

| | |
|-------------|---|
| Title | 「教育」と「倫理」をつなぐもの - 「道德教育の研究」の講義から- |
| Author(s) | 八幡, 英幸 |
| Citation | 京都大学高等教育研究 (1996), 2: 113-121 |
| Issue Date | 1996-06-30 |
| URL | http://hdl.handle.net/2433/53491 |
| Right | |
| Type | Departmental Bulletin Paper |
| Textversion | publisher |

「教育」と「倫理」をつなぐもの

——「道德教育の研究」の講義から——

八幡英幸（熊本大学教育学部）

はじめに

ここにお届けするのは、私がこの4年のあいだ（1992年度後期から1995年度前期まで）神戸の甲南大学で担当してきた教職科目「道德教育の研究」についてのレポートである。非常勤講師としてこの科目をはじめて担当したとき、私はまだ文学部哲学科（倫理学専攻）の博士課程を出たばかりであった。そのような私にとって、この「道德教育の研究」の講義での試行錯誤に満ちた4年間の取り組みは、忘れることのできない貴重な経験となったと言える。ひとことで言うならば、この4年間は「教育」と「倫理」をつなぎ、これをさらにこの時代を生きる私たち自身につなぐ途を教えられた4年間であった。

ちなみに、甲南大学では「道德教育の研究」は毎年半期だけ、重複する科目の少ない5限目に開講される。2年生、3年生を中心に200名あまりがこれを履修登録するが、出欠をとらないということもあり、実際の出席者は100名から170名のあいだである。

I. 負の位置からの出発

A. 「道德」への抵抗感

すでに述べたように、私は大学で倫理学を専攻した者であるが、「道德教育の研究」を担当するまで、いや担当しはじめてからもなお「道德」という言葉には強い抵抗感を持ちつづけていた。とくに、自分が大学の教壇の上から「道德」を語るということ、それも子供たちに「道德」を教える教師になろうとする学生たちに向かってそうしているということ。このことを他の人に説明する必要に迫られるたびに、ある種の気恥ずかしさを感じるものがしばしばであった。これは、そもそも「道德」と呼ばれるものに対する抵抗感、できればこれを避けて通りたいという気持ちが私のなかにあったからである。

大学生たちにとっても、記憶のなかの「道德」は抵抗感のある、むしろ嫌なイメージの科目である。中学校を卒業して以来、彼・彼女たちは「道德」という科目からは遠ざかっているわけだが、「道德教育の研究」という科目の名前にかつての嫌悪感がよみがえるようである。私はこの4年間、教職を志望する大学生たちを対象に「道德」という科目についての意識調査を行ってきたが、そこで飛び出してくるのはたとえば次のような意見である。

「授業内容は本を読んでその内容をみんなで議論する形式。印象としては、結局『道德』の授業は何を学習する場であったのか今でもよく分からない。先生自身も授業の進め方にかなり戸惑っていたのではないかと子供心ながら思った。『こういうことはいけません』『こうしなければダメですよ』と道理にあったことを教え込まれた気がする。」（甲南大文学部二年女子）

「社会問題（部落や女性蔑視など）を子供向けにやさしく物語ふうにしてある本を読んで、意見等を言う。雰囲気として重苦しく、つまらなかった。第一、学校でわざわざ時間を設けて教えるのではなく、家庭で親などが自然に教え、又、現象を見て自分自身で理解していくものだと思う。」（甲南大文学部二年男子）

「いじめ、結婚など現実に基づいた内容の資料や映画を見て感想、意見などを書いた。それにいつからどのように差別などが大きくなったかとも学んだ。あまり身の周りでぴんとくるものがなかったので不参加であったと思う。いつも書くアンケートとかでも誰が見ても納得するようなきれいな言ばかり書いて、あまり好きではなかった。」（甲南大理学部二年女子）

これが義務教育に組み込まれた特異な科目としての「道德」の一般的なイメージである。すなわち、「道德」は一般的に「よい」とされる「道理にあったこと」への同意を求めるものであり、それはある時には「重苦しい」「教え

