

「道徳と教育」問題の回顧と展望

— 『子どもの生活と道徳』（岩波講座，現代教育学第15巻，1961年）の再検討 —

横 畑 知 己

—各教科の正しくつかまれた『独自の目標』への努力の他に『道徳教育』が添えられていると考えるのはまちがいなのである。そのことは，社会に各教科の内容と関係する専門家や職業が存在するけれども，道徳の専門家や職業というものが存在しないことを考えれば，道徳というものが社会生活の一分野だと考えることのまちがいがわかるだろう。（倫理学者は道徳の専門家でもなければ，職業でもないということは明らかである。かれらは，倫理学の専門研究者であるにすぎない。）

（勝田守一著作集 第四巻，p 519）

序）「特設道徳」（1958年）から道徳の「教科化」へ（2018年）

学習指導要領の改訂にともなって，小学校では2018年度から，中学校では2019年度から「特別の教科『道徳』（通称，道徳科）の授業が始まる。カリキュラム上は，従来の「特設道徳」と同じく週1時間の配当であるが，教科書の使用が義務づけられること，「評価」の導入など新たな条件が加わることによって，小，中学校の現場に不安と混乱が広がっている。現在，「教科化」によって新たに登場する検定教科書の問題については，マスコミなどで大きく取り上げられているが，全体として，一般の人々の関心は極めて低い。まして，「道徳科」の可否，あるいは原理的な問題については，世論においてはもちろん，学校現場においても多くの関心を集めているとはいえない¹⁾。

かつて，「特設道徳」が実施された1958年前後には，政治的＝イデオロギー的な問題として，また教育的な問題として，国会，マスコミ，学校現場，学界など広範な人々をまきこんだ論争が華々しくたたかわされたことを想起すると，今回は異様な静けさというべき状況である。「特設道徳」が抱えていた，実践的，理論的な諸問題は，はたして解決されたのか，はたまた「教科化」のよって何が変わるのか。本論文では，歴史を振り返ることによって，これらの問題を考える手がかりを再確認したいと思う。本稿が，対象として取り上げるのは，「特設道徳」実施の3年後，1961年10月に刊行された『子どもの生活と道徳』（岩波講座，現代教育学第15巻）である。

「道徳と教育」問題の回顧と展望

岩波講座「現代教育学」は、勤評闘争や安保闘争がたたかわれた直後に、戦後15年間の教育研究と教育運動の到達点を示すものとして、1960年9月から1962年2月にかけて、全18巻の構成で刊行された。第15巻のタイトル「子どもの生活と道徳」は、「道徳と教育」問題をどのような課題意識と方法で探究するかについて、共同研究者でもあった著者たちの意図が込められたものであった。

久野収・宮坂哲文による「まえがき」は、「個々の子どもは、めいめいの価値体験の結晶体である」という文章で始められる。そして、子どもの価値体験は、社会的・文化的環境総体の中で形成されるものであるから、「学校教育は、幼年教育の段階でさえ、子どもたちがすでに結晶させた価値体験を再教育するという課題をになっている」と位置づけられる。それゆえに、「徳目主義」の性格を持った「特設道徳」に対しては、「子どもの信念を一項目ずつ変化させようとするような道徳教育の復活は、教育のうわすべり、教育の無力のなげきをいたずらにひろげる結果になることをわれわれ執筆者はふかくおそれているのである」との批判的立場が表明される²⁾。そして、戦後15年、教師たちが創造してきた「生活指導」や「道徳教育」の実践を位置づけながら、本書の課題が次のように述べられる。

「日本の社会や文化、日本の家庭や学校は、いったいどんな価値体験を子どもたちに可能にしてきたか、また現在可能にしているか。こうした視点に立ってこそ、はじめて日本の子どもの生活と道徳の相互関係の問題にたいする正しい教育プログラムを組み立てる手がかりのたしかな一つをえることができるだろう。従来、生活指導と道徳教育について、こうした立場からの一貫した究明がすくなく思ったように思われる。」³⁾

本書は、具体的アプローチをおこなった第一部（Ⅰ）と、理論的アプローチをおこなった第二部（Ⅱ、Ⅲ）から構成される。各章、各節の目次（著者）を以下に列記しておく⁴⁾。

Ⅰ) 子どもの英雄像・理想像

- 1) 子どもの英雄像・理想像の問題（久野収）
- 2) 子どもの英雄像・理想像の歴史—メディアを中心として（佐藤忠男，乙骨淑子）
- 3) 少年少女の英雄像・理想像の特質
 - ①少女の英雄像・理想像のいくつかの型（いぬいとみこ，柴田道子）
 - ②少年の英雄像としての孫悟空（加太こうじ）
- 4) 今日の子どもたちは英雄像・理想像をいかに受けとめているか（羽仁進，無着成恭，吉田九洲穂）

Ⅱ) 日本の子どもの教育環境

- 1) 子どもの保育環境
 - ①日本の社会と育児（松田道雄）

②幼児の保育環境（浦辺史）

2) 子どもの価値体験と学校（古川原）

Ⅲ) 人間形成と学校

1) 集団過程と人間形成（宮坂哲文）

2) 自主的集団活動（竹内常一）

3) 知識と道徳性

①教科と道徳教育

(1) 道徳教科は成り立つか（柴田義松）

(2) 科学と人間形成（中内敏夫）

②知性の訓練と道徳教育（勝田守一）

I) 久野収論文「子どもの英雄像・理想像の問題」の提起したもの

1) 久野論文と「子どもの英雄像・理想像」の共同研究

先に紹介した目次にみられるように、本書の第一部は、久野論文を含む全4章から構成されていた。久野によれば、この章の執筆者たちは、20回以上の全員参加による合同研究会を開催したという⁵⁾。本稿では、まず、「子どもの英雄像・理想像」という問題提起の意図と内容を整理しながら、それが、「道徳と教育」問題の歴史にとって持つ意味を考察しておきたい。久野論文は、第一部全体を貫く研究課題を次のように提起する。

