



筑紫女学園大学リポジト

道徳の授業　－その理論と実践－

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2023-03-23 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 中野, 桂子, NAKANO, Keiko メールアドレス: 所属:
URL	https://chikushi-u.repo.nii.ac.jp/records/1161

道徳の授業

— その理論と実践 —

中 野 桂 子

Instruction in Moral Course: Its Theory and Practice

Keiko NAKANO

はじめに

小中学校の学習指導要領に、昭和33（1958）年「道徳の時間」が特設されて以来、道徳教育は道徳の時間をはじめとして、他の教科、特別活動及び総合的な学習の時間と連携しながら、学校の教育活動全体を通じて行われてきた。道徳教育は「道徳の時間」だけではなく、全体を通じて行われるというのは当然のことであるが、これによって、道徳教育における「道徳の時間」が特設されたとはいえ、その焦点があいまいにされたまま、時を経てきたのであった。このため、現場の教師たちのほとんどが、道徳の時間で、何をどのようにして教えればよいのか分からないというのは言うことができる。結果として、教師の大半は道徳の時間を他の指導の時間に費やすことになる。要するに、道徳の時間は教師のやる気を起こさせることなく、おざなりにされたのである。たまた、道徳の重要性を知って、道徳の時間を意義あるものにしたいと思い、指導に熱心な教師もいたのであったが、それは一握りにすぎなかった。

「道徳の時間」に対する教師の態度がこのようであったから、児童生徒も、そこから印象深い何かを学ぶことはなかった。昨今、教師になった人たち自身が、小中学生のときに「道徳の時間」で授業を受けた記憶さえもなく、記憶があっても、国語の授業と同じようで、内容は、いじめはいけないなど分かりきったことで、しかも分かりきったことを押しつけられているようで、つまらないと思えたという。もちろん、自分を見つめる、考えることになったと当時の授業を肯定する教師もある。この教師たちは、たまたま適切な「道徳の授業」に恵まれたのか、その時期、そこから何かを学ぶ力があつたかであろう。このような事情を踏まえ、平成27（2015）年、学校教育法施行規則及び学習指導要領が一部改正されて、「道徳の時間」が「特別の教科 道徳」となり、教育課程に位置付けられた。これは、小学校では平成30（2018）年度、中学校では平成31年度から実施されることになった。この実施に当たって、平成28（2016）年「道徳教育に関わる評価等の在り方に関する専門家会議」は、「『特別の教科 道徳』の指導方法・評価について」の報告で、前の「道徳の時間」のように指導が形式化したり、主題やねらいがあいまいにならないように注意を促している。現場の教師は、「特別の教科」となった「道徳」の授業を意味あるものにならなければならなくなったの

である。

だが、教師が「道徳」の授業に求められている要求をクリアすることは容易ではない。「道徳の時間」のときの状況と何も変わっていないからである。戦前の「修身」におけるような教科書があるわけでもなく、教師には数学や英語、国語などの教育専門家はいても、道徳の教育専門家がいるわけでもない。「道徳」の教育には、「学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」に従い、文部科学省が示した教材を用いるが、その実践は現場の教師の創意工夫に委ねられている。指導案も、指導の方法も、教師の自主的判断が決定する。このために要する労力、時間は、普通の教科に充てるそれをはるかに越えている。これはいかにして解決されるのか。そのためには道徳教育の根本を問い、そこから実践の糸口を見出す他はない。本研究は、このような目的のもとに稿を起こしたものである。この試みが、道徳の授業の確かな手引きとなるのであれば、幸いである。

1. 学校と道徳

学校教育における道徳の授業においては、教師がある限られた時間のなかで道徳を教え、児童生徒がそれを学ぶということである。教師は教えたが、児童生徒は何も学ばなかったとすれば、それは教えたことにならず、道徳の授業はなかったに等しい。だが、道徳の授業はおよそ、そういうことになりやすい。教え方のみならず、評価も難しく、児童生徒の自己評価さえもあいまいである。いったい、道徳の授業ではなぜ、こうしたことになるのか。これは、二千数百年以上も前に出された問いに遡る。それは、かのプラトンの対話篇『メノン』にある。ここでメノンは、次のような問いを出している¹⁾。

ねえソクラテス、貴方は私に言っては下さいませんか。徳は一体教えられ得るものか、或はそうではなく修養して得られるものか、或はまた修養も栄知にもよらず生まれつき何かで人間に具わって来るのですか。

