かざる抽象を教える教育に対して、上田は徹底して抵抗するのである。

3. 道徳教育の部分と全体

3.1. 原理・原則を教えるだけの修身

村井実によれば、「修身」の問題点は「単に徳目を掲げて説話を行い、それをもって生徒に感動を与え、それをもって事足りると考えたことである。それで「道徳教育」ができるかと仮定したことである。」(16) こうした考え方が、修身の致命的欠陥を生んだと言うのである。つま

り、道徳教育の一部でしかないものを全体と見誤り、力に頼る指導を行ったことが問題であったというのである。村井は、それをアリストテレスの実践的三段論法を用いて説明する。人間の道徳的行為の決定は、知的な推論と同様に、以下に示すような「大前提」、「小前提」、「結論」という三段の構造をもつ。

- | | | |
|------|---|------------|
| ①大前提 | → | 原則 (実践規則) |
| ②小前提 | → | 状況の認識 |
| ③結論 | → | 行為の決定 (17) |

「大前提」にあたるのは、「約束を守れ」とか「正直であれ」といったような道徳原則であり、これがなければそもそも道徳的判断は成り立たない。「小前提」にあたるのが個人の置かれている状況についての認識であり、これを「大前提」である原則とつき合わせることによって「結論」としての行為を導き出すのである。例えば、ある人が正直な行動をするためには「大前提」として「人は正直であるべきだ」という道徳原則を知っていなければならない、次に「小前提」として自分がどのような状況にあるかという認識、財布が落ちている、それは誰のものだろうか、どうすればよいのか、その結果どうということになるだろうか、などについての知識が必要である。そして、「大前提」と「小前提」をつき合わせて、持ち主に返すとか、交番に届けるといった「結論」としての行為を決定する。これが実践的三段論法の構造である。

道徳的判断がこのような構造で成り立つならば、「修身」は忍耐、親切、誠実などといった徳目を、つまり、この構造の「大前提」にあたる道徳原則を、子どもたちに教えたに過ぎないのである。

「原則」の知識の注入をもって道徳教育のすべてであると誤解し、道徳というものの性質の十分な吟味からのみ得られる教育手続きへの無知のために、結局は、道徳の教育というものを、正当な手続きによって行う努力をする代わりに、ただ権威と権力に頼って強行しようとする傾向をもつに至った。ここに、純粋な教育的あるいは教育方法的見地からの、修身科の決定的な失敗があったと見られるのである。(18)

それゆえ、「修身」では先生の話に感動して生徒は「涙をこぼすほどに感動しながらも、事実上自分で具体的にどう行動するかをほとんど考ええなかった。」(19) これは、小前提にあたる「状況」の認識についての指導がなかったこと、さらに、認識された状況を原則に照らし合わせて「結論」を導き出す手続きの指導もなかったことを物語っている。ただ、実践的三段論法の論理から言え

ば、道徳教育の第一歩は子どもが遭遇するであろう生活場面に用いられる原理・原則の教授にあるということは、認められなければならない。

「修身」は徳目を教えること、つまり、道徳教育の第一歩だけで十分と考えていたが、それに加えて、状況認識のために必要な事実的な条件に関する知識や分析能力を育てなければならない。それには、歴史や社会についてだけでなく、広く諸科学に関する知識としての教養が大切となる。さらに、両者をつきあわせて道徳的行為を決定する能力が要求されるが、村井は「道徳の時間」はこのためにこそ必要であり、道徳授業は子どもたちの「直面する具体的な問題状況についての彼ら自身の把握を、原理・原則と照合させることの訓練」の場にすべきであると述べている。(20) このように、道徳教育には3つの観点からの指導が必要であるにもかかわらず、「修身」は徳目としての道徳的原理や原則を教えることに集中し、それでよしと考えたところに誤りがあったというのである。

