

## 道徳教育重視の現代教育課程政策考 — 対抗軸構築の可能性への問い —

森田 満夫

### 1. 問題の所在

近年の道徳の「特別教科」化問題（小学校は2018年、中学校は2019年、全面実施）の本質はなにか。それを読み解くためには、近代国家成立以降の道徳教育のあり方に遡る普遍的課題を確認しなければならない、と考える。それは、道徳の「特別教科」化に象徴される道徳教育重視・徳育化の動向を読み解く上で、以下の古典的指摘が示唆に富む、と考えるからである。

「ここで重要なのは、ロックでもルソーでも、家庭教育の重視ということでもなく、人間の内面性を含む形成の仕事に対して、外的権力が干渉することは許されないという原則を貫いていることである。このことは、教育をする権利が両親に存在すること、また、たとい、教育内容の発展と教育方法の技術的専門化が進み教育機関が制度化される過程でも、国家がそれに対して干渉と統制を加えることを承認しない、という原則として生き続ける。」<sup>(1)</sup>

道徳教育の本質が人間の内面形成を進めるものである以上、道徳教育はすぐれて自由な内面形成・精神形成にかかわる人権としての教育のあり方として問われなければならないイシューである。こうしたイシューは、かつて1950年代以降の教育の逆コース（教育への国家統制と管理強化の動き）の歴史的な文脈で提起されたものであった。ところが、近年の道徳の「特別教科」

化に象徴される道徳教育重視・徳育化の現代的動向は、1950年代以降の国家の教育統制の歴史的な文脈のイシューとは異なるものである。つまり、（詳細は後述する）新自由主義教育改革が要請する新たな国家の教育統制という、現代的な文脈のイシューなのである。

本稿では、こうした現代的な文脈のイシューとして、あらためて道徳の「特別教科」化に象徴される道徳教育重視・徳育化の動向に対する対抗軸構築の可能性を模索しよう。

### 2. 道徳教育重視の背景をどう捉えるのか

#### (1) ハーヴェイ氏の分析—競争・格差が生む国民感情の分裂の糊塗—

新自由主義教育改革下で進む我が国の道徳の「特別教科」化に象徴する問題の本質とはなにか。英米中の状況を分析したハーヴェイ氏は、新自由主義のもと人々の社会的連帯の破壊等の矛盾に対し、新自由主義国家が、根本的に相いれないはずの新保守主義と合流し、新たに道徳教育を重視していく事情があることを析出する。

「…新保守主義は、純粋な新自由主義の諸原則からは逸脱しており、二つの根本的な点で新自由主義の行動様式に変更を加えた。まず第一に、個人的利益のカオスに対する回答として秩序を重視していること、第二に、内外の危険性に直面した場合に国家を安全に保つ

上で必要な社会的紐帯として、道徳を重視したことである。

…だがそれはやり、新自由主義の中心的矛盾に対して異なった回答を与えようとしている。…市場、競争、野放図な個人主義（個々人の希望や欲望、不安、恐れ、あるいはライフスタイルや性的習慣・指向の選択、自己表現のあり方や他人への接し方）が生み出すアナーキーは、ますます統治不能となる状況をつくり出す。それは、あらゆる連帯の絆を破壊し、社会的アナーキーやニヒリズムに近い状況をもたらすかもしれない。

このような状況を前にすると、秩序回復のためにはある程度の強制が必要であるように見えてくる。それゆえ、新保守主義は、個人的利益のカオスに対する対抗物として軍事化の必要性を強調する。こうした理由から、彼らは、国家の保全と安定に対する国内外の脅威（現実のものであろうが想像上の物であろうが）をやたらと言いつのる（傍線は引用者）。<sup>(2)</sup>

## (2) 日本の場合はどうか

### ①世取山氏の提起

現代日本の場合はどうか。世取山洋介氏も、新自由主義と新保守主義が合流し、道徳教育の現代的役割が重視されてゆく政策動向を示している。従来まで対立関係にあった新自由主義と新保守主義が、2001年1月の教育改革国民会議（当時、森喜朗首相私的諮問委員会）に至って見事に合流したという。つまり〈統治行為としての教育〉として国家統制を強める教育改革の流れこそ、新自由主義と新保守主義が一本化する政策的根拠を、以下の教育改革国民会議最終報告の分析によって説明する。

「『子どもはひ弱で欲望を抑えられず、子どもを育てるべき大人自身が、しっかりと地に足をつけて人生を見ることなく、利己的な価値観や単純な正義感に陥り、時には虚構と現実を区別できなくなっている』との最終報告における有名な記述は、もっぱら子どもに対する権威主義的アプローチ、すなわち、子どもに対する管理強化を意図しているものととられがちであった。しかし、今から振り返ってみれば、この記述は同時に、新自由主義の人間観、すなわち、子どもであれ大人であれ、そもそも人間は利己的であり、社会や国家といった公共的事柄について考えることも、実行することもできないのだという人間観の表明であったことがわかる（傍線は引用者）。<sup>(3)</sup>