ここで、教えられるものといえ、それは知識であり、もし徳が知識であれば、教えられる。したがって、徳は知識であるか、否か、ということが探求される。

徳は、ソクラテスが生涯にわたって探求する課題であったが、現代の実証論理学者たちは、徳は価値の問題であって、それは、望ましい、かくあるべきであるという命題で示されるという。彼らは知識の厳密な定義をして、価値を知識から排除している。シュリック²⁾、カルナップ³⁾、ライヘンバッハ⁴⁾らのヴィーン学団およびイギリスのエイヤーたちがそうである。彼らにとって、知識は「三角形の内角の和は2直角である」とか「水は酸素と水素の化合物である」「ニュートリノには質量がある」ように、論証か観察・実験による検証を経たものである。したがって、これは「～である」という命題で示される。これに対して価値、たとえば善や愛(美)、正義に関して、「正直は善い」「弱い者をいじめるべきではない」「うそをつくな」といった命題は、実証はいうまでもなく論証もできない。それゆえ、これは知識ではない。であれば、これは客観的ではない。すなわち、主観的

なものである。かくしてエイヤーは、倫理的判断は「《価値の問題について論ずることは不可能である》という結論が我々の理論からも生まれてくることは明らかである」⁵⁾とした。さらに、ライヘンバッハも「倫理学の言語的表現は言明ではない。それは指示命令なのである」⁶⁾としていた。

実証論理学派の人びとは、道徳は主観的なもの、すなわち感情や気持ちの表明であるので、意味がない。それゆえ語りえないものになる。もっとも、このことは道徳が重要ではないということにはならない。たとえば、道徳が客観的であるとする人びとに衝撃的な影響を与えたヴィトゲンシュタインは、彼の『論考』の最後で、「語りえないものについては、沈黙しなければならない」⁷⁾としたが、彼にとって、「いい表しえないものが存在することは確かである」⁸⁾。そうであるからこそ、これは重要であり、「それは、おのずと現われ出る。それは神秘である」⁹⁾とした。ヴィトゲンシュタインにとって、道徳は語りえないものであるので、ことばで教えることはできない。だが、このことは学ばれないことと同義ではない。ヴィトゲンシュタインは明言しているわけではないが、道徳は自ずと学ばれうるものであるということになる。事実、子どもたちは日々の生活のなかで、自らことばを学ぶように、何が善くて、何が悪いのか、して善いこととして悪いこと、正しいことと不正なことを学んでいる。もちろん、このことは、徳は教えられるかというソクラテスの問いと矛盾しない。ソクラテスは真理ないし真実としての徳が教えられるかと問うているのだから。

子どもたちは日々学ぶ。生活が教育するといつてよい。子どもたちは、家庭、地域のなかで自分たちで学ぶ。原ひろ子は、ヘヤー・インディアンの社会には「『教えてあげる』、『教えてもらう』、『だれだれから習う』、『だれだれから教わる』というような概念の体系が」¹⁰⁾ないと語っていたが、子どもたちは経験によって自分で覚えるのである。道徳もまた自分で覚えたはずである。もちろん、大人たちは直接的な指示はしたであろう。危ないから火にさわってはいけない、小さい子が大事にしているものをとってはいけない、泣かしてはいけないなど。だが、これは教えるということではない。何かを教えたいという意図があって発される言動が教えるということである。ヘヤー・インディアンの大人の言動は、意図される前に、ある状況のなかで、とっさに発されるものである。これは教えるという概念には入っていない。このように、子どもたちは普段の生活のなかで、日々学んでいく。道徳もまたそうである。したがって、学校教育の主題は道徳の教育ではない。このことについて、ラッセルはこう語っていた¹¹⁾。

道徳教育は、子どもが6歳になるまでに、ほとんど完成されていなければならない。すなわち、もっと大きくなって必要とされるさらなる徳性は、すでに身につけている良い習慣とすでに鼓舞されている活力の結果として少年少女が自発的にのびしてゆくべきものである。

さらに、ラッセルはくりかえし語っている¹²⁾。

生後6年間正しく育てられた少年少女がいる学校は、学校側に何ほどかの良識があれば、よい環境をつくるであろう。ここでは、道徳は諸問題に多くの時間と工夫を払う必要はない。要求されるようなより高い諸徳は、純粹に知的な訓練から自然に生まれてくるはずである。……

もし、子どもたちが6歳になるまで正しくとりあつかわれていれば、学校当局は純粋に知的な進歩に力点をおき、これらの望ましい性格のより一層の発展に委ねるのが最善である。