込み」となり、またある時には「きれいごと」のくり返しと感じられる。

たしかに、関西では、6割以上の学生が「道徳」の時間にあつかわれる主題として部落差別の問題を思い浮かべるという特殊性がある（cf. 表1）。しかし、そのような学生も、他の主題をとりあげ、副読本やテレビ番組を教材として用いた授業を思い浮かべた学生も、ともに上に述べたような一般的なイメージを共有している。もちろん、なかには魅力的な「道徳」の授業に出会ったという学生もいないわけではない。しかし、小・中学校の9年間を通じて言えば、残念ながらそのような学生の記憶もやはり憂鬱なものとならざるをえないのである。

表1 1995年度のアンケート結果（自由筆記、複数回答）

| 私が受けてきた「道徳教育」 | | 私がしたい「道徳教育」 | |
|----------------------------|-----|------------------------------|-----|
| (1) 差別（部落，民族） | 60% | (1) いじめ，自殺 | 50% |
| (2) 読本，TV | 40% | (2) 差別（部落，民族，人種） | 20% |
| (3) 学校生活（いじめ，進路） | 15% | (3) 生き方（生活，進路） | 15% |
| (4) その他（平和，福祉，補習，レクリエーション） | | (4) 読本，TV | 5% |
| | | (5) その他（平和，福祉，環境，震災，「道徳」に反対） | |

さらに、現場の教師のなかには、「道徳」はやはりつまらないものにならざるをえないと考えてか、まともに「道徳」に取り組もうとしない人もいる。たとえば、ある生徒の記憶には次のような教師の姿が焼きついていた。

「高校に入ると、道徳の時間というのはなくなり、変わりにユトリの時間が入りました。2年の担任がユトリの時間に1度『本当はユトリのうちの何時間は道徳をせなあかんと決まっとるけど、やる事ないし、みんなおもしろくないやろ。だからこの高校はやりましたと教育委員会に言うけど、みんなは帰る。いい高校やね。』と言ったことを覚えてます。高校の時は1年に2～3回は道徳をやりましたが、ほとんどは、担任の言った通り、何もせずに帰ってました。」（甲南大理学部二年女子）

これは極端な例かもしれない。しかし、できればこの教師のように「道徳」にはかかわりたくないという感情を、私たちは心の中に抱いているのではないだろうか。「道徳教育の研究」を履修しなければ教員免許をとれないと知り、それなら教職をとるのをやめようかと思ったという学生さえいる。これが現実なのである。

B. 「道徳」ではなく「倫理」

私も学生たちも、ともに「道徳」については負のイメージを抱いての出発だったと言える。そこで私がさしあたりとった方針は、この講義は「道徳教育の研究」ではあるが、「道徳」という言葉にはどうも抵抗があるので、これを「倫理」として考えよう、というものだった。ひとつには、「倫理」と言えば、義務教育の枠にとらわれず、生命倫理や環境倫理といった広い分野に目を向けることができるということがあった。しかし、正直なところ、その当時の私は「道徳」ではなく「倫理」という言い方をすることで、文学部の哲学科で慣れ親しんだ「倫理学」に逃げ込もうとしていたのである。

実際、同時に担当していた一般教育科目「倫理学」には、それほど抵抗感はなかった。これには、「倫理学」の講義では「道徳」を避けてとおる、あるいは他人事のように語ることができる——と私が感じていた——という理由があったはずである。もちろん、「倫理学」が「道徳哲学」にほかならないということは、言葉の上では百も承知である。しかし、実際には、私たちの行動にじかに訴えかけるものとしての「道徳」が「倫理学」の講義で語られることは少ない。「倫理」および「倫理学」についての意識調査はこのことを証明している。

「『倫理』というものについて自分がイメージするのは、昔の思想家、哲学者、例えば、ソクラテスとかプラトンとかロックとかいろいろな人たちの考え方、思想を学ぶということです。とにかく～派とか～主義というふう知識という感じで、ただ習うというイメージがありました。」（熊本大教育学部二年男子）