3. 2. 主体性尊重の道徳教育

では、村井の目指す道徳教育は、どこに力点が置かれるのであろうか。第一は道徳原理・原則の伝達であり、第二は状況認識のための知識や分析力の育成であり、第三は両者をつき合わせて行動を決定する能力の訓練で、目標は「子どもが遭遇するであろうあらゆる生活場面において、子どもがそれぞれに自分自身の振る舞い方を決定することができるように」することである。(21) そのために、村井は更なる観点を提示する。それは実践の三段論法を重層構造で捉え、各々が「裁判官的機能」と「立法家的機能」をもつというものである。裁判官的、立法家的といった表現は、ジョン・スチュアート・ミルが『論理学体系』の中で使用したもので、ミルはこの二つの機能が総合されたところに道徳的判断の全体があると考えた。(22) 村井はこの重層構造を用いて、道徳教育論を展開する。

	【立法家的機能】
	(大前提) 道徳の大原則
【裁判官的機能】	(小前提) 普遍的経験の認識
(大前提) 原則 (慣習的徳徳) ←	(結論) 道徳的原理の決定
(小前提) 個人的状況の認識	
(結論) 行動の決定	(23)

普段のわれわれは、あたかも裁判官が事例に対して法律を適用して、その解釈を行うように、自分の当面する

道徳的状況に対して、適切な原則を選択して行動を決定する。その場合、裁判官は既に定められた法律は疑わぬように、われわれも道徳原則そのものを疑わずに、状況につきあわせて結論を下す。これは、安定した社会において、あるいは、類似の道徳的場面では、スムーズに事を運ぶことができる。しかし、価値が揺らいでいる社会や、簡単に道徳的決定ができないような複雑な状況下においては、裁判官的機能だけでは判断が出来ないケースが想定される。そのとき、われわれは一段高いレベルから道徳原則そのものを批判的に吟味して、より高次の観点に立って適切な判断をしなければならない。それは、立法家がより広い立場に立って社会的正義の観点から法律を修正したり、人間尊重の精神に則って新しい法律を創ったりするように、原則を支える大原則にまでさかのぼって考えることを意味するのである。

このように考えれば、現在の学校で行われている一般的な道徳指導、つまり、「ねらい」とする価値や原則を教える授業は、裁判官的レベルで行われている指導である。というのは、この種の授業では教師の提示する「ねらい」そのものを疑ったり、批判的に考えることは原則的に許されないからである。村井は言う。「学校での真の道徳教育というのは、実は、この裁判官的機能の訓練—それが低学年の児童の指導にはとくに有効であり重要でもあることは否定しないにしても—の域をおよぶかぎり早く越え出て、むしろいわゆる立法家的機能の訓練により多くの力と関心を傾注するところに認められるといわなければならないのである。」(24)

では、立法家的レベルで考える道徳授業とは、どのようなものであろうか。例えば、ある道徳原則と他の道徳原則が葛藤する状況を提示し、それについてディスカッションさせる授業や、ある原則に対して「例外」と思われるような場면을提示して、それを認めるか否かを話し合わせる授業、などが考えられる。こうした方法であれば、原則に対して批判的に考える視点が生れ、子どもたちが必然的に立法家的レベルで思考するようになると思われる。

たしかに村井は、道徳教育の第一歩として、道徳原理や原則を教えることの必要性を認めたが、彼が目指すのは子どもの主体的な道徳的判断力の育成であり、そのために立法家的機能の訓練を重視しているのである。このことは、上田と同様、道徳の原理・原則を固定的でなく「動的」に捉えるとともに、道徳教育における創造的側面の重要性を認めているからであると言えよう。

