

# 道徳教育と人権教育との接合の 可能性と危険性

池 田 賢 市

## はじめに——何が問題なのか

道徳教育の位置づけをめぐることは、そのイデオロギー性も含めてさまざまに議論されてきたが、おそらく人間生活にとって「道徳」が大切でない、必要でないという人は、レトリックとしての意義を別とすれば、いないだろう。つまり、道徳に関する問題状況は、その必要性や重要性をめぐるものではなく、それを公共機関である学校においてどのように位置づけるのか、位置づけないのか、位置づけるとすればどのような性質のものとしてなのか、位置づけないとすれば、道徳教育は学校教育以外のどこで可能なのか、ということになるだろう。

1958年、道徳教育は、文部省告示文書として改訂された学習指導要領の中に「道徳の時間」として位置づけられた（小・中学校の学習指導要領の「道徳編」だけが先行するかたちで公示）。このとき学習指導要領が告示文書として法的拘束力をもつとされたことで、国家が、人が道徳的であろうとするときの「価値」の決定者となったといえるだろう。この状況をもって、国家による道徳教育がはじまったということは可能であろう。

内容（道徳的価値）に関しては、たとえば「日本人としての自覚を持って国を愛し」という文言にみられるように、そして1966年に「期待される人間像」（中央教育審議会答申の「別記」として出された文書）で、天

皇への敬愛が日本国への敬愛に通じるという論法が取られ、その後の学習指導要領の改訂に（間接的であったとしても）大きな影響を与えてきたことを考えると、その「価値」はきわめて偏狭なナショナリズムに彩られていることがわかる。

ただし、問題は道徳的であるとされる価値の内容そのものではなく、道徳という価値をいかにして公的に扱うのかという点である。2018年度から実施される「特別の教科 道徳」が議論の対象となるのも、その価値内容そのものというよりも、具体的には「評価」をめぐる起こるさまざまな影響に関してである。もちろん、これは、いかに評価すればよいのかといった評価方法に関する問題ではない。道徳性が公的な評価の対象になることの問題性である。

このような状況の中で、道徳教育の実践に「人権」の視点を活かしていくべきであるという議論がある。この発想の背景には、公教育での道徳教育の実施、とくに教科としての実施には疑問を感じるものの、実際には実施していくことになるのだから、それならば少しでも価値の押し付けにならないように授業実践をつくっていくためにどのような観点が必要かといった、いわば学習指導要領への「対抗策」としての実践づくりという発想がある。

しかし、これは道徳教育をめぐる「内容」に焦点を当てた議論である。もちろん、内容なくして実践は成り立たないのだから、この点の検討は重要であるが、一方で、先にも述べた公教育と道徳教育との関係も同時に問われなくてはならない。そして、人権教育と道徳教育との接合が原理的に成り立つのかどうかといった観点からの検討も必要ではないか。本稿は、この点についての試論である。

## 1. なぜ教科になったのか

道徳教育の必要性を支える言説の中で大きな力をもつのは、いじめや犯罪などの青少年問題と学校での道徳教育とが因果関係的に語られていくときである。この発想は、1997年に起きた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」を契機に世論に定着したといえる。また、いじめを原因とした子どもの自死のニュースが、今日の「道徳の教科化」実現の大きな理由・背景となった。

これは、道徳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、世論から一定の支持を得ているということである。「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「道徳の教科化」は語られているのであり、「教育勅語」の徳目が一定の注目を集める要因も、このような行動規制に効果を見出そうとする発想によっていると思われる。そして、2015年3月、文部科学省は「道徳」を教科にする学校教育法施行規則の一部改正および学習指導要領の一部改訂を公表した。

中教審の議論の中では、道徳教育によって育成される意志や態度は、「確かな学力や健やかな体の育成などの基盤ともなる」とされ、すべての教科学習の基盤として「道徳教育」が位置づけられている。まさに「特別の教科」として、かつて「修身」が筆頭教科であったようなイメージで描かれている。

