

### <わたしの道徳授業 3月号 最終回 1981年>

#### 1 上のお墓と下のお墓

昔々、ある村に「上のお墓」と「下のお墓」がありました。その村では、生きていた時によい行いをすると死んでから上のお墓に、反対に悪い行いをしていると下のお墓に入れられるならわしになっていました。

ある日、ある老人がふとこのことについて考えました。

「わしは今まで村のためになるようなよい行いを一度もしたことがない。悪いことばかりしてきた。このままでは、死んだら下のお墓に入れられるにちがいない。今から心を入れかえて村のために役に立つことをしよう、さて何をしようか…。」

老人は来る日も来る日も、本気になって村のためになることを考え続けました。考えて考えて、考え続けているうちに寿命が来て、老人は死んでしまいました。

さて、この老人は上のお墓に入ったでしょうか、下のお墓に入ったでしょうか。

これは世田谷区教育委員会指導室長岸上修先生から聞いた話である。

私は、老人は本気で心を入れかえたのだから、上のお墓に入れられたらろうと考えた。

ところが、岸上先生は、「この話には答えはありません。ただ、傾向としていえることですが、昔の子どもはこの話を聞いて、大多数が下のお墓と答え、今の子どもは上のお墓と答えます。」

とおっしゃった。

その後私は学級の子ども達や、父母会の折に父兄にも話したが、みんな私と同様、上のお墓と答える者が多かった。

尊重すべきは結果なのか、動機なのか…。

悔い、反省するだけで許される許容社会、甘えの構造。上のお墓に行くことが当然のように許される現実。罪の意識や恥の感情が極度に失せてい

ることを自分の内にも感じる。

#### 2 修身教育と道徳教育のちがいはなにか

私は戦後生まれだから当然修身教育は受けていない。ただ子どもの頃、祖母や母から「修身の時間は面白かった」ということを聞いたことがあった。

先日、古島稔先生からお借りした「教育とは何か」（福田恆存著・玉川大学出版部・昭和32年）という本の中でとても興味をひかれる文があった。「このごろ多くの文化人が書いてあることですが、昔の修身の時間は退屈で無味乾燥だったといふ。大変な難行苦行を強ひられたようなことを言ふ。それこそ観念だけでもものをあつてゐる証拠です。そんな凄まじい修身教育が、いつ、どこで行はれたか。実情は、読み方や算術の授業にくらべて、修身のそれが一番おもしろかったのではないか。私など、読み方の教材はすっかり忘れてしまつてゐますが、修身の方はいまだによくおぼえています。狼が来たと騒いで人をだました子どもの話、毛利元就の矢の教訓、死んでも喇叭を口から放さなかつた木口小平の話、子供を厳しくしつけた近江聖人の母、松下禪尼の儉約、等々。そういう話を読まされるだけで、別に書き取りの試験もなかつたし、そろばんを弾かされることもなかつた。

私たちはさういふ美談や寓話を、イソップ物語同様、純粋にお話として楽しんでゐたのです。美談や寓話は辻褄があつてゐるからおもしろい。が、人生はなかなか辻褄があはない。子どもたちはそれを承知してをります。修身の教科書に出てくる登場人物と自分達を混同することなど、けつしてなかつた。彼らは美談は美談としてかんしんしながら、家ではけっこう親不孝をやつてみたといふわけです。つまり、修身教育は子どものころの私たちにお話のおもしろさは教へてくれたが、道徳教育としての役割はほとんど果たしてゐなかつたと言へませう。」

波線を引いたところが特に強く心に響いた。

私はこれまで、道徳の時間には子どもの心によい

お話をたくさん残してやるのが大切だと書いたし、今もそれが正しいのではないかと思っている。私のそうした考えは、道徳教育の理念から考えたものではなく、普段私が道徳授業を行う中から体験的に実感した考えである。

しかし、「泣いた赤おに」や「しあわせの王子」、「花さき山」などの子どもの心に残る授業は、お話のおもしろさだけを子どもに教えていただけなのだろうか。

ねらいを決め、資料を選び、提示し、登場人物の気持ちの変化を考えながら道徳授業を進めていく。子どもたちの生々しい現実のできごとは題材にせず、あくまでも資料の中の世界で自由に、自然に互いの感情や考えを吐露し合い、ていねいにその心情を積み重ねていくことで授業の成果があがる確率が高くなることを実感してきた。

しかし、このことは福田氏が言われる「修身は子どものころの私たちにお話のおもしろさは教へてくれたが、道徳教育としての役割はほとんど果たしてゐなかった」ということと、寸分違わぬようにながしてならなくなったのである。

