

道徳教育における一つの問題

和 佐 谷 維 昭

目 次

- 1 はじめに
- 2 道徳教育に対する期待
- 3 道徳教育とはなにか
 - (1) 道徳教育の歴史
 - (2) 『学習指導要領』にみる道徳教育
- 4 結 論

1. はじめに

最近の少年非行問題は、統計的にもずっと増え続け、社会問題のなかでも最も重要なものの一つになっている。今年（1983）二月の横浜市での中学生ら少年グループによる浮浪者襲撃事件、さらに、同月、東京都町田市の市立中学校での現役教師の果物ナイフによる中学生傷害事件等々が生じ、この問題は頂点に達した感さえあるが、さしあたって解決できる見通しはないようである。

しかし事態がこのようになってくると、関係当事者の対応策もあわたたしくなってくる。たとえば、文部省は三月一〇日の教育長会議で次の点を指示したといわれる¹⁾。(1)学校の生徒指導体制の総点検 (2)校内暴力の発

1) 朝日新聞（大阪本社版、以下同じ）、昭和58年3月11日。また、横浜市教育委員会は、襲撃事件後の対策の一つとして、「強いからだ、たくましい精神力、礼儀正しさのための格技場の設置」を掲げたという。赤田圭亮「教師に自由のない学校に子どもの自由はない」、『朝日ジャーナル』、昭和58年3月11日号、参照。

生状況の調査 (3)問題生徒に対する出席停止、自宅学習(謹慎)の実態調査を行う、等の点である。「問題発生校について教育委員会が点検すべき項目の参考例として、文部省は校長の責任体制、教職員の人事配置、生徒指導の校内組織、教育相談、研修、家庭や警察との連携方法、教科・道徳教育、ゆとりの時間などについて、適切かどうか細かなチェックポイントを文書で示して配った」のである。また、日本教職員組合の中央委員会(三月八日)で、楨枝委員長は、「校内暴力は、欧米や日本など先進工業国に共通して表れており、高度経済成長政策のひずみである自然破壊、公害発生と同根とみなければならない」と述べ、生産第一主義の下での競争論理の導入、助け合い・連帯精神の欠如、家庭・地域社会の教育力の低下、政治腐敗等を挙げている²⁾。

ところで、わたくしは、ここでこうした調査や見解の是非を論ずる資格もないしまたその意図も持たない。ただ次の点を考えてみたいだけである。それは、こうした事態に対して、政府文部省はその対策としての方法の一つとして道徳教育の推進をかならず持ち出し、日教組はそれに反対するのが今までの図式であり、しかもこの図式は両者の間に成り立つのみならず、後述するように、いっそう一般的のものであって、このように道徳教育に対する期待と反撥の大きな差違が道徳教育を不毛にしているのではないか、という点である。無論、それは道徳教育が期待通りの成果をあげていない諸理由のうちの一つにすぎないと思うが、それにしても重要な問題である。以下、下記項目に従って述べよう。

2. 道徳教育に対する期待

文部省は、四月一五日、公立小・中学校でどのように道徳教育が行われているかを報告するように都道府県教育委員会に指示したという。「調査は、①教育活動全体を通じた道徳教育の総合的な全体計画 ②『道徳』の時間の年間指導計画 ③『道徳』の指導状況 ④校内研修 ⑤家庭や地域

