

『道德教育』一九五一年十一月
(東京学芸大学道德教育研究会編／東京東洋館)

特別教育活動における道德性の形成

国立教育研究所 矢 口 新

最近道德教育の問題が論ぜられた時、様々な論議の多くがこれを修身科の復活の問題として論じていたことは興味あることであつた。修身科の問題と道德教育の問題と同一視される所に多くの混乱があつたのである。本来道德教育と修身科の教育とは同義でない。修身科の教育とは道德教育の一つの方式であるにすぎない。所がこのことが案外認識されていないようである。これはもちろん明治以来の道德教育が全くといってよい程修身科の教育として行われて来たという伝統に基いているのである。この伝統の中に育つた人々が直感的に修身科を考えたとしても別に不思議ではない。

併しそういうことが実に多くの無用の混乱を招いていることも確かである。一体如何なる教育でも道德を問題にしない教育などというものはない筈である。教育そのものが人倫の上に立つて存在している。にもかかわらず修身科という方式をとらないことを、道德教育を行わないでよいことだと考える人々もいたようである。或はまた戦後の新教育に修身科がないことから新教育は道德教育を行わない教育だとして非難する側の人もいたのである。

こういうことは戦後の教育にとってプラスではなかった。我々は今

改めて、如何なるモラルかその内容はともかく、モラルの教育は必要であることを認めること、そしてその上に立つて、如何なるモラルを如何に形成するかを考えることが、今後教育を真実のものたらしめる上に必要であることを認めなければならぬであろう。さてそうになると修身科復活の問題というのは実は、本質的には復活の是非などという抽象的なことではなく、より具体的な道德教育の内容たる道德そのものは何であるか、即ち新しいモラルとは何であり、その形成は如何にして行われるべきかの問題であつたのである。若しこのことが明らかに認識されて居れば、例の文部省によつて出された道德教育の手引なるものもより具体的に、如何なるモラルが如何にして形成されるかについでの手引となつたものと思われる。

所で修身科の教育は道德についての觀念を与えることを中心としていたことは何人も知る所であるが、その限りに於て道德教育に於て欠くべからざる領域だと言えよう。にも拘らず修身科の復活が様々な論議されたのは何故であろうか。もちろん余程の時代錯誤でない限り何人も今後復活さるべき修身科が過去のそのままの道德觀念を含んでいるとは思っていないから、そういうことに対する問題ではないであろう。とすればそれはただ一つモラルをあのような方式で把握させることにあると見る外はない。道德觀念を把握することは極めて重要であるにもかかわらず、その把握のさせ方に問題があるということであろう。

修身科の方針は概していえば徳目を中心として、これを人物教材や説話によつて与えるということにあつた。これは道德の客観性により重きを置いた考え方であろう。デュルケムをまつまでもなく道德は個人に対する社会の外的強制として或る客観性をもつたものである。この点からすれば道德を社会からの強制として各人に与える教育は充

分の理由をもつ。

併し一方に於て道德は各人の心から発するもの、生み出されるものとしての意味をもつものでなければならぬであらう。見方によれば客觀的道德としての強制力も根源は各人の道德的創造に根源を置いていると言うことが出来よう。

此の後者の見地に立てば、修身科的方針には限界があるということである。道德的觀念は与えられるより発見され、自覺されることが理想的なのである。これらの点については既に昭和の初期に於ける生活修身論がその考え方の発端をなしている。これらの生活修身論は何れもこの道德的創造の根底にあるものとして生活経験や生活体験というものを重視するのである。

戦後の教育は社会科などに於て生活現実からの生活理念の自覺と把握ということを中心として動いている。そこに修身科的方式が問題にされる理由があるのである。併しまた一方道德性の形成ということは、根源に於て各人の創造的自覺にまつ所があるにせよ、一方現実的立場に立つて社会からの強制という面をぬきにして考えることは出来ないから、そこに依然として修身科的方式が根強い主張をもつ理由もあるのである。修身科即道德教育ではないにしても道德的觀念を与えることの必要性は現実に主張されるのである。

