慶應義塾大学学術情報リポジトリ
Keio Associated Repository of Academic resouces

Title	道徳教育について
Sub Title	On moral education
Author	小林, 澄兄(Kobayashi, Sumie)
Publisher	三田哲學會
Publication year	1958
Jtitle	哲學 No.35 (1958. 11) ,p.309- 331
JaLC DOI	
Abstract	文部省の「教育課程審議会」は、昨年(昭和三十二年)十月道徳教育の時間特設をきめ、また同省の「教材等調査研究会」は、今年三月小・中学校の道徳教育の実施要綱をきめて、それぞれが文部大臣に答申され、いよいよ今年四月の新学年からこの実施要綱にもとづく道徳教育が、特設される時間その他の時間に、各学校で行われることとなった。この既定の事実の前後を通じて、道徳教育に関する世間の論議は、まことにうるさいほどさかんであった。まさにあめいぜんそうの観を呈した。現にそうである。このようなことは、日本の教育史上未曾有の現象だといってよい。マス・コミュニケエションの流行のせいでもあろうが、道徳教育をとくに必要とする事情が日本の社会に現存するからにほかならぬと判断される。それにしても、このようなことは、私の知る限りでは、今日どこの国にも類例はなく、日本にだけある現象であって、欧米の教育界・教育学界などでも、道徳教育に関する多少の論議がないではないが、あまりさわぎ立ててはいない。もっと落ちつきはらっている。どうしてこのようなちがいが出てきたかということも、不思議といえば不思議である。道徳教育の時間特設の必要はないとか、各教科とくに社会科が道徳教育を引受けてやりさえすればよいとか、特設時間において実施要綱にもとづく徳目教授をすることになるであろうから、それはよくないとか、むかしの修身教授にもどって国家主義の道徳教育を復活させる意図であろうとか、現在の政府や与党の「ためにする」道徳教育であるから、教育の中立性を犯すことになるとか、その他いろいろの臆測的論議が全盛をきわめてきている。そのなかで、文部省の考え方ややり方を批難する声の方が一方的に高いようである。私は、以下、これらの問題をめぐって所感を述べるほか、道徳教育のあるべき筋道を明らかにすることを、この論文のねらいとしようと思う。しかし与えられた紙幅に限りがあるから、十分に意をつくすことはできないであろう。 Both before and after the Education Ministry decided to inaugurate a new plan of moral education at all primary and junior high schools from April, 1958, there appeared and are still appearing many kinds of opinions for or against the plan. The writer of this thesis tries to give his personal conclusion relating to the issue. The writer's main objective is, on this occation, to make the meaning of moral education clear and to show his own views as to how we should put it into practice.
Notes	III 教育,慶応義塾創立百年記念論文集
Genre	Journal Article
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN00150430-00000035-0314

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

道徳教育について

小林澄兄

文部省の「教育課程審議会」は、昨年（昭和三十二年）十月道徳教育の時間特設をきめ、また同省の「教材等調査研究会」は、今年三月小・中学校の道徳教育の実施要綱をきめて、それぞれが文部大臣に答申され、いよいよ今年四月の新学年からこの実施要綱にもとづく道徳教育が、特設される時間その他の時間に、各学校で行われることとなった。

この既定の事実の前後を通じて、道徳教育に関する世間の論議は、まことにうるさいほどさかんであった。まさにあめいぜんそうの観を呈した。現にそうである。このようなことは、日本の教育史上未曾有の現象だといってよい。マス・コミュニケエションの流行のせいでもあろうが、道徳教育をとくに必要とする事情が日本の社会に現存するからにほかならぬと判断される。それにしても、このようなことは、私の知る限りでは、今日どこの国にも類例はなく、日本にだけある現象であって、欧米の教育界・教育学界などでも、道徳教育に関する多少の論議がないではないが、あまりさわぎ立ててはいない。もっと落ちつきはらっている。どうしてこのようなちがいが出てきたかということも、不思議といえば不思議である。

道徳教育の時間特設の必要はないとか、各教科とくに社会科が道徳教育を引受けてやりさえすればよいとか、特設時間において実施要綱にもとづく徳目教授をすることになるであろうから、それはよくないとか、むかしの修身教授にもどって国家主義の道徳教育を復活させる意図であろうとか、現在の政府や与党の「ためにする」道徳教育であるから、教育の中立性を犯すことになるとか、その他いろいろの臆測的論議が全盛をきわめてきている。そのなかで、文部省の考え方ややり方を批難する声の方が一方的に高いようである。

私は、以下、これらの問題をめぐって所感を述べるほか、道徳教育のあるべき筋道を明らかにすることを、この論文のねらいとしようと思う。しかし与えられた紙幅に限りがあるから、十分に意をつくすことはできないであろう。

一

先ず現在の政府や与党の「ためにする」道徳教育であると断定する論拠がどこにあるかを私は知らない。むかしの修身教授にもどって国家主義の道徳教育を復活させる意図をもつなどということは、おそらくは杞憂に過ぎないであろう。

「ためにする」道徳教育とは、いったい何のことか。現在の政府や与党の御用をつとめる道徳教育という意味でもあろうか。実施要綱のどこを見ても、そのような意味の汲みとられる個所は一つもない。いずれ作られるはずの学習指導要領にも、そのような馬鹿なことが目論まれるとは思われない。むかしの修身教授への後戻りを意図するほどに、文部省はたわけではあるまい。実施要綱のなかにも、そのような意図のよくないことを戒めている個所がある。

