

道徳教育と平和

神代 健彦

1. はじめに

現在の日本の学校教育における道徳教育は、小学校および中学校学習指導要領（2015年一部改正）の記述から、狭義と広義の二つの意味で捉えられる。「特別の教科 道徳（以下、道徳科）」で行われる狭義の道徳教育と、それを^{かなめ}要とする「学校の教育活動全体を通じて」行われる広義の道徳教育である。その目標は、「教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、自己の生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を養うこと」とある（第1章総則の第1の2）。そして教育基本法がその目的で「平和で民主的な国家及び社会の形成者」を^{うた}謳っていることは、道徳教育の目標にある道徳性を、平和な国家や社会を担うための資質・能力の一部を構成する概念として理解することを要請していると考えられる。すなわち道徳教育と平和教育は、その目的・目標において重なりをもつということである。

また歴史的にみて、道徳科の前身である1958年以来の旧「道徳の時間」の特設は、本来自由であるべき国民の価値観や人格形成に対する国家の恣意的な介入であるとして、多くの教育学者から繰り返し批判されてきたという事実がある。しかしこれを批判した教育学者の側も、道徳教育そのものを否定するわけではなく、また彼らが構想する道徳教育論においても、平和教育はしばしば重要な構成要素と考えられてきた（大田1982ほか）。そうしてみれば、戦後日本において道徳教育と平和教育は、政治的・学問的な立場を問わず、緊密に結びついたものと想定されてきたといえる。

ところで、道徳教育が狭義と広義の二つの形態をもち、またその目標が平和の担い手としての資質・能力の育成を含んでいるとするならば、道徳教育における平和教育もまた、広狭二つの形態で捉えられる。道徳科以外の教科における平和教育はもちろん、修学旅行での平和博物館や戦争遺跡の見学などといった教科外活動も、広義の道徳教育であると同時に、広義の道徳教育の一部としての平和教育である。しかし道徳教育が一般に、旧「道徳の時間」、さらに道徳科における教育活動を意味し、制度上もそれが「要」と位置付けられていることに鑑みれば、事柄の中心は、この狭義の道徳教育で平和教育がいかに位置付けられるかということに見出されざるをえない。以下では、この狭義の道徳教育における平和教育について論じたい。

2. 道徳科における内容項目としての平和

まず、道徳科の授業設計の基本を確認しておきたい。一般に授業設計には様々な観点が必要とされるが、とりわけ重要な要素の一つが、当該授業の教育目標である。道徳の授業設計では、この目標に沿って教材選択、導入・展開・まとめの構成、評価の観点が設定されることになる。他方、その目標設定において重要なのが、学習指導要領に示された「道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度」という3つの資質・能力、そして同じく指導要領

に定められた 19 から 22 ある「内容項目」である。道徳科の授業の目標は、しばしばこれらの組み合わせで表現される。例えば、今日の授業の目標は、「正しいと判断したことは、自信をもって行うこと」（善悪の判断、自律、自由と責任：小学校 3・4 学年内容項目 A-1）についての、「道徳的な判断力」および「実践意欲と態度」を育てること、といった具合である。

ここで問題となるのが、内容項目における平和の取り扱いである。小学校 1・2 年、3・4 年、5・6 年、中学校の別に従って発達段階ごとに分節化された全 83 の内容項目のうち、「平和」の語が確認できるのは、わずかに中学校 C-18「世界の中の日本人としての自覚をもち、他国を尊重し、国際的視野に立って、世界の平和と人類の発展に寄与すること」のみである。これを文字通り引きとれば、平和についての道徳科の学習は、小学校では必要がなく、中学校でも 22 の内容項目の一つに過ぎないという、平和教育としては限定的で不十分な構成をとらざるを得ない。道徳教育における平和教育の推進には、このような限定的な理解を乗り越えることが重要となるが、それには、さしあたり 2 つの筋道が考えられる。

