



道徳教育をめぐる国家主義の高まりとその克服の課題

メタデータ	言語: jpn 出版者: 宮崎大学教育文化学部 公開日: 2008-04-07 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 橋迫, 和幸 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10458/1508

道徳教育をめぐる国家主義の高まりとその克服の課題

— 「心のノート」をどう乗り越えるか —

橋迫 和幸

How to Overcome a New Challenge of the Nationalism

Concerning Moral Education:

how to confront "Kokoro no Noto"

Kazuyuki HASHISAKO

はじめに

学習指導要領では、その改訂のたびに、宗教的情操の育成が強調されるとともに、愛国心の育成をめざす国家主義道徳教育の傾向が強められてきた。しかも、それはたんに道徳教育の目標設定において畏敬の念や日本人としての自覚を強調してきただけではない。とくに1989年改訂学習指導要領で「道徳教育の全体計画」と「道徳の時間の年間指導計画」の作成が学校と教師に義務づけられて以来、学校の教育活動全体をとおして行なわれる道徳教育と、道徳の時間に行なわれる道徳教育の両方において、これらの価値を子どもたちに植えつけるよう学校は強制されている。

それでも、道徳教育には教科書がなく、教材と指導法の選定は原則として現場教師に委ねられてきたから、これまでは道徳教育や道徳授業のねらいや内容、方法を教師がみずからの判断によって自由に裁量する余地がなお残されていた。しかし、1998年版学習指導要領が全面実施に移された2002年度から、学習指導要領に即応した「心のノート」が全国のすべての児童・生徒に配布され、現場でこれを使用することが強制されるに至って、今やその余地さえ奪われようとしている^①。これは、学習指導要領に定められた道徳の内容を、教師の判断を経ずに、その頭越しに子どもたちに直接押しつけようとするものといつてよいだろう。

「心のノート」の作成・配布は、直接には、2000年の「教育改革国民会議報告」にもとづくものである。「教育改革国民会議報告」は、「教育を変える17の提案」の一つとして、「学校は道徳を教えることをためらわない」という方針を打ち出し、小学校から高校までにわたって道徳教育のための教科書を設けることを提言している。教育改革国民会議は首相の私的諮問機関にすぎず、法的な根拠もないのに、文部科学省はただちに同会議報告の方針を実施に移すための予算措置をとっている。すなわち、2001年1月に文部科学省は「21世紀教育新生プラン～レインボープラン～」と題する計画を策定した。この計画は「7つの重点戦略」からなるもので、その2「多様な奉仕活動・体験活動で心ゆたかな日本人を育みます」のなかに「道徳教育の充実」が位置づけられ、その一環として「心のノート」の作成・配布が計画された。

文部科学省によると、「心のノート」は教科書でもなく副読本でもないという^②。教科書で

はないから、文部科学省が作成したからといって、国定教科書を作ったわけではないという理屈なのであろう。また、教科書ではないので、検定や選定という作業を経る必要もなく、文部科学省が作成したものを直接子どもたちに配布するのも問題はないという考えである⁵⁾。しかし、教科書でも副読本でもないとするなら、そんなわけのわからないものに国費を支出することがなぜ正当化されるのか、という疑問が当然出てくる。例えば野田正彰氏は、「実はこの本が文部省著作の非合法教科書であることは隠しようもないので、教科書でもない、副読本や指導資料でもないと弁明しているのであろう」とのべたうえで、「それでも弁明どおりに受け取れば、何ものでもないノートになぜ国費を使うのか」と疑問を呈している⁶⁾。

他方で、教科書でもなく副読本でもないのなら、学校でこれをどう扱おうと自由かといえ、そうではない。すでにふれたとおり、文部科学省は、各都道府県・政令指定都市教育委員会に対して「心のノート」の配布状況だけでなく、活用状況についても調査を行なった⁶⁾。各学校にとっては、「心のノート」を使っているかどうかを調査されること自体が、これを使用するようにという圧力として受け止められるのは容易に想像されることである。

こうして、国の機関である文部科学省が「心のノート」を刊行し、それを子どもたちに直接手渡し、しかも学校で使用するよう強制することは、学習指導要領に定められた道徳の中身について批判を許さず、一律に学校現場に押しつけようとするものといわざるをえない⁷⁾。各学校にノートを配布するだけでは足りず、子どもたちへの配布状況や学校での活用状況を文部科学省が調査することに、そういう意図が込められていることは疑いのないことである。例えば1985年に文部省(当時)が特別活動実施状況調査を行ない、その結果にもとづいて日の丸・君が代を学校に強制した歴史的事実に照らしても、そうした恐れは杞憂とはいえない。

こうして「心のノート」の活用状況調査が行なわれ、学校における使用が強制されることになれば、教師の意図はどうであれ、やがて特定の道徳的価値が子どもたちに押しつけられることになるだろう。それはちょうど、1999年に成立した国旗・国歌法をめぐって、子どもたちには強制しないと政府が答弁したにもかかわらず、現実には教師だけでなく子どもや保護者たちにまで押し付けがなされているのと同じである。こうした状況はまさに国家が道徳の教師として立ち現われ⁸⁾、国家が直接子どもたちの内心に介入しようとするものといわなければならない。

ところで、「心のノート」が配布されて以来、教育現場や教育研究者の間にはさまざまな反応が現われている。その一方の極をなすのは、これを歓迎し、道徳の授業に積極的に取り入れようとする立場である。例えば、「構造化方式」と称する道徳授業の指導法を展開している金井肇氏と氏の主宰する全国道徳授業実践研究会が、そのなかのグループをなしている。「心のノート」の作成にもかかわった金井氏は、かつて道徳授業の現状に関する調査にもとづいて、今日の道徳の授業には教材や指導法の点で不十分さがあることを明らかにしたことがある。これは今日の道徳授業の問題点の一端を明らかにする大切な指摘であったが、しかし金井氏は基本的には文部科学省流の道徳の授業に対して批判的な立場に立つものではない。つまり、金井氏の提唱する道徳授業の「構造化方式」は、文部科学省流の道徳授業を基盤としつつそれに修正を加えるものであって、文部科学省流の道徳授業そのものの本質的な問題の解決をめざすものではない。だから、道徳授業の「構造化方式」を提唱する金井氏が「心のノート」の作成にかかわり、それを取り入れた道徳授業の実践を展開しているのは、それなりに一貫しているといえよう。しかし、金井氏らには、「心のノート」は国家が子どもの内心の自由の領域に踏み

込む危険性をもったものである点への危惧の念はまったくみられない⁹⁾。

もう一つ、「心のノート」を積極的に取り入れた実践と研究を展開しているのは、諸富祥彦氏らエンカウンターと呼ばれる手法を用いた道徳授業を提唱しているグループである。諸富氏らが提唱するのは、アメリカにおける道徳教育の一流派である「価値の明確化」に基礎を置き、それにカウンセリングの手法を結びつけた道徳の授業である¹⁰⁾。エンカウンターとは、端的に言えば、他者からの肯定的な評価をとおして自己自身のよさを知ることである。しかし、諸富氏によれば、道徳の授業におけるエンカウンター（自己自身との出会い）は目的ではなく、あくまで手段である¹¹⁾。では、目的は何かといえば、それは学習指導要領に定められたものにほかならない。そして、エンカウンターをとおして出会った自己自身（のよさ）を確認するために、「心のノート」の書き込み欄の活用が有効だと諸富氏はいう。要するに諸富氏にとっては、道徳授業の目的や内容は所与のものであり、学習指導要領に定められた道徳的価値内容をより効果的に子どもたちに内面化させるための手法がエンカウンターにほかならない。そして、「心のノート」も、その手法をより効果的にするものとして歓迎しているわけで、「心のノート」は国家が特定の道徳を子どもたちに注入しようとするものであること、したがってその中身は強く国家主義に彩られていることについては、諸富氏らは何の危惧の念も抱いてはいないのである¹¹⁾。

