

# 公教育における「教科」道徳の位相

—「教科」道徳の憲法的限界性—

## The Phase of the “Subject” Moral Education in Public Education -Constitutional Limits of the “Subject” Moral Education-

池田 哲之  
Tetsushi IKEDA

鹿児島女子短期大学

本稿は、これまで「領域」として扱われてきた道徳が教科化されたことをふまえ、同教科の可能性と限界を、主に憲法的側面より考察したものである。今般の制度改正にあたり、「教科」道徳に即時的かつ強力な教育効果を期待する向きもある。教科化は、子どもの現状に懸念をいだく一部の教育関係者や政治家の声に押されるかたちで実現したからである。本稿では、そうした子ども観の当否をまず検討の俎上にのせ、一定の問題点がそこに見出しうることを指摘した。さらにまた、「教科」道徳を軸に展開される価値教育も、公教育の一環としての活動である以上、憲法原理による制約を免れえないことを証しつつ、同教科の円滑な推進・定着を図ってゆくうえで依るべき憲法法理を明らかにした。

キーワード：子ども観，安倍政権，主権者教育権説

### 【目次】

- I. はじめに
- II. 道徳教科化の背景
  - (1) 若者犯罪と子ども観の変容
  - (2) 安倍政権と道徳教育改革
- III. 教科制度と学習権
  - (1) 現代「学習権」の概念
  - (2) 「教科」制度の本質
- IV. 道徳教育をめぐる憲法論
- V. 「教科」道徳授業実施上の法的留意点

### I. はじめに

「特別の教科である道徳」（以下、原則として、「教科」道徳、という。）が、小学校では2018年度より、中学校では2019年度から正規の教科として導入されることが決まった。道徳教育関係者の長年の夢が正夢となったのである。日本道徳教育学会会長を務める（2015年11月現在）押谷由夫教授は、「領域」として実施されている道徳教育の現状を従前から批判し、道徳の（特別）教科化を強く主張していた<sup>1)</sup>。同じように、道徳教育学研究の第一人者である貝塚茂樹教授も、戦後長きにわたる道徳教育低迷の主因は、道徳が「領域」という玉虫色の扱いを余儀なくされていたことにあり、「教科化」こそ、道徳教育発展の最適解であるとする<sup>2)</sup>。教科化へ過度の期待を寄せる向きもある。「道徳教育にあっても」強制が認められるようになり、「よいものはよい、悪いものは悪いとはっきりと位置づけて教える」ことができるようになるというのである<sup>3)</sup>。

筆者も、公教育における道徳教育の必要性は否定しない。地域共同体が胡散霧消し、また、キリスト教や仏教などの宗教が道徳的心情の涵養機能をはたしている国々とも異なるわが国では、公教育における道徳教育を立てなおす必要もあろう。「学習権」が、知育・体育とならび徳育を加えた三領域における子どもの発達権を保障するための権利であるなら、児童生徒には一適正な一道徳教育を受ける権利があり、教科化は、学習権の十全な保障につながる契機になるとむしろ考えたい。ただそれゆえに、道徳教育の原理・手法こそが問題になる。端的にいおう。大東亜・太平洋戦争さなかの「国民

科(1941年以前は「修身」)では、戦没陸海軍人の一部が軍神と崇められ<sup>4)</sup>、修身を補完する役目を担わされていた地理の授業にあっては、黒板に地図を広げた教師が、「日本を中心として大東亜共栄圏を築く」と力説していた<sup>5)</sup>。子どもたちは、国のために率先して戦うことを教えられ、命を惜しむ者は、級友の眼前で「非国民」、「国賊」と面罵された。

平和主義を標榜する日本国憲法の下では、上にみたごとくの軍国主義教育や国粹主義的教育が、道徳の衣をまとって復活する余地はないかもしれない。だが、「教科」道徳への期待が高まりつつある現在、同教科の憲法的限界性をあらためて確認しておくことは、けっして無駄ではない。

憲法的限界性の問題は、ふたつの面域から構成される。ひとつは内容面の制約である。家庭・私塾等における私教育ならば格別、公教育活動の一角を占める道徳教育の恣意的な実施は許されず、同教育は、わが国公教育の指導原理に枠づけられなければならない。公教育の指導原理を導き出すには、国家・社会体制の基本原則を明らかにしておく必要がある。公教育が、その基盤を置く国家・社会の基本原則を離れて成り立つことはありえないからである。この基本原則の明文が、日本国憲法であることはいままでもない。

本稿では、「教科」道徳が、適切な子ども観に基づき新設された教科であるのかをまず検証し、過誤があれば、「教科」道徳の設計理念の修正を迫る。そのうえで「教科」道徳内容の編集法理として依拠すべきが、憲法・教育法学上の学説のひとつである「主権者教育権」説であることを論証する。

法的限界性のふたつ目の面域が、手法面における制約である。「教科」道徳の内容が憲法原理にいかにか合致してしようと、教育手法も憲法原理それ自体より一定の制約を受けることとなる。本稿では、具体例を引きながら、同問題に関する若干の考察をも行うものとする。

## II. 道徳教科化の背景

### (1) 若者犯罪と子ども観の変容

「領域」道徳の「教科」への格上げにより、検定教科書の編纂・発行とあわせ、評価のあり方の精緻な基準も、早晚、提示されるであろう<sup>6)</sup>。教師が、道徳教育から逃げることはできなくなるのである。

しかしそのまえに、約50年にわたって「領域」として据えおかれてきた道徳が、なぜいま「教科」となりえたのかという疑問がある。道徳教育関係者の積年の願望はあったにせよ、願望を現実に結実させた背後には、道徳教育の教科化を不可避とする要因、すなわち、子ども観の社会的、政治的な変動があったとみるべきだろう。

本節では、実施まで秒読み段階に入った「教科」道徳が、的確な子ども観に基づき運用されてゆくよう、社会の子ども観の変容および教科化への突破口を開いた政治セクターの中心人物である安倍晋三衆院議員の教育観を振り返り、その不当を検証しておくこととしたい。

