

中国と日本の道徳教育に見られる児童・生徒主体性

—その理念と実践に関わって—

杉本 均・李 霞

序章 価値教育・道徳教育の世界的動向と中国・日本

近年のアジア諸国の教育政策における認知的側面への注目、すなわち学力や優秀性・卓越性重視への傾斜には著しいものがあるが、同時に多くの国でその背後に、寄り添うようにして徳育の変革や強化が進行していることには、さほどの注目は受けていないように思える。アジア諸国に限ったことではないが、近年の経済のグローバル化と情報社会化の問題は、教育とそれをめぐる環境や人間関係を支える「価値」の大変動を引き起こし、子どもたちを包摂する伝統的な価値や国民意識への重大な危機に直面し、各国の教育担当者はその対処に苦慮している。アジア諸国はかつて植民地化を経験したにせよ、しないにせよ、西洋との接触によって近代的な教育システムや価値がもたらされる以前から、何世紀にもわたる文化的伝統と宗教的・思想的な価値観とそれを若い世代に伝える独自の教育システムを発達させてきた。

近代的な教育制度はそうした伝統的な価値の教育を、知識や科学の教育（認知的教育）と混在させることによって、体制的な支持や民衆の教育需要に応じてきた。しかし、近年の世界同時進行的な教育の情報化と市場化の怒涛のような波をかぶるなかで、学力を中心とした卓越性とその国際競争の側面が強調され、また情報の無制限な流入により、児童・生徒を取り巻く価値世界が大きく変貌することになった。こうした伝統的な価値の崩壊という危機に対して、多くの国の教育担当者や教育者は、そのひとつの対応として、価値教育の改革に取り組んできている。

広く各国において実践されている価値教育の世界的動向において、日本も中国もともに公教育において、世俗的（非宗教的）な道徳・徳育教育のみを行う国に分類される⁽¹⁾。日本での価値教育は主として「道徳」、中国における価値教育は「徳育」という概念で代表されており、宗教的な教育は公教育から排除されている。しかし日本と中国における非宗教的な価値教育の性格は、その児童・生徒主体性もしくは規範的価値の注入という点で、大きくかけはなれたものと認識されてきた。

中華人民共和国で建国当初より、知育、体育と並んで重要な人間形成の目標として位置付けられてきたこの徳育の基本的な内容は、1949年以来国民の公德として唱導されている「五愛」であるが、それら5つの愛とは、「祖国への愛、人民への愛、労働への愛、科学への愛、そして公共財産への愛」を意味している。中国における徳育とは、一般的な道徳品性の教育に加えて、「社会主義の大前提に立った階級や国家に対する見方にかかわる教育(政治思想の教育)」と、「マルクス主義、弁証法的唯物論に基づく自然や社会に対する基本的見方および世界観を養う教育(基本的観点の教育)」の概念を含んでいる。そして品性という言葉が表す徳目のなかでも、勤労の習慣

や労働の成果を大切にすゝる気持ち、勤勉、勇敢、誠実、公共財産の愛護、集団の尊重といった共産主義、プロレタリアートの徳目がその中心となってきた⁽²⁾。

1980年代後半の義務教育制度の導入を含む一連の教育改革や、1990年代の改革・開放路線に基づく急速な社会変化の中でも、中国政府および教育部の徳育を重視する姿勢は一貫して堅持されており、強化される方向にあるといえる。その背景には、開放政策により外国の進歩した科学技術への接触や情報の収集が可能になる環境で、中華民族の伝統と自尊心、自己進歩、自助の精神の育成がますます必要になってきたこと、社会システムの急速な変化のなかで多くの矛盾点や克服されるべき否定的現象が表面化してきており、そのなかで学生の自己信頼や強固な意志の保持が求められていること、そして科学技術が急速に発展し、社会主義市場経済が徐々に姿を形成しつつある状況で、学生が新たな要請に自らを適応できるように指導する必要が生じたことなどがあげられる。

徳育が行われる機会としては、学校教育における体系的なマルクス主義教育および道德教育の主要なチャンネルである小学校の「思想品德」科目と初級中学(日本の中学校)の「思想政治」科目以外でも、国語、歴史、地理などの各教科や、「小学生守則」「中学生守則」などの学校規則の他に、学校課外活動、教師の率先行動、映画・テレビなどを通じた宣伝普及を通じて達成すべきものとされてきた⁽³⁾。

従来の中国の徳育には、政治教育・思想教化、理想主義教育、集団主義教育の側面が強く、近年の子どもたちの関心の多様化や個人主義的傾向、受験競争の激化において、彼らの興味や意欲、実態から遊離する傾向があり、そうした実際の教育現場での変化と、国家レベルでの児童生徒学生の意識や態度をコントロールしようとする要請との調整が大きな問題となった。

中国では唯物弁証法的世界観に基づき、主観主義や形而上学への批判が行われ、宗教および宗教教育は現在に至るまで学校教育の場から排除されてきた。そして国王や王権については、中華人民共和国の成立よりも一世代前の中華民国の成立(辛亥革命)の時点において、封建主義・反民主主義・社会停滞の象徴として否定されたものであり、宗教とともに克服すべき対象として教育されてきた。

その意味で中国の価値教育は、完全に世俗的(非宗教的)で反王権的であり、アジアの一部の国に見られる、国王(王権)、宗教、民族(国民)の3要素を融合した価値教育と対極的な位置にあるとも言える。しかし複合的な人口構成を持つアジアの国々において、国民の多様な価値観や宗教・文化に対して学校教育の価値教育はどの程度の寛容性と多様性を提供しているか、という観点から見たらどうであろうか。公民教育や国籍教育などは民族・宗教・文化にかかわりなく、すべての市民に要求される基本的規則や共通の権利義務についての内容が中心であるので、移民グループや短期滞在者を除いてさほどの問題は生じないが、宗教教育、道德教育などの価値教育は、公教育における必修科目として導入される場合、親や子どもたちの側に十分な選択肢や拒否権(保留権)の準備がない場合、国家による価値観の選別と押し付けを意味しかねない⁽⁴⁾。

こうした中国の規範的徳育の流れが、1997年の改定された『課程標準』から、2001年の『国家基礎教育課程改革指導綱要』の策定、そしてその方針を具体化した新科目、「品德と生活」(小学校低学年用)と「品德と社会」(小学校高学年用)の出現によって画期的な変貌を遂げつつある。すなわちその特徴とは、今までの教師主導型の授業から、児童の現実生活に基づき、児童主体性

を重視する授業へと変わったことである。新しく設けられた『品德と生活課程標準』の前言は、この改革の理由を、「改革開放と社会主義現代化建設が大きくわれわれの生活を変えている、科学、文明、健康的な生活様式は全社会的追求になっている。」⁽⁵⁾と語っている。つまり、改革開放により生じた望ましくない社会風潮を改善するために、国は道徳教育にその対応策を求めたのである。民主、尊重精神、責任感を持つ未来社会の公民を育てることによってこそ、こうした社会風潮を改善することが望めると考えたのである。

ほぼ同じ時期、日本においても、様々な社会問題が生じている背景の下で、『学習指導要領』の改訂が図られた。その目的は中国と同じく、道徳教育の充実を通し、自分の生き方について「自ら学び自ら考える」⁽⁶⁾「未来を拓く主体性のある日本人」⁽⁷⁾を育てることで社会問題を解決することにある。

