

財団法人 二十一世紀文化学術財団

加藤研究会

「倫理的観点に立った日本の教育の問題点の解明
及び求められる基本戦略の研究」について

報告書

平成20年6月

- 第1章 加藤 尚武 (京都大学名誉教授・鳥取環境大学名誉学長)
- 第2章 村松 聡 (横浜市立大学国際総合科学部准教授)
- 第3章 小出 泰士 (芝浦工業大学工学部教授)
- 第4章 児玉 聡 (東京大学大学院医学系研究科講師)
島内 明文 (日本学術振興会特別研究員PD)
- 第5章 伊坂 青司 (神奈川大学外国語学部教授)
- 第6章 井上 兼生 (埼玉県立大宮高等学校教諭)
- 第7章 今泉 柔剛 (文部科学省高等教育局国立大学法人支援課課長補佐)
- 第8章 桐生 崇 (文部科学省高等教育局国立大学法人支援課国立大学政策専門官)
- 第9章 金森 修 (東京大学大学院教育学研究科教授)
- 【特別講演】 十一 元三 (京都大学大学院医学研究科教授)

○

○

○

○

○

○

○

○

○

○

〈目次〉

第1章 現代日本の教育問題 加藤 尚武 5

1. 規範意識の喪失という事実は存在するか 5
 2. 学力低下と規範意識の低下は連動しているか 7
 3. Aクラス教育の失敗 8
 4. 日本のイノベーション 10
 5. 創造力と徳の形成 12
- まとめ 13

第2章 小中学校学習指導要領に欠けている視点 村松 聡 15
——ユウダイモニズム（幸福主義）の観点から——

1. 主として自分に関すること 15
 2. 理性的に考えること 19
 3. ユウダイモニズム 22
- 終わりに 25

第3章 何を教えるのが道德教育か 小出 泰士 28

はじめに 28

1. 道德教育で教えるべき道德とはどのような性質のものか 28
 - (1) 道德教育においては、順法精神のみを教えるべきなのか
 - (2) 価値観が多様なら道德教育は不可能か、あるいは道德教育が目標とするのはどのような人間か
 - (3) 人間の本性に対して、道德の果たす役割は何か
 2. 何を教えるのが道德教育か 31
 - (1) 他者危害の原則
 - (2) 人間の尊厳
 - (3) 社会的連帯性
 - (4) 通時的倫理
 - (5) 自分自身の人格的成長への配慮
 3. いかにして道德を教えるか 37
 - (1) 閉じた価値観の自覚とそれからの開放
 - (2) しつけによる社会的自我の形成
 - (3) 逆境の体験
 - (4) 異質性の体験
 - (5) 悪の教育
- おわりに 41

第4章 自分を大切にすることはどういうことか

..... 児玉 聡・島内明文 44

はじめに——現行の学習指導要領に関する疑問点 44

1. 古典的な倫理思想や道德教育において

道德の具体的内容がどのように語られているか 45

2. 「自分を大切にすること」とはどういうことか——自尊心と自愛の思慮 46

3. 「他人を大切にすること」とはどういうことか——消極的義務と積極的義務 48

まとめ——「自分を大切にすること」から「他人を大切にすること」へ 52

第5章 日本の家庭教育と道德教育はどのように変貌してきたか

..... 伊坂 青司 54

はじめに 54

1. 明治期日本の家族と教育 54

(1) 伝統的「家」制度と教育の近代化

(2) 森有礼の家族改革論

(3) 家庭教育をめぐる

2. 国家主義教育と家族国家論 58

(1) 国家主導の修身教育

(2) 文化人による家族・国家論

3. 戦後日本の家族と教育 62

(1) 戦後日本の家族変容

(2) 現代日本の家庭と学校教育

(3) 地域社会と公共道德

おわりに 68

第6章 実践力をつける倫理教育 井上 兼生 70

——センター試験の活かし方

1. 公民科「倫理」とセンター試験「倫理」の現状および問題点 70

(1) 形骸化したマイナー科目

(2) センター試験の弊害

(3) 変転する現代社会と現指導要領「生きる力」

2. 公民科「倫理」とセンター試験「倫理」の改革案 72

(1) 身近な問いからテーマを掘り下げる

(2) センター試験の資格試験化

(3) 圧倒的影響力を持つ大学入試問題の改革

3. 教育と学力をめぐる世界的潮流 75

(1) 学力観の世界的変化

- (2) フィンランドの教育改革
- 4. 21世紀における教育立国に向けて 77

第7章 教育のタブーをどう乗り越えるか 今泉 柔剛 78

- 1. 価値観の混乱の存在 78
 - 2. 教育における価値の相反の存在 79
 - (1) 教育のタブー
 - (2) 教育のジレンマ
 - 3. 学校教育の力量と限界 84
 - (1) 学校教育の力量
 - (2) 学校教育の限界
 - 4. 家庭、学校及び地域の取組に対する行政の支援について 87
 - (1) 行政の支援に関する基本的な考え方について
 - (2) 行政の支援の現状について
- おわりに（今後対応すべき政策について） 89

第8章 道徳教育への処方箋 桐生 崇 92

——学校の道徳教育は何ができて、何ができないか

- 1. 問題意識 92
 - (1) よく見受けられる道徳教育の議論ほどのくらい意味があるのか
 - (2) 本稿で述べたいこと
- 2. 現状の分析 94
 - (1) 小中学校の道徳をとりまく状況を数字で捉えてみるとどうなるか
 - (2) 小・中学校における「道徳」の意義・位置づけ
 - (3) 日本の道徳の授業時間数は外国よりも多いのか
 - (4) 教員志望者には「道徳」はどのように教えられているか
- 3. 検証 100
 - (1) 道徳教育を論じる時に見落とされがちな視点
 - (2) 道徳教育を議論する上で真に考えるべきポイントは何か
- 4. 政策提言 105

第9章 近未来社会の中の理科教育 金森 修 108

- 1. 〈身近なものからの乖離〉としての科学 108
 - (1) 科学的知識は〈日常的なもの〉か？
 - (2) 科学的知識と〈概念〉：〈概念〉は余計なものか？
 - (3) 〈科学史〉の面白さ：慣性概念を獲得するまで
 - (4) 〈真理〉は露わなものなのか？

- (5) 〈仮説実験授業〉の能動性
- (6) 受動的に暗記する知識？
- (7) ここまでのまとめ
- (8) 〈日常性からの乖離〉という論点の意味
- (9) 単純化の〈教育的配慮〉
- (10) 〈教育的配慮〉の二つの道
- (11) 獲得目標としての〈客観性〉：〈客観性の政治学〉？
- (12) 〈知育偏重論〉は正しいか？

2. 社会の構造変動の中での理科教育 119

- (1) 理科教育は〈自己批判〉の回路を内在化しているか？
- (2) 〈ポスト産業社会〉の到来？
- (3) 〈理科教育倫理〉は可能か？
- (4) 具体的には、どういうことか？

【特別講演】近年の非行とその背景 十一 元三 124

——エビデンスを通しての少年理解

1. はじめに——教育においてメンタルヘルスが今こんなに問題に 124

- (1) 注目すべき問題点
- (2) 不登校問題：メンタルヘルス調査委員会調査結果から
- (3) 非行問題
- (4) 発達障害について
- (5) 知的障害について

2. 最近注目されているアスペルガーと非行の関連をめぐって 133

- (1) アスペルガーとは
- (2) アスペルガーは人類の一部がもっていないといけない器質でもある
- (3) 突然大混乱をおこすアスペルガー障害の可能性
- (4) アスペルガー障害への対処について
- (5) 学校、社会の対応について
- (6) これから問題の解決にむけて

第1章 現代日本の教育問題

加藤 尚武

安部内閣が崩壊（2007年9月12日）したことによって、教育問題はジャーナリズムの表舞台から消えたかのように見える。2006年10月内閣に新設された「教育再生会議」は、教育関連三法（教員免許法、学校教育法、地方教育行政法）の改正という跡を残すのみで、今後影響力を失うものと思われる。教育関連三法改正の主な内容は、①学校教育法に「愛国心」表記、②地方教育行政法に国の教育委員会に対する指示・是正要求権を新設、③教員免許法に教員免許の有効期間を10年と定めるということである。

その間、教育についての評論、批判、提言など、教育についての意見が大量に出回った。教育評論過剰時代に、どのような教育の認識を客観的に確立すべきであるのか。どのような認識を確立すれば、教育についての議論が空転を免れ、教育政策が一定の軌道を進むことができるのか。

「学力低下と規範意識の喪失にどう対処するか」という「教育再生会議」が立ち上げた問題そのものが、不必要になったとは言えない。まず「学力低下と規範意識の喪失」という事態が存在するかどうかが問題となる。

1. 規範意識の喪失という事実は存在するか

犯罪統計などを参照する限り、日本の社会の健全度は、国際的に最高の水準にある。平成13年犯罪白書によれば「平成12年における行刑施設の1日平均収容人員は5万8,747人（前年比8.9%増）であり、そのうち受刑者は4万7,683人（同8.1%増）、未決拘禁者は1万637人（同12.3%増）である。」受刑者約5万人という数はアメリカと比較しても、カナダと比較しても少ない。アメリカ（人口は日本の2倍）では受刑者が200万人となった。しかし、日本の受刑者の数の年間の増加率が10%に近いということは、放置すれば8年で2倍になるということである。日本の社会は犯罪率の低さなど道徳性の高さを示す指標をもっているにも関わらず、規範意識の構造的な変質と低下が起こっていることは確かではないかと思われる。

「規範意識の喪失や低下」という現象が存在するかという各種のアンケート調査を見ると、「電車やバスのなかで化粧する若い女性が多い」という指摘が、どの調査でも最上位を占める。公共の場で化粧をしないというのは、マナーの問題であって、モラルの問題ではないという考え方がまったくない。マナーは、他人に危険ではないが、不快である可能性のある行為について、ルールが存在する場合もあるが、ルールが存在しない場合もある習慣である。モラルは他人に不快もしくは危険であるような行為を制限する暗黙のルール

が存在し、そのルールに違反した場合に制裁を受ける可能性のあるものである。

たとえば公共の場で母親が赤ちゃんに母乳を与える行為は、以前の日本ではマナー違反ではなかった。公共の場で恋人同士が手を握っているとか、相手の腰に手を回しているとかの軽い身体接触をすることは最近ではマナー違反ではなくなったが、キスをするのは「控えるべきこと」と思われているだろう。しかし、キスをする人に「止めなさい」と大声でしかることは、キスをすること以上に「控えるべきこと」とみなされるだろう。「控えるべきこと」とは、当人の自発的な抑制が期待されているが、違反に対して制裁はしないという暗黙の合意が働いていることがらである。

マナー違反を規範侵犯だと誤解する人が多いという事実は、ほとんどの人にとって、マナーとモラルの区別が成り立っていないと言うことを示している。つまり、自覚的規範意識がまったくない。日本にはマナーとモラルの区別についての社会的な合意がまったくない。

「公共の場で化粧をすべきではない」と信じている人は、別に悪い人ではない。自覚的な倫理意識は欠如しているが、無自覚的な倫理意識はもっていて、犯罪を犯す可能性はほとんどない。無自覚の道德意識という点では、日本の水準はまだ高いと思う。もしも公園のベンチにカメラを置き忘れて他人に奪われる可能性などを実験的に調査すれば、日本は世界平均にくらべて、とてもいい水準を示すだろうと思う。

日本でモラルの不在として指摘されるのは「人前をはばからない」振る舞いのことである。すべての人が「人前をはばかる」という形で、公共空間を維持するというのが「恥の文化」としての日本のモラルの在り方であったと言えるなら、たしかにモラルが崩壊している。誰もが「人前をはばかる」（恥を避ける）という主体的な態度をとることによって、公共空間が共同主体の場となる。「人前をはばからない」ふるまいをする人は、共同空間の外にいる。そして、他人から危害を加えられない限り、化粧をしようと、あくびをしようと構わない。彼女は共同空間の外部から、共同空間を利用しているだけである。しかし、同時にその共同空間が彼女にとって無害であるという安心感をもっている。

匿名的な人間関係に対して警戒心をもたないということも、人前をはばからない若者の特徴である。携帯電話で知り合った男性に呼び出されて会いに行くというような行動形態は、「親しさの空間」が拡散していることを告げてみいる。

古い世代には、人情の温度が、すべての人間関係で低下しているように感じられる。そのなかで「非人情」の犯罪が発生する。たとえば見ず知らずの人を殺す。このような非激情型凶悪犯の増加の例には、アスペルガー症候群が関与している事例もあると思われるが、もしかすると「仮性アスペルガー症候群」も存在するのかもしれない。アスペルガー症候群は、脳の神経の先天的な異常（発達障害）によって、他人と感情の共有ができないという対人関係の障害をもたらす疾病である。ところが、脳神経の異常を持たないのに、他人と感情の共有ができないという心理的な状態に陥る例が存在するかもしれない。

死刑になることを求めて、自殺する手段として殺人をするという犯罪例が現れている。

この犯罪者が、アスペルガー症候群の特徴をもつかどうか調査報告書が早く作られるべきである。共同主体による共同空間（公共の場、人前）の崩壊という点では、人前で化粧する人と同じである。

日本的な恥の場、人前、世間体という共同主体の在り方が崩壊している。しかし、規範の自覚的原則の共有という市民的道德は存在感がとても希薄で、個人の行動に対する影響力がとぼしい。失業と飢餓などによって社会不安が日本に拡大したりすれば、日本の社会秩序は目に見えて混乱する可能性をもっているだろう。

国民の心性に関する問題が、発生するとほとんど必ず「学校での教育が不足している」という声上がる。教育＝学校教育という錯覚の上にあぐらをかいて、日教組が悪い、文部省が悪い、競争社会が悪い、管理主義が悪い、権利意識が悪い、等々のモグラたたきが流行する。実際には家庭教育がどのように変質しているかということが重要なのである。

2. 学力低下と規範意識の低下は連動しているか

たとえば大学に入学して将来建築士を目指しているという学生で、数学の成績が極端に悪い者を集めて面談するとき、まず感じるのは、彼らが悪びれていないということ、またあせりを感じてもいないということである。「君たちの自分自身の問題なんだ」と言っても、何も感じていない。もしも、「これから数学のテストをするが、成績の悪い者は強制収容所に送る」と言ったとしても、怒りの叫びをあげることはないのではないかと思われるほど、自分自身にたいして無関心である。数学ができないことが恥ずかしいという意識すらない。

彼らの心を表現すれば次のようになるかもしれない。「努力することは報いられない。努力すれば、自分がそれだけ他人に利用される。努力は貧乏くじである。自分たちよりはずっと成績のいい人々にとって努力は報いられるという因果関係が存在するが、自分たちにはそういう因果関係は存在しない。自分自身の問題を自分で解決しようとするのは、自分を変えようと努力することを他人に約束するという意味をもつが、自分をどうするかという問題は、その責任を他人（親や先生）に委ねておけば、それによってまあまあ利益が得られるが、自分から進んで自分を変えようという自己自身に対する責任を負えば、自分は必ずソンをするのだから、自分で問題解決を引きうけない方がいい。」

自由競争が社会を豊かにすると言う競争の哲学は、各自がその能力に応じて最大の努力をすれば、社会的な富が最大になるという計算である。10台の性能の異なる機械が、それぞれ稼働率を最大にすれば最大の生産高になるというのと同じ計算である。

ところで宝探しの場合、一個の金鉱を探して10人の人が努力するが、金鉱という報酬を得るのはひとりである。9人の努力が無駄になる。ロシアの民話だったと思うが、老いた父が息子たちに畑のなかに宝物を埋めてあるから掘って探みなさいと言って死ぬ。息子たちは宝探しのために畑を掘り返すが、宝物が見つからなかった代わりに、畑から豊かな

収穫が得られたという。それこそが本当の宝物だったのだ。この場合、投下された労働は、宝探しの努力しては無益であるが、畑を耕すという効果をもたらした。

勉強という努力が狙っているのは、特定の大学受験に失敗しても能力を高めるという効果が上がることである。受験競争という賞金を使って、すべての若者の能力を高めるという効果が、日本の教育体制のなかで確かに一時期は上がっていた。すべての高校生が、一流の大学を目指して努力した結果、大学に進学しないで、高校卒業で就職した人たちの能力が世界で最高になっていたのも、製品の品質管理が行き届いて、日本の国際競争力が高くなったというモデルを想定してみよう。

これほど明確ではないにしても、すべての高校生がほぼ共通の目標に向かって学力を向上させようと努力していたというモデルの存在は認めていいのではないかと思う。ところが現在では、すべての高校生はだいたい5段階の成績順に振り分けられて、下位の高校の生徒には努力が報われるという条件が事実上なり立っていない。

日本の文化が恥の文化であるというのは、ルース・ベネディクトの指摘であって、それがどれほど真実であるかという点では、さまざまな疑問があるが、つぎのような事実がどういう意味をもつか考えて見たい。人口20万人のある町に公立高校が5校あり、居住地域と無関係に事実上成績によって生徒は振り分けられる。Aクラスの高校を私が訪ねて、「私は新設の私立大学の学長ですが、生徒さんに受験して下さいと話しかけたい」と言えば、「ウチは全員国立志望ですから」と断られる。Eクラスの高校に行けば「ウチでも5人の大学志望者がいますが、無試験で入れて下さい」と言われる。各学校には制服があって、着用を義務づけられる。高校の3年間で制服を着つつける恥に耐えることが、Eクラスの生徒には最大の精神的な負担になる。

一度Bクラスに入れられた者は永遠にAクラスには入れない。そしてAAクラス、BBクラスというような段階分けが進んでいくので、私はこの選別構造を「共同選果場」と呼んでいる。この体制のなかでは、恥をすてること、恥を受け付けられないことが、生きていくための必要な智慧なのである。「数学ができないから恥ずかしい」という気持ちに近づかないように、なるべくそういう努力主義との接点生まれないように生きるすべを若者は身につける。

3. Aクラス教育の失敗

一流大学の新入の大学院生について、教員から「頭は悪くないが、将来性はない」という印象が語られることが多く、「指示された作業はやるが、そこから独自の問題意識が芽生えてこない」というようなことが、語られている。「モチベーションがない」とかさまざまな語り口があるが、独創性と意欲がない。

大学の教育では、教科書通りに手取り足取りという教え方ではなくて、個人の努力に委ねるという面が強くなるので、独創性と意欲がないことは致命的である。

大学も高校と同じように教科書をたたき込むという方式にした方がいいという意見もあるが、日本の教科書ですぐれたものがすくないという実情もある。たとえば、日本の教科書はうすい。さまざまな研究者に話題を持ちかけると、自然科学、社会科学、人文科学のどの領域でも、アメリカの大学教科書と比べて五分の一程度の分量で授業が行われているようだ。きちんとした調査をすれば、はっきりとした結論が出るとおもう。日本の大学教育は情報の量が少なすぎるのである。昔気質の教授だと「学生に知識を詰め込むよりは、優秀な学生が自分で洋書を読んで開拓する方がいい成果がでる」というだろう。日本が知的後進国であったときには、その方がよかったのかもしれない。なぜならどの領域でも、日本の知的最前線よりも進んだ外国の成果が、洋書を読みさえすれば入手できるという条件があったからだ。

日本の学問が輸入型から創造型に転換する過程は、おおまかな目安として1970年代から現在までに至る期間であると思われるが、その転換を先取りして自覚的に対処した形跡はない。

日本には大学に教育学部があり、そのなかのいくつかは教員養成の専門学校であるが、教育そのものを学問的に研究する「教育学」の専門施設もある。どちらの教育学部にも共通の特徴がある。①学力問題について、底辺と中間水準の学生の学力を向上させることには熱心であるが、優秀児の教育については関心がない、もしくは優秀児の存在そのものに反感を持っている。したがって先端領域での開発能力の開発というテーマは教育学部が体質的に拒否している。②道徳教育について、「道徳教育は国家による価値観の強制である」という一面的な見方を支持する人が、圧倒的に多い。一国民の道徳的心性がどのようにして維持されるかという、徳形成の基礎理論は教育学部では受けいれられない。教育学部の守備範囲は、現代の教育問題を扱うには狭すぎる。

日本のイノベーション戦略について、さまざまな報告書も出ている。もっとも深刻な問題は、日本のあらゆる研究領域で若手研究者の無気力という現象が蔓延していることである。自然科学、社会科学、人文科学のどの領域でも、さまざまな学会が若手研究者奨励のための受賞制度を設けて、優秀な論文に賞を与えているが、「本当は受賞作なしという結論を出すべきだが、それではますますジリヒンになるので、やむなく受賞作を決めた」という舞台裏が圧倒的に多い。

高校のAクラスの教育は、Bクラス以下を排除することによって、効率的に行われていることは確かなようである。効率化ということは、入試問題で得点を多くするための教育が徹底して行われているということである。そこでは出題範囲をこえるような知識をもつことは徹底的に避けられる。高校生の精神的活動の100%が出題範囲と一致するように仕向けられる。

教える教師は、大学の教員養成過程の卒業生であり、たとえば理科教育は、理学部で教育を受けて人ではなくて、教育学部で「理科教育法」の単位を修得した人によって支えられている。「理科教育法」の内容は、高校の教科書の記述する範囲に少しだけ周辺的な知

識を付加した程度のものである。理科教育法は教科書の範囲だけを教えることのできる教師を作り出す過程としてはもっとも効率的に設計されている。

この大学受験教育は出題範囲の習得のためにはもっとも効率的ではあるが、将来の創造力の翼を強くするには全く不適當である。創造力を強化するのであれば、興味をもった知的対象をどこまでも追いかけていって、入試の出題範囲を超えてまで進むことが必要である。もちろん高校の先生はそのような興味をもった生徒に「出題範囲を超える勉強はするな」と指示するとは限らない。「もっと勉強の幅を広げなさい」ということはできるだろう。しかし、教育養成過程の理科教育法、数学教育法などを知識のベースとする教師には、生徒の関心を広げてやることができない。

将来の天才の芽は、学問領域では中学生ぐらいから見えてくることが多い。そのとき天才の芽を育てる環境が与えられるなら、芽は大きく伸びるだろう。しかし、現在の高校教育は、そのもっともすぐれたものでさえも、天才の芽を伸ばす力を持たない。

自分の将来の研究領域を大学に入ってから見出して、その領域で大物の研究者になる人もいるが、典型的な例では中学から高校のころにすでに、学校教育の枠をはみ出した関心と知識をもっている人が将来の大物になる例が多いと思う。

4. 日本のイノベーション

イノベーションに関する二つの報告書にまず着目しよう。『日本経済白書2007』（大来洋一監訳、中央経済社、2007年；OECD Economic Survey's Japan 2006）に対して、平成19年版『経済財政白書』（内閣府、2007年）が応答する形になっている。「追いつき」（Catch up）型イノベーションから「先頭走者」（Frontrunner）型イノベーションへの転換にとって、日本型雇用形態（終身雇用、年功序列）が障害になるので、A. ベンチャー企業の育成と、B. 内外、異企業、異分野、官民等の人的交流を促進するようなイノベーション・システムの育成が必要であるというのが共通の認識になっている。

①研究費の政府負担分が少ない、②収益率が低い、③ヨコの異動が少ない、④国際化の立ち後れ、⑤ベンチャー育成の失敗等、興味ある指摘がされている。

日本の教育についてOECDの報告書は次のように指摘している。

「日本では後期中等および高等教育で高い卒業率がみられるにもかかわらず、いくつかの弱点がある。日本の博士課程修了者の同年齢層人口にしめる比率は、2002年にOECD地域で22番目の低さである。理学系、工学系、農学系学部への新人学生の比率は、1995年の26%から2004年には23%に低下した。科学技術系の学部における女性の学生の割合も低い。実際、2002年に工学コースで学士、修士および博士課程を終えた女性の比率はOECDで最も低い10%であり、理学コースでは低い方から二番目の39%である。日本の基礎教育での高い就学率は、大量生産やキャッチアップの時代にはより高い経済成長に

貢献したが、多様性が欠けていることや、国際テストの結果が示す基礎教育の水準の低下は、イノベーションの普及を遅らせる役割をするかもしれない」(169頁)

基礎学力の低下によって日本のイノベーションが遅れをとるという可能性が指摘されているが、ほとんど無視してよい。日本のすべての国民の平均的な学力として、読み書き計算の基礎学力の水準が、イノベーションの足を引っ張るほど悪いわけではない。国際テストの平均値に一喜一憂する必要はない。

平均学力と先端領域での開発力とは同時に上下するわけではない。平均値がわるくても、先端領域ではすぐれているという場合もある。たとえばユダヤ人の学者の知的水準とユダヤ人の平均的学力とは、厳密に相関しあっているわけではない。

日本の知力は、平均値はいいが、先端部分は悪いという特徴をもつ。その原因の一つは、大学の学力付加能力が弱いという点にある。

「日本の高等教育における在学者の比率は高い。しかし、学生の大学教育への満足度についての調査(IMD、2005)によれば、日本は評価対象の60カ国のうち、やっと56位にランクされている。大学の第一の役割は、企業が最も秀でた若者を採用する手助けをするため、学生を篩い分けすることのように見える。そして企業は従業員の人的資本の形成について主要な役割を果たす。大学が教育の質を高めようとする動機をかなり弱め、代わりに広範なありきたりの課程を提供する"百貨店"スタイルのアプローチを追求している。さらに、需要が減っている学部や課程から需要が増えている方へ資源を移すことは、中央政府が課している厳格なコントロールによって遅延し、そのために近年には労働需給のミスマッチが拡大した。しかしながら、2002年以降、あるいくつかのケースでの再編については簡単な通知でよいことにすることで柔軟性が大きくなった。2007年までに大学と短期大学の定員数が減りつつある学生の数を上回ることが予想されるため、大学は、比較優位性があるか地方のニーズに合う課程を強化することによって、学生を求める競争をより激烈に行わねばならない」(194頁)

大学もまた学生を選別するための共同選果場となっていて、大学で何をどれだけ学んだかは社会ではほとんど評価されないで、どういう格付けの大学に入ったかという点だけが評価される。

OECD 報告から直線的に研究開発政策、教育研究政策を導き出すことは危険である。大学院生の数を増やす、ベンチャー企業の立ち上げを育成するなどの政策は、原因と結果の取り違えの可能性が高い。「高度の創造的な研究開発を行っている国では、大学院生の数が多い。ゆえに日本でも大学院生の数を増やすべきである」という因果関係の認識では、「大学院生の数を増やす」という原因が「研究開発を高度化する」という結果を引き起こすと想定されている。しかし、実際は「大学院生の数を増やすと水準が下がる」という当

たり前の帰結がでてくる。

日本では巨額の研究費が投下されているのに、それに見合った成果が上がっていない。これは日本における研究開発の中心的な問題である。研究費を上からばらまくのではなく、「競争的資金配分」をするようにという声は、世界共通である。アメリカでは、「ヤング・レポート」(1985年)、「アメリカの繁栄のための新しい変化——イノベーションインデックスからの発見」(1999年)、「イノベート・アメリカ」(別名「パルミサーノ・レポート」2004年)などが、国際競争力を強化するための研究開発の戦略を提案している。

日本の研究費が2倍になるなら、独創的な開発をする力を持った若手の研究者が二倍以上用意されていなくてはならない。同時にまた、研究費の不正利用を防ぐ手段も開発されていなくてはならない。研究費の総額だけ機械的に増加させるというイノベーション政策は必ず行き詰まる。

大事なことは、すべての将来の研究開発者が、おそくとも大学入学以前、若い感受性がいきいきと働いているときに、自分なりの強烈な問題意識を追求するという経験を持つことである。現在では大学院に到達したときすでに魂が燃え尽きている者が多い。大学院まで来てから、指導教官によって与えられた課題のなかから自分の問題意識を展開するのは遅すぎる。現在では高校生の頭の中がほとんど100%受験情報によって占領されている。自分独自の思想、アイデア、情感の表現を開発することが、高校生の段階では全くない。ここから将来の独創的な研究者を育て上げることは不可能である。大学受験をはなれた自由な学問や芸術の経験を持つことの中に、創造力の苗が育つ。

5. 創造力と徳の形成

非行の原因について考えてみよう。非行は社会的なルールを蹂躪することから発生するので、「ルールを守る教育を徹底強化すべきである」という意見がある。他方、非行は、自尊心の欠如、自己評価の低さから発生する。しかも、自尊心があるからこそ向上心が成り立つのであって、向上心を土台にして創造力が育つとも言えるだろう。

子どもの発達段階で、どういう態度が身に付いていたら、子育ては成功と言えるのだろう。私は3つの倫理が原型になるという仮説を提案している。①自分を大事にする(自尊)、②他人の立場が理解できる(相互性)、③困っている人を助ける(援助)。

身に付いた態度のことを「徳」と言うが、徳とは、自分を大事にする(自己危害の防止、健全な自己評価、合理的な自愛の原理の確立)、他人の気持ちが分かる(相互性の原理、カントの定言命法、互酬性、友情)、困っている人を助けたいと思う(弱者を助ける、育児に献身が必要であることを認めている、「よきサマリヤ人」の原理)が身に付いているという万人に不可欠な心性であって、どれを欠いてもいいというものではない。

「社会的なルール」は、①一人一人の人間が大事にされなくてはならない(自尊)、②相互に相手の立場を尊重しなくてはならない(相互性)という二つの原理から導かれてく

るのであって、基本となる自尊と相互性が身に付いていないと、杓子定規の形式主義に陥ってしまう。

徳はいつ、どこで作られるかといえば、赤ちゃんの時に主としてお母さんとの関わりのなかから作られる。新生児から成人までの成長期間内に、暴力、盗みなどの犯罪行為や、他人を不快にする行為を自発的に回避する心性（気構え）が形成される（徳形成）。徳形成は、親（養育者）の意図的な教育によってなされる。新生児の時から意図的に宗教的な刷り込みが行われることもある。割礼をとまなうユダヤ教の教育が超越性をもつ父性（大文字の他者A）の観念を形成するという説もある。

自由主義は徳の消費者であって、生産者ではない。母子関係を軸に形成された徳に対して、「悪もほどほどに許容されるべきだ」と主張するのが自由主義の倫理学であるが、この立場は、どこか別の場所で徳形成がなされるという前提のもとでのみ有効である。喫煙、ポルノグラフィ、売春、賭博、麻薬などを許容する倫理的な前提は、自由主義（他者危害排除原則：他人に危害を加えない限り自分にとって有害でも快楽をえる権利がある）である。

もともと家庭で自尊心が十分に育っていない若者が、共同選果場体制のなかの低いクラスに入れられて、さらに自尊心が削りとられると、現代風の無気力な若者となる。高いクラスに入れられた若者は精神の100%が受験体制のなかに潰れ込まれるという経験を経て、独創性のない若者となる。

まとめ

規範意識に関して大事なことは、すべての子どもが自尊心や向上心を持つように育つことである。そのために必要なことは、すべての母が良妻賢母の理想を実現することではなくて、「悪妻鬼母にはなるな」という最低限度の責任を果たすことである。そこに徳性の苗が育つ。

イノベーションに関して大事なことは、徳性と創造力の苗が植えられてはじめて、それを育てる制度改革が実を結ぶのであって、現在さまざまに提案されている改革案は、育てるべき根本の苗が何であるかという問題を知らない。

家庭こそが徳形成の現場であるとするならば、学校で教科書を使って道徳を教えることは可能かという疑問もでるだろう。

西洋ではコメニウス（1592-1670）によって知識教育が導入されるまで、すべての学校教育の主要教科目は道徳であった。儒教の教育も、道徳教育である。古典を教材として、人間の理想像について考察することが、人間性を高めると信じられていた。古典教育には、人生で起こりうることの事例研究という意味もあった。それは同時に、他人に自分の意志を伝えるときの基本的な方法の習得でもあった。必ずしも「法律」として成文化された規則がないような人間関係においても、基礎となる古典教育が合意形成の基礎となった。

道徳教育の現代版をどのように組み立てていくかということは、継続的な研究を必要とする重要な課題である。道徳教育は価値観の強制になる、学校教育では点数評価が行われるが価値観に点数は付けられないなど、価値観相対主義（自由主義）にもとづく道徳教育批判論がある。道徳教育の中心となるのは誰もがもつべき徳を自覚的にあきらかにすることである。また完全義務と不完全義務の違い、権利と義務の関係など、教えるべき教科内容は非常に多い。

文部省の道徳教育指導要領の作成に関して指導的な役割を果たした倫理学者（たとえば小倉志祥先生）は、倫理性＝相互性であるという非常に狭い倫理性の理解をしていた。古今東西の倫理思想を広く視野に入れて、道徳教育の基本的な教科内容を練り直すべきである。

道徳教育が正しい意味で「価値観の強制」になる場合とはどのような事例であるか、どのような徳ならば強制してよいかということも重要な研究課題である。

「自分を大事にする」（自尊）、「他人の気持ちになって考える」（相互性）、「困っている人を助ける」（援助）は、強制してよい徳目であろう。また「他者危害排除の原則」は、高い普遍化可能性を持っている。ところが実際に、学校の生活指導では、「他者危害排除の原則」が教えられていないことが多い。「学校の規則であるから守れ」という規則遵守の形式主義という間違った倫理観で生活指導がなされていることが多い。

徳性について、格律を言葉に表現することで樹立して自覚的に維持しようとする文化力を、キリスト教やイスラム教は現在でも維持しているが、儒教倫理は、東洋でもほとんど徳性を自覚的に維持する文化力を失っている。明治の近代化は、本来は東洋の徳性を維持したままで、西洋の技術力・軍事力を導入するというタテマエではじまったのに、実は法律の制定をはじめとして規範的な領域でも西欧化をもたらした。徳性における伝統の中断によって、近代化＝西欧化を果たした国では、徳性の空白地帯が生み出されている。借り物の西洋倫理は頭で分かっているが、「バターくさい」。日本人の実感とは密着しない。その空白を埋めるために「教育勅語」（明治23年）、「国体の本義」（昭和12年）が作られたと言っているだろう。ところが、その教育勅語・国体の本義を今度は敗戦という形で再び否定したのが現在の日本文化である。現代の日本文化は徳性の核心となる思想言語を持っていない。

私は、文字ではなくて、母子関係が比較的同一性を維持してきたことによって、日本人の徳性が維持されてきたのだと思う。

第2章 小中学校学習指導要領に欠けている視点

——ユウダイモニズム（幸福主義）の観点から——

村松 聡

この小論は、二つの問題を指摘し、一つの提案をしたい。

現在の小中学校学習指導要領は、道徳、倫理の教育上、重要な点を欠いている。自己愛の大切さと、道徳にとっての理性の役割は、全く触れられていない。この2点は、現在の若者たち、あるいは私たち大人たちも含めて、日本の社会が抱える具体的な問題に対応していて、単に机上の問題ではない。それをまず、指摘したいと思う。

次に、以上の点を考えるための視点を提案したい。

一言で言えば、倫理は私たち人間の幸福を目指すと考え、アリストテレスと共に始まるユウダイモニズムが、その視点である。倫理を考える上で重要な点が、学習指導要領の言わば死角となっているのは、少なくとも、西欧2000年の歴史のうちでは、おそらくもっとも影響力のあったこの倫理観、古代ギリシャ以来の倫理観、ユウダイモニズムを全く考慮していないことによる、と考えている。その紹介は、なにがしかの意味をもつのではないか、と思う。

