

道徳教育と人権教育を考える

林 泰成

要約

本稿は、道徳教育研究者の視点からの道徳教育と人権教育についての考察である。まず、筆者の立場が示されたあと、日本の現在行われている道徳教育の特徴が解説され、それ以外のやり方として、モラルジレンマ授業やピアジェの考えが取り上げられる。つぎに、人権教育についての考えが示され、望ましいことの中にも「差別の芽」があるということが示される。ついで、道徳教育と人権教育の関連が、人権をベースにするという視点で考察されている。

1 はじめに

私がどんなスタンスにいるかを最初に述べておきたい。私の専門は道徳教育論だが、実は道徳教育論を研究している人は、大学の中では少ない。教職課程のある大学では、道徳教育に関する科目は設置されていて担当者はいるが、道徳教育を専門としている人がそれを担当しているのかというと必ずしもそうではない。例えば教育哲学を専攻している人、あるいは純粋哲学、倫理学、社会学、教育学、歴史学、法学、宗教学の専門家が担当することもある。そういった意味で、道徳教育は非常に多様なスタンスがありうる。誰が教えるかによって、道徳教育の中身がかなり違っているという状況が大学では起きている。

私自身が道徳教育の世界にどうして入っていったかということ、大学は同志社大学の出身で、哲学および倫理学を専攻していた。修士課程は哲学専攻で、博士課程は哲学および哲学史専攻であった。最初はヴィトゲンシュタインという分析哲学の立場の哲学者を研究しようと思って、そういう領域の研究を始めた。大学院を修了して、最初に同志社大学に嘱託講師で雇われたときに教えていたのは論理学であった。分析

哲学の研究者たちは論理学を使うので、その論理学を教えていた。それがなぜ道徳教育のほうに鞍替えしたのかということ、きっかけは高校時代の不登校体験にある。実は高校時代、福井県の進学校に進んだが、思うように点数がとれず学校に行くのが嫌になってしまっ、高校1年生のとき不登校状態になり、その後3年間は学校に行ったり行かなかったりという状況だった。そういうことがあって、自分が何のために生きているのかを考えようと思って、哲学専攻を選んだ。しかし大学院の授業で教育哲学とか道徳教育の授業に出ると、いろいろな先生がいろいろなことをおっしゃるのだが、例えばボルノーという有名なドイツの教育哲学者がこうおっしゃったとか言われるのだが、自分自身の高校生の頃の体験に照らして、「いや、ボルノーはそう言ったかもしれないけれども、高校生はそう考えないよ」とか「中学生は絶対そういうふうには思わないよ」という思いがふつふつとわいてきた。私が指導を受けていたのは、同志社大学の吉田謙二先生という科学哲学の専門家だった。吉田先生にそういう話をしたら、「じゃあ、お前、教育学やるか」と言われて教育学の佐野安仁先生の指導を受けることになり、道徳教育とか教育哲学に取り組み始めた。最終的に

は、道德教育の担当者として、上越教育大学に在職している。

上越教育大学は30年ほど前に新構想の教育大学としてつくられた大学で、現職の小中高の教員に研修の場を提供するというでスタートした大学である。私の担当は道德教育だが、最近是人権教育との関わりが少しあって、新潟県同和教育推進協議会という県の教育委員会が設置している組織の副委員長を務めている。また、新潟県は同和教育の副読本として『生きる』という本をつくっている。それがI～Vまでであるが、今、Vの改訂作業をするということになっていて、その改訂委員会の委員長も務めている。そんな形で、少しずつ人権教育とも関わってきている。

私は上越教育大学に着任して14～15年になるが、最初、同和教育という科目が必修科目ではなく選択科目で、さらに隔年開講であったことが不思議だった。同志社大学では教員免許をとろうと思うと教職課程の「同和教育の研究」という科目をとらなければならないが、上越教育大学ではそうでなかったからである。担当者は非常勤講師で外部から来ていたが、「毎年開講すべきだよ」「必修にすべきだよ」と話していた。しかし教員免許法上は実は必修にしなくてもよく、各大学がどう考えるかであった。私は、これだけいろいろと人権のことが語られ、いろいろな問題も起こっている今日、教育大学でなぜ必修科目になっていないのかと強く思った。私はちょうど非常勤講師の窓口だったので、学内でも「やはり必修科目にすべきだ」という考えの教員たちと一緒に必修科目化を要望してきた。そして上越教育大学は今年2年生になった学生から同和教育が必修科目になった。

教員養成課程で同和教育を必修化するとき、名称をどうするかが議論になった。以前だと「同和教育」だったが、最近では「人権教育」

という表現が多く、最終的には「人権・同和教育」という名称となった。また人権問題、同和教育問題は、公民教育や道德教育、あるいは社会科教科教育法のなかで触れられることがある。これをどこかに集中して「人権・同和教育」という形で行うのがいいのか、それぞれの領域で触れているのだから、それはそれでいいのではないか、という考えもある。このことは後で私の考えを述べたい。

それから、これは自分自身のことを振り返ってだが、研究テーマとして論じることはできるが、自分自身がそれを実践できているかというあたりが、人権教育、同和教育、それから道德教育もそうなのだが、問われるのではないか。そういう意味で他の教科の学習とは違った側面があると思う。