2) 朝日新聞、昭和58年3月9日。

社会との連携などを柱に二三項目にわた³⁾り、「全体を通じて道徳の授業が学習指導要領に沿って進められているかどうかを総点検する内容となっている³⁾」といわれる。

文部省の道徳教育のこの実態調査は、明かに、前述したような事件に象徴される現在の学校教育の荒廃に対処するものである。すなわち、実態調査を行いそのことを通して道徳教育をいっそう徹底させ、それでもって教育荒廃を打開する一つの方策としようとしているのである。ここには、道徳教育を行えば校内暴力等を含む教育荒廃はなくなる、少なくともある程度解決できるのではないかと、という期待がうかがわれる。そしてこのような道徳教育に対する期待はなにも文部省のこのたびの実態調査の背後にかくされているものばかりではない。たとえば、よく冗談めかしていわれる次のような親の言葉にもそれはみられるのである。「先生、うちの子のしつけだけはお願いします。勉強は塾でやらせます。私はパートで働いてもそのお金は稼ぎますから⁴⁾」と。そしてこの言葉は決して単なる冗談ではなく、それは体罰に対する親の考え方と教師・子どもの考え方との間の大きな差違となって現れる。あるジャーナリストは新聞の調査に基づきながら次のように報告している⁵⁾。ある高校教職員組合による調査で、「体罰は法律で禁止されているがあなたはどうか考えているか」という問いに、「いかなる場合でも加えてはならない」が、教師九%、父母七%、生徒一八%、逆に、「遠慮せず必要に応じてびしびし加えた方がよい」は、教師九%、父母一五%、生徒六%で、「条件派も含めた父母の体罰肯定は、九割をこえているのである」。そして他の調査も大同小異を示し、「親の体罰是認は、教師たちに格好の口実を与えている」という。このように、子どもの親が体罰によるしつけを最も願っているのであり、それは教師の考え方とは、とりわけ子どもたちの願いとは必ずしも相容れないものである。

3) 朝日新聞、昭和58年4月15日。

4) 有賀幹人・伊丹十三「学校こそ諸悪の根源」、『世界』、昭和58年5月(450号)。

5) 長谷川孝「『体罰事件』の教師たち」、同、80頁参照。

以上のように学校教育においてしつけ教育をのぞむ親は多く、そのしつけ教育を集中的にひきうけるべきかのように考えられているのが道徳教育であろう。（その道徳教育も学校の教育活動全体のなかで行われるものと、道徳の時間に行われるものがある。）そしてこうした道徳教育に対する期待は親のみならず、これから教師になろうとする学生たちにもみられ、前述したように、きわめて一般的な傾向なのである。ある大学での教職科目「道徳教育の研究」担当者の経験によると、学生たちの多くもまた「道徳」とは「他人に迷惑をかけないようにするための基本的なきまり」、「集団の秩序を維持するためのルール」、「人間が生活するうえでお互いが最底限守っていかなくてはならない規則」のように理解している⁶⁾。

このように、政府文部省、父母、学生でさえも、道徳教育とはしつけ教育であり、このしつけ教育によって——それだけによるものでないことは勿論であるが——教育荒廃を救おうとしている面が強い。そして、この期待感のきわまったところが、「学校における道徳教育に、道徳にはずれた行為を抑制する力がないとするならば、それはもはや道徳教育の名に値するものと言えるはずがないのではないか⁷⁾」といった表現となるのであろう。道徳教育としつけ教育、しつけ教育と校内暴力の抑止、ときわめて短絡的に結びつけ、それを道徳教育に期待するところに、前述したように、道徳教育を不毛にする原因の一つがあると思われる。

3. 道徳教育とはなにか

わたくしは道徳教育の意味について、またそれとともにそれを明らかにすることの困難であることについて、すでに述べたことがあるので⁸⁾、ここではその要点を示すにとどめる。ただ、そこで言及できなかった、とく

6) 井上治郎他『要説 道徳教育の研究』、酒井書店、28頁。

7) 榊原俊一「抑制力とならなければ道徳教育ではない」、『道徳教育』、1982、8、21頁。

8) 黒田耕誠・和佐谷維昭「道徳教育の今日的課題」、広島大学学校教育学部紀要第1部第5巻、1982、参照。

に戦後の教育に大きな影響を与えたプラグマティズムの教育観についてはのちにあらためてとりあげておきたい。

さて、「道徳」の語義はともかく、どのように定義するかは定義する人の主観的な思い入れが不可避的には入りこみ、必ずしも一義的ではない。まして、それが「教育」と結びつくとき、混乱はいっそう大きくなる。なぜなら、「教育」の定義にも、「道徳」の場合と同様、定義しようとする人の主観的思い入れが入りこまざるを得ないからである。こうした点は、たとえば、道徳教育課程審議会の案（1957年）に対する日本教育学会の批判点によくあらわれている⁹⁾。そこでは、「現行制度の下における道徳教育の問題点」として、「(イ)道徳は時代とともに変わるかどうか」「(ロ)従属の道徳か発展の道徳か」「(ニ)道徳教育の内容構造」などが挙げられているが、これらの問題点は道徳についてのとらえ方が一様でないことを示している。また「(ハ)道徳における内面性と科学的判断の問題」は、教育することにおける価値判断と事実判断という困難な問題点を示している。さらに、「道徳教育に関する改革論の問題点」の一つに、道徳教育の内容が国家主義的なものだったり抽象的な徳目の羅列だったりするならば「従来の社会科の精神を否定し、社会科そのものを解体しようとする意図があるのではないか」と指摘されているが、それは、道徳教育特設論者の、「社会科では教えられない道徳があり、しかもそれを教えることが今日きわめてたいせつであるから、特設教科を設けてそれを教える必要がある」に対応している。経験科学としての社会科と道徳教育がいわば対立的にとらえられているのである。それはさきの事実判断と価値判断の問題である。