「子どもたちは、いろいろな時期に、いろいろな仕方で、自分に対して鏡の役割をはたす模範的人物像に出会い、この模範的人物像によってふかく影響されながら成長していく。この共同研究は、日本の子どもたちが戦前から戦中を通して戦後にかけて、どのような模範的な人物像に、どのような通路を通して出あってきたか、どういう影響をうけたか、模範的人物像をつかむ子どもたちの態度にどれだけの変化が生じているか、といった問題を軸に選び、この軸から子どもの生活と道徳との相互関係の重要な側面をてらしだそうとこころみている。」⁶⁾

なぜ、久野たちは「模範的人物像」の問題に着目したのか。久野によれば、道徳の問題は「理念（アイデア）、行動律（モラル・コード）、モデル（模範的人物）、エトス（無意識的好悪感覚）」の四つの層から構成されるが、子どもの問題を考えるときには、とりわけ、「モデル（模範的人物）」の面が重要であるとされる。というのも、「子どもは抽象度のたかい言葉や理論、具体的イメージをとみなわないルールや規範をにがてとすることは否定できない」からである⁷⁾。

ところで、久野たちは、「模範的人物像」に、「英雄像」と「理想像」という二通りの名称を与えていた。なぜなら、「子どもの外側から子どもにはたらきかけるもっとも具体性のた

かい人物像を英雄像，子どもの内側に入りこみ，それだけ消化度のたかまった人物像を理想像とよんで」，区別する視点を確保するためであった⁸⁾。なお，久野の「模範的人物」理解の背景に，ドイツの哲学者，マックス・シェーラー（Max Scheler, 1874～1928）の理論が，下敷きとして存在したことに留意しておきたい⁹⁾。久野は，シェーラーの提起した「模範的人物像」の類型化，あるいは起源の問題に関心を寄せつつも，自分たちの共同研究の論点を「英雄像が子どもたちに根をおろしていく通路の問題，英雄像が子どもたちをふかくとらえる様式の問題」に限定していく¹⁰⁾。

それでは，英雄像が伝達される通路はどのようなものか。久野は，シェーラーの議論を引きながら「血縁的継承，無意識的感染あるいは模倣，意識的信仰」の三つのチャンネルの存在を指摘する。その中でも，子どもたちの問題にとっては，第二のチャンネルが相対的に重視されるべきであり，久野らの共同研究の課題もそこにおかれることとなった¹¹⁾。久野の総論の叙述によって，各論の内容を簡単に紹介しておく，まず，佐藤忠男・乙骨淑子論文は，「教科書の世界のほかに，課外読み物その他の非教科書の世界，講談，紙芝居，映画，漫画その他の反教科書の世界にも，教科書の世界以上に目くばりをわすれなかった記録として，いくぶんのオリジナリティをもつもの」であった¹²⁾。また，いぬいとみこ・柴田道子論文は，「国家が教科書，とくに修身教科書を通じて，学習させることによって意識的に注入する英雄像は，（中略），あまり精彩にとんだ容姿をもっているとはいえない」ことを明らかにしていた¹³⁾。

久野が，論文の最後で指摘したのは，英雄像が子どもたちをつかむ「様式の問題」であった。そこで，久野は，二つの点を指摘していた。第一は，「模範的人物像（逆模範的人物像）の影響は善悪いずれにせよ，意識や意志をとらえるだけではなく，無意識にはたらく感情や心情の次元にまでとどいてこそ，はじめて模範的人物像の影響力だといえる¹⁴⁾」ということであり，そのことを前提としても，第二には，「模範的人物像をいかすために自分を形成するのか，それとも模範的人物像への出会いを機会にして，この像を介してほんとうの自分を形成するのか，その場合の自分と大社会との関連をどう考えていけばよいか，といった模範的人物像の限界という問題が最後に問われることになる¹⁵⁾」ことが指摘される。二番目の点については，羽仁進，無着成恭，吉田九洲穂による，英雄像に対する子どもたちの消化の仕方に変化についての，戦後の子どもの実情調査を踏まえた共同研究の指摘するところでもあった¹⁶⁾。

さて，「道徳と教育」問題の歴史において，久野論文（共同研究）はどういう意味を持つのであろうか。そのことを論じる前提として，次節では，久野が中心となって編集した高校倫理社会の教科書について考察しておきたい。

2) 久野収編著『検定不合格倫理・社会』（1978年，三一書房）

1978年9月，久野収編著『検定不合格倫理・社会』（三一書房）が刊行される。本書は，1977年に検定申請用に文部省に提出されたものの，翌1978年に不合格処分となった教科書原稿（白表紙本）を一般書として出版したものである。著者たちの解説と教科書原稿の部分からなる本書の全体（目次）は，以下のような構成であった。

- (1) 久野収 「一つの感慨」
- (2) 矢崎泰久「発端から『検定不合格』まで」
- (3) 中山千夏「教科書検定制度のなかみ」
- (4) 山領健二・森岡弘通「文部省の言い分と私たちの立場」
- (5) 資料／参考図書一覧
- (6) 『高等学校社会科 倫理・社会』（「教科書」原稿，本文）

久野が，「ほんの少し個性のある教科書を現在と未来の高校生にとどけたいという」¹⁷⁾ 抱負を持って取り組んだこの教科書作りは，共著者たちの努力にもかかわらず検定不合格となった。本稿では，久野の岩波講座論文との関連で，久野が執筆した教科書の第3部「現代社会と倫理」の部分を中心に考察対象とする¹⁸⁾。

