

コルチャックの道德教育—思想と実践—

に関する研究ノート

An Experimental Study on Korczak's Moral Education — Thoughts and Practice —

塚本 智宏¹

Chihiro Tsukamoto²

要 旨

本論文では、ヤヌシュ・コルチャック(1878-1942)の道德教育(子どもの価値形成)に関する思想や実践を具体的に検討しながら、それが 20 世紀初頭から後半に至る欧米での道德教育論(デュルケーム・ピアジェ・コールバーグらの関心や議論)の歴史的な流れとどのように関連するのかということについて試論的な考察をしている。彼の孤児院で目指された教育は、子どもを人間として尊重し、子どもを大人と対等な人格として扱うことを前提とする道德教育であり、例えば、国家主導のそれも国家が求める道德的価値を国民に理解させこれを強制する教育ではない。子どもが人間として形成されるべき価値観を自らに獲得していくために、養育者がその生活の条件や関係・環境を、常に子どもの願い・望み・要求に応えながら提供し、子どもという人間の価値観形成に向かって共に考え抜いていくそういった教育である。“子どもに”ではなく“子どもと”、我々が望むこう“あるべき”ではなく、子どもが考え望むどう“あり得る”かということについて共に考え、探求する教育である。

キーワード: コルチャック 道德教育 デュルケーム ピアジェ 仲間裁判

Keywords: Korczak Moral Education Durkheim Piaget Children's Court

1. はじめに

本論文は、ヤヌシュ・コルチャック(本名ヘンリク ゴールドシュミット,1878-1942)の子どもや教育に関する思想や実践について紹介しながら、それが 20 世紀初頭から後半に至る欧米での道德教育論(デュルケーム・ピアジェ・コールバーグらの関心や議論)の歴史的な流れとどのように関連するのかということについて試論的な考察をする。以下、第一に、コルチャックのいわば道德教育論のポイントにまず注目し、それが彼の時代のデュルケームやピアジェの道德教育論とどのような位置関係にあったのかを考察し、続いて、第二に、コルチャックの「仲間裁判」を中心とする孤児院での教育実践の特徴について吟味し、再び、その実践が第二次大戦直後のピアジェの道德教育論の中でどのような位置をしめたのかを確認する。まとめとして、彼が試みていた子どもと大人の対等な共同体における実践について、その意義と限界について、触れてみたい。

2. コルチャックの道德教育(=価値形成への基本的スタンス)と公教育成立の時代

¹ 東海大学札幌キャンパス、課程資格教育センター教育学研究室, 005-8601 札幌市南区南沢 5 条 1 丁目 1-1

² Liberal Arts Education Center, Sapporo Campus, Tokai University, 5-1-1-1 Minamisawa, Minami-ku, Sapporo 005-8601, Japan; E-mail: tukamoto(a)tsc.u-tokai.ac.jp

2.1 コルチャックの“道徳”教育の核心

コルチャックの孤児院、ドム・シェロット(7-14歳、100人規模の施設)での教育実践は、1912年から開始され、大戦がはじまる1914年まで試みられた後、1918年、大戦から戻り孤児院での活動が再開される。この時期にはユダヤ系孤児院に加えてポーランド系孤児院でも次章でみるような施設の子ども自治の実践が行われた。ポーランドが独立し新たな理想に燃えた時期でもあり、植民地時代を脱する学校づくりの中で生徒自治が最も活発であったといわれる時代である。孤児院を含む福祉施設群の中にあったコルチャックの子ども思想とそれに基づく実践は、戦前からそれへの異論を含め、注目を浴びる実践であった。

ここで以下に考察するのは、コルチャックが目指していた教育から、今私たちが課題としている道徳教育の実践として何を学びうるかということである。ここでの教育は子どもを人間として尊重し、子どもを大人と対等な人格として扱うことを前提とする道徳教育であり、例えば、国家主導のそれも国家が求める道徳的価値を国民に理解させこれを強制する教育ではない。そうではなく、人間として形成されるべき価値観を自ら獲得していくためにその生活の条件や関係・環境を、常に子どもの願い・望み・要求に応えながらどのように提供し、各自の価値観形成に向かって共に考え抜いていくのかという教育である。子どもとの教育的な関係においては、“子どもに”ではなく“子どもと”、また、そこで獲得される教育内容ということでは、我々大人が望むこう“あるべき”ではなく、子どもが考え望むどう“あり得る”かということを中心とし、共に考え、探求する教育である。

コルチャックが考えていたであろう“道徳”教育の核心部分を紹介するところから開始したい。

1919年、彼は、孤児院ドム・シェロットを去った養育生・子どもたちに、それは、“人生”に向けて旅立った者たちに向けてだが、以下のような餞別のメッセージを送った。

「言葉というものは貧しく弱々しいものだ。

あなたたちに与えたといえるものは何もない。

神、これは与えることはできないものだ、なぜなら、それは自分の魂の中で自ら孤独な努力の末にやっと見出すものだからである。

祖国、これも与えることはできないものだ、なぜなら、それは自分の心と思考の作業によって見出すものだからである。

愛(人間愛)、これも与えることはできないものだ、なぜなら、許しなき愛はありえないからだ。許すこと、これは、各自が自分で引き受けなければならない骨の折れる厄介な仕事なのだ。

あなたたちにひとつだけ与えることができた如果说、それは、今はないがいつかは得られるだろう、よりよい生活や真実と公正の生活に対する憧れである。そして、その憧れは、いずれあなたたちを神へ、祖国へ、そして、愛へと導いてくれるだろう。」(1919年12号 『太陽に向かって』コルチャック)¹

数年間の孤児院で生活を共にすることで、コルチャックらが子どもたちに伝えることができたのは何なのか。神と祖国と愛、それらはおそらく当時の社会の子どもたちにとっても内面的