「道徳」が教科になるということは、教育課程の変遷史の中でも大きな「事件」のはずなのだが、学校の教職員自身も含め一般市民の間には、道徳的であることは望ましいのだから、それを学校で重視するために「教科」にすることはよいことなのではないかといった、印象に基づく感覚的な容認論がある。とくに、期待できる効果として「いじめ」の解決が挙げられれば、その根拠は脆弱であるにもかかわらず、教科としての道徳教育を肯定していくことになる（しかしながら、大津のいじめ事件に関する第

三者委員会報告書には、いじめ解決として道徳教育には限界があると書かれている)。また、学校での規律重視の傾向や子どものしつけを学校に期待する保護者の存在をも考え合わせれば、「道徳の教科化」に異議を唱えること、あるいはその問題点や課題を整理していくことには、かなりのエネルギーを要する。

さまざまな議論がある中で、教科としての道徳が支持されるとすれば、それは子どもたちに対してははっきりとした行動面での効果が期待できるとの前提があるからである。学校教育自体が、日ごろから子どもたちの行動に規制をかけていることを考えれば、これはまったく自然な流れだといえる。子どもたちの変容が教育という行為の目標だと考えられているかぎり、ある内容が教科として実践され、評価の対象になれば、子どもたちを変容へと導く強制力は強くなるだろう。道徳的であることをめざすことは「良いこと」という前提があるのだから、それが強化されるのであれば、手段にはあまり関心が払われない。

## 2. 道徳教育がめざすもの

新学習指導要領によれば、まず「総則」において、「道徳教育は、教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、自己の生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を養うことを目標とすること」と書かれている。そして、道徳教育を進めるにあたり留意すべきこととして、以下の点が述べられている。(一つの文章を分けて記載した)

1. 人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を家庭、学校、その他社会における具体的な生活の中に生かし、
2. 豊かな心をもち、

3. 伝統と文化を尊重し、
4. それらを育んできた我が国と郷土を愛し、
5. 個性豊かな文化の創造を図るとともに、
6. 平和で民主的な国家及び社会の形成者として、公共の精神を尊び、社会及び国家の発展に努め、
7. 他国を尊重し、国際社会の平和と発展や環境の保全に貢献し未来を拓く主体性のある日本人の育成に資することとなるよう特に留意すること。

これらを踏まえ、「特別の教科 道徳」の項では、「よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる」ことが目標とされている。

そのうえで、具体的に、以下のように内容項目（22項目）が示されている。（大きく4つの領域に区分される。ここでは小学校の学習指導要領の記述を引用する。なお、各価値についての説明は、低学年・中学年、高学年の順。なお、「相互理解、寛容」に低学年はなく、「真理の探究」と「よりよく生きる喜び」は高学年のみ。）

#### A 主として自分自身に関すること

##### [善悪の判断、自律、自由と責任]

よいことと悪いこととの区別をし、よいと思うことを進んで行うこと。  
／正しいと判断したことは、自信をもって行うこと。／自由を大切にし、自律的に判断し、責任のある行動をすること。

[正直, 誠実]

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こと。／過ちは素直に改め、正直に明るい心で生活すること。／誠実に、明るい心で生活すること。

[節度, 節制]

健康や安全に気を付け、物や金銭を大切に、身の回りを整え、わがままをしないで、規則正しい生活をする。／自分でできることは自分でやり、安全に気を付け、よく考えて行動し、節度のある生活すること。／安全に気を付けることや、生活習慣の大切さについて理解し、自分の生活を見直し、節度を守り節制に心掛けること。

[個性の伸長]

自分の特徴に気付くこと。／自分の特徴に気付き、長所を伸ばすこと。／自分の特徴を知って、短所を改め長所を伸ばすこと。

[希望と勇気, 努力と強い意志]

自分のやるべき勉強や仕事をしっかりと行うこと。／自分でやろうと決めた目標に向かって、強い意志をもち、粘り強くやり抜くこと。／より高い目標を立て、希望と勇気をもち、困難があってもくじけずに努力して物事をやり抜くこと。

