

原体験の道徳教育

上 憲治

Moral education of original experiences

Kenji KAMI

目次

はじめに

1 原体験とはなにか

- (1) 幾つかの原体験
- (2) 原体験は伝えることが出来るか
- (3) 原体験は資料であるか
- (4) 原体験を語ることによる多方的影響
- (5) 原体験の教育には意味があるのだろうか
- (6) 原体験と価値
- (7) 立ち現れる価値 (いのち)

2 「原体験の教育」のステップ

- (1) 原体験の想起

(2) 原体験の創造

(3) 原体験と夢

3 原体験の「道徳の指導法」

- (1) 道徳の指導法の目標
- (2) 授業評価
- (3) 道徳の指導法の内容と展開 — 「原体験」の応用
- (4) 「原体験」の活用状況
- (5) 原体験を活用した学生の指導案の例
- (6) 反省

4 原体験の道徳教育に当たっての問題点

- (1) 教師の体験・児童生徒の体験
- (2) 現代学生の原体験

はじめに

「道徳の指導法」に原体験を導入し始めたのは10年ほど前からだと思う。それ以前から私自身の原体験を幾つか話す程度のことは行っていた。私はいつも「夏の星の夜空の体験」を話した。「星の中にフワッと浮かんだ!」という体験にはこれまで3人の共通体験者があった。授業で提出する学生のレポートの中に同じ体験をしたという学生を発見したときには驚いた。しかしそれは驚く程のことではなかった。同じ体験があっても不思議はないのである。その体験は次のプリントの中に掲載している。このプリントは学生に配布して、

原体験について説明しているものである。それを含めて、以下原体験について述べてみる。

1 原体験とは何か

(1) 幾つかの原体験

原体験の道徳教育というが「原体験」とは何であろうか。辞書的には「記憶の底にいつまでも残り、その人が何らかの形でこだわり続けることになる幼少期の体験」(大辞林)といわれる。先ずプリントの内容を提示する。

原体験

人には幾つかの貴重な体験があると思われまふ。その人の人生観や人間観の基になっている、忘れられない体験です。

1 柳生 博 さんの原体験

俳優の柳生博さんに見られるそうした体験を見よう。柳生家とはあの徳川時代の柳生家のことです。柳生家では男の子は13歳になったら1ヶ月の一人旅に出される掟があったそうです。開発途上の森の民族にも似たような習慣があるのをテレビでやっていたことがあります。森の中で一定期間暮らして

大人の仲間入りをする現地人の森の生活を紹介する内容でした。柳生家の通過儀礼と言えるでしょうか。彼はその旅の中で人生にとって貴重な体験をしたと言っています。

人生で最初の旅の地に選んだのは八ヶ岳の山の中でした。その西沢の原生林に分け入った時に体験したことは、「多感な思春期の、肩をいからせた自分が、この西沢の森の中では、ずっと小さくなって、けれども程よい重みの、そう、生き物としての自分の重みを感じることができたのです。とてもバランスがとれて、非常に安定して地面にたっている。そんな感じですよ。」(柳生博「 」 p.)とい

うことでした。この体験は彼の一生の道標になっているようです。人生のいろんな迷いや悩みや行き詰まった時などその西沢の原生林に入って行ったそうです。「そうすると、僕は少しずつ正気を取り戻していき、またすっと小さくなって、本来の僕の姿になるのです。それはとても安定した、落ち着いた気持ちにさせてくれる重さ。」(前掲著 p.) 柳生さんのこのようなかけがえのない体験を私は原体験と言っています。

人は大概こうした貴重な体験をしていると私は思っています。私自身にもあります。2つほど紹介しましょう。

2 他人の発見

何時の頃からか多分中学生の頃には既にそうした体験をしている記憶があります。私の生まれは北陸の片田舎ですが、中学生になると隣の大きな町に本を買いに出かけるようになったようです。本を買うだけの目的ではなく、少年期の憂鬱のやり場を求めて出かけたのです。自転車で行くこともありましたが、その日は電車を使っていました。夕方になり、帰りの電車の窓からぼんやり外に目をやっていると窓からは一つの人影が見えていました。薄暗がりのなか、年齢も性別も判然としませんが、多分中年の男の人でしょう。「その人は家路につき、家族と話し・・・どんな話をするのか・・・」などと思って、目で追いつけていると、突然私はその人が自分と同じ存在であることを実感したのです。そんなことは誰でも知っていることかもしれません。あの人が足の下に感じているソフトな地面の圧力、顔や体に感じている夕風の心地よさ、家族とのくつろいだ夕ご飯を食べる時のあの人の気持ち。私は感じたのである。その体験以来、私は人に対して自分と同じなのだという視線で見ようになっていたのです。それは今でも変わりありません。これを「他人の認識」というふうに思っています。

このことをコールバーグは「役割取得の機会」という、道徳的発達の変因として採用しております。「役割取得の機会」とは社会生活や道徳的状況において、他者の立場に立って考えたり、他者の見方や感情を推測したりすることです。厳密には私の体験はその「役割取得の機会」と同じではないかもしれませんが、私の場合は他人との同一状況で、コールバーグの理解や推測という、分離されているものとは違うように思われるからです。心理学的には感情移入とか言われますが、それとも少し違うものかもしれません。しかし同類の問題だろうと思いますので、理解できるものと思います。