に価値あるもの、人間的な価値観の中で高位に位置づくと思われていた価値に関するものだろう。がしかしそれらは、大人の側から例えば説教によって「与える」ことのできないもので、いずれも自らの思考や心の中でしか成立しえないものだという。しかし、間接的ではあるが、孤児院での生活を通じて、「よりよい生活、真実と公正の生活」を目指した経験によって、それらの価値観の獲得に向かえる可能性を与え得たかもしれないということを示唆している。この文脈に含まれる価値観形成に関する考察が、私たちの道德教育の課題や問題を考える上でのヒントを与えてくれるように思われる。孤児院での生活がどんなであったのかは以下に見ることになる。

2.2 A. レヴィンのコルチャック道德教育論へのコメント

ポーランドのコルチャック教育思想研究の第一人者であったアレクサンデル・レヴィン(1912-1999)は、こういったコルチャックのいわば子どもの道徳的な価値観形成に関わる態度について次のように述べ評価している。これは私たちが現代の道德教育論で議論していること—価値の相対主義に陥らず、私たちが子どもに人間的に価値があると思われるものを押し付けることにならずに子どもに自らのものとして獲得させることは可能なのか—とも密接に関わる。

「価値とは、外から子どもに伝えたり教え込んだりできるものではない。上から定められた通りに、一度になのか頻繁になのかはわからないがいずれにせよ、押し付けられるようなものではない(古くは、既存のものを与える形でやってきたが、コルチャックはこれを別の方法でやった)。価値というものは、それが次第にそこに向かって成熟し発達していく時に意味があり、その時にこそ、人間の生活が刻まれていくのである。

ある何らかの価値、それがこの上もなく真正のものであるなら(もし子どもたちに与えられるべきだという真の人間的な価値があるなら)、そのゆえに人間はだれもが、常にその目標や行為を変えることなく、自分の力でずっと努力して追求しさまようことを通じて、自分から到達するものである。人間はこうした努力をしてはじめて、自分自身になりうる。

逆の場合は、あれこれの考えや行為のステレオタイプに黙って従うマリオネット(人形)になるだけのことである。」[レヴィン(1992), レヴィン(1997)]²⁾

レヴィンによると、コルチャックの教育実践は、彼ら子どもたちが“彼ら自身になること”を援助するものであったという。その援助とは、子どもたちが自分自身の考え方、感じ方、活動の仕方や日々の問題の解決方法を創り出すための社会的倫理的価値観について、子ども自身の内に形成される体系に向かって、より容易に到達することができるようにその条件や関係を生み出すということである。つまり、子どもたちに、それぞれ固有の価値体系を形成していくことを促すものであったという[レヴィン(1997)]。

コルチャックはレヴィンのいう「条件や関係」を実際どのように作ろうと試みていたのだろうか。また大人たちの子どもへの態度・関係の在り方はどのようにあるべきなのか。彼の孤児院での実践、そこでのシステムや教育方法について若干の考察を試みるが、その前にこういったことを実践しようとしている当時のヨーロッパの道德教育の理論家の話を若干聞いてみることにする。

2.3 デュルケームとコルチャックその子ども=人間観の差異とその歴史的背景

20 世紀ヨーロッパ道徳教育論の原典『道徳教育論』の執筆者 E. デュルケーム (1858-1917) は、桜井哲夫によれば、フランス近代義務教育制度確立期の教育の理論家である。彼はその使命をもって、次のようにフランス近代国家・社会が求める人間存在について、それが公教育によって、徐々に「形成」されることが必然だとして以下のように理論化する。

「人間が生まれながらにしてすでに、ありうる、またあらねばならぬ全き存在に達している、などとはだれも決して考えはしなかったであろう。人間存在は、出生にはじまり壮年期に至ってようやく完成するという、一つの緩慢な生成の過程を経て、漸進的にのみ形成されるものだということは、あまりに明白な事実である³。

従って、子どもは、言い換えると、次のようになる。それは人間存在となるための未「完成品」であり、「形成途上」の人間だと。つまり子どもはだんだんと人間になるのである。

「教育家の前に差し出されているのは全体として形成された人間ではなく、完全な仕事でもなく、完成品でもない。そうなりつつあるもの、初期存在たるもの、形成の途上にある人間なのである⁴。」

こういった子ども=人間観は、19 世紀から 20 世紀にかけて近代公教育制度が広く形成されてくる中で成立してくる社会制度的観点である。が、これに真っ向から「反論」しようとする観点がコルチャックから現れる。

「子どもはだんだんと人間になるのではなく、すでに人間である*。彼らの理性に向かって話しかければ、我々大人のそれに応えることもできるし、感性に向かって話しかければ、我々を感じとってもらえる。子どもは、その魂において、我々がもっているところのあらゆる思考や感覚をもつ才能ある人間なのである。」(『19 世紀隣人愛思想の発展』1899)

* この信念・思想は後に補強されていく。「子どもと青年とは、第三の人間性であり、子ども時代は人生(生活)の第三の部分となす。子どもはだんだんと人間になるのではなく、すでに人間なのである。」(『子どもと春』1921) また、次のようにも定式化される。「百人の子どもは百人の人間だ。それは、いつかどこかに現れる人間ではない。まだ見ぬ人間でもなく、明日の人間でもなく、すでに今、人間なのだ。小っちゃな世界ではなく、世界そのものなのだ。小さな人間ではなく、偉大な人間。「無垢な」人間ではなく、人間的な価値、美点、特徴、志向、望みを確かに持った存在なのだ。」(『子どもをいかに愛するか: 寄宿学校編』1920)⁵

近代の公教育機関での道徳教育の理論化をその歴史の先端でこれを使命とするデュルケームとその歴史の周辺で植民地の孤児の養育施設で特殊な養育活動を実践するようになるコルチャックの使命とは、全く異質ともいえるが、むしろ、公教育の普及という点から見て未熟な

(強いられただけ)当時のポーランドにおいてこそ、その制度に飲み込まれていないがゆえに、まっすぐに子どもという人間を見ることが可能であったともいえる。また、階級や民族や性において周辺の二次的な地位に置かれて来た人々の人間性を評価しその解放を目指す強烈な歴史的運動が展開していたこともその背景にあるだろう。子どもをその対象にすえるということがこの時期あちこちで試みられる(例えば 1917 年ロシア革命時の K.N. ヴェンツェリの子どもの権利宣言)。

