

道德教育研究の課題

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-10-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2297/23483

道徳教育研究の課題

田 中 武 雄

1 道徳と道徳教育

道徳および道徳教育における規範性と自律性という二面的性質は、どこに由来するのであろうか。

まず、その起源を語原からたどるとすれば、「習俗、慣習」(mores, éthos, Sitte)という本来的に権威的な社会規範と解されがちである。

『礼記』(前漢, B.C 6)に、「修身踐言, 謂之善行。道徳仁義, 非礼不成」と、道徳は礼儀によって成立すると書かれていることも同様にとらえられよう。

しかし、他方、徳(virtue)の語原(areté—ものの性能, 特性)からすれば、それは人間的能力(人間の特性)の全(面)的発達とみなすこともできる。また、道徳=習俗・慣習観に立つとしても、近代以前の日本の民衆生活の習俗である「しつけ」(躰, 仕付)は、衣(裁縫)、食(作物)のシコミ・ツツケ・シアゲに語原をもち、習慣、労働、儀式をつうじて子ども・若者を一人前に仕上げていく「教育」を意味していた。それは、共同体の中のいわば社会的事業として行われる訓練であり、柳田国男が「民衆の子育ての習俗」として注目したことがらでもあった。

こうしてみれば、さきの二面的性質は、教育の社会的規定と目的的规定の統一という問題ともかかわる原理的、本質的内容をふくんでいるということができよう。

さらに、「道徳」が「法」と異なるのは、前者が生活規準や内面的な価値に関係して、後者のように外的強制をとまわらないものであり、

道徳(性)の成立の根拠も、「理性」のはたらきである「良心」におかれてきた。そこから、道徳は個人的問題に属し、公教育で道徳は教えられるかという考えも生まれる。それは、権力と道徳の峻別という古典近代の教育原則でもあった。コンドルセが、公教育を両親の自然権から出発させ、公教育は「理性の教育」にとどまるべきであるという「教育の自由」説をとねえたのはよく知られている。

ところで、西欧において道徳が「宗教科」の形で成立するのは、中世—近代の過渡期、18世紀のことであるが、それをどうみたらよいか。さきの観方からすれば、それは、当時の人々が、一方では近代的理性の真理を要求しつつ、他方でその「理性」を、「神」から賦与され、啓示を受けたものととらえ、神の定めた秩序—人間のあり方を「道徳」に求めたとなるのであろう。ここでもやはり、教育の社会的規定と目的的规定の統一の原理が生きてはたらいっているのである。

道徳の由来、および道徳教育の成立を以上のようにおさえた上で、つぎに、学校教育における道徳教育のあり方に目を転じてみたい。

教育には、その機能として、(1)、科学や技術・芸術の基本を習得させ、科学的知識や技能、能力を発達させる側面と、(2)、正しい世界観、価値観に基づいたものの見方、考え方や、人格的態度、性格を形成する側面がある。(1)は、知育、陶冶(instruction, Bildung)とよばれ、(2)は、徳育、訓育(education, Erziehung)である。狭義の意味の道徳教育は、後者のはたらき

をさしているが、教育過程の二側面である知育と徳育、訓育と陶冶は、相互に調和・統一してはじめてその効果をあらわすものである。

その視点からすれば、道徳教育は、教科指導、教科外指導（生活指導）、特別教育活動等の「全教育活動を通じて行い、かつ学校の内外を通じて、あらゆる生活の場と機会において指導すべき」（文部省「新しい教育課程」，昭和33・12）ものでなければならない。

しかるに、1958（昭和33）年の「道徳」時間の特設（小・中で週一時間）以来、道徳教育が教育の「機能」ではなく、あたかも、教科、教科外活動と並んで、教育の「領域」のごとくうけとられがちである。道徳教育を「領域概念」ととらえるものの陥るところは、「知育と徳育との分離」であり、戦前「修身科」の歴史は、それを余すところなく示している。

また、その内容も一定の規範＝徳目（例、愛校心、愛国心、公德心、家庭愛、人類愛、正直、寛容、等々）を指導し、子どもたちにそれに基づいての道徳的心情、判断力、態度を形成するという「価値主義的道徳」「道徳のための道徳」とさえなっている。しかも現行小・中・高学習指導要領では、あらためてこうした「道徳の実践力の育成」が強調されている。