「これまでの『倫理』のイメージはプラトン、ソクラテスなどの結局は何が言いたいのか分からなくて、妙に理屈っぽい勉強というものだ。『どうしてこうなるのか』と考えながら学習を進めていくというよりも、上から『これは正しいんだ』と教えこまれるというようなイメージがある。大学でも中国の古代思想家たち（孔子、孟子など）の思想を学んだが、その時はなるほど、と妙に感動したが、実際の生活になかなか結びつくようなものではなかった。ただ、自分が賢くなったような気がしただけだったと思う。」（熊本大教育学部二年女子）

つまり、「倫理」では一般に「偉い」とされる思想家の考えを学ぶ。これはしばしば難解で、日常生活に結びつくようなものではない。ただし、わかりやすく説明されると「妙に感動する」ところもある。これは、高校の「倫理」から、大学の一般教育科目としての「倫理学」につながるものである。そして、このような「倫理」のイメージは、小・中学校の「道徳」の記憶から切り離されている。そのため、レポートに『『倫理』は『道徳』のことだと聞いておどろきました』などと書いてよこす学生が少なからずいるのである。

残念ながら、「倫理」も必ずしも人気の高い科目とは言えないが、これは「道徳」とはちがうというイメージによって、辛うじてひどく評判を落とさずにすんでいる。そう言えるのではないだろうか。たしかに、「道徳」にせよ「倫理」にせよ、さまざまな革新的な授業の試みがなされているなかで、このように決めつけるのはあまりにも不遜との誇りをまぬがれないかもしれない。しかし、私がこれまで行ってきた「道徳」および「倫理」についての意識調査の結果は、このようなもの悲しい教育の現状を映し出している。

しかし、甲南大学で「倫理学」ならびに「道徳教育の研究」の講義を担当しはじめた当初から、私にとってこのような状況は意外なものではなかった。それは、私がまだ学生たちと年齢的にそう離れていなかったせいもあろう。彼・彼女たちとともに、私も憂鬱な「道徳」への抵抗感と、現実性のない「倫理」のイメージとを共有していたのである。だからこそ、「倫理」というまだしも耳触りのよい言葉を使うことにより、なんとかその場を取り繕おうと考えたのである。

しかし、もちろん、このような方針はおおよそ積極的なものとは言えなかった。真に求められていたのは、現実的ではあるが憂鬱なものと思われがちな「道徳」を、その基礎つまり「倫理」から立て直すことであった。これは同時に、現実性のない知識と思われがちな「倫理」を、生きた「道徳」を支える基礎として再生させることでなければならぬ。だが、私がこのような積極的な取り組みの必要性を本当に理解したのは、二年目の講義での苦い経験からであった。

II. 試行錯誤

A. 最初の二年間の講義

最初の二年間の「道徳教育の研究」では、講義を大きく三つの部分に分けた。1. 「道徳」とは何か、2. 「道徳教育」の方法、3. 「道徳教育」の歴史。これは「道徳教育の研究」のテキストによく見られる構成である。また、各部分におおよそ4回の講義を割り当て、いくつかの柱を立てて関連する知識を伝授するというスタイルであった（c f. 表2）。

表2 最初の二年間の「道徳教育の研究」

| A. 「道徳」とは何か | B. 「道徳教育」の方法 | C. 「道徳教育」の歴史 |
|-----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| (1) 「道徳」のイメージ 倫理から考え直す必要 | (1) 子供の道徳性 社会化と自律的発達 | (1) 戦前の「道徳教育」 教育勅語を中心に |
| (2) 二つの考え方 価値倫理と義務倫理 | (2) 自律的発達と「道徳」 指導要領の問題点 | (2) 戦後の「道徳教育」1 民主化と逆コース |
| (3) 価値倫理 功利主義を中心に | (3) コールバーグ理論1 道徳性の発達段階 | (3) 戦後の「道徳教育」2 特設「道徳」論争 |
| (4) 義務倫理 カントを中心に | (4) コールバーグ理論2 ジレンマ教材と討論 | (4) これからの「道徳教育」 「臨教審」以降 |

今この構成を見て感じるのは、まず各部分のつながりのわかりにくさである。最初の部分で説明した価値倫理と義務倫理が、どのような「道德教育」の方法につながるのかがまず明らかではない。どちらにおいても自由な意志決定が重視されるという大まかな総括に基づき、社会化ではなく自律的な発達を重視すべきだという方向に議論を進めただけである。このことは、最後の歴史の解説についても言える。