ここではこれ以上の議論はできないが、二人を対比させるのは、ここに、道德教育は何故必要なのかというその根拠を吟味する問題が横たわっているからである。コルチャックのいうように子どもが既に人間であるとすれば、その彼・彼女に必要な人間としての道德教育とは何か。そもそも現代のわれわれは道德教育というものが子どもが人間になるためのものだということをあまりにも素朴に前提認識としていないだろうかということである。近代国家による個人の社会的包摂という問題と個人の人格形成における固有の価値体系の構築ということが全くのイコールとして安易に結合されていないかということである。私たち大人の「世間」常識では考えにくい、子どものなかに道德はないのか。もしあるとすればそれは大人と同じものなのか(また例えば国旗・国歌というシンボルに対して幼児が理解しようとするものは何か。本当に「道德」をまじめに考えているのかどうか)⁶。

20 世紀への世紀転換の時代にこういった問題を考えはじめたのが、デュルケームに対する批判を開始していたピアジェ(1896-1980)である。ピアジェは、当時の新教育運動での実験的な試みに関心をもって「道德的人格の形成」に関する研究を開始していた。

2.4 ピアジェのデュルケーム『道德教育論』批判

コルチャックの生きた時代 20 世紀前半のヨーロッパでは、公教育を前提に、道德教育の理論化が始まったばかりで、その最初の理論家デュルケームの『道德教育論』(1925)の議論に対して子どもの精神世界に関心をもつピアジェ(「道德教育の方法」、1930)が問いかける。我々は、「一人の自由な人格を形成しようとする」のか、それとも「彼が属する社会集団の順応主義に従う個人を形成しよう」するのか、その追求される目標によって道德教育の方法は全く異なると述べている⁷。先に見たコルチャックの“道德”教育は、明らかに前者に位置づくものである)。

関口昌秀は、ピアジェのデュルケームに対する心理学的なアプローチによる批判について次のようにまとめている。

「デュルケーム(より正確には『道德教育論』の後期デュルケーム)に対して、ピアジェが強調したのが、自律の道德である。他律的道德は真の道德ではない、とさえピアジェはいう。自己中心性から他律的道德へ、そして他律的道德から自律的道德へと向かうのが、ピアジェが考える道德性発達の基本的な筋道である。」⁸

果たして、彼の考える自律的道德とはどのようにして可能なのか。彼が当時考えていたことで、発達の知見と教育実践の関係について、「(並行して進む)知能と良心の両方の進歩」という観点から見て、「大人は子どもの支配者であってはならず、協力者であるべき」と述べ、彼

が得た心理学的な結果に最適の教育組織は「自治」と述べていた。それは当時の新教育運動の流れの中で、ヨーロッパ各地に広がっていた試みであった。そういった試みの中で、当時「自治」の問題で注目を浴びていたのが独立ポーランドであった。ピアジェは 1932-34 年頃、ポーランドの「青少年施設」に行き、子どもたちによる「裁判」自治を見学し、戦後もこれにしばしば言及することになる⁹。これについては後述する。

3. コルチャックの教育実践と道德教育の理論

コルチャックが 1912 年に院長となって設立された孤児院「孤児の家」、あるいは 1918 年以降は、帰国後そのユダヤ系の「孤児の家」と並行して関与したポーランド系孤児院「我々の家」において、彼は子どもたちの生活改善を目指して、新しい大人と子どもの関係・協働の生活を模索していた。それは、当時ヨーロッパの新教育の世界で広がっていた「実験」的な教育施設のひとつでもあった。ただ一つその独創性について付け加えるとすれば、学生時代より固めていた「子どもはすでに人間である」という信念に基づく教育施設であった。

ところで、コルチャックの実践については、近年の日本の研究者が直接・間接に注目するところとなっている。荒木寿人の『学校における対話とコミュニティの形成 コールバーグのジャスト・コミュニティ実践』(三省堂 2013)によると、コールバーグはコルチャックの実践をモデルにしようとして、そこに以下のような視点から注目していたという。道德教育において、1. 個人の思考判断のみならず、コミュニティという協働の関係性をいかに構築するか、2. ディスカッションではなく対話による関係性の構築によってコミュニティが形成されていくことの重要性、3. そのコミュニティをよりよいものにしていくために、個人がいかにそこに関わるか、そして、4. 「ジャスト・コミュニティ」では、個人の道德性発達だけでなく、「集団としていかに現実の問題を解決したのか」という、最終的な決議の内容も重要」としているということである。これらはいずれも、後に検討するコルチャックの教育実践の特徴と重なっており、コールバーグが既にコルチャックの実践を相当程度知っていたかのような印象を受ける。

また、徳永正直は、『対話への道德教育』の中で、コルチャック研究ではかなりの蓄積があるドイツの研究者の一人ケンバーによる考察をふまえて、コルチャックの独特の「対話的教育」について、それは、大人と子どもといった単なる「二極的」関係ではなく、実は、「第三の極」をもつものとして留意すべきもので、彼の孤児院では、「共通する生活の具体的な諸問題」、すなわち、自分たちの人間らしい生活を妨げるような生活の諸困難を共通の問題としてとらえ、人間らしく生きることを切り開く為の語り合いこそ重要なのだと指摘している。

ポーランドのコルチャック研究者 A. レヴィンも別の文脈、すなわち子どもに「共感」とはどのようなことかを考察した中で、以下のように述べていることがケンバー・徳永の議論と重なる。

「彼らの『成長という困難』な仕事を子どもたちと一緒に共同して行うために、私たちに必要なことは共感である。・・・

そして、その成長を助けるという子育てにおいて、私たちに必要なことは、子どもの目を通じて世界や様々の出来事を見つめること、そして、子どものやり方で幸せにもなれるし悲しくなる可能性もあることを自分たち自身に教えること。

真に共感するためには、子どもが本当の子ども時代を求めているように、そこ

で子どもを助けるためには、自分自身が見せかけの大人時代の殻から抜け出すための不断の努力に乗り出すことが必要なのである。」¹⁰(A. レヴィン)