にもかかわらず、学校教育における道徳教育は不振であるという。「道徳教育は専門の特設時間をつくることによって、かえってかすんでしまったともいえる」（上田薫「戦後道徳教育における改革と反改革」『世界教育史大系39』講談社、1977）という指摘もある。もちろん、「消極的のようでありながら、『道徳』は無難に一応の役割は果たしている……反改革はすでにその目的を達した。もし来るべきものがあるとするれば、再度新しい改革」（同前）なのだろう。したがって、ここであらためて、道徳とは何か、道徳教育は全教育課程のなかでどう位置づくのかという、道徳教育のあり方の根本に立ちかえって考察することも、意味すくなくことではないと思われるのである。

Ⅱ 道徳教育の歴史的省察

(1) 戦前日本の道徳教育

明治「学制」期の道徳教育は、一般に、欧米道徳論の導入とみなされているが、その影響は定かではない。当時、「仏国学制」を範として、かの小学では「修身及び奉教ノ道」が、コレッジでは「修身学」が課されているという紹介があるが（藤田昌士「修身科の成立過程」東大教育学部紀要 № 8, 1965, 参照）、それが、フランス革命以来の「教育の世俗化」という精神までを伝えるものであったかどうかはあきらかではない。欧米の道徳教育という場合、伝統的に宗教教育と道徳という枠組でとらえられる。その宗教教育を排除して特設されたフランスの「修身公民」は、社会的道徳を主内容にしているという点でも特異なものであった。

むしろ、この時期の道徳は、下等小学校1～2年の二年間もうけられた修身口授（ギョウギノサトシ、週一時間）の教授方法からして、近世以来の寺子屋における「修身談」とのつながりがうかがえるのである。おそらく、欧米道徳論導入の意は、たとえば『学問のすすめ』初編（明治5・2）において福沢諭吉が、「身に才徳を備んとするには、物事の理を知るべからず」とのべた moral science＝道徳観にあずかっていたであろう。同じく1872（明治5）年に出された福沢の『童蒙教草』第19章「他人の天然の通義に就き誠を尽くす事」には、つぎのような人権思想をみることができる。

「……この世にある人は、天の道に従ひ其身と心とを自由自在にすべき筈の理あり、これを人の通義といふ……故に他人を以て我スレイブと為すか、或は……人を制して我心に従はしめ、……当人をして思ひのままに事を為さしめず、思ひのままに事を考へしめざるは、大なる乱暴にて、其人の通義を害するの甚だしきものといふべし、其これを害するの罪は当人の地面を奪ひ或は其金を盗むに異なることなし」

しかし、こうした道徳観をもった福沢等の啓蒙教科書も、はやくも1880（明治13）年には

「国安ヲ妨害シ風俗ヲ紊乱スルカ如キ」書籍として禁書指令を受ける。その前年、元田永孚が起稿した「教学聖旨」による政策転換の最初のあらわれである。なお、このなかで元田が、「仁義忠孝ノ心ハ人皆之有リ、然レドモ其幼少ノ始ニ、其脳髓ニ感覺センメテ培養スルニ非レハ、他ノ物事己ニ入り、先入主トナル時ハ、後奈可トモ為ス可カラス」（小学条目二件）とのべる児童観、方法観に注目しておきたい。1881（明治14）年の「小学校教則綱領」が、全学年必修（週二回、六時間）として「修身科」を成立させるが、文部省著作『小学修身訓』（明治13・5）にもつぎのような記述がみえる。

「修身学ノ書ハ宜シク生徒ヲシテ熟読暗記センムベシ。其ノ意味深遠ニシテ、幼年生徒ノ理解スルコト能ハザル語アルモ、常ニ之ヲ記憶シテ忘レザル時ハ、年長ズルニ随ヒ、漸々其意味ヲ了解スルコトヲ得。一生ノヲ用フルモ尽スコト能ハザル者アラン」

1890（明治23）年の「教育勅語」の制定は、「教育勅語は、日本臣民に対し、絶対最高の権威ある道徳律たり、勅語が主権者たる天皇の意志なればなり」とさえ説かれたものであったが、その基盤は当初においてけっして盤石ではなかった。1894（明治27）年及び98（同31）年、文部大臣の地位にあった西園寺公望による、リベラルな方向の第二勅語を下すことの要請は、それをものがたっている。