厳密な意味で、道徳教育と道徳の時間の指導は違う。福田氏はそのことを区別して道徳教育という言葉が使われたかどうか、その前後の文章からは読み取ることはできなかった。

しかし、こうした重箱のすみをつつくような疑問はさて置いて、道徳教育全体のはたらきを根本的に理解し直さなければならぬことを痛感している。

### 3 火遊びのショック

11月、千葉県で全小道研の全国大会が開かれていた時のことである。私は学校を2日間留守にしたが、その時に2年生の男児が空き地で火遊びをし、消防車が出動するというボヤ騒ぎがあった。その子たちに事情を聞くと、それより2週間前に、私の学級のA児とB児が同じ空き地で、ひろったマッチとスプレーを使って火遊びをしていたというのである。マッチに火をつけ、網戸につけていたら燃えだした、そこで火を消そうとスプレーを吹きかけたら火がパッと火炎放射器みたいになって広がった。怖いのおもしろいので数回試みたようである。その場にいたA児の弟が「自分もやってみたい」とまねをしたのが今回のボヤ騒ぎだった。

私は背中に冷水をかけられたような思いがした。そんないたずらをする可能性はなかったわけではな

いが、今までにそんなことに出くわしたことがなかったし、「5年生」としての良識のようなものを過信していたことは事実だった。

安全指導は低学年のうちに十分しておけば、高学年になったらそんなにやることもあるまい、高学年ではむしろ情操を豊かにする教育をもっばらにしたいものだと思っていたが、完全な思い違いであった。

生活指導に詳しい先生は、「5年生になったら、もう一度安全指導を徹底的に行う必要がある」とおっしゃる、まったくその通りだと痛感した。

それからというもの、多少神経質になって子どもたちの行動を観察してみると、「思慮節度」や「善悪の判断」に欠ける行動をとりがちの子が多いことに気がついた。A児とB児だけではない、C児、D児、E児にもそうした傾向を見られた。

12月の個人面談でそのことを父母とよく話し合ってみた。

<A児について>

男3兄弟のまん中。父は建設業で、帰宅は週に1度くらい。母は低血圧と貧血症に悩まされているという。大変感情的になりやすく、親同士のトラブルが昨年1度あった。

子どもたちの世話は当然母親がすることになるが、朝起きるのがつらく、生活も不規則になりがちだという。

A児の学習成績は中下位。情緒が不安定で、さ細なことですぐむきになる。学習への取り組みは積極的でさかんに挙手し発言するが、内容には乏しい。

また、集団の一員としての自覚に欠け、当番活動や係活動などは気分次第で責任感に乏しい。いわば利他的に行動しやすいタイプと言ってよいだろう。

私は、今の彼に一番必要なことは、生活を規則正しくして、情緒を安定させることだと思っている。そして、衝動的、利他的に行動してしまうことを慎ませ、やってよいことと悪いことの分別を一つ一つ教え、安全への思慮を深めていくことが大事だと考えた。

このことを念頭に個人面談を行った。しかし、予想通り母親には期待できなかった。

「うちの子が他のお子さんとはどこが違うのか具体的に教えてください。」

そこで学校での様々な場面をあげ説明した。ところが、

「先生が今おっしゃったことは他のお子さんにも言

えることじゃありませんか。普通の子どもなら当たり前のことばかりだと思いますけど…」と切り返されてしまった。

私もカチンと来て語気を強め、再度彼の健全な成長をはばんでいる要因を強調し、これらは他人との比較ではなく、彼自身の教育の課題として考えていきたいことを繰り返した。母親は気持ちが静まってきたからだろうか、私の要望は体具合が悪いのでとても無理だと言った。かわいそうに思った。

「お母さんにせめてお願いしたいことは、やたらと子どもを叱らないこと、あれこれと細かい指示をしないで自分で考えさせること、何よりお母さんの気分を穏やかに保つこと、このことをお願いしたい。」

と言って個人面談を終えた。

<B児について>

男2人兄弟の弟。父は芸術家、母は夫の仕事を手伝っている。芸術の仕事は落ち込むと2人とも同時に落ち込んでしまい、抜け出せなくなってしまうようで、最近母親は友人と一緒に調査のような仕事を始めたという。ものごとを客観的に判断し、筋立てて考える方である。