これらの先行研究の議論を念頭におきながら、コルチャックの思想や実践について、多少とも具体的な局面に沿って考察してみたい。

以下に、第一に、コルチャックの施設での生活上の様々なトラブル・問題解決のプロセスにおける子どもの権利主体性について、第二に、裁判の公正さを担保する専門家＝子どもの自治ということについて、第三に、コルチャック的自治システムの要としての「仲間裁判」の目標と意義について、具体的にはその裁判のしくみと、そこで目指されていた“道徳”教育の内容について、順に考察することにする。

3.1 コルチャックの実践・自治、仲間裁判の意義

3.1.1 権利主体としての子ども

孤児院の生活の中では、様々なトラブル・問題が起こる。それらの問題は自分たちで解決する機会が保障されるべきだ。7-14歳の異年齢の子どもではあるが、ここでは生活するすべての子ども同士が対等に「自分たちの問題」に主体的に向き合い、自らの「公正な判断」に基づいてそれを解決する権利があるのである。彼らにその能力はないと大人が彼ら自身による解決のための判断や能力を奪って人生においてその問題解決能力の形成を先延ばしにしてしまうことなく、今そこで解決に向かわせるのである。以下の文章に明らかなが、それは大人の一方的で不明確な誤った判断や配慮や介入を、もうこれ以上放置してはならないということもある。子どもたちは誤るかもしれないがそのときは助言すれば良い。要は大人の独断を防ぐとともに、問題解決の主体としての彼らの判断や評価の力を高めるべきだ。今日流に言えば権利主体としての力を信頼しこれを援助すべきなのだ。彼はこういったことをシステムとして可能にするしくみを後述する「仲間裁判」に求めている。

「子どもの裁判は子どもの権利の平等の基礎となる…子どもには様々な自分たちの問題に対し真剣な態度を取る権利があり、自分たちの公正な判断をもつ権利があるのである。今日に至るまですべてのことが教育者の善なる意志とご機嫌に左右されてきた。子どもにはこれに抗議する権利はなかった。専制に結末をつけるべきである！」(『子どもをいかに愛するか・孤児の家編』1920)

3.1.2 問題解決の「公正」さの保障—子どもに依拠すること・子どもへの信頼—

私たち大人の知らないところで事は起こる。それがほとんどなのだとしたら、子どもに頼るのはしごく当然のことだ。何より子どもは我々大人より子どもたちの近くにいる。それも我々が思う以上に複雑な世界の中にいる。彼らは、そういった子どもたちのことをよく観察し、よく知っているコルチャックによれば子どもの「専門家」である。子どもたちの中のトラブルを解決できるのは、彼らなのである。

「もしも、大人が私たちに意見をきくのなら、忠告できることは一つとはかぎらない。

子どものところへあまり来ない人たちより、子どものほうが子どものことを知っている。

子どもは、子ども同士を観察する時間が大人たちより長い。大人たちは、子ども同士がお互いを知っているほど、子どもたちを知ることは絶対にできない。

子どもたちのグループの中に、いろいろなことを説明できる子どもが大抵一人はいる。子どもたちは、子どもたちの生活や行動をいちばんよく知っている、専門家なのだ。」¹¹
(『もう一度子どもになれば』1925)

また、こういった「専門家」の関与を求めるということは不可避なのだということを以下のような“数学”的知見で示そうとした彼の教訓を、晩年の著作から紹介しておきたい。

「どの子どもも大きな重要な世界だ。2人の子どもは、3つの大きな世界だ。3人の子どもというのは、1+1+1の合計なのではない。それ以上だ。1人目と2人目、1人目と3人目、2人目と3人目、そして、3人の全体もある。従って、合計7つの世界が存在する。10名、20名そして30名の子どもたちにどれだけの世界があるのか、ご自身で計算されたい。子どもたちの助けなしにあなたはそれらの世界を知ることはできないし、あなたが行う教育の仕事がうまくゆくはずはない。」
(未公開資料『教育の技』3. 1938年)

3.1.3 子ども同士と子ども・大人関係 ―公正な判断を保障する対等・平等の関係―

仲間裁判のしくみをポーランド独立後の孤児院の中で再開した際に、その実施に関わる情報手段としての「仲間裁判新聞」に、その「裁判」がめざすべき目的が記載されている。

「仲間裁判それは、(孤児の)家の生活をより良くするため、子ども同士の互いの関係と、教育者の子どもに対する関係また子どもの教育者に対する関係を公正なものにし、弱き者や守られていない者を擁護するための試みである」(仲間裁判新聞、第一号, 1920)¹²

ここに端的に示されるように、本論文冒頭で述べた「より良い生活、真実と公正の生活」とこれに対する「憧れ」とは、彼の孤児院での共同の自治生活の中での基本姿勢を示すものであった。この孤児院の生活の運営には子どもの自治が不可欠のものとして位置づけられ、特に「仲間裁判」といわれるしくみはその中心に位置していた。その「仲間裁判法典」の実施の基本方針といえる文書には、この制度がめざす目標が示されている。

3.1.4 仲間の「公正」な関係

ここでは「より良き生活」を目指して施設内の生活者の関係性において「公正」をめざすとされている。この裁判がめざすものは、規範に対する違反者を処罰するための「裁判」ではなかった。

まず何よりも「罪」といわれる過ちや間違いは子どもには避けられないもので、これは基本的に許されるべきだということ、大事なことはその同じ過ちや間違いを繰り返さないこと、これが「裁判」の前提となることであった。仲間裁判法典の前文がその意味を記載している。

法典前文

「もし誰かが罪を犯したなら、一番良いことはその子を許すことだ。もしそのことを知らな

くて、罪を犯したのなら、その子はもう既にわかっている。もしうっかり罪を犯してしまったのなら、その子は今後はより慎重になるだろう。ほかのやり方に慣れていなくて罪を犯してしまったのなら、その者は慣れるように努力するだろう。もし仲間に説き伏せられて、罪を犯したのなら、その子はそれ以上彼らの言うことを聞かなくなるだろう。

