

<論文（道徳教育）>

子どもが「自分らしさ」を追求する道徳の授業

小池 順子

要旨

本論文は、現今の道徳教育が抱える問題は、子どもたちあるいは社会から公共性が失われていることにその根があるという認識を基盤に、「子どもを中心に」考えた道徳教育の授業の在り方を考察している。ここで「子どもを中心に」するとは、子どもが自分の「自分らしさ」を追求するということを中心課題にすることを意味する。道徳的な問題に関わって自分を徹底的に追求すると、その内容は子どもひとりひとりが自分の「弱さ」と向き合うことへ向かう。したがって、子どもに自分らしさを追求させることは、子どもにとって厳しい営みとなる。本論は最終的に、自分の「弱さ」と向き合う辛さを共有することが、今後の道徳教育の授業に必要な内実であることを明らかにした。

キーワード

道徳 授業 自分らしさ 消費社会 追求

1. はじめに

平成20年度改訂の学習指導要領（以下、指導要領）において、道徳教育が重点科目として現れてきた。このことは、「道徳」が時間割の中に特設されていることをさらに推し進めて、「道徳」を教科として位置づけるかどうかという議論が起こったことや¹、これまでは道徳的心情等は「学校の教育活動全体を通じて」養い、「道徳の時間においては」他の学習の時間と関連を図りながらこれを育成すると記述されていたのに対し、新指導要領においては、「道徳の時間を要

として」という記述が加えられ、授業科目としての「道徳」に踏み込んだ言及がなされていることにも現れている。このように、現在、道徳はわが国の教育の課題として大きく焦点が当てられるようになったといえる。しかもそれが授業を充実させるという課題として現れたことが、今回の改訂の大きな特徴といえよう。

しかし、現在のわが国において道徳を授業で教えるということには、道徳の本来的な内容とも関わって、根源的ともいえる難題がある。その難題の一つは、現代日本に生きる子どもたちの在り方と道徳の性質が矛盾するということである。

高橋（2006）は、日本が1970年代に工業型社会から情報・消費社会へと社会システムを移行させた頃から、日本の子どもたちは、集団で一つの目的に向かって「頑張る」よりも、個としての自分が「自分らしく」生きることを望むようになったという（cf.高橋：2006,p.24）。「自分らしく」生きたいという現代日本の子どもたちの志向は、彼らが情報消費社会に生きていることに支えられている。消費という行為は一般には購買行為を指しているが、消費の語源である consume とは、「焼き尽くすこと、燃え尽きること、激しい高揚感」を意味しているという（cf.高橋：2006,p.26）。このような意味が消費社会の根底にあるため、そこに生きる子どもたちは、「いまという時を充実させて生きたい」（高橋：2006,p.26）という感覚をもつ。

このような感覚をもつ子どもと道徳はなじまない。というのは、道徳は共同的志向をもつからである。

「道徳」とは moral の翻訳である。似た意味をもつ ethics は「倫理」と訳される。moral の語源はラテン語の mores であり、「社会的な慣習」とか「風習」という意味をもつ。ethics の語源はギリシア語の ethos であるが、こちらの意味にも「社会的慣習」が含まれている。つまり言葉の意味から考えると、徳や倫理とは、人々の間に共有されている習慣ということになるのである。

このことから形式的に考えるならば、道徳教育とは人々の間で既に共有されているものを子どもに顕在化させてそれを伝達する営みということになる。伝達が可能であるためには、送り手を受け手との間に共通の基盤がなくてはなら

ない。換言すれば、道徳を教えるためには、社会で共有されているものを受け入れることに子どもたちが予め「同意」していなければならない。したがって、もし教師と子どもたちの間にこの「同意」がない場合には、道徳の授業はそもそも成立すら危惧されることになる。

個として生きようとする志向と、共同体的なものを共有しようとする志向は矛盾する。かつ、今というときの充実が志向に加わると、子どもたちは、その都度の個としての自分を基準に物事を選択をするようになる。子どもたちにとって、共同体的なものを取り入れることを強いられることには意味がなくなり、子どもたちは自分がそのとき自分らしくいられるものを選択することになる (cf.高橋：2006,p.28)。

子どもたちは、自分らしさに適ったものだけを選択し、「学ぶ」。自分らしいものを選択するということは、そのときの自分が受け入れられるものを選択するという「行為」として現れる。この選択の繰り返しにより、子どもたちの中で、自分らしさを満足させることが今を楽しく生きることと等値になっていく。その「積み重ね」の過程で、子どもは「自分らしさ」をつくっていく。しかし、楽しく生きることの「積み重ね」で子どもは「自分らしさ」をつくることができるのだろうか。また、そのような過程でできあがる「自分らしさ」は、子どもが望む自分なのだろうか。

本論は、「自分らしさ」を追求することと道徳を学ぶことがどのような授業によって成立するのかを考察する。この際、「自分らしさ」とは何かということが問われる。さしあたり、「自分が自分にふさわしいと思うこと」という意味を提示しておきたい²。考察の深化に伴い、自分らしさの意味も深めていくこととする。