4. 道徳的価値の伝達と創造

4.1. 道徳的価値の伝達

われわれが「修身」から学ぶべきは、インドクトリネーション(教え込み)の否定である。戦争に敗れたとはいえ、なぜ日本人はあのように簡単に「修身」を捨て去ったのであろうか。それは、徳目を無理やり「教え込んだ」ことが大きな原因の一つであった。戦後すぐに出された『国民学校公民教師用書』には、「これまでの修身教育は、とかく上から道徳をおしつけるやうな命令的な傾きが多かった」とあり、『中等学校、青年学校公民教師用書』には、「従来の道徳教育は上から道徳を強ひるやう命令的な指導を行ひ、生徒の服従を求めて来た傾向が強かった」⁽²⁵⁾と書かれている。子どもの視点に立った指導が欠落していたこと、抽象的「べき論」を押し付けた指導であったことなどが、子どもの主体性を奪っていたのである。

ただ、だからと言って道徳の原理・原則を教えることまで否定するのは行過ぎである。われわれは上田の指摘した、できないことを強いる「修身」批判や道徳教育におけるプロセス重視には賛同するものの、彼の「道徳の時間」否定論には与しない。「道徳の時間」は必要であり、道徳授業で価値を教えることは、子どもに道徳的基礎力をつける上にも大切なことである。村井もまた、「原理・原則は教えられなければならないし、またそれを心得ることなしには、子どもたちは、道徳的に育つことはできない」と述べている。⁽²⁶⁾ まずこの点は、しっかりと押さえたい。

心理学者の河合隼雄は、価値を教えることの必要性について、子どもの視点から論じている。「子どもは子どもなりに、相当早くから「正義」とか「勇気」とかがよいことであると知っているが、それをどのように呼ぶか、どのように一般化できるかを知っていない。したがって、道徳教育において、「正義」、「勇気」は大切ですと教えられるときには、具体的には知っていることに明確な「名」を与えられることになる。」⁽²⁷⁾ このように、道徳的価値を教えることは、子どもが「道徳知」を自らのものとするうえで必要である。「正義」を知り、「正義」を行うことの大切さを理解すれば、これまでの子どもの体験が一つにまとめられ、こころの中に明確な位置を占めることになる。そして、これらは子どもの道徳的発達の基礎となるのである。

ただマイナス面もある。「名」を与えられること、「概

念」を明確にすることで、生き生きした考えや道徳的態度を硬化してしまう可能性もある。これは、上田が嫌ったことであり、価値を教えるときに注意しなければならないポイントである。硬直化や固定化を防ぐには、道徳的価値を提示するときの「表現の仕方」に気を付けなければならない。例えば、現在の我が国の学校で使用されている『心のノート』(小学校3・4年用)に、「どんなときでもルールを大切にしましょう」と書かれている。⁽²⁸⁾ なるほど、ルールを守ること大切にすることは教えなければならない。しかし、「どんなときでも」といった例外を認めない表現は用いるべきではない。なぜなら、現実の生活では規則に例外はつきものだからである。にもかかわらず、「どんなときでも」と教えれば、出来ないことを強いた「修身」と同じである。道徳的価値の固定化・絶対化を促す方向ではなく、常に「動的」に考えることを強調すること、これは今後の道徳教育・道徳授業では忘れてはならない点である。

4.2. 道徳的価値の創造

道徳的価値の創造を論じれば、「批判的吟味」がキーワードとなる。これは、「修身」ではまったく考慮されなかったが、子どもの主体的判断力の育成には不可欠な要素である。道徳教育が、「矛盾に直面しても、正しい解決を与えることができる」子どもの育成を目指すなら、現在わが国で一般的に行われている道徳授業、つまり、「ねらい」とする道徳的価値を子どもに教え、その内面的自覚を深める指導だけでは不十分である。加えて、道徳的価値に内包する矛盾を追究したり、価値相互の関連を考えたり、比較考量をしたりして、創造的な知性を働かせる道徳授業が求められる。上田は道徳を「批判的に生かす」ことを強調している。

真の道徳は、ふつう考えられるように、人々が秩序をひたすら守ろうとするところではなく、かえって秩序を絶えず作り直していくところにある。伝統慣習に寄りかかるところではなく、それを批判的に生かしていくところにある。⁽²⁹⁾

