

日教組の戦後道徳教育に関する研究

A Study on Postwar Moral Education of JTU

高橋 潤子
Junko Takahashi

要約

これまで、日本教職員組合（以下、日教組）が戦後から道徳教育に反対したということがいわれてきた。また近年の国会議事録には、日教組が戦後道徳教育を行ってこなかったと読み取れる記述が散見している。しかし、1958年に「道徳の時間」が特設されるまでの間に、日教組がどのような道徳教育を行っていたのか、「道徳の時間」をどのように受け止めようとしたのか、ということはほとんど解明されてこなかった。そこで本研究は、1951年～1959年までの日教組の全国教育研究集会の報告をもとに、この点を明らかにする。

キーワード 日教組、全国教育研究集会、戦後道徳教育、徳目主義

はじめに

本研究は、「道徳の時間」¹⁾特設（以下、「道徳の時間」）までの間に日本教職員組合（以下、日教組）がどのような道徳教育を行い、「道徳の時間」をどのように受け止めようとしたのかを、1951年～1959年までの日教組の全国教育研究集会の報告をもとに明らかにする。

2013年1月24日に行われた、第1回教育再生実行会議では前愛媛県知事の加戸守行が、「昭和33年に文部省が特設道徳を提案しました。実施はされましたが、教職員組合の猛烈の反対で実質、骨抜きになって、意味をなさない状況です」と述べた²⁾。また、同年の国会（183国会衆議院予算委員会第4分科会4月15日）では、義家文部科学大臣政務官が「戦後の教育界では、教職員組合を中心として、道徳教育ボイコット運動というものがかなり全国的に展開されてきたと発言した。このように、道徳を「特別な教科」とする議論では、戦後から日教組が道徳教育に反対したということや、「ボイコット」してきたということがいわれてきた。

同様なことは、先行研究でもいわれている。

高山は、日教組の「国民的立場に立つ民主教育の方針」の第二次草案、日教組講師団の見解、東京都教組の道徳教育関係の資料等から、「日教組の道徳教育強化反対が、何ら教育観点からの反対でなく、全く政治的の斗争、階級斗争の理念に立つ政治斗争であること、従つてその反対が話し合いや相互検討の上に妥協点を見出す反対でなく、無条件の絶対反対である」と批判する（高山1958：11-18）。

勝部も「日教組が、昭和33年の道徳教育をブチ壊した元凶である」、「『教師の倫理綱領』をタテにとって、文部省道徳に猛反対し、小・中校の現場でも『道徳』に取組もうとする同僚を、敵視し、組織的に排除し、道徳の時間の実施を妨害しつづけてきた」と指摘する（勝部1997：17-25）。

道徳の「時間」が特設された時から日教組の激しい反対が続いていることや、日教組の道徳教育の方法論等がはっきりしていないこと等が原因となって、道徳教育は形骸化したと貝塚はいう（貝塚2011：44-51、2011b：5-9）。

菱村も、道徳教育が形骸化したのは日教組が「特設道徳を『修身科の復活』と非難し、全国的に激しい反対闘争を展開した」からだと言

る(菱村 2011: 10-12)。

このように、1958年に「道徳の時間」が特設された際に日教組が講習会等を妨害したことが、今日に至るまでの道徳教育の形骸化を招いた一因とされている。その一方で、「道徳の時間」が特設されるまでの間に、日教組がどのような道徳教育を行って来たのかを解明した先行研究はほとんどみあたらない。

「道徳の時間」が開始され始めた頃、日教組が道徳教育の指導者講習会に反対したことは事実³⁾である。しかし、日教組の道徳教育に対する検証がほとんどなされない中、この部分だけを取上げて、日教組は戦後から道徳教育を行ってこなかったと断言することには問題がある。

このような主張が、「特別な教科 道徳」の成立に影響を与える一因となったのであるならば、日教組の道徳教育は検証されなければならない。そうしない限り、今後とも同じような議論が繰り返されるであろう。その意味において、本研究には今日的意義がある。

そこで本研究は、戦後より日教組は道徳教育を行ってこなかったのか、文部省は日教組の道徳教育をどのように捉えていたのか、日教組は「道徳の時間」をどのように受け止めようとしたのかという三点について考察する。その際、1951年～1959年までの日教組の全国教育研究集会報告を主に用いる。また文部省の動向は、1949年～1970年まで主に初等中等教育局視学官であった厚沢留次郎⁴⁾や、戦後、文部省の初等中等教育局初等教育課長等の職にあった大島文義⁵⁾らが現国立教育政策研究所に寄贈した文書から得る。

期間を限定したのは、日教組の全国教育研究集会が始まり始めたのが1951年からであること、日教組が「道徳の時間」に対して一定の方針を出したのが1959年頃であることが理由である。これらの期間に、道徳教育に対しどのような議論がなされていたのかを考察することで、少なくとも、「道徳の時間」が実施される前後の日教組の道徳教育の一端は明らかにすることが出来るであろう。

本研究でいう道徳教育とは、全国教育研究集会報告の中にみられる「道徳教育」という直接的な文言である。

I. 教育研究集会で議論された道徳教育(1951年～1959年)

日教組の第1回教育研究大会(第1回のみ大会)は、1951年5月29日から3日間行われた。この教育研究大会報告は翌年の6月1日に出版された。第2次教育研究集会報告が出版されたのが1953年9月であるため、教育研究集会自体は1952年に行われたと判断される。ほとんどの報告には実施年が記されていないため、本研究では第1次教育研究大会は発表年で、その他の集会は出版年を記している。

以下の表は、1959年までの教育研究集会で「道徳教育」がどのような分科会で、どのように議論されたのかをまとめたものである。太字で記しているものは、項目を設けて議論されたものである。細字のものは、分科会での発言である。