結論的にいえば、教科化の背景には、少年犯罪厳罰化の流れと軌を一にした、社会における子ども観の変容がある。現代の子どもたちは、社会規範や各種のルールから逸脱しがちで、凶悪犯罪にも容易に走る心性をもつようになった、というのである。子どもたちの反社会的行為を抑止し、社会秩序を保持するためのソフト面の施策が、「道徳の教科化」であり、ハード面の施策が「少年法の改正」であった。

1997年、従来の子供観を一変させる契機となった事件が神戸で発生する。「酒鬼薔薇聖斗」事件である。知的障害のある小6男子児童が凄惨な方法で殺害された同事件では、当初、猟奇的性向をもった成人の変質者が加害者であるとの取沙汰がなされた。が、現実の被疑者は、非行歴のない中3男子生徒であったために、一見普通の子どもとみなしなくても、内面では精神的異常さを抱えているのが現代の子どもたちの特質である、との認識が社会へ急速に拡散していったのである。同事件直後(1997年7月31日)の世論調査では、回答者の9割が、「凶悪な少年犯罪が増えてゆくこと」に不安があるとし、少年犯罪の厳罰化については、回答者の7割が支持するにいたっている<sup>7)</sup>。

神戸事件の翌年、黒磯市(現、那須塩原市)の公立中学校内で、現職の女性教諭が1年男子生徒に刺殺される事件が起き、2000年に入ると、17歳の少年による凶悪(殺人)事件が立てつづけに発生したこともあって、上述の子ども観は、不動の子ども観として定着してゆく。『狂気と犯罪』、『ホラーハウス社会』等の著者で社会学者の芹沢一也氏は、「普通のどこにでもいる少年たちが、あたかも犯罪予備軍であるかの眼な差しが成立し」、「少年全体が危険な存在として捉えられ始めた」と評している<sup>8)</sup>。

だが、当時の状況の中長期的視点から俯瞰したとき、子どもたちの多数が犯罪予備軍化し、若者による凶悪犯罪等も実際に激増していたのであろうか。犯罪白書ほか各種データの客観的分析によると、酒鬼薔薇事件以降の数年、子ども(少年=おおむね中学生以上の男女)の凶悪犯罪は増えてはいるものの、増加分の過半数は犯罪分類上の「強盗」であり、し

かも犯罪の認知性は、治安当局の犯罪構成要件解釈および取締り姿勢によって大きく変化することが指摘されている<sup>9)</sup>。百歩譲り、少年を加害者とする1990年代後半から2000年代初頭にかけて犯罪件数の増加傾向は事実であったにせよ、1950～1960年代そして1980年代前半に激増した少年犯罪三つのピーク期に比べれば微増の域をでないことが明らかにされてもいる。

ではなぜ、客観性を欠くこうした見方が支配的となっていったのだろうか。本節では、主要因として二点だけ確認しておきたい。

第一は、マスメディアの発達にともなう犯罪報道の氾濫である。テレビに象徴される近時のマスメディアは、情報「のインパクトを強めるため」、「センセーショナルな要素を強めて情緒や感情に訴え」、「必ずしも重要とはいえない細部を強調して新規性を出」<sup>10)</sup>すことにしを削っている。実態以上に増幅された犯罪情報の受け手が、犯罪の虚像をあたかも実像と誤認識してしまう理由がここにある。

第二の要因は、社会一般の、少年の犯罪可能性にたいする過剰な予期不安である。1970年代中盤までのわが国社会では、非行や犯罪に手を染めるような少年には相対的な特徴があるとみなしていた。土井隆義教授（犯罪社会学）の論考を借りながら、この点を少しく説明してみたい。同教授は、「都会へきて悪の道」という見出しのついた1960年代の新聞記事を紹介している<sup>11)</sup>。新聞記事は、「地方からでてきた少年たちのほうが非行化する度合いが高いこと、非行少年の方が転職している回数が多いこと、その転職もほとんど低いレベルへと移ること。そこで金を使うことを知る。・・・非行化へのきっかけが、このへんにありそうです」と記し、「男の子は、高校に行けなかったというひがみが強いんです。ちょっと強いことをいわれると、バカにされたとおもいこんじゃう。それに零細な職場で、これからどうなるのかという不安が強いのです。そんな不満と不安は、すでに中学時代に、就職組の一人として進学競争のしわ寄せ受けたころからのものなんです」と書く。非行等の要因として記事が同情的に論っているのは、「地方出身」、「中卒」、「零細企業従事者」といった非行少年自身の責によらない、彼ら/彼女らを取り巻いていた所与の社会環境である。

土井教授は、「このような記述から浮かび上がってくるのは、少年たちの置かれた境遇の劣悪さに非行原因を求めようとする視点で」あったと指摘する<sup>12)</sup>。警察が補導した少年のうち、両親健在の者は半数を割り、生活レベルの面でもその6～7割が貧困層に属していた。そうであれば、非行・犯罪の原因は、子どもの内面的問題ではなく、社会の側に求められなければならないとする図式が成り立つ。加えて、当時の非行等少年たちには、悪性の度合いを螺旋階段状に高めてゆくという、じつに判りやすい非行・犯罪キャリアをたどる者が多かった。少年Aが、なんらかの重罪を犯したとしても、該事件は「Aの前歴からすれば当然だ」とする人々の想定内の出来事としての受け止めが可能であった。

しかし近年、社会の側に非行・犯罪の原因を見出そうとする考え方は、共感をえにくくなっている。高度経済成長時を経て、「地域格差」、「家族構成」、「収入」等の国民各層を分断していた諸要素の平準化がすすむ一方、一定の生活様式を規範視する固定概念が衰微し、非行・犯罪は社会病理というより、個人病理とみなされるようになった。特定の境遇の若者たちで構成される「非行グループのなかで」、犯罪性向をしだいに嵩じさせて重大な罪を犯すにいたるという図式での説明がもはやつかなくなったのである。

少年による犯罪は、過去も現在も間断なく発生している。犯罪への不安感にかられた人々は、犯罪の理由探しを行わずにはいられない。犯罪発生の原因を社会の構造的問題に求めがなくなった状況に反比例して浮かび上がってきた標的が、子どもの「内面的異常さ」であった。非行歴のない子どもの内面的異常さの有無は、重大な犯罪—軽微な犯罪なら、内面的異常さといった烙印は押されない—を犯すまでは外部から判別しえない。犯罪生起への不安感を払拭するには、「心の教育」の投網を広げ、内面的異常さの芽を十把一絡げ的に摘み取っておくよりほかはない。