ただ政府や与党の変るごとに、道徳教育の方針や内容や方法が理由なしに露骨に変るのでは、教育の政治的中立性が犯されることになり、政治により政策により教育政策によって、それが犯されるのはやむを得ないという意見も生じるおそれがあるのであるから、今後そのようなことのないように、道徳教育の方針・内容・方法に関するとりきめは、慎重の上にも慎重を期して行われなくてはならぬ。そういうと人は、今度の場合がすでに慎重

を欠いていたというかも知れない。だが私の所見によると、今度の場合、道徳教育の方針・内容・方法に関して非常な激変があったものとは考えられない。

教育政策の変ることが、道徳教育の方針・内容・方法にも多少の影響をおよぼす、それは免かれないところである。時代の移り変りにもかかわらず、それらがいつまでも旧態依然たるべきものではない。しかし道徳の理念のなかに恒常性を認める考え方があり、この考え方からすれば、道徳教育の方針・内容・方法のなかにも恒常性が存することとなる。この考え方が成り立つかどうかは、研究を要するところであるが、この考え方からでなくても、道徳教育の方針・内容・方法が訳もなく俄かに変るもの、変ってよいものと断定することはできない。その根本的の諸点は、相当の長年月にわたって不動であってよいであろう。守るべき道徳的基準が朝令暮改とあっては、それはその名に値いするものではない。守るべき道徳的基準の何であるかを明らかにし、これによって道徳教育の方針・内容・方法をきめなくてはならぬ。そのためには、軽率はもっとも禁物である。ところが今度の文部省のやり口が、同省にとって都合のよい顔ぶれで、「教育課程審議会」や「教材等調査研究会」を構成し、同省の持ち合わせの原案を、ただ申訳ばかりに両会の審議に附して、短期間にあわただしく答申させたということで、批難されている。この批難がはたして当っているかどうか。私が両会に属した二、三の有力な委員から直接に聞くところによると、この批難は、額面通りには受取れないようである。

そこで私は冷静に構えて、特設時間をおくことの是非、実施要綱のよし悪し、徳目教授をすることの可否などの諸点を端的に検討することとしたい。

二

端的に検討するとはいっても、それに先だち、道徳性の発達過程に関する一応の考察をしておく方がよかろうと思われる。キルパトリック（Kilpatrick, 1871―）の『教育哲学』（Philosophy of Education, 1951, 5th Printing, 1956）の一節には、それに関して要領よくまとまった記述が見られるので、便宜上主としてこれに依拠することとする。

未開時代にあっては、種族的の慣行（folkways）が大きくものをいって、児童といえども、必ずこれに盲従させられ、習慣づけられた。種族的の慣行に多少倫理的の要素が加わって、モレス（mores）となり、これを犯すことの禁制（タブウー taboos）が発生した。大人であろうが児童であろうが、しなくてはならぬ（must do）ことがモレスであり、してはならぬ（must not do）ことがタブウであった。モレスに随順することが種族的の福祉を保障すると考えられ、児童に対してもモレスが天降り的に負荷され、児童はこれを模倣し、これに盲従させられた。意識的に進んでこれを遵守するようになって、しなくてはならぬことの意味が、'must do' から 'ought to do' へと発展して、いくらか義務感や責任感をもつようになった。児童の道徳性は、ここで多少はっきりしてきた。モレスをいやおうなしに模倣させるとき、大人からの説話は零であったにしても、意識的に進んでこれを遵守するに至らしめるまでには、大人からの説話がそれとなく行われていたであろう。義務感や責任感を十分にもつようになるならば、それは良心（conscience）といわれるべきものである。しなくてはならぬこととしてはならぬこ

とのけじめをつけて行く心の持ち方が良心にほかならぬ。

意識的に進んで行為する以前の第一段階では、児童をとり巻く集団から、あれこれをしなくてはならぬとかしてはならぬとか一々指図するのであるから、指図される側に真の道徳性は成り立たない。少くともそこには外的の道徳性しかない。個人的の発達段階において、この第一段階があり得ると同様に、歴史的・社会的に見ても、この第一段階に相応する文化の段階があり、しかも個人（各児童）と集団とのあいだに格別の面倒も起らないで済んだ時代があった。

ところが第二段階、すなわち意識的に進んで善行為をする場合には、個人はその良心により、責任感と義務感とによって行為するので、内的に批判的態度をもって行為することになる。しかしそれにしても、客観的な行為基準が集団の側にあって、それが強力に眼を光らす歴史が繰り返されてきたのであった。

ピアジェ（Piaget, 1896—）の研究によると、かれの母国スウィスの多数の児童は、平均六歳までのうちに、両親その他の権威に服従するのは当り前のことと心得るようになり、平均十二歳になると、服従すべき権威がはたして公平適正のものであるかどうかを問題とするようになる。……外部から課せられた道徳性から個人的・人格的の道徳性への発展が見られるとのことであるが、アメリカの青年後期の人たちについていうと、かれらは、接触する社会人が増加するにつれて、しだいに眼が肥えてきて、両親の示す権威などよりも、もっと根本的に高い権威があるのではないかと疑うようになる。