こうした体験のうちには、他人への愛とか奉仕とか祈りとか、という行為が伴うものが多いのだと思います。道徳の授業で大切なのは、そうした体験をどう伝えるかという工夫がなされることだろうと思います。たとえば遠くに見える見知らぬ人をモデルにして、その人が今どんなことを考えているか、その人の歩いている足元の感触を感じてみるようにと指示したり、家族はどうなっていて、交わす言葉は具体的にどんなものか、そのときに浮かび上がる気持ちはどんな気持ちかなどを味わうように指示する方法があります。こうした他人を自分と同一化して感じられる体験を多少でもできることは大切なことだと思います。他人を平気で傷つけたり殺したりという精神は病的で、そこには自分との同一的な感覚などないからです。一方私たちは他人を感じることによって自分というものももっとあたたかく感じる事ができるものです。他人の尊さがわからなければ自分のかけがえのなさも自覚の外にあると思われれます。

3 天の川の体験

もう一つ私にとっては忘れられない体験は子供の頃よく見た天の川です。私はこれを「宇宙遊泳の体験」と思っています。小学校5年かそこらの頃だろうと思います。その頃は私の郷里では空気もきれいで夏の夜空には天の川がくっきり見えました。暑い夏は蛍の飛び交う庭に出て夕涼みしました。空は満天の星空です。大体、北から南の空に天の川がきらきらと渡っています。今でも空気が比較的きれいな山間や海辺では見られますが、それでも大体乳白色のガス状にしか見えず、昔のように星一つ一つは見られません。しかしその頃は無数の星はくっきりとひとつずつ浮かび上がっていたのです。ある時、あまりの凄の世界に魅了されて、その星空を凝視していると、自分が星の世界にぽっかり浮かんでいるような気がしたのです。そのとき私は自分が宇宙の住人であるということを強く自覚しました。私の周り中が宇宙空間であり、星々の真ん中に浮かんでいるのを感じていたのです。私は自分が何であるかということとそのとき自覚したような気がします。同様なことを漫画家の手塚治さんが仏陀という長編漫画で描いております。宇宙の真ん中に浮かんだ生命というものです。彼も同様な体験をしたのだろうかと思います。

この体験は、空気が汚れて今日では残念ながら無理だろうかと思っていましたら、大島出身の学生が今でもそうだということで、いつか行って見たいと考えています。こうした体験はやはり人生に大きな影

響を与えるものであろうと思います。これはそうした体験ができるところへ連れて行けばいいことです。

以上のように原体験というものは、その人にとっては人生の重要な要素になっているものだと思います。ところがこの体験が、今の学生に聞いてみると、マイナス的なものが多く報告されてくるのです。中

でも強い印象を与えているのは「いじめ」とか「うらがり」とかという友人関係です。こうしたことが人生の底流にあることは不幸なことだと思います。良い原体験を触発できるような道徳の時間の指導を期待したいものです。

以上のプリントで原体験についての外観がうかがえるだろうと思う。

(2) 原体験は伝えることができるか？

しかし原体験というものは基本的には個人的なものであって、他人に伝えることはなかなか難しい、というよりもほとんど不可能であるといえるかもしれない。プリントで紹介した柳生さんや私の原体験はお分かりいただけるであろうか。

柳生さんの原体験を紹介しているのだから、彼の原体験を私は理解しているのではないか、と思われるかもしれない。確かに彼の原体験を読んだ時、これを学生に紹介したいという行動に走らせたようなものが何か私に起こったといえる。しかしそれは柳生さんの原体験が私に伝わったということであろうか？ 私は柳生さんに大変大きな変化が起こったということがわかるが、体験そのものを体験しているのではないと思う。ただ、その体験が柳生さんの人生を大きく変え、彼を支えてくれた大変重要な体験であるということが分かるだけではないだろうか。そしてこの分かることは彼が示してくれた具体的な現象でしかない。私たちは柳生さんの行動や柳生さんが気持ちを伝えようとして描いた具体的事象だけをしか理解できないのである。

だが先に示した「他人の自覚」や「天の川の体験」のように同じ気持ちが他人にもおこるのではないだろうかとも考えられる。それを私は「想起」と関連づけている。

しかしそんな細かい議論をする必要があるだろうか。原体験を話したら児童生徒が変わった。それで充分ではないか、と思われるかもしれない。確かにそういう一面もある。しかしそうすると原体験を伝え、同じような気持ちや感情を抱かせることが目的に変わってしまうようになる可能性があると思う。それは1つには多くの児童生徒はその体験に理解を示さないだろうから、不毛な指導になるだろうし、また1つには、本当は体験不可能な他人の感情や境地を体験しようとする無理な指導が行われる結果になってしまうのではなかろうか。そこで原体験は伝えられないというこの点を最初に理解しておく必要があると考えるのである。

では、こうした原体験を道徳教育に活用することは出来るであろうか。どのように活用するのであろうか。この点について私が実践しているところを報告す

るのが本稿の目的である。

(3) 原体験は資料であるか。

「原体験の道徳教育」というこのテーマ名で、「の」はどういう意味を持っているのであるのかという疑問が抱かれるかもしれない。というのは「原体験を教育する」というのかそれとも「原体験で教育する」のであるかという、押谷慶昭氏が問題にしている道徳教育の基本的な方法について常に問われるからである。押谷慶昭氏は「資料によって教える」のか、「資料を教えるのか」という切り口で問題にしている。原体験は資料ではないが、それに類似しているのではないかという推理が働くところで、同問題が浮上するのである。