今次の道徳教育改革をめぐる問題点のひとつは、「内面的異常さ」なる観念が当をえたものなのか、さらにそもそも現代の子どもたちの多くが、内面にそのような病理を抱え込んでいるのか十分に吟味しないまま、「教科」道徳の具体的制度設計がなされようとしていることにある。

## （2）安倍政権と道徳教育改革

子ども観の社会での変化を、自らの教育観を公的施策に生かす好機と捉える者および団体は少なくない。例としては、道徳教育専門家や教育系の各種民間団体<sup>13)</sup>、現場教師の一部を挙げうるが、直接的な影響力の点でいえば政治家が最右翼ということになる。

子どもたちの現状に警鐘を鳴らし、道徳教育拡充の必要性を訴えてきた代表的政治家のひとりが安倍晋三衆院議員である。周知のように安倍氏は、2006年9月に内閣総理大臣に就任（第一次安倍政権）したが、自身の健康問題もあって1年

で退陣の憂き目をみている。2012年12月、同氏はふたたび首班の座に就き、現在(2015年11月)まで引きつづき政権を担っている。そして近年の道徳教育改革は、この安倍氏の政権と消長をともししていることが理解されるのである。

戦後教育の根本法である教育基本法が制定来59年ぶりに改正されたのは、第一次安倍政権発足後まもない2006年12月である。安倍氏は、教基法の改正を「日本人のアイデンティティを備えた国民を育成する」ことを目的とするもので、同目的の達成のため、旧法にはなかった〈教育の目標〉条項(2条)をあらたに付加したと説明し、目標条項の「一丁目一番地」は、同条1号の「道徳心を培う」である、と明快に語っている<sup>14)</sup>。ちなみに教基法改正法案審議時の政府側の説明によれば、「『道徳心』とは、『社会における善悪の判断基準として一般に承認されている規範を守り、これに従おうとする心』<sup>15)</sup>とされる。

安倍氏は、次のような所見をも披歴している。改正教基法の求める国民像は、「日本という国の歴史や文化や伝統に対する理解を深めていく、そして自分をはぐくんできた郷土であり、それは文化、歴史の連続性の中にあるわけでありますから、それを絶対的に、自分はその一部の中ではぐくまれてきたという認識のもとにいとおしく思っていく」人物である、と。

政権奪取を見据え、安倍氏は、自著『美しい国へ』なかで各般の政策構想を取りまとめている。第一次安倍政権発足直後の2006年10月、安倍氏は、衆院本会議で、「美しい国、日本」を構築するには「時代を背負ってたつ子供や若者の育成が不可欠であり」、「すべての子供に高い学力と規範意識を身に付けさせる」必要があるとの主張を繰り返した。教育社会学者の本田由紀教授は、「安倍首相が取り戻したいのは、彼の思い描く美しい国。国民が皆、私の思うような人間になってくれればそうなるはずだ、という思い込みが、彼を教育再生へと駆り立てている」<sup>16)</sup>、と教育改革への安倍氏の姿勢に異議を唱える。

「道徳の教科化」は、安倍氏の教育改革それ自体にとっての「一丁目一番地」でもある。教科化への端緒は、第一次安倍政権が設置した「教育再生会議」の第三次報告(2008年12月)によって拓かれる。同報告は、「新しい教育基本法の下で、社会総がかりで、徳育の充実に取り組む」とし、「徳育を『新たな枠組み』により教科化し、年間を通じて計画的に指導する」との構想を示す<sup>17)</sup>。安倍氏の誤算は、この時点で政権が交代していたことであり、報告は事実上たなごらしにされたままとなった。教科化への動きが再始動するのは、第二次安倍政権の成立(2012年12月)以降のことである。第二次政権は、「教育再生会議の再生」とも揶揄しうる「教育再生実行会議」を政権誕生後ただちに発足させ(2013年1月)、同会議の第一次提言で、「子どもが・・・他者への思いやり、規範意識、自主性や責任感などの人間性・社会性を育むよう、国は、道徳教育を充実する・・・(道徳の：筆者)特性を踏まえた新たな枠組みにより教科化し、・・・効果的な指導方法を明確化する・・・」とする方針が打ちだされた<sup>18)</sup>。同方針具体化のための検討組織が、「道徳教育の充実にに関する懇談会」(以下、「充実懇」という。)である。道徳教育関係者を中心に一法学専門家は一人も参加していない一組織された「充実懇」は都合10回の会議を開き、2013年12月、「今後の道徳教育の改善・充実方策について」と題する報告書<sup>19)</sup>を作成する。安倍氏らが宿願としていた道徳の教科化は、第一次政権誕生から7年の月日を費やし、ここに確定した。

筆者個人としては、安倍氏の抱懐する子ども観の当否を性急に判断しようとはおもわない。むしろ問題としたいのは、安倍氏の価値観であれ、安倍氏以外の価値観であれ、恣意的に選択された価値観の児童生徒への注入が、道徳の教科化によって助長されることはないのか、という点にある。

### Ⅲ. 教科制度と学習権

#### (1) 現代「学習権」の概念

公教育は、教育を実施する側の支配的権能として展開されている営みではない。憲法26条の教育を受ける権利に対応して実施されている公的活動である。これは、いわゆる「最高裁学テ判決」<sup>20)</sup>で確立した法理でもある。煩をいわず判決にあたれば、「憲法26条の背後には、国民各自が一個の人間として、一市民として成長発達し、自己の人格を完成実現するために必要な学習をする固有の権利を有」し、「子どもの教育は、何よりも子どもの学習する権利に対応し、その充足をはかる立場にある者の責務に属す」との説示をみることができる。同判決にいう、「一個の人間として、一市民として成長発達し、自己の人格を完成」させるには、認知領域の教育にとどまらず、道徳教育を典型とした価値教育をも実施しなければならない。法令上、前者に属する事項として「・・・生活に必要な国語を正しく理解し、使用する基礎的な能力・・・」、「・・・生活に必要な数量的関係を正しく理解し、処理する基礎的な能力」の付与、後者事項としては、「・・・自主、自律及び協同の精神、規範意識、公正な判断力・・・公共の精神に基づき主体的に社会の形成に参画」する能力等の育成が規定されている<sup>21)</sup>。小・中学生レベルの国語的・数学的リテラシーが備わっていなければ日々の生活にもいちじるしい支障