久野は，この第3部のまえがきを，「現代社会に生きる私たちは悪をつうじて善を，偽をつうじて真を，醜をつうじて美を，汚をつうじて聖を学ぶ」という文章で始める。第3部は，「人間と倫理」，「現代社会の倫理的課題」，「人間を結ぶ倫理」の3章で構成されるが，「模範的人物像」の問題が方法的視点として貫かれている。その意味で，ここでの久野の課題は，岩波講座の論文（共同研究）が児童期を意識したものだったのに対して，青年期を対象として，同じ方法的視点を具体的に適用することであった。

『高等学校社会科倫理・社会』（以下，『倫理・社会』と略記する）において，久野は，まず「模範的人物像」の問題を世界史的視野から，次のようにとらえ返している。

「けれども近代から現代に進むにともない，みずからの強固な倫理的意志によって自己を律する近代の道徳人間を人間の倫理の自明の前提とすることはしだいに困難となり，それに代わってかえって弱い人間とも見かねない道徳的に複雑な人間が，前提の位置を占めるにいたる。つまりそこには，プラス価値とマイナス価値，価値と反価値の両方に引かれる『両義』的（アンビギュアス）人間があらわれる。」¹⁹⁾

つまり，現代人は価値の葛藤する状況の中に生きており，そのため，価値と反価値の対抗を方法原理とする「模範的人物像」の問題が必然的に求められることとなる。久野は，『倫理社会』において，独立の節を設けて「倫理的価値と反価値のモデル」（倫理的価値や反価

値は模範的人間像のなかに生き生きと示される一副題)を論じている。その点の考察の前に、ここではまず、現代における倫理的問題に関して取り上げられた、他の重要な論点を紹介しておきたい。

その第一は、倫理の普遍性の問題である。久野によれば、「万人につうじる『人間性』の価値を明確に発見したのは、近代の功績」であり、「私たちは、どれほど親しく感じあえるにしても、民族や階級や国籍や性別²⁰⁾といった特殊的結合によって、普遍人間性の価値をひき下げるのではなく、特殊的結合の差別の壁をのりこえる生き方を深め、ひろめなければならない」のであって、それが我々の直面している課題であるとされる²¹⁾。倫理の普遍性は、相対的な様々な価値、反価値を支える絶対的価値であった。

第二の問題は、「倫理の案内書」としての、芸術の役割に関してである。それは、道徳教育における芸術教育の意味を問うことにつうじる問題提起であった。その点について、久野は、「偽悪醜汚の世界がさきにあって、この世界の反省や再検討や批判として真善美聖の世界が成立し、偽悪醜汚の世界とそれからでてくる真善美聖の世界も、場所と時代によって、大きく違うのが道理だとすれば、倫理の案内書として、普遍性だけをめざす哲学よりも、人間の個別性や特殊性を通じて人間の普遍性を表現する文学・演劇・映画その他の芸術が重大な位置を占めてくることには、それなりの理由がある」と述べて、芸術の果たす役割に注意を促している。

第三に、久野はフランスの哲学者ギュイヨー (Jean Marie Guyau, 1854~1888) の『義務も制裁もない道徳』を引きながら「冒険の倫理的意味」について、以下のように問題を提起する。それは、とりわけ、青年に向けられたメッセージでもあった。

「あきらめのくり返しの生き方は、少なくとも、青年のものではない。対立する価値と反価値の両方から学ぶ生き方は、どちらかを切り捨てる生き方よりも、より冒険的である。ギュイヨー (『義務も制裁もない道徳』) は、冒険を高い倫理的価値として承認しないような倫理学はだめだと主張している。価値と反価値の対立をのりこえる地点を私たちにいま見させてくれるのは、両方から学び、両方をもう一つ高い場所にでていって新しく統一しようとする冒険である。」²²⁾

さて、ここで再び「模範的人間像」の問題が詳細に論じられた「倫理的価値と反価値のモデル」の節に戻りたい。久野はまず、「倫理的価値の体得」という問題を取り上げ、以下のように述べる。

「善悪といった倫理的価値と人間との関係は、人柄全体にわたるのだから、人間が倫理的価値を身につけるのは、知力による学習ではなく、人柄全体による体得でなければならない。科学的知識は、学習によって得られるかもしれない。けれども、倫理的価値への同化が課題

とされる場合には、学習はせいぜい畳のうえで水泳の練習をする程度の意味しかもたないであろう。」²³⁾

このように倫理的価値の体得（道徳教育）の特有の困難さを指摘したうえで、久野は、「模範的人間像と対照的人間像」という主題に向かう。久野は、「価値と反価値の葛藤は、生き生きとしたモデルによる案内と、それに劣らず生き生きとしたそのモデルの対照像による誘惑との葛藤という姿をとるまでは、私たち、生身の人間を動かす力をもっていない」という²⁴⁾。

そして、ここでも、倫理における「模範的人間像」の問題の提出者として、シェーラーの名をあげ、彼の提起した「模範的人間像」の類型を、最下位（「享楽の達人」）から最上位（聖人）に向かって紹介する。まず、「享楽の達人」とその対照的価値の体現者としての「かたぶつ」「わからずや」「不粹者」、その上に、研究者などの「文明の進歩の先達」と「伝統だけによりかかる進歩ぎらいの人物」「伝統かたぎの持ち主」「守旧派」、さらには、「英雄」と「虚無的な殺し屋」²⁵⁾である。そのまた上には、美的価値の体現者としての「天才」、正義の体現者としての「立法者」、真理の体現者である「賢者」と、それぞれの対照人物としての「凡くら」「倒錯者」「違法者、犯罪人」「愚者」「過誤者・誤謬者」が続く。そして、最上位は、「聖者」と対照人物である「メフィストフェレス」「誘惑者」が来る²⁶⁾。