したがって、改正小学校令（1900、明治33年）で、「修身ハ教育ニ関スル勅語ノ旨趣ニ基キテ、児童ノ徳性ヲ涵養シ道徳ノ実践ヲ指導スルヲ以ツテ要旨トス」（第二条）と規定してはじめて、教育勅語体制の確立をみたといえるかもしれない。あるいは、観方をかえていえば、勅語の翌年（明治24年）に出された「小学校祝日大祭日儀式規程」が、「紀元節、天長節、及一月一日ニ於テハ職員及児童、学校ニ参集シテ左ノ式ヲ行フベシ、学校長ハ教育ニ関スル勅語ヲ奉誦ス」と定め、つづいて明治26年、祝日大祭日歌詞並楽譜制定において、いわゆる「君ケ代」の指定を行うことが、勅語体制の特質の形

成にかなっていたとも考えられる。戦前道徳教育は、行動を律し形式を重んじることだからうじてその体面を保っていたからである。

国定教科書の成立（明治37年）がそれに拍車をかけたことはいうまでもない。たとえば、検定教科書『尋常小学修身』（重野安繹、明治25）の「日本人ガ祖先イライ家業ヲ易ク営ミラルコトハ、ヒトヘニ歴代ノ天子様ノオカゲナリ、サレバ、ソノミ恵ミニムクヒ奉ルニハ……キミニ忠義ヲ尽スベシ」という記述と、国定第二期（明治43年）の修身教科書巻1「木口小平ハラッパラクチニアテタママ死ニマシタ」（忠義）及び巻2「日本ノカンタイハロシヤノグンカンガ出ラレナイヨウニ旅順コウノミナトグチニフネヲシヅメマシタ、ソノトキ我が軍ハ命ヲラシマス勇マシクハタライテ忠義ヲ尽クシマシタ」を比較すれば、その「効果」には歴然たる差がみられよう。儒教主義から皇国主義への転回をうながした教科書国定化は、日露戦後の状況とも相俟って、同じ徳目（「忠義」）にも現実性をもたらしめていくのである。

それでも、大正デモクラシー期には一時、修身の児童化、個人化と生活修身の主張がなされた。小原国芳『修身教授革新論』（1920、大正9）が、「1. 出来るだけ打ちとけて、子どもの内心生活に触れたい。2. 袴をつけた教授はしたくない、可成私自身をさらけだしたい。3. ノンビリした子供を作りたい」という立場から、「ドンドン生きた世界、生きた社会を理解せしめて、正しい批判をなし、自己の正しい態度をとることができるように仕向けねばならぬ」とのべたのはその一端である。しかし、他方この時期の国定教科書は、全教科をつうじて修身化の方向をうながした。たとえば、『国語読本』（大正十年版、小四前期用）「第十三、一太郎やあい」は、その「虚像」がもたらした「感性」の高さの点においても典型教材であっただろう。

この影響もあずかってであろうか、昭和にはいって、1931（昭和6）年、「教育ニ関スル勅語ノ旨趣ニ基キ学校教育ノ全般ヨリ道徳教育ヲ」

すすめるといわれ、33(同8)年の第四期国定教科書の「修正ニ当リテハ、児童ノ徳性ノ情的方面並ビニ意的方面ノ陶冶ニ一層重キヲ置キ、児童ノ経験ニ即シ、児童ノ心情ニ触ルルコトニ特ニ意ヲ用ヒ……文章ヲ一層平易ニシ、記事ヲ一層具体的ニシ、……児童ノ理解ヲ」はかることが重んじられた。しかしそれが、しんに道德教育を振興することにつながったといえるわけではない。

当時、歴史学者羽仁五郎は、文部省が「修身科」に安んぜず、「国史」科にも徳義を強制するのは、「実は、徳育そのものを信じていないから」ではないかと疑問をなげかけつつ、「歴史にあたっては本来知育と徳育とは矛盾すべきものではなく、歴史的真相の知識乃至知育徹底によってこそ、真の徳性の進歩向上もえられるべきことは疑いありえない……進歩の正しい見地よりせば、無知は無徳である」と結論づけていた(『児童の歴史観とその表現』『教育』1936, 同『歴史教育批判』岩波書店, 1946)。なお、羽仁によれば、こうした視点はすでに大正期において津田左右吉があきらかにしていたものであった。それは、1921(大正10)年に書かれた『文学に現われたる我が国民思想の研究』の次の箇所である。

「学問は古人の与へた道德及び政治の教を学ぶものであってその外に学問は無い、という考えが、一般に知識欲を抑制する傾を生じた。……その根本は知識の開発と徳性の修業とを全く別の、または反対のことと見るところにある。これは今日にもなお遺存する誤見であって、それには、道德といふものを外から規定せられたもの、一定不変の形のあるものとし、道德的教訓の力によって人の徳性が養われるものとし、人の精神生活に於いて徳性といふ固定したものが独立して存在するものとするなどの、幾多の誤謬が含まれているのであり、人間の精神生活は全体として統一せられたものであると共に、不断に新しい境地を展開してゆく生命の過程であり、従ってあらゆる方面について知識を進めてゆくことが却