それだけに今回のB児のできごとは私以上にショックを受けたようだった。母親も私同様、幼い時にしてよいことと悪いことのけじめをしっかりとつけておけばよいと思っていて、当然その分別はB児についているものと信じていた。今後は彼の行動を注意して見守っていくことを約束してくれた。そして、父親はB児に対して厳しすぎるくらい厳しいので、彼は父親になつていない。半面、学校を生きがいのように思っているの、どうか友達や先生が彼に偏見をもたないようにくれぐれもお願いしたいと言った。私は頭が下がる思いだった。お互い頑張りましょうと約束して面談を終えた。

B児の学習成績は中上位。大変友達が好きで、友達には寛容である。地味な努力は苦手だが、豊かな発想の持ち主で、話し合い活動では時々キラリと光る発言をする。一方、A児同様、興味本位で行動してしまいやすく、思慮分別に欠けるところがある。落ち着いてよく考える指導の継続が必要だと思う。

そんな折、道徳の時間に「けじめのある生活」(光村書院・新しい道徳5)の授業を行った。

主人公のビーチャは算数が苦手で、いつも悪い点ばかりもらっている。そこで先生に、夏休みの間にしっかり勉強することを約束させられた。しかし、

夏休みになると遊ぶことに夢中になり、勉強する約束をすっかり忘れ、学校が始まってから先生に叱られてしまった。それからビーチャは、早く家に帰って勉強をしようと思うのだが、ついつい暗くなるまで遊んでしまう。

そんなことをくりかえしているうちに、ビーチャは自分はしんのない、意志の弱いダメな人間だと思うようになる。そして、何とか強い意志をもつことができないのかと悩む…。

この資料は子どもたちの大きな共感を呼び、「自分と同じだ」とつぶやく児童が多くいた。

授業の後半で、私は

「ビーチャは本当にしんのない、意志の弱いダメな人間なのだろうか？」

と問うた。

児童の中で、特に几帳面で、努力家で、誠実なY子が、

「私はそうは思いません。私の性格はビーチャと同じだから、ビーチャの気持ちはよく分かります。私なら、まあいいやと思って気にしないのに、ビーチャは真剣に考えているだけ立派だと思います。」

と発言した。すると、他の子たちから、

「え～、Y子さんもそうなの？」

と驚きと共感の声があがった。

ところが、A児が実に対照的なことを言った。

「ぼくは、ビーチャはダメな子だと思う。いつも遊びすぎてばかりいるし、いつまでたってもなおらないからです。」

これには一斉に反論の挙手があったが、A児もずいぶん頑張った。

私は特に結論を出さず、授業の終わりに次のような説話をした。

「君たちはまだ二日酔いという病気を知らないが、この病気にかかると大変頭が痛く、胃がむかむかして気持ちが悪く、本当に苦しい。二日酔いになった朝などは、もう金輪際酒なんか飲むものかと心に誓うのだが、その次の日になると『ああ、今日も一日よく働いたなあ』と、友達と『ちょっと一杯、30分だけ』と言って飲み始める。ところが30分が1時間、1時間が3時間…、『しまった!』と思ったときは夜中で、家の戸を開けるのが恐ろしい。中から鍋は飛んでくる、まな板は飛んでくる、包丁は飛んでくるで大騒ぎだ。そして次の朝、あの頭の痛い病気になっている。本当に

何とかこの意志の弱さを直したいと思うのだが、大人になってもなかなか直すのがむづかしい。A君に言わせたら、先生もダメな人間なのだろう。しかしまあ、あきらめないでお互いががんばろう。」

Y子は自分をビーチャ以下だと言うのに対し、A児はビーチャをダメな子だと評す。学級の中には実にいろいろな子がいるものである。

#### 4 道徳的判断のしかた

最近、久保千里先生からお聞きしたことだが、道徳的判断には次のようなタイプがあるという。

##### <洞察的判断>

様々な状況状況に合わせて、その原因や経緯をよく考え、人間としての在り方や道徳的価値の実現のあり方を洞察して判断を下していくタイプ。

##### <形式的判断>

「〇〇はかくあるべし」という自己がもっている道徳的価値規準（物指し）に当てはめて形式的に判断を下していくタイプ。

##### <他律的判断>

自分の判断基準が他者にあるタイプ。「〇〇をすると先生に叱られるから」「友達に笑われるから」といった判断をする。

##### <自己中心的判断（恣意的判断）>

気分次第というか、自分勝手というか、その場で判断が全く変わり、しかも自分はその矛盾に気がついていないタイプ。

##### <混合型>

以上の4つが個人の中に混在しているタイプ。実際、人間の多くはこの混合型であろう。しかし、子どもの場合は大人とちがって道徳的判断の仕方が複雑ではないので、傾向としてこうしたタイプ分けはしやすいのではないかと思われる。