2 道德教育とは何か

まず日本の道德教育の特徴を私なりに捉えると、以下の特徴が指摘できる。

一つは「教え込み」というスタイルをとっていることである。これは道德教育では、「インカルケーションinculcation」という言葉で表現されている。「教え込み」は普通ならば「インドクトリネーションindoctrination」という言葉を使うが、「教え込み」が大事だと考える人たちは「インドクトリネーション」をあまり使いたがらない。おそらく、ときには洗脳というニュアンスも含む否定的な表現だからであろうと思う。「インカルケーション」という言い方をする人たちは、そうではなくて、子どもたちにとって必要な道德的価値をきちんと教えることが大事だというスタンスに立っている。

二つめは、価値主義的アプローチがとられていることである。価値主義的というのは、道德的価値を教えるという形がとられているという

ことである。道徳的価値は、以前ならば徳目と言われていた。親切、正直、公平、家族愛などである。文部科学省は徳目という言い方はせず、道徳的価値という言い方をしており、学習指導要領でもそうである。そういった意味で、価値主義は以前の言い方でいうと、徳目主義ということである。徳目主義もどちらかというとな否定的なニュアンスで使われることが多いので、一般的には価値主義という言い方がされている。

三つめは心情主義である。道徳的価値を教える方法として、日本の道徳教育は感情面に訴えかけるようなやり方をとる。一例を挙げると、道徳の副読本にも載っている『泣いた赤鬼』という資料がある。内容は、赤鬼と青鬼は友だちだが、村人と仲良くなりたい赤鬼のために、青鬼がわざと村に入って暴れて、それを赤鬼に殴らせて、赤鬼はいい奴だと村の人に思わせようとする。しかし最後の場面では、赤鬼と青鬼が友だちということが村の人たちに知れると、また村の人たちは赤鬼を疑いだすからということで、青鬼はいなくなる。その書き置きの手紙を読みながら、赤鬼が泣いたという話である。感動させるというか、そういう方向で友情を理解させようというのが日本の道徳教育のスタイルである。

こうしたインカレケーション、価値主義、心情主義という以外に、道徳教育における他のアプローチはないのかというと、実はいろいろある。例えば、「価値明確化」というのがある。この「価値明確化」というのは外側から価値を押しつけるのではなく、子ども自身が持っている価値に気づかせるというやり方で、アメリカでスタートしたやり方だが、日本でも実践されている。それから道徳性発達論に基づいた「モラルジレンマ授業」というものがある。これは道徳的な価値葛藤資料を子どもたちに与えて討

論させ、最終的にどちらが正しいのかは示さずに終わるというやり方である。これも学校現場で実践されている。これはアメリカでローレンス・コールバーグの考えに基づいてスタートしたが、本来のコールバーグの考え方は、道徳的価値を教えることとはまったく関係ない授業スタイルである。葛藤させて、考え方の構造を変えるというのが狙いだからである。それから「構成的グループエンカウンター」もある。これも学校現場にだいぶ入り込んでいる。さらには、楽しいゲームを道徳授業のなかでいろいろ実践してはどうかという提案もある。ただ、道徳の指定研究などで公開授業を行うとき、「構成的グループエンカウンター」を実施すると、「これは道徳の授業でない。学級活動の時間にやるべきものだ」と批判されやすい。なぜなら、日本の道徳授業の基本は道徳的価値を教えることにあり、それがきちんと教えられていないという話になるからだ。最後に「モラルスキルトレーニング」というものを挙げておく。あまり聞きなれない言葉だが、私の研究室で提案している授業のやり方である。スキルトレーニングだが、常に道徳的場面を想定してスキルを身につけさせようという発想である。ソーシャルスキルトレーニングは広く知られていると思うが、ソーシャルスキルトレーニングを道徳的な場面設定でやるという発想である。

このようにいろいろなアプローチがあるが、日本の伝統的な道徳教育は最初に述べたような三つのやり方が基本になっている。なぜなら学習指導要領の縛りがあるからだ。道徳的価値を伝達、内面化するというやり方は悪いことではない。例えば公正とか正直とかといった価値がわかっているから行動に移せるという側面もあり、そういうことを理解させることは必要だと思う。

何年か前に教育再生会議で德育教科化の議論

があった。つまり「子どもたちの規範意識が低下している。道徳の時間があるのに、なぜ低下しているのか。それは道徳の時間にきちんと道徳を実施していないからだ」「では、どうすればいいのか。教科にすればやらざるをえないでしょう。だから教科にしましょう」という議論であった。しかし教科にすれば解決するだろうか、というのが私の疑問である。現状で教科にするということは、道徳的価値の自覚、つまり道徳的価値を伝達し、それを内面化させることになると思う。例えば、「正直」を知らないから教える、「誠実」を知らないから教えるという形でどんどん教えていけば、子どもたちが道徳的に立派な人間になっていくかという、そのやり方だけでは子どもの心に全然しみこんでいかないと思う。「前の部分」と「後ろの部分」が必要と思う。つまり「前の部分」として、心の安定とかメンタルヘルスとか、あるいは自尊感情を高めるとか、そういう基礎になるものが実はあって、その上で道徳的価値が伝えられていくのではないだろうか。さらに「後ろの部分」として、道徳的価値が身についたとして、それを実践に移す場が必要なのではないか。模擬体験とか体験活動をやってみて、例えば友だちとけんかするという経験もあってはじめて友情ということが身につくのではないかと思う。伝統的なやり方を否定するのではなく、それ以外の方法も併用すべきだと私は思っている。