1. 主として自分に関すること

学習指導要領を見ていただきたい。小学校と中学校、それぞれの道徳の章を見ると、「内容」と書かれた実質的に教えることを挙げている箇所は4つに分かれている（小学校は、一～二年、三～四年、五～六年と、3つに分けて書かれている）。

- 1 主として自分に関すること
- 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。
- 4 主として集団や社会のかかわりに関すること。

この区分は、小学校、中学校の別なく、同じである。ここでは、「1 主として自分に関すること」を中学校から見てみたい。

- (1) 望ましい生活習慣を身に付け、心身の健康の増進を図り、節度を守り節制に心掛け調和のある生活をする。
- (2) より高い目標を目指し、希望と勇気をもって着実にやり抜く強い意志をもつ。
- (3) 自律の精神を重んじ、自主的に考え、誠実に実行してその結果に責任をもつ。

- (4) 真理を愛し、真実を求め、理想の実現を目指して自己の人生を切り拓いていく。
- (5) 自己を見つめ、自己の向上を図ると共に、個性を伸ばして充実した生き方を追求する。

いずれも結構なことだが、自分に関して、まず問われねばならないことが、ここには抜け落ちている。それは、「自分を正しく愛し、尊重する」ことだ。「主として自分に関すること」を読んでいると、教育指導要領は、まるで、自分を愛することは自明であり、何も教える必要などない、あるいは、自分を愛することは、道徳や倫理とはちがう、と言いたげに見える。

(5) では、確かに、自己を見つめ、向上を図ること、個性の尊重を謳っているから、自己を尊重することなのだ、と思われるかもしれない。しかし、自己を愛することと、自分の個性を伸ばし、向上を図ることとは、ちがう事柄である。自己を愛することは、個性を尊重し、向上を図ることの前提であり、また結果として現れる。

自分を尊重していない人間が、どうして、自らの個性を尊重したり、向上をはかったりできるだろう。自分を愛し、尊重するから、人とはちがう自分のあり方をよいものと感じ、考えることができる。自らを尊重できない者は、自分の感じたこと、考えたことをずっともち続けていくことはむづかしい。自己愛は、個性の尊重と向上のための前提である。

また、自分が向上し、個性が伸びれば、周りから褒められ、その結果、自分への信頼と尊重は増す。すると、自信をもって、行動するようになり、向上心も湧いてくる。自己の向上と自己愛との間に、よい循環が作られるわけだ。逆に、自己愛がなく、自暴自棄な傾向があるものは、向上などしないし、周りから賞賛されることも、尊重されることもない。その結果、再び、自暴自棄な傾向は、強まる。「どうせ、俺（あたし）なんて、いなくたって、いいんだ。誰にも必要とされていないんだ」、そう思うようになる。ここには、悪循環の見本がある。

人間心理を多少とも知るならば、こういった心のメカニズムは自明のことだろう。実は、(5) の自己の向上と個性尊重の項のみならず、(1) から、(5) までのすべての項目が、暗黙のうちに、自己愛と自己の尊重を前提にして初めて、生じる。自分を尊重する者だけが、何かを学ぼうとするし、向上したいと思うし、自主的に行動することができるという、実に簡単な理由からである。

自己愛は、しかし誰でももっているのではないか、と言われるかもしれない。ある観点ではそうである。たとえば、生存を脅かされるような状況では、自分が生き残るために、人は何でもするかもしれない。これは自己愛の一つである。「豚もおだてりゃ木に登る」そうだが、私たちも、おだてられれば、天にまで駆上って行く勢いで、増長し、横柄になり、人を見下し、偉くなったつもりになる。これも、自己愛の一種にちがいない。仏教が説いてきたように、こういった自己への執着としての自己愛は、私たちのどうしようもない愚かさの反映だろう。

この意味では自己愛は誰でももっているが、それは、誰もが自己を尊重していることを意味してはいない。事態は、逆である。自らを愛することができず、尊重できないで、そのために自暴自棄になり、苦しんでいる子供たちがいる。

大学の講義で、「他者論」をテーマにしたことがある。学生の一人が、授業の感想で、他者についてこんな風を書いてきた。

私は、自分が好きではない。だから、自分に好意的に近づいてくる人に対して、なぜ、こんな嫌な性格の自分にわざわざ接近してくるのだろう、と勝手に思う。それは、何か下心があつてのことにちがいない、と勝手に、うまくつきあうことができない。自分は誰にも近づけない。

心の内の苦しさを吐露しているこの学生も、むろん、ある種の自己愛をもっている。自分を防衛するという意味において、また、人にこういう自分を知ってもらいたいと言う意味において。しかし、それは決して、自分を認め、尊重するように働いてはいない。こういった例を、私たちは、多くの子供たちで、見ているのではないか。その子たちに、自らを愛することの大切さを教える必要があるのではないか。

うぬぼれること、増長すること、それは易しい。しかし、正しく自分を尊重し、愛することはたやすいことではない。大人にとってもそうである。たとえば、職場で人に求められると、嫌とは言えず、仕事を引き受けてしまう人がいる。人に嫌われることを恐れ、その点では自分がかわいいのだ。本当に、自分を大切にし、自分の生活を大切にするならば、断ることも、時に必要である。それができない中で、自分を見失ってしまう人。恋をして、他のライバルが出現すると、恋人への思いの浅さからではなく、自分への気持ちの薄さのために、そっと身を引いてしまう人。誰でも、一人や二人、身近に、こういった人を思い浮かべることができるのではないか。

「自分に関すること」の最初の、そして、最大のテーマは、自分を大切にすることは容易ではないことを伝え、どのように正しく、深く、自分を愛することができるのか。どこが、単なるわがままや執着と、自己愛はちがうのか、自分を大切にすることなのか、その難しさを含めて、考えることを教えることであり、気づかせることである。

自愛の大切さも、その難しさも、倫理思想の巨人たちは知っていた。一つ例を挙げておきたい。中世最大の思想家であり、その後のキリスト教思想を、倫理観も含めて、決定したトマス・アキナスである (1)。

彼は、自己への愛が倫理的中心課題の一つであると認識していた。「人は、自己自身を慈愛 (caritas, 英語の charity のラテン語原語) から、愛するべきか」と問いかけ、自己への愛が必要である、と言う (2)。聖書の中でも、自己愛は自己中心として非難されているから、反論は当然あった。彼は、自己愛を二つに区別して、この反論に答えている。非難されるべきなのは、自らの「感性的な本性」を愛することであつて、「これは、自らの理性的本性にしたがつて、自らを真に愛することではない」 (3)。

真に自己を愛することとはどういうことか、むろんトマス・アキナスは、キリスト教神学的な答えをもっていた。自己愛は、最終的に神への愛と一致する、というものである(4)。自己愛は、神への愛が生じる最大のものである。したがって、キリスト教倫理の枢要な位置を占めるものとして、意識されるようになる。こうなると、自らを深く愛することのできない人間には、神を深く愛することもできないことになる。

この例から判るように、自分を尊重し、愛することは、倫理的な中心的課題のひとつである。学習指導要領は、自愛のもつ倫理的な「重み」を、その重要性を、語っていないのである。

もっとも、中世の大哲学者を引いても、具体的な現場で、自愛の大切さを教えることの鍵にはならないから、どのような教育を具体的にできるのか、考える必要がある。もちろん、私に自愛を教える体系だったプランがあるわけではない。せいぜい、二、三の例を提示できるに過ぎないが、ご覧いただきたい。

自分の子供が、おもちゃや、おかしを二つもらったと想像してほしい。それを見た、他の子が、とても欲しがって、彼(女)に近づく。子供は、全部自分のものにしておきたいから、嫌がるそぶりを見せる。彼(女)に、私はたいてい、こう言うことにしている。

「自分の一番ほしいものはどれ？それを自分のものとして取っておきなさい。二番目はどれ？それは、その子にあげなさい」

この場面には、二つの乗り越えねばならないパターンがある。一つは、全部を取っておきたいというもの。選択して、一つを選ぶことは、他を捨てることであり、痛みを伴う。捨てるはならないものの存在を、子供は痛みとともに学ぶことになる。もう一つのパターンは、全部をあげてしまう場合だ。子供によっては、欲しがる子供に圧倒されて、全部を渡してしまっ、その後で、その他の子が、一つ返してくれる、と言う場面に出会うことがある。これも避けねばならない。当の本人が選択しないで、自分を放棄し、我慢する、こういう経験を積み重ねてはならない。大きくなって、この人好き、と思う人が数人出てきて誰にも決められないのもこまるし、大事な人を他人に譲るようでもこまるのだ。

教育者側の対応として、もう一つ例を出しておきたい。よく言われることだが、それは、子供たちの存在の肯定から、子供とのつきあいを出発することである。子供に注意し、叱責するときは、その子の行いを注意し、叱責するのであって、その子の存在を否定してはならない。この点、アメリカ人は、一般的にうまい、と私は思っている。

まだ学生時代、留学地のインターナショナル・スクールで講師としてアルバイトをしていたことがある。ある時、子供たちの確か、ブック・レポートの発表会があった。そこで、ある生徒(中学生に相当する)が発表した。内容は二転三転し、まとまりがなく、お世辞にもよいとは言えなかった。しかし、教師は、「ブラヴォー、素晴らしい、あなたはやればできるじゃない！」と、大袈裟な振りをつけて、肩を抱き、褒めた。子供は、最初の不安げで窺うような様子から、余裕をもった肩の力をぬいた態度へと変わった。そこから、で

も、ここはなおしたほうがいいわね。ここはいらんんじゃない、と教師は始めた。よく聞いていると、全部直せと言っているのだが、当の生徒は、安心して聞いている。彼のプレゼンテーションは存在することがよいのだ、という大前提がメッセージとして彼に届いていたからである。

最後に、学習指導要領で自愛を取り扱っていないことの影響の一つが、どのような広がりをもっているか、付け加えておきたい。

それは、愛国心問題であると私は考えている。その批判点の正否はおくが、愛国心を道徳のうちで教えることに、基本的な疑念が起こるのも無理はないと思う (5)。自らを愛することの難しさを語っていないために、国を愛することの難しさも語られず、安易なナショナリズムに陥る危険をもっているからである。欧米社会は、少なくとも、自国を愛することのうちで、他者や他の文化を軽蔑し、ないがしろにするタイプの愛と、他国、他文化を尊重する形の愛の区別しようとしている。nationalism と patriotism の区別はその一つの表れであろう。こういった区別を導入するための基礎を、学習指導要領は欠いているのではないか。自分を愛することが一つの課題としてとりあげられていないことに、愛国心問題の真の原因があるのではないのか。

2. 理性的に考えること

自愛以上に学習指導要領に決定的に欠けているのは、道徳にとっての理性の役割の視点である。学習指導要領を読んでいると、道徳として、何をすべきか自明であり、あとはそれを整理する作業を行えばいい、と立案者たちは考えていたのではないか、と思う。しかし、実際には、倫理的問題の生じる現場では、行うべきことは、自明ではない。そして、道徳教育の最も大切なことの一つは、そういった場面で自立して、また自律によって、対処するための知恵を育むことだろう。道徳にとっての理性の役割はそこにある。

一つ例を挙げたい。熊が、山から、人里に下りてきて、ゴミ箱をあさる。冬眠前の栄養補給に必死で、追い払っても、麻酔を撃って山に戻しても、再三下りてくる。子供やお年寄りを多くかかえている付近の住民にとっては、危険だ。

指導要領（中学校の道徳）でこの例に当たりそうなところは、「主として自然や崇高なもののかかわりに関すること」のうちに、二つある。

- (1) 自然を愛護し、美しいものに感動する豊かな心を持ち、人間の力を超えたものに対する畏敬の念を深める。
- (2) 生命の尊さを理解し、かけがえのない自他の生命を尊重する。

さて、熊を射殺することは道徳的なのだろうか。それとも、住民の危険という代価を払

っても、自然を守ることが道徳的なのか。この指導要領の二つの項からみると、熊も大切に
に下さい、人間の命も大切に下さい、と併記しているのみで答えはでてこない。常識
から考えれば、熊を射殺することをやむをえないとなるだろうが、どこか心にわだかまり
を覚える人もいるにちがいない。

この例は、倫理的には、lesser Evil の原則（小悪選択の原則）というよく知られた
原理の一つの応用事例として考えることができる。lesser Evil の原理は、望ましくない選
択肢しかない状況にあつては、より少ない悪（lesser Evil）を選択せよ、とする。したが
って、熊を殺すことが道徳的によいのではなく、人間が傷つくことや死ぬことと比較して、
単により少なく悪い、ことになる（6）。

もちろん、Lesser Evil の原則を始め、多くの倫理的原則を、義務教育として教える必
要はない。それは、大学の倫理学の講義で学べばよい。重要なのは、こういう考え方の土
台となる、理性的な思考の役割を教えることにある。

「しかし」と反論されるかもしれない。「道徳の章で、理性的や論理的な思考の教育を
謳っていないなくても、それ以外の箇所に該当するものはあり、しかも、道徳の目標という項
目で、道徳は、学校教育の全体を通じて、養うとなっているから、充分触れられているの
ではないか」。おそらく、学習指導要領の作成者からは、こういう反論が帰ってくるだろ
う。

それではだめなのだ。なぜか。

大学で倫理学の講義をしていると、倫理的な問題を、自分の感受性で受け止め、それ以
外を受け付けられないという閉じた態度の学生にしばしば出会う。こういった学生は自分の感
性に合わないものを拒否して、対話や討論の場に乗ってこない。理性的な応答のうちで、
答えを模索することについてくる学生も、答えが容易にでないかと判ると、考えることをや
め、各自の好みで、結論を出せばよいと、安易に流れる。

倫理的問題には、多くが10年、20年あるいはそれ以上の長きにわたって考えられ、議論
され、ようやく結論に至ったものがいくらかでもある。動物の扱い、人種差別、性差別、す
べてそういった問題であつて、一朝一夕に解決ができたわけではないし、また今日でも
答えを模索しているものもある。極端な例をとれば、人間の自律をカントが明確に打ち出
してから、それが、医療において、患者の自律として、インフォームド・コンセントとい
う形で、私たちの多くが納得して受け入れるようになるまで、200年近い年月がたってい
るのである。

道徳や倫理にとっての理性の役割とは、将来出会う倫理的な問い、社会的な問いを、自
律して考える基本姿勢を養うこと、しかも対話において考え、学ぶことだろう。それには、
倫理的問題に関連して、考えることの重要性を語る必要がある。数学や物理学の問題を解
き、明確な正解を出すような訓練で足りる話ではないのだ。

それでは、こういうある種の包括的な理性的訓練はどのようにすればよいか。

そのヒントを、古代ギリシャの悲劇から取り上げたい。古代ギリシャ人は、簡単な解決を出すことのできない倫理的ディレンマを、人間の根本問題として、しばしば、悲劇の主題に選んだ。ソフォクレスの「アンティゴネー」がそうであり、「オイディプス」がそうである。

アンティゴネーを例に取ってみよう。アンティゴネーは、国家に反逆して処刑された兄を埋葬しようとする。家族の埋葬の義務は、神によって定められた法である。ところが、国家の反逆者は埋葬を許されないとする人間の定めた法律がこれと真っ向から対立する。二つの法の調和しようのない相克のうちで、王は国家の法を、アンティゴネーは神の法を代表し、悲劇へと進む。

「アンティゴネー」は、ヨーロッパではよく知られた作品である。ヨーロッパの多くの国で、中学校から高等学校の時期に、この作品を授業で読んでいるからだ。日本で言えば、「走れメロス」や「山月記」が教科書に載っていて、誰もが一度は読んだ覚えがあるのと似ているだろう。しかし、日本との重要なちがいが、その教育の重点にある。彼らは、文学作品として鑑賞しているというより、むしろ、問題提起、考える素材として、読んでいるのだ。

ドイツで、ギムナジウム（高等学校）の教師の知人から、よかったら、と誘われて、授業に参加したことがある。ちょうど、「アンティゴネー」を扱っていた。彼は、アンティゴネーと、王、クレオンの立場への賛否を生徒に問いかける。登場人物の言動に対する誤解にもとづく発言が飛び出し、それを別の生徒が訂正する。彼は、それを褒めながら、また事態の別の側面を指摘してみせる、といった格好で、授業は進んでいった。生徒の解釈と意見が一通り出尽くすと、最後に、それでは、次週までに、レポートとしてアンティゴネーの主題と自分の見解をまとめてくるように、と言って彼は教室を後にした。「どうだった？」と聞かれて、私は返答できなかった。驚いていたのである。

論理的な一貫性、多面的な現実理解、算数のように一義的ではない解答の数々、人間心理への洞察といった実に多くのものが、子供たちに課題としてだされて、それを理性的に考え、明確に述べることが要求される。言わば、包括的な理性の訓練といったものがおこなわれているのである。ヨーロッパはこの理性を古代ギリシャの精神から学び、中世の神学的議論のうちで育て、近代の教育へと引き継いできた。アビトゥーア（ドイツの大学入学資格試験）でも同じことが、基本的に尋ねられている。たとえば、世界史の試験では、「フランス革命とその意義について述べよ」といった問題が出される。生徒は、三時間ほどの時間を与えられて、これに答えねばならない。

ある時、上智大学で哲学の教鞭をとるリーゼンフーバー教授と話をしている、ふと、ドイツの高等学校教育に話が及んだ。彼は、ギムナジウム時代を思い出して、こう語ってくれた。

試験は大変でした。ほとんどノートの中の三分の一くらいを思い出しながら、書きました。だから、日頃からノートを取るときも、自分の考えをまとめる訓練になりました。今では、

感謝しています。

学習指導要領、第三章、道徳の章、四つの大項目に加えて、「理性的に考えること」という項目が必要ではないだろうか。

3. ユウダイモニズム

学習指導要領は、常識的に考えて大切と考えたものを、項目別に並べていった、という印象がある。特定の倫理観の反映されるのを恐れてのことだろう。理性の役割は、なにより、問題を考えるときに、初めて発揮されるものだから、項目を枚挙していくことから、浮び上がってこない。また、学習指導要領で倫理や道徳は、義務であると考えられている。そうすると、普通に考えれば、自己愛は道徳のテーマに当然なりにくい。

道徳や倫理を義務として考える前提をもち、それを学校教育でどこまで教え、強要できるか、どこからが家庭、あるいは個人の問題になるのか、という問いのうちで、項目が常識的なふりかけられている。これが学習指導要領で意識され、直面していた課題だったのではないか。こうした文脈のうちでは、自己愛や道徳における理性の役割は、忘れられ、気づかれず、結局テーマにならなかったのだろう。

こういった課題の枠組みからいったん離れて、倫理を教育する視点を考える必要があるのではないか、と思う。そのために、古代ギリシャに始まるユウダイモニズムの倫理観を紹介したい。義務としての倫理と、個人の自由に任せる原則との間で揺れる現在の問題意識とは異なったどのような倫理教育がありうるか、一つのヒントになると思う。

義務倫理と呼ばれる「しなければならない」ことから出発する倫理観は、唯一の倫理観ではないし、倫理の最初の問いでもない。近代、特にプロテスタンティズムの影響と、哲学的にはおそらく、カント以降、主流となったものである。倫理の最初の問いは、私たちの幸福への問いであった。

アリストテレスは、彼の主著『ニコマコス倫理学』の冒頭で、人間のあらゆる行いは、善を目指していると語る。しかし、それぞれに異なるいろいろな行いは、異なるいろいろな目的を目指しているから、どこかに、そのすべてが目指す、「最高の善」があると言う。どのような人間の行いもすべて目指しているもの、それが人間のユウダイモニア（幸福）である (7)。

もっとも、ユウダイモニア（幸福）ということ、ある特定の内容をもった幸福が考えられているわけではない。したがって、特定の生活の仕方、たとえば、哲学者の生活を、幸福としているわけではない。どのような生活を送るのか、その内容を取り出せば、学究として送る生活、大工の生活、船乗りの生活、兵士の生活、政治家の生活等々、いろいろなものがある。

ユウダイモニア（幸福）で考えられているのは、人間としての本質的な「機能」を発揮している生である(8)。ここには次のような典型的なギリシャ的思考が働いているだろう。

どうすれば、人間は幸せになれるか、それを知るためには、人間が、本来求めているものを知らねばならない。しかし、何を人間は本来求めているのか、それを知るためには、さらに人間の本質は何か、を知る必要がある。鳥には鳥の求めるものが、オオカミにはオオカミの求めるものがある。行動半径、数百キロに及ぶオオカミの本来のあり方、オオカミとしての機能に即した生活があり、そのオオカミを、小さな囲いに入れることは、拷問と不幸以外の何物でもない。人間についても同じである。人間の本質的な「機能」を充分発揮すること抜きには、人間にとってユウダイモニア（幸福）はない。

人間の本質的な機能、働き、あり方を充分に発揮している生が、ユウダイモニアである。イメージで言うならば、勉強や仕事で自分の能力を発揮しながら、同時に、体を適度に動かして健康であり、時に友人や同僚と集まっては食事や会話を楽しみながら、生き生きとして充実した生活を送っていること、となるだろう。

充実した生活の仕方がどのような内容に向けられているかは、それぞれ個人によって異なる。しかし、内容的には異なっても、それが人間の本質的なあり方を発揮しているという点で、どの生活もある特徴を共有することになる。その特徴は、①理性的なことであり、その理性に支えられて、②精神と身体との調和がとれていること、③他者との共同体にあって生活していること、大雑把に言えば、この3点だ。

精神と身体の調和（ハルモニア）は、アリストテレスに限ったことではなく、古代ギリシャ世界が共有していた人間観である。それは、古代ギリシャの彫刻の、均衡のとれた、姿かたちのうちに現れる。身体に理性の調和を見た点で、古代ギリシャは、肉体の美を発見した、正確には、造ったと言っている。ちょうど、ピタゴラスが音楽のうちに、理性的な比を見たように、身体の均整を理性的な比をもって考え、見ること、鍛錬することを、ギリシャ精神は肉体のうちに刻みつけた。

理性は、分別をもって、自律して考えることばかりを意味してはいないのであって、調和の中で考えられている。それはまず、身体の調和である。よりアリストテレスに近い表現を使えば、理性が身体と感性をコントロールして、全体として調和のある生を送ることである。肉体や、生理的な欲求は、ここでは決して、たとえば原理主義的清教徒がするように、忌み嫌われ、敵対視されてはいない。感性には、その持ち分があり、その持ち分のうちで適切に発揮されることが、理性的な生なのである。

ユウダイモニズムは、快樂の追求を人間の本質と見る極端にも、また逆に、禁欲を倫理の柱とする極端にも陥らない。ここに表現されているのは、円熟した倫理の立場である。

ユウダイモニズムは、人間らしい生活にとって、他者との共同生活、共同体の存在が不可欠であることも、熟知していた。共同体のうちでしか人間の自己実現はなく、幸福な人間らしい生はない。竹林の七賢のような、隠者の理想、隠遁のすすめは、ユウダイモニズムを実現する生のあり方にはない。都市国家、ポリスを念頭に置きながら、そこでのアゴ

ラ（広場）を中心とした、言論と対話によって形成される共同体が、人間らしい活動の重要な要素なのだ。

幸福な生、生き生きと充実した生は、活動を意味している。活動が活動として、動き出すためには、まず能力として、それが備わっていなければならない。さらに、能力が、適切に発揮できるような準備態勢が整っていなければならない。この準備態勢を整えることが、倫理教育の課題であり、それが徳（アレテー・卓越性とも訳される）と特徴づけられるものだ。

徳とは、一言で言えば、人間として望ましい行動を取ることができるような、心の準備である。あるいは心の傾向の形成とも言えるかもしれない。例として、徳論の中でもよく知られた、勇気を取り上げたい。

勇気を、アリストテレスは、迅速な行動力、行うべきときに行う果敢な性格、沈着冷静な判断ができる資質、平静心と考えている。私たちは、たいてい、拘る必要のない小さなことには、饒舌であり、自己主張するが、ひいてはいけないうちどころでは、恐れあまり貝のように口を閉ざし、何歩も後退する。逆に引くことを必要とするところで、引かない「勇気」は無謀となる。我を忘れた怒りから発する蛮勇はあっても、冷静な勇気ほどむつかしいものはない。したがって、日ごろからの準備が必要である。これが、勇気の徳をなす。アリストテレスが、勇気の徳と呼んだものは、蛮勇と臆病の両方を避けるようなこういった心の姿勢を、potentialなものとして、形作っておくこと、心の傾向性、準備のことであり、そこには当然、体の鍛錬もふくまれていた。

徳に対する理性の役割を明らかにするため、ここで、多少細かい解釈になるが、有名な「中庸の徳」に対する誤解をのべておきたいと思う (9)。

アリストテレスは、たとえば、勇気という徳を、無謀と臆病という両極端の真ん中、中庸として特徴づけている。そのため、徳とは、過多と過少の間として、量的なニュアンスをもって、はなはだ機械的に解釈されることがある。その結果、徳論の中庸とは、極端をさげ、適度、ほどほどの行為をよしとする見解であると捉えられる。しかし、これは明確な誤りである。

たとえば、子供に怒ることを考えてみよう。激怒とまったくの無反応が極端として避けねばならず、真ん中つまり、ほどほどに怒ることがよい、というのだろうか。実際には、子供の起こした事柄によっては、激しく怒る必要がある。あるいは、まったく怒ってはいけないうち場面もある。それは事情と、状況と、時期などに左右され、いつもほどほどに怒るといった硬直化した対応は、徳とは呼びがたい。アリストテレスは、したがって、中庸、適切な行為を準備する中庸としての徳、たとえば、勇気の徳を次のように語る。

「然るべきことがらを、然るべき目的のために、また然るべき仕方、然るべきときに耐えかつ恐れるひと、またこれに準ずるとき仕方、平然たるひとが勇敢なひとにほかならない」(10)

これではなんにでも「然るべき」とつけければ良さそうで、答えにはなっていない。しかし、一義的な基準を挙げても、すぐに硬直した基準として、臨機応変な「勇気」の徳を涵養できないことになるから、「然るべく」とするしかなかったのだろう。アリストテレスも、ひどく苦勞したようだ。

いつ然るべき時であり、何が然るべき目的であり、どのような然るべき仕方があるのか、それを考えるのは、理性であり「思慮」のはたらきである。それは、機械的に決定できるものでもなければ、規則によって示すことができる一義的な答えをもつものでもない。的確な状況認識、目的を見失わない冷静さ、手段・方途に対する豊富な知識と経験値、このすべてが、理性的に考えること、思慮なのである。

以上がユウダイモニズムの概要である。

ユウダイモニズムが見せてくれるのは、禁欲主義的倫理と快樂主義から、健全な距離をたもつ成熟した倫理観の一つである。教育で重要なのは、鋭い倫理や、人間の一面の真実を示す、深いえぐるような人間洞察ではない。むしろ、極端に陥らない中庸、一見鈍く見えるが、厚みのある経験に裏打ちされた人間理解、穏当な見解、そして、なにより、人間に対する希望をもつ倫理観である。この点で、アリストテレスは、ヨーロッパでもまれに見る大人のなかの大人なのだ (11)。

むろん、西欧社会が常にこのような大人の倫理観をもっていたわけではない。また、アリストテレスには、単なる反復としての練習を重視する側面もあり、むしろ歴史的には、そちらが強調されていたという事情もある。付け加えて言えば、現在の西欧社会では、ユウダイモニズムの理性の精神を受け継いできた人文主義の伝統は、テクノロジーの発展と教育への進出のうちで、むしろ退潮傾向にある。この点では、日本と事情はそう変わらないかもしれない。

終わりに

人間の本質的な機能、働き、あり方を十分に発揮する生を目指すユウダイモニズムでは、自愛の運動が中心であると言っている。「しなければならぬ」倫理ではなく、これは「自らしたい」倫理である。

私たちは、日頃、倫理や道徳を義務と考えることになれている。そのため、倫理と言えば、社会の求める義務と個人の自由のバランスの構図がすぐ浮び上がってくる。「しなければならぬ」、「してはならぬ」という堅い規範をもつ倫理観に対して、多元的価値社会に対応して、人に迷惑をかけない限り、それぞれの個人の決定を重んじましょう、という見解が対立する、という構図である。

この構図はしかし、倫理教育を考える際に必要な唯一の視点ではない。

倫理は、人間を縛るのではなく、人間の様々なあり方を可能にすることが本来の目的で

ある。ユウダイモニズムが示しているのは、この視点である。生き生きとした人間の生を実現するために必要な条件を整備することが、徳としての倫理教育の目標である。義務か自由かの二者択一的な観点は、狭すぎるのだ。

二番目に、ユウダイモニズムの倫理観が示しているのは、普通私たちが倫理的ということだと思いつけるものよりずっと広く、身体や美も含んだ、包括的な生を考える視点である。

この視点のうちでは、生の全体、今風に言えば、生活の質（QOL）を高め、対処していく、高度な生活のあり方を実現するための思考、問題や状況を打開する判断を培うことが、倫理の基本問題となる。

その包括的な生を可能にしているのが、理性であるが、既に見てきたように、理性は、単に論理的に考えることや、一義的な答えを導き出す堅い能力ではない。「然るべく」柔軟に対処する、他者へと開かれた能力、音楽や身体に秩序を見て喜ぶ能力、あるいは、さらに、広げて、自然の秩序に感応する力でもあるかもしれない⁽¹²⁾。こういった広がりの中で、倫理を見ることが、学習指導要領が謳っているように、「道德教育の目標は……学校の教育活動全体を通じて、道徳的な心情、判断力、実践意欲と態度などの道徳性を養うこととする」ならば、必要なのではないか。

生の全体に対するこうした視点は、中学生レベルの子供たちに、充分感じ取れるものであると私は思っている。彼らは、自我を統一原理として、生活を今展開し始めているからであり、生き生きとした人の生き方や、他者との関係には、驚くほど俊敏に反応する。生の様々な要素を、まとめきれずに、五里霧中な彼らに、理性の視点を教える必要があるのではないか。

むろん、発達に応じた教育内容はどうか、それは、改めて発達心理学などの知見と洞察を土台に、考える必要があるだろう。

註

(1) 自己愛は、義務論的倫理観（カント）、功利主義的倫理観においても、扱われているが、この二つの見解に関しては、第3章「自分を大切にすることはどういうことか」に詳述されるので、ここでは触れない。本論稿では、アリストテレス以来の徳論と幸福主義という倫理観でどのように理解されているか、それのみを扱う。

(2) トマス・アキナス、『神学大全』、第2部第2章、25問、第4項のテーマである。

charity は、現在、専ら、慈善として他者を助けることの意味で使用されるが、慈愛（caritas）は、この意味よりずっと広く、まずは神の愛を語るときに使われる言葉であり、また、隣人愛を語るときに使われている。そこから、自分の利害、関心を超えて、他者へと手をさしのべる意味での charity の意味も派生してきたのだろう。『神学大全』は、創文社より、その膨大な全訳が現在まだ、刊行中である。

(3) トマス・アキナス、『神学大全』、第2部第2章、25問、第4項、第3反論に関するトマスの答えを参照。

(4) この点について、たとえば、ジルソンが簡潔な解説を行っている。E・ジルソン、『中世哲学の精神』下、筑摩書房、1985年、第14章、「愛とその対象」を参照。

(5) たとえば、よく言われる、国による個人の心情への干渉である、といった批判には同意できない。これを言い出せば、すべて、教育は、個人の心情への干渉に他ならない。子供の心の内に入り込むことなしにできるのは、せいぜい、知識の伝達であり、教育は成立しないからである。

(6) おそらく、人が傷つくことがより悪いというのは、人間を特別視した、エゴイズムではないか、という反論が出てくるだろう。こういった反論が子供たちから出るなら、歓迎すべきだと思う。その反論は、人間の命は本当に何物にも代えられないほど価値があるのか、人間の尊厳とは何か、といった問いへ続いていく。こういう問いをもって人間を見ること、道徳教育は、その芽を、理性的に考えることで育むものではないだろうか。

(7) アリストテレス、『ニコマコス倫理学』上、岩波文庫、1976年、15頁、30頁を参照。専門家は普通この著作のページ数を、ベルリンアカデミー版のページ、行で記すが、ここでは岩波文庫のページ数に従う。

(8) 同じく、32～33頁。

(9) アリストテレスの入門書として、手頃でわかりやすいものとして、以下のものがある。怒りの例は、この書からヒントをえている。アームソン、『アリストテレス倫理学入門』、岩波書店、同時代ライブラリー330。

(10) アリストテレス、『ニコマコス倫理学』上、岩波文庫、110頁。

(11) この表現は、この論集を検討した教育の研究会で、加藤尚武氏が述べた言葉を拝借した。

(12) ここからさらに、理性と情操の関係、理性は、情操を育むのか、情操教育は、理性を育むのか、といった問題を考える必要があるだろう。

第3章 何を教えるのが道德教育か

小出 泰士

はじめに

かつてプラトンは、対話篇「メノン」において、道德教育の問題を取り上げた。「徳について」という副題を持つこの対話篇の中で、プラトンは、徳は教えることができるかという問いを主題に掲げた。主人公のソクラテスは、メノンとの対話において一旦は「徳は知識であるので教えられる」という結論に到達する。だがさらに吟味を続けることによって、今度は「徳は教えることができないので知識ではない」という、先の結論とは矛盾する結論に達した(1)。こうして対話者双方が同意した結論を、再び矛盾に陥らせて議論を立往生させるやり方は、ソクラテス一流の間答術ではある。しかしそれ以前にやはりこの問いが解決困難である最大の原因は、道德教育そのものの性質にあるように思われる。つまり、われわれは、人間の資質として徳というものが間違いなくあることを実感しており、しかもその徳こそは、その持ち主を賞讃に値するものとする最も重要な資質と認めている。それにもかかわらず、いざ徳の高い人間を育成しようとする、どうすれば若者たちの心の中で徳を育むことができるのか、その方法がわからない。こうした事情は、ほぼ2500年前の古代ギリシアの時代から現代まで少しも変わっていない(2)ということだろう。

現代人のモラルの低下、凶悪犯罪の低年齢化などが憂慮される昨今、我が国では、政府の教育再生会議の報告を見ても、文部科学省の諮問機関である中央教育審議会の答申案を見ても、学校における道德教育の重要性についての認識は一致しているように思われる。ただ、きわめて大きな不一致が見られるのは、道德の何をどのように教えるか、という点である。道德を教えることは本当に可能なのか。もし教えられるとすれば、道德の何を教えることができるのか。プラトン以来のこのアポリア（難問）に何らかの解決の糸口でも見出せたら、というのがこの小論の目的である。

1. 道德教育で教えるべき道德とはどのような性質のものか

(1) 道德教育においては、順法精神のみを教えるべきなのか

「メノン」篇においてプラトンが考えたように、もし徳が知識であるならば、その知識を子供たちに教え込むことにより、徳を備えた人間へと教育することができるだろう。ところが実際の社会では、人によって何を善と考え何を悪と考えるかが食い違うことがしばしばある。そのため、学校で道德を教えるという段になると、まず何を善いこと何を悪いこととして教えるべきか、ということに関して議論が百出し、それらの意見を統一するこ

とはほとんど不可能である。例えば、人工妊娠中絶は善か悪かという問題にしても、様々な見解が出される。各人がそれぞれ善あるいは悪と主張していることのうちには、筋の通っているものもあれば直観的な好悪の感情の表現にすぎないものもあるが、いずれも一方的な意見（ドクサ）にすぎないということになる。そこで道徳を知識として教えることはあきらめ、道徳教育においては民主主義社会に暮らす市民の最低限の心得として、法を遵守する態度（順法精神）を教えるべきだ、という意見が出される(3)。法を遵守する必要性を教えられていないからこそ、法を無視したり犯したりする者がいるので、せめて学校教育の中で法を遵守する態度だけでも身につけさせ、かくして犯罪の抑止に役立てようというのがそのねらいであろう。