ラッセルによれば、道徳の教育は学齢期までに終わっており、学校教育においては知性の教育が主座を占める。もちろん、両者は自分があるいまとここを越えさせ、自分の人生を非個人的、いわば脱中心化するという点で連続している。ラッセルによれば、物理学、数学、歴史、地理や地質学、文学、芸術など、いずれもそれを可能にする。たとえば、「歴史学と地質学は、われわれを『いま』から連れ去り、天文学は『ここ』から連れ去る」¹³⁾「神は時間空間をくまなく公平にながめていると信じられているかもしれないが、物理学も時間空間をそのようにながめている」¹⁴⁾という。家庭における両親の愛と同様に、学校における教育は子どもを非個人にするという意味で、それぞれ役割を果たしているのである。ラッセルによれば、6歳までに普通の家庭で健やかに育った子どもたちが学校に入ってくる。それは、ひとつの学習共同体であり、そこでは主として知性の教育が行われる。知性の教育は、子どもの自己中心性、主観性を越えさせ、より広い世界へ導く。ここには、道徳の教育が特別に立ち入る場はない。もし、家庭でただしい教育を受けていない子どもがいたとしても、その子にも他の子どもと同じように、知性の教育が施される。道徳的に問題があるとすれば、それは授業の外で、直接に関与され、論されるべきである。ラッセルは、道徳は知識であるか否か、それは知識として教えられるものか否かという問いを出してはいないが、道徳は日常生活のなかで自分で学び、身につけるものであって、それは意図的に教えられるものでも、そうして理解されるものでもないとの見方がある。

2. 学校の道徳教育

道徳の教育に対するラッセルの理解が正当であるとしても、現代の教育状況はその理解を貫徹できるほど穏やかではない。家庭で、両親に拒絶され、道徳を学んでいない子どもも学校にやってくる。この人為的に形成された学校は、共に学ぶ共同体であることによって、本来の機能を発揮する。子どもたちは、ここで共に学び合うのである。それゆえ、一人でも共同体を逸脱したり、学友を抑圧する子どもがあれば、学びは疎外される。それがクラスに複数となり、さらにはクラス内にグループが生まれ、反目し合うようになれば、学校は機能しなくなる。このための対応が試みられてきたが、授業崩壊、いじめ、自殺、不登校のような事態が減少することはない。裕福な家庭の子どもは安心して学ぶことのできる地域の学校を選び、恵まれない家庭の子どもたちはそのまま荒れた学校にとどまる。学校当局は、それに対応するため、特別活動および特設された「道徳の時間」を通して、道徳の指導を行ってきた。道徳は、生活のなかで、児童生徒が自ら学ぶものであるので、できるかぎり、具体的な問題が取りあげられ、直接そのことを検討し、学ばせるようにしてきた。問題が生じると、それに対応し、当事者である児童生徒に直接関わり、指示、助言、忠告をしてきた。カウンセラーの支援をも求めてきた。だが、こうした試みも成果を収めることが困難であった。本来、道徳の問題は、その状況のなかで、即座に、直接に対応されねばならないのであるが、その

ためには教師たちの判断が求められる。だが、この判断も容易ではなかった。普段、児童生徒との関わりが乏しいので、児童生徒の言動を第三者として客観的に観察し、理解して対処しようとする。したがって時間がかかり、結果として対応にならないことが多かった。第三者としてではなく、第二人称として、児童生徒の前に立ち、この子たちの日々の生活を気づかうことが望まれるのであったが、こうした気づかいが生まれるには、まず時間のゆとりがなければならなかった。だが、そういうゆとりの時間は、現在の教師にも児童生徒にも見出すことは難しかった。それでも道德の問題は生じ、学習の疎外は続く。学習の疎外は学校教育の根幹をゆるがす。このような事態を、たとえラッセルであろうと看過できないであろう。この場合、ラッセルは授業に児童生徒を引きこむために、授業そのものを魅力あるものに改変しようとするであろう。そのためのあらゆる創意、工夫、努力を惜しまないであろう。

たしかに、ルブールが語っていたように「道德教育は、教育それ自体と異なるものではない」¹⁵⁾。非道德、反道德的教育などありようもなく、教育はそれ自体道德的なものを語りかけている。教育するというところに道德的なものがつねに現れている。しかも、教師はどのような教科であれ、それを授業で教えるとき、教えたいと思っている教科以外のプラス・アルファを教えている。ギュスドルフが、「言葉を換えれば、教えるということ (enseignement) は、常に、教えるということ以上のことなのである」¹⁶⁾ としたが、授業に真摯に取り組んでいる教師は、教えること以上のこと、教科を越えたプラス・アルファを教えている。それゆえ、そこには道德の教育も自ずと現れている。したがって、教科の授業はそれ自体道德の授業であり、しかも、いかなる教科を教えるにせよ、そこには道德が現れ、児童生徒はそれを感受することができる。これは、教師の意図ないし意識の外にあるものであるから、児童生徒には抵抗もなく、自然かつ直接に感受され、心に響くものになる。まさに、プラトンが語っていたように「無理に強いられた学習というものは、何ひとつ魂のなかに残りはしない」¹⁷⁾ のである。かく見れば、道德という教科の授業自体が国語、理科、社会、数学（算数）、音楽、保健体育、図工などの教科と同じように、道德の教育となりうる。しかも、道德の授業においても、教師はつねに自らの道德性を児童生徒に感受されている。