2. 「たのしい授業」編集委員会の道徳の授業

この考察の最初の手がかりとして、板倉聖宣を中心とする「たのしい授業」編集委員会が提出する道徳の授業実践を考察の素材としたい。「たのしい授業」の考え方は、楽しい授業でこそ、子どもは学ぶという考えのもとに、多くの授業実践を生み出している。

板倉は、1970年代初めに「たのしい授業」を提唱し、後に「授業書」を用いた仮説実験授業を考案した³。現在では理科教育に限らず、多くの教科の授業に「たのしい授業」の考え方を応用している。

しかし、板倉は永く道德教育には「ウサン臭さが伴っている」と感じ、「道德教育を正面から論ずることを意識的に避けてきた」という（cf.板倉：2007,p.6）。というのも、板倉自身は、小学校時代に天皇制的な道德を教え込まれたからである。この記憶があるために、「道德」や「修身」といった言葉が出てくると、「とんでもない道德を押しつけられて、洗脳されてはかなわない」と思うのだという（cf.板倉：2007,p.7）。

しかし板倉は、人びとは「どうやって生きたらいいか」ということには切実な関心をもっているゆえに、道德教育は必要であるともいう（cf.板倉：2007,p.7）。さらに、それゆえに、道德の授業は「楽しい授業になる」という（板倉：2007,p.7）。このとき、道德の授業の楽しさの中核になるのは、「一切の押しつけを排する」という考えである（同前）。板倉の「たのしい授業」の提唱は、そもそも知識を押しつける授業を批判する思想から始められている。とりわけ、道德の場合は「たった一人の子どもが違和感をもつようなことを押しつけてはならないと板倉はいい、「ほんの少しの押しつけ」も板倉は批判する（cf.板倉：2007,p.11）。ほんの少しの押しつけをも否定することで、「道德教育＝教訓を垂れる授業」（板倉：2007,p.9）となることを避けられると板倉は考えている⁴。

では、どのような授業が楽しい道德の授業になるのかというと、板倉は、『「一つの教訓を押しつけるのではなく、いくつもの考え方がある』ということを教えるような道德教育なら、嫌らしいものにしなくてすむ」という（板倉：2007,p.11）。このような板倉の言葉には、学びは子どもが主役であるという子ども中心主義的な考えが根底にあるとあっていいだろう。「押しつけ」とは子どもを無視する形式的な授業でなされることであり、ゆえに排除されなければならないのである。

ここで、具体的に、「たのしい授業」研究会が提示する道德の授業プランとその実践例を検討したい。この授業プランは、中（2007）が作成したものである。

授業は、予め用意された「読み聞かせ教材」を子どもに話して聞かせながら、途中で質問をし、その都度の「登場人物」の気持ちを考えさせ、最後に感想を書かせるという形式をとっている。

教材は、岩城宏之著『楽譜の風景』（岩波新書 1983年）からとり上げられている。指揮者の岩城が、オーストラリアでの演奏会でメルボルン交響楽団を指揮しているときに、大きなミスをして演奏がメチャクチャになってしまったときの話である。「春の祭典」という拍子が頻繁に変化する難解な楽曲を岩城が途中で「ふり間違えて」、楽団の演奏と指揮がバラバラになった。何とか「回復」を試みたが、遂にあきらめ、本番にもかかわらず岩城は演奏を停止させてしまう。聴衆も楽団も凍りつくように静かになった瞬間、岩城は聴衆の方へ振り向いて、「私のミスで止まってしまいました。ごめんなさい。途中からやり直します」と言った。指揮者としてはこれ以上ないほどのミスで、岩城は身体がガクガク震えるのを感じる。しかし、演奏をやり直そうとした瞬間、聴衆からあたたかい拍手が起こった。続いて楽団からも拍手が起こった。その晩、楽団のメンバーたちが彼を「飲んで騒ごう」と誘う。その席で団員たちは彼に次のようにいった。「おれたちはあなたが好きだ。普通はオーケストラのせいにして、あのまま最後までやってしまうものだ。実際に止めなくたってなんとかなった。それをあなたは、＜自分のミスだ＞と、はっきりお客にしゃべった…」。(cf. 中：2007,p.153-161)

このプランで実際に授業実践をした湯沢（2007）の記録がある。

湯沢は、岩城が演奏を止めたところまで話し終わったところで、「このあと岩城さんが最初にしたことは？」と質問し、予想される答えを4つの選択肢から子どもに選ばせる。すると、36人中30人の子どもが「ウ.客にあやまった」を選んだ。4つの選択に分かれたそれぞれの子どもの、自分の選択の理由を発言させる。この「ウ」を選択をした子どもの考えは、「間違ってしまったんだから、謝るのが当然だと思う」というものだ。そして、正解を書いたプリントを配る。子どもたちからは、「あ、やっぱり」とか「お、当たった!」といったつぶやきが聞こえたという。

