

道徳教育における子どもの「自主的思考」と「価値」

愛知教育大学教育学教室 高橋 勝

はじめに

今日、学校における道徳教育の一つの重要な課題として、子どもの「自主的思考」や「自律的判断力」の育成をあげることについては、ほとんど異論がないようである。現に、昭和52年7月に改訂された「小・中学校学習指導要領」においても、道徳教育の目標として、「道徳的心情」や「実践意欲」とならんで、「道徳的判断力」形成の必要性が、改めて強調されている。また文部省発行「初等（中等）教育資料」の「小（中）学校道徳教育研究報告」特集号（昭和54年2月臨時増刊号）を見れば、子どもの「自主的思考」の形成を研究テーマにした学校（例えば、「自主性を育て、実践力を高める道徳教育」等）を数多く見出すことができる。

しかし、それでは、子どもの「自主的思考」・「判断力」の育成は、いわゆる「道徳的価値」の実現とどのような関係にあるのか、という本質的な問題のレベルになると、議論が大きく分かれてくる。その第一の見解は、子どもの「自主的思考」は、単なる日常生活の経験のレベルで徘徊させるのではなく、より高次の一般的に妥当する「道徳的価値」と出会い、それを学習し、受容することを通してのみ高められてゆくとする立場である。（価値主義的立場）第二は、それとは逆に、あくまでも子ども一人ひとりのリアルな生活経験を基盤とし、そこに支えられた思考、本音の訴えを教師が掘り起こし、学級の中で集団的に組織化してゆく過程で、子どもの「自主性」が育成されてゆくとする立場である。（生活主義的立場）そして第三に、両者の折衷的立場もいくつかある⁽¹⁾。

本稿でわたくしは、それらの諸見解を検討しながら、学校における道徳教育において、子どもの「自主的思考」、「自律的判断力」を育成していくための基礎となる理論的視点について考察する。（第一・二節）また、その視点に基づいて、現行の多くの「道徳」授業過程にみられる問題点についても、論及してゆくことにしたい。（第三節）

I. 「道徳的判断」の条件

周知のように、昭和52年7月に改訂された「小学校学習指導要領」において、「道徳」時間の位置づけは、次のようになっている。

「道徳の時間においては、……各教科及び特別活動における道徳教育と密接な関連を保ちながら、計画的・発展的な指導を通してこれを補充、深化、統合し、児童の①道徳的判

断力を高め、②道徳的心情を豊かにし、③道徳的態度と実践意欲の向上を図ることによって、道徳的実践力を育成するものとする』⁽²⁾（「児童」を「生徒」に代えれば、中学校もほぼ同文）まず、ここに述べられている「道徳的判断力」とは何か、という問題から考えてゆくことにする。というのは、「小学校指導書道徳編」（文部省）の中で、「この道徳的判断力の育成は、道徳的生活を営むための最も基本的条件を示したものである」⁽³⁾と述べられ、とりわけその重要性が力説されているからである。しかしながら、「道徳的判断力」という語の意味は、「指導書」において、必ずしも十分に明確化されていないように思われる。同書の説明では、「道徳的判断力は、それぞれの場面でのどのような考え方や行動をすることが善であり、悪であるかを判断する知的な働きである」⁽³⁾となっている。また「中学校指導書道徳編」においては、「道徳的判断力は、それぞれの場面において善悪を判断する能力であり、人間として望ましい生き方をしていくための最も基本的な能力である」⁽⁴⁾とあり、「小学校指導書」での説明とほとんど変るところがない。

この点について、「中学校学習指導要領」の作成に参加した小沢宣弘氏は、別の解説書の中で、もう少し詳しい説明を加えている。つまり、「道徳的判断力とは、生活場面における考え方や行為の仕方について、望ましい在り方と望ましくない在り方とを弁別する能力のことである」⁽⁵⁾と述べた上で、その形成過程についていえば、幼児の頃の「しつけ」を通して、「善悪を体で覚える」ことに始まると言う。そして集団生活を営むようになってからは、「みずからの当面している問題を解決していく過程でのくり返しの経験」によって形成されてゆくものである。従って、「道徳的判断力は、それぞれの生活経験の積み上げのいかんによって、各人各様に異なってくるものである」⁽⁵⁾この小沢氏の説明は、「指導書」のそれよりは、いくらか具体的に説得的なものになっている。しかし、まだその説明の重要な点のいくつかについて疑問が残る。すなわち、「生活場面」の中で「みずからの当面している問題を解決していく」行為とは、端的に言って子どものどういう思考・行為の状態を指し示すのか。また、道徳的判断力が、「それぞれの生活経験の積み上げのいかんによって、各人各様に異なってくる」とは、具体的にどういう異なり方を示すのか、などの点がまだ曖昧（ないしは分析が不徹底）なのである。この「道徳的判断」の構造については、もう少し詳細に分析してゆく必要があると思う。