このような改革は、中日両国だけに見られるものではなく、欧米の国々においても、社会問題を解決する手がかりとして、道徳教育とそれに類する教育に焦点をあてた改革が進んでいる。武藤孝典は、『人格・価値教育の新しい発展』の中で、アメリカとイギリスの教育改革を紹介している。価値相対主義の氾濫で「道徳的荒廃を招いた」⁽⁸⁾アメリカでは、子どもの学力向上の実現とともに、彼らに配慮・市民性・正義と公正・尊重・責任・信頼などの資質を育てるためのキャラクター・エデュケーションがこれらの問題を克服する試みとして打ち出されていること、また、イギリスにおいては、主体性と責任を中心とした「子どもが成人人生を歩む上で必要な知識・スキルの獲得と人格的資質と態度の養成を目指す」⁽⁹⁾教育改革が進められ、急速な社会変動の進展の下で、個人主義、自由市場主義、また宗教に寄らない価値など価値の多元化思潮がもたらしてきた社会問題に対応しようとしている。この両国の共通点である子どもに主体性と責任意識を育む実践には、特に注目する必要があるだろう。

変化の激しいグローバル社会に入った今日、人々の主体性に対する関心も高まり、アメリカとイギリスが課題とした問題は決して両国だけのものではない。中国と日本もまた共通の課題を抱えていると考えるべきであろう。そこで、中国と日本において進められている道徳教育の改革の中で、主体性がどのように理解され、どのように位置づけられているのか、また、両国の道徳教育が主体性という観点からどのような課題を抱えているのかを、両国の①道徳教育に関するカリキュラムの変化と②道徳教育の実践の実際について分析を通して検討する。紙面に制約があるため、本論では、中国と日本の公立小学校の実践を三つずつ取り上げることにする。

研究方法は、まず、中国と日本の道徳教育に対する規定や教科書・教材⁽¹⁰⁾から、主体性に対する両国の道徳教育の基本的なスタンスを明らかにする。次に教育実践の観察・分析から、両国において、教師生徒(児童)間、生徒(児童)同士における主体性の発現について考察を行い、これからの教育における、両国の児童・生徒主体性を育むうえでの課題を明らかにしたい。

第一章 現在の道徳教育に見られる児童・生徒主体性

(1) 中国

1981年の「思想品德」科の開設、および1982年の元教育部による中国における最初の正式な小学校「思想品德」科の『教学大綱』の頒布以来、今日までに、『思想品德課教学大綱』の改定は4

回行われている。改定は全体的にいうと、児童・生徒の実生活と離れた教育から、児童・生徒の実生活に基づく教育へと変化を進めてきたといえる。

現在の2002年『課程標準』に先立つ、1997年『課程標準』は、その序言において、『課程標準』は「国家が小学校思想品德科と中学校思想政治科の教学、評価、考査及び教材の編纂と審査を規定するもの」⁽¹¹⁾であり、また、「わが国の学校教育の社会主義的性質を維持する重要な刻印であり、児童に正しい政治的方向性を確立し、良好な道德品德を養い、文明的な行為習慣と正しい世界観、人生観を形成するための重要な指導」⁽¹²⁾であると明記されている。

ここには「世界観」と「人生観」の内容については具体的な説明はないが、国が指導的に児童の道德教育を「正しい方向」に導こうとする姿勢がうかがえる。

また、課程の性質については、小学「思想品德」科と中学校の「思想政治」科の教学は、「マルクス主義、毛沢東思想と、鄧小平の中国の特色を有する社会主義を建設する理論を指標として、(中略)児童に個人生活、家庭生活、学校生活、社会公共生活、国家公民生活中の基本的な道德規範の教育、思想方法、心理品質、法律意識、社会発展常識と基本的な国情の教育を行うことである。一步一步児童に、国を愛し、人民を愛し、労働を愛し、科学を愛し、社会主義を愛する思想情感や文明礼儀、規律や法律を守る行為習慣を培う。児童に基本的な思想観点と道德観念についての是正を弁別する能力を持たせ、唯物史観の基礎を了解させ、崇高な理想と社会主義現代化建設に参加する際の社会責任感を樹立させる」⁽¹³⁾とされている。

ここには道德理論的な立場から自明に導かれる、子どもの資質の望ましい目標があり、それを「教育」し、「培い」、「樹立させる」、という関係性が見られる。両科は教育というプロセスにおいて、児童を学習する存在として比較的受身の存在に位置づけているという姿勢がうかがえる。このように1997年の『課程標準』においては、児童の主体性、個性についての配慮は不十分であると指摘できるが、それまでの『教学大綱』と比較すると『課程標準』は大きな進歩を見せているのも事実である。

小学校の思想品德課の部分について、前の『教学大綱』と比べて、以下のような特徴がまとめられる。

第一に、従来の『教学大綱』では、小学校の「思想品德」科と中学校の「思想政治」科との間のつながりが弱かったが、1997年の『課程標準』は小学校と中学校を一冊にまとめることで、九年制義務教育の一体化を実現している。

第二に、今までの『教学大綱』は主に教学内容を規定するものであって、基本要求について具体的な定めはなかったが、1997年の『課程標準』においては、学年ごとに教学内容、教材及び教学要求について規定している。これらの要求は教学を行う依りどころになり、評価するときの重要な標準になっている。

第三に、今までの『教学大綱』は、考査については、ただ原則的な方針を出したに過ぎなかったが、『課程標準』において、初めて、明確に評価の目的、内容と方法が決められた。評価の目的について、児童の学習の状況だけでなく、教師の教学効果も考査の対象となっており、考査の手法がより合理化されている⁽¹⁴⁾。

2001年に出された『国家基礎教育課程改革指導綱要』は、1997年の『課程標準』の方向性を更に進める形で「新しい基礎教育課程の構造は課程の均衡性、総合性、選択性を有すべき」⁽¹⁵⁾こ

とを要求し、教育部は正式に小学校の低学年（1・2学年）に「品德と生活」科、中・高学年（3～6学年）に「品德と社会」科を開設した。そして、2002年5月末に「品德と生活」「品德と社会」の課程標準が全国に公布された⁽¹⁶⁾。

「品德と生活」・「品德と社会」の特徴は、以下のようにまとめることができる。

- 1、「品德と生活」・「品德と社会」は生活性を有する課程である。「品德と生活」・「品德と社会」の『課程標準』において、教育の対象である児童の生活や児童の主体性が初めて重視された。
- 2、「品德と生活」・「品德と社会」は開放性を有する課程である。一つ目は教学場所の開放であり、二つ目は教材内容の開放である。内容は児童にとって意義のあり、興味を持たせるすべての主題まで広がっている。今まで「思想品德」は道徳教育の教材として必ず使うことが義務づけられていたが、今回の改定により「教材は教学範例に過ぎない、自由選択できる」とその性格は大きく変わった。
- 3、「品德と生活」・「品德と社会」は活動性を有する課程である。課程目標は主に教師の指導の下で行った各種の教学活動を通して達成される。それは、「一方通行」の教師の講義型の授業を反省した国の新しい認識である。また、活動性を有する課程であるため、児童の主体性が求められ、鍛えられる。
- 4、「品德と生活」・「品德と社会」は総合性を有する課程である。本課程は児童生活のすべての方面を教育対象とする性質から、各方面の多学科の知識を含んでいる。
- 5、今までの『教学大綱』や1997年の『課程標準』において、百点満点でそれに近い点数を取ることを児童生徒に奨励していたが、「品德と生活」・「品德と社会」課程標準では、試験を行わず、基準に達しているか否かの判定のみになった。また、以前は教師の教学方法についても、細かく指示がされていたことに対して、「品德と生活」・「品德と社会」課程標準において、教師には助言的な指導方法が奨励されている。

1997年の課程標準において始まった道徳教育の目標化と合理化は、児童生徒の発達や生活に基づいた教育を志向するものであったが、それは2001年の指導綱要において、更に進められたといえる。それとともに、教育の民主性、児童・生徒の主体性や個性の重視、人格の尊重についての配慮も高められたのである。