だがたとえ根本的に高い権威であろうとも、それに服従する道徳性は、まだ権威を外部に措定するにすぎないので、道徳性がいっそう向上するためには、あることの正しい理由をそのこと自身の内部に見出し、あることの

正しくない理由をそのこと自身の内部に見出しながら、すなわち正邪善悪の内在的理由を見出しながら、正善の行為をするようにならなくてはならぬ。

しかし何が正しいか、何が善であるか、何が邪悪であるかを正確に決定することは、必ずしも容易ではない。原則的にいえば、もっとも願わしい動機からもっとも願わしい結果をもたらす行為が正善であるべきである。とはいうものの、もっとも願わしい動機とは何か、もっとも願わしい結果とは何かということも、はなはだむずかしい問題である。'folkways'、'mores'、'morals'、などとわれわれとの関係が考察されるにとどまらず、'ethics'、が要求されるのは、われわれがこの難問題を解決したいからである。

良心の命じるところに随順する、そこにこそもっとも願わしい動機があり、もっとも願わしい結果がもたらされる。良心こそだれの耳にも聞えてくる声であって、絶対確実性をもつものと、古来多くの人たちによって確認されてきた。ルソウ (Rousseau, 1712-78) でさえ、「ある人が、かくなせと神から命じられたことは、他人からいわれるまでもなく、自分自身への声としてそれを聞く、それをかれの心の奥底に銘記する。」といい、バイロン (Byron, 1788-1824) の詩の一節には、「信条として何が教えられようとも、往く道はどこであろうとも、人間の良心こそ神のお告げなれ。」とある。カント (Kant, 1724-1804) から見ると、良心はけっして「後天的の獲得」ではない。フェリックス・アドラー (Felix Adler, 1851-1933) のごとき近代人でさえ、「良心への訴えは直接的であって、良心の反応は即時的である。」といい、「正しい行為の規則だけは必要で、それが正しくさえあれば、示された当人は、必ずそれを受け容れて実行する。」と述べている。

ところがこのような良心への信頼に対して、例えばモンテエヌ (Montaigne, 1533-92) は、次のように反論し

ている。「われわれは、良心の諸法則を自然から導き出そうとしているのだが、それらは、要するに慣行からである。」と。アレキサンダー・ポオプ (Alexander Pope, 1688-1744) にいわせると、「われわれの良心という良心は、種々の時計のようなものである。いずれも同じようには動かないもので、しかもだれでも、それは自分のものだと思い込んでいる。」ロック (Locke, 1632-1704) にとっては、「良心は……道徳的方正についての、われわれ自身の意見または判断であるにすぎない、さもなければわれわれ自身の行為の「偏執」(pravity) であるにすぎない。」トオマス・ファウラー (Thomas Fowler, 1832-1904) は、『進歩的道徳性』(Progressive Morality, 1884) の著者であるが、「良心ということばをどんなに折り目正しく使っても、それは要するに、われわれが道徳的に自己是認をしたり自己否認をしたりして、しだいに強化されてきたわれわれの道徳的の意見の総和をいいあらわすことばなのである。」といい切っている。『新しい道徳性』(The New Morality, 1928) の著者デュラント・ドレエク (Durant Drake) は、さらに適切に、「良心は、すべての正常人に同一のガイダンスを与える能力ではなく、これに反して各人の良心は、それぞれいちじるしく相違する。そうしてこの内的の道徳感は、われわれの道徳的諸基準の源であるよりは、むしろそれらからの成果であることは、明らかである。」と説いている。

キルパトリックは、およそ以上のように述べて、道徳的諸基準に絶対確実性を与える源としての良心の存在の確信は、比較宗教学や人類学の研究が進んでいなかった頃のもので、人類学の知識をもつ近代人にとっては、そのような確信は、的確な事実を研究した上での帰納ではなく、ただ先験的立場からする演繹でしかないと断定している。

良心の問題をとり扱っている章の終りには、次のようなキルパトリックの意見が述べられている。一定の道徳

的の態度なり行為なりを容認する社会と否認する社会との相違は、非常に大きいのであって、この点から見て、道徳性の社会的必要ということが認められる。すなわち甲の道徳性は甲の社会が必要とするから、乙の道徳性は乙の社会が必要とするから、それぞれ要求されるのだということがわかる、と。

キルパトリックの以上のごとき所説は、道徳性の社会的・歴史的の、引いては個人的・人格的の発達過程を、かれ自身がいっている通り、比較宗教学や人類学の立場から論述したものであって、この立場からならば、このように論述することができたであろうけれども、この立場からだけでは、問題はとうてい満足に解決されそうもない。

その所説の終りの方から前の方へさかのぼりながら考えてみると、道徳的行為が社会と密接に関係し、道徳的行為者はその身をおいている当面の社会の必要に応ずるように、道徳的に行為する。なるほどその通りだともいいたいし、その通りではないともいわなくてはならぬ。社会のために役に立たぬ道徳などはあり得ない。個人道徳よりも社会道徳が重んじられるべきだと一応主張したくなる。しかし真理は、個人道徳と社会道徳との両立するところにある。なお社会のために役に立つということには、消極的と積極的との両面があるのであって、「現状のまま」(status qua) の社会のためにのみ役に立つのではなく、社会改造のためにも役に立つ道徳でなくてはならぬ。社会改造のためとはいえ、階級闘争によって「人間性の疎外」を敢てするごとき道徳であってはならぬ。