だが、人間は法に背かなければそれでよいのだろうか？ 警察の厄介になったことのないことは、善良なる市民の証だろうか？ たとえ法に反してはいないにても、もしそれを破ったなら人間として人格を疑われかねないような、そうした道徳あるいはモラルというものが世の中にはあるのではなかろうか？ 道徳の外延は法よりも広い。法は最低限の道徳である。たとえ法律違反で有罪にはならなくとも、人間として犯してはならない人間社会のルール、それが道徳あるいはモラルである。例えば、知人との約束を平気で破っても、法律違反で逮捕されることはないだろう。だが、他人との約束を平気で違えるような人間は、社会からの信用を失うだろう。誰もそのような人間とは二度と約束したくないと思うばかりか、今後付き合っていきたいとすら思うだろう。

今日、企業においても、コンプライアンス（compliance）が重要だとしばしば言われる。そのコンプライアンスは法令順守と訳されていることから、法に違反しさえしなければよい、と誤解している者もいるかもしれない。法律に反していないというただそれだけのことで、自社は優良企業だと自惚れている経営者もいるかもしれない。だが、遵守すべきは法だけではない。これからの企業は、公衆の安全、健康、福利や環境の保全に配慮することにより企業倫理を重視するのでなければ、人間同様、社会から信用されることはないだろう。つまり、今後有望な企業として成長するためには、その一つの条件として、徳を備えていなければならない、ということになる。

このように、個人においても企業においても、社会で信頼されるためには、道徳的でないといけない。社会に共に暮らす人間あるいは企業として社会が望んでいるのは、単に法律を守るだけでなく、道徳的に優れた人間であり企業である。さらに言えば、法律よりも道徳の方が社会の根底にあるため、道徳の見地から法律が適切かどうかを判断し、もし不適切だということになれば、法律を適切なものに作り変えることも視野に入れて考えることができなければならない。したがって、道徳教育には、決して単に法律を順守するだけの人間を養成することが期待されているのではない。それよりも一層深い次元での人格形成が期待されているのである。道徳教育の目的はあくまで道徳的に判断することのできる人間を育てることなのであって、生徒や児童にある特定の価値観を刷り込むことでもなければ、単に法律を守るだけの人間を育てることでもない。

(2) 価値観が多様なら道德教育は不可能か、あるいは道德教育が目標とするのはどのような人間か

同じ状況で常に同じように振る舞えば有徳な人間でいられるというのであれば、ことは簡単である。その場合、われわれは一定数の道德規則のリストを知識として記憶し、状況に応じて準備した道德行為を選択すればそれで済むだろう。だが、われわれを取り巻く社会の状況は常に生成、変化、消滅しており、類似した状況が再び現れることはほとんどないため、道德的に振る舞うには、その時自分に与えられた状況に即して臨機応変に自分の考えで道德的な行為を選択することができなければならない。そのためにわれわれに必要なものは、形式的な一定数の道德規則ではなく、多様な状況に対応しうる柔軟な道德的判断力である。その道德的判断力とは、単に既成の道德規則を状況に当てはめる能力ではなく、状況と共に運動する生きた価値判断でなければならない。したがって、道德教育が目標とする有徳な人間とは、そのように自力で状況に対応できる柔軟な道德的判断力を備えた人間の謂いである。つまり、道德教育においてなにより重要なことは、単に法の遵守を義務付けることではなく、自発的に状況に応じた適切な道德判断ができる人々を育てる教育なのである。

例えば、列車の車内など公共の場で長々と携帯電話をしたりパンを食べたり化粧をしたりすることの是非に関して、あるいはより深刻な問題として、人工妊娠中絶の是非に関して、たしかに人によって賛否は分かれる。だが、賛否が分かれるからといって将来の社会を担う子供たちにそれらの問題を考えさせなくてよいものだろうか？ 少なくとも社会は、子供たちがやがてそのような状況に直面する場合に備えて、自分たちの力で善悪を判断することができるようになるための道具立てを提供すべきだろう。それこそが道德教育である。道德教育とは、一定の価値観を押し付けることではなく、自分で道德的に判断できる能力を養成することにほかならない。それゆえ、たとえ人により価値観が異なっても、道德的判断力を養成する道德教育は可能なのである。

(3) 人間の本性に対して、道德の果たす役割は何か

ホッブズは『リヴァイアサン』の中で、人間とは、自己保存もしくは快樂追求のために、他人の所有物を奪ったり自己防衛をしたり名譽を獲得したりするために暴力を用いる存在であると規定した。そのような本性を持つ人間が共に暮らした場合、「各人の各人に対する戦争状態」となるほかになく、それこそが人間の自然状態であるとした。そして、そのような自然状態を回避するためには、「平和のために、また自己防衛のために必要であると考えられるかぎりにおいて、人は、他の人々も同意するならば、万物にたいするこの権利を喜んで放棄すべきである」という理性の声に従って、自らの自由を放棄し社会のルールに従う必要性を説いた(4)。また、ベンサムも『道德および立法の諸原理序説』において、快樂を求め苦痛を避けることが人間の本性であるという基本認識を土台として功利主義道德説を説いた(5)。かれらはいずれもこうした利己的な個人という人間観を前提に、人間がより良く生きるための社会のルールを模索した。ホッブズの言うように、人間は、本性

の赴くままにとことん自己の欲求を追求すれば、必ずや他者と衝突してしまう。それは互いにとって有利な状態とは言えない。そこで、本来利己的な個人が、理性によって判断すべき次善の策として、社会において共同生活をする場合に従うべきルールが道徳にほかならない。こうしたルールを児童や生徒の理性に訴えることによって、理解させ身につけさせる教育であれば、学校においても可能なのではあるまいか。

2. 何を教えるのが道徳教育か

一般的な意味での道徳とは、社会に暮らすすべての人々が従うという前提の下に、お互いの利益のために理性的に定めた、他者の扱いに関する規則にほかならない。したがって、第1節の②で述べたように、善悪の基準が人によって異なることは、道徳教育を放棄する理由にはならない。むしろ、われわれの社会生活を可能にし、日々の共同生活の中で物質的にも精神的にも恵まれた豊かな暮らしを送るために必要なルールを、その根拠を示しつつ理性に理解できる言葉で、児童や生徒に伝えることが真の教育者としての義務である。次に掲げる基本原則に基づいて、その場の状況に応じて自分で道徳判断のできる力を養うことこそ、学校における道徳教育に課せられた使命ではなかろうか。

(1) 他者危害の原則

自由主義社会においては、個人が他者に危害を加えるのでないかぎり、公権力はその個人の自由を制約することはできない。別の言い方をすれば、公権力が社会に暮らす個人の自由を制限できるのは、その個人が他者に危害を加える場合に限られる。このことを一般に他者危害の原則と言う。この原則は、公権力に視点を置いて表現されている。だが、これからのわれわれの議論においては、個人の方に視点を置いた表現に改め、次のように表現したい。すなわち、「個人は、他者に危害を加えない限り、自由を尊重される」、あるいは、「個人が自由を制限されるのは、他者に危害を加えた場合に限られる」。以下ではこのことを他者危害の原則と呼ぶことにする。

近代におけるこうした考えの直接の起源は、イギリスの思想家ホッブズやミルの思想に遡ると言われている。すでに述べたように、ホッブズは、人間の本質は自己利益の追求にあると考え、社会に暮らす各々の人間が自己利益を求めて行動した場合、「各人の各人に対する戦争状態」という事態に至ることを指摘し、それを自然状態と呼んだ。そして、「自分が他の人々にたいして持つ自由は、他の人々が自分にたいして持つことを自分が進んで認めることのできる範囲で満足すべきである。」(6)と述べている。このようにホッブズによれば、人間が自然状態を脱するためには、理性的判断に基づいて、各人は他者に危害が及ぶその一歩手前で自らの自由の行使を中止しなければならない。J.S.ミルもまた、『自由論』の中で、次のように述べている。「その名に値する唯一の自由は、われわれが他人から彼らの幸福を奪おうとしたり、それを得ようとする彼らの努力の邪魔をせぬかぎり、われわれ自身の幸福をわれわれ自身の仕方ですべて追及する自由である。各人は、身体的であれ、

精神的、靈的であれ、彼自身の健康の本来の守護者である。人類は、各人が自分でよいと思う生き方をお互いに許し合うことによって、彼以外の他の人々がよいと思う生き方を彼に強いることによってよりもずっと大きな利益をかちうるのである。」(7)

ホップズやミルが主張するように、本性的に利己的な面をもつ複数の人間が社会を形作って暮らす場合、だれもが自分の生命や財産を脅かされることなく安心して生活できるために最低限守らなければならない規則は、他者に危害を加えてはならないということである。この他者危害の原則を、「他人に危害を加えさえしなければ、何をしても自由である」と読みかえた時、われわれは無条件にこの原則を称揚するつもりはない。この点はすぐ後で考察する。とはいえ、少なくとも道徳教育において、成人となって独立して社会で暮らす準備として、あらかじめ児童や生徒に教えなければならない第一の原則は、他者危害の原則つまり「個人は、他者に危害を加えない限り、自由を尊重される」ということである。実際には、子供のうちに、われわれ誰しも社会の一員であること、そして、社会に暮らす以上他人に危害を加えてはならない、という道徳を身体で覚え込ませることが大事である。

ただ一つ付け加えれば、他者危害の原則においては他人に対する危害だけが対象だが、さらにわれわれはこれに他人への迷惑や他人が不快と感じることをも付け加えたいと思う。なぜなら、危害ばかりでなく、迷惑や不快によってもまた人間の福利は損なわれるからである。したがって、修正、拡張された他者危害の原則はこうなる。「個人は、他者に危害、迷惑、不快を与えない限り、自由を尊重される」、あるいは、「個人が自由を制限されるのは、他者に危害、迷惑、不快を与えた場合に限られる」。結局、児童または生徒には、社会に暮らす以上何よりも、他者に危害、迷惑、不快を与えてはならない、という規則を守るよう指導すべきである。

だが、はたして他人に危害、迷惑、不快を与えなければ、われわれは何をしてもよいだろうか？ 上に引用した個所の少し前の個所で、ミルはこう述べている。「われわれ自身の性格に合った生活のプランをたてる自由、たとえ仲間たちがわれわれの行為を愚かしいとか、片意地であるとか、まちがっているとか考えるとしても、われわれのすることが彼らに害を与えないかぎり、彼らから妨害されることなく、その結果は自分で引き受けて、自分のしたいことをするという自由を要求する。」(8)

このように、自分に不利益なことをする権利のことを、愚行権と呼ぶことがある(9)のだが、はたして自分のことに関してであれば、たとえ自分が不利益をこうむることになっても、自由に何をしてもよいのだろうか？ 売春あるいは今日援助交際と呼ばれているものは、自分の身体を金銭と引き換えに、相手が快樂を得る手段として提供することである。もし自分の生命や身体が、自分の財産と同じような所有物であるならば、それをどう処分しようとする個人の自由だろう。だがはたして生命や身体は個人の所有物だろうか？ 例えばキリスト教では、命は神からの預かりものと考え、人が死ぬ時には命を神に返さなければならない。したがって、キリスト教において、自らの命を絶つことは神に対するきわめて重い罪である。かつて自殺した者は教会に埋葬することが許されなかった時代もある。そ

のように、キリスト教においては、命や身体は個人の所有物ではないため、自由に処分することは許されなかった。

だが、他者危害の原則によれば、他人に危害を加えないかぎり、自分の生命や身体も財産と同様に自由に処分することが許される可能性がある。ここから、人々が円滑な社会生活を送るためには、他者危害の原則だけでは不十分であるとわれわれは考える。この不十分な点を補足する原則として、次に人間の尊厳の原則を吟味することにする。

(2) 人間の尊厳

人間の尊厳という概念がある。戦後の国際連合による世界人権宣言（1948年）をはじめとして、ドイツやフランスの法律でもこの人間の尊厳が基本精神となっている。

ドイツ基本法第1条

人間の尊厳は不可侵である。これを尊重し擁護することはあらゆる国家的権力の義務である。

フランス民法典第16条

この法律は、人の優越性を保障し、その尊厳へのあらゆる侵害を禁止し、及び人をその生命の始まりから尊重することを保障する。

本節の(1)で見た他者危害の原則においては、他人に危害を加えることは禁止されたが、他人に危害を加えさえしなければ、自分に危害を加える分には社会から干渉されることはなかった。個人の自律を尊重する自由主義社会においては、たとえ本人が不利益をこうむるのを防いで助けようとする意図であっても、社会が個人の自由を制約すれば自由侵害とみなされる可能性がある。ところが、人間の尊厳という原則は、まず第一に、あくまでその対象は人間であるため、他者と自分の区別を超えて、人間の尊厳の尊重を要求する。他者も自分も、人間という点では同じなので、人間の尊厳は、他人からばかりでなく自分からも守られなければならない。だから、たとえ自分の生命や身体であっても、自由に処分することは、人間の尊厳の観点からは許されない。こうして、人間の尊厳の原則に依拠した場合には、他者には危害が及ばない場合であっても、本人の尊厳が侵害されかねない場合には、個人の自由を制限することができる。

人間の尊厳の原則からは、第二に、人体の尊厳が導出される。今日生物医学の領域で問題になっているのは、もはや市民としての丸ごとの人間ばかりではない。市民としての人間の尊厳を尊重することについては、1948年の世界人権宣言で、「すべての人間は生まれながらにして自由であり、かつ尊厳および諸権利について平等である。人間は理性および良心を授けられており、互いに同胞の精神で行動しなければならない。」(第1条)と謳われているように、すでに現代の文明諸国の常識となっている。生物医学の領域での問題は、臓器のような人体の一部や精子・卵のような人体の産物を医療資源として利用したり金銭を介して取引したりすることが倫理的に許されるのかどうかという点である。もし人

体の一部や産物を物と同様にみなせるならば、それを道具として利用したり売買したりすることに問題はないだろう。だが実際のところ、人体の一部や産物は単なる物ではない。それはあくまで人間の一部である。われわれが臓器や精子・卵の売買の噂を耳にした時、漠然とした不快感を禁じ得ないのは、やはりそれらが単なる物とは異なると誰しもが感じているからではなかろうか。臓器や精子・卵は人間の一部であり、身体と精神は不可分であるため、それらを物同然に道具として使用したり金銭によって取引したりすれば、必ずや人間の尊厳を侵害せずにはおかない。したがって、人間の尊厳からは、人体にも尊厳のあること、したがって、人体の一部や産物を物のように使用したり売買したりしてはならないことが帰結する(10)。

人間の尊厳とは尊重すべき人間の絶対的な価値と考えられており、それに程度を設けて比較したり選択したりできるものではない。この歯止めがなければ、技術の高度に発達した現代においては、人間あるいは人体の利用が個人の恣意的な自由に委ねられてしまいかねない。したがって、そうした事態を未然に防ぐべく、人間本性に関する基本認識として、われわれが道德教育の内容としなければならないと考える2つ目の原則は、人間の尊厳である。

(3) 社会的連帯性

われわれ人間は一人で生きているわけではない。たとえ誰の世話にもならず一人で暮らしているとしても、われわれは文明の利器を使用しているし、社会の慣習や儀礼に従って暮らしているし、何より言語を用いて他者との意思疎通をはかっている。それら文明の利器も社会の慣習や儀礼や言語も、みな歴史上の多くの人々によって徐々に作られ変容させられつつ受け継がれてきたものであるという点で、われわれは現在多くの人々の恩恵をこうむって暮らしているし、またそうせざるをえない。われわれは、たとえ自分の部屋に引き籠ってただ一人孤立して生活していようとも、社会に暮らす以上、他者の恩恵をこうむらずに暮らすことは不可能であると言ってよい。また、われわれがもし瀕死の重傷を負って路傍に倒れていれば、おそらく通りすがりの人々は、われわれが死んでいくのをただ眺めていたり見殺しにしたりはしないだろう。かれらは、よきサマリア人のように、救急車を呼ぶとか病院に連れて行ってってくれるとかして、救命に手を貸してくれるに違いない。さらに病院では、救命のために輸血が必要となれば、これまでわれわれに献血した経験がないからという理由で輸血を拒否するようなことはせず、人命救助を優先してくれるだろう。たとえこれまで実際にはそのように他人によって救われた経験がないとしても、われわれはもしそのような事態に直面すれば他人に救ってもらえる社会に暮らしている。ということは、われわれが社会で暮らすということは、他人から恩恵を受ける可能性の中に暮らしていると言ってよい。たとえ可能性にせよ、われわれが社会に暮らす他人から恩恵を受けるのであれば、われわれもまた、自分のできる時に自分のできることで、社会に恩恵を返す義務があるのではなかろうか。他人から恩恵を受けたら自分も恩恵を返すという相互扶助が社会生活の基本である。人間関係を円滑に維持するためには、恩恵を受けっぱな

しではいけない。受けたその場で返すのではなくとも、自分にできる時に自分にできる仕方
方で恩恵を返すことが、よい人間関係、よい社会を築くためには是非とも必要だろう。次
節にも通じることだが、過去、現在、未来という時間軸に沿った、恩恵の相互受け渡し
がこれからの社会の倫理となるだろう。これが社会的連帯性の原則である。われわれは
この社会的連帯性の原則を、道德教育の内容の3つ目に挙げたい。

(4) 通時的倫理

倫理とは、元来、共同生活を送る人々の間でのルールであった。和辻哲郎は、『人間の
学としての倫理学』の中で、「倫理とは人間共同態の存在根底として、種々の共同態に実
現せられるものである。それは人々の間柄の道であり秩序であって、それあるがゆえに
間柄そのものが可能にせられる。」(11)と述べている。ここで使われている倫理という
言葉は、現在のわれわれの問題関心に即して、道德と読み替えて差支えないだろう。
すでに触れたように、ホッブズは人間を利己的な存在と規定した。その利己的な存在が
多数集まって共同生活を送るとなれば、当然ルールが必要である。ホッブズにおい
ては、他人に危害を加える一歩手前で各人の自由を制限するというのがそのルール
であった。

ところが今日、もはやこの空間を共有する人々の間での他者危害の原則では十分に対
処しきれない事態が現れた。たとえば、環境問題がそれである。現代のわれわれが、自
分たちの幸福だけを考えて自分たちの暮らしを豊かにするために自然を好き勝手に利
用して、環境を破壊したり、天然資源を枯渇させたり、野生の生物種を絶滅させたり
しようとも、われわれ自身はなんら危害をこうむることはないかもしれない。だが、
われわれの世代は豊かに暮らせるとしても、われわれの後に来る世代の人々が危害を
こうむるかもしれない。われわれの孫やひ孫の世代が、生存すら脅かされる地球環
境の中で、エネルギー危機や食糧危機に見舞われるかもしれない。しかしその時
にはすでにわれわれはこの世に存在しないので、自らの行為の責任をとらされる
ことも罰を受けることもない。それならば、われわれは自分たちの幸福のことだけ
を考え、後の世代の不幸など少しも顧慮することなく、自分たちの欲望にまかせ
て現在自由にしたい放題のことをしてもよいのだろうか。

この時、われわれの行為によって最も危害をこうむる者がいるとしたら、それは
後の世代の人々である。だから、もし他者危害の原則が社会の最も基本的な原則
であるというのであれば、われわれは、今はまだこの世に存在しないものの確
実にわれわれの後にこの世に生まれてくる後の世代の人々が、危害をこうむ
ることのないようにこそ配慮しなければならないのではなかろうか。それはも
はや同じ時に生活空間を共有する共同体内部において他者に危害を加えること
を禁止する、従来の他者危害の原則ではない。今はまだ存在しない未来の世代
に対して危害を加えることを禁止する、時間軸に沿って未来へと拡張された、
いわば通時的な他者危害の原則である。人間にとって、目の前にいる他者に
配慮することは比較的容易だが、想像力を用いて今日の前にはいない未来世
代に属する人々の危害に配慮することは難しい。だが、将来確実に生存する
ことになるわれわれの子孫に危害を加える可能性がある以上、かれらになん
ら配慮することなく現在われわれが贅沢に暮らす

ことは、誠実な態度とは言えないだろう。

このことは、非配偶者間人工授精や代理出産あるいはクローン技術などの生殖補助技術によって生まれてくるわが子の将来の苦悩に配慮することについても言える。子の将来の幸せを心から願うのであれば、今自分が不妊症で苦しいからといって、自分がその苦悩から救われたいがためにどんな手段を用いても子をもうけてよい、ということにはならないだろう。未来の人々への危害を禁止するというこの通時的倫理は、われわれの行為の結果として将来この世に生まれてくる人々が危害をこうむらないように、現在の自分自身の行動を律する責務をわれわれ一人一人に課す。

さらに言えば、この通時的倫理は、未来に対してばかりでなく、当然過去に対しても向けられるだろう。というのも、人間は基本的には皆同じ本性を有する以上、誰一人他の人間が行ったことに対して無縁である者はいないからである。たとえ自分が手を下したわけではないにしても、過去に自分の家族、親族や自分の民族が行った行為、あるいは人類が行った行為に関しては、もしその同じ状況に自分が置かれたなら自分もまた同じことをしなかったという保証はない。世界医師会が、ナチス・ドイツの医師たちの実行した、捕虜に対する非道な人体実験への反省として、人権の尊重を謳った「ヘルシンキ宣言」(1964年)を掲げたのも、ナチス・ドイツの医師たちが行った行為は決してかれらだけの問題ではないという自覚があるからだと思われる。いやしくも好奇心と真摯な探究心のある医師であるならば、人体実験に対する関心は他人事ではないだろう。したがって、たとえ自分が手を下したわけではないとしても、歴史上人類のしてきた行為を自分の責任においてしっかり受け止めること、そしてその反省に立って将来の人類の歴史の行く末を見据えることがきわめて重要であることを、通時的倫理は告げる。

道徳教育の4つ目の内容はこの通時的倫理である。

(5) 自分自身の人格的成長への配慮

志賀直哉は「青臭帖」の中で、次のように書いている。

子供にかう教へようと思ふ。

「自分を熱愛し、自分を大切にせよ」と。

自分は自分の過去を顧み、自分を熱愛し、自分を大切にし、自分を尊敬して来たといふ自信を持つ事が出来る。

但し同時に、絶えず自己嫌悪にも陥入つた。自分程駄目な奴はないといふ風にも思つた。然し遂に自分を見放しはしなかつた。自分を大切なものに思ふ気持ちは失はなかつた。

此事は誰にも必要な事だ。(12)

自分を常に見守り、持続的に自分を育ていける者は、自分をおいてほかにない。たとえ両親といえども自分ほどに自分の育成に配慮することはできない。それゆえ、自分の心

身の成長を見守る責任は何よりも先ず自分自身にこそある。現代において問題となっている援助交際、売春、麻薬、自傷行為、自殺などは、他者危害の原則によれば、他者に危害を加えない以上、自分の生命や身体を損なうことは許される、と主張されるかもしれないが、人間の尊厳の原則によれば、これらの行為は尊厳への侵害にほかならないことから、禁止されなければならない。カントは自分の人格を優れたものにする義務を不完全義務としたが、ここでは人間の尊厳に対する積極的な義務として、自己の人格を陶冶することをあらゆる人間の道徳的義務として提案したい。ここから、道徳教育の5つ目の内容として、われわれは自分自身の人格的成長への配慮を挙げる。

3. いかにして道徳を教えるか

前節でわれわれは、道徳教育の内容として、他者危害の原則、人間の尊厳、社会的連帯性、通時的倫理、自分自身の人格的成長への配慮を挙げたが、ではそれらの原則をいかにして道徳教育の中で教えたらいのか、という方法論がこの節の課題である。

(1) 閉じた価値観の自覚とそれからの開放

人間は、自己の価値観の中で生きている。ものの見方とは、必ずや自分のものの見方である。他人の物の見方でも、匿名者のものの見方でも、客観的なものの見方でも、神のものの見方でもない。人間は自分のものの見方しかできない。自分であることをやめない限り、自分のものの見方から逃れることはできない。その点では、プロタゴラスが、「自分にはそう思われる」というドクサ（思惑、臆見）しか人間には持ちえない、と考えた⁽¹³⁾ことは正しかった。また、ソクラテスが死を前にして、死ねば自分の肉体を離れることにより、魂だけになって真実を知ることができるかもしれないと期待した⁽¹⁴⁾のもっともなことである。

子供は、特定の家庭で育てられる。したがって、まずその家庭の習慣や両親の価値観が子供の心に植えつけられる。子供は両親の習慣や価値観を当然のことと思って育つ。したがって、子供はまず、育てられた家庭の価値観に従って、周囲の世界や人々の行動について判断し、かつ、自分の行動を律する。こうした特殊な自分のものの見方というものに自覚的でない者は、誰もが自分と同じように世界を見て判断しているものと勘違いしている。だから、自分と同じように考えない者、自分と同じように行動しない者がいると、「なぜこんな当たり前のことがわからないのか」と訝りいらだつ。

そこで、前節で概観したような原則を理解し身につけるためには、何よりもまず成長の過程で自分に刷り込まれた狭い価値観を本人が自覚することから始めなければならない。さもなければ自分に備わる閉じた価値観という無意識の呪縛から逃れることはできない。自分の狭い閉じた価値観を自覚し相対化することができてはじめて、新しい価値観（前節の諸原則）を受け入れる下地が整う。したがって、道徳教育の第1段階は、自分の価値観が絶対的なものではなく、他人の価値観とは異なる数ある価値観のうちの一つの価値観に

すぎない、という点を自覚させることにある。

(2) しつけによる社会的自我の形成

道徳教育は、次に、前節に掲げた諸原則を身につけさせるという第2段階に至る。

われわれは、成長するにつれて、どのようにして社会のルールに従うようになるのか。子供の頃われわれは、両親や先生をはじめ周囲の大人たちから、社会の礼儀や行儀、ルールについてやかましく教えられ、それができなければ叱られる、ということを繰り返す。そのことによって、われわれは社会の規律を身に付けてゆく。このことに関する一つの解釈としては、われわれは外部から一定の規律を強制され、繰り返し型に嵌め込まれることにより、次第にその型に従うように慣らされる、というものである。

だが、フランスの哲学者ベルクソンの解釈は、それとは少し異なる。彼によれば、社会の規律は、周囲の大人たちにより繰り返し教え聞かされることによって、徐々に子供の自我のうちに刷り込まれ、植えつけられてゆく。そのようにして社会化された「社会的自我」が形成される。そのことにより「社会的自我」は社会化されていない「個人的自我」を律するようになる。この解釈によれば、人が社会の規律に従うのは、そのつど外部から押し付けられた社会の規律に不承々々屈伏するからではない。社会の規律は、すでに「社会的自我」として自我の一部と化し、個人の内部に埋め込まれている。そして、その「社会的自我」が「個人的自我」を社会の規律に適うように絶えずコントロールする。ということはつまり、「社会的自我」が形成されさえすれば、外部から社会が一々指図しなくとも、人は自ら考え自らの意思によって社会の規律に従うようになる、ということである。ここからベルクソンは、「社会的自我を育成することが社会に対する我々の責務の本質である。……我々が自分の内部に社会の現存を見いだすならば、我々は社会にまで行く必要はほとんどなく、自分自身だけで十分に事足るだろう。」(15)と述べている。子供の心に社会的自我を形成することに成功するならば、その子供はその後社会の規律を自らわきまえ、自分で自分を律して社会生活を送ることができるだろう。このことこそ道徳教育の核心であろう。

ただ、このことは同時に、道徳教育に関する別種の問題も提起している。というのは、このベルクソンの考え方に従えば、個人の心の中に植えつけられた「社会的自我」は、育った文化あるいは社会環境に相対的である、ということになるからである。人は、最初に育てられた社会(家庭)の価値観により「社会的自我」が形成されるので、その個人に備わる価値観は絶対的なものではなく、あくまでその特定の社会に固有の価値観である。そして一旦自我の中に植えつけられたこの価値観は、その後の人生をかなりの程度支配するだろう。もちろん、「社会的自我」を作り替えることは不可能ではないだろうが、きわめて困難な企てであることは間違いない。自我そのものが育った環境によって規定される以上、異なる社会環境、異なる価値観の下で人と成った者同士が、容易に相手の価値観を受け入れられず、拒絶し合うことは無理もない。逆に言えば、それほど子供に対する初期の躾は重要だということでもある。その時機を逃せば取り返しのつかないことになるし、ま

た、遅くなればなるほど人間を道徳的に矯正することは困難となり手遅れとなる。だからこそ、学校における道徳教育により、第2節で述べた他者危害の原則、人間の尊厳、社会的連帯性、通時的倫理という道徳的態度を子供に伝えることは是非とも必要なのである。

(3) 逆境の体験

次に述べるのは、すべての人に当てはまる話ではないことをあらかじめお断りしておく。だがやはり人生における一つの真実な側面として言及しないわけにはいかない。

人生において人格が最も成長するのはどのような場合か。それは、精神が逆境に置かれ、眼前に立ちはだかる障害と格闘した末に、その困難を見事克服した場合である。現代では、多くの親は、その子供から、なんとかして困難を取り除くことに必死である。人生において子供が苦勞しないで済むように、転ばぬ先から出世のレールを敷いて、ひと時も目を離さずに、わが子はそのコースを踏み外すことのないように夢中で監視している。もちろん子供が苦しむことをあえて望む親はほとんどいない。だが、何の挫折も経験せず子供が育つことは恐ろしいことではないだろうか。自分の思い通りにいかないという経験をしたことがなく、なんでも自分の思いが叶う環境で育った人間は、他人の痛みがわからない大人に育つ。他人の痛みがわからなければ、他人を思いやる配慮がない。そのような人間は、他人の気持ちを理解しようという気がないため、他人の気持ちを少しも考えずに自分の意思を押し通していく。自分の考えが間違っていないと思えば、たとえ他人が傷つこうが、それを行動に移すことに躊躇はない。こうしてそのような人間は周囲の人々の心に暴力を振るい、踏みつけにして生きていく。それにもかかわらず、自分は正しいことをしたまでで、自分が悪いことをしたという自覚はさらさらしない。正しいことを言ったりしたりする者は、社会では常に嫌われる存在である、という哲学を作り上げるのが関の山である。

そのようなモンスターを育てないためにも、逆境の経験は貴重である。逆境において、人はいやがうえにも自分自身と向き合わないわけにはいかない。苦しみの中で、自分が逆境に置かれている理由を自問自答する。自分が悪いのか、それとも社会が悪いのか。その結果、理不尽にも社会に恨みを抱く者も多い。だが、うまくいけば、謙虚に自分を客観視する契機ともなる。そしてその苦悩という貴重な体験を通して、自分の落ち度を悟り、自分に足りないところを自覚し、他人の痛みがわかる人間へと成長するかもしれない。もちろん、逆境を克服するためには、ある程度の精神の粘り強さは必要とされるだろう。たしかに解決を焦れば精神病を発症する恐れはある。だが、人生とはいつでも至る所にそうした生命に関わる陥穽が大きく口をあけて待ち受けている。それをうまく乗り越えられなければ破滅するだろうし、うまくいけば未来が広がるだろう。

もし人格をよく成長させたいければ、逆境を逆手にとり、その苦悩の経験を利用するに如くはない。嫌なことを避けて人生から逃避するのではなく、自分の不運な状況を真正面から見据え、それを自分の運命として受け入れた上で、自分の人生に辛抱強く誠実に向き合うこと、逆境に感謝して食欲に苦悩を糧とするほどの活力が必要である。

(4) 異質性の体験

心理学的にみれば、人間の心の成長は次のようにして実現される。自分の価値観とは異質な価値観に出会った時に、その自分とは異質な価値観を即座に拒絶するのではなく、当惑しながらも一旦受け留める。そのことにより自分の価値観は動揺させられる、あるいは極端な場合には崩壊させられるだろう。おそらく太平洋戦争の終戦時に多くの日本人の精神が経験したのは、そのようなことではなかつただろうか。相矛盾する新旧の価値観が心の中で葛藤し、到底両者の調停は不可能であるように思われる。精神は混乱し、精神の闇が訪れる。しかしやがて病気が癒えるように、それまでの自分の古い価値観と新しい異質な価値観が徐々に融合し、心全体が高次の平衡へともたらされた時、人格の成長が達成される。

とはいえ一般には、自分の古い価値観の中にそのままどろんでいることは心地よいし、逆に、自分の価値観と異質なものは自分の価値観を揺るがし自分の心の安定を脅かすために、文字通り人格は危機にさらされる。異質な価値観に裸の心をさらせば、不安になり混乱して苦痛であるために、できればそれから目を背け拒絶したいのが人間の常である。だが、こうした異質性の体験こそ、まさに人格の成長の契機であることは間違いない。したがって、異質性の体験を意図的に提供することは、道德教育の重要な手段の一つである。

学校教育における異質性の体験は、実際には、文献によって提供するほかないだろう。社会に出ればいやでも経験するこの種の異質性の体験を、学校教育においてあらかじめ疑似体験させることは、子供の人格の成長にとって重要である。社会で現実異質性に会い、それにより人格が崩壊し、人生を台無しにすることのないように、それに備えてあらかじめ訓練する必要がある。

その際、下手に批判などせず、異質性をそのまま真正面から受け取る態度が大切である。けちな批判をしようとして斜に構えては、せっかくの異質性の体験をすることができずに自分の前を素通りしてしまう。というのも、批判とは自分の価値観からの批判でしかないからである。そのような態度をとれば、結局自分の価値観にしがみつき、そこから一歩も出られないで終わってしまう。

あるいはまた、自分の価値観と相容れないからといって、自分の理解できるところだけを受け取り、自分の価値観によっては理解できないところは無視するというのも意味がない。たとえば、臓器移植に賛成の考え方と、臓器移植に反対の考え方を、自分の価値観から一方の考え方には耳を貸さないという態度ではなく、一旦は両方そのまま受け留める必要がある。真っ向から対立する考え方こそ人格の成長にとっては有益である。同じ価値観に留まっていたら成長はない。

この教育法の真の目的が、自分とは違った価値観に出会うことで人格を成長させることにあるのだとしたら、自分の価値観とは相容れない部分こそが重要なのである。自分の価値観に反する価値観は、当初は精神にとって不快かもしれない。だが、人格を新しく作り上げるためには、まず一旦自分の古い価値観を壊すという辛い作業がなければならない。そうした困難を経て、うまく高次の自己が実現された時、精神が浄化されるという貴重な

体験をすることになる。

(5) 悪の教育

ドストエフスキーは『白痴』という小説の中で、その登場人物たちに、かつて自分の犯した最悪の悪事について順繰りに語らせるという辛辣な場面を設定している(16)。こうした悪事の一つや二つは誰にでも経験あるものだが、通常は自分一人の胸奥にひた隠しにして、あたかも善人の振りをしつつ、決して自分の心に悪の巣食っていることを他人に感づかれないように用心して暮らしている。それをあえてドストエフスキーは、公衆の面前で自分の最も醜悪で最も密やかな秘密を語らせることによって、他人にも自分にも偽りのない自己の悪の側面を認識させようとしている。

