

これからの道徳教育・人権教育～「おもいやり・やさしさ」教育を越えて～

(国民教育文化相互研究所ブックレット) より

※このブックレットは2014年1月に国民教育文化総合研究所 道徳・人権教育研究委員会により「(株) アドバンテージサーバー」から発行されたものです。そのため、このブックレットの文中「現行学習指導要領」というのは「2008年度(高校は2009年)改訂」の学習指導要領をさしています。しかし、このブックレットで示された考え方やとらえは、2017年度(高校は2018年度)改訂の学習指導要領にも通ずる普遍的な内容を多く含んでいます。是非、これから授業づくりの前にお読み下さい。

目次	
まえがき	1
序章 人権教育と道徳教育の接合可能性	2
第1章 国際社会における人権教育の視点	3
第2章 憲法学から見た道徳・人権教育	9
第3章 道徳は教えられるのか?	13
第4章 道徳の歴史と課題	20
第5章 道徳のカリキュラムと、その運用の可能性	25
第6章 私たちはどのような道徳教育・人権教育を創っていくのか?	28
あとがき	39
参考文献	40

まえがき

人権教育と道徳教育は必ずしも「あれか・これか」という二者択一と宿命づけられているわけではない。そもそも、道徳ないしモラルとは、人間つまり人の間が、たんなる「物件」として遇されてはならない人格(person)同士としての間柄であるための規範的な条件である。したがって道徳の根幹は、人格の尊厳と傷つきやすさへの気づかいにあり、自他の基本的人権の尊重は、道徳の根幹である。

こうした概念的・理念的な事情をふまえて現状をとらえかえすなら、人権教育と道徳の授業との関係を原理的に考察し、人権教育と道徳の授業が相互に浸透しあうような教育実践の方途を考えてみる必要もあろう。このことは、たんに行政との摩擦にどう対処するかといった政治的な問題ではない。むしろそれは、次世代の市民社会の担い手の育成という観点から教育実践をどう切り開いていくかという、教育の本質にかかわる問題であるはずである。

このブックレットは、こうした問題意識に根差して、事柄をやや理念的に分析するところから出発し、歴史的な検証を行ったうえで、人権教育と道徳の授業のありうべき相互浸透の方途を模索し

ようとした共同研究の成果の一端である。順を追って読んでいただくとありがたいが、通読なさる余裕がないときは、興味を抱かれた章を拾い読みしていただいても結構である。現場の先生方の創意あふれたとりくみを進める際に何らかのお役に立てるなら本望である。

序章 人権教育と道徳教育の接合の可能性

人の根本的な権利が侵害され自由が剥奪されているとき、「あってはならないことが起きている！」と気づくだけの目と感性を身につけること、これが子どもたちへの人権教育の主たる目標だとすれば、道徳教育もまた、これとパラレルである。他人の善良さや気弱さにつけ込んで、ひいては他人をだましてでも、自分が得をすればいい、と言わんばかりの誘惑に囲まれているとき、「そこまでやるって、ありなの？」と立ちどまる感性と反省力を、子どもたちに身につけてもらうこと、これが、子どもたちの道徳の習得と反省の主たる目標となるはずである。

もちろん、両者の学習のあいだには、さまざまな違いもある。とりわけ人権教育においては、人権侵害の現実を正しく知り、客観的な知識を獲得することが欠かせない。どういう人の権利や自由が、どのように奪われているのか、またそうした現実を是正するためにどういう苦闘が重ねられてきたのか。こうした歴史的・社会的・制度的な事実を正しく知ることは人権教育にとって不可欠である。他方、道徳教育においては、道徳からの逸脱や反道徳的な行為の詳細について客観的な知識をうることは、さほど重要ではない。

また、人権教育においては、実際に繰り返されている人権の蹂躪を克服していくために、いま一人ひとりに何が求められているかを、具体的に考えることが重要になる。課題を解決するための具体的な実践的とりくみを考えることなしには、いかなる人権教育も画餅に終わるだろう。これに対して、道徳教育にあっては、反道徳的な行動を抑止するための方策を具体的に考えることが求められているわけではない。

このように、人権教育と道徳教育にはいろいろな違いがある。しかし、このことは、二つの教育が本質的に異なっていることを意味しないし、いわんや相容れないということの意味しはしない。先にも触れたように、道徳もまた、他人を傷つけ、人格の尊厳を冒すような、さまざまな反道徳的な傾向や習慣を前にしながら、人々の日々の実践をつうじて継承され洗練されてきた規範である。

この点からすれば、人権教育と道徳教育はむしろ相互依存的あるいは相互促進的な関係にある。そもそも「人格は、物件のように扱われてはならない」（カント）という、人格の尊厳が承認され、人格同士としての人の間の根幹となる道徳が共有されることなしには、他人の権利や自由が剥奪されていることに、強い関心をよせることもなければ、その是正へと動機づけられることもなかろう。他方、そうした権利や自由の剥奪がどれほど悲惨な体験であるか、ということを理解することなしには、人格の尊厳も、たんなるお題目に終わりがかねない。このように人権の学習と道徳の習得には、相互に、強め支えあう関係にある。

にもかかわらず、実際の歴史においては、人権の尊重と道徳が深刻に対立することもあった。このことを無視することもできない。とりわけ、明治維新以降の日本のように、「上からの近代化」が強力におしすすめられるときなどでは、人々の間での日々のモラルとは異質な規範意識が、「国

民道徳」の名のもとで学校を通じて体系的に注入されることがある。そうした状況では、まさしく戦前の日本がそうであったように、上から一元的に注入される規範に異を唱える人が「非国民」として排除され、抑圧されてしまうことがしばしば起きる。しかし、それが、道徳教育なのではないし、道徳教育は必ずしもそうなるものでもない。

第1章 国際社会における人権教育の視点

2011年12月、国連総会では「人権教育及び研修に関する宣言」が採択された。東西のイデオロギーの違いを越えて人権の普遍性を「再認識し」、人権教育の必要性を提起した世界人権会議（1993）から20年。この間、国際社会では「人権教育のための国連の10年」（1995～2004）、「人権教育のための世界プログラム」（第1段階：2005～2009、第2段階：2010～2014、第3段階：2015～2019）に取り組み、人権教育の原則は14条からなる「宣言」に記されるに至った。（なお、「世界プログラム」の第3段階は、初等・中等・高等教育での人権教育の強化、特に教育に関わる者への教育・研修の提供、学校・研修カリキュラムに人権を取り入れることのほか、優先される対象としてメディアやジャーナリストがあげられた）

宣言の第1条第1項はこう始まる—「すべての人は、人権と基本的自由について知り、情報を求め、手に入れる権利を有し、また人権教育と研修へのアクセスを有するべきである」と。誰もが、自分自身が有する人権と基本的自由について知ること、まさにそのことが権利なのである。（「宣言」の翻訳については、一般財団法人アジア・太平洋人権情報センター（ヒューライツ大阪）のウェブサイトを参照）

しかし、日本で、人権教育を通じて私たちは「自分の権利」を学んできたであろうか。後述するが、日本では人権教育・啓発の場で「おもいやり」「やさしさ」などが強調される一方で、権利そのものを学習することは低調である。

そう考えると道徳教育が人権教育の場たりえるか、と考える前に、まず、日本の人権教育と、交際のスタンダードとの「ずれ」を問題にする必要がある。「おもいやり」「やさしさ」を強調する最近の「日本型」人権教育は、人間関係形成のための価値の教育に重点を置いているため、そもそも道徳教育との親和性は高い。しかし、本来考えなければならないのは、国際的に合意されてきた人権教育の内容に近づきつつ、道徳教育との共通点や違いを考えることではないだろうか。

1. わたしの「権利」がわからない

人権とは「人が生まれながらに持っている権利」だと答える人は多い。では、「あなた自身は、生まれながらにどんな権利をもっていますか」と聞いてみると、どうだろうか。阿久澤の調査によると、「おもいやり」「やさしさ」といった回答に次いで、「自由」「平等」「幸福」「衣食住」「差別されないこと」などの答えが比較的多く返ってくるものの、先が続かないことが明らかとなる。なおも問いを続けると、「考えたことがないからわからない」という答えが返ってくる。人権とは、読んで字のごとく「人の持つ権利」であるが、多くの者が、抽象的で「心情主義的」な回答を寄せるか、自分がどんな権利を持っているかを考えたことがない、と回答している。ちなみに、

人権は英語で human right “s” であるが、複数形の s がつくのは、「数えられるほど具体的な」名詞だからである。人権は具体的な権利なのである。

このことを考えるとき、現在の「日本型」人権教育が、同和教育が取り組んできたことを十分に継承できていないのではないかと、との思いに至る。同和教育は、戦後の長欠や不就学、さらに学力や進路の保障という、まさに教育権の具体的な実現に取り組んできたものであり、また問題解決のために、学校や教師が子どもの権利を実現する責務の保持者として、積極的な役割を果たし、教師・保護者・地域が一体となって問題を生み出す社会に目をむけ、新たな法や制度を提案・獲得してきた。しかしながら、現在の日本の人権教育では、具体的な「権利」という側面も、また「社会的に」問題を解決しようという側面も極めて弱い。「思いやり」を強調する抽象的・心情主義的教育は、私的な人間関係の中での問題解決ばかりを強調し、権利を具体的に考え実現しようとする力をむしろ弱めているといえる。

2. 「権利」学習と「価値」の学習

もちろん、宣言の言うように「権利を知ることが権利である」からといって、なぜそのような権利がすべての人にとって大切なのか、「心から」納得できなければ、それは単なる知識の獲得にすぎない。正義、平等、寛容、人間の尊厳といった「価値」が、学習者の心に根を下ろしてこそ、条文の意味が「腑に落ちる」はずである。また、人権が「法」（憲法も国際人権条約も法である）に記されているのは、「人間らしく生きたい」と願い、差別や抑圧に対して声をあげ、それを社会の共通のルールにまで押し上げた人々がいたからである。その「思い」に共感せずして知識を得ても、人権のために行動しようという意欲や態度は形成されないだろう。それが「権利を知る」ということの中身である。だからこそ、人権教育では、具体的な権利とともに、その基盤にある「価値」の形成が不可欠である。

国連の「人権教育のための世界計画」（第一段階）の行動計画も、人権教育とは「知識の共有、技術の伝達、及び態度の形成を通じ、人権という普遍的文化を構築するために行う」ものとし、「価値を発展させ、人権擁護の姿勢及び行動を強化すること」を重視している。また、その要素として（a）知識及び技術＝人権及び人権保護の仕組みを学び、日常生活で用いる技術を身につけること、（b）価値、姿勢及び行動＝価値を発展させ、人権擁護の姿勢及び行動を強化すること、（c）行動＝人権を保護し促進する行動をとることをあげている。道徳教育が、こうした価値形成の役割を果たすとすれば、人権教育との協働は可能であろう。

人権教育に対する「10の神話」

- ① 人権教育は反政府である
- ② 人権教育は生徒と教師をラジカルにする
- ③ 人権教育は共産主義よりである
- ④ 人権教育は責任を軽視している
- ⑤ 人権教育は悲観と消極主義をひろめる
- ⑥ 人権教育は成人にだけ通用する
- ⑦ 人権教育は文化帝国主義の一形態である
- ⑧ 人権教育はよきフィリピンの価値観を脅かす
- ⑨ 人権教育は怒りと悲しみを作り出す
- ⑩ 人権は個人主義を促進する

3. 「権利」を教えることに消極的な学校

一方、人権教育にとって最も根源的な「具体的な権利を教えること」については、学校は消極的

である。子どもに権利を教えるのはまだ早い、とか、子どもが自らの権利を知り、権利の主張を始めると、指導が難しくなってクラスがまとまらない、といった声は日本ばかりか他の国々にも存在する。マレーシアでは、人権教育がすすむと規律風紀が乱れる、といった声があったし（Chiam、2008）、フィリピンでも、学校で人権教育を推進した際には、人々の人権に対する「誤解」が壁になったという（Ofreneo, 2009）。「革命」によって独裁国家に決別し、民主化とともに人権教育を開始したフィリピンの文脈も影響しているが、学校文化が人権をどう受け止めるか、という視点から見れば、日本にも共通することがいくつもあるように感じる。

具体的な権利を学べば、子どもたちは自然にそれを「ものさし」として、自分の暮らしや身の回りの現実を見直すようになるだろう。しかし、生徒が学校や教師に対して批判的になったら？教師の言うことを聞かなくなったら？・・・という「心配」が頭をもたげる。それが、権利の学習を回避させる方向に働く。かくして人権教育は、「人権」ぬきの、消極的な価値教育にとどまってしまうことになりかねない。

4. 人権尊重と、パターンリズム（保護主義、父権主義）

学校だけではなく、日本では国や自治体を実施している人権啓発事業も、「思いやり」を強調し、「弱者に対する配慮」や「温かな人間関係」による問題解決を理想として描き出すが、「弱者とされる側」が権利を主張し、その実現を求めて立ち上がるといった「争議性」のある運動の姿が教育・啓発の中でとりあげられることはあまりない。

「弱者への配慮」を強調する啓発は、時に、パターンリズム（保護主義、父権主義）に陥ってしまう。差別を受ける「かわいそうな」社会的少数者を「助けてあげよう」という意識は、「強者」である自分と、「弱者」たる相手との間に横たわる、非対称な力関係を意識せぬまま、「相手のために良いことをしてあげる」ことが、あたかも人権を守ることだと思わせてしまう。保護主義は「弱者を守る」ことが人権だと言いながら、マイノリティが人権の主体であり、自己決定の権利を持つということを意識の向こうに追いやってしまうのである。

そして、忘れてはならないのは、マイノリティが権利の主体であるならば、誰もが（言うまでもなく学習者自身も）権利の主体である、ということである。自分自身が権利の主体であると知り、自分の権利を学ぶことは、自分自身が大切な存在であり、社会を形成する一員だと知ることであるから、それはエンパワメントであり、社会とのつながりの回復である。だから、人権教育は私自身を大切な存在として理解することから始まる。「自己犠牲の精神」とは位相が異なる。

5. 人権問題の「私的解決」から「公的解決」へ

さらに「思いやり」などを強調する「日本型」人権教育の問題は、人権にかかわる問題を市民相互の私的な人間関係の中で、「心の持ちよう」によって解決しようと促す点にある。ここには、人権を実現する公的機関の責務や、法・制度の確立による解決という方向性が見えない。このことは、何ごとも自己責任に回収してしまおうとするネオリベラルな社会に、極めて高い親和性を持つ。

道徳の「副読本」などに着目してみると、その素材はさまざまであるが、人権課題について、個人のおもいやりや心構えの面を強調する傾向が強い。例えば、外国人差別に関して扱った教材であ

っても、違いを認めて仲良く暮らしましょうと言ったメッセージが主となり、外国人の権利が守られているのかといった社会的な視点が抜け落ちてしまう。仲良く暮らすという目標はよいとしても、安心して暮せる基盤として外国人が権利を主張できる社会になっているかどうかという観点から課題を設定するのではなく、ひたすら心構えの問題に終始し、「仲良く暮らすためには、思いやりの心をもって仲よくしよう」といった同言反復になってしまう。いかにして権利は守られるのかという問いを立てなければ社会生活を成り立たせていく「道徳」として意味がない教育をしていることになってしまう。