また、それぞれの部分で説明した内容そのものも、精選されたものとは言いがたいものであった。まず最初の部分では、価値倫理や義務倫理といった生硬な言葉による整理は、そのままではどうも「道德」の授業につながるものではなかった。また、次の部分でも、発達理論や指導要領の解説にばかり時間をとられ、具体的な授業の方法についての提案はごくわずかであった。さらに、最後の歴史をあつかう部分は、まさに知識の羅列としか言いようのない状態であった。

このような講義の不十分さを痛感させられたのは二年目の講義であった。とくに歴史について、たとえばGHQの教育改革や、神戸ということもあって阪神教育事件の解説をしはじめると、学生のなかから「え～、こんなことも覚えなければいけないの?」といった声が聞こえはじめる。それを意識して、「歴史の知識そのものがすぐに『道德』の授業に役立つというわけではありませんが…」と言いつつ、それを言おうものなら、「じゃあやめろよ」という声まで聞こえてくる。

この頃は、学生の意識の低さにのみ問題があるかのように考え、「歴史をふりかえり、そこから未来を展望するという姿勢が最近の学生には見られない」などと愚痴をこぼしたこともある。しかし、これは教育の放棄とも言うべき無責任な態度であった。たとえ歴史をふりかえることに意義があるとしても、それは現実に目の前にいる学生たちにとっての意義でなければならない。ところが、この頃の私には、これから教職を目指そうとする学生たちにぜひ伝えなければならないものは何かという、最も大切な視点が希薄だったのである。

B. 講義内容の精選

二年目の講義での苦い経験から、三年目の講義ではその内容の精選につとめた。まず、歴史の説明を大幅に削り、全体を1.「道德」とは何か、2.「道德教育」の方法、という二部構成とした(c f. 表3)。歴史については、後半で指導要領の解説をする際に、特設「道德」の発足の経緯だけをコンパクトに説明し、その前後については参考文献をあげて研究をうながすにとどめることにした。また、前半と後半の講義内容をたがいに緊密に結びあわせ、一貫して「道德」の授業につながる自然な流れとして理解されるように工夫した。

表3 後の二年間の「道德教育の研究」(原型)

| A. 「道德」とは何か | B. 「道德教育」の方法 |
|-----------------------------------|------------------------------------|
| (1) これまでの「道德」のイメージ 原点から考え直す必要 | (1) 「道德教育」の流れと全体像 慣習や直観から批判的思考へ |
| (2) 子供の「道德」を分析する方法 道德語と行動のルール | (2) 指導要領「道德」と指導計画 さまざまな指導計画の比較 |
| (3) 二種類の行動のルール 目的論と良心の原則 | (3) コールバーグ理論1 道德性の発達とジレンマ教材 |
| (4) さまざまな目的論の検討 個人、集団および全体の利害 | (4) コールバーグ理論2 討論型の授業とそれを補うもの |
| (5) 「良心」の検討 状況における決断と良心の基準 | (5) 価値の明確化の理論 価値をめぐる困難への対応 |
| (6) 「道德」の適用 性の商品化('94)、自殺('95) | (6) さらなる授業方法の考案 実践例の紹介(VTR) |

一方では、前半で「道徳」とは何かということを考える際に、これを「倫理」として解説するのではなく、最初から「道徳」の授業に役立つ内容として提示することにした。具体的には、子供の会話のなかに含まれる「よい」「悪い」「～すべきだ」といった言葉（道徳語）に着目し、子供の行動のルールを発見することから出発した。遅くとも小学校の高学年になれば、子供の会話や作文のなかから相当にしっかりとした行動のルールが見つかる。さらに、最初の二年間の講義では価値倫理や義務倫理として説明した二種類の道徳原則、つまり目的論と良心の原則さえ、そのような行動のルールのなかから見いだされる。