同様のことは教科書の分析を通して明らかとなる。1981年からの「思想品德」教科書では、表紙のカラー絵から、徳目や価値の判断ができる⁽¹⁷⁾。また、目次から、一課一課のタイトルとして、徳目そのまま並べられていることが一目瞭然である。教科書の内容からも、現代中国建設において大きな役割や貢献を果たしてきた人物や古代の道徳的に模範となる人物、集団などを取り上げ、これを模範として学ぶ指導を展開することによって、期待する理想的な道徳を児童達に身につけさせようとするものと判断できる⁽¹⁸⁾。一課一課の授業内容は、構造的には同じパターン⁽¹⁹⁾が繰り返されている。文字の量に比べて、挿絵が少ない。また、価値の定着を図るために、一課一課ごとに設問が設けられている⁽²⁰⁾。

一方、2002年に試行に入った「品德と生活」・「品德と社会」教科書は、児童に道徳の授業を行うときに参照するための見本であり、その表紙や目次から徳目や価値の判断はできない⁽²¹⁾。内容も児童の発達段階に基づいて編成したもので、模範の事例を紹介する代わりに、児童の日常生

活の出来事に基づいて話題が展開され、児童たちにとって親しみやすいものである。また、『思想品德』教科書によく見られた「・・・を学びなさい」というスローガンが見られなくなって、その代わりに葛藤的な内容を取り上げ、児童に自由に考えさせる部分が多く設けられている。このように、価値の注入を主眼とした「思想品德」教科書と比べ、「品德と生活」・「品德と社会」教科書は児童・生徒が自分の生き方について考え、他人との関わりの中で、自ら道徳性をはぐくむことができるように、彼らの学習主体性や個性を重視し、彼らの人格をさらに尊重するようになったことが明らかである。教科書における国の姿勢や指導方針の変化は、やがて教育実践にも影響を及ぼすことが予測される。

(2) 日本

日本の文部省(当時)がはじめて「民主主義における望ましい道徳的態度や情操」⁽²²⁾の具体的な定義を行い、『学習指導要領』において「道徳の時間」を設定したのは1958年のことであった。それ以来、今日まで、『学習指導要領』の4度の改訂の中で、道徳教育もその時々時代の变化に応じて修正改変が図られてきた。

とりわけ注目に値するのは、1989年の『学習指導要領』であり、そこには「学校の教育活動を進めるにあたっては、自ら学ぶ意欲と社会変化に主体的に対応できる能力の育成を図るとともに、個性を生かし教育の充実に努めなければならない」⁽²³⁾という記述があり、個性への注目が指摘されている。また、学校教育の目的は児童に力や能力をつけることにあるが、その力は教師が児童の個性を無視し、上から押し付けるものではなく、児童が主体的に学ぶ活動を通して身につけるものとされている。この考えは、現行の2002年『学習指導要領』において、さらに進められ、「児童に生きる力を育むことを目指し、創意工夫を生かし特色ある教育活動を展開する中で、自ら学び自ら考える力の育成を図るとともに、個性を生かす教育の充実に努めなければならない」⁽²⁴⁾と児童の学習活動における主体性と児童の個性を尊重する従来の姿勢を確認するだけでなく、更に児童に「生きる力を育む」ために、彼らが「自ら学ぶ意欲」を持ち、「自ら学び、考える力」を身につけることが新しい課題として提示されている。

道徳教育の目標においても、児童の個性や主体性について、さらに展開するアイデアが確認される。1989年の目標の上に、「豊かな心を持ち」、また、主体性の前に「未来を拓く」と付け加えられた。更に、児童に育む「生きる力」や「自ら学び自ら考える」能力のほかに、「未来を拓く」創造力も重視されてきた。そして、「ボランティア活動や自然体験活動」など「豊かな体験」をさせることによって道徳的価値の自覚に重点を置いている。また、道徳の時間において「道徳的価値の自覚を深め、道徳的実践力を育成する」ということは、「道徳的実践力から道徳性への質的転換である。言われたからやるという実践力ではなく、自らやらずには済ませられない内からにじみ出る道徳性を育成する」⁽²⁵⁾と説明されている。すなわち、指令や外的な要因によって行った行動ではなく、児童に自ら行動をとる考え方や精神の育成を通して、自らの行為を規範することが重視されている。

一方、教育内容は基本的には1989年とほとんど変わらないが、いくつか付加された項目が確認され、また記述のスタイルに若干の変化が見られる。付加された項目の例としては「良いことと悪いことの区別をし」「生きることを喜び」「家族の役に立つ喜びを知る」「皆で協力し合って」

「真理を大切に」「積極的に」などであり、語尾の変化としては1989年に「・・・ようにする」と記述されていたものが今回は「・・・にする」に変わっている。これらの変化は、新しく増やされた道德教育の目標に応じて、生活の中における児童の主体性、責任感を育てることを強調したものと考えられる。

「指導計画の作成と各学年にわたる内容の取り扱い」の部分にも変化が確認される。道德教育の全体計画、道德の時間の年間指導計画を作成する際や授業を展開する時、「児童」の「実態に応じ」ることが、1989年より更に頻繁に提起されるようになった。また、各段階の児童の発達に基づいて、重点目標、教師の指導上の注意を提示することが新しく設けられた。更に、教師が教えるのではなく、「児童が自ら道德性を育む」「自らが成長を実感でき」るために、教師は児童の発達段階の特性を考慮することや、授業に対する「創意工夫」と「適切な指導」も要求されるようになった。

児童の道德性の評価については、1989年において「各教科における評定と同様の評定を、道德の時間に関して行うことは適切ではない」とされていたものが、今回は「道德の時間に関して数値などによる評価は行わないものとする」と変わっている。他の教科と同様な数値的な評価について「適切ではない」から「行わない」への変化には、児童の活動過程における努力や思考など数値で判断できないものをさらに尊重する姿勢が読みとれる。

以上の分析から、戦後、民主主義の教育を採用した日本も、時代の変化に応じて、教育において唯一の正しい正解あるいは枠を想定しないという意味で、児童・生徒の主体性への配慮を図りつつあることが読みとれる。

同様のことは教科書の分析からも明らかになる。戦前の日本は、国民の精神を統制するために「修身」科を導入し、天皇に忠順する善民に育てるため、徳目や価値の注入、押し付けを行っていた教科書の『修身書』は、「・・・てはなりません」のような表現を用いて、国民に価値を強制し、彼らの主体性を完全無視する教科書であった。

時代の変化とともに、日本政府の国民に対する民主、主体性に関する配慮も充実しつつあることが道德の教材にも反映されている。2002年に文部省によって全国すべての小学校・中学校に配布された、「道德の時間」のための副読本である『心のノート』は、「児童生徒が身につける道德の内容をわかりやすくあらわしたものであり、児童生徒が自分の生き方について考え、自ら道德性をはぐくむことができるように」⁽²⁶⁾することを狙いとしている。その特徴はまず、児童生徒のそれぞれの発達段階に合わせて、児童生徒たちの日常生活に目を向けて、学校生活だけでなく、家庭や地域生活にも深く関連付け、児童生徒の直面する課題や悩みを主な内容として配列していることである。また、『心のノート』は、内容項目ごとに4頁構成となっており、前半2頁は、主として児童生徒が道德的価値について理解し、問題意識を持って、生き方について考えることができるように配慮されており、後半の2頁は、前半で把握した道德的価値を自分自身のこととなげさせて、実際に行ったり、振り返ったりすることができるようになっている。

また、鮮やかな紙面づくり、児童生徒たちの写真やかわいい漫画が一杯載せていることや、収録されている文章や詩は子どもの生活と密接な関係があったり、子ども時分の作品であったりするために児童生徒たちに親しみやすくなっている。児童が自分自身について考えついたとき、何か感じたときに自由に書けるスペースが設けられて、しかも二学年ごとに編集されているため、