もし誰かが罪を犯したなら、一番いいのはその子がおおることを期待して、許すことである。」

そして、法典概要は、下される判決の根拠や目的を規定する。多少長いが引用する。

仲間裁判法典概要

第 1-99 条 「「無罪」と認める。あるいは、裁判所はその事件を審議しなかった」

第 100 条 「裁判所は彼に罪があるとは言わない」。彼に対して叱責を宣告することもないし、腹を立てることもない。しかし、裁判所は第 100 条を最も軽い刑罰であるとみなしており、その処罰を判決グラフに含めている。

第 200 条 「正しくない行為をした」。仕方がない。誰にでもあり得ることだ。私たちはその者に対して、今後、同じことをしないように願う (下線:塚本 以下同じ)。

第 300 条 「悪い行為をした」。裁判所は有罪判決を下す。

私たちは、二度と繰り返さないようにと、要求している。

第 400 条 「大変悪い行為をした」。あるいは「君は大変悪い行為をしている」。

第 400 条は重大な過失だ。それは罪人に対して、恥辱から免れさせようという最後の試み、最後の望み、最後の警告だ。

第 500 条 「このような行為をした者、罪の程度などはどうでもいい、

私たちの願いや要求などはどうでもいいと言う者は、自分自身を尊敬していないかあるいは私たちのことを考えていないかのどちらかだ。それゆえ、私たちもその者をこれ以上、許さない」。

姓名とともに、判決が新聞の第一面で公表される。

第 600 条 裁判所は判決を一週間の期限で、裁判告知板に張り出し新聞で公表する。

第 700 条 第 600 条による罰則に加えて、第 700 条に従って判決内容が家族に通知される。罪人は退所の可能性もある。従って、家族に警告しておかなくてはならない。

いきなり「家に連れ帰って下さい」と言ったりすれば、親族は、前もって言ってくれなかった、隠していたと言って、腹を立てるかもしれないからだ。

第 800 条 判決は新聞に公表され、告知板に張り出され、家族に通知される。

裁判所は助けてやれない。昔の教育施設で行われていた罰なら、効果があるかもしれないが、私たちのところにはそのような罰はない。罪人に 1 週間の考える時間を与える。その間、その者は誰かを告訴することはできないし、誰もその者を告訴することもない。その者が改心するかどうか、長続きするかどうか、見てみることにする」。

第 900 条 「彼が自分で、第三者の助けなしで改心できる見込みはない」。

「私たちは彼を信頼していない」。あるいは、「私たちは彼を恐れている」。

さらには、「私たちはその者とはいかなる関係も持ちたくない」。

つまり第 900 条によって、罪人は除籍される。しかし、誰かが保証人になれば、留

まることも可能だ。既に除籍された者は、後見人が見つければ、復帰できる。

後見人は裁判所に対して、被後見人のあらゆる過失の責任を負う。後見人になれるのは教員か、子どもたちのうちの誰かだ。

第 1000 条 「除籍される」。

全ての除籍者には、3 ヶ月経過後に復帰の請願をする権利が与えられる。

数多くのケースが 100 条までの「罪」とならない判断と承認(許し)の判決で決着したといわれているが、これを前提に、なお許されない事態に達するケースにおいても、互いになお許し立ち直りを期待することが、第 400 条、第 500 条、第 900 条の連続的文脈に読み取れる。その者に対する願い、要求、最後の警告。繰り返しになるが、この法典の条文の並びの要点は明瞭であろう。子どもは間違いをするものだという前提で、最も重要なことは「仲間」として、立ち直れる人格として相互に信頼・承認しあい、間違いを許しあうこと、そして、その関係性の中で、各自、「自分自身の尊重」＝尊厳を育てていくことである。そこで過ちを繰り返してしまう子どもに対しても、最後のぎりぎりまでそれを要求し、相互に探求させるプロセスなのである。このように、ここでの「法典」、つまり、集団内の“きまり”は、あれやこれやの遵守すべき規範の羅列でなく、人間の相互承認・相互信頼・相互尊重の確立をめざすひとつの体系なのであった。

3.1.5 仲間裁判にみる子どもと大人の「公正」な関係 ―大人と子どもの相互対等性―

さて、先に引用した「仲間裁判新聞」に、この孤児院での「公正」な関係をつくるためと記載された目標に関して、子ども同士の互いの関係の他に、大人と子どもの相互関係について、「教育者の子どもに対する関係また子どもの教育者に対する関係」を公正なものにするという、わざわざ双方向の並びの文章があったことに気づかれたであろうか。実はこの裁判訴訟手続きでは、子どもと同じように大人も同じ生活改善をめざす規律に従うものであり、何かしら前記の「罪」となる事柄があれば、年少者が年長者を、そして子どもが教育者を訴えることができた(この種の彼の実践でそうではなかった時期もあるようだがやはりそこに落ち着いたという)。

コルチャック自身もある年の半年の間に五回裁判の対象となったこともあったが¹³、彼に対する判決の多くが 100 条判決で、彼には「100 条さん」とあだ名がついたという。彼はその自分にとっての「教育的」意義について次のように説明している。

「私は絶対的に確信している。これらの裁判手続きは、私の教育者としての体質上の再教育のための要石だ。それは子どもに対して良い態度をとることができるということではなく、それが教育者の勝手、横暴、専断から子どもを守る機構であるからだ。」(子どもをいかに愛するか、孤児の家編)

コルチャックの世界はおそらくダブルスタンダードのない世界であり、子どもと大人の間に、様々な可能性がある世界であった。思いつくままに述べるなら、第一に、子どもにはあって大人にはない(その逆も)規則に生徒から質問され答えに窮し、子どもが不満を持つという事態にならない、第二に、共通の生活規則に自ら従い・守るという関係性のなかで、大人も誠実に必

死になってその規則の正当性を主張し他者の説得にあたる。第三に、そこでは“決まり”はずっと以前からあってだれかに決められた変更の余地のない、単に守るべき「決まり」ではないだろう。第四に、大人の子どもに対する気まま、わがまま、不当な圧力に対して、子どもの側から、異議申し立てが可能となる。それも、陰ではなくオープンにである。