伝統的な道徳教育以外のやり方で、先にも少し触れたモラルジレンマの話を変えてみたい。コールバーグが、モラルジレンマ授業のアメリカでの提案者で、日本では兵庫教育大学の荒木紀幸先生（現在、神戸親和女子大学）たちが精力的に実践研究をされてモラルジレンマ授業はわりと広まっている。コールバーグが使ったジレンマの一つを紹介すると、「ハインツのジレンマ」というのがある。それは、妻が今、病気で

亡くなりかけており、最近発見された薬を使えば助かるかもしれないと医者に言われたので、ハインツは薬屋に薬を買いに行くが、値段が高くて買えない。まけてくれと言っても、まけてくれない。薬屋は「私はこの薬で金儲けをしようと思っているんだ」と言う。ついにハインツはその夜、薬屋の倉庫に盗みに入った。「あなたはハインツのとった行為に賛成ですか、反対ですか」と問いかけ、賛成、反対を答えさせて、なぜ賛成か反対かの理由を聞く。実は、賛成でも反対でも道徳性には関係ないとコールバーグは考える。重要な点はどこにあるかという、どう理由づけをするかにある。例えば、盗みに入るほうに賛成したとしても、妻がいなくなる、という理由がもしかすると出てくるかもしれない。あるいは、盗みよりも命を守るということのほうが、もっと重要だという理由が出てくるかもしれない。この二つの理由を比べれば、前者のほうが道徳性が低いと考えることができる。

そういうことを調べていって、道徳性の発達段階には3水準6段階の発達段階があるという説を、コールバーグは唱えた。3水準というのは、「慣習的水準」を中心にして「前」「後」ということである。そして、それぞれの水準がまた二つの段階に分かれていて、6段階になっている。「前慣習的水準」の第1段階である「罰と服従への志向」は、罰が与えられるから悪いことだと考える。あるいは、力のある人が言っているからそれに従う、それが正しいことだと考える。例えば、「お父さんや先生が言ったから、やってはいけない」ということである。第2段階の「道具主義的相対主義」は、相対主義なので、あることが正しかったり正しくなかったりするが、その基準は道具として役立つかどうかである。自分がある目的を持っていて、やりたいことに対して役立つときには正しいし、役立つ

たないときには間違っていると考える。例えば、将棋をさして、失敗したと思って「ちょっと待ってほしい」と自分は言うけれども、相手と同じようになったときには「それはダメだよ、待ったなしだよ」と言ってしまふ。そういうことの背後にある考え方である。

「慣習的水準」の第3段階は周りから良い子だと思われたいという思いで行動する「良い子への志向」。第4段階の「法と秩序への志向」は、法で定められているからとか、社会秩序を守るためには必要だからという考え方をするのである。そのとき、法は破ってはいけない絶対的なものとして考えられている。それに対して、「後慣習的水準」の第5段階「社会契約的法律への志向」になると、同じように法律を志向するのだが、社会契約的な発想ができる。つまり法律も間違っていることがありうるし、自分勝手に変えることはできないにしても、みんなで相談すれば変えることができるという考え方がとれる。第6段階の「普遍的倫理的原理への志向」という段階では、もはや法律で定められているかどうかはあまり関係がなく、自分の中に普遍的な原理が打ち立てられていて、それに従って行動できるということである。

コールバーグはモラルジレンマに依拠して発達段階を測定することもやっているのだから、モラルジレンマを使って子どもたちの道徳性を測ることもできる。「普遍的倫理的志向の段階」は、コールバーグの書いたものをみると、初期の研究では、ハイスクールの生徒たちのなかにも6段階に入っていると判断される生徒たちがいるとしていたが、だんだん基準が厳しくなり、しまいには「普遍的倫理的志向の段階」に到達しているのは、歴史的人物としてイエス・キリストとか仏陀とか、比較的現代に近いほうではコルチャックの名前も出ている。

ここまでコールバーグのモデルジレンマにつ

いて述べたが、コールバーグが考えている道徳性と学習指導要領で考えられている道徳性は全く違う。つまり、コールバーグは認知構造を変化させることが道徳性の発達だという考え方であり、学習指導要領は道徳的価値を教えていけば、それで道徳性が心に育つという考え方である。私は両方とも道徳性の一面しか捉えていないのではないかと考えており、もっと多面的なものとして考えたほうがよいと思っている。