この授業の後に子どもたちが書いた感想から二つを挙げる。

「昨年の新人戦県大会の7回の裏アウト満塁でバッターは僕だった。僕は凡打に倒れ、試合に負けた。その時みんなあたたかくなぐさめてくれた。『俺だって、あのプレッシャーの中、ヒットは出なかった』と。だから、岩城さんの心境は痛いほどわかるような気がする。」

「私はあまりオーケストラなどには興味が無い。だから指揮者などがミスしてもぜんぜん分からないと思う。でもこの話の指揮者ははっきり自分のミスだということをお客全員の前で言えて『えら〜い』と思った。」

この授業プランと授業に、秋田（2007）が批判を加えている。秋田はこの授業を包括的に批判しているが、ここでは、この授業で子どもが自分らしさを追求できるかという観点から、秋田の批判のうち三点をとり上げて考察する⁵。

秋田の批判の第一点は、この教材には、「ミスをして、それを謝れば許す寛容の精神」としてたたえらるゝといった「教育的クササ」が臭うということである。この結果、「ミスしたときにはく素直に謝るべき」であり、それだけが唯一の解答である」ことを強く教え込むことになっている（秋田：2007,p.171）。

秋田の批判の第二点は、この授業書では、岩城が一流の指揮者であり、日ごろ楽団員から信頼され、聴衆からも上等の評価を予め受けているという裏付けがあって成立している事実を捨象していることである。それらを授業の中では子どもたちに知らせずに、形式的に岩城や楽団員の対応に普遍性をもたせてしまうと、このエピソードがもつ豊かな内容を見失わせることになる（cf.秋田：2007,pp.172-173）。

批判の第三点は、「ミスしたら謝ろう」という考えだけを協調すると、「謝っておしまい」という態度を是とすることになるという点である。このことにより自分のミスによって何がどう困るのか、どのようにそれを回復したらいいのかといったことを考えることがないがしろにされる。それどころか、本当に謝罪が必要なときに謝罪できるようにならないという可能性さえ少なくない。ミスが生じたときにそれをどう克服するか、その可能性と方法についてのパターンを多く知らせること、現実ミスをしたときに、自ら選択し決断できるようにすることこそが重要ではないかと秋田はいう（cf.秋田：2007,p.173）。

第一の批判は、この資料からは板倉のいう多様な見解が引き出されていないことでも裏付けられる。原因の一つは、「授業書」が使われていることである。授業書は「正解」を常に用意しているため、子どもたちは一つの正解に導かれる。その内容がまさに一つの意見の押しつけを生じさせているようにみえる。押しつけを一切排することで道徳の授業を意義あるものにしようとする「たのしい授業」の考え方からすれば、秋田の指摘はこの授業の根本に関わるということができる。

しかし、この授業での子どもたちは、本当に秋田のいうように「ミスしたときには素直に謝るべき」であり、それだけが唯一の解答であることを強く教え込まれているのだろうか。最初の質問「このあと岩城さんが最初にしたことは？」に対し、36人中30人の子どもが「ウ。客にあやまった」を選択している。議論をしたり他の子どもの意見を聞く以前に、ほとんどの子どもたちは「謝罪」を選択している。つまり、押しつけられる以前に、子どもたちは既にもっている感覚で「謝罪」を選んでいるのではないだろうか。

授業で押しつけがなされたならば、授業の終わりか後で、教師の押しつけた見解に子どもの意見が集中するといったことが起こっているはずである。しかしこの授業では、子どもたちはほとんど意見や考えに変化を起こしていない。つまり、押しつけさえ起こっていないようにみえないだろうか。

押しつけさえ生じなかった原因は何か。これを考察する手がかりとして、秋田の第二の批判の内容を検討したい。

秋田のいう「エピソードがもつ豊かな内容」は、代替ができない人間ひとりひとりがつくりだす関係から生成されている。したがって、岩城の失敗とその後の出来事は、岩城という人間の固有の「もの」だといえる。したがって、岩城が他ではなくそのコンサート本番で演奏を止め、やりなおそうと判断したのもまた、岩城という固有の人間に起こった一回性の強いものだったと考えなくてはならない。教材を読みとるときに事象の固有性を捨象してしまうと、授業の中で子どもたちに何が起こるのだろうか。

ここで宇佐美（1974）の論考を参考にしたい。宇佐美は、意志とは、人が「何らかのことを何らかの理由で、また何らかの方法で、やるべきだと思う」状

態だという(宇佐美:1974,p.29)。換言すれば、「意志が働いているといわれる状態」は、「ある内容の認識が行われている状態」である(宇佐美:1974,p.28)。つまり、「『意志』をある行動を行おうとする状態を示す語だととるならば、ある内容の認識を欠いては、ひとはそのような行動をすることはできない」(宇佐美:同前)と宇佐美はいう。したがって、人がなぜそのように振舞うのかを考えるためには、予め、その人が「何らか」の内容をどのように認識しているのかについての洞察が先行しなければならない。