このような「模範的人間像」類型をふまえながらも、シェーラーが上下の順位を持たせたのに対して、久野は、価値の並列を前提とする市民社会では、これらの諸類型は、横一列に並ぶものと論じる。さらに、久野は、類型論の意義を認めつつも、現代における「模範的人間像」の問題は、もっと別の次元に存在することを最後に強調している。すなわち、「現代における模範的人物像のほんとうの問題は、そのような並行にあるのではなく、横に並んでいると称されながら、実は貨幣価値をもっともよく獲得する模範的人物像が、最高位にのし上がっていくところにあると言えないだろうか」²⁷⁾と、問うているのである。2015年の時点で、哲学者の佐藤和夫は、「市場原理主義と道徳の危うい関係」を論じて、「カネは、対人関係上のコミュニケーションを避けさせて問題を処理してくれるもっとも有力で反道徳的な手段である」²⁸⁾として、今日における「道徳と教育」問題の困難さの一面を指摘したが、1978年における久野の問題提起は、今日まで及ぶ「現代社会」と倫理問題の根幹をえぐっていたと言えるだろう。

また、岩波講座論文で久野らが提起していた方法的視点、すなわち、「子どもの生活と道徳」という枠組みは、今日においてもなお、理論上、実践上の重要性を失っていない²⁹⁾。

Ⅱ) 勝田守一論文「知性の訓練と道徳教育」の提起したもの

1) 知性の訓練と道徳教育—道徳教育を論じる視点

勝田守一の論文「知性の訓練と道徳教育」は、本書『子どもの生活と道徳』の第Ⅲ部の第3章「知識と道徳性」の第2節に置かれた。第1節「教科と道徳教育」(柴田義松「道徳教科は成り立つか」、中内敏夫「科学と人間形成」)を受けて、第3章の総括的な位置を占めるものであった。また、第Ⅲ部「人間形成と学校」(第1章、宮坂哲文「集団過程と人間形成」、第2章、竹内常一「自主的集団活動」)全体のまとめの性格も併せ持つものであった。

論文は、「知識の習得や知性の開発は、行為の道徳性の発達と関係があるのかないのか。この古典的な問題が宙に浮いたまま、学校は、『道徳教育』という重い仕事を背負わされている」という言葉で始められる。勝田は、戦前、戦後の「知育偏重論」が、知育と徳育の関係を必然的なものと見ない、いいかえれば、知育とは違ったものとして徳育に固有な役割を認める立場の表明であったことを確認する。ところが、このような発想に立った徳育論も、学校教育の中では、知識を使わざるをえないという「自己矛盾」に陥る。その点に、修身科を中心とした戦前日本の道徳教育の「不振」の根本的原因があったというのが、勝田の歴史的評価であった³⁰⁾。

勝田はまず、この「知性の訓練と道徳教育」という問題を、近代学校の歴史に即して考察していく。勝田によれば、近代学校は、「知的な学習が、身体的技能訓練から分離し、また性格形成、つまり『道徳教育』から切り離される運命を辿った」のであり、「いいかえれば、学校は新しい心の鍛錬の仕方を要求される」ようになったとされる³¹⁾。徒弟教育との比較でこのように特徴づけられた近代学校は、他面で、国民国家の形成の中で誕生したという歴史の刻印を受ける。すなわち、「学校は、職業集団や小さい地域生活集団の慣習を越えた国民的規模での社会的性格の形成に責任をもつことを自覚しなくてはならぬ」になった。ところが、「近代社会は国民国家という統一的な社会だが、けっして、小さい、そして直接的な社会集団から、次第にたくさんの同心円を重ねていくように大きいものに順次に包摂されて成立しているのではない。国民的社会は、権力的な統一をもっている、その部分社会はそれぞれ異質の慣習や統制の機能をもっている。個人は、その複雑な集団に属しながら、それぞれの集団の統制にしたがうように要求されている」のであって、学校はその複雑さの中にある諸矛盾を引き受けざるを得ない³²⁾。このように、近代学校における徳育の問題を整理したうえで、現代の学校が担うべき道徳教育の課題を次のように性格づける。

「学校は、教育の社会的統制の役割をになおうとすれば、この矛盾と錯綜の中で、個人の自我の主体的統一をどうして育てることができるといふ課題にとりくまなければならない。

それは未来の開いた社会を展望しながら、しかも個人の自主性になられる発展的な社会統制の役割をはたさなければならぬからである。このことがじつは『民主的な道德教育』の可能性の根拠になるだろう。³³⁾

ここで、勝田が「未来の開いた社会」の展望と「個人の自我の主体的統一」の二つの側面から、学校における道德教育の問題を理解しようとしている点に留意しておきたい。

勝田が、ここで「個人の自我の主体的統一」あるいは「個人の自主性」という言葉にこだわったのは、戦前の日本の学校が国民意識に植え付けた負の遺産が、そのまま戦後社会においても根強く残存していることへの自覚があったからである。勝田によれば、「私たちの戦前の学校は、国の道德を絶対化し、個人の自主的な選択と判断によって未来に向かう動的な統一を社会にもたらす行動の発展を禁じてさえいた」のであった。たしかに、戦後改革によって、大日本帝国憲法や教育勅語などの古い愛国心の支柱は崩壊したのであるが、他方で、主体的責任と選択的決断を阻んできた諸集団の持つ慣習の支配力は敗戦後も存在して、子どもを含む国民の意識を縛っている³⁴⁾。

このような古い慣習の影響とともに、戦後社会の変貌は子どもたちの生活や意識に大きな変化を及ぼしてきた。このことについて、勝田は、「子どもたちは、たしかにマス・コミや急変していく社会の影響を受けて『新しい行動様式』を次々に採用して、大人たちの意表に出る。しかし、それも、子どもの意識のなかで、いままでの閉鎖した慣習とはちがった消費生活や欲求充足の様式をとりいれているのは、変わり易いが、しかし、やはり同類を背景にして慣習化していくものにすぎない。そういう現象をみて、子どもたちの『自己主張の傾向が強まった』とか『解放されている』とか理解したつもりでいるのは、危い評価を含んでいる」と指摘して、単純な子どもも理解を戒めている³⁵⁾。