近年、新自由主義は自己責任・弱肉強食の競争原理主義・市場原理主義を国民に強いる結果、国民の間に「勝ち組」と「負け組」の格差が広がっている。その状況がもたらす心理状況・余裕のなさ・苦しさから、国民同士には利己主義・他人に対する無関心・分裂・不和・対立の感情（例えば、全国学力・学習状況調査（以下、全国学力テスト）・ゼロトレランスなど高度な競争原理主義・厳格な管理主義的教育制度の「人権や人間の尊厳性を軽視・侵害する」ヒドゥン・カリキュラム下で広がる子どもの暴力的自己表現・荒れ・いじめなど）が広がるおそれがあるだろう。こうして「利己的であり、社会や公共的事柄について考えることも、実行することもできない」国民の分裂への対応として、「国民統合のイデオロギー統制の役割を公教育に負わせる」必要が出てきたという。ここに、新自由主義が、新保守主義と合流し、規律、他人を思いやる気持ち、自他の人権尊重、公共心、愛国

心等の内心に及ぶ徳目・道徳教育重視と、それを強いる新たな国家統制システムを要請する契機があったということである。

一方で、2017年3月31日閣議決定による政府見解は、「憲法や教育基本法に反しないような形で教育に関する勅語を教材として用いることまで否定されることではない」と表明していた。このことは、1948年6月18日の衆参両議院の教育勅語排除・失効決議にかかわらず、政府が教育勅語の暗唱や徳目の教材活用を進めるおそれのある国家の教育統制強化を象徴する新保守主義の復古的動きを顕在化させている<sup>(4)</sup>。

## ②新学習指導要領（2017年）の「育成すべき資質・能力」の徳育化のおそれ

そして、直近の道徳教育重視の教育課程政策として、新学習指導要領（2017年）が進める教育実践全域の徳育化ともいえるべき「育成すべき資質・能力」の登場は看過できない。こうした政策の背景をラフスケッチで描くと、「個性重視」（1987年臨時教育審議会最終答申）→「新学力観」（1989年学習指導要領）→「生きる力」（1996年中教審答申）→「人間力」（2003年内閣府・人間力戦略研究会報告書）→全体的な人間的諸能力としての「目指す人間像」（2008年教育再生会議第二次報告）→「資質・能力」（2006年「改正」教育基本法（以下、教基法））／「学力の3要素（＝①基礎的な知識・技能、②思考力・判断力・表現力。③主体的に学習に取り組む態度）」（2007年「改正」学校教育法（以下、学校法））→新学習指導要領（2017年）の方向性（＝①知識・技能、②思考力・判断力・表現力、③学びに向かう人間性）へ至る、財界の求

める人材養成⇒国家が定める人間像の変遷を捉えることができるだろう。

ただし、「改正」教基法（2006年）以降の動向が直接的には大きな転換点であった。つまり、同法は、教育のめざす「必要な資質を備えた」人間像（第一条（教育の目的））を規定し、それを具体化する第2条（教育の目標）は、「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、…。二…勤労を重んじる態度を養うこと。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。」として、教育を「資質」＝「態度」を形成するものとして徳目的に定義する。さらに、「資質」＝「態度」重視の方向性は、「改正」学校法（2007年）に引き継がれる。「改正」学校法第21条（義務教育の目標）で、例えば「一 学校内外における社会的活動を促進し、自主、自律及び協同の精神、規範意識、公正な判断力並び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。」をはじめ、10目標中5回「態度」が登場するなど、明らかに「態度」に重点が置かれる。

なお、こうした「改正」教基法・「改正」学校法の本質が、直近の翌年改訂の学習指導要領（2008年）ではスケジュールの関係で十分に反映できなかった事情があり、2016年答申に基

づく新学習指導要領(2017年)において、ようやく反映されていくという事情があったのである。

このように、新学習指導要領の方向性が「資質」＝「態度」重視にあるとするなら、新学習指導要領の「資質・能力」の構成要素(「学力の3要素」)の中では、暗黙裡に最も重要視されているのは、「知識・技能」でも「思考力」でもなく、「人間性」＝「資質」＝「態度」を重視する教育の徳目化のおそれがある、といわれるのも当然であろう<sup>(5)</sup>。

こうした我が国固有の復古主義的な新保守主義の動きと合流しつつ、新自由主義国家が道徳教育の新たな役割を重視する制度的表現が、道徳の「特別教科」化に象徴化される、我が国の道徳教育重視の教育課程政策であることは明らかであろう。

### ③「評価による統制」を及ぼす新自由主義的教育改革の動向

また、こうした近年の教育政策を強力に進めるシステムとして、教育現場の「自律性」を前提にする「新たな統制」を及ぼす、「改正」教基法(2006年)以後の教育振興基本計画体制の登場も看過できない。なぜなら、この体制を確立した教基法「改正」成立後、「教育行政の中央集権的分権化」ともいべき「評価による統制」が実現されていったからである<sup>(6)</sup>。それは、「改正」教基法を受け、特に同法第17条(教育振興基本計画)において制度原則化され、それを具体化する「改正」教育三法(学校教育法・教職員免許法、教育公務員特例法、地方教育行政の組織及び運営に関する法律(実質

四法)、2007年)以後に進む現在教育改革の一つの特徴－文部科学省が地方に対し分権化を進め裁量を与えながら、一方で実質的に中央統制機能を強化する動向－を、いわば「中央集権的分権化」と捉えられている。「改正」教基法は、教育振興基本計画体制の問題点として、①「国家政策の定立形式が国民代表議会から行政府の策定する『計画』に移行」する「コントロールの回路の遮断」、②「計画達成度の『評価』に基づく財政配分や組織の統廃合という新たな統制手法」、③「条件整備計画にとどまらず・・・、計画による教育内容統制」の政策意図(同法第17条(教育振興基本計画)、と指摘されている<sup>(7)</sup>。