また他方では、「道徳教育」についての基本的な考え方が、前半の講義内容から自然に導き出されるようにした。その決め手となったのは、前半で見いだされた二種類の道徳原則を、具体的な問題——性の商品化（94年）および自殺（95年）の問題——に適用するという手続きである。これにより、実際に道徳原則の有効性がたしかめられるとともに、その適用に際してはさらに二つのレベル——慣習や直観のレベルと、特殊な状況に対応するための批判的な思考のレベル——を想定しておく必要があることが明らかになる。この二つは子供の道徳性の発達の順序として、つまり慣習や直観のレベルから批判的な思考のレベルへと向かう流れとして、そのまま「道徳教育」の基本方針になる。

後半の講義では、そのような基本方針をしっかりと押さえつつ、「道徳」の授業方法についての提案をバランスよくおこなうようつとめた。すなわち、最初の二年間の講義では、コールパーク理論に基づき、ジレンマ教材を用いた討論型の授業を紹介したが、後の二年間ではこの方法の限界についてもくわしく検討した。そして、それを補うものとして「価値の明確化」の方法を紹介した。これは批判的な思考をする以前に、慣習や直観のレベルで価値をめぐる困難をかかえ、つまづいている子供たちに適合した方法である。また、それ以外にも、「道徳」の授業と他の科目や学校生活、さらには家庭や地域社会をつなぐような個性的な実践を、VTRや文献によって紹介していった。

C. 共同研究と講義内容の公開

以上のような構成は、三年目の講義を通じて練り上げられたものである。何より心がけたことは、これから教職を目指す学生たちにぜひ伝えなければならないことだけを選び、それを真剣な提案として伝えるということであった。このように取り組みの姿勢を変えたことで、三年目の講義は前年度とは違って変わり、緊張感——これは余裕のなさでもあったが——に満ちた講義となった。

ところで、私がこのように講義を立て直すうえで大きな力となったものが二つある。その一つは、「教育と倫理」と題した研究会での、山口和宏氏（京都大学）ら教育学の専門家との交流である。私たち倫理学の研究者の議論がどうしても抽象的になりがちなところを、山口氏はさまざまな実践例や現場の状況についての知識を提供し、バランスのとれた考え方に導いていただいた。

たとえば、私は二年目の講義までは、画一的な教え込みにつながるものとして指導要領「道徳」をもっぱら批判していた。しかし、山口氏から、全体として教育の質を保つという教育行政の要請があることを教えられ、また、指導要領の内容そのものに問題があるわけではないことにも気づかされた。問題はむしろ、批判的な思考が育ちはじめる高学年でもこれをそのまま適用することにある。

またその一方で、教育学の研究状況を知るにつれ、そこに最近の倫理学の考え方が反映されていないことを知り、残念な思いがすることも多かった。とくに「道徳教育の研究」のような科目については、まさに「教育と倫理」の連携が求められるはずである。

また、私の三年目の講義を支えたもう一つの力として、パソコン通信によってもたらされる教育現場の声がある。二年目の講義の苦い経験のあと、私は大手のパソコン通信ネットワークのひとつNiftyの「教育実践フォーラム」に参加し、現場の先生方に教職科目「道徳教育の研究」についての意見を求めることにした。

ところが、そこでまずいただいたのは、次のような痛烈な批判であった。すなわち、多くの倫理学者の教育現場についての理解はあまりにも「ステレオタイプ」であり、そのことが現場の教師との溝を生むことになる。一方的に「お役に立ちます」といった姿勢なら、「わざわざ倫理学者に出てきていただかなくてもよい」。倫理学者に期待する人なんかいない！これが悲しい現実であった。

このような批判を十分に受けとめ、乗り越えることができたかと問われれば、今なお心許ない。しかし、私はこ

のような批判にさらされるたびに、さらに講義内容の精選につとめようと思い直したものである。とくに、「教育実践フォーラム」に参加して間もないころから私の発言にコメントをつけていただいた和田倫明氏（東京都立航空高専）には、講義ノートを読んでいただく約束をし、恥ずかしくない内容にしようとする毎回の講義が終わるたびにその推敲につとめた。

