

道徳教育の授業実践を行うに際して考量すべきこと

塚本智宏(東海大学札幌キャンパス)

先日映画『悪童日記』を観た。1944年のハンガリーを舞台にした双子の少年の一年を描いた作品です。これを観る前に、本原稿のことも頭にあって、人間や人生をテーマとする HUMAN な映画の世界というのはまさに道徳的テーマが満載の世界なのではないかとなどと考えていました。が見終えて、この映画が教えてくれたのは、大人が子どもに教えることなどそんなものは何ひとつない、道徳のかけらもないのだということでした。第二次大戦中のことですが、子どもの目で、戦争の中で人間がいかなるものに陥ちていくのかを観察し、この非人間的で過酷な世界を耐え抜くため、子どもたち自身で肉体と精神を鍛練しながら生きる術をつかみ、「成長する」物語です。生存をかりうじて支えてくれた祖母を除いて、子どもたちに「おもいやり」を教えてくれたのはほとんど唯一ユダヤ人靴職人だけであった。戦争が終われば、子どもに教えるべき道徳の物語がたくさん生まれるのだろうか。今はそんなことを考えています。

さて、この小論で課題として設定したのは、“道徳教育の授業実践を行うに際して考量すべきこと”とはどのようなことかということです。

子どもの人格・人間性を尊重する道徳教育を

道徳の授業は、他の教科教育とは異なり、その意図をもってすれば、子どもの人格形成、人間性の発達にストレートに影響を与えうる可能性を持つ有力な機会のひとつです。それは子どもが日々多様な価値観に触れ生活しているなかで、自らの意志のもと、自らに相応しいと思われる価値観を選択していく契機となることが求められています。しばしばいわれてきたようにそれは、教育者の一方的な教え込みによるのではなく子どもの価値選択をサポートする形で行われることが求められます。子どもは他者(教育者と子ども)からの働きかけ・相互のやりとりの中で自己の価値観の体系を徐々に作りあげていきます*。教育者は、子どもに比べその経験や知識量が優位であるとはいえ、必ずしも道徳性・人間性において優位であるとはいえ、あくまでもその経験と知識によって子どもの価値選択のサポートをするよりないのです。「君を人間にしよう」ではなく「君は何になるんだい、人間かい」(コルチャック)というような、対話のアプローチです。その探求の作業は人間として、共同して行うものです。

*ヤヌシュ・コルチャックの教育観を研究していたアポーランドの教育学者アレクサンデル・レヴィンが、人間が固有の価値観・価値体系を形成していくプロセスとその意味について、コルチャックから学んだこととして次のようにまとめています。参考にされたい。

「価値とは、外から子どもに伝えたり教え込んだりできるものではない。上から定められた通りに一度にか頻繁にか、いずれにせよ押し付けられるようなものではない。価値は、それが次第にそこに向かって成熟し発達していく時に意味があり、その時にこそ、人間の生活が刻まれていくのである。...(もし子どもに与えられるべきだという)ある何らかの価値、それがこの上もなく、真正のものであるなら、だれもが自分の力で努力し、常にその目標や行為を変えることなく、追求し続け、さまようことによって、自分から到達するものである。

人間は、こうした努力をしてはじめて、自分自身になりうる。逆の場合は、あれこれの考えや行為のステレオタイプに黙って従うマリオネット(人形)になるだけのことである。

”**道徳教育の授業実践を行うに際して考量すべき**”まず第一の点は、何よりも**教育者が道徳の授業を行う対象たる子どもの人格・人間性に対する尊重の姿勢**であると考えます。戦後の道徳教育の学習指導要領において、幾多の改訂を経てなお、その大目標として「一貫して」めざして来たのは、“人間性の尊重”です。これは、ひょっとしたら子どもの将来の(大人になったときの)道徳的資質として求められて来たことかもしれませんが、本質的にいって、これを理解し認識する側の子どもがそれ自身人間として尊重されることなくして、子どもが自己の価値観として内面化することはないでしょう。逆にいえばこれはまれなことですが子どもから一個の人間としてリスペクトされない教育者の道徳の授業は生徒から受け入れられることはないでしょう。

