

平野武夫による道德教育論の意義と課題

三井 真吾

1. はじめに

1958年、「道德の時間」が特設された。終戦から特設にかけて独自の道德教育論を提唱した人物に平野武夫がいる。本稿は、彼による道德教育論の意義と課題について検討することを目的としている。

平野は、1906年に旧京都府熊野郡で生まれた。彼は1927年から7年間、京都女子師範学校附属小学校で訓導として勤めた後、広島文理科大学にて哲学を専攻し、卒業後から終戦までは全国各地の女子師範学校で教諭及び主事として勤めた。戦後は研究者に立場を変えて道德教育の興隆に努めた。1950年、その活動の一つとして、「関西道德教育研究会」（以下、「関西道研」）を設立し、自身の道德教育論を広める場とともに、小中学校の教師が平野の理論に基づいて実践した道德授業などを交流する場を築いた。

戦後の道德教育は、新教育における経験主義のもと、学校の教育活動全体を通じて行われた。とくに道德と知識の不可分の関係を根拠に作られた社会科が中心的な役割を担った。この社会科は、「青少年に社会生活を理解させ、その進展に力を致す態度や能力を養成すること」が求められた¹。つまり、具体的な問題解決学習を通して、社会科学的な認識に裏づけられた社会形成への態度や能力の育成がねらわれたのである。

新教育が始まって間もなく、教科の学習内容の系統性や保障すべき学力などを問う批判が向けられるようになる²。また、文部省内で道德教育の改革に向けた動きが見られるようになる。1953年に同省が発表した「社会科の改善に関する方策」には、社会科に道德教育の任をいっそう負わせることを求める一方で、「正直、親切、忍耐、協力、規則を守ること」などの用語が記載された³。これは、経験主義を継続しつつも、徳目主義復活の萌芽を含むものであった⁴。

1958年、「道德の時間」がカリキュラム上に特設された。「道德の時間」は、それ自体が学校の教育活動全体を通して行う道德教育の一環とされ、同時に全面で行われる道德教育を「補充・深化・統合」する役割が与えられた。しかし、この特設は、城丸が指摘するように、道德教育は「全面」で行うべきか「特設」されるべきか、どちらが教育的な効果が高いのかなどについて話し合う余地が残されたまま、「政治的術策を弄して強行した」印象が否めなかった⁵。

「修身科」の廃止から「道德の時間」が特設されるまでの展開を整理した従来の研究は、教育政策史の視点で道德教育を追うことに終始しており、具体的なカリキュラム案や教育方法をめぐる議論は等閑視されている⁶。平野の道德教育論の独自性を浮かび上がらせるには、新教育において道德教育の一翼を担っていた「社会科」の立場や、集団の中で営まれる人間関係を契機として児童生徒の生き方をより価値の高いものにしていくとする「生活指導」の立場をも含めた整理が必要である。

この課題に呼応するものとして、足立佳菜の研究が挙げられる。足立の研究では、戦後道德教育の政策的な動向を負いながら、かつ平野の道德教育論についても言及されている⁷。しかし、この研究は、平野の授業論を基軸に政策的動向を辿ることで、戦後道德教育における「道德授業」の原理に迫ることが目的とされており、平野の理論の独自性に迫るには至っていない。

そこで本稿では、戦前及び戦後の平野の足跡を辿ることで、道德教育に対する彼の問題意識を析出する。次に、社会科及び生活指導論者から向けられた批判を参照軸として平野の理論の独自性を検討する。さらに彼の理論に基づいた実践の検討を通して、平野による道德教育の意義と課題を明らかにする。

2. 道徳教育史における平野武夫の位置

(1) 「修身科」に対する平野の立場性

「修身科」は、1872年に発布された「学制」において教科として確立した。そこには「家族国家」観に基づいた「忠孝一致」あるいは「忠孝一本」をかなめとする「国民道徳」なるものが根幹をなしていた。

大正期になると、自由主義的・民主主義的思想に基づいた「子ども中心」の教育実践が試みられた。教師中心の画一的で注入主義的な教授方法から転換し、児童生徒の関心をふまえた、自由な教育の創造が目指された。「修身科」も、その形式主義・画一主義的な方法が批判的となった。身近な問題について学級で集団討議することで解決策を探らせ、それを実践につなげることで道徳性を形成することが求められたのである。

