

「道徳の時間」特設批判論の再検討 (下)

押谷由夫

Reexamination of Criticisms against the Establishment of
the 'Hours of Moral Education' (part in the latter half)

Yoshio Oshitani

Abstract

Continued from descriptions of the part first printed in *Gakuen* No.743, this paper discusses the criticisms against the 'hours of moral education' around 1958 and reexamines them from today's viewpoints. This comprehensive overview analysis clarifies the following points.

・ Up to now, no such occurrence has been observed as asserted by the critics that education might be tinted by thoughts of a particular political party or that it might lead back to a pre-war absolute imperialism. This tells us that the criticisms of that time did not reflect the voice of the Japanese people but they were made revealing the political and ideological confrontation.

・ Concerning the criticisms on the teaching methodology of moral education, few evil influences in the early phase of the establishment of the program can be observed. They were caused by the misunderstanding of the moral education. The fruits of the practice which kept pursuing the essential role of the 'hours of moral education' have now been realized.

本稿は、前回(学苑・初等教育学科紀要 No.743 18～27)の拙稿(「道徳の時間」特設批判論の再検討(上))の続編である。

『「道徳の時間」特設批判論の再検討(上)」の目次

- 1 問題の所在
- 2 本研究の目的と意義
- 3 日教組、日本教育学会による批判とその特徴
 - (1) 日教組の主張
 - (2) 日本教育学会教育政策特別委員会による『道徳教育に関する問題点』の草案の主張
- 4 3つの側面からの批判
 - (1) 政治的・イデオロギー的批判
 - (2) 指導内容に関する批判

(3) 方法論・実践論からの批判

「道徳の時間」特設に対する批判の第3は、道徳教育の方法論・実践論からのものである。例えば次のような批判が展開されている。

宮坂哲文は、生活指導の視点から、「道徳教育特設時間は学級（ホームルーム）活動を道徳性の希薄なものに限定するか、変質させるか、あるいはまた故意に道徳性の希薄なものに見做すかのいずれかの方法によって自己の存立をたしかなものにしようとしている」³³という。つまり、道徳は「具体的な人間関係のなかで自他を尊重し自他を生かす生き方を意味する」ととらえれば、道徳教育はつねに子どもたちの日々の生活に根をおろした形で行われなければならない。道徳は、「子どもたちのなかで道徳を育てるという形でしか教えることのできないもの」である。しかし、「道徳の時間」の特設により、今までその役割を果たしてきた「学級活動」から道徳が「遮断」され、また生活からも「遮断」されると主張する³⁴。

勝田守一は、「自己がやる気になって進んで行動をせんたくし、それに責任をとることが自主的であり、道徳的である」³⁵と言えどし、「戦前から、私たちの先輩たちが『生活指導』ということばで、あるいはまた『自治活動の指導』という概念で、切りひらいてきた努力の伝統を思います。それは、権力的で形式的な『修身』という道徳教育のくびきから、子どもたちの人間的な要求と知的能力とを解放しつつ、人間を高めるための、そして幸福と結び合う道徳教育の伝統だといってもよいと思います」³⁶と、「道徳の時間」特設による道徳教育の方法を批判する。勝田もまた、戦前から取り組まれている生活に根ざした道徳教育の必要性を強調し、「道徳の時間」の特設は、その伝統を無視する上からの道徳教育であるというのである。

梅根悟は、戦前の道徳教育を「修身科—訓練」体制ととらえ、戦後の道徳教育は修身科から社会科へ、訓練から生活指導へと変化し、「社会科—生活指導」体制で進められてきたとする。それが、「道徳の時間」特設により、戦前の「修身」と「訓練」とを中心とする道徳教育体制へと逆行することになるというのである。「修身—訓練」体制とは、「社会的認識に支えられない、超越的な倫理的教条の教えこみ」であり、「鑄型へのはめ込み」である³⁷ととらえる。

梅根もまた、生活指導を通しての道徳教育の大切さを強調するが、それと同時に、社会的認識能力を養う社会科を通しての道徳教育の必要性を述べている。「社会科は問題の歴史的、社会的基盤を追求することに主眼をおき、生活指導は問題の実践的な解決を当面の任務」³⁸であるとする。その二つが結びつくことによって、社会認識に支えられた、しかも現実的解決を目指した道徳教育が展開されることになる。「道徳の時間」の特設は、そのような方法を否定するものであると批判する。それはまた、「社会科から道徳教育の部分が整理し去られる」³⁹ことにもなる³⁹と危惧する。

さらに、春田正治は、道徳教育の本来的なあり方を提案しつつ、批判論を展開する。道徳教育のねらいは、「観念として知っているものを実践へとつき動かす」ことにおく必要があるとし、「具体的な場のなかで、対立する価値のうちどちらを選ぶかという決断の訓練こそが、真に人間をつくる道徳教育」であると主張する⁴⁰。そして、すぐれた道徳教育は「いろいろな考え方や生き方が選択可能な生活事実そのもののなかで行なわれるべきであるという原則」が成り立つと言う⁴¹。