一方村井は、子どもが道徳的になるとは、「あらゆる徳目についてその比重を考慮し、状況に応じて自由にその選択を行うようになるということ、そしてその選択しえた徳目に即して自分の行為を決定しうようになるということ」と述べている。⁽³⁰⁾ それには、「立法家的機能を生かした道徳教育」がポイントとなり、上田と同様、道徳の原理・原則の矛盾を提示したり、既知の道徳原則に「例外」と思われるものを投げかけたりして、批

判的に道徳を考える授業が求められる。こうした工夫によって、立法家的レベルにおける道徳的思考が可能となる。つまり、道徳教育は「立法家的機能の訓練により多くの力と関心を傾注」しなければならないのである。(31)

両者に共通するのは、道徳の原則と原則との間に生じる矛盾から逃げるのではなく、それを正面から取り組むことが道徳教育の知性化につながるとの視点であり、「批判的吟味」を通して創造的思考を促し、日常生活に生きて働く道徳の追求である。

4.3. 道徳的実践力の育成

現在わが国で行われている道徳教育は、学校の教育活動全体を通して行うことを基本としている。そして、週一回の「道徳の時間」は、全教育活動で行われる道徳教育を「補充・深化・統合」する「要」に位置するものとされている。「道徳の時間」の目標は、「道徳的価値の自覚及び自己の生き方についての考えを深め、道徳的実践力を育成する」ことであり、「道徳的実践力」は以下のように説明されている。

人間としてよりよく生きていく力であり、一人一人の児童が①道徳的価値の自覚及び自己の生き方についての考えを深め、②将来出会うであろう様々な場面、状況においても、道徳的価値を実現するための適切な行為を主体的に選択し、実践することができるような内面的資質を意味している。

(下線、番号①②は筆者)(32)

この文面からすれば、道徳的実践力を育成するためには、①と②の両方が必要であるとしているが、ここで注意しなければならないのは、①と②は異なった資質を意味しているという点である。例えば、①は「ねらい」とする道徳的価値を伝達し、その自覚深める授業が中心となり、必ずしも徳目間の矛盾を扱わずに「裁判官的機能」を中心とした授業で可能である。しかし、②の「様々な場面、状況においても、道徳的価値を実現するための適切な行為を主体的に選択し、実践することができる」力を育てるためには「批判的吟味」が不可欠であり、価値と価値との矛盾を正面から扱ったり、原則の「例外」を考えるとといった「立法家的機能」を働かせる授業が求められる。もし、②が欠落していたならば、「走ってはならぬと、急がねばならぬの矛盾を解決する力」や「徳目についてその比重を考慮し、状況に応じて自由にその選択を行う」道徳的実践力の育成は期待できない。

しかるに、わが国の道徳授業の現状は、①に重きを置いた授業が一般的であり、その繰り返しによって道徳的実践力が身につくと解釈されている。(33) これでは、本来の「道徳的実践力」の育成は望めない。今後は、道徳の原理・原則を教え、内面的自覚を図る実践だけではなく、もっと積極的に②を意識した実践、つまり、「批判的吟味」に焦点をあてた授業にも力を入れて道徳的応用力の育成を目指すべきである。

5. ま と め

世の中がどのように変化しようとも、われわれはまず、子どもたちに道徳の原理・原則を教えなければならない。ただ「修身」の反省として、「押しつけ」や「教え込み」にならないように注意するとともに、道徳的価値の固定化や絶対化は避けるべきである。たとえそれが、「人権」や「平和」といった価値内容であっても同様である。上田は言う。

徳目が抽象的な絶対性をさすかぎり、生命や人権の尊重もまた、決して徳目の位置に立つべきものではない。否、抽象的な絶対を持つこと自体が、具体的に生きる人間の権利を根本的に侵害している。(34)