「原体験が資料ではない」ということは、奇異に思われるかもしれない。このことは「(2) 原体験は伝えることができるか」で述べたことに拠っている。原体験は教師の側にも生徒の側にもある内面的なものである。内面的なものを表現化することによって資料化するのではないかと思われるかもしれない。原体験を資料化すればそれは資料ではあるが、資料化されたものは原体験とは言わない。資料は原体験があることを示そうとする媒体でしかない。資料という媒体は原体験そのものを教師や生徒の内面に残したままである。

(4) 原体験を語ることによる多方的影響

内面に止まったままの原体験は教師から生徒に、また生徒から教師に移っていくものではない。原体験を語ることはできても、原体験を体験させるという意味で、原体験を伝えることはできないのである。しかし原体験は語ることによって相手にも類似した体験的な気持ちが現象することがある。この相手に起こった類似した体験が果たして語った者の体験とどのように類似しているのかというと、それを知ることは難しい。ある種の評価論を使ってそれをつかむことは可能であるかもしれないが私はまだ試みていない。

したがって結論として云えることは、原体験を伝えることはできない、しかし原体験を語ることによって類似体験が相手に現象化することがある。ということである。つまり原体験を教えることではないし、原体験で教えるということでもない。原体験を語ることによって教師が意図しているようなものが生徒に現象化するものではないからである。そこには意図や計画化できない人の主体の自由性があるのである。

人は人工知能のない単純な機械ではない。単純なメカニズムによって動いている機械なら人の運転通りに動く。しかし人間は受けとめ、判断し、自分の好みや意志を混入して行動する。個人の内面においてもいろいろな応答が起こり、それが複数の人間に対する場合ではそれぞれの人によっていろいろな応答が起こる。実に多様な影響が出るのである。

原体験というのは教師や生徒がそれぞれに体験し、それぞれの中に暖めているものである。この体験は教師が生徒に自分の体験を押し付けるものでもない。だから教師の原体験を伝えることもできないし、したがってその原体験で何かを教えることもできないのである。つまり原体験で教えることもできないし、原体験を教えることもできないのである。

しかし原体験で教えることは若干原体験を教えることとは違っている。原体験を語ることによって児童生徒には何かが起こるのである。この起こった何かは原体験を語ったことによるわけだから、「原体験を語ること」による作用であると言える。しかしそれは教師がある意図や目的を持って起こしたものではない。児童生徒の自由な主体性の中から起こったものである。その意味で原体験によって「目的や意図を持って教えることはできない」と言えるのではないだろうか。

(5) 原体験の教育には意味があるのだろうか

そうすると原体験を語る意味はどこにあるのだろうか。また原体験の語りによって児童生徒の中に起こるものにある法則性を得られないのだろうか。その法則によって原体験による道徳教育は可能なのではないだろうか。

この答えには残念ながら私はまだ確証を得ていない。しかし原体験の語りはそんな簡単に見いだせるような法則があるとも思えない。なぜなら児童生徒も教師も一種の「関心を異にする人々」であるからだ。この評価論のワードは教育における人間模様を大変上手く示しているように思われる。教師も児童生徒も思い思いに自分の関心世界を彷徨しているのである。そこに投げ込まれた原体験はそれぞれに思い思いに反応されるのである。

では原体験を語ることは何か効果があるのだろうか。よしんばあったとしても効果を評価できるようなものであろうか。昨今の評価論ブームでは意味のないものではなかろうか。こうした疑問点を以下に検討してみる。

(6) 原体験と価値

では「原体験の教育」とはいったいどういうことであるのだろうか。教師が原体験を示すのは教師の原体験を追体験させるためではない。生徒が自分の体験に目覚めるためである。いわゆる呼び水とでも言えよう

か。生徒の原体験も教師は体験することはできない。それは生徒の側のものである。ライブニツのモナド論のように教師と生徒の間には窓はないのである。ただし大森荘蔵氏の「立ち現れ論」のように原体験を語ることによって双方に何か現象するのである。

しかしそれこそが原体験によって教えるということではないかといえそうである。「資料で教える」や「資料を教える」という意味がこういう意味を含むものであるなら議論を検討し直さなければならないのかもしれない。確かに広い意味ではそうであるかもしれない。しかし私たちはここで論理的な過ちを犯し、実践レベルで深刻な被害をもたらすことが考えられる。ビール瓶の中にテニスボールを押し込むようなことをやろうとするのである。それは原体験によって教えるということが可能であるかのように錯覚を起こさせる。「原体験によって」の広い意味であるとして容認することは、厳密な意味での「原体験によって」が用いられることを公認することにもなってしまう。狭い意味では原体験を語り、それによって意図した道徳的価値を伝えようとするのであろう。授業者はそうしたねらいと計画で授業を展開しようとする。しかしそれは実践場面では適合しない。生徒には意図しない現象が沢山起こる。教師は意図する価値に焦点を絞ろうとするからジレンマが発生し、行き詰まってしまうのである。したがってそうした誤解を避け、悲劇的な結果に至らないためには原体験によって教えるということ是不適切であると考えたほうが良い。

(7) 立ち現れる価値 (いのち)