また、上田薫は、道徳の時間の指導方法において2つの致命的な難点をもっている、と主張する。すなわち、「特設時間が週1時間と固定されたわくづけのなかにあるからである。固定されている以上、特設時間は子どものひきおこす不時の問題に必ずしも対応することができない。またたとえとりあげても、

すかさずそれに十分な時間を与えて、望ましい解決にまでみちびくことはできない。すなわち弾力性を欠くということと断片的であるということが、特設時間をきわめて困難な指導方法におとしられている⁴²とする。そして、「道徳の時間」特設は、他の指導と遊離し、結果的に「教育課程の孤児」になってしまうという⁴³。

小川太郎は、「道徳教育は、子どもの学校の内外の現実の生活とその中での問題にそくして、子どもの正しい生き方を指導するのだからなければならない⁴⁴とする。そのためには、指導計画が必要であるが、それは形式的なものではなく、「子どもの真実を語る自由を育て、人間的な願いをともにする仲間という意識をつくり、そうした仲間の生活と活動の規律を発展させ、その中で、正邪善悪を現実にもくして判断する力とそれに基いて行動する意志とを育てる教育が、みんなのものになるように、計画をつくるという仕方では解決しなければならない⁴⁵と主張し、「道徳の時間」特設による計画的な指導を批判する。

また、小川は、子どもに形成することが必要な「道徳的な性格の諸特性—いわゆる徳目—」の必要性を認めるものの⁴⁶、それは「文部省の羅列する徳目」と違い、「人間的な願いというものを道徳的な価値の土台」におく⁴⁷。つまり、「人間が人間的な願いにおいて結合する」ところに道徳があり、「道徳的な規範は、人間の仲間の人間的な願いを実現するための行為のルール」であると⁴⁸。具体的には、「その時期の特別な事情にそくし、そのときに子どもたちが持つ共通の必要や関心や問題にもとづきながら、子どもの人間的な願いを育て、人間的な願いによる人間の結びつきをつくり、その願いの実現ということを基準にして善悪を考えさせ、善いとわかったことを実行しようと決意して、その実践の中で自由と幸福のために必要な性格の諸特性を養っていくような、そういう教育の計画が立てられなければならない⁴⁹というのである。文部省が進めようとしている道徳教育では、「道徳は生きるためのものであり、自由と幸福のためのものであるという核心的な意味を、見失わせる教育をすることになるだろう⁵⁰と警告する。

このような反対論は、いずれも戦前の修身科に対する不信感から、あるいは戦前の道徳教育の反省からの生活指導、及び科学的・社会的認識能力の育成を主とした道徳教育への期待感からの主張であることが分かる。

しかし、戦前の修身科が軍国主義にではなく人間形成に果たしていた役割はどうであったか、そして民主主義社会においてそのような役割をどのような形で果たすことができるであろうか、といった修身科そのものの検討はほとんどなされていないといってよい⁵¹。また、昭和25、26年にかけて天野貞祐が提起した問題や、その時にマスコミが投げかけた課題に対して、反対論は、ほとんど応えていない⁵²。

5 批判論に対する今日的検討

「道徳の時間」特設批判論に対して、今日的視点から評価するとすれば、どのようにまとめられるだろうか。もちろんそれらの批判は今日でも依然として解決していないものもある。

(1) 政治的・イデオロギー的批判の検討

教育と政治は、相即不離の関係にある。教育基本法には、前文に「われらは、さきに、日本国憲法を確定し、民主的で文化的な国家を建設して、世界の平和と人類の福祉に貢献しようとする決意を示

した。この理想の実現は、根本において教育の力にまつべきものである。」と述べられている。つまり、我が国の政治は、日本国憲法に示される理想の実現を図ることを目的として取り組まれるが、その実現のためには、教育が不可欠なのである。だとすれば、教育と政治が結びつくことは必然である。

ここで問題となるのが、特定の政党との結びつきである。「道德の時間」特設において、問題となったのは、「道德の時間」特設が特定の政党の主張を一方的に取り入れたものになっているという批判である。その内容は以上にみたとおりであるが、ここで検討したいのは、果たしてその後の道德教育が批判どおりになっていったかどうかである。

特に次の3点について見ていきたい。

①「道德の時間」特設によって、戦前のような天皇制が復活したか

第1は、「道德の時間」特設によって、戦前のような天皇制が復活してきたかである。学習指導要領の道德に関する記述の中には、天皇に関するものはない。「道德の時間」特設以降、国旗・国家に関する指導や、社会科における天皇に関する学習が強化されてきた⁵³。しかし、それは、国際社会で生きるために必要な愛国心と、日本国憲法を理解する上において大切な天皇理解を深めるためのものであった。それらによって、天皇の政治的影響力が強まったり、国民の中に天皇神格化が復活したりということはなかった。