年	1951年(1952年)	1953年	1954年	1955年
文部省 道徳教育振 興対策等	小学校（「社会科」 中心。「しつけ」 ⁶⁾ に重点がおかれ なければならない。 ） 中学校（①「社会 科」 現行の社会 科を再検討して 道徳的知見を開 くためにその学 習指導上特に考 慮すること。② 「職業・家庭科そ の他」社会科学習 と相補つて道徳 的知見を開くよ う考慮すること ⁷⁾ 。	「道徳教育につい て」「国を愛する 心情を養い、他国 民を敬愛する態 度を育てる」。「地 理・歴史・政治・ 経済・社会などの 分野の学習をと おしての科学的 理解と広い視野 のもとに、おのず から育成される ようにすることが 特に肝要であ る」 ¹⁴⁾		
年 分科会	第1次教研大会 1951年(1952年)	第2次教研集会 1953年	第3次教研集会 1954年	第4次教研集会 1955年
児童生徒を 中心とする 社会問題	校外指導 ⁸⁾ 道徳教育の実践 ⁹⁾ 道徳としつけ 道徳と国際問題 ¹⁰⁾			
平和教育	道徳 ¹¹⁾	人民の側に立つ 愛国者の育成 ¹⁵⁾		
産業教育	しつけ ¹²⁾ （小学 校） 労働精神 ¹³⁾			
社会科			地理教育と愛 国心 ¹⁶⁾ 道徳としつけ ¹⁷⁾ 道徳教育と愛 国心 ¹⁸⁾ 地域社会との結 びつき（道徳） ¹⁹⁾	

平和的生産 人の育成			生産教育 ²⁰⁾ 「助けあい学習・ 君が代・芸術教 育」 ²¹⁾	
生産技術を 高める教育				労働こそ人間最 高の道徳 ²²⁾
教育活動・教 育制度				修身科復活要求 (保護者)
年	1956年	1957年	1958年	1959年
文部省 道徳教育振 興対策等	職業家庭科は「実 践的な人間形成 の基本として考 えている」 ²³⁾ 。	「道徳教育につい ては生活指導(仮 称)との関連を重 視し、その相補性 について考慮す る」 ³⁰⁾ 。 「科学技術教育の 強化、道徳教育の 強化」 ³¹⁾	「(1) 日常生活上 の問題の利用 ³⁸⁾ (2) 読み物の利用 ³⁹⁾ (3) 教師の説話 ⁴⁰⁾ (4) 社会的なでき ごとの利用 ⁴¹⁾ (5) 視聴覚教材の 利用 ⁴²⁾ (6) 実践活動 ⁴³⁾ (7) 研究・作業 ⁴⁴⁾ 」	
年 分科会	第5次教研集会 1956年	第6次教研集会 1957年	第7次教研集会 1958年	第8次教研集会 1959年
社会科	道徳教育強化の 批判 ²⁴⁾ 新しい意味での 愛国心の育成 ²⁵⁾	生活科はお説教 的な修身科にな りかねない ³²⁾	道徳教育＝憲法 学習 ⁴⁵⁾ 「『道徳教育』特設 の問題」 ⁴⁶⁾	「社会科と道徳教 育」 ⁵⁴⁾
生活指導	修身教育、親孝行 ²⁶⁾ (保護者) 「しつけと道徳」 ²⁷⁾ 愛国心や親孝行 ²⁸⁾ 道徳的規範 ²⁹⁾	「しつけ・道徳教 育」 ³³⁾ 親孝行や愛国心 はしつけではな い。 しつけの方法	「道徳教育のめあ てを生活指導の なかでどう生か してきたか」 ⁴⁷⁾	「解放された集団 から規律のある 集団へ」 ⁵⁵⁾ 「特設『道徳』を めぐる諸問題」 ⁵⁶⁾
国語教育		文学教育が道徳 教育になる ³⁴⁾	文学教育と道徳 教育 ⁴⁸⁾	「文学教育と道徳 教育」 ⁵⁷⁾

父母・青年と教師との連携		「道徳教育」 ³⁵⁾ 進学・就職 ³⁶⁾ 親孝行、愛国心 ³⁷⁾		
理科教育			「理科教育と道徳教育」 ⁴⁹⁾	
家庭教育			家族関係と道徳教育 ⁵⁰⁾	新指導要領の検討と批判 ⁵⁸⁾ 家族関係の問題 ⁵⁹⁾
音楽教育			音楽教育と道徳教育 ⁵¹⁾	芸術教育と道徳教育 ⁶⁰⁾
演劇教育				「演劇教育と『道徳』」 ⁶¹⁾
保健体育			「保健・体育と道徳教育」 ⁵²⁾	「習慣形成と道徳教育」 ⁶²⁾
特別分科会 道徳教育			「道徳教育」 ⁵³⁾	
生産技術教育				勤労観 ⁶³⁾
教育課程				「『道徳』について」 ⁶⁴⁾
民主教育確立の方針				教育内容についての問題 ⁶⁵⁾

この表からは、ほとんどの教育研究集会で道徳教育についての議論が交わされていたこと、とりわけ第7次～8次教育研究集会では多角的に道徳教育についての議論がなされていたこと、文部省の道徳教育の方針と重なる取り組みがなされていたこと等が読みとれる。以下では、特徴的な意見等を取り上げて考察する。

II. 戦後より日教組は道徳教育を行ってこなかったのか

上記表に示したように、少なくとも1951年頃から、日教組は文部省の指導と重なる道徳教育を行っていた。教師らは、道徳教育を行うことは当然のことだと考えていたし、道徳教育に対し意欲

的であった。これらの点は、「道徳の低下の問題、或いは躰の問題とかいうような問題も、つまるところは平和教育乃至根本的な道徳教育の問題」で、学校で道徳教育が取上げられることは当然のことである（兵庫）、「間断なき説話は、道徳に対する新鮮な感覚を鈍らし、又時には反抗心を養う…。このためには先ず教師自身の道徳意識が洗練されなければならない」、「これまで教師の懸命な研究と、努力によつて着々と」新教育は前進しつつあるが、実施の面がまだ不十分なため、「道徳教育不信の声もこのような実態から来る批判として率直に認められるべきである」（青森）、「現在天野文相あたり、道徳教育は必要であると、現在の学校の躰が悪い。現在の道徳が非常に低下している」等と語っているが、「どこにそういう原因があるかということ」を皆さんにえぐつて頂いて、その問題を

実際に学校でどのようにや^つつているか、今後どのようにや^つつて行けば良いかということを出してもらいたい(伊与田担当中央執行委員)、「只今時間の関係で道徳教育の問題が打切られたということで、声が咽喉まで来てお^つつて非常につらいのです。(中略)願わくば健康教育と同じ問題として来年度徹底的に追及されるように改めて提案をお願いいたします」(愛知)という発言等が出されたことから判断される(日教組 1952: 398)。