「原体験の教育」は価値を直接に教えることができるという前提をおかない。科学的知識が感覚的・論理的に伝えることができるという知識教育とは価値教育は異なっている。価値は自ら目覚めなければ価値とはいえない。価値言語は実在していても価値の内容は実在するわけではなく、人の心の中だけに現象化するのである。(このあたりのいきさつをG.E.ムーアの価値の実在の研究に見ることができる。ムーアの主張しようとした「価値が物に内在する」ということはありえない。それは西歐的認識や人間観と我々のそれとが根本的に違っているということを示している。)

価値は体験の中に現れるものである。それは「いのち」のように常に生きているものであり、したがって形骸化するとやがて萎えて枯れて色あせたものになってしまう。単なる価値言語化してしまうのである。したがって「原体験の教育」は教師の「いのち」を表現し、「いのち」が流れていくことを狙うものである。

現代道徳教育の問題点は形骸化した価値を虚しく言語的に繰り返しているだけである。「いのち」を伝える

ことがない。「いのち」を何とか伝えようとするところに感動する授業があるのである。その目的や願いは尊いその方法がそれを実現するに至らないものなのである。

「原体験の教育」はその「いのち」を教師が燃やし、その炎の暖かさや感動を生徒が受け、自分の命の炎をともしるところにある。生徒の「いのち」の炎の着火によって感動が生まれる。しかしそれだけで放置されては一時的で「良かった」というだけのことになってしまう。もちろんそれだけでも深化や統合に委ねて、大いに意義のあることである。そこで生徒の原体験を想起させる意義について次のステップで取り扱う。

2 「原体験の教育」のステップ

(1) 原体験の想起

「原体験の教育」には2つのステップがある。1つは想起であり、もう1つは原体験の創造ということである。体験したことのないものは想起されることはない。だから原体験を体験することが先である。しかし人は本人が自覚的に望まなくてもすでに山のような体験を積み重ねている。本来は教師が手を出さなくてもこれらの体験を本人が自己消化して成長していくものであるかもしれない。それは間違いなく進行する。親はなくても子は育つように、教師はなくても生徒は成長するのである。むしろ教師も生徒の原体験の一過性の1部なのである。教師は生徒の良き原体験に関わる役割を果たしたいものである。こうした積み重ねられている原体験を私達は想起し、人生を深めていくのである。

(2) 原体験の創造

もう一つは原体験の機会を準備することである。これは原体験の創造と言える。あるいは原体験に遭遇することと言える。

原体験は深い意識のそこに生まれてくる「いのち」そのものの芽と言える。誰かが操作できるというものではない。しかしある種の法則化が可能であるかもしれない。体験には表層的なものと深層的なものがある。精神分析で病例となるような体験はかなり深いものであるが、私は原体験はそれよりももっと深層から湧き起こってくる生命力のようなものだと思っている。深い地中から湧き起こってくる清水やあるいはマグマのように表層を洗い流したり焼き尽くしたりするようなものだと思っている。時々私たちは自分自身のそうした生命力に恐れおののくようなこともある。ちょうど夢に現れる神々しい風景や物がこの上ない恐怖であるように。こうした湧いてくる「いのち」の力がある時突然原体験をもたらすのではないかと思っている。だから原体験とは自分の「いのち」との出会いなのではなかろうか。

(3) 原体験と夢

フロイドの夢解釈論はこうした夢の性質を見落としているように思える。夢は欲望のバランスをとるといえるが、抑圧された欲望を発散させるというのではなく、抑圧されたいのちの枷を解き放つということが本当のところであろう。欲望とは性欲や食欲やというものであるが、これを夢によってかなえてバランスを取ろうというのがフロイドの夢理論であるが、これには異議がある。人はその本来のいのちを育むところにその本性がある。これは性欲や食欲などとリンクしているので、それと勘違いされているのである。むしろそうした欲望の奥にあるいのちの力が湧いてくるのが夢現象である。夢とはいのちの湧くことである。

3 原体験の「道徳の指導法」

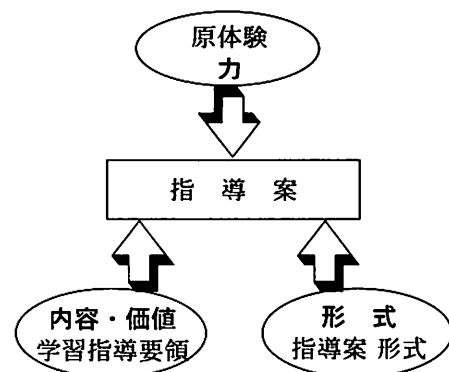
この原体験に着目して道徳の指導を試みるというのが私の意図である。次に私が試みている「道徳の指導法」を示してみる。

(1) 道徳の指導法の目標

私は「道徳の指導法」では「原体験の道徳教育」を展開している。

1単位なので45分授業を15回という割り当てになっている。これを90分授業7.5回に変更している。この授業は道徳教育の方法に集中し、道徳内容については他の授業(「生活とモラル」)で実施している。具体的には「道徳の指導案」の作成法をマスターすることが目標となっている。