一つは、学習指導要領は大綱的基準であるという理解を前提に、学校や個々の教師の自律的なカリキュラム・マネジメントとして、平和を道徳科の発展的な内容項目に位置付ける考え方である。この考え方には、道徳科における小学校から中学校までの継続的な平和教育に道を拓くと同時に、児童生徒個人々の状況に応じた柔軟な授業展開が可能になるというメリットがある。ただし内容的に過密とあってよい現在の学習指導要領を考えれば、「発展」と位置付けられた項目は、実際の授業計画における優先順位が低くなる可能性があり、かえって道徳教育における平和教育の推進にマイナスの影響を与える可能性もある。

そこで次に考えたいのが、むしろ内容項目としての平和の概念の方を解釈的に拡張するという筋道である。これについては、ノルウェーの平和学者ヨハン・ガルトゥングが論じた「個人的・直接的暴力」と「構造的・間接的暴力」、そしてその区別から導かれる「消極的平和」と「積極的平和」の概念が重要となる。ガルトゥングは、平和を「暴力の不在」とした。ただし暴力には、2 つの種類がある。1 つは、ある人が直接的に他者に危害を加えるという個人的かつ直接的暴力である。これは物理的な危害はもちろん、嘘や脅迫、洗脳など心理的な危害を含む。しかし暴力には、行使する主体が明確でない間接的なものもある。これが構造的・間接的暴力である。例えば、資源や機会の不平等な分配によって、ある特定の人々が飢えや貧困、病気、差別を経験する場合、その人々は構造的・間接的暴力の被害者である。これは、「社会的不正義」の状態とも呼ばれる。このように暴力を捉えれば、その不在としての平和とは、個人的・直接的暴力の不在としての「消極的平和」と、構造的・間接的暴力の不在としての「積極的平和」の 2 つとして把握される。

こうして平和の概念を、個人的・直接的暴力／構造的・間接的暴力の不在という発想を経由した、消極的・積極的の二種で把握することにより、一見すると平和について寡黙とも思われた道徳科の学習指導要領も、一定の平和教育を要請していると考えられる。例えば、小学校 1・2 学年の内容項目 D-17「生きることのすばらしさを知り、生命を

大切にすること」(小学校3・4年ではD-18、5・6年D-19、中学校D-19)は、戦争で失われる命への配慮を育てる授業を求めていると解釈できる。しかしさらにそれは、命の危機をもたらす病や貧困を、社会的不正義(構造的・間接的暴力)との関連で捉える授業を要請しているともいえる。また、小学校5・6年生の内容項目C-13「誰に対しても差別をすることや偏見をもつことなく、公正、公平な態度で接し、正義の実現に努めること」(関連して小学校3・4学年のC-12、中学校C-11)は、構造的・間接的暴力(社会的不正義)に対する問題意識を持ち、その解決策を探求する道徳性の育成を求めていると解釈できる。小学校5・6年のA-6「真理を大切にし、物事を探求しようとする心をもつこと」(中学校ではA-5)は、自国中心主義的でナルシスティックな歴史認識の誘惑に抗して、真理を探究する資質を養うことを謳っているとも考えられる。小学校5・6年のB-10「友達と互いに信頼し、学びあって友情を深め、異性についても理解しながら、人間関係を築いていくこと」(中学校ではB-8)の「異性についての理解」を、ジェンダー・センシティブネスと読み替えれば、それは性差別という構造的・間接的暴力の不在(積極的平和)をめざす道徳教育と呼ぶこともできる。

3. 道徳教育における平和教育の現状

もちろん指導要領との整合性に腐心することそれ自体が、魅力的な授業を保証するわけではない。強調したいのは、一見して平和と関係の薄いこの道徳教育の大綱を、憲法-教育基本法の理念でもある平和の担い手としての資質・能力の育成という目標を意識しながら、創造的に読み拓くという、教師の創造的な力量の重要性である。そのような創造的力量こそが、道徳教育を有効な平和教育へと発展させていくと考えられる。