個人道徳と社会道徳との関係についてバートランド・ラッセル (Bertrand Russell, 1872—) のいうところには、だいたいうなずくことができる。それはかれの近著『倫理と政治とにおける人間社会』(Human Society in

Ethics and Politics, 1954) に出ている。人間は、一方では社会的であり、他方では孤独的であって、単に社会的な倫理を押し通してもよくない、単に孤独的（個人的）な倫理を押し通してもよくない。群居性において不完全であり、孤独的、内観的に生きぬくことの不可能な人間というものは、倫理を必要とするに至った。さらに人間は、動物とは異なるという点からも、倫理に依存することとなった。動物のように衝動だけで生きるのではなく、意識的の目的を立て、善悪の区別をし、欲求するところのものを達成する手段を選択する。ここに倫理がある。衝動と意識的の目的とのあいだに折り合いをつけて行く (compossible) 倫理は、社会倫理であるが、孤独的、内観的に深まるところに個人倫理が成り立ち、ここにも衝動と意識的の目的との折り合いがなくてはならぬ。しかも個人倫理と社会倫理とは、両立しながら結合すべきものである。良心は、ある行為の正邪善悪に対して、あるいは賞讃し、あるいは批難する内部の声であって、個人的の良心であったり社会的の良心であったりする。良心についてのこのような規定は、ラッセル独自のもので、十分に掘り下げて考察されてはいないようである。かれが社会倫理を国民倫理にとどめず、世界社会への倫理にまで展開させて説いていることは、かなり広く知られているはずである。衝動のなかには欲心、敵意、野望、権力への愛などがあるので、これらのものが抑制されて、社会のために、世界社会のために役に立つ衝動がはぐくまれ、英知と勇気とを養い、全人類破滅の第三戦争を未然に防ぐのでなくてはならぬ、と。

ふたたびキルパトリックの所説をかえりみると、かれは、上記の通りに、良心は「的確な事実を研究した上での帰納」であって、「先験的立場からする演繹」ではないといっているが、この見解は、おそらくは 'imposition' としての、または 'immanent' としての良心の存在を否定し、デュウイ (Dewey, 1859-1952) におけるごとく、

単なるプラグマティズムの観点から主張されている。良心を神の声として聞き、神の意志するところのものと看做し、もしくはカントにおけるように、「無条件命法」として理解するならば、主観的意識のみを高調する形式主義の一方性に陥ることとなり、キルパトリックの右のごとき考え方は、経験主義の一方性に堕することとなるのであって、いずれも良心の起原をほんとうにつきとめたことにはならぬであろう。「自然法」の主張における主体的存在論によると、われわれは、神と動物との中間的存在として、真を真とし、美を美とし、また善を善として主観的に、かつ同時に客観的に、そうして常に直観的に把握するのであって、正邪善悪のけじめを主体的に合法則的に見分けつつ決定することができる、そこに良心の芽生えがあり発展があると考えられる。かかる考え方に動かしがたい真理が存するのではなかろうか。しかも良心の発展は、すなわち人格の発展であるといえるのであって、いかにして良心の発展を可能ならしめるかということが、ほとんど教育の全機能であるとさえいわれるべきではなかろうか。この論断は、道徳的良心を広義に解し、道徳教育をも広義に解して、道徳教育即教育と解することとなる。この意味では、知識的教育でも芸術的教育でもが、広義での道徳教育の範疇に入り得ることとなるのである。

三

ヘルバルト (Herbart, 1776-1841) から見ると、「生徒は、将来にかけて生長するものとして自分自身を措定する。」のであって、先輩が生徒の目的についてとやかくいう必要はない。ただ教師は、「その目的に対して『内的の

気軽るさ』(innere Leichtigkeit) を準備してやらなくてはならぬ。」かれの道徳的生活に対して内的の用意をさせる、自己克服への力をつけさせる、義務遂行への自由をもたせる、人間的仲間入りへ直進させる、要するに生活の圧力のうちに「内的の気軽るさ」を得しめる。——これらの事柄のために、ヘルバルトは、「強固な道徳的品性」(Charakterstärke der Sittlichkeit) を生徒の心内に確立させることが何より大切だと考えたのであった。若いうちにこれを確立させておけば、生徒は将来どのような道徳的生活にもまごつくことはないと信じたのであった。ヘルバルトのこのような考え方は、カントの「無条件命法」の命題にも等しい形式論であったにもかかわらず、かれはさらに「平衡のとれた多方的興味」(gleichschwebend-vielseitige Interesse) を生徒の心内に喚起するの要を説き、とくに道徳的品性の陶冶に対する美的判断の重要性を認め、生徒の道徳性の構造は、一面では詩的、他面では実践的の二面の合成であるとし、道徳性の発展が自発的に美的になされ、社会や法律の命令によるでもなく、何のわだかまりもなく力学的に一貫して、「世界の美的啓示」として行われることを要求したのは、やはりかれが「自然法」のあり方を認めていたかのごとく、今日のわれわれにとっても、きわめて示唆的である。福沢諭吉(一八三四—一九〇一)が『福翁百話』(一八九七)のなかで、「善心は美を愛するの情より出づ」と題して論じていることを、ここで連想する。またハーバート・リイド (Herbert Read, 1893—) の『芸術による教育』(Education through Art, 1943)、『平和のための教育』(Education for Peace, 1946) なども、意味深く連想される。