「閉じた道徳」から「開かれた道徳」へ

”**道徳教育の授業実践を行うに際して考量すべきこと**”の第二の点は、自らの道徳の授業が依って立つ**歴史的位置の確認**であり、手短かに問いを発するなら、その道徳は、「閉じた道徳」に収斂することなく「開かれた道徳」として人間や人類に貢献する方向にあるかどうかということです。

私たちは、戦後という時代の具体的な歴史のなかで生きています。したがって、戦前から戦後への歴史転換を共通の価値観としてもち、その連続の歴史のなかで生き、新たな課題に直面することを意味します。① 戦前の明治憲法・教育勅語を基盤とする修身道徳教育から ② 戦後の日本国憲法・1947年教育基本法へ、そして ③ 2006年教育基本法の改訂、この歴史のプロセスの意味を今一度確認しておく必要があります。

①戦前の教育から戦後の教育への転換

戦前修身の教師用書に、徳目「天皇陛下万歳」について、次のような解説があります。

「天皇陛下は…最も尊き御方なり。…我らも天皇陛下の大御恵によりて幸福なる日を送るものなり、諸子が父母、兄弟と共に一家の内に楽しく暮らすことを得るも、又学校に来たりて物を学び、友だちと面白く遊ぶことを得るも、皆天皇陛下の大御恵ならざるはなし。天皇陛下は我らを愛したまひて常に我らの幸福を図りたまへり。」

私たち国民の家族が幸福に暮らし、また、学校での教育や友だちとの遊びさえ、天皇陛下(主権者)のお恵みによってもたらされたもので、したがって、その恵みに応えることこそが臣民(国民)の責務でした。

戦前の修身教育の土台であった教育勅語が目指す根本目標もやはりそこにありました。その徳目において、父母に親孝行し・兄弟仲良くし・夫婦仲睦まじく……という道徳の誓いを列挙し、その最後の徳目「一旦緩急あれば義勇公に奉じ

*を含めてすべての徳目の最終的な目的が「皇運の扶翼」のためすなわち天皇ないし天皇制国家の命運に貢献することにあつたのです。戦前の道德教育が目標とするのは、その「人の為」ではなく「国の為」であつた。つまりその人の人間性を高めるための徳であるよりも、国家に奉仕するための「徳」でした。

*1933年の『教育勅語図解』(唐沢富太郎『教育博物館 中』)という掛図のような視覚教材には、次のような図とコメントが付されている。 「若し不幸にして、国の大事が起こった場合は、身を忘れて忠義を尽さねばなりません。図は万歳歓呼の聲に送られた勇士が、戦場で御国の為雨の如く降りくる弾丸のなかをもものともせず、奮戦するところであります。」

そういった戦前の教育から一転して、日本国憲法を土台とする戦後の新しい教育は、人類普遍の原理にのっとり、まったく新しい道に向かいました。1946年日本国憲法第13条は、すべての国民が何よりもまず「個人として尊重」されることを求め、第26条では、教育を受けることは、人間の権利として保障することを求めたのです。戦前から戦後への転換期、新しい教育の方向をめざす文部省が新たな教育の一般的な指針となるものを探求していました。

②戦後の『新教育指針』(1946年)と「人間性・人格・個性」

1946年文部省が発表した『新教育指針』の「人間性・人格・個性」の章は、「人間性の尊重」に関して、次のように宣言しています。

「新しい日本の建設をさまたげる軍国主義及び極端な国家主義を取り除いて、その代わりに何を新たに築くべきであろうか。まず、正しい、しっかりした土台がほしい。それは人間性を尊重することです。 中略 ... 個性というのは、人間の一人々々の独特の性質という意味である。すべての人が共通に人間性をそなえており、まただれでも人格として尊重せられねばならぬけれども、人間性は各人によつてあらわれかたがちがっており、したがって各人は他の人と区別さるべき特色をもっている。これが個性である。例えばある人は美しいものを求め美しいものをつくり出す力がすぐれていて、美術家の個性をあらわし、他の人は青少年に対する愛情とかれらを指導する能力とがすぐれていて教育者の個性をあらわす。人間は各々の個性にしたがって人間性をのびし、人格をはたらかせ、人類文化のためにつくすのである。