昭和になると国家主義思想が再興し、「忠誠なる臣民」の育成がねらわれた。国民学校期には、「修身科」は皇国思想や戦時下の心構えを教えるのに最も重要な科目であるとして、教科書の内容が著しく変化した。その特徴として、戦争賛美、とくに「大東亜共栄圏」賛美が挙げられるようになった⁸。

このような時代背景のもと、平野は1927年から7年間京都女子師範学校附属小学校で「修身科」の授業を行った。その時期について彼は、「感動こめた教師の巧みな説話に傾聴し感動したことを私は今も懐かしく回想する」一方で、「教師の人格的感化の重大性が強調されたことは、『修身』の授業に臨む私の姿勢を著しく緊張させ、極めて窮屈な空気であったこともはっきり覚えている」と回顧している⁹。「厳肅なる雰囲気の中に、教師の緊張した口調による教訓的説教に唯々傾聴するという様な、所謂『座聴主義的方法』がとられて来た」¹⁰ことに疑問を呈したのである。

「修身科」に対する問題意識からか、平野は修学のため広島文理科大学で哲学を専攻した。彼は、人間とはなにか、道徳とはなにかを追究し、それらを基盤とした道徳教育の指導方法について研究した。卒業後、彼は全国各地の女子師範学校で再び「修身科」を担当した。「修身科」が行われていた時期のなかでも最も軍国主義・超国家主義思想が強い時期である。彼が訓導及び教諭としての経験から「修身科」に対してもった問題意識は表1のように整理される。

平野は、絶対的な「教育勅語」を背景としながら、児童生徒の生活現実から完全に遊離した抽象的観念的な内容を、一方的に諄々と説き聞かせるだけの画一的な指導方法を批判したのである。その比較において、「特設『修身科』の学習指導によつてなされる道徳教育ではなくして、正に全教科（特に社会科）の学習に即して指導する道徳教育であり、更には社会科の形態を拡充徹底したコア学習若しくは生活学習に即して為そうとする」¹¹ものを構想した。

(2) 新教育における平野の問題意識

戦後の新教育では、戦前の国家主導的で官僚統制による画一的な教育への反省をもとに、民主主義社会の建設にふさわしい社会人を育てあげることが目指された。そこには、児童中心主義や経験主義に基づいた教育理念に特徴があった。学校教育のカリキュラムに目を向けると、その理念が具体的な形で見えてくる。「修身科」、及び「歴史」、「地理」の三教科に代わり、より総合的で広領域を対象とする「社会科」が新設されたのである。「いわゆる学問の系統によらず、青少年の現実生活の問題を中心として、青少年の社会的経験を広め、また深めようとするものであ」¹²った。

道徳教育に焦点を合わせよう。戦前まで筆頭教科と

表1 平野による道徳教育の比較

	修身科	平野が構想した道徳教育
I. 目的（倫理観）	忠孝なる臣民の育成（封建的忠孝倫理／縦の倫理／差別的階級的倫理）	社会的人格の形成（民主的社会倫理／横の倫理／平等的社会連帯の倫理）
II. 目標	知的観念主義	実践力の涵養
III. 指導方法	他律的錬成主義	問題解決学による学習、自治的訓練（自治的生活指導）
IV. 教材	道徳的に完成した偉人の模範的行為	—
V. 学習形態	坐聴的教訓主義	社会共同学習
VI. カリキュラム上の位置づけ	特設時間	全面（全教科（特に社会科）の学習に即した指導）

平野武夫『新しい道徳教育への道——新しい倫理の確立——』北大路書房、1950年、pp.149-160及び、平野武夫『価値葛藤の場と道徳教育——道徳教育学の構想——』黎明書房、1967年（以下、『価値葛藤の場と道徳教育』と記す）、p.395を参考に筆者が作成した。

して行われていた「修身科」が停止されたことに加え、1948年、学校教育に大きな影響を与えていた教育勅語は衆参両院にて排除及び失効が決議された。戦後新教育における道徳教育は、学校の教育活動全体を通じて行うものとされた。「全面主義道徳教育」である。社会科の新設に携わった上田薫は、社会科は社会生活に欠かすことのできない「倫理性の培養」を重要視するものであるとして、「理解することのなかに態度が養われてこなければならない。またその態度によって理解が促進されてゆかねばならない」と述べた¹³。