3. 道德の授業

道德教育は教科の授業としても成立する。これは教科の授業であるから、クラスや学校、あるいは地域、日本や世界に現に生じている道德的問題を取りあげることはない。たとえば、クラスのいじめのような身近な問題は特別活動のホームルームの時間で取りあげられ、話し合われるべきものである。身近な道德的問題は、日々の生活指導や児童生徒指導において個々の児童生徒に関わることである。マリタンが述べていたことであるが、ここで「道德の直接的形成」¹⁸⁾ が開かれる。他方、道德の授業は間接的的形成に関わる。ここでは普遍的な価値が取り扱われる。したがって、いじめのような、身近な、当面する道德問題は射程に入っていない。そもそも、クラスでいじめに加担する児童生徒はほんの少数である。こういう現実の出来事を授業で取りあげて、思いやりや共感を喚起しようとする試みは意味をなさない。家庭で健やかに育っている子には、いじめてはいけな

ど当たり前のことで、興味も関心も引きはしない。むしろ、当たり前のことを教えられることに反発を抱きさえする。道徳の授業が強制、押しきせになる。それこそプラトンが語ったように、そんなものは「何ひとつ魂の中に残りはしない」のである。また、いじめに関わっている児童生徒も、それが問題として授業のなかで取り上げられるとき、他人ごとになってしまう。話し合いをし、自分の意見を発表するにしても、それは自分と関係のないこととして発表される。授業は、一般かつ普遍的なことを学ぶところであるので、それは当然のことである。いじめについて教師は教えたが、児童生徒は結局何も学んでいない。また、国家及び世界に起こっている道徳的問題、たとえば人種差別、宗教対立などは、社会・歴史の問題として教科の中で取り扱われる。これは、結果として道徳の間接的形成になる。

文部科学省の学習指導要領は、道徳の内容を4つのカテゴリーで示している。

1. 主として自分自身に関すること。
2. 主として他の人とのかかわりに関すること。
3. 主として自然や崇高なもののかかわりに関すること。
4. 主として集団や社会のかかわりに関すること。

このカテゴリーは、小学校・中学校において同一である。このカテゴリーを基本に、そこで記されていることは身近なことから普遍的な価値に移行している。すなわち、次第に達成することの難しいものになっている。すでに小学校第一学年及び第二学年から示されている「自然や崇高なものとの関わり」は高次の普遍的な概念である。その後、第五学年及び第六学年では、「より高い目標を立て、希望と勇気をもってくじけないうで努力する」「真理を大切にし、」もそうである。さらに、中学校においては「自律の精神を重んじ、自主的に考え、誠実に実行してその結果に責任をもつ」「真理を愛し、真実を求め、理想の真理を目指して自己の人生を切り拓いていく」「温かい人間愛の精神を深め、他の人々に対し感謝と思いやりの心をもつ」「人間の力を超えたものに対する畏敬の念を深める」「勤労の尊さや意義を理解し、奉仕の精神をもって、公共の福祉と社会の発展に努める」など、高次の普遍的価値が提示されている。この価値に対して誰も異議を唱えることはできないが、しかし、児童生徒のみならず、すべての大人たちがそれを行うことは至難あるいは不可能であるという意味で、それは高次の普遍的価値というほかはない。したがって、この普遍的価値は教えることも、実行して見せることもできない。ちなみに、ソクラテスが徳は教えられるか、もし徳が知識であれば教えられるとしたのは、徳は普遍価値、すなわち真理であるからであった。この真理を奇しくも知った者は真理を実現する。けだし、たとえばピタゴラスの定理を知った者は、もはや、それに背くことはないように、真理を知った者は必ず真理を行うのである。ただ、ソクラテスはいまだ、そういう人に出会ったことがないという。それゆえソクラテスは、自ら徳を探求し、さらに徳を知っている人はいないか、探し続けたのである。

道徳教育の目標にも内容にも、高次の普遍概念がちりばめられている。だが、この普遍概念こそが道徳の授業の主題となるものである。かつて、ブーバーはこう述べたことがあった¹⁹⁾。

教師の本来的目標、すなわち彼がそれを正しく理解し、それを正しく心に銘じるならば彼のすべての働きに影響するであろう目標は偉大な性格（der grosse Charakter）である。