さらに、最も強い批判がでた、戦前の天皇を絶対視する教育勅語や修身科の復活がなされたかといえば、これも否である。教育勅語に対する関心は、依然として強いものがあるが、それは天皇の権限を強化するというものではなく、子どもたちや広く社会の道德観・倫理観の低下に対する対応として、再度教育勅語の内容に注目しようとするものがほとんどである⁵⁴。

また、修身科の復活については、道德の時間の充実を修身科の復活という視点から主張する論や実践はほとんどない⁵⁵。道德の時間の充実に関しては、特に子どもの実態や社会の実態に応じた方法を求めている。道德の時間の指導においては、読み物資料や副読本の必要性が叫ばれ、そのための様々な施策が行われているが、天皇を神格化するような読み物や副読本が出版されることもないし、そのような主張も聞かれない。

なお、道德の時間を教科にしようとする主張は、根強いものがある⁵⁶。しかし、それは、修身科の復活という視点からではなく、社会の一員としての自律的な生き方の確立という視点から主張される。

戦争、敗戦という苦難の体験をした国民は、新しい社会における新しい生き方を求めているのであり、それが道德教育として追究できないもどかしさに苛立ちを感じていた。そのようななかで、「道德の時間」特設の提案があり、具体化されていったのである。そのときに、ことさら戦前の修身科や教育勅語の復活を警戒した反対論が展開されたが、多くの国民の関心は、そのようなところにはなかった、と見ることができる⁵⁷。

②「道德の時間」特設によって、学校教育が政党色を強めたか

第2に、「道德の時間」特設によって、学校教育が政党色を強く打ち出すようになったかどうかである。政治が、時の政権によって動かされる以上、学校教育に政権を担当する政党の政策が反映されることは仕方のないことである。ここで問題なのは、政権を担う政党の思想なり政策なりが不当に学校現場に持ち込まれるかどうかである。

「道德の時間」特設以降の学校現場の動向をみると、イデオロギー論争が一層激化していった。それは、いわば政党色を前面に出した論争であるといつてよかった⁵⁸。すなわち、「道德の時間」特設

が、自由民主党の政策そのものであり、政党による不当な教育への介入であるととらえれば、その反対論は逆の主張をする政党の思想や政策が基盤になるのは、必然である。

「道徳の時間」特設以降、学校教育に時の政権政党であった自由民主党の思想なり政策が不当に持ち込まれたのだろうか。例えば、自由民主党の思想や政策、歴史、党を代表する人物等が、教材として持ち込まれていることはない。あるいは、道徳の時間の指導内容に対して自由民主党からクレームがつき、自党の主張を入れるように強制されたということもない。道徳の時間の指導に関する学校現場への政党の不当介入ということとは別に、道徳教育の充実に向けた取り組みはむしろ学校現場のニーズに応じて展開されていったとみることができる⁵⁹。

問題なのは、教師側の対応である。ことさら、「道徳の時間」特設を政党の思想や施策との関連でとらえたために、道徳の時間の指導をどうするかということよりも、道徳の時間の存在そのものをいかにないがしろにするかに関心が向けられたことである。道徳の時間が存続すること自体が、政党の不当支配であるという視点からみれば、現在まで道徳の時間が存続し、かつその充実に向けて様々な施策がなされていることは、政党の不当支配が強められたということになる。そのような論争に終始している限りにおいて、道徳教育を政党間の政争の具としてとらえていることになり、国民の期待に応えることはできず、むしろ批判を浴びることになる。

③批判派が理想とした社会主義国の道徳教育はどうであったか

第3に、批判派が理想とした社会主義国の道徳教育は、その後どのようなようになっていったかである。社会主義国においては、主権は国民である。したがってそこで求められる国民としての生き方は、日々の生活の中に具体化されており、教育の内容すべてがよき国民の育成と密接にかかわっている。したがって、道徳教育について、特別の時間を設けなくても自然と道徳教育がなされることになる。

その道徳教育が、どのようになっていったか。真の意味の自律性を養うものであれば、自由な意見の交換や活動が許されるはずである。しかし、その後、ソビエト連邦の崩壊や東欧諸国の崩壊によって、その実態が明らかにされてきた。かれらが得ていたのは、本当の自由ではなく、権力に抑圧された自由でしかなかった。その中において、展開されていた道徳教育を理想の姿ととらえ、その実現をめざそうとした批判論の立場は、どうなるのであろうか。

道徳教育について、多様に論じることは大切であり、また様々な取り組みを参考にしながら論を展開することはきわめて重要なことである。しかし、体制も歴史もまったく異なる外国の教育を絶対視し、それに依拠しながら批判を徹底させることは、やはり限界がある。もう少し、柔軟な姿勢が必要であったということができよう。