このように、国家がみずら道徳の内容を定め、それを教師を始めとする大人たちの頭越しに直接子どもたちに注入しようとする「心のノート」の問題性をほとんど顧みない諸富氏は、「心のノート」を基礎づける心理主義の手法をむしろ肯定的に評価している¹²⁾。しかし、この心理主義の手法こそ、「心のノート」を批判する側が厳しく指摘する問題の一つである。心理主義とは、端的に言えば、社会に由来する問題を個人の心の問題にすり替え、個人の反省によって問題の解決をめざそうとする考えである。そうした心理主義の手法の危険性についてはすでにさまざまな批判がなされている。例えば小沢牧子氏は、「心のノート」は「『そっと自分に聞いてみよう』というように、自分の内面に目を向けさせることから導入して、何ごとも心がけ次第というように、問題を個人の内面に閉じ込めていきます」とのべ、「実は、問題というのはいつも周りとの関係や状況と不可分に起こるものですが、心理主義はこれを、個人の問題としてしまう」と批判している¹³⁾。道徳とは本来、他者との社会的な関係性の問題であって、それを個人の心の問題にすり替えるのは、問題の本質を見誤らせるものにほかならない。

しかし、今のところ、国家主義のねらいや心理主義の手法を始めとする「心のノート」の問題性は必ずしも広く認識されているとはいえない。学校現場ではむしろ、金井氏や諸富氏らのほうが強い影響を及ぼしているのかもしれない。また、子どもたちをめぐる困難な状況を前に不安を深めている親たちの間には、ソフトに子どもたちに語りかける「心のノート」をむしろ歓迎する向きがあるのかもしれない。こうした状況のもとでは、「心のノート」の影響力を軽視し、あるいは無視することは、現実的ではないだろう。しかしまた、「心のノート」そのものを批判するだけでは、対抗軸としてはなお弱すぎるようにも思われる。

では、このような状況のなかで、「心のノート」による特定の価値観の押し付けに対抗し、子どもたちの内心の自由を守るためにはどうしたらよいのだろうか。この課題について考察するのが、本稿のねらいである。

この課題を考察するため、具体的には次のような問題を取り上げて検討する。第1に、「心のノート」の本質をどうとらえるかという問題である。これについてはすでに多くの指摘がな

されているので、あまり多くは触れないが、ただ、「心のノート」の問題を歴史的な視点に立ってとらえる必要性について検討しておきたい。「心のノート」にはさまざまな新しい手法が用いられていることから、道徳教育政策において何か新しいものが導入されているように見えるかもしれない。しかし、実際にはこれまでの文部（科学）省の道徳教育政策の路線上に「心のノート」は登場したのであり、その歴史的な意味をきちんと押さえず、ノートの新しさに目を奪われていると、問題の本質を見失う危険性がある。第2に、「心のノート」の内容をめぐる問題として、それが全体として子どもたちをどこに導こうとしているのか、それを検討する必要がある。第3に、第2の問題とも関連するが、「心のノート」が究極的にねらいとしている愛国心教育とかかわって、国家の問題をどうとらえるべきかについて検討することが欠かせない。第4に、第1～第3の点を踏まえて、具体的に私たちは「心のノート」とどう向きあうべきか、「心のノート」を無視せず、しかしそれに飲み込まれないようにするためには、ノートとどう向きあったらよいのかについて考察する。そして最後に、結局、「心のノート」にまどわされず、また振り回されないようにするためには、それを相対化することが求められるが、どのような道徳教育の展望がそれを可能とするのかについて考えてみたいと思う。

1. 「心のノート」の登場と道徳教育政策の新局面

戦後道徳教育の歴史のなかで、「心のノート」はどのように位置づけられるだろうか。「心のノート」がもし何か新しさをもって登場したとすれば、それはどのような意味での新しさであろうか。「心のノート」登場の歴史的意味を明らかにするためには、それがたんに従来の政策の延長線上に位置するものに過ぎないのか、それとも何か新しい局面の展開を告げるものなのかについて検討しておかなければならない。

この点については、「心のノート」が国旗・国歌法制定後の動向に見られるように教育における国家主義がますます強化されつつあるなかで出されたこと、教育基本法「改正」と歩調を合わせて登場したこと、国定教科書もどきの教材が国家によって教師の頭越しに直接、子どもたちに届けられたこと、心理主義という新しい手法が用いられていること、などがとくに留意すべき新しい問題として指摘されるだろう。

しかし、「心のノート」が目指す路線そのものは、最近になって突然現れたことではない。戦後、民主教育の模索を始めた日本の教育は、早くも1950年代はじめに戦後民主主義の逆コースのなかで再び戦前への回帰へ向かって大きく方向を転換した。1960年代には高度経済成長を背景として公教育の再編が進められ、とくに1966年に中央教育審議会が打ち出した「期待される人間像」は、その後の教育政策に大きな影響を与えることになった。1980年代には臨時教育審議会によって大国主義的な教育政策が打ち出され、1990年代には新自由主義と新保守主義のもとで、公教育の解体と教育への新たな国家支配の強化が進められて、今日に至っている。「心のノート」はこうした大きな流れのなかで登場しているという歴史的経緯を押さえておかなければならない。

もちろん、1950年代以後、今日に至る歴史的経緯は決して単純な歩みをしてきたわけではなく、そのときどきの様々な要因のせめぎ合いのなかで教育政策が策定され教育の現実がつくられてきた。その間には、民主教育に対する国民の側の要求や、それを汲み取って実践への具体化に努力してきた教師たちの取り組みが、国の教育支配と対抗しながら、教育の現実に影響を

及ぼしてきた面があったことを忘れることはできない。

そのように、教育は国の政策とそれに対する国民の側の対抗とのせめぎあいのもとでその現実のありようを規定されてきた。しかし、そうした対抗関係が揺らぎ、とくに国民の側の対抗軸が弱くなっていることが、90年代以後、今日に至る状況であるといつてよいだろう。

(1) 国旗・国歌法の制定と教育基本法「改正」

1999年に国旗・国歌法が制定されてのち、政府の答弁にもかかわらず、学校現場では子どもたちへの強制がなされ、また国旗・国歌への姿勢を踏み絵として教師たちの内心の自由が著しく損なわれつつある⁽¹⁴⁾。

他方で、教育基本法「改正」という名で、戦後民主教育の理念を掲げた教育基本法を廃止し、新たに愛国心の育成を前面に掲げた新法を制定しようとする動きが強まっている。戦後教育の50年間、政府・文部省が教育基本法の理念の実現を真剣に追求したことはほとんどなく、事実上骨抜きに終始してきたが、ここへ来ていよいよ教育基本法そのものを取っ払おうとしている。

このように、戦後民主教育の基本的枠組みがゆるがせにされ、国家主義教育への防波堤が根底から突き崩されようとしているまさにこの時期に登場したことに、「心のノート」の政治的な意図が込められていると見てまちがいない。

(2) 教師の教育の自由の剥奪

「心のノート」登場の背景をなすもう一つの問題として注目すべきは、ノートが教員管理の強化という政策の流れと同時に登場したことである。教員管理の強化は、これも1950年代以来の教員の勤務評定を前史としながら、1990年代に入って新たな装いで強化されている。教員の勤務評定は教師の教育活動を萎縮させ、子どもたちとの関係を破壊するものであるが、そうして教師と子どもとの関係が断ち切られた状況のなかで、国が直接、道徳教育の主体として子どもたちに働きかけようとしている。それが「心のノート」登場の意味するところである。

もともと1950年代に、教員の勤務評定、教育委員会の任命制、学習指導要領の国家基準性の強化と道徳の特設などの諸施策が展開されて以来、教師の教育の自由は著しく制限されてきた。道徳教育についていえば、1958年に道徳が特設されてわずか5年後の1963年に、道徳の授業方法までが規制され、58年段階ではまだしも残されていた道徳授業を工夫する教師の自由が奪われた⁽¹⁵⁾。さらに1989年改訂学習指導要領で、道徳教育の全体計画と並んで、道徳の時間の年間指導計画の作成が各学校に義務づけられ、教師の創意工夫の余地はきわめて限られたものになった。

それでもなお、これまでの道徳の授業では、教師がその気になりさえすれば、学習指導要領「道徳」の内容項目をどう取り扱うか、どのような教材を用いるか、指導過程をどう構想するかについて工夫する余地がまだ残されていたといえよう。いいかえれば、道徳の授業で扱うべき内容や指導法までを学習指導要領によって国が一方的に定めるとしても、文部科学省＝学習指導要領と子どもたちとの間に立って少しでも子どもたちの道徳性形成に有効な授業を創造しようとして工夫する自由が、教師にはなお残されていたということである。もちろん、国によって内容や方法が強く規制される状況では、教師がみずから工夫しうる余地はきわめて限られたものである。しかし、それでも国が定める基準と、生身の子どもたちとの間に立って、創意工夫するのが教師の任務であり、その創意工夫こそ教師の力量が問われる局面である。