無意識心理学によれば、誰の心にも善悪両面があるが、多くの場合その悪の側面を自ら自覚したくないがために無意識のうちに抑圧している、という。ところがこの無意識のうちに抑圧された悪は、抑えつけられれば抑えつけられるほど内部に圧力を蓄積していき、いつしかそれが臨界点に達した瞬間に爆発し、もはや意識のコントロールがきかないほどに暴走し、取り返しのつかないくらい生活を破綻させる危険性がある、とこの学問は警告している(17)。もしこうした無意識心理学の主張を受け入れるなら、悪に暴走を許さないためにこそ、自分の心の中の無意識に押し込められた悪を、十分に意識にもたらず作業は不可欠だということになる。

そこで、よく生きるためには、道徳の教育ばかりでなく、その反対の悪の教育が欠かせないということになる。もちろん、学校で子供に悪事を教えるという意味ではない。人間が悪に振り回されないために、人間の心に本性的に備わっている悪を自覚する必要がある。人間というものをよりよく知るために、人間の悪の側面について学習する。自分の心の中にある悪について、うすうす勘づきながらそれを無意識のうちに育み、漠然としたうしろめたさを感じつつ自分の悪を見て見ぬ振りして暮らすのではなく、手強い相手の正体を正面からはっきりと直視するために、悪の教育は必要なのである。このことは、結局のところ、デルポイの神殿に刻まれていた「汝自身を知れ」という言葉が象徴しているように、哲学の出発点でもあり究極目的でもある、人間を知ること、自分を知ることと帰着する、と言えるかもしれない。

おわりに

最後に、これまでわれわれが述べてきたことを、以下で簡単に要約する。

われわれは第1節で、道徳教育で教えるべき道徳とはどのような性質のものか、ということについて述べた。道徳とは、本質的に利己的な人間が社会において共同生活をしていく場合に、お互いの利益のために守らなければならない一定のルールである。したがって、道徳教育は特定の善悪の価値観を教える必要はないので、たとえ人によって善悪の価値判断が違っていても、道徳教育をあきらめることはない。もちろん、道徳教育とは、単

なる順法精神を教えることでもない。むしろ、将来いかなる状況に置かれても、自分一人で善悪の判断をすることのできる道徳的判断力を身につけさせることこそ、道徳教育の目的である。

第2節では、道徳教育の内容として、5つの原則を提案した。ここでタイトルだけを列挙するなら、それらは他者危害の原則、人間の尊厳、社会的連帯性、通時的倫理、自分自身の人格的成長への配慮である。

第3節は、道徳教育の方法論である。いかなる方法が道徳教育にとって有効か、という提案をした。第一に、各自がすでに身に備えている閉じた価値観を自覚させ、それから解放させること。第二に、しつけにより社会的自我を形成すること。第三に逆境を疑似体験させること、第四に異質な価値観を理解させること、そして第五に人間本性に潜む悪を自覚させるための教育である。

人格を鍛えようと思うなら、俗に言われるように、実社会において生活の資を得るべく苦勞する経験を積むに如くはない。だが、人が一生のうちに個人で体験できることは狭く限られている。そこで、意図的に人格を陶冶するためには、広い意味での文献を利用した疑似体験に頼るほかない。具体的には、文学（詩、演劇、映画などを含む）、芸術（音楽、美術等）、哲学、宗教などの文献に触れることによる全人格的な教育が必要である。

また、「子供は親の背中を見て育つ」と言われるように、子供にとって素敵だと思える手本を示すことが、人格の成長のためにはきわめて有効な手段である。だが、人生においてどのような出会いが準備されているかは人間の与り知らぬことであるので、誰にでもできることとしては、やはり書物や芸術作品により過去の歴史上の優れた人々に出会い、言葉や絵画や音楽を通してその人々の優れた生きざまに間接的に触れる経験を行うことが次善の策となるだろう。

註

(1)プラトン「メノン」『プラトン全集』第9巻、岩波書店、1974年、87D-100A、298～332頁。

(2)もちろん、プラトンが主題とした徳と、われわれがこれから問題としようとする道徳とは、まったく同じというわけではない。プラトンの徳（アレテー）とは、元来は男らしさを意味する言葉であるが、そこから一般には市民の備えるべき卓越した性質を意味するようになった。市民から称賛を受ける立派な人物が卓越した性質の持ち主であることは疑いない。こうした徳の例として、プラトンは「メノン」の中で、節制、正義、勇気、ものわりのよさ、記憶力、度量の大きさを挙げている。おそらくプラトンの徳には、われわれがこれから問題にしようとする道徳よりも広い範囲のものが含まれる。

(3)山崎正和「わたしの『道徳教育』反対論」『文藝春秋』2007年7月、148～155頁。

(4)ホップズ、永井道雄ほか訳『リヴァイアサン』中央公論社、世界の名著23、1971年、154～186頁。

(5)ベンサム、山下重一訳『道徳および立法の諸原理序説』中央公論社、世界の名著38、1967年、81～88頁。

(6)ホップズ、前掲書、161頁。

(7)J.S.ミル、早坂忠訳『自由論』中央公論社、世界の名著38、1967年、228頁。

(8)J.S.ミル、前掲書、228頁。

(9) 加藤尚武『現代倫理学入門』講談社学術文庫、講談社、1997年、177～189頁。

(10)とはいえ、今日医療の現場においては、たとえば臓器移植が日常的に行われている。臓器移植という医療は、他人から提供された臓器を医療資源として利用せずには実施することのできない医療である。臓器移植は、患者を治療するための道具として他人の臓器を利用することにほかならない。他人から提供された精子を利用して行う非配偶者間人工授精（AID）にしても、一般の人々の献血によって収集された血液を、患者の手術の際に輸血することにしても同様である。これらの例はいずれも他人の病気を治療することあるいは他人の生命を救うことを目的として行われる。医療において、人体の一部もしくは産物の利用は、他人を救済するという条件でのみ、人間の尊厳の原則の例外として許されている、と言ってよい。

では、人間の胚や胎児のような、未だ完全な権利を持った人間とはみなされない存在についてはどうだろうか。世の中には、それらはまだ完全な権利を持った人間ではないので、病気の患者を救うためにはヒト胚を研究や治療の対象として使用してもよいとする考え方や、女性の自由を擁護するために母親の自己決定権を尊重して胎児の生命を中絶してもよいとする考えがある。だが、胚や胎児が人間として成長しつつあることを考えれば、人間の尊厳の立場からは、それらを研究や治療の材料として使用したりそれらの生命を絶ったりすることは許されないだろう。

(11)和辻哲郎『人間の学としての倫理学』岩波書店、1934年、9頁。

(12)『志賀直哉全集』第7巻、岩波書店、1974年、42頁。

(13)プラトン「テアイテトス」『プラトン全集』第2巻、岩波書店、1974年、166D～167D、255～258頁。

(14)プラトン「パイドン」『プラトン全集』第1巻、岩波書店、1975年、65E～67D、183～188頁。

(15) ベルクソン、平山高次訳『道徳と宗教の二源泉』岩波文庫、岩波書店、1977年、18～20頁。

(16)ドストエフスキー、木村浩訳『白痴』『ドストエフスキー全集』第9巻、新潮社、1978年、176～190頁。

(17)ユング、高橋義孝訳『無意識の心理』人文書院、1977年、同、野田訳『自我と無意識の関係』人文書院、1982年。

第4章 自分を大切にすることはどういうことか

児玉 聡・島内明文

はじめに——現行の学習指導要領に関する疑問点

道徳教育について、学習指導要領はどのように述べているだろうか。現行の中学校学習指導要領の「第1章 総則」には、次のようにある。

「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、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、豊かな心をもち、個性豊かな文化の創造と民主的な社会及び国家の発展に努め、進んで平和的な国際社会に貢献し未来を拓く主体性のある日本人を育成するため、その基盤としての道徳性を養うことを目標とする」

また、「第3章 道徳」においては、「道徳教育の目標は、第1章総則の第1の2に示すところにより、学校の教育活動全体を通じて、道徳的な心情、判断力、実践意欲と態度などの道徳性を養うこととする」と述べられ、道徳教育の具体的内容として、次の4つの柱が掲げられている。

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とのかかわりに関すること。
4. 主として集団や社会とのかかわりに関すること。

これらの4つの柱は、小学校低学年から道徳教育で教えられるべき内容となっている。しかし、それぞれの柱の具体的な内容（下位項目）については、学年すなわち発達段階に応じて変化しているが、この4つの柱がお互いに対してどのような関係にあるのかは明確には述べられていない。具体的には、この4つの柱はいずれも等しい関係にあるのか、それとも、いずれかが他のものを基礎付ける関係にあるのだろうか。別の言い方をすれば、この4つの柱のうち、他に先んじて身につけられるべきものがあるのだろうか、それとも、どれからでも先に身に付けられるもので、順番は気にする必要がないのだろうか。

本稿では、上の問題意識を背景に、「自分を大切にすること」と「他人を大切にすること」という二つの考えを軸にして、最近の国内外の道徳教育の文献を参考にしながら、どのように「自分を大切にすること」姿勢や「他人を大切にすること」姿勢が身に付くか、また両者

はどのような関係にあるかについて考えてみたい。

1. 古典的な倫理思想や道德教育において 道德の具体的内容がどのように語られているか

学習指導要領をいったん離れ、古典的な倫理思想や現代の道德教育論において、道德の具体的内容がどのように分類されているかについて見てみることにしよう。筆者らの専門領域である西洋倫理思想史においては、義務の古典的な分類として、「自分を大切にする義務」「他人を大切にする義務」という区別がある。たとえば、カントは『人倫の形而上学の基礎づけ』において、自分に対する義務と他人に対する義務、および完全義務と不完全義務(完全義務は相手に対応する権利を発生させる義務、不完全義務はそうでない義務)という区別を行い、義務を4つに分類している(『世界の名著 カント』266頁以降)。

カントによる義務の分類

	自分に対する義務	他人に対する義務
完全義務	自殺をしない	約束を破らない
不完全義務	自己開発に努める	困っている人に親切にする

思想史的には、さらに「神に対する義務」があり、神やその被造物である他人に対する義務を果たすために自己を大切にしなければならないとされる。また、人間以外の動物に対する義務は、動物を虐待する人間は、人に対しても冷酷になる傾向にあるという理由から、間接的に正当化される。

「自分を大切にする」と「他人を大切にする」という区別は、現代の道德教育論においても重要である。たとえば、トマス・リコーナによれば、道德性の核は「尊敬」であり、自分自身を大切にすることは、自己の生命と人格を価値あるものとして扱うことであり、他者への尊敬とは、他者を自分と同等の価値、尊厳性、権利をもつ存在として扱うことである(『道德教育を学ぶ人のために』第3章)。また、「自分を大切にする」と「他人を大切にする」というのは、先の学習指導要領で言えば、「総則」にある「人間尊重の精神」を基盤にしていると言える。

ところで、リコーナによれば、「尊敬」の道德は、ある特定の年齢において一度に形成されるものではなく、ゆっくりと段階を追って発達していくものである。では、具体的にはどのような順番で発達していくのだろうか。

ここで、加藤尚武の議論を参照してみよう。加藤は3つの倫理を区別している(『教育の倫理学』198頁)。

①自己保存の倫理、自分を大切にする(幼児期に育てる)

- ②相互性の倫理、相手の気持ちになって考える（3歳から15歳までに育てる）
- ③献身の倫理、困っている人を助けても、見返りを期待しない（大人の倫理）

カントに見られる義務の区別を参考にすれば、①は「自分に対する義務」、②③は「他人に対する義務」であるが、②と③は見返りを期待して行うか、見返りを期待しないで行うか（つまり相互的かどうか）という違いがある。また、加藤の区別においては、道徳の発達段階についても述べられている。すなわち、幼児期においては自己保存の倫理を、少年期から青少年期にかけては相互性の倫理を、そして成人してからは大人の倫理を身につけるといふ、発達段階に応じた道徳性が語られている。以下では、この3つについて、より詳しく検討することにする。

2. 「自分を大切にすること」はどのようなことか——自尊心と自愛の思慮

中学校学習指導要領の「第三章 道徳」においては、「1. 主として自分自身に関すること」の見出しのもとに、次の5つの項目が掲げられている。

- (1) 望ましい生活習慣を身に付け、心身の健康の増進を図り、節度を守り節制に心掛け調和のある生活をする。
- (2) より高い目標を目指し、希望と勇気をもって着実にやり抜く強い意志をもつ。
- (3) 自律の精神を重んじ、自主的に考え、誠実に実行してその結果に責任をもつ。
- (4) 真理を愛し、真実を求め、理想の実現を目指して自己の人生を切り拓いていく。
- (5) 自己を見つめ、自己の向上を図るとともに、個性を伸ばして充実した生き方を追求する。

学習指導要領は、主として自分自身に関すること、すなわち自分を大切にすることを道徳の一部に含めているが、自分自身に関することを道徳とは別の次元のことと理解する向きもある。たとえば、哲学者の山口意友は、学習指導要領にある「②主として他の人とのかわりに関すること」と「④主として集団や社会とのかわりに関すること」は「道徳のレベル」、「①主として自分自身に関すること」と「③主として自然や崇高なものとのかわりに関すること」は「美学のレベル」と呼んで区別している（『反「道徳」教育論』206頁）。また、思想家の梅原猛は、「私がいま、こうして生きているのは、二人の母親が持っていた利他の心ゆえだと思います。この心が道徳の中心にならなくてはならない。人間は、自然に自分を生かそうとする自利の心を持ちますから、この自利の心と利他の心の調和を取ることが道徳なのです」と述べ、自利の心の存在を前提している（『梅原猛の授業 道徳』87頁）。しかし、筆者らの考えでは、学習指導要領が自分自身に関することを道徳の一部に含めているのは正しいことのように思われる。というのは、一つには、自分を

大切にするというのは、梅原猛が述べるように、ある程度は誰もが自然にできることであるが、以下に見るような自愛の思慮や自尊心は、意識的に努力しないと従うことができない規範的な規則(当為)だからである。

加藤尚武は、自分を大切にすることの重要性を認めて、次のように述べている。「粗暴な子どもが多くて教室が崩壊状態になるのはなぜかという質問に……私は、自分を大切に
する倫理が幼児期に育っていないことが原因だと言いたい」と述べている(『教育の倫理学』198頁)。これは、自己保存の倫理は、相互性の倫理の基礎にあるということである。加藤の言うとおりに、人は自分を大切にすることを覚えなければ、他人を大切にすることは不可能であるか、少なくとも極めて困難だと思われる。では、自分を大切に
する態度はどうやって身に付くのだろうか。

もう少し詳しくみると、自分を大切にすることには、自尊心と自愛の思慮という2つの要素があると思われる。以下、その内容と、それぞれどのように涵養することができるかについて簡単に考察する。

自尊心は、英語では「セルフ・リスペクト」あるいは「セルフ・エスティーム」に対応する言葉であり、自分に価値があると信じること、自分に誇りを持つことを意味する。政治学者の丸山眞男によれば、福沢諭吉の根本思想である「独立自尊」の「自尊」は、セルフ・リスペクトの訳語である(『福沢諭吉の哲学』173頁)。福沢諭吉が弟子たちに命じて国民道徳の標準を示すために編纂させた「修身要領」には、「独立自尊の人」の定義として、「心身の独立を全うし、自らその身を尊重して、人たるの品位を辱めざるもの」とある。また、「自尊心」というと、プライドや傲慢と同一視される場合があるが、東京都初の民間人校長になった藤原和博が、『セルフ・エスティーム』は日本語では『自尊心』と訳されることもありますが、ちょっと違う。『自分の中にあるものに自信を持っているからこそ優しくなれる。自立しているからこそ貢献できる』という意味ですね」と述べているように(『中学生・高校生の生活と意識調査』177頁)、この文脈においては、自分について肯定的に評価できることを指す。

自尊心がなければ、自愛の思慮は育ちにくいという意味で、自尊心は「自分を大切にすること」の基盤、ひいては道徳の基盤として非常に重要である。では、自尊心はどのようにして生み出されるのだろうか。これに答えるのは容易ではないが、自尊心が形成されるには、何よりもまず帰属意識を持つ共同体(家族・地域など)の存在が重要である。たとえば、親子関係に即してであるが、アンダーソンらの著作『親から子へ幸せの贈り物——自尊感情を伸ばす5つの原則』では、子供の自尊感情を育成するために、下記の原則が提案され、子供を一人前の人間として扱うこと、成功体験の意義、自律感の養成、無条件の承認、大人が自尊心を持って子供に接すること、これらの意義が説かれている。

・原則1 子どもたちの考えていることや感じていることに耳を傾け、認める努力を

しまししょう」

- ・「原則2 子どもたちが失敗ではなく、成功を味わえるような状況をつくりましよう」
- ・「原則3 『自分の人生を自分で制御している』という感じを子どもたちにもたせましよう」
- ・「原則4 自分が愛されていて、能力があるのだということを子どもたちに強化しましよう」
- ・「原則5 あなた自身の肯定的な姿を子どもたちに示しましよう」

他にもいくつかのデータが示しているように、「自分を受容してくれる共同体に帰属している」ことによって「自分に誇りを持てる」ようになるといえる（『データが語る②子どもの実態』52-53頁、同『データが語る③』34-37頁、加藤『教育の倫理学』198-199頁参照）。

次に、自愛の思慮とは、英語では「ブルーデンス」として知られている言葉であり、短期的な自己利益よりも、長期的な自己利益を優先できる能力を指す。つまり、「現在中心」ではなく「未来志向」であり、刹那的な欲求に流されないということである。これが育っていなければ、「他人を大切にすること」が長期的な自己利益になる（自利利他）ということがわからないという意味で、自愛の思慮は利他的な行動の基盤であると言える。では、自愛の思慮を育てるにはどうすればよいか。

これについては、現状では必ずしも容易な答えは存在しない。『中学生・高校生の生活と意識調査』（156-157頁）でも、『現代日本人の意識構造』（208-214頁）でも、現在の大人や子どもは未来志向ではなく現在志向の傾向が強いことが指摘されている。たしかにバブル崩壊後の日本社会において「不透明な未来よりも今」（『中学生・高校生の生活と意識調査』163頁）と考える風潮が強くなるのは理解可能であり、そのような状況で自愛の思慮を養うのは簡単ではないといえる。とはいえ、以下で見るように、自愛の思慮が「他人を大切にすること」姿勢の一つの基盤となるのだとすれば、自愛の思慮の陶冶は道德教育の一つの柱となるべきであり、さまざまな教育手段が検討される必要がある。一つの対応策としては、『データが語る③家庭・地域の課題』で論じられているキャリア教育がある（20-21頁）。中学生のうちから「進路意識」を家庭および学校で育むことにより、子どもが将来像を描く訓練をすることができるだろう。それがひいては自愛の思慮を養っていくものと思われる。

3. 「他人を大切にすること」とはどういうことか——消極的義務と積極的義務

中学校学習指導要領の「第三章 道德」においては、「2. 主として他の人とのかかわりに関すること」の見出しのもとに、次の5つの項目が掲げられている。

- (1) 礼儀の意義を理解し、時と場に応じた適切な言動をとる。
- (2) 温かい人間愛の精神を深め、他の人々に対し感謝と思いやりの心をもつ。
- (3) 友情の尊さを理解して心から信頼できる友達をもち、互いに励まし合い、高め合う。
- (4) 男女は、互いに異性についての正しい理解を深め、相手の人格を尊重する。
- (5) それぞれの個性や立場を尊重し、いろいろなものの見方や考え方があることを理解して、謙虚に他に学ぶ広い心をもつ。

また、上は主に身近な対人関係にかかわることであるが、より広い社会とのかかわりに関しては、「4. 主として集団や社会とのかかわりに関すること」として、次の10の項目が掲げられている。

- (1) 自己が属する様々な集団の意義についての理解を深め、役割と責任を自覚し集団生活の向上に努める。
- (2) 法やきまりの意義を理解し、遵守するとともに、自他の権利を重んじ義務を確実に果たして、社会の秩序と規律を高めるように努める。
- (3) 公德心及び社会連帯の自覚を高め、よりよい社会の実現に努める。
- (4) 正義を重んじ、だれに対しても公正、公平にし、差別や偏見のない社会の実現に努める。
- (5) 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。
- (6) 父母、祖父母に敬愛の念を深め、家族の一員としての自覚をもって充実した家庭生活を築く。
- (7) 学級や学校の一員としての自覚をもち、教師や学校の人々に敬愛の念を深め、協力してよりよい校風を樹立する。
- (8) 地域社会の一員としての自覚をもって郷土を愛し、社会に尽くした先人や高齢者に尊敬と感謝の念を深め、郷土の発展に努める。
- (9) 日本人としての自覚をもって国を愛し、国家の発展に努めるとともに、優れた伝統の継承と新しい文化の創造に貢献する。
- (10) 世界の中の日本人としての自覚をもち、国際的視野に立って、世界の平和と人類の幸福に貢献する。

ところで、他人を大切にする義務に関しては、しばしば消極的な義務と積極的な義務の2つに大別される。消極的義務とは、他人の身体や財産などに関する権利を侵害しない義務、つまり「他人に迷惑をかけるな」という義務である。積極的義務とは、困っている人を助ける義務、つまり「他人に親切にせよ」という義務である。いずれの義務も他人を大

切にするという考えを前提としており、他人を大切にすることは社会生活の中で最も重要な「倫理」と言える。それでは、他人を大切にすることは身につけるためには、何が必要とされるのだろうか。

その必要条件の一部としては、上で見たように、「自分を大切にする」という態度、具体的には自尊心と自愛の思慮が必要である。自尊心が必要というのは、繰り返しになるが、学習指導要領の「総則」にある「人間尊重の精神」の発露や「民主的な社会」の実現のためには、他人を自分と同等に「尊重」する必要があるためである。また、消極的義務も、積極的義務も、自分と他人の対称性を前提にしている。『論語』や『新約聖書』にも、自分にされたくないことを人にするな（消極的定式化）、自分がされたいことを人にせよ（積極的定式化）があるように（たとえば『論語』15:23、マタイ7:12、ルカ6:31）とあるように、自分と他人の対称性とは、①自分が大切であり、②他人が自分と同じ存在であるがゆえに、③他人も自分と同じように大切にしなければならない、という考え方である。この考え方が成り立つためには、①自分が大切であるという感覚（自尊心）の存在が大前提となる。

また、自愛の思慮が必要だというのは、自分の長期的利益を考慮できなければ、他人との相互性の倫理が成り立つことは困難だからである。すでに見たように、相互性の倫理とは、「自分をある程度犠牲にしても、他人の面倒を見る」（『中学生・高校生の生活と意識調査』156-157頁）という態度である。そのためには、回りまわって善意が自分に帰ってくるという発想、つまり「情けは人のためならず」が一つの動機付けになる。基本的に、消極的義務は相互性の倫理から説明できる。また、他人に親切にするなどの積極的義務も、少なくとも長期的な視点で見た場合に相互性が成り立つかぎりでは、相互性の倫理から説明できる。この限りでは、「情けは人のためならず」という形での道徳教育が非常に重要となるだろう。たとえば、挨拶をすれば挨拶が返ってくる、親切をすれば親切にされる、といった相互性の訓練が重要である（できれば「見返りが短期間で得られる行為」から、「見返りが得られるのが長期間かかる行為」へと徐々に移行するのがよいと考えられる）。なお、「友人」は大切にすが、「他人」は大切にしないというデータもある（『データが語る②子どもの実態』22-27頁）。これは、他人や社会とのかかわりに関して、自他の対称性・相互性が十分に育っていないということであろう。身近な人との付き合いだけでなく、他者への想像力を広げる教育と、地域社会での取り組みが必要だと言える。

しかし、「他人の面倒はあまり見ないが、他人にも迷惑をかけない」（『中学生・高校生の生活と意識調査』156-157頁）とか、自分は他人と同じ困った立場に置かれる可能性がないから、助けなくてよいと主張する生徒がいるかもしれない。見返りが成り立たないところで他人に親切をする理由は何だろうか。加藤は「雪の日のおばあさんの立場に自分自身が置かれる可能性がなくても、雪の日のおばあさんには手助けをしなくてはならない」という例を挙げ、見返りを期待しない「献身の倫理」を説いている（『教育の倫理学』202頁）。また、教育学者の藤永芳純も、ボランティア（奉仕）活動を「見返りを求めない（無償

の行為)」と特徴づけ、相互性の成り立たない行為をなぜわれわれが行うべきなののかについて論じている(『道徳教育を学ぶ人のために』第7章)。このような見返りを求めない献身の倫理は、どのようにして身につくのだろうか。

一般的に言って、道徳の要求する内容が高尚であればあるほど、それに応じて「なぜ道徳的であるべきか」という問いに答えること、つまり道徳の正当化が困難になる。そうすると、教育(説得・勸奨)という局面を視野に入れるとすれば、それが単なる方便にすぎないとしても、利己心と相互性をベースにして、それとつなげるような仕方で献身の倫理を教えていく必要があるだろう。

これをより具体的な道徳教育の議論に結びつけると、次のように言えるだろう。ブルの道徳性の発達段階論(下表参照。『道徳教育を学ぶ人のために』第3章91頁より)などの多くの理論が認めているように、相互性の倫理(見返りを求める他律的な倫理)から献身の倫理(見返りを求めない自律的な倫理)に発達するのが順序だとすれば、見返りのある相互性の倫理を先に身につけさせ、徐々に見返りがなくても道徳的行為ができるようにすべきである。具体的には、体験活動等の時間におけるボランティア活動は、他人に親切にしたら誉める、あるいは何かごほうびをあげるなどの「見返り」がある相互性の倫理としてスタートし、徐々に、たとえ見返りがなくてもボランティア活動自体に喜びを感じるがゆえにそれをするような生徒を育てていく、という具合である。

繰り返しになるが、献身の倫理は加藤が述べるように「大人の倫理」であり、ハードルが高いものであることを道徳教育においては銘記すべきであろう。なお、「他人を大切にする」という利他的行為をする動機について、より詳しくは[補足1]で論じたのでそちらを参照していただきたい。

ブルによる道徳性の発達段階の4つの区別(自動車運転の例)

- (1) 他人を完全に無視し、唯一の関心は自分自身の楽しみである。運転を制限するものはけがへの注意だけである(アノミー)。
- (2) 注意深い運転はするが、それは法律が怖いからである(他律的、外部からの強制)。
- (3) 注意して運転する。しかし、それは自分の評判を気にしてのことである(他律的、仲間内による強制)。
- (4) 注意深く運転する。他の人々と生きるだけでなく、自分自身と生きる自覚をもつ(自律的)。

最後に、ここまで触れることができなかつたが、中学校学習指導要領には第3の柱「主として自然や崇高なものとのかかわりに関すること」の3つの項目として、「(1) 自然を愛護し、美しいものに感動する豊かな心を持ち、人間の力を超えたものに対する畏敬の念を深める。(2) 生命の尊さを理解し、かけがえのない自他の生命を尊重する。(3) 人間には弱さや醜さを克服する強さや気高さがあることを信じて、人間として生きること

に喜びを見いだすように努める」というものがある。これらは、人間尊重の精神以外に、生命尊重、自然尊重の精神を必要とするものであり、一見すると「見返りのない倫理」が求められるように思われる。しかし、自然や他の生物が持続可能な仕方で存続することは人類ひいては自分や身近な人々のために必要であることを考えれば、基本的には自分たちのために生命・自然を尊重しなければならないことがわかるであろう。ただし、現在の環境問題などを考える上では、遠い国に住む人々や、次の世代の人々の利益などを考慮に入れられるよう、より広汎な共感能力や想像力を養う必要があることは言うまでもない。

まとめ——「自分を大切にすること」から「他人を大切にすること」へ

以上、道徳教育は、①自分を大切にすること、②他人を大切にすること、という2つの柱を中心に教えることが可能であると論じてきた。①は自尊心、自愛の思慮(長期的な自己利益)の観点から教育が必要であり、順番的には①が②の基盤になると論じた。また、②は、他人に迷惑をかけないという消極的なもの、他人に親切にすることという積極的なものがあるが、両者とも最初は相互性の倫理から教える必要があると論じた。さらに、理想的には献身の倫理を身に付けることが望ましいが、これは道徳性の発達段階から見ても高い段階にあるため、徐々にこのレベルに引き上げるような教育が必要だと論じた。まとめると、道徳教育においては、「自分を大切にすること」から「他人を大切にすること」へ、という順序を踏むことが重要である。

道徳教育においては、学習指導要領にある4つの柱「主として自分自身に関すること」「主として他の人とのかかわりに関すること」「主として自然や崇高なもののかかわりに関すること」「主として集団や社会とのかかわりに関すること」と、その下位項目を羅列的あるいはばらばらに教えるのではなく、発達段階に応じて体系立って教えるためにも、このような理論化が必要とされていると言えるだろう。

参考文献一覧

- ・安彦一恵『「公共性」をめぐって何が争点であり、何が論点であるべきか』、安彦一恵・谷本光男編『公共性の哲学を学ぶ人のために』世界思想社、2004年
- ・E・アンダーソン、C・ロジャース、G・レッドマン(荒木紀幸ほか訳)『親から子へ幸せの贈り物——自尊感情を伸ばす5つの原則』玉川大学出版部、1999年
- ・梅原猛『梅原猛の授業 道徳』朝日新聞社、2007年
- ・NHK放送文化研究所編『NHK 中学生・高校生の生活と意識調査——楽しい今と不確かな未来』NHK出版、2003年
- ・越智貢『岩波 応用倫理学講義6 教育』岩波書店、2005年
- ・加藤尚武『教育の倫理学』丸善、2006年
- ・河村茂雄『データが語る①学校の課題——学力向上・学級のあれ・いじめを徹底検証』図書文化社、2007年

- ・河村茂雄『データが語る②子供の実態——学習意欲・友達関係・規範意識を徹底検証』図書文化社、2007年
- ・河村茂雄『データが語る③家庭・地域の課題——団らん・しつけ・地域の力を徹底検証』図書文化社、2007年
- ・小寺正一／藤永芳純編『新版 道徳教育を学ぶ人のために』世界思想社、2001年
- ・中村清『改訂 道徳教育論——価値観多様化時代の道徳教育』東洋館出版社、2005年
- ・野田又夫責任編集『世界の名著39 カント』中央公論社、1979年
- ・丸山眞男著・松沢弘陽編『福沢諭吉の哲学 他六編』岩波文庫、2001年
- ・山口意友『反「道徳」教育論』PHP新書、2007年

第5章 日本の家庭教育と道德教育はどのように変貌してきたか

伊坂 青司

はじめに

家庭教育が子どもの人格形成にとって決定的な役割を果たすものであることは言うまでもない。しかし現代の日本における教育を考えてみる時、家庭は子どもの人格形成にとって本来の役割を果たしていないどころか、幼児虐待やネグレクト、あるいは過保護や過干渉といった問題を抱えている。親子間の不信や暴力、あるいは殺害が引き起こされる可能性は、どの家庭のなかにも潜んでいる。現代日本の家庭は、子どもの教育、とりわけ就学以前の子どもの人格形成にとって必要な指針を見失っているかのようである。人間としての基本的な信頼関係を形成すべき家庭は、なぜこれほどまでに教育的な機能を失ってしまったのであろうか。こうした問題を考えるために、日本の家庭教育がたどってきた歴史的変貌の過程を、振り返ってみる必要がある。

他方で学校教育もまた、子どもの人格形成にとって十分な機能を果たしているとはいえない。親が就学児童の教育を学校に丸投げし、問題が生じたときにはクレマーとなって一方的に学校の責任を問う傾向が強まっている。そして学校の教師もまた、生徒の人格形成にかかわる道德教育については指針を持ちえず、親のクレームを恐れて子どもの我がままな振る舞いに手をこまねいているように思われる。しかし学校もまた家庭とは別の意味で、児童・生徒の道德教育に関わらなければならない。

子どもの教育は家庭だけでも、あるいは学校だけでも不十分であって、家庭と学校の両方が連携することによってこそ果たされるであろう。しかし子どもの人格教育を両者の間でどう連携づけるのか、その接点を見出しえていないというのが現実である。そのような現実には、現代になって初めて生じたことではないであろう。問題の根本は、日本が近代化の道を歩み始めた明治期から胚胎し、そしてその後の日本の歴史のなかに伏在してきたのではないのだろうか。そこで本論では、近代日本の出発点ともいうべき明治期まで遡って、日本における家族教育と学校教育の歴史的変遷を概観しながら、家庭と学校における子どもの人格教育がどうあるべきなのかを考察することにしたい。

1. 明治期日本の家族と教育

(1) 伝統的「家」制度と教育の近代化

明治維新後の日本において、明治政府は国家政策として、欧米をモデルにして教育の近代化を図ろうとした。そのことは、開国した日本が欧米の先進諸国に伍してゆくための第

一義的な課題であったといえよう。しかし同時に明治政府は、家族制度については旧来の「家」を温存するという保守的な政策をとった。その結果、家族制度と教育制度の整備に相反する政策が併存することになり、そのような国家政策上の矛盾が、その後の日本における家庭や学校教育についての論議を規定することになるのである。

家族制度についてみれば、早くも明治3年には「新律綱領」の制定によって、武家社会に伝統的に見られた長男による家督相続が法的に認められることになった。しかもこの相続は長男による単独相続であって、子どもの平等な権利よりも、「家」の継続性を優先するものである。そして「新律綱領」は、男系の「家」を絶やさないために、本妻の外に「妾」の存在を公認し、妾の子どもであっても夫（家長）の嫡子として認めている。すなわち、妾も本妻と同じ二等親として配偶者の地位が与えられ、その子どもも妻の子どもと同じ三等親として入籍することが認められた。明治政府は旧い蓄妾の因習を温存し、伝統的な「家」制度を法制化することによって、家父長制的な「家」を国家強化の基盤として位置づけようとしたのである。そのために明治政府は、このような「家」制度を国民全体に広げる必要があった。そこで国家強化のための基盤にしようとしたのが、有地亭によれば長い歴史と伝統を有する農村の「いえ」である（有地亭『近代日本における民衆の家族観』『家族・7・近代日本の家族観』福島正夫編、東京大学出版会、1976年）。こうして明治政府は農村における富農・地主の「いえ」をも統合して、家父長制的な「国家」体制を強化しようとしたのだといえよう。

しかし明治初期において、そのような家父長制的な「家」制度の法制化と強化政策にもかかわらず、教育制度の面では欧米をモデルにした開化政策がとられている。文部省は明治4年には、箕作麟祥（1846～97年）が翻訳したフランスの『民法』を刊行し、近代的な家族法を日本に導入しようとしたのである。そこには男女の区別や出生の順序を問わずに財産の相続が行われることが規定されており、「新律綱領」の長男単独による家督相続制と対照的である。そして翌明治5年には学制が制定され、子弟を男女の別なく小学校で学ばせることが親の義務とされるなど、親に教育権が付与されたのである（熊谷開作『『家』をめぐる法制史と教育史』『家族・7・近代日本の家族観』東京大学出版会、1976年、144頁）。

さらに文部省が明治7年に発行した『修身論』でも、親は子を「皆一様」にかつ「公正」に遇することとして、親の財産の子による均分相続が謳われている。このように明治初期における学制制定においては、「新律綱領」の長男による家督の単独相続は否定され、フランスをモデルとする自由主義的な開化政策がとられたのである。このように同じ明治政府のなかでも、文部省は当初、近代的な家族制度とそれに基づいた教育制度の確立を図ろうとしていたことが分かる。このような文部省の教育政策は、明らかに「新律綱領」の保守主義とは矛盾するものであり、明治政府内には家族・国家政策をめぐる対立が孕まれていたと言えよう。すなわち、家父長制的な「家」制度の法制化によって国家強化を図ろうとする保守路線と、欧米に範をとった近代的な家族と教育制度を導入しようとする近代化路