さて、このようなかたちで、近代学校と道德教育の歴史、日本の戦前戦後の道德教育をめぐる問題状況を論じたうえで、勝田論文は、あらためて最初の問題、「知性の訓練と道德教育」というテーマに戻る。

まず、勝田は、「だれでも納得できる日常的あるいは『常識的道德』を知らせようというのが『道德教育』の時間を置くという形で試みられている」と「特設道德」の性格を指摘する。しかし、「もともと常識道德として抽出されてきた一般性をもった徳性というものは、じつは具体的な慣習の文脈の中で意味をもつものだから、そこには現実的には依然として対立と矛盾があらわれてくる。その具体的な場を離れて、これをなんとかあつかおうとすれば、その一般的に表現された徳性を任意にえらんだ特定の慣習的規則に従属させることしかできないし、そうすれば、子どもたちに、ふたたび、固定した慣習に順応する習性を強いることに学校が力を藉すことになる」のだから、それは、多くの効果を上げることのできないもの

として批判される³⁶⁾。

次に、勝田は実際に行われている「『子どもを心理的葛藤の場に立たせる。』そこでその解決を話し合いや教師の指導で求めさせる」授業方法を取り上げて、それは、「慣習化した規範を押しつける道徳教育」よりは、進歩したといえなくもないが、この方法には致命的な欠陥があると批判する。勝田によれば、「設定された問題が、不特定の個人の心理的ケースとして『観察』され、『討議』されるのでは、じつは現実の社会生活に根ざす葛藤ではない。傍観者として、それを考察することと、自分が選択の場に立つ社会的に生きる主体であることは同じではない。批評や鑑賞と選択的決断との差がそのままそこにあらわれる。もしそれが選択や決断の能力を養うことに役立つとすれば、心理的葛藤のケースについての知識の集積が有効だということになる」にすぎない。そして、勝田は、「いったい、知識と道徳性とのかわりというのは、こういうことをいうのだろうか。そういう知識の過剰はシニシズムに通じる」と批判する³⁷⁾。

それでは、このような批判に立って、勝田は学校における道徳教育の可能性をどのように考えたのか。勝田は、次のような仕方、問題を提起する。

「選択や決断は現実的である。そしてそれはその行為によって自己を同一の一貫性をもった自我として実現していく過程である。この過程は対立する慣習による自己の分裂の意識化と統一の回復の運動である。学校における集団の教育の意味を私はこの運動の場としてとらえたいと思う。ごく小さい時代には、やはり学校の集団生活に必要な習慣はきびしく実行させることに私たちは確信をもつべきだ。それだけでなくは集団としての学習はなりたないからだ。しかし、それを子どもたちの知性の発達に応じてどのように意識化していくかが問題なのである。小さい子どもたちほど、慣習への同化、逆にいえば、価値の同化による自我の形成は受動的で他律的であり、したがって自我の内容はやわらかく、環境に浸透して未分化である。しかもその同化の仕方は深層的だろう。しかし知性の発達とともに自我の統一が明確の度を加えるのだが、深層的に形成された習慣や性格は、そう簡単に意識の表面で処理できるようなものではない。しかし、知性の発達によって、行動の発条になる衝動を知性化し、意識化する可能性は、年とともに大きくなる。」³⁸⁾

勝田は、この引用部分に（注）をつけて、知性と自我と道徳性の発達に関する参考文献として、ピアジェの『児童道徳判断の発達』（大伴茂訳、『臨床児童心理学Ⅲ』、1957年、同文書院）を指示している。そこには、道徳性の「発達の視点」への勝田の関心が表れている。しかし、ここに表現された、勝田の道徳教育論の「根本思想」というべき内容を構成するものとして、戦前以来の「哲学（倫理学）者」としての、また戦後の「教育学者」としての学問的歩みを忘れることはできないであろう。

このように、学校が目的を持った学習集団の発展のために必要とされる慣習や習慣を意識的に形成することが、勝田の道徳教育論の一つ柱であったが、もう一つの柱は、教科の学習

と道德性の発達との関係に関する問題提起であった。

まず、勝田は、道德的選択の持つべき特質について、「選択は一つの判断である。そして行動における判断は、目的の決定と同時に、目的を達成する手段の選択に関係する」のだから、「道德的選択は、たとえばうまくて栄養のある食物とまずくて栄養価の乏しい食物がはじめからわかっているばあいには、いずれかを自由に選ぶということではない」と述べて、次のようなたとえ話を提示している。

「ある病人に、心を痛めた老人が、経験的にきくと信じている民間療法をすすめてきたとき、病人の家族の一員としてそれを採択するか、近代的な医師の勧告にしたがうかという局面で、道德的選択の前に私たちは立たされる。前者に明らかに無益有害の実証あるいは理論的根拠がわかっているならば、問題は簡単だ。しかし、民間療法を、老人が愛情と善意で心をこめてすすめるばかりでなく、その療法が経験的に若干の有効性を示しているばあいは、もっと問題は複雑になる。老人を信じないで悲しませることは、いつでも科学の名において、しのびうることなのか。この二者選一は、決して単純ではないが、私たちの直面する選択はおおむねこういう状況で迫ってくる。もちろん目的は病人の治療にある。そのために考えられるよりよい方法を選択することを強いられるのである。選択をためらうのは、不明確な知的状況にもとづく因循の不徳に陥る。近代医学に背を向けるのは不合理というそしりを免かれまい。しかしいずれも、病人の回復を願っていることにはかわりはない。治療費という経済的条件がそこにかからむなら、問題はさらに深刻になる。」³⁹⁾