それに対して「心のノート」は、教師による内容の吟味を経ずに、教師の頭越しに直接、子どもたちに手渡された。文部科学省は、一方では国会で「心のノート」は強制ではないと答弁しながら、他方では、教育委員会や学校長が使用を決めれば教職員には使用の義務が生ずると表明している⁽¹⁶⁾。これはちょうど、国旗・国歌法をめぐって、文部科学省が子どもたちには強制しないといいながら、教師には指導の義務があるという立場をとって、事実上子どもたちにも強制しているのと同じである。

いま東京では都教委によって都立学校へ日の丸・君が代の常軌を逸した強制がなされているが、そのなかで教師に強制するだけでなく、生徒が指示に従わなければ、これも指導上の責任として教師を処分するという措置が取られている⁽¹⁷⁾。ここでは、教師は自分自身の良心の自由をどう守るかだけでなく、子どもたちの良心の自由をどう守るかという二重の困難に直面させられている。「心のノート」をめぐっても同様のことが起こってくるのではないかと危惧される。

(3) 心理主義手法の導入

「心のノート」における新しい点の一つとして、心理主義の手法が用いられているという問題はすでにふれたが、例えば野田正彰氏はこの点について、「心のノート」には「心を物とみなす比喩⁽¹⁸⁾」であふれているという。そして、子どもたちは「自分を見つめ、良い自分と悪い自分を分割し、場面に応じて自分を装うこと、これが学校の先生の要求する『こころ』であることを、心から、知るであろう⁽¹⁹⁾」とのべている。心とは孤立した個人の内にある何ものかではない。人は社会との関わりにおいて自己のあり方を吟味し、選び取る。そうして創られた「わたし」という一個の人間の全体的ありよう、それをこそ「心」というのだとすれば、「心のノート」がめざす「こころ」は、はまさにそれとは正反対の方向をめざすものといわなければならない。

このような心理主義の特徴をめぐって、金子隆弘氏は「心のノート」における「空欄」の意味に着目している。「心のノート」と向き合う子どもたちは、ノートから発せられるメッセージを自分のなかに取り込み、自己内対話した結論を空欄に書き込むよう誘われる。それは、カウンセラーから発せられるメッセージをクライアントがみずからの心のなかに取り込み、自己内対話した結論を語ることで癒されていくカウンセリング理論と同じだと金子氏はいう⁽²⁰⁾。すなわち、カウンセリングでは、他者や社会との間で損なわれた関係性がそれによって回復され、クライアントが癒されるとしても、それはカウンセラーが想定する社会的・文化的な文脈にクライアントが再定置されるいとなみにすぎない。それでも、それによってクライアントが癒され、明日への希望を回復できるなら、まだしも意味があるといえよう。しかし「心のノート」では、子どもたちが自分自身と対話するように誘われながら、実はノートの背後に隠れているある強力な力が発するメッセージにからめ捕られる仕掛けになっている。ここが問題なのである。

金子氏はさらに、とくに思春期においては仲間との交流のなかで既存の価値を組み替えるいとなみがなし遂げられていくものであり、ノートに誘われた自己内対話によって特定の価値観のみを内面化するやり方では本当の個性は育たないとのべている⁽²¹⁾。これは「心のノート」のような、相手がわからない（相手が意図的に隠された）世界に語りかけるのではなく、生身の人間との対話や交流こそが人間的成長にとって、そして心の成長にとっても、不可欠であるこ

とを指摘したのもとして注目しておきたい。

(4) 学校教育全体の道徳教育化

「心のノート」をめぐるのは、それが学校の教育活動全体を道徳教育化する有力な手段とされていることも、見逃してはならない問題点の一つである。「心のノート」は、道徳の時間だけでなく、学校教育のあらゆる場面で活用されるべきものとして位置づけられている⁽²²⁾。しかも「心のノート」の内容は、学習指導要領「道徳」の内容を忠実に反映したものとなっている。だから「心のノート」は、学習指導要領「道徳」の内容を学校教育の全場面に押し広げる役割を担うものである。

しかし、学校の教育活動全体の道徳教育化そのものは1989年改訂の学習指導要領から始まったものであり、「心のノート」によって初めて打ち出されたものではない。したがって、少なくともこの点に関する限り、「心のノート」そのものよりは、学習指導要領のあり方が批判の対象とされなければならない。いいかえれば、仮に「心のノート」を使わないという選択をしたとしても、今日の学習指導要領に忠実にしたがって指導を行なうなら、「心のノート」のねらいをそのまま受け入れるのに等しいということである。

(5) 道徳教育の目標と「期待される人間像」

1998年改訂の現行学習指導要領では、それまで「第3章 道徳」に掲げられていた道徳教育の目標が「第1章 総則」に移された。その道徳教育の目標に込められた「生命に対する畏敬の念」という名の宗教的情操と、そして「主体性のある日本人」という名の愛国心は、その淵源をたどれば、どちらも1966年の中教審「期待される人間像」に行き着く。それはさらに、1950年代以来、支配層によって道徳教育の中心的な目的とされてきたものである。

この点でも、「心のノート」は畏敬の念や愛国心といった議論の多い問題を、子どもを守り導くべき教師の手をすり抜けて子どもたちに直接訴えかけようとするものであることに特段に留意しなければならない。この意味で、まさしく藤田昌士氏がいうように、「心のノート」の導入によって「文部科学省の道徳教育政策は新たな段階に入った⁽²³⁾」ということができるだろう。

かつて1958年に道徳の時間が特設されたさい、日本教育学会教育政策特別委員会は特設道徳に反対する声明を発表したが、そのなかで、特設道徳は良心の問題である道徳に国家が関与する誤りを犯すものであることを問題点の一つとして指摘していた⁽²⁴⁾。いわば特設道徳は、国が「道徳の教師」として立ち現れることを意味するものであった。今回の「心のノート」は教師の頭越しに道徳の教材を国が直接子どもたちに手渡すものであり、それはまさに国が「道徳の教師」として子どもたちの前に立ち現れたことを意味する⁽²⁵⁾。この点で、文部科学省の道徳教育政策は、これまでのどの段階をも越えて確かに新たな段階に足を踏み入れたということができよう。

しかし、それは文部科学省のやり方がよりストレートになったということではあっても、内容的には従来の路線の延長上にあることが忘れられてはならないだろう。したがって重要な課題は、「心のノート」をどう克服するかということ——もちろんそれも重要な課題だが——よりも、現在の学習指導要領体制の下での道徳教育そのものをどう転換させていくかということである。

「期待される人間像」以来の路線と「心のノート」との関連でもう一つ留意しておかなければならないことがある。それは、「心のノート」が、学校教育への複線型の導入によって分断される国民を再統合する任務を担うものとして登場している点である。いま進められている教育改革では、学習指導要領が最低基準として位置づけ直され、学習指導要領の内容を十分理解した子どもには「発展学習」を認めるという形で、学習コースの複線化が進められている。さらに、習熟度別指導という名の学習コースの分断、公立学校における学校選択制の導入などによって、子どもたちを互いに分断し差別する政策が進められている。こうして学校教育の差別的再編成によって分断される国民を再統合しようとする任務を担っているのが「心の教育」であり、「心のノート」はその具体化にほかならない。

1966年の中教審「期待される人間像」は、実は「後期中等教育の拡充整備について」と題する本答申の別記（付録）として出されたものである。「後期中等教育の拡充整備について」という本答申は、1963年の経済審議会答申「経済発展における人的能力開発の課題と対策」を受けて、産業界の労働力需要に即応すべく高等学校の多様化促進をめざすものであった。1960年代は高度経済成長を背景として高校進学率が急速に増大した10年間であり、これによって高等学校教育は事実上、子ども・青年の成長発達において「公教育の完成」としての役割を担うようになった。そうした重要な位置を占めつつあった高等学校を職業別に細分するのが1966年の中教審答申であり、それによって分断される国民を日本人として再統合することを目指すものとして、本答申の付録文書「期待される人間像」が出されたのである。

いま進められている教育改革は、明らかに教育資源を傾斜的に、つまり不平等に配分しようとするものである。そこで、西原博史氏がいうように、教育改革によって「能力に対する積極的な支援を受ける者と、そこから排除される者に学校が分断され、国民が分断されていく場合に、『愛国心』には、両者を一つの共同体につなぎ止めておく紐帯としての働きが割り振られる⁽⁹⁾」ことになる。今日の教育基本法「改正」論議において、教育の目的に愛国心を明記すべきだという主張がなされているのは、こうした文脈を一つの背景とするものである。そして、「心のノート」はまさにそうした流れのなかで出されたものであることに、私たちは留意しておかなければならない。