いずれにしても、以上のように、道徳教育をどのように把握し定義づけるかは、道徳教育に対するそれぞれの立場（とりわけ行政の側）からの思い入れがあって一義的ではないのである。このことを前提とした上で道徳教育の意味をみてみよう。

9) 以下、船山謙次『続・戦後日本教育論争史』、東洋館出版社、233—239頁、による。

(1) 道德教育の歴史

道德教育における諸々の問題点——ここでは、道德教育に対する期待感とそれに対する反撥ないし落差の大きさが道德教育を不毛にしている原因の一つではないか、をとりあげるにすぎないが——は、道德教育の性質に起因する場合と歴史的条件に起因する場合とがあるだろう。それで、どちらかといえば後者の観点から、上述した問題をみてみようと思う。

(イ) 戦前における修身科

明治五年（1872）に出発した近代学校制度では、当初、修身はきわめて簡略に扱われていた¹⁰⁾。幕藩体制の教育から近代学校制度への急激な変化に教師・教科書・設備等々で準備ができなかった面があるにしても、基本的には、「五ヶ条ノ御誓文」にみられるように、まずもって欧米先進諸国の文明を吸収し、それに追いつこうとする、富国強兵を国是とする明治政府の政策のあらわれであった。しかし、欧米文明の輸入とともに、板垣退助、江藤新平などが民撰議院設立建白書を左院に提出したことをきっかけとして、自由民権運動がおこったが、その要求するところの詳細はともかくとして、政府はこの運動を抑圧する必要があった。そのため政府は、明治八年（1875）新聞紙条例・出版条例等を公布し、天皇は元田永孚に『教学大旨』（明治一一年）を書かせ、そのなかで、洋風の弊害にふれ儒教倫理の復活に言及している¹¹⁾。明治一四年（1881）、「小学校教則綱領」が定められ、修身科が最重視されることになった。すなわち、その第二条から四条まで、小学校初等科、中等科、高等科のいずれもまず最初に修身があげられているのである。また同年の「小学校教員心得」では、「人ヲ導キテ善良ナラシムルハ多識ナラシムルニ比スレハ更に緊要ナリトス故ニ教員タル者ハ殊ニ道德ノ教育ニ力ヲ用ヒ生徒ヲシテ皇室ニ忠ニシテ国家ヲ愛シ

10) 唐澤富太郎『教科書の歴史』、創文社、による。

11) 「……一時西洋ノ所長ヲ取り日新ノ効ヲ奏スト雖トモ其流弊仁義忠孝ヲ後ニシテニ洋風是競フニ於テハ将来ノ恐ルル所終ニ君臣父子ノ大義ヲ知ラサルニ至ランモ……」国民教育研究所編『近代日本教育小史』、草土文化、63頁。

父母ニ孝ニシテ（中略）凡テ人倫ノ大道ニ通曉セシメ且常ニ己カ身ヲ以テ
 之カ模範トナリ生徒ヲシテ徳性ニ薰染シ善行ニ感化セシメンコトヲ務ムヘ
 シ」と、忠孝教育とともに教師自身がその模範となるべきことが求められ
 ている。「このような動きは、要するに絶対主義的な国民の統一を目ざし
 たものであり、しかもこれは、家族制度を母胎とし、これを理論づけるの
 に儒教倫理をもってきたものであり、更にこれを拡大して国家倫理へとも
 ってきたものに外ならないのである¹²⁾。」そしてこの傾向は明治一九年
 （1886）の「学校令」による教科書の検定制度の導入とあいまってますます
 強化されていき、明治二三年（1890）の教育勅語の発布により、国家に
 よる儒教精神の教育はさらに徹底するようになる¹³⁾。その上、明治三六年
 （1903）国定教科書になるに及んで、この教育勅語に沿った修身教育がお
 しすすめられることになったのである¹⁴⁾。