つまり、政府が教育の目標・計画を管理し、それをトップダウンで地方自治体等に自主的・自律的に実行させ競わせ、その成果を評価する国家の教育への支配統制の仕組みが、同法第16条1項によって「法律の定めるところにより行われる」国又は文科省の教育への支配として合理化され、同法第16条2項によって「全国的な教育の機会均等」と「教育水準の維持向上」を目的とする教育に関する総合的な施策策定・実施権限が政府に与えられ、同法第17条2項は、政府の策定する教育振興基本計画を地方公共団体等が「参酌し、その地方の実情に応じ」当該地方公共団体の教育振興基本計画を定め、自治体等自らが政府の目標・計画をお手本にしなければならないとしたのである。

言い換えれば、同法第17条が定める政府の教育振興基本計画(内閣の閣議決定、国会報告)は、①国が教育振興基本計画の目標・計画を立てる(Plan)→②国の目標・計画を「参酌」(モデル)にして地方等(学校等)が自律的に実施

する (Do) →③成果を「評価」(学校評価・教員評価・学習評価等)する (Check) →④「改善・実施」(Action) というサイクルで、「評価」によるインセンティブ(財政の傾斜配分・賞罰・報償等)を受ける公教育におけるニューパブリック・マネジメント(New public management)のしくみで、政府による教育現場に対する「評価による統制」のシステムを前提にするものである。かくして、国が定める教育の目標・計画(教育課程・教育内容等)の実施が「評価による統制」によって、実質的に地方等(学校等)に徹底していく、国家的な公共性の論理と公教育の「構造改革」システムが整備されてきたのである<sup>(8)</sup>。

### 3. 対抗軸構築の可能性を考える

こうした背景を持つ現代的イシューとしての、道徳の「特別教科」化等に象徴される道徳教育重視・徳育化を進める新自由主義的教育改革の動向に対し、いかなる対抗軸を構築することができるだろうか。以下、マクロからミクロ的な次元にわたる対抗軸構築の可能性を模索しよう。

#### (1) 市民社会の成熟を背景に立憲主義的に教育を位置づける

碓井敏正氏によると、従来の対抗戦略(国家・行政による教育管理・コントロールに対立する戦後の左翼運動や民主的な教育運動)が冷戦終結後に停滞・衰退し、戦後日本の市民社会が「受験競争にいかにか勝ち抜くかという競争的価値観」、その受験競争的価値観の背景にある「年功制と終身雇用制などの雇用慣行」に支配され、

国家の教育支配に対する抵抗力を育てることができなかったという<sup>(9)</sup>。しかし、こうした日本型企業システムの、その後の崩壊によって、市民社会内部に新たな動きがあるという。

「…、近年、成長経済の終焉とともに日本型経済企業システムが崩れ、効率本位の競争的価値観への反省と価値観の多様化(例えば性的マイノリティや夫婦別姓の受け入れに代表される)が生じてきているという事実である。このような国民意識の変化は、所得よりもやりがい、ボランティアの定着、自然環境との共生、また社会運動としては福島事故に触発された反原発や、安保法制に対する立憲主義擁護の市民運動(2015年)として現れている。このような市民意識の成熟傾向は、道徳の教科化を含めた教育の国家管理に対抗する力を、教育をめぐる左右の対立とは別次元で育てることになる(傍線は引用者)。」<sup>(10)</sup>

氏の提起の通り、事実、近年の国家権力の横暴(生命・暮らしを軽視する原発行政、安保法制の強行採決、子ども目線ではなく国家の上から目線で語る道徳教育)に対する反発が、民主的教育関係者の組織運動だけではなく、有名タレントから発信されたり、広範な人々に共感され始めている<sup>(11)</sup>。そもそも国家が進める道徳教育政策に内在する矛盾—教育勅語教材化の政府閣議決定に象徴する復古的価値観のベクトル、一方で「考える道徳」を提案するグローバル競争・成長戦略に適う人間の育成のベクトルの矛盾—もなくはない<sup>(12)</sup>。あからさまに徳目を押しつける国家権力の横暴は、成熟しつつある市民社会から見れば違和感が残り、抵抗を受けるだろう。

## (2) 新自由主義社会に内在する個人の権利の 両義性を読み解く

しかしながら、復古的価値を押しつける道德の「特別教科」の中身自体のみならず、「改正」教基法（2006年）以後の国家が押しつける教育実践全域の徳育化ともいべき「育成すべき資質・能力」の登場、「評価による統制」を及ぼす新自由主義的教育改革の動向を考えると、むしろ、この新自由主義的なものへの対抗軸構築こそ喫緊の課題ではないか、と思う。

その点で、前述の市民社会的リテラシー成熟に関連して、興味深いことに、ハーヴェイ氏は、この新自由主義的なものにこそ、その対抗軸構築の可能性が秘められている、との問題提起を行っている。

「新自由主義のもとで生きるということは、資本蓄積に必要な一定の権利群を受け入れ服従するということを意味する。それゆえわれわれは、私的所有という個々人の不可譲の権利（企業は法の前では個人として定義されていることを想起してほしい）や利潤原理が、考うるあらゆる他の不可譲の権利概念に優先するような社会に生きている。…市場における機会の平等と法の前での機会の平等。イニシアティブと企業努力に対する報酬。自己とその所有物に対する尊重。契約と交換の自由で広範な選択を許容すること。こうした権利体系は、自分自身の身体の私的所有権（それによって自分が尊厳や敬意をもって扱われる権利や、奴隷のように身体的に強制されない権利だけでなく、自分の労働力を売る契約を自由に行なう権利も根拠づけられる）、思想・表現・言論の自由の権利にまで拡張される時、一段と説得的に見える。これらの派生的な諸権利には訴える力がある。…