2. 「心のノート」のねらい

(1) 「心のノート」の粗雑な道徳観

「心のノート」の個々の内容には、一読してきわめて粗雑としかいいようのないものが少なくない。例えば、「心のノート」中学校版には、「法やきまりは、スポーツのルールと同じこと。……世の中に目を転じれば、法やきまりは、つまり社会のルール。スポーツのルールと同じことなのだ。」(88ページ)という記述がある。法律がスポーツのルールと共通性をもっているのはそのとおりだとしても、その共通性にしか目を向けさせないなら、法律や規則というものについての子どもたちの理解は平板なものに終始することになるだろう。

同じく中学校版には、愛国心について、「ふるさとを愛する気持ちをひとまわり広げると／それは日本を愛する気持ちにつながってくる。／私たちが暮らすこの国を愛し／その発展を願う気持ちは、ごく自然なこと。」(114ページ)という記述がある。これも、国と国家との区別、郷土への愛着と国家への忠誠との違いを無視した粗雑な表現といわざるをえない。

さらに、例えば働く意味が社会への奉仕と短絡的に結びつけて示されていることも、問題点として改めて確認しておく必要がある。すなわち、「心のノート」中学校版には、「『働く』ということは／自分のためばかりではなく、社会に奉仕し、そして貢献するということだ。」(101ページ)という記述がある。近代以後の分業社会では、職業としての労働は他人の必要を満たすことによって自己の必要を満たすことを本質とする。その意味で、働くことは社会に貢献するというのは事実である。しかし、社会への奉仕、とくにボランティアとはことさらに区別していわれる奉仕は、決して職業の本来的な機能ではない。にもかかわらず、職業をとおしての労働を無前提に奉仕と同義であるかのように教えるなら、子どもたちが労働の意義、とくにその権利としての本質を理解するのを妨げることになる。

ただし、この問題は「心のノート」における労働観の貧困の問題というよりは、学習指導要領「道徳」の内容そのものにかかわる問題である。すなわち現行学習指導要領では、小学校版の場合、高学年(5・6年)では労働の価値について、「働くことの意義を理解し、社会に奉仕する喜びを知って公共のために役に立つことをする」(4-(4))と記述されている。また中学校版では、「勤労の尊さや意義を理解し、奉仕の精神をもって、公共の福祉と社会の発展に努める」(4-(5))と記述されている。子どもたちに「働くことの意義」「勤労の尊さや意義」について考えさせ理解させることは、道徳教育としても大切な課題である。しかし、この項目のこのような表現は、労働の意義を奉仕と短絡的に結びつけ、あるいはそれに限定して、理解させることをねらいとしていると見てまちがいないだろう。これでは、子どもたちに労働を生存権や文化的権利と結びつけて基本的人権としてとらえさせ、働く権利は人間としての尊厳にかかわる権利であるという理解を得させることは不可能であろう。

「心のノート」は学習指導要領「道徳」を忠実に反映したものであり、「道徳」の内容1項目につき4ページ仕立てになっている。したがって、「心のノート」の内容に内包されている問題点は学習指導要領「道徳」の問題点そのものにほかならない。このような学習指導要領における道徳教育のねらいと内容の問題点を、「心のノート」の強制という新たな事態を前にして、改めていねいに吟味することが求められる。

(2) 学習指導要領「道徳」の内容の構造をめぐる問題

学習指導要領「道徳」の内容は、1989年改訂で4つの「視点」に即して構造化された。そのさいの4つの視点の順序が問題である。すなわち、①主として自分自身に関すること、②主として他の人とのかかわりに関すること、③主として自然や崇高なもののかかわりに関すること、そして④主として集団や社会とのかかわりに関すること、という4つの視点が立てられたが、②と④の間に③が位置づけられていることが問題なのである。

この構造も「心のノート」には忠実に反映されているが、視点②と視点④の間に視点③が位置づけられている点について三宅晶子氏は、「個を超えた大いなる力への畏敬の念、大いなる力によって生かされているという感情は、目に見える他者との関係から目に見えない社会や国家へとジャンプさせるのに力を与え、『集団の中の自己』を感情的に自然なものとして位置づけ」と批判している⁽²⁷⁾。道徳の問題を自己自身から出発させ、他者との関係を経て、社会や集団との関係へと同心円的に広げる構造のその途中に畏敬の念を介在させることによって、いわば国家や社会を所与のもの、大いなるものとして感得させようとするものといつてよいだろう。

こうしてみると、結局、「心のノート」は、個々の内容の点でもそれらの全体構造の点でも問題の多い学習指導要領「道徳」の内容をまったく無反省に受け継ぎ、それを教師という大人の批判を回避して子どもたちに直接手渡すものといわなければならない。しかも、社会に由来する問題を自分の心の問題にすり替えさせ、みずからを責め立てて心を従順なものに仕立てさせる心理主義の手法によって、上から押しつけられる道徳的価値がスムーズに注ぎ込まれる通路がつくられていく。こうして「心のノート」は、国家の提示する道徳的価値を無批判に受け入れ、国家に忠実な国民を育成しようとするものといつてまちがいないだろう。

3. 国家と道徳教育との関係をめぐる問題

国旗・国歌法の制定を背景とする日の丸・君が代の強制、愛国心教育の強調をねらいとする教育基本法「改正」の動向、これらと歩調をあわせるようにして登場した「心のノート」によって、いま子どもたちは国家と直接に対峙させられようとしている。こうした状況にあつて、私たちは改めて、国家とは何か、国家と道徳教育との関係はどうあるべきかを検討しておかなければならない。

(1) 国家とは何か

すでに触れたように、「心のノート」では郷土愛の同心円上に愛国心が位置づけられている。それは、国家を郷土と同じ自然発生的な運命共同体ととらえる考えに立つものといつてよいだろう。しかし、国家とは決してそのようなものではない。

国家とは何かについてはさまざまな考えがあり、一義的に規定するのは容易でない。しかし、良心の自由にかかわる道徳との関係で国家とは何かを考えると、西原博史氏の次のような指摘が重要である。西原氏は、「国家というものは、人々がその国家を国家だと認めていることに依存しながら存在している、抽象的なものである⁽²⁸⁾」という。国家とは、具体的には政府や統治機構という形をとるにしても、政府や統治機構がそのまま国家なのではなく、人々が国家をどうとらえるかによって規定される存在なのである。今日、国民に向けて日の丸・君が代が強制されるのは、国家とはそうしたシンボルによって国民の間に国家像が形成されることに依拠しているからにほかならない。

(2) 民主主義国家存立の基盤としての思想・良心の自由

西原氏の指摘で大事なものは、国家とはこのようなものであるから、国家をどう観念するか、その思想・良心の自由が国民に許されなければならない、それこそが民主主義国家における憲法の中心的な理念だということである。すなわち、民主主義を基本理念とする国家は、国民がみずからの思想・良心の自由にもとづいて国家のありようを決定することを前提として成り立っている。だからこそ、民主主義国家が存立するためには、何よりも国民個人の思想・良心の自由が保障されることが不可欠であつて、国家が国民の思想・良心の自由を侵すことは、みずからの存立基盤を掘り崩すものにほかならない。

西原氏の指摘でさらに大事なものは、民主主義国家の存立基盤である思想・良心の自由の核心には「思想・良心形成の自由」(傍点一引用者)があるということである。西原氏は次のようにのべている。

・子どものときに完璧な洗脳をしておいて、それが成功した後に大人となってから〈思想・良心の自由〉を保障したところで、何の意味もない。したがって、〈思想・良心形成の自由〉は、〈思想・良心の自由〉の核心にある。⁽²⁹⁾

つまり、子どもだからという理由で思想・良心の自由が保障されなければ、大人になったからといってただちに思想・良心の自由にもとづいて行動できるようになるわけではないということである。

ここから二つの戒めが導き出されよう。一つは、国家が道徳教育の教師になることは許されないということである。そしてもう一つは、愛国心を育てることが大切だとしても、どのような国の愛し方をするかは個人の自由であって、特定の愛国心のありようを押しつけることは許されないということである。