以上のようにみると、修身教育はその始源においてさまざまな問題をに
 ないながら出発したことがわかる。ここで詳しく述べる余裕はないが、日
 本における近代学校制度そのものが国家の明確な意図のもとに設置された
 こと、さらに、その国家が天皇制国家であり、あらゆる手段を利用して欧
 米列強に追いつこうと全力を傾注し、教育、とりわけ修身教育がその大き

12) 唐澤、前掲書、118頁。

13) もっとも、検定修身教科書が使用されるようになるのは、明治二五年（1892）以
 降で（明治二四年「小学校修身教科用図書検定標準」制定）、それ以前は教師によ
 る談話形式で行われていた。

14) 唐澤富太郎氏は国定教科書になってからの変遷を五期に分け、それら各期を以下
 のように特徴づけている。一期（明治三七～四二）近代的社会倫理の強調、二期
 （明治四三～大正六）反動的となり儒教精神のもとに忠君愛国・家族国家倫理の強
 調、三期（大正七～昭和七）大正デモクラシーの影響で、国際協調、一期と並んで
 近代的社会倫理の強調が目立ち、教育も児童中心となる。四期（昭和八～一五）臣
 民の道、忠君愛国の強調、また歴史教育に中心がおかれるなどファシズムのもとで
 の教育となる。五期（昭和一六～二〇）一六年一二月に太平洋戦争が勃発し、教育
 のすべてがその正当化および国民皆兵体制へとむけられるようになる。「皇国民の
 錬成」である。一六年の「国民学校令」施行規則第三条は次のようである。「国民
 道徳ノ実践ヲ指導シ児童ノ徳性ヲ養ヒ皇国ノ道義的使命ヲ自覚セシムル」

な一翼をになわされていたことなどを考えることができよう。また、それに付随して、修身教育の方法・在り方として、上意下達、教員の神聖化、暗記、教科書中心、および忠孝の徳を中心とする儒教の採用、非科学的歴史観等々、後になって批判される多くの点をも挙げることができよう。そして、こうした修身教育が戦後の道德教育へ大きな影響をもたらすのである。

(四) 戦後の道德教育

昭和二十年八月一五日終戦をむかえ、連合軍司令部は、同年一二月三一日、「修身、日本歴史及び地理」の三教科の授業停止、教科書の破棄、新教科書の作製を指令した¹⁵⁾。「しかして戦時中は、軍国主義的、非人間的教科書を忠実に教えて来た教師達が、敗戦と同時に、一転してその同じ口から民主主義を説かねばならないことになったのであるから大変なことであった¹⁶⁾。」

(i)さて、戦後日本の道德教育を考える上で注意しなければならないのはプラグマティズムの教育理論の影響であろう。連合軍指令部は、米国陸軍省に教育使節団の日本への派遣を要請、第一次米国教育使節団が来日、報告書を提出した(1946年3月)。そこでは前述したような軍国主義・国家主義を排して民主主義教育が推進されようとしているのは当然であるが、なかでも学習者が個々の経験において思考し実践するように教育することが目ざされていることは興味深いところである。すなわち、日本の伝統的な教育において、教科書中心、教師——しかもそれは聖職者とされた——中心、講義中心、したがって上意下達のカリキュラムが為されてきたのに

15) 連合軍司令部は、戦前の軍国主義・国家主義教育を排するために、いわゆる「教育の四大指令」を出した。昭和二十年十月、「日本教育制度=関スル管理政策」、同月、「教員及び教育関係官ノ調査除外、認可=関スル件」、十二月、「国家神道、神社神道=対スル政府ノ保証、支援、保全、監督並=弘布ノ廃止=関スル件」、同月、「修身、日本歴史及び地理停止=関スル件」、がそれである。国民教育研究所編、前掲書、203頁。

16) 唐澤、前掲書、616頁。

対して、その報告書では、書物は教育の一つの手段にすぎず、教師も何ら外からの拘束を受けることなく自由に教育を行ない、子どもは、日常生活のなかで問題を発見し解決すべく教育されることがうたわれているのである。この考え方は「教育基本法」（1947年3月）にうけつがれ、一九四七年五月の『学習指導要領社会科編』に具体化される。基本的人権の尊重（社会的相互依存関係の自覚）、教科書を教えるのではなく教科書で教える、日常生活のなかの問題を認識しその実践的解決をはかる、ことなどが重視されていたといえよう¹⁷⁾。この『指導要領』にもとづいてつくられた教科書『太郎』については次のようにいわれている。