12回の講義が終わったあと、A4にびっしり打って30数枚に達した講義ノートは、先に述べた研究会のメンバーや、パソコン通信で知り合った方々にコピーしてお渡しした。また、「教育実践フォーラム」のスタッフのすすめにより、「データライブラリ」にこの講義ノートを登録し、全国どこからでもこれを引き出して利用できるようにした。その結果、思わぬところの小学校や中学校の先生方から意見をいただくという機会にも恵まれることになった。

Ⅲ. 経験としての講義

A. 四年目の講義に向けて

さて、三年目の講義のあと、試験では1.「道徳」とは何か、2.「道徳教育」の方法、というテーマのいずれかを選んで論述してもらった。その結果から見ても、三年目の講義はさしあたり成功したものと思われた。すなわち、二年目までの試験答案に比べ、自分なりに授業内容を消化したうえで、自分の身の回りにおける具体的な問題にそれを適用して考えた答案がぐっと増えたからである。

しかし、授業での私の説明を未消化のまま吐き出したような答案もまだ多かった。それゆえまず、重要であるにもかかわらず誤解や混同が多かった、「道徳」には二つの種類と二つのレベルがあるという前半の論点については、説明をより明確にするよう心がけた。また、そのほかの箇所でも、説明する項目や使用する用語の数をさらに絞り込み、応用しやすいコンパクトな説明にするよう心がけた。誤解を恐れずに言えば、必要なのは使える「道徳」である。

しかし、四年目の講義の最大の特徴は、受講者の意見を集約するための時間を大幅にふやしたことにある。まず、「私が受けてきた『道徳教育』」「私がしたい『道徳教育』」についてのアンケートと、その結果の分析に、最初の二回の講義をまるごとあてる。結果の分析は、アンケートをひとつひとつ読み上げながら代表的な意見をまとめ、さらに特殊な意見にも気を配るというしかたでおこなう。講義の最初から自分たちの意見が次々と紹介され、これが講義のテーマになるという展開は、多くの受講生の意表を突くことになる。

このような手続きは三年目までの講義でもおこなっていたものだが、四年目の講義では、前半でまとめた「道徳」を具体的な問題に適用する際にも、もう一度これと同じ手続きを踏むことにした。とくに四年目は、最初のアンケートで「いじめ」による「自殺」を「道徳」の主題としてあげた人がこれまでになく多かったから、「自殺について考える」をテーマとして選んだ。このようなテーマを、しかも震災の傷跡の生々しい甲南大学であつかうことには躊躇もあった。しかし、いまこの場所だからこそ、生と死の問題に正面から立ち向かうことが求められている。多くの受講生を目の前にして、私はそのように判断したのである。

B. 自殺について考える

「自殺」について、これまで検討してきた「道徳」を参考にしながら自分の考えをまとめてもらう。講義の前半が終わりに近づいたころ、私はそのようにアンケートの実施を予告した。そして、関係するあらゆる人の利害を考える目的論の立場と、人格や生命を尊重することを命じる良心の原則という、二種類の「道徳」を大まかに適用してみた。まずは一般的に、次に特殊な事例をも考えて。

三年目の講義の場合、具体例をあつかったとしても、このように二種類の「道徳」を二つのレベルに分けて適用するという発想に慣れることに重点を置いていた。私は今でも、このような手続きが有効だと考えている。しかし、四年目の講義では、それ以上のことが行われた。それは一つには、「自殺について考える」というテーマが倫理的課題としてはきわめて特殊な性格を持つものであったからだろう。

すなわち、まず結論から言えば、「自殺」は必ずしも「道徳」の問題とは言えない面を持つ。言い換えれば、目的論や良心の原則によっては対処できない面を持つ。そうであるがゆえに、私たちは「自殺」について考えることにより「道徳」の限界を知り、それを補うもの——後述するようなカウンセリング的なアプローチ——の必要性を知るのである。これは私自身にとっても、実際にアンケートをとり、学生の意見を集約していくうちにはっきりと気づ

かされたことである。

実際には、話題を呼んだ『完全自殺マニュアル』（鶴見済著,太田出版,1993）—— 予想どおり多くの受講生がその読者であった —— などをひきあいに出しながら、子供の「自殺」について簡単に状況の整理をしたあと、まず次のようなアンケートを実施した（c f. 表4）。