ブーバーは普遍的価値を人間の問題としてとらえ、ここに「偉大な性格」を提示している。もちろん、偉大な性格は容易に形成されうるものではない。この点で、普遍的価値の実現が困難であることに変わりはない。したがって、これは教育における最後の目標である。文部科学省の学習指導要領「道徳」は、道徳の目標及び内容のなかに、このような最終目標をはからずも提示したといえる。最終目標は、学校教育が終了した後も、人が生涯にわたって追い求めねばならない、いわば陶冶目標である。

本来、道徳は人と人とのかわりに関することである。ところが、学習指導要領の道徳は、それを越えて、崇高なもの、人間を超えたもの、真理についてふれている。それゆえ、道徳教育の目標・内容を越えて、生涯にわたる陶冶目標をも示している。だが、このことが道徳の授業の主題を明らかにしている。それは、普遍概念を体現する偉大な性格である。もちろん、偉大な性格は人間性ないし人間の可能性の究極であって、これを定義することはできない。だが、定義することができないとしても、人間の偉大さについてであれば、そのことを示すことはできる。その点で、偉大とは何であるか知っている。それが何かを知っていなければ、誰も偉大な性格を求めたりはしないであろう。かくして、道徳の授業の主題は人間の偉大さを提示し、そのことにふれ、理解することである。

4. 実践

学校における教科の授業では、すべて一般かつ普遍的な知識・技能が学ばれる。たとえば、算数（数学）、理科などには、その内容自体に誰も異を唱えることはない。体育においてさえそうである。体育は、プロの選手を育てるためにあるのではない。キャリア教育といわれるものについてもそうである。道徳の授業も、児童生徒をただ道徳的にするというのではない。また、そういう試みは授業の目標を越えており、できることではない。道徳の授業は、普遍的な概念すなわち人間の偉大さを提示する。もちろん、この授業は児童生徒を偉大な性格に育てようといった意図をもたない。ただ、人間の偉大さを示し、理解することにある。授業はあくまで理解に尽きる。その理解にプラス・アルファがあるとしても、それは望外のことである。但し、理解ということにおいて、道徳の授業には他の授業と共通したものがあるが、違っていることがある。それは、人間の偉大さを理解するという高次の目標があるということである。それゆえ、道徳の授業はこのための教科書があるはずもなく、その成果を明らかにして評価することも容易ではない。指導案も他の教科と同じようであるはずもなく、むしろ、同じであってはならない。道徳の授業に近い授業といえば算数（数学）より国語の授業である。この授業の教科書には人間の偉大さを取りあげた作品（たとえば走れメロスなど）が載せられていることがある。だが、ここでは作品の鑑賞と解釈が主題である。ここでの理解は児童生徒に作品を客観的に見るように求める。これに従って児童生徒は作品の内容、構成、

作者の意図などを知る。これによって、この作品は知識として児童生徒に学ばれる。しかし、やがて、何も残らないことが多い。自分で選んだ本を読む時は楽しく、その後も覚えているが、授業で読んだ本は楽しくもなく、忘れてしまっていることが多い。だがそれでも、国語の授業は何かを教えている。文字、文章の書き方・様、文・文法、読む力などを児童生徒は学んでいる。

道徳の授業が取りあげる作品が国語の授業と同じであっても、児童生徒は国語と同じことを学ぶのではない。道徳の授業は指導案も、その展開も、方法も、他の教科のやり方を取らない。むしろ、そうしたものはないともいえる。また、道徳の授業の教材は、身近にある問題、現に社会で起こっていること、判断を要する政治的問題などに関与しない。いじめ、交通ルール違反、災害に見まわれた地域の荒廃、そこに住む人びとの苛酷な生活、広島・長崎の原爆投下、その被災者たち、世界各地に起こるテロ、アメリカの銃撃事件、アフリカの子どもの飢餓など、いずれも道徳の授業の教材にはならない。これらの問題は、特別活動のみならず、社会科（歴史や地理など）で取り扱われるものである。道徳の授業は、人間の偉大さを示すものであれば、文学、歴史、芸術、スポーツ、科学など、人間のあらゆる活動を教材とすることができる。ただし、教材に取りあげる作品は、天才や偉人といった人びとの業績や行いだけを語ったものではない。この作品には平凡かつ普通人びとに現れる偉大さも取りあげられる。むしろ、人間の偉大さはすべての人びとに関わっている偉大さである。事例として、ここにひとつの教材をあげる。それはランゲフェルドの体験の記述である。この記述には、人間の醜さ（憎らしさ）、悲惨さがあるが、にもかかわらず、そこに人間の偉大さが現れている。これがランゲフェルドの教材を事例とした所以である。