ここ数年の各地の自治体による市民人権意識調査の結果を見ても、「権利主張より、思いやりや義務を果たすことを教えて、問題を解決すべき」とか「能力主義による格差は仕方ない」と考える市民が圧倒的多数を占めるようになり、一方で、人権問題を法や制度づくりなどを通じて、公的に解決しようとする立場は、むしろ少数派となっている（阿久澤、2013）。これまで熱心に同和教育や人権教育にとりこんできた自治体でも、こうした傾向がみられるようになった背景には、ネオリベラルな時代とともに、「私的解決」を強調する教育・啓発の影響も皆無ではなからう。

したがって、日本における人権教育は、人権問題の「公的解決」に対する信頼を取り返すことも重要な課題である。人権とは決して人間関係や心の持ちようだけで実現されるものではない。民主的手続きにより、法や制度を確立することの意味、権利の保持者である市民と、責務の保持者である国家の関係などが教えられていかなければ、民主主義への信頼は育たない。道徳教育が学習指導要領のとおり「集団や社会とのかかわりに関すること」を教えるのであれば、民主主義的価値や、人権問題の公的解決の意味についても、しっかりと伝えていかなければならない。

6. 人権研修の意味

最後にもう一点、「日本型」人権教育が見落としがちな視点を提起しておきたい。国連による人権教育のフレームワークでは、市民（児童生徒）だけが教育の対象なのではなく、市民が人権を実現する「責務の保持者」の「研修」があわせて重視され、双方が車の両輪と位置づけられていることである。冒頭で紹介した宣言にも「研修」というタームが入っているし、また、「人権教育のための世界プログラム」（第2段階）が「教員、教育者、公務員、法執行官、軍関係者に対する人権研修」を焦点化していることに注目すべきである。

第1段階で「初等中等教育」に焦点を当てた「人権教育のための世界プログラム」の合意は、学校で人権教育を行えば、将来、社会の担い手となる若い年代層すべてをカバーできるからである。言い換えるならば、第1段階は「市民を対象とした人権教育」に力を注いだのである。しかし、市民の権利意識が高まるだけで、それを実現する責務を有する者の応答力が高まらなくては、人権は絵に描いた餅になってしまう。そこで第2段階は「教員、教育者、公務員、法執行官、軍関係者」、すなはち公権力を有する者や、公的な立場にあり幅広く「市民の人権を実現する責務を有する者」の「研修」（これも広義の人権教育）が焦点化された。

中でも、市民の権利を実現する一義的責務は国にあるから（憲法や、国際人権条約の名宛人は国である）、その職員の研修はとくに重要である、教員もまた、児童・生徒・学生の権利を実現する一定の責務を有することの自覚が求められる。

残念ながら、日本の人権教育では、市民対象の教育・啓発事業の重要性は意識されていても、

「責務の保持者」の研修という視点は弱い。法律においても、人権教育・啓発は「市民の相互理解を深めるもの」と位置づけられ、責務の保持者への言及が明確ではない。例えば、人権擁護施策推進法（1996）では、「国は・・・人権尊重の理念に関する国民相互の理解を深めるための教育及び啓発に関する施策…を推進する責務を有する」（第2条）となっている。また、人権教育及び啓発の推進に関する法律（2000）では、人権教育・啓発を「人権教育とは、人権尊重の精神の涵養を目的とする教育活動をいい、人権啓発とは、国民の間に人権尊重の理念を普及させ、及びそれに対する国民の理解を深めることを目的とする広報その他の啓発活動（人権教育を除く）をいう」（第2条）と定義している。いずれにおいても、公的立場にある者の責務に着目するのではなく、人権を個人的な人間関係の問題に矮小化してしまっている。

人権教育は、市民と「責務の保持者」の双方に行われることによって、人権が確立された社会を実現できるのである。これを学校における人権教育に置き換えてみるなら、教師は単に子どもたちに人権を教えるだけでなく、子どもたちの人権を実現する責務の一端を担っているということになる。教職員研修では、人権教育のノウハウだけでなく、こうした「教員の立ち位置」についても伝えなくてはならない。

7. 市民教育の側面を大事に

ここで、日本の現状を検討するための鏡として、「市民の国」と言われるフランスの例をみてみたい。

フランスの憲法や教育法典は、日本においては「保守的な」政策を支える材料として使われることがある。例えば、憲法には国旗・国家の規定があり、国を愛することが大事だと書かれていると、理解されている。しかし、フランス人が社会や国家をそのようにとらえているかを確認しなければ、その意義を正しく読み取ることはできない。

例えば、国公立学校（その他あらゆる公的施設、つまり税金によってつくられている施設）には必ず国旗（三色旗）が掲げられている。しかし、それは「みんなのものである」という印なのであり、個人を離れた国家を意味しているわけではない。したがって、建物の外側に印として存在しているにすぎない。フランスにおいては、各人が社会的参加を通して国をつくっているという意識が基本にある。

「国を愛する」という点に関しては、確かに憲法には、略して訳せば「国家への愛着」と読めるところがある。しかし、その前後も含めて正確には、「人権への愛着と1789年の人権宣言によって定められた国民主権の原理への愛着」と書かれているのである。これをひっくるめて「愛国心」と表現してしまうのは乱暴である。要するに、人権を基盤とした民主主義の国であるということを大切にしようという宣言である。

そして、そのような国を支える市民を育成するのが学校という場であるとされる。「教育は国の最優先課題である」とされ、共和国の価値を伝えていくことが学校の重要な役割となっている。ここでの「市民教育」は、個人の思想・信条・良心のあり方を問題にするのではなく、いかに民主的な手続きによって国をみんなで作り上げていくかという行動原理を問題にすることになる。具体的な教育内容としては、法的な知識（議会や選挙制度等の学習など）を基盤としつつ、国の成り立ちや運営の実態を考え、そこに参加していく市民になる力を育成していくのである。（イギリスにお

いても、「批判的能力のある市民」という視点が重視され、ドイツにおいては政治教育の概念に近く、社会に対して責任を持って行動できること、そして市民主体の社会を作り上げていくための教育ということになる)。

このような市民(性)のとらえ方は、ヨーロッパに限られたことではない。例えば、ASEAN(東南アジア諸国連合)10ヶ国の市民性教育に関する比較研究においては、市民とは、社会の一員として、急速に変化する社会の中で生き、人権、平和、環境、開発などの諸問題を平和的・民主的に解決できる人間であると定義されている。それを受けて、市民性とは、そのような市民が持つ資質のこと、すなわち、社会に関する知識、積極的に社会参画するための技能や態度、または異文化理解や共生を実現し、自ら意思決定し行動できる資質のことであると規定されている(日本比較教育学会、2013、参照)。

日本の「道徳」においても、このような視点の置き方は可能なはずである。つまり、下からの組織化という発想で、市民としての責任において国をつくり上げていく、という視点である。ここでは、つねに自らの行動に対する判断・決断が求められる。日本の学習指導要領にいう「思考力、判断力、表現力」とはまさにこのような主体性を基盤としたものとして理解されるべきであろう。自分の外側に存在する漠とした権威による上からの組織化として生活の場が設定されるとすれば、そこでのそんな経験からも学びは引き出せないだろう。自分が参加し議論しながら作り上げていないのだから、反省的思考も成り立たない。「～すべきである」という規範の一方的受容だけでは、無責任な集団主義が蔓延するだけで、仮に個人としてその状況に対して感覚レベルで何らかの疑問を抱いたとしても、それによって社会的課題の解決に向けての動きが形成されるということにはならない。

第2章 憲法学から見た道徳・人権教育

憲法とは様々な価値を有する人々が共存するための基盤であり、かつ必要最低限のルールを定めている。これに対して、道徳教育や人権教育で扱われるさまざまな価値は、一見、地域や時代を超えて普遍的に存在する価値のように見えるが、憲法学から見ると、必ずしもすべての人々が共有すべき最低限の価値であるとは言えないことが多々ある。

とりわけ憲法学では、たとえば学習指導要領のように、一見、中立的に見える決まりや制度であっても、少数派が抑圧されたり、多数派の視点からは見えざる苦痛、負担を課される可能性があることが指摘されているところである。典型的に愛国心の涵養といった国旗敬礼・国歌斉唱の指導と憲法 19 条の思想・良心の自由の問題があり、また極めて現代的な問題として、体育における剣道実技の必修と憲法 20 条の信教の自由の問題がある。道徳教育及び人権教育においても、このような少数派への配慮といった視点は欠かすことができない。

以上のような問題意識に立つとき、道徳・人権教育を実施するにあたって、学校現場にはどんな注意が必要なのか。

1. 国家と価値の強制

日本国憲法は 20 条において信教の自由とともに、政教分離原則を掲げ、特定の宗教と国が結びつくことを禁止している。公立学校において、特定の宗教の教義を教授するような宗派教育が禁止されるのは、この条文からである。また憲法 19 条では、より広く内心の自由を保障する思想・良心の自由を掲げている。同条では国家が特定の価値と結びつくことを、20 条のように明文で禁止してはいないが、国家が特定の価値を国民に押し付けることは、思想・良心の自由に反するとされる。その裏返しとして、国家は価値中立的でなければならず、特定の道徳価値の国家による公認は、たとえ教育と言えども、憲法とは緊張関係に立つ。

2006 年に改正された教育基本法は、その 2 条において、学習指導要領の道徳に掲げられた 4 つの視点ないし領域（「自分自身に関すること。他の人とのかかわりに関すること。自然や崇高なもののかかわりに関すること。集団や社会とのかかわりに関すること。」）に対応した教育の目標を以下のように法定した。

第二条 教育は、その目的を実現するため、学問の自由を尊重しつつ、次に掲げる目標を達成するよう行われるものとする。

- 一 幅広い知識と教養を身に付け、真理を求める態度を養い、豊かな情操と道徳心を養うとともに、健やかな身体を養うこと。
- 二 個人の価値を尊重して、その能力を伸ばし、創造性を培い、自主及び自律の精神を養うとともに、職業及び生活との関連を重視し、勤労を重んずる態度を養うこと。
- 三 正義と責任、男女の平等、自他の敬愛と協力を重んずるとともに、公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと。
- 四 生命を尊び、自然を大切にし、環境の保全に寄与する態度を養うこと。
- 五 伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと。

ここには、近代法における法と道徳の峻別という理念からして、そもそも徳目を法によって強制してよいかなどの根本的な問題が存在しているが、とりわけ重要なのは、教育基本法を基軸とした日常的な道徳教育を通じて、一定の心を持つように仕向ける教育体制が確立し、思想・良心の自由、信教の自由といった憲法上の諸自由との緊張はますます高まっているという点である。

ところで、西欧諸国の学校とは異なり、日本の学校教育には伝統的に知育だけではなく、しつけ、生活指導といった徳育の側面も、保護者や地域住民から期待されていることは否定できない。それゆえ、国家による一元的な価値の強制は許されないが、思想・良心の自由及び信教の自由等の諸自由との緊張関係を意識した上で、学校、そして教師によって、子どもたちという主体に対して反省を促すような形で行われるならば、道徳教育、人権教育は許容されよう。もちろん子どもたちの生き方の選択に過度に介入せず、かつ、できる限り抑制的であることが憲法上求められるのは言うまでもない、

なお教育という権力機構の中では、愛国心を代表とする教育基本法中の徳目の文言が、本来有する以上の「言葉の力」を持ち、様々な差異を有するマイノリティへの排除の論理として働くことが危惧される。とりわけ在日コリアンやニューカマーなど、日本国籍を有しない生徒たちも日本の学校にいることを前提とすれば、徳目の強制ではなく、これらを開かれた解釈の下で、市民性の育成につなげるべきである。

2. よい価値は強制してもよいのか？

道徳教育においては、正義、勇気、親切、正直などが普遍的な価値であると主張されることが多い（例えば貝塚茂樹『道徳教育の取扱説明書』学術出版会、2012年、54頁）。しかし、これらの概念が多義的で、哲学等の学問上も論争的である以上、学術的な観点からは普遍的であると標榜されているにすぎないと言わざるを得ない。同様に、人権教育も例外ではないことを付け加える必要がある。徳目よりも、多様性は排除しうるが、それでも憲法上の人権条項はさまざまな解釈余地があり、その中の特定の解釈を人権教育の内実であるとして強制することは許されないであろう。それゆえ、「よい」価値、そして「普遍的」価値であるからといって、必ずしも強制できるというわけではない点について、道徳・人権教育の実践を行う上で自覚が必要である。

また「よい」だけではなく、「当然」、「自明」と考えられていることについても注意が必要であろう。たとえば掃除、名札、皆で「いただきます」と言った後、一緒に食べる給食などの学校文化（苅谷剛彦『アメリカの大学・ニッポンの大学』中央公論社、2012年、131頁参照）は、実は極めて日本的な徳育教育である。グローバルな社会における道徳・人権教育では、本来、これらの価値を共有しえない少数派も考慮に入れながら、どのように共生（強制ではなく！）しうるのかをともに考えることが求められる。

3. 憲法と人権教育

旧教育基本法の前文に示されていたように、憲法の理想の実現は、根本において教育の力にまつべきものであり、憲法上の人権の定着についても人権教育が果たす役割が大きい。そこで、人権教育を実施するにあたっての留意事項を憲法上の観点から確認しておきたい。

社会に出たら憲法を守らないといけないんだ。学校のルールを守るのはその練習なんだよ。教壇に立ったら、そのことをぜひ生徒に伝えたい。

教員を目指す学生のレポートに、このような暑い思いが書かれることは多い。読者の多くは、何ら疑問に思わないかも知れないが、本当にこの理解は正確であろうか。

この点、憲法学が依拠する近代立憲主義からすれば、憲法とは、国民と国家の社会契約であり、国家権力を制限し、個人の人権を確保することをその主眼とする。「権利の保障が確保されず、権力の分立が規定されないすべての社会は、憲法をもつものでない」とするフランス人権宣言 16 条は、まさにこのことを示している。それゆえ、国家こそが憲法を守るべきであり、国民が憲法を守るというのは、奇妙な逆転の発想なのである。実際、憲法 99 条の憲法擁護義務においても、「天皇又は摂政及び国務大臣、国会議員、裁判官その他公務員は、この憲法を尊重し擁護する義務を負ふ。」とされ、国民が除外されていることは、その証左である。

もっとも先の学生の発想と同じような発想は、以下の小学校の社会科教科書にも見られる。

わたしたちは、憲法の定める権利を正しく行使し、義務を果たして、おたがいの権利を尊重する態度を身につけるよう努力しなければなりません。

『新編新しい社会 6 下』(東京書籍、2005 年) 21 頁

憲法の理解と同様に、憲法上の権利侵害、すなわち人権侵害とは、主として国家権力による侵害のことであり、国民が人権を守るといった発想は、憲法学からは正しい理解とは言えない。まして「態度」まで要求する点については、道徳的な行為としては正しいとしても、社会科学に依拠した社会科とは言えないのではないだろうか。この点、学習指導要領の道徳にあるように、「学校の教育活動全体を通じて」、また社会科との「密接な関連を図りながら」行った道徳教育の結果が反映されているとも解しうるが、歴史的に形成されてきた憲法及び人権に関する社会科学的理解を妨げることには疑問を感じる。