では道徳性とは何かという話になるが、いろいろな答えがありうると思う。例えば、「義務、良心、徳目(道徳的価値)」「心の内面、性格特性」「社会的ルール、行動のパターン」等々いろいろなものが挙げられるだろう。これは、学問分野によって捉え方が違う。哲学や倫理学だと「義務、良心、徳目(道徳的価値)」が語られるし、心理学だと「心の内面、性格特性」が語られる。心理学で語られている「性格特性」と倫理学で語られている「徳目」は重なっているように思われる。人間の心の問題として扱っているか、それとは独立したものとして扱うかという違いかと考えている。社会学的視点から言うと、「社会的ルール、行動のパターン」というようなもので道徳性を捉えようとする面が見えてくる。アメリカの心理学者でエリオット・チュリエルとその弟子でもあるラリー・ヌッチは領域理論というものを唱えている。これも興味深い考え方であるが、広義の社会的知識とか道徳的知識というのは少なくとも三つに分けられるという。彼らの研究は心理学的研究なので、因子分析というやり方でいろいろな人に聞いた結果を分類すると、個人的知識と社会的慣習的知識と狭い意味での道徳的知識の三つに分類できるとする。個人的知識というのは、「子どもは晴れた日には外で遊ぶべきだ」と言ったりすることがあると思うが、それは別に守らなくてもどうということはないレベルのことである。次に「手

づかみで食事をしてはいけない」というのが社会的慣習の知識である。最後に、狭い意味での道徳的知識というのは、「人を傷つけてはならない」というようなことである。そういったものが実は広い意味での道徳的知識のなかに混在している。道徳教育自体が、そういったものを混ぜこぜにして教えている。

私は以前、私の研究室で提案しているモラルスキルトレーニングのビデオを、国際的な道徳教育の研究雑誌『ジャーナル・オブ・モラル・エデュケーション』のモニカ・テラー編集長に見せたことがある。そのときの中身は、感謝の言葉を言うことをスキルトレーニングで教えるという授業であったが、テラー編集長は「これは道徳教育ではない」「これはマナーの問題だ」と述べたのに対し、私の答えは「これはマナーの問題だから道徳教育だ」だった。道徳というものは国によって微妙に違う。皆さんはどう考えるだろうか。少なくとも日本の小学校の教育では、基本的な生活習慣を身につけさせるような授業は道徳の時間に行われているので、マナーを教えることは道徳教育の範疇に入ると私は思っている。

ジャン・ピアジェという心理学者がいる。よく道徳の授業で取り上げられるピアジェの研究からの一例であるが、AとBの二事例を紹介しよう。Aのほうは「『ごはんよ』とお母さんが呼んだので、食堂へ入ろうと思ひドアを開けた。すると、ドアの向こうに椅子があり、その上に15個のコップをのせたお盆が置いてあったので、ドアが椅子にあたって15個のコップが割れてしまった」。Bのほうは「『お留守番しててね。お利口になっているのよ』と言ってお母さんが外出した。台所の食器棚を見ると、隠すかのようにジャムの瓶が棚の奥のほうにしまわれていた。お母さんがいない間にこっそりなめようと思って、手を伸ばしたところ、棚の手前にあっ

た1個のコップが腕にあたり、落ちて割れてしまった」。子どもたちにピアジェはどっちがより悪いかを聞いた。おそらく、皆さんは行為の動機を重視されたと思う。結果として15個割れたということが問題なのではなくて、不注意で割ったのか、何か悪いことをしようとして割ったのかということではないだろうか。実はピアジェの研究によると、小さい子はAを選ぶ子が結構いる。それが、年齢が上がっていくにしたがって、Bの数がどんどん増えていく。大人になると、多くの人がBが悪いと考える。興味深いのは、小さい子が動機を理解できないのかというと、ピアジェは「できる」という。できるにもかかわらず、なぜAを選ぶのかというと、それは大人の影響だという。しかし大人はBが悪いと答えるのだから、大人の影響があるとすれば、子どもたちもBが悪いと考えるはずなのに、多くの子どもたちはAが悪いと考えてしまう。なぜか。大人は目の前で15個のコップを割られたときと、1個のコップを割られたときの現実の反応が違うというのがピアジェの解釈である。大人は一般論ではBと答えるが、現実には目の前で子どもが15個割ると、悪いことをしようとしていたのではないとわかっていても、「何をやってるんだ！」とひどく叱るから、子どもたちはAのほうが悪いと学んでいく。日常の大人の行動から子どもたちは学んでいくのである。

そのような研究をしながら、ピアジェは「結果から動機へ」「他律から自律へ」というような年齢に従っての発達があると考えた。ところが、他律的な道徳教育を行えば自律的な道徳が育つかというと、そうではないとピアジェは考えた。道徳というのは、2種類あって、縛りつける「拘束の道徳」と、お互いに協同作業を通して学んでいく「協同の道徳」があるという。大人から与えられるのは、「拘束の道徳」で、

子ども同士の遊びのなかで身につけていくのが「協同の道徳」だという。この「協同の道徳」から自律が生まれるのであり、「拘束の道徳」から自律が生まれるのではない。年齢で追いかけると、他律から自律へと見えるが、他律が自律の基礎として作用しているわけではなく、実は子どもたち同士の遊びの中から自律的なものが生まれてくるというのがピアジェ的な発想である。この考え方でいくと、大人が「友情が大事ですよ、正直が大事ですよ、誠実が大事ですよ、家族愛が大事ですよ」ということを伝えていっても、それがどれだけ意味をなすだろうか。つまり、ピアジェの研究と学習指導要領とを比較したとき、少しズレがある。しかし学習指導要領的ではない研究をあえて取り上げているのは、学習指導要領の考え方を全否定したいわけではなく、道徳教育といっても、実は伝統的な枠組みとは違ったアプローチがありうるということをお願いしたいからである。

