

# 人権教育の視点から道徳教育を考える

特設「道徳」教育を中心に

桂 正孝

## 要約

2008年の学習指導要領改訂の政策的ねらいは、「道徳の時間」を中核とするナショナルな心情訓練と心理操作による道徳教育の強化にある。グローバル化時代の今、なぜ特設道徳を強化するのか。その理由として、1958年の道徳の時間特設での「日本人の育成」というキーワードに着目し、排外的ナショナリズムへの傾斜を指摘する。さらに新自由主義的政策がまねいた現在の社会的危機を、新保守主義で糊塗しようとする教育改革の一環であることを論じる。この内包した矛盾を克服する視座こそ、人権教育にあることを提起している。

## 1 はじめに

特設「道徳」という問題に視点を合わせて話を進めていきたい。特設「道徳」とは、1958年の学習指導要領改訂から、小・中学校の教育課程のなかに、授業時間として設けられ、法的な拘束性をもって実施されている。特に今回の学習指導要領改訂以降、きちんと行わなければ処罰の対象にさえなるということになった。そういう状況のなかにある特設「道徳」を中心に検討していきたい。

四つの項目に分けて述べたい。最初の項目は、今度の学習指導要領改訂の特色についてである。二つめの項目は、特設「道徳」という枠組みのもともっている根本問題に関することである。三つめは、先に平沢さんが述べたような、人権教育としての道徳教育にはどれくらい可能性があるのか、ということ。四つめは人権教育の実践的課題についてである。これらの項目は、人権教育をベースにして考えたものである。

## 2 学習指導要領改訂の核心的な特徴

まず今回の2008年の学習指導要領改訂の特色

であるが、改訂の背景を、私の立ち位置から考えると、新自由主義政策が進んでいることを考慮する必要がある。特にバブル崩壊後は、激しいラディカルな新自由主義的政策が浸透した。また、新自由主義というのは裏返すと、政策推進の主体が政府であるがゆえに、非常に国家主義的でもある。新自由主義とは、教育の分野では、学習者主権すなわち個々の消費者とみなされる学習者（保護者）が自由に教育の選択を決めればいい、という考えをベースにしている。例えば、教育バウチャー（教育クーポン券）はその代表的な施策である。

ところがその選択は個々人の自由な私的判断によるわけだから、選択のメニューは多様化をまねがれない。新自由主義的政策は、市場原理万能主義であるが、しかしそこでは一定の規制が必要となる。それができるのは今のところ国家しかない、ということになってしまう。小渕首相時代の「21世紀日本の構想」には、それが端的に表れている。そのなかで、教育は治安・統治の問題である、とはっきり書かれている。道徳的なことも含めて、言い方が適切かどうかは分からないが、社会の分裂を促進する新自由主義を補完するには国家の統合を図る新保守主

義が不可欠となる。新保守主義というのは、グローバル化時代における日本の生き残り戦略なので、従来の保守主義とは少し違い、「道徳」の教科化をめざしている。もちろん、偏狭なナショナリズムであり、基本的には自民族中心主義、エスノセントリズムである。

今の日本は政治的にも経済的にも非常な危機に瀕している。そのようなときには、必ず国家改造の問題が提起される。国家改造の問題は中曽根首相の時代から提起されていることであり、その国家改造のポイントは、改憲にある。改憲という問題は以前からあり、1958年の特設「道徳」の設置も、その布石としてなされたと考えてよいだろう。そういう意味では、新自由主義、あるいは新保守主義との関連で捉えたいというのが私の視座である。

このような観点から考えると、学習指導要領改訂の主な特徴として三つのことがいえる。一つは、法制的に教育基本法が変わったことから決定的な影響を受けている。というのは、法というのは権力に裏付けられており、行政権力により強制することが許されてしまう。教育基本法の改定の際、その中心になった論点の一つが道徳教育であった。人間の内心、あるいは思想の自由を法で強制していいのかという議論であったが、結局、教育基本法は改定されてしまった。

教育基本法の改定は、以下の三点について影響力をもっている。一つは、愛国心は従来から法的拘束性があるとされてきたが、教育基本法が改定されて、実際に法として強制する力をもつことになった。思想・良心の自由とか信条の自由に対して一定の拘束力をもつようになり、その意味で、やや戦前型に近い形が出てきた。二つめに、日本の伝統・文化、宗教の尊重が入ってきた。それが法定化されたということは、教育基本法の改定が、やはり、これまでの内心の