ここに、勝田は、「知識と知性とが道德性と本質的にかかわる」のをみる。勝田によれば、「このような選択は、少なくとも医師の信頼度を判断できる力とそれに必要な知識を要する」のであって、「これは、医師にしたがうという現代的な社会慣習と老人の古い慣習にもとづく確信に心をくばり、より広い人間とのかかわりを全体的に実現する方向を示すもの」である。しかも、このような状況判断は「科学への盲信という慣習化された行動にもとづくものでもなければ、老人の無批判的信条に直接に同化して埋没することでもない。慣習化に抵抗しながら、選択の格律を主体的に知的に立てることに他ほかならない」性格のものでもあった⁴⁰⁾。

このような質をもった選択を、可能にするものはなにか。それは、「道德的選択にともなう熟慮である」と、勝田は述べる。この「熟慮の能力」の養成に深くかかわるものとして、知育が位置づけられる。そのことを、勝田は次のように問題提起している。

「熟慮の能力は、知識の拡大にともなって、観念や原則を操作して、目的と手段との関係を知的に組織する訓練によって育てられる。その能力がどういふばあいにも無条件で転移する(形式陶冶)とは、現代の心理学は必ずしも承認しないだろう。しかし、熟慮の能力と習慣を、知的教授の方法、つまり子どもたちが、自然科学や社会科学を学びとる一貫した態度によって育てることができるはずだ。それには、知的学習が、関係する知識や原則を選択し、それ

「道徳と教育」問題の回顧と展望

を操作しながら、新しい知識と理解とを高めるという方法が要求される。この方法によって、子どもの心的体制が構造化されると同時に、動的で発展的な思考の習慣が形成されるだろう。」⁴¹⁾

ここで述べられているように、「熟慮の能力」の養成に貢献すべき知育には、それにふさわしい教授法が求められる。

すでに紹介したように、勝田は、道徳的選択の行為を二種に分けて価値づけをしていた。すなわち、一方は、「だれでも容易に選択できる行為の善は、その品位は低く、その行為は当然のこととみなされる。これは、利己主義（狭い自我の閉鎖性への志向）を最小に抑えることで実現できる。いってみれば慣習への順応そのものに近い」ものである。他方で、「選択がより大きい集団の共通の善にかかわるなら、高貴な価値をとまなう」のであって、このような価値を志向する「熟慮の習慣と能力とを、有効な知的学習の内容と方法を組織することによって、育てるのは、学校でできることだし、またしなければならない仕事だろう」と、勝田は論じて、とりわけ社会科（歴史や地理を含む）の学習のもつ意味を改めて強調していた⁴²⁾。

勝田は、「知性の訓練と道徳教育」という問題に、「道徳と科学との結合」という小見出しを使って、小括を行う。すなわち、「道徳と科学との結合は、道徳を科学に解消することではあるまい。自然科学的・社会科学的認識（知識と能力）は、現代の社会の状況のもとでは、道徳的であることの必要条件になっている。（中略）無能と無知とは、多くの集団や個人に損害と不幸をもたらす、科学的認識にもとづく行動の能力は少なくともそれを避けることができる。無能と無知はそのまま不道徳なのだ。この能力は行為の情動的発条を意識化しながら、広い視野を開いて、人類社会の未来につらなるまで諸集団の要求に自我を同化し、拡大する可能性を保証する」ものであるとされる。これが、勝田の道徳教育論の一つの「根本思想」であった⁴³⁾。

さて、上述してきた勝田の構想に照らして、現実の学校の実態はどうであったか。現代にふさわしい「国民的性格」の養成に日本の学校はまだ十分な成果を上げていないというのが、勝田の見立てであった。勝田によれば、「（日本の）学校の意識的・知的教育は思うように、社会的性格を変えることに成功しそうもない。それどころか、逆に学校そのものが、古い社会的性格に押し流され、その色に染まっている。現在の学校が、はげしい競争主義にさいなまれ、功利主義に押しながされているのに、抵抗しようとする教師たちの努力があるのは事実だ。しかし大方はどうしようもないというあきらめに似た状態にある」とされる。

そのような困難な状況の中で、学校にできることは何か。勝田は、可能な方法として、二つの問題を提起していた。一つは、「学校の集団という、多分に生物学的な家族集団とも現

実の交換社会ともちがう、しかし同じように自然で現実的な集団の意味をもう一度考えてみることに」であり、本書第3部の第1章（宮坂哲文論文）、第2章（竹内常一論文）は、そのような文脈で読まれるべきものであった。二つ目に、勝田が提案しているのは、教育の内容を変えること、すなわち「現代の教養」の問題をあらためて問いなおすことであった。そのことについて、勝田は、「人間のつくり出した価値とつくり出す活動をうけつぎ、その創造に参加する能力を育てる学習は、学校ができてから以来その主要な任務として考えられるものだ。ただ、それを有効に果たしたかどうか疑問なだけである。技術の訓練、その内容の理解がそれに協力するかどうかともたいせつに考える必要がある。私は、これを現代の教養の内容と考える。子どもたちの世界の拡大に照応して、それに意味を与える内面の充実にはかならぬからだ」と述べている⁴⁴⁾。

2) 道徳性の発達と芸術教育の役割

勝田論文の最後は、「芸術教育の役割」という小見出しで書かれている。「知性の訓練と道徳教育」という本題からは離れるがと断りながらも、なぜ勝田は、芸術教育の問題を、ここで取り上げたのだろうか。それは、前節の最後で引用した、「人間のつくり出した価値とつくり出す活動をうけつぎ、その創造に参加する能力を育てる学習は、学校ができてから以来その主要な任務と考えられるものだ」という言葉に関わっていた。勝田は、道徳性の発達との関連で芸術教育の役割について、「すでにいったように『表現的技術と感性的映像の生産力とそして理性的認識との結合の訓練が、特定の時期に完結をもたらすことをめざす行動に実践的な見通しの能力を育てること (I)』に注意したい。これは主体的な行動の判断と成果の見通しの想像力を豊かにすることと関係する」⁴⁵⁾と指摘する。ここで、注 (I) として勝田が引用していたのは、講座の第2巻『教育学概論I』所収の自身の論文「学校の機能と役割」(p130)であった。そこでは、「科学的教養」との対比で、「芸術的教養」特有の教育的価値が次のように述べられている。