「心のノート」はまさに国家が道徳の教師として直接子どもたちに臨もうとするものであり、しかも国家とは何かについて子どもたちの自由な学習を許さず、国家への服従という意味での愛国心を強制しようとするものである。このようなねらいをもった「心のノート」は、小沢朝男氏がいうように、「非憲法的価値の教育を国家が自ら行うために作成した教材⁽³⁰⁾」というほかはない。こうして「心のノート」の登場は、民主主義を標榜する限り国家が踏み越えてはならない一線を、二重の意味で——国家が道徳を主宰し、しかも国家にとって都合のよい国家への忠誠という意味での愛国心を押しつけるという二重の意味で——踏み越えようとするものである。

この点でもまた、藤田氏が指摘するように、文部科学省の道徳教育政策は新たな段階に入ったということができよう⁽³¹⁾。しかし、それは1966年の中教審「期待される人間像」以来、そしてもっと遡れば1950年代における戦後民主主義の逆コース以来、支配層がねらってきた修身教育の復活路線が、いよいよ最終局面にさしかかっていることを示すものとしてとらえるべきであろう。いいかえれば、1950年代以来半世紀をかけて着々と進められてきた道徳教育に対する国家支配の総仕上げが、「心のノート」の登場だということである。

(3) ナショナリズムの高揚

「心のノート」の登場は、国家による道徳教育支配の総仕上げという意味で重大な歴史的意味をもつものでありながら、それに対する国民の側の対抗軸は必ずしも鮮明に築かれているとはいえない。それは、政府の側の操作がきわめて巧妙に行なわれていることによる面もあるだろう。子どもの荒れをめぐる危機感があおられ、「心の教育」が強調されるなかで、「心のノート」がソフトな装いをもって現れたのも、そうした操作の一環である。

しかし同時に、他方では、国民の間に国家の役割の強化を求める意識が醸成されていることも大きな要因として注意しておかなければならない。とくに、とどまるところを知らないかのような子どもの「荒れ」の深刻化を前にして、子どもに対する不寛容が大人たちの間に浸透し、国家による道徳教育の強化を求める空気が生まれているように思われる。高橋哲哉氏は、「90年代の沈滞した日本では、国家主義が受け入れられる状況が強まり、いまそれが加速しているのではないか。だからこそ政府や国家の側が一方向的に『国家』を押しつけているのではなく、じつは市民の側、国民の側にも『強い国家』を求めるという気持ちがある」と指摘し、そこに一層の危うさがあることを危惧している⁽³²⁾。

このように国民の間にナショナリズムがじわじわと広がりつつある社会的状況のもとで、国家による道徳教材としての「心のノート」が登場しているのである。

4. 「心のノート」克服の課題と展望

これまですでにさまざまな論者によって指摘されているように、「心のノート」にはきわめて問題が多い。ここでもこのような考えに沿って、「心のノート」の問題点を検討してきた。

しかし、こうした「心のノート」をめぐる問題点についての認識は必ずしも広く共有されているとはいえない。これまで道徳の授業が必ずしもうまく行っていないこと、いいかえれば教師たちが道徳の授業に困難を抱えていることは、文部科学省の調査などでも明らかにされていることである⁽³³⁾が、そこへ「心のノート」が登場した。カラフルなイメージにあふれ、ソフトな語り口で子どもたちに語りかける「心のノート」には、一定程度、子どもたちを引きつける面がある。そこで教師たちの間にも、道徳授業を活性化させる方策として、「心のノート」を歓迎し、積極的に活用しようとする向きもあるだろう。冒頭にふれた金井氏らのグループや諸富氏らのグループはその先駆けともいえよう。

加えて、先に指摘したように、今日ではナショナリズムの高まりを背景として、強い国家を支える日本人の育成を教育に期待する傾向が、国民の間にも浸透しつつある。こうした状況のなかで「心のノート」は登場したわけで、その影響力を軽視するのは誤りというべきであろう。

このような状況に対して、私たちはどう向き合ったらよいのだろうか。それは結局、「心のノート」によらない道徳教育を構築すること、いいかえれば、「心のノート」が目指す道徳教育に対抗する道徳教育を構築することであろう。しかしそれだけでなく、「心のノート」そのものを見据え、それを乗り越える取り組みも必要になるだろう。ここでは、まず後者の問題から取り上げることにしよう。

(1) 子どもとともに「心のノート」を批判的に読み解く

文部科学省は学校における「心のノート」の活用状況まで調査しているから、現場ではこれを無視して使わずにおくという対応は困難かもしれない。使わないことも立派な抵抗なのだが、それだけでは日の丸・君が代の場合と同様の困難がもたらされる危険性がある。仮に使わずに放置することが可能だとしても、文部科学省は配布状況の調査もしているから、たとえ教師が使わなくても子どもたちの目に触れさせずにおくことは困難であろう。さらに、国民の間のナショナリズムの広がり、学校パッシングの状況のなかで、ノートを放置しておけば、親たちからのリアクションがあることも予想される。

このように考えると、「心のノート」を使わずにおくという対応だけでは不十分ではないかと思われる。では、どのような対応がありうるだろうか。さまざまな対応策が考えられるだろうが、いずれにしても第一に心しなければならぬのは、ノートを正面に見据えつつ、しかも子どもたちが国家主義道徳にからめ捕られないようにすることである。そのためには教師が子どもたちと一緒にノートを批判的に読み解き、それを相対化するという取り組みが必要なのではないか。

このような観点から、例えば心理学者の伊藤哲司氏が提起する「心のノート逆活用法」なるものが注目される。伊藤氏は、「心のノート」の意図を「逆手に」とって、たとえば「国家の

意図を読み解く格好の教材」として利用することを提言している⁽³⁴⁾。そして具体的に、ノートをつまみ食いの的に利用する、ノートに書かれていることを現実には照らしてとらえさせる、ノートに盛られたメッセージの意図を推測させる、などの提案を行なっている。

嘉納英明氏が提起する、「『ノート』と個々の子どもの実態をつきあわせ、考えさせる⁽³⁵⁾」というやり方も有効であろう。いわば、ノートを反面教師としながら、現実の生活のなかに潜む本物の道徳的価値をとらえさせたり、あるいは解決すべき道徳上の問題を認識させたりするという形で、ノートの虚構性を乗り越えるのである。しかし、そのためには、「教師自身が、個々の子どもの現実から切実な問題を切り取り、『ノート』の内容と向き合わせ結びつけることで、『ノート』を乗り越える実践を創り出す必要がある⁽³⁶⁾」と嘉納氏はいう。ここに示されているように、子どもとともにノートを批判的に読むといふことなみは、教師自身が子どもの現実、すなわち「心のノート」に示された一面的な人間観ではとうてい把握しえない子どもの切実な現実をより深くとらえるという姿勢を求めるものである。いいかえれば、子どもとともにノートを批判的に読み解くことなみは、教師の子どもに対する見方を鍛え直す契機を呼び起こすものであり、それを含んでこそ成り立つものといえよう。そういう形で、ノートによる攻撃を「逆手」にとるとき、じわじわと浸透する国家主義道徳教育の強制を打破する道が開かれるかもしれない。

阿部弘美氏の実践は、「心のノート」のそうした批判的な読み開きのすぐれた一例といえよう⁽³⁷⁾。阿部実践では、担任する小学校4年生の子どもたちに向かって、まず「学校ってどんなところ？」と問いかける。それに対して子どもたちからは、「勉強するところ」「仲間と触れ合うところ」「将来のために準備するところ」「みんなと遊ぶところ」などといった肯定的な、しかしありきたりの意見ばかりが出される。しかしそのうち、学校にはいじめがあったり、それがきっかけとなって学校に來れなくなる子どももいたりするという事実気づくと、子どもたちの意見はありきたりの肯定的なものばかりでなく、否定的な面を含めて学校の現実についてのリアルな見方を深めていく。そうした話しあいを経て、阿部氏は子どもたちに「心のノート」を開かせ、書き込みをさせる。

「心のノート」3・4年生版の78・79ページ⁽³⁸⁾には、見開き2ページにわたって大きな文字で「学校はどんなところ？」という問いが掲げられている。そして、その下に5つの書き込み欄が設けられているが、それぞれの書き込み欄にはすでに「自分をのばすところ」「思い出をたくさんつくるところ」「友だちと学び・遊ぶところ」「先生から学ぶところ」「たくさんの方が見守ってくれるところ」というように、肯定的な見出しばかりが付けられている。いわば、学校の現実についての否定的な側面に子どもの目が向けられないようになっているのである。