もっともこのような憲法や人権に関する誤解は、国民の間ではかなり浸透しているのが実態であり、それが教科書などに現れたに過ぎないのかもしれない。多くの国民は、法について強制的・権力的・権威主義的側面の理解しかなく、法の一つである憲法についても、他の法規範と連続的に捉え、国民は守らなければならないと素朴に理解している可能性が高い。加えてこうした理解は、戦後憲法が「憲法を暮らしの中に」や「職場に憲法を」といったスローガンに象徴されるように、日常生活をめぐるあらゆる抑圧への抵抗の根拠とし把握され、国民に定着した結果から生じたものとも考えられる(斎藤一久 2010、29 頁以下参照)

それゆえ、このような誤解をそう簡単に断罪できない現実も存在していることは、憲法学からも認めなければならないであろうが(自民党や民主党の改正案においても、国民が従うべき規範としての憲法という内容が盛り込まれている)、とりわけ差別などを中心として、私人同士の人権侵害の事例が紹介されることが多い人権教育では、第 1 章で述べたとおり、「思いやり」、「やさしさ」、「いたわり」といった人権道徳の推奨により、国家権力による人権侵害の相対化を招かないよう注意する必要がある。

なお、憲法学では、憲法の私人間効力論として、私人同士の人権侵害に対して、憲法が適用できるかについては大きな争点となっている。私人同士の場合は、契約や損害賠償のように、主として民法等の司法領域の問題となり、人権はそれを解釈するうえでの一要素にしか過ぎないとする間接的効力説が通説である。それゆえ、いじめが個人の尊厳を冒瀆する行為であり、さまざまな憲法上の人権と関係してくるとしても、加害生徒から受けた損害が民法 709 条などで救済されるにとどまり、憲法学からは人権侵害とは言えないこととなる。人権教育に消極的な人々にこの点に関する論議が歪曲され、悪用されないように注意する必要があると同時に、憲法を日常の私人同士の生活レベルを規制するものとして位置づけられるように、私たちは憲法の原則を正しく押さえておく必要がある。

4. 道徳と人権教育の緊張関係

本来、道徳は社会の常識であるのに対して、憲法、そして憲法上の人権は主として多数派に対する少数派の保護を目的としている以上、道徳から見て非常識な事柄であることも多い。たとえば憲法 38 条の黙秘権は、道徳的には非常識ではないだろうか。道徳では正直さが大切とされ、罪を犯した場合は、正直にその罪を認めることが正しい道として説かれる。しかし、黙秘権においては、犯罪を犯していても、一切黙秘できる権利を与えているのである。先の社会科教科書の「憲法の定める権利を正しく行使し」といったような道徳的視点からすると、犯罪者は黙秘してはならないとされ、憲法上の権利が相対化されるおそれがあるのではないかと危惧される。このような道徳と人権との緊張関係は、表現の自由の場合でも見られる。道徳では、他人の悪口を言わないようにしようとするが、これは場合によっては、表現の自由の行使として、他者に対する正当な批判を行うことを萎縮させる可能性がある。他者が不快に思う、傷つく場合であっても、正当な批判をしなければならないことは実は多いのではないだろうか。このような観点からすれば、人権の行使が萎縮しないような道徳教育が求められ、同時に「思いやり」「やさしさ」「いたわり」といった標語にもとづく人権教育は、本来の意味での人権教育にはならない可能性が潜んでいる。

ところで、学校空間は、道徳教育を「学校の教育活動全体を通じて行う」とする学習指導要領を引用するまでもなく、すでに特殊な道徳的空間を形成していると言ってよいであろう。幼稚園・小学校では、集団生活を維持するために、さまざまな生活上の決まりに拘束され、また中学校以降は、生徒指導とともに、「学校秩序」、中学生・高校生「らしさ」を維持するために、さまざまな権利が必要以上に、十分な根拠なく、制限されている実態がある。この点、学校における一定の規律・秩序維持の必要性があることは認められようが、それが児童・生徒らの人権学習に対して障害、またはディスインセンティブ（抑止力）になっていることをわすれてはならない。従来の人権教育においては、生徒に権利を教えると、自分勝手な主張が増えて、学校がまとまらなくなるとの懸念をもつ教員がいることは前章で述べた。このような言説を回避するためにも、人権教育においては、子どもの人権を中心に据え、まずは生徒らが人権という視点から、身近な学校空間を問い直していくことをフォローする必要がある。そこで培った人権感覚が、国家などに対する人権感覚に派生していくのではないだろうか。

第3章 道徳は教えられるのか？

緩い言い方をすれば、道徳とは、他人に対して「していい/してはいけない」「するほうがいい/するに及ばない」という識別を核とする行動規範だ、と言ってよい。この識別は、視点を移せばそのまま、他人から何かをされたとき、「されたら憤るのが当然である/ない」「されたらありがたく思うのが当然である/ない」という区別と連動する。こうした識別の仕方が、規範として、つまり従う理由があるという承認をともなって、共有されているとき、そこには道徳が成立している、ないし通用している、と言われる。

では、このような道徳は教えられるのか。また、それが教科になった場合、どんなことが起こるのか。

1. 人間であることと道徳

道徳の本質的な要素は、「従う理由があるという承認」にある。道徳の核となっている「していい/いけない」という区別がものをいうのは、「人に対して」という次元である。そして、人に対して「～していい/いけない」理由は、道徳の場合、法や戒律とちがって、人間存在への気づかいにある。まさにこの点で道徳は、法や戒律あるいはマナーといった規範と異なっている。

そもそも、「人間である」とは「人の間にある」ということであり、具体的には、そのつど「他者に対して・何ものかとして・在る」ということである。人間も、動物と同じように、衣食住が充たされるか否かによって、その生存は快適にもなれば過酷なものともなる。しかし人間の場合、どういった間柄にあって、他者にたいしてどういったものとして在るか、というその在り方によって、豊かにもなれば痛めつけられもする。人に対して「していい/いけない」という区別は、間柄によって強められも・痛めつけられもする存在への気づかいに由来する。「人格の尊厳」とは、こうした事情の集約的な表現である。物件は、別の目的の手段とされても構わないし、不要となれば処分されても致し方ないが、人格は物件ではない。どう扱われるかということは、存在していることと不可分なのである。

人の間にあり、そのつど他者に対して・何ものかとして・在る、という間柄が、動物界での力づくの関係とは異なった仕方できり立ち、持続するためには、人に対して「していい/いけない」「するほうがいい/するに及ばない」という区別が、共有されていなければならない。さもなければ、相手は力にたのんで何をしてくるのか分からないという不安だけが渦巻いて、互いに相手に対して何ものかとして在る、という人の間柄は不可能となる。したがって、「していい/いけない」の識別が規範として共有されていること、つまり道徳が通用していることは、人の間を支え、その間柄において、相手にむかって行為することを支える。

人に対して「していい/いけない」「するほうがいい/するに及ばない」という区分は、先述の通り、人からされたときのこちら側の態度にもかかわる。人から何かをされて思わずムツとしたときでも、「こうされて憤るのは当然なのか、それとも大人気ないのか」という区分しだけで、ムツとするという感情がどのように相手への反応に表れてくるかも変わってくる。このように、人から「されたら憤るのが当然である/ない」という区分は、自分に湧いてくる感情をどう扱うかを左右する。この面でも道徳は、人の間が成り立ち持続するのに重要な役割を果たしている。

このように、他人に対して「していい・いけない」という識別を核とする道徳は、まずもって、「人の間」としての人間の存在を可能にする基盤である。しかし、道徳の意義はたんに人間関係を安定させるために必要な社会的な制約だということに尽きるのではない。他人に対して「していいか・いけないか」を識別でき、「憤るのが当然であるか・ないか」を識別できることは、人の間という間柄の基盤であるだけ

でなく、同時にまた、自分がどういう人間でありたいか、という選択にかかわる。他人に対してしてはいけない、と自分でもわかっているとき、それをやって平気でいられる人間でありたいのか。この程度のことでは当然ではない、とわかっているながら、ムツとしたら怒鳴りまくるような人間のままでいたいのか。道徳は、こうした選択にもかかわってくる。

私たちは、それぞれの人生段階で・またそれぞれなりに、どう生きたいか・何をめざしたいかを考えて、みちを選ぶ。しかし、そうした人生の選択のもっとも基礎的なレベルにあるのは、自分はどういう人間でありたいかという、いわゆる自我理想 (ego ideal) の核である。他者は物件ではなく人格だということをどう受けとめる人間でありたいのか。このように道徳は、「他者に対して・何ものかとして・在る」、という自己のあり方を規定する基盤でもある。

2. モラルの習得と言語

このように、人にたいして「していいいけない」という識別を核とする道徳は、他者に対して - 何ものかとして - 在る、という人間存在の根幹にかかわるスキルあるいは実践知 (know how) である。しかし、このスキルないし実践知は、先にも触れたように、学校で教科として教えられて身に着くスキルや知識とは、根本的に異なっている。学校に先立って、学校の教科とは独立に習得されるという点にかんしては、道徳の核をなす識別スキルは、自然言語 (母語) に近い。

幼児は、学校に先立って、やがて学校で教えられる国語教育とも独立に、言語を習得する。もちろん、そうした言語習得は、あくまで人之間において、大人との間で・大人とのやりとりに接しながら、進んでいく。しかし、その場合でも、乳幼児が耳にする大人の発話の多くは文法的には間違っている。にもかかわらず幼児は、誰からも文法規則を教え込まれることもなく、文法にかなって文をつくるスキルを自然に体得する。

人にたいして「していいいけない」を識別していくスキルについても、事情は同様である。ことばの習得と、人に対して「していいいけない」という識別とは、通常思われているよりも密接につながりあっている。

まず、ことばを使えるということは、自他の感情を繊細に理解できることと不可分である。もちろん、ことばを習得する前の乳幼児でも、相手がたとえば自分に対して友好的なのか敵対的なのかを区別できる。しかし、そうした区別は、相手の顔つきや動作といった、目に見えるものを認知した結果であって、こうした区別は動物の間でみられる区別の延長でしかない。ところが人間の言語は、目に見えないものごとについて、考え・語り・理解することを可能にする。まさしく、そのおかげでわれわれは、他人の気持ちという、見ることも触ることもできないものを理解できている。

顔つきや動作にどう表れているか・いないかは棚上げしても、相手が抱いているであろう喜怒哀楽を理解できる。このことは、相手が間柄によって、どう痛めつけられ、あるいはどう力づけられるということを理解できるための条件であり、相手に対して「していい・いけない」という識別ができることと不可分の関係にある。

3. 行為・態度の評価と言語

つぎに、ことばの習得と、道徳的な識別との密接なつながりは、行為や態度を評価することばの習得において、一層明瞭になってくる。たんなる身体的な動作は別として、そもそも行為を理解することは、な

されたことの評価から切り離せない。ある人にむかって何かを言った時、そこでなされた行為が、忠告なのか、非難あるいは助言なのか、それとも干渉なのか。これは、その発話だけを見ても分からない。何の行為がなされたのかは、コンテキスト（文脈）の諸要素を参照しなければ定まらないが、それらのうち最も重要なのは、なされた行為への評価である。評価次第によって、同じ発話が、批判にもなり誹謗にもなる。

そうである限り、評価を表すことばを理解し・使えるようになるということは、言語習得の核であり道徳の習得の核でもある。そして幼児は、言語習得の過程において、まさしく行為・態度を評価することばの使い方を習得し、「していいいけない」と識別できるようになる。三歳児にもなると、たどたどしくはあるけれども、「ずるい」「やさしい」「意地悪だ」「卑怯だ」などなどといった、相当に複雑な評価語を使えるようになる。これは驚くべきことである。というのも、こうした肯定的あるいは否定的な評価は、なされた動作だけからは下すことができず、なされた結果として相手にどのようなダメージあるいは安堵が生じるか、という帰結を考慮してはじめて下しうるからである。このようにして幼児は、人は間柄が次第によって支えられもすれば痛めつけられる、ということを学んでいくのである。

もちろん、こうした評価語の習得もまた、何の見本・手本もない無人地帯で自動的に進行するのではない。言語習得は、社会の成員になっていく「社会化（socialization）」と呼ばれる過程そのものである。幼児たちは、そうした社会化の過程において、大人との間で・大人の間を見ながら、大人の真似をすることをつうじてことばの用い方を習得する。しかも幼児は、こうした評価語を、幼児たち自身の間柄において、いかなれば実習しながら、相手の態度や振る舞いを賞賛したり非難する基準とともに、習得していく。典型的には、ままごと、お店屋さんごっこといった「ごっこ」遊びにおいて、いわゆる「役割演技」を実地に経験することを通じて、行為のコンテキストを見分け、そこでの行為の評価パターンを自ずと学んでいくのである。

こうした、複合的なスキルは、学校で、教科として教えられてはじめて身につくのではない。また算数での解法や地理・歴史の知識のように、教科という形で全員に共通する仕方で習得されるスキルとはまったく異質である。

では、学校は、まったく無関係なのかというと、そうでもない。

4. 暗黙知の対象化

子どもたちの「道徳的な判断力」は、かれらの言語能力がそうであるように、少なくともその核は習得されているけれども、いわゆる「暗黙知」のレベルにとどまっている。つまり、子どもたちは、実際にそのスキルを発揮できているのだが、どうしてそうできているのか、なぜそうするのかを、いまだ自分では説明できない、というレベルである。

もちろん、ある能力ないし実践知が、暗黙知のレベルにとどまっているということは、それ自体として悪いことでもないし、劣っているわけでもない。しかし、スキルの発揮の仕方が暗黙知のレベルで固定化されてしまうと、時として整合性を欠くことにもなる。つまり客観的には矛盾した判断であるにもかかわらず、それに気づかずそれを押し通したり、あるいは時としては、先入主に強く縛られて偏りを見せたりする。また、暗黙知の形で運用しているだけであると、異なった判断の可能性にさらされると、一挙に無力になったりすることもある。したがって、すでに習得した道徳的な判断力を、子ども自身がみずから対象化して反省することは、子どもの成長にとっても有意義な課題である。

もちろん、基本的にはすでに習得しているスキルの対象化は、なにも学校でなければできないわけでもないし、必ず学校でやらねばならないわけでもない。しかし、学校は、子どもたちにとって重大な社会であり、そこでの様々な人間関係は、子どもたちの道徳的な判断力の成熟と密接に関係しうる。その限りにおいては、諸種の学級活動・特別活動のみならず授業においても道徳について一緒に考えることは、子どもの成長にとって有意義でありうる。しかし、ここでも改めて銘記しなければならないのだが、そこでは、子どもたち自身が自ら暗黙知を対象化して吟味するのであって、教科として道徳を教え込むのではない。

子どもたちが自らの暗黙知を対象化すると言っても、そのさいに課題・方法は、学齢・関心その他に応じて多様であって、普遍的に通用するやり方は、そもそも期待できないし、期待されてはならない。それでも、ごく一般化して言うならば、次のようにもなる。