道徳的行為がもっとも願わしい動機から、自己にとっても他人にとってももっとも願わしい結果をもたらすように、とキルパトリックがいっていることに異論はない。しかし「自然法」においては、意志的動機の奥に、自

己が自己を眺める根本的認識が存在しなくてはならぬといわれる。だとすると、ことばが先きであるか行為が先きであるかの問題にもなるであろうが、少くとも幼少児童のとり扱いにおいては、とにかくやらせてみるという実践主義が道徳教育の大切な一つの方法であるべきで、この点では、キルパトリックの経験主義・帰納主義に同意できるようにも思われるが、プラグマティズムの求めるごとき浅薄な知性以上の、道徳的英知の開発に努力すべきであって、自他のためにもっとも願わしい結果をもたらす道徳的行為を行為して、利己主義を容れる余地なからしめる行為者たるように、と指導の理想的目標を立てることは、おろそかにされてはならぬ。この点からすると、「神を殺した」ニイッェ (Nietzsche, 1844-1900) の「奴隷道徳」への極端な反論のなかにも味うべきものがある。

意識的に進んで行為する以前の第一段階において、児童をとり巻く集団が、児童に対してあれもこれもと指図がましくふるまうことの非は、いうまでもない。ところが今日の世間に通用する道徳的の観念や慣行には、おのずから存在の理由があればこそ存在するものが少なくなく、それらに対して児童が即自的にも対自的にもみずからを習慣づけたり決意させたりすることは、みずからを道徳的に生長させるゆえんであって、そのことが必ずしも「奴隷道徳」ではあり得ない。'folkways' とか 'mores' とかいうものは、過去の「民俗道徳」であって今日の世間に通用するものではないように見えるが、実はそうではなく、今日といえどもそれらに類するものは存在すると考えられてよいであろう。とくに地域社会において、各家庭において、現代的のそれらがあるにちがいない。それらが道徳的の価値としてとるに足らぬものならば、すみやかに追放されるべきであるが、そうでない限り、それらによって児童が習慣づけられることは、児童の将来の道徳的生活にとってきわめてありがたいこと

といわなくてはならぬ。とくに家庭教育は、この点に注意を払うべきである。それらが道徳的の価値として貴重なものであるかどうかは、両親の見識によって判断されるべきである。家庭教育は道徳教育のようらんであるとはいえ、両親に道徳的の見識と模範的の実践とがなければ、家庭教育も何もあったものではない。福沢諭吉は明治二十二年(一八八九)『徳教は目より入りて耳より入らず』と題して、両親が単なる説話によるよりも、模範的実践を示して子弟を導くべきことを説いたのであった。

だが今日の家庭にはいろいろあって、恵まれた幸せな家庭の方がむしろ少ない現状で、理想的な家庭教育や道徳教育は、思いもよらないと悲観されないでもない。マコオン(H. C. Makown 1892—)の『性格教育』(Character Education, 1935)を見ると、アメリカの開拓時代の家庭は、社会的・教育的・宗教的・政治的・職業的の中心であったが、今日ではたかだか眠食するだけの場所となってしまったとあるが、日本の今日の家庭もまただんだんそうなりつつある。眠食するのもやっとの家庭が増加しつつある。しかもひとたび戦争に見舞われれば、原水爆の犠牲となる。第三戦争の危機も解消したわけではない。世界的の交通と交流とがはげしくなって、外来の刺激物がとめどなく入国し、内外の刺激物がマス・コミュニケエションの力で日夜各家庭に侵入しつつある。かかる状態にあって、恵まれた幸せな家庭といえども、いつまでも安閑として伝統的のブルジョア・モラルを支持するわけには行くまいと大げさに叫ぶ人びとがいる。

このような悲観的の見方が一方にあるが、他方では、そうまで案じないでもよいという考え方がある。毎年百万の小学校新入学児童が算えられ、ういういしく通学しはじめるかれらの各家庭がそれぞれ相当の暮しを立て、家庭教育に対しても道徳教育に対しても、ある程度の心がけをしているのであって、その教育が新時代に処する

方途を誤らないように、改善を図って行きさえすれば、との考え方がある。それにしても、なおとり残される家庭とその家庭教育・道徳教育をいかにすべきかということは、不問に附せられるべきではない。