自由等に対する一定の制約として働くことを意味する。三つめは「公共の精神」、いわゆる「公德心」に関することである。現行憲法13条に示されている「公共の福祉」とはまた違った、「公共の精神」というあいまいな言葉が入ってきた。教育基本法の改定は以上のような点で、下位の法律の改定を通じて影響力を及ぼしていくといえるだろう。

学習指導要領改訂の二つめの特徴は、「要」と規定された特設「道徳の時間」である。つまり今回の改訂で、特設「道徳」は旧来の「補充・深化・統合」の位置付けから、教育活動全体へ「波及」させる位置付けになった。従来通りでは不十分だということで、特設「道徳」の徳目をすべての教科や特活などの年間指導計画にも入れなさい、となった。だから年間指導計画を作成するときにも、そういうことを要求されることになるし、道徳教育推進教員も配置しなければならなくなった。「要」にするという方針は、かなり前から出ていたが、それが学習指導要領の総則のなかに入って、小中学校全体に位置付けが明確になったのは今回の改訂が初めてである。

学習指導要領改訂の三つめの特徴は、「規範意識」の強化・確立である。私が「規範意識」を問題にするのは、教育再生会議などから出てきた「規範意識」である。規範は法、すなわち外的強制力をもっているという点で、道徳とは異なっている。道徳は内面の問題であるが、「規範意識」の強化・確立は、最後はやはり法＝外的強制力を伴うことを意味している。法による支配は憲法で認められているが、今回の改訂では悪法も法なりという法治主義の方にシフトした。それから、労働という問題を単なる感謝や敬愛の対象にしてしまった。さらに、「心のノート」に象徴されるように、心理的な操作も含めて対処していくことになっている。今回の学習

指導要領改訂には、以上のような特徴があるといえる。

### 3 特設「道徳」教育の根本問題

次に二つめの項目、すなわち特設「道徳」のもともともっていた問題について述べていきたい。

第一に、一番気になるのは、「日本とは何か」「日本人とは」という問題である。学習指導要領において、特設「道徳」が設置されて登場したのが「日本人」の育成であった。そして学習指導要領における主体はあくまでも「日本人」で、日本人以外の者は主体として扱っていない。日本国民というのは国籍があるという意味で分かりやすい。しかし「日本人」というのは定義しようがない。民俗学などにおいても、日本人の特質は追究されることが多々あるが、「日本人とは何か」ということについてははっきりと書かれたものはない。アイヌや琉球の問題、そして現代のようにニューカマーが多く在住するような時代では、様々なタイプの子どもがいる。したがって学習指導要領は、その子どもたちのアイデンティティをどう考えるのか、という大変難しい問題を抱えているのである。

その「日本人」の特質を理論的に整理したものとして、1966年の「期待される人間像」を挙げることができる。「期待される人間像」は「日本人が、日本を愛するということが当然、その象徴である天皇を愛する、敬愛するということが当然」という論理の展開である。戦前の場合には天皇主権であったために、それで理屈としては成り立っていた。しかし、戦後は国民主権なのでそうはいかない。国民主権をどう考えるのかという問題があるにもかかわらず、学習指導要領はそうした問題を回避している。

第二に、憲法学者の樋口陽一氏らが主張して

いることだが、「国家」ではなく、「国」（くに）という言葉を使っていることの問題性である。おそらく「国」という場合は、郷土の意味での「くに」という場合と同じようなレベルで使われる。これは民族国家という意味でのネーションと、国民国家＝ステイツという意味でのネーションと区別していないことを意味している。だが、民族国家と国民国家は区別しなければならない。民族国家＝ネーションの場合、日本語をしゃべる、日本のわびさびが分かる、日本の風土に根ざした感覚が分かる、日本の特質といわれるものが分かる者が国民＝日本人ということになる。