「徹底的に社会的相互依存関係に目覚め、社会からの恩恵を受けながら、同時に社会に対して一定の貢献をして行く人間像である。そうして全篇、どこにも上下の人間関係は説かれていないのであって、常に電燈とかガスとか遊び場とかといった日常身辺の問題に注目している人間が描かれている。これは（中略）とかく自分の事実上の生活問題を無視し、それから遊離し易い日本の国民性、及びそのことから生れた悲劇への反省として、社会科全体を貫く教育理想に基づくものというべきであろう¹⁸⁾。」

ところで、このような教育観は、前述したように、プラグマティズムのそれである。なかでも J. デューイ（1859—1952）の教育理論の影響が大きい¹⁹⁾。それで、ここでデューイの教育論を後述のことがらと関係するかぎりて素描しておこう。

J. デューイはその著『民主主義と教育²⁰⁾』（1916）の冒頭に、生物はその生命は当然として「経験」をも更新していくものだという。

「われわれはまた『経験』という言葉（『生活』という言葉と——引用者）同様、種々な意味に使う。そしてそれにもまた生理的な意味におけ

17) 唐澤、前掲書、631—641頁参照。

18) 同、636頁。

19) 船山謙次『戦後日本教育論争史』、東洋館出版社、104頁参照。

20) 以下、J. デューイ、帆足理一郎訳、『民主主義と教育』、春秋社、による。

る生命と同じく、更新による生命持続の原理が適用される。すなわち、人間の場合においては、肉体的生活の更新とともに、信仰や理想や希望や、幸福や、悲痛や、その他の常習の改造が行われる。社会集団の更新を通して、経験の持続されることは確かな事実であって、教育はすなわち、最も広い意味において、その生命を社会的に持続する手段である。」(4頁)

したがって、生命の特徴はつねに成長し続けるということであり、教育の目的も学校教育の目的もその成長を助ける手段なのである。第一に、「教育の目的は教育さるべき個々の児童の内部的活動と要求(生具的本能および獲得した習慣を含む)とに基づいて立てられねばならない」し、次にそれは児童の個々の活動とともにあり、したがって、第三に、それは一般的(抽象的)・究極的目的となってはならない。(109—111頁参照)「学校教育の目的は成長をいつまでも可能ならしめるように能力を組織的にし、教育的成長の継続を確実にさせることにほかならない」(54頁)のである²¹⁾。

このような教育目的からは——論理的に導出できるという意味においてではなく叙述する上での順序として——如何なる児童観、知識観、学校観等が説明できるだろうか。まずその児童観についてみると、デューイはJ. J. ルソーの考え方を次の四つの点で評価する。(1)ルソーは児童の自然的発展を目的としたから身体上の健康・体力に着眼した、(2)児童の身体的運動の重視、したがって遊戯や競技等を通じて教育を考えた、(3)個々の児童の生具的能力、それゆえ個性を重視した、(4)そして、児童の好尚、興味の起源と隆替に注意し個々の児童に即した教育を考えた、としている。(116—18頁参照)ルソーは一人ひとりの児童の個性を、しかもその成長の各段階の特性を尊重することを主張した、とデューイはいう。プラトンやヘーゲル、あるいは「教授および訓練に科学的根拠を与えた」(74頁)といわれ

21) また、「(前述された三つの謬説は——引用者) 発展とは固定した目的物にむかっている運動であるというように解し、成長発展の意味を誤解していることに帰着する。それは結局、成長は或る目的をもったものと解され、成長自身目的であることを忘れていたからである。」同頁。

るヘルバルトさえも²²⁾、それぞれポリスや国家中心、あるいは主知主義の教育に陥ってしまい、子ども一人ひとりの特殊性を軽んずることになってしまったのである。

次に、知識観であるが、人間は成長していく過程で自然・社会と関係を保ち、それらを利用した協力・貢献しながら自らの成長という目的を遂行する。「いったい、すべての思考は知識をもたらずが、知識の価値は結局、思考の用に供せられる点に存する」(153頁)のであり、「行為の能率増進や、自己および世界についての深い学習と関係を保たない思考は、単に思考としても正当のものではない」(155頁)のである²³⁾。