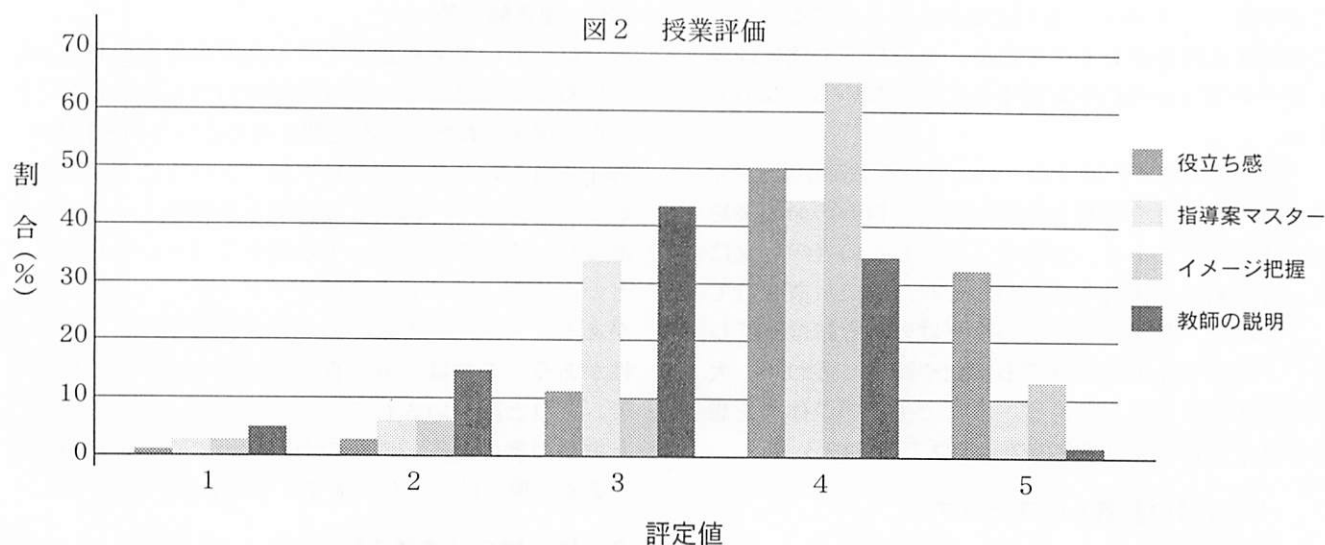
図1 指導案作成の3大要素



指導案の作成は基本的に3通りの要素が重要であると考えられる。(図1参照)

まず道徳的価値把握である。これは学習指導要領の内容の問題である。次に指導案の形式である。これは指導案のサンプルを示せば一応の形だけは習得出来る。第3に肝心なのは、授業を展開する力である。道徳的価値を児童生徒に身につけるように授業をすることは難しい。特にまだ若い短大生では通り一遍のうわべだけの授業になってしまうであろう。それを少しでも実

図2 授業評価



の入った授業にするために学生の原体験をバックにおいた指導案を作るように指示しているのである。

教師の原体験をテーマの背後に置くことによって教師の熱意が授業をリードするものと期待される。原体験の道徳授業はこの力を得ようというものである。

道徳授業が文科省調査にもよらずあまり効果的ではないと言われるのは、道徳の時間の指導にそれを推進する力が不足していることに起因しているのではないだろうか。

(2) 授業評価

この方法で実施した結果の授業評価をしてみた(図2参照)。設問項目や方法、評価結果の詳細は別の機会に譲るが、おおむね以下のような評価結果が得られた。

この授業に関心を持つという学生は6割(これに含まれるのは「とても良い」という評定5と「やや良い」という評定4の合計の割合である。普通という3の評定は含んでいない。以下同様である。)で3.65の評定平均が出ている。評定平均は5段階で、3が普通段階である。教授法を工夫し努力していれば大体3以上であろうと私は考えている。(しかし教員が工夫・努力しても学生には返って評判が良くなかったり、逆にあまり工夫しないで、学生の気に入るようにやっていると評判が良かったりすることもあるので、授業評価にはいろいろと問題が指摘される。授業評価は学生の調査だけではなく、教員の授業研究報告とも付き合わせて第三者が判断するべきものであろうといえる。)

次にこの授業が役立つという学生は84%で評定平均は4.12である。また道徳の指導案作成をマスターできたという学生は56%、評定平均は3.55で、道徳の授業を実施するイメージをつかめたという学生は80%、評定平均は3.82である。私の担当している他の科目の中では高い評価になっている。また教育実習でも道徳の授業を担当するよう指導されたとき役立つという報告も幾つか受けている。私はこの方法はある程度有

効ではないかと考えている。しかし教師の指導の力量は平均的のようで評定平均は3.15前後である。

(3) 道徳の指導法の内容と展開 —「原体験」の応用

この授業は初めに授業の進め方を説明し、必要な手順等を与えてグループワークを実施している。グループワークの1つの問題点は中心になる者だけが作業をするところにある。しかしこの場合は一人一人が自分の指導案を作成しなければならないという課題があるのであまりそういう傾向は見られない。

以下にシラバスとグループワークの様子を示しておく。

シラバス

- 1 特別活動との時間的調整説明
道徳教育とは何か? 講義計画説明
- 2 「学習指導要領—道徳—」について
道徳の指導案について
- 3 道徳の指導案作成説明
- 4 道徳の指導案作成第1回、進行状況チェック
- 5 道徳の指導案作成第2回、進行状況チェック
- 6 道徳の指導案作成第3回、進行状況チェック
グループ編成と作業の指導
- 7 模擬授業と評価 第1回
- 8 模擬授業と評価 第2回、指導案+評価表提出