生活指導の分科会(第6次教育研究集会)で「しつけ、道徳教育をどう考えるか」ということが話し合われた際、北海道は学校に必要な最低のきまりとして「生活規則」⁶⁶⁾を設けていると報告した。そして、しつけとしての「生活規則」は「自律的規律」⁶⁷⁾と区別されねばならないこと、「親孝行、愛国心といった心情的な面はしつけではない」ことが強調された。石川県からは、父母のあいだに考え方のくいちがい⁶⁸⁾がある上に教師間にもしつけに対する指導態度が一致していないこと、生徒のしつけに対する共通認識が定まっておらず思いつきになる傾向があるとの発言がされ、生徒指導に対する「統一性、一貫性、系統性」のある全国共通の基準を教育研究集会でつくるよう要望が出された。この要望に対し「しつけや道徳教育について基準的なものを求めようとするのは、われわれ教師自身が自主的でない証拠だ。自分自身がこうしようという積極的なものをもつべきだ」(奈良)という批判がみられた(日教組 1957: 350-351)。

また、「父母・青年と教師との連携」の分科会では、北海道が「新しい道徳教育の理論的な面は、少数の教師しか勉強していない。大多数の教師は、父母がしつけをきびしくしてほしい、といえ、それに走るという具合に、いきあたりばったりである。父母の生活のなかの要求を、どのように取り上げていったらいいかを、もっと根本的に考える必要がある」という意見を述べた。つまり、当時、教師達は「新しい道徳教育の理論化」(日教組 1957: 627)を求めていたと考えられる。

戦後より、日教組は愛国心教育や「君が代」を否定してきたということがいわれている⁶⁹⁾。しかし、日教組の教師達は歴史教育等で「人民の側に

立つ愛国者」を育成(日教組 1953: 415)する必要性を感じていたし、「愛国心を涵養するために道義心を培わなければならない」と考えていた(日教組 1954a: 185)。また、国語教育等にアメリカ的な教材等が多いと、「日本人の自覚を忘れ、そうして魂までも売るような、こういう教科書の編纂、指導要領というものを深く検討していかなければならない」との指摘を行っていた(日教組 1954b: 78)。この指摘に鑑みると、日教組も日本人の自覚や愛国心の育成を重視していたと判断される。

文部省は1950年頃には「君が代を唱うことは望ましいとする」(大島 1950a: 35)見解を示しており、第3次教育研究集会では「民主主義的なモラルと『君が代』について以下のように話し合われた。

「君が代をうたわせろという命令らしいのがでている。うたわせない教員は首をきるといった報道もつたえられてくる。この際、日教組としてはっきりした線をだしてほしい。大將軍小学校では、運動会するとき、父兄たちが君が代をうたわせろと学校に申し入れがあり、教頭がことわったところ、あれはけしからん、赤だ、一方的だと新聞でやられた(鳥取)。私たちは生徒会活動でとりあつかっている。ただ教師の判断でかたづけたいはいけない。問題がおきたら、これを生徒会でも十分に討議させ、ここからでた結論をもとに、教師の意向も一しょにして父兄の方に了解をもとめた。それで成功した」(和歌山)。「一つの悩みをもうしあげる。君が代はある意味では素朴な民族意識のあらわれで、どんな国でも、国歌のない国はない、それを歌って何故わるいと身体でかんじている。これに対し、近代主義で割切ってしまうてはどうか。そういう素朴な気持ちは、誰でも、どこかにもっているのだから(大阪)。私...五島列島の山中にいた。そこでは、はっきりうたっている。君が代をうたうと涙を流している父兄がたくさんいる。私自身...、これをどうやってゆくかずいぶん苦しんだ(長崎)。その場合、やっぱり地域的な大きな意識の結果があれば、問題ないんじゃないか(島根)、「鳥取から日教組でうたわないという方針をだせ」という要望があったが、現実には何の根拠はないが、素朴な感情からこれをうたいがっている。

だから日教組の名において黒白をつけるのは大きな危険がある。ことさらだす必要はないと思う（北海道）」（日教組 1954c : 187-188）。

これらのやりとりから、この頃、日教組は「君が代」斉唱に対して統一の方針を決めておらず、「素朴な感情」から「君が代」を歌うことに対して反対はしていなかったと考えられる。

このように、愛国心や「君が代」の問題を含めた道徳教育について日教組の教師は行っていたし、保護者が望む道徳教育と理想の道徳教育の狭間で悩んでいた。

Ⅲ. 文部省は日教組の道徳教育をどのように捉えていたのか

1951年に第1次教育研究大会が開かれた際、天野文相は「わが国の教育は戦後全く新しい態勢の下に教育民主化の方向をとつて急速な歩みが続け大きな建設的役割を果たして来たのでありますが、このことは全国教育関係者がそれぞれの立場において終始熱心に協力したその誠実な力の結合によるものであることはいまでもありません。今や平和条約もすでに調印を終り、日本が独立国としての第一歩を踏み出すにあつては教育の面においても新たに考慮すべき問題が前途に山積しているのでありまして、これが解決は一にかかつて教育関係者の専門的知識技能と良識と一層の研究努力とに俟たなければならないのであります。かかる際に日本教職員組合がここに第1回全国教育研究大会を開催し、教育の内容および現場の諸問題について研究討議を行われますことは「誠に時を得た企といわなければなりません」との挨拶を行った⁷⁰⁾（日教組 1952 : 7）。このように、天野文相は日教組の教育研究大会を高く評価していた。

この前年に、天野文相は新しく修身教育のようなものを作りたいという趣旨の発言をしていた（読売新聞 1950年11月7日）。そして翌日に、文部省の局員に対し、「これまでは全科でいくのがよいと考えたが、新しい教科を立てるか、社会科を改善するか（社会科は必ずしも効果があがってい

ない）局でよく研究して強く推進してくれ」と指示していた（大島 1950b : 37）。

しかし、文部省内で議論した結果、道徳実践の面で不十分な点はみられるが、原理は間違っていないから方法をもっと考えるべき、うまくいっていないことは認めなければならないが「現在の教育が悪いとはいえない。全教科でもっと道徳教育を強調すべき」、「教科を特設すれば、現在の教育課程をくつがえし、新しい教育に逆行するようなおそれがある」、「昔の修身になりがちである」、「新しい教育のカリキュラムが綻くずれするおそれがある」などの反対意見が多く出された（大島 1950c : 250-247）。