宇佐美の分析を借りるならば、授業での質問は「岩城さん」の意志を問うもの、「岩城さん」が何を認識しているのかを問うものとならなければならない。しかし、湯沢の授業では「このあと岩城さんが最初にしたことは？」という質問は、そのような問いとして現れていない。そのことが、多くの子どもに「謝罪」を選択させたと考えられる。なぜなら、「岩城さん」が何をどんな理由で、どのような方法でやるべきだと考えたのか、「岩城さん」の認識の内容が全く洞察されていないため、子どもたちは「岩城さんは失敗した」という形式だけを理解し、「失敗したら謝る」という形式的で日常的な処理方法を選択することでこの質問をやり過ぎそうとしているようにみえるのである。

したがって、正解が告げられると、「あ、やっぱり」とか「お、当たった!」といった言葉しか子どもたちから出てこない。子どもにとっての問題は、自分の答えが当たったか外れたかということである。「岩城さん」がなぜ謝ったか、「岩城さん」の失敗がどれほど重大な意味をもっているのかといったことに、子どもたちの考えは及ばない。

こうして秋田の第三の批判が帰結されることになる。子どもたちは、「岩城さん」が何を認識したのか、「岩城さん」がどういう指揮者で、楽団員とどのような関係をもって舞台に臨んでいるのかといった内容が知らされていないので、「このあと岩城さんが最初にしたことは？」という質問に、「失敗したら謝る」という形式的で日常的な処理方法を当てはめるしかない。これが、秋田のいうように、「ミスをしたら謝ろう」という考えだけが強調されただけになっているとしたら、子どもたちには、失敗したら「謝っておしまい」という態度を是とする態度が強化されるだけになる。「岩城さん」の謝罪の意味の深刻さを洞察す

る機会を失うのである。つまり、「岩城さん」の謝罪は、どこまでも単なる他人事となる。

「私はあまりオーケストラなどには興味がない」という子どもの感想は、このことをよく表している。「指揮者などがミスをしてでもぜんぜん分からないと思う」というのはこのお話の状況に対するこの子なりの洞察である。多くの子どもにとってオーケストラの指揮者の仕事の内容は親しみのあるものではない。とにかく、この授業でわかるのは岩城が大勢の前でミスをしたということである。したがってこの子は、ミスが自分のミスであるという告白をお客全員の前で正直に言えて「『えら〜い』と思った」という。この感想をもつことにより、この子はこの子なりに「岩城さん」の振る舞いに感動していることがわかる。

しかし、この感動はこの子どもをゆさぶるものにはなりえていない。宇佐美は、「ひとは、このような安易な『感動』によっては変わるものではありません」（宇佐美：1974,p.39）という。宇佐美は、「こおりついた風力計」という小学校6年生の道徳の指導資料とそれを使った授業を具体的に検討している。長くなるが、宇佐美の言葉を引用したい。「野中の『気持ち』だと読みとられたものは、野中が認識した具体的な事実から切り離されています。いいかえれば、野中の経験からは切り離されてしまっているのです。『気持ち』からでは、野中が何をし何を知ったがゆえに、どう考えそのような『気持ち』になったのかが、さっぱりわからないのです。したがって、子どもの側としては、野中のような『気持ち』になるためには、何をし、何を知り、どう考えればよいかかわからないのです。つまり、そのような『気持ち』になる方法がわからないわけです。だから、子どもは、そのような『気持ち』が自分の側のどのような経験に関係して成り立つものなのかわからないのです。自分の既成の感情がその『気持ち』にあたるものであろうと想像するしかないわけです。つまり、正確に言えば、子どもは、野中の『気持ち』ではなく、すでに持っている自分の『気持ち』を野中の『気持ち』として見ているに過ぎないのです。資料によって自分の『気持ち』を越えた何かを新たに獲得したわけではないのです」（宇佐美：同前）。上の宇佐美の記述中の「野中」を「岩城さん」と入れ替えれば、そっくりこの授業を批判する言葉になりうるであろう。

もう一つの子どもの感想にも、同じ批判は当てはまる。野球の試合で自分の平凡なプレーのためにチームが負けたときの経験に基づいて、「岩城さんの心境は痛いほどわかるような気がする」というこの子の言葉は、「岩城さん」の状況をこの子なりに洞察している。しかし、この感想は自分の苦い経験から発せられているゆえに、この資料によって自分の「気持ち」を越えたわけではなく、新しい認識や洞察を獲得したわけでもない。

結局、この授業での子どもたちは、大きな失敗をしたときの危うい人間の在り方を自分の外側の事象として聞き流し、「既存の自分」をそのままいわば温存したままになっている。