…私的所有権という不可譲の権利と利潤原理とが普遍的に確立されるだろう。これこそ、ブッシュが、アメリカは自由の領域を世界中に広げることに専心するとした時に意味していたことなのである。

しかし、われわれに利用できる権利はこれだけではない。国連憲章に述べられている自由主義的な権利概念の中にさえ、言論と表現の自由、教育と経済活動の権利、組合を組織する権利などの派生的権利が存在する。これらの権利を執行するならば、新自由主義に対する重大な挑戦を提起することになろう。これらの派生的権利を根本的権利とし、基本的な私的所有権や利潤原理を派生的なものにすることができれば、政治や経済の実践において大きな意義をもつ革命を実践することができるだろう（傍線は引用者）。<sup>(13)</sup>

「個々人の不可譲の権利」にこそ、18世紀から21世紀へ、「人類の多年にわたる自由獲得の努力」（日本国憲法（以下憲法）第97条（基本的人権の本質））を通して、その後の新自由主義が是とする根本的権利「私的所有権」から、すべての人に不可欠な派生的権利「思想・表現・言論の自由、教育と経済活動の権利、組合を組織する権利（例えば憲法第19条（思想・良心の自由）、21条（表現の自由・検閲の禁止、22条（職業選択の自由等）、25条（生存権）、26条（教育を受ける権利等））へ発展する可能性が秘められている、とのことである。ハーベイ氏は、こうした「個人の権利（人権思想）」の両義性をめぐって、従来の「派生的権利（すべての人に不可欠な諸権利）」を「根本的権利」にコンバートすることを、対抗軸構築の戦略として提起する。

それゆえ、こうした戦略を理解するにあたっ

て、人権一般を人権と特権として厳密に倫理的に読み解き、人権こそ特権に優先させることを現実的に要求する、以下のカント人格主義に依拠する政治思想は重要である、と思われる。

「…私の主たる関心は、カント主義への傾倒を擁護することに<sup>13</sup>ある。すなわち、人間は誰でも自分自身を目的とみなし、平等に、つまり無限定的に評価されなければならないのである。どのような人間も、多数者に利益をもたらすために、その基本的な幸福や自由を犠牲にされてはならない。この態度決定は、当然のことながら、キリスト教神学にも深く根をおろしている。ある自由が、人権というよりはむしろ特権と呼ぶべき自由、つまり、より基本的ではない自由であれば、他の人びと、もしくはたった一人の他者といえども、その人の基本的権利が守られるためには、自由は犠牲にされうるし、場合によっては犠牲にさるべきでもある。

『特権』とは、本書では、その本質からして、何らかの意味で競争的もしくは稀少な自由をさすことにしたい。…そこで、私の倫理的そして／あるいは政治的な価値前提はこうなってくる。個人の健康や基本的な福利にとって本質的であるような自由は、可能な限り全面的に、すなわち、そうした自由が本質的であると人びとに認められ、既存の権力によってその自由が万人の手にはいりうるものとなる範囲において、特権的な自由<sup>14</sup>にたいして常に優先しなければならないのである。

…権利は特権に優先すべきである以上、より基本的な権利（より基本的な欲求を保障する権利）は、あまり基本的でない権利に優先しなければならない（傍線は引用者）。<sup>(14)</sup>。

これらの提起を手がかりにするなら、新自由

主義が是とする人権思想「個人の権利」の現実—「特権（「競争の自由」や「私的所有権」）—に対して、（それが人権思想「個人の権利」の倫理的表現であるがゆえに、）すべての人に不可欠な基本的権利—「人権（個人の健康や福利にとって本質的権利）」—を読み解く市民社会的リテラシーの成熟こそ、政治的に対峙し得る、老若男女、学校教育・社会教育を問わず、広義の市民性教育の実践的可能性として見出さなければならないのではないか。

### （3）戦後教育実践の遺産に学ぶ

そもそも、戦後教育改革は、軍国主義・超国家主義の道具・手段として人間を育てた過去を反省し「個人の尊厳を重んじ、真理と平和を希求する」人間を育てる人権としての教育の実現をめざし、それを方針として具体化してきた。しかし、こうした方針の意義が、必ずしも法的に理解され、教育実践へと具体化されたというよりは、むしろ現場教師一人ひとりの教育実践や教育研究運動が現実の子どもの教育課題に 대응中で実践的・帰納法的に具体的に紡ぎ出され、豊かに再発見・創造されていった<sup>(15)</sup>。

その点では、ミクロ的に見れば、対抗軸構築のヒントは、こうした戦後教育実践の現場の遺産にある、と考えなければならない。

#### ①社会的認識と倫理的認識を結ぶ広義の（＝全面主義的）道徳教育実践

例えば、無着成恭氏は、戦前の生活綴方を復興させる戦後直後に、「社会科教科書の記述と山村の生活実態とのくいちがいを問題にし、社会の進歩につくす能力を育てるという社会科本