われわれは、徳目や価値を絶対視することなく、それらを「動的」に捉え、子どもの批判的な吟味を促進する授業に力を入れなければならない。

現代は社会的な価値が揺らいでいる時代である。だからこそ、道徳教育においても創造力が必要であるとの指摘がある。しかし、道徳教育はその本質において創造性を欠くことはできないのである。「修身」は、道徳的価値を教えること、伝達することに急で、創造力の育成は考慮の外にあった。道徳教育において、道徳的価値の伝達と創造は二大機軸であり、そのどちらが欠けても日常生活に生きて働くものにはならないのである。

これまでみてきたように、戦後の道徳教育は「修身」の否定に立って実践されてきたために、道徳的価値を教えることに及び腰であった。同時に、道徳的創造力の育成も不十分であった。ならば、これからの道徳教育の課題は明らかであろう。まずは、道徳の原理・原則を子どもたちが「納得」して受け入れるように、しっかり教えることである。次に、教えた原理・原則を固定化せず、その「批判的吟味」を通して「様々な場面、状況」においても適切な判断を下せる真の道徳的判断力を育成することである。この両者があいまって、生きて働く「道徳的実践力」となると思うのである。

註

- (1) 貝塚茂樹『教えることのすすめ』明治図書 2010, p.79.
- (2) 『小学校学習指導要領 道徳編』文部科学省 2008, p.21.
- (3) 上田薫『上田薫著作集 6 道徳教育論』黎明書房、1993, p.21.
- (4) 同上 p.16.
- (5) 上田薫『知られざる教育-抽象への抵抗-』黎明書房、1958, p.164.
- (6) (3)に同じ p.21.
- (7) 上田薫『人間のための教育』国土社、1990, pp.201-202.
- (8) (3)に同じ p.22.
- (9) (3)に同じ p.23.
- (10) 『道徳教育のための手引書要綱』(総説小学校の編の道徳教育)(昭和 26 年 4 月 25 日・文部省)
- (11) 同上
- (12) 同上
- (13) 同上
- (14) (3)に同じ p.249.
- (15) 上田薫『人間形成の論理』黎明書房、1976, pp.98-99.
- (16) 村井実『道徳教育の論理』東洋館出版 1981, p.174.
- (17) 同上 p.146.
- (18) 同上 p.178.
- (19) 同上 pp.176-177.
- (20) 同上 p.227.
- (21) 同上 p.178.
- (22) 同上 p.157.
- (23) 同上 p.156.

村井はさらに哲人的機能を考へて、立法家的主体性よりもさらに高いレベルを想定して考へている。この哲人的機能は、訴えの人間像の確立が必要となるが、このレベルでは、推論の前提が原則というかたちで与えられていないので、本論文での論議からは除外した。

- (24) 同上 p.215.
 - (25) 『国民学校公民教師用書』(1946 年 9 月 10 日)『中等学校、青年学校公民教師用書』(1946 年 10 月 22 日)
 - (26) (15)に同じ p.203.
 - (27) 河合隼雄『子どもと学校』岩波書店 1992, p.168.
 - (28) 『こころのノート』文部科学省 2009. pp.71-72.
 - (29) (3)に同じ p.166.
 - (30) (15)に同じ p.211.
 - (31) 同上 p.215.
 - (32) (2)に同じ pp.30-31.
 - (33) 赤堀博行『道徳教育で大切なこと』東洋館出版社 2010, pp.178-184.
- 赤堀は、文部科学省初等中等局教育課程教科調査官であり、我が国の学校現場に影響力を持つ地位にある。氏は「道徳の時間が目指すことは道徳的実践力の育成」としながらも、「道徳の時間」では、「道徳的価値の自覚を深める学習を地道に行うようにすることが大切です。奇をてらった指導をする必要はありません。」(184 頁)と述べている。赤堀には、道徳実践力の①と②は質的に異なるとの認識は乏しく、①を繰り返すことで「道徳的実践力」が育成されると考へているようである。これでは、道徳的価値の創造が不十分となり、「道徳的実践力」の育成は難しいと思われる。
- (34) (5)に同じ p.207.