そこで阿部学級では、学校の現実の否定的な側面に気づき始めた子どもたちは、ノートへの書き込みを求められて立ち往生することになる。そうした授業を経験した子どもたちのなかから、「私は、今、親友って呼べる人ができたから、こんなノートはいらない。その人に思っていることを言えるから…。心のノートに書いたって、答えてくれないもん。⁽³⁹⁾」という感想を書く子どもが現われたりする。

これは、子どもなりに真実を発見し、「心のノート」の虚構性を批判的に乗り越えようとする力をみずから獲得したことを示すものといってよいだろう。金子隆弘氏がいうように、思春期にさしかかった子どもは、価値観の再編成を「仲間との実際の対話ややりとりによって確かめ」ていくのであり、ノートだけを相手にした自閉的な自己内対話では本物の価値観をわがも

のとすることはできない⁽⁴⁰⁾のである。

(2) 「心のノート」を越える道徳教育を展望する

このように、「心のノート」そのものを批判的な吟味の対象とし、子どもたちと一緒にその意図を読み解くことが、一つの有力な対抗軸となりうることはまちがいないだろう。しかし、それがただ「心のノート」の欺瞞性を個別に吟味し、「心のノート」による国家主義道徳教育の注入をはねのけるという取り組みに終始するだけなら、十分とはいえないだろう。「心のノート」を批判的に吟味し相対化することも、「心のノート」によらない道徳教育を構築するというより大きな構想のなかに位置づけられてこそ、積極的な意味をもつと考えられる。

では、「心のノート」に対する確かな対抗軸としての道徳教育を構築するにはどうしたらよいのだろうか。そのためには、例えば岩川直樹氏が指摘するように、最近の倫理学や道徳教育研究の到達点を踏まえて道徳教育を構想することも有力な方向であろう。岩川氏は、コールバーグやギリガン、ノディングズ、マッキンタイヤーなど現代アメリカにおけるさまざまな道徳教育の理論的潮流にふれたうえで、「『心のノート』は明らかにそうした倫理学および道徳教育の歩みに逆行する」と批判している⁽⁴¹⁾。

ここで岩川氏が言及しているコールバーグの「判断の倫理」は、旧来の注入主義的な道徳教育への批判に立つものである⁽⁴²⁾。そのコールバーグ理論に対する批判として現れてきたギリガンやノディングズのケアリング理論は、具体的な状況のなかで他者との間にケアシケアされる関係を築くことに価値を置く立場であるが、これも特定の価値の押しつけに対抗して、人と人との具体的な結びつきのなかで互いを高め合う関係を重視するものである⁽⁴³⁾。こうした新しい動向にも学びながら、しかし岩川氏がいうように、そのいずれかに立脚すればよいということではなく、『心のノート』とは異なる方向性のもとにそれらの道徳教育を総合する展望を描くこと⁽⁴⁴⁾が大切である。

コールバーグやノディングズの理論はアメリカで発展してきたもので、これらに学ぶことも大切であるが、もちろんそれだけが選ぶ方向性ではない。わが国では民間教育運動のなかで、「心のノート」に回収されないような道徳教育の理論と実践が蓄積されている。全国生活指導研究協議会（全生研）を始めとする生活指導研究運動はすでに半世紀に及ぶ積み重ねの上に、理論と方法の体系を築き上げている。また、教育科学研究会（教科研）道徳部会では、道徳の授業ではなく全教育活動をとおしての道徳教育を追究してきた。全生研も教科研道徳部会も、いずれも1958年の道徳特設を契機に、特設道徳によらない道徳教育を追究し、多くの成果を蓄積している。その成果は、今日の時点でいえば、まさに「心のノート」によらない道徳教育の方向を指し示すものである。

船橋一男氏が指摘するように、こうした「戦後の民主主義的な生活指導の諸実践」は、「さまざまな弱点や不十分さを抱え込みながらではあったにしても、基本的には子どもたちの道徳性の発達という問題を、市民社会の社会生活がもつリアリティーとは不離のものとする自覚をもちつづけてきた」のであり、その自覚のもとで「空疎な徳目はつねに批判的に吟味され、自分たちなりに納得のいくものへと変形され再構築されてきた⁽⁴⁵⁾」のであった。この点に、現実から切り離された空疎な徳目を注入することによって支配に従順な国民を育成しようとする「心のノート」を中心とした新たな戦略への有力な対抗軸を打ち立てる可能性が秘められている。

道徳の授業についても、以上のような取り組みを基盤としながら、「心のノート」とは異なった方向で現状を改め、新たに創造していくことが求められよう。今日の時点で考えるとき、例えば大和久勝氏の取り組みが一つの方向性を示すものとして注目される。大和久氏は「『とりたてての指導』の計画についての考え方」として、次の点を挙げている。

- ① 人権尊重、自立、平和を柱として考える。
- ② 子どもの生活現実、学級実態をふまえたものとする。
- ③ 一定の期間と一定のテーマを作り出す。継続的指導による重点化を図る。
- ④ 発達段階を十分考慮しながら、発達課題に迫る。
- ⑤ 自主編成を基本とする。
- ⑥ 副読本の活用、テレビ・ビデオの活用、新聞記事、雑誌記事などからも資料を発見していく。子どもの作文、日記などは、好適な資料となる。
- ⑦ 子どもの日常生活におけるトラブル、事件を教材とする。⁽⁴⁶⁾

このように、大和久氏の取り組みは、人権と平和を柱とし、子どもの現実を踏まえ、幅広く教材を求め、そして一定期間継続するテーマで取り組むという方針に立って、「自主編成」として道徳の取り立て指導（授業）の創造をめざすものである。

今日の道徳の授業には問題が山積している。道徳の授業によって宗教的情操としての畏敬の念や、国家への無条件の服従としての愛国心が植えつけられようとしている問題を別にしても——それこそが大きな問題であるが——、1時間1主題1教材という現行の道徳の授業スタイルでは、子どもたちが自分で価値を発見し、納得してそれをみずからの生き方の原則として内面化するのを期待することはできない。一体、教科学習や教科外活動をとおして育まれる道徳性のほかに、さらに取り立てて道徳を教える必要があるとすれば、それはどのような道徳なのか。道徳授業を改善するためには、まずはこの問題からいねいに吟味しなければならない。そのさい、大和久氏が提起するような人権と平和は欠かすことのできない価値といえよう。しかし、そのような価値にしても、上から子どもたちに注入するような授業では、結局、子どもたちがそれらを納得して自分のものとすることは期待できない。

毎回、主題（価値）と教材を取っかえ引っかえして細切れの価値を学習させるのではなく、子どもたちの発達段階にふさわしい大きなテーマを設定し、しかも子どもたちの生活現実のなかにある具体的な問題を素材として、継続的かつ多面的に学習させる。そのような道徳の授業によってこそ、日常的な処世術の習得や抽象的なお題目の学習に墮することなく、子どもたちがみずからの身の回りにある個別具体的な現実をとおして、人類に共通する普遍的な道徳的価値を発見し、それにもとづいてみずからの生き方をふりかえるように促されることが可能となるだろう。

大和久氏の構想が示唆するようなこうした観点から道徳の取り立て指導そのものの改善と充実を図ることも、「心のノート」に対抗する有力な対抗軸として、真剣に追究されるべきであろう。

おわりに

これまで、子どもたちをめぐる問題が噴出するたびに、道德教育の強化が叫ばれてきた。いわば問題に始末をつける役割が道德教育に求められてきたのである。その背景には、とくわが国の場合、表面的な行動の「型」を正しく導くことによって心もまっすぐにしうという道德教育観が根強くある。「心のノート」もそうしたわが国特有の道德教育的風土の上に生まれたものであり、だからこそノートが歓迎される土壌がわが国の教育や社会にはあるといえるかもしれない。

しかし、豊かな思想に裏づけられた自由な発想を許さず、特定の価値観や行動様式を一方的に注入することは、表面的には整った行動ができて、人間の幸福のために行動しようとするような本当の意味での道徳的な人間を育てることはできない。そのことは、戦前の修身教育がどのような国民を育成してきたかを顧みれば明らかである。しかし、戦後の道德教育において、そのような戦前の修身教育に対する反省は徹底的には行なわれなかった。そして、1950年代の逆コース以来、学校教育への国家統制が強められるに及んで、道德教育についても上からの統制が強められてきた。そのなかで、戦後初期に痛切な反省に立って展開された修身教育批判はたちどころに忘れ去られ、修身教育の復活ともいうべき路線が押し進められてきた。それ以来半世紀の間、支配層のその目論見はなにかば達成されつつあるといえるかもしれない。「心のノート」の登場は、まさにそうした流れの仕上げの段階に位置するものである。それゆえにこそ、私たちは、「心のノート」に取り入れられているソフトな手法にまどわされず、その究極のねらいを見極めることが不可欠である。