両親の模範的の実践ということには、種々あって、注文をつければきりがないが、そのうち以下の二つの事柄を指摘するだけにしておく。フリットナー（Flitner, 1889—）の『西洋教育の原型と目標』（Abendländischen Vorbilder und das Ziel der Erziehung, 1947）では、西洋における教育的指導像の四つの根本形式を挙げて、㈠僧侶的から㈡人文的へ、㈢現世的・貴族的（騎士的）から㈣キリスト教的・活動的（werktätige）への人間像の発展したことを述べているが、日本人の教育遍歴は、これらの四つの根本形式とは全く別の系統のものであった。そうして今日の日本の両親は、おしなべて一途に作業し活動することを特徴とし、勤勉にはたらくことを得意とする。勤勉にはたらくこと自体はよい。このことが児童の前に示されて、児童が遊戯に熱中することから、やがて子供ながらに勤勉にはたらくように習慣づけられることは、望ましいことである。ジャック・マリタン（Jacques Maritain, 1882—）は、その講演集『岐路に立つ教育』（Education at the Crossroads, 1943, 5th Printing, 1947）において、児童に培われるべき基本的諸傾向を算えて、宗教的態度はもとよりのこととし、真理と正義とへの愛、先ずすぐれた動物たること（福沢諭吉のことばをもってすれば、先ず獣身を養うこと）、他人と協力することなどのほかに、はたらくことの重要性を説いている。そうして「このはたらくという基本的の傾向は、自己訓練への最初の自然的な第一歩で、このはたらくということへの忠実さがないならば、道徳性の一つの本質的な根拠が失われることになる。」といっている。例外はあっても、日本の両親が総じてはたらきずきだということは、児童へのよい手本として尊重されなくてはならぬ。学校もまたはたらくことに重きをおく協同社会

であるべきである。

しかし家庭において、宗教的には何ものも与えられないで空しく児童期を過ごしてしまう児童が圧倒的に多いことは、西洋の家庭と日本の家庭との一つの大きなちがいである。何らの宗教的雰囲気にもつつまれないで、宗教教育は別としても宗教的教育を受ける機会を少しももたないで、学校へ行っても同様であるというところに、道徳教育を不十分ならしめる一つの原因がありそうに思われる。

私はかつて『現代生活倫理講座』(一九五七)の一編として『戦後の中・高等学校の倫理の諸問題』を書き、そのなかで、イギリスの道徳教育の指針を紹介し、イギリスの家庭・学校・一般社会を通じて、キリスト教精神の伝統を道徳教育の一つの貴重な拠りどころとしている事情を明らかにしておいた。

シュプランガー (Spranger, 1882—) は、宗教的教育の重要性を説くドイツ側の一代表者として、その著『現代のドイツ的陶冶理想』(Das deutsche Bildungsideal der Gegenwart, 1929) では、「宗教は、道徳のみならず、すべての人間事象の基盤である。」と見、同じくその著『たましいの魔術』(Magie der Seele, 2 Aufl., 1949) では、「現世的敬虔」(Weltfrömmigkeit) は、教育の魔術であるといっている。

四

ここまで述べてきた事柄は、キルパトリックの所説に関連してであり、思わず長々と迂路を辿ってきたが、さて今日の日本の道徳教育論議に還って、小・中学校における道徳教育の特設時間や実施要綱の是非の問題を検討

することとする。

この問題は、私から見れば、比較的に小さな問題である。道徳教育のために、毎学年毎週一時間を特設するということに対して、眼の色を変えるごとく反対する人びとのいるのが、不思議にさえ思われる。

今年の三月十九日に発表された「文部大臣談話」の最初の部分を要約すると、

学校における道徳教育は、教育基本法および学校教育法に定められている教育の根本精神にもとづき、人格の完成をめざして行われる。そのためには、

一、日常生活の基本的な行動様式を理解し、これを身につけるように導く。

二、道徳的な心情を高め、正邪善悪を判断する能力を養うように導く。

三、個性の伸長を助け、創造的な生活態度を確立するように導く。

四、民主的な国家・社会の成員として必要な道徳的態度と実践的意欲を高めるように導く。

などを目標として、具体的な指導が行われなくてはならぬ。

従来、社会科をはじめ各教科その他の教育活動の全体を通じて道徳教育を行ってきたのであるが、必ずしも十分の効果をあげていないようであるから、「道徳」の時間を特設して、従来のやり方を補正し、もって道徳教育の徹底を図ることとした。

とある。そうして「教科以外の活動」または「特別教育活動」の時間のうちに、「道徳」の時間を特設するのであって、何も驚くべき大変革ではないようである。

これまでとても、社会科をはじめ各教科その他の教育活動において、多少道徳上の説話ないし指導がなされてきたにちがいないが、けだし多くの場合、身の入れ方が十分でなかったことと想像される。

社会科そのものが一種の道徳科であるとか、各教科その他の教育活動が教育活動である限りある意味で道徳的でなかったとはいえないとかの理由で、「道徳」の時間の特設に反対する人びとがいるようであるが、その理由は

必ずしも充足されてはいなかったであろう。

家庭における道徳教育は、前述のごとく、主として両親の摸範的の実践を媒介としてよく習慣づけられしつけられることを根幹とすべきであるが、時には事をわけてよくいって聞かせることが大切である。学校においては、いっそう説話する機会があってよいと思う。

「しつけ」については、私がかつて規定しておいたことに対する批判が、最近、某氏によってなされて居り、この批判をめぐって多少述べたいことがあるけれども、ここでは略し、説話することの是非に関するアメリカでの諸説にざっと注意を向けてみると、ハチンズ(Hatchins, 1899—)とデュウイとは、事ごとに対立しながら、説話することにはそれぞれ独自の立場から反対し、進歩主義者(Progressivists)と保守主義者(Essentialists)とのあいだの意見の対立は種々の点でいちじるしいにもかかわらず、やはり説話反対論では一致している。