しかしながら、次第に、子どもの道徳性の低下や現場教員による指導法の不十分さが問題視されるようになる。道徳性に関する深い理解や判断力を養うことが必要であり、その方途を具体的に示唆することが求められるようになったのである¹⁴。1953年に中教審が発表した「社会科の改善についての方策」は、「『社会公共のために尽くすべき個人の立場や役割を自覚し、国を愛する心情を養』うなど、道徳教育を社会科の内外において強調する反面、社会科が担うべき科学性への究明を欠いて、この教科を一種の『道徳』科たらしめる傾向をはらむもの」であった¹⁵。

平野は、「修身科」の画一的で「上から下への」一方的な教授法への批判から、戦後新教育における全面を生かした道徳教育に賛同した。「修身科」を「古い道徳教育」と呼び、それに対する「新しい道徳教育」の確立を目指した平野は、その特質として「学校教育の全面に於て」、「社会倫理の確立」、「生活経験主義」、「開拓的実践力の涵養」、「自治的生活指導」を挙げた¹⁶。児童生徒の生活を出発点とし、また生活にかえる、実践力としての道徳性の啓培を目指したのである。

しかし、新教育が始まって間もなく、平野は道徳教育が極めて低調であり、その原因としてカリキュラム上に欠点があることを主張するようになる。「社会科並に他の教科のカリキュラムを構成するに当つて、[中略]道徳性啓培の要素が十分配慮されて居らないということに基因すると思われる」¹⁷と述べ、教科指導のどこに道徳指導の契機が存在するのか、また教科外活動のどこに道徳指導の機会があるのかを的確に押さえることが不可欠な改善策であることを指摘した。

1950年、そのような問題意識を抱えた平野は、研究者や小中学校の教師とともに道徳教育の興隆を図るこ

とを目的として「関西道研」を組織する。これは会長である平野をはじめ、道徳教育の研究者や文部省関係者による大会主題及び講演や、小中学校の教師による研究発表が行われた。大会主題は、平野自身によって道徳教育に関わる論争や、道徳教育の不振・低調などの教育問題が選ばれた¹⁸。関西道研を通して現場の教師と交流を深めるにつれ、各教科の授業において当該教科の目標と道徳教育のそれとを両立させることの困難さ、大人数の児童生徒に一人の教師という教室の環境からくる道徳教育の限界に気付いた平野は、現実的な打開策として、道徳教育の特設に理解を示すようになっていった。

(3) 特設論争の中の平野

天野貞祐文相が道徳教育の特設について発言したことがきっかけとなり、「修身科」復活問題が大きな議論として展開された。各新聞社も積極的にこの話題を取り上げ、世論調査で「修身科」復活に関する質問を読者に呼びかけた。また、教育学者も道徳教育の在り方に関わる議論を交わした。「道徳の時間」の特設した1958年版学習指導要領では、「道徳の時間」だけが道徳教育を担うことを意味したのではなく、「総則」に記載されているように、「学校における道徳教育は、本来、学校の教育活動全体を通じて行うことを基本とする」ことに変更はなかった。「道徳の時間」は「要」として位置付けられ、生活現実で経験したことや学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育を「補充・深化・統合」する時間とされたのである。

さて、全面主義道徳教育では、教科という枠組みにとらわれず、かつ教科指導と協同して行う、民主的な集団形成をきっかけとした道徳教育を「生活指導」が担っていた。生活指導こそ道徳教育を担うものであると捉える宮坂哲文などの生活指導論者は、「文部省が強行する『道徳』の特設時間化に反対して、『生活指導の原理の確立によって、国民の道徳教育の正しいありかた』を明らかにすることを直接の契機とし、日教組の全国研究集会を母体として」、1959年に全国生活指導研究協議会（以下、「全生研」）を組織した¹⁹。

道徳教育の主要な契機が児童生徒の生活場面にあると捉えていた平野も、「生活指導」を道徳教育の重要な方法として位置付けていた。ただし、平野と生活指導論者との間には、「生活指導」への捉え方に違いが見ら

れた。つまり、平野が内面的な成長に注目した「生活指導」をふまえた道徳教育を構想しているのに対し、宮坂は集団の発展が第一にあり、それに尽力するなかで道徳教育は行われると捉えていたのである。ただし、平野が集団を全く考慮していなかったわけではなく、「学級づくり」の過程で生まれる「価値葛藤」の重要性も重視していたことは指摘しておかねばならない。