ここで、ランゲフェルドの記述から、人間の偉大さに関わるものを4つ抜粋する²⁰⁾。

記述1

私は子どもの時強制収容所に入れられ、自分の父親が目の前で殺されるのを目撃した経験をもつ少年（ルネ）のお話しをしたいと思います。長い間私たちはこの少年が何故手を全く使おうとせず、だらりと垂らしたまま歩くのか分かりませんでした。それが分かったのは、その少年が子どもの時目撃したことがそのことに影響を及ぼしているに違いないと知った時です。この少年は、自分の父親が病気の息子のためにパンを盗み、その罰として自分の目の前で手を切り落とされるのを見たのでした。

強制収容所の中で、自分の父親が両手を切り落とされる間、じっと見ているより仕方なかった少年のことを、私は決して忘れることができません。彼は自分の父親が出血して死んでゆく光景を、目のあたりに見たのでした。その時少年は10歳でした。それから3年後に私のところにやって来た時には、彼は自分の両手を自分の身体の一部として知覚することができなかったし、また知覚しようとしなかったのです。彼の両手はチアノーゼになって、彼の体に力なくぶらさがっているだけでした。

記述2

私はその少年とちょっとした遊びを始めました。それは少年と一緒にボートにのることでし

た。少年は、私が先に腰をかけて彼に手をさしのべても、自分の手を動かそうとせず、ただ力なく手を垂らしたまま坐っているだけでした。私はまず自分がボートを漕ぎ、次に少年の手を私の手の上に置かせて漕ぎました。しばらくしてから私は彼の手を櫂の上に直接のせ、その上に私の手を重ねて向う岸につくまで一緒に漕ぎました。岸につくと私はボートから先に降り、少年に手をさしのべて降りるように言いました。この少年が自分から自分の手を動かして私に応じたのは、実にかこうして4か月半ボート漕ぎを一緒にした後であったのです。

記述3

この話をきいて、皆様はこの少年がその後どんな職業を選んだと思いますか。彼はめがね商になったのです。レンズを正確に研いだり、眼鏡を作る仕事ですが、彼は自分の手で精密で立派な仕事をするようになったのです。これは彼の過去に対する創造的な解決というべきでしょう。誰かが彼にめがね商になれと忠告した様子はありません。それでは、いったいどこに彼がめがね商にならねばならぬ理由があったのでしょうか。彼は目が悪くて困っていたわけではありませんでした。皆様は彼がどんな答えをしたと思いますか。私が彼に再び会ったのはアメリカで、その時彼は25歳の青年で、すでにめがね商になっていました。彼はこう話してくれました。「私はめがね商になりました。それは私の父に対する愛のためです。といいますのは、私の手が他の人たちの肉体的な欠陥を補うことができるからです。私は外科医になっても歯医者になってもよかったのです」と。彼は自分のために手を切り落とされた父への愛から、自分の手が苦しんでいる人間のからだを助けることのできる職業を選んだのでした。

記述4

さて、この青年の話しを終わらせる時が来ました。私はまず彼が何年も後になって、27歳の青年として再び私を訪ねてきた時のこととお話します。その頃、彼は眼鏡商の資格をとって、オランダからアメリカに移住していました。いったい彼は何故やって来たのでしょうか。結婚したことを私に報告するためだったのです。この青年が結婚した相手の女性はどんな人だったのでしょうか。もちろん、彼女には名前がありますが、ここではそれはたいして重要なことではありません。彼女は世界的に著名な^{ハーピスト}豎琴奏者だったのです。そして私が後になって彼ら夫妻に会ったとき、彼は以前に話さなかったことを明かしてくれました。彼はこう言ったのです——「彼女はとても美しい手をしているのです」。

この記述は、小学校高学年から中学生まで用いることができる。道徳の授業は、人間あるいは人間であることの偉大さ、美しさといったものを理解することであるから、一般の教科の授業のように、ひとつの教育方法、あるいは教授方式で行うことはできない。方法化するとき、道徳の教材は形骸化し、たんなる話題や情報になってしまう。道徳の授業の目標が教材の理解であることにおいて、他の教科と違いはないが、その理解は想像力を働かせて、教材が語りかける状況を鮮明に思い浮かべることである。したがって、たとえば算数（数学）の理解とは違っている、算数（数学）

には状況がない。かくして、道徳の授業の主題名は、人を思やるとか、自分のよさに気づくとか、一人ひとりを尊重するとかのように、道徳的といえるものにはならない。こういう主題名が授業によってわずかでも達成されるとするのは誤りである。道徳の授業はあくまで理解であって、道徳的価値を教えることではないし、また教えても児童生徒は何も学ばない。このことについて、シェフラーは的確な理解を示している²¹⁾。