表4 アンケート「自殺について考える」

- | | |
|--|---|
| <p>A. 自分の問題として</p> <p>(1) 自殺を考えたことがありますか？</p> <p>(2) あるとすれば、その理由は？</p> <p>(3) 自殺は悪いことでしょうか？</p> <p>(4) なぜ、そう思いますか？</p> | <p>B. 他者の問題として</p> <p>(1) 知人の自殺を経験しましたか？</p> <p>(2) その時、どう思いましたか？</p> <p>(3) 子供の自殺に対して、私たちはどのように対処すべきでしょうか？</p> |
|--|---|

次の週の講義では、アンケート結果の検討をおこなった。まず、「A. 自分の問題として」から、(1)「自殺を考えたことがありますか？」および(3)「自殺は悪いことでしょうか？」という設問に対する回答の模様を数値で示し、回答状況を大まかにつかんでもらった（c f. 表5）。

表5 自殺についての意識

| | | | | | | |
|------------|-----------|--------------|------------|------------|--------------|------------|
| 自殺を考えたことは？ | ある 52名 | | | ない 112名 | | |
| 自殺は悪いこと？ | はい 27名 | どちらとも 13名 | いいえ 12名 | はい 66名 | どちらとも 28名 | いいえ 18名 |

およそ三分の一の受講生が自殺を考えたことがある。また、自殺を考えたことの有無にかかわらず、五割から六割の受講生が自殺は悪いことだと考えている。なお、(2)「(自殺を考えたことが) あるとすれば、その理由は？」という設問については、プライバシーにかかわる内容もあり、目的の喪失、孤独、いじめ、受験の失敗、恋愛、家庭の問題などがあったことを簡単に紹介するにとどめた。

このように全体の傾向を見たあと、この講義では、自殺を否定したり、容認したりする理由についてたずねた設問(3)への回答の検討に最も多くの時間をかけた。まず、全体を i) 強く絶対に否定する、ii) 弱く条件つきで否定する、iii) 善悪は言えないとする、iv) 容認する、という4つのグループに分けた。さらに、アンケートをひとつひとつ紹介しながら、各グループの主張の理由を整理していった（c f. 表6）。

表6 自殺を否定あるいは容認する理由

| | |
|--|--|
| <p>i) 強く絶対に否定する理由</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 悲しみ、迷惑を与える ・ 何の解決にもならず、逃げている ・ 生命を粗末にしている ・ 生きてこそ希望がある ・ 長い目で見れば間違っている | <p>ii) 弱く条件つきで否定する理由</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ そのうち楽しいこともある ・ 自殺の理由はたいていくだらない ・ 悩みが解決する可能性もある ・ 最後の最後の手段でしかない ・ 子供にはまだ判断する力がない |
| <p>iii) 善悪は言えないとする理由</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 生死の問題は人智を超えている ・ 生死は道徳以前の問題である ・ 他者には理解できない ・ 社会や時代に原因がある | <p>iv) 容認する理由</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 死ぬしかない時はある ・ その人の自由な選択だから |

じっくりと時間をかけてこのような整理をおこなったあと、さしあたりここでは次のようなまとめをした。すなわち、大まかに言って、人間には二つのタイプ（両極）があるように思われる。一方には、生きることをきっぱりと肯定し、そのための一般的な理由——目的論や良心の原則を背景に持つ、表6のi)にあるような理由——を積極的に表明することができる人がいる。そのような人は、生きてこそ価値があるということを当然のように認めることができる。ところが、他方には、必ずしも生きることを肯定できないという感情を持ち、生きることの困難さを感じやすい人もいる。そのような人は、生きることそのもの手前で戸惑ったり、立ちすくんだりしがちである。

C. 共に考えるという経験

さて、「A. 自分の問題として」についてはこのような総括をしたあと、次に「B. 他者の問題として」の検討に移った。まず(1)「知人の自殺を経験しましたか？」については、経験したという人が31名、しなかったという人が134名いた。また、(2)「その時、どう思いましたか？」については、多くの人がショックを受け、理解できないという感じを持ったり、止められなかったことに悔しさを感じている。