3. 「価値葛藤の場」を生かした道徳教育論

(1) 「価値葛藤の場」とは

平野は、道徳教育において啓培される「道徳性」を、「道徳的価値を実現しようとする実践力としての徳」であり、「道徳といわれるものは本来意志的な『実践の世界』の事柄であって、単なる理論や創作の世界の問題ではない」と理解する²⁰。そのために有効とされる唯一の方法を、平野は「価値葛藤の場」に求める。

「価値葛藤の場」とは、平野によると、「相対立する二つまたは二つ以上の価値欲求を同時に最高度に満たすことができないため、そのいずれの価値を選び、いずれの価値を断念すべきであるかの決断に迷う時」²¹のことである。ここには、「全面」としての「価値葛藤の場」と、「特設」としての「価値葛藤の場」がある。

「全面」について、道徳教育の主要な契機が児童生徒の生活現実にあることを一貫して主張する平野は、全面主義道徳教育の不振を念頭に置き、『『生活の場において』とか『生活を通して』とかいっても、必ずしもそこに道徳生起の契機が存在するとは限らず、いたずらに道徳的なるものの周辺を徘徊するという結果に陥るおそれのある』²²点を警戒する。すなわち、教師に、児童生徒の生活のなかにある「価値葛藤の場」を的確に把握し、克服させる指導を求めたのである。

「特設」では、当為としての客観的価値を押し付けるのではなく、いわゆる「徳目」とされる道徳的価値が作用価値として生成される足跡、すなわち道徳的善が発現されるまでの葛藤や苦悩が再現し、児童生徒がこれらをたどることで道徳的判断力を身につけることができるかと平野は考えた。

「特設」への捉え方から、「修身科」の教科書が登場人物の善行や偉業のみを載せていたことに対する平野の批判点が浮き彫りになる。彼は、善行や偉業を支える単一の徳目（例えば、「勇氣」や「不撓不屈」）のみを取り上げ、それを覚え込ませ、行動の模範とさせる

教育では児童生徒の道徳的実践力を培うことはできないとし、善行や偉業に至るまでの過程、つまり人物の葛藤や苦悩に寄り添い理解することをその第一歩と考えるのである。

このような「全面」と「特設」の両者を有機的に関連づかせるところに平野による道徳教育論の独自性がある。彼は、その関係を図1のように整理する。

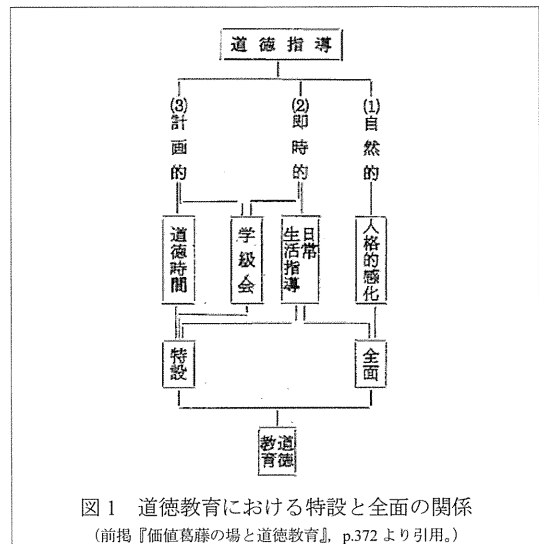


図1 道徳教育における特設と全面の関係
(前掲『価値葛藤の場と道徳教育』, p.372より引用。)

ここでは、「全面」と「特設」を接続するものとして重要な意義をもたされている「日常生活指導」についてみていきたい。前節で指摘したように、平野の「生活指導」の捉えは、全生研による「集団づくり」を射程に収めつつ、より広義なものとして捉えていた。つまり、班なり学級なり、集団が個に与える影響、集団自身もつ教育力を契機とした「生活指導」や、児童生徒の一人一人について、彼らを個別的・特殊的に指導する「生活指導」は、「全面」で行うものと考えるのである。一方で、個々人に対する個別具体的な行為行動をその場その場の機会を捉えて対処する「生活指導」のうち、それらの中には、個別具体的でありながらも複数人に共通する内容も含まれる。その共通した「価値葛藤の場」を含む内容を、「学級会」において典型的な形で取り上げることを、平野は想定するのである。