ところが前出のマコオンの名著には、アメリカにおける道徳教育の直接的方法(Direct Method)の支持者のなかなか多いことが示されている。直接的方法とは、広義での説話主義にほかならぬ。かれは、この方法の長短を細説し、けっきょくその消極的な重要性を見のがさない。そうして次の三者の意見を紹介している。

チャーターズ(W. W. Charters)——「直接的な道徳教授は、間接的な道徳教授によって得たところのものを統合する『始末部隊』である。」

『全米教育協会道徳教育委員会第十回報告書』——「直接的な道徳教授は、たしかに、学校における道徳教育の単なる一面である、ささやかな一面である。だがそれが行われないとすると、道徳教育に相当のハンディキャップをもたらすことになるので、その意味では、かなり重要性をもつ。」

ニウマン（H. Neumann）――「直接的な教授の任務は大きい。その本質的な機能は、児童がすでにかち得た経験を説明するところにある。かくて児童は、さらによく行為する刺激を与えられる。児童は、すでにかち得たところのものよりもより高い基準、価値の尺度、展望、理想などを必要とする。」

五

ヘンダーソン女史（S. V. Henderson）の『教育哲学入門』（Introduction to Philosophy of Education, 19 47）は、キルパトリックの激賞を受けている本で、そのなかの道徳教育論は、注目されるべきものであるが、女史の意見によると、道徳教育は、正を知り、正を愛し（悪を憎み）、正しい行為を習慣づけることの三位一体を必要とする。すなわち道徳的の教授と訓練とインスピレエションとによらなくてはならぬ。この意見については、のちにやや詳しく述べられるであろうが、道徳的の教授とは、ほかでもなく広義での道徳上の説話のことである。

「道徳」の時間を特設する趣旨は、要するに広義での道徳上の説話の時間を特設するにある。この説話は、社会科をはじめ各教科その他の教育活動による間接的の道徳教育を補充するものとして、やり方さえよければ、あって邪魔ではなく、あった方がよいとされなくてはならぬ。

ことばや算数は、生活経験によっても、ある程度まで学習され得るが、国語科や算数科の存在の理由があると同様に、「道徳科」はあってよいはずである。社会科は一種の道徳科のようにとり扱われ得るにしても、またとり扱い方によっては社会道徳の教授に適し得るにしても、これまでの実績では、どちらかといえば単に社会知識の

獲得（それも概して不消化の）に偏していたようである。それから道徳的の実践は、社会科をはじめその他の各教科の教育活動によって十分に奨励されてきたとも思われない。「道徳」の時間を特設することによって、道徳上の説話をするばかりではなく、道徳的の実践との密接な関連を図ろうというのであるから、それでよいのではないか。特設される「道徳」の時間の実績を見とどけて、予期の通りに行われないとすれば、そのときに考え直してもよくはないか。できるだけ実績のあがるように心がけて行けばよくはないか。

「道徳」の時間を特設することが、むかしの修身科を復活させる前提であるなどと、はじめからきめてかかって、一途にこれに反対するのは、大人げのない話である。

道徳上の説話の利害得失については、前にもいわれたように、マコオンの本に細大洩らさず入念に説述されている。おそらくはこの点で、この本の右に出るものはないであろう。それはともなく、私のいいたい要点は、道徳上の説話が、百害があって一利もないなどと即断することの非についてである。道徳教育は、実践的に導くことで終始すれば、それでよいときめてしまうことの危険についてである。低学年の児童に対しては、無理な注文を差控えるべきであろうが、学年の進むにしたがってしだいに程度を高めて、実践させては考慮させ、考慮させては実践させるということを繰り返えさないと、思わぬ方向へ猪突させることがあり得る。良心の命ずる通りに行動させるといっても、客観的条件や客観的結果の考慮を欠かせることがあり、反対に何ごとも経験々々で、経験の結果がよいとか悪いとかを判断させるプラグマティズム的のやり方があり、両者ともに、ややもすると、猪突主義に陥らしめる。表面的な良心の、その奥の良心ともいうべき立場に、また単なる判断の、その奥の判断に俟つべき立場に、かれらをふりかえらせる機会があってよいはずである。あるいは実践をはばむかも知れないと

ころの、一応の考慮が多少なりできる年齢に到達して、道徳上の説話は、一種の「貯水池」(réservoir) のような役目を果すことになる。そこから流れ出る浄水が求められるべきである。

情意は、行動を押し出させる源ではあるが、情意に英知を伴わせることによって、はじめて全人格的の行動となる。若い者に英知などを期待することはできないとも考えられるが、幼稚な純粋な心の奥にも、美しいものは美しいと感じ、正しいことは正しいと感じる直観力が芽生えてくる。それを自然とはぐくむことが大切であるが、事を分けていって聞かせれば、ああそうだと受け容れることがあり、受け容れないこともあろう。受け容れても、実行されないことがあり、実行されることもあろう。受け容れられて、実行されるということが、三度に一度あるとすれば、その一度を無視すべきではない。要するに道徳的の実践とともに、あるいはそれと前後して、「道徳」の特設時間において、道徳上の説話をできるだけ断片的でなく綜合的 (integral) に、終始一貫 (consistent) して施すことは、差支えないばかりでなく、却って望ましいことと考えられる。