端的に言えば、子どもたちにとって、自分の在り方は問題にならないので、「自分らしさ」を問うものにもなりえていないのである。

授業者の湯沢は、この授業に対する子どもたちの評価を集計し、グラフに表している (cf.湯沢：2007,p.169)。それによると、97%の子どもたちが「とてもいい話だった」か「いい話だった」と答えている。このことで、湯沢はこの授業は生徒に好評で、役に立ったととらえている。これは、子どもを楽しませることを目標にした場合に成立する評価である。しかし、子どもを楽しませるといことは、子どもを事象の「外側」においておくだけであり、授業がここにとどまれば、板倉のいう「自分はどうやって生きてらいいか」という切実な関心には踏み込んでいけないし、何が今の自分にふさわしいのか、自分らしさを問うこともできないままにと止まるといわなければならない。この「たのしい授業」は、子ども中心主義的な考えを根底においた教師の良心から発せられているといえる。しかし、上のようにとらえるならば、子どもを中心にするといことは、子どもを楽しませることなのかという問いが生じてくることになる。

3. 小西正雄の授業

ここまで考察してきたように、「たのしい授業」では、子どもの思考は自分には一体何がふさわしいのか、自分はどう在りたいのかと、自分らしさを問う必要がないまま終わる。これは、授業書の中で提示される選択肢の内容が既存の形式的な価値に合致すればそれでその場をやり過ごすことが可能であり、かつ

選択の結果も他人事で済んでしまうということに原因があると考えられる。

小西（1995）は、このような形式的な価値感と事柄を他人事で済ますことを可能にしている授業の問題性を指摘し、その原因や原理を考察している。小西は、この問題の根は「戦後民主主義」（小西：1995,p.10）にあるという。これは、「みずからの側に善なる部分のみをかき集め、悪の部分には『悪』総合引き受けセンター”のようなしかけを作って全部そちらにまわってしまうという奇妙な操作を行う」（同前）のだという。

このことは、例えば人権教育において授業の中で取り上げられる題材が、被差別部落の問題や過去の日本国家のことや、公害問題といったものになることに現れる。これらの問題は善と悪を二分しやすく、悪いのは国家で大衆は善であると、「みずからとはかなりはっきりと対置しうる『悪』を想定することができる」（小西：1995,p.34）からである。対照的に、身近な人権問題、例えば、車内販売の連呼や街角の騒音問題などは、議論の素材としてとり上げられない。なぜならこれらは身近な問題であるために、追及することで自分の身が危うくなる可能性や、自分がそれを求めているという弱みが明らかにされる可能性があるからである。つまり、自らが被害者であると同時に共犯者でもありうるという問題、「私たちは無罪です」と言い張ることのできない問題はとり上げられないのである（cf.小西：1995,p.34）。

しかし、「先生や子どもや名もなき市民だけが純真無垢で、それ以外がみんな悪者だなどということはありません」（小西：1995,p.37）。小西は、「自分もまた差別性を身にまもって日々を生活しているのだという深刻な洞察抜きにまず他者の攻撃に走るから、あるいはお題目だけを唱えて終わるから、浅薄なことの上ない人権教育になる」（同前）のだという。

ここで小西が兵庫県の公立高校の教師をしていたときの実践を検討したい。

これを小西は「暴挙」と表現する（cf.小西：1995,pp.38-40）。まず、高校3年生のクラス全員に、就職に必要な「身上調書」を配布して記入させる。それは、家族の学歴、収入、自宅の所有形態、広さ、使用人の数などを書かせる「いたって差別的な調書」で、実際にその直前まで地元のある企業が用いていたために大問題となったものだったという。

自宅の面積など分からない子が多い、親の最終学歴も書けない子が多い。「先生、こんなんわからへん」と不平をいう生徒に、「そんなことでどうするんだ。就職活動を甘く見るな」と小西はいい、とにかく分かる範囲で書かせる。

次に、「このような調書を書いてみて感じたこと」という題で作文を書かせた。47人中46人が、「家のことなど全然知らないの、しっかりと確認しておかなければならないと感じました」と書いたなかで、一人だけ、母子家庭で奨学金を受けていた生徒が、「こんな調書を書かすというのはおかしいのではないかと疑問を出したという。

小西は、この生徒の作文を印刷して全員に配布し、この作文に対する感想を書かせる。生徒たちは、調書のもつ差別性を看破しきれなかった自分の弱さを正直に告白し、悔しさを書き綴ってきたという⁶。

この授業で生徒たちに起こったことは何だったのか。調書を書かされて、「家のことなど全然知らないの、しっかりと確認しておかなければならない」と感じた生徒にとって、こういったことを書くことに自分らしさは問題にならない。自分の記憶に加えた方がいいかもしれない情報があった、ということを知っただけである。唯一、母子家庭で奨学金を受けていた生徒が調書は「おかしい」といったのは、この生徒にとって、調書は自分らしさつまり「私」が「私にふさわしい」と思う在り方を「侵害」してくるものとして現れたからである。家族の学歴、収入、自宅の所有形態などは、「私が私らしく在る」ということに関して外的な要素である。しかしそれが一旦「身上調書」という具体的な形になると、その内容が差別の要素として働き始める可能性がある。その「作用」が「私が私らしく在る」ことを侵害してくることを、奨学金を受けていた生徒だけは感じたと考えられる。