同じ頃（1950年12月7日）、辻田局長は第1回教育課程審議会において、「大臣は、各教科や学校全体で取上げてやるのがよいと考えているが、また教科として特設してはどうかという考えもあつたようだ。しかし必ずしも教科の特設を強調してはいない」と発言していた（厚沢 1950a : 196.61-40・(17)）。また、木宮事務官も「今日の教育課程には、修身科を創設する必要がないことは当然のことゝ思う」と述べていた（厚沢 1950b : 196.61-40・(19)）。このように、文部省は1950年頃には道徳教育を教科とする必要はないと考えていた。

1952年12月19日の第1回教育課程審議会（「社会科の改善、特に道徳教育、地理、歴史教育について」話し合われた）で、劔木文部事務次官は「終戦後我が国の教育は非常な根本的改革が行われ、学制、教育内容、実際の面に大変改革があり、教育を民主主義の線で行うようになって来ました。諸先生は実際の教育の場にあつて混乱もきたさず目的を達し、短期間になしとげられました。然し、講和発効後日本は占領から解放され全く自主性を取り戻したが、わが国の再建について現下の政治その他の面からもう一度考えなおす空気があるのは事実であります。（中略）教育内容も終戦後の新教育に習熟しないために困難な部面もあつたが協力一致して今日に來り着々成果があらわれて來ている」。しかし、「独立の今日、日本の国情に合うかどうか反省してみなくてはならない」と述べていた（句読点を加筆した。厚沢 1952 :

096.61-41- (13))。

このように、1953年頃にかけて「社会科の改善」等が審議されたのは、「現下の政治その他の面」からこれらを考え直す「空気」があったからであり、教師の教育にとりわけ不満があったからではなかった。

第3次教育研究集会では「なぜ社会科の分解という要求が起こっているか」というと、一つは今までに出ている基礎学力の低下の問題であり、さらに道徳生活の低下の問題であります。これは、もちろん社会科だけが負うものではない。しかし社会科は人間関係を正しくすることをめざす教科であります。従ってこの立場においてこのような浅いすべり方をしておったならば、やはり今の父兄は満足していない。従ってここにおいて文部省その他保守的な方面から道徳教育を社会科あるいは社会科の教員にまかせておいてはならない、修身教育という別の教育を打立てなければならないということになるのだと思います」との自己批判がみられた(日教組 1954a : 190)。

上記の発言等から、1952年頃までの日教組等の教育を文部省は評価していたものの、日教組自身は絶えず自己批判を行っていたと考えられる。

IV. 日教組は「道徳の時間」を如何に受け止めようとしたのか

第7次教育研究集会では道徳教育特別分科会が設けられ、「政府・文部省の意図する『道徳教育』の時間特設に対し、われわれ現場の教師は、いかに対処すべきか」、「父母たちや世間一般の、『道徳教育』についての要望に、われわれは、いかにこたえるべきか」ということが話し合われた。

その結果、単に反対を叫んでも「底のあさい反対運動」におわってしまうとして、「1、戦後における『道徳』教育(あるいは人間育成の教育)の実状確認と評価、2、道徳教育強化の声の分析、3、『道徳』についての考察、4、学校における道徳教育の役割と機能、5、正しい道徳教育をすすめる上での障害、6、今後の道徳教育の進め方」を検討することとなった。

これまで、日教組は1958年に特設された「道徳の時間」に対し頑強に反対したといわれてきた。しかし、1951年に行われた第1次教育研究集会において、「道徳教育が当然強化されるべきではないか。特別に特設すべきではないか」という意見が既に出されていた(日教組 1952 : 392)。また、第7次教育研究集会では「『道徳教育の根本は正しい人間関係を教えることだと思ふ。子どもの発達段階において適切な機会が教材と一致しないことがある。その点、荷をかるくして道徳教育の別の機会をもつことが、かえって社会科の本筋をいかすことになるのではないか』(石川)、『県集会で石川と同じような意見が出た。社会科で十分に特設はいけないというのには若干問題がありはしないか』(福島)、『現場で話合ったとき、必要ではないかという意見があった。社会科だけでは不十分なので、週1時間社会的なしつけ態度について話しあう時間が必要であると思ふ』(茨城)、『人間尊重とか正しい人間関係というが、教室の掃除のときボスがいて、自分は働かないで人をつかっていばっている。こういうことについても、教師がそれをみてやる余裕がないので、こうした問題をもっと工夫したいという要望がある』(青森)」等の「特設希望論」がみられた(日教組 1958 : 132)。

その一方で、「もちろん『道徳教育は全教科でやるのが原則』(奈良)、『特別な時間を、週一時間というふうに機械的にとることには反対』(神奈川)」(日教組 1958 : 132)、「『社会科をしっかりとやらないから、道徳教育を別にやらなければいけないという意見に反対する。社会科をこそまずしっかりとやらねばならない』(栃木)。戦後10年の社会科教育にさまざまな批判はあろうが。その方向の大筋は決してまちがってはいなかったという自信の上に立って、(中略)正しい道徳教育をおすすめるべきであろう」という意見も出ている(日教組 1958 : 136-137)。

議論の結果、「現在現場では、(1)文部省的な『道徳教育』の時間特設に反対。道徳教育は全教科⁷¹⁾によってという立場、(2)文部省の方針には反対だが、正しい道徳教育やしつけ教育の時間や機会をもつことには賛成、(3)文部省の方針に無自覚的に迎合する立場など」が混在していることが

明らかとなった（日教組 1958 : 132）。このように、1958 年には「道徳の時間」に対する賛否両論があった。

翌年の社会科の分科会では、「社会科の中に、徳目をおしこむことによって、道徳的判断力に寄与させようというのは、誤った考え方で…、むしろ社会科本来のねらいを達成」させることで道徳的判断力は育成されるという報告がなされた。また、『社会についての科学的認識の中から新しい道徳が生み出されているのだ。だから、それと切り離されたところで別に考えられているものはすべて官制道徳だ』ということが明確にされた（日教組 1959a : 135-141）。

また、「生産技術教育の中で、勤労観、労働観を正しく育てあげることが、『道徳教育』というような思想攻撃が子どもと教師におそいかかっているとき、とくに重要であろう。そしてそれと正しく闘って行くためにも、現代社会における技術の役割という、社会発展の展望と結びついた理論的な面についても、今後学習を深めることが必要」との見解も示された（日教組 1959a : 166-167）。