をきたそうが、他者との協働、自他の自由の尊重あるいは民主主義社会の基本ルール遵守等の精神に欠ける者は、よくて孤立無縁の生活、状況によっては犯罪者としての人生を送ることにもなりかねない。

学習権は、それゆえ抽象的観念にとどまる権利ではない。学習権とは、自己の人的発達ひいては集団・社会の力量を向上させ、自己と他者および社会・国家との自由で発展的な関係性の保持伸長に資する教育を要求し、実施させることを内実とした具体的権利である。さらに、「非正規雇用」、「介護難民」、「児童虐待」ほかの社会問題<sup>22)</sup>がにわかに浮上してきているわが国において、学習権の内実、それら現代的諸課題に人々が対処しうよう、知識・価値の両面にわたり常に更新されなければならない。道徳の今次教科化の成否は、こうした現代学習権の性質に照らし、その充足につながる制度改革であるのか否かによって判断されるべきである。

## (2)「教科」制度の本質

1958(昭和33)年以降、教育課程上の「領域」として設定されてきた道徳教育の実態はどうなっているのか。道徳導入5年の時点で、早くもその現状を問題視する答申が教育課程審議会から示された。答申は、教師による価値観の相違もあって、道徳教育の指導理念が明確になっておらず、教師のなかには、道徳教育と生活指導を混同している者や「道徳の指導について熱意に乏しく自信と勇気を欠いている者」がいる事実を指摘している。「一部ではある」と断りはあるものの、答申は「道徳の時間を設けていない学校すら残存し」、「こうした状態は、道徳教育の充実に大きな障害となっている」、と学校現場における道徳教育の実情を批判的に描写している<sup>23)</sup>。

教課審の指摘から50年以上が経過した現時点でも、前掲の充実懇においては、「道徳教育の実施状況調査で、平均35時間(年あたり：筆者)を超過しているというデータについて、実感としては怪しいと感じる。学生に聞いても、小学校、中学校のときに受けた授業の印象がほとんどない<sup>24)</sup>」であるとか、「道徳教育は、教科書がなく、評価もないため、それぞれの先生の思いで指導が行われてしまう傾向がある。・・・教材や指導資料も十分に行き渡っていない。実際に道徳の時間が他の授業に振り替えられている例も結構ある<sup>25)</sup>」等の見解が示されている。道徳の教科化を目論む会議での発言であり、若干割り引いて受け止める必要はあるが、これら内容は、筆者の個人的体験とも符合する<sup>26)</sup>。

中学校の現場からは、以下のような実態も報告されている<sup>27)</sup>。道徳教育にかぎらず、授業を効果的にすすめるには優れた教材の助けを借りなければならないが、道徳教育の教材に関し、公費負担の割合は、全国平均で「残念ながら4割いかない。63.4パーセントが保護者負担」であり、「保護者負担であると、厳しい自治体であると教材を買いそえない子どもたち」が多数にのぼり、道徳の年間指導計画の実施が困難となっている現実である。

道徳教育の現状に問題点があることは認めつつ、改善の手立ては「教科化」でなくても可能であるとする主張もないではない。けれども、前出の貝塚教授は、「すでに道徳教育の充実策は出尽くした」。ほかに「充実策があるとすれば、教科化だけである」と断じている<sup>28)</sup>。50年という、道徳教育の充実に関する試行錯誤のはてにたどりついた最終結論が「教科化」であった、というのである。

「教科」についての法制上の定義は、じつはない。が、道徳が教育課程上の教科に位置付けられたとなれば、他教科の例にならい、道徳用「教科書」の編纂・発行が行われよう。「教科書」とは、「小学校、中学校、高等学校・・・これらに準ずる学校において、教育課程の構成に応じて組織排列された教科の主たる教材として、教授の用に供せられる児童又は生徒用図書」であって、通常は、文部科学大臣の検定を経たものを指し(教科書の発行に関する臨時措置法2条)、教師は、教科授業で教科書を使用する義務を負うことになる(学校教育法34条ほか)。教科書の使用義務は、たんに学教法で定められているだけでなく、教科書使用義務の是非が憲法・教育基本法次元での争点となった事案において最高裁は、原審の福岡高等裁判所の「(教科書の使用は：筆者)普通教育におけるその機会均等の確保と一定水準の維持という目的に対し有効なもの」とした判断を是認し、学教法の規定は「憲法26条、教基法10条(旧法：筆者)」に违背せず、教師には教科書の使用義務があると結論づけている。教師の使用義務に加え、児童生徒には教科書を無償で給付する体制が現在整えられているので(「義務教育諸学校の教科用図書の無償措置に関する法律」)、「心のノート」配布をめぐるような混乱<sup>29)</sup>も起こりえない。

教科化による直接効果が教科書の発行・給付であるとすれば、間接効果に着目する識者もいる。教科化によって道徳教育理論の深化が図られ、そのことが大学等における道徳教育の研究・教育体制の充実を促す、という正循環を派生させるとの予測である<sup>30)</sup>。

なるほど、大学(短期大学を含む。以下、同。)教職課程における道徳教育関係科目は、「道徳の指導法(科目名称としては、「道徳教育の研究」など。)」2単位分のみの設定で済まされている例が多数を占めている<sup>31)</sup>。「15回程度の講義のな

かで、道徳教育の目的、内容、方法についてのカリキュラムを消化することは実際には困難であり、しかもそれら科目の担当者が、道徳教育の専門家ではないという事例がしばしば見受けられる。予算や教員が教科の概念を型枠に割り振られてきた研究者養成上の慣行からすれば、当然のこれは帰結ともいえる。「道徳の場合は、(教育学部の：筆者) 生徒指導講座の中に道徳コースがあったりとか、それもないところがあったり、そこに位置付けられている先生がいわゆる教育学のほうではなくて心理学のほうであったりとか」、教員養成を担う「先生方(研究者)を養成しなくてはいけないのに」<sup>32)</sup>、それらの仕組みがなおざりにされてきたのである。