「科学が言語的シンボル（概念）や判断の形で、事物の本質をとらえるのにたいして、芸術は、概念（言語的シンボル）を含みながら、概念的認識がまだ達していない人生や宇宙の全体をとらえようとするし、またそれを感受性をもって受けとめ、映像的シンボルによって、それを創造された全体として完結的に表現する。科学的認識は、全体に無限に近づくが、全体に到達しない。かえって、それを自覚することが科学の進歩の動力となっている。しかし芸術的創造（表現的）は、自然（自然のおよび社会的）の断片でありながら、それ自身で完結する（第I章参照）」⁴⁶⁾

このように、勝田は道徳性の発達にとって、知性の訓練と同時に、芸術的創造活動の果たす役割を重視していた。

ところで、道徳教育との関連で芸術教育の役割に注目したのは、勝田だけではなかった。

すでに第Ⅰ章で論じたように、久野収もまた、「倫理の案内書」として、芸術としての文学の果たす役割に注目していた。さらに、道徳教育と芸術教育の関連についての問題提起として、波多野完治の議論を逸することはできない。波多野は、知的発達と情的発達との関係についてのピアジェの理論を踏まえて、『子どもの認識と感情』（岩波新書、1975年）を著わした。本書において、波多野は「徳育」の問題を「道徳感情」の教育として設定して、一つの提言を行っている。波多野は、「今日のように、さまざまなものが同時に『正しい』時代には、感情の『保存』すなわち、感情の恒常性の教育のために、いままでとはまったく異なる教育法が考えられてもよいのではないか」として、「子どもに、まず道徳教育をではなく、まず『芸術教育』をこころみ、ここでつちかわれた『感情の保存』ないし『感情の恒常性』を自力で道徳の領域へ適用するこころみである」と述べる⁴⁷⁾。その上で、波多野は、「もちろん、正しい芸術感情をやしなうことは、それ自身として極めて大切だが、それ以上に、今の日本では、これが道徳教育にも役立つものであると主張したい」とのべ、「小説を読ませることは、この意味で、もっとも効果がある。小説には、芸術の中心問題である『人間性』の美をあつかったもののほか、『人間いかに生きべきか』という道徳問題をあつかったものも多いからだ」と提案している⁴⁸⁾。

「芸術教育の役割」を根拠づける文脈は、三者三様であるが、今日の観点からそれぞれの主張と提案を再吟味することは、無益なことではあるまい。

Ⅳ) おわりに

1958年、「特設道徳」の導入に際して、導入を推進する文部省側と、それに批判的な民間側双方にとって、共通する論点が存在していた。それは、「道徳教育」と「生活指導」の関係を、どう考えるかという問題であった。両者の「生活指導」理解は、決して同一のものではなかったが、双方ともに、「道徳教育」と「生活指導」の両概念を区別する議論は十分に整理されていなかった。勝田守一の論文「生活指導と道徳教育」は、そのような状況の中で、「生活指導という概念と道徳教育の概念を明確に区別する」意図をもって書かれたものである⁴⁹⁾。勝田は、生活指導に次のような詳しい定義を与えた。

「私たちが、『生活指導』というばあいには、教師をも含めた集団を子どものひとりひとりの自主性の成長にとって力になるような人間どうしの関係として創造しつつ、形成していく意識的過程である。それは個人を埋没させる集団優先的な団体主義とはちがった思想に支えられている。と同時に、子どもの自主性を、社会的諸関係から切り離して、単に個人的特性に解消する個人主義とも本質的に異なっている。ましてや特定の子どもの個人的成長だけに眼をつける指導を許すことはできない。もちろん指導はひとりひとりの子どもの本質的で積極的な意欲と独自の個人的深みをもった成長の可能性を掘り起し、そのことが学習活動を働

値づけていくように働かなければならない。しかし、その個性的な意欲の発現や成長は、集団における社会的な役割と期待とを正しく反映しながら、なしとげられていくという人間の基本的なあり方にもとづいて行われるのである。このことを、生活指導は、集団の形成（学級づくり）と子どものひとりひとりの解放という過程としてとらえるのである。⁵⁰⁾

このように集団形成による子どもたちの自主性の形成を目的とする「生活指導」は、いわゆる「道德教育」、つまり「特設道德」的な意味での「道德教育」ではないが、学校教育における人間形成の仕事にとって重要な役割をになってきていると勝田は指摘する。

さて、勝田は、「『道德教育』を特設の時間にとじこめて、他の領域と並ばせるところに位置づけることに反対なのである」という自らの立場を表明したうえで、自分は、「道德教育」そのものを否定するものではないと明言する。そして、学習指導要領も「全教育で道德教育をやるのだ」といっているが、「それは知っているだけで、ほんとうの意味を理解しての上ではないらしいし、理解させようともしていない」と指摘して、「特設道德」とは全く違った角度から、「道德教育」の持つ本質的な意味を論じていく⁵¹⁾。そこには、学校教育全体の中で、教科指導、生活指導、そして道德教育が、それぞれどんな関係に立つものなのかについての、実践を視野においた理論的整理が、以下のように示されていた。