このように、当時の政治的・イデオロギイ的批判を総括してみると、はやくこのような政治的・イデオロギイ的論争からの脱却を図らなければならなかったのである。繰り返しになるが、国民の道徳教育への関心は、そのようなところにあるのではなく、新しい時代においてどう生きるかの指針を与えてほしかったのである。「道徳の時間」特設は義務教育段階においてその指針を示した。その内容や方法にかかわって、家庭や地域での道徳教育も包みこんだ具体的取り組みを一般国民の興味・関心のレベルで考え、実践し、提案し、練り上げていくことこそ求められていたのではないかと⁶⁰。

(2) 指導内容と方法に関する批判の検討

では、指導内容や方法に関する批判については、どのように評価できるだろうか。この部分に関し

ては、多くが今日に持ち越されているとあってよい。ただし、それは、当時の指導内容や方法に関する批判の評価ができないということではない。それらは常に、時代や子どもの実態等において考えなければならないものだからである。ここでは特に次の3点について見ていこう。

①指導内容の反動性について

指導内容についての批判の第1は、指導内容そのものは、反動的なものだということであった。反動的というのは、批判的、創造的精神を養うのではなく、保守的で現状肯定型の人間を養うものだということである。

このことについては、示された指導内容そのものの分析を行う必要がある。まず、小学校から見ていこう⁶¹。指導内容は大きく4つに分けて示されている。「日常生活の基本的行動様式」に関する内容、「道徳的心情・道徳的判断」に関する内容、「個性の伸長、創造的な生活態度」に関する内容、「国家・社会の成員としての道徳的態度と実践的意欲」に関する内容である。それらはともに関連をもたせながら指導することが求められている。この4つの分類を見る限り、反動的というより自律的自己の形成を目指していることが分かる。

具体的内容を見ていくと、「日常生活の基本的行動様式」に関する内容では、当然のことながら健康や安全、自立、礼儀、整理整頓、物や金銭の有効活用、時間を大切にしきまりを守る等、人間として生活するうえで必要な基本的行動様式にかかわる価値が押さえられている。

「道徳的心情・道徳的判断」に関する内容では、「自他の人格を尊重し、お互いの幸福を図る」「自分の正しいと信ずるところに従って意見を述べ、行動し、みだりに他人の意見や行動に動かされない」「自分の考えや希望に従ってのびのびと行動し、それについて責任をもつ」「正を愛し不正を憎み、誘惑に負けないで行動する」など、はぐくむべき道徳的心情や道徳的判断力の具体が示されている。それらはきわめて常識レベルのものから、古今東西の先哲が説いているものまで多様に含まれている。自分の身の処し方が中心になるが、他者との関係において主体性をもつことが強調されている。

「個性の伸長、創造的な生活態度」に関する内容では、「自分の特徴を知り、長所を伸ばす」「常により高い目標に向って全力を尽くし、大きな希望をもつ」「常に研究的態度をもって、真理の探究に努める」など自己を高めていくための基本的な姿勢が示されている。これらもまた、自ら未来の可能性を拓いていくことの大切さが強調されている。

「国家・社会の成員としての道徳的態度と実践的意欲」に関する内容では、「だれにも親切にし、弱い人や不幸な人をいたわる」「自分や世の中のために尽くしてくれる人々に対し尊敬し、感謝する」「互いに信頼しあい、仲よく助けあう」といった、他者や集団、社会とのかかわりに関する基本的姿勢が示されている。これらの内容を見てみると、確かに保守的傾向がうかがえる。周りの人々への尊敬・感謝、信頼・友情、家庭の人々や学校の人々への敬愛など、「人の立場を理解して、広い心で人のあやまちをも許す」という指導内容に象徴されるように、他者を受け入れ友好的関係を築くことを基本としている。

しかし、このことをもって、前近代的であるとはいえない。これらには他者や社会との関係における普遍的な価値が含まれており、かつ、それらは独立して考えるのではなく、他の指導内容項目とかわって存在するのである。例えば、「家族の人々を敬愛し、よい家庭を作りあげようとする」という内容に対しては、一方的に親の意見に従うというのではなく、他の指導内容にある「自分の正しいと信ずるところに従って意見を述べ、行動し、みだりに他人の意見や行動に動かされない」という姿

勢とも関係するのである。自分の意見を主張しつつ、相手を尊重し、一緒になってよりよいものを目指して取り組んでいくという、民主主義的精神が押さえられているといえよう。

中学校の指導内容においても、基本的には同じである⁶²。小学校では4つの内容にまとめられていたが、中学校ではより分かりやすく3つにまとめている。すなわち「日常生活の基本的な行動様式をよく理解し、これを習慣づけるとともに時と所に応じて適切な言語、動作ができるようにしよう」「道徳的な判断力や心情を高め、それを対人関係の中に生かして、豊かな個性と創造的な生活態度を確立していこう」「民主的な社会および国家の成員として、必要な道徳性を発達させ、よりよい社会の建設に協力しよう」となっている。この部分を読むだけで趣旨が理解できるように工夫されている。また、内容においては、例えば「他人と意見が食い違う場合には、努めて相手の立場になってみて、建設的に批判する態度を築いていこう」や「悪を悪としてはっきりとらえ、決然と退ける強い意志と態度を築いていこう」「正義を愛し、理想の社会の実現に向けて、理性的、平和的な態度で努力していこう」というように、より主体的、理念的態度が求められている。