(2) 平野武夫の道徳教育論に対する批判

平野の理論に対しては、「社会科」や「生活指導」の立場から批判があがる。まず、上田薫による批判から見していきたい。

上田薫は、「道徳は集団を維持する為ではなく、集団を変革させ、破壊し、つくりなおすことのためにこそはたらくもの」²³と捉え、「修身科」を支えた徳目主義を痛烈に批判する。「徳目」を当為のものをして提示する道徳教育は、道徳的行為がいつかにして成立するかという具体的な問題から目を背けさせる「不可能をしいる教育」となり、「道徳の名をもって、人間をぬけがらに化せしめることほど、にくむべき悪」なのである²⁴。

そのため、道徳教育において価値を葛藤させることについて、上田は次のように注意を促す。「かつとうしうのように価値を獲得させることは、あくまで具体的な場で具体的なものを媒介としてはじめて可能になるのである。子どもの直面するいきいきとした具体的な問題から離れて、たんに内面的なものを蓄積していくことによって、価値はついに抽象化されたまま、永遠に平行線をたどるほかないであろう」²⁵。

上田の危惧は、「道徳の時間」で取り扱われる「徳目」が、生活現実から切り離されて具体性を欠いた空虚なものとして取り扱われることに向けられている。つまり、「徳目を葛藤させること」が目的化し、無内容な「徳目」を羅列して比較検討させるなど、抽象的で観念的な道徳教育に陥らせしめる「価値葛藤」への批判である。上田にとって、「自己」と関わりのない「他者」のパターン化された「徳目」について考えることは、内面的なものには到底届かないのである。

次に、生活指導論者から批判を見てみよう。全生研な指導者であった春田正治と宮坂哲文が編集した著書『今日の道徳教育』では、平野を「もっとまじめな倫理学者としての信念に基づいて、内面的道徳指導の方法を『価値葛藤』に求め、この立場から『関西道徳教育研究会』を組織して、実践的指導にもつとめておられる人」と評価した上で、「一般に、氏の構想において根本的に欠如しているものは、子どもたちを包む集団構造や社会過程と相關的に定まるかれらの具体的生活事実に対する配慮や、歴史的課題と共に定まる客観的・内容的価値構造の自覚である。……客観的矛盾から目をそらせて個我内面の自己反省に徹底しようとする、頭デッカチな意識過剰の反省人であったり、客観的・実践的・科学的な問題解決を心構え的・諦念的・精神主義的な問題解消にすり代えようとする、道徳主

義でなければ幸いである。」²⁶と批判されている。

これは、平野の道徳教育論が個人の内面にのみ焦点を合わせており、「個人」と「集団」との関係を含まない主観的で観念的、徳目主義的なものであるとする批判である。しかし、平野が想定する葛藤には、彼が「日常生活指導」を重視していたように、集団との関わりが当然含まれている。彼の言葉を借りるならば、「個人間、個人と集団、集団間の葛藤の中に、個人としての自己がからみ込まれる時は、その葛藤はやがて『個人の内面における主体的な心的葛藤』に転じるものであるといわねばならない」²⁷のである。

つまり、集団や社会は、主体としての実体がないがためにそれ自身が価値判断をすることはできない。集団なり社会なりを構成している成員の一人ひとりが、集団の歴史的文化的なものを媒介とした判断と行動を繰り返す、それらが有機的に結実したものが集団道徳なのである。個人が集団を構成する一員である限り、どれほど内面にこもり、主観的な葛藤に陥ったとしても、社会的な矛盾からは逃れることができず、必然的にその集団の価値構造の中で主体的な判断を下すことになるのである。

上田と生活指導論者からの指摘をもとに平野の道徳教育論を検討するには、さらに平野の理論に基づいた実践をみる必要があるだろう。次節では、上田による批判から「価値」と「生活現実」との関わりを、また生活指導論者の批判から「自己」と「集団」との関わりを視座にした実践の検討を行い、平野による道徳教育論の意義と課題を考察する。

4. 平野の授業原理と実践の検討

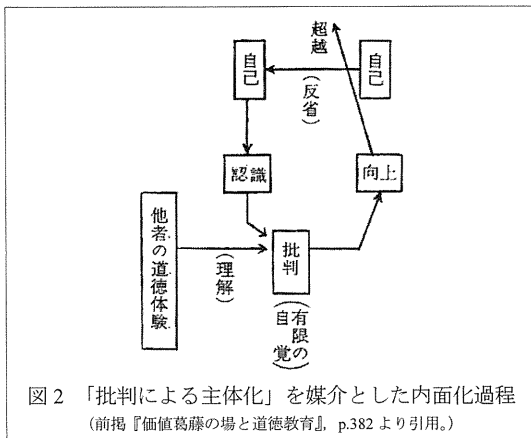
(1) 道徳性の内面化過程

平野は「道徳の時間」の目的を、「道徳性の内面化」とする。これは、児童生徒の具体的な「道徳体験」から出発し、次に「他者のより優れた道徳体験の理解」に進み、再び「自己の道徳体験へ」返るという三段階の過程を経て展開される。つまり、直接体験による「内省」と、間接体験による「理解」及び「批判による主体化」とを設定し、道徳授業を構成するのである。