言うまでもなく、道徳とは、人間の行為そのものの「善さ」を問い、実践する営みである。そして、「道徳的判断」とは、諸個人が、自らの行為をより善く（相互主観的に善く）統御してゆく思考過程のことである。従って、「道徳的判断」とは、一人ひとりの人間の個別・具体的な生活状況の中での諸々の判断と有機的にからみ合いつつ機能する実践的判断であるといえよう。（「道徳的判断」だけが、すべての判断から隔絶して純粹になされるという生活場面は、極めてまれである⁽⁶⁾）それは、もともと人間の個別・具体的な生活過程から切り離して問うことは不可能な性格の判断なのである。

ところが、一般に道徳教育の論議の中で、この「道徳的判断」を、個人の具体的な生活状況・行為連関から切り離して捉え、それだけを単独で「涵養」し、「訓練」してゆこうと

する傾向が、かなり顕著にみられる。こうした捉え方には、大別すると、次の二つがあるようである。

第一に、「道徳的判断」は、確かに人間の生活・行為にかかわる判断である。しかしそれは、生活上の判断であるとはいっても、判断(judgment)であるからには、知的認識作用の一部である。従って、「道徳的判断」も、客観的な「道徳的価値」の体系や「道徳的知識」(information about morality)の知的教授によって、訓練されてゆくはずであるという考え方である。(これを道徳教育における知識主義と呼んでおこう)

第二に、上の「知識主義」とは逆に、子どもの「道徳的判断力」の形成にとって、知的教授(instruction)は全く無効であり、有害でさえあると考える立場がある。それは、むしろ「道徳的心情」、「内面的資質」、「良心の覚醒」こそが、道徳教育の中心課題とならなければならないとする立場である。いわゆる「知育偏重」、「徳育の見直し」を唱える論者にこのタイプが多い。(これを道徳教育における内面主義と呼んでおこう)

以上二つの道徳教育論に共通する問題点は、いずれの場合にも、「道徳的判断」の内容を、具体的生活状況(生活連関)から切り離して、①客観的に妥当する「道徳的価値」を、知識としてまず子どもにきちんと教授し、あるいは、②純粋な「内面的資質」をまず単独に涵養してさえおけば、将来(授業以後、学校卒業後)子どものあらゆる生活場面の中に、それが反映し、生かされてゆくはずであると考えている点である。言いかえれば、一般論として、人間の道徳的行為の純粋モデルを抽出し、外部に設定しておいて、その基準(Norm)から個々の行為の善し悪しを判定し、評価してゆく方法である。⁽⁷⁾

しかしながら、わたくしは、「道徳的判断」は少なくとも次の二つの条件を含まざるをえないと考える。①「道徳的判断」は、それ自体で完結した単なる形式論理的判断ではなく、つねに複雑にからみ合った具体的状況の中で、どういう行為を選択すべきかという即実践的判断である。実践の場から切り離して、一般論として選択すべき実質的内容を論ずることは不可能なのである。②さらに、「道徳的判断」は、実践的判断であると同時に、個別・具体的判断でもある。その個別性・具体性は、判断対象である「道徳的問題状況」そのもののもつ構造(社会的・政治的・文化的・心理的諸要因を含む)の独自性に由来するのである。⁽⁸⁾

「道徳的判断」におけるこの二つの前提条件をまず考慮に入れておかないと、それは知的形式的陶冶で訓練されるものと考えられたり、あるいはまた、「道徳的判断力は、人それぞれの人生観から発するものであり、人生観そのものは知的要素より以上に、情情的なものによって左右されると考える」⁽⁹⁾というように単なる「心情」の質の問題に還元されてしまう危険性をもつ。