自分の記入したことから自分の成長を振り返って見ることができ、児童にとって『心のノート』は「心の成長の記憶」を記録する作品としての媒体にもなっている。

けれども、問題点がないわけではない。第一に、葛藤的な内容がないため、心の中に、大きな問題意識を起こさせない。第二に、価値の枠を作って児童に考えさせ、答えさせる形態になっているため、その枠を超えさせないように児童を導くことになりかねない。また、『心のノート』は国家が規定する「心」のパターン化⁽²⁷⁾である、との入江曜子の批判や、児童の「価値の受容」と児童に「価値の伝達」のバランスが取れているが、「葛藤なき内容で、子どもたちに「批判的な思考」を育てない補助的な役割のみ」⁽²⁸⁾といった伊藤啓一の指摘もある。

確かに、幾つかの点で問題を認めないわけにはいかないが、戦前の『修身書』と現行の『心のノート』とを比較すれば、『心のノート』には児童を社会の一員として認め、その人格や主体性を尊重していることが窺える。

第二章 道徳教育の実践から見られる主体性

第一章において、中国の課程標準と日本の学習指導要領や中日両国の教科書・教材から、道徳教育における児童・生徒主体性について、両国共に配慮が高くなっていることが明らかになった。では、実際に中日両国は教育実践を行う時、授業中における教師児童間、児童(生徒)同士の主体性に対していかなる配慮が行われてきたのか、そして、また、どんな問題が残っているかについて、本章において、検証したいと思う。本章の考察対象となっているのは中国と日本の4年生から6年生の3学年の6つの授業である。分析に入る前に取り上げた各授業について簡単に説明を加えておく。

中国で授業観察した小学校は、湖南省のA小学校の4年生、およびB小学校の5年と6年の授業で、2003年の9月から2週間参与観察を行った。前者は湖南省の地方重点小学校で、特殊な学校ではないが、2002年度から改定された新カリキュラムの試験校であり、新カリキュラムの影響を考察するうえで必要であった。後者は郊外にある公立の学校で、観察した時点で新カリキュラムの改革は及んでいなかった。日本で授業観察を行ったのは滋賀県S小学校の4年、5年、6年の授業で、2004年5月から6月にかけて行った。学校の選択は日本の平均的な小学校という視点から、専門家の助言に従って行った。

中国の4年生の授業は『父母の養育恩を忘れない』であって、日本の4年生の授業は『お手伝い』である。中国の5年生の授業は『強い意識を持つべきだ』であって、日本の5年生の授業は『夢や目標に向けて努力し続けること』である。中国の6年生の授業は『親孝行をする』であって、日本の6年生の授業は『私の原点』である。

一、中国と日本の4年生の教育実践

(1) 中国の4年生の授業の特徴

担当の教師は①ビデオ、録音テープ、アンケート用紙と教材の4年生の『思想品德』教科書を使って、授業を展開した。教材の『思想品德』について紹介する程度だけであった。最もポイントになっているのは教師の代わりに、②二人の児童に授業の後半を担当させたことである。また、

授業の最後に、教師の要求に応じて、③児童達は教師と一緒にお母さんの歌を歌った。ここには、中国の1997年に行われた教育改革の影響が見られる。1997年の改革により、教師の自主性が重視されてきて、地域や児童の実情に応じて、教材『思想品德』以外の資料や教学方法も弾力的に使えるようになった。そのために、本時の授業には①②③といった思い切った授業法を採用したのだと言える。

特徴の二点目としては、授業の前半に、教師の"説教"が見られないことである。教師は資料を使って児童達に考えさせることに力を入れている。児童の沈黙で授業が難局に陥っても、教師は児童を叱らず、児童を励ましたり、勇気付けたり、心理的手法（中国で言うところの「激将法」）を使っていたことに教師の民主的意識が窺える⁽²⁹⁾。

しかし、不足しているところもうかがえる。

1、授業の後半に、教師が児童たちの沈黙に焦り、諭したりして、児童たちを導く姿勢も見うけられた。

2、授業の後半、児童達の指名に際して、必ずしも均等ではなかった。

一方、児童達は教師の指示に従って素早く行動をし、授業の全過程において静かに授業に参加していた。また、教科書を持っている子と持っていない子が仲良く本を共用し、教師や他の人が話をしている時、静かに聞いた。授業中、勝手にお喋りをしたり、自分勝手な行動をしたりする児童がいなかった。

以上のことから、児童同士の間には、お互いに尊重や協力する様子が見られる。しかし、教師の発問に対し児童たちはあまり積極的ではなく、彼らの学習が受身状態であるように見える。教師の発問に手を挙げたり、発問に答えたりする人はあまり多くない。そこには、教師としていろいろ工夫している様子は見られるが、まだそれが十分な児童の応答を引き出しているとは言えない。まだまだ今後の工夫の余地はあると思われる。

(2) 日本の4年生の授業の特徴

観察した日本の4年生の「道徳」授業の特徴は、教師が表情豊かで、生き生きした教学活動を行い、児童達も、積極的に思考し、発問に答えている点である。

具体的に分析してみると、教師側から以下のようなものが見られる。

1、教師の仕事に対する熱心さ、児童に対する慈愛を生き生きした授業のやり方から窺える⁽³⁰⁾。

2、教師は児童達の価値の違いを理解し、一人一人の考え、発言をありのままに受け止めることが見られる⁽³¹⁾。他に、教師は机間巡視している間にも、優しく児童に接する。

3、教師は自分の考えや、価値を児童達に押し付けない。児童は教師の望んでいるような答えと離れた発言を出しても、きちんと受け止められる。そして、児童の書いた感想の中から良い答えを選んで、授業を展開する。

4、教師はよく児童の使う友達同士の言葉で話をしている。教師は指揮官ではなく、児童たちの一員として或いは児童たちの集団のリーダーとして役割を果たしているように感じられる。

以上のことから、教師は児童一人一人を大事にしている姿、児童の個性、人格を尊重している民主、寛容な教師像がうかがえる。

一方、児童側には以下のような特徴が認められる。

1、教師が資料を読むとき、真面目に聴く。授業中、勝手に人の勉強を邪魔したり、お喋りを

したり、教師を邪魔したりする人がほとんどいない。

- 2、教師の発問に積極的に答える。指名されたら、「はい」と起立し、はっきりと答え、個性的な発言が多数見られる。
- 3、授業全体から見ると教師の指示に対して児童達は素早く行動をとることができている。また、教師と友達同士のような口調で話をし、教師を信頼している児童たちのイメージが感じられる。

しかし、「玉無完玉、人無完人（傷のない玉はない、欠点のない人間はいない）」というように、この授業に問題がないというわけではない。それは、他の人が答えるとき、ほとんどの児童が何か書いていたり、自分の好きなことをしたりしていたことである。児童達は、教師の「X番のところに書いてください」との指示は守ったが、書き終わった児童が、他の児童がまだ書いているのを無視して、鉛筆で音を立てたり、お喋りをしたりしていた。また積極性の高い児童は、人が発言している時に関わらず、手を挙げて、「はい」「はい」と声を出すこともよくあった。そこには、個人主義的な自己中心性が多少感じられる。

以上の特徴が示すように、本実践は総じて、教師が児童たちを大事にし、児童たちも教師に親しみ、教師を信頼していることから、教師児童間における児童主体性が十分体现されていることが分かった。また、児童たちは授業に対して大変積極的な意欲を見せているが、自分と他人の関わりについての認識や他人を尊重する意識を高める必要があると考えられる。

二、中国と日本の5年生の教育実践

(1) 中国の5年生の授業の特徴

まず、授業中の秩序が大変良く、勝手にお喋りをしたり、勝手な行動をとったりする児童がないことが本実践の特徴である。児童達は教師の指示に従って一斉に行動をしたり、教師の発問に対して児童達が積極的に考えたり、一斉に答えたりする様子に授業中における適度の緊張感が感じられた。授業は主に教師の発問に対して児童達が答えると言う形で展開され、教師は中国の成語、熟語、ことわざを利用しキャッチボール的なやり方で授業を行った。