3 人権教育とは何か

次に人権教育とは何かについて、私がどう考えているかを説明したい。私は、人間とはどういう生き物かと考えるときに、三つの原則のようなものを立てて捉えている。一つは、人間は関係性を生きるということである。人と人との関わりのなかで生きているということである。二つめは、人間は人よりも優位に立ちたいという欲求を持っているということである。それから三つめは、人間は意味世界に生きている、つまり、いろいろなまわりの環境を意味づけて生活しているということである。

この三つの原理は一般論としては価値中立的で、良くも悪くもない、人間として当然のことであると思う。ただうまくいかないと、それは差別につながりかねない。例えば、優位に立ち

たいという欲求は、ストレートに差別につながる気もするが、うまく作用すれば互いに競い合いともに成長していける可能性があり、公平な条件のもとでの競争を促すことになりうるので、より良い社会をつくっていくことにもつながっていくと思う。ただ「なんでこの人はこんな汚い格好しているんだ」というように、些細な違いを見つけて相手を見下すようなことを言うとしたら、それは「差別の芽」といえる。服装で人を判断してしまうことは、ありうることである。ただそれがどの程度まで許されることなのかどうかではないだろうか。例えば、道徳教育の研究会に行くと参加者は夏の暑い時期でも、だいたいネクタイをしてスーツを着ていることが多い。私はカウンセラーとしての仕事もしていたが、カウンセラーの集まりに行くと、夏の暑いときにネクタイをしている人はだれもいない。道徳教育の専門家の場合、公的な場に出るときにはネクタイをしてスーツを着ていくべきだと考えがちである。しかしカウンセラーの場合、「そんなのは個人の自由でしょ。好きなふうにしていいんだよ」と考えがちである。そういう違いが表に現れるわけだが、可能な限り違いを認めつつ協力しながらやっていくことが大事だと考える。

しかし「差別の芽」はずっと気になっている点である。「密林の聖者」と言われノーベル平和賞もとったシュバイツァーを例に挙げよう。私が小学生の頃は道徳の副読本によくシュバイツァーが出ていたが、最近あまり出ていない。なぜかという、シュバイツァーはアフリカでは評判が悪く、ヨーロッパ社会の植民地主義のいわば先兵隊というような位置づけになっているからである。要するに、シュバイツァーたちがやってきて、キリスト教的な文化を与え、聖書を与え、代わりに土地を取っていったという評価をアフリカではされている。シュバイツァ

ーは、私は博愛主義者だと思うが、そうではないという議論もある。例えば彼が現地の人たちと同じ部屋で食事をするときに、白人たちはテーブルに座って食事をし、現地で雇われた人たちは土間に座って食事をしていた。これはやっぱり差別意識の表れであると言われる。しかし一方で、当時の植民地時代に白人と黒人が同じ部屋で食事をとることはありえなかったらしいが、シュバイツァーは「いっしょに食べよう」と言って黒人を部屋に招き入れたのである。だからそうした時代状況を考えたときには、同じ部屋に招き入れたという点では、やっぱりシュバイツァーは博愛主義者だと思う。

自分自身の体験から、「いじめられっ子からの年賀状」という話をしたい。私が中学校のときにクラスの中で仲間はずれにされていた女の子が2人いた。私はそうした場面に出くわしたときに、クラス委員長をしていたこともあるが、仲間はずれはよくないと思っていたので何度も「やめろよ」と言った。その2人の女の子が年賀状をくれた。中学生の男子のことだから、女の子から年賀状が来たなどと、集まってしゃべったりしていたが、私はその2人から年賀状をもらったことを友達には言えなかった。「いやだ」という気持ちがたぶんあったのであろう。平等にしなければならぬと思っていたつもりだが、そのように行動できていなかった。

また別の例だが、ジョン・レノンの「イマジジン」という歌がある。「想像してごらん 天国なんてないんだと ほら、簡単でしょう？ 地面の下に地獄なんてないし 僕たちの上にはただ空があるだけ」と歌う有名な反戦歌である。ジョン・レノンのこの歌は、メロディも優しい感じがするし、私も好きである。ただ、「想像してごらん 天国なんてないんだと ほら、簡単でしょう？」と言うが、例えばキリスト教を信じていて天国もあるし地獄もあると思ってい

る人は、どうなるのか。反戦のように望ましい状態をめざすものであっても、主張の仕方によっては特定の集団を排除することになってしまう。だからむずかしい。

上越教育大学では「人権・同和教育」という名前を使っているが、名称による内容の違いは、とても重要な問題であると思っている。「人権教育」というときと、「同和教育」というときと、「人権・同和教育」というときで、やはり教える中身が変わっていくと思う。例えば「人権教育」という言い方をすると、学校の中ではやはりいじめ問題が中心になることが多い。いじめ問題を中心に上げると、それはそれで大きな問題なので、そこが中心になっていって、同和教育の中心テーマである部落問題は薄れてしまう感がある。