って人間の道德的生活を高めてゆく所以となることを、知らないところから来てある」(『平民文学の時代』第十四章。知識生活(一)——儒学)

このような見識に耳を傾けることなく、政策は、「教学刷新」(昭和10年)から「国民学校」(昭和15年)へと進展する。その「国民学校令」に、「国民科ハ我が国ノ道德、言語、歴史、国土国勢ニ付テ習得セシメ特ニ国体ノ精華ヲ明ラカニシテ……皇国ノ使命ヲ自覚セシムルヲ以テ要旨トス、皇国ニ生レタル喜ヲ感ゼシメ敬神、奉公ノ真義ヲ体得セシムベシ」とうたわれ、また初等科修身一及び巻四(第六学年)には、こう記されている。

「神様のお生みになった日本の国は、山川の美しい国です……世界に国はたくさんありますが、神様のお血すじをおうけになった天皇陛下がお治めになり、かぎりなく栄えて行く国は、日本の他にはありません(初等科修身一)

「大東亜十億の力強い進軍が始ったのであります。日本人は、御稜威をかしくみ仰ぎ、世界にはんたうの平和をもたらさうとして大東亜建設の先頭に立ち続けているのであります……今はっきりと私たちの果さなければならぬ使命についてわきまえ、それを果すことのできる日本人となるやうつとめませう」(同上巻四、第六学年「新しい世界」)

1942(昭和17)年、「大東亜建設に処する文教政策」は、「教育に関する勅語を奉戴し、大東亜建設の道義的使命を体得せしめ、大東亜における指導的国民たる資質の錬成」をよびかけている。しかし、すでにこの時、日本の戦前道德教育とその土台は崩壊していた。まさに「70年の日本の国民教育が国民教育自身を崩壊させるために行なわれる結果になった」(勝田守一)のである。

(2) 戦後日本の道德教育

——「特設道德」の成立まで

戦後日本の道德教育の起点を、1945年12月31日の占領軍指令「修身、日本歴史、地理ノ授業

停止ノ件」にもとめるのはおよそ妥当なことであろう。Negative measure(否定的、消極的措置)とよばれるこの指令が、翌46年3月の「米国第一次教育使節団報告書」による Positive measure の、「……勅語、勅諭を儀式に用いること、御真影に敬礼するならわしは、過去において、生徒の思想、感情を統制する力強い方法であって、好戦的国家主義の目的に適っていた。かような慣例は停止しなくてはならぬ」という勸告より「積極的」にみえるのは何故であろうか。使節団報告書は、旧習の停止をすすめてはいるが、勅語自体の否定までには立ちいたっていない。そこには何らかの配慮がはたらいていたと思われる。

他方、米国教育使節団に協力すべき「日本側教育家委員会」(委員長、南原繁東大総長)も、「人間性、自主的精神、合理的精神、国際的精神、平和と文化」等の理念を、口語文体で平明かつ親しみ深い形で国民によびかける「新詔書としてたまわりたい」という限界をもっていた。いわゆる「新教育勅語渙発説」である。

こうした時に、「GHQ とはなんら関係なく、自主的に成立し、運営された」(勝田守一)という公民教育刷新委員会(45・11・1)の活動は注目にあたいしよう。同年12月22日、文部大臣前田多門宛に出された第一号答申には、「道徳ハ元来社会ニ於ケル個人ノ道徳ナルガ故ニ、『修身』ハ公民的知識ト結合シテハジメテ其ノ具体的内容ヲ得、ソノ徳目モ現実社会ニ於テ完成サルベキモノトナル」よう改めなければならない、つまり、従来の修身と公民の「両者ヲ統合シテ『公民』科ガ確立サルベキデアル」とのべている。この委員会に民間側から加わった人たちは、戸田貞三(東大教授)、稲田正次(文理大教授)、大河内一男(東大教授)、田中二郎(同)、和辻哲郎(同)、のちに宗像誠也等、「自由主義的知識人」といわれる学者たちであった。その当時における考え方は、たとえば第二号答申「学校教育に於ける公民教育の具体的方策」(同・12・29)にあるように、一方において、「わが国民教育が『教育に関する勅語』