線とが、相互に対抗しあっていたのである。

(2) 森有礼の家族改革論

このような保守路線と近代化路線の対抗関係のなかで、日本の家族制度の近代化を主張し、後に文部大臣として教育行政をも進めたのが、森有礼（1847～89年）である。森は薩摩藩の洋学校開成所で英学を修得した後、18歳の若さでイギリスに留学し、さらにアメリカに渡って、英米の近代的な社会と家族のあり方を目の当たりにした。アメリカ滞在中に影響を受けたキリスト教は一夫一婦制を原則としており、キリスト教的な家族倫理に感化した森にとって、一夫多妻制は日本の家族制度に巣くった恥部と映ったのである。明治六年に帰国した森は、「新律綱領」によって封建的な「家」制度が強化されつつあるなかで、一夫多妻制に対抗して近代的な一夫一婦制を導入し、そのことによって日本の家族制度の近代化を図ろうとしたのである。

帰国早々に「明六社」を創設して初代社長となった森は、『明六雑誌』を創刊して開明的な啓蒙活動を主導した。森自ら『明六雑誌』に「妻妾論」を掲載して、一夫多妻の妾制度を痛烈に批判し、一夫一婦制への転換を主張したのである。「妻妾論」は、福澤諭吉、加藤弘之、津田真道ら「明六社」同人による誌上討論を惹起し、さらに『明六雑誌』の全国の定期読者や当時のジャーナリズムに波紋を拡げた。その波紋の大きさを考慮すれば、森による一夫一婦制の問題提起が国民に夫婦や親子関係のあり方を考えるきっかけを与えたことは疑いない。

森の論文「妻妾論」（以下の引用は『復刻版・明六雑誌』大空社、1998年により、引用文に付した漢数字は前が巻数を、後が頁数を表す）は、蓄妾の因習を真っ向から批判して、近代的な夫婦のあり方、そして家庭における子どもの教育を論じたものである。『明六雑誌』第8号（明治7年5月）に掲載された「妻妾論の一」はその冒頭で、「夫婦の交は人倫の大本なり。その本立ちてしかして道行わる。道行われて而して国始て堅立す」（八・二）というように、夫婦を「人倫」の基礎として、家族関係を国家の根幹とすることを謳っている。ここで言われている「夫婦」とは、妾制度を否定する一夫一婦制の夫婦のことである。そして、夫婦における「人倫」のあり方として、夫婦相互間の〈扶助と支保〉の権利と義務を提示している。夫と妻それぞれに役割の違いこそあれ、基本的には夫婦同等の原理によって、日本の伝統的な「家」社会にはびこる男尊女卑の因習が批判されるのである。

さらに「妻妾論の二」（第11号・明治7年6月）では、家族のなかの親子関係が主題的に論じられている。親子関係について「血統を正する」（一一・四）ことが人倫の原理とされ、一夫一婦制に基づいた父親と母親の実子のみが正統な「血統」の子どもとして認められる。こうして一夫一婦制こそが、夫婦の間に生まれる子どもの「血統」と親子間の愛情を保証するというわけである。それに対して妾制度は「血統を軽んずる」もので、親子間の正しい「血統」関係を乱すばかりか、親子間の愛情を妨げるものとして批判される。

妾腹の子どもは、血のつながりのない「母」を実母と思い込まされ、そして血のつながった産みの「実母」を育ての「乳母」と思い込まされることも生じる。それは子どもにとって、二重にねじ曲がった母子関係を背負わされる「無情非義」（一一・五）だというのである。

このような妾制度は、「家系」の存続を第一義とする封建的な「家」制度に基づいている。こうした家系主義は、「家系を一種の株と看做す」古い観念であり、「家」の継承性によって親子の血縁関係を犠牲にすることにもなる。そしてその最たる犠牲者は、「妾腹の子をしてその家系を嗣ぐ」（一一・五）ように強いられた子どもであるという。こうした森の家系主義に対する批判の矛先は、「新律綱領」によって法制化された封建的な「家」制度に向けられているのである。

（3）家庭教育をめぐる

森の家族についての考え方は、彼の家庭教育論にも反映している。封建的な「家」の中心が家父長であったのに対して、森は家庭教育の担い手を女性、すなわち子どもの母親に求めている。森は一夫一婦制に基づいた親子関係を主張しながら、しかし必ずしも父母の役割を均一に扱おうとするのではなく、むしろ子どもに対する母親の教育的役割を重視している。母親はもともと「情」に富み、また「愛」を特質とするのであるから、子どもを教育するにあたっては、愛の力を利用するすべを学ばなければならないという。すなわち母親は「愛財の用法」（二〇・三）を熟知することによって、子どもをよりよく教育するという「職分」を全うすることができるし、またそれだけ母親としての責任も重いということである。森が母親に求めるのは、子どもを愛情を持って育て教育するという〈賢母〉型の女性像である。

森による近代的な婚姻制度と家庭教育についての提言は、社会のなかに大きな波紋を拵げた。明治初期の日本では、こうした森の提言のみならず、それと前後して、家族や教育のあり方が国家との関係をめぐって盛んに論じられたのである。明六社にも参加した福沢諭吉（1834～1901年）は在野にあって、啓蒙的な教育論で国民に多大な影響を与えた。とりわけ『学問のすすめ』（明治5～9年）は、その冒頭の「天は人の上に人を造らず人の下に人を造らずと云へり」という人間平等主義の立場から、民間レベルにおける学問と教育の重要性を説いている。福沢が目指したのは、「一身独立して一国独立する」というように、個人が身分制から解放され自立することによってこそ、日本国家もまた独立することができるということである。また福沢は学校を国家による上からの教育の場ではなく、人の資質を育てるべき「発育」の場であるべきとして、次のように述べている。「即ち学校は人に物を教うる所にあらず、唯その天資の発達を妨げずして能く之を発育する為の具なり。教育の文字甚だ穏当ならず、宜しく之を発育と称すべきなり」（福沢諭吉「文明教育論」『近代日本の名著・第六巻・日本の教育思想』107頁）。このような福沢の立場は、在野からの教育構想として国家主義的な教育制度に対抗するものであったといえよう。

『明六雑誌』が明治7年に廃刊になってからも、明治10年代の初頭までは、欧米流の男女同権論や家庭教育論が盛んに論じられている。例えば小野梓は、明治一二年に「強迫教育」と題した論文のなかで、家庭教育の必要性を次のように論じている。すなわち、「子女ノ教育スヘキハ父母ノ義務ナリ」というように、そもそも子どもを教育する責任主体を両親に帰している。そして政府に父母を越えて子どもの教育を強制する権利はないとして、家庭教育に対する国家の介入を戒めるのである（有地亨、前掲書、91頁）。このように明治10年代初頭までは、親を主体とする教育の主張が国家主義的な教育に先行して健在であり、封建的な「家」イデオロギーへの対抗軸たりえていたことは、しっかりと銘記しておくべきであろう。

2. 国家主義教育と家族国家論

(1) 国家主導の修身教育

明治政府は明治10年初頭以降、国際関係の緊張の高まりを背景として、それまでの開化的な教育政策から、儒教を範とした復古主義的な教育政策へと転換し始める。明治12年に元田永孚がまとめて公にした「教学大旨」は、欧化政策によって導入されてきたそれまでの洋風の教育を知識・技術偏重として批判し、「仁義忠孝」という儒教道徳を教育の基本方針としている。そして明治一三年には、文部省は修身教科書『小学修身訓』を刊行し、翌年には「小学校教訓綱領」を制定している。こうして明治政府は、国家主導による儒教道徳、すなわち国家主義的な修身教育を推し進めていったのである。

明治16年に文部省が編纂・刊行した『小学修身書』では、封建的な「家」を基礎にした国家主義的な教育政策が打ち出されている。これは家庭を国家へと繋ぎ、統合することを意図したものである。そこではまず「孝」という徳目が掲げられ、「父母に孝をつくすをもって第一に勤めとすべし」というように、父母に対する子どもの道徳心の育成が説かれている。このような「孝」という家族倫理を基礎にして、「父母に孝行する心を以て、吾が皇上を尊敬すべし」というように、親への孝が天皇への尊敬の念へとそのまま繋げられるのである。そして「孝を以て君につかふれば、すなわち忠なり」というように、家族倫理である「孝」が天皇への尊敬としての「忠」と結びつけられる。こうして『小学修身書』において、親への孝行と天皇への忠誠が一体化され、「忠孝一体」という徳目が定式化されるに至ったのである。

森有礼もまた、明六社当時の自由主義的な発想から、国家主義的な発想を強めていくように見える。「妻妾論」では家族の近代化を図り、母親による子どもの家庭教育を重視していた森であるが、しかし明治19年に伊藤博文内閣の初代文部大臣に任命され、教育もまた「国家富強」に資するべきであるというように国家主義教育の発想が強くなる。すなわち、教育は国家のなすべき公務であり、個人は国家の公的な教育のなかに組み込まなければならないというわけである。

ただし、このような森の国家主義的に見える教育論ではあるが、元田永孚が推し進めつつあった儒教道徳に基づいた教育とは鋭く対立した。例えば森は、「国家富強ノ根本ハ教育ニアリ、教育ノ根本ハ女子ニアリ、女子教育進歩セズンバ国家ノ安全期スベカラズ」というように、教育による国家富強を目指しながらも、教育における女性の役割を重視して、男尊女卑の儒教道徳には批判的である。また森は明治20年には、修身教科書の強制的な使用を取りやめる提言をするなど、元田永孚が推し進めていた修身教育に対抗している。森が元田の修身教育を批判したのは、儒教道徳を強制するような国家主義に対してである。したがって森の国家富強のための教育は、儒教倫理に基づく国家主義教育と同一視されるべきではなく、むしろ国民を主体とする教育という性格を持っている。森が学校での使用を意図して編纂に着手した「倫理書」は、「自他並立」という市民道徳のミニマムを原理にしている（長谷川精一『森有礼における国民的主体の創出』思文閣出版、2007年、300～303頁）。このように儒教倫理に基づく国家主義教育に抵抗した森有礼は、皮肉にも大日本帝国憲法の発布当日（明治22年2月11日）に、国粹主義者によって暗殺されることになるのである。

前にも述べたように、すでに「新律綱領」によって家父長的な「家」制度が法制化され、家庭内では実質的に父親が家長として実権を握れるようになっていた。一夫一婦制が主張され男女同権が叫ばれたところで、家父長制が支配する現実のなかでは、家庭における妻の位置は低く止まらざるをえない。また子どもも、学校での修身教育によって親への「孝」を教え込まれ、とりわけ父親の権威に服従せざるをえない。こうした家族における「家」制度を基礎にして、国家の絶対的家父長である天皇を頂点とした「家族＝国家」イデオロギーが流布されてゆく。『小学修身書』は、そのような「家族＝国家」イデオロギーを幼少期から浸透させる明治政府の教育指針だったわけである。こうして明治20年の初めには、明治政府は儒教倫理に基づく国家主義的な教育体制をほぼ固め、明治22年に「大日本帝国憲法」が発布される。その第一条には「大日本帝国ハ万世一系ノ天皇之ヲ統治ス」とあり、また第二条には「皇位ハ皇室典範ノ定ムル所ニ依リ皇男子孫之ヲ繼承ス」とあるように、天皇の皇位は男子が万世一系の家系を継承することと明文化された。こうして神聖不可侵の元首である天皇を帝国の家父長とする絶対主義的な「国＝家」体制が法制的に確立する。欽定憲法の制定によって、教育もまた天皇のもとに服属するものとなり、そして教育勅語の発布へと道は敷かれてゆくのである。

さらに明治23年には教育勅語が発布され、天皇を頂点とした教育体制によって国民精神が統合されていくことになる。教育勅語は、天皇自らが「我カ臣民^ミ克ク忠ニ克ク孝ニ億兆心ヲ一ニ」することを「国体ノ精華」「教育ノ淵源」として、国民に忠孝の道徳を勅語として下したものである。そして「一旦緩急アレハ」「皇運ヲ扶翼スヘシ」として、戦時における天皇への絶対的な服従もまた求められるのである。こうして家族と教育についての国民主体的な論調は封殺され、絶対主義的で全体主義的な国家思想が跋扈していったことは、第二次世界大戦へと至る歴史の証明するところである。

(2) 文化人による家族・国家論

明治中期以降の国家主義的な傾向の強まりに対して、文化人のなかでも批判的な論調がなかったわけではない。明治文学のなかにその一端を垣間見ることにしよう。明治維新の前年に生まれ明治という時代と共に生きた夏目漱石（1867～1916年）は、欧化政策による日本の近代化が抱えた問題を、小説を通して表現している。漱石は明治42年に朝日新聞に連載した小説『それから』のなかで、当時の教育制度について、主人公である長井大助の口を通して、自らの考え方を表現している。

大助は父親の財産を頼りに生活しながら、しかしその父親の「維新前の武士に固有な道義本意の教育を受けた」古い考えには批判的である。大助は、父親世代をいまだに捕らえている儒教的な道徳を、現実の社会から乖離したものとみなすのである。そのような時代遅れの道徳に対して、大助は道徳の出発点を社会の現実に求めようとする。「大助はすべての道徳の出立点は社会的事実より外にないと信じ」、「従って日本の学校でやる、講釈の倫理教育は、無意義のものだと考えた」（『明治文学全集・第五五巻・夏目漱石集』筑摩書房、昭和46年、168頁）というわけである。

ここで大助は、家庭内では父親の古くさい儒教的な道徳に、そしてまた当時の学校における道徳教育にも批判的な眼を向けている。すなわち大助の眼を通して漱石は、修身教科書を使って儒教道徳を上から押しつける当時の学校教育を批判し、道徳をなによりも社会の現実から作らなければならないと考えるのである。大助の口を通して語られる漱石のこうした考え方のなかに、当時の国家主義的な修身教育に対する批判と、社会の現実を踏まえた公共道徳形成への視点を読み取ることができよう。明治後期から大正期にかけてもなお文化人が、時代の国家主義的な風潮に対峙する視点を持つことは可能だったのである。漱石門下の文化人で人格主義を掲げた阿部次郎（1883～1959年）は、個人の内面を足場にして国家主義には超然とした態度をとった。しかし彼を典型とする大正教養主義は、そのなかに深いペシミズムの情感を宿して、迫りくる厳しい現実に立ち向かう知的強靱さを持ち合わせてはいなかったのである。

軍国主義が強まってゆく昭和初期になると、さすがに文化人のなかでもそのような風潮に対峙して抵抗することは難しくなってくる。漱石の薫陶を受けたこともある哲学者の和辻哲郎（1889～1960年）は、「間柄」というキーワードを使って、人間の倫理的関係、そして家族と国家の問題を論じている（『人間の学としての倫理学』昭和9年刊）。彼の代表作ともいえる『風土—人間学的考察』（昭和3～4年に京大で講演、昭和10年刊）のなかにも、国家主義的な時代風潮が陰に陽に投影されるのである。

『風土』は風土の違いによって文化を類型化し、民族文化を相対的に考察する道を開いたといえよう。すなわち、それまでありがちだったヨーロッパ中心主義的な視点が相対化され、日本文化の固有性が際立たせられることにもなる。そのなかで日本の家族や国家のあり方が風土論的な視点を軸に組み立てられる。人間の「間柄」が「男女の間柄」から説き起

こされ、それが夫婦関係と「親子の間」の関係、すなわち「家族」共同態として論じられる。さらにこうした「家族」は、日本的な「家」という概念と結びつけられている。和辻にとって日本的な「家」は歴史上の過去の遺物ではなく、「現在の家族」もまた「この歴史的な「家」を担っている」という（『和辻哲郎全集』第八巻、岩波書店、142頁）。その日本的な「家」の特徴は、「家族の全体性が個々の成員よりも先である」と言われるように、家族の構成員一人一人に対して「全体性」としての役割が付与されることにある。「家の全体性は常に個人よりも重い」（同一四三頁）というわけである。このような「全体性」としての「家」というあり方が、日本的風土に規定された「国民の特殊性」を示すものとされるのである。そのような日本的な家族のあり方が、欧米の個人を単位とする近代家族と対照されていることは明らかである。

しかし「家の全体性」という日本の「国民の特殊性」は、はたして風土によって規定されるものであろうか。そもそも日本における「家」は、これまでの考察からも明らかなように歴史的に規定された概念であって、日本の家族を歴史汎通的に貫く実体としてあったのではない。すなわち「家」という観念は、武家社会のなかで形成され、そして明治初期に国家政策として制度的に法制化された歴史的産物であって、日本の家族のなかに原初的にあったものではない。和辻自身が挙げている「男女の間柄」や、そこから派生する「親子の間柄」こそ原初的なものであって、それらが歴史的に見て最初から全体性としての「家」に包摂されていたわけではないのである。

さらに『風土』において「家族」は、「家」概念を媒介にして、天皇家という「宗家」と結びつけられる。すなわち「日本の国民は皇室を宗家とする一大家族である」（同147頁）として、個々の家族は天皇家を頂点とした大家族のうちに包摂されるかのように考えられている。それぞれの家の「祖先神」は、「氏神の氏神たる伊勢神宮」に祭られる天照大神に結びつけられ、天皇家の祖先神である天照大神は、日本のそれぞれの家族の祖先神でもあるというわけである。したがって祖先神を出自とするそれぞれの家族は、天照大神にまで遡る「血縁関係」において理解される。こうして『風土』で描かれる「家族」は天皇家と結びつけられ、全体国家に奉仕するという国家主義的な意味を帯びることになる。このような天皇家を頂点とした〈家族＝国家〉という発想そのものが、大日本帝国憲法発布の年に生まれ、少年期に教育勅語の国家主義的な修身教育を受けた和辻の世代意識によって、歴史的に規定されていると言わなければならない。

和辻の日本神話についての解釈もまた、彼の風土論によって規定されている。日本国民の祖先神である天照大神は、「しめやかな情愛」や「慈愛」といった性格だけではなく、同時に「怒る神」としての「しめやかな激情」という性格をも併せ持っていると言われる。そのような天照大神のもう一つの側面から、日本国民の性格が、日本的風土から導き出された「恬淡」という概念と結びつけられて、「戦闘的恬淡」として特徴づけられるのである。しかしこのような天照大神の性格から日本国民の「戦闘的な」性格を導き出すことが、はたして妥当なものであるかどうかは疑わしい。近年の日本神話研究によって、天照大神

は稲作農耕にとって不可欠な太陽を象徴する神であること、したがって稲作文化と不可分であることが論証されている。そのことから、天照大神は他の民族の神話と比較して、世界にも稀な「平和的な性格」によって特徴づけられ、「平和のシンボル」とさえ考えられるという（吉田敦彦『日本の神話』青土社、1990年）。天照大神が弟スサノオの乱暴狼藉に対して怒ったのも、稲作の場である水田を荒らしたからであって、天照大神の戦闘的性格ゆえではない。

天照大神の風土論的な性格づけを行うのであれば、日本風土を特徴づける稲作文化を基盤に据えて論じなければならないであろう。このような問題を含めて、『風土』の歴史的限界を検証することは、戦前の日本の思想・文化を問うことにも繋がるのである。和辻の風土を基礎にした日本神話解釈は、大学における講義を通して当時の学生を国粹主義的な方向へと導き、その結果として、戦前日本の軍国主義を精神的に後押しする役割をはたしたことは否定できないであろう。そのことは日本の知識人の弱点であるとともに、日本の国家主義的な修身教育の一つの帰結を意味しているのである。

3. 戦後日本の家族と教育

(1) 戦後日本の家族変容

終戦によって人間宣言をした天皇は、もはや国家の家父長的な神ではなくなり、天皇の家族そのものが、一つの家族（ファミリー）となった。そのことによって、天皇を家長とする日本の「家族国家」という幻想は崩壊したのである。天皇制国家にひたすら服従してきた日本国民は、終戦によって精神的な支えを喪失し、国家との一体性感情が消滅してしまった。そしてアメリカによる統治下で、戦前の国家主義的な教育は否定され、教育勅語を始め儒教的な修身教科書もまた全面的に廃止された。こうして戦後日本における教育は、戦前日本の教育観を否定するところから再出発するしかなかった。そのような空白状態のなかで、アメリカ型の教育システムが導入されるのである。このことは、明治初期に欧米流の学制制度が外から導入された状況と似ていないこともない。しかし戦後教育の出発点は、明治期の国家富強の必要性に迫られた時代と異なって、国家幻想が崩壊して公の基軸を欠いたところにあったと言わなければならない。

国民はこうした精神的空白のなかで、国家のことよりも自らの家族の生活を維持することにもっぱら関心を払い、そのことによって少なくとも家族のまとまりは維持することができた。戦後の日本家族がモデルとしたのは漫画「サザエさん」（長谷川町子原作で、昭和21年から夕刊フクニチで連載）であり、サザエさんを中心とした磯野家が、典型的な日本の庶民家族のイメージを作っていた。権威的な父親から家庭的な父親へ、夫に従順な妻から夫と対等な妻へ、孝をもって親に服従する子どもから自主性を持つ子どもへとというように、家庭内の人間関係は大きく変わってゆく。テレビを通じて流されるアメリカの家族ドラマもまた、自由主義的な家庭イメージをもって、天皇制国家に支配された戦前の家

族像を払拭していったのである。

それでは日本国民は戦後、精神的空白のなかから「国家」に代わる何を最高価値としてきたのであろうか。それは戦後の産業復興と経済成長によって産み出される富、すなわち経済的利益である。そして1950年代から始まる日本経済の高度成長のなかで、金銭に最高の価値を置く拝金主義が社会全体を覆っていった。家族のなかでも父親は企業戦士として会社のために働き、家庭もまた経済的利益を第一義とする日本の国家戦略のなかに巻き込まれてゆく。しかし経済的利益を第一義とする発想は、自らの利益のみを追求する利己主義を助長し、自己のために他者を排除するという道徳の荒廃をもたらしたのである。

高度経済成長のなかで生じていた物質文明偏重と利益追求の利己主義という歪みに対して、道徳教育のあり方を提言したのが1966年に発表された「期待される人間像」（『近代日本の名著・第六巻・日本の教育思想』301～305頁）である。その前文は、「産業技術の発展」によって「利己主義や享楽主義」が生じているという現状認識に基づいて、「人間性の向上」によって「人間の精神的・道徳的な強さ、たくましさ」を培うことを求めている。さらに民主主義の原理である「個人の自由と責任」から、「個人の尊厳」を自覚した「独立した人間」とその「社会的知性」の育成が求められるのである。そのような社会的知性は、「他人と協力し他人と正しい関係に入る」ことにより、「他人のために尽くす精神」であるとされている。このような「期待される人間像」の提言は、高度経済成長のなかに生じてきたエゴイズムの風潮を危惧し、個人の独立と他者との協力という道徳的規範を提示したものといえよう。

そのような提言にもかかわらず、戦後日本を支配してきた経済的利益優先の発想は、その後の日本社会のあり方を深く蝕んできた。そしてその傾向は、1980年代から90年代初頭のバブル経済において極点に達し、バブル崩壊後もなお拝金主義は崩れることなく、現代でもなお歪な形で継続している。それどころか、現代の格差社会においてその傾向は、「勝ち組」になろうとして金銭的な利益のためには他者を否定さえする暴力的な利己主義として先鋭化しているかのようである。

現代日本の家族は、経済的価値を追求する生活共同体として、ややもすれば排他的集団となって、公共性の意識を欠いたまま孤立しているように思われる。家族が閉鎖的な集団として子どもを囲い込み、経済的利益を最優先するという発想では、家庭のなかに公共的な道徳規範が育ちにくいどころか、エゴイズムが支配的となる。こうして家族としての道徳規範が子どものなかに形成されないままに、子どもは閉鎖的な集団のなかで公共的な道徳規範を身につけることなく大きくなる。そのようにして育った子どもは、＜家族エゴイズム＞をそのまま個人として体現して、私利私欲を追求するエゴイスティックな個人として行動するのである。

（2）現代日本の家庭と学校教育

現代日本の家族は、戦後日本のなかで変容してきた家族の延長線上にあって、＜家族エ

ゴイズム>の矛盾をより鮮明にしつつあるといえよう。家族は排他的な集団としてますます閉塞的になり、そのことによってその閉鎖空間はむしろ矛盾を深めつつあるように思われる。家族集団は、それ自体を解体させかねない内在的な要因を孕んでいるといえよう。このような要因を、母親・父親そして子どもの関係として、もう少し詳しく見ることにしよう。

その要因の一つは、家庭のなかでの父親の存在、とりわけ子どもに対する関係である。戦後世代の父親の存在は希薄になり、それに反比例して母親の存在が大きくなってきた。この傾向は高度経済社会において顕著になり、そして現代の格差社会のなかでむしろ増幅されているように思われる。そのことは、母親が「教育ママ」とか「怪獣ママゴン」呼ばれるのに対して、父親は「粗大ゴミ」とか「濡れ落ち葉」と呼ばれることに、象徴的に現されている。リストラされて企業社会から落ちこぼれ家庭に戻ってきたとしても、父親は密着した母子関係を軸とする家庭のなかに居場所を見出すことは困難である。

もう一つの要因は、家庭のなかでの母親の存在である。父親の存在が希薄になった家庭のなかでの教育の担い手は、母親中心にならざるをえない。それでは母親と子どもの関係は近年どのようなものになっているのであろうか。前に見たように、戦後世代の親たちは、戦前・戦中の国家主義教育から解き放たれはしたが、子どもを教育する道徳的規範を見出しえなかった。そして公共性を欠いた閉鎖空間は、子どもの人格を成長させる社会的機能を果たしてこなかった。家庭における父権の崩壊現象のなかで、母親はますます子どもとの一体性感情を懐きがちである。すなわち母親は、父親の存在が希薄なままに、子どもを「自分のもの」として育てる所有感情を持つのである。このような母親と子どもとの間の密着度の高い愛着関係は、就学後から青年期に至っても継続する場合が少なくない。そのような母子関係は臨床心理学の用語で「母子癒着」と呼ばれ、テレビ・ドラマでも「冬彦さん現象」として話題になった。

現代家族を特徴づける母親と子どもとの一体性関係を、「母子カプセル」と表現する論者もいる。その論者は、父親が同じ家族のなかで母親に追随して同様の役割を果たす状態を、「母子二重カプセル」という皮肉な言い方で表現している（正高信男『父親力』中公新書、2002年、119頁）。いずれにしてもそのような家族は、閉鎖的なく私的空間>として子どもを囲い込み、一体性感情を培養するのである。しかしそのような親子間の濃密な一体性感情は、とりわけ母親が子どもとの間に違和感を持った時、子どもを排除する感情に転じてしまうのである。それは一体性のなかから異質を排除しようとする感情といえよう。母親は「教育する母」として子どもに向かう時、教育する母としてのアイデンティティを貫こうとするために、そこから逸脱する子どもを虐待することがあるという（芹沢俊介『母という暴力』春秋社、2001年、69頁）。こうした母親の暴力性は、子どもの自己アイデンティティの形成において大きな障害になりかねない。そればかりか、子どもの受けた暴力は、いつか子どもから親へ、そして時として社会の弱い部分へと向けられるのである。

現代の家族は社会から孤立して私的な感情が支配する場合、<公共空間>に開かれるこ

とが困難になる。そのような家族は、子どもを自立化させる役割を果たしえない。家庭のなかに囲い込まれた子どもは、親に反抗する機会を逸して、パラサイト・シングルとして年齢だけの大人になったり、自立できないまま自室に引きこもったりするケースさえ生じるのである。家庭内にありながら最小単位である<私>に引きこもるところまで、家庭内での個人の孤立化が進行している。子どもにとって家庭は、公共空間の厳しさと比べて、居心地は悪くない。しかし子どもの精神的自立にとって必要なのは、子どもを家庭から独立させる親のある意味での厳しさである。

家庭教育の果たすべき役割の一つは、子どもを精神的に独り立ちさせることにあろう。近代ドイツの哲学者ヘーゲルは、家庭教育の使命について、「愛と信頼」の感情を育てることとともに、子どもを自立化させることとして、次のように述べている。すなわち家庭教育の使命とは、「子どもをその生来の状態である自然的直接性から抜け出させて、独立性と自由な人格性へと高め、こうして子どもに家族の自然的一体性から出てゆく能力を獲得させる」（『世界の名著・ヘーゲル』中央公論社、1970年、402頁）ことであると。子どもの生来の「自然的直接性」とは「わがままな恣意」のことで、ヘーゲルは精神的に未熟な子どもを厳しく躾け、市民社会に通用する一人前の人間として育てることに、家族の役割を見出そうとしている。このような家庭教育観は、西欧型の個人主義が思想的背景にあるように思われる。近代西欧の個人主義は、個人の自立性を尊重することこそが基本であって、子どもを甘やかすこととは根本的に異なっているのである。

家庭教育のなかで子どもを自立させるうえで、父親の果たす役割は大きい。アメリカで家庭教育を見聞してきたある日本人女性によると、躾は「子どもが自分で他者の立場を配慮」するように幼児期から行われなければならないという。そしてそのためには「規範を身につけた人間の強さを示す父親の厳しさ」が必要であるというのである。それに比べると日本の昨今の父親は、「子どものよき理解者」として「物分りの良さを示そうとする」が、このような態度は子どもの自主性を伸ばすことにはならない。むしろそのような態度は、子どもに「父親の自信喪失」を感じ取らせてしまうだけだというわけである（正田幸子「家庭教育の日米比較」、『家と教育』早稲田大学出版部、1996年所収、153頁）。

子どもが家庭内暴力に及んだときには、父親の役割がより大きくなる。1996年に起こった父親による息子の金属バット殺人のケースでは、父親が息子の家庭内暴力に対して毅然とした態度をとることができず、最終的に父親が息子を殺害する結果になった。父親はカウンセラーの助言に従って、息子の暴力にひたすら「耐える」ことに徹して、「子どもが自発的に自己の暴力性を克服する」ことに期待していたという。しかし結果からすると、この期待は完全に裏切られたことになる。この父親は1946年生まれの子の「団塊の世代」に属しており、いわゆる「優しさの世代」でもある。おそらく息子を大切に可愛がり、戦後世代の大方の父親のように、子どもの自主性に期待しようと思ってきたであろう。しかし子どもにはそのような父親の期待は通じてはいなかった。むしろ「子どもの求めていたものは、父の怒りであり」「父の不在感の解消だった」（加藤尚武『子育ての倫理学』丸善、

2000年、96頁) という論は説得的である。すなわち子どもが父親に求めていたのは、自分では押さえられない我がままな暴力に体当たりで対峙してくれる人間としての厳しさであったといえよう。

現代の家庭教育には公共性の視点が欠如しているという現状から考えて、学校という「公」教育の場は子どもにとって公共空間としての役割を今でも失ってははいない。学校においては価値観の異なる個人がぶつかり合い、時として確執が生じ、そしてまたそのことを通して相互の理解も生まれうるのである。そのような生徒間の他者経験によって、子どもは自らの私的な感情をコントロールすること、そして他者の立場を理解し配慮することなどを学ぶ。そのこと自体が人間関係のあり方、すなわち生きた道徳を学ぶことになるのである。このように学校という一つの「公」教育の場は、家庭教育では学ぶことのできない他者経験による公共道徳の形成という重要な役割を担っている。学校内での道徳教育の基本は、生徒間のそのような実践的な人間関係を通して、生きた道徳的な規範を教師が生徒に学ばせることにこそあるであろう。

(3) 地域社会と公共道徳

もう一つ、公共道徳の形成という点で重要な場は、地域社会であろう。現代日本の地域社会のあり方を考える上で、ドイツのミュンヘンに一年間滞在した時の体験を紹介したい。私はある日、路面電車に乗って乗車口近くの席に座っていた。停留所に止まった電車に一人の老婦人が乗ろうとするが、自分の足では自らの体重を押し上げることができないでいた。その時、乗車口近くにいた数人の乗客が降りて、その婦人を背後から押し上げたのである。すぐに手助けをした乗客の行動にも驚いたが、しかしさらに驚いたのは、座席に座ったまますすすべもなく傍観していた私に対して、手助けをした乗客の一人が「なぜ手伝わないのか」と叱責したことである。自分が外国人であるという引け目からとっさの行動に出ることができなかった、と心のなかで言い訳をしてはみた。しかしこれが日本国内であったらどうだったかと考えると、言い訳にはなっていない。弱い人や困った人を助けようとする意識に欠けていた自分を、そしてまた言い訳がましくなってしまうが、自分のなかの日本人を見出さざるをえなかった。ミュンヘンという良い意味での田舎都市には、地域社会の公共道徳がまだ生きていることを実感したのである。

ミュンヘンもまたヨーロッパの都市として、近代的な個人主義が日々の生活のなかに定着している。近代ヨーロッパに確立した個人主義は、たんなる利己主義とは異なって、公共道徳と背馳するものではない。すなわち個人は個人としてしっかりと自立していながら、その自立性は他者を排除するものではなく、むしろ他者への配慮を含んでいるのだといえよう。それはヨーロッパの都市そのものが、もともと城壁に囲まれた公共的な空間として成立したと無関係ではないであろう。ヨーロッパの都市はその中心に教会や市庁舎を配した公共的な空間として機能しているばかりではなく、中心部の旧市街地にいまでも集合住宅を保存して、そこが実際に生活空間として機能している。こうして都市に生活する

個人は、その公共的な空間を共有し、自ずと公共道徳を身に付けることになるのである。

ヨーロッパの都市と比べてみると、日本の都市の中心部は公共的な空間とは言いがたい。都市中心部は居住空間から切り離されたビジネスやショッピングのための空間であって、その空間に集まってくる群衆の間には、共有される公共意識はほとんどない。群衆はお互いに無関心で、それぞれが利己的な欲望を満たすことだけを追い求める。欲望のエゴイスティックな追求は、他者に無関心で、場合によっては公共道徳に背馳することさえある。そのような都市中心部に対して、人々の生活空間はその周辺にドーナツ状に広がっている。そして人々の生活する地域社会でも、温もりのある人情を残した古くからの下町はともかく、新興住宅地は地域的なつながりを欠いた「私」的な居住空間として、公共道徳は形成しにくい。とりわけ住民同士のつながりが希薄な地域では、いくつかの残虐事件でも記憶されているように、犯罪が発生しやすいのである。家族が地域社会のなかでそれぞれに孤立し、相互に交流しあうことが希薄な現状では、そこに子どもが公共道徳を身につける教育的な環境を期待することは難しい。しかし地域社会に公共道徳を形作ることの可能性は、それでもなお模索されなければならないだろう。

それでは公共道徳は翻って考えてみるに、国家が主導して教育するべきものであろうか。しかし現代日本において、国家そのものが「公」としての役割をはたしえていない。日本人は終戦によって国家への信頼を喪失して以来、現代においてますます国家への不信感を強めているように思われる。国家は「公」としての倫理を示しえていないどころか、国家機構が私利私欲の追求の場に墮し、機能不全に陥っているのである。国民は「公」としての国家に期待することに失望し、自らの「私」生活を守ることに汲々とせざるをえなくなっている。ますます広がる格差社会のなかで、いまや家族は「私」生活の崩壊さえ招きかねないリスクを抱えつつある。こうした現代日本の状況のなかで、個人が他者に対して無関心になり、ましてや社会的弱者への配慮や手助けなどの公共道徳を形成することは、ますます困難になっていると言わなければならない。