「道徳的判断」のもつこうした独自の性格について、心理学者の滝沢武久氏は、次のように的確に述べている。「一体、自律性とは、価値基準を他人に依存することなく自分で仕上げる能力である。事実、道徳律とはあまりにも一般的なため、個々の特殊な場面に對して、これを一律にあてはめることができないものなのである。そのため、新しい場面に

はそれに応じた価値基準を作って、この一般的な道徳律を順応させなければならない。その順応は、一般を特殊にあてはめるといえば演繹的な仕方になされるものではなく、それぞれの特殊な場面に応じた新しい個性的な価値基準を作り出すことが必要である。¹⁰⁾ 例えば、子どものビー玉遊びの規則や、「嘘をついてはいけない」という規則にしても、最初は大人や年長者から教えられるものであるが、それだけでは一般的すぎて、「道徳的判断」の基準とはなりえない。ここでは、嘘の意味やどんな場合の嘘ならやむをえないことなのかという真の道徳上の問題は、一切捨象されている。この問題への判断は、他者の指示に従う（または模倣する）ことだけでできるものではなく、個々の「特殊な場面」に直面するごとに、一つ一つ自分で考え、判断して、自ら「作り出して」ゆかなければならないものなのである。例えば、子どもが友人の家に夕食に招かれたとする。そこで出された食事が、口に合わなかった時（料理の不十分さ、本人の健康状態、偏食等も含めて）、「美味しい食事でした」と嘘をつくか、「まずい」と正直に言うかは、全くその場に独自の状況そのものに依存する。従って、「嘘をつくな」、「正直であれ」という一般的規則は、つねに一つ一つの具体的状況の中で、個別的に意味づけられ、解釈され直してゆかなければならないものなのである。まさに滝沢氏も指摘したように、一人ひとりの子どもが、「それぞれの特殊な場面に応じた新しい個性的な価値基準を作り出すこと」ができるように指導することこそ道徳教育の究極の課題というべきである。ところが、現実の学校における道徳教育の現状は、必ずしもそのように指導されているとはいえない状況にあるように見える。そこで、その指導理論上の問題点について、次節で検討してゆくことにする。

Ⅱ. 子どもの「自主的思考」と「価値」

現在、小中学校の「道徳」授業のすすめ方として、次のような指導方法が、かなり一般化しているようである。それは、教師が、文部省発行「道徳の指導資料」（第一集～第三集）やその他の副読本を教材として、各時間ごとに、ここではどんな「価値」を子どもたちに理解させるか、どんな話し合いをさせてこの物語に共感させるか、ということに重点をおいて、授業をすすめてゆく方法である。そして資料の主題は、年間計画の中で一項目ごとに割りふられ（「親切」、「勤勉」、「寛容」、「向上心」等）、各時間ごとの「ねらい」を構成している。つまり、資料、副読本の内容とそこに描き出されている「道徳的価値」の一般的妥当性（さらには普遍性）を大前提として、その価値図式を個々の子どもたちに理解、納得させ（内面化ないしは定着させ）、実践化させてゆくためには、どのような導入をし、どのように展開させてゆくべきか、ということが工夫の眼目となっている。そのために、導入及び展開の段階で、子どもたちの個性的な生活経験、体験をひきまず「引き出し」つつ話し合いを成立させて、その上で、その時間の「ねらい」（道徳的価値）へと意見をどう誘導し、収束させてゆくかが、最も教師の技量と指導性を発揮する場であると言われている。この指導過程を典型的に示せば、「価値に気づかせる（意識化）・価値を考える（分析・追求）・価値にめざめる（一般化・発展）」¹¹⁾というプロセスをとる。