しかし、このような指導内容全体の理解に関する説明や、それをどう指導していくかについての説明は、あまりなされていない。方法については多様に展開していくためにあまり規定をする必要はないが、内容の理解については、指導内容を公表した時点で詳しく説明しておく必要があったといえる。指導内容全体の理解及びその指導方法については、大きな課題を残しているといえよう。

②徳目主義批判について

内容に関する批判の第2は、徳目主義批判である。徳目主義とは、一定の価値を押し付ける指導について使われているが、徳目そのものが悪いわけではない⁶³。この批判は、修身科の指導との関連で行われていたといってよい。修身科は、明治37年(1904)に国定教科書が発行され、以来それを使っ

ての授業が行われた。修身科の国定教科書は、4回改訂されている。それぞれにおいて違いはあるが、基本的には一つの徳目についての表題をつけ、そのことにかかわる事例や考え方を先人のエピソード等をもとに文章化している。ちなみに、最初の国定修身教科書の『尋常小學修身書 第四學年兒童用』の目次を見ると、「第一 大日本帝國 第二 大日本帝國(つづき) 第三 あいこく 第四 ちゅーくん 第五 ちゅーくん(つづき) 第六 こーこー 第七 あにおとうと、あねいもうと 第八 きょーどー(共同) 第九 きんべん(勤勉) 第十 時を重んぜよ 第十一 こころざしをかたくせよ 第十二 ゆーき 第十三 しんたいについてのこころえ 第十四 ちしきをみがけ 第十五 めいしん(迷信)をさげよ 第十六 れいぎ 第十七 人のめいよを重んぜよ 第十八 はくあい 第十九 こーえき(公益) 第二十 へいえき 第二十一 のーぜい 第二十二 きょーいく 第二十三 ぎいんせん きょ 第二十四 ほーれいを重んぜよ 第二十五 人は萬物の長 第二十六 男のつとめと女のつとめ 第二十七 よい日本人」となっている⁶⁴。

これらの表題は、教育勅語に示されている徳目と合わせて考えられている。徳目は、いわばキーワードであり、それが何を意味するかは、その説明(指導)や社会的風潮(社会的通念)に関係する。徳目に関して、こうしなければならないという行為を結びつけるのは後者によってである。子どもたちが主体性を発揮するとは、その説明(指導)や社会的風潮(社会的通念)等を考慮して自分なりの判断や行為を行うことができるかである。徳目をぬきに道徳教育を行うことは不可能である。

「道徳の時間」特設後の道徳教育をみると、徳目そのものについての押さえができていないように

思える⁶⁵。それは、基本的に子どもたちの中に道徳的価値意識が育っていないということである。

確かに、子どもたちは、思いやりが大切であるとか、命を大切にしなければならない、整理整頓が大切であるといったことは知っている。しかし、それが自分が生きていくうえで大切にしなければいけない価値であることに気付くことが重要である。そして、同時に、基本的な道徳的価値全体についての理解をしながら、それぞれの価値について考え、自分らしく育んでいくことが求められる。このような指導が欠けていたといえる。

修身の教科書では、目次を見れば心がけねばならない基本的な道徳的価値の全体が理解できるようになっている。そのことがあって、価値と価値との葛藤も全体的な人間としての在り方や生き方という視点から考えることができるようになる。修身科の残像による過度の徳目主義への警戒が、かえってその後の道徳教育を停滞させたといえるのではないか。

③道徳の時間を特設することの弊害の検討

指導方法上の批判は、「道徳の時間」特設は、道徳教育の指導を歪めるものであるという点に集約できる。この点については、どのように評価できるだろうか。

まず、「道徳の時間」特設によって、各教科等における道徳教育がどのようになったかである。学習指導要領では、従来どおり、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」としている。道徳の時間は各教科等における道徳教育を補充、深化、統合、交流するものである、とされていることは、道徳の時間によって各教育活動の特質に応じて行われる道徳教育をいっそう充実させるということでもある。

しかし、反対派の人たちはそのようにはとらえていない。道徳の時間が特設されることによって、各教科等から道徳教育が抜き取られて道徳の時間ができたのとらえる。そして、道徳の時間が現実の生活や学習活動と離れて理念的な（押し付け的な）指導が行われると批判している⁶⁶。「道徳の時間」特設後の動向をみると、この批判は、ある程度当たっているように思える。それは、学校現場において、道徳の時間の正しい認識ができていなかったことも影響している。教科的にとらえれば、各教科は独立して存在しているから、道徳の時間で道徳教育が独自になされると考えられるからである。そしてまた、文部省においても、道徳の時間の確立を図るために、道徳の時間の独自性をことさら強調し、独自の指導過程を提案していったことも影響しているといえよう⁶⁷。