[真理の探究]

真理を大切に、物事を探究しようとする心をもつこと。

B 主として人との関わりに関する事

[親切, 思いやり]

身近にいる人に温かい心で接し、親切にすること。／相手のことを思いやり、進んで親切にすること。／誰に対しても思いやりの心をもち相手の立場に立って親切にすること

### [感謝]

家族など日頃世話になっている人々に感謝すること。／家族など生活を支えてくれている人々や現在の生活を築いてくれた高齢者に、尊敬と感謝の気持ちをもって接すること。／日々の生活が家族や過去からの多くの人の支え合いや助け合いで成り立っていることに感謝し、それに応えること。

### [礼儀]

気持ちのよい挨拶，言葉遣い，動作などに心掛けて，明るく接すること。／礼儀の大切さを知り，誰に対しても真心をもって接すること。／時と場をわきまえて，礼儀正しく真心をもって接すること。

### [友情，信頼]

友達と仲よくし，助け合うこと。／友達と互いに理解し，信頼し，助け合うこと。／友達と互いに信頼し，学び合って友情を深め，異性についても理解しながら，人間関係を築いていくこと。

### [相互理解，寛容]

自分の考えや意見を相手に伝えるとともに，相手のことを理解し，自分と異なる意見も大切にすること。／自分の考えや意見を相手に伝えるとともに，謙虚な心もち，広い心で自分と異なる意見や立場を尊重すること。

## C 主として集団や社会との関わりに関すること

### [規則の尊重]

約束やきまりを守り，みんなが使う物を大切にすること。／約束や社会のきまりの意義を理解し，それらを守ること。／法やきまりの意義を理解した上で進んでそれらを守り，自他の権利を大切にし，義務を果たすこと。

[公正, 公平, 社会正義]

自分の好き嫌いにとらわれないで接すること。／誰に対しても分け隔てをせず、公正、公平な態度で接すること。／誰に対しても差別をすることや偏見をもつことなく、公正、公平な態度で接し、正義の実現に努めること。

[勤労, 公共の精神]

働くことのよさを知り、みんなのために働くこと。／働くことの大切さを知り、進んでみんなのために働くこと。／働くことや社会に奉仕することの充実感を味わうとともに、その意義を理解し、公共のために役に立つことをすること。

[家族愛, 家庭生活の充実]

父母、祖父母を敬愛し、進んで家の手伝いなどをして、家族の役に立つこと。／父母、祖父母を敬愛し、家族みんなで協力し合って楽しい家庭をつくること。／父母、祖父母を敬愛し、家族の幸せを求めて、進んで役に立つことをすること。

[よりよい学校生活, 集団生活の充実]

先生を敬愛し、学校の人々に親しんで、学級や学校の生活を楽しくすること。／先生や学校の人々を敬愛し、みんなで協力し合って楽しい学級や学校をつくること。／先生や学校の人々を敬愛し、みんなで協力し合ってよりよい学級や学校をつくるとともに、様々な集団の中での自分の役割を自覚して集団生活の充実に努めること。

[伝統と文化の尊重, 国や郷土を愛する態度]

我が国や郷土の文化と生活に親しみ、愛着をもつこと。／我が国や郷土の伝統と文化を大切にし、国や郷土を愛する心をもつこと。／我が国や郷土の伝統と文化を大切にし、先人の努力を知り、国や郷土を愛する心をもつこと。

[国際理解，国際親善]

他国の人々や文化に親しむこと。／他国の人々や文化に親しみ，関心をもつこと。／他国の人々や文化について理解し，日本人としての自覚をもって国際親善に努めること。

D 主として生命や自然，崇高なものとの関わりに関すること

[生命の尊さ]

生きることのすばらしさを知り，生命を大切にすること。／生命の尊さを知り，生命あるものを大切にすること。／生命が多く生命のつながりの中にあるかけがえのないものであることを理解し，生命を尊重すること。

[自然愛護]