「演劇教育と『道徳』」の議論では「文部省の『道徳教育実施要綱』によると視聴覚教材の利用や演劇活動が推奨されている。しかし、教育の方針が徳目主義の道徳に向けられると、映画や演劇も早ワカリのする便利な教材として利用されるということになり、善玉悪玉の表現になってしまって、本来の劇や映画のドラマやリアリズムは失われてしまう。現にそのような報告書の中でも（無意識のうちに）そのような傾向があらわれようとしている。われわれのいう芸術教育の立場にはもっと積極的な立場—人間形成の本質にふれた—があるはずである。」ということがいわれた（日教組 1959a : 208）。

第 7 次教育研究集会では「特別分科会『道徳教育』を設け、戦後教育が学校教育の全分野で道徳教育をおこなってきたことを確認し、その方向を強化することを決定した。しかし、文部省の『系統だった道徳教育が行えない』という戦後教育批判にどう対抗するか、学校教育の全場面で道徳教育を行うというのが、それでは文部省のいうとおり『焦点がぼやけている』ことになりはしないか、と

いった疑問が未解決のまま残された。以上のような経過と『道徳』の時間特設という事態を背景とする第 8 次大阪集会の、80 以上の報告書は、ほとんど、道徳教育をいかにうけとめるかをテーマにしていた（日教組 1959a : 241）。その結果、「道徳の時間」に対しては「徳目主義・言語主義」⁷²⁾、「内面化」⁷³⁾と感銘主義、「観念性」⁷⁴⁾、「科学性の欠如」⁷⁵⁾などの欠点があげられた。「道徳の時間」をどうするかについては「指導のその場、その場であまりはっきりと、『よい、わるい』の結論が出てしまうのはいけない」、子ども達に考え、相談する時間を与える必要があるので、「道徳の時間」は「それに充当すればよい」、終わりの会や「ホームルームの時間を当てればよく、これ以上の特設時間は不要である」等⁷⁶⁾の意見が出されたが、「適切な結論が得られなかった」という（日教組 1959a : 249-253）。

教育課程の分科会では、「真の道徳教育は、『道徳』の時間や、生活指導の時間だけでできるのではない。それは全教育課程をとおして行われるものであり、いいかえれば、教育そのものが道徳教育だといえる」と定義づけられた（日教組 1959b : 150-152）。

このように、「道徳の時間」をどうするかという問題に対しては、種々の意見がだされたものの、統一的な見解までには至っていない。第 7 次・8 次の教育研究集会の議論を見る限りにおいて、日教組は初めから「道徳の時間」を拒否していた訳ではなかった。日教組が反対したのは、表の注 38) ~44) にみられるような言語主義で徳目主義的な道徳教育であり、全教科の実践を通じて行う道徳教育ではなかった。

おわりに

本研究では、1951 年～1959 年までの日教組の教育研究集会報告をもとに、戦後より日教組は道徳を行ってこなかったのか、文部省は日教組の道徳をどのように捉えていたのか、日教組は「道徳の時間」をどのように受け止めようとしたのかの 3 点について考察した。その結果、日教組は文部

省の指導と重なる道德教育を行っており、文部省も評価していたことが判明した。

「道德の時間」の審議に際し、松永文相は「新しい科学技術を十分に身につけた国民の育成」を目的の一つにあげていた(大島 1957a:136-138)。当時、日教組も科学的認識を育成することが道德教育だと考えていた。このように、「道德の時間」が設けられた後も、日教組は文部省と重なる方向で道德教育を行おうとしていた。

つまり、日教組が反対したのは時間を設けて行う、言語主義で徳目主義の道德教育であった。日教組は「道德の時間」が特設されるまでの間にも道德教育を行っており、全教科を上げて道德教育に取り組もうとしていた。そして、教育研究集会では厳しい自己批判等を行っていた。この点に鑑みると、戦後から日教組は道德教育を行ってこなかったという指摘には事実誤認があるといえる。

注

- 1) 括弧つきなのは、特別な時間という意味である。
- 2) 首相官邸「教育再生実行会議第1回議事録」2019年10月7日入手。
<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/dail/gijiroku.pdf>
- 3) 1958年9月25日に行われた29国会衆議院文教委員会で内藤馨三郎(初等中等教育局長)は、道德教育の指導者講習会当日に「文部省の前に約二百人の日教組の諸君がピケ隊を張った」、会場周辺で「労働歌を高唱し、あるいは革命歌を歌い、面会を強要される等、非常な妨害」行動を行ったと述べた。国会議事録は<http://kokkai.ndl.go.jp/>による。
- 4) 佐藤 1988:1-2。
- 5) 渡部 2002:7-8。
- 6) 大島 1951:243。
- 7) 厚沢 1950c:096.61-40-(15)。
- 8) 愛媛は道德教育を「特別に特設すべきではないかと思う」と述べている(日教組 1952:392)。
- 9) 「新しい教育は教師の懸命な研究と努力によつて着々と前進しつつあることは事実であるが、具体的な実践の面においてはまだ十分に徹底していない実情にあり、道德教育不信の声もこのような実態から来る批判として率直に認められ

るべきである…。道德教育はその性質上学校の全教育課程、全教育活動において行われることが適当であると指摘している(日教組 1952:392-394)。

- 10) 「単にアメリカの輸入をやつていたんでは国は立つて行かない。(中略)社会主義的な、計画的な、そういう立場で新しい道德基準は何であるか」、社会要求は何かをはつきりさせることで「躰け」はできると思う(日教組 1952:395)。
- 11) 平和教育の分科会では「学校で道德教育が取上げられることは当然のことである」との意見が出された(日教組 1952:397)。
- 12) 産業教育が誕生してから「小学校に対しては物を大切にす躰」が行われてきた(日教組 1952:476)。
- 13) 神奈川県は、道德教育に「日本の生産復興に寄与し得るところの有為なる職業人を育成することを一目標に入れて頂きたい」と要望した(日教組 1952:490)。
- 14) 大島 1953:482-480。
- 15) 「教師自らが人民の側に立つ不屈の愛国者でなければならない」(日教組 1953:415)。
- 16) 「本当にうるわしい国土であつて本当にうるわしい生活ならば、日本を愛することが出来るが、…都合の悪いことを皆抜きにして、『こういう国土だから、われわれは愛さなければならない』となれば、これは反動的な地理といえる」(日教組 1954a:175-176)。
- 17) 岩手県が「家の手伝いを全然しなくなった」、言葉遣いが「礼儀正しくない」というような保護者の要求に答えなければ、「社会科は何をやっているかどうも納得しがたい」といわれてしまう。「もう少し考えをくばる必要があると考えます」と発言した(日教組 1954a:193-194)。
- 18) 「愛国心(新しい愛国心)」で「封建的社會の矛盾を克服し、民族最大の幸福をうち立てる人間」を育成するといわれた(日教組 1954a:25-26)。
- 19) 新潟県は、「生徒は学校において新しい民主的な道德を身につけ、それに対する識見を培われて」いるが、一歩学校を出ると現実社會の厳しさにぶつかる。「われわれ教師が対決しなければならない問題は、第一に教師の確固たる信念や主体性を確立するということ。第二に子どもたちが教師と同じく…現実の厳しさに対決しなければならない」ことだと述べた(日教組 1954a:193)。
- 20) 山梨県の中学校では「生産教育とか、道德教