学校の中の人権侵害は、いじめ、セクハラ、アカハラ、低学力などいろいろな問題があるが、ある道徳のシンポジウムで、こんなことがあった。「子どもを殴れなくなってから、学校がおかしくなった」ということを、ある人が会場から発言した。私が司会をしていたのだが、壇上にいたのは学校関係者ばかりではなかった。何人かのシンポジストが発言した後、最後にその校区の中学校の教頭が「そのとおりで」ということを言った。「まずいなあ」と思いながら、「時間ですので」ということで私は打ち切った。その後、教育長が私のところに来て、「林さん、あの発言をどう思う」と言うから、「まずいでしょ」と返したら、「そうだよ」という話になった。壇上にいたのは、保護者とか議員、学校の教員などだった。教育長は、保護者や議員が言うのは仕方ないが、教頭がそんな発言をしたのは問題であると言って、私のいる前で教頭を呼びつけて「お前が言うな」と叱っていた。道徳教育のなかでは、いまだによくある議論である。

しかし、教え込みの道徳教育を唱えた古典的

な人物で、1858年生まれの社会学者のエミール・デュルケムでさえ、体罰はダメだと『道徳教育論』という本の中で書いている。なぜかという、道徳教育というのは人間の尊厳を教えることが目的であるのに、叩くという行為は人間の尊厳を壊しているというのである。

学校教育で考えていくと、人権侵害の行為といえば、いじめ問題が表に出てくるのが最も多いので、いじめを例に話をしたい。よく知られている「いじめの四層構造」である。加害者がいて、被害者がいて、まわりではやし立てる観衆がいて、見て見ぬふりをする傍観者がいる。だから、いじめというのは、必ずしも被害者と加害者だけで成立しているわけではなく、まわりの人たちが実は大きな影響を及ぼしているということである。加害者と被害者の関係を見たときに、「加害者が悪い」「被害者に責任を押しつけるのは間違いだ」ということがよく語られる。私の大学の学生たちからよく出てくるのが、「いや、被害者にも責任あるでしょ」という言い方である。「自由に書いていいよ」というと必ず何枚かそういう感想文が出てくる。ただむずかしいと思うのは、加害者と被害者は明確に線引きできるものではなくて、加害者が同時に被害者である場合があるし、加害者と被害者の立場があるときに逆転するということもある。

これはある相談例である。道徳の時間で、「いじめ」のテーマだったが、道徳の時間にはいつも道徳的に正しい答えを言う生徒が「被害者を放っておく」と言ったらしい。教員が、「なぜそんなことを言うのか、この子が」と疑問に思って後で個別に話を聞いたら、その子どもは、昔あった出来事を話してくれた。クラスの友達がいじめられていた。彼はその子を救うために「いじめるな」ということを加害者に対して主張し守ろうとした。そうしたら、次の日に、そのいじめっ子たちから自分が攻撃され、いじめられ

始めた。その加害者からいじめられたのは彼にとっては想定内のことであったが、その加害者集団の中に昨日助けようとした友達が入っていた。それ以来、いじめに対しては、「自分は助けてあげない。放っておく」と答えるようになったという。その被害者から加害者の集団の中に入った子も、おそらく苦渋の選択であったと思う。自分がいじめられるところから逃れるためには、加害者側に入るしかないと考えたのだと思う。いじめの問題は、カウンセラーとして関わった事例がいくつかあるが、むずかしいといつも思う。傍観者は、自分がいじめられないために関わらない。しかし、いじめられている側の気持ちが理解できないとも考えられる。結果としては、傍観者もまたいじめを助長しているということになる。心理学で同調行動や同調圧力ということがよく言われるが、シェリフの実験やアッシュの実験など、それを証明するいくつかの実験もある。この同調圧力の問題が、いじめを誘発する原因にもなるが、解決のための手段にもなりうるということも、よく言われている。まわりが、集団が、「いじめをしてもいいよ」という雰囲気になっていると、いじめは起こりやすいが、まわりが「いじめは絶対に許さない」という雰囲気を持っていると、なかなかいじめは実行しにくい。だから集団の雰囲気をいかにつくるかということが大事になる。そのためには、集団圧力とか同調行動を利用するというのが、一つのやり方としてある。しかし、クラスの中で子どもたちに「いじめを許さない」と意思を示せと言っても簡単には示せない。そこでスタートとして何が求められるかという、「いじめは絶対に許さない」という教師集団の熱い思いであると思う。教師集団が丸となって、いかにいじめは許せない行為か、卑怯な行為かを子どもたち全員が認識できるまで態度と行動で示す。

新潟県教育委員会がいじめ防止学習プログラムを何年前につくった。そのときに、現在は法政大学の尾木直樹先生が委員長で、副委員長が国立教育政策研究所生徒指導担当の滝充先生であった。副委員長の滝充先生のピースメソッドというやり方が、新潟県のいじめ防止学習プログラムの中核に取り入れられた。その滝先生が休憩時間に「ピースメソッドじゃなくてもいいんだよね」とおもしろいことを言った。結局、何が大事かというところ、ピースメソッドを行うことで教師集団が一丸となって「いじめは許さない」という姿勢を示し、それが子どもたちに伝わることだということ。例えば、滝先生は、あまり構成的エンカウンター等は評価していないようだが、構成的エンカウンターでもよい、要は教師集団が一丸となってそれに取り組み、「いじめは許さないよ」ということを子どもたちに伝えられればよいというのである。