コロンプスがアメリカ大陸を発見したということを学ぶことは、(他に何が含まれていようとも) それを信じるようになることである。同様に、人は正直であるべきであるということ学ぶことは、(他に何か含まれていようとも——この場合は、少なくとも規範の獲得が含まれているのだが) 人は正直であるべきであるということ信じるようになることである。こうして、人は正直であるべきであることを教えることは、単に正直であるように教えることを意味しているばかりでなく(行動的解釈にとってさえもそうである)、人は正直であるべきであるという信念を獲得させるように(つまり、以前に論じた、教授にとって適切な方法という制限の中で信念を獲得させるように) することをも意味しているのである。

シェフラーは、「正直であるべきである」という道徳規範が児童生徒の信念、すなわち児童生徒に同一化され、児童生徒自身になることをもって、それは教えられたことになるといっている。これは正しい。しかし、こうしたことを道徳の授業はねらってはいない。まして、真理を探求して、真理そのものになるとか、偉大な人間になるとか、途方もない企てはしない。道徳の授業は、あくまで理解であって、道徳的価値を教えようとすれば、ただの押しきせになってしまい、児童生徒にとって、これほどつまらない授業はないものになる。

かくして、道徳の授業の主題もねらいも自ずと明らかになる。すなわち、主題は人間の偉大さについて理解することである。教材はランゲフェルドの手記、ねらいは教材が語りかける出来事の状態を想像し、できるだけ、生き生きと思い浮かべることである。次に、この試みを明らかにする。

導入

授業の導入もさりげなく示される。「最近、こんな本を読んだので、みなさんにも読んでもらいたいなあと思って、一部をコピーしてきました。この授業で、これを読みましょう。」

展開1

(1) 4つの記述を児童生徒に渡し、教師がゆっくり朗読する。

その後、手記の社会的背景、ナチスドイツ支配下におけるユダヤ人の迫害について、説明する。

※これは、手記の理解の一助にするためなので、簡単でよい。

(2) 次に、再び記述1を教師が朗読する。その間、児童生徒は黙想して聴く。同様なことを記述4まで試みる。

※黙想するのは、児童生徒が想像力を働かせ、記述の状況をありありと思い浮かべることになる。

展開2

黙想して、今までのことをみなさんと一緒に、静かに思い浮かべてみましょう。

※黙想は学年及びクラスの状況によって3～5分ほど。

※ここで黙想を取り入れるのは、それが想像力を稼働させるからである。ちなみに、ラッセルは、現代社会に黙想がなくなってきたことを指摘して「クエイカー教徒が現代人のだれよりも知恵を持つのは、彼らの沈思黙考ぎょうの行によるところが大である」「われわれが毎日30分間静かに黙想にふけるならば」と言って黙想を勧めている²²⁾。

完了

ユダヤの少年のことで、みなさんが印象に残ったものがあれば書いて、私（教師）に教えて下さい。小さな紙をわたす。回収のあと、ありがとう。

※なお、手記について、その意味内容を話し合い、意見を述べ合うことは道德の趣旨になじまない。ここでの理解は、心の中に想像するということであるから。

道德の時間に皆さんもこれ使って欲しいなというものがあれば教えて下さい。本でなくても、何でもいいのです。話し合っ、これいいかなと思うものがあれば、それをみんなで学びましょう。これで、終わります。

道德の授業において、変わらないものは人間の偉大さについて理解すること、その状況を想像によって、生き生きと思い浮かべることである。そのために教材が選ばれる。そして、その教材によって、授業の方法、導入、展開も変わる。1時限で終わらないこともある。なお、評価は、当然、測定されえない。児童生徒が記した印象に関する手がかりである。印象は、児童生徒個人のものであるから、深く感じているかどうかがおぼろげに分かるだけである。したがって、それに優劣はない。

むすび

教師の徳のひとつは謙遜ということであろう。これは、ブーバーが述べていたように、それは教師が「生命の充実の中にあるただひとつの要素、生徒に働きかけている測り知れない現実の中にあるただひとつの実存にすぎないという感情」²³⁾である。教師は意識し、意図して、児童生徒を教育しようとする。しかも、これを仕事とする唯一の人であるが、それは広大な現実の一要素にすぎない。この教師が道德の授業でできることは限られている。このため、道德の授業においては謙遜が求められている。したがって、この時間に偉大な性格を教えようなど思いだにしない。ただ、人間の偉大さについて、理解しようとするだけである。

さらに、教師には謙虚さが求められる。とくに、道德の授業の目標には真理を探求する偉大な性格が掲げられているが、教師であっても、真理に到達しているわけではない。ちなみに、かのソクラテスが「然るに私は、未嘗て何人の師にもなりはしなかった」²⁴⁾としたのは、徳すなわち真理

そのもの、あるいは偉大さそのものを知らなかったからである。同様なことは、わが国の教育者にも見ることができる。たとえば、中江藤樹を敬っていた吉田松陰は、若者が松下村塾へ入門の礼をとり、教授を乞うと、藤樹と同じように「教授は能はざるも君等と共に講究せん」²⁵⁾と答えたという。およそ、偉大な性格を教えようとする教師は児童生徒に反抗される。説教めいて、道徳くさいことを言っていると嫌われてしまう。