来のねらいに立ち返り、教科書通りの指導をやめ、綴方を活用して現実の生活について討議し、考え、行動にまですすめる指導に取りくみ<sup>(16)</sup>、具体的な生活を綴り、認識を深める科学的認識のリアリティから自らの生き方を考える。子どもの生活現実を教材化する教育実践は、実生活と結びつかない偏狭な国粋主義を押しつける教育勅語の徳目道徳や神話的国史を押しつける非科学的な社会認識教育とは違う。いわば「社会認識と倫理的認識を結ぶ」広義の(=全面主義的)道徳教育実践成立をめざそうとした<sup>(17)</sup>。

ところで、この「社会認識と倫理的認識を結ぶ」普遍的意義こそ、1930年代後半から現代に至るまで読み継がれた超ロングセラー吉野源三郎『君たちはどう生きるか』の問題提起—少年コペル君の身近にころがっている、ありふれた事物の観察とその経験から出発し、「ありふれた」ように見えることが、いかにありふれた見聞の次元に属さない、複雑な社会関係とその法則性の具象化であるか、ということを一語一語と十四歳のコペル君に得心させ、コペル君自らがどう生きるのかのモラルを問う—に通底するものであり、その点では、このことが「戦後『修身』が社会科に統合された本当の意味」—国家が徳目道徳を押しつける修身教育体制の克服—を見事に示していたことを忘れてはならない<sup>(18)</sup>。

## ②内心の自由を保障する広義の(=全面主義的)道徳教育実践

また、戦後の生活綴方教育実践は、「書く自由、書かない自由、応答的対話」の意義を、広義の(=全面主義的)道徳教育実践成立の要件として明らかにしたと考えられる。つまり、1970年代

に丹羽徳子氏が、定式化した書かせる作文指導のマニュアル的な形にこだわらず、「書く自由、書かない自由、応答的対話」を重視し、戦後教育における生活綴方教育実践の遺産を築いたことも忘れてはならない、と思う。

子ども自らの生活の出来事について、いつまでたっても書けと言わないで、「書く自由、書かない自由」(=子どもの精神形成・内心の自由としての人権=憲法第19条)を子どもの人間・人権として日常的に保障しようとしたがゆえに、梶垣泉少年の生活綴方とそれをめぐる教育実践を創造し得たといえるだろう。そして、そこには、教師の自己成長・自己形成としての教育実践における教師自身の学びも示唆されている。

障害を持つ伯母「はっちゃん」をめぐる、泉少年が悩みながら—障害を持つ伯母・家族への個人的思いのミクロな生活次元から、障害者と家族の人権問題の当事者のマクロな社会的問題へと生活綴方を中心とする教育実践のなかで考えるようになり、さらに深い基本的人権問題にまで認識を高めていく。そこでは、自らの生活実践の事実をありのままに見ることこそが、生きた具体的な人権についての教材であり、それと結びついて社会科の憲法学習、修学旅行の養護学校見学、そして学級集団の中で響きあう生活綴り方の取り組み等々が時間的に空間的に重層的に広がり(=教科横断的实践、クロス・カリキュラム)、子どもと教師の人権についての広義の学びの事実があった。ここで「子どもと教師の人権についての広義の学び」といったのは、泉少年をはじめとする学級の子どもたちと過ごした5～6年生の2年間の過程で担任教



師の丹羽氏自身も「待つ」という子どもの〈人権としての教育〉のあり方を示すく自らの教育実践の原理〉を学ぶような、教育職員自身の自己形成を遂げているからである<sup>(19)</sup>。

近年の「子どもの意見表明権・人間の尊厳に合致する学校の規律方法(子どもの権利条約第12・28条)」に反するゼロトレランス生徒指導や規範化・徳目化する法教育の動向<sup>(20)</sup>、道徳の「特別教科」化及び教科・教科外指導の教育実践全域の徳育化のおそれを考えるなら、こうした内心の自由としての人権を保障する教育実践に対抗軸構築のヒントを見出さなければならぬだろう<sup>(21)</sup>。

#### 4. おわりに—教育現場における双方向・水平的コミュニケーションの再生を—

最後に、今ここでのリアルな教育現場レベルの対抗軸構築の可能性についてである。先に述べた「評価による新たな統制」の行政手法は、そもそも上意下達的な統制機能ではなく、「評価」を通して学校教育現場に対する自律的な統制機能を期待する。言い換えれば、その自律性を反転させて、評価者・校長を含む教職員集団が「管理職から教職員へ」の階層的コミュニケーションではなく、多方向で自由かつ双方向の水平的コミュニケーションで、目の前の子ども・父母らとともに徹底的な話し合い(熟議民主主義)を進め、「国民全体に直接責任を負う」本来の教育専門機関の姿を探究する方向性に、その集団的努力を傾けることを可能とするなら、教室・学校・地域から対抗軸を構築できるのではないだろうか。

事実、カリキュラム・マネジメントを進める

「チーム学校」「学校運営協議会制度(コミュニティ・スクール)」等の階層的学校経営に対して、「国民全体に直接に責任を負う」教師としての違和感から、近年、「地域に根ざす学校」からの教育創造の積極的提案もされ始めている。そうした取り組みには、すでに述べた戦後教育実践・学校づくりの遺産から学び、産業界中心の「社会に開かれた教育課程」ではなく、教育参加の広義の領域に及ぶ教師・父母住民の協働としての「地域に生きる子どもに開かれた教育課程」の自主編成をめざす集団的努力が見られる。例えば、子どもたちが「あらゆる機会あらゆる場所」で主体的に学ぶフィールドワーク学習を計画し、子どもたちの「実際生活に即す地域に残る戦争遺跡・戦争体験者である地域住民の聞き取りの事実を教材化する。そして、子どもたちは「学問の自由を尊重」するアジア太平洋戦争の真理・真実を発見し、「自発的精神」と「自他の敬愛と協力」として個人学習(調べ学習)やクラスの集団学習(話し合い・発表)を経験する。こうして、子どもたちの主体的な学びを呼び起こしていく取り組みも提起されている<sup>(22)</sup>。