授業における教師の態度・行動は以下のようにまとめられる。

- 1、授業全過程において、教師はずっと笑顔で、優しい口調で授業を行っていた。
- 2、教材内容について教師は根気よく繰り返して児童に確認を行っていた。
- 3、児童達の答えを受け止めたり、褒めたりしていた⁽³²⁾。
- 4、児童が答えられない時には、ほとんど怒ることなく、児童を励ましたり、勇気付けたりしていた。

以上のように、児童たちに優しく接する教師のイメージが授業を通して観察できたが、教師のやり方に以下の3点の特徴が見られた。

- 1、理想的な答えを児童から出させるために、児童たちを諭したり、導いたりする場面も見うけられた。
- 2、教師の児童達に出した発問は「イエス」か「ノー」で答えられるものが多く存在していた。
- 3、教師は児童達の答えに対して評価を下すが、そのスタイルがやや単調であった。「大変正しい」とか、「その通り」など。そして良い答えを出したと思った児童に他の児童に拍手で褒

めることを要求した。

したがって、教師の児童に対する優しい接し方は評価できるが、児童を諭したり、導いたりする傾向や、やや単調な評価スタイルのために児童の独立的思考を育てることに十分に結びつけるとは言えない。

一方、児童の行動をまとめると、まず、授業中、勝手にお喋りをしたり、勝手な行動をとったりする児童がいなかった。児童達は教師の指示に従って素早く一斉に行動をしたり、教師の発問に一斉に答えたりしていた。教師の発問に答える時は手を挙げて、指名されると、きちんとした姿勢で立ちあがり、丁寧に答えた。また、他の人が答える時、静かに聞いたり、教科書を持っている人が教科書を持っていない人と仲良く本を共用したりしていたが、教師の評価スタイルがより多様化されれば、児童達の出す答えがより個性化される可能性があると思われる。

以上のように、中国の5年生の授業においても、児童と児童との間には、主体性尊重の態度が認められたが、教師の児童に接する態度に関しては改善できる点も存在していることが分かった。

(2) 日本の5年生の授業の特徴

観察したクラスは、印象としては授業中の秩序がよいとはいえない。教師の発問に答えるとき、皆が座ったままで答えた。児童の中に座る姿勢の良くない子が何人かいる。(片膝を机において足を重ねて組んで座る) 授業中、机を動かしたり、おしゃべりをしたり、音を立てたり、座席を離れたりするケースが多く見られた。教師の話を見無視したり、教師や他人の話をさえぎったり、勝手に自分の意見を叫び出したりすることが授業中よく見られた。

こんな騒ぎをしている状況の下で行われた授業であるが、この実践の特徴として教師の態度・行動は以下のようにまとめられる。

- 1、教師は資料を基にして授業を展開する。資料の内容について簡単に児童達に確認を行い、児童達に考えさせることに教師は力を入れている姿勢が見える。
- 2、同じ発問を児童から何回聞かれても、教師は根気よく答える。児童に授業と関係のない話を聞かれても、怒らない。
- 3、児童達が何を言っても教師は受け止める。児童達の答えに対して、教師はただ簡単に頷いたり、繰り返したりするだけで、「正しい」とか「間違い」という判断を下さない。児童から授業の提唱している価値とかなり離れる発言が出て、教師はその発言をした児童を叱ったり、否定したりする場面が見られなかった。教師が自分の意見を児童に押し付けようとしたりすることも見えなかった。
- 4、児童が答えられないとき、答えなくても許される。児童は発問に答えるかどうか、自主的に決め、無理に答えさせた場面が見られなかった。教師は児童と友達のような言葉で喋ることもよく見られた。

一方、児童の態度・行動を具体的に見ると、彼らの中には、真面目に教師の指示に従って行動する人も、自分の意見をきちんとまとめて教師の発問に答える人も、個性的な発言を出す人も何人かいる。また、児童はありのままの姿で授業に参加していることが分かるが、問題がないわけではない。それは、授業に乗らない児童が何人かいることである。教師の指示を聞かない、資料を真面目に読まない児童が多い。そして、教師の発問に答えるときの態度が気ままでルーズであったり、単語とか断片的な言葉でしか答えを出していなかった。また、教師や、他の児童の発言に

耳を傾けないことや勝手に教師の授業や他人の発言をさえぎることも見られた。

この授業においては、児童間における主体性尊重の問題を指摘しなければならないだろう。一方、教師児童間においても、主体性尊重の問題が存在している。教師は、児童の騒ぎや、授業に関係のない質問など、授業を邪魔する児童たちを黙認する態度を取って、児童の人格について、尊重的な姿勢を見せているが、それだけで、学級内に存在している問題を解決できるとは思えない。授業を邪魔する児童を叱らないことが、児童たちを傷付けたくない教師の配慮であることはわかるが、許す基準を定めないと放任になってしまう。放任は児童の主体性を尊重することとは違うことである。また、児童の教師に対する尊重も足りないため、教師の授業を邪魔したり、教師の話をさえぎったりしている振る舞いを見せることになる。これらの児童の態度には他者の主体性の尊重が認められず、それは放任による影響であると考えられる。

三、中国と日本の6年生の教育実践

(1) 中国の6年生の授業の特徴

この授業における教室の秩序はとてもよかった。おしゃべりをしたり、勝手な行動をとったりする人がいなかった。児童達は教師の指示に従って一致して行動していた。授業は教師が主導的な存在で、授業の全過程において教師が児童達に発問したり、考えさせたり、答えさせたり、そして教師がまとめてから前に進むという形が取られている。そのため、授業は緊張した雰囲気の中で行っている感じが強かった。

教師については、とても優しくて厳しい教師のイメージが深く印象に残っている。教師の態度・行動を詳しく分析すると、以下のようにまとめられる。

教師は優しい声に抑揚や間をもたせ、授業の初めから終わりまで丁寧で分かりやすい言葉で授業を行った。そして、児童の発言に対し受け止める姿勢を示し、児童達を励ましたり、褒めたりしていた。教師は児童達の実情とつなげて教科書資料を活用して授業を行ったため、「情を用いて人を感動させる」という教授法がこの授業の最大の特徴といえる。また、教師は児童が発問に答えるように励ましたり、勇気付けたりすることは5年生の教師と同じだが、児童が発問に答えられなくても、優しく児童に対応していたところは前の教師より一層優しく感じられる。

以上に挙げた点から、教師の優しさ、仕事に対する真面目さが窺える。教師の厳しさについては主に以下のように感じられる。

1、諭すような言い方は授業全体からうかがえる。例えば「親達がギャンブルしないように理屈を説明してあげる」という教師の教え方には教師の美しい理想であることがうかがえ、評価出来るが、そこには理論と実践の乖離も見られた。

2、授業の全過程において教師はずっと教壇に立って、机間指導をしなかった。

以上の2点から教師と児童との距離が感じられた。また、中国の5年生の教師と同じように、6年生の教師は児童の発言に「いい発言でしたね」のような評価を17回、いい発言を出した児童に他の児童に「拍手して」褒めることを3回要求した。これらの教師の態度は児童を尊重していることがわかるが、前の5年生の教師と同じように、児童に理想的な答えを出させるように導く傾向が見られる。そこには児童の個性や自主性を結果的に潰しかねない危険性も持っていると感じられた。