そして、道徳の時間が確立されていくにしたがって、各教科や特別活動における道徳教育について話題にされることが少なくなっていく。例えば、各教科の研究会において道徳教育との関連について発表されることはほとんどない⁶⁸。

しかし、このことは、道徳の時間は必要ない、ということではない。道徳の時間を他の教科と同様にとらえれば、このような結果になるということである。道徳の時間の本来の目的が理解されるようになるにつれ、道徳教育の充実を果たす道徳の時間の役割の重要性が改めて認識されている。そして、道徳の時間が教育課程に位置づくことによって道徳教育の効果を高める実践が報告されるようになってきた⁶⁹。道徳の時間を充実させることなく道徳教育を充実させたという実践は聞かない。道徳の時間があることによって、基本的な道徳的価値全体に関する計画的・発展的な指導ができるし、そのことによって、具体的に各教科等における道徳教育を意識し、連携を図ることができるようになる。

このような実践は、道徳の時間が観念的な指導になり、具体的な日常生活や学習活動の中に生かされなくなる、という批判にも答えることになる。日常生活や学習活動の中で道徳的価値について意識

を深めることは可能であるが、それはあくまでその活動を充実させることが主であって、道徳的価値はそのための手段としてとらえられてしまう。人間としての在り方や生き方を考えるには、それらの体験をもとにしながら、再度道徳的価値を正面にすえて日常生活や学習活動をとらえなおすことが必要なのである。

道徳の時間の指導方法に関する批判については、ようやく道徳の時間の大切さが理解されてきた今日において、再度耳を傾け、その克服を図ることが必要だといえよう。

おわりに

以上、昭和33年の「道徳の時間」特設において、展開された批判を概観しながら、今日的観点からその評価を試みてみた。歴史的事実は変えることはできないが、そのことを教訓としつつ新たな歴史を作っていかなければならない。本研究を通して改めて感じるのは、過去の歴史の否定からは何も生まれないということである。歴史的事実は、脈々と流れ受け継がれてきた生活文化のうえに記されるものである。戦争という非連続的事態を招いた原因を様々に探っていかなければならないが、歴史や風土とそれに人間の根源的な願いなどによって受け継がれている連続した生活文化の部分をも否定してしまえば、また新たな悲しむべき非連続的事態を招いてしまうことになりかねない。

非連続的事態が連続的部分と関連していることは当然である。何かきっかけになり連続的部分が歪曲されて非連続的事態が起こるのである。そのきっかけをどのようにおさえるのか。今回の戦争に関して言えば、それを道徳教育の充実にとらえた。実はその道徳教育においてこそ、連続的部分と非連続的部分を押さえねばならないのである。そのことが十分に検討されなかったために、戦前の道徳教育を全面的に否定することによって、結果的に、今まで考えも及ばなかった青少年の犯罪等の非連続的事態が新たに起こってきているのではないか。

歴史的事実を教訓としながら、連続的部分をベースとした今日的道徳教育を打ち立てていく必要がある。その際、具体的方法に関しては、先に見た反対論の主張は十分に検討しなければならない。生活をベースとすること、具体的な場で発揮される道徳性を養うこと、などは当然のことである。そのことと、人間としての在り方や生き方を道徳的価値との関連でとらえ、自己を見つめていかに自分と社会の未来を拓いていくか、を計画的に指導できるようにすることは、学校の責務である。だとすれば、道徳教育について正面から取り上げる時間が、教育課程の中に位置づけられることは必然である。課題はその指導方法についてである。

先に見た、宮坂哲文や勝田守一の生活指導の視点や梅根悟の社会的認識力を重視した道徳教育、春日正治の実践へとつき動かす道徳教育、上田薫の適宜の指導、小川太郎の人間的な願いを土台とした道徳教育などの主張は、道徳の時間と対立するものではない。それらの脈々と受け継がれてきた道徳教育の方法は、教育課程に道徳の時間を位置づけることによって、いっそう効果を発揮するのではないか。そのような研究こそ、これから大いに求められるといえよう。

それらの具体については、稿を改めて論及したい。

注

33 宮坂哲文「生活指導と道徳教育」(雑誌『教育』昭和33年4月号 所収) 32頁

34 同上 32頁

なお、宮坂は、「生活指導でやればよいとひとくちで簡単にいえるほど、正しい生活指導はまだわれわれのものにはなっていない。それは官製「道德教育」にたいする抵抗の過程で、まさにたたかいとられねばならないのである」（宮坂哲文「当面の道德教育問題—生徒指導と道德教育についての再論—」〔雑誌『教育』昭和33年8月号 所収〕 97頁）と、新たな提案を行っている⁷⁰。