先に「関係性を生きる」と言ったが、関わりを中心にして指導していくことが必要ではないかと思う。実は道徳教育は、個人の問題だけではなく、他の人との関わりとか集団や社会との関わりとか、自然との関わりを教えることにはなっている。しかし、それがどこに収まっていくかということ、個人の心の中に収まっていくようなアプローチになっている。道徳の時間そのものは、活動する時間ではなくて、補充、深化、統合の時間と学習指導要領では位置づけられていて、結局のところ自分の内面に落ち着かせていくことを考えている。もちろんそういう面も必要だと思うが、それだけで本当に道徳教育として機能しうのかどうか。よい集団をつくること、それはおそらく学習指導要領の枠組みでいえば特別活動の領域であるが、そこまで道徳教育を広げて考えていかないと効果的でないという気がする。

4 道徳教育と人権教育の関連を考える

次に、道徳教育と人権教育の関連を考えていきたい。まず道徳の時間に行われる人権教育はどのようなものになりうるかだが、道徳の学習指導要領の中には公正、公平とか生命尊重など人権と深く関わる内容項目、道徳的価値があり、道徳の授業の一部分が人権教育になることはありうる。ただ、人権教育が道徳教育の一部分と捉えていいのか、あるいは逆に道徳教育が人権教育の一部分として捉えていいのか、このあたりがはっきりしない。

私は相互に関連させながらも、それぞれの領域を示す概念、言葉を維持することが必要であると考えている。そういう言葉がないと、それをやろうという方向に動かない。そして関連を考えたときに、人権がベースになるのか、道徳がベースになるのか。相互に独立した領域を主張しながらも、関連させて展開していくのがいいとは思いますが、現時点では『道徳教育論』（2009年3月）という放送大学のテキストを書いたときと考え方が違っており、人権がベースになってその上に道徳が乗っかっていると考えざるをえない気がする。

なぜかということ、道徳教育の中にはローカルなものが非常にたくさん含まれていると感じるからである。つまり、日本でしか通用しないことがたくさんある。もちろん人権教育も、ローカルなことを扱わざるをえない部分もあるが、それ以上に道徳のほうがローカルな部分が強いつ感じがする。例えば、学習指導要領の道徳の中に、「日本人としての自覚を持って」という表現がある。日本の義務教育段階、小学校・中学校で学んでいる子どもたちは、すべてが日本国籍というわけではない。新潟でも、外国籍の子どもたちが結構学校の中にいる。あるいは、子どもが日本国籍でも、保護者が外国籍の場合も

ある。そういうことを考えると、すべての子どもに「日本人としての自覚を持って」ということを教えていくのは、何か変な気がする。愛国心そのものは、悪いことではないと思っている。自分が生まれ育った国のことを大事に思う気持ちというのは当然のことである。ただそれが偏狭な愛国心になってしまうと困る。日本は優れているけれども、中国や韓国や北朝鮮はダメだという話になると困る。私が日本を好きなのと同じように、中国の人は中国を愛しているだろうし、それを認めることも考えなければならない。だが「日本人としての自覚を持って」というのは、日本の学校の中にいる子どもたちは日本人しかいないという発想であり、とても気になっている。こういうことが全然議論されずに、学習指導要領で表に出ることを考えると、道徳教育の枠組みは少しローカルな方向に縛られているのではないかと考える。

ただ、学校の中ではいろいろな教育がいろいろな形で絡み合いながら展開していると思う。その関係性がうまく整理できればよいのだが、なかなか整理できない。だからそれぞれに意味があると考えた方がよいのではないかというのが、私の現時点での考えである。道徳教育、人権教育だけではなくて、キャリア教育もある。キャリア教育も考えてみると、人のあり方・生き方の教育という意味では、道徳教育とつながっている。しかし「キャリア教育」という言葉で表現されることで初めて、働くことや職業観などの教育として一個の独立した形で立ち上がっていくわけで、今までの進路指導とは違った形になっている。そういうふうに、言葉で新しい領域が主張されることには独自の意味もあると思う。最近、教育の新しい領域が非常に多くなっている。例えば総合的な学習の時間でも、すでにいろいろなものが総合化されて一つの領域をつくっている。命の教育が大事だといわれ

る。食育もそうである。給食指導だけの問題ではない。新しく生まれているこうした領域の関係性をどこかで整理しないといけない。だからといって学習指導要領に関わるもの以外はすべて一つにまとめるというような話ではない。それぞれの領域を表す言葉があるからこそ、その教育がなされるという側面はあるだろう。

道徳教育が実践してきたことを人権教育に活用するというのを考えたときに、「教え込む」人権教育というのは、成り立ちうらと思う。しかし、「インカレーションとしての道徳教育」をそのまま人権教育で取り組むと、私は上滑りな人権教育になるのではという気がする。道徳ではそれが起こっているからである。道徳の時間に「友情って大事だよ」と言うと、「大事だ」と正しい答えを子どもたちは答える。しかし、それが終わった後の休み時間に教室の中でいじめが起こったりということがありうる。だから、これだけではいけない。