グループワークの様子 図3



作業の全体的流れは以下ようになる。

①「道徳の指導案」を作成するに当たって、先ず学習指導要領から「道徳の価値項目」を整理させる。この価値項目からこのときにテーマとして取り扱う価値を1つ決定させる。そこで取り扱うテーマ(価値)は、別科目の「生活とモラル」でレポート提出させた「原体験」からアプローチするよう示唆している。

②指導案「テーマ」と「原体験」

この原体験を使って、道徳の価値項目からマッチするものを選出し、指導案のテーマとする。

③この時さらにその価値に見合う資料を探させる。資料は自分の原体験をアレンジしたものでも良いことにしている。出来れば自分の原体験は背後に置き、指導案の展開部分で教師の体験として差し込むような方法が良いのではないかと考えている。しかし資料と原体験とは出来るだけ近いものがないと思う。その方が教師の真剣度を上げるようだし、生徒にもそれが伝わると思うからである。教師の真剣度とは心の奥から湧いてくる力のようなものだろうと思う。しかしその原体験が教師の独りよがりであれば決して生徒の共感を得ることは出来ない。それでは授業にならないであろう。

④出来た指導案はグループを編成してグループ内で模

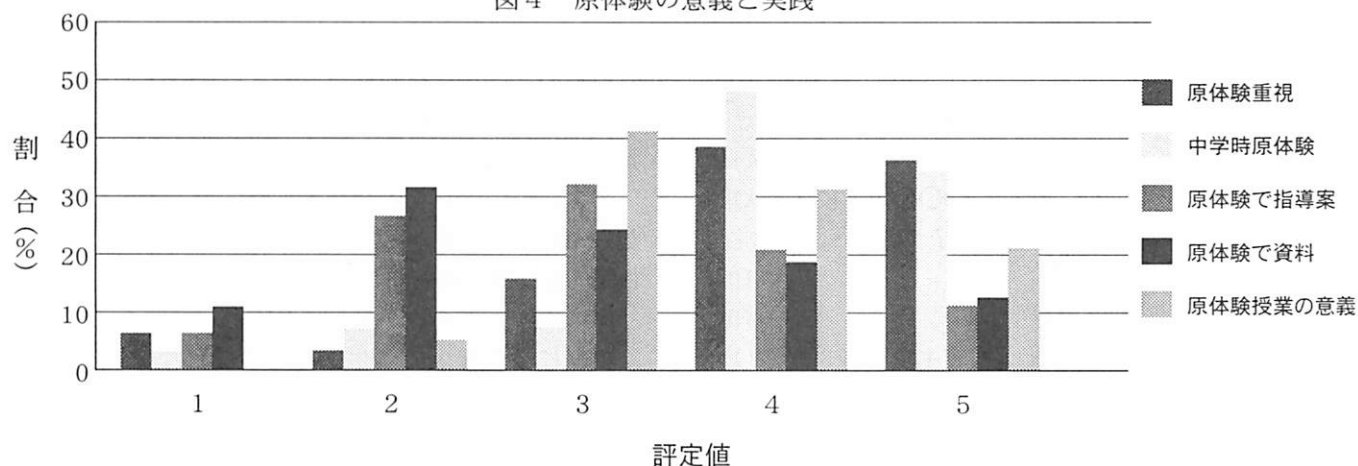
擬授業を行う。その際にはお互いの模擬授業と指導案についての評価を評価票に記載して評価し合う。模擬授業を実施する前の回に模擬授業についてとその評価の方法を説明する。グループにはチーフを1人決めその学生を中心に進行し、最終的には指導案や評価表をチーフが収集・整理して提出することになっている。教員はその提出物を成績評価に加える。

(4)「原体験」の活用状況

資料は自分の原体験をよく展開できるようなものが望ましい。ここで問題になるのは学生が原体験をどのように受け止め、それを道徳の指導案作成や模擬授業でどう受け止めているかということである。これを授業評価の設問に加えてみたところ以下のものであった(図4参照)。原体験については「自分の中学生時代を振り返って中学生にも原体験があるか」という設問には83%の学生が「ある」と答えており評定平均は4.05である。また原体験は大切だと考える学生は75%で評定平均は3.95である。これは原体験についてかなり理解し、好意的であるということを示していると思う。

次に「原体験を中心に指導案を作成したか」という設問に対しては34%と低く、評定平均も3.08である。また設問「資料は原体験もしくは原体験をアレンジし

図4 原体験の意義と実践



たものを使用した」という学生は32%で、評定平均は2.92と低い。しかし「道徳の授業をするとき原体験を使うと効果があると思う」という学生は53%で評定平均は3.70である。

原体験を使った道徳の指導案をつくることは学生にとっては少しやっかいなようである。これは学生に限らず一般的に言えることではないかと思われる。つま

り原体験を理解し好意的でもあり、道徳授業にも有効であると考えているが、その使い方がやや難しいと言えるのであろうか。

(5) 原体験を活用した学生の指導案の例

学生の中には大変感心する原体験もある。これは社会人入学した学生の原体験であるが掲載する。(本人の了解は得ている。)

原体験

昨今、青少年の間で凶悪な犯罪が横行し社会問題となっているが、その一因は生に対する実感の希薄さにあるように思う。他人の命も大切にしなければ、

自分の命も大切にないのだ。したがって世の中には殺人も跋扈すれば、自殺も目をおおいたくなるほど発生するのだ。

正直の所、つい最近までは自分もいわゆる「生の

実感の無い」若者だったのである。起きていようと眠っていようとあまり変わらない状態の時もあったし、どれだけ理路整然と命の大切さや生の素晴らしさを教わっても一向に得心を得ないのであった。