「内省」とは、「道徳性の自覚」とも言い換えられ、自己の道徳性の未熟さを見つめる段階である。自己の道徳的な在り方について認識し、ついで自己批判がなされる。しかし、「内省」だけでは十分な内面化には至

らない。平野は、「このような自己反省はとかく『自己内反すう』という『悪しき反復』ともいふべき状態に陥る恐れが存する」²⁸という。自身の道徳的行為の肯定が常に謙虚な姿となって現われるとは限らず、ややもすると自信過剰もしくは傲慢不遜、独善固陋に陥る危険がある。逆もまた然り、自身喪失もしくは自己卑下、自己嫌悪に陥ることがあるのである。

「悪しき反復」を突き破る契機となるのが、間接体験による「理解」及び「批判による主体化」である。平野はその過程を図2のように示す。



自己の道徳的行為の批判に「他者の道徳体験」を介させることで、自分自身が相対化され、その結果、自己の閉鎖性を突き破る契機を得る。さらには、追体験を単なる理解で終わらせないために、他者の葛藤場面において「私ならばこうする」や「私もこのようにする」と、主体的に受け止めることを求めるのである。

(2) 「価値」と「生活現実」との関わりの検討

ここからは、前節で抽出した二つの視座をもとに平野の道徳教育論に基づいた実践を検討し、彼による理論の意義と課題を考察する。

一つ目の実践は、岐阜県高山市立山王小学校第6学年で行われた山下清雄教諭の実践である。この実践は、学級に在籍するM子の「係のノート」に書かれた訴えがきっかけとなった。M子は、居残り学習をしていたSさんに意地悪な発言をしたTくんに対して怒りを感じ、Sさんのテストの解答をこっそり手伝ったことへの自責の念に駆られていた。また、手伝ってもらったことを「誰にも黙ってなさいよ」とS子に口止めをしていたM子であったが、口止めを求めた自身が、自分

の行為への負い目から「係のノート」を通して山下に「かんにんしてください」と告白するのである。

学校の道徳教育計画の月間めあてが「物をたいせつにする子になろう」となっていた最中にこのノートを見た山下は、「『物をたいせつにする心』を育てることの重要さもさることながら、『人の心をたいせつにする心』の尊さに触れさせることこそ、より本源的な、より重要な仕事ではないだろうか」と内省するとともに、指導の必要を痛感したと振り返った。そのような思いから、「『目に見えない、大切なもの』に、心の深いところでじかに触れさせたい。そして日常生活の、いつでも、どこでも、誰でもが経験しように思われる、この事例を通して、人間としての葛藤を汲みとり、主体的な立場から、『我、いかに生きるべきか』を考えあってみたいと願って設定した」のである²⁹。

指導するにあたり山下は、『友情か公正か』とか『正直か約束か』などと、無理に対比して形式的に考えさせるようなことは、小学生の児童には、あまり意味がないと考えた。そこで授業のねらいを、一つ目に、「M子S子、Tという三人の子どもの、三者三様の行為や心情や判断そのものにどのように感動しているか」、二つ目に、「『自分だったらこうする』という主体的に生き方を深く考えさせること」と設定した³⁰。

山下実践において児童が思考している「価値」は、「友情」でもあり「公正」でもある。「正直」でもあり「約束」でもある。それらは生活現実根ざした「徳目」であり、そのような「徳目」が複雑に絡み合うことで作られる具体的な葛藤の場を通して、個々の「徳目」、「徳目」と「徳目」との関係性について思考されている。さらに、「価値葛藤の場」における思考には、「徳目」を理解することにとどまらず、児童自身がそれを再構築することをも含み込んでいるのである。

(3) 「自己」と「集団」との関わりの検討

二つ目の実践は、山口県防府市玉祖小学校第4学年で行われた、原田利行教諭の実践である。原田の実践も、学級に在籍するM児の日記がきっかけとなった。日記には、祖母から頼まれた風呂焚きと友人との遊びのどちらを選択するかM児の葛藤が記されていた。