ところで、道徳科(「道徳の時間」)について定められた内容項目を、平和教育の観点から読み拓き実践する力量について、わたしたちはどの程度、いまの日本の学校教育現場に期待できるのだろうか。これについては、兵庫教育文化研究所平和教育部会(2016)が参考になる。兵庫県内の公立学校を対象に平和教育の実態を尋ねた同報告によれば、平和教育を「道徳の時間」に行うとした回答の割合は非常に高く(小学校75.1%、中学校79.2%)、「道徳の時間」における平和教育実践はかなり定着していることがわかる。扱う内容については、「生命の大切さを学ぶ」(82.8%)、「偏見や差別を無くするための学習」(67.6%)、「友人間の争いを平和的に解決する」(59.2%)、「異文化をもつ人々との共生について」(51.9%)、「平和のために努力した人や団体について」(50.8%)、「平和的な国際社会への貢献方法について」(39.2%)と、先の拡張された平和概念に適う多彩な構成になっている。このような既存の実践状況からは、日本の教師たちが持つ、道徳科を平和教育として創造的に読み拓く十分な力量がうかがえる。

4. 道徳科における平和教育の「固有性」

ただし、ガルトゥングに依拠して平和概念を拡張することが、道徳教育における平和の

取り扱いという問題の最終的な処方箋というわけではない。それには、日本の平和教育論におけるガルトゥング平和学の問い直しが深く関連している。竹内（2011）は、ガルトゥングによる平和概念の拡張が多様で包括的な平和教育を導いたことを認めつつ、しかしそのことによって平和教育が教育一般に解消され、その固有性が失われる可能性を指摘する。また君島（2009）は、そうしたガルトゥングの平和概念の拡張が、平和学において最も明白な暴力である戦争の問題への取り組みを相対的に弱くしてしまう可能性を危惧している。

そしてこの意図せざる可能性は、道徳科の平和教育においても、同じように当てはまるだろう。拡張された平和概念を用いて、道徳科学習指導要領の創造的で主体的な再解釈を行い、道徳科における平和教育を実践する場合、例えばそこで貧困や病、差別といった社会現象の構造的な理解を扱うことの意義は疑い得ない。しかし他方で、道徳教育における平和の扱いがこれによって尽くされたとされ、かえって平和学において最も明白な暴力である戦争の問題への取り組みが弱まる可能性は存在する。学習指導要領に、戦争の否定についての直接的な言及がなされていないことも、その蓋然性を高めると考えられる。

そうしてみれば、やはり道徳科における平和教育を確立するためには、少なくとも戦争を主題とする狭義の平和については明確に扱うこととし、学習指導要領の記述を超えた発展的内容として自覚的に位置付け、のみならず実践において積極的に扱う努力が必要という結論が導かれる。さらに竹内（2011）は、平和教育固有の課題を「戦争の廃絶」と狭く設定しても、その課題に真に応える実践を組み立てようとするれば、そこには必然的に開発・人権・環境といった広義の平和（積極的平和）に関する内容が含まれてくるという。同じように、道徳科における発展的内容として「戦争の廃絶」を位置付け、それを実践することは、道徳科における平和教育の固有性という要求を満たすと同時に、道徳科ですでに定められている他の内容項目の学習を一しかも「戦争の廃絶」という首尾一貫した主題の下に、有機的に組織された形で一導くことを意味する。それは平和教育の理想的な形であると同時に、優れた道徳科カリキュラムの一例を示すものといえるだろう。

参考文献

- 大田堯（1982）「道徳教育としての平和教育」日本平和教育研究協議会『平和教育』14号
- 君島東彦（2009）「平和学の見取図と本書の構成」君島東彦編『平和学を学ぶ人のために』世界思想社
- ガルトゥング, J 著、高柳先男ほか訳（1991）『構造的暴力と平和』中央大学出版部
- 竹内久顕（2011）「平和教育の「固有性」と「包括性」」竹内久顕編著『平和教育を問い直す—次世代への批判的継承』法律文化社
- 平和教育部会（2016）「平和教育実態調査 2015 の報告—これからの平和教育—」兵庫教育文化研究所『こどもと教育』153号