したがって、第三に、デューイの考える学校の役割はその思考力を子どもたちに身につけさせるのであるが、それはあくまで社会教育などと並んで位置づけられる教育のあり方の一形態にすぎない。「学校はまさに未成熟者の性向を形成するために経験伝達の須要機関である。ただし、それはただ一個の手段であって、他の手段にくらべれば比較的浅薄な手段である。もっと根本的な永続的な教育法の必要を理解したときのみ、われわれはただその一手段としての学校教育の地位を確認することができる。」

(6頁)ところが、日本では明治五年に学制の発布がなされたが、現代では学校教育が普及・一般化し、しかもそこで身につけた知識でもってしては子どもが現実社会に対応できないという実状にまでいたっている。この点についてすでにデューイは次のように指摘している。

「形式教育すなわち学校教育がその範囲を拡張するに従い、直接に社会生活から得た経験と、学校において得たる経験との間に厭うべき分裂を生ずる危険が起る。この危険は現代におけるほど甚しいことはいまだなかつ

22) しかし、反面、デューイは、「彼の根本的誤謬は、人間が能動的特殊的機能を持ち、その機能が環境と交渉する場合に起る再指導や結合作用によって、ますます発達するものであることを無視した点である」という。75頁。

23) 『哲学の改造』(1920)には、「概念、理論、思想体系は、道具である。すべての道具の場合と同じように、その価値は、それ自身のうちにあるのではなく、その使用の結果に現われる作業能力のうちにある」といわれる。清水幾太郎、岩波文庫、128頁。ここに道具主義 (Instrumentalism) ともいわれる理由がある。

た。それは過去二、三世紀間における知識および専門的技能の急速な進歩に起因するのである。」(11頁)

以上、デューイの『民主主義と教育』における教育観を簡単にみてきたのであるが、かかる教育観において道德教育は以下のように考えられている。人間は心身ともにつねに成長し続けるものである。その連続的な活動においては、心と外的世界、精神と身体、目的と手段といった二元論、道德においては動機と結果、品性と行為といった二元論はいずれも間違っている。たとえば一つの行為をとろうとするとき、一定方向が定まらず逡巡するのはその行為に関する自らの能力を考えているのであり、時間的には具体的な行為への連続的活動の一部分に他ならない。ただ、個人的にもあるいは社会的にも行為への条件が整わず、熟慮した結果を具体的な行為に結びつけることができないときには、その不満が想像を刺激し内的世界を形成し、その不満を解消しようとするのである。こうして内的世界と外的世界、動機と行為は分離される(ストア、僧院的通俗的キリスト教、カント)。(345—7頁) それゆえ、道德教育は、子どものもつ能力を社会に調和さすべく二元論を排して行われねばならない。特に、「学校における道德教育の最も重要な問題は、知識と行為との関係問題である」(358頁)から、学校生活が子どもたち自身の社会生活でなければならぬし、学校で修得する知識はその子どもたちの社会生活で生かされるものでなくてはならない。

以上のように、占領後の日本の教育、なかでも社会科教育はJ. デューイに代表されるアメリカ合衆国の教育の影響のもとに開始されたのであった。そしてそれは、コア・カリキュラム運動(一九四八年コア・カリキュラム連盟発足)へと発展し、「全国いたるところにコア・ブームがまきおこるしまつであった²⁴⁾」といわれる。

24) 船山、『続・戦後日本教育論争史』、15頁。本書第九章は「カリキュラム論争」にあてられ、コア・カリキュラム論およびその批判が詳細に紹介されている。

(ii)しかし、「第一次米国教育使節団報告書」にみられるような教育方針はながくは続かなかった。一九四九年（昭和二十四年）、中華人民共和国が独立、翌年、朝鮮事変が勃発するに及んで日本をとりまく国際状勢はかわり、米国の対日政策は、対共産主義防衛の役割を日本に負わずべくその変更を明らかにする。「第二次米国教育使節団報告書」（1950）には、その「社会教育」において、「極東において共産主義に対抗する最大の武器の一つは、日本の啓発された選挙民である」と明記されているほどである。さらに、一九五一年（昭和二十六年）日米安全保障条約調印、一九五三年には池田・ロバートソン会談が行なわれ、「会談当事者は、日本国民の防衛に対する責任感を増大させるような日本の空気を助長することがもっとも重要であることに同意した。日本政府は、教育および広報によって日本に愛国心と自衛のための自発的精神が成長するような空気を助長することに第一の責任をもつものである」とうたわれた。かかる事態を背景に、修身科の復活が論じられたりまた少年非行が激増したこともあって愛国心・しつけと結びついた教育が行われるようになっていくのである。