しかし、国民国家＝ステイツの場合はそうではない。そこでは個人という抽象的な概念をもとにして個人の尊厳、個人の人権が考えられ、それを基礎にしてステイツというものは考えられている。そこから憲法は出てくる。近代憲法とは、近代立憲主義である。近代立憲主義からすると、ステイツの側面が非常に大事であるにもかかわらず、それが十分に学校で教えられていない。その証拠に、学校では「立憲主義」というと、「日本の立憲はアジアで最初だ」と明治時代の帝国憲法を教える。ところが、帝国憲法の場合、国民は天皇主権下の民すなわち臣民であって近代的個人、市民ではない。だから帝国憲法は人権保障が非常に脆弱である。そういう事態を、憲法学者たちは「見せかけの立憲主義」と呼んでいるが、敗戦後の現行憲法についての「立憲主義」の意義は教えていない。「立憲主義」を教えないということは、現行の憲法とは何かということをはっきり教えていないということである。「憲法」というとすぐ聖徳太子の憲法が出てくるが、あれは近代憲法でも何でもない。こうした状況は、憲法概念そのものが我々のなかに定着しなかったということの意味しているのである。

特設「道徳」がもともと孕んでいた第三の問題は、法と約束・きまり・ルールとの相違を無視して、社会関係を日常の人間関係のレベルに還元し矮小化していることである。どんな悩みや苦しみも、そこには社会関係、社会的側面がある。しかし特設「道徳」では、それを全部日常の人間関係の心理的レベルにもって行ってしまっている。すぐに思いやりとかが出てくる。思いやりは大事だが、思いやらなければならない事象は社会関係から出てくるわけだから、そこはきちんとふまえなければならない。

もちろん、特設「道徳」の場合、公権力による人権侵害の問題は射程外に置かれることになる。私が戦後の部落解放運動を総体として評価しているのは、国民相互の差別を問題視すると同時に、国家に対する要求をきちんと位置付けさせたことである。部落解放運動は国家の責任を明確化し、1965年の同和对策審議会答申や69年の同和对策事業特別措置法を実現し、立憲主義を具体化してきた。これらが取り組みを一挙に発展させてきたのである。これが重要なポイントであり、ハンセン病元患者の人権問題が1990年代まで難航したことなどを考えても、国家責任を度外視して人権問題の解決を語ることはできない。

## 4 人権教育としての道徳教育の推進

三つめの項目として、人権教育としての道徳教育の推進をあげた。今の状況のなかで、現行の道徳教育は法として強制される。そういうときに、道徳教育はだめだと言っているだけではすまない。グローバル化の時代に日本は新自由主義的政策を強引に推進し、結果的に新たな貧困や格差の問題の出現、つまり反人権的状況を大きくした。そういう状況に対してどうしていくかという課題は、特設「道徳」があろうとな

かろうと私たちの教育課題である。実践的なことを考えると、私たちは、基本的人権と人権に見合った教育の質・内容をつくっていくことが非常に大事であり、「道徳」という一つの授業時間のなかでも極力そういう視点でやっていかなければならない。そうした実践的な問題意識をふまえて、以下三つのことを述べていく。

まず、私たち教職員の立つ位置を明確にすべきである。私は現行憲法に改めて注目している。憲法のはじめの部分も大事だが、最後の方もやはり大事だと痛感している。第10章「最高法規」で憲法とは何かという定義をしている。97条では、国民の「永久の権利」としての基本的人権保障を明記している。いわば基本的人権保障が入っていない憲法は憲法ではないと規定している。98条では、条約・国際法規の遵守が入っている。さらに99条では、教職員は憲法尊重擁護義務を負っていることを明記している。天皇をはじめすべての公務員を含めてそうだとしており、その意味はとても重い。というのも、私たちの人権教育はそれに依拠していることを意味しているからである。

それから二つめは、現代社会というのは、国民国家のレベルを越えてグローバル化社会であり、そこで私たちは生存しているということをふまえなければならない。利害対立が存在するが、そのなかで我々は生きていかなければならないので、当然ルールが必要になっている。それがグローバル・ガバナンスといわれているものだと理解してよい。国連は役に立たないといわれるが、人権・平和・環境の問題を含めていろいろな提案をしており、それを活用することが重要なのである。2000年の人権教育啓発推進法やその基本計画といった、近年の国内的な人権教育の状況は、「国連人権教育の10年」（1995～2004年）を皮切りに「人権教育の世界プログラム」（2005年～）といった世界的な動きとつ

なっているのである。

文部科学省では今、人権教育推進に関する「第三次とりまとめ」が存在している。その「第三次とりまとめ」には欠点もあるが、評価できる点も少なくない。特に、それまで知識・態度とか技能に限られていた枠組みに、価値が入ったことである。その価値とは、日本的価値を基調とする道徳教育とは違い、国家を越えた人権という普遍的価値のことである。それを入れたことは大きく評価してよい。