さてこれまでの日本国民には、このような人間性・人格・個性を尊重することが欠けていた。

先にすでに述べたように、1958年以來の学習指導要領において道德の基本目標として一貫して目指されて来た「人間性の尊重」は、戦後すぐに修身教育が廃止され、日本国憲法の第13条が個人の尊重を規定するとほぼ同時に生まれた概念であり、この直後に成立する1947年の教育基本法の第一条の「人格の完成(人間性の開発が原案)」という教育目標の考え方にも直結していると考えられます。私は、1947年のそれを改訂した2006年の教育基本法に至ってもなお、教育基本法の第一条「教育は人格の完成をめざし」という規定が残されたことを重視していますが、ここに戦後のそしてなおさらに今後の道德教育の動かしがたい根拠の一つがあると考えています。

③1947年の教育基本法と2006年の教育基本法

2006年の教育基本法成立の後、2011年の日本教育学会で、教育学者矢野智司(京都大学)の「愛と自由の道徳教育へ」というテーマの研究報告を聞かせてもらった。そこでの「ベルクソン『道徳と宗教の二つの源泉』の紹介がとてもおもしろかった。矢野によるその紹介はおおよそ次のような内容でした。

道徳は二つの源泉をもつ。一方が、社会の圧力を源泉とする「閉じた道徳」で、他方が、根源の生命を生きた模範となる特定の人格を源泉とする「開いた道徳」である。図式的に言えば、前者「閉じた道徳」は共同体の保持が目的で、その道徳的責務として、構成員を拘束するもので、ここでは、「規律の精神」「社会集団への愛着」「意志の自律性」「自己保存欲望」をその特色とすると。そして、後者「開いた道徳」とは、社会の圧力によってではなく、「愛の躍動」によって駆動するもので、その道徳の及ぶ範囲は、同じ共同体のみならず人類全体におよぶものである。「正義への欲望」、「大他者への愛」、超個体的なものをめざす「自由への欲望」、自己保存欲望でなく自己離脱欲望をその特徴としているという(ベルクソン自身は、前者が悪くて後者が良いというようなことなく、両方とも不可避と述べているという)。

(以上引用は、当時の学会発表レジュメより)

この「閉じた道徳」と「開いた道徳」の対比は、おおよそ2006年の教育基本法と1947年の教育基本法それぞれがめざす方向性の違いとして理解できます。

戦前の教育勅語を土台とする道徳教育は、明らかに「閉じた道徳」であり、戦後の教育基本法が目指したのはそこから転じて「開かれた道徳」に向かったのであり(その時つくられた教育基本法の第二条は、わざわざ「普遍的にして個性豊かな文化の創造をめざす」と人類普遍の原理にのっとりて教育をすすめる方法を示していました。そして、今、この二条はなくなり)、そしてさらに2006年の教育基本法は、再び「閉じた道徳」に力点を置こうとする方向に踏み出したのです。

現時点では、現場教師の目の前に、この二つの道徳への扉が用意されている。自らが行う道徳の授業の内容項目(“徳目”)が「友情」や「思いやり」のテーマであれ、「努力」や「勇気」のテーマであれ、さらに命のテーマであれ、「開いた道徳」「閉じた道徳」いずれに向かっているのか、その十分な自覚が必要なのだと思います。そこには歴史に学ぶ姿勢が重ねられて然るべきです。

参考・引用文献

藤田昌士『道徳教育』エイデル研究所1985年
館(中)』1977年ぎょうせい
版1997年
利の尊重』子どもの未来社2004年

唐沢富太郎『教育博物
徳永正直他『対話への道徳教育』ナカニシヤ出
Aleksander Lewin, Tracing the pedagogic thought of Janusz Korczak, “Dialogue and
universalism”, No.9-10/1997, 119-125pp.
拙著『コルチャック 子どもの権