さらに、コア・カリキュラム論にみられる新教育は、政治的立場からのみならず、教育的立場からも批判される。新教育は、子ども中心主義・実生活上の問題解決を中心とする学習（問題解決学習）であるなど、非系統的、非能率的、日常生活をでない学習、要するに「はいまわる経験主義」だとされた。

このように、政治的立場からの批判に抵抗しえず、また教育的立場からの批判にも耐えることができなかったのは、プラグマティズムそのもののもつ限界でもありまた日本の政治的教育的状況でもあったのであろう。ここでそれらの点に言及する余裕はないが、ただ、ルソー、デューイ、そしてこの戦後の新教育にみられる教育観が、後になっても影響をもち続けることを注意しておきたい。

(iii)戦後の新教育は修身科を解消し、まったく新たな教育理念のもとに社会科として誕生した。（『学習指導要領 社会科編』1947）しかし、前述し

たように、それは特に政治的立場からの批判に抗しきれず一九五八年（昭和三十三年）に「道徳の時間」が特設・実施されることになった。この時間の特設は、政治的にはともかくも、教育的立場（政府文部省）からは次のように主張された。

『道徳』という時間を特設するときは、まず社会科の中にあるものを整理いたしまして、そして日常生活における基本的な行動様式と申しますか、しつけと申しますか、こういうものは道徳の時間でやる。それから正邪善悪の価値判断をするもの、とくに個性の伸長を助け、また創造的な生活態度を確立するような、そういうものはこの『道徳』的教育の時間でやっていたく²⁵⁾。」

「道徳の時間」はこのような意図をもって特設されたのであったが、その後の道徳教育の変遷についてはすでに述べられたのでここでは省略する²⁶⁾。

(2) 『学習指導要領』にみる道徳教育

『学習指導要領』には道徳教育の目標について次のように述べられている。

「道徳教育の目標は、教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づく。すなわち、道徳教育は、人間尊重の精神を家庭、学校、その他社会における具体的な生活の中に生かし、個性豊かな文化の創造と民主的な社会及び国家の発展に努め、進んで平和的な国際社会に貢献できる日本人を育成するため、その基盤としての道徳性を養うことを目標とする。」

「人間尊重の精神」「道徳性の育成」が目標であり、そのためには各年齢に応じた、「生徒のもつ自らの生き方についての関心にこたえつつ、日

25) 内藤文部省初等中等教育局長の説明。内藤誉三郎他『これからの道徳教育』、日本放送教育協会、17頁。

26) 黒田・和佐谷、前掲論文、91—2頁参照。

常これを身につけていくことが必要と思われる道徳性を育成する」こと、そこに道徳教育の意義がある²⁷⁾。道徳教育の目標および意義についてはこれ以上詳細に論じる必要はないし、論じてみても生産的なものとはならないだろう²⁸⁾。むしろ問題は、家永教科書裁判に象徴されるように、戦後の日本の教育は、その出発点であった第一次米国教育使節団報告や教育基本法の立場とはうらはらに、国家による統制が次第に強化されてきていて、当然のことながら、道徳教育もその流れのなかで考えられねばならないことであろう。特に「道徳の時間」が特設されたことにより、道徳教育＝道徳の時間と受けとられ、しかも道徳の時間は徳目中心の、且つ、資料中心の授業になりがちで、道徳教育の目標および意義とはかなりへだたったところで実際の授業は行なわれている。

4. 結 論

(i)以上みてきたように、戦前・戦後を通じて一貫しているのは——占領後の数年間を除いて——道徳教育に対する国家権力からの絶えざる支配・干渉であり、さらにはその国家権力が指示する枠組みに沿った大人（親・教師）の論理の支配する道徳教育であったといえよう。したがって、その目標や意義についてはともかくも、「生徒の実態に即して指導する」（『中学校指導書』（道徳編））といっても、それは、J. デューイがいう「学校教育の目的は成長をいつまでも可能ならしめるように能力を組織的にし、教育的成長の継続を確実にさせることにほかならない」に比すれば、むしろ、彼のいう準備説、開発説であって、国家・社会が設置する目的——『指導書』において、具体的にはさしあたって小学校二八項目、中学校一六項目の徳目にあらわされるだろう——のために、子どもの現在が犠牲に供される傾向にあるといえよう。しかも、その目的は教師によって、道徳教育の名において、とくにしつけという形で、教えこまれることになれば、