そこで、日本的価値と普遍的価値をどう位置付けるかという議論が必要になってくる。国際的なことに背を向けたのでは問題は何も解決しないし、同時に日本的なものを無視することもできない。では、何が必要か。日本の個別的な人権課題に対する取り組みのアプローチが、普遍的な人権尊重、普遍的なアプローチと相まっていくことが必要であろう。どういうことかという、この個別的な人権課題の教育的取り組みをもとにしながら、さらに普遍的なアプローチと重ねて意味付けをしていくという形で普遍的になってくる。そうすることで、より普遍的な人権教育の形成が可能になるのではないか。大阪の場合、人権読本をつくったりするような人権課題に対する取り組みを、いろいろな形でやってきている。しかも、それをつくるとき必ず当事者が入っている。そういう個別的な人権課題の取り組みを、国際的な人権条約、例えば子どもの権利条約のような普遍的なアプローチとつないでいくことが、今後さらに重要になってくるであろう。

三つめは、人権としての居場所。つまり、エンパワメントの教育である。居場所づくり・出番づくり、そういう場として人権教育を考えていく必要がある。人権教育は、子どもが支えられ、励まされるような場でなければならない。大阪の同和教育のなかで実施されてきた学力調

査で、学力と生活の関連性の調査結果をふまえると、居場所があるかないかが学力形成を左右している。そんななかで、やはりアイデンティティの問題とメンバーシップの問題が大きく立ちあらわれてくるのである。

やや蛇足になるが、特設「道徳」の趨勢は、日本の民主主義のバロメータのように思える。それは特設「道徳」をやめるかどうかということだけではなく、内容的にもそれを乗り越えられるような力を日本社会がどの程度もっているかを示すからである。しかし残念ながら部落問題の存在を考えてみたとき、市民社会という言葉を使えば、なお日本は市民社会にはなっていないといえよう。

歴史を振り返ると、日本社会は、ハン・ムラ・イエ社会という身分制時代に、外圧によって否応なしに近代国民国家にならなければならなかった。しかも、当時はムラや藩を超えた価値がなかったため天皇制を引っ張り出してきて、それを中心にすえて近代国家をつくった。民衆の生活がそのままブラッシュアップして市民社会になったのではなく、民衆の生活と違った価値を国家が要求して、それでもって近代化を進めるという日本の歴史の特異性がある。例えば、私が大学院生時代に、明治初期の分厚い教育学辞典に出会った。それを見ると、家庭教育は「学校教育を家庭ですること」と定義されていた。この例から推察するに、おそらく家庭とかファミリーとかいう概念がなかったのであろう。そういうことをふまえて考えると、それなりの理由があつて、天皇制国家がムラ社会を超えた価値—一人はこうあるべきだという臣民的価値—を決めて要求するという形で、日本は近代化したのであろう。つまり、近代化によって民衆の生活は一度断ち切られたのである。だから、自由民権運動はあつたが、それはつぶれてしまう。歴史学は素人ながら、やはり今も日本は近代(戦

前)の「負」の歴史を引きずって、それを戦後も総括できなかった。総括できないまま、近代的な憲法をいただいたといえる。そういう「日本の特殊性」があると私は思っている。だからなかなか人権という思想、人権感覚が身につかない。高度成長の間に経済的には繁栄したが、戦争責任が総括されないという問題が残されたままで、アジアの国々ともなかなかうまくいかない側面がある。

また、宗教の違いも大きいだろう。ヨーロッパの宗教改革とか宗教闘争といった歴史を経ないまま、人権が出てきている。やはり、輸入物(借り物)の側面があると考えた方がよい。日本社会の特質に合った人権とか民主主義がどういうものなのか、ということとはよく分からない。ただ、人権や民主主義の社会を我々自身がつくるなかで、この特設「道徳」も議論しなければならないと思う。個々人が突出して何かをしようとしても、政治的な力関係があり、さらに社会のコンセンサスも得られずにうまくいかない。したがって、私たちが日本社会のなかで真に根をはって生きていくためには、人権教育とそれに関わる問題を社会のなかでしっかり考えていくことが、非常にプラスになると思う。そういう意味で特設「道徳」とは日本社会の民主主義のバロメータのようなものだ。これを成熟させる学習プロセスが必要となる。