- 育とかいって、教育実践をつみあげてきた」が、生徒の中には海上警備隊に入りたいといってくる者がいた（日教組 1954c : 66-67）。
- 21) 「助けあい学習は、家庭でもすぐれた子どもが、おくれた子どもを救いあげるということに、大変誇りを感じている。だからまた私の方では、農山漁村でマス・コミの影響も多いから、文部省のだしている助けあいというものが利用できるわけである（三重県）」（日教組 1954c : 185）。芸術教育との関係については、「一つの自由主義の立場、実証的な立場から新しい芸術の方向づけをしなければならないと考えている。協同の精神、一つの仕事を何人かでやる。今まで芸術教育ののびなかったのは、劣等意識のためである」と講師が述べた（日教組 1954c : 188）。
- 22) 大阪は「人類の生命の根本を与える食糧生産、これほど尊い道が、道徳があるか」と発言した（日教組 1955 : 219）。
- 23) 大島 1956 : 214。
- 24) 「道徳教育の強化も、社会生活の現実を深くみきわめることを忘れて真実の経験を素通りにした、安易な徳目のおしつけになる危険性がある」（日教組 1955 : 53）。
- 25) 「民族の独立を願い、全人類にまでひろがる、広い豊かな愛情と、理性に裏付けられた新しい意味での愛国心や、経済的な繁栄を得たいという民族の自己主張が、はっきりそだてられなければならない」（日教組 1956 : 62）。
- 26) 静岡県は保護者の修身教育等の要求を古いと退けてきたが、何故そのような要求が出るかということを考えるようになったと述べた（日教組 1956 : 67）。
- 27) 「道徳教育は生活指導の大きな柱の一つである。しかしこのたびの討論では、活発に論ぜられたとはいいがたい。道徳やしつけに対する一般社会からのきびしい要望にかかわらず、どういう基本態度で、どんな中味の道徳を、どんな方法で指導しようとするかについて、突っ込んだ話し合いが行われなかったことは残念である」。寄せられた報告書をも「ばらばら」だった（日教組 1956 : 84-85）。
- 28) 「愛国心や親孝行の問題についても、…積極的に取り上げていき、父母の理解と態度を高めていくような工夫と実践が望まれる」（日教組 1956 : 86）。
- 29) 「いやだけど、仲よくしなければならない」というものが道徳的規範だといわれている（日教組 1956 : 102）。
- 30) 大島 1957b : 231。
- 31) 大島 1957c : 300。
- 32) この頃、小学校低学年の社会科を廃止して、理科と合わせて生活科を設置せよという声がかかれていた。これに対し「かりに生活科を設けるとしても、現場の低学年担当者が、具体的事実にもふれ、作業や活動をたいせつにする学習指導をやりこなすだけの自信がないかぎり、生活科はお説教的な修身科になりかねない」との意見がみられた（日教組 1957 : 173）。
- 33) 北海道、埼玉県から、しつけの内容は、子どもが日常の社会生活を営んでいくための基本的生活習慣であること、その意味でしつけとは生活技術の指導にほかならないことが報告された（日教組 1957 : 349）。
- 34) 講師から「文学教育はけっこうだが、指導によっては、どうにもならない人間もできる危険がある。無理に文学を教えないことである。先生が世の中がわかっている人格者なら、教育全般から文学教育がなされるのではないか」との指摘があった（日教組 1957 : 61）。
- 35) 道徳教育の目標とされていることが、「おしつけの徳目主義におちいつているようだ。子どもが、学校と家庭とで監視されているような印象も受ける」。それよりも「家族会議をとおして親と子が話し合うなかで、親も子もおたがいの生活習慣を徐々に得ていく、というやり方のほうが、よいように思われる」（日教組 1957 : 622）。
- 36) ひとり親家庭の母親から「立身出世をねがうのではないけれど、社会に出たときに、大会社と中小会社では待遇がぜんぜんちがう。（中略）古い修身教育をのぞむのではないが、一本スジの通った道徳教育をしてほしい」との願いが出された（日教組 1957 : 625）。
- 37) 『親孝行』『愛国心』などの問題は、今後ぜひとも理論的にふかめる必要がある」（日教組 1957 : 648）。
- 38) 「児童の具体的問題の中から、適当なものを取り上げ、その解決のための話し合いなどを通じて、道徳的判断力や実践意欲を高める」。
- 39) 「読み物の中から適切な教材を選択し」たものを読んだり、話し合ったり、感想文を書かせて「道徳的行為について理解させ、かつその心情に訴えて感銘を与える」。
- 40) 「適切な例話や教師の体験談話等を興味深く話してやることによって、道徳的な理解を得させ、道徳的判断力を養い、実践意欲を喚起する」。
- 41) 「日々の新聞やラジオの報道等の中から適切