児童の生活から、農繁期が過ぎたこの頃の手伝いは風呂焚きが多いと把握していた原田は、風呂焚きを共通の話題として取りあげ、一家の一員として、子ども

なりにどのように生活すればよいかについて考えさせ、自覚を高めさせることを企図した。そこで、「家族か、友人か。手伝か、遊びか。家族の一員としての仕事の分担に生きるか、それとも友人との遊びの快樂と友情に生きるかという、『価値葛藤の場』を原田は設定した。授業を計画するにあたり彼は、「この『葛藤の解決』に当って、一義的にすっきりしたものを私は期待しない。『方向付けをする』というような態度で臨みたい、従って、児童のいろいろな考えを発表させ、それらについて、皆で考え合っていくようにしたい」と考えた³¹。

授業では、原田の発問「その時、どうするのがよいかか」を皮切りに、意見が出され始める。ここでは、M 児の家族構成や農作業などの具体的な状況を考慮した発言が多くみられた。また、「でも」や「わたしだったら」、「それよりも」、「〇さんに意見があります」など、互いの意見を尊重した児童相互の議論が行われた。討議の後半で、原田が「もう一つ聞いてみよう。M 児は、いつもふろだきをするのはどうですか」と M 児に問いかけたのに対し、M 児は「いやな一、…用事や遊ぶことがない時は、おもしろい」と答えた³²。

原田の授業実践について、「個」と「集団」との関わりの視座から考察を深めていきたい。本実践の大きな特徴として、討議中心の進め方が挙げられる。一斉指導的な問答形式である「教師—児童」間の対話で進むのではなく、「児童—児童」が互いの意見をきっかけとしながら発言が進んでいくことが分かる。ここでは賛成意見や反対意見、補足説明や質問が提出され、交錯した討議が行われている。提起された M 児の問題は単なる「他人ごと」ではなく、「他者経験」を自分の経験かの如く捉えていることの証左であろう。

また、本実践は M 児の生活経験が起点となり構成されたもので、討論の中心には常に M 児がいる。M 児は、他の児童からの手厳しい意見や、反対に擁護する意見を受けの中で、それらから得た新たな視点を用いて自身の行動を見つめ直していく。討議中の M 児の発言は、例えば「たくこともあるけれど……」というように歯切れが悪い。本授業が終わる段階でも「家族の一員として自ら『ふろだき』をしよう」と実践意欲をもつには至っていない。しかしながら、集団のなかで詳らかになった自身の道徳的問題は、M 児の心のなかに生き続けだろう。このこと平野の理論が道徳問題の

解決を個人内面の内省と静思にのみ求めようとする、主観主義的観念論でないことを示している。

5. おわりに

以上をふまえて、平野による道徳教育論の意義と課題を検討する。「修身期」と「全面期」の道徳教育の興隆に尽力した平野がたどり着いたのは、道徳教育の難しさの自覚であった。「生きた道徳性を身につけさせるためには、諸々の方法技術が、それぞれの長所を生かして併用されることが望ましい。しかもそれらが立体的に関連を保って構想されなくてはならぬ」³³と述べるように、平野は、道徳教育はあらゆる領域であらゆる方法を駆使して行われるべきと考えたのである。このような迷いの中で、「価値葛藤」に着目し、それを基盤とした道徳教育論を構築することで、「全面」と「特設」を相補関連的に生かそうとしたところに、平野の一つ目の意義を見出すことができる。また、平野の理論に基づいた実践において児童は、複数の価値のはざまに立ちながら、主体的に自身の言動を選んでいく。その具体的な葛藤の中で、自他の経験をもとにしてこれまでの価値解釈を変容させていくのである。このように、民主的な社会倫理を備えた人間を育てるべく、地道ではあるものの、自らの有限性を自覚し、「価値葛藤」をくり返す中で道徳性の啓培を図ろうとしたところに平野による道徳教育論の意義がある。