付け加えておこう、彼は、大人も、間違いをする人間であることを強く意識していた。いや、そうする必然性があるとも考えていた。彼の経験なのだろう、「よい教育者と悪い教育者とを分かつのは、その犯して来た間違いの数と子どもたちに与えてきた害の数。それらにつきる」と述べている(『子どもをいかに愛するか』、寄宿学校 36 章 1920)。

彼は、そういった間違いを省察し、分析する。現代社会でも、次のような日常的な言葉の使い古したいいまわしがあり、例えば、“子どもじゃあるまいし”、“子どもじみた”、“子どもっぽい”、“子どものくせに”、“ちょっとそこ邪魔”、“子ども以下”…といった言葉だが、これらを念頭におくとコルチャックの以下の分析は頭に入りやすい。

「教育者というものは、使い古された言葉使いやありふれた振る舞いといった、悪習から生じる間違い、それに子どもたちには責任のないその無邪気な未経験さゆえに、子どもを滑稽で下等な存在とみなすそういう日常的な態度から生じる間違いを避けることができない。」(同 34 章)

また、子どもを学ぶ対象として意識しようとして、彼らに耳を傾ける努力をはじめたとしても、現代のあまりに忙しい現実と管理された教室を強要されれば、間違いはいたしかたない。

「明らかにばかげた望みのなかに隠された動機を追求したり、考えたり、見つけ出したりすることは、いつもできるとは限らない。子どもの論理や空想や真理探究といった研究未開拓の奥底に、いつもいつも入り込むことはできない。子どもの志向や好みにいつもいつも適応できるわけではない。あなたはこれらの間違いを犯すだろう。なぜなら間違いを犯さないのは何もしない者だけだから。」(同上)。

3.1.6 教育者は、子どもという人間から学ばせられ、育てられる

彼は、そういった仲間裁判を含む子どもとの対等の共同の生活のなかで、教育者が子どもから学ばされることもまた育てられることもあるとして、次のように述べていた。

「子どもは私を経験によって豊かにしてくれる。私の見解や私の感性の世界に影響を与えてくれる。私は子どもから指令を受けとり、そして私は自身に要求し、自らを叱責し、自分に寛容さを示すか、あるいは、身の証しを立てるかする。子どもは私に学ばせることもあるし、私を育てることもある。」¹⁴ (『子どもによる教育者の教育』1926)

3.2 ピアジェのコルチャック実践への関心

前章でピアジェが、ポーランドの教育施設で進展している自治に関心をもっていたことに触れたが、その延長線上でのことと思われるが、コルチャックの施設と思われる施設に言及するに至る。1948 年世界人権宣言 26 条が規定する、「人格」の発達の保障とは何かという部分について学術コメントを書いた文献¹⁵の中で 1930 年代から議論して来た自律的な道德の確立に関する知見をまとめた形で提示することになり、施設や氏名を明記していないが、そこではコ

ルチャックの施設の中で行われていた「自治の教育学的実験」に言及することになる。その論文では、人格、あるいは、道徳的人格なるものについて次のような姿を想定して議論している¹⁶。

人格とは、自己を他の自己との関連において正しい展望のなかに位置付けることのできる個人です。いいかえれば、(人間の)相互性の体系のなかに自己をおくことのできる個人です。相互性の体系とは、自律的な規律を含むと同時に、自己中心的な行動から完全に脱却することを含んでいます。このようにして、道徳教育の持つ本質的な問題は、自己中心的行動からの脱却が確実に行われるようにすること、これは自律的規律を作り出すことができるようにするということが重要だ。

こういった認識を前提として、以下のような、二つのタイプの道徳教育世界に言及して、議論を展開している¹⁷。

権威的・一方的尊敬に基づく教育とは、まず、個人に対してまったくできあがった至上命令の体系を課するもので、自分にとって義務となるような規則や規律を自らつくりだすように(つまり自律的に)、個人を導くものではない。さらに、外から課された規律は、道徳的人格の形成を促すどころか、かえって妨害しそれを窒息させる。外から規律を課された人間は、自己中心的な生き方を改めぬままに、表面上妥協して、義務を受け入れ、大勢に順応した行動をとるようになるだけだ。

これに対して相互的尊敬に基づく教育は、まず、あらゆる権威が除外され、平等な個人間で成り立つものである。そこではできあいの規律を課されるのではなく、行動のなかで規律の必要性を見出しつつ、子どもたちが自分で工夫しながら、規律をつくってゆけるようになるものだ。

こう議論を展開した後、後者の例証として言及しているのが、固有名は出してはいないが「自治についての教育学的実験」が行われた「東ヨーロッパのある国の」次のような施設(別の箇所ではワルシャワとの地名が記されている)である。内容からして明らかにコルチャックの施設である。子どもたちの「人間性と理解力」への感動、上記のような自治、実践こそが「道徳的人格の発達」を促すものだという確信が語られている。

「おかした誤りは自分たちが選んだ仲間だけで構成される法廷で審議」された。彼らの「示した人間性と理解力と微妙な点まで心得た評価能力」は私たちを勇気づける感動的なものだった。そこでは、子どもを罰する代わりに、**信頼**するというやり方、権威によらず**相互性**にもとづいて**信頼**するという方法。このような方法こそ、外からの課されたあらゆる規律規制にまさって、道徳的人格の発達を促すものなのです。」(同書 p. 121)。

4. まとめにかえて

私たちが今日、研究を深めていかなければならない道徳教育実践において、コルチャックの試みはどのような意義と限界を持つだろうか。

彼が子どもと共に生きた 20 世紀前半という時代は、今日の歴史認識からすれば、彼と子どもたちをますます困難な時代、戦争の悲劇へと追い込んで行く時代であった。

若い頃のコルチャックを鼓舞していたのは彼の目の前の未知の人間の力をもった存在であ

った。そうした子どもたちを理想の教育の実現によって、世界をも変えていく、教育の改革は世界の改革への夢を彼はもっていた。

しかしそうした希望・夢は、現実の生活によって裏切られていく。

「子どもにあらゆる精神的な諸力の調和的な発達の自由を保障し、かくされた可能性をことごとく導き出し、善なるもの、美、そして、自由への尊敬の念を育てること…無邪気な者、やってみるがいい。あなたは、社会から、小さな野蛮人を与えられ、社会は、彼らが礼儀と文化に慣れ、仕込まれ、ものわりのよいものになるように期待しているのだ。国家と教会と未来の企業家が期待している。それらは要求し、期待し、引き続き追い求めている。