他の生徒たちは、この生徒の見解が知らされて初めて、差別的な調書に疑問も抱かずに記入するという行為が、無自覚とはいえ差別を支持していたことを知る。こうして、調書に疑問を抱かなかった生徒にも、自分らしさが問題として現れてくる。なぜなら、「自分は人を差別しない」と思いたい生徒には、調書に疑問を抱かない自分は、在りたい自分を否定するものになるからである⁷。

この授業からわかるのは、自分らしさ、つまり自分が自分にふさわしいと思

う在り方を考えることは、それを否定する事柄が突きつけられて可能になるということである。すると、自分らしさを追求するとは、自分が楽しめることを「取り込む」ことよりも、自分がしたくないことを排除していく営みとして成立するのではないかと考えられるのである。

しかし、このことは生徒たちにとって、厳しい営みとなる。小西の授業実践をもう一つみてみたい。難民問題を扱った授業で、やはり小西自身が兵庫県の公立高校の教師だったときのものであるという（cf.小西：1995,pp.85-93）。

授業ではまず、NHKの『地球が危ない』という番組の一部を視聴する。その後、この番組の要点をまとめ、討議を経て、自分の主張を文章化するという形式の授業である。

番組冒頭、柳田邦男氏が登場し、「環境問題には、広い視野と長い目が必要だ」と論じる。次にスーダンの砂漠化が紹介され、さらにケニアの森林破壊についての原住民へのインタビューが現れる。番組の中では、砂漠化が進む理由について、「人口が増え、蒔き用に木を多く伐採し、その量が自然の再生力を上回ったから」と説明される。人口が増えたのが原因なら減らせばいいということになるが、生きている人を殺すわけにはいかないから、少なくとも難民を助けないことにしたらいいのではないか、というのが議論の出発点になったという。

授業で生徒たちから出された意見は次の通りである（小西：1995,pp.86-87）。

- ・マキが必要なら植林すればよい。／・一度砂漠化するとなかなかもとに戻らないから、植林は難しい。／・石油に転換すべきだ。／・どうやって運ぶ？総人口の三分の二の発展途上国が本気になって石油を使いはじめたらどうなるの？／・とにかく先進国が援助すべきだ。／・ふえた難民の命をとことん守ろうとするなら、世界経済は無茶苦茶になるのではないか。／・太陽エネルギーを使え。／・太陽は半永久的でも、太陽電池は希少資源を使って作られるから、無駄遣いはできないよ。／・かわいそうだから、とにかく助けなければ。／・長い目で見よと言っていたではないか。助かった彼らがまた子どもを産んだらどうなる。／・でもかわいそう。／・助けたら、アフリカ以外の人々にも大きな影響が出る。経済の混乱とか環境破壊の拡大とか。／・同じ人間ではないか。私たちは豊かなんだから助けるべきだ。／・日本が裕福だからそんなことが言

える。地球がおかしくなってどっちかが犠牲にならなければならなくなったとき、それでも他人を助けるの？

授業がここまで進んだとき、「教室は静まり返り、大袈裟に言えば『生徒はもう真っ青』」だったという（小西：1995,p.87）。小西は、生徒たちが「どちらかしか助からぬとなれば、人間は他人を蹴飛ばしてでも生きようとする」本性を、「自分の中にみ」たと解釈する（小西：1995,p.88）。

授業後の感想には、「『悲痛な叫び』としか言いようのないものが少なくなかった」という（同前）。ここでは三つを取り上げて検討してみたい。

感想A 無責任に「助けましょう、助けましょう」と言ったって仕方がない。が、一人の人間としての感情としては、自分は良い目にあっただけで難民の人々も助けたい。この矛盾はつきまとう。どうすればいいのか私にはわかりません。

感想B やはり人間も、この地球上に生きているかぎり、食物連鎖にしたがうことにならざるをえない。いくら人間が他の動物よりもすぐれていても自然にたよって生きている以上、自然がしたしっぺ返しは、甘んじてうけるしかないのだ。本当にかわいそうだけれど、私はアフリカの難民は助けられない方がいいとおもう。自分だけがよければいい、というわけではなくて、地球上には人間以外の動物が住んでいるという問題があるからだ。彼らを人間のために全滅させては絶対にいけない。たとえ人間が全滅することになっても…。人間も動物も助ける方法はただ一つ、今から過去にもどることだとおもう。つまり、石油もガスも電気も機械も、何もない生活に少しずつもどってゆくの。もしこの時点で死ぬ人が大量にいたとしても、それは、この地球に生まれた限り仕方がないことと、あきらめるしかない。

小西は感想Bに対して、「悲しすぎる結論だけど、だれか反論してくれませんか」とコメントした。すると、Bの感想を書いた同じ生徒が自分の父親との話し合いを綴り、最後にこの生徒は、「結局人間のもっている能力と力で自然のしっぺ返しと限界の限界まで戦っていくしかないのでしょうか」と結論づけたという（小西：1995,pp.91-92）。