典型的な事例・状況で、暗黙に下して、従ってきた道徳判断をとりあげて、

1. そう判断した論拠
2. その判断にしたがう理由・意義、したがわないときに予想されることの評価
3. その判断と行動が一致しない場合（どう生じるか、どう正当化ないし説明できるか）
4. その判断が正しいための条件（それが正しいのは、どういう条件がそろったときか）
5. それとは別様の判断が正しい可能性

などなどについて、みなで自由に考えるという共同作業である。こうした共同作業は、教科としての授業とは原理的に異質な面があるので、実際にはさまざまな工夫が必要となるであろうが、教室における子どもの能動性・自発性を育てるうえでも十分に試みるに値しよう。

5. 学齢・主題その他にもなう多様性

自らの暗黙知を対象化しようとするやり方の多様性は、とりわけ学齢に応じて、目立ってこよう。これも雑な言い方になるが、一般的には、次のようになると思われる。

低学年では、話し合いの主題として、上記のもののうち1.2をめぐり以上のものは、あまり期待しがたいし、また話の全体の流れは、いわゆる「黄金律」に収まるものとなろう。たとえば低学年の「あいさつ」というテーマに即して言えば、

- ・ あいさつしたのに無視されたとき、
- ・ 逆に、あいさつされてむしろ鬱陶しく思ったとき、といった経験をもとにして、
- ・ どういうときに、どういうあいさつが、なぜ大切なのか

といったことを、その子どもなりに改めて考えあうといった授業なども考えられよう。いずれにせよ、「よい子」のお手本を示して、全員が倣うように仕向ける、といった誘導型・訓導型のお仕着せにならないようにすることが肝要である。

高学年から中学に進んでいくにつれ、暗黙知を対象化して反省する際の主題は、上記の3,4から先に進んでいこう。すなわち、反省の焦点は、

- ・ 道徳判断の正否が、条件依存的であること、
 - ・ 判断と行動との不一致は自動的に「言行不一致、不誠実」として非難されうるとは限らないこと、
 - ・ 同じ状況で異なる判断が、ともに正しい可能性があること、
- 等々といった、やや高度な論点に移っていくことになる。

いずれにせよ、どの学齢・どういう主題に関してでも、「唯一の正解があるとは限らない」という共通理解のもとで話し合いが行われ、単一の結論の共有を目的としない、という姿勢が重要である。

6. 学校という社会における実習

さて、以上のように、子どもたち自身が自らの暗黙知を対象化して吟味し合うことをめざすとき、最も大事なことは、子どもたち自身の実生活にそくして話が進むことである。もちろん、高学年から中学生にもなれば、各自の身の回りの実生活のみならず、それをつつんでいる実社会の現実へと視野は広がっていかざるをえない。

しかし、そうした場合をも含め、暗黙知の対象化における最大のポイントは、子どもたち自身にとってもっとも重要な社会である学校において、人にたいして「していい/いけない」「するほうがいい/するには及ばない」という識別がどう働いており、「間柄によって強められもすれば痛めつけられもする存在」への気遣いが、どうなっているか、を考えあうということである。

こうした、もっとも身近な現実にもそくして考える際には、時と場合によっては、クラスの間関係の問題や、教員の学級運営のやり方への疑義、あるいは校則の批判など、授業としては扱いにくい論題を正面から取り扱うことも求められてこよう。たしかに、教科書にそって教えるスタイルの教科学習なら、こうした厄介な論題に触れる必要はないかもしれない。しかし、子どもたち自身による対象化をめざすかぎり、そして、それ以外の仕方では道徳についても考える意味はないのだが、場合によっては扱いにくい論題を避けることはできないであろう。しかし、こうした論題について、児童・生徒のみならず教師もまた、たがいに本音で話し合える空間を作り出し、育てていくことは、子どもの成長にとって大切なはずである。

7. 道徳を教科とすることは、百害あって一利もない

「教育再生会議」が2007年に「いじめや犯罪の低年齢化」云々とおおよそ没実証的に危機感をあおって「規範意識」を強調し、道徳の教科化をめざす報告を出したとき、当時の中教審の会長、山崎正和は、「道徳というものは、学校で教科として教えられるのでしょうか」と、きわめて全うな疑義をさしはさんだ（私の『道徳教育』反対論、『文芸春秋』2007、7月号）。彼の疑義は、きわめて穏当な正論であって、こうした疑義ですら、多くの反批判にさらされたということが、この間の事情の異常さを物語っている。ここでは、この問題に立ち入ることはできないが、これまでの考察をうけて、教科化の問題に関して最小限の確認をしておきたい。

（1）道徳的判断力

すでにみたように、言語と連動しながら習得され、成熟していく道徳的な識別のスキルは、一般的には「道徳的判断力」「道徳的感受性」などとも呼ばれている。では、こうしたスキルは、どのような能力ないし実践知なのだろうか。抽象的な言い方になってしまうが一般的に言えば、道徳的な判断力（あるいは感受性）とは、

- ①人間存在への気づかい（間柄しだいで強められもすれば痛めつけられる存在への気づかい）という照明のもとで、
- ②そう照明されたがゆえに際立ってくる、自分が置かれている状況のパターンを認知し、

③そういった状況を構成している諸因子に、行動の選択にあたっての重みづけを与え、

④その状況で「していいこといけないこと」の識別を整合する仕方、自分の行動を選択する能力、だ、とあってよい。

見られるように、この能力ないし実践知は、一般的に定式化しようとするとは非常に複雑な過程であって、およそ単純なアルゴリズム（決定手続き）としては描きえない。もちろん、われわれはそうした定式化をまつまでもなく、たとえば「ノーマルな判断力」あるいは「繊細な感受性」といった言い方で、成熟した道徳的判断力ないし感受性について語る。しかし、それはむしろ、その人の「性格」「人柄」の特質というしかないような、パーソナリティの根幹をなしている。したがって、ある個人の道徳的な判断力ないし感受性がどのようなものであるかということは、その人の実際の行動の選択を観察し続けていない限り、判断しがたい。その人の実際の行動を見続けてきた人以外には、その人の道徳的な判断力を評価することは、まず不可能である。

（2）カリキュラムと達成度の評価

したがって、道徳的な判断力・道徳的感受性は、とてもではないが、学校での教科の教育をつうじて学習される能力ではないし、習得の達成度を客観的に評価できるような能力でもない。そもそも、教科として学習可能なためには、共通する積み上げ式のカリキュラムを編成できねばならない。たしかに、三角形の面積を求めるとか、社会現象の間の因果関係を確かめるといった問題を解く能力の育成に関しては、そうしたカリキュラムは可能であり、実際にさまざまに編まれてきた。というのも、そこでの問題解決そのものが、一定のアルゴリズム（明示的な決定手続き）に従うからである。

そのようにアルゴリズムが存在する問題にかかわる能力であるなら、問題解決の能力をどこまで習得したか、ということもまた、本人の行動を逐一観察するまでもなく、一定の客観的なテストによって判定できる。しかし、見てきたように、道徳的に判断力ないし感受性に関しては、こうしたことがおよそ成り立たないのである。

したがって、実際問題としても、道徳を教科として学校で教えるということは、成熟した先進国ではありえない、それをもし、国家が教育を通じて道徳性を児童・生徒に注入したり評価しようとするなら、それは、戦前の日本のように「教育」の名を借りた制度的な洗脳になる他はない。

（3）教え込む道徳教育

以上みてきたように、道徳的な判断力・感受性は、学校で教科として教えられて身につくような能力ではない。したがって、教科としての道徳教育は、成熟した先進国ではありえない。しかし、「成熟した先進国では」と限定したところから推定されもするように、まったくありえないのではない。歴史的に振り返ると、もっとも近いところでは、「上からの近代化」を余儀なくされた社会においては、国家による学校教育をつうじて「国民道徳」を注入しようとした事例がある。

明治維新後の日本がそうであったように、欧米列強の威力を前にして急速な近代化を余儀なくされた社会にとって、それまでの伝統的なコミュニティの道徳・モラルとは異質な道徳を、制度的に人々に浸透させることが、近代化を進めるカギとされた。すなわち「国民皆兵」にもとづく中央集権国家を形成するには、それまでの「お国」意識を離れた「国民」という自覚と、「知足按分」の規範に支えられた道徳とは相いれない「徴兵に応じる義務」の観念を浸透させることが不可避の政策課題とされたのであった。

このようにして、近代的な学校制度の導入とともに、もっぱら「忠孝」ないし「忠君愛国」を軸とする道徳教育・「修身」が必修教科とされたのだが、そこで注入される道徳は、庶民の自生的な道徳とはきわめて異質であった。それは、たとえば日露戦争において、与謝野晶子が「君、死にたもうなかれ」とうたって、多くの人々の共感を呼んだことにも如実にあらわれている。要するに、道徳の教科化とは、庶民の自生的な道徳とは異質な規範意識を、制度的・強権的に浸透させようとする時に採用される国策なのである。

8. 教科化したらどうなるか

このように、道徳の教科化が、どれほど無茶なことであるかは、理論的にも国際的にも歴史的にも明らかである。にもかかわらず、道徳を教科化するなら、一体何が起ころうか。それは、戦前の修身の悲惨さから明らかだけではなく、現行の特設道徳の一コマからも、伺うことができる。

道徳の授業が教科化され、そのつどの達成目標が積み上げ式にカリキュラム化されたとしよう。すると、道徳の授業では、「よい子」の手本を例示したうえで、子どもたちに、よい子の「心」の動きを推測させたうえで、それに倣うことを求める、といった善導・訓導に終始することになる。そのとき教室で何が起ころうかは、すでにハッキリしていよう。まず教室では、道徳の時間とは、「先生の期待するもの」をあてるゲームと化し、その結果、子どもたちにおける「本音と建前」の使い分けを加速させるどころか、さらに、ものを深く考える子どもには、道徳へのシニシズムを植え付けることになる（中勘助『銀の匙』）。

しかも、道徳的な判断力の複雑性ゆえに、一回のテストでは測りきれないとなると、ひとたび教科化されたなら、一人ひとりの生活全般にわたって、どのような行動選択をしているか、が評価対象とされることになる。まさしく、子どもの行動の監視にもとづく「操行点」である。

百害あって一利なし、とは、まさにこうした事態のことであろう。

第4章 道德教育の歴史と課題

芥川龍之介は『侏儒の言葉』の中の「修身」という項で、「道德の与えた恩恵は時間と労力の節約である。道德の与える損害は完全なる良心の麻痺である。」(新潮文庫、1995年、11頁)と述べ、また、大杉栄はその評論の中で「法律は折々圧制をやる。けれども道德はのべつ幕なしだ。」(『大杉栄評論集』岩波文庫、1996年、24頁)と警告を発している。この二人の「道德」の認識は、明治の末から大正時代にかけてのものである。本来、社会生活を営む人間にとって「道德」は、このように皮肉られ、あるいは危険視されるような性質のものではないはずである。しかし、なぜ問題を抱えこむことになったのか。ここでは、道德の時間の特徴を確認するために、まず、日本における道德教育の歴史について概観し、現在の道德教育の課題について検討してみたい。

1. 教育勅語の発布までの動き

1871(明治4)年の廃藩置県、文部省の設置、そして翌1872(明治5)年の「学制」および「学事奨励に関する被仰出書」の布告により、日本の近代教育はスタートした。その特徴は、国民皆学、個人主義的功利主義、そして実学主義といわれる。もちろん、その背景あるいは底流には富国強兵をめざす統一国家としての諸政策の実施があった。

学制により各地に学校がつけられていったが、当時は受益者負担が原則であり、小学校に子どもを通わせるにはかなりの経済的負担を強いられるなど、人々にとって学校制度の成立はけっして歓迎されるものではなかった。その結果、就学率はなかなか上がらず、1879(明治12)年9月29日に新たに「教育令」(いわゆる「自由教育令」)が制定される。それは、「学制の画一主義、督促強制主義を廃して、教育内容については地方の自主制にまかせ、また学校の設立や就学の義務については地域社会の実態に即して緩和し、これと妥協をはかろうとした」(梅根悟、1976、270頁)ものであった。このときの小学校の学科は、「読書習字算術地理歴史修身等ノ初歩トス」と規定され、明治の中期から第二次大戦までに国民道德として大きな力を発揮した「修身」は、まだ最後に列挙されるにとどまっていた。

しかしこの時期、明治天皇の北陸地方等への巡幸の折の学校視察などを契機に、侍講の永田永孚は「国民教育に関する根本精神」そして「教学の本義」とは何かを明らかにする「教学大旨」と「小学条目二条」(両者を合わせて「教学聖旨」という)を起草した。「教学大旨」には、「教学ノ要」が「仁義忠孝」にあること、「小学条目二条」においては、その「仁義忠孝の心」を「幼少ノ始ニ、其脳髓ニ感覺」せしめることが重要とされた。このような主張の背景には、学制以来の洋学の影響によって風俗が乱れたとの認識があった。この「乱れ」とは具体的には自由民権運動のことを指すのであり、儒教の言葉を使いながらも中身はそれと離れた国家主義的な道德をつくり上げ、そのような社会的な動きを抑え込もうとする意思が読み取れるものであった。

これに対しては伊藤博文からの反論があったことも忘れてはならない。教学聖旨に指摘される風俗の乱れは、「学制」の責任ではなく、維新という大きな社会変動に伴ういわば過渡的段階の特徴なのであり、道德教育についても、国が儒教を基盤として道德を提示していくというよりも、日ごろの教師と子どもとの関係においてなされるべき、との指摘であった。学制の布告当初は、修身は、教師が子どもたちの話をするによってなされるものとされていた(修身口授=ギョウギノサトシ)ことを考えれば、自然な主張とも受け取れる。

しかし、その後の自由民権運動の広がりの中で、この教育令も改正されることになった。1880(明治13)

年12月28日の「改正教育令」では、学科の配列が「修身読書習字算術地理歴史等ノ初歩トス」というように「修身」を筆頭にするようになった。併せて、翌1881（明治14）年の小学校教則綱領では、歴史の項（第15条）において「尊王愛国ノ士気」の涵養が強調されるなど、教育に対する国家的統制の色彩が強くなってきた。たとえば、「小学校教員心得」では、忠君愛国の徳育が重視され、「学校教員品行検定規則」では、教員の政治活動が厳しく罰せられるようになっていった。また、この時期、文部省より儒教主義的色彩の強い「小学修身訓」（西村茂樹編）が出版され、修身の教科書とされた。こうして、先の「教学聖旨」の趣旨に基づく道德教育が確立していくことになった。

なお、1885（明治18）年、森有礼が初代文部大臣に就任、翌年には帝国大学令などの諸学校令が公布されたが、修身に関する森の発想は、格言等の暗唱というよりは体育によって身体にしみこませるような方法を取ろうとしていた。