こうしたとりくみには、新自由主義的な階層的学校経営管理下の方向性の対抗軸構築の可能性として、戦後教育改革の教育条理が込められた、旧教基法第2条(教育の方針)の具体化を捉えることができるのではないか。つまり、旧教基法第2条(教育の方針)は、「教育の目的は、あらゆる機会に、あらゆる場所において実現されなければならない。この目的を達成するためには、学問の自由を尊重し、実際生活に即し、自発的精神を養い、自他の敬愛と協力によつて、文化の創造と発展に貢献するように努め

なければならない」と述べる。それは、近代教育思想の成果を反映し、教育を学校に閉じ込めず子どもたちの地域の「生活」から捉え、真理・真実の認識を育てる教育空間、実生活と結合する教育空間、自他の共同性と主体性を育てる地域と学校の集団の教育空間によって、本当の地域に根ざす教育課程・学校をつくる〈教育の方針〉である。立法者意思が示す教育条項は「最も広い意味で、すべての人々が本来もっている真理探究の要求が自由になされ、学問の自由の尊重と教育の自由が初等教育以降においても生かされる必要がある」とし、初等中等教育以降を貫く、そもそもの子どもの学習権の実現を、すべての人に開かれた (common to all) 普通教育の目的として示している<sup>(23)</sup>

それゆえ、競争・評価・選別を進める全国学力テスト政策を基軸とする今日的な新自由主義的な学校の階層的コミュニケーションで目の前の子どもの人間性を見失い、疎外する、その傾向も旧教基法第2条 (教育の方針) の教育条項と結合する学校と地域連携の集団的努力ともいうべき (民衆統制としての教育参加) など、先人らの教育実践の諸遺産に立ち返り<sup>(24)</sup>、多方向・双方向的で自由な水平的なコミュニケーションで目の前の子どもの人間性を発見し、発展させる未完の可能性へと組み替える課題を捉えることこそ重要ではないだろうか<sup>(25)</sup>。

#### 付記

本稿は、既発表報告 (第56回部落問題研究者全国集会・分科会【教育〈テーマ 道徳の特別教科化と人権教育〉報告 (森田満夫「道徳教育と人権としての教育」2018年10月28日)

の一部を基に、現代教育課程政策の課題を考察する論文として加筆したものである。

#### 註

- (1) 勝田守一・堀尾輝久「国民教育における『中立性』の問題」堀尾輝久『現代教育の思想と構造』岩波書店、1971年、391頁。同論文によると、旧教育基本法 (1947-2006年) に影響を与えたのは、18世紀以降の市民社会の論理として生成した古典的近代教育思想 (人権としての教育、教育の自由等) であった。そして、人権宣言をエトスとする、こうした近代教育思想をめぐって、「近代教育の理念は、19世紀以降、福祉国家の段階において、現実化されたとする教育史の一面性」を批判的に問い直している。つまり、近代国家が「必要悪国家」であり、夜警的地位に甘んじたのに対し、19世紀以降の市民社会の構造転換と独占資本主義＝帝国主義段階に照応し、現代国家は国民主権のたてまえと、普通選挙制度を前提として「理想主義的道義国家」のイデオロギーのもとに、国家が、個人 (自由) の救済者、その保護者として振舞う、との国家論を展開し、それゆえに近代教育の理念と本質的に乖離する現代国家教育原則の下で、現代国家 (福祉国家) が「道徳の教師」の役割を果たしてく歴史的実相を、以下の通り、整理する (以下、傍線は引用者)。

- 「(一) 教育は当然「国家による教育」が原則となり、  
「教育の私事性」原則は否定され、国家は「道徳

の教師』として、内面形成の指導者として現れる。

(二) その結果、人間形成を主眼とする古典的教育目的に替わって、愛国的国民、従順な労働者に、忠良な国民としての資質が加えられる。…(中略)

(四) 教育の中立性の古典的意義は否定され、むしろその対立的意味に転用される。即ち、近代教育原則においては、真理の相対性(党派性を含む)のゆえに、教育の政治権力からの独立(中立)を国家に対して求めたのに対し、福祉国家では、国家が中正の保持者、真理の守護神として振舞い、教育の政治的不偏を要求する主人になり上がる。…(中略)

(八) 近代教育原則においては、宗教と教育の分離(ライシズム)の原則が主張され、公立学校の教育は、知育に限られ、科学の進歩が教材の世俗化をいっそう促した。これに対し、現代国家は、教会の教育支配権を実質的に受けつぎ、国家が道徳の教師として、道徳教育の主宰者となり、カテキズムは政治的カテキズムとして受けつがれ、知育は、ここでも、第二義的意義をもったにすぎなかった。さらに宗教教育自体、その鎮静剂的役割のゆえに、宗教的情操一斑の涵養として温存された。かくて世俗主義は、カテキズムの否定、科学教育の重視という本来の意味を失い、カテキズムは政治的カテキズムに形を変え、宗教教育の否定は、宗教的情操一般の涵養として生き続ける。かくて、宗教＝道徳教育と、政治＝道徳教育とは、互に相補いながらも、後者を軸とする世俗主義的教化がドミナントになってゆく。そして、教育の世俗化の本来の内包たるべき科学教育と、それにもとづく人間的諸能力の開花への期待は、労働者階級<sup>1</sup>の教育要求と運動の中で生き続ける。…(中略)