他方、児童の態度と行動には以下のような特徴が認められた。

- 1、児童はとても静かに授業に取り組み、教師の指示、要求に従って素早く一致して行動をとった。
- 2、座る姿勢もよく、発問に答えるときも必ず起立する。教師の発問に答えるとき、静かに机の上に肘をつけて手を挙げ、指名されたら、丁寧に、はっきりと答えた。
- 3、勝手にお喋りをしたり、勝手な行動をしたり、人の勉強を邪魔する行為を見かけなかった。他の人が発言している時、静かに聞き、討議の時間に積極的に発言した。
- 4、児童の発言が大変素朴であった。

以上の特徴からは本授業において、児童と児童同士は、お互いに相手の存在を尊重していることが分かった。一方、教師の仕事に対する情熱がうかがえるが、児童に接するとき、彼らの個性や学習主体性を尊重する工夫もまだ必要であろう。

(2) 日本の6年生の授業の特徴

この実践はとても活発な雰囲気の中で行われ、児童達はほとんど先生の指示に従った。授業中おしゃべりをしたり、勝手に体を動かしたりする児童もいるが、ほとんどの児童は真面目に授業に参加していた。授業は主に教師の資料についての説明や教師自身の経験話を伝えるという形で行ったため、児童達に発言するチャンスをほとんど与えなかった。また、教室には緊張感がほとんど感じられなかった。

まず、教師と児童の授業における態度・行動を見ていこう。教師については次のような特徴が認められる。優しく真面目で、児童を大事にする教師のイメージが印象に残っている。授業を始める前に、児童達に指示して、教室のごみを拾わせたり、授業のために、児童達に『家族新聞』の見本を作ってあげたりすることから、教師の真面目さが感じられる。また、児童を指名し、資料を読んでもらう場合は必ず「お願いします」「ありがとう」と児童に声をかける。教師は児童達の価値の差異を理解し、児童達の意見を受け止めている姿勢を見せ、児童達の答えに「正しい」「正しくない」との評価や価値の押し付けが見られなかった。

そのほか、教師は何か説明をしているとき、児童からの突然な発言にさえぎられても、怒ることなく、根気よく児童に説明をしたり、自分の子ども時代の話をしたりすることに、根気強い教師のイメージが一層高まるように見えた。以上に挙げられているように、この教師は児童達一人一人が自分と同じように、主体性を持っている個体として見ているにもかかわらず、授業全過程において、児童達に発言のチャンスを作らなかったことを指摘しなくてはならない。児童達の参加を無視し、『心のノート』に載せている資料を順番に紹介、説明し、また自分の経験を伝えるだけで授業の目的を達成できるのだろうか。伊藤啓一氏が、『心のノート』には「葛藤的な内容」がないため、道徳教育上において、ただ「補助的な役割のみ」⁽³³⁾と指摘し、氏が道徳教育を行うとき、資料を「読ませるだけではいけない」⁽³⁴⁾と指摘している。また、「教師の一方的な押し付けや単なる生活経験の話し合いなどに終始することのないように特に留意し、それにふさわしい指導の計画や方法を講じ、指導の効果を高める工夫をすることが大切である」⁽³⁵⁾という文科省の考え方にも、指導効果を高めるために、教師の指導計画の作成や指導方法の開発に対する工夫が要求されている。

一方、児童達の態度と行動の特徴について以下のようにまとめられる。

- 1、児童達は素直で、ありのままの姿を見せ、教師と友達同士の喋り方で話をした。
- 2、授業中、ほとんどの児童が真面目に授業に参加していたが、勝手におしゃべりをしたり、体を動かしたりする児童も何人かいた。
- 3、教師やほかの児童が話をしているときに、自分の意見を勝手に出したり、好きなことをしたり、消しゴムとか本で音を立てたりする児童もよく見られた。

以上のように、日本の6年生の授業から、教師の教学方法に問題が存在していることがわかったが、教師は児童達を自分と平等的な存在として、その主体性を尊重しているとも言える。また、児童達は他人とのかかわりの中で、自分のことを中心に考える傾向が見られた。

四、中国と日本の教育実践の比較考察

以上の教育実践を全体的に見ると、中国の児童間において、お互いに友好、尊重の関係を保っていることが分かった。そして、筆者（第二著者）の子ども時代に経験した授業と比べ、実践に出ていた教師達は、より児童達に民主、寛容を示していることに、児童達の個性に気を配っている先生達の姿がうかがえる。そこには、教育改革の方針が教師の実践まで浸透していることが考えられる。けれども、まったく問題がないとは言えない。この問題とは教師たちは多かれ少なかれ自分たちが理想と思う価値で児童達を導いたりする傾向も見られ、児童達の個性や主体性に対する認識やそれを尊重する態度について、教師のより一層の努力が必要と思われる。

一方、日本の教師達は児童達の差異に気を配って、児童達を尊重したりしている姿勢が見られたが、児童同士の間にも、お互いに尊重する意識を育む必要があると思う。当然、日本において、全ての学校における児童間の相互尊重意識が低いという訳ではないが、実践に見られたような問題が存在していることが分かった。

中国と日本の道徳教育の実践において、教師児童間、児童間に存在している問題を「主体性」という視点に立って見れば、両国とも、指摘すべきところがあるだろう。

「主体性」という単語には二重の意味が含まれている。この二重の意味とは自己の権利が他人に尊重されること、また他者の権利を尊重することである。これは経済、社会の出身により生じた地位の差を越えたものであり、人種、民族、性別、老若を問わずに、すべての人間が平等である存在を認める概念である。この自己の権利が他者の権利とともに確保された場合こそ、「主体性」が確保されたと言える。けれども、以上の検討から明らかなように、中日いずれの観察においても両方の意味での「主体性」が十分に実践されている授業は見られなかった。

また、教育と実践という関係から見ると、前者、教師による児童の主体性尊重は、教育活動における主体性の例示である。一方、後者、児童同士の相互尊重は、教育というよりは、その成果を内在化させた児童の生活実践である。すなわち、教育における道徳的価値の伝達や考察という作業で、主体性への配慮が十分に行われても、児童たちの生活や態度にそれが必ず反映するわけではないし、また逆に、既成の価値観をかなり一方的に押し付ける授業であっても、児童たち同士は一定の相互尊重に基づく協力を行うことができていた、というような事例から、これら前者と後者の局面の非連動性が認識された。

終章 中国と日本、理念と実践の比較考察

これらの中国と日本両国の道徳教育実践の特徴は、本稿の第一章で扱ったカリキュラムと教材変化についての分析結果を関連的に理解すべきものであると思われる。そこで、両国の道徳教育実践の特徴と問題点の整理を最後にまとめたい。

第二章の中国と日本の道徳教育の実践について行った分析から、以下の問題が明らかになった。中国側の児童と児童との間は、授業中、お互いに尊重し、また児童が教師を尊重していることが窺える。教師たちも児童に民主、寛容な態度で接したりしているが、「理想的」な価値で児童を導いたりしていることに、児童の主体性、個性を十分に許容しきれていないことが分かった。

一方、日本側の授業からは、教師は児童達の個性を尊重し、児童達の価値の差異を理解し、児童達の答えを受け止める態度を示したことから、教師が児童達の主体性を尊重している姿勢が窺える。しかし、授業中、児童から教師の授業を邪魔したり、他人の話をさえぎったり、他人の意見を無理に潰したり、自分の好きなことをしたり、教師の指示を無視したりするケースがよく見られる。そこには、児童間にお互いを尊重する意識、または、児童の教師を尊重する意識が足りないことが分かった。

中国の道徳教育が抱える特徴として、「一日為師、終生為父」（一日でも教師になってくれた人に、一生終わるまで、父親のように尊重する）という古語にあるように、儒教思想の影響が強い。学生が教師を絶対的に尊重し、また、教師は尊者、知者として絶対的な権威をもつ主体としての教師児童関係が中国社会において深い影響力を有し、今でも、多少存在していることが中国側の教育実践からうかがえる。しかし、「時代の変化が教師と児童の関係の内包と外延共に変化を起し」⁽³⁶⁾ているといわれる。