ところで、現在広く行なわれているこうした指導過程について、ある小学校教師は次のような率直な反省と疑問を述べている。

「最近、自分の道徳の授業をおえていつも思うことは、わたしの心の中に、もちろん道徳に対するマナーもあるだろうが、どうも『道徳的価値をじゅうぶん知らせ感銘させておけば、生活のあらゆる場面にその価値感^{ママ}が適用できるという考え方をしていないか』ということである。授業計画にあたって、年間計画にもられた主題と、そこであげられている資料を読み、資料内容のわからず、ここで、どんなことを子どもたちに考えさせるか、どんな話し合いをしようか、そしてどんなことを理解させたらよいのかと、そんなことに工夫をこらしているだけのように思えるのである。さらにいうなら、資料の内容、資料にもられている道徳的価値をあらい出してそれを理解させるのにどのような生活場面を引き出すのがよいか、というようなことを考えて授業をすすめているように思うのである。これは考えてみると、価値体系の生活化のために子どもの生活を引き合いに出しているにすぎないのである」¹²⁾ (安松丞治・大阪教育大学附属池田小学校)

ここには、現行の「道徳」授業における子どもの「生活」・「思考」と「価値」の位置づけ方に対する教育実践者の立場からのかなり率直な疑問点が提示されている。要するにこの筆者は、「道徳的価値をじゅうぶん知らせ、感銘させておけば、生活のあらゆる場面にその価値観が適用できるという考え方」に対して、根本的な反省、疑問を投げかけているのである。言いかえると、社会的規範として一般に認められている（と解釈された）道徳的価値を整理して体系化し、その一つ一つを授業の中で効果的に授与してゆくことで、子どもの道徳的思考、判断力が果して形成されていくものなのか、という疑問である。この疑問にわたくしも同感である。その理由の第一は、前節でも述べたように、子どもは、一人ひとり異なった生活状況、異なった道徳的問題状況下にあるのであって、道徳的思考、判断力も、この具体的状況（situation）とのかかわり（さらに言えば対決）の過程でしか形成され、訓練されえないものだからである。第二に、この具体的問題状況は、それを十分考慮に入れてさえおけば、「道徳的価値」を子どもの内面にかなり効果的に伝達し、定着させてゆくことができるという手段的・媒介項的なものとして扱われるべきではないからである。この点について、安松氏も次のように述べている。「われわれは、一人ひとり生活環境の違う数十人の子どもを前にしている。そこでは、価値のもつ一般性というのは、いわば意味としてだけのものであって、具体的場面に直面した時の行為決定においては、単に参考にしすぎないものとなる。行為を決定するのはひとり一人の生活的背景であり、その場の具体的な条件なのである」¹³⁾ 子どもの一つ一つの行為は、生活状況下の具体的条件（制約的諸要因）との相関関係において成立するものであって、決して価値の体系そのものが、外部から演繹的に人間の望ましい行為の基準を提示するのではない。その意味で、「価値は、その場、その時の条件によって、自分で見つけだすものであろう」¹⁴⁾と述べる氏の見解に、わたくしも賛成する。

ところで、道徳教育において子どもの「思考」と「価値」の関係を考える上で、やはり

無視することのできないもう一つ別の問題がある。それは、端的に言う、子どもの「自主的思考」、「個性的思考」を道徳教育の基底におくことは一応認めるとしても、それだけでは、価値的に「無方向」になるのではないか、という反論が充分予想されることである。この点について次に考えてゆくことにする。

かつて（故）勝田守一氏は、次のような問題を提示している。まず道徳教育においては、子どもが諸々の「価値」の矛盾・錯綜する状況下である行為を自ら決断し、選択することが重要であることは言うまでもない、と前置きした上で、その上でなお、「その選択や判断の価値的な方向性こそが問題なのではないか」という意見が、主に進歩的な教師から多く出されているという。例えば、「人間の尊厳を打ち立てる」とか「平和を確立する」という判断の「方向性」提示を、明確にすべきではないか、という意見である。こうした議論を、勝田氏は、次のように分析する。