の趣旨に基く限り公民教育もまたその立場に立って行なはるべきであるのはいうまでもない」と、教育勅語体制の遺制を残しながらも、他方においては「普遍的にしてしかも個性豊かな文化を創造発展して、世界の平和と人類の文化に貢献せねばならぬ」という、その一年後に成立する教育基本法の根本精神にもつうじる性格を合わせそなえたものであった。

つづいて答申は、公民教育の根本方向として、「社会的諸現象の普遍的一般的原理に基づく理解」「共同生活における個人の能動性の自覚」「合理的精神の涵養」「科学の振興と国民生活の科学化」等、青少年の自発性や独立性、合理的・批判的精神や科学的・実証的態度の尊重をうちだしていた。また、教育方法の指標に、「社会的現象(道徳・法律・政治・文化)の相関関係を、多角的総合的に理解せしめること」および「道徳・法律・政治・経済に関する抽象的理論的な問題も、具体的な卑近な事象を通して理解せしめ青少年の興味と関心とを喚起するよう考慮すること」をあげている。

そして、答申が最後に示している公民教育の内容は、つぎのようなものであった。

- 一、人と社会……人格(精神と身体)、自律と共同生活
- 二、家庭生活……家族、食衣住、生計、家族制度
- 三、学校生活……修学・師弟・朋友・規律と自治・職業の選択
- 四、社会生活……連帯性・公德・公益・隣保と地方自治
- 五、国家生活……国家の発展、人権と民主主義
- 六、近代政治……近代国家の政治形態、我が国の憲法(国憲・国法)
- 七、近代経済……経済の発達と経済の秩序・技術、資本主義、世界経済と国民経済
- 八、社会問題……社会政策、社会改革の思想
- 九、国際生活……国家と人類社会、国際平和
- 十、社会理想……人間性、文化(科学・芸

術・宗教), 共同生活の理想

たしかに、この内容の配列は、大正デモクラシーを背景とした大正13年の実業補習学校公民科教授要目および昭和6年の中学校公民科教授要目と類似したものという指摘もされよう(大森照夫・森秀夫「わが国における公民科成立の過程と成立後の展開」東京学芸大学紀要№30—第三部門, 1968, 参照)。しかし、人格からはじまり、自治、連帯性、人権と民主主義、国際平和、そして人間性と共同生活の理想で結ぶこの内容構成のなかに、戦前「公民科」にはなかった新しい系統をみいだすのである。

ところが「公刷委」答申は、なぜかGHQの許可をうけることができず、公表されなかった。そして「公民科」も、文部省通達「公民教育実施に関する件」(46・5・7)の発行、『国民学校公民教師用書』(同・10・5)および『中等学校・青年学校公民教師用書』(同・22)の作成、「公民教育の指導書について」の通達(同11・2)等の動きを示すが、ついに教科として存在することは許されず、陽の目を見ることがなかった。

さきの『中等学校・青年学校公民教師用書』の「まへがき」には、すでに「道德教育は、すなわち社会生活における行為の発展を目ざすものと考へられ……今後は道德教育は公民科をも含む『社会科』というやうな学科の一部分となるやうに研究されるであろう」と明記されていた。戦後道德教育は、新教科である社会科に包含されて、つまり社会科による道德教育という形で再出発するわけである。

事実、六三制新学期をはじめ以前に出された「学習指導要領一般編」(47・3・20)には、「社会科は、今日のわが国民の生活から見て、社会生活についての良識と性格を養うことが必要であるので……新たに設けられた……この目的を達するためには、これまでの修身、公民、地理、歴史などを融合して、一体として学ばなければならない」と位置づけられ、同年5月の「学習指導要領社会科編(Ⅰ)」では、社会科による道德教育を示すつぎのような目標があげら

れていた。

1. 生徒が人間としての自覚を深めて人格を
発展させるように導き、社会連帯性の意識
を強めて、共同生活の進歩に貢献すると
ともに、礼儀正しい社会人として行動する
ように導くこと
3. 社会生活において事象を合理的に判断す
るとともに、社会の秩序や法を尊重して行
動する態度を養い、……自分で種々の情報
を集めて、科学的、総合的な自分の考えを
立て、正義・公正・寛容・友愛の精神をも
って、共同の福祉を増進する関心と能力を
発展させる

この立場における定式化は、51年7月の「改訂社会科指導要領」の「民主的な社会生活における人々の道徳的なありかた」であろう。そこでは「望ましい人間像」として、

- 第一、豊かで重厚な人間性を育てること
- 第二、統一のある生活態度を形成すること
- 第三、清新で明るい社会生活を営む態度を
養うこと
- 第四、創造的な問題解決に必要な力を養う
こと