情報化社会になった今日、教師が知識方面の権威の低下と共に、制度上における教師権威の保障も徐々に薄くなっていることが第一章の分析から窺える。児童の個性発達についての要求や彼らの自我意識も強くなってきて、彼らは自分のことを、尊重、理解されることを求めつつある。「教師のどんな行為に反感を持っていますか？」⁽³⁷⁾という質問に対して、12歳から17歳の中国の青少年は「不公平で、偏見を持ち、点数で児童のすべてを評価すること」、「威張る、生徒の個性や人格を尊重しないこと」、「生徒を叱ったり、処罰を与えたりすること」⁽³⁸⁾などの意見をあげていた。

また、『中国教育新聞』が行った教師と児童関係の調査で、学生の理想的な教師児童関係の定義は「教師児童お互いに手伝い、友達になり、共に進歩する」ことや「普段は友達であり、授業中は教師児童関係であり、相互尊重、相互理解する」⁽³⁹⁾ことを挙げている。一方、教師の理想的な教師児童関係とは「相互理解、相互信頼、相互尊重、民主、平等、親密な新しい教師児童関係」、「授業中は教師であり、普段は児童の友達」⁽⁴⁰⁾などというものであった。これらの調査結果は、先に述べた「時代の変化が教師と児童の関係の内包と外延」に起きた変化を示しているものと解釈できるだろう。

グローバル化の影響を受けて、中国社会において、教育の民主化がますます高まりを見せ、人々は民主意識を持ってきた。そこには「一人っ子」政策による少子化の影響により、民主的に児童に対応し、児童の人格を尊重する教師の共同認識が生まれた一方、甘やかされた子どもたちの依

存心が強くなり、自主性が育ちにくいという背景も考えられる。中国の4年生を担当している教師はインタビューで「国の教育方針の中に、児童に対する体罰や、児童の主体性を無視する行為の禁止規定があるほかに、青年教師の中に、民主意識をもっている者が多く存在している。現在、教師は大きな声で子どもを叱ることが減りつつある。国の考え方として、子どもの個性、主体性を無視することは、彼らの創造性を扼殺してしまう可能性が高い」と語っている。そのなかに、中国の教師の内部に社会の現代化進展の中で、民主・尊重精神の広がりが見られるようになってきたことが窺える。

また、日本の道徳教育が抱える問題は、教師達は児童達の主体性を尊重している態度、努力は肯定されるべきであるが、その行き過ぎた現象として、授業中でも児童の行為を放任する教師が児童に無視されることが挙げられる。教師は児童を放任したあげく、児童が自己主張だけに専念し、他人の権利を無視してしまうことになってしまう。児童を放任する態度は児童を尊重する態度とは同等ではなく、むしろ、児童の成長の支持者としての責任を放棄する行為と考えられる。児童間の問題の存在は、教師に大きな責任があって、そもそも教師児童間の関係と関連が深いと考えられる。

教師と児童の関係はそもそも人と人との関係に過ぎない。中国の民主教育の先行者である陶行之の言葉、「真の教育は心と心を通じ合う教育である。心から出たものしか、心の底まで打ち込まない」⁽⁴¹⁾には、教育の民主の思想が十分感じ取れる。それは、「以心伝心」という意味で、心から、児童を自分と平等である存在と認め、尊重し、児童のことを考えることが、児童にも尊重され、児童の自発的な勉強につながる。それによって教学の目的を実現できることを指摘している。今日、教師の人格上の権威について多くの人々が注目してきた。教師の人格上の権威を実現するために、まず、教育の民主を実現し、「教師は教壇から離れ、児童の心の中に近づかないといけない。」⁽⁴²⁾教壇から離れるだけでなく、児童の心の中から、教師に対する尊重を生まないと、教師は本当の意味で教壇から離れるとは言えない。

また、教師は児童の個性の独立を理解し尊重する上で、許容性の高い教師の愛を形成することも民主平等と調和の教師児童間関係を築くに大事なことである。「教育実践の中に、教師の理性、知性、美感と道徳感の融合で生じた上品な情感は、積極的な情感であり、強い教育力と手段であると同時に、良好な教師児童間の関係を築く感情基盤である」⁽⁴³⁾、あるいは「健全な人格を有する教師こそ、自己の人格、人格魅力を用いて、児童の成長と発展を激励することができる」⁽⁴⁴⁾ともいわれている。教師は児童を育てる責任を意識してこそ、教学に対するさまざまな工夫ができる。また教師は真に児童を自分と平等な存在と認めなければならない。児童を尊重する上で、許せることと許せないことの範囲を決め、児童にも、自己管理権を渡し、自ら考えさせて、徹底的に努力し続けることが、問題解決につながると思われる。

以上見てきたように、グローバル化の影響を受け、中日両国の道徳教育は共に児童の自主性、個性に関心を注ぎ、それらを重視するようになってきた。けれども、指摘できる問題もいくつか存在している。それは、両国ともに「主体性尊重」が持つ二重の意味である自分の権利と他者の権利をとともに尊重しないと見えないことについての理解が不十分であり、それに従って、道徳教育の実践において両国ともに、「主体性尊重」の一面のみ捕らえる授業になってしまっていることである。それらの点を改善し、主体性尊重の道徳教育を実現していくことが、両国の道徳教育

において真剣に考える必要があることはいうまでもない。それは、道德教育を制度的に規定する文言の中にどれだけ「主体性尊重」を盛り込むかではなく、真に主体性尊重の精神を理解し、教師と児童、児童と児童が互いの主体性を尊重し合う道德教育の実践を通して実現することが、両国のこれからの課題として考えられるだろう。

【引用及び説明註】

- (1) 杉本均、「アジア諸国における教育の危機と価値教育：ブータンからブルネイまで」、『比較教育学研究』第26号、56-57頁、2000年；世界の公教育における宗教・価値教育の類型については、江原武一、「序章 世界の公教育と宗教」、1-12頁、『世界の公教育と宗教』、江原武一編、東信堂、2003年を参照。
- (2) 大塚豊、「中国における国民教育と道德教育」、国立教育研究所内道德教育研究会編『道德教育の現状と動向－世界と日本－』、ぎょうせい、第4章、123頁、1982年。
- (3) 同上書、133-134頁；大塚豊、「揺れる社会主義大国の学校－中国」、二宮皓編『世界の学校』福村出版、第6章、93頁、1995年。
- (4) 杉本均・田中耕治、「第4章 中華人民共和国における価値教育と授業実践」、52-77頁、『アジア教育研究報告』創刊号、2000年。
- (5) 中華人民共和国教育部制訂、『全日制義務教育 品德と生活課程標準』（実験稿）、2002年。
- (6) 文部科学省、『小学校学習指導要領』（1998年12月告示、2003年12月一部改正）。
- (7) 同上書。
- (8) 深堀聰子、「アメリカの公教育と社会的共通価値」、64頁、『世界の公教育と宗教』、江原武一編著、前掲書。
- (9) 武藤孝典、『人格・価値教育の新しい発展－日本・アメリカ・イギリス』、24頁、学文社、2002年。
- (10) 『思想品德教学大綱』や『学習指導要領』における主体性の育みに関する動きを分析したいと思う。選定したのは1997年『九年義務教育小学思想品德課和初中思想政治課課程標準』（試行）（以下は『課程標準』とする）、2002年『全日制義務教育品德と生活課程標準』（実験稿）『全日制義務教育品德と社会課程標準』（実験稿）（以下は『品德と生活課程標準』『品德と社会課程標準』とする）及び平成元年の『小学校学習指導要領』、1998年告示し、2000年に一部が改定された『小学校学習指導要領』。また、教科書の比較をするため、教育改革が行われる前の『思想品德』教科書及び改革が行われた後の『品德と生活』『品德と社会』教科書、また、日本の戦前の『尋常小学修身書』と現行の『心のノート』を選んだ。
- (11) 中華人民共和国国家教育委員会編訂、『九年義務教育小学思想品德課和初中思想政治課課程標準』（試行）1997年5月。
- (12) 同上書。
- (13) 同上書。
- (14) 『小学思想品德教材教法』人民教育出版社政治室編著 1999年3月第1版
1997年の『課程標準』には、教学内容と基本要求的欄において小学1、2学年、小学3～5学年（5年制小学の場合は小学3～4学年）小学6学年のように小学段階を三段階に分けて、段階ごとにおおむねその教育方法を述べて、徳目、徳目に関する教学内容、基本要求（基本要求に認知と行為を設けられている）及び各徳目を教える時間数を詳しく決めている。
- (15) 中華人民共和国教育部制訂、『国家基礎教育課程改革指導綱要』、2001年。
- (16) 『品德と生活課程標準』の前言において、「改革開放と社会主義現代化建設が大きくわれわれの生活を変えている、科学、文明、健康的な生活方式は全社会的要求になっている。・・・児童が生活することができるように、良好な公民道德素質と探求に熱心、創造する精神を形成するように導くことが、わが国の基礎教育を担う重大な責任になっている。」また低学年段階の児童の「心身発展の特徴に應じる素質教育の精神を有する課程を創る」と述べられている。