国家は、官製の愛国主義を求め、教会は、教条的な信仰を、将来の企業家は、正直さを求め、それらすべてが、平凡さと温順さを求めているのだ。過度に強ければ打ち砕き、物静かであれば押え込み、裏表あるものは時折買収し、貧しきものには常に道を切断するのだ。だれが？だれでもない。現実生活がだ。」(『子どもをいかに愛するか』寄宿学校編 第10章)¹⁸

こうした現実の中で、教育者が忘れるべきではないこと、子どもと(子どもから)である。上記のような無邪気な実践家が、子どもをとるにたりないものと見なしてきたことを失敗の原因として示唆しながら、それは常に下記の原則から出発することだと考えていたのである。

「(…現実生活がだ。)子どもには、望み、願い、要求する権利があり、成長する権利とそして成熟する権利、また、その達成によって果実をもたらす権利がある」(同上)と。

「現実生活」によって子どもの生活が左右されることは明らかである。観念的な理想に基づく教育実践は常にその現実生活の前で無力であることを十分承知したうえで、彼が目指した子どもからの、あるいは、子どもとの教育実践は後世に引き継がれる。子どもを人間として尊重し、対等な関係性の中で彼が目指した教育実践が当時のおほとんど周囲に共感を得ることが困難な時代。その時代においてまるでユートピアと思われるような世界であったがこれが当時現実に起こりえたとすれば、現代においてこれをユートピアと考えるわけにはいかない、とレヴィンという。

A. レヴィンは、以上に見て来た、コルチャックの実践に関するいくつかの評価を行っている。最後にこれを紹介・確認してまとめにかえたい。

第一に、子どもが各自の固有の価値形成(≒道徳的価値形成)を行っていくうえで、子どもが属する共同体の生活改善に向かっての子どもの積極的な参加が決定的な要因となっているであろうこと。

第二に、そこで目指されていたのは、今はないが、今後ありうる共同体モデルの創造であり、それは、大人が、子どもと対等に一緒になって、共同体を創ることに参加すること、これを本質的な特徴とする共同体モデルであった。

第三に、子どもと大人の同権に関する彼の思想を実現・定着させ、子どもたちが自分自身になるとともに集団の一員たることを感じる可能性を与えたであろうこと。

第四に、そこでの教育というのは、対等なパートナーとしての相互インパクトを本質機能と

する。子どもに影響を与えうるとは、大人自身の変化を伴って可能なのであり、子どもにもたらされた影響によってそうになっているという相互教育のことである。

参考文献・論文一覧

- 荒木寿人(2013)『学校における対話とコミュニティの形成 コールバーグのジャスト・コミュニティ実践』,三省堂
- E.デュルケーム(2010) 『道徳教育論』,講談社学術文庫
- Gabriel Eichsteller (2009), “Janusz Korczak, His Legacy and its Relevance for Children's Rights Today”, International Journal of Children's Rights, Jul. 2009, Vol. 17
- M.ファルコフスカ(1989) Maria Falkowska, Kalendarz życia, działalności i twórczości Janusza Korczaka』, Nasza Księgarnia, Warszawa 1989(M.ファルコフスカ『ヤヌシュ・コルチャックの生涯・活動と作品』)
- コルチャック著作集(1978) Janusz Korczak Pisma wybrane, tom II, Warszawa.
- コルチャック全集(1993-) Janusz Korczak Diela tom 7(1992), 9(1994).
- A.レヴィン(1992), A. Levin, “Janusz Korczak – Myśliciel i Pedagog”, (Otwet. red. O. Medvedeva, Pamiat' Korczaka, Sbornik stat' ei, Moskva.), pp. 7-17. (アレクサンデル・レヴィン, 「思想家、教育家としてのヤヌシュ・コルチャック」, ヤヌシュ・コルチャックロシア協会編『コルチャックの記憶: 論文集』, モスクワ, 7-17 ページ)
- A.レヴィン(1997), Aleksander Lewin, Tracing the pedagogic thought of Janusz Korczak, “Dialogue and universalism”, No. 9-10, 119-125pp.
- A.レヴィン(1999), A. Lewin, Korczak znany i nieznan, W., (『既知のコルチャック、未知のコルチャック』)
- J.ピアジェ(1982)『教育の未来』 法政大学出版局
- J.ピアジェ(2005)『ピアジェの教育学』(2005) 三和書籍
- 桜井哲夫(1988)『「近代」の意味』NHK ブックス
- 関口昌秀(2007) ピアジェ理論における道徳性発達の論理, 『神奈川大学心理・教育研究 論集』第26号 2007年
- 関口昌秀(2009), ピアジェは道徳性の発達段階をどのように考えたか『神奈川大学心理・教育研究論集』第28号
- 塚本智宏(2004)『子どもの権利の尊重 子どもはすでに人間である』子どもの未来社
- 塚本智宏(2011) ヤヌシュ・コルチャックの子ども・教育思想の歴史的形成(1890-1920年代)」名寄市立大学紀要第4号 35-47p.
- 塚本智宏(2015) コルチャック先生の選択, 大学での授業実践の試み『東海大学高等教育研究(北海道キャンパス)』第12号(2015年)
- 徳永正直(1997)『対話への道徳教育』ナカニシヤ出版
- 苫野一徳(2017) 苫野一徳 Blog(デュルケーム 哲学・教育学名著紹介・解説))
(http://ittokutomano.blogspot.jp/2012/01/blog-post_7567.html (2017.7.1 確認))
- R.ヴァリエーヴァ(1992)・R. Valeeva, Tovarishsheskii sud v detskikh domach Korczaka kak organizatsii' prav rebenka, (R. ヴァリエーヴァ, 「コルチャック子どもの家の仲間裁判—子どもの権利擁護機構として—」)ctp.148-167 (前掲ロシアコルチャック協会論文集)