2. 教育勅語体制の確立

1889（明治22）年、大日本帝国憲法が制定されている。そこには教育条項はなかったが、天皇が行政権の行使という枠組みで教育等「公共ノ安寧秩序ヲ保持シ及臣民ノ幸福ヲ増進スル為ニ必要ナル命令ヲ発シ又ハ発セシム」ことを規定していた。当時、各地で実践されていた教育視察では、子どもたちの間に欧米風のものの見方が広く行き渡るようになっていくことへの危惧が語られるようになっていた。1890（明治23）年2月には、地方長官らによる文部大臣に対する「徳育涵養ノ義ニ付建議」が大きな契機となって、山形有朋（首相）は、軍人勅諭（1882年）と同じようなものが教育にも必要と判断するようになる。こうして教育勅語作成への動きが始まった。芳川顕正（文相）、井上毅（法制局長官）、そして元田永孚を核として勅語案が作成され、ついに1890（明治23）年10月30日、「教育ニ関スル勅語」が發布される。これは法律としてではなく、天皇の意思として提示された。翌年の「小学校教則大綱」においては、「修身ハ教育ニ関スル勅語ノ趣旨ニ基キ児童ノ良心ヲ啓培シテ其徳性ヲ涵養シ人道実践ノ方法ヲ授クルヲ以テ要旨トス」と規定され、「修身」と「教育勅語」との強い結びつきが確認されている。

しかし、問題は、この「勅語」の精神の普及・定着の方法である。もちろん「修身」がその方法の中核であり、「筆頭」であるとはいっても、やはりあくまでもひとつの学科である。学校全体が「勅語」の精神で包まれることをより確実に保証する必要がある。そこで、その方法として「儀式」が重要視されるようになる。それが1891年6月17日「小学校祝日大祭日規程」の制定である。これによって、御真影への最敬礼、万歳、勅語奉読、学校長（又は教員）による演説、唱歌（君が代）の合唱、という流れがつけられたのである。1900（明治33）年には「小学校令施行規則」において、「道德教育及国民教育ニ関聯セル事項ハ何レノ教科目ニ於イテモ常ニ留意シテ教授セルコトヲ要ス」とされ、教科全体を覆う方法がとられていく。

今日、入学式や卒業式の儀式において国旗掲揚・国歌斉唱が重視されるのも、この頃からの徳育の方法の文脈に位置づける必要がある。つまり、それらの「儀式」が何のためにあるのかを歴史的に問い直す視点の重要性である。

なお、このような「体制」が確立されることによっていくつもの悲劇が生まれている。御真影の下賜により、それを守るために教員の学校への宿直がはじまったことはよく知られている。御真影は、絶対に守らなければならないのである。たとえば、岩手県上閉伊郡箱崎尋常小学校訓導・栃内泰吉は、1896（明治29）年の三陸大津波の際、家族を避難させた後、学校に戻り御真影を紐で体に縛り付け逃げる途中で津波

にのまれ、救出されたものの亡くなっている。これは、その後、自らの命と引き替えに御真影を守った「美談」として語られていくことになる。

2011年3月11日の大災害においても、このような「美談」が作り出された。なぜ、死ななければならなかったのか。助かる方法はなかったのか。そのことをもっと考えなければならない。職務に真剣に取り組むことは重要なことである。しかし、自らの命を犠牲にすることを公教育において子どもたちに価値として強いることができるだろうか。

3. 戦後の迷走

1945（昭和20）年、終戦を迎えたが、すぐに教育勅語発布からの道徳教育に終止符が打たれたわけではない。

前田多門（文相）は、「新日本建設ノ教育方針」（1945年9月15日）において教育勅語の趣旨を否定せず、むしろ、勅語はよいことを示していたのに、軍国主義によってゆがめられたからいけなかったのだと解釈している。田中耕太郎（1946年2月21日、学校教育局長）も、勅語が無視され、徹底されていなかった点を問題としていた。

1946年3月の「アメリカ教育使節団報告書」は、戦後の教育改革の基本をなしたとして政策史において重視されるが、教育勅語に関しては、「教育勅語を儀式に用いることと御真影に敬礼する習わしは、過去において生徒の思想感情を統制する力強い方法であって、好戦的国家主義の目的にかなっていた。このような慣例は停止されなくてはならぬ。」と、その方法に着目しているのであって、「勅語」の内容自体を問題にしてはいなかった。もちろん、その前年の12月に連合軍司令部（GHQ）は、「修身、日本歴史及び地理停止ニ関スル件」を出し、軍国主義教育の温床となった授業を停止しているのであるから、報告書が教育勅語の存在を容認していたなどとは解釈できない。

さらに、1946年10月8日の文部省次官通達「勅語及び勅書等の取扱いについて」では、教育勅語を教育原理の「唯一のもの」としていたことが誤っていたのであって、これからは、古今東西の倫理・哲学・宗教等にもそれを求める必要がある、という見解が示されている。

簡単に言えば、問題があったことは誰しも認めながらも、教育勅語を捨てきれなかったのである。戦後の政治情勢や天皇の存在の大きさなど、複雑な要因が絡み合っていたことが想像されるが、そのような状況の中、1947年3月31日に教育基本法が公布・施行される。高橋誠一郎（文相）は、「勅語」の内容のうち教育基本法と抵触する部分のみが効力を失うと考えていたようだが、それを教育実践として具体化していこうとすれば、たとえば新設の「社会科」を考えればわかるように、当然、両者は矛盾することになる。なぜなら、「社会科」においては、社会生活における事象を合理的に判断すること、自分で情報を集め、科学的・総合的に自分の考えを立てていく力の育成が求められたからである。

こうして、1948年6月19日、衆議院で「教育勅語等排除に関する決議」、参議院で「教育勅語等の失効確認に関する決議」が可決される。参議院での「失効確認」の提出理由説明は田中耕太郎であった。それによれば、教育基本法と学校教育法の制定によって、皇国の道にのっとる教育、国家主義的教育は廃止されたのだから、「勅語」もその効力をすでに失っている、と。今日でも、親孝行とか兄弟仲良くなど、「勅語」には「よいことも書かれている」としてその価値は失われていない、あるいは復活されるべしとの見解もあるが、1948年の段階で「勅語」の何が問題であったのかが明らかにされているのである。つまり、「皇国の道」と「国家主義的教育」が「勅語」の本質だったのである。

このように、終戦から数年の間は、教育勅語の位置づけをめぐる政府の中に混乱があったことがわかる。それは教育基本法や学校教育法の制定を契機に「排除」「失効」という結論を得ていたのではあるが、つねにくすぶり続ける火種として存在し続けた。

その後、中央教育審議会の議論において道德の教科化は否定されたものの、1958年には、特設の「道德の時間」が登場することになった。

4. 「特設道德」以降の動き

1958年8月28日、文部省告示文書として、小・中学校の学習指導要領の「道德編」だけが先行して公示された。(同年10月に学習指導要領の全面改訂が公示。)

官報に公示することで学習指導要領に法的拘束力をもたせる(そのように主張する)という教育統制の方法が、「道德」の先行という形で示されることになった点は注目してよいだろう。とくに、その「道德」の内容として「日本人としての自覚をもって国を愛し」という文言が明示されていたことを考えると、法的拘束力をもった愛国心道德が始まったことを意味する。このような方向で戦後の「迷走」への決着(?)が試みられたといえよう。

これを一層定着させようとした文書が1966年の「期待される人間像」ではないか。そこでは、天皇への敬愛が日本国への敬愛に通じるという論法がとられ、その後の学習指導要領の改訂に大きな影響を与えた。(もちろん、文言の単純な反映というレベルではなく。)

それと同時に、青少年問題と学校での道德教育とが因果関係的に語られていく言説もこの文書において確立され、この発想は、1997年の少年による神戸での殺傷事件、それを受けての中教審での「心の教育」を契機にして、今日において勢いを増している。つまり、道德教育の効果を行動や心の規制に見出そうとする考え方が、世論からの一定の支持を得るようになってきている。つまり、「愛国心」を論争の舞台としつつも、同時に現実の子どもたちの「問題行動」が着目され、それへの教育的対応として「道德の有効性」が掲げられるようになったのである。

5. 社会的な価値の創造

このような情勢の中で、教育現場の実践から子どもたちの人権を守る動きも生まれてきていた。たとえば、とくに1950~60年代、教師たちは、戦後の貧困の中、そして差別の中、学校に行きたくとも行けない、学びたくとも学べない長期の欠席あるいは不就学を余儀なくされている子どもたちの生活に向き合い、家庭訪問をしながらその背景を分析し、差別の現実から学ぶことの大切さを共有していった。それはあ、高知での取り組みの中で「きょうも机にあの子がいない」との表現とともに、学習の権利を守る実践として全国に広がっていった。教師たちは、差別の現実の中から教育課題を引き出し、自分自身の生きざまと教育実践とをかかわらせ、そこから教育をつくり上げていこうとしたのである。

では、具体的にどのように権利を守っていくのか。そのひとつとして「教科書無償闘争」をあげることができるだろう。1961年から始まる高知市長浜でのこの動きは、行政を動かし、ついに1963年「義務教育諸学校の教科用図書は無償措置に関する法律」を制定させることとなった。これは、日本国憲法で保障されている教育の権利を具体化するものと位置づけられた。この無償化に向けた闘いの中で、保護者も教職員も、そして子どもたちも憲法の価値を学んでいったはずである。

権利とは、具体的なものについての公的な要求として意味を持つてくるのであり、きわめて社会的な

性格をもつ概念である。権利はこのように獲得され、社会的価値が創造されていくのである。したがって、それは「道德の時間」で求められている内容とは異なる性質をもつことがすぐにわかるだろう。しかしながら、学習指導要領をよく読むと、「道德」の内容の「主として集団や社会とのかかわりに関すること」の中には「差別や偏見のない社会の実現に努める」という文言も含まれている。「社会連帯」という表現もある。つまり、徳目による個人の行動レベルの規制だけではなく、「市民教育」としての要素を読み取ることもできるわけである。つまり、「教育勅語」に象徴されるような方向性とは異なる「道德」のあり方が模索されてしかるべきなのである。

6. 道德「教科化」の動き

すでに第3章でみたが、あらためて「道德の教科化」について述べておきたい。

2000年の教育改革国民会議による「教育を変える17の提言」では、「学校は道德を教えることをためらわない」との表現がなされていた。人が社会生活をする上で道德は欠かせないものである。しかし、それを教えることを「ためらう」ことがあったとすれば、それはなぜだったのかが検証されねばならない。

「教えることをためらわない」とされる「道德」とはいったいどのような内容なのか。「提言」では、「死とは何か、生とは何かを含め、人間として生きていく上での基本の型を教え、自らの人生を切り拓く高い精神と志を持たせる」と書かれているが、人の死と生に基本の型があるなどと言われては「ためらわざるを得ない」のではないか。

そしてついに2006年12月、教育基本法が「改正」され、「道德心」「公共の精神」「我が国と郷土を愛する」といった方向性が明記されることになった。（この点の憲法学的な問題については、すでに第2章で明らかにしている。）2008年の学習指導要領改訂では、「道德の時間を要として」学校教育全体において道德が重視され、道德教育推進教員も創設された。

2012年12月の政権交代による第二次安倍内閣の下、これまで「出ては消え」していた「道德の教科化」が具体的に浮上してきた。まずは、2012年度補正予算に約6億円を計上して「心のノート」の配布再開が決定し、教育再生実行会議は「道德を新たな枠組みによって教科化」と提言した。では、教科としてどのような内容が予定されるのか。戦前においてそれを担ったのは教育勅語であった。今日においても、教育勅語には良いことも書いてある、あるいは普遍的な価値が書かれているとして道德教育の中に取り入れるべきだといった議論がある。しかし、価値の問題に関しての善し悪しやその普遍性を語ることに、少なくとも科学的・学問的領域においては、慎重でなければならない。いずれにせよ、多様な価値のぶつかり合いの中から生成されてくる性質のものとして道德がとらえられていないならば、人権教育と道德教育との相互浸透は望めないだろう。

また、この会議による「教科化」の提言が、「いじめ防止法」の制定や学校と警察との連携などとともに語られている点にも注意を要する。「いじめを許さない」という主張に反対する者はいないだろうが、そのことと「道德の教科化」とが、まるで補い合う不可欠な政策のごとく印象づけられている。ここからは、たとえば「いじめ」は道德性の欠如によって引き起こされているのではなく、競争主義的な学校環境が子どもたちにストレスを与えているためではないのか、といった議論が立ち上がってこない。同時に、道德をきわめて個人心理的に、あるいは徳性といった個の問題として矮小化してしまい、社会生活における関係性の中で構築されてくる側面が排除されてしまう。これでは「道德」の内容が枯れてしまう。

第5章 道徳のカリキュラムと、その運用の可能性

道徳の核は、「間柄しだいで強められもすれば痛めつけられもする存在」への気づかいにある、言いかえれば「人格の尊厳と傷つきやすさ」にある。したがって、基本的人権の尊重と表裏一体であり、道徳教育は人権教育と少なくとも部分的には重なりうるし、この重なりあいをつうじて相互に浸透しあうことは十分に可能である。

では、そうした道徳教育と人権教育の相互浸透は、現行の特設道徳の授業において、具体的にどのようなように実現しうるのだろうか。これを考えるために、まず現行の学習指導要領における「道徳の内容」とその特徴をごく簡単に概括し、そのうえで人権教育と重なり合う可能性をいくつか考えてみたい。

1. 学習指導要領に示された「道徳の内容」の特徴

現行の学習指導要領における「道徳の内容」は、どの年齢にあっても共通に、1. 自分自身に対して、2. 他人に対して、3. 自然と崇高なるものに対して、4. 集団や社会に対して、という4種類の関わりの中なかで、個人の行為・態度の在り方を考えさせる、という形で構成されている。こうした構成の仕方および内容そのものについて、逐一検討することはここでは控えるが、一点だけ次のことを確認しておきたい。

上記の4種類の関わりに沿った徳目の体系化は、どのような文化・社会にも通用する普遍的なものに見えるかもしれない。しかし、この体系化は、カントの『道徳の形而上学』に示された義務の4分類と、近代日本の「国民道徳」との折衷という性格をもっている。こうした特性は、たんに体系化の形式のみにおいてのみならず、内容的にもカント主義的なリゴリズムと日本的な「滅私」の“融合”への傾きという形で影を落としてしている。すなわち、自分の幸福の追求を、ことごとく道徳以前の「利己性」の領域に追いやったうえで、「私を滅ぼして」他者ひいては集団に尽くすところにこそ道徳性があるかのように、もっぱら利他的な動機の純粋性を強調するような倫理学への傾きである。

2. 自己犠牲の強要

もし道徳の授業において、こうした傾向が全面的に展開されたなら、悲惨なことになる。そのときには、道徳的な義務を超えた・例外的な自己犠牲の行為がもっぱら称揚され、“道徳はひとえに自己犠牲を要求する”とする誤った道徳観が一方的に押し受けられることになる。その結果、子どもたちにおいては「間柄しだいで痛めつけられもするし強められもする存在」への相互的な気づかいとその重要性の認識が育っていくよりも、むしろ道徳へのシニシズムと、教室での「建前と本音」の使い分け、教師や大人への「面従腹背」が強化されることになりかねない。