「ここには二つの問題がある。①『忠君愛国』や『忠孝』を中心とする価値に対して、『人権』や『平和』を志向する価値観の方向において、道徳をとらえる仕方、いいかえればイデオロギーとしての道徳のとらえ方が一方にあると同時に、②他方には、科学的な知的探究が道徳を成立させるという考え方がある」¹⁵⁾ このように整理した上で、まず「価値観の方向」を確定すべきだという意見に対して、勝田氏は、道徳はイデオロギーの側面を含まざるをえない事実は認めつつも、しかし同時に、「平和愛好」とか「人権尊重」とかの「価値」が、「愛国心」を強調する立場への対抗スローガンとして実体化され、あたかもそれらの「方向」を示すスローガンが、道徳的判断の基準を一義的に確定しているかのようによに受けとられる論理的陥穽を警戒する。氏は言う。「一定のイデオロギーにしたがうということそのことが道徳的であるということにつきるだろうか。……そこからふたたび進歩的道徳の徳目というとらえ方が出てくるのではなからうか。『平和愛好』とか『人権尊重』とかいうものがふたたび徳目としてとらえられる恐れはないだろうか」¹⁶⁾ また、「科学的な知的探究」が、「正しい道徳」を成立させるのであるから、何よりもまず「社会科学的法則性」を、きちんと子どもに学習させ、習得させることが先決であると主張する立場に対して、氏は次のように言う。「しかし、『社会科学的な法則』にしたがう行為がそのまま道徳を成り立たせると考えてよいのだろうか。そうすると道徳は知的探究に解消するのだろうか。そして行為は、『まちがい』と『正しさ』ということだけで道徳的に判定されるのだろうか。もしそうなら、道徳教育とはいかなる意味でも、概念的に独自の内容をもたず、知的教育一般に解消することになる」¹⁶⁾

このように、勝田氏は、①子どもの道徳的思考を、「進歩的道徳」の「価値」という一元的な基準、「方向性」に適合させてゆく指導方法を、新しい徳目主義の復活につながる恐れがあるとして警戒する。そしてまた②道徳的思考の独自性を認めず、それを「『社会科学的な法則』にしたがう行為」へと還元し、社会科学的認識に下屬させようとする論法に対してもはっきりと批判的である。いずれの場合にも、子どもの「思考」が客体視され、「方向性」や「法則」の名のもとに従属させられてゆく危険性が濃厚だからである。それでは、

勝田氏自身は、道徳的思考の条件をどのように考えているのだろうか。氏は、二つの条件を提示している。

第一は、子ども（人間）にとって道徳的思考とは、どこまでも本人自身が、自己の責任において（つまり自主的に）ある行為を選択する過程の中に存在するということである。

「自己の責任において、価値を選択する（判断する）という行動に、私たちは、基本的に道徳の意識を見い出す。」⁽¹⁷⁾ その過程を、勝田氏は、「自主的判断」の過程と呼ぶ。ここで明記しておかなければならないことは、この思考・判断における「自主性」とは、他の諸々の価値と並んであるものではないという点である。多くの価値の中の一つとして「自主性」があるのでは決してない。それは、ある価値を選び、他の価値を退けるという主体のより上位の働きなのである。⁽¹⁸⁾

第二に、道徳的思考は、ある行為を選択し、実践した結果、どのような問題状況の変化をもたらすかという社会的な「見通し」を内に含むものでなければならない。言うまでもなく現代の複雑化した社会においては、単に「善意」や「責任感」があるというだけでは、道徳問題を正しく整理し、的確な判断を下すことは決してできない。一人ひとりの子どもの明確な目的意識と、より正確な社会的「見通し」とに支えられた「善意」や「責任感」であってこそより善い判断を下すことができる。この「見通し」とは、言いかえると、「目的と手段との関係を知的に組織して、その実現に自己を集中させる能力」⁽¹⁹⁾ のことであり、「知的な自己統制」⁽²⁰⁾ の働きのことである。

以上のように勝田氏は、「道徳的価値」を（仮にその内実が「進歩的」なものであっても）、客観的に措定（固定）して、それを子どもに計画的に学習させてゆくという方法を退けて、あくまでも一人ひとりの子ども自身の「自主的思考」を尊重し、同時にその内容が、より広い「見通し」を切り拓く「知的な自己統制」によって不断に吟味されてゆく場を保証するところに、道徳教育の原則を求めたのである。