いずれにせよ、洞察的判断ができる人間を育てる教育が求められるであろう。そして、それを育てる過程を大事にしたい。価値の押し付けや画一的な指導からはそのような教育は実現しない。学級の中にはいろんな子がいて、彼らはそれぞれに独自の、個性的な生活をしているのである。まず彼らのあるがままをよく理解し、彼らがすでに備えもっている「よりよく生きるはたらき」を刺激して、自分を大切にすることをやっていかなければならない。

#### 5 道徳授業は本当に生産的か

ねらいがないところに指導はない。

PLAN DO SEEについてすでに本誌で触れたが、道徳授業ではこのSEEの部分がないがしろにされてはいないだろうか。

私たちは指導案に「本時のねらい」を設定する。例えば「他人の身になって考え、だれに対しても温かく接しようとする態度を育てる」のような。

しかし、そのねらいが本当に達成されたかどうかについて、あまり気にしないような気がする。たとえ気にしたとしても、何となく達成されたような気がするといった曖昧な判断をしている場合が多いように思う。

指導案作成前に児童の実態を調べ、指導内容に関して誰がどのような意識をどの程度もっているかなどを把握する。そして、ねらいを立て、指導過程を組み立てる。授業はねらいに向かって行う指導であるから、授業中に必ず児童の意識の変容が見られなければならない。変容がなくてよいという授業は授業の意味がない。「他人の身になって考えることは本当に大事なことだ」、「誰に対しても温かく接していこう」という意識の強まりや高まりが、表現の違いこそあれ授業中の児童に見られなければならないし、児童がそれを自覚、実感する場面を設定しなくてはならないと思う。

各教科の指導はこの点は厳格で、かつ明確だ。1+1=2であることが理解できたとか、二酸化炭素は空気より重いことが分かったとか、そういうことは私たちは普段からちゃんとやっていることである。

しかし、道徳授業は人間の心を扱う授業であるから、評価は非常に難しいという理由で避けて通っているむきはないであろうか。その辺りに「道徳の時間は生産性がない」という批判が生れる原因があるのではなかろうか。

評価というと、とかく事後の評価が目されるが、むしろ時中の評価、授業そのものの中で評価することを今後重視していきたいと考える。このことは学習指導法を改善する上で非常に役立つのではないかと考えるが、まだ暗中模索といった段階である。

#### 6 指導内容に構造はあるか

学習指導要領の指導内容が32項目から28項目に変わり、その統廃合が一時期問題になった。また、道徳的実践力と道徳的実践の解釈も現場に戸惑いを

招いた。しかし、これらは理解・解釈の問題であるから、よく整理して考えていけば正しい理解はできるであろう。したがって、ここでは問題にしない。

だが、私がずっと以前から疑問に思っていることが一つだけある。

それは、学習指導要領に示されている28項目の指導内容は、教育基本法及び学校教育法の根本精神に基づいて決められていることは分かるのだが、何が中心となる価値で、何が末梢の価値かについて示さなくてよいのだろうか。児童のかけがえのない人格形成の核である道徳教育には価値の構造というものがあるのではないか、いや、あるはずである。

「ここを押え、それを基盤にしてここを押える」というものが…。また、どのようなやり方でこの指導内容が決められてきたのだろうか。哲学的な体系からなのだろうか、または他の何かからなのだろうか。もっと詳しく調べてみたくなった。

## 7 おわりの終わりに

昨年6月号以来、10回に渡って続けてきた「わたしの道徳授業」は本号で最終回となった。

初めは「できるはずがない」と躊躇したが、園田さんに叱られて始めた仕事だった。そして、ようやくヨタヨタしながら到着することができた。苦しいことが多かったが、終わってホッとしたというより、心淋しい気持ちになるのはなぜだろう。

今はもう、完全に私の内容は枯渇した。もう一度書けるかと言われたら、もうたくさんと答えるだろう。すべてをここに吐き出して、今までの総括はできた。そして、これからの方向も見出すことができたように思う。

時に男性ストリップとやゆされたこともあったが、多くの方々の温かい励ましに支えられてここまで来れたことに感謝している。私を初心にもどし、鈍った感性を研いでもくださった親愛なる人々に心から感謝を申し上げたい。どうもありがとうございました。少し休んでから、またがんばります。

(東京都世田谷区立東大原小学校教諭)