児童生徒は、一般教科において教師が自分たちより優れているので、宿題を出されてもそれをやってくるかどうかはともかくとして、そのことに反抗はしない。だが、正直であれ、人を思いやれ、立派な人間になれといったことには応えようとしない。そう求められてなれるわけではない。それゆえ反撥しさえする。これは、道徳の最終目標であるから、師にとっても、生涯の陶冶目標である。教師であろうと自分自身がその境位に至っていない者が、それを他人に求めることはできない。その意味でも、教師には謙遜が求められている。それゆえ、道徳の授業においては教材を児童生徒と共に学ぶ態度が不可欠である。したがって、道徳の授業においては、教材は道徳を教える手段・道具ではない。教材そのものが語りかけることを学ぶことである。それゆえ、このことは教師と児童生徒が仲睦まじく、話し合い、学び合うということではない。ここでは、真摯に教材を選び、その教材に真摯に向き合い、教材が教えることをありのまま受容し、その状況を心に思い浮かべることが、児童生徒及び教師に求められる。その目標が広大かつ深遠であるため、おざなりになりがちであるが、この基本が堅守されるならば、それは意義あるものとなる。道徳の授業において、謙遜は教師において自分が児童生徒に影響する他者一般の一つであるとの理解から生じ、謙虚さは自分が真理からはるか遠くにいるとの理解から生じる。いずれも、道徳の授業において教師に必須の徳である。

注および引用文献

- 1) Platon, *Menon*, 70.『プラトン全集二』岡田正三訳、全国書房、1946、p.133.
- 2) M. Schlick, *Fragen der Ethik*, Julius Springer, Wien, Austria, 1930, pp.77-78.
- 3) R. Carnap, *Philosophy and Logical Syntax*, Ams Press Inc., 1935, p.22.
- 4) H. Reichenbach, *The Rise of Scientific Philosophy*, University of California, 1951, p.276.
- 5) A. J. エイヤー『言語・真理・論理』吉田夏彦訳、岩波書店、1955、p.135.
- 6) H. ライヘンバッハ『科学哲学の形成』市井三郎訳、みすず書房、1954、p.277.
- 7) L. Wittgenstein, *Tractatus Logico-Philosophicus*, Routledge & Kegan Paul, London, 1961, 7. 1st ed., 1921.
- 8) L. Wittgenstein, *ibid.*, 6・522.
- 9) L. Wittgenstein, *ibid.*, 6・522.
- 10) 原ひろ子『子どもの文化人類学』晶文社、1979、p.180.
- 11) B. Russell, *On Education, Especially in Early Childhood*, Unwin Books, London, 1973, p.56. 1st ed., 1926.
- 12) B. Russell, *ibid.*, p.131.
- 13) B. Russell, *Portraits from Memory and Other Essays*, Allen & Unwin, London, 1965, p.166.
- 14) B. Russell, *An Inquiry into Meaning and Truth*, Allen & Unwin, London, 1966, p.108. 1st ed., 1940.

- 15) O. ルブール『教育は何のために』石堂常世訳、勁草書房、1981、p.162.
- 16) G. ギュスドルフ『何のための教師』小倉志祥・高橋勝訳、みすず書房、1972、p.15.
- 17) プラトン『国家』(下) 藤沢令夫訳、岩波書店(岩波文庫)、1996、p.154.
- 18) J. マリタン『人間の教育』梅村敏郎訳、九州大学出版会、1983、p.134.
- 19) M. Buber, *Reden über Erziehung*, Verlag Lambert Schneider · Heidelberg, 1969, p.67.
- 20) M. J. ランゲフェルド『教育と人間の省察』岡田渥美・和田修二監訳、玉川大学出版部、1976、pp.43-46、p.52.
M. J. ランゲフェルド『よるべなき両親』和田修二監訳、玉川大学出版部、1980、pp.129-130.
- 21) I. シェフラー『教育のことば』村井実監訳、生田久美子・松丸修三訳、東洋館出版、1981、pp.191-192.
- 22) B. ラッセル『人生についての断章』中野好之・太田喜一郎訳、みすず書房、1977、p.41.
- 23) M. Buber, *Reden über Erziehung*, op. cit., p.56.
- 24) プラトン『ソクラテスの弁明・クリトン』久保勉訳、岩波書店、1961、p.44.
- 25) 玖村敏雄『吉田松陰の思想と教育』岩波書店、1942、p.305.

(なかの けいこ：人間科学科 初等教育・保育専攻 准教授)