それから、道徳教育は心情主義的なアプローチをとっているので、「心で感じる」人権教育の参考になるのではと思う。ただこれも「かわいそうだ」というだけの人権教育に陥るかもしれないという不安感がある。最近では、人と人との関わりを倫理的な判断のベースにしようという倫理学の考え方も出てきて、それはケア倫理とかケアリング倫理と呼ばれている。アメリカでスタートした考え方で、アメリカの中ではケアリングとかケアという発想はとても画期的といわれている。つまり、正義の原理をうち立てて、そこから正しい、正しくないということを判断するのが、西洋の倫理思想の流れであったが、それに対して「困っているのだから助けてあげましょう」ということを優先させる発想は、倫理学としては画期的であった。もちろん現実の社会の中ではそういう倫理観にもとづいて物事がすでに動いているのだが、倫理学という学

間においては、新しい考え方であった。ただ、これだけでは弱い。「かわいそうだ」と思わなかったとき、どうするのか。いつも「いやだなあ、あいつ」と思っていた人が目の前にいたとき、どうするのか。それでも手を差し延べるべきであると思うが、感情、心情に訴えかけるだけで行動を起こさせようとすると、うまく機能しないことが起こりうるのではないか。

ケア倫理の発想は極めて日本的なもので、なぜこれが日本から発信できなかったのか不思議なくらいである。私の研究室で『ケアする心を育む道徳教育』という本を何年前に出した。そのとき、ケアリング倫理とかケア倫理の本をみんなで学び、学校現場で実践するとどうなるのかという話し合いをした結果、今まで行ってきた道徳の授業は全部ケア倫理ではないかということになった。それぐらい日本的なものである。

日本の道徳教育で弱い部分は、自分の頭で考えるということである。道徳教育の中では、この部分は非常に弱い。モラルジレンマ授業はそういうことをやろうとしているし、ディベート型の授業もそういう側面が強いように思われる。

道徳教育には、現在日本で行われているもの以外のやり方もあるということを最初に説明した。現在の道徳教育というのは、ある価値観を押しつけるという側面があるので、場合によっては人権侵害にもなりうるのではないかとも思う。例えば先に述べたが、「日本人としての自覚を持って」ということは無条件には肯定できないと考えている。人権教育を意識して道徳教育で教えるのがよいと思われる内容は何かと考えると、多様性への寛容をしっかりと教えるべきではないかと考えている。そして現実を果たして本当にそうになっているかも非常に気になっている。

5 おわりに

最後に強調しておきたいことを三つまとめておく。一つは、私たち大人は道徳的善悪を語るができるとしても、きちんと行動できているだろうか、ということである。自分を振り返ってみても、できていないと思う。さらに、現行の道徳教育は、子どもたちに対して行動の指導までできているのかということ、そこまでの指導はできていないのではないか。それが現在の道徳教育の大きな問題点であると思っている。ただそういう言い方をすると、よくあるのは「道徳の時間は内面性を育てる時間である。行動は別のところで指導できればそれでいい」という批判である。しかし、私は「わかっているができない」ということでは、道徳教育としては不十分だと考える。

それから二つめは、「人間だから失敗もあるよね」ですまされる場面とすまされない場面があることを意識しないといけない点である。道徳教育は、先にも触れたが、個人的知識と思われるようなものまで含めて非常に雑多なものを含んでいる。そういうものについては「失敗もあるよね」で済まされると思うが、いじめとか命に関わる人権教育の中核部分については、「失敗もあるよね」では済まされないとと思う。

それから三つめは、正しいと思ってなされる行為にも「差別の芽」は潜んでいるので、自分の行為を振り返って自分の頭で考えさせる教育が必要だということである。「自分の頭で」という表現をしたが、理性的な能力を鍛えることが求められる。これも、先にも触れたが、現在の道徳教育の枠組みではできていないと思う。もちろん道徳教育でも頑張ってやりたいとは思っているが、ぜひ人権教育でも自分の頭で考える人権教育を行ってほしい。

基本的な私の立場は「ある特定のやり方がよ

いのでそれやっってください」ではなく、道徳教育もいろいろなやり方がある、それをうまく組み合わせて全人的な教育をすることが望ましいというものである。現在行われているもので補わないといけない点は何かと問われると、「自分の頭で考えることが大事である」と言いたい。

私は現在、上越教育大学附属小学校の校長も務めている。子どもたちと接する機会もあり、そういったなかで、道徳教育とか人権教育とかということを意識せずに、廊下でけんかしてい

る子どもたちを見れば、けんかを止めに入ったり当事者の言い分を聞いたり、さまざまなことをする。そういう意味では、学校現場の実践レベルでは、私がどうこう言う以前に、道徳教育や人権教育が行われているとも感じている。それが、きちんと人に伝えられるような形で表に出てくることを期待している。

追記

本稿は、2010年7月27日の部落解放・人権研究所「第3回人権教育・道徳教育研究会」における講演記録をもとにしたものである。