身近な自然に親しみ，動植物に優しい心で接すること。／自然のすばらしさや不思議さを感じ取り，自然や動植物を大切にすること。／自然の偉大さを知り，自然環境を大切にすること。

[感動，畏敬の念]

美しいものに触れ，すがすがしい心をもつこと。／美しいものや気高いものに感動する心をもつこと。／美しいものや気高いものに感動する心や人間の力を超えたものに対する畏敬の念をもつこと。

[よりよく生きる喜び]

よりよく生きようとする人間の強さや気高さを理解し，人間として生きる喜びを感じる。

これらを眺めただけでも，道徳の授業が個人の心のあり方を問題としていることが容易にわかる。たとえば，「感動する」といった心の状態を授業で培えると思うこと自体に，おそらく多くの人は違和感を覚えるだろう

が、道徳「教育」であるかぎり、心を形成する目標を立てることは当然ということになる。

### 3. 人権教育がめざすもの

一方、人権教育は何をめざすのか。それは、「人が自らの権利を知り、権利の主体として、それを実現するために行動すること」であり、そのことが「人間性の回復であり、社会を変えることにつながる」ような教育のことである（阿久澤麻理子「人権教育再考」、石崎学・遠藤比呂道編『沈黙する人権』法律文化社、2012年、33～54頁、35頁）。ここからすぐにわかることは、人権教育が課題としていることは、社会変革や構造的問題把握であるということである。これは、道徳がいわば「心構え」といった個人内の事柄に焦点を当て、その枠組みにおいて問題を把握しようとしていることとは大きく異なる。

「人権」とは、アメリカの独立宣言やフランスの人権宣言等の歴史を見ても明らかのように、「獲得」されてきたものであることがわかる。それは、その時々社会体制の中で虐げられ、人間としての尊厳を踏みにじられてきた人々が、自らの人間性の回復を「人権」や「権利」という概念で表現し、権力と闘うこと（レジスタンス）によって勝ち取ってきたものである。「人権」は、人が生まれながらにもっているものというイメージで「天賦」のものとされるが、それは、そう主張しているのであって、何もしくとも、実態として、出生とともに確保されているという自然状態を言っているのではない。「天賦」だと社会的に、権力行使しうる側（つまり権利侵害しうる側）に対して主張しているのであるから、「市民的抵抗」という闘争場面と重ねてイメージされることになる。

したがって、人権教育にとっては、まずは、いま自らが生きている、一定の歴史的規定の中にある社会についての分析が不可欠となる。そして、

そこでの人々の暮らしをどう理解していくか、それを踏まえて社会をどのように変革していくかを問うことになる。今日でいえば、高度資本主義社会あるいはグローバル化した経済情勢の中で、また冷戦後の国際的政治情勢の中で、格差や差別、紛争等の多くの問題状況にどのように向き合うかを問うことになるだろう。しかも、それに対して、相互にやさしく、思いやりをもって接すれば解決されるといった把握の仕方ではなく、たとえば、人権や権利を守るためにどのような法制度が必要なのか、どのような社会体制が望ましいのか等、権利侵害をしうる国家をいかに変えていくかを考えていくことになる。

#### 4. 人権教育への否定的見解

人権教育がこのような性質のものであるとすれば、これが国家にとって都合の悪い教育であることは明白である。自らの権利を学ぶことは、国家に対する人々の要求を刺激することになり、いわゆる「声を上げる活動的市民」をつくり出すことになるからである。

それとともに、実は、学校現場においても、子どもに権利を教えたのではわがままになってしまう、あるいは学級がまとまらなくなってしまうといった意識も根強い。「権利」の学習によってこれまでの教員と児童生徒との関係を維持できなくなるのではないかといった不安が大きくなっていくのだろう。これまでの両者の関係が、教えるべき知識を完全に所有している者と教えられるべき知識が完全に欠落している者といった二項対立を前提とした圧倒的な権力関係のことだとすれば、その不安は当たっている。どんなにつらい環境であろうとも、その権力関係の下では子どもは「おとなしく」しているしかない。子ども自身も、自らを未熟な者として自己規定している（正確には「させられている」）からこそ、自分が希望した場所でもないところに通い、選んだわけでもない者からの話を何時間