公共道徳はあくまでも諸個人が集団のなかで社会的なルールとして自発的かつ相互的に形成するものであろう。すなわち道徳は、個人の自主性を上から強制することによってではなく、他者への配慮と自らの利己的欲望の自己規制によって形成されるべきものである。そのためには自らが他者と共に公共的な空間を共有し、そこに参加しているという意識を持つことが重要である。そこに働いているのは、自らが参画しているというボランティア精神であって、強制された他律的な道徳意識ではない。こうしたボランティア精神を育成するためには、まずは幼児期から就学前の家庭内教育が必要であることは言うまでもない。それとともに学校での道徳教育は、国家が上から押しつける国家統制的な修身教育であってはならず、生徒間の人間関係のなかで形成されるべきものであろう。そのためには、学校と親とが連携し合って、生徒のなかに公共道徳をどう形成するかを議論し、家庭と学校との間で教育の協力体制を確立することが求められるのである。

おわりに

最後にこれまでの論述を踏まえて、現代の道德教育をめぐる動きを概観しながら、家庭と学校における道德教育のあり方について提言を行いたい。

●提言1 家庭内での子どもの教育に、父親がもっと積極的に係わること

教育をする権利と義務は親に属するという主張がすでに明治初期にあったものの、そのような主張は、明治政府の国家主義教育によって掻き消されていった。しかし戦後日本の民法においては、教育をする権利（教育権）は親に属することが法律上明記された（民法820条）。したがって親はその権利に基づいて、少なくとも就学前の子どもの躾と教育については、親が基本的に責任を負わなければならない。家庭教育は母親だけが担うのではなく、父親もまた役割を果たすことが今後ますます重要になろう。現代の家庭教育に求められる父親の役割とは、もちろん儒教道徳的な父権を振りかざすことではなく、子どもの自立心と基本的な公共道徳を身に付けさせることである。

●提言2 学校での道德教育は、教師と親が連携し協力しあう体制をつくること

近年の家庭は、子どもの道徳心を育成する力をなくしており、そのことが学校内での子どものいじめや暴力行為の遠因になっている。そして親は、子どもが学校内で引き起こした問題を、学校の責任に転嫁しようとする傾向も強まっている。こうした風潮は、学校教育のなかに「道徳」を教科として導入しようとする政府・文部科学省の教育政策の背景になっている。現実に政府主導の「教育再生会議」は、道徳を「徳育」と改めて教科化すべきであるという答申をしている。しかしいま子どもの道徳教育に最も必要とされているのは、家庭と学校が子どもの道徳心を育成する協力体制を、親と教師が連携して作り出してゆく努力なのである。

●提言3 学校での道德教育に、教師が共同して独自の教材を作成すること

中央教育審議会の教育課程部会の提出した答申素案では、「道德教育を充実・強化すべきだ」という認識は一致したものの、「道徳の時間」の位置づけについては「様々な意見が見られる」というように、統一見解は示されていない。そして教材については「多様な教材を認める」として、検定教科書を作成することには慎重である。現在すでに小学校中学年から中学校の「学習指導要領」のなかに「郷土を愛する心」とともに「国を愛する心」の育成が謳われているが、しかし愛国心は国家が強制して生まれるものではない。そうだとすれば、「愛国心」というかつての国家主義的な修身教育を想起させるようなお仕着せ道徳も、そしてそのための検定教科書も必要ないであろう。明治期以降の日本の教育行政が示しているように、道德教育を国家主義的に統制することは、道徳にとって最も重要なボランティア精神を圧殺してしまう危険性を孕んでいる。むしろ学校での道德教育に

第6章 実践力をつける倫理教育

—センター試験の活かし方

井上 兼生

1. 公民科「倫理」とセンター試験「倫理」の現状および問題点

高校における道德教育の中核であるべき公民科科目「倫理」が、お荷物科目として敬遠されがちなのはなぜだろうか。同様に敬遠されがちとされる小中学校の「道德の時間」の場合とは事情が異なるように見える。しかし、共通の理由も浮かび上がってはこないだろうか。

(1) 形骸化したマイナー科目

高校における道德教育の中核と位置づけられているのが、公民科科目「倫理」である。しかし、現場では「倫理」は形骸化したマイナー科目と見なされ、敬遠される傾向にある。この科目を担当する一人として、現在の問題点と再生の方向性を検討してみたい。

「倫理」の内容は、「源流思想」、「日本思想」、「西洋思想」など、宗教も含めた思想史のダイジェストが大半を占める。これに、「青年期の特質と課題」、生命倫理や環境倫理などの「現代社会の特質と課題」が加わる。

現行の指導要領では、公民科は、「倫理」(2単位)と「政治・経済」(2単位)の2科目か、または「現代社会」(2単位)1科目が、必履修となっている。

現在、高校生の多くは、2単位だけで公民科の履修条件を満たすことができる「現代社会」を学んでいる。「倫理」を学んでいるのは、いわゆる進学校の生徒がセンター試験の受験科目として、点数を取りやすいという理由で履修しているケースが多いとみられる。

2007年度のデータでみると、全国の履修者数は、「現代社会」が約109万人、「倫理」が約25万人、「政治・経済」が約49万人であり、「倫理」、「政治・経済」の履修者数は減少し続けている。また、大学入試センター試験の受験者数は、「現代社会」が約20万人、「倫理」が約4.5万人、「政治・経済」が約7万人となっている。

このように「倫理」は、センター試験の受験科目として、かろうじて命脈を保っているといえよう。センター試験受験者が少ない高校では、古今東西の思想家が(教科書の索引で)300人近くも取り上げられる科目として、生徒にも敬遠され、教員も担当したがない科目となっている。

(2) センター試験の弊害

「倫理」のセンター試験問題は、4つ程度の選択肢から正解を選ぶ記号問題が36~38問ほど出題される。毎年、択一式の記号問題としては練られた問題が多い。ロールズやアマルティア・センなどの現代の思想家が取り上げられたり、地球環境問題や生命科学技術、

少子高齢化など今日的な諸課題と関連づけた設問が出題されたりと、たんなる思想史的知識の暗記だけでは得点できないよう工夫された設問も少なくない。

しかし、どれほど工夫と苦勞の跡が忍ばれる設問でも択一式問題は択一式問題である。点数に差を付けるためには、次第に、細かい知識を問う問題や、紛らわしい選択肢を並べた問題が増える傾向が強まるのは避けられない。

センター試験は、各大学の1次試験として利用されるだけでなく、2次試験に点数が反映されたり、私立大学でもセンター試験の点数のみによる合格枠が設定されるなど、その比重は大きくなってきている。「倫理」など公民科科目は、センター試験のみで2次試験科目には設定しない大学が多いため、高校での授業はセンター試験を意識したものにならざるをえない。そのため、次のような大きな弊害が生じている。

第一に、センター試験が一定の得点を取ればよい資格試験ではなく、前述のような選抜試験という性格を持つため、高得点を取ろうとすれば、教科書のすみずみまで細かい知識を覚える必要があるという弊害である。それだけでは足りず、参考書や用語集などでさらに詳しい知識を身につける受験生も多い。センター試験「倫理」の問題は国語力、読解力で得点できるものもある。しかし、一定以上の得点を目指そうとすると細かい知識が必須となる。思想家とその思想の内容をセットで、まず重要な思想家数十人について覚え、その数をさらに教科書の索引にある300人かそれ以上に拡大していくわけである。また、「現代社会の特質と課題」の分野に関しては、たとえば、生命倫理か環境倫理のどちらかのテーマというように、各章の二つの項目から一つを学習するよう指導要領で定められているが、センター試験ではすべての項目が範囲になるため、結局、全部をやらなくてはならない。

第二に、このように広範囲にわたって細かい知識が必要になるため、2単位(週2時間)の授業で全範囲を教えるとなると、広く浅く効率的な授業が求められる。私も、各テーマを掘り下げて教えたいという欲求を抑えて、できるだけ進度が遅くならないように努めている。それでも、ある程度丁寧にポイントを解説していると、日本思想をやる時間がなくなり、それをカバーするためと、センター試験対策の演習をやるために、昨年度は90分の演習を20回近く、夏休みや放課後に実施した。受験勉強で余裕のない生徒が公民科の授業に求めるのは、最小限の時間とエネルギーでセンター試験の記号問題で高得点が取れるような、効率的な知識の解説になってしまっているのである。

(3) 変転する現代社会と現指導要領「生きる力」

めまぐるしく変化し続ける現代社会における倫理や道德の問題は、生命倫理やネット空間におけるモラルを例にあげれば明らかなように、新たな課題も含めて実に多岐にわたり、生徒たちは実践的な判断力や対応力を身につけていかなければならない。高校教育において、そうした能力を養成するための中心となるのが「倫理」など公民科科目のはずである。現行の学習指導要領でも、「高等学校における道德教育」の項では、「高等学校においては、…道德の時間が設けられていないこともあって、学校の教育活動全体を通じて行う

道徳教育の指導のための配慮が特に必要である。このため、前回の改訂以来、高等学校における道徳教育の考え方として示されているのが、人間としての在り方生き方に関する教育」であるとし、その中心となるのが公民科やホームルーム活動であると位置づけている。さらに、次のように続く。

「特に、今回の改訂においては、[生きる力]の育成を基本的なねらいとしている。[生きる力]とは、変化の激しい社会において、いかなる場面でも他人と協調しつつ自律的に社会生活を送ることができるために必要な、人間としての実践的な力であり、豊かな人間性を重要な要素とする。このような力を育てるのが、心の教育であり、道徳教育である。」(文部省『高等学校学習指導要領解説 総則編』76-77頁)。

また、現行指導要領の公民編解説では、各科目とも、指導内容の精選が繰り返し強調されている。「倫理」では、以下のように述べられている。

「先哲の考え方を網羅的に取り上げるような指導では、生徒はかえって思索から遠ざかり、学習に興味を失うことになりかねない。代表的な先哲やその基本的な考え方を、生徒に人間としての在り方生き方を考えさせるのに適したものに精選し、生徒自身が自らの課題として思索を深めるように学ばせることが必要である。」(文部省『高等学校学習指導要領解説 公民編』73頁)。

このように見てくると、センター試験の択一式記号問題に対応した詰め込み学習が中心になっている「倫理」など公民科科目の現状は、指導要領が求める実践的道徳力の育成とは乖離しており、はなはだ問題であるといわざるをえない。

ところで、小中学校の「道徳の時間」は、物語形式の副読本教材を読ませることが主流となっている。この「道徳の時間」も敬遠され、お荷物扱いされがちであるといわれる。学級活動などに使われることも多い。高校「倫理」の場合とは一見事情が異なるように見える。しかし、暗記中心の高校・大学入試体制が大きく影響している点では共通している。

「道徳の時間」が学級活動や補習に代用されてしまうのは、内容の説教臭さが敬遠されることとともに、多忙な現場で受験に役立たないことも大きな理由となっているからである。

では、高校「倫理」はどのような形態と内容が望ましいのか、私の考えを以下に述べてみたい。

2. 公民科「倫理」とセンター試験「倫理」の改革案

激しく変転する現代社会にあって、生徒たちは今後、道徳的・倫理的に困難な状況の中で生きていかなければならない。彼らに、「生きる力」としての実践的道徳力を身につけさせるためには、公民科「倫理」をどのように改革すればよいだろうか。小中高の学校教育に圧倒的影響力を持つ大学入試、特にセンター試験のあり方にも改革が必要なのではないだろうか。

(1) 身近な問いからテーマを掘り下げる

「倫理」の教科書のあるべき姿を考える際に、参考になると思われるのが、国内外の多くの大学で倫理学のテキストとして使われているとされる、加藤尚武著『現代倫理学入門』（講談社学術文庫）である。この著書では、日常生活につながりをもつ問いから、より広い適用範囲をもつ深い原理の考察へと読み手をいざなうかたちが取られている。各章のタイトルも、たとえば次のようなものである。

「人を助けるために嘘をつくことは許されるか」

「10人の命を救うために1人の人を殺すことは許されるか」

「エゴイズムに基づく行為はすべて道徳に反するか」

「他人に迷惑をかけなければ何をしてもよいか」

「貧しい人を助けるのは豊かな人の義務であるか」

「現在の人間には未来の人間に対する義務があるか」

これらのテーマは、高校生にとっても関心を引きそうなものばかりである。『現代倫理学入門』では、これらの問いを掘り下げて検討し、功利主義道徳やカント倫理学の原理的考察へと進むのだが、内容を易しく書き改めれば、魅力的な高校生の倫理や道徳のテキストになると思われる。たとえば、「他人に迷惑をかけなければ何をしてもよいか」という問いを深めていけば、自己決定権の許容条件・範囲といった原理的考察が必要となり、J・S・ミルが『自由論』で提示した「他者危害の原理」を中心とする「自律の倫理」（加藤尚武著『子育ての倫理学』（丸善ライブラリー）第9章「こころの教育は可能か」参照）の思想を学ぶことになる。さらに、「他者危害の原理」の問題点へと思索を深めつつ、生命倫理、環境倫理などの諸問題の検討へと学習を発展させていくこともできる。「貧しい人を助けるのは豊かな人の義務であるか」という問いを通して、カントの「完全義務」と「不完全義務」の区別を学ぶことができる。また、「相互性の倫理」を超えた「献身の倫理」の重みについて考えさせることにもなる。「献身の倫理」は、キリスト教文化圏では、「よきサマリア人のたとえ」（新約聖書ルカ第10章）として伝えられてきている。

この『現代倫理学入門』のスタイルを参考にすれば、たとえば、差別や不平等の具体的な問題から、それらの問題をめぐるロールズやアマルティア・センの思想へと学習を深めていくアプローチなども考えられる。センの著作としては、池本幸生訳『不平等の再検討』（岩波書店）などを参照されたい。また、ロールズやセンの思想解説は、川本隆史著『現代倫理学の冒険—社会理論のネットワークへ』（創文社）が参考になる。

「潜在能力」という概念を基軸としたセンの思想は、経済分野との関連へと学習を発展させる最適な契機ともなる。現在の「倫理」の教科書や資料集でもロールズやセンを取り上げるようにはなってきたが、紹介にとどまっており、現実問題への実践的な手がかりとなるほど踏み込んだ記述とはなっていない。

「倫理」は、内容構成と展開の工夫次第では、魅力的な科目になりうるのである。現代社会には、新たな倫理的・道徳的問題が数多く登場してきている。それらの問題に対処す

べく、生命倫理、環境倫理、情報倫理、ビジネス倫理などのいわゆる応用倫理学という学問分野が時代の要請を受けて成立し発展している。激しく変転する現代社会の道徳的・倫理的に困難な状況の中で生きていかなければならない高校生達に、「生きる力」としての実践的道徳力を身につけさせるためには、「倫理」の内容構成は現実的なテーマを中心とした形式にすべきである。それらのテーマを高校生達が自ら考えるための手がかりとして、過去の思想家とその思想を紹介し、討論や小論文などを通じて意見を表現させるといった学習形態が望ましいと考える。思想家の数は精選すべきであり、300人は多すぎる。新たな学習指導要領では、知識の詰め込み学習に逆戻りするのではなく、ぜひ、こうした実践的な道徳的判断力と活用力を養う方向への内容構成のさらなる精選を期待したい。

なお、道徳的問いを掘り下げて、原理的考察に進むという形態は、十分に工夫すれば、小中学校の「道徳の時間」にも部分的に導入可能ではないかと考える。

(2) センター試験の資格試験化

「倫理」をいきいきした科目にするために、もう一つ不可欠なのが、センター試験の資格試験化である。これは、「倫理」に限らず、大学入試科目に関わる高校現場の多くの教員の願いでもある。そして、時代の要請でもあると考える。

前述したように、センター試験は、どれほど工夫されたとしても、縦割り科目ごとの〇×式テストという限界を超えることはできないのであり、そのセンター試験が大学入試を大きく左右する位置づけにある限り、教員も生徒も詰め込み学習に走らざるをえない。「倫理」に関してみれば、自分にとって関心の高いいくつかの道徳的テーマに思索を集中するなどという余裕は奪われてしまう。ある私立大学の法学部に推薦合格が決まった生徒が、入学までの期間に読書課題を出されたというので、ミルの『自由論』を推薦した。この生徒は『自由論』を熟読し、特にミルが反対論の重要性を説いていることに強い感銘を受けた。感想文を読んで、私はこの本を薦めて良かったと心から思ったが、センター試験受験者には、そうした余裕はないのである。

「倫理」について言えば、センター試験を資格試験化したうえで、論述式の2次試験を行う形態が望ましいと考える。その際参考となるのが、一橋大学の2次試験である。一橋大では、「倫理」と「政治・経済」を併せて1科目とし、地理歴史科目と併せた中から1科目を選ぶ形態を取っている。「倫理」1問、「政経」2問の計3問という形式である。「倫理」の問題は、ハイレベルではあるが、細かな知識ではなく論理的思考力を問う良問が多い。たとえば、2007年度は、カントの「理性の公的使用」と「私的使用」について問う問題だが、思想史的知識ではなく問題文の読み取りの形式の設問となっている。細かい知識ではなく、カントの道徳思想の基本的性格をしっかりと理解できているかどうか前提とされている。2006年度の環境倫理に関する出題も、同様に論理的思考力と文章構成力が試されている。他の大学の入試問題にも、レベルを調整しつつ、こうした公民科科目の論述形式問題をぜひ取り入れてほしいと思う。

(3) 圧倒的影響力を持つ大学入試問題の改革

詰め込み学習の弊害は、もちろんセンター試験だけが原因ではない。国公立大学2次試験や私立大学一般入試には、工夫された論述式の良問もみられるが、重箱の隅をつつくような些末な知識を問う悪問もいまだに少なからず出題されている。特に、一部の難関私立大学の歴史科目などはそうした傾向が強い（この点に関しては、『管野も笑った！変な日本史入試問題』（管野裕孝著、エール出版社）などを参照されたい。たとえば、「1945年に封切られた映画『そよ風』の主題歌の名前を答えよ」という某私立大学の問題など、愚問・悪問が満載されている。ちなみにこの問題の答えは「リンゴの唄」である）。

そのような入試問題で高得点を取るために受験生が暗記に費やさなければならないエネルギーは膨大なものとなる。心ある現場の教員達の嘆きは深い。日本の学校教育においては、大学入試がどのような形態を取り、どんな問題が出題されるかということが、高校だけでなく中学校や小学校の授業と学習の在り方までをも大きく拘束する。ある意味では学習指導要領にも劣らないその影響力のすさまじさを、大学入試に関わる人々はどれだけ認識しているのだろうか。各大学における改革を強く要望したい。

3. 教育と学力をめぐる世界的潮流

教育や学力に関する考え方は、世界規模で大きく変わりつつあると言われるが、どのような変化が起きているのだろうか。知識偏重と批判される日本の教育はどう変わるべきなのだろうか。

(1) 学力観の世界的変化

前述した改革案は、教育や学力に関する考え方の世界規模の変化を踏まえたものである。

国際的な学力観は、ヨーロッパをはじめとして、量から質へ、知識中心から思考力や社会での実践的活用力を中心とする方向へと大きく変わりつつある。経済協力開発機構(OECD)が実施した国際学習到達度調査(PISA)の結果が各国の教育関係者に大きな衝撃を与えている。PISAは、これまで何を学んだかよりも、これから何ができるかという応用力を測定することを主眼とした学力調査である。知識の詰め込みとテストによる点数競争という発想からいち早く脱却したフィンランドが各分野の学力調査でトップクラスの成績を上げ世界の注目を浴びている。

知識中心の学力観は、均質で画一的な労働力を必要とする大量生産社会に対応するものであった。だが、現在の高度情報社会においては、ほとんどの知識や情報はネットなどから瞬時に取り出せる。必要とされるのは、大量の知識を詰め込むことよりも、情報読解力、思考力、創造性、精選された基礎知識や技能を社会で活用する実践力・応用力などである。

(情報媒体と教育との密接な関係についての文明論的な考察に関しては、加藤尚武著『教育の倫理学』(丸善)第10話「印刷による教材革命」を参照されたい。近現代の、「同一世代がリニアな構造の同一教材で一斉進行の授業をする」という教育形態が、印刷物と

いう情報媒体と深く結びついたものであり、今日では、この教育形態から多くの弊害が発生していること、「印刷物から電子情報へという情報媒体の変化に対応した教育方法論の変化」が検討されなければならないこと、などが指摘されている。）

前記のような高度情報社会に求められる能力は経済界の要請でもある。グローバル経済のもと、先進国に限らず、思考力や創造性に優れた人材には世界中の企業から求人が集まる。それを象徴するのが、インド工科大学（IIT）の卒業生に対する求人状況である。IITは、「IITに落ちたら、米国のMIT（マサチューセッツ工科大学）に行く」と言われる程の、競争率60倍という世界屈指の最難関大学である。IITの教育の特徴は、講義でも試験でも暗記ではなく論理的思考力や独創性を徹底的に重視している点である（NHKスペシャル『インドの衝撃 第1回 わき上がる頭脳パワー』（2007.1.28放送）より）。試験では、答えが間違っている場合でも、思考過程が独創的であれば高く評価される。こうした教育によって鍛えられた卒業生には、IT産業だけでなく、世界各国のさまざまな業界の大企業から求人が殺到する。どの分野に進んでも、課題の本質を把握し、新しいアイデアを生み出せる能力が備わっているからである。

インドでは、IITに限らず、小学校から暗記ではなく思考力や独創性を鍛える教育がなされている。インドはIT産業を中心にGDP年率8%という成長を続けているが、その原動力となっているのが、論理的思考を重視する教育によって優秀な人材を育成するという建国以来の頭脳立国戦略だとされる。

このように見てくると、相変わらず知識偏重の日本教育の現状は、産業界のニーズとも著しく乖離している。OECDのグリア事務総長は、日本の学習形態に対して、「多くの国の労働市場からすでに消えつつある種類の仕事に適した人材育成」と手厳しい皮肉を浴びせているという（朝日新聞2008.3.2教育欄）。

（2）フィンランドの教育改革

フィンランドは、1992年以降深刻な経済不況に陥り失業率は20%を超えていた。その経済危機に対してフィンランド政府が採った政策は、知識社会（ポスト産業社会）の到来を見越して教育に多大な投資を行うという教育改革の推進であった。それから10年あまりでフィンランドはPISAにおいて学力世界一を達成し、経済の国際競争力においても世界一の地位を獲得することに成功した。1994年に29歳の若さで教育大臣に就任し、教育改革の中心であったオッリペッカ・ヘイノネンは、教育と人間の成長に集中すれば、経済的な成功は後からついてくると語っている。そして、未来を切り開くためには子供達の創造性を引き出し、モチベーションを高めて、彼らが内なる洞察力を得ることが重要だと述べ、次の格言を未来を切り開くキーワードとして提示している（オッリペッカ・ヘイノネン、佐藤学著『NHK未来への提言 オッリペッカ・ヘイノネン「学力世界一」がもたらすもの』（日本放送出版協会、76-78頁）。

Non scholae sed vitae discimus.（「われわれは学校のためにではなく、人生のために学ぶ。」）

これは、2000年前のストア派の哲学者セネカの言葉であり、私が、自責の念も込めて、卒業生に贈る言葉としてきたものであった。

なお、フィンランドの教育改革に関しては、他に以下の文献が詳しい。

福田誠治著『競争やめたら学力世界一——フィンランド教育の成功』（朝日選書）

福田誠治著『格差をなくせば子どもの学力は伸びる——驚きのフィンランド教育』（亜紀書房）。

4. 21世紀における教育立国に向けて

高校「倫理」とセンター試験の改革案を、21世紀における教育立国という目標と関連づけて考えた場合、どのような課題が浮かび上がってくるだろうか。

資源の少ない日本にとって最大の資源は人材である。日本も、21世紀における教育立国に向けて、フィンランドの教育改革を理念と実践の両面で大いに参考にすべきである。

現指導要領でいう「生きる力」とは、激しく変化する社会に対応できる実践力、自ら学び自ら考える力などとされている。すなわち、「生きる力」を培うという方向は、PISAが求める活用能力向上と遠くない距離にある。現行の高等学校学習指導要領の「改訂の基本方針」には、「自ら学び、自ら考える力を育成すること」、「個性を生かす教育を充実すること」、「各学校が創意工夫を生かし特色ある教育、特色ある学校づくりを進めること」などが明記されている（文部省『高等学校学習指導要領解説 総則編』3-4頁）。PISAにおける日本の成績が芳しくなかったことから、学力低下を批判し、学習内容増加を求める声が強まったが、学力観の違いを見落としした誤解である。PISAで日本の成績がふるわないのは、現指導要領の方針が誤っていたのではなく、それらの方針が徹底されるだけの諸々の教育資源の投入と制度改革がフィンランドのようになされなかったからとみるべきであろう。OECD諸国の中で最低レベルという教育予算で成果を上げることは至難である。また、PISAによって測定される学力の低下を批判するなら、先に見たような知識偏重の入試問題の在り方こそが問題とされるべきである。

本稿で提起したような高校「倫理」とセンター試験の改革案も、後半で概観したような教育と学力をめぐる世界的潮流や日本における教育の在り方といったマクロな視点との連関を踏まえたうえで、検討していただければ幸いである。

第7章 教育のタブーをどう乗り越えるか

今泉 柔剛

1. 価値観の混乱の存在

我が国では、民主主義の下で多様な価値観が許容されている一方、学校は平和的な国家及び社会の構成者を育成することを重要な目的の1つ（教育基本第1条）として、一定の価値観に基づく教育がなされるため、必然的に、個人的な価値観と学校が目的とする教育との間に、価値観の相反が生まれる可能性をはらんでいる。

そもそも、個人の価値観は千差万別であり、立場に応じてその優先順位も変化するため、価値観の間の相反関係が生じることは十分に起こりえるが、社会全体として、全ての事柄について、どの価値観を優先するかについての優先順位があるわけではないため、時として、価値観の相反関係は解消されず、なんらかの歪みとなって現れる。そのことは、教育においても同様で、教育の様々な場面で価値観の混乱が垣間見られる。

例えば、価値観の混乱の例として、問題行動を起こす子どもへの対応の問題がある。学校において「集団の秩序」を守るためには、問題行動を起こす子どもに対して毅然として懲戒処分を行う必要があるが、その一方で、「個人の教育権の保障」の観点から、義務教育段階の子どもに対しては、退学及び停学の懲戒処分は行うことができず、訓告や叱責を行うことがせいぜいの懲戒処分となっている。つまり、子どもがルールに違反した行為をし、他の子どもの学習権や人権を侵害するようなことがあったとしても、そのようなルール違反をした子どもに対する実質的な罰が与えられることはなく、一時的な叱責に終わる事態となっている。本来、「集団の秩序」を優先するのか、又は「個人の教育権の保障」を優先するのか、どちらの価値観が優位になるのかについて倫理的に整理されていれば、このような中途半端な対応となることはないが、現在、この両者の価値観の優先順位を定める国民的な倫理的合意はない。

また、問題行動を起こす子どもの保護者に対しては、市町村教育委員会は「出席停止」処分を行うことができるが、その出席停止制度でさえも、平成18年度には、児童生徒が暴力行為を行った件数が3万4000件（公立小中学校）であるにもかかわらず、たった60件が実施されたに過ぎず、制度の発動率が0.17%と発動率が極めて少ないものとなっている。このことも、上記と同様に、本来、集団の秩序を守るとともに他の子ども達の学習権を守るための措置として出席停止の制度があるにもかかわらず、「集団の秩序の維持」という価値と「問題を起こす子どもの学習権の保障」という価値のどちらに優先順位を置くのかが曖昧になっているため、せつかくの法律上の制度がありながらも、現場においては有効に運用できない事態となっている。

また、例えば、いじめについては、いじめた子どもに問題があることが多く、その子どもの問題は、その子どもの家庭環境に問題があることが多々ある。本来なら、いじめを根絶し、いじめられている子どもの個人の人権の保護と尊厳の確保を図るためには、いじめられている子どもの家庭の問題を解決しない限り、問題の根絶は図れないものである場合があるのに、「プライバシー」の問題があるため、結局、問題の本質的なところに触れられないという、「教育の暗黙のタブー」の問題がある。このことも、いじめられている子どもの人権と心身の安全を優先するのか、いじめられている子どもの内面や家庭を優先するのかについての価値の相反が生じた場合の優先順位が明確ではないため、結局根本的な解決に向かいにくい事態となっている。

以上のように、現在の我が国の社会においては、多様な価値観が存在することが許されながら、その価値観同士の優先順位が社会の構成員全体に共有されていないため、ある相反する価値観の間につばぜり合いが生じた時に、曖昧なまま放置する傾向が見られ、そのため、結果として根本的な課題の解決に至らない、という事態が生じている。

さらに、我が国の社会における課題としては、社会が存立する土台である、各構成員が「自分の権利を主張するとともに与えられた責任を果たす」という暗黙の前提が歪みつつあることがある。このような「権利は主張するが、責任を果たさない」ということは、教育の場面においても垣間見られ、例えば給食費の未納問題やいわゆる「モンスター・ペアレンツ」問題のような事態となっている。

また、例えば、学校教育においては、子どもの自己指導能力や社会性の育成を教育することこそが、本来やるべきことであるにも関わらず、それ以前の躰やマナー等も教えなければ非難されるような環境の下で、本来学校教育においてやるべきことが、本来学校教育においてやる必要のないことのためにおざなりにならざるを得ず、結果として本来やるべきことが十分に実施できないような「教育におけるジレンマ」の問題がある。

このように、学校にどこまでの教育を求めるのか曖昧なまま、役割だけが負荷され、役割に見合った体制をとるための負担をしないという事態になっている。そもそも、ある機関にあるサービスを求めるなら、相応の負担を伴うのが当たり前のことであるが、「負担はしないけど、サービスは求める」という状態、「権利は主張するけど、責任は果たさない」という状態が社会にはびこりつつある中、学校教育を取り巻く状況はますます困難の度合いを増している。

2. 教育における価値の相反の存在

(1) 教育のタブー

現在の教育を取り巻く課題の1つに、教育には暗黙のタブー（「触れたり口に出したりしてはならないとされる禁忌」（広辞苑））が存在することがある。例えば、先述のいじめ問題における、いじめられている子どもの側のこころの問題や家庭の問題のような「プライ

バシー」に関わることは、教育の暗黙のタブーの最たるものである。

仮に、問題の本質がAというものにあるのであれば、本来、そのAの解決を目指さなければ本質的な解決に至らないのは当然であるが、それがなんらかの理由で、問題の本質であるAには触れず、その代わり、間接的な課題であるBに解決方策の糸口を見出そうとする。そこには、「Aには触れてはいけない」という暗黙のタブーがある。しかし、当然ながら、Aの解決に取り組まなければ、どんなにBの解決に取り組んでも、そもそも問題の解消にはつながらない。そうすると、そもそも問題解決のターゲットが誤っているにも関わらず、Bの解決方策の是非が議論の焦点になり、問題の本質からますます遠ざかる、ということになってしまう。

現在の社会全体の風潮として、上記のAに当たるものが、「個人」や「家庭」に問題の核心が帰着するような場合には、あえて当該問題の核心に詰め寄ることはせず、問題の核心とは違う取組、特に、学校や教師等の公的機関の取組に解決の糸口を見出そうとする力学が生じる。

繰り返しになるが、いじめ問題に関しては、いじめは教師の目に見えない場所で行われることが通例であり、いじめる側といじめられる側の間関係に端を発しているものであるにもかかわらず、その解決方策としては、教育委員会や学校の対応又は教師の資質向上に求めたりすることが多い。教育委員会の在り方の見直し、学校のマネジメント機能の強化及び教師の資質向上が重要な取組であることには間違いないが、それだけでいじめの問題が解決するものではなく、これらの対策に取り組めば、もっていじめ対策ができたとするのは、問題の本質から遠ざかっている。むしろ、いじめが生じた背景は何か、いじめた児童生徒の抱える課題は何か、等という課題の解決こそ必要である。

このような教育界の暗黙のタブーの背景に、「価値観の相反（＝A：「集団の秩序」及び「公共の福祉」に対するB：「個人の尊厳」及び「プライバシーの保護」）」が生じていて、それを整理する倫理上の基準及びその倫理的項目の優先順位が社会的に共有されているわけではないために、問題の核心に詰め寄らず、解決を別なものに求めていくことになっていることが考えられる。

「価値観の相反」の問題に関して言えば、教育基本法に掲げる教育の目的に関する課題もある。つまり、教育基本法第1条においては、教育の目的として、「A：人格の完成を目指し、B：平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた、C：心身ともに健康な国民の育成」にあることとなっているが、その優先順位については特段の規定がない状態である。そのため、「子どもの学習権の確保」と「集団の秩序の維持」とが相反する場合にどちらを優先させるのか、「個人の基本的人権の尊重を目指して行う教育」と「社会の形成者の育成を目指して行う教育」とが相反した場合にどちらを優先させるのか、明確な優先順位付けはなされていない。

また、そもそも、価値観の優先順位付けの段階以前に、「人格の完成とはどのような状態なのか」、「平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質とは何なのか」な

どについて、定義が明確ではないため、その意味するところが、人それぞれにそのとらえ方が様々であり、必ずしも倫理的価値観の共有ができていない。

実際に、法律の条文上は共存しうるこれらの理念が、実際の日常的な活動の中において相反することがままある。重要なことは、社会全体が目指す教育の目的について、その目的に掲げる理念をいかに明確化し、その明確化された理念を、社会全体でどう共有化し、理念間の優先順位を付け、社会全体で、いかにそれを日々の具体的な活動で実践できるかが、非常に重要な課題であるとする。

(2) 教育のジレンマ

上記(1)とは別な観点で、現在の教育を取り巻く課題に、教育における価値の相反によって生じる各種のジレンマ(「相反する2つのことの板挟みになって、どちらとの決めかねる状態」(広辞苑))が存在することがある。

① 学校教育と子どもの多様性への対応とのジレンマ

学校教育が家庭教育とは決定的に異なっており、また、学校教育の最大の魅力である点は、「同世代の子ども達の集団を形成し、その集団の中で、子ども達が学びや遊びを通じて切磋琢磨しながら、他者との共存や集団の中における個人の役割を学べること」にある。

このような学校教育においては、発達段階が違いすぎる児童生徒を同時に教えることに教育効率の悪さがあることから、へき地や離島等のようにやむを得ない場合以外には、なるべく発達段階の差が生じないように同じ年齢の子どもを同じ集団の中で指導していく教育方法をとっている。

しかし、その一方、それぞれの子どもの能力、性格又は生育環境等は異なっており、たとえ同じ年齢の子どもでも、その発達段階には大きな個人差がある。例えば、同学年の児童生徒であっても、一般的に男子よりも女子の発達が早いことがあり、また、4月生まれの子どもと3月生まれの違いだけで、約1年近い発達状態の差が生じているのが現状である。

このように、学校教育は、教育効率の観点から、同年齢児童生徒の一斉方式の指導の方式をとらざるを得ない一方、その在り方には限界があり、必ずしも子どもの多様性とは合致していない、というジレンマがある。この場合、教育効果・効率を優先させるべきか、子どもの多様性を優先させるべきかによって、対応方策が決まってくるが、その優先順位は明確になっていない。

また、子ども達の中には、障害を持つ児童生徒、児童虐待を受けた児童生徒又は外国人児童生徒など、特別な配慮を要する児童生徒がおり、彼らへの指導は、学校教育だけでは解決しない問題も含んでいる。その指導の全てを学校教育に担わせることはそもそも不可能である反面、学校においては、自らの限界を認識しながら、しかし、学校でできることを最大限行わなければならない、というジレンマがある。