- な教材となるものを選択し、それについての感想発表などを通じて道徳的判断力や実践意欲を高める」。
- 42) 映画、演劇、紙しばい等の中から「適切な教材を選択し、集団視聴の後、感想発表等を通じて道徳的行為について理解させ、かつその心情に訴えて感銘を与える」。
- 43) 「健康・安全の保持、環境の美化、公共物の使い方等を具体的に理解させるために必要な実践活動を行わせ、道徳的实践力を養う」。
- 44) 「生徒に適した問題について、調査研究または作業等の実践的活動を行わせ、道徳的判断力や実践力を養う」(注 38~44)、大島 1958:223)。
- 45) 鳥取の報告は「憲法 24 条を中心に『家庭の民主化』の問題について述べているが、ここでは道徳教育=憲法学習という線がはっきりとうちだされている」(日教組 1958:129)。
- 46) 「現場のなかで『道徳教育』の時間特設に賛成する声がないのかどうかという点について、率直な報告を望んだ。それに対して、数県から特設希望論が存在している旨の報告があった」(日教組 1958:131)。
- 47) 「『生活指導は今や、現場において数多くの実践の中に一步一步と深化されつつある。徳目的な面から全く離れた、行動の中に生きつつある』(静岡報告書)、『これ以上時間を特設したりなどしたならば、単なる知識の注入、説教となって過去の失敗をくり返すだけであろう』(岐阜報告書)」などの報告が道徳教育に対する確信を示していた。「だが『生活指導の方向だけで道徳教育はよいのか』、『親の顔は二つある。教師に向ける顔と別の顔が。生きることが問題である親は、今の道徳教育で満足していないのではないか』(長野)というすどい問題提起があり、『教師が親とよく話せばその時はわかってもらえる。だが子どもと親とぶつかりあう。だから子どもにもっとよく親の立場をつかませる』(熊本)」等の討論の深まりがみられた(日教組 1958:309-310)。
- 48) 「文学教育が人間の生き方・モラルの自覚をねらいとする以上は、道徳教育としても大きな意味があり、今回文部省が特設道徳教育の時間に文学作品を使用してやると力説するのにも警戒の目を放ち、真に人間的な道徳教育に役だつ文学教育の建設の必要が痛感される」(日教組 1958:52)。
- 49) 富山県は「理科教育は重要な道徳的資質を養うことができるが、『理科教育ほんらいの目的を見失うことなく学習を進めなければならない。道徳教育にこだわって理科をゆがめてはならない』と指摘していた。司会者は「自然をすなおに見つめる芽をかりとるような道徳教育には反対であると結論してよいだろう」と討論をまとめた(日教組 1958:146)。
- 50) 日本の母親は、貧しさや複雑な問題に苦しめられている。「母親たちの心のはけ口は最も抵抗力のうすい子どもたちに向けられるよりほかはないのである。これが法則である。道徳はたいせつなものだが、このばあい道徳はこの法則に対しては無力である」。民主主義がすべてを解決する、話し合えば良いというけれども、「話し合うことによって争いはじまることはたくさんあるのだし、お題目としての民主主義は、今のべた法則の前には無力なのである」(日教組 1958:225-226)。
- 51) 音楽が情操陶冶に役立つことはもちろんだが、「正しい歌唱、合奏、観賞を通じて、音の世界の倫理的秩序や構成の論理性を無意識のうちに把握させるものである。『無意識の特性』を養うことが、他の諸教科の力と共に『考える人間』を作り上げることになる」。道徳教育の特設に対抗するために、「『一本の笛も百獣の咆哮を沈黙させる』式の『効能論』で、音楽教育を単に徳育教育のワクに閉じこめるだけでは、官僚的徳目主義の裏返しにすぎなくなる」(日教組 1958:233-234)。
- 52) 「保健・体育の本質に即して指導することが、そのまま道徳教育でもあるのだから、とくに道徳の時間を特設する必要がないとする主張が圧倒的であった」(日教組 1958:280-281)。
- 53) おおまかに「道徳教育をめぐる諸情勢」、「われわれの問題点」、「教育における『道徳』の現状」の3つに分けて議論された(日教組 1958:603-643)。
- 54) 「(1) 道徳観」、「(2) 知識と実践」、「(3) 社会科の本質」が主に話し合われた。「特設『道徳』という徳目が道徳だと考える必要は毛頭ないこと、科学的認識を排除するようなものは道徳とは考えられないことなどが確認された」。「社会科の本質」については、「『低学年社会科ではとくに生活指導との混同がみられ、遊びやしつけ主義がみられる』『社会科の発展をはばむものはじつは教師じしんの物の考え方、行動である。知らず知らずのうちに苦しい道徳をおしつけている』等の指摘がなされた」(日教組 1959a:135-139)。