27) 『中学校指導書』（道徳編）、参照。

28) 道徳教育の意味について、黒田・和佐谷、前掲論文、85—88頁参照。

子どもの道徳心は道徳教育の目標・意義から離れることになりかねない。また、道徳教育が首尾よくその機能を果たしているとしても、それはひとつの価値序列にとりこまれることであって、個々の児童の成長しつつある現在が序列化・固定化され、型通りの人間をつくりあげること貢献しているのかもしれない。実際、現代は価値観の多様化がとねえられるなかで、基本のところでは序列化が進んでいるといえる。学歴中心の社会、成績中心の学校社会、さらに徳目中心の道徳教育、さきに横浜市での浮浪者襲撃事件にみられるように弱者をつくりあげそれを攻撃することで自分の優越感を満たそうとするのもきわめてありふれたことである。

このような状況下では、教育のおおかたの専門家たちが受験制度の問題、校内暴力等の問題に対してさしあたり有効なその解決手段をもたない、としているのは²⁹⁾、個々別々の立場ではそれらの問題について研究・努力がなされていても、それ以上に問題が一般化・普遍化していて、個別的な対応では応じきれなくなっているということだろう。事実、問題の現象面では教育者の力だけでは解決できず、警察力、PTA、補導の専門家などの助力を得ることが公然と認められるにいたっている。

(ii)したがって、依然として上意下達の伝統的教育観・教育方法に対して、英米の教育理論をとり入れて、子どものもつ多様な可能性を引き出し子どもに生きる喜び・生きる力を身につけさせる道徳教育、「創造的自己実現活動³⁰⁾」としての教育等々が行われていることは注目される。しかし、これらの教育活動が、デューイのいう「それ（学校——引用者）はただ一個の手段であって、他の手段にくらべれば比較的浅薄な手段である。もっと根本的な永続的な教育法の必要を理解したときにのみ、われわれはただその一手段としての学校教育の地位を確認することができる」ということばを無視するならば、それらは一般性をもたないひよわなものに終るだけ

29) 朝日新聞、昭和58年4月15日。

30) 黒田・和佐谷、前掲論文、92—3頁。伝統的な主知主義的教育観に対して独自の教育観をもち実践してきた多くの人々があつたことはいうまでもない。

う。なぜならば知識はあくまでも「思考の用に供せられる」、したがって、自己の生きていく上で役立つ限りで意味をもつからである。知識そのものが学校内だけで通用するように限界づけられたものならば無意味であるように、道徳教育についても、「学校の教育活動全体を通じて行う」ということが、学校教育活動にだけ通用すると歪曲されたり、ましてや「道徳の時間」にだけ通用すると矮小化されてはならない。次の中学生の文章は、現在のこのように矮小化された知識および教育そのものを鋭く告発しているといえよう。

「そんな勉強に押しまかれる生活の中で、生徒のだれもが一回は『なぜこんなに勉強しなくてはならないのだろうか』と思うはずです。(中略)だから先生方、無限の可能性をもつ生徒たちが、勉強に疑問をもつ前に、本来の『学習することの意味』を教えてほしいと思います³¹⁾。」

それゆえ、われわれは、まず道徳教育以前に学校教育、知識のありかたを、人間社会のなかに位置づけて把握することが先決問題ではないだろうか。この視点を欠けば、学校教育は、とりわけ道徳教育は矮小化され、結局は「しつけ」の問題に解消されてしまうのである。ところが、親および教師をも含めた社会は、学校教育（制度）に依りかかり、広い視野をもてない結果、道徳教育といえば非行を行わない、規則を守る等々の生活の基本的習慣を、しつけを身につけさせる教育ととらえるのである。デューイが考えたように、また『学習指導要領』の「目標」にもうたわれていないことはないのだが、道徳教育の視点をこの矛盾した社会におき、そこに生きる一人の人間として成長する可能性を引き出し伸ばすところにおかねば、道徳教育は非生産的なものに終始するだろう。

31) 朝日新聞、昭和58年4月17日。