累述のとおり、子どもには、道徳をはじめとした価値領域の教育を受ける権利がある。しかし、GHQの主導による戦後教育改革が植えた「徳育」への曲解もあって<sup>33)</sup>、これまでの道徳教育は瞥見のごとく機能せず、結果的に子どもの学習権は侵害されてきた。その意味で「教科」道徳の新設は、学習権保障へのあらたな第一歩となる。

ただそうはいても、留意しておくべきことがある。学習権によって保障される価値教育の中味である。子どもに望まれる情意として、教師もしくは国家への盲従精神があるはずはなく、反面、他者や社会・国家を顧みず、自己実現にひたすら邁進する精神があるわけでもなかろう。公教育が憲法の枠内で展開される活動である以上、価値教育の内容・手法にはおのずと限定がかかる。分岐点をむかえた道徳教育を円滑に発展・定着させてゆくには、同教育の憲法上の実施可能帯をあらかじめ見定めておく必要がある。

次節では、主に教育権の所在をめぐって積み上げられてきた教育法学の知見をふまえ、この問題を考えてゆきたい。

#### IV. 道徳教育をめぐる憲法論

前節において、道徳教育は、子どもの全人的な発達を促すにあたっての必要不可欠な営為であり、学習権は、「道徳教育要求権」を含む概念であることを確認した。しかし、公権力は価値領域の教育に関与すべきではない、といった類の主張もいまだみられないではない。山崎正和中教審会長(当時)は、「現在の教育システムの下で倫理教育を行うのは無理だと思っている。なぜかという、現代社会は一面で価値の多様化を認めている。他人のものを盗まない・女性を差別してはならない。これくらいは共通認識で教えられるが、本当に倫理の根底に届くような事柄は、学校制度になじまない」との見解を述べている<sup>34)</sup>。本発言を煎じ詰めると、いまある価値教育のほとんどは否定されることになりかねず、机上論としてなら別段、社会・国家における公教育の役割についての根本的理解を欠いたこれは所論であるといわざるをえない。皮相的にいえば、山崎氏のいう「女性を差別してはならない」などの観念がわれわれの常識となっているのは、公教育における価値教育の成果ともいえるのである。

山崎氏のような考え方とは別に、公教育の役務は、学校施設・設備の維持整備に限定され、教育内容に関しては不介入・不干涉であるべきとする説が、過去、声高に主張されたことがある。つとに知られた「国民の教育権」説である。以前ほどの支持は失われたが、同説には現在でも根強い信奉者がいる。憲法学者の杉原泰雄教授は、「相対的な諸価値の教化的徳育をも」「公教育の主内容とすれば、児童・生徒、親権者等の宗教・思想信条の自由という人権中の人権が組織的に侵害され、教師は特定の宗教・思想信条の選択的教化徳育を通じて人権の侵害者にして被害者となり、公教育の場は諸思想の闘争の場となり、ついには専制政治の手段に転落することになる」と説く<sup>35)</sup>。同趣旨の論としては、「国家が、公教育の名のもと、一定の価値観を公定し、それを国民が身につけるべき道徳内容として、子ども指導することを内容とする道徳教育は、子どもに特定の価値観を強制する危険を有しており、憲法及び子どもの権利条約が保障する権利を侵害するおそれがあると言うべきである」<sup>36)</sup>などもある。

しかしながら、価値教育の要素を公教育から完全に除去することはできない。教育が「いかに自由かつ自律的に行われようとも現実には、国家、地域共同体、教師の価値観が入り込む余地があり、それをゼロにするのは不可能である。それゆえ教育内容は何らかの価値を含み、それらの価値を通して様々なレベルでの共同体の現存体制維持機能があるのは否定できない」<sup>37)</sup>のである。教育内容決定権の所在が、初期教育法学の争点となったゆえんである。この問いへの回答は、前記「学テ」判決が一応示している。国家も、教師も、それぞれ一定の範囲で公教育の内容を決定しうるとの判断である。ただ、判決で示された法理が、「国民の教育権」説と「国家の教育権」説間の理論闘争の解消をも目的とした、いわば「喧嘩両成敗」的なものであったため、同判決以降も教育内容決定権の所在に関する論争が止むことはなかった。

国民の教育権説の理論的支柱を構築した堀尾輝久教授は、「学テ」判決後の著作で、「教育課程の編成の責任と権限は、」各学校の教師集団にあり、そこでは、職場を基礎に、不断の研究活動が奨励され、その創造的運用と実践の自由は、ひとりひとりの教師にゆだねられているというべきである」との主張を展開している<sup>38)</sup>。

他方、国家の教育権に与する論者は、「(公教育の主体は：筆者) 国民全体にその責任を迫るべきいかなる手段も与え

られていない『教師』ないしは『教師集団』でもなく、それは国民全体に責任を負うべく構成されている公の機関としての国家そのものにほかならない<sup>39)</sup>。「わが国のような民主権国家において、国家意思は、国民意思を離れて、ないしこれに対立して存在するのか。国家の教育意思は、国民の教育意思の制度的表現ではないのか<sup>40)</sup>」との理論を提示し、教師集団等による教育内容の決定権掌握を否定する。

おもうに両学説は、教育内容の決定権能の「陣取り合戦」を繰り返すだけで、価値（道徳）教育のあるべき姿をほとんど語っていないという点では同工異曲の説である。両説によるかぎり、道徳教育の恣意化は抑止しえない。

もしかりに、教師たちが教育内容の決定権能（権限）を有するのであれば、授業で「超国家主義」、「テロリズム」等を肯定したとしても、当該教育活動は教師の「権利」として擁護され、教育論的批判はともかく、教師への懲戒処分は違憲・違法ということになる。かかる矛盾を鋭く突いたのが、戦後世代の憲法学者西原博史教授である。同教授は、子どもや教師の「思想・良心の自由を口にする運動の中に、ことがらをもつばら教師の問題と考える立場も浮かび上がってきた（「教師中心主義」）。・・・教師は、子どもにとって権力的存在ではないと言い切ってきた日教組御用法学から脱却できないままに、「教師の行為が子どもの成長・発達に及ぼす影響をすべて教師の善意に解消し、教師の個人としての思想・良心の自由に対する侵害だけを問題とする」説の独善性を指弾している<sup>41)</sup>。日教組御用法学であるか否かは措くとして、教師個人人のイデオロギー如何で授業の内容が左右されるという事態は、社会全体の関心事である公教育の性格より到底受け入れられるものではない。保護者も、そして何より子どもたち自身、教育内容の取捨選択を個々の教師に白紙委任しているわけではない。