をうち出している。社会科における道德教育を考えるこの観点は、道徳的なものと知的なものを不離一体の関係でとらえ、あくまでも特設教科の方向をいましめたものであった。それを、改訂指導要領(第一章)は、「道徳的な判断力や態度も、地理的、歴史的な見方考え方も、それらが互いに結びあう問題解決の過程において養われるのが効果的である」とのべ、また、草案作成者の上田薫も、「むしろ……社会科の考え方や指導のしかたこそ、生きた道德教育を可能にしたものだ」と位置づけたのである。問題解決学習を徹底させることをつうじて道德教育の確立をはかるといふこの行き方は、当時の情況への「挑戦」であった。51年版指導要領が完成をみた翌年、すでに文部省は、次の改訂にとりかかっていく。のち上田薫は、「(51年版は)その根底において新憲法の本質にもっとも忠実な人間形成を実現しようという強い願いがあっ

た」と指摘し、なお「私は今にしてたとえ五年でもよいから、この学習指導要領に時を与えてほしかったと思う。日本の教師が五年間この立場のもとに集中すれば、子どもたちにはだれの眼にも明らかな変化がおこったと思う」（『社会科教育』1969・2・明治図書）とのべているのである。

さて、先にもふれたように改訂学習指導要領が発表された1951年前後の状況は、戦後日本教育の大きな曲り角の時期を迎えていた。それは歴代文部大臣による旧道徳教育論の復活という形で先鞭がつけられる。たとえば、

1950、天野貞祐文相「社会科は社会道徳には適切だが、個人道徳には不充分だ、社会科を発展させ整理して、人生論や思想問題を主とする教科、つまり新しい修身科を特設するのが望ましい」

52・8、岡野清豪文相「生活道義科（広義の修身科）を特設し、歴史科の独立をはかる」（就任演説）

53・2、同上「教育勅語が千古の真理を含んでいる……あの中に書いてある個人の道徳律は、民主主義の今日でも、やはり社会生活についての最もよい綱領だ」（衆院予算委員会）

53・5、大達茂雄文相「一民族の中に過去の歴史を背負って生れた民族伝統の道徳が本當の道徳で、それが時代の実情に適合して生きるのがその時代の道徳となる」（国会発言）「勅語の底を流れる道徳精神は、新憲法、教育基本法等何れも背馳するところがない」

こうした保守的潮流における「道徳教育」論の抬頭は、社会科による道徳教育にも影響を与えずにはおかない。52年12月の岡野文部大臣の諮問「社会科の改善、とくに地理、歴史、道徳教育について」に対する教育課程審議会答申が、翌年8月7日に出されている。その「一般的事項」は、社会科が、「わが国における民主主義の育成に対して、重要な教育的役割をになうものであり、その基本的なねらいは正しいの

であるから、今後もこれを育てていきたい」としたあと、焦点の問題にこう応えていた。

「社会科の改善に当って力を注ぐべき面の一つは、基本的人権の尊重を中心とする民主的道徳の育成である。……とはいえ道徳教育は、社会科だけが行うもののように考えることは誤りであって、これは学校教育全体の責任である」

この答申内容は、道徳教育の強化を策していた諮問の意にそうものではなかった。ただちに文部省は、中央教育審議会にこの答申を付して、「一般的事項(4)中に『基本的人権の尊重を中心とする民主的道徳』とある意味は、民主的道徳の中心は人格の尊重、ひいては社会公共への奉仕にあるとの意味に理解すべきである」との「付帯決議」をとりつけた。教育課程審議会答申の翌日、8月8日のことである。そして、その意向をうけて、8月22日、文部省は、「社会公共のために尽すべき個人の立場や役割を自覚し、国を愛する心情を養い、他国民を敬愛する態度を育てる必要がある」とした「社会科の改善についての方策」を発表する。基本的人権の尊重をもちこんだ教育課程審議会答申の趣旨は、ここで完全に骨抜きにされたのである。

この第二次社会科改訂は、こえて55年2月11日、旧紀元節を選んで発表される。そこにおける社会科観の変化を、当時「天皇のありかたを小学校社会科にもりこみたい」とのべた安藤正純文相は、つぎのように説明している。