小西は、この授業について「どういう風に展開するかの予想をまるで立てて

いなかった」(小西：1995,p.40)という。そして、上のような感想が出てくるに至って、『えらいことになった』と焦った」(小西：1995,p.92)。

しかし、小西は次の生徒の感想で「救われたと思った」(小西：1995,p.93)という。

感想C アフリカの人口が減ると、私たちにとっては、経済援助もしなくていいし、とても助かると思う。しかし私たちは、同じ人間としてアフリカの人々を見殺しにはできないはずだ。それが表面だけのアフリカ人救助であり、私たちが困るようになって結局見殺しにするとしても、豊かなうちはできるだけ助けずにはいられない。なぜならそういう状況の中での人間は、人間としての「感情」を持たずにはいられないからである。

小西はこの生徒の感想を引き受けて、「人間は助けなければならないようにできているのである」(同前)とこの授業を結論づけている。

この授業の展開をみても、生徒たちはやはり初めは「マキ」に必要な木を植林するとか、石油や太陽エネルギーを使うといった、自分が直接関わらない手立てで問題解決の結論を導き出そうとする。しかしそれらが解決に結びつかないことがわかるにつれ、彼らには、アフリカの人の命と自分たちの命が天秤にかけていることが明らかになってくる。この「天秤」の内容は、実際には、人の命を助きたい自分と自分の命を安全地帯においておきたい自分との葛藤である。この選択は、どちらを選んでも解決にはならない。これは事柄としてだけではなく、自分らしさの追求としてもである。なぜなら、一方を選択すると、他方を選択する自分を否定することになるからである。

こうして生徒たちに自分の在り方が問題になってくる。このことは、感想の中に「私はわかりません」とか「私はアフリカの難民は助けられない方がいいと思う」と、主語を明確に「私」と記述していることにも現れている。同時に、これらの記述にも表れている通り、「私」は必ず何かを選択している。しかしそれは、「私」が必ず何かを否定することでもあり、かつ否定するものに「私」が残されていることも生徒たちはわかっている。生徒たちの苦悩はここに由来していると考えられる。教師の焦りも、そのような苦悩へと自分が追い込んでしまったことへの良心の「痛み」の表れではないだろうか。

こうして、自分らしさの追求は、生徒にとっても教師にとっても厳しい営みとなる。

4. おわりに

以上、授業記録の検討を通して、子どもが自分の自分らしさを追求できる授業はどのようなものかということと、自分を追求するということとはどのような営みであるかを考察してきた。

そもそもこの考察はなぜ必要だったかといえば、現代日本に生きる子どもたちは、既に自分らしさに重きをおく生き方を選択しているという事象的事実があったからであった。一切の押し付けを排除して、自分らしい選択を子どもに促そうとする「たのしい授業」の考えは、この事実に一見対応している。しかし、子どもの内実を洞察しようとするならば、それはむしろ逆の事態を導いてしまう。つまり、子どもは授業の中ではなんら自分らしさを問題にしなくてすむため、自分らしさの形成は常に授業の外でなされてしまうのである。

本論で考察してきたように、自分らしさを追求するということは何かを否定する、あるいは自分が否定されるという事態を経るのであるとしたら、道徳の授業とは子どもたちにとって厳しいものにならざるを得ない。同時に、教師もまたそのことで自分自身を問われるということにならざるを得ない。しかし、教師がこの厳しさを避けてしまえば、子どもたちは道徳の授業で何も学ばないということになりはしないだろうか。なぜなら、宇佐美がいうように、「教師じしんが自分の本音に忠実であり、しかも自分の本音を押しつけることはせず、授業の中で自分も考えを改め子どもに変えられるという可能性を認める自由人でなければ、子どもは本音をいうものでは」(宇佐美：1974,p.236) ないからである。換言すれば、教師自身が何かを否定したり否定されたりするという厳しい仕方自分らしさを追求していなければ、子どもたちもまた自分らしさの追求には参入できないのである。

しかし、ここで問題にしてきた厳しさの内容はさらに丁寧にとらえられなければならない。この問題は本論で残された課題として、次へと考察を続けていきたい。

<引用文献>

- 秋田瑞枝 2007：「失敗と謝罪」，「たのしい授業」編集委員会編『たのしい授業プラン 道徳』仮説社，pp.170-173.
- 板倉聖宣 2007：「道徳教育のいやらしさとすばらしさ」，「たのしい授業」編集委員会編『たのしい授業プラン 道徳』仮説社，pp.6-15.
- 小西正雄 1995：『「戦後民主主義」と教育』明治図書
- 松下良平 2003：「楽しい授業・学校論の系譜学」，森田尚人・森田伸子・今井康雄編著『教育と政治／戦後教育史を読みなおす』勁草書房，pp.142-166.
- 中 一夫 2007：「授業プラン<指揮者のミス>」，「たのしい授業」編集委員会編『たのしい授業プラン 道徳』仮説社，pp.152-162.
- 高橋 勝 2006：『情報・消費社会と子ども』明治図書
- 滝浦静雄 2004：『道徳の経験』南窓社
- 宇佐美寛 1974：『「道徳」授業批判』明治図書
- 湯沢光男 2007：「ちゃんと謝ったなんてえらい！」，「たのしい授業」編集委員会編『たのしい授業プラン 道徳』仮説社，pp.163-169.