本稿ではこのような問題意識に立って「心のノート」の問題性の解明を試みた。しかし、その考察によって到達しえたのは、「心のノート」の何が問題かを明らかにすることにすぎない。その問題をどうやって克服するかについても、すでに提起されていることをもとに考察したが、それとてまだようやく問題解決の端緒を示唆しただけにすぎない。

すでに指摘したように、「心のノート」は突然登場したのではなく、国家主義を強化する方向での教育改革という大きな流れのなかで、その一環として必然性をもって出されたものである。したがって「心のノート」の問題性を克服するためには、ノートだけを問題としていたのでは解決策を見いだすことはできない。「心のノート」がそのなかに組み込まれている現在進行中の教育改革の方向性を見極め、その全体としての問題性を的確にとらえること——そのような視点に立って「心のノート」に隠されている本当のねらいを見極めることが不可欠である。

しかし、それだけでは、「心のノート」によって進められようとしている道德教育そのものを克服する筋道はまだ明確にはならないだろう。「心のノート」の問題性を見すえながら、それと直接対峙して、ノートによらない道德教育、ノートとは異なった方向を目指す道德教育を、道德の授業を含めて、さらに詳細に検討することが今後の課題として求められる。その検討において中心を占める問題は、道德教育という子どもの心にふれる領域の教育において、いかに子どもの内心の自由を保障しながら、しかもその成長を促すような道德教育を構築しようかということであろう。そのさい、すでに触れたように、「思想・良心の形成の自由」こそが「思想・良心の自由」の核心であるという西原氏の主張を積極的に受け止めることが肝要だと思われる。しかも、「内心の自由」を、自閉的な世界へ自己を埋没させて他者との関係を遮断する

方向での自由ではなく、自己の真実をくぐり抜けながら、真理と普遍的な価値へ向けて開かれ、それをとおして他者と結びつけられるような「思想・良心」の自由という意味でとらえることが重要である。そのような意味での「思想・良心」を「形成する自由」をどう保障しつつ、その自由を行使しうる主体的力量を子どもたちにどう育成するか。それこそが、「心のノート」を乗り越え、自己自身の真実に即した生き方を追求する主体を育成する道徳教育の任務にほかならない。そうした道徳教育をどう構築すべきかが、今まさに焦眉の課題として問われている。

注

- (1) 文部科学省は、「心のノート」について配布状況および実施状況を調査している。これらはたんに外的な事実を調査するものに過ぎないように見せながら、実態は現場におけるノートの使用を強制するものとみてよいだろう。文部科学省が教育委員会をとおして各学校におけるノートの実施状況を調査すれば、ノートを使っていない教師にとっては無言の圧力になることは想像に難くない。
- (2) 文部科学省「『心のノート』について（依頼）」2002年4月22日。
- (3) この点について三宅晶子氏は、ここには「『教科書』ではないから戦後の教育理念に反して『国定教科書』を作ったのでもないし、検定や採択を経ることなくノーチェックで配布しても決まりに反しているわけではないということが含意されている」と指摘している。三宅晶子『「心のノート」を考える』岩波ブックレット、2003年、3ページ。
- (4) 野田正彰「『心の教育』が学校を押し潰す」『世界』（岩波書店）2002年10月号、93ページ。
- (5) 文部科学省は、2003年5月19日、初等中等教育局教育課程課長名で、各都道府県・政令指定都市教育委員会宛てに、「『心のノート』の活用状況について」と題する事務連絡を発し、同年7月11までに回答するよう求めている。その結果は、文部科学省が毎年発表する「道徳教育推進状況調査結果」に示されている。
- (6) 小沢牧子氏は、「心のノート」が「教科書づくりやその採択に関する法律にもものっとならず、別枠で『上』からストレートに子どもたち全員の手に渡される」のはルール違反であり、ノートの登場は「国定教科書の再登場と言ってさしつかえない」と断言している。小沢牧子・長谷川孝編著『「心のノート」を読み解く』かもがわ出版、2003年、4ページ。
- (7) 藤田昌士氏は、「『心のノート』の向こうにすぐに浮かび上がるのは『道徳の主宰者』あるいは『道徳の教師』としての文部科学省の姿である」とのべて、国家が道徳の教師として子どもたちに直接君臨しようとしている危険性を「心のノート」に見出している。藤田昌士「今、あらためて道徳教育を問う」『教育』（国土社）2002年9月号、110ページ。
- (8) 元文部省視学官であった金井氏にとって文部科学省の施策は本質的に無謬と考えられているのか、氏はもっぱら、氏の提唱する「構造化方式」の授業で「心のノート」をどう活用するかに目を向けるだけで、「心のノート」の問題性に対する視点のかけらさえ見ることができない。金井氏らの「心のノート」に対する姿勢については、次のものを参照。金井肇・全国道徳授業実践研究会編著『構造化方式に基づく「心のノート」を生かした道徳授業』小学校低学年編、小学校中学年編、小学校高学年編、中学校編、明治図書、2003年。
- (9) 諸富氏自身、カール・ロジャーズのカウンセリング理論を学んでおり、後に「価値明確化」の理論に出会って、そこにカウンセリングとの類似性を見いだしたとのべている。諸富祥彦『道徳授業の革新——「価値明確化」で生きる力を育てる』明治図書、1997年。
- (10) 諸富氏は、「あくまで、「道徳のためのエンカウンター」"ねらいを達成するのに、効果的な手法としてのエンカウンター"でなくてはならない」といっている。諸富祥彦ほか編『「心のノート」とエンカウンターで進める道徳 小学校低学年編』明治図書、2004年、17ページ。
- (11) ただし、諸富氏が、子どもたちに「心のノート」へ書き込みをさせるさい、子どものプライバシー

に配慮するように求めている事実は、特記しておいてよいだろう。諸富氏は次のようにのべている。「『心のノート』を日常的に読み、自分の心との対話を日々綴るようになると（それが『心のノート』本来の使われ方なのですが）、その内容は当然、かなりプライバシーにかかわるものになってきます。／特に小学校高学年から中学生は、大人にプライバシーの領域に侵入されることをひどく嫌います。／授業評価などの目的で、子どもたちに『心のノート』の書き込みの提出を求める場合、あらかじめそのことをことわって上で、該当部分のコピーを配布し、それに書き込ませるようにしましょう。／子どものプライバシーにかかわるさまざまなことが綴ってある『心のノート』そのものを提出させることは、あまりに無神経であり、大きな暴力になりかねません」（括弧内は原著者）。諸富祥彦ほか編、前掲書、15ページ。教師が子どものプライバシーを侵害することを正当にも問題視しながら、しかし国の機関たる文部科学省が子どもたちの内心に直接踏み込むことは問題にしないというのであろうか。