- (17) 例えば、「親を孝行する」ものであったり、「国旗に敬礼」したり、「他人を助けたり」など、それは思想品德教育に提唱されている徳目の体現と考えられる。
- (18) 例えば、教科書の人は友達に親切であったから貴方も友達に親切にしてください、というような指導になる。そのように指導すれば、一定の場面での行動の仕方や考え方を一定の望ましい仕方を用意して、それを身に付けさせようとする指導になる。各学年の教材の中に提唱されている徳目はほとんど同じであるが、学年があがるにしたがって、内容が深まっていく傾向がある。つまり子供を丸ごと模範となる人物に近づけようとする指導である。この指導は、既成の行動や考え方を上から押し付ける感じになる。
- (19) 即ち、まず、質問や漫画を用いて生徒達に討議させることで、価値を提示する。それから、模範の事跡や成長経歴に関する長い文章を使って、教師が生徒に価値や徳目を説明する。そして、先の文章に関する質問をいくつか用いて、生徒に考えさせる。また、文章の価値を定着するために、葛藤的な内容のある例を用いて、生徒達に考えさせる。次は、名人名言や名人の物語を生徒達に読ませることで、生徒達に文章の提唱している価値についての認識を深めさせる。最後に、文章内容と関連付け、宿題としていくつかの質問が設定されて、生徒達にその徳目や提唱している価値を定着させる。
- (20) 教学大綱の改定とともに、『思想品德課』の教材について、改善を行いつつある。教材も図表と解説ともに豊富で、簡明でわかりやすいものになっている傾向が見られる。学習に務めること、先生を尊敬すること、同級生を友愛すること、父母を尊敬すること、信用を守ること、礼儀正しくあること、年寄りを尊び幼いものを慈しむこと、祖国を愛すること、誠実で正直であることなどといった簡単な行為規範が、授業の主要内容であることに変化は見られない。
- (21) 昔の『思想品德』において提唱された「団結友愛」は今回「私のクラスメートと先生」になっている、また「自然を愛護する」との徳目は今回「大自然が本当に美しい」になっている。また昔の教材において「だれだれに勉強しよう」とか「何々を守ろう」という文字がよく見えたが、今の教材には見当たらなくなった。
- (22) 須藤澄夫、「教育政策における道徳教育の変遷について」、420-426頁、『聖学院大学総合研究所紀要』、聖学院大学総合研究所、2000年。
- (23) 文部省、『小学校学習指導要領』1989年3月。
- (24) 文部科学省、『小学校学習指導要領』、1998年12月告示、2003年12月一部改正。
- (25) 須藤澄夫、前掲書、440頁、2000年。
- (26) 文部科学省、『「心のノート」を生かした道徳教育の展開』—「心のノート」活用事例集。
- (27) 入江曜子、『教科書が危ない—「心のノート」と公民・歴史』、岩波新書、2003年。
- (28) 伊藤啓一、「「批判的思考」から見た「心のノート」』、『道徳教育』、明治図書、549号、2004年6月、550号、2004年7月。
- (29) 児童達の意見を受け止める姿勢は、児童の発言に対する教師の答えにも見られる。これらから、教師は子供一人一人を大事にしようとしている努力が窺える。
- (30) 授業中の教師の豊かな表情、声の抑揚や間を持たせた質問、そして説明する時、結果を出す前にわざとはぐらかしたりすることがよく見られた。また教師は体の動きも使って児童達に最も資料について理解できるように頑張っていた。
- (31) 児童達の発言に「正しい」「正しくない」と評価を下さないが、児童達の発言に対して一生懸命褒めたり「素晴らしい」「ご苦労さん」「なかなか素直ですね」「なるほど」と受け止めていたりしていた。
- (32) 褒める言葉は「とっても正しいですね」「いい発言しましたね」とか他の児童達に「拍手して褒めてあげてください」と要求したりしていた。
- (33) 伊藤啓一、前掲書。
- (34) 同上書。
- (35) 文部省、『小学校学習指導要領解説道徳編』28頁、1999年5月。
- (36) 『思考師生関係——新時期中小學師生關係大調査(之三)』、『中国教育報』、1999年9月3日、第2版。
- (37) 柳斌総主編、楊宝宏、李鳳芹主編：『学生心理健康教育全書(一)』、25頁、長城出版社2000年版。
- (38) 同上書、25頁。

- (39) 『新時期中小學師生關係大調查（之一）』、『中国教育報』、1999年9月1日、第1版。
(40) 同上書、『中国教育報』、1999年9月1日、第1版。
(41) 鄧開竜、『教育の民主と教師の自我批判』、
<http://www.hm163.com/resource/file/doc/3/304/k121466910.html>
(42) 同上書
(43) 李金争、姚本先主編、『心理学新論』、86頁、高等教育出版社2001年版。
(44) 高利民、『構建新型的師生關係——試論師生間的心理關係』、
<http://zzsz.zzedu.gov.cn/homestu/sanzjyu/3/asd.htm>

謝 辞

本論文は李霞が滋賀大学大学院教育学研究科に提出した修士論文「中国と日本の初等教育における道德教育の比較研究—その理念と実践に関して—」に基づき、加筆したものである。

修士論文の作成に当たり貴重な助言やご指導を頂きました、滋賀大学大学院教育学研究科の紅林伸幸先生や授業参観を認めてくださり、多大なご協力を頂きました中国と日本の小学校の先生方に深く感謝致します。

(杉本均：比較教育政策学講座 教授)

(李霞：比較教育政策学講座 修士課程1回生)

(受稿2005年9月9日、改稿2005年11月28日、受理2005年12月8日)

A Comparative Study on Moral Education Approaches in China and Japan: Students' Initiatives Observed in the National Curricula and Classroom Practices

SUGIMOTO Hitoshi and LI Xia

Although both China and Japan have been classified as the countries that have introduced secular moral education as values education subjects in formal schooling, wide gaps exist in their ideologies, approaches and methodologies of teaching morality. Owing to globalization and influx of external values in schools, two countries addressed this issue with drastic revisions of curricula of moral education but not to the same direction.

After reviewing the changes brought into new National Curricula and educational guidelines in China and Japan in 2002, the paper examined the impact of these revisions on the teaching strategies and methodologies of teachers in primary schools as well as on the students' attitudes in moral classes. Comparative analyses were made between the countries, theories and practices, on the students' initiatives encouraged by the new strategies such as the student-centered, problem-based, and open-ended questioning approaches.