したがって、道徳教育と人権教育の相互浸透をめざして、道徳の時間を活性化させていく際にも、現行の道徳の内容の体系化が持っている特徴をふまえたうえで、授業を工夫していくことが必要であろう。

では、このことを抑えたいうえで、上記の4種類の関わりを軸とした「道徳の内容」の一覧を表示し、人権教育との相互浸透の可能性を、少し具体的に考えてみたい。

3. 「道徳」指導要領に掲げられた「道徳の内容」と、人権教育での課題

まず、指導要領において4種類の関わりに即してかけられた事項を、徳目の形でまとめ（左欄）、次にそのそれぞれについて指導要領に盛られた事項を抜き書きし（中央欄）、それらと人権教育で扱われる

事項とを対応させる可能性（右欄一空欄もある）を記してみた。この対応づけは、あくまで試案を考える際の一例にすぎないので、実際にあつかう事例・用いる教材を勘案しながら、人権教育と道德教育を対応づけていく際のひとつの参考にしていただければ幸いである。

① 自己に関して

	「道德の内容」に記された事項	対応させうる人権教育での事項(例)
節制	規則的生活、節度、節制	
向上心	目標設定、達成の努力	
自主／自律	自主的に判断し、自律的に行動する	人と違うという不安に怯えない 安易に追従・同調しない
誠実	誠実・正直、過ちを改める	判断と行動の整合性(不一致の正当化可能性)
真理の尊重	真理の尊重、理想の追求	真実の隠蔽への異議
自己認識	己自身を知る、個性を伸ばす	人並みであれという重圧に負けない 無視される辛さ・存在承認の大切さ

②他人とのかかわりに関して

	「道德の内容」に記された事項	対応させうる人権教育での事項(例)
礼儀	礼儀	
思いやり	思いやり 親切	相手の立場にたって考える 差別／排除される痛みを知る
友情	友情	相互理解・連帯
寛容	異なる意見の尊重	異文化共生 在日外国人
感謝	生活を支えている人たちへの感謝	相互依存のネットワーク

③自然・神聖とのかかわり

	「道德の内容」に記された事項	対応させうる人権教育での事項(例)
生命の尊厳	生命の尊厳	障害者・病人
自然	自然環境の保全	環境破壊と未来世代
美・超自然への畏敬	美的感動 人間を超えるものへの畏敬	

④社会とのかかわり

	「道徳の内容」に記された事項	対応させうる人権教育での事項(例)
公德心	規則順守	公共性
正義	正義、差別、社会連帯	権利の基底性、差別の廃絶
役割／責任	参加、役割取得、職務責任	内部告発の大切さ
労働	労働の意義	労働力の使い捨ての現実
家族	父母・祖父母への敬愛	男女共生社会
学校	教師への敬愛	子どもの人権、校則、体罰
郷土愛／ 愛国心	郷土愛、愛国心	国がおかす過ちをただす
国際社会	国際的視野、世界平和	外国人差別、国際紛争と差別

第6章 私たちはどのような道徳教育・人権教育を創っていくのか？

ここまでさまざまな観点から道徳教育と人権教育のあり方を検討してきたが、この最後の章では、それらを整理しつつ、今後、私たちが各学校でとりくむ道徳教育・人権教育のイメージ・方向性をまとめていく。その上で、そのイメージや方向性に沿った実践が、最近の道徳教育論の動向や子どもの権利条約の理念に沿うものであること、また、現行の学習指導要領上においても工夫次第で可能なものでもあることを述べていく。

1. 今後、私たちが創りたい道徳教育・人権教育とは？

まず、実践を進めていく上では、憲法や国際人権条約に記された諸権利(条文)を教えるだけではなく、「なぜ、そのような権利がすべての人にとって大切なのか」を「心から」納得できなければならぬ点が重要である。また、正義、平等、寛容、人間の尊厳といった「価値」が、学習者の心に根を下ろしてこそ、条文の意味が「腑に落ちる」のである。さらに、「私自身を大切な存在として理解すること」を人権教育の出発点に置くとともに、自分自身が権利の主体であることを知り、自分の権利を学ぶことは、自分自身が大切な存在であり、社会を形成する一員だと知ることであることから、それはエンパワメントであり、社会とのつながりの回復である。

このことを憲法学の視点から見ればどうなるのか。ポイントは市民性の育成につながる実践がつかれるかどうかである。国家による一元的な価値の強制は許されないが、学校、そして、教員による価値の教授・推奨は、子どもの思想・良心の自由及び信教の自由との緊張関係を意識したうえで、おこなわれてもよい。また、現在の改革論議においては、正義、勇気、親切、正直などが道徳教育においては、普遍的な価値であると主張されることがあるが、これらの概念は多義的で、学問上も論争的であることにもっと意識的であるべきであろう。そして、道徳教育でよく語られる「当たり前のこと」「当然のこと」といった発想を疑うような法教育こそが、価値多元化社会には求められ、そのような観点での道徳・人権教育との融合が必要である。

このことから、たとえば「正義とは何か」「親切とは何か」等を「教え込む」のではなく、多様な解釈・理解が成り立つことを前提にして、子どもと教育がともにその中身を考えていく道徳教育・人権教育のあり方が見えてくる。また、「正義、勇気、親切、正直」などについて多様な解釈・理解が成り立つのであれば、子どもの理解のほう教師のそれよりも「まっとうである」ことも生じることになる。したがって、教員の側の理解を正解として、そこへの接近度で子どもの側の理解を評価するような学習のあり方は、多様な解釈・理解がありうる立場からの道徳教育・人権教育では、成り立たないことになる。

ところで、他人に対していいこと・してはいけないことの識別にあること、こうした識別ができることこそが、「人之間」としての人間の基礎にある。また、自分と他者との関係を理解し、自他の感情が理解できるようになることは、言語の習得(日常生活の中での社会化の過程)と密接な関係を持つ。このことから導き出されるのは、教員の側から子どもたちの日常生活を注意深く見定め、そこから子どもたちが自他の関係を深く理解し、道徳的に考えていくべき課題をとり出していく作業の重要性である。とくに、子どもたち自身が日頃自分と周囲の人々がそのような関係をつくっているのかを見定め、ことばを使ってふりかえっていく作業が、道徳教育において一層、重要になる。逆に子どもたち自身の日常の経験のふりかえりにつながらないような題材を、たとえば「読み物資料」などの形で、「正義、勇気、親切、正直」等を「教師が教え込む」と称して持ち込んでも、子どもたちはそれを表面的に「やりすごす」だけに終わ

るのではなからうか。そして、このような「やりすぎ」こそ、まさに道德教育の形骸化を示すものである。また、たとえ道德教育を「教材化」しても、子どもたち自身の日常の生活に根付かない題材を取り上げ、教師が何かを教え込む流れをつくるのであれば、このような形骸化は一層進むだけであろう。かつて修身教育においては、たとえば父母への孝行、親切、学問にはげむことなどが、「忠君愛国の心」をさかんにすることや「よき日本人」につながると説いていた。しかし、この「よき日本人」についても多様な理解・解釈が成り立つ。

このように、これまで本書で述べてきたことを整理すると、今後、私たちが創りたい道德教育・人権教育の方向性は、次の表のように示すことができる。なお、表の右側で「徳目」と書いている部分は、現行（2008（平成20）年の学習指導要領、以下同じ）に即して言えば、各学年の道德の内容項目にほぼ対応するものとして理解していただければ幸いである。

これまでの道德教育	私たちが創りたい道德教育・人権教育
徳目を教え込む	自他の関係の中で徳目をとらえなおす
徳目の内実に対して有無を言わさない	自分の考えを表明する
形から入り、体で覚える	他者の意見を尊重し、受け止める
教師が教え、子どもがそれに従う	自分のことばを大事にする
滅私奉公的、公につくすための努力、個人の思いやり重視	相互作用的な子どもと教員との関係 つながりの回復、社会的な解決、私を活かす、公をつくりかえる

2. 近年の道德教育論の動向をふまえて

上述の表右側に示した方向性は、以下に紹介するような近年の道德教育論の動向をふまえても、妥当なものではないかと考える。

まず、岡部美香・谷村千絵編『道德教育を考える』（法律文化社、2012）では、第Ⅱ部において、現行の学習指導要領の内容を教育哲学的な観点から検討している。ここでは、「崇高なもののかかわり」に関する小中学校道德の学習にかかわって、「たとえば荒々しい大自然を前にして崇高の念を覚えた人が、「自然を大切にしなければ」といったものわりのいい答えをいつも導くとは限らない。逆に、人間の卑小さを痛感することによって、人間社会に対して否定的な感情をもつことになるかもしれない」（p 87）など、「崇高なもののもつ威力や危険」を指摘する。

また、道德の学習のあり方として、この本では「教える側もまた問いのなかに巻き込まれていくような経験。わかっていたつもりがわからなくなっていくような経験」の持つ意味や、「答えが定まらないことの意味を考えつつ、何ごとかを子どもたちに伝えるために新たな問いに向き合うこと」など、「問いに開かれ、問いで開かれる」学習がふさわしいとも述べている（p 91～92）。前出の表右側でいう「徳目をとらえかえし」や「相互作用的な子どもと教員の関係」は、子どもたちの問いかけから教員の思考が揺さぶられたり、従来「正しい」と言われてきたことの別の側面を見つめ直すなど、まさに「問いに開かれ、問いで開かれる」学習を生み出すのではないか。

次に、河野哲也『道德を問いなおす』（ちくま新書、2011）では、「現代社会における道德教育とは、リベラルな民主主義社会を維持し、発展させる働きを担う主権者を育成することに他ならない」（p 13）ことや、「善の多様性を認め、異質な人びとと共存することは、他者への寛容と他者の自律性の承認という

現代社会におけるきわめて重大な道徳的価値の実現である」(p 20~21) ことを主張する。また、この本では子どもの権利条約の意見表明権にも触れ、「子どもは、自分の学習内容や方法について自由に意見を述べる権利があり、その意見は年齢や成熟度に従って、考慮されねばならない」(p 72) とも述べる。

一方、『道徳を問い直す』では、「道徳性とは、相手のニーズに対して共感的にケアする態度をとり、必要であるならば、そのために社会制度の改革に着手する過程のなかに表現される。こうした道徳性とは、それ自身が教育的なものである」(p 195) との見解に立ち、「子どもに人間に対する道徳的態度を身につけてほしければ、他者の成長を促すような教育的役割を、子どもたち自身に引き受けてもらう必要がある」という(p 202~203)。また、この本では「どのような振る舞いや判断が道徳的に善いものであるか、また、毀損された人間関係を修復するのにどのような解決がありうるのかについて、個別のケースを通じて、グループで議論させる方法がよい」ともいう(p 221)。そして、そのための良いテキストとして、この本では『人権教育のためのコンパス(羅針盤)』(福田弘訳、明石書店、2006) 等を紹介する。以上のように『道徳を問い直す』の概略を紹介したが、このような道徳教育のあり方は、「つながりの回復、社会的な解決、私を活かす、公をつくりかえる」や「他者の意見を尊重し、受け止める」という前出表右側の方向性にきわめて近いものである。

あるいは吉田武夫『「心の教育」からの脱却と道徳教育』(学文社、2013) は、「独特の目的と内容が分ちがたく結びつき、道徳教育それ自体の学びに子どもの好奇心が刺激されるような授業が、学校全体のカリキュラムとのかかわりにおいて、新しく構想されてよい」(p111) という。あるいは、同書では道徳の内容に関して、「自分自身に関すること」「他の人とのかかわり」「自然や崇高なものとのかかわり」「集団と社会のかかわり」の4つの区分についても、「それを金科玉条のごとくに受け取られるのではなく、日本の子どもたちの社会生活に有益な個々の内容項目が、次回の改訂の際に道徳教育の再構築のために考えられるべき」であることや、「想像するに、その部分の変更は、道徳の時間を道徳科に変更する以上に道徳教育に抜本的な変化をもたらすであろう」ともいう(p 106)。

さらに同書では、「道徳の時間」での読み物資料を利用した「心情把握型」の「価値伝達型授業」が「第三者的に見れば、国語の授業ときわめて類似したもの」と見なされたり、「国語の授業よりも、多角的解釈が許されず、あくまでも教師の想定した一面的な解釈を子どもに押しつけようとする傾向が強くなりがち」であったりすることを指摘する(p72)。このような道徳教育の現状を打開するために、同書では「一旦、学校における道徳教育の機能を道徳の時間の領域に限定することなく、「学校の教育活動全体を通じて行う」という道徳教育の基本原則に則りながら、むしろこれまでの間、あまり行われてこなかった道徳の時間以外の領域のところで展開するさまざまな実践が、積極的に研究されるべきである」(p 103) とも述べている。本章後半、特に4では、現行学習指導要領における道徳の内容の4つの区分を見直したり、あるいは、各教科や特別活動などでの内容と道徳の内容との関係に触れた部分がある。また、読み物資料の検討やその資料を活用しての授業展開などには、あまりこだわっていない。それは、このような道徳教育論の動向を意識してのことである。

そして松下良平『道徳教育はホントに道徳的か?』(日本図書センター、2011) では、「道徳そのものが複雑で矛盾や逆説に満ちているとき、「一定の内容を一定の方法を用いて教える」という発想が成り立たない」(p 7) という。例えば「ルールや規範を守れ」という道徳教育の内容も、そのルールや道徳について、同書でいう人びとの〈呼びかけ一応える関係〉の中で成立する「共同体道徳」から理解するのか、それとも利己主義を安全かつ確実に追求できるように自己抑制・自己管理を求める「市場モラル」から理解

するのでは、まったく異なる理解が成り立つという（p334～345）。とすれば、「さまざまな人たちからの呼びかけに応えながら、これまでにない行為の選択肢を考えだし、それが社会にもたらす価値についての批判的に吟味し合う」ことや、「社会に参画する市民を育てるため」（p351）といった観点から、現行の学習指導要領の道徳の内容などを位置づけなおしていくことも可能であろう。本章の後半でとりくんでいるのは、まさにこのような観点からのとりくみであり、それはまた、私たちの目指す道徳教育・人権教育の方向性に重なるものであることは、あらためていうまでもない。

以上の簡単な内容紹介からもわかるように、近年の道徳教育論のなかには、「道徳の時間」の学習方法の工夫や読み物資料の活用など狭い枠組みにとらわれずに、学校における道徳教育の目指すべきもの、内容などをあらためて問い直し、カリキュラムを再構成する方向で今後の道徳教育あり方を構想する議論があることがわかる。また、「社会に参画する市民」や「リベラルな民主主義社会の維持」という観点から、道徳教育の今後のあり方を検討する議論もある。私たちのめざしたい道徳教育・人権教育の方向性は、こちらの道徳教育の動向をさらに一歩進めようと試みるものである。

なお、岡部美香・谷村千絵編『道徳教育を考える』や吉田武男『「心の教育」からの脱却と道徳教育』には、河野哲也『道徳を問いなおす』と同じく、人権教育のこれまでの議論・実践を参照している箇所がある。そのこともここで紹介しておく。また、河野哲也『道徳を問いなおす』及び松下良平『道徳教育はホントに道徳的か？』が、共に＜呼びかけ―応える関係＞や「他者の思いを受け止めること」「ケアリング」について言及していることも、ここで併せて紹介しておく。