- 35 勝田守一「教師の自由と道德教育」（雑誌『教育』昭和33年11月号 所収）98頁
- 36 同上 98頁
- 37 梅根悟「道德教育の原則とその歪曲」（雑誌『教育評論』昭和33年特別号 所収）18頁
- 38 同上 19頁
- 39 同上 20頁
- 40 春日正治「『道德』の教育的後退性」（雑誌『教育評論』昭和33年7月号 所収）17頁
- 41 同上 17頁
- 42 上田薫「時間特設の問題」（『上田薫著作集6 道德教育』黎明書房 1993年 所収）56頁
- 43 同上 58—59頁
- 44 小川太郎「道德教育の計画はたてうるか」（雑誌『教育評論』昭和33年4・5月号 所収）73頁
- 45 同上 75頁
- 46 同上 75頁
- 47 同上 76頁
- 48 同上 76頁
- 49 同上 77頁
- 50 同上 76頁

なお、小川は、率直に「(文部省の項目は)一つ一つはもっともだが、何となく全体としておかしい。そう思いこれをはっきり批判しわれわれのはこうだといいうる徳目の体系を出したいのだが、それがわからない」し、私自身「道德的性格の構造と徳目の体系を全面的に明らかにしうる自信をもっていない」(75頁)。だから「人間的な願いというものを道德的な価値の土台」(76頁)において、それを作ろうと提案すると述べている(同上 75—76頁)。

- 51 このようなことを憂慮し、論及したものとして「社会科と修身科における道德指導」（雑誌『教育技術 社会科研究』昭和33年1月号 所収）がある。小・中学校約300名の教師にアンケートを行い、その回答を資料として現場の先生方がまとめられたものである。項目として、「修身教育では何をどのように教えたか。修身教育でどんな子どもが育ったか。修身教育の弊害をさぐる—指導法上の問題点。修身教育の弊害をさぐる—内容上の問題点。社会科における道德教育の限界。社会科の立場で、修身教育からどんなことが学べるか。」となっている。単に修身教育を批判するだけでなく、「修身教育からどんなことが学べるか」についても論及している。

そこでは、戦後の道德教育が混乱しているのは修身教育に対してあらゆる角度からの検討をしてこなかったことが挙げられるとし、何が学べるかを考えると、「修身科を中心にして、きわめて計画的であつたこと」(60頁)、「学校教育において学んだ徳目が人間の一生を通じて、人生観の確立や日常の行動においてきわめて大きな役割を果たしてきたのではなからうか」(61頁)、「眼を自己の内面に向けていくことも道德的な成長にとって重要なことである。…(略)…修身教育のこの面に関する指導が、この際、かえりみられるということも、あながち、意味のないことではないと思う」(62頁)、「修身教育はとかく型にはまつたものとなりがちであつた

が、それでも、児童・生徒に道徳的なことがらを継続的に考えさせる機会を与えたことは否定できない。そして、気持を統一して、純粋に道徳に関して考え教えられてきたわけである。…(略)…少くとも学校生活の間において、ものごとを純粋に考えてみる機会があることは、人間の一生にとって、貴重なことではなからうか。この意味においても、修身教育が計画的、継続的にこのような面の教育も実践してきたことを考え、そこから学びうる点があるように思われる」(62—63頁)と、4点を挙げている。

52 当時の文部大臣天野貞祐は、青少年の退廃行動及び学校現場の道徳教育への混乱を憂い、昭和25年11月26日の朝日新聞で「私はこう考える—教育勅語に代わるもの—」と題して、教育勅語や修身科に代わるべきものの必要性を説いた。教育課程審議会等で審議されることになるが、結局見送られる形となった。そのような中で、文部省は、昭和26年2月8日に「道徳教育振興方策」を発表した。それに対して朝日新聞は、社説で「どんな人間を作り育てるかに思い悩んでいる教育者たちが、教育の『よりどころ』を待ち望んでいた気持ちは、これでは満たされない」と批判している(朝日新聞 昭和26年2月11日)。

また、日教組は教育課程の自主的編成を主張し、具体的に取り組みを行っていたが、道徳教育については、検討はなされても具体的なカリキュラムの提案まではいかなかった。なお、新明正道編『シンポジウム道徳教育』(福村出版 1959年)では、「道徳の時間」特設までの道徳教育について、総括的な議論が展開されている。

53 昭和43年、昭和52年、平成元年、平成10年の学習指導要領を参照のこと。なお、国旗、国家の指導等については、文部省『文部時報』ぎょうせい 平成元年6月号に詳しい。

54 例えば、水口義朗『ヨク マナビ ヨク アソベ』インターメディア出版 2001年、大原康男解説『教育勅語』ライブ社 1996年、清水馨八郎『「教育勅語」のすすめ』日新報道 2000年等を参照。

55 修身科の教科書の復刻版が相次いで出されているが、その意図は決して天皇の絶対化にあるのではなく、混迷する教育へのいわば救世主として取り上げている(宮坂宥洪監修『「修身」全資料集成』四季社 2000年、八木秀次『精撰「尋常小學修身書」』小学館 2002年等)。