最後に、平野による道徳教育論が内包する課題を示したい。それは、「道徳性」と「認識」の関係性について言及されていない点である。「社会科」が道徳と知識の不可分の関係に基づいて構想されたように、戦後の道徳教育では、一貫して、認識を媒介とした具体的な態度をいかに形成するかが議論的となってきた。たしかに平野においては、「価値葛藤の場」の克服過程に、知的な「認識」の働きが包含されているとも言える。彼は、知行不一致の原因の一つに「知と行の可能領域の限界差」を挙げ、道徳的实践は、価値に対する認識の範囲内でのみ可能であるとする。また、「人間的諸能力の不完全性」にも原因があるとし、この不完全さは学校の全教科の指導によって補うことができるとする³⁴。それでは、「価値に対する認識」と「人間的諸能力」とはどのような関係にあるのだろうか。また、両者は、道徳性の啓培に対してどのように関わっていくのだろうか。平野の理論においてはこれらの点が課題として

残されていたと言えよう。

注

- 1 文部省『学習指導要領社会科編（一）』東京書籍，1947年，p.1。
- 2 矢川徳光『新教育への批判——反コア・カリキュラム論』，刀江書院，1950年，城山章夫『現代日本教育論』新評論，1957年など。
- 3 文部省『社会科の改善についての方策』1953年。
- 4 万羽晴夫「戦後の道徳教育」藤田昌士編『講座日本の学力 11巻 道徳と教育』日本標準，1979年，p.74。
- 5 城山章夫『現代日本教育論』新評論，1957年，p.187など。
- 6 貝塚茂樹『戦後教育改革と道徳教育問題』日本図書センター，2004年（初版は，2001年）など。
- 7 足立佳菜『戦後日本道徳教育史における道徳授業原理の再検証——平野武夫価値葛藤論を分析視角として——』東北大学大学院教育学研究科2018年度博士論文，非公刊。
- 8 藤田昌士『道徳教育 その歴史・現状・課題』エイデル研究所，1992年（初版は1985年），p.29。
- 9 平野武夫『道徳教育は教師中心か生徒中心か——価値葛藤の場において——』全国道徳教育研究者連盟，1985年，p.29。
- 10 平野武夫『新しい道徳教育への道——新しい倫理の確立——』北大路書房，1950年，p.199。
- 11 同上書，p.151。
- 12 前掲『学習指導要領社会科編（一）』，p.3。
- 13 上田薫「社会科の構成」明治図書『教育科学』第4号，1947年。及び，上田薫『社会科とその出発』同出版社，1947年，p.123を参照した。
- 14 文部省「道徳教育振興方策」『文部時報』第883号，1951年などを参照した。
- 15 前掲書『道徳教育 その歴史・現状・課題』，p.90。
- 16 平野武夫『道徳教育の指導計画——新教育の倫理的点晴——』堀池博進堂，1951年，pp.147-148。

- 17 前掲『新しい道徳教育への道』，p.127。
- 18 廣川正昭「平野武夫(1)——関西道徳教育研究会の設立とその影響——」行安茂，廣川正昭編『戦後道徳教育を築いた人々と21世紀の課題』教育出版，2012年，p.135。
- 19 宍戸健夫「生活指導論」小川利夫，柿沼肇編『戦後日本の教育理論（下）』ミネルヴァ書房，1985年，p.135。
- 20 前掲書『価値葛藤の場と道徳教育』，p.35。
- 21 同上書，1967年，pp.152-153。
- 22 同上書，1967年，p.237。
- 23 上田薫「道徳の創造的性格」『教育学全集15 道徳と国民意識』小学館，1970年（初版は，1969年），p.232。
- 24 上田薫『道徳教育の理論』明治図書，1964年年（初版は，1960年），p.30。
- 25 上田薫『上田薫著作集1 知られざる教育』黎明書房，1992年，p.226（なお，上田薫『知られざる教育』黎明書房の初版は，1958年である）。
- 26 工藤綏夫「特設道徳の理論を究明する」春田正治，宮坂哲文編『今日の道徳教育』誠信書房，1964年，pp.179-180。
- 27 前掲『価値葛藤の場と道徳教育』，1967年，p.55。
- 28 同上書，p.381。
- 29 平野武夫，宮田丈夫編『価値葛藤の場を生かす 道徳時間の展開過程——その原理と実践——小学校編』明治図書，1985年，p.282。
- 30 同上書，pp.282-283。
- 31 同上書，pp.209-210。
- 32 同上書，p.215。
- 33 平野武夫『価値葛藤の場に生きる 道徳の時間の実践記録——価値葛藤の場を含む主題の展開例——』関西道徳教育研究会，1959年，p.6。
- 34 平野武夫編『道徳教育における知と実践の問題——価値葛藤の場の克服——』関西道徳教育研究会，1961年，pp.10-14。

（修士課程）

受理 2019年2月28日