さりとて、「国家の教育権」説にも看過しえない問題点がある。同説の根拠は、国民の意思は選挙を通じ国会に集約され、国会の制定する法律こそ国民意思の現れとする論理におかれている。国民意思と国会制定法の順接を前提とする同説では、法律の委任や複委任を受けた政省令等の行政立法も、法階層上、国民の意思の反映であるという解釈にもいたりやすい。しかしたとえば、文科省内の一部局で策定されているにすぎない学教法施行規則あるいは学習指導要領をもって、国民意思の直接かつ全面的な反映とみてとることはできない。

同説は、国民の教育権説への対抗理論として教師の教育の自由の封殺に軸足を置いたあまり、権利の付与と同時に自由への規制という両側面を有する法律と国民意思との間の緊張関係への配慮が不足している。確たる教育的検証もないまま、流行論に乗じただけの、もしくは政治的妥協のすえに産み落とされた法律であっても、「法律」という袈裟さえまとっているならば信任しようとする浅薄なこれは捉え方であろう<sup>42)</sup>。

両学説には、『国家の教育権』か『国民の教育権』かという議論も、権利や権限の問題として議論するからややこしくなるのであり、『教育を受ける権利』に対応した義務の問題として考えるべき<sup>43)</sup>との辛辣な批判がしだいに投げかけられるようになった。

これら問題を看取し、教育権の分配問題というより、その内容に焦点を当てる教育法学説がある。憲法・教育法学者の永井憲一教授を主唱者とする「主権者教育権」説である。同説は、憲法26条を基点に、子どもたちには、現行憲法（以下、「憲法」という。）の基本理念に基づく内容の教育を受けることが、人権として保障されているとする。同説によれば、すべての公教育活動は、憲法の基本理念を投影したものでなければならない。「(国政も)教育もすべて、憲法がわが国の進展の方向を指示する平和主義と民主主義を実現する方向にすめられなければならない。とすれば、民主権の憲法が国民に保障する『教育を受ける権利』は、当然に、そのようなわが国の平和で民主的文化的な国の将来の主権者たる国民を育成するという方向の、そうした内容の教育、つまり主権者教育を受ける権利<sup>44)</sup>ということになる。主権者教育権説は、公教育の必要な役割に憲法価値教育の実施を掲げていることが理解される。子どもたちをアトム (atom) 的な「個人」と捉えず、次代の社会・国家を担う（前）主権者と位置づけているからである。戦前・戦中教育の過誤への反省を出発点とする戦後教育の目的を、同説では、国民一人ひとりの「閉じられた人格の完成」にではなく、「よりよき主権者として日本国憲法の理念とする『平和主義と民主主義』の国を維持し発展させる」公的な市民・国民「としての資質（政治的教養）を備えた」人格の完成に求めたものとする<sup>45)</sup>。

現代社会において、個人は、純粋な意味において「個」の存在たりえない。個人は、他者、社会・国家という相互規定的な関係のなかに一好むと好まざるとにかかわらず一組み入れられていることをおもえば、永井教授の主張は、憲法論的にはもとより、実体論としても妥当性を有している。惜しむらくは、主権者教育権説は、「国民の教育権」対「国家の教育権」論争の陰に、これまで埋もれがちであった。しかし、それら両学説の政治性が露にされるにつれ、主権者教育権説は再評価されるようになっていく。

学校「教育は、その本質上私的なことがらではなく、公共的なものと考えべきである。教育は・・・教師の教育の自由

に基づくものでもなく、広く学校関係者、教育委員会・地域住民、市民などすべての関心事である<sup>46)</sup>り、「学校教育において子どもの成長発達のために科学的知識と素養を学習するとともに、社会生活を送るうえでのルールや道徳を身につけることは必要である。教科教育とともに生活指導が教育のなかに組み込まれていることも、その一つの現れといえよう<sup>47)</sup>と論じ、価値(道徳)教育実施の必要性を認めるのは、戸波江二教授である。西原教授も、「公権力作用である公立学校の授業やその他の活動として、憲法上の方向設定から自由ではない。そのため、特定価値観に基づく影響を排除できない学校教育の内容が、国家が前提にできる価値として唯一公認された憲法価値を指向することは、避けられないし、むしろ望ましい<sup>48)</sup>、と主権者教育説に沿うかたちで持論を開陳している。内野正幸教授は、より一步踏み込み、わが国公教育においては、「人権、民主制、平和などの価値が(価値あるものとして:筆者)教えられるべきで」、「人権侵害、独裁制、侵略戦争などは価値あるものとして教え」られてはならないと主張する<sup>49)</sup>。

憲法学を専門とする各教授の近時の学説は、公教育活動には価値の教示・伝達の要素が含まれざるをえない事実を直視したうえ、教示・伝達(以下、原則的に「教え込み」という。)されるべき価値が憲法理念にそぐう性質のものでなければならぬことを強く要請している点に特徴がある。認知領域の活動に限定された教育の措置は空理であり、公教育において教え込まれるべき価値の明定が不可欠であるとすれば、上記一連の論は、憲法的要件を充たす法理として肯綮に価する。

価値の教示・伝達を主要課題とする「教科」道徳は、当然、憲法理念の教え込みを任務のひとつとすべきであり、またそうでなければ、立憲主義国家下の学習権保障につながらない。ただし別途、憲法理念といえどもその強要は、子どもの内心の自由の侵害となるのではないかという問題は残る。さらにいえば、「憲法理念」自体が多義的概念で、「教科」道徳をとば口に、「憲法理念」に名を借りた特定価値の教え込みが横行する可能性もある。次節では、これら懸念される問題への対応策を試論的に提示して稿を括ることとする。