も聞くことを受け入れることになる。(この状況である限り、「不登校」はむしろ必然である。) 人権の観点は、当然、このような権力関係を問い直していくことになる。

このように権利論が教員と子どもたちとの力関係を変えてしまうという「不安」が、たとえば「子どもの権利条約」の理解を不十分なものとし、学校への定着を阻む要因となっている。この条約の核は「子どもの最善の利益」と「子どもの意見表明権」であるが、これはまさに人権教育の基本である。つまり、日本の場合、国も学校も、人権教育を否定的にみようとする傾向が、学校の場合には無自覚的にかもしれないが、存在していることになる。

## 5. 人権教育の制度化

しかし、今日、「人権」や「権利」という概念自体を否定することはできない。そこで何が起こるかといえば、人権教育の制度化である。この点を、「人権教育及び人権啓発の推進に関する法律（2000年12月6日法律第147号）」の規定を例にみてみたい。

その第1条には、この法律の目的として、「人権の尊重の緊要性に関する認識の高まり、社会的身分、門地、人種、信条又は性別による不当な差別の発生等の人権侵害の現状その他人権の擁護に関する内外の情勢にかんがみ、人権教育及び人権啓発に関する施策の推進について、国、地方公共団体及び国民の責務を明らかにするとともに、必要な措置を定め、もって人権の擁護に資する」ことを規定している。これは、情勢分析とそれに対応していく必要性を述べた部分であり具体が見えてこないが、次の第2条で人権教育がどのように定義されているかをみれば、その方向性がわかる。すなわち、「この法律において、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」だとされているのである。さらには、「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」となっている。つまり、人権教育や啓発は、個人の精神を涵養し、理解を深めていくことだとされているのであり、道徳教育が目指すものに近いことがわかる。

このような形で、「人権」の大切さが制度として表現されたとき、人権侵害の社会的状況を分析し、社会体制等の問題としてそれを位置づけ、どのような主張として具体化していくかといった「抵抗」の側面はそぎ落とされてしまう。「社会」とはいつでも結局は「個人」の集まりなのだから、各人がしっかりとした意識をもっていれば人権侵害は起こらないのだ、という図式で課題が整理されているのである。ここでは、社会は個人には還元できない一種独特の性質をもつものであることが忘れられている。故意に、そのような社会観から人々を遠ざけようとしている。

## 6. 「思いやり」の危険性

すでに述べたように、今日の学校自体が、子どもの権利に後ろ向きであり、権利の主体として何かを「要求」していくことは、「わがまま」や「自分勝手」なこととして道徳的に価値を貶められている。したがって、人権や権利に関する教育は、個人の価値観や道徳性の涵養に容易に読み替えられていく。

しかし、思いやりなどの心の状態を強調し、「弱者」への配慮こそが問題解決のあり方として肯定的に示されていくとすれば、その「弱者」自身が、自らを弱者に追い込んだ社会を批判し、権利を主張していくことは否定的にとらえられていくことになる。そのような「主張」は「出過ぎたこと」とされ、むしろ「煙たがられる」のである。たとえば、障害者は健常者が「優しくしてあげる」対象なのであり、その「優しさ」に対してお礼を述べる立場に置かれているのであって、まさか障害者自身が、自らの権

利を主張するなどといったことは想定されていない。健常者として分類されている者たちによって「障害者」にさせられ、差別されているのだといった主張は、おそらくヒステリックに否定されていくことになるだろう。

問題の解決から争議性は排除され、温情主義的な方法がよしとされていく。このような方法は、「強者」が「弱者」に対してもつ圧倒的な力関係を不問に付し、差別を温存させることになる。社会問題に対する道徳的なアプローチ、つまり、心のもちようによる解決、個人的関係の中での解決というアプローチは、自己救済を強調し、国家等の公的機関を免責する危険性をはらんでいる。