私には今年88歳になる祖母が居た。「居た」と言う表現をするのは、その祖母は今年の8月に他界したからなのだ。大正時代に生を受け、激動の昭和を生きてきた祖母は、まさに歴史の生き字引と言った貫禄で、若き日に慶応の看護学校に通っていた頃は首席卒業の金時計を頂いたと言う位の才気あふれる女性だった。

その祖母が他界した際、棺に入れられた物は三途の川の渡し賃の六文銭と、ひどく汚れていてしわしわの子供服だった。私は以前その様な服をどこかで見た事が有ると思い、考えてみるとそれは以前長崎の原爆資料館で見た被災家族の遺品として残されていた子供服とそっくりだった。仔細をたずねてみると、その服は祖母が戦地となった満州を引揚げてくる際に私の母（当時は1歳ほどであろうが）に着させていた服であったと言うのだ。私の母はずいぶん前に他界したが、今生きていれば62歳と言う事になる。その子供服を祖母は62年間もひっそりとタンス

の奥にしまい、大切にしておいたのだ。

実際、私は祖母の口から満州の引揚げ時の苦勞を一部ではあるがきいていた。だが、それは私にとっては昔話の様にしかきこえず、まるで博物館のなかで展示物を見ているような実感を持ってではしかなかった。祖父はシベリアへ抑留され、祖母はソ連軍から追われる様に南へ逃れ、引揚げ船はあまりの人のいせりと不潔さに閉口したと言う。そういう話は今思えば、ほんの一握りのエピソードでしかないのだけれど祖母にとっては語るに尽くせない事だったのだと思う。

その苦難の染み付いた子供服を見た時、私は実感したのだった。私はこの人たちの苦しみと犠牲を耐えて、なお伝えようとした命を受け継いでいるのだと。

生まれたばかりの子を背負い、たった一人で満州の荒れ野を、足を血まみれにして、顔を泥まみれにして、懸命に生き抜いた小柄な祖母の姿を思うと、どうしても私のこの命がつまらなく、ちっぽけなものとは思えないのである。

全ての命の背景にはそのような物語がくっついてるのだと思う。

彼はこの原体験を基に次のような指導案を作成している。ここではその一部を示しておく。

第2学年道徳指導案

平成19年11月7日

〇〇〇〇〇〇中学校2年A組

男子15名・女子15名・計30名

指導者 印

教育実習生 印

1. 主題名「つたえられた命」(内容主項目 3-(2)、
関連内容項目 3-(3)、4-(6))

2. 資料名「流れる星は生きている」 藤原てい 著

3. 主題設定の理由

(1) 価値について

私自身の世代も含め、現代の青少年達は「命」と言うものに対しての意識が希薄であるように思う。そのような状態になってしまった原因は何なのか、各方面にて様々な憶測がなされている。家庭の核家族化により親戚縁者の死に立ち会う機会が減り、死が身近なものと感じられなくなってしまった。情報化社会である現在、ニュースなどで私たちは毎日のように「他人」の死を見てきており感覚が麻痺してきている。子供達はTVゲームが大好きであるが、その中では当たり前の様にボタンひとつで人を殺めている。かく言う私もいわゆる「ファミコン」世代であり、幼い頃にそのよう

な経験をしたひとりである。

命、すなわち生というものを確かなものとして感じとるためには、死を知り学ぶことは避けて通れないプロセスなのであるが、同時に我々の命の素晴らしさや希少さを合わせて知ることにも必要になってくる。

そのためには我々が今与えられているこの命はどこから来たのか、誰から与えられたものなのか、と言う根源的な疑問を満たすことが必要になってくる。

命は決して土くれから生まれたわけでもなく、あぶく様に自然発生的に生じたものではないのである。我々の命が生まれて来るまでには、様々な人々の想いや出来事、つまり物語があったはずである。それは父親と母親の不器用な恋愛だったかも知れない。祖母や祖父の孫が生まれたと知った時の微笑みだろうか。周囲の圧力から必死に守り抜いた命もあったかも知れない。物語は人それぞれであるが、我々の命はその人たちの苦しかったり、嬉しかったり、悲しかったり、様々な想いを経て、伝えられて誕生している。

そのような物語を伝えることが出来れば、我々の命にひとつとしてつまらないものなどなく、それぞれがかけがえの無い大切なものであるということを感じてもらえると思うのである。

(2) 生徒の実態

——省略——

(3) 資料について

4. 展開

	分	学習活動と主な発問	予想される生徒の反応	指導の留意点
導 入	3	1. 生徒の祖父母の話をかかせてもらう	*優しい、怖い、お小遣いをくれる、亡くなった、同居している	*アットホームな雰囲気の中で発言してもらう
	3	2. 教師の祖母が経験した戦争体験について話す	*大変そうだ、聞いたことがある、かわいそう、戦争が大変なのは当たり前、知らなかった	*教師の身上話から、戦争は身近なものであったと伝える
展 開	17	3. 藤原てい の「流れる星は生きている」を紹介する 教師の祖母が体験した戦争体験もまじえ、身近な世代の人にもこのような経験をした人がいるということを伝える	*そんな人たちがいたとは知らなかった、昔のことなので興味が無い、子どもがかわいそう、いまいち想像出来ない、苦しさを実感として伝わってこない	*資料は簡潔なものを作成し、重要なポイントについては詳細なものを用意する