そう考えても、「日本とは何か」を考える議論が大事になる。日本という言葉を使いながら、ステイツ(国民国家)の部分を切り捨てているとしたら、やはり民主主義の教育ではない。私たちは使っている言葉一つ一つの中身を吟味しないといけないだろう。道徳教育に対しても、そういう形で理屈をふまえて考えるという習慣をつける必要があり、感情論では問題解決しない。

## 5 人権教育の実践的課題

最後のこの項目については、時間の関係もあり、一つにしぼって述べたい。報告レジュメの(1)「逆境をもバネにしてへこたれない力の育成」、(2)「学力向上ではなく、学力保障の教育」、(3)「進路指導ではなく、進路保障の教育」は省略して、(4)「学校における人権教育推進体制づくり」の「留意点：町内会(自治会)とアソシエーション(意識的に結合した集団の協働)の連携によるコンセンサスづくり」について少し述べたい。

人権教育とか人権啓発の実践をみていると、その地域で比較的成功しているところは、今でいうNPOのようなアソシエーション、つまり一定の能力・主張があって運動している市民的なタイプの運動と、町内会・自治会がうまく結束しているところである。そうでないところは、あまり成功していない。つまり、両者をつなぐコーディネーターが必要だということだろう。より近代的な目的集団的なもの、すなわちNPOのような集団と、全員参加という建前の町内会・自治会をつなぐものがあると、一定のコンセンサスができやすい。今の学校教育はどれだけ主張が正しかったとしても、コンセンサスを失ったら、その取り組みは前進しないのである。

コンセンサスとは「民意」でもある。民意というものは非常に「柔らかい」もので、意図的につくられるという側面もある。時には驚異的な変化が起こりうるし、その非常に危機的な状況がいわゆるファシズムである。ファシズムは、このグローバル化の時代においては夢物語のようにも思えるが、そういう可能性が全くないことはない。そして輿論と違って民意というものに基準はない。しかし人権は唯一の客観的基準である。その意味からも、人権教育の意義はき



わめて大きい。

現在は、「第三の開国」の時期だと考えられる。第一は明治維新。あの時代のネイションが今は違う意味をもっていることを考えれば、植民地化を防いだというのは歴史的僥倖だったと思う。第二は敗戦。第二の開国は、残念ながら戦争を総括できず国民自身の手で責任を取れなかった。コンセンサスをつくるまでには至らなかったのである。そして第三の開国。1990年代、特に2000年代に入ってから、国民国家そのものが揺らいでいる時代。それは国際化とは異なる。国際化とは違ったグローバル化の時代の生き方を我々は迫られている。貧困の意味も違うし、雇用問題も難しい。多国籍企業、特に金融企業は日本の若者を救おうなんて考えないだろう。かつてのナショナリズムもなくなっている。そういう意味でコスモポリタンといえるのかもしれない。だから、利益を求めてどこでも出かけていくということになる。事実、円高以降、日本国内の産業構造はますます空洞化している。このまま行くと大変なことになるだろうと素人でも思うが、そういう時代のなかで我々はどうのように生きていくのかという問題は未解決のままである。安心して働くこと（ディーセントワーク）ができるといった今日的課題の実現

には、憲法の13条が規定する幸福追求権の確立が求められよう。やはり、人権は能力と峻別した問題であり、幸福追求権をぬきにした人権教育はないと痛感する。

「個人の尊厳」「個人の尊重」という用語は、憲法の13条、24条というたった二つの条項のなかにのみある。国民個人と国民総体とは違って、主権在民の「民」というのは国民総体を指している。その意味で、個人一人一人は主権者ではない。国民総体が主権をもっているという仕組みである。そのことも含めて問題は山積みで、私自身も疑問だらけである。学習指導要領で自明のように使用されている「日本」「日本人」とは何かという問題は、歴史学者も非常に大きな関心をもっている。いかなる「日本人」として生きるのか、いかなる「地球市民」「アジアの一員」として生きるのか、そういうことを考えていかなければならない時代を迎えたと感じている。

#### 追記

本稿は、2010年3月16日に開催された部落解放・人権研究所の第1回人権教育・道徳教育研究会での報告内容をまとめたものである。