今日、人間のあらゆる活動（人間自体の存在も含め）を経済的な行為として把握し、その成果について評価していくといった新自由主義的発想が一般化している状況にあっては、私的世界の中での問題解決が想定されることはあっても、それを公的な問題として位置づける方法は忌避される。だからこそ、この点を意識した人権教育が、戦略的にも、実施される必要はあるといえる。

## 7. 人権の視点から道徳教育をつくることの困難さ

「特別の教科 道徳」の検定教科書をどのように使用し、どのように子どもたちの道徳性を評価していくか。生活の中での具体的な人間関係における生き方とそれを支える価値に関する事柄である道徳について「教科書」をつくることができると考えること自体の問題性と、その道徳性を「評価」するために内心に対して公的まなごしを向けざるを得ない状況の問題性とが解決されないまま、教科としての道徳の授業づくりに向かうことは困難である。

しかし、実際に授業は実施しなければならない。そこで、表面的な現象面においては似ている部分もある道徳と人権との重なりを活かした実践が

つくれないだろうか、という発想が出てくる。実際、同和教育・解放教育の実践を基盤として、地域によっては、これまでの「道徳の時間」における道徳教育の実践において「人権教育」が取り込まれてきたことを考えれば、両者の接合は意義あることとして映る。

ところが、道徳の教科化には、これまでの道徳教育とは大きく異なる点がある。それは子どもたちの道徳性の変化を「評価」しなければならない点である。したがって、道徳教育と人権教育とを教科の中で結びつけることは、「人権」を評価の対象として含んでいくことになる。人権教育が目指しているのは、広く言えば人権課題解決のための社会変革なのだから、子どもたち各人を評価していくことにはなじまない。評価しようとすれば、権利や人権の問題を私的で個人的な課題として設定するしかない。本来、公権力による権利侵害の状況を明らかにし、その解決を公的に主張していこうとする人権の視点が、自己責任・自己救済として定義し直されていくことになってしまう。繰り返しになるが、教科化の枠内での「道徳」と「人権」との接合は、実質的には、格差や差別を生み出し続けている現状の社会状況を問題にすることができず、その社会構造自体が温存されることになる危険が高まるのではないか。

おそらく「評価」の壁がなければ、道徳教育と人権教育とは、それぞれの役割を意識しながら接合されていくことは可能だったかもしれない。しかし、「教科化」によって、人権の観点と道徳教育とを結びつけていくことが、それほど簡単ではなくなってしまった。

## 8. 人権の視点を活かすとは

それでもなお、道徳の授業の中で人権の視点を取り入れていくことは重要であるだろう。たとえば、人権の視点から、次のような問いかけを子どもたちにしていくことは可能であり、また必要なことでもあるだろう。そ

して、実際に道徳的に生きようとする場合において、現実的に必要な視点となるはずである。

「正直、誠実」という項目に「うそをついたりごまかしをしたりしない」ということが記載されている。しかし、現実の生活の中に「うそ」はたくさんある。むしろ、うそをつけることが重要である場合も多い。つまり、「うそをつかないように」という道徳的視点とともに、なぜ実際には「うそ」が多いのか、あるいは社会関係においては「うそ」は重要でさえあるのはなぜなのか、と問う必要がある。

「希望と勇気、努力と強い意志」においては、「自分でやろうと決めた目標に向かって、強い意志をもち、粘り強くやり抜くこと」が求められている。しかし、なかなか意志を強くもてない場合もある。やり抜きたいけれどできないときもある。では、やろうと思っていたのに、なぜ、できなかったのか。どんな阻害要因があったのかを問う視点は必要だろう。

「規則の尊重」では「約束や社会のきまりの意義を理解し、それらを守ること」とされている。しかし、守れないときもあるのが子どもの実感であろう。では、なぜ、守れなかったのか。その「きまり」自体に無理があったのかもしれない。