以上のように、教育の目的の優先順位を、「効率的に社会の構成員を育成すること」におくのか、「多様で個性的な個人を育成すること」におくのか、という価値観の整理が必

要である。

②家庭教育で行うべきことを学校教育に委ねるというジレンマ

教育自体は、過去から連綿と行われてきた人間社会に普遍的な営みであるのに対し、学校教育、特に公教育の存在は、人類の歴史上、近現代になってから生まれた新しい仕組みであり、国家という概念ができてからのものである。近現代になる以前の教育においては、「家庭」を中心として非常に限られた範囲で実施されていた。

その意味で、そもそも教育の全てを学校教育に委ねてしまおうという考え方自体が、不自然であり、社会全体として、「教育の土台は、やはり家庭教育にあり、公教育は、家庭教育を土台としながら、社会や集団への適応という『社会性の育成』という付加価値をつけていく場所である」と考えるべきである。

このように、社会全体として、「教育の根本は家庭教育にある」ということを再認識するとともに、「学校教育の限界」を認識することが必要であるが、実際にはそれが達成されていないために、結果的に、家庭が担うべき役割を学校が担わなければならない、しかも、それを学校が「家庭教育の問題」と切り捨ててしまえば社会的な非難を受けることとなり、その反面、学校が、家庭教育が行うべきことを甘んじて受け入れることになれば、「教育に関することは全て学校に委ねる」という風潮は無くならない。しかも、それがうまくいかなければ学校が責任を問われることになる、というジレンマが生じている。

また、このことに関するジレンマのもう1つの観点で、たとえば、家庭において家庭教育の重要性を理解していたとしても、現実的には、なんらかの事情によって、それができない家庭が現に存在することであり、このような家庭の支援は、教育の問題というより、社会福祉等の問題であるが、そのような家庭において育てられた子どもが、家庭教育の土台のないままに学校教育を受け、集団生活に適応することができない場合には、結果として、家庭教育の責任と言うより、学校教育の責任になってしまうことがある。

ここにおける課題は、学校に対する社会の期待感及び教員の職業倫理から、学校が、「家庭教育で担う部分は自分たちが責任を負うことではない」と切り捨てることが許されないことであり、その一方、家庭教育が十分でない場合には、学校教育の中で集団生活を円滑に営むことがままならない場合があり、そうすると、その特定の子どもの対応のために他の子ども達への適切な教育の提供ができなくなる、というジレンマがある。

学校といえども万能ではなく、学校に限られた人材の中でどこまで対応すべきなのか明確化することが必要であるとともに、価値の相反があった時に、矛盾を抱えながら学校現場に丸投げするのではなく、ある程度の優先順位付けをすることが必要である。

③学校教育の構造的なジレンマ：

学校教育の課題として、社会の価値観の多様化、地域や家庭の教育力の低下、子ども達が抱える多様な課題の顕在化等、近年の学校を取り巻く環境の変化の中で、学校教育に対する過度な期待や学校教育が抱える課題の一層の複雑化・多様化が進むとともに、学校評価や教員評価又は各種研修会の実施等、教師が学校の管理運営や外部対応に関わる業務が

増加している。その一方、国全体の歳出改革の中で、少子化傾向を踏まえて教員定数が削減傾向にある。本来、国民が、ある役割を学校に負荷するのであれば、学校には、その役割を果たすための相応の体制の整備が必要であり、その体制整備のための負担は、学校に当該役割を期待する国民が負担すべきものである。しかし、現実には、そのようなことにはなっていない。

このため、結果として、子ども達の教育を主たる業務とするべき教員が、子ども達の指導に十分な時間を充てられなくなっており、現に、文部科学省が平成18年度に実施した教員勤務実態調査の結果によると、授業期間中に取得できる1日当たりの休憩時間は、10分に満たない結果となっている（労働基準法第34条により、使用者に労働時間が6時間を超える場合には少なくとも45分の休憩時間を与えなければならないこととなっている。）。

教師の時間を、きちんと子ども達の指導に当てることを可能とするためには、教師の負担軽減を図るべく、教員定数の改善や外部人材の活用、学校事務の効率化や外部委託の推進等を図っていくことが重要であるが、このことさえも、現在の国全体の厳しい財政状況下において、十分に達成することが困難になっている。

このように、子ども達に対する教育を職業として選んだ教師が、子どもの教育以外に対応しなければならないことが多々あるため、教師にとっての本来業務である子どもの指導が十分にできず、その結果、教育の成果が十分に上がらないことの一因となっている可能性がある。もし、そのため、教師が職への誇りや生き甲斐を見失ったり、モラルハザード、精神疾患又はやる気の喪失等につながったりすれば、教育の成果はますます低下してくることとなる、という負のスパイラルが生じることとなる。

教育行政の本質は、学校現場における教育が円滑に実施されるように、学校及び教員を支援することにある。そして、教育行政においては、学校現場に教師が必要なことも、教師には子ども達に向き合う時間が必要なことも、それを支えるための支援体制が必要であることも分かっている。しかし、「簡素で効率的な政府を実現するための行政改革の推進に関する法律（平成18年法律第47号）（＝「行政改革推進法」）」によって、「職員の総数について、児童及び生徒の減少に見合う数を上回る数の純減をさせるため必要な措置を講ずるものとする。」（同法第55条第3項）とされていることにあるように、厳しい財政状況による歳出削減と公務員の削減の下で、教育の成果を上げるためには教員数の増加が必要であることが分かっているが、それには財政負担及び後年度負担の増加を意味するため、教員数の増加は困難な状態となっている。

このように、「将来の世代に対し、財政面での後年度負担を与えない」という財政上の大義名分の下で、結果として、「将来を担う子ども達に対して、質の高い教育を提供できず、教育面での後年度負担を与えている」という矛盾した状況、ジレンマが生じている。

また、行政の価値観の中にも、「歳出削減を最優先課題におく」のか、「教育や福祉等国民生活の向上を最優先課題におく」のかについて、明確な優先順位付けがない状態であり、結果として、両方の取組が中途半端な状態になっている。

もし仮に「将来に金銭的な後年度負担をさせない」という基本的スタンスの下で徹底した歳出削減を選択するのであれば、国民全体が、行政のサービスの低下を受入れ、その代替の民間のサービスを、自らの負担で購入する覚悟を持つ必要がある。

そうではなくて、もし仮に、「将来を生きる子ども達のために、子ども達に対する行政のサービスを低下させない」という基本的スタンスをとるのであれば、今、大人達が、子ども達のために多少我慢してでも、増税の選択をする覚悟が必要である。

現在の大人達が、そのどちらの覚悟もせず、「増税は認めない。だが、行政にはさらなるサービスを求める。」という態度をとり続けるのであれば、いずれ公的機関の機能は麻痺するし、現に、現段階においても、その弊害が、あらゆる行政分野において、国・地方を問わず生じている。

さらに言えば、「自分の権利・利益は主張する、しかし責任は果たさない」と大人達が大多数を占めれば、社会の存立基盤は成り立たないし、そういう大人達の下で育てられた子ども達も同じ考え方を持っていくであろうことは想像に難くない。

3. 学校教育の力量と限界

学校教育には、その力を発揮できる部分と限界がある部分とがあり、その力量と限界を見極めることは、学校に対して何を期待してよく、何を期待してはいけないのか考える上で重要な観点である。

そして、社会が、教育に関して、学校にある一定の役割を期待するのであれば、学校のアドバンテージを最大限活かすように努めるとともに、学校の限界を意識し、限界がある部分については、学校に任せきるのではなく、適宜適切に関係機関の力を借りながら対処することが重要である。

(1) 学校教育の力量

① 学校の力量 (学校の役割)

我が国には、幼稚園から高等学校までの初等中等教育段階で全国に約1600万人の子ども達が学校に通学・通園している。この子ども達は、将来の社会の担い手であり、社会全体の宝であるが、心身ともに未成熟な状態であるため、常に誰かが子ども達に目を配っている必要がある。本来、第一義的にその役割を果たすのは、子ども達の保護者であることは当たり前であるが、保護者達が常にその役割を果たすこととなると逆に社会が停滞してしまうため、何らかの社会的機関が必要である。学校は、まさに、そのような社会の安定装置であり、保護者に代わって一日のうちのある一定時間、子どもの成長に目を配る役割が担わされている。

このような学校の最大の魅力は、「同世代の子ども達の集団を形成し、その集団の中で、子ども達が学びや遊びを通じて切磋琢磨しながら、他者との共存や集団の中における個人

の役割を学べること」にある。このような集団の中での子どもの切磋琢磨を通じた成長は、家庭教育では達成できないものであり、このような学校のアドバンテージを活用しない手はない。

②学校の力量（学校の持つキャパシティ）

学校が社会の存立にとって大きな力を発揮するのは、将来を担う子ども達を育成するという、その役割もさることながら、そのキャパシティの大きさも重要である。我が国には、初等中等教育の学校が、全国津々浦々、へき地・山間・離島に至るまで約5万4000校存在し、そこには、教員養成課程を経て、教育職員免許を持ち、定期的に研修を受けている教育の専門家である教師が約110万人存在する。これだけの量的規模を持った社会的機関は、他に例を見ず、約1600万人の子ども達に目を配るには、教師の力に頼らざるを得ない。教師以外には、例えば、児童相談所は全国187箇所、約6800人の職員等、少年補導員（警察分）が約5万人、保護司が約4万8000人、民生児童委員が23万人（ただし、職業として成り立つ主任児童委員は約2万人）などがいるが、いずれも教師集団の規模に比べれば、圧倒的に小規模であり、彼らに1600万人全ての子どものケアをさせることは到底不可能である。しかし、学校なら、それができるし、教育に関する専門的能力と、教育に対する熱意と、子どもに対する愛情を兼ね備えた教師には、それが可能である。そのような学校のキャパシティと教師の教育への熱意や子どもへの愛情というアドバンテージを活かさない手はない。

③学校の力量（学校の指導の多様性）

また、学校教育においては、単に教師・児童生徒間の教育活動だけではなく、例えば、放課後や休憩時間等における児童生徒間同士の遊びや部活等、地域住民等による教育などにより、日常的に多様な指導を実施できる。このようなことは、他の機関、例えば、児童相談所のような機関においては考えられないことであり、他の機関は、定められた一定の活動のみ実施できるだけである。このような学校の多様な指導方法のメリットを活用することが必要である。

④学校の力量（学校の指導の迅速性）

子どもの問題行動等については、早期発見・早期対応が不可欠である。その点において、学校は、日常的に子どもに接しているが故に、子どもの変化に最も気づきやすい立場にいる。このため、学校は、早期に問題を発見でき、受身ではなく、気になる児童生徒達に対して深刻になる前から積極的に働きかけができることについても、学校の大きなアドバンテージである。この点については、他の機関では、問題が大きかつ深刻になってから初めて動き始めることができ、しかも受身の立場で活動しなければならないことを考えれば、この観点における学校のアドバンテージが明らかである。

また、学校は、子ども達との間に日常的な人間関係ができており、当該児童生徒に関する様々な情報（学習状況、出席状況、過去の生活歴、家庭環境等）を持っていることについても、学校の大きなアドバンテージである。

⑤学校の力量（学校の集団性）

さらに、学校のアドバンテージの1つに、「教員は一人ではない」ということがある。つまり、学校には、担任の教師だけではなく、養護教諭、生徒指導主事、学年主任、教頭、校長又はスクールカウンセラー等がおり、教師は、単独で児童生徒にあたるのではなく、周囲の職員と協力しながら組織的に対応することができることがある。この点について、他の機関であれば、通常、担当の職員が単独で対応するものであり、個々の職員への負担は大きい。もちろん、学校の教師への負担も大きいですが、それを他の教師と共有できることは学校の大きなアドバンテージであり、教師は、問題を一人で抱え込むことをせずに、他の教師集団と協力しながら対処することができるのである。

⑥学校の力量（学校の任務の大義名分性）

学校は、「教育」という旗印の下に家庭や各機関との連携・協力が自然な形でとりやすいことがある。本来、学校といえども家庭にはなかなか入り込みはしにくいですが、そうであったとしても、「教育」というポジティブな大義名分を持って家庭にアプローチできることも学校の大きなアドバンテージである。これが、他の機関であれば、他の機関が動く時は、事態が悪化していて深刻になっている時であり、しかも「虐待への対応」、「問題行動への対応」などネガティブな大義名分を持っている。学校は、今一度「教育」というポジティブで前向きな大義名分を持っていることを意識して積極的に子ども達の課題に取り組むことが必要である。

（2）学校教育の限界

学校教育には、上記（1）のような力量があるが、学校といえども万能ではなく、いくつかの制限がある。

①学校の限界（学校が教育を担う時間の限定性）

学校は、子どもの時間の全てを預かっているのではなく、1日の約3分の1の時間を見ているに過ぎないし、子どもの人生のごく一部の時間を預かっているに過ぎない。子どもが学校にいる間は、学校の責任の範疇であるが、下校後の時間・登校前の時間は、本来、子どもの教育の第一義的責任を担う保護者の責任の範疇のことである。また、ある学校に至るまでの子どもの過去の人生又はその学校を卒業等した後の未来の人生についてまで学校が手を出すことは、不可能とは言わないまでも、なかなか難しい。

②学校の限界（学校の専門性の限界）

また、教師は、教育のプロフェッショナルではあるが、教育以外の分野については、必ずしも専門家ではない。そのため、教育以外の原因による事象にまで教師の負担とすることには、そもそも重大な誤解がある。特に、障害を持つ児童生徒、児童虐待を受けた児童生徒又は外国人児童生徒など、特別な配慮を要する児童生徒がおり、彼らへの指導は、学校教育だけでは解決しない問題も含んでおり、医療や福祉の分野の関係者の力を借りながら共同で対応していくことが必要である。そのような微妙で複雑な対応を斟酌せずに、その指導の全てを学校教育に担わせることはそもそも不可能である。

③学校の限界（学校の教育の全体性）

さらに、教師は、児童生徒に関する多様な情報を持っていることがアドバンテージではあるが、自分が担当している子どもとそれ以外の子どもとをニュートラルな視点から見るのがなかなか難しいことがある。また、教師にとって、子ども一人一人それぞれ大切な子どもであると同時に、一人の子どもだけではなく児童生徒全体のことも考えなければならないことがある。ある子どもの課題について、深く掘り下げた指導をすることについては、やはりその子どもの教育の第一義的責任を担う保護者の責任の範疇のことである。そのように、社会全体として、学校が児童生徒全体のことを考えなければならない立場をよく理解し、個々の児童生徒に関することは家庭に、児童生徒全体に関することは学校に求めていくような共通認識を持つことが必要である。

4. 家庭、学校及び地域の取組に対する行政の支援について

教育を考える上で、さらに考慮しなければならない点が、子ども達の教育について、学校教育の目指すところを教えられ、それを実践しようとしても、なんらかの事情があるため十分に教育の成果を発揮できないような、特別な配慮を要する子ども達がいることである。このような子ども達に対しては、行政による支援が必要である。

（1）行政の支援に関する基本的な考え方について

昨今の問題行動等や青少年を取り巻く状況は、学校教育だけで解決できないような複雑な背景がある。特に、子ども達の問題行動の背景として、児童虐待と軽度発達障害等に十分に注意する必要がある。これらの根本的な解決のためには、乳幼児期からの早期の診断及び対応並びに家庭・保護者への支援が必要であり、教育はもちろん、医療・福祉分野との連携が重要である。

もとより、家庭、学校及び地域社会が行う子ども達の教育については、1機関の取組だけでは不十分であり、各関係者がより良い教育を子ども達に提供できるような環境作りを行うことが重要である。そのことを通じて、子ども達の発達のために、家庭、学校及び地域社会の教育力がより一層向上するような取組を実施する必要がある。

その際、子どもには発達段階があり、その段階を大きく超えていたり逆に低すぎる場合には効果的な発達は望めないため、子どもの発達段階を踏まえて実施する必要がある。

また、同年齢であったとしても、個々の子どもの発達段階には個人差があることから、多少の発達の遅延があった場合でも、焦ることなく、その子どもの成長に合わせて実施することが重要である。

さらに、子ども達の中には、何らかの理由により、教育の実施が困難な子ども又は家庭等がある場合もありうる。そのため、特別な配慮が必要となる子ども又は家庭等に対しては、学校、地域及び行政からの特別な支援が必要である。これを各関係機関が連携しなが

ら実施することが必要であり、その連携が可能となるような、コーディネートを行う人的措置、法的整備、予算措置、養成・研修課程の整備等を行う必要がある。

もとより、学校は、学校が持つアドバンテージやリソースを積極的に活用し、学校ができることを最大限の努力をもって実施していくこと重要である。それとともに、関係機関との連携や外部専門家の活用、地域・家庭の教育力の向上、これらと学校との連携の強化が必要となる。学校の対応に当たっては、生徒指導だけではなく、教科指導（学力保障）及び進路指導・キャリア教育（進路保障）等とあわせて、体系的かつ有機的な指導が学校全体として実施される必要がある。

一方、学校といえども万能ではないため、「学校の限界をカバーする」ような仕組みが必要である。特に、教員は、学校教育のプロフェッショナルではあるが、学校教育以外の分野については、必ずしも専門家ではないし、実際の教育活動の中では、他の児童生徒全体のことも考えなければならない。この課題を解消するため、学校は、今後積極的に外部の専門家と連携していくことが求められる。

特に、特別な事情を背景に抱える子どもたちに対する支援については、教育ができることも大きいですが、もとより教育だけで課題が解決することはなく、その背景に、家庭の貧困状況、虐待やドメスティック・バイオレンス等、保護者自身の障害、保護者自身の被虐待経験等様々な状況が考えられ、子どもと同時に、家庭に対する支援が必要であることも多いのが現状があるため、深刻な事態に発展する前の段階で、できるだけ早期にこのような子どもを発見し、しかるべき専門家達が対応していくことが必要である。

（２）行政の支援の現状について

教育行政による支援の現状としては、以下のようなものが行われている。

①「家庭」に対する行政の支援としては、家庭教育手帳の作成・配布、家庭教育支援総合推進事業及び子どもの生活リズム向上プロジェクト等を通じて、家庭教育の充実に努めるとともに、全国フォーラム等を通じて社会及び保護者の意識向上を図る取組を行っている。

②「学校」に対する行政の支援として、まず、道德教育については、学習指導要領の他に、児童生徒の心に響く道德教育推進事業、「心のノート」の作成・配布、伝え合う力を養う調査研究等により、学校における道德教育の充実に図る取組を行っている。

一方、生徒指導については、非行防止教室等プログラム事例集の作成・配布等を通じて各学校の非行防止教室等促進を図ったり、規範意識の醸成や社会におけるルールやマナー等に関する指導の強化を図る取組を行っている。また、問題行動等に対しては出席停止制度や懲戒等により毅然とした各学校の対応を促すなど生徒指導體制の充実のための調査研究を実施し、各学校の生徒指導體制の強化を図る取組を行っている。さらに、情報モラル等指導サポート事業等を通じて、子ども達が有害情報に接触することがないよう情報モラル・マナーの育成を図る取組を行っている。

また、人権教育開発事業等により、自他の生命や権利を尊重し、「自分の大切さとと

もに他者の大切さを認めることができる」よう、学校における人権教育を推進している。

さらに、キャリア教育実践プロジェクト等を通じて、職場訪問や職場体験を実施する機会を充実し、子ども達が人生の目的や将来への希望を持つ契機となるよう支援し、各地域のキャリア教育を推進している。

③「地域」に対する行政の支援としては、有害情報対策モデル事業等を通じて子ども達を取り巻く有害環境から子ども達を守るための取組を推進したり、問題行動に対する地域における行動連携推進事業等を通じて地域の関係機関が連携して少年非行等にあたる取組の推進を図る取組を行っている。

また、地域子ども教室推進事業や地域ボランティア活動推進事業のように、子ども達が安心して同年齢又は異年齢集団との交流や周囲の大人達との交流活動ができる子どもの活動拠点（居場所）作りや公民館等における子どもの発達段階に応じた子育て講座を開設等を通じて、異年齢集団での交流の機会や子どもと地域の大人達が触れ合う機会を設定し、家庭はもちろんのこと地域全体で子どもを見守る土壌をつくる取組を行っている。

おわりに（今後対応すべき政策について）

以上のようなことを踏まえ、今後対応すべき政策として以下のことを提言したい。

①まず、上述の通り、価値観の相反の事態に対処するためには、社会全体に流れる共通の倫理基準の明確化が必要であるとともに、その基準の優先順位の明確化を行う必要がある。このようにして、価値観が競合し、相反した時にどのように対処していけばいいのか、特に、教育界における理念の相反（個人主義と公共の福祉）をどのように解決するのかについて今一度の整理することが必要と考える。

②学校教育において、その本質的な役割を達成し、限られた人材の中でより良い教育を提供するためには、教員定数の改善や外部人材の活用、学校事務の効率化や外部委託の推進等を図っていく必要があることを改めて提言したい。そして、そのために必要な負担は、子ども達自身ができるわけではないのだから、将来の社会を担う子ども達に「教育面での後年度負担」を与えないよう、大人達が負担する必要がある。また、あわせて、学校がその本来的な役割に集中できるよう、苦情等による余計な負担をかけないような環境整備の充実を図るとともに、学校の役割と力量と限界について、社会全体の共通認識を形成することの必要性を提言したい。

③さらに、学校教育の実施の際には、何らかの事情を抱えた特別な配慮を要する、子どもや家庭もあるため、そのような子どもや家庭を支援するため、以下のような取組を提言したい。

（主として特別な配慮を要する子どもや家庭を対象とした支援の事例）

①早期発見・早期対応：

これまでは、子どもの問題について、その問題が顕在化してから過去に遡って原因を検討する診断・対処方法が主流だったが、今後は、子どもの問題について、できるだけ早期に兆候を捉え（前臨床的診断）、治療的介入を行う観点から、乳児健康診査、1歳児健康診査及び3歳児健康診査、就学前健康診断、定期健康診断等の機会を捉えて、定期的に子ども達を見守ることが必要である。また、これらの各健康診断が、バラバラに存在するのではなく、共通の調査項目で心身の健康状態について診断できるよう1つのカルテ（又は手帳）として管理されることが必要である。

②相談機関の整備：

上記①のような定期的な健康診断だけでは見抜けない場合があるため、日常的に子ども達の発達段階に応じた相談機関を整備することが必要であり、ア：乳児期には乳児院や児童家庭支援センター、イ：幼児期には幼稚園・保育所、ウ：学童期には、スクールカウンセラーや子どもと親の相談員の拡充等による教育相談体制の充実、及び児童相談所の充実などが必要である。

③関係機関の切れ目の無い連携：

子どもの健全育成のためには、教育、福祉、保健・医療等の関係機関間での連携・協力が必要であり、そのような関係機関間の横断的な連携・協力体制の構築するためには、ソーシャル・ワーカーのようなコーディネーターをする人材が必要である。

④生育環境への支援：

子どもの健全な育成のためには、何よりも家庭環境の整備が必要不可欠であり、そのためには、以下のア及びイの方策に取り組むことが必要である。

ア：家庭教育の支援措置：既存の家庭教育手帳の配布や家庭教育講座の実施等の他に、乳児健康診査、1歳児健康診査及び3歳児健康診査又は就学前健康診断の場を捉えて、子どもの発達段階に応じた家庭教育の在り方に関する講座の実施が必要である。

イ：家庭教育が機能しない場合の措置：経済的理由で、子どもに対する就学前教育を諦めているような家庭を支援するため、低所得家庭又は障害を持つ3歳から5歳までの子どもに対して、「ヘッド・スタート・プログラム」が実施し、早期から、家庭への支援、子どもへのエンパワメント及び家庭と社会との接続などを無償で行うことが必要である。

⑤経済的なセーフティネットの充実：

家庭環境の整備のためには、経済的支援も重要であり、特に、幼児教育における就園補助、義務教育段階における就学援助、高等学校や大学等における奨学金の充実を図るとともに、学校制度から出てしまう場合（例：経済的な理由から幼稚園等への就園を諦めている場合、中学校卒業で高等学校に進学しない場合、高等学校を中途退学した場合など）については、これまでの既存の仕組みの対象とならないため、経済的な理由により進学等を断念した子どもたちに対する支援策の在り方について実態把握及び対応策の検討が必要である。

⑥専門家の育成：

我が国では、子どもの抱える課題についてのアセスメントと適切な援助を行う専門家が少ないため、高い科学性を備えた専門的人材の育成が必要である。

⑦支援を下支えするための科学的知見の蓄積：

以上①～⑥のような取組を支えるための科学的データに基づく研究が必要であり、具体的には、ア：障害や児童虐待等の早期発見ができるようなノウハウの普及、イ：効果的な治療方法の開発、ウ：指導方法等の開発などについて、学際的な連携によって、戦略的に研究・開発し、その成果を教育、臨床心理、福祉及び保健・医療の現場に役立てることが重要である。

⑧子どもに関するナショナル・データの蓄積：

また、上記⑦のような研究の実施に際しては、そもそも基準となる健常な学齢期の児童生徒に対して、大規模なナショナルデータが必要である。

このような科学的な大規模調査（コホート研究（＝「コホート」とは、もともと古代ローマにおける歩兵隊の単位のこと、疫学では、共通の因子を持った個人の集合という意味で用いている。））の実施は、ア：子ども達を取巻く諸課題の分析のための基礎的データとなること、イ：子どもに関わる学問分野（例：教育学、社会学、心理学、脳科学、精神医学、栄養学等）の学術的な基礎データとなること、ウ：子どもたちの抱える諸課題（障害や虐待等）の早期発見・早期対応・未然防止のデータとなること、などの効果が考えられる。

第8章 道德教育への処方箋

——学校の道德教育は何ができて、何ができないか

桐生 崇

1. 問題意識

(1) よく見受けられる道德教育の議論はどのくらい意味があるのか

「小・中学生にはきちんとした規範意識や〇〇という徳目を持ってほしい」

巷間によく見受けられるこのような議論はどこまで実効性のある議論なのだろうか。これが、本稿の問題意識の出発点である。

小・中学校の道德教育は、国民の関心が非常に高いものの一つであり、さらに、今年(2008年)はちょうど10年に一度の小・中学校の学習指導要領の改訂期でもあり、議論がマスコミを賑わせている。

道德教育の議論のうち代表的な意見としては、「しっかりした規範意識を教えるべき」「自立した子どもにすべき」等といった子どもに「何を教えるべきか」というものである。このような議論は分かりやすく、一般の人々の関心も極めて高いものである。

しかし、現在の道德教育をどのようにすればよくなるかという政策の議論する上では、この「学校で〇〇という道德を教えるべき」という抽象的な議論は、議論の方法も内容もさほど有益ではないのではないかという問題意識を私は持っている。

なぜかと言えば、これまで何十年とこのような議論は繰り返されてきているが、議論の方向性やレベルがまちまちであり、議論の積み重ねがほとんどなされず、毎回同じような議論が繰り返されており、政策の方向性を変えるような議論になっていないと言わざるを得ないからである。

それでは、なぜ議論の積み重ねが起きないのであろうか。様々な見解があろうが、例えば、具体的なデータや、主張の根拠となる裏づけもなく、情緒的に意見が交わされることが多いことも原因のひとつであろう。このため、何らかの根拠を伴った客観的な意見というよりも、個人の趣味の域を出ていない意見の応酬を行い、声の大きな者が勝つという面が大きい状況が生じていると言える。

個人的な経験に基づく意見は議論としては興味深いものの、現実の教育政策を具体的に動かすための議論としては、いくつか議論の前提条件が欠けていると考える。政策の議論を行うのであれば、以下のような議論の土台となるべき視点を欠いていないかという検証が必要であらう。

①教えるべき「道德」の内容が共有されているのか。

そもそも、学習指導要領に書いてあるA(例:「規範意識」「平等」など)という徳目自体、議論している当事者が同じもの(またはほぼ同じと言えるくらいポピュラーな概念)

と考えてよいのか。それは、政治家、行政官、教員、保護者等が認識を共有し、同じ議論の土俵に乗っているのか。(議論の土俵が同じでなければ、議論のための議論になってしまう。)

②学校でやるべきこと／できることなのか分からない。

「Aという徳目が大事」となったとしても、その「A」は現在の学校で身に付けさせることは本当にできるのだろうか。学校で「できるかどうか」ということは何ら議論されることなく、「できるものだ」「やれ」という前提で議論が進められていないか。

③学習指導要領に書けば実現されるのか。

学習指導要領に書いてあれば即座に児童・生徒に身につくわけではない。どのようにすれば一定規模の教員が、一定規模の児童・生徒にAを身に付けさせることができるのかという具体的な手段を考慮しなければ意味がないのではないか

「〇〇という徳目が重要」という議論はこれまで何度も繰り返されているが、おそらくこれまで繰り返されてきたような議論が何度繰り返されても、教育政策に与える影響は限りなくないと言っていいであろう。

なぜなら、上記で述べたように、「〇〇という徳目」が本当に実施されるのか、実施されていないのならばどのような仕組みとすればよいのかという、現実を直視し、現実の仕組みを具体的に変えようとする視点が決定的にかけているからである。

(2) 本稿で述べたいこと

このため、本稿は「道徳教育のうちどの徳目が重要か」という議論ではなく、以下の目的に基づき議論を展開したい。

○道徳教育をどのようにすれば現実的に具体的によくできるのかを考察する。

○その際には、できるだけ個人的な主観によらず、具体的・客観的なデータ等から実証的に現状を検証する。

○現状を分析した結果、その分析から導き出される課題の解決方法を提示する。

なお、本稿では焦点を明確にするため議論の対象を義務教育(小学校・中学校)に限定する。

問題解決の手法としては極めてオーソドックスな手法であるが、なぜか「道徳教育」等の心がからむ問題では客観的に議論することが困難な土壌があり、議論の多くは残念ながら有効なものとはなっていない。

本稿では、いくつかの客観的データから、道徳教育も他の行政課題と同様に、いくつもの制約や条件の下に存在しており、好き勝手にその在り方を論じられるわけではないことや、そのため、取り得る方策も実はさほど多くないことを検証する。本稿は、前述したように「何を身に付けるべきか」を何の前提条件もなく議論しても遠回りであるとの立場で

あり、どのように実際に子どもに伝達していくのかという実際の実施体制や実施方法に焦点を合わせ、果たしてどのようにしたら実現可能なのかということを中心に議論を進めたい。

2. 現状の分析

(1) 小中学校の道徳をとりまく状況を数字で捉えてみるとどうなるか

小・中学校における「道徳」は、どのような姿をしているのか。理念論ではなく、客観的な条件から考察してみることにしよう。

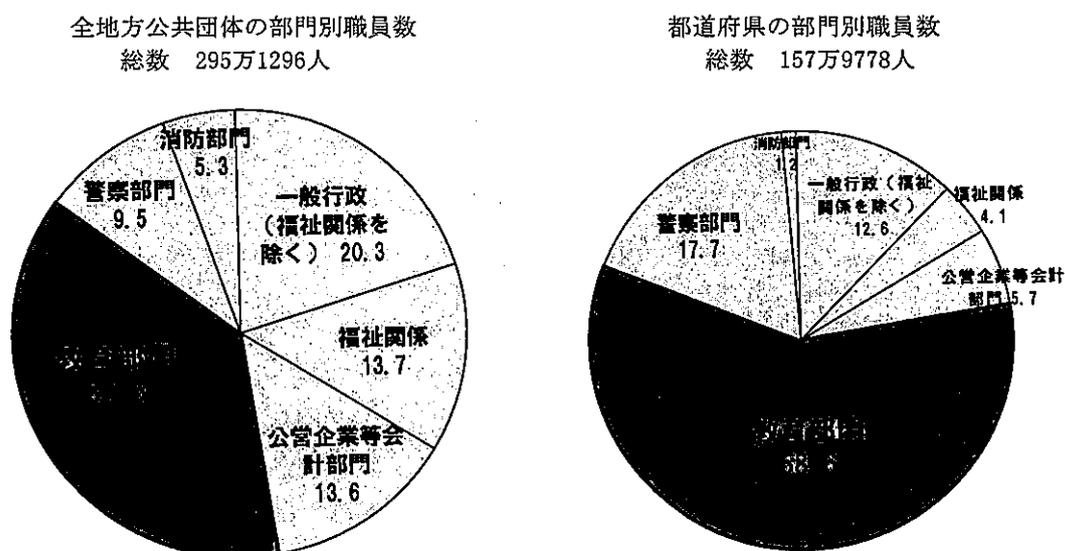
小・中学校の道徳教育の客観的な条件

- ①巨額の公費で運営されている日本最大規模の事業
- ②小・中学校の授業時間数は有限（小中で約6100時間）
- ③小・中学校の教員はほぼ全員が教員養成課程を受講し、免許を保有する

①巨額の公費で運営されている日本最大規模の事業

毎年10兆円規模の公費（国・都道府県・市町村）を費やし、約60万人の教員が、約1070万人の小・中学生（該当代代の全国民）を対象として行われる義務教育は、我が国あらゆる事業の中でも最大規模と言っても過言ではない。現に、全地方公務員のうちで教育部門の公務員は約38%（都道府県だけであれば約59%）であり、分野別では最大のシェアを占める。（図表1参照）

図表1：地方公共団体に占める教育部門の割合



（総務省「平成19年地方公共団体定員管理調査結果の概要」）

道徳教育に限らないが、義務教育を議論する上で実はこの巨大な規模ということが大きな前提条件（制約）となることが多い。例えば、以下のような条件が存在する。

- ・義務教育が、約60万人の教員集団という我が国で最大規模の集団により実施されるということは、それだけの量の職能集団がまず必要であるということである。現行制度でも質の高い人材を確保すべく原則として大学で教員免許状の取得を条件としているが、どのような集団でも質の均等な確保は困難であり、ましてこの規模の集団をすべからず均質で優秀な集団に保持することは実態としては非常に困難である。

- ・義務教育は国民全員が受けるものであり、誰もが一家言持っていること。また、全員参加であることから、参加する児童・生徒やその保護者、地域住民や高等学校、大学等の関係者、新入社員を受け入れる企業など、利害関係者が非常に広範である。このため、例えば、

- ・明確な方向性を示した目標の設定することが困難となりがちになる。

（例えば、全国民に身に付けさせるべき共通の規範意識のようなものは具体的なレベルで合意する可能性は非常に低く、いきおい抽象度の高い表現にならざるを得ない。）

- ・関係者が多く、客観的な正解というものを設定しづらいために、具体的な議論を行っても身動きがとれない状況に陥りやすい。

（例えば、学校レベルの自由裁量を増加させるべきとの意見がある一方で、機会均等の観点から少なくとも同レベルのことを学ばせるべきとの意見も根強い。また、教育内容も同様であり、国の学習指導要領が最低水準とはいえ、どの程度までの自由裁量が許されているのか国も地方自治体も学校も、ケース・バイ・ケースで世論を見つつでない判断しづらい環境である。）

②小・中学校の授業時間数は有限

教育に関する議論で最も多いのが「〇〇教育をもっと行うべき」というものである。「〇〇」には、「IT」「国際化」「金融」「環境」など、時流や世相を反映して様々なワードが入る。