「従来の社会科では、社会の機構や機能を中心として扱う傾向に偏しすぎたが、今回この点を改善して、個人の生活態度や、芸術、宗教、生命の尊さ、自然や人間の心の美しさ、また個人の意志や協力の価値などにもっと目を向けさせるように留意した」

いわゆる「安藤社会科」の登場といわれたこの方向は、道徳教育を軸とした文部省社会科再編の起点となり、状況は、一路、特設「道徳」の施行へと向かっていく。

それでも、57年7月に就任した松永文相は、当初、修身科を独立させなくても各教科による

道徳教育は可能であるという考えを示していた。しかし、その翌8月、その言明を全否定してつぎのようにのべるにいたった。

「修身や地歴を独立させることは復古調だという批判もある……当初、わたしは社会科の中にこれらのものをとり入れて道義の改善をはかりたいと考えていたが、それでは目的がぼけてしまう恐れがある。また全教科を通じてという考えはうまくいくと思われない。それよりも、むしろ独立教科を作った方がよいという意見が多い……父母の多くは、倫理を教育すべきだといっており、このさいはっきりした指針を与える必要からも道徳教育を独立教科としなければならない」

さっそく9月、松永文相は、「科学教育の振興、基礎学力の向上とともに、道徳教育の強化をはかるための独立教科特設を中心とする小・中学校教育課程の全面的改訂」について、教育課程審議会に諮問した。翌1958年3月、特設「道徳」を含んだ小・中学校教育課程の全面改訂の答申をみる。同月、「小学校・中学校における『道徳』の実施要領」についての文部省通達が出され、8月には学校教育法施行規則の一部改正によって法的根拠をえ、特設「道徳」は教育課程の中にその位置を明確にするのである。なお、「特設道徳」論争を中心とする戦後の道徳教育論争については、船山謙次『戦後日本道徳教育論史』上下（青木書店、1981）にほぼつくされている。

Ⅲ 道徳教育研究の課題

道徳教育の歴史的省察をふまえ、その基本的あり方をさぐるとするならば、いくつかの研究課題がうかびあがってこよう。

戦後に限定していえば、まずその一つは、「忘れられた公民教育」の問題である。戦後社会科の直接的前史となった新「公民科」構想は、ひるがえって今日の「公民的資質」の問題点をもつものである。公民的資質を「公共社会におけるよき構成員（good membership）」とりわけ「市民社会の一員としての市民、国家の成員

としての国民という二つの意味を含んだことばとして理解」（小学校指導書社会編，文部省，昭和44・5）したうえで、なお、社会的存在としての個人がかかわる社会集団（共同社会）の質の異同と、その構成員として要請される資質の違いが指摘されよう。社会の一員、地域社会の成員、あるいは世界の中の日本人、国際社会の一員としての自覚云々といっても、そこに社会的連帯性と人権・平和・主権者意識、国際理解と国際連帯をおくか否かによって大きな違いをみせる。ここにまた、社会科の本質と道徳教育のつながり、あるいは公民的資質を中心とした社会科と道徳教育の関連が見いだせよう。

また、「公民科」構想のなかみとして、公民的知識と公民的態度の統一的形成の問題がある。たとえば、「国民学校公民教師用書」は、公民教育の知的側面である「公民的知識」（理解・能力）の学習と、実践的側面である「公民的態度」（性格・行動）の同時的形成から公民的資質を育てようとした。その考え方は、のち「小学校社会科学習指導要領」補説（1949・9）における「できるだけりっぱな公民的資質を発展させる」という社会科の主要目標に結実したという。このいわば広義の公民教育の観点が、今日の社会科および道徳教育にどのように継承されているのかを探らなければならない。

こうした考察の視点からすれば、まず、「公民教育刷新委員会」に文部省側から世話役としてかかわった勝田守一の、「公民」概念および公民教育論を検討してみる必要がある。

たとえば勝田は、46年8月の論文「公民科教育の要求」において、公民教育の方向を「児童の社会化」にみて次のようにのべていた。

「重要なのは、自分のことをつねに他人および自分と他人とでつくっている社会との関係において考え、また行動する個人がつくられることである。これが社会化の問題である」（『民主教育』1946・8・日本経国社）