次に以上のような帰結をふまえて、現行の小・中学校における多くの「道徳」授業のすすめ方にみられる問題点を指摘してゆくことにする。

Ⅲ. 「道徳問題の追究主体」の形成

すでに第一節の冒頭でも述べたように、改訂された「学習指導要領」によれば、小・中学校での「道徳」時間の位置づけは、各教科及び特別活動における道徳教育と、「密接な関連」を保ちながら、計画的、効果的な指導を通して、これを「補充・深化・統合」という関係になっている。つまり、道徳教育は、①学校教育の全体で行なうこと（これを道徳Aと略記する）を大前提とし、それを十分踏まえつつ②一週一時間の「道徳」授業（これを道徳Bと略記する）を計画的に実施することが原則とされている。ところが、ここで問題になるのは、道徳Aと道徳Bとの「密接な関連」の意味である。端的に言う、道徳Bはあくまでも道徳Aの一部であり、部分集合的關係なのか、それとも、道徳Bは道徳Aから分離、独立した独自の機能をもつのか、という問題である。この道徳教育の原則にか

かわる問題について、「学習指導要領」の記述はかなり曖昧であるように思う。その文章からは、前者のようにも読み取れるし、また後者のように解釈することも十分可能である。²¹⁾

しかし、現場の学校教師の多くは、第二節での安松丞治氏の指摘にもあるように、後者のように理解しているようである。つまり、道徳Aと道徳Bとを領域的にも、機能的にも一旦截然と区別し、それぞれが独自の教育機能を果すものとして、二元的に扱われている場合が多い。そこで、「道徳」時間は、社会科などの教科指導や、特活その他の生活指導での子どもの学習経験を極力排除して（切り離して）、「道徳的心情」や「内面的資質」だけを純粋に育成する場である、と理解される傾向がきわめて強い。²²⁾ 「道徳」時間は、子どもを多様な日常生活経験のレベルで徘徊させることなく、もっと効果的に、純粋に、「道徳的価値」だけを集中して学習させる場であると強調されることが多いのである。それは例えば、「中学校指導書道徳編」における次のような記述にもはっきりと表わされている。

「①学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育においては、更に広い側面から、道徳的実践そのものの指導が行われる。そこでは、行動面についての直接的な指導が重要な意味をもっている。②これに対して、道徳の時間においては、道徳的実践そのもの、すなわち具体的な個々の行為の在り方そのものについて指導しようとするのではなく、望ましい行動ができるようになるための内面的な資質の育成が目指されている」²³⁾ この文では、道徳Bは、明らかに道徳Aから区別され、それだけで単独に「内面的な資質の育成」を果す場であると説明されている。しかし、学校の中で、「道徳的実践そのもの」や「具体的な個々の行為の在り方そのもの」を指導する過程を経ずして、またそれとのかかわりを抜きにして、「内面的な資質」だけを純粋培養的に育成することができるのだろうか。仮にできるとしても、これで「自主的思考」や「判断力」という子どもにとって最も大切な道徳的「資質」が啓発され、身につくのだろうか。わたくしは、この点について疑問をもつ。「指導要領」の解釈においては、道徳Bの独自性、固有性に力点がおかれるべきではなく、むしろ道徳Aと道徳Bとの「密接な関連を保つ」という本来の道徳教育の原則に立ち帰ることの方にこそ指導上の強調点がおかれなければならないのではないかとわたくしは考える。

それでは、どこまでも一人ひとりの子どもの日常生活経験に深く根ざした「道徳問題」への追究、最もすぐれた意味での「自主的思考」の形成をこそ中心課題とした「道徳」授業は、どのような点に留意すれば可能になるのか。これまでの論述の一つの結論として、以下箇条書的にわたくしの考えをまとめておきたい。

まず第一に確認しておきたいことは、既にくり返し述べてきたことであるが、「道徳」時間は、抽象的・一般的に系統化された「道徳的価値」（親切、勤勉、寛容、向上心等）の一つ一つを、順序立てて効率よく子どもに授与していく（定着させていく）場ではないということである。それは、子ども一人ひとりの日常生活経験に深く根ざした訴えや要求を掘り起し、具体的な道徳的問題状況の中でどのように判断し行為することが自他の共存（共生）につながるのかを、じっくりと多面的に追究させる場であるべきである。「道徳問題」を、自分たちの生活場面の中で生じた共通の問題として真剣に考え、追究してゆ

く過程（判断の基準を一人ひとりの子どもが自ら形成してゆく過程）こそが重要なのであって、子どもたちの意見、結論が当初の「ねらい」と一致しているか否かとか、社会規範に適合しているか否かということが問題なのではない。²⁴