さて我々に課せられた課題はこのような考え方なり現実なりを、教育の現実の中に如何にして統一するかということである。道德的觀念の把握については社会科が主としてその開拓を行わねばならぬであらうし、道德的創造の態度についても根本的な方策が考えらるべきであらう。そこに特別教育活動の問題が考えられるのである。

修身科的考え方が道德教育に於ける客觀主義の一方の代表者であるとするならば、特別教育活動は他の一方の極にあるということが出

来よう。これはもちろん類型的に言っていることで、修身科が道德的創造ということを全然問題にしないということではない。ただ中心的な考え方が客觀主義にあるということである。また修身科とならんで行われた訓練かと訓育とかも多くの客觀主義的立場に立ったものが多かったといえよう。しつけなどといわれるのは多く、外部からしつける意味に解されていたのである。

これに対して現在日常生活課程とか特別教育活動といわれているものは、考え方としては主觀主義的傾向が著しく強いのである。児童に自立的にその生活を営ませ、その中から一つのモラルを生み出させようとするのである。そしてこの場合の生活経験は、児童的社会生活である所にまた一つの特徴がある。児童社会というものが、中心的なものとして考えられているのである。

これは外部からしつけるより、むしろ内面的にしつけている、しなれていることをねらっているものと考えることが出来よう。そこから新しいモラルを生み出す力を形成することを期待しているということが出来る。もちろんこの場合でも全然社會的強制という面がなくはない。凡そそういう生活というものには存在し得ないのであるから、ただその面を出来るだけ最低限度にしようというのである。出来るだけ基本的な条件だけにして、そこから自らの道德を生み出させようとするのである。

このように考えると特別教育活動は、道德の形成に於ける最も理想主義的な考え方の代表者である。人間の道德性の最も基本的なる自立性、道德を自ら創造する力を信じ、且つそれを目標としているものであることがわかる。その意味では道德を問題にしている教育課程だとも言えよう。

所でこのことは現実に於ける我が国の特別教育活動がそうなつて

いるということではない。否むしろそういう点からみるとまだ多くの問題をもっている存在だということが出来よう。いわゆる自治活動といわれる所のものが、単に形式的な児童の話し合いの機関であつたり、その活動が学校の管理のための手段であつたりするのである。多くの自治会がありきたりの規律をくりかえしくりかえし問題にしているのである。例えば悪い言葉を言わないようにしましょう、廊下を走る人がいてこまります、といったことについての話し合いである。或はまた学校の清掃の処理のために使役として使われる児童の活動であつたりする。

このような形式への強制ならば、それは過去の強制的しつけと何等変わりはないのである。それは特別教育活動の自殺行為に他ならない。もちろん形式的なものがない社会はないのであつて、そういう形式に入つて活動することが悪いのではない。この形式が如何にして生み出されるか、これを生み出す過程が教育として大切なことであろう。そこに人間の道徳的創造の力も形成されるというべきであらう。

また一方児童の自治活動が単に児童の自由を尊重するという考え方で運営され、道徳性の形成という根本的なものを見失っているものも多く見受けられる。道徳教育が特別教育活動の中から放逐されているのである。そうするとそれはまた単に末梢的な仕事の技術的教育に終つてしまうのである。例えば学校新聞がただ新聞のつくり方の練習に終つていたりする如きである。形式的なるものを排除するのはよいけれども、本質的なものを見失つては真に人間をつくることは出来ないのである。特別教育活動に於て部活動が重視されているのは、生活的内容的な面を中心として、そこに於ける形式を自覚させ、そこからモラルに対するセンスを形成しようとするのにねらいがあるのである。

このように考えると、児童の集団的社会的行動を通じて、そこから自立的にモラルを生み出す態度を形成しようとしている点で特別教育活動は理念としている所は甚だすぐれたものをもっているけれども、現実になつていっているとはいえないものがある。それは考え方が明瞭に認識されて居らぬということでもあるが、根本的には道徳の主観面と客観面とを共に社会の要請として認めつつその両者をどう位置づけるかということにあると思われる。それには人間の道徳性なるものの実体を広く深く見つめて、様々な面からの教育方法を考えることが必要である。単純な一つの方式で道徳性の形成が可能であると考えたら誤りである。特別教育活動はそういう問題を提出しているものとして今後大いに、その見地から研究すべきものである。