3. 子どもの権利条約の理念と道徳教育・人権教育

一方、前出の表において、私たちが創りたい道徳教育・人権教育の方向性の中に、「他者の意見を尊重し、受け止める」「自分のことばを大事にする」「相互作用的な子どもと教員との関係」という項目を置いた。このことは、道徳教育・人権教育の今後のとりくみの中で、子どもの権利条約（以後「条約」と略）第12条（子どもの意見表明権）などの趣旨を重視することにもつながる。

たとえば「道徳の時間」や学級活動とその他の場面で、自分たちの日常生活をふりかえり、そこから発せられた子どもの意見に教員が耳を傾け、その意見の評価すべき点・課題点を指摘し、さらなる子どものふりかえりを促す。あるいは、他の子どもが述べる意見に耳を傾け、自分の考えと一致する点・異なる点を明らかにして、意見を投げ返す。このような子どもどうし、子ども・教員間の相互作用を重視する学習活動を、今後私たちは道徳教育・人権教育の場において取り入れていくべきではないか。同時に、このような学習活動は、第3章で述べたとおり、「自分と他者の関係を理解し、自他の感情が理解できるようになることは、ことばを使えるようになること」とも深く結びつくであろう。これに加えて、この子どもが自他の意見を尊重し、自分のことばを大事にする「道徳の時間」は、先述した「問いに開かれ、問いで開かれる」学習のあり方ともつながるのではなからうか。そして、子どもどうしや子ども・教員間で互いに意見を聴き合うような平素の各教科等での学習活動が、上記のような道徳教育・人権教育の取り組みとも密接に結びつくことになる。

ただし、ある子どもの出した意見が他の者の権利や信用を損なうような場合等は、やはり、教員が適切にその問題点を指摘して、注意を促すことも重要である。このことも、条約第12条、第13条（表現・情報の自由）などの趣旨から言えることである。

他方で、条約第29条（教育の目的）の諸条項を、現行の学習指導要領の内容に関連づけながら、いか

にして「道徳の時間」などで学習とつなげていくのかも、今後、私たちが道徳教育・人権教育の実践を構想していく上で重要である。

たとえば小学校5・6年の「主として集団と社会とのかかわりに関すること」は「だれに対しても差別をすることや偏見をもつことなく公正、公平にし、正義の実現に努める」という項目がある。この項目に関連づける形で、「道徳の時間」などで、外国にルーツがある子どもや障害のある子どもとともに生きるということ、部落差別やジェンダー・セクシュアリティに関する諸課題など、これまで人権教育の学習課題として取り上げてきた内容を扱うことは可能である。と同時に、上記のような人権教育の学習課題を「道徳の時間」などでとりあげ、子どもたちの学習機会を豊かにすることは、条約第29条1項(b)にいう「人権及び基本的自由」の尊重や、同じく(d)にいう「平和、寛容、両性の平等及び友好の精神に従い、自由な社会における責任ある生活」の準備につながるのではないかと。

なお、国連子どもの権利委員会は、過去3回(1998年、2004年、2010年)の総括所見(勧告)において、たとえば人権教育を体系的に学校のカリキュラムに導入することや、学校における子どもの意見の尊重などを、くり返し日本政府に求めてきたところである。道徳教育・人権教育のあり方を見直して組み替える作業を早急に行う必要がある。その際に、私たちが創りだしたい道徳教育・人権教育の方向性に沿った取り組みを構想することが重要となるだろう。

4. 現行の学習指導要領「道徳」の目標・内容との関係

私たちが創りたい道徳教育・人権教育の取り組みは、実は、現行の小中学校・高校及び特別支援学校の学習指導要領、幼稚園教育要領などの趣旨をふまえ、私たちの視点から位置づけなおすことを通じて実現可能なものでもある。

たとえばここで、前出の表右側のうち、「自他の関係で徳目をとらえなおす」ということを、学習指導要領上の「主として自分自身に関すること」に関する内容と、それ以外の内容とを結び付けて「道徳の時間」のカリキュラムなどを工夫すること、と読み替えてみる。その上でこれと関連づけながら、いくつかのモデルケースを示してみたい。

(1) 「生活を通じて」道徳性の育成

まず、第3章でふれたように、日常生活を通じての幼児期からの社会化の過程と言語の獲得が、道徳性の育成と深く関係している。だとすれば、幼児期以来の日常生活を通じて、子どもたちがどのような生活経験を積み上げていくかということ、私たちの創りたい道徳教育・人権教育の観点から重視する必要がある。ただし、幼稚園教育要領には、小中学校などでいう「道徳」の領域が特別に設定されているわけではないことに留意しなければならない。一方「道徳性の芽生え」に関する次の国立教育政策研究所教育課程研究センター『幼児期から児童期への教育』(2005年)の記述は、先に述べた道徳性の育成と子どもたちの生活経験の関係を考える上で、きわめて示唆に富むものである。

「よいことやきまりを守ることは知識として言葉として学習するのではない。幼稚園生活での壊す経験、競う経験、争う経験等、様々な経験の中で教師の適切な指導と援助によって、やってよいことと悪いことを体感していく。そして、いざごや葛藤とその対処を通して、道徳性が芽生えるのである。すなわち、よいことと悪いことを教師がきちんと伝えると同時に、なぜそれがよいことか悪いことかを自ら気

付いていけるように働きかけていくことによって、芽生えは培われる。幼児期の教育は、小学校以降の教育のように教科や道徳、特別活動と分かれているわけではなく、協同的な遊びと生活の体験の中で、学びと道徳性の芽生えを培っていると言える。」(国立教育政策研究所教育課程研究センター、2005、28～29頁。)

この一文は幼小連携の取り組みを意識して、主に幼稚園教育を通じての「道徳性の芽生え」について書かれたものである。だが、ここで生活経験を通じて子どもたちの「学びと道徳性」の両面が育つと述べられている点は、小学校入学以後も重要な視点である。

当然のことであるが、小学校入学以後も、子どもたちは日々学校内外で、さまざまな生活経験を積み重ねている。その生活経験を教師の働きかけをふまえて言葉で捉えかえし、それがなぜよいこと(悪いこと)かを考えていくこと。このことは、私たちの創りたい道徳教育・人権教育のイメージ・方向性と重なる。また、先述のとおり、学習指導要領上の「道徳」の内容項目から具体的な題材を取り上げていく上でも、子どもたちの日常生活を見つめることは、とても重要なことである。

さらに、子どもたちが自由に学級内で教員や他の子どもたちに自らの意見を述べるができるようになるためには、どのような意見であっても、誰もが尊重して聴いてもらえるという安心感がその学級内に必要であろう。「安心できる幼稚園生活」(p21)や「聴くことの大切さを学ぶ」(p52)など前出『幼児期から児童期への教育』で述べられた取組とその視点は、おそらく小学校以後の道徳教育・人権教育においても必要なことである。また、自分の生活経験の中で芽生えた思いをうまく言語化できない子どもには、言葉による表現をせかさず、たとえば教員が思いを受け止めて代わりに言葉で伝えてみる等「言葉にできない思いを大切にする」(p50)視点も、幼稚園だけでなく小学校以後の子どもにとっても重要なことである。複雑で、社会的課題を反映する「生活」ということに着目するのであるから、すべてがすっきりと簡単に言語化できると考えてはならないだろう。(なお、ここで「幼稚園」について述べたことは「保育所」にもあてはまることである。)

(2) 小学校学習指導要領の内容から

ここではまず、小学校1・2学年の「しゅとして自分自身に関すること」のなかから、「うそをついたりごまかしをしたりしないで、素直に伸び伸びと生活する」を、「主として他の人とのかかわりに関すること」から「友達と仲良くし、助け合う」を取り上げてみる。

たとえば子どもたちの学校生活において、友だちとの何がしかのいざこざは、ある程度までは避けて通れないものであろう。たとえば放課後や休み時間は遊びの場面などで、自分のしたいことと、周囲の子どものしたいことがぶつかることも多々あるのではないか。あるいは、そのときに友だちにウソをついてまで、自分のしたいことを押し通そうとする子どももいるかもしれない。

自分のやりたいことをすれば、他の人に迷惑がかかる。かといって、他の人のしたいことに自分を合わせれば、自分のやりたいことがいつできるかわからない。このように、小学校「道徳」の内容項目でいう「自分自身に関すること」と「他の人とのかかわりに関すること」との間で、何がしかのジレンマが生じることは多々あるのではないか。と同時に、このようなジレンマは、実は教員や保護者などおとなの側も、日常生活の中でしばしば経験することであろう。

『小学校学習指導要領解説道徳編(平成20年8月)』では、「道徳は、児童のみではなく、教師自身の

課題でもある。児童に教え込もうとするのではなく、教師自らが児童と共に考え、悩み、感動を共有しながら、学んでいくという姿勢で授業に臨むことが大切である」(p 80) という。このような姿勢に立つことを指導計画上からも裏付けていくためには、ある特定の内容項目にこだわり、たとえば「常に正直であれ」など、その正しさを子どもに説くことを第一とする学習形態をとらずに済む工夫が必要である。そのためにも、あえて複数の内容項目を関連づけ、教員自身も正解がはっきりと出せない立場に立つような指導計画を立てておくことが必要ではないだろうか。

ちなみに、かつて上田薫は修身科の徳目に関して、次のように述べた。

「抽象的であるかぎり徳目は矛盾し合わないように思われる。正直と親切とは、どこまでも共存しうるのかのように考えられる。しかしひとたび具体的な行為の問題になれば、徳目と徳目とは決して手をつないではないのである。」(上田薫、1993、19 頁)

「徳目は普遍性の道德に関する申し子である。しかしこの普遍性は、じつは個性の脱落以外のものではない。言いかえれば内容の喪失以外のものではない。正直とはないかという問いに答えることから徳目は逃避する。答えれば突っ込まれるからである。責任を負わざるをえないからである。抽象のなかに閉鎖して安きを楽しむことの有利さを、徳目は身に染みて知っている」(同上、22 頁)

これから私たちが創っていききたい道德教育・人権教育が徳目主義的な傾向を帯びないようにするためにも、上田のこのような指摘に学び、「自他の関係の中で徳目をとらえなおす」ことを出発点としておく必要がある。

その一方で、そのときに自分だけがしたいことをして伸び伸びと生活するだけでなく、友だちもまた伸び伸びと生活できるように、お互いにどのようなかわりをつくっていくことが必要なのか。また、放課後や休み時間では遊ばない・遊びたくない相手でも、同じクラスの仲間として共に助け合わなければいけない場面としては、どのようなケースがあるのか。このようなことを、実際に今、子どもたちのまわりで起きている具体的な例を挙げつつ考えていくことは、十分、「道德の時間」や学級会活動などで深めていくべき価値を持つ。また、読み物資料を使って友だち関係のあり方を考える場合も、子どもたちの身近に起きている例をふまえて、その資料の取捨選択を行うことが必要であろう。

たとえば、1936 年のベルリン・オリンピックでの陸上競技で 1 万メートルと 5 千メートルに出場し、ともに 4 位となった村社講平(むらこそ こうへい)が目にしたつぎのようなエピソードは、さまざまな視点から、さまざまな解釈や課題を提供してくれるのではないか。(徳目主義的な行動規範を安易に読み取ってはならない。)

ヘルシンキで合宿中に、村社はフィンランドの国内最終予選を見学することができた。(中略)そこで、村社は信じられないような光景を眼にすることになった。それは、1 万メートルの決勝のレースだった。先頭はアスコラ、それを追って二位はイソホロ。ところが、途中で不意にアスコラが立ち止まった。シューズの紐がほどけてしまったのだ。どうするかと見ていると、アスコラはしゃがみこんで紐を結びはじめた。と、二位のイソホロもそこに立ち止まるではないか。いや、イソホロだけではない、三位以下の選手も走るのをやめた。そして、結び終わったアスコラが走り出すと、イソホロも三位以下のランナーも弾けるように走り出したのだ。その結果、フィンランドの 1 万メートルの

決勝の優勝タイムは、村社が神宮で出した国内最終予選の記録より悪くなった。それだけを比較して、「フィンランド恐るに足らず」と書いた日本の記者もいたが、村社は「及ばない」と腹の底から思わざるをえなかったのだ。(沢木耕太郎、2007、90～91頁)

(3) 中学校学習指導要領の内容から

次に中学校の内容のうち「主として自分自身に関する事」から、「真理を愛し、真実を求め、理想の実現を目指して自己の人生を切り拓いていく」とあわせて、「主として集団や社会とのかかわりに関すること」から「地域社会の一員としての自覚をもって郷土を愛し、社会に尽くした先人や高齢者に尊敬と感謝の念を深め、郷土の発展に努める」を取り上げ、二つの内容に交わる課題を取り上げて学習内容を構想してみる。

そうすると、たとえば「ある地域で起きた大気汚染や水質汚濁の問題などについて、その原因を徹底的に究明し、その防止策の確立に尽力した人々の取り組みから学ぶ」というテーマが浮かび上がる。「水俣学」を提唱した故・原田正純氏のことなどは、まさにこのような切り口からであれば、環境問題学習と同時に、道徳教育の学習内容として取り上げることができる。

また、当然であるが、このような切り口からの学習は「主として自然や崇高なものとかかわりに関すること」という、別の「道徳」の内容とも結びつく。そして、社会科・理科や「総合的学習の時間」での環境問題学習の取り組みと関連づけることも、そこに現地見学・聞き取りなどの体験的な学習活動を取り入れることも可能である。そして、子どもたちの動きを「思いやり」や「心がけ」の段階にとどめず、社会的な問題解決へとつなげていく道徳教育・人権教育へと発展させていくためにも、「道徳の時間」などで学ぶ内容が実際の社会と何らかのつながりを持つことが必要なのではないだろうか。

ちなみに、現行の学習指導要領は「道徳の時間を要として学校の教育活動全体を通じて」「道徳の時間はもとより、各教科、総合的な学習の時間及び特別活動のそれぞれの特質に応じて」道徳教育を行うように求めている以上、ここで提案する例のような道徳教育のカリキュラム構想を否定することはできない。また、先述のとおり、近年の道徳教育論のなかには、「道徳の時間」の狭い枠組みを打破し、各教科や総合的学習の時間の学習とリンクした展開を模索する動きもある。

(4) 高等学校段階でのとりくみは？

高等学校段階では学習指導要領上「道徳」がひとつの領域として設定されておらず、「第1章総則」の「第1款 教育課程編成の一般方針」なかで、「学校における道徳教育」の目標などが示されているだけである。したがって各教科・科目、総合的学習の時間及び特別活動の指導の中で道徳教育を行うことが、小中学校以上に求められることになる。

また、中学校学習指導要領の「第1章総則」部分での道徳教育の目標と比較して、高等学校の場合、次のような点が異なっている。一点目は、「生徒が自己探求と自己実現に努め国会・社会の一員としての自覚に基づき行為しうる発達の段階にあることを考慮し」という、生徒の発達段階に特に注意をむけさせる言葉が挿入されていること。二点目は道徳という領域が設定されていないことから、「人間としての在り方生き方に関する教育」を「学校の教育活動全体を通じて行う」としていること。三点目は「道徳的実践力を高めるとともに、自他の生命を尊重する精神、自律の精神及び社会的連帯の精神並びに義務を果たし責任を重んずる態度及び人権を尊重し差別のないよりよい社会を実現しようとする態度を養うため