第二に、授業のすすめ方として、子どもの問題関心や訴えを、ある特定の「道徳的価値」へと効果的に誘導してゆくための単なる手段、踏み台として位置づけてはならないということである。しばしば、「生活経験の掘り起し」と称して、導入、展開の段階で、子どもたちに「本音」の訴えを率直に述べさせる工夫がなされている。ところが実はそれが、教師の主導のもとに終末段階での「ねらい」へと誘導し、収束させていくための一つの布石にすぎないことが多い。これでは、子どもの「生活経験」に根ざした訴えを、根底から引き出し、学級という共通の場で生かし、相互に吟味し合うことにはならないはずである。

第三に、「道徳」授業における主題及び「ねらい」は、一人ひとりの子どもの個別・具体的生活状況からにじみ出た「本音」の訴え、要求を、十分に受容できるものであること、しかもそれをより広い角度から（授業という集団思考の場で）ゆり動かし、発展させてゆくことのできる内容であることが必要である。子どもの心底からの訴えに、何ら食い入ることのできない主題では、「道徳問題」への子どもの「切実なる問い」を呼び起すことはできず、きれいごとの話し合いだけの授業に終始してしまう。言葉だけがきれいにやりとりされる授業よりは、徹底して「本音」の訴え、要求を出し合い、真剣に考え、追究し合った一見まとまりのない授業（子どもの道徳的思考が常識レベルで狭く固定的にまとまらず、いくつかの疑問が未解決のまま「問題」として残された授業）の方が、はるかに望ましいというべきではないか。

第四に、家庭や学校、地域社会の中で生じた生きた「道徳問題」を、可能な限り多く「道徳」授業での追究テーマとして取り上げるように配慮すべきである。それは、言いかえれば、社会科その他で試行されているように、「道徳問題」をも、総合学習的に追究することの必要性を強調したいからである。一例をあげれば、信州大学附属長野小学校四年「道徳」の授業記録「シシ沢川の清掃」（1976年2月1日実施）²⁵では、子どもたちが、自分たちの住む地域の川が、ヘドロと悪臭でどぶ川化し、生物が死に絶えつつある事実を、「道徳」時間に、「追究テーマ」として取り上げている。そして「自分たちでこの川を清掃し、何か生き物を飼おう」という「ねがい」を共有し、紆余曲折を経ながらも、それを具体化していくプロセスが記録されている。この過程で、子どもたちは、「川の汚染に強い疑問を感じ、その原因を追究しながら、それが自分たちひとりひとりの心の中にある利己心や利己さだけを求める心につながっていることを自覚し、自分を厳しく見つめ直す」²⁶ことを必然的に学習する。この授業実践は、多くの教師の抱く既成の固定化した「道徳」授業イメージを、大きく修正させる内容を含んでいる点で、高く評価されてよいとわたくしは思う。

註

(1) 例えば、「生活主義」と「価値主義」との「統一」を自らの研究課題とされている竹田加寿雄氏の見解

がある。（「生活主義と価値主義の統一」、『道徳教育』1968, 2, No.86, 「道徳の指導形態 — 生活経験主義か内容計画主義か —」明治図書, 1964年。）また宮田丈夫氏も, 「生活主義」と「価値主義」の各々の限界を指摘した上で, それらを「止揚」する「新価値主義」の立場を提唱している。しかし氏の見解は, 基本的にはその名称のように「価値主義」の立場にかなり近いものである。（「現代の教育と新価値主義」, 『道徳教育』1968, 2, No.86, 「生活と価値の統一をめざす道徳授業の創造」新光閣書店, 1975年。）