56 例えば、内閣総理大臣のもとで発足した「教育改革国民会議」では、小学校で道徳科、中学校で人間科、高等学校で人生科の設置を提案している(『教育改革国民会議報告』平成12年12月22日)。

57 例えば、昭和32年11月に実施された内閣総理大臣官房審議会の「教育問題に関する世論調査」の結果に「昔の修身のようなものも、ある程度教える必要がある」という者が70%を占め、さらに「親を大切にすること」については64%、「愛国心」については55%の者が教育の必要性を認めている。

58 安達拓二『ドキュメント・戦後教育の断面』(上・下巻)明治図書 1990年、日本教職員組合編『日教組20年史』労働旬報社 1968年 等参照。

59 昭和32年7月に文部省が各都道府県教育委員会に対して「道徳教育生活指導関係資料を作成しているか」を照会したところ、全国から100以上報告されている(文部省『初等教育資料』(昭和32年12月号)東洋館出版社 32—33頁)。また、全国の熱意を持った教師が自主的に参加する研究会として関西道徳教育研究会があったが、毎回全国から1500人以上が参加し、熱心に実践発表や討論がなされた(平野武夫『現下道徳教育の問題点』関西道徳教育研究会等参照。大会に向けて、毎年、平野氏が主張と動向等をまとめて出版されている)。なお文部省編『初等教育資料』東洋館出版社の別冊で毎年道徳教育の指定校の実践報告が集録されている。それらを見れば、道徳の時間の指導の大切さが確認できる。

60 例えば、当時でも丸岡秀子や成田克矢、松原治郎、大橋幸らによって問題提起されていた。丸岡秀子「親孝行の論理」(雑誌『教育』昭和33年2月号 所収)、成田克矢「道徳教育政策の矛盾をつく」(雑誌『教育』昭

和33年4月号 所収), 松原治郎, 大橋幸「教育における旧意識の社会的根拠」(雑誌『教育』昭和31年6月号 所収)等参照。また, 前掲の文部省編『初等教育資料』東洋館出版社の別冊をみればよく理解できる。なお, 福岡県大野城市学校道徳教育実行委員会編『市民総参加の生き生き「心の教育」』東洋館出版社 2002年等が参考になる。

61 文部省『小学校学習指導要領』1958年

62 文部省『中学校学習指導要領』1998年

63 徳目主義については、『上田薫著作集6 道徳教育論』黎明書房 1993年 21—24頁が参考になる。

64 文部省『尋常小學校修身書 第四學年児童書』1904年(宮坂宥洪 前掲書 38頁より引用)

65 文部省では, 平成5年と10年に全小學校・中學校を対象に道徳教育推進状況調査を行っている。そのなかに各指導内容項目に対して子どもたちの様子から判断して「おおむね満足できる状況である」と評価できるかどうかを尋ねたところ, 半分以上の學校で「おおむね満足できる状況である」と評価した項目は, 両調査ともきわめて少なかった(文部省初等中等教育局『道徳教育推進状況調査報告書』平成12年5月を参照)。

66 例えば, 日本教職員組合『新教育課程の批判—学習指導要領はどう変わったか—』1959年が参考になる。

67 当時の道徳担当の教科調査官の指導に端的に表れている(例えば青木孝頼『道徳で心を育てる先生』図書文化社 1995年, 瀬戸真『自己を見つめる』教育開発研究所 1987年等を参照)。混乱のなかで進められた道徳の時間を確立するには, このような指導が行われるのは当然である。しかし, このレベルでとどまっていたは, 本来の道徳の時間を中心とした道徳教育のダイナミックな展開はできにくい。

68 學校現場には, 各教科の指導において道徳教育と関連をもたせることに抵抗感を示す教師がかなり多い。そのことによって, 教科の特質が弱められると危惧する傾向がある。学習指導要領の各教科の目標には必ず道徳的側面が押さえられているし, 各教科は豊かな人間形成のために設けられていることから考えて, 道徳教育との関連を考慮することでより教科の特質が生かされるととらえられる。このことを証明する具体的研究が待たれる。

69 例えば, 押谷由夫編著『豊かな自分づくりを支える道徳の授業』(全6巻)教育出版 2003年, 深澤久『道徳授業原論』日本標準 2004年をはじめとする「道徳教育改革集団」(代表 深澤久)の発行する機関紙等を参照のこと。また, 広島県では道徳の時間を中心として道徳教育を実践研究する「道徳教育実践研究校」を指定しているが, その成果に関する調査から, 暴力行為やいじめの大幅な減少のみならず, 基礎学力の大幅な向上も確認されている(2003年度広島県教育委員会資料)。

70 筆者は, その具体的提案として総合単元的道徳学習論を展開している(押谷由夫『総合単元的道徳学習論の提唱』文溪堂 1995年, 具体的実践例については『豊かな自分づくりを支える道徳の授業』(全6巻)教育出版 2003年等を参照のこと)。

(おしたに よしお 初等教育学科)