注

- ¹ Janusz Korczak Pisma wybrane , tom II,(1978,Warszawa) s.61-62. ちなみにここに掲げられている諸概念は、神 Bog、祖国 Ojczyzna、愛(Milosci czlowieka)、真理と公正 Prawda i Sprawidliwosci である。
- ² A.Levin, “Janush Korchak - Myslitel'i Pedagog”, (Otvet.red. O.Medvedeva, Pamiat' Korchaka, Sbornik stat'ei, Moskva,),1992,pp.7-17.;Tracing the pedagogic thought of Janusz Korczak,, “ Dialogue and universalism”,1997,No.9-10,p.119-125pp.
- ³ デュルケーム、『道徳教育論』,講談社学術文庫,p.15.
- ⁴ Gabriel Eichsteller,“Janusz Korczak, His Legacy and its Relevance for Children's Rights Today”, Children's Rights:Progress and Perspectives,2011,Leiden-Boston,p.505...
- ⁵ 拙稿、塚本(2011)参照。
- ⁶ 子どものなかで生じ、成熟していく様々な価値観について、その大人の価値観とは異質な意義をもつことについて、コルチャックは次のように見ていた。
「未来、愛、祖国、神、尊敬、義務、これらすべて言葉において確かなものとなる概念は、あるときに生まれ、生き続け、成長し、変化し、強固になったり弱まったり、人生の各々の時代においては何か別のものになるものだ。子どもがその山頂は雪で覆われたアルプスの山だと呼んでいる砂の堆積をかきまぜることのないよう、努力が必要なのである。・・・(中略)・・・子どもは未来のことを理解しないし、親を愛してもいないし、祖国について洞察することもないし、神のことを悟ることもないし、だれをも尊敬しないし、義務のことも知らない。「大きくなったら」というがそれを信じているわけではないし、母親が「可愛い子ちゃん」と呼ぶときのそれを感じているわけではない。そしてこの子の祖国は庭か、家の中にあるのである。子どもにとって神とは善良なおじちゃんであるかうんざりするようなぶつぶつ屋である。子どもは、だれかが命令しそれに従うという形であられるその力に譲歩しながら、尊敬するふりをするのである。」...(中略)...子どもはもう今は知っている。すべてがうまくいくとは限らないということ、善と悪、知と無知、公正と不公正、自由と従属があるということを知っているのだ。しかし、理解はしていない、それが最終的には彼にどんなことをもたらすのかは、彼は理解していない。彼はおとなしく流れに身を任せる」(子どもをいかに愛するか、家庭の子ども編 68章, Janusz Korczak Diela tom7,s.76-77
- ⁷ ジャン・ピアジェ著『ピアジェの教育学』(2005) 三和書籍,p.19
- ⁸ 関口論文、「ピアジェは道徳性の発達段階をどのように考えたか」、『神奈川大学心理・教育研究論集』第28号2009年p.63
- ⁹ 未公開論文「ユネスコの活動計画」(1951)、『ピアジェの教育学』263,266所収。
- ¹⁰ Aleksander Lewin,Tracing the pedagogic thought of Janusz Korczak, “ Dialogue and universalism”,No.9-10/1997,p.121
- ¹¹ Janusz Korczak Diela tom 9.s.316.
- ¹² 以下、仲間裁判に関する資料の出典は以下のとおり。Janusz Korczak Diela tom 7,s.302-306,352
- ¹³ 「半年のうちに5回だ」。最初は男の子の耳を引っ張ったとき。二回目は、寝室からひきずり出した、三回目は部屋の隅に立たせた、四回目は裁判で侮辱した、五回目は不公正にもある女子に盗みの嫌疑をかけた。 Janusz Korczak Diela tom 7,s.351.
- ¹⁴ Janusz Korczak Pisma wybrane , tom II,Warszawa, s.125
- ¹⁵ ピアジェ『教育の未来』(法政大学出版会,pp.115-117,p.121
- ¹⁶ 同書 pp.115-117
- ¹⁷ 関口昌秀論文(「ピアジェ理論における道徳性発達の論理」、『神奈川大学心理・教育研究論集』第26号2007年)が、1932年に発表した論文を紹介しているが、この時点の認識は戦後に至るも基本的に変っていない。参照されたい。
- ¹⁸ ここで付け加えておくなら、道徳教育の歴史は日本でなくとも、繰り返し、教師に国家の直接的な代弁者になることを求めてきたことを教えてくれる。ピアジェがデュルケームを批判した際に、デュルケームは教師が、司祭のように、国家や社会の単なるイデオログになるよう求めてしまっていると、次のように述べているし、後の時代のコールバーグもピアジェの見解を基本的に踏襲している。
「伝統的な学校が知っている唯一の社会関係は、子どもと教師だけであり、言い換えれば、受動的に従う劣者と、すべてできあがった真理と道徳律それ自身を体現した優者との関係である。デュルケームは、他方では極めて魅力的な彼の著書(『道徳教育論』)の中で、この時代遅れの考えを実ははっきりと表現している。学校の教師は、子どもに対して社会の代表でなければならない、と。だから教師は、司祭が神と人間の媒介者であるように、成人社会と生徒の間の媒介者でなければならない**、と彼は書いた。しかるに、そのような、若い世代に押し付けるために集団の強制を体現した教師という考えは、人間の精神と子どもの精神の中に存在し、新しい方法が発達させることを可能にする協力という宝庫を、まさに無視している。...新しい方法、活動的な方法は、逆に子どもたち同士の関係を強調する。集団作業、共同研究、自治などは、知的、道徳的なすべての領域での協力をもたらす。」(ピアジェ,1932,社会の進化と新しい教育 1932、p.107-108『ピアジェの教育学』所収)

(受付：2018年1月31日，受理：2018年3月20日)