## V. 「教科」道徳授業実施上の法的留意点

「憲法価値」の網羅的提示は、たしかに困難な作業である。またむろん、「教科」道徳において教え込むべき価値は憲法価値だけではない。道徳では、人々の喜怒哀楽や日常茶飯の出来事を素材に授業計画が組み立てられることも少なくない。そうであれば道徳授業の実態にそくし、価値あるものとして教え込まれるべきではない事項をネガティブリスト(negative list)的にあらかじめ抽出しておく方が、現実適合的な対応ということになる。たとえば、憲法価値とは明らかに相容れない、専制主義、軍国主義、差別主義、テロリズムなどの鼓吹・称揚は禁じられる一方で、進歩的論者からの批判を浴びせられることもある、秩序(規範)意識、愛郷心・祖国愛、公共の精神等々の諸価値は、憲法価値との矛盾が明白であるとは一概にいい切れず、それら価値の教え込みは、教師の裁量に一応委ねられることになる。だが、そうした場合においても、子どもたちにたいする確かな現状認識が大前提となるのはいうまでもない。第II節で考察したように、子どもたちの凶悪化が昂進しているであるとか、少年犯罪の発生率が上昇の一途をたどっている、などの客観的根拠の薄弱な先入観や憶測をもとに道徳教育が推進されることがあってはならない。

憲法価値と矛盾しない価値の、教え込みの域を超えた働きかけ＝「強要」があった場合も問題となる。筆者なりに、ここで「教え込み」と「強要」の線引きをしておきたい。「教え込み」とは、教示内容等にたいする児童生徒の反発・不服従を、最終的には許容する概念である。たいして「強要」は、教示された内容への反発・不服従に不利益を課すことを事前に告知し、または反発等が教示後にあった場合、実際に不利益を課す概念である<sup>50)</sup>。

不利益は、ふたつの態様に大別される。差別的対応と懲罰的対応である。仮定の例により順に示してみたい。

東日本大震災を素材に、「絆」の意義を書かせる授業において、「絆よりも大事なものは金銭。絆はお金で買える」旨の論旨を展開した児童生徒へ、「君は、他の友だちと比べ道徳心が足りないね」、「貴方の考え方は、クラスの中で最低です」と論じたり、軽蔑したりすることは、差別的対応に該当しよう。児童生徒の道徳心につき、3、2、1の数値等による段階評価ならびに○、△、×といった固定的な主観評価を下すことも、他者との優劣を端的に表す差別的対応の範疇に入る評価法となる。

懲罰的な対応例としては、授業で「祖国愛」の意義について取り上げ、子ども各々に感想を発表させた際、「日本は好きでない。他国を侵略した過去があるからです」と答えた児童生徒へ、「その発言は問題です。先生が与えた課題を放課後に仕上げ、何が問題であったか考えなさい」とするような「特別」の負担の賦課行為がある。

不利益の有無が前提とされない「教え込み」であっても、教示内容によっては限界もある。児童生徒一とりわけ公立学校の一は、基本的に「囚われの聴衆(captive audience)」であるからである。憲法価値を直接反映する諸価値(個人の尊



重、暴力・不合理な差別の否定、国民主権など）以外の特定価値—たとえば、歴史上の人物の事績や特定の家族形態—への一方的・継続的な支持・賞賛は、価値の多様性確保の面で問題があり容認されるべきではない。

（註）

- 1) 押谷由夫教授は、「領域」としての形態では、授業時間の確保が保障されず、また、教師の主観的価値観にもとづく道徳授業等の横行をも防ぎえないと指摘する（『弘道』第1050号、日本弘道会、2007年10月、24～25頁）。
- 2) 貝塚茂樹『『後世』を見据えた責任ある議論を』日本道徳教育学会『日本道徳教育学会会報』第33号（2014年3月）1面。
- 3) 道徳の教科化がほぼ確定した時点（2013年10月）のシンポジウムで、杉原氏は、道徳の教科化により、「道徳教育も強制になじむ、子どもたちとわいわい話し合っ、子どもたちと一緒に気がつかうか」ということではなくて、やはりいいものはいい、正しいものは正しい」と示すことができるようになる、との自説をあわせて展開している（『弘道』第1087号、日本弘道会、2013年10月、32頁）。
- 4) 最初期の軍神の例に、日露戦争で戦死した海軍少佐広瀬武夫の名を挙げることができる。自身の命を顧みることなく部下の探索にあたったという広瀬は、軍人の模範として、後年、文部省唱歌で称えられるまでになる。なお、軍国主義と学校教育の相補関係については、たとえば『軍国美談と教科書』（中内敏夫、岩波書店、1988年）に詳しい。
- 5) 全国紙の読者投稿欄において、82歳のある女性は、「歴代天皇の名を全員で唱和することから始まった」歴史の時間や朝鮮、インドネシア、ボルネオ等を大東亜共栄圏の対象地域として並びたてた教師の姿を振り返っている（朝日新聞、2015年3月25日付（声））。
- 6) 道徳の評価法検討のため、文科省は「道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議」を設置し、2015年内の指針化を目途に、同会議はこれまで（2015年10月13日）計5回の会議を開催している。
- 7) 読売新聞の調査による。
- 8) 浜井浩一・芹沢一也『犯罪不安社会』（光文社、2010年）103頁。
- 9) 土井隆義『人間失格？』（日本図書センター、2010年）38～53頁。
- 10) 鮎川 潤『少年犯罪』（平凡社、2001年）157頁。
- 11) 土井、前掲書194～195頁。
- 12) 土井、同書。
- 13) 本稿（註）の1）、3）に引用した公益社団法人日本弘道会は、明治9年の創設以来、道徳教育の発揚を目的に各種の啓発活動を行ってきた団体であり、道徳教育の研究者・実践家を糾合するわが国最大規模の学術団体が日本道徳教育学会である。道徳の教科化を契機に、それら団体の活動は以前にも増して活発になっている。
- 14) 保守派論客のひとり、渡部昇一上智大学名誉教授が執筆陣にも加わった『13歳からの道徳教科書』（育鵬社、2012年）の出版記念祝賀会での挨拶（2012年2月21日）。
- 15) 2006年6月8日衆議院教育基本法に関する特別委員会における、田中壮一郎文部科学省生涯学習政策局長の発言（<http://kokkai.ndl.go.jp>）。
- 16) 「安倍首相の『後ろ向き』教育改革」（毎日新聞2013年2月12日付）より。
- 17) <http://www.kantei.go.jp/singi/kyouiku/houkoku>。
- 18) <http://www.kantei.go.jp/singi/kyouikusaisei>。
- 19) [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/singi/chousa/shotou/096/houtc](http://www.mext.go.jp/b_menu/singi/chousa/shotou/096/houtc)。
- 20) 最高裁判所大法廷昭和51年5月21日判決（刑集30巻5号615頁以下）。
- 21) 学校教育法21条は、義務教育として行われる認知領域および価値領域に関わる教育内容を、10箇条にわたって列記する。
- 22) 本文例示の事柄以外に、国内問題だけにかぎっただけでも、原発再稼働、消費税率引き上げ、TPP参加その他国民の関心をあらたに集めている問題は枚挙に暇がない。
- 23) 「学校における道徳教育の実施方策について」答申（1963年7月11日）。
- 24) 充実懇談第1回議事要旨。充実懇審議の出所は（註）19）を参照。
- 25) 充実懇第4回議事要旨。
- 26) 筆者も道徳教育を小・中学校をとおし都合9年間受けてきたはずだが、授業の具体的な内容についての記憶がほとんどない。しいて記憶をたどれば、小学校時代に、北里柴三郎の事績を取り上げた授業があったことをうっすらと覚えている程度である。筆者が居住していた自治体の首長は多選を誇る革新系の市長で、市立小・中学校における日教組の組織率も高く、朝のSHRの時間に教組のストライキが打たれて教師が教室にこなかったということも間々あった。これら事実と道徳教育の微弱さが関係していた可能性は十分にある。
- 27) （註）3）書36頁。
- 28) （註）2）。
- 29) 2000年代前後の猟奇的な少年事件の続発を受け、文部科学省は2002年度から道徳授業用の教材として、全国の小・中学校に「心の