しかし、授業時間も有限のリソースの一つであるという当然のことが議論の視点として抜けがちである。現在、小・中学校の授業時間は約6100時間であり、今回の学習指導要領の改訂により約1割の時数の増加が図られるが、土日の休みを前提とすればもはや総授業時間数を増やすことは物理的に不可能であり、この限られた時間でやりくりするしかない。当然ながら、道徳教育も無条件に時間数を増やせばよいというようなことはできず、このような制約の中で論じられる必要がある。

③小・中学校の教員はほぼ全員が教員養成課程を受講し、免許を保有する

日本全国の都市部から山村、僻地等のどこにでも学校は存在し、どの学校でも質を一定に保つ必要性から、小・中学校の教員は、原則として大学で教員養成課程を受講し、教員免許状を有する仕組みをとっている。

教員免許状は、大学で開講される一定の体系を持った教育課程を履修することで授与さ

れるため、免許状取得者は各教科の知識や技能はもちろんのこと、道徳の内容や教育方法に関しても一定の知識・技能を有していることが前提とされる。

これらの条件は、当たり前すぎてよく見落とされがちであるが、実は義務教育を実施する上で隠れた制約線になっており、検討には不可欠な要素である。

一方で、以下のような国民の期待も道徳教育を検証する上で大きなファクターである。

小・中学校の道徳教育に対する国民の期待

- ①国民が考える「道徳」は様々であり、したがって国民が学校で行われる「道徳教育」に対する期待も様々である。
- ②我が国では、学校に対する期待は大きく、道徳等も学校で身に付けるべきと考える傾向が高い。

①国民が考える「道徳」は様々であり、したがって国民が学校で行われる「道徳教育」に対する期待も様々である。

言うまでもないことであるが、国民の間で「道徳教育」に対する期待が一致しているわけではない。

②我が国では、学校に対する期待は大きく、道徳等も学校で身に付けるべきと考える傾向が高い。

我が国では、教員が授業以外の活動に対する国民（保護者）の期待が大きいことが各種調査からも明らかである。学校に対して授業しか期待していない外国に対し、以下の調査結果のようにおよそ外国では家庭や地域（教会等を含む）の役割とみなされることも我が国では学校に期待されているのである。（図表2参照）

図表2：保護者の教員の職務に対する期待

- ・ 集団生活を通じ他人への思いやりの心を育てること……75%
- ・ 進路指導……24%
- ・ 安全指導（通学路の安全確保）……21%
- ・ 休み時間や放課後に子どもと遊ぶこと……18%
- ・ 部活動やクラブ活動に関する指導……18%

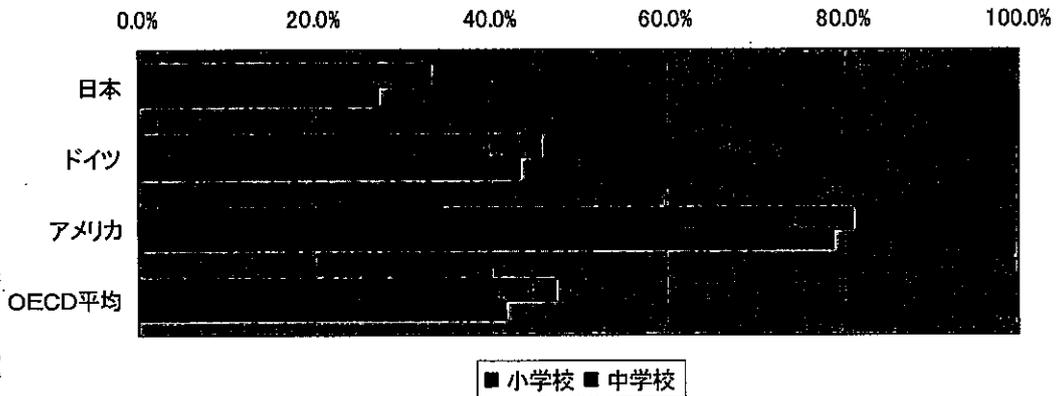
※数字は当該業務を教員に期待している保護者の割合

（平成18年文部科学省調査）

これは、教員の労働時間に占める授業時間の割合からも伺える。下記図表から分かるように、我が国の教員は労働時間のうち、授業時間には小学校で約33%、中学校では27%しか使っておらず、それ以外は生徒指導やクラブ活動等に使っている。（図表3参照）他の国々では、基本的には授業以外の活動が教員に期待されている状況はこれほどまでには見

受けられない。

図表3：労働時間に占める授業時間の割合



(OECDインディケータ (2006年版))

(2) 小・中学校における「道徳」の意義・位置づけ

次に、現在の学習指導要領では「道徳」はどのように位置づけられているのかを見てみよう。

まず、意義としては、「道徳教育は、児童生徒が人間としての在り方を自覚し、人生をよりよく生きるために、その基盤となる道徳性を育成しようとするものです。」とされている。

各学校種別の目的としては、小・中学校は「『道徳』の時間（年間35単位時間）をはじめとして、各教科、特別活動、総合的な学習の時間のそれぞれの特徴に応じて、学校の教育活動全体を通じて行います」とされている。

具体的に学習指導要領にはどのように規定されているのであろうか。

大枠としては以下のような記述がされており、詳細は別に定められている。

前述したように、本稿では具体的に何を道徳として教えるべきかを直接の課題としないので、具体的な記述には触れないこととする。

- 児童生徒の道徳性を次の4つの視点から分類整理し、道徳の内容項目を示して、指導を行うこととしている。

「主として自分自身に関すること」

「主として他の人とのかかわりに関すること」

「主として自然や崇高なものとのかかわりに関すること」

「主として集団や社会とのかかわりに関すること」

(3) 日本の道徳の授業時間数は外国よりも多いのか

次に、日本の道徳の授業時間数は、国際的に見て多いのか少ないのかを見てみよう。ここでは、小学校と中学校で、それぞれ総授業時間数のどのくらいの割合が道徳に当てられているのかを国際的に比較する。

図表4をご覧ください。日本の道徳の授業時間数が総授業時間数に占める割合は小学校で4%、中学校で3.7%であり、比較した国の中では多くも少なくもなく、中庸の位置づけである。他国の状況は、小学校のドイツ（バーデン・ヴェルテンブルク州）、中学校のイギリスがそれぞれの日本の2倍程度の割合の授業時間を道徳に割いているが、一方で全く道徳を実施しない国も相当数存在する。

図表4：道徳の授業時間の国際比較

小学校（第1～第6学年） 道徳の授業時間数と割合				中学校（第7～第9学年） 道徳の授業時間数と割合			
	道徳の授業時間数 (A)	総授業時間数 (B)	道徳の授業時間数の割合(A/B) (%)		道徳の授業時間数 (A)	総授業時間数 (B)	道徳の授業時間数の割合(A/B) (%)
ドイツ (バーデン・ヴェルテンブルク州)	324	4,239	7.6%	イギリス	216	2,322	9.3%
イギリス	252	4,020	6.3%	中国	150	2,326	6.4%
フィンランド	228	3,876	5.9%	カナダ (ケベック州)	150	2,700	5.6%
シンガポール	219	4,184	5.2%	ドイツ (バーデン・ヴェルテンブルク州)	135	2,484	5.4%
韓国	177	3,678	4.8%	韓国	128	2,456	5.2%
日本	156	3,872	4.0%	日本	87	2,341	3.7%
中国	138	3,445	4.0%	フィンランド	87	2,506	3.5%
フランス	89	5,084	1.7%	ハンガリー	42	2,403	1.7%
ドイツ (ベルリン市)	0	4,076	0.0%	フランス	18	2,735	0.7%
イタリア	0	5,780	0.0%	ドイツ (ベルリン市)	0	2,509	0.0%
インド	0	5,780	0.0%	台湾	0	2,580	0.0%
台湾	0	3,842	0.0%	香港	0	2,754	0.0%
ハンガリー	0	3,818	0.0%				
カナダ (ケベック州)	0	5,076	0.0%				
アメリカ (ワシントンD.C.)	0	4,968	0.0%				
香港	0	4,752	0.0%				

(平成14年度文部科学省委託研究「学校の授業時間に関する国際比較調査」のデータをもとに筆者作成)

※本調査は渡辺良国立教育政策研究所部長を代表とする研究グループに文部科学省が委託したもの

また、上記調査（「学校の授業時間に関する国際比較調査」）では、「国際学力調査(PISA)の結果と今回の調査結果による授業時間数の多寡との間に単純な関連性は認められない。日本や韓国など授業時間が少なく、かつ高い学習成果をあげている国は、教員やカリキュラムなど様々な要因により、効果的、効率的な授業が行われていると考えられる。」とし

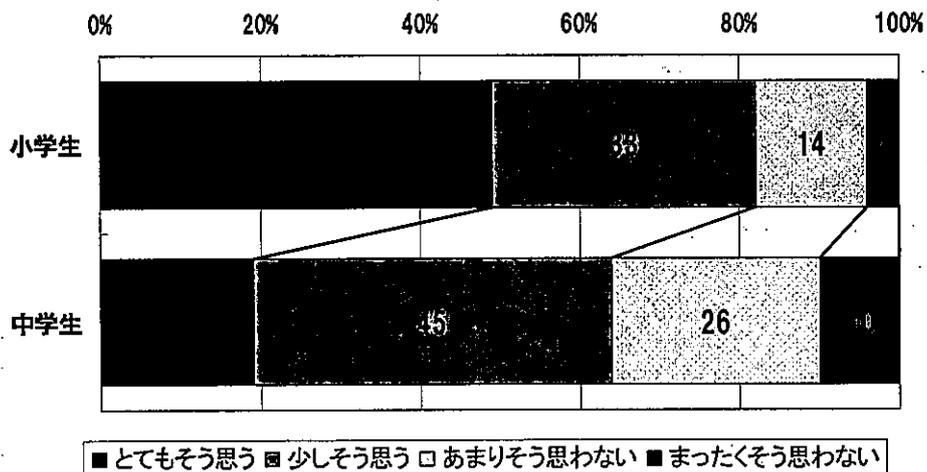
て、一般に授業時間数がそのまま学習効果に結びつくことはないことが示されている。

(4) 教員志望者には「道徳」はどのように教えられているか

次に、教員志望者に対してどのように「道徳」の内容や指導方法が教授されているのかを検証しよう。

その前に、図表5を見ていただきたい。このアンケート調査からは、規範を説く教員の指導に児童・生徒が耳を貸していない実態がうかがえる。

図表5：「先生の言うことは聞かなければならない」という質問に対する小・中学生の回答



(河村茂雄著『データが語る②子どもの実態 学習意欲・友達関係・規範意識を徹底検証』図書文化、2007年のデータをもとに作図)

上記著書のアンケートによれば、「とてもそう思う」と答える小学生は5割を切っており、中学生では2割弱である。また、「あまりそう思わない」「まったくそう思わない」と回答している小学生は2割、中学生は3割にのぼり、規範意識を教員が説いたとしても、指導を即効果に結びつけるのはむずかしいと結論づけられている。

それでは、このような難しい状況の中、教員志望者に対してどのような対策やトレーニングが行われているのかを見てみよう。教員免許を取るには、各大学で開設されている教員免許課程を履修しなければならない。これは、文部科学省が定めている法令に基づいて開設しなければならない。全国のどの大学の教員免許課程も同じ（あるいは同等以上の）内容である。

この課程では、道徳教育はどの程度教えられているのであろうかという、小学校、中学校では「道徳の指導法」が、2単位（あるいは1単位）が必修になっているだけである。これは、通常、1 Semester（半年）、週一度程度の授業で習得可能な学習内容である。授業内容も実態としては担当の大学教員に任されており、例えば道徳指導の歴史や生活指

導を中心に行うなど、必ずしも道徳の指導法ではないところもあり、まちまちであるといわざるを得ない。

全体の規模がさほど大きくない（小学校41単位、中学校31単位）ので道徳教育の指導時間を現在よりかけることはなかなか困難であろうが、教員志望者は道徳の指導のトレーニングは2単位ほどで難しい状況に対応しなければならないのが現状である。

（関係法令）

○教育職員免許法施行規則

第六条 備考

五 道徳の指導法の単位の修得方法は、小学校又は中学校の教諭の専修免許状又は一種免許状の授与を受ける場合にあつては二単位以上を、小学校又は中学校の教諭の二種免許状を受ける場合にあつては一単位以上を修得するものとする。

3. 検 証

（1）道徳教育を論じる時に見落とされがちな視点

①教えるべき「道徳」の内容は共有されているのか？

そもそも、マスコミを中心に議論されている「子どもに〇〇（例：「規範意識」「平等」など）を身に付けさせろ」というような意見でいう、「〇〇」ということの中身を議論している人々が同じもの（あるいは大体同じ）と言えるくらい共有されているような概念となっているのであろうか。議論の土俵が同じでなければ、議論のための議論になってしまうのである。

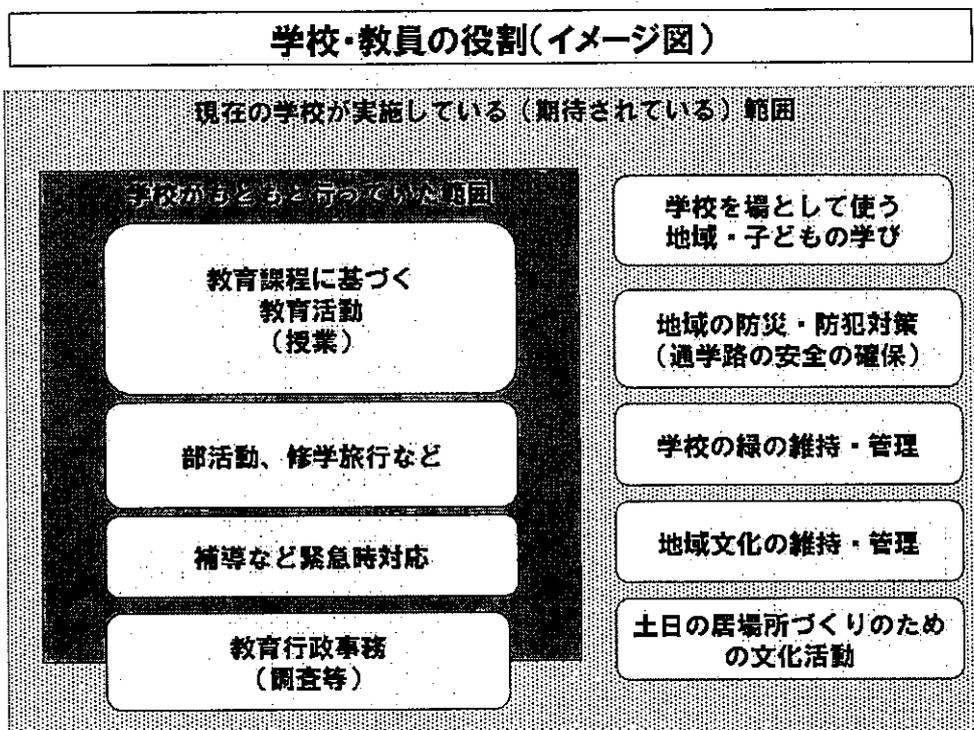
この点に関しては、残念ながら客観的に検証できる指標は少ないが、徳目に関して言葉の定義が同一であると自信を持っていえる人の方が少ないだろう。例えば、家族や友人と「規範意識とは何か」という点が同じ考えであるといえる人は少ないだろう。このように、議論される対象の定義がそもそも明確になされていないことがまず挙げられる。

②学校でやるべきことなのか？

仮に、教えるべき道徳の内容が共有されたとして、それは学校でやるべきことなのか否かという点が見落とされがちな視点である。学校は前述したように、巨費の税金を用いて運営されるものであり、全ての教育内容を学校で教えるということはそもそも想定されていない。

図表6のように、学校の役割は最近ますます増加してきており、学校でやるべきことなのか否かという視点はシビアに導入していくべきであろう。

図表 6 : 学校の役割図



(藤原和博・前杉並区立和田中学校長の提唱する学校の役割図をもとに作成)

③学習指導要領に書けば実現されるのか？

当然ながら、学習指導要領に記載されれば、即、子どもたちが記載された内容を身に付けられるわけではない。教員が学習指導要領に記載された事項を理解し、授業を行い、子どもが身に付けるという長いプロセスが必要である。

学習指導要領に書くか書かないかが大きな論点として挙げられることをよく見受けるが、書けば終わりなのではない。論点は、むしろ学習指導要領に書かれた後の方である。学習指導要領で書いてある内容が、実際に子どもたちに教えられる上で必要な検証すべき点は、以下の点であろう。

- ①教員志望者のレベル・資質
- ②組織（各学校）内のノウハウの蓄積の構造
- ③教員に対するバックアップ体制

①教員志望者のレベル・資質

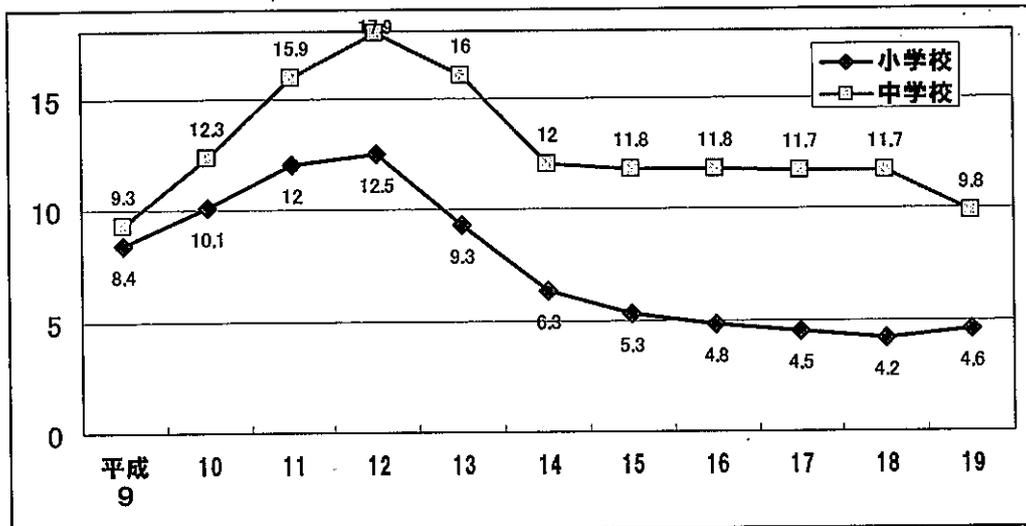
教員志望者の質は、一概には測れるものではないことは言うまでもない。

しかし、抽象的に「質」というだけでは議論が前に進まないため、一定の仮定とデータをもとに議論を進めることにする。

まず、質を測る一つの指標に、各都道府県が実施する教員試験の競争倍率が挙げられる。一般に「競争倍率が高い＝質が高い」とまで単純な図式で論ずることはできないが、毎年ほぼ同様の質の教員志望者集団を仮定するなら、競争倍率は非常に大きな意味を持つてくる。教員志望者集団の質自体を測るのは現在のところ有効な指標がなく、ここでは教員志望者集団の質をほぼ一定と仮定し議論を進めることにする。

小中学校教員試験の競争率の経年変化（図表7）をご覧ください。小中学校とも、平成12年あたりをピークに、競争率の低下が著しい。特に小学校では全国平均で4倍強であり、多くの県では4倍以下の倍率である。通常、どのような試験でも3倍を切ると選考は実質行われず、質の低下が目立つと言われるが、教員も例外ではない。

図表7：公立小中学校の教員採用倍率



(文部科学省「平成19年度公立学校教員採用選考試験の実施状況について」)

では、なぜ競争率が急激に低下したのだろうか。

教員志望者の教員離れということも原因に挙げられようが、マクロレベルでの原因としては因果関係があまりにも弱い。これは、構造的な原因があると見ると考えるのが自然である。

つまり、教員は基本的に各地方公共団体の公務員であり、空き定員がなければ新規の教員需要は発生しないのである。新規教員需要は定員削減の動きもあるが、ほぼ定年の教員の数に一致するため、マクロ規模で見ると、退職者数は競争率に大きな影響を与えるのである。

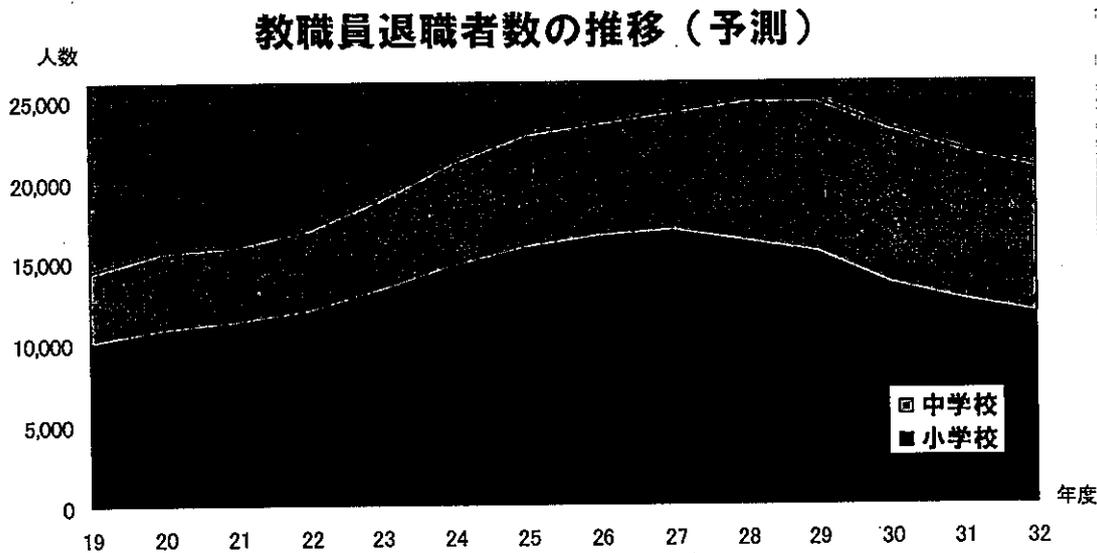
図表8は、今後の教職員退職者の推移予測である。

ここから読み取れるのは、教職員退職者は今後、平成30年でピークを迎える（小中学校合わせて24,861人）まで退職者は増え続けるということである。一方で、大量に退職者が抜けたあとを充当すべき教員志望者は、さほど増えていない。教員養成課程卒業者はここ

数年、毎年約1万人であり、うち教員就職者は約半分の5000人である。もちろん、教員養成課程学部以外の学部から教員になる割合はそもそも我が国の場合多い(小学校で約56%、中学校で約75%が他学部出身者)が、教育学部出身率の高い小学校の場合、この影響を大きく受けることになる。

このように、新規の教員の質の低下が生じることは、単に学生のモラル低下等の感想的なものに頼らなくとも、構造的に確認することができる。この教員志望者と退職者のマクロ構造に手を加えなければ、今後少なくとも平成30年までは、教員志望者はほぼ教員になれるという構造に限りなく近づくことになる。これは、特に①小学校で、また、②退職者の多い県ほど顕著となって現れることになる。

図表8：教職員退職数の推移



(荻谷剛彦東京大学教授・文部科学省調べ)

これは、どのような現象をもたらすか。当然、質の高い教員も今後とも存在するだろうが、議論すべきは最低限ぎりぎりが入ってくる層や、教員の大層を占める層の質である。競争倍率が低いと教員になることはこれまでよりさほど困難ではなくなり、集団としてのレベルも下がりがちになるということである。(なお、このような現象は教員に限らず、どの集団でも言われることである。)

②組織（各学校）内のノウハウの蓄積の構造

「普通、民間企業では互いによいところ真似をしますよ。盗むということもある。それが、学校ではないのですよ。これには驚きましたね。」

これは、民間企業から中学校の校長になられた藤原和博氏から伺った話である。学校はノウハウを共有する文化がない。これは組織レベルでも個人レベルでも変わることはない。つまり、ベストプラクティスが個人レベルにとどまり、組織レベルに昇華され、組織レベ

ルの財産とはならないのである。よい学校があったとしても、それはあくまで個人の才能による「名人芸」に頼る状況であり、組織的なものではない状況である。

③教員に対するバックアップ体制

最後に、教員に対するバックアップ体制を検証してみよう。

教員の能力、それを支える組織的なノウハウの蓄積も必要であるが、そもそも教員が授業に集中で切るような体制となっているのかは大きなポイントである。

図表3で見たように、そもそも、我が国では教員の労働時間のうち、授業の占める割合が低い。なぜこのようになるかについて原因はいくつか考えられるが、そもそも学校が(本来すべきではないのに) やることが多すぎることのほか、学校はほぼ100%教員だけで構成されており、教員ではない専門職(プロ)の数が少なすぎる事が挙げられる。

つまり、教員は行政事務のプロでもなく、カウンセリングのプロでも、まして食育や学校安全のプロでもないのである。プロとしてのトレーニングも受けておらず、これらの幅広いマルチなタスクを課されれば、本業の授業にエネルギーが時間的にも精神的にも向かわなくなるのは当然である。

この論点は道徳教育にのみ特化されないが、教員を授業に集中させる上では大きな影響のあるものである。

(2) 道徳教育を議論する上で真に考えるべきポイントは何か

現状の分析のうち、教員養成課程の状況からも明らかのように、「どのような仕組みで実現するか」という視点が欠如されていることが挙げられよう。もちろん、「道徳教育では非常に優れたテキストがあるじゃないか」「多くの優れた教育方法があるではないか」という意見もあろう。もちろん、具体的に教室で教員が児童・生徒にどのような教え方をすれば効果的なのかという研究がなされていることは承知している。ここで言っている「どのような仕組みでそれを可能とするのか」というのは、「どのように教えるか」「どうやって教えるか」という視点よりも、もう少しマクロレベルで捉え視点である。

図表9をご覧ください。これは、道徳教育に関する議論を大まかに3つのレベルに分けたものである。私が主張しているのは、この図で分けたレベルでいうと、これまでの

図表9：議論のレベル

1 目標レベル (国会・中央政府の目標設定)	何を教えるか (例：規範意識を教えるべきなど)
2 構造レベル (中央政府・地方公共団体の施策)	どのような仕組みで可能とするのか (例：必要な教員養成は行われているかなど)
3 実施レベル (現場の学校・教員の取組)	どのように教えるか、どうやって教えるか (例：親しめる教材を使うなど)

議論は、1の目標レベルあるいは3の実施レベルの議論であり、1レベルと3レベルをつなぐ2レベルの議論がほとんど行われていないということである。

ここまで記述した現状分析と検証を踏まえると、学校の道德教育で議論すべき論点は、以下の内容に収斂されると言えよう。

どのようにすれば、

- ①約60万人にもものぼる我が国でも最大規模の集団が、
- ②学校に期待される徳目等を、
- ③小中学生（ほぼ）全員に身に付けさせることが、
- ④いつも（反復して）できるようになっているのか

4. 政策提言

最後に、これまで検証してきた小・中学校が現在置かれている状況等の制約を前提に、どのような現実に取り得る対応策があるのかを考察してみたい。これまでの制約条件を考慮すると、対応の範囲はさほど多様ではない。

しかし、これまでの検証から見落とされてきた視点を入れ、論点を洗えば、少なくとも以下のような事項は実行することは可能ではないかと考える。

- ①学校で道德はどこまですればいいのかを具体化する
- ②教員候補者に対して共有ノウハウをトレーニングする
- ③学校は様々なプロ集団で構成されるようにする

①学校で道德はどこまですればいいのかを具体化する

まず、「道德」という概念が定義されておらず、誰もが思い思いに様々なレベルでの「道德」を考えて議論してしまうという状況を改める必要がある。検討すべきは、「一般的に子どもが必要な徳目」や「できれば身に付けておいた方がよい礼儀」という抽象的なレベルの事項ではない。学校の道德教育で議論すべきことを明確に定義づけるとすれば、「①学校という場で、②ごく普通の教員が、③小・中学生（ほぼ）全員が共通で身に付けるべき知識・行動様式」ということである。

策定の上でのポイントは、

- ・子どもが具体的に「できる動作」（×教員が「教えるべきもの」）

これまでの学習指導要領や教育計画に類するものは、誰も文句のつけようのない教える側の目標であり、このような目標では検証のしようがない。検証可能なものであることが必要である。

- ・全ての子どもに適用可能な最大公約数的なもの（×個人的な趣味によるもの）
「こんなことができる子であれば非常にいい」というような個人的な趣向を持ち込んだ議論を許さない。（それは自分の子どもなど、家庭で行われるべき教育で行うべきもの）
- ・実際に実現できるもの、その見通しがあるもの（×教員に過度の期待を持ち込まない）
全ての教員が聖人君子であるわけではない。あくまで現在の教員が持ち合わせていると考える資質等を客観的に考慮して、標準的に効果が期待される範囲のものである必要がある。

この定義にあてはまるような体系的な提案を現時点で私自身が持ち合わせてはいるわけではないが、これまでの検証から、取りうるべき政策はある程度の範囲で導き出すことが可能である。具体的には、以下のように目にみえる形で具体的に策定していくことがポイントとなるであろう。

具体的な策定方法の例

- ①小・中学生が身に付けておくべき道徳に関するノウハウ（知識・行動様式）で、学校で教育が可能なものをリストアップし、共有できるものを作成する。
- ②具体的な行動に落とし込んだ形でのTO・DOリストを作成する。
（あくまで例であるが、「朝、人に会ったら挨拶する」「食事の際に「いただきます」「ごちそうさま」と言える」など）
- ③学年ごとに、TO・DOリストの達成率の目標を設定し、検証する。

この方法で注意すべきは以下の点である。

- ・達成率の評価は、その子どもの性格の評定ではないことを明確にすること。

あくまで、定められたノウハウを身に付けているかどうかを測るだけのものである。（ただし、率直に言ってこの点は「子どもの性格を評価していいのか」と曲解されがちであり、理解されづらいものとする。）

- ・TO・DOリストは不磨の大典ではない。

TO・DOリストを策定する際は、最初から完全なものを目指す必要はない。達成率を検証した上で、①引き続き必要な事項、②必要だが学校で行うには効果的ではない事項、③もはや不要な事項などと再検証し、どんどんよりよいものに変えていくべきである。

②教員候補者に対して共有ノウハウをトレーニングする

教員に最初から質の高い人を揃えればよいという意見もあるが、少なくとも60万人という巨大な集団に対してそのような要求を行うのは現実的な思考方法ではない。

そこで、教員候補者集団に、学校で道徳教育として必要な技能をトレーニングすることが現実的な手法ということになってくる。

トレーニングに際しては、個々の大学の教員の指導に任されているような状況を解消し、

基本的な道徳の授業方法のノウハウを具体化した上で、そのノウハウを少なくとも教員候補者に身に付けさせるという手段をとることが必要だろう。よく言われる「創意工夫ある授業」というのも、道徳の授業ではこのように教えると効果的であるというノウハウをマスターした上での創意であり、自己流の授業を「創意工夫ある授業」とは言わせない認識の共有が必要だろう。

どのような仕事も同様であろうが、大量の反復トレーニングを行い、基礎知識や基本的な行動ができなければ、応用技術をいきなり行うことは難しい。プロの教員であれば、まずは基礎的な授業技術をマスターする必要がある。これは、医師が基礎技術をマスターせずに「創意工夫ある手術」をしたり、美容師が基本のカットをマスターせずに「創意工夫あるカット」を展開したりすることがないのと同じである。各教科の教授法も基礎技術が存在するとの同様、道徳教育の教授法も基礎技術が存在する。国や地方公共団体でこのようなノウハウの共有を行うのが筋であると考えるが、既に存在する民間団体（例えば、TOSS（※））のノウハウを活かすことも一案である。これらのノウハウの内容自体が全て正しいと言っているのではなく、授業の独自性とは、あくまで必要な基本的な授業ができた上でのプラスアルファ部分のことであり、自己流のやり方をいうのではないということである。少なくともノウハウの共有をはかり、その上でそれぞれの独自の解釈を行うことは進めるべきであろう。

※参考：TOSS

TOSS（トス：Teacher's Organization of Skill Sharing（教育技術法則化運動）の略）とは、教師の教育技術についての方法（＝指導法）を提唱する集団、及びその活動である。代表の向山洋一氏は小学校教諭であり、著書『跳び箱は誰でも跳ばせられる』で「教え方さえ的確ならばどの児童にも跳び箱を3分で跳ばせることができる」とする方法を著したことで知られている。ホームページ上でノウハウを公開している。「道徳」のページは次のとおり。http://www.tos-land.net/?action_paging=ethics

③学校は様々なプロ集団で構成されるようにする

「3. 検証」で示したように、学校は「教員」という、もともと授業のプロとしてトレーニングした職種ほぼ全員である組織であるが、求められる職種は多様であり、どうしても効率が悪く、また、本業である授業に集中できない体制となっている。

このような状況を鑑みると、学校は多様なプロ集団で構成するようにすべきではなかろうか。

つまり、学校の行政事務はプロである事務職に任せ、警備などの安全はプロである警備員に任せるなどの分業体制を取るべきということである。道徳教育というのもプロに任せるべきという選択肢もありうると考えるが、これは前述のように、小中学校の道徳教育を通じて何を獲得させるかということが明確になった上での検討事項であろう。

※本稿の意見に関する部分は筆者個人の見解によるものであり、筆者の所属する機関の見解ではないことをお断りします。

第9章 近未来社会の中の理科教育

金森 修

1. 〈身近なものからの乖離〉としての科学

理科教育は、それに固有の研究伝統と歴大な資料を抱えた独立の領域なので、以下に展開する所見は、科学思想史家としての私（cf.金森2002, 2004）が現時点での調査から見た私見にすぎないということを、まず初めにお断りしておく。

（1）科学的知識は〈日常的なもの〉か？

戦後の理科教育史のなかで、その影響力の強さと継続性の点で、板倉聖宣の一連の業績は、ほぼ別格の地位を占めているといっても過言ではない。主要活躍年代は1960年代から70年代と目されるにもかかわらず、その主張の骨格は現在でも、傾聴に値するものを数多く含んでいる（cf.平林1986）。ここでは、まず板倉の『日本理科教育史』（板倉1968）の一節を見てみよう。そのなかで彼は、明治初期の、福沢諭吉の『訓蒙究理図解』などが志向していた機械論的自然観の性急な導入が、当時の一般人の生活感覚や社会状況とあまりに遊離していたということには、一定の理解を示している。だが、その後の改正教育令（1880）や、小学校令（1886）に象徴されるような、唯物論的自然観からの撤退の道程については、鋭い批判の矛先を向けており（第4章）、しかもその批判は、板倉の知的経歴の中でも一貫した重要な判断になっている。雄大な自然観へのそれなりの接触という、本来あるべき事象から、事実の羅列的提示を中心とした博物学的満足への撤退。それは実用的な博物についての拡散的な追求になるだけだ、と彼はいう。確かに、自然を自然たらしめている根源への問いを不問にして、日常の絵画的な〈驚き〉をその場その場で単発的に味わうだけでは、大道芸人の興味溢れる見せ物にはなっても、科学教育になるかどうかは微妙な問題だ。村岡範為馳のようなプロの物理学者でさえ、物理学を、日常身の事物現象を教える教科に変えるべきだと提言していたといわれるが、いまとなつては、その真意は、にわかには測りがたい。「日常身の事物現象」を直接的に追跡するだけでは、物理法則の意味も、その法則と日常的な事物との関係も、日常的な事物の現れのなかに隠された形で作動している一般法則の存在様式も、なんら問題にされないままに留まることになる。確かに、将来、科学者になる子どもの比率が極めて少なく、大部分が科学を職業としては選択しないという社会なら、博物への興味という、科学の鳥羽口への