「国際理解、国際親善」の項目では、「他国の人々や文化について理解し、日本人としての自覚をもって国際親善に努めること」とされているにもかかわらず、ヘイトスピーチなど排除の発想と行為が世の中には蔓延している。また「日本人としての自覚」とは何であろうか。教室には外国籍の子どもたちがたくさんいる中で、「日本人」であることとはどのような意味をもつのだろうか。そもそも「日本人」とは誰なのだろう。

「自然愛護」においては「自然や動植物を大切にすること」、「自然環境を大切にすること」とされている。しかし、たとえば、オリンピックのために山が削られ、生態系がダメージを受けることに対する反対運動はあま

り取り上げられないのはなぜなのだろう。捨てられた犬や猫が殺されていくことは、動植物を大切にしようという心構えだけで解決できる問題ではない。また、原発の事故による甚大なる被害を取り上げないなどということはあるまいだろう（その建設自体が自然破壊なのだが）。そもそも人間は一定程度の自然を破壊しなければ生きていけない。

単に心の問題として考えていくこととは別に、ここで示したような「なぜ」という問いを挟み込むことで、実際に、誠実に生きようとする、勇気をもとうとする、国際理解や自然環境保護を実現しようとするのが、より身近な課題となってくる。

## 9. その子の全体を見ようとすることの危険性

学校は、ある意味では当然のこととして、子どもたちの生活全体を理解すべき対象としている。これは、人権教育の実践にとっては重要な観点である。ところが、そのことが今回の教科化に伴う「評価」に際して問題を生み出してしまふ可能性もある。文部科学省からその子のいいところを励まし伸ばすような書き方にしていくといった評価の方針が示されていることを背景として、教科という枠の中での評価ではなく、その枠をはみ出た、ふだんのその子の発言や行動なども道徳の評価の際に考慮してしまうのではないか、という事態が予測できる。

たとえば、掛け算の何ができて何ができていないのかを評価していく際に、その子の掃除の時間での行動はまったく関係がない（関係させてはならない）のと同じイメージで道徳の評価をとらえることができるかどうか、ということである。つまり、「特別の教科 道徳」の授業における言動のみで評価はなされねばならず、授業時間以外の場所で、仮にその子が他者に「やさしくない」言動をしていたことが教員に明らかにわかっているとしても、あくまでも教科としての評価なのだから、授業時間の中での発言等

が「やさしさ」を理解していれば問題はないのである。

学習指導要領に従えば、そもそも学校教育全体を通して道徳の指導はなされることになっているのであるから、教科の枠を超えた評価になりやすく、その子に関する他の情報を入れ込んだ形での、いわば「人物評価」のようなものになってしまう危険性がある。道徳の教科化を梃子にして、学校がその子の存在そのものを評価対象にしてしまうことのないように注意する必要がある。

## おわりに

いじめ等の「青少年問題」は道徳性の問題だったのだろうか。それはどのように証明されたのか。印象論を超えた議論がなされる前に道徳の教科化はスタートしようとしている。というよりも、多くの人は、そのような議論が封じられた状態で考えざるを得ない状況に追い込まれていたのではないか。

今回の教科化に対しては、教科となることで道徳の「検定教科書」がつくられ、学習成果について「評価」をすることになった点に関して、一定の価値の押しつけになってしまうのではないかと懸念が学校現場には強い。まったくその通りであるのだが、その視点をふだんの学校のあり方自体にも向けてみる必要があるだろう。つまり、これまで学校では、子どもたちの多様なあり方をどこまで肯定的にとらえてきただろうか、という視点でもう一度学校のさまざまな教育活動をチェックしてみる必要がある。

その結果、おそらく、学校が子どもたちを評価し、特徴づけ、分類していこうとするまなざしにあふれていることに気づくのではないか。子どもたちにとって、学校の中で「道徳的である」とはどのようなことだったのか。評価的なまなざしで子どもを見ていることに気づかず、良かれと思って、むしろ「その子のために」とっている行動自体の中に含まれる権力性

を反省的にとらえなおすことが求められるだろう。この点が踏まえられていないとすれば、道徳教育と人権教育とを結びつけることは、きわめて危険と言わざるを得ない。