- (12) 諸富氏は次のようにのべている。「中でも私が注目しているのは、『心のノート』と、欧米の『心の教育』すなわち、サイコエデュケーションにおいて開発され、また日本で独自に組み立て直されたさまざまなアプローチとが、結びついた実践です」。諸富祥彦、前掲書、3ページ。氏が「心のノート」における心理主義的手法を肯定するのは、もともと「価値明確化」の手法とカウンセリングの手法との統合をめざす氏の立場からすれば、不思議でもなんでもない。
- (13) 小沢牧子、前掲論文、小沢牧子・長谷川孝編著、前掲書、5-6ページ。
- (14) その具体的状況については、例えば野田正彰『させられる教育——思考途絶する教師たち』岩波書店、2002年などを参照。とくに、東京都では、2003年10月23日に都立学校に対して発せられた通達「入学式、卒業式等における国旗掲揚及び国歌斉唱の実施について」（「10.23通達」）とその「実施指針」によって学校で行なわれる儀式的次第が細かく定められたばかりでなく、式日に都教委の職員を監視員として派遣し、日の丸掲揚・君が代斉唱を通達どおりに実施しているかどうか、教師が通達どおり行動しているかどうかをチェックさせ、従わない教師は職務命令違反として処分の対象とされている。実際、2004年3・4月に行なわれた都立学校の卒業式・入学式にかかわって250名もの教員が処分された。しかも処分された教員はさらに都教委の行なう研修に強制的に参加させられたが、その研修は講師による一方的な講義に終始し、受講者の質問を一切封じ込めるといふ異様なものだったと伝えられている。東京都における学校現場への常軌を逸した日の丸・君が代強制の状況については、たとえば村上義雄（司会）「都立学校教員・保護者覆面座談会 私たちはなぜ、『日の丸・君が代』強制に抵抗するのか」『世界』（岩波書店）2004年6月号、参照。また、職務命令違反で処分された教員に対する強制的な研修の異常な様子については、池ノ谷泰「東京都『再発防止研修』で何が行われたのか——日の丸・君が代強制問題 その後」『世界』2004年10月号、参照。
- (15) 道徳の特設を決定した1958年の教育課程審議会答申「小学校・中学校教育課程の改善について」では、道徳の指導法について、「特設時間においては、下記のような指導法を適宜使用する」として、「日常生活上の問題の利用」「読み物の利用」「教師の説話」「社会的なできごとの利用」「視聴覚教材の利用」「実践活動」「研究・作業」の7種類の指導法が列挙されていた。「下記のような指導法を適宜使用する」という文言に示されているように、これら7種類の具体的な指導法は「例示」にすぎないものであり、具体的な指導法の採用は、例示された7種類以外のものを含めて、教師の自主的な判断と選択に委ねられていたといつてよい。実際、「教師の説話」などの指導法を用いる場合、その具体的な内容は教師が自主的に決定する以外にないものであった。さらに、今日、道徳授業における指導法の主流となっている「読み物の利用」と「視聴覚教材の利用」にしても、道徳用と銘打ったものではない一般の読み物資料や視聴覚資料を利用することが想定されており、ここでも具体的な教材の選定や取り扱いが教師の自由裁量に委ねられていたと解釈できるものであった。ところが、それからわずか5年後の1963年に出示された教育課程審議会答申「学校における道徳教育の充実方策について」では、道徳の指導法が読み物資料の利用に制限され、しかもその内容は学習

指導要領に準拠したものでなければならぬとされた。これによって、道徳授業の資料や指導法の選定における教師の自由裁量権は事実上剥奪されることになったといつてよいだろう。ついでに言えば、道徳の特設からちょうど40年後にあたる1998年に出された中央教育審議会答申「新しい時代を拓く心育てるために一次世代を育てる心を失う危機―」（心の教育）では、現行の道徳用読み物資料（文部科学省指導資料、副読本など）について「その内容が子どもにとって結論の見え透いた空々しいものも少なくな」とのべている。教課審58年答申のように、道徳の教材を教師が自由に選択する余地が残されていたなら、40年の間にはすぐれた教材や指導法が蓄積されていたかもしれない。中教審「心の教育」が指摘するように、空々しい教材が少くないのは、教課審63年答申以来、道徳授業の教材選定や指導法の考案において教師の自由が著しく制約されてきた結果といつてまちがいないだろう。ここに、教師の自由を許さず上から強制することがいかに不毛な結果をもたらすかを示す典型的な事例がある。

- (16) 2001年3月に参議院文教科学委員会で町村文科相が、「心のノート」は教科書ではないので、使用を強制する性格のものではないと答弁している。また、2002年8月には参議院決算委員会で矢野文部科学省初等中等教育局長が、「心のノート」は教科書のように学校に使用義務を課するものではないと答弁している。ところが2003年2月の衆議院予算委員会になると、同じ矢野局長が、市町村または学校が「心のノート」を道徳の教材として使用するという決定をすれば、これを使用する義務が教職員に課せられることになると答弁し、大きく見解を転換させている。これらの経緯については、子どもと教科書全国ネット21編『ちょっと待ったあ！ 教育基本法「改正」』学習の友社、2003年、参照。
- (17) 池添徳明「暴走する『日の丸』教育―都教委は生徒にも強制を始めた」『世界』（岩波書店）2004年5月号、参照。
- (18) 野田正彰、前掲論文、『世界』2002年10月号、95ページ。
- (19) 同上。
- (20) 金子隆弘「河合隼雄のマインド・コントロール『手法』」柿沼昌芳・永野恒雄編著『「心のノート」研究』批評社、2003年、所収、111ページ。
- (21) 金子隆弘、前掲論文、前掲書、115ページ。
- (22) 文部科学省の教科調査官（国立教育政策研究所教育課程調査官）が出した文書「『心のノート』の活用に当たって」には、「心のノート」は「学校の教育活動全体を通じて行われる道徳教育に資する冊子として作成されたもの」であり、「道徳の時間はじめ各教科、特別活動及び総合的な学習の時間など、あらゆる時間や場で活用されることによって、その特質に応じ展開される道徳教育をより充実させることができる」とのべられている。
- (23) 藤田昌士、前掲論文、前掲誌、109ページ。
- (24) 日本教育学会教育政策特別委員会は、道徳の特設について、「個人の自由と良心の問題である道徳とその教育について、公権力が一定の方向づけやわくづけをすることが、はたして妥当であるかどうか」という疑問を呈している。日本教育学会教育政策特別委員会「道徳教育に関する問題点（草案）」1957年。
- (25) 藤田昌士、前掲論文、前掲誌、110ページ。
- (26) 西原博史「『愛国心』教育と思想・良心の自由」『季刊 教育法』No.138。（エイデル研究所）2003年、11-12ページ。
- (27) 三宅晶子、前掲書、36ページ。
- (28) 西原博史『学校が「愛国心」を教えるとき』日本評論社、2003年、23ページ。
- (29) 同上、12ページ。
- (30) 小渕朝男「道徳教育の奥深さと『心のノート』の浅薄さ」『生活指導』（明治図書）2003年3月号、104ページ。
- (31) 藤田昌士、前掲論文、前掲誌、108ページ。

- (32) 高橋哲哉『「心」と戦争』晶文社、2003年、54ページ。
- (33) 文部科学省自身は現行の道徳授業がうまく行っていないという認識を公式に表明しているわけではないが、文部科学省が毎年行っている「道徳教育推進状況調査」によれば、「道徳の時間を『楽しいあるいはためになると感じている』児童生徒」の割合（学校による認知）は、小学校低学年では比較的多いものの、学年が進むにつれて一貫して減少する傾向にあることが明らかにされている。この結果は、とくに小学校高学年から中学校にかけてでは道徳の授業が子どもたちに必ずしも受け入れられていないことを示唆している。
- (34) 伊藤哲司『心理学者が考えた「心のノート」逆活用法』高文研、2004年、25ページ。
- (35) 嘉納英明「学級の子どもと『心のノート』をつきあわせて考える」柿沼昌芳・永野恒雄編著、前掲書、所収、66ページ。
- (36) 同上。
- (37) 阿部弘美「どう読む？ どう使う？ 『心のノート』」『生活指導』（明治図書）2003年3月号、参照。
- (38) 阿部報告では、「では、『心のノート』の57・58ページに書き込みしてみよう」と書かれているが、「心のノート」小学校3・4年生版の該当ページは学校生活を扱ったものではなく、「学校はどんなところ？」という表題で書き込みを求めているのは78・79ページだから、おそらくこちらのほうが正しいと思われる。
- (39) 阿部弘美、前掲論文、前掲誌、89ページ。
- (40) 金子隆弘、前掲論文、前掲書、115ページ。
- (41) 岩川直樹「道徳的・倫理的成熟の分水嶺」岩川直樹・船橋一男編著『「心のノート」の方へは行かない』寺子屋新書、2004年、44ページ。
- (42) ちなみに、諸富氏らが依拠する、アメリカにおける道徳教育の一潮流としての「価値明確化」について、コールバーグはこれを、共通普遍の価値を認めない倫理相対主義の考えに立つものとして退けている。
- (43) ギリガンの理論については、キャロル・ギリガン（岩男寿美子監訳）『もうひとつの声——男女の道徳観のちがいと女性のアイデンティティ』川島書店、1986年、参照。ノディングズのケアリング理論については、ネル・ノディングズ（立山善康ほか訳）『ケアリング 倫理と道徳の教育——女性の観点から』晃洋書房、1997年、参照。
- (44) 岩川直樹、前掲論文、前掲書、46ページ。
- (45) 船橋一男「『心のノート』と『心の教育』のポリティクス」岩川直樹・船橋一男編著、前掲書、所収、164ページ。
- (46) 大和久勝「いま、道徳教育を開く——『心のノート』を超えて」『生活指導』（明治図書）2003年3月号、96ページ。

(2004年9月30日受理)