(十) かくて、帝国主義国家、大衆国家、福祉国家の理論と結びついたこれらの諸原則(諸傾向)を通して、教育の政治への新たな形態のもとでの従属化が進行する(傍線は引用者)。」(157-160頁)

つまり、国家の教育統制の正当性をめぐり、思想・良心の自由(内面形成の自由)といった私的領域を公的介入から守る市民的権利の延長線上で守られる人権としての教育の公共性が、公共の福祉を標榜する福祉国家の下で国家的中立性へと読み替えられ、教育への国家的介入の正当化により、国家は「道徳の教師」として「宗教的カテキズム」又は「政治的カテキズム」を教える、内面形成の指導者として現れてきたのである。

こうしてみると、人権としての教育を標榜する日本国憲法・旧教育基本法は、近代教育の理念(原則)を具現していく一方で、(詳細は本稿が後述するが、)それと相剋する新自由主義教育改革を背景とする新たな国家の教育統制下で進む道徳の「特別教科」化・道徳教育重視を実現しつつある新教育基本法(2006年)は、上記の市民社会の構造転換・独占資本主義＝帝国主義段階以後の「道徳の教師」の系譜を引き継ぐものである、と考えられる。

(2) デヴィッド・ハーヴェイ(渡辺治監訳)『新自由主義 その歴史的展開と現在』作品社、2007年、116頁。

(3) 森田満夫「教育改革と＜人権としての教育＞の矛盾」部落問題研究所『部落問題研究』第186輯、2008年、37-38頁；佐貫浩・世取山洋介編『新自由主義教育改革 その理論・実態と対抗軸』大月書店、2008年、

- 25-26 頁、参照。
- (4) 教育史学会編『教育勅語の何が問題か』岩波書店、2017年、参照。
- (5) 森田満夫「次期学習指導要領(2017年)の方向性を読み解く」兵庫人権問題研究所『季刊人権問題』第388号、2017年、本田由紀「『資質・能力』のディストピアー全域化する徳育ー」民主教育研究所編『季刊人間と教育』第93号、2017年、参照。
- (6) 森田満夫「教育行政の原理と組織」土屋基規編『現代教育制度論』ミネルヴァ書房、2011年、94-95頁、参照。
- (7) 成嶋 隆「『教育基本法案』逐条批判」辻井喬・藤田英典・喜多明人編『なぜ変える？教育基本法』岩波書店、2006年、234-235頁、参照。
- (8) 森田前掲論文、2011年、116-117頁、参照。
- (9) 碓井敏正「道徳教育の教科化と対抗戦略」部落問題研究所『部落問題研究』第217輯、2016年、185頁、参照。
- (10) 碓井前掲論文、2016年、185-186頁。
- (11) 北野 武『新しい道徳』幻冬舎、2015年、参照。
- (12) 碓井前掲論文、2016年、188-189頁、参照。
- (13) ハーヴェイ前掲書、2007年、248-250頁。
- (14) C・ベイ(内山秀夫・丸山正次訳)『解放の政治学』岩波書店、1987年、152-194頁。
- (15) 森田満夫「部落問題解決過程の到達点と課題 教育研究の立場から」部落問題研究所『部落問題研究』第221輯、2017年、森田満夫「部落問題解決過程における教育の役割考」部落問題研究所『人権と部落問題』第899号、2017年5月、参照。
- (16) 山住正巳『日本近代教育小史』岩波書店、1987年、179頁。
- (17) 無着成恭『山びこ学校』岩波書店、1995年、参照。
- (18) 丸山真男「『君たちはどう生きるか』をめぐる回想」吉野源三郎『君たちはどう生きるか』岩波書店、1982年、310-325頁、参照。
- (19) 丹羽徳子『明日に向かって(上)』草土文化社、1982年、森田満夫「〈人権としての教育〉の総合的構造的把握の意義について」部落問題研究所『部落問題研究』第164輯、2003年、吉田一郎「内心の自由・公共性の再生」部落問題研究所『部落問題研究』第181輯、2007年、参照。
- (20) 斎藤一久「法教育と規範意識(子どもと教師をめぐる教育法学の課題ー全体会学校現場と憲法・教育法)」日本教育法学会『日本教育法学会年報』第39号、2010年、135-143頁、参照。
- (21) 森田満夫「同和教育に内在する『生活と教育の結合原則』」『部落問題解決過程の研究 第2巻』部落問題研究所出版部、2011年、51-74頁、森田満夫「部落問題解決過程における教育の役割考」部落問題研究所『人権と部落問題』第899号、2017年5月、45-52頁、参照。広義の(=全面主義的)道徳教育実践成立を実現する生活綴方教育方法の役割を示した事例として、戦後同和教育の経験も注目に値する。例えば、1960年代に部落差別問題をはじめとする人間疎外の差別・競争・支配を進める能力主義教育がもたらす現実を問い直した取り組み(1961年、大阪府八尾中学校「教

教育革命」の経験)は、生活綴方教育方法(教育方法への挑戦)を軸にして、子ども同士の孤立・敵対の人間疎外から人間的結合を進め、子ども同士が自立・人間的連帯を進める、という人権としての全面主義的な道徳教育を実現していくものであった。