ノート」の配布を始めた。しかし野党時代に同ノートを批判していた民主党政権の事業仕分けで配布は中止され、必要な場合は、文科省 HP よりダウンロードして入手する方法が採られるようになった。この件に関しては、筆者にも個人的体験がある。研究用資料に利用する目的で、居住する自治体の教育委員会へ同ノートの譲り渡しを願い出たところ、「配布用の現物はもうありません。入用なら、ご自身でダウンロードしてください」との、何ともつれない返事が返ってきただけであった。

- 30) 貝塚茂樹「なぜ道德の「教科化」が必要なのか」協同出版『道德の時代がきた!—道德教科化への提言—』(2013年) 35頁.
- 31) 藤永芳純教授(大阪教育大学)の調査(2000年)によると、4年制大学で調査対象校とした315校中、任意で4単位としている例が5校あるのみとなっている。
- 32) (註) 1) 書42頁.
- 33) 連合国軍最高司令官総司令部(GHQ)が占領政策の一環として実施した戦後教育改革は、戦前教育の精神的支柱をなした「教育勅語」、「修身」の解体を目的にまず始まった。GHQの第4教育改革指令の発出を受け、「修身」授業が停止となったのは1945年12月であり、「教育勅語」は1948年の衆参両院の決議で公的に葬り去られた。こうした過程のなか、日本国民は一知るか知らずのうちに、「德育」にたいする拒絶反応を引き起こす精神構造へと造り変えられていったといえる。
- 34) 『『私人』としての教育論』と銘打った日本記者クラブにおける会見(2007年4月26日)で、山崎中教審会長は、価値観が多様化している現代社会にあっては、常識的な意味で合意がえられている徳目以外は教えることはできないと発言している。一方で法教育の必要性は強調し、法で決められた範疇の事柄であるなら、道德・倫理に関わる事項でも教えるべきと述べている。しかし、われわれの常識の少なからずは法で決められているからというより、教育の力を借りて常識化されている事柄も多い。
- 35) 杉原泰雄『憲法と公教育』(勁草書房, 2011年) 7頁.
- 36) 東京弁護士会「道德の「教科化」についての意見書(2014年7月11日)」(<http://www.toben.or.jp/message/ikensyo>).
- 37) 斉藤一久「憲法教育の再検討」エイデル研究所『子ども中心の教育法理論に向けて』(2006年) 116頁.
- 38) 堀尾輝久・兼子 仁『教育と人権』(岩波書店, 1977年) 89頁.
- 39) 田辺勝二『教育行政法—学説・判例付』(パリエ社, 1992年) 87頁.
- 40) 榎原 猛『憲法体系と争点』(法律文化社, 1986年) 240~241頁.
- 41) 西原博史『『君が代』伴奏拒否訴訟最高裁判決批判』岩波書店『世界5』(2007年) 139頁.
- 42) 「国民の教育権」説の生みの親ともいえる宗像誠也東京大学教授はかつて、「国家の教育権」の正当性を挙証しようとする文部官僚の書いた法令解説文を、「内容が正当だろうが不当だろうが、手続が合法であればなんの恐るることやあらん。国会の多数で法律にしてしまえば、不当も変じて正当と化す」と痛烈に批判し、「議会の多数派ベッタリ主義」と一蹴している(宗像誠也編『新装版教育基本法 その意義と本質』新評論, 1988年, 275頁)。宗像教授の指摘にはもっともな面もあるが、教育内容の決定主体の如何と教育内容の正当性とは本来直接の関係はなく、教師や教師集団が教育内容の決定主体ならその正当性が無条件に担保されるとする同教授の主張には、判断基準の恣意的使い分けがある。
- 43) 浦部法穂『憲法学教室[全訂第2版]』(日本評論社, 2006年) 199頁.
- 44) 永井憲一『憲法と教育人権』(日本評論社, 2006年) 23頁.
- 45) 永井憲一『教育法学』(エイデル研究所, 1993年) 32頁.
- 46) 戸波江二「教育法の基礎概念の批判的検討」(註) 37) 書20頁.
- 47) 戸波, 同論文29頁.
- 48) 西原博史「思想・信条の自由と教職課程」三省堂『教育法学の展開と21世紀の展望』(2001年) 226頁.
- 49) 内野正幸「教育権から教育を受ける権利へ」有斐閣『ジュリスト1222号』(2002年) 102頁.
- 50) 池田哲之「新教育基本法と公教育—価値教育の定位—」憲法学会『憲法研究第45号』(2013年5月) 77頁.

(2015年12月11日 受理)