- 55) 「解放された集団が、規律のある集団にどうしたら発展することができるかという問題は、年来の課題であり、とくに道徳教育の時間特設という事態に対決するためには、是非とも解決しなければならぬ課題である」として、「(1) 週訓と規則」、「(2) 相互批判（『つるしあげ』の問題）」、「(3) 集団の重み（『仲間はずし』の問題）」の3点が話し合われた。
- 56) この分科会では「1 特設『道徳』をどのようにとらえるか」、「2 のぞましい人間像をめぐる」、「3 『道徳』特設をどううけとめるか」、「4 『計画性』をめぐる」、「5 国民の要求に答える道徳教育をめぐる」について話し合われた（日教組 1959a : 249-259）。
- 57) この点に関しては、かなり本質的な討議が徹底的に行われた。「安易に文学教育を道徳教育にすりかえようとする通俗的な考え方・実践が、現実に存在する。これに対して、一方からは文学教育を道徳教育にすりかえてはならぬというごく素朴な意味での純粋文学教育論」が出された。討論の結果、「道徳的心情とか道徳的判断力は、全体の教育のなかで、自然のうちにおこなわれるものである」、「文学教育は人間形成をめざすものではない」とされた（日教組 1958 : 37-38）。
- 58) 「民主的家庭という説教が教壇から叫ばれることによって、子どもたちはいたずらに苦しみ、家庭における新旧価値体系の衝突が、露骨に激化」しただけではないのかという反省がみられた（日教組 1959a : 172-173）。
- 59) 家族関係の問題は、家庭科等で教育がなされてきたが、「ほとんど改善されていない」。これは「家庭科教育であろうと、特設『道徳』教育であろうと、とにかく道徳教育として行われたからではないだろうか。旧道徳に代えて、新道徳をただ押付けてみても、少しも問題は解決しない」（日教組 1959a : 180-182）。
- 60) 「芸術教育を、『感動』とか『情操』とかいう概念に閉じこめず、根本においては、知覚とか論理性とかいう思考力の育成にも関係するものであり、しかもそれらは科学につらなる一面となり、またそれらが一体となって、人間教育に大きな影響をあたえるものである」ことが論じられた（日教組 1959a : 202-203）。
- 61) 「集団活動（集団制作）の特徴は、演劇づくりという協同作業の中で人間形成が出来て来ることである。集団作業の中で、仕事を通じて人間関係をふかめてゆくことができる。これは道徳教育とでもいえる演劇の一面の働きである。それは徳目という形で与えられたものでなく、生活または生活の再構成という葛藤と矛盾の多い場面で養われた価値判断である」。少なくとも演劇教育は、「認識力、批判力を養うことに役立っている」（日教組 1959a : 208-210）。
- 62) 子どもは望ましくない習慣や型にはまった習慣をもっている。「それらの習慣をくずさなければ考える子どもを育てることができない。（中略）手洗いを勤労感謝に結びつけて、それで汚れた手の問題が解消されるような、そんな素朴な指導は実は保健的でも道徳的でもない」（日教組 1959a : 223-224）。
- 63) 「道徳科の特設は、生産技術の展開という面から見て、個々の言葉だけを見れば美しくかざられているが、根本に流れる思想が、人間をのばして行く、批判性を持った創造性、とはちがった、自己の身のまわりにとらわれた工夫と柔順を要求する点に注意しなければならない」（日教組 1959a : 161-162）。
- 64) 文部省の目ざす道徳の特設には「(1) 教科でないというゴマカシ (2) 理由にならない時間特設の理由 (3) 現実性の欠けた道徳 (4) 子どもを窒息させる道徳 (5) 『公共の福祉』優先の道徳 (6) 『労働協調』の道徳 (7) 個人主義的な道徳」という問題があるといわれた（日教組 1959b : 150-152）。
- 65) 「教育課程の強制、ことに特設道徳」に対し、多くの現状と意見とが述べられた。意見には、「教育課程の編成権と勤務評定とは一連の問題として受けとられなければならない」、「道徳の徳目そのものの矛盾も指摘され、社会科における社会の科学的認識が『道徳』によって歪められ軽視されつつある」等があった（日教組 1959b : 220-221）。
- 66) 「生活規則」とは、爪を切る等の必要最低限の生活習慣から、思ったことは何でもいう等の集団の目当て・約束ごとのことで、それは教師にも児童にも例外なく要求されるものであるという説明があった。
- 67) 北海道は「生活規則」を「集団づくり」の基礎として、子どもたちに求めていると説明した。これに対し、「自律的規律」については「集団づくりの結果として子どものなかから育ってくるものだとした」。
- 68) たとえば、子どものあいさつに対しても食い違いがあった。
- 69) たとえば 16 国会衆議院文部委員会 6 月 26 日

自由党世耕弘一、72 国会衆議院文教委員会 2 月 20 日自由民主党山崎拓、133 国会参議院決算委員会 9 月 27 日自由民主党清水嘉与子、173 国会衆議院予算委員会 11 月 5 日鳩山由紀夫内閣総理大臣。

70) この日、天野は国会に出席中であつたため、水谷文部政務次官が代読した。

71) 社会科で「道徳的要素」を押さえるという考えと、「社会的現実をみつめる」という考えが出された。広島県は「いちいち歴史的事実を道徳と結びつけるのはいけない」との意見を述べた(日教組 1958 : 132-135)。

72) 石川県は、道徳的な事柄を、「コトバでもって教えようとするのが徳目主義であり、そのために時間の特設」を必要とする。「新徳目主義が道徳指導要領の本質である」といつている。

73) 「子どもの中にある、具体的な矛盾、客観的な矛盾」を、個人的な反省や内容にしてしまうという指摘がみられた。

74) 文部省は、「これまでの指導では道徳性の深化・統合が不十分」だというのが、「いくら学習指導要領で示された主題を組み込んで道徳教育を行っても、学校の設備の不足等から実行できない現実がある中で、どう強化され統合されるものがあるのか」との意見がだされた。

75) 埼玉は「指導要領の内容は、道徳をヒューマニズムというような部面からだけで捉え、社会科学としての道徳をうち立てていない。人権尊重、という基本道徳が、他の内容と併列的な形でならべられていることがこれを明らかにする」といつている。

76) 「小学校の低学年では、生活指導は多く、社会科や理科に関係しているので全く必要がない」ともいつわれている。

参考文献

厚沢留次郎文書 1950a「第 1 回教育課程審議記録」196.61-40- (17)

1950b 「教育課程審議会小委員会議事録」196.61-40- (19)。

1950c 「試案」196.61-40- (15)。

1952 「昭和 27 年度 (第一次) 教育課程審議会綴」096.61-41- (13)。

大島文義文書 1950a 「局議」、35。

1950b 「道徳教育の昇揚について大臣の意見」37。

1950c 「道徳教育に関する省内連絡協議会」250-247。

1951 「道徳教育振興に関する答申」245-243。

1953 「社会科改善についての方策」482-478。

1956 「中等教育教育課程分科審議会第 2 回記録」219-209。

1957a 「第 1 回教育課程審議会 あいさつ」136-138。

1957b 「社会科の再検討」226-231。

1957c 「第 1 回教材等調査研究会家庭小委員会議事録」300。

1958 「小学校・中学校教育課程の改善について (答申)」222-223。

貝塚茂樹 2011a 『道徳教育の取り扱い説明書—教科化の必要性を考える』学術出版社。

勝部真長 1997 「道徳教育を妨害した日教組—昭和 33 年の記憶」『道徳と教育』43 巻 1-2 号、pp.17-25。

佐藤秀夫 1988 『厚沢留次郎文書目録：被占領期教育改革史料の総合的調査研究』国立教育研究所。

高山岩男 1958 「道徳教育と日教組」『海外事情』6 巻 9 号、pp.11-18。

日本教職員組合教育文化部 1952 「教育研究大会報告書」『教育評論 臨時特集号』小泉印刷。

日本教職員組合編 1953 『日本の教育』第 2 集岩波書店。

1954a 『日本の教育』第 3 集VI国土社。

1954b 『日本の教育』第 3 集VII国土社。

1954c 『日本の教育』第 3 集VIII国土社。

1955 『日本の教育』第 4 集国土社。

1956 『日本の教育』第 5 集国土社。

1957 『日本の教育』第 6 集国土社。

1958 『日本の教育』第 7 集国土社。

1959a 『日本の教育 上巻』第 8 集国土社。

1959b 『日本の教育 下巻』第 8 集国土社。

菱村幸彦 2011 「残された施策はこれしかない」『現代教育科学』54 巻 6 号、pp.10-12。

渡部宗助編著 2002 『大島文義旧蔵文書目録』国立教育政策研究所。