- (22) 滝口正樹「カリキュラム・マネジメントという言説への対抗軸」前掲『季刊人間と教育』第93号、2017年、52-59頁参照。
- (23) 教育法令研究会『教育基本法の解説』国立書院、1947年、69頁参照。戦後、旧教基法第2条(教育の方針)の意義は、実生活と遊離した近現代日本教育の超国家主義・軍国主義教育の歩みを反省し、「真理と平和を希求する」人間性を育てるためには「あらゆる場所、あらゆる機会において、学問の自由を尊重し、実際生活に即して、自発的精神を養い、自他の敬愛と協力による」(傍点は筆者)とし、学問的真理・真実の認識を育てる教育空間、実生活と結合する教育空間、自他の共同性と主体性を育てる集団の教育空間を創る教育方針を説いた点にあった。

旧教基法の全面「改正」(2006年)後に成立した「改正」教基法では、教育行政の役割は、第16条1項で、「教育は、不当な支配に服することなく、この法律の定めるところにより行われるべきものであり、…」と定められ、旧教基法第10条の「不当な支配」を排するという文言を残している。しかし、「この法律及び他の法律の定めるところにより」との文言を挿入したことにより、「法律によりさえすれば

教育内容の統制が可能となる仕組みが設けられた」との批判がある。

これに関連し、「改正」新教基法第2条(教育目標)において、学習指導要領「道徳」編の「内容」の項目(「公共の精神」「国と郷土を愛する態度」など20徳目)を格上げし、法定した。これらの変更点を考えると、新教基法に、「教育行政の法律主義」の名目で、国民の教育目標として法律で仔細に及ぶ教育内容である「公共の精神」「国と郷土を愛する態度」など20徳目を定めたこと、これら徳目を国民に押し付け、教育の自主性を損なう仕組みが設けられたといえる。その点では、学問的真理・真実の認識を育てる教育空間、実生活と結合する教育空間、自他の共同性と主体性を育てる集団の教育空間を創る教育方針を説いた旧教基法第2条(教育の方針)の意義は、「公共の精神」「国と郷土を愛する態度」など20徳目を国民に押しつけるおそれのある新教基法第2条(教育目標)においては継承されていない。

- (24) 土屋基規『近代日本教育労働運動史研究』労働旬報社、1995年、459-461頁、山崎雄介[『特別の教科』化のもとでの道徳授業]、部落問題研究所『人権と部落問題』第910号、2018年4月、14-21頁、参照。

そもそも、道徳教育重視を象徴する道徳の「教科」化とは、法的拘束力のある学習指導要領が基準化する「道徳科」の内容指定、その内容上の基準で許認可発行される検定教科書の使用義務、そして学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育の

要として道徳科の学習成果を評価する義務が伴うことなど、ミクロな教育実践における指導内容面からみると、前史の「道徳の時間」と打って変わって、「正直、誠実」「国や郷土を愛する態度」というような徳目主義そのものを押しつけることを意味する。つまり国家が定める「道徳」の教育内容を押しつけることを意味する。

これは形式的にみても、戦前の修身科が教科の「首位」に位置づけられた修身教育の教育課程にきわめて類似するものである。こうした戦前修身教育体制状況に酷似する現代教育課程政策を想起するとき、第三期（1917年第二次改訂）から第四期（1933年第三次改訂）にかけて、修身科の国定教科書において、天皇主義、超国家主義、神国観念の教材が系統的に配列され、「臣民の道」が唱導されていく時期に、そのような動向に抗して、先達教師がさまざまな創意工夫をこらし、その対抗軸構築の可能性を追究した史実は教訓的である（以下、引用）。

「国定教科書の批判的取扱いのさまざまな工夫について、神奈川県鳥茅ヶ崎松林小学校の訓導であった黒澤チカラは、次のように整理している。

「1 走り抜け法 まるで取り扱わなかったり、最後に残ったりすると問題になるから、言い訳のため、さっと読んで通らせる（『通過』法）

2 読み替え法 教材にすっかり忠実な形をとって、論理をたどって逆の結論を出させわざと批判さ

せる（『逆説』法）

3 つけ入り法 その教材をきっかけに、問題をずらして学習させたいものに向け直していく（『転換』法）

4 見くらべ法 その教材のとっている立場に対して道すじから結論まで、すっかり対立するものを発見させる（『対比』法）

5 見とどけ法 どれほど食い違うごまかしなのかを、事実を照らして、さまざまと見て取らせる（『暴露』法）

6 さし示し法 教師が『これこれの理由でこう見るのが正しいと思う』と正面からまともに批判して、それに意見を出させる（『直観』法）

7 掘り下げ法 少しのゆがみは見過ごしでも大すじを知らせ、より高く深いところへ前進させる（『活用』法）

8 書き換え法 矛盾だらけの教材をまったく書き直してずばりと整理されたものを受け取らせる（『改作』法）」（土屋前掲書、1995年、460-461頁）

こうした対抗軸構築への教訓は、「検定教科書による教材の押しつけというマイナス面、指導計画の拘束性の強化といった否定面の目立つ道徳『教科化』ではあるが、私たちの立場から活用可能な要素がないわけではない」とする山崎雄介氏が、現行の新学習指導要領が提起する「考える道徳」「議論する道徳」のスローガンを主体的に実質化することを提起する現代的意義にも重なり、その点で興味深い。

(25) 森田満夫「カリキュラム・マネジメントと教育参加」立教大学教職課程『教職研究』第31号、2018年、49-61頁、参照。