の指導」にとくに配慮するように求めていること。この3点である。私たちの創りたい道徳教育・人権教育の方向性から見ても重要なキーワードが、この3点にはちりばめられている。それだけに、これらをどのように理解し、各校の道徳教育において位置づけ、カリキュラムを創りだしていくのが、逆に私たちに問われていることになる。

たとえば「人権を尊重し差別のないよりよい社会を実現しようとする態度」を養うことと、「生徒が自己探求と自己実現に努め国家社会の一員としての自覚に基づき行為しうる」こととを、どのようにつなげて考えるとよいだろうか。

たとえば、高校公民科の「現代社会」や「倫理」「政治・経済」や「総合的学習の時間」において、「差別のないよりよい社会」を実現していくために自分に何ができるかを考えていくこと、あるいは、周囲の人々とともに国や地方自治体の行政にどのような働きかけをしていくかを議論してみることは、このような高等学校の道徳教育の目標とも合致する上、「道徳的実践力を高める」ということとも深く結びつくと考えられる。あるいは、「世界史」における近現代史の学習において、ナチス時代のドイツで牧師だったマルティン・ニーメラー（はじめナチスを強く支持していたが、やがて教会への国家管理に反対し、強制収容所に送られた）によるつぎの詩を用いて「人権を尊重する社会」と「自他の生命を尊重する精神」や「社会的連帯の精神」、さらには「国家社会の一員としての自覚」との関係について考察を深めることもできるのではないか。そして、このような取り組みは、「リベラルな民主主義社会を維持し、発展させる働きを担う主権者を育成する」観点からの道徳教育論の動向ともつながるものになるであろう。

最初に彼らが共産主義者を弾圧したとき、
私は抗議の声をあげなかった。
なぜなら私は、共産主義者ではなかったから。
次に彼らによって社会民主主義者が牢獄に入れられたとき、
私は抗議の声をあげなかった。
なぜなら私は、社会民主主義者ではなかったから。
彼らが労働組合員たちを攻撃したときも、
やはり私は抗議の声をあげなかった。
なぜなら私は、労働組合員ではなかったから。
やがて彼らがユダヤ人たちをどこかに連れて行ったとき、
私は抗議の声をあげなかった。
なぜなら私は、ユダヤ人ではなかったから。
そして、彼らが私の目の前に来たとき、
私のために抗議の声をあげる者は、誰一人残っていなかった。
(森達也、2010、242～243頁)

(5) 特別支援学校の「道徳」の内容について

特別支援学校小学部中学部学習指導要領において、道徳の目標・内容や指導計画の作成、内容の取扱い
は小学校・中学校の各学習指導要領に準ずることとされている。

ただし、特別支援学校小学部中学部学習指導要領では、「道徳」の目標・内容に関して、「児童または生

徒の障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服して、強く生きようとする意欲を高め、明るい生活態度を養うとともに、健全な人生観の育成を図る必要があること」という記述がある。また、「知的障害者である生徒に対する教育を行う特別支援学校」では、学校教育法施行規則第128条の規定をふまえ、高等部の学習指導要領上「道徳」という領域が設定されている。その目標は、「小学部及び中学部における目標及び内容を基盤とし、さらに青年期の特性を考慮して、健全な社会生活を営む上に必要な道徳性を一層高めることに努めるものとする」というものであり、指導計画の作成にあたっては「中学部における道徳との関連」を図ることなどが求められている。

この点では、障害のある子どもにこの社会に適応するよう自助努力を強いるものであり、私たちの創りたい道徳教育・人権教育の方向性から見て大きな問題である。また、上述の特別支援学校小学部中学部の学習指導要領の問題点は、そのまま知的障害のある生徒の通う特別支援学校では、高等部にまで及ぶことになる。

むしろ障害のある子どもが他者と共に生きるとともに、そのような暮らしが実現可能な方向に社会をどのように変えていくのかということを中心として、特別支援学校と小中学校双方で「道徳の時間」等において学習内容・方法の工夫を行う必要がある。

たとえば中学校学習指導要領「道徳」の「正義を重んじ、だれに対しても公正・公平にし、差別や偏見のない社会の実現に努める」や、「公德心及び社会連帯の自覚を高め、よりよい社会の実現に努める」という内容に照らせば、このような特別支援学校の「道徳」の内容は「余計なもの」ではなかろうか。むしろ、障害のある子どもたちの生活上の困難などが、この社会のしくみによってどのように作りだされ、それをどのように変えていく必要があるのかを考えることのほうが、中学校学習指導要領「道徳」の趣旨に沿うのではなかろうか。

(6) 学校単位の道徳教育・人権教育のカリキュラム構想に向けて

一方、私たちの創りたい道徳教育・人権教育のイメージ・方向性からは、各学校の特色や子どもの実情、課題などに即したカリキュラムを構想・実施していく必要があることもわかる。ただ、その場合も、現行の学習指導要領の趣旨をふまえることで、十分に対応可能である。以下、小学校学習指導要領及びその解説の内容を手がかりにして説明しておく。

まず、小学校学習指導要領では「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」において、「道徳教育の全体計画の作成に当たっては、学校における全教育活動との関連の下に、児童、学校及び地域の実態を考慮して、学校の道徳教育の重点目標を設定するとともに、第2に示す道徳の内容との関連を踏まえた各教科、外国語活動、総合的な学習の時間、特別活動における指導の内容及び時期並びに家庭や地域社会との連携の方法を示す必要があること」としている。

この記述を手がかりにしていえば、たとえば小学校5・6年生の特別活動として宿泊行事を実施し、その行事のなかで自然体験活動に取り組む時期にあわせて、「道徳の時間」でも「自然の偉大さを知り、自然環境を大切にす」という内容にかかわる学習を行うことができる。あるいは、小学校3・4年生の「友達と互いに理解し、信頼し、助け合う」「約束や社会のきまりを守り、公德心をもつ」という道徳の内容に関連させながら、体育の授業においてもルールのある各種ゲームに取り組むといった学習活動が可能である。むしろ、「生活を通じての道徳性の育成」という視点に立てば、各教科などでの学習活動の内容が、道徳の内容と相互に関連するように、学校全体のカリキュラムが編成されているほうが望まし

いということになる。

一方、『小学校学習指導要領解説道徳編（平成20年8月）』では、「道徳の時間」の「年間指導計画作成上の創意工夫と留意点」として、「主題の設定と配列」や、「内容の重点的指導ができるように」工夫することとしている。ここでは特に「主題（ねらいと資料）の設定においては、特に児童の実態と予想される心の成長、興味や関心などを考慮する」ことや、「特定の内容項目の指導時間数を増やし、一定の期間において繰り返し取り上げる、何回に分けて指導するなどの配列を工夫」することなども可能としている（p71）。このような「創意工夫」のひとつとして、例えば先述のように「主として自分自身に関すること」「主として他の人とかかわりに関すること」の内容を相互に関連づけた主題を設定し、まとまった指導時間数を充てることも可能であろう。

そして、このように各教科などでの学習活動と道徳の内容とを相互に関連することを意識して、学校としての道徳教育の全体計画や「道徳の時間」の年間指導計画をつくるのであれば、当然ながら、学校の教育活動全体を見渡してカリキュラムづくりに取り組む必要がある。となれば各校の教職員集団で議論し、子どもの生活の実情やそこから見えてくる道徳教育・人権教育の実践的課題を明らかにして、どのようなカリキュラムを各校で創り出していくのかを検討する必要も出てくるであろう。このことについても小学校学習指導要領の「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」にある「校長や教頭などの参加、他の教師との協力的な指導などについて工夫し、道徳教育推進教師を中心とした指導体制を充実すること」という一文を手がかりにして、具体的に子どもの生活上の諸課題などを軸にしながらか各校でカリキュラム研究を行うことができるのではなかろうか。

と同時に、各学校の教職員集団の道徳教育・人権教育のカリキュラム研究に関する力量を高めることができるように、国及び地方教育行政からの条件整備が必要不可欠である。少なくとも各校の教職員が目の前の子どもの生活の実情と道徳教育・人権教育の諸課題との関係について議論を深め、そこから新たなカリキュラムの構想を含む教育実践上の創意工夫を導き出せるためには、時間的・空間的・心理的にそれ相応の「余裕」が必要不可欠であることは、あらためて言うまでもない。

5. 道徳教育と人権教育との合致

以上のとおり、私たちの創りたい道徳教育・人権教育は、現行の学習指導要領の趣旨をふまえつつ、その「リベラルな民主主義社会を維持し、発展させる働きを担う主権者を育成する」ことを重視するものである。また、その学習方法については、子どもの日常生活を見つめ、自ら経験したことをふりかえるとともに、自他の言葉を聴きあう、尊重しあうことを重視する。また、学ぶべき道徳の内容としては、学習指導要領上の「自分自身に関すること」と「他の人とかかわりに関すること」等の複数の内容項目にまたがる課題をとりあげるとともに、「道徳の時間」以外の各教科、特別活動、総合的学習の時間なども視野に入れたカリキュラムを構想していくことを目指すものである。

一方、2006年改正後の教育基本法第1条では、「教育の目的」を「人格の完成をめざし、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成」に置いている。本章で述べたとおり、私たちの創りたい道徳教育・人権教育もまた、「リベラルな民主主義社会を維持し、発展させる働きを担う主権者を育成する」ことを重視し、そのさらなる発展を企図するものである。したがって上述のとおり、教育基本法の趣旨にも、私たちの創りたい道徳教育・人権教育は合致している。そのことを最後に述べておきたい。

あとがき

人が社会生活をしていくためには、一定の規範（あるいは、ある種の規制・制限等）が必要である。しかし、肝心なことは、その規範に単純に従うことではなく、なぜその規範が必要なのかを問いつづけることである。さらには、その規範が及ぶ範囲について、根拠や正当性を確認していくことである。少なくとも、内心にかかわることは、その範囲には入ってこないであろう。なぜなら、人々の生活は自らを取り巻くさまざまな環境について認識し、判断し、行動することで成り立っているのであり、それは内心の自由がなくてはなしえないことだからである。自由のないところに認識も判断もなく、したがって自らの意思に基づく行動もない。そこには自らの思考を経ない無責任な条件反射があるのみである。思考していないのだから、責任の取りようもない。

さて、今日の「道德の時間」では、このような課題が意識化されているだろうか。「無責任な人間」を養成していないだろうか。

教員の言うことに従う子どもでいることを性急に求めようとする者にとっては、このような「自由」はやっかいな障壁に映るだろう。子ども自身がその意味を理解し、納得するまでに要する手続きや時間を大切にしないならば、外側からの行動規制を強めることでしか教員と子どもとの関係は維持されないだろう。そこでは「子どもの権利条約」の理念は忘れられている。あるいは、「権利」を「わがまま」と（意識的に）誤解し、排除すべきものとすることで、子どもたちの生活を破壊する教室となる。権利や自由が大切にされないなら、私たちの生活は成り立たないのであるから。

本書は、タイトルにあるとおり、「道德の時間」のなかでいかにしてゆたかな人権教育を展開できるか、その実践の方向性と具体を示そうとしたものである。もちろん、その具体を支える理念・理論は不可欠であり、その点については、国際的な状況や憲法論、また歴史的状況なども踏まえて記述されている。

とくに第6章では、それまでの各章の位置づけをまとめた後、道德教育と人権教育とを対比させつつ、人権教育の視点からいかに実践を展開していくのか、その教材づくりのヒントが書かれている。この部分に本書の大きな特徴がある。ぜひ、活用していただきたい。ポイントのひとつを指摘するなら、個人の心がけの問題としてではなく、社会的課題として問題を認識し、解決していこうとするような分析力を身につけられる教材をどう工夫していくか、ということになるだろう。

繰り返しになるが、自らの思考を経ない生活は、無責任な社会を生み出す。ここに着地するような性質をもつものは教育の目的・目標にはなりえない。

《参考文献》

阿久澤麻理子「人権教育再考」

阿久澤麻理子「部落問題とその解決に対する市民意識の現状—自己責任論の台頭と公的な問題解決に対する信頼の低下をめぐる—」、大阪市立大学人権問題研究センター編『人権問題研究』第12/13合併号、pp61 - 76、2013年

石崎学・遠藤比呂通『沈黙する人権』法律文化社、2012年

一般財団法人アジア・太平洋人権情報センター（ヒューライツ大阪）

上田薫『上田薫著作集6 道徳教育編』法律文化社、2012年

梅根悟監修『世界教育史大系1 日本教育史I』講談社、1976年

大庭健『善と悪』岩波書店、2006年

岡部美香・谷村千絵編『道徳教育を考える 多様な声に応答するために』法律文化社、2012年

貝塚茂樹『道徳教育の取扱説明書』学術出版社、2012年

苅谷剛彦『アメリカの大学・ニッポンの大学』中央公論社、2012年

河野哲也『道徳を問いなおす—リベラリズムと教育のゆくえ』筑摩書房（ちくま新書）、2011年

国立教育政策研究所教育家庭研究センター『幼児期から児童期への教育』2005年

斎藤一久「法教育における憲法教育と憲法学—憲法学は非常識か？」『法学セミナー』662号
日本評論社、2010年

沢木耕太郎『オリンピア ナチスの森で』集英社文庫、2007年

長尾彰夫「現行学習指導要領の下で教育課程の編成をどうする—いま、学校と教員に問われていること」
『教育と文化』70号、2013年

日本比較教育学会編『比較教育学研究』第46号、2013年1月

松下良平『道徳教育はホントに道徳的か？「生きづらさ」の背景を探る』日本図書センター、2011年

嶺井明子編著『世界のシティズンシップ教育』東信堂、2007年

嶺井正也編著『ステップアップ教育学』八千代出版、2011年

森達也『誰が誰に何を言っているの？』大和書房、2010年

文部科学省『幼稚園教育要領（平成20年3月）』

同『小学校学習指導要領（平成20年3月）』

同『小学校学習指導要領解説道徳編（平成20年8月）』

同『中学校学習指導要領（平成20年3月）』

同『高等学校学習指導要領（平成20年3月）』

同『特別支援学校幼稚部教育要領、小学部・中学部学習指導要領、高等部学習指導要領（平成21年3月）』

吉田武男『「心の教育」からの脱却と道徳教育「心」から「絆」へ、そして「魂」へ』学文社、2013年
歴史教育者協議会編『新版 日の丸・君が代・紀元節・教育勅語』地歴社、1981年

Chiam,H,(2008) Turning Around Negative Attitude Toward Human Rights Through Human Rights Education. In Human Rights Education in Asian Schools Volume XI, Osaka. Asia-Pacific Human Rights Information Center.

Ofreneo,A.E.(2009) Philippine Commission on Human Rights: More than Two Decades of Promoting Human Rights in Schools. In Human Rights Education in Asian Schools, Volume XII. Osaka.