六

「道徳」の実施要綱を吟味すると、私は、短期間によくもこれだけにまとめ上げたものと、むしろ感心させられる。もちろん完璧とはいいがたいけれども。昭和二十六年に公布された『道徳教育のための手引書要綱』は、「道徳」の特設時間とは無関係のものであった。私は、これとイギリスの道徳教育の指針とを対照・批判したことがあるが、(註) 今度の実施要綱をもイギリスのそれと併せ考えると、そのときに述べた意見と同じようなことをいいた

くなる。

（註）『戦後の中・高等学校の倫理の諸問題』参照。

イギリスのは、「道徳」の特設時間にでなく、むしろ「宗教」の特設時間に関係させて、大まかに説かれて居り、日本のは、いわば神経が細かくて、教師がこれにあまりとらわれると、形式主義に陥り、実効があがらぬことになってしまいそうである。

今度の実施要綱でも、宗教的教育（宗教教育）のことは、むしろ軽視されている。このことは、今のところどうにもならないことで、しかも日本の道徳教育にとって、一つの大きな欠陥であることに、疑いはない。

示された指導の内容（小学校）の1から23までは、主として個人道徳を、24から36までは、主として社会道徳をとり扱っているが、国際道徳、世界社会への道徳教育については、ほんのちょっとばかり触れている。もっとこの方面が重視されるべきであると思われる。

指導の方法として話し合い、教師の説話、読物の利用、視聴覚教材の利用、劇化、実践活動などがあげられている。いずれも結構であるが、そのなかで教師の説話そのものだけでなく、いずれの領域でも教師の説話が幅をきかせることになろうから、これが材料の選び方と関連して十分によく行われなければ、「道徳」の特設時間を無意味・無価値のものとすることは、必然である。

教育は、したがって道徳教育は児童中心主義でなければ、としばしばいわれてきて居り、その通りであるとはいえ、他面では、ある意味で、教師中心主義でなければ、とも考えられる。教師自身が指導の内容の一々について深い理解をもち、実践を怠らず、生徒とともに山河を乗り越えるのでなくてはならぬ。教育愛がなく、苦悩が

なく、自信をつけて行く努力がなく、言行不一致の教師の説話などは、逆効果をさえ呈する。指導の各内容いわゆる徳目に脈絡をつけ、生命を通わせて説話するか否かは、教師その人の責任である。けっきょく優良な教師の養成こそ、教育（道徳教育）の先決問題ということになるべきである。

指導の方法として、ヘンダーソン女史があげている教授、訓練、インスピレエションの三者のうち、教授とはいうまでもなく説話のことであるが、女史から見ると、訓練とは習慣を形成することであり、インスピレエションとは正を正として愛し、邪を邪として憎むことである。

女史にいわせると、インスピレエションへの道は、一番困難である。正を正として愛し、邪を邪として憎むといっても、相手との関係においてである。愛は、自己と他人との一体化（identification）であり、ここに正しい関係が生じ、それに愛が成り立つ。両親との一体化、兄弟姉妹との一体化、教師との一体化、隣人との一体化が実現するところに、正を正として愛することが体験される。これがインスピレエションである。教師が生徒にとって尊敬に値いする人柄であるならば、生徒は教師との一体化に身構えし心構えする。教師が、生徒にとって、自己もその通りでありたいと意欲するに足るだけの人柄であり摸範であるならば、おのずからそこに、教師と生徒との一体化が行われる。わざわざ説話によって何が正しく、何が悪いかを知らせる手続きを経ないでも、直接的にいろいろな正しさが自得される。

このような正善への意欲が生徒において満足されるほど望ましい道徳教育の本筋はない。学校として教師として心がけるべきことは、原則的には、先ず生徒のあらゆる意欲を何くれとなく満足させることから出発し、やがて生徒の意欲の方向を見とどけ、願わしくない意欲よりも、願わしい意欲を正当に満足させることの方に全力を

傾け、たとえ願わしい意欲でも不正当に満足させることの非を悟らせるということである。

ヘンダーソン女史のこのような意見に、私は、全面的に同意しながら、さらに進んで社会教育における道徳教育について論じ、それと以上の所説との相関を明らかにすべきであったが、もはや与えられた紙幅がつきたので、ここでやめておくほかはない。

以上を読み直してみると、書き足したいことが少なからずある。ヘンダーソン女史のいわゆる一体化への要求に対しては、ジャックス(M. L. Jacks, 1894-)がその著『全体教育』(Total Education, 1946, 3rd Impression 1950)に述べている諸点、例えば教師と生徒とのあいだの「合弁」(transaction)への要求、単一心(single-mindedness)、協同心(like-mindedness)、開放心(open-mindedness)の三者が綜合することへの要求などについても附言したくなる。また行動と英知との関係については、ワイトヘッド(Whitehead, 1861-1947)の名著『教育の諸目標』(The Aims of Education, 1932, 7th Impression, 1951)から教えられる高邁な思想のかずかずを思い合わすべきであった。かれが、道徳教育は、「偉大なものごとを不断に仰ぎ見る人たらしめるところにのみ成り立つ」とし、生きた知識と労働と道徳的のエネルギーとを追求してやまなかったベネディクト派の信仰生活を称え、'stylist'となることの重要な意味を解明している点などは、実は、以上のどこかを割愛しても、細説されなくてはならなかったわけである。