「流れる星は生きている」は著者（藤原てい）自身
が経験した満州からの引揚げを、ノンフィクション・
ノベル形式をかりて記した記録小説である。太平洋戦
争終結後の1945年、当時は満州と呼ばれた中国北
東部の一都市「新京」から三人の愛児を連れて敢行し
たその引揚げの記録は、我々に生きることの困難さと
命の尊さを教えてくれる。

——省略——

5. 評価

——省略——

(6) 反省（筆者記）

このテーマは少し難しいかも知れない。しかし初め
て指導案を作成したことを割り引けば大変よくできて
いるのではなからうか。まだ実際に授業で実施したわ
けではないから問題点も目立つであろう。しかし彼の
模擬授業に参加していた学生達は真剣で反応も良く、
感動と尊敬の雰囲気があった。

4 原体験の道德教育に当たっての問題点

原体験の道德教育について現職の教員に話したとき
幾つかの疑問を投げかけられた。実施に当たっては今
後も色々な問題が浮上すると思う。そういう実施段階
での問題点を検討してみたいというのが今後の課題で
ある。次に幾つかの問題点を取り上げてみる。

(1) 教師の体験・児童生徒の体験

教師の側の原体験は、指導案の背後にある力である。
原体験が資料ではないというのは原体験が資料の背後

にある個人の心の世界だからである。教師が自分の原
体験を児童生徒の指導に役立てることは従来から行わ
れていることであろう。教師は自分の原体験を基に児
童生徒の生き方に関わっていくのである。

生徒の側の原体験は、これをクラスの中で発表する
というものではない。現代の成果主義から見ると、こ
ころの奥にある世界を切開し、解剖してみたいという
野次馬根性が顔を出す、そういうことはむしろ避け
たいものである。

児童・生徒の原体験は彼等個人のものであり、それ
を伝えることは極めて難しい。というのは表現し、伝
えることが出来るのは感覚的現象であって、心に起こ
った現象は伝え切れないからである。原体験の教育の
目標はその本人が自分の心に起こった現象をはっきり
つかむところにある。精神分析学で言われる5Cの1
つcognition(認知)である。自分の体験をはっきりと自
覚して人生の指標の一つにすることが原体験の重要な
役割であると考えられる。

生徒の側の原体験を教師が知ることによって、教師
は一人ひとりの生徒を理解出来ることで有益である。
これによって教師は一人ひとりの児童生徒の内面に接
する機会を得るのである。

その原体験を衆目の前に発表する機会を与えることは、
それはそれで意義があるが、いろいろな配慮をして行
わなければならないであろう。

(2) 現代学生の原体験

今回、短大生の原体験のレポートを資料として調査
してみた。原体験レポートは99提出されているが、そ
の分類整理をすると以下の表のようになる。

平成19年度「原体験レポート調査」 内容分類の件数一覧表

体験分類	件数	体験分類	件数	体験分類	件数	体験分類	件数
肯定的原体験	45	家族	29	部活	23	バイト	2
否定→肯定の原体験	25	父	3	教師	5	死	2
否定的原体験	17	母	14	恋愛	4	いじめ体験	5
その他	12	友達	8	不思議体験	8		

この表の分類項目は筆者により作られたものだが、以下に簡単に説明する。「肯定的原体験」とは心に苦しみを残しておらず、人間や生きることを肯定する様な体験である。「否定→肯定原体験」とは人間観や生きることに否定的な気持ちを持たせる苦しい状況から何らかのきっかけでそれを教訓としたりして、人生に肯定的な気持ちに切り替えることが出来た体験である。「否定的原体験」とは前者の様な初期段階で止まっている状況である。この3つはセットにしている。このどれにも入らない体験は原体験の意味を理解していない、あるいはそれを表現できていないと考えている。12件あることになる。

具体的な分類では「家族」や「部活」に関する体験が多く、家族の中でも「母親」との関わりにおける体験が多い。次いで「友達体験」や「不思議体験」が結構ある。「不思議体験」とは私の星空の体験のような自然体験やサイキカルな体験などもはいる。今回、自然体験は3件で極めて少なく、これは例年の傾向と変わらない。総じて原体験の内容は抽象的なものは少なく具

体的なものが大概である。抽象的とは心に深く感じるような体験である。ガパイ ばーちゃんが映画化されているが、そこに体験されているような、生きるということへの深い体験である。こうした抽象的な原体験は感覚や感情をストレートに反応させるというものではない。具体的な原体験とは感覚や感情的な記憶でそこに止まっているケースである。

抽象的な原体験が少なく、具体的な原体験の報告が多いということは、1つには抽象的な原体験をそれと認識する（認識させられる）力が弱いのか、それとも表現力が不足しているのか、あるいは実際にそういう原体験がないのか、改めて調査の必要があるが、一方ではこどもの生活環境が、本来こどもが体験できる自然や人間愛の素晴らしさなどの体験が出来にくい状況になっていることを意味するのではないだろうか。この点を我々の時代は大いに反省すべきである。どうしたらこどもがノーマルに原体験をすることが出来るのかに対応しなければならない。なぜなら原体験は人間がいのちとの出会いを果たす場面であるからだ。