そして、この「社会化というのは能動的な個人が自覚的に社会化するということ」であり、これが「近代社会の要求なのである」。

さきの「公民教育刷新委員会」の第一号答申が、「各自ノ社会ニ於ケル地位ヲ具体的ニ理會セシメ」るために、「社会意識ヲ深メ、生活ト行動トヲ自覚的ニ社会化スルコト」を目標としたのもそのこととかかわっていた。勝田の場合、それをさらに敷衍して、個人の自主性・独立性・自発性の承認と社会連帯性の自覚の問題へと展開させている。この立場においてこそ、「児童が……種々の問題や困難を社会の秩序を維持しながら、これを発展進歩させて行く方向に解決して行く能力、即ち、合理的道徳的判断力、推理力を養わせる」（『文部時報』1946・9）と考えたからである。

したがって、従来の修身と公民の「兩者ヲ統合シテ『公民』科が確立サレルベキデアル」（第一号答申）というものは、単なる名称変更を意味するものではなかった。勝田は、ここには「道徳教育の内容も方法もともに大きな変化を経験しなくてはならぬ、という思想が根本にある」とのべ、「現実の社会生活の種々の具体的な面を教育的な立場から処理し選択して行く」（同前）こと、つまり、「生活を通して生活を学ばしめる」という基本原則をうちだしていく。

勝田は、47年8月、重松鷹泰との共同論文において、道徳教育による個人の社会化の課題にふれ、「それは……社会における個人の行動の陶冶として、個人の社会生活経験の合理的組織的な発展をめざすものでなくてはならない。ここに道徳教育が新たに『社会科』のうちに更生する必然性が見出される」（『教育』創刊号、1947・8、社会社）としていた。公民教育とは、社会および共同生活のよき構成員を育成することであり、「自分のことを自分をふくんでいる社会との関係において解決することのできる個人をつくることなのだ」（『民主教育』）。個人の社会化の問題をこうおさえていた勝田は、48年1月、「二十世紀研究所」（46年創立、所長清水幾太郎）のディスカッションにおいても社会科のねらいを次のようにのべている。

「自由にものを考える、しかもその自由にものを考えながら社会生活におけるコーポレー

ションの出来るような人間……つまり合理的な行動性を持つと同時に、人間関係というものを、いわゆるデモクラチックに理解するとともに取り結んで行く……そうした人間を作る」（『社会科教育』上、1949、思索社）

ここには、さいしょにあげた論文「公民科教育の要求」以来の考え方が引きつがれている。すなわち、勝田における初期社会科は、公民科教育の発展として構想され、その目標も連続的・統一的に把握されていたのである。

1954年に勝田は、『教育学辞典』（平凡社）の「公民教育」の項目で、これらの概念の概括的整理をこころみ次のようにのべている。

「公民教育……それは国民国家における国民の教育ということもできる……にもかかわらず、公民教育は他方では市民としての基本的権利の自覚と自治の原則のうえにたつて公共的生活をみずから組織する市民の形成をめざしている」

たしかに、かつて長坂端午も指摘していたように、国家公民教育（Staatsbürgerlichen Erziehung）と Social study とにおける「公民科」（Civics）との「二つの公民教育」の「あいだ」に、「時代により国によって、この両極的要素をなんらの形で含むさまざまな公民教育の型が見られるのである」（『社会認識の形成』教育学全集8、小学館、1968）。勝田における「公民」および「公民教育」は、階級性と公共性との「ハザマ」にあるものではなく、より民主的性格をもちつづけたものであった。われわれは、こうした歴史的規定とかかわらせて、いわば「勝田社会科の「公民像」を礎に」（竹内良知）して、今日の「公的資質」の問題をほりさげていかなければならない（『社会科教育』No.170、1978・1、明治図書、参照）。

戦後道徳教育史の省察から示唆されるもう一つの研究課題は、いわゆる「特設道徳」の「必然性」とその「定着」化である。従来、「道徳教育」の政治性、あるいはイデオロギー性の分析はなされてきたが（例えば、柳久雄・川合章『現代日本の教育思想』〈戦後編〉、黎明書房、

1963), その教育理論的究明はかえりみられていない。とりわけ、「道德教育研究会」および「日本道德教育学会」の活動に注目すべきであろう。前者は、1951年秋に組織され機関誌『道德教育』(昭和27・3創刊)をもち、後者は57年末結成をみ、翌年1月の第一回全国道德教育研究大会には一千名の参加者を数えている。また、その機関誌『道德と教育』(昭和33・6創

刊)には、古川哲史、木下一雄、小林信郎、勝部真長、堀秀彦、大島康正、小原国芳、片山清一、高坂正顕、沢田慶輔、林健太郎、宮田丈夫等の名がみえる。これらの団体の動向と政策との対応、道德教育論の展開とその実践への浸透等の歴史的分析和今日的評価が求められていると思われるのである。