こうしたことを報告したあと、ここでは最後に(3)「子供の自殺に対して、私たちはどのように対処すべきでしょうか？」という設問への回答を検討することにより、この授業のまとめをおこなった。ここでもまた、先に述べたような人間の二つのタイプ（両極）により、答えがわかれることにまず注意をうながした（cf. 表7）。

表7 子供の自殺への対処

| | |
|---|---|
| <p>i) 先導する「教師」型</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 情熱を持ってクラスで働きかける ・ 原因をくわしく解明する ・ 学校、家庭、地域をつなぐ ・ 学校の守備範囲を明確にし、その範囲で責任をとる ・ 場合によってはいじめる側の生徒の処罰も考える | <p>ii) 共感する「カウンセラー」型</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ ゆっくりと対話をすすめる ・ 同じ重さを感じる ・ 生きることを肯定できるようになるまで待つ ・ 居場所、逃げ場を作る ・ 学校を離れてカウンセラーとして働きかける |
|---|---|

この講義では、このような二つの傾向にわかれる対応のいずれにも、それなりの説得力、有効性があるということ認め、結局のところ次のような結論を導き出した。

まず、生きることを強く肯定することができる人は、先導する「教師」となり、生徒を希望の方向へと導けばよい。「道徳」はそのための指針となるはずである。ただし、生きることそのものに困難を感じる人たちがいるということ忘れずに。

また、生きることの困難さを自らも感じる人は、生の手前で立ちすくんでいる生徒たちの「重さ」とともに分かち

合う存在になればよい。そのような生徒たちを生領域にいざなうのは、必ずしも「道徳」的ではないカウンセリング的な働きかけだろう。ただし、生きていく中にしか価値はないということを常に心にとめて。

さらに、教育現場においては、この両極のあいだにさまざまな個性を持った教師が存在し、たがいにその個性を認めあうことが望まれる。前者は後者を「道徳」的に非難しがちであり、後者は前者に引け目を感じがちであるが、それは望ましいことではない。むしろ、教師たちがたがいの個性を認めあうことにより、学校を外に開く、学校を離れて考える、といった柔軟な対応が生みだされることになるだろう。

このように、最大のトピックとして取り上げた「自殺」の問題からは、「道徳」そのものの限界を見つめ、カウンセリング的なアプローチとの相補的な組み合わせを提案するという、前年度までの講義にはない展開が生まれた。これは私自身も予想していなかった嬉しい収穫であった。また、このように具体的な課題について講師、受講生がともに考え、解決策を模索していくという経験は、全体としてこれからの「道徳」の授業の原型としての意味を持ったはずである。

おわりに

四年目の「道徳教育の研究」の講義の特徴は、そこにこのような問題解決の「経験」を大きく組み入れたことにある。たしかに、それにより、整合性にこだわった三年目に比べ、いくぶん講義内容の統一性は失われた感がある。しかし、逆にそれにより得られたものは、何よりも「生きるための『道徳』」というスローガンの説得力であった。多くの学生たちが「倫理」によって支えられた「道徳」を、まさに自分たちのものとして肯定的に受け入れてくれたのである。

「一回生の時に教師になる気はまったくなく、受講したのも先生になりたいというよりは資格がほしかったからであった。(中略)が、この授業は違った。一つに、自分たちで授業を作ることができるのだ。自分が中高生時代に悩んだ事を書いて提出したらみんなわかってくれる気がした。単位やテストなど関係なく自分のためこんでいた問題を外に発することでとてもスッキリし、他人の意見を聞いて納得しはげまされた。自分という人間を見直し、できあがりつつある自分の像を鏡にうつし出してくれるような授業だった。(中略)教師になれば胸をはって道徳教育ができると思います。」(甲南大経済学部二年男子、試験答案より)

甲南大学で「道徳教育の研究」の講義をはじめた当初、私はこのような感想を述べる学生が現れることを期待することすらできなかった。私はその後、熊本大学教育学部に籍を移すこととなったが、今度はこちらの学生たちとともに、これに負けない、しかも新たな「道徳」の「経験」を積み重ねていくことを願っている。