¹ 教育再生会議が同年1月31日の最終報告で「道徳を教科として充実させ、人間として必要な「規範意識を学校で身につけさせる」と明記しているなど、「教科化」を推してきた経緯がある。中教審はそういった議論に対しては慎重な構えを崩さず、「道徳」を教科に「昇格」させる決定はしなかった。

² 「自分らしさ」の「らしさ」とは、形容詞型活用をもつ接尾語「らしい」の連体形である。「らしさ」とは、「①…としての特徴をよくそなえている、いかにも…の様子である、…にふさわしい、などの意を表す」という（cf.松村明他編『大辞林』三省堂）

³ 松下（2003）の議論参照のこと。松下は、楽しい授業・学校論を巡る理論枠組みを原理的に問い直し、その考察の中で板倉らの「たのしい授業」の理論や考え方の変質を描いている。

⁴ 板倉の「押しつけ」批判は徹底している。「押しつけ」批判は、例えば、「頑張る」という気軽に日常的な励ましの言葉にさえ向けられる。別れの際に、「じゃあ、頑張ってね！」と声をかけられるのは耐えられても、「頑張っ生きてなさい」などと言われると、これは「教訓を垂られる」ことになり、「なんとなく反発を感じたりする」（cf.板倉：2007,p.9）。

⁵ 秋田の批判は、本文でとり上げた部分の他、以下のことが挙げられている。いずれも教材研究に関わって重要な内容を含んでいると考えられる。筆者がまとめた形で以下

に記しておきたい (cf.秋田：2007,p.170-173)。

・岩城が演奏を止めたという選択はよかったのか、という検討がない。止めてやりなおすのは、音楽家のとりうるいくつかの対応の仕方の一つに過ぎない。

・聴衆の拍手は、岩城のやり直しを了承しただけのことである。聴衆にとっては演奏全体の出来が問題であって、個々のミスは謝ってもらうような問題ではないのではないか。演奏が悪ければ、ミスがなくてもブーイングは受けるのである。

・岩城には一級の指揮者である自分への誇りがあった。謝罪は、それを維持するためであり、謝罪できたのは、演奏全体には自信をもっていたからではないか。その後の拍手を自分への励ましと受けとること自体、自分への評価と誇りが動じていないことのあらわれではないか。

・謝罪が重要な意味をもつのは、自分が犯した間違いによって他者に損害・被害を与え、かつ、その他者が自分をどうい許そうとしないときである。岩城の場合はそれに相当しない。

⁶ 上のような授業で感じた生徒たちの挫折を、小西は「意図的で有益な『手段としての挫折』」(小西：1995,p.40)という。小西は、「挫折体験こそは、他者の人権を守るという意識を培う上で必須の条件」だという(小西：1995,p.32)。なぜなら、「挫折することとは、みずからの弱さを認め自らの醜さを思い知ること」、「ときとして、無力感にさいなまれるということ」であり(小西：1995,p.33)、このように自分の弱さや醜さ、無力に苦しみ悩むことで、人は、「差別された他者への限りない共感にうちふるえることができるから」である(小西：1995,p.32)。このように考える小西は、挫折は子どもたちの権利であるとさえいう(cf.小西：1995,p.32)ここで小西がいう「挫折」とは、あくまでも「手段としての」ものであることに着目しなくてはならない。「手段としての挫折」は授業の中で子どもたちに突きつけられるものであるが、授業が終わればこの挫折はさしあたり解消される。というのは、授業でとり上げられる問題は常に仮説的場面だからである。つまり、子どもたちにとって、本当に自分が意思決定しなければならないような現実の問題ではないからである。

この意味で、授業という場においては、子どもたちは挫折から守られているともいえるし、またより重要な意味は、現実の生活で子どもたちに訪れる本物の挫折からも子どもたちを守ることになる。現実問題として、子どもたちは多くの挫折を体験する。「手段としての挫折」を体験していないとき、子どもたちは本物の挫折にいわば「素手」で向かわなければならない。したがって、小西は、この意図的で有益な「手段としての挫折」を等閑視すると、「ツケ」として子どもたちには、彼らの弱さが本物のしかも意図し

ない「結果としての挫折」となって噴出するという（小西：1995,p.40）。

⁷ この議論は、強制収容所の看守たちの在り方を思わせる。強制収容所の存在がそもそも許されないということは、「論証によって初めて明らかになるのではなく、誰でもそれを見さえすれば、感じ得ること」（滝浦：2004,p.112）である。また看守は、残酷な性質をもった人がその任務に就いたのではなく、もともとは普通の人々であった。しかし、実際に残酷なことがそこでなされてしまったのは、残酷な振る舞いを「遂行する人々がそれをはっきり見ようとせず、そしてただ或る命令に忠実に従おうとするからなのだ」（滝浦：同）と滝浦はいう。

（こいけ じゅんこ 本学准教授）