「私たちが、全教育の過程が道德教育を担うのだというばあいは、このような徳目主義（「特設道德」の方法をさす引用者）を前提して、それを各教科や特別教育活動に適当にバラまいて、それぞれの教科の『独自の目標』に添えて、できるだけやるということではない。そうではなく、教育が価値を実現する教育であるかぎり、その『独自の目標』をほんとうに追求する過程が、そのまま真の道德教育の過程にほかならないのである。人間の知的な感情的なそして身体的—技術的な成長が道德教育を内面的に遂行していくことなのである。道德がほんとうに道德としての価値を実現する場合は、人間が自主的に、具体的な状況で、自分をも含めた全体のための価値をできるだけ実現する行為とその過程なのである。その人間的な価値実現の側面でみられた行為とその過程を私たちは道德とよんでいる。習慣的行動様式や規範や性格や徳目やそしてイデオロギーそれ自体を私たちは道德とは厳密な意味では考えない。そのようなものが不必要であると考えているのではない。人間の生活にとって、それらは必要であるから、家庭や社会で必然的に形成されるのである。学校もまたそれに関係する。しかし、学校はある特定の家庭の家風や習慣形成の内部まで踏み込むことができるだろうか。真向うからそれを否定することができるだろうか。たしかに天皇制のもとでの学校の教師は、天皇と『国家』（文部省）を背景として、家庭の『まちがった』習慣や家風を真向うから否定することをあえてした。そして、個人の内面まで『国家道德』の名によって公教育によって、ふみこんでいたのである。⁵²⁾

こうして、「学校の教育活動全体を通じて」行われる「道德教育」の構想は、「特設道德」の考え方とは、まったく異なった次元と文脈で再構成されたのであった。勝田の議論を含め、

『子どもの生活と道徳』の提起していた諸問題をあらためて確認しておくことで、今日の「道徳科」をめぐる問題状況を、広い歴史的視野で展望するための第一歩としたい。

注

- 1) 少数だが、「道徳科」の問題を、批判的に扱ったものとして、『教育』（2015年9月号，2017年10月号，教育科学研究会編，かもがわ出版）などがある。佐藤和夫「良心と道徳意識が育つために—国家主義と市場原理との戦い」（2015年9月），佐貫浩「特別の教科『道徳』の性格—私たちの対抗戦略を考える」（2017年10月）など，問題を原理的，批判的に扱った論稿として参考になる。
- 2) 「まえがき」（岩波講座，現代教育学第15巻『子どもの生活と道徳』，1961年）p1
- 3) 同上
- 4) 同書，「目次」
- 5) 久野取「子どもの英雄像・理想像の問題」（同書，p9）
- 6) 同上，p2
- 7) 同上，p2
- 8) 同上，p3
- 9) 久野とマックス・シェーラーとの関係については，本稿Ⅰの2)「久野取編著『検定不合格倫理・社会』（1978年，三一書房）」において，詳論している。
- 10) 前掲，注（5），久野取「子どもの英雄像・理想像の問題」p6
- 11) 同上，p8
- 12) 同上，p8
- 13) 同上，p7
- 14) 同上，p8
- 15) 同上，p9
- 16) 同上，p9
- 17) 久野取編著『検定不合格倫理・社会』（1978年，三一書房）p3
- 18) 同書，矢崎泰久「発端から『検定不合格』まで」参照（p16～7）。矢崎によれば，第3部は，久野の担当で，佐高信がアシスタントとして協力したという。
- 19) 『倫理・社会』，p213
- 20) 「性別」の問題については，「男性的価値と女性的価値」のタイトルで，一節が設けられている。そこには，女性解放運動による政治的，社会的な男女の平等の次元を超えた次のような問題提起が行われていた。

「いま，いちばん必要なのは，男性的価値の一方的支配からの女性的価値の解放であり，一般的人類文化の名前を一人占めする男性文化の内側から女性文化を独立させ，発展させる動きである。この動きは，一方では男女の平等を，他方では男女の協力を予想しなければ成功しないだろう。」（同上，p225）
- 21) 『倫理・社会』，p218
- 22) 同上，p221
- 23) 同上，p227

- 24) 同上, p 228
- 25) ここでの「英雄」は、岩波講座論文での仮説的概念としての「英雄」とは異なる意味で用いられている。また、ここでの「英雄」に関して、久野が、「戦争の英雄」と「平和の英雄」を区別しているのは、興味深い。(同上, p 230)
- 26) 同上, p 228
- 27) 同上, p 232
- 28) 前掲, 注(1), 佐藤和夫論文, p 54
- 29) 原田真知子「子どもの『ふだん』と『なぜ』からはじまる道徳教育」(前掲, 注1, 『教育』, 2017年10月号, 所収)は、現代の子どもの生活の困難さに立ち向かう、教師の実践にとって、あらためて「子どもの生活と道徳」という視点が重要な意味を持っていることを示した実践記録の一つである。
- 30) 勝田守一「知性の訓練と道徳教育」(前掲『子どもの生活と道徳』) p 327~8
- 31) 同上, p 331
- 32) 同上, p 332
- 33) 同上, p 333
- 34) 同上, p 333~4
- 35) 同上, p 335
- 36) 同上, p 336
- 37) 同上, p 336
- 38) 同上, p 336~7
- 39) 同上, p 338~9
- 40) 同上, p 339
- 41) 同上, p 340
- 42) 同上, p 340
- 43) 同上, p 340~1
- 44) 同上, p 341~5
- 45) 同上, p 345
- 46) 勝田守一「学校の機能と役割」(岩波講座, 現代教育学第2巻『教育学概論I』) p 129~130
- 47) 波多野完治『子どもの認識と感情』(岩波新書, 1975年) p 202
- 48) 同上, p 205~6
- 49) 勝田守一「生活指導と道徳教育」(『生活指導』, 1959年11月, 後に勝田守一著作集, 第4巻『人間形成と教育』, 国土社, 1972年所収)本論文での引用は、後者によった。
- 50) 同上, p 512
- 51) 同上, p 514
- 52) 同上, p 517~8