- (2) 文部省発表「小学校学習指導要領」（明治図書）1977年, 105頁。①②③の挿入は, 引用者のもの。
- (3) 「小学校指導書, 道徳編」（文部省）1978年, 34頁。強調傍点は引用者のもの。
- (4) 「中学校指導書, 道徳編」（文部省）1978年, 28頁。強調傍点は引用者のもの。
- (5) 「改訂中学校学習指導要領の展開, 道徳編」（明治図書）1978年, 43頁。強調傍点は引用者のもの。
- (6) この点については, 川島武宜氏の次の著書に詳しく説明されている。「近代社会と法」（岩波書店）1959年, とくに第二章「法と道徳」（25頁～54頁。）1977年版。
- (7) すでに(故)勝田守一氏は, 道徳教育論によく見られる「主知主義」と「情緒主義」のそれぞれの一面性に対して, 批判を加えている。氏は次のように述べている。「道徳を知的能力に解消する主知主義も, 感情の質に還元する主情主義もともに誤っている。行動に, 高い水準における均衡をもった構造をつくりあげる知的能力と, その行動に高い目標をめざして方向づけを与える動力となる感情との二つの面が, 道徳的な高さを保障するのである。」（『人間の科学としての教育学』著作集第6巻（国土社）1973年, 148頁。）
- (8) このような視点からの「道徳的判断」の分析については, 遠藤昭彦氏の次の論文から示唆をえている。春田正治・宮坂哲文編「今日の道徳教育」（誠信書房）1964年, 第一章第四節「道徳的判断の構造」80頁～106頁。
- (9) 小野沢実「道徳授業における子どもの可能性の発見と拡大の評価」（『道徳教育』1979, 7, No.223, 28頁。）
- (10) 滝沢武久「発達条件」（『現代教科教育学大系』第10巻「価値観と道徳」所収, 第一法規, 1974年, 220頁。強調傍点は引用者のもの。）
- (11) 青木孝頼 他「道徳授業過程の分析と展開」（新光閣書店）1967年, 36頁。
- (12) 上寺久雄編著「道徳教育の昏迷からの脱出」（第4章, 安松丞治分担執筆）泰流社, 1975年, 95頁。強調傍点は引用者のもの。
- (13) 同上書, 96頁。強調傍点は引用者のもの。
- (14) 同上書, 98頁。
- (15) 勝田守一「公教育における道徳教育の問題」『人間形成と教育』著作集第4巻（国土社）所収, 1972年, 464頁。①②の挿入及び強調傍点は, 引用者のもの。
- (16) 同上書, 465頁。
- (17) 同上書, 467頁。
- (18) 例えば, 小・中学校などでしばしば「自主的であると同時に規律に従う子ども」という「道徳目標」を見かけることがある。しかし, これは, 全くレベルの違う命題を併立させる誤りを冒している。「規律に従う」ことの中にも, 自主的思考に基づくものと, そうでないもの（単なる慣習や命令によるもの）とがありうるのである。
- (19) 前掲書, 480頁。
- (20) 同上書, 479頁。
- (21) 筆者は, 別の論文の中で, 「学習指導要領」における「補充, 深化, 統合」という語の意味を分析したことがある。
「『道徳』授業過程の問題点」「考える子ども」（社会科の初志をつらぬく会編）1979, 11, No.128。

道徳教育における子どもの「自主的思考」と「価値」

② 「道徳」授業を、社会科などの教科指導から切り離して捉え、「道徳的価値」だけを効果的に授与してゆこうとする考え方に対する的確な批判として、次の論文がある。

高山次嘉「社会科の本質と道徳教育」(「社会科教育の本質」東京教育大学社会科教育研究会編(明治図書)所収)1971年,198頁～210頁。

③ 「中学校学習指導書,道徳編」(文部省)1978年,30頁。①②の挿入及び強調傍点は、引用者のもの。

④ 例えば、武藤孝典氏は、「道徳」授業の重要なポイントとして①「ひとりひとりの子どもの生活の足場をふまえた指導」と、②子どもが「問題を解決していく思考過程」の二点をあげている。その上で、後者について、氏は次のように言う。

「問題の解決といっても、それは、子どもが自分の生活に照らして、自分はどうするのか、どう考えるのかを志向することなのであって、一つの結論に子どもたちを導くことを意図するものではない」武藤孝典・木原孝博「生活主義の道徳教育」(明治図書)1978年,96頁。強調傍点は引用者のもの。

⑤ 帝塚山学園授業研究所年報「心に残る授業 1976年版」(明治図書)所収。信州大学附属長野小学校・小島稔氏指導。57頁～84頁。

⑥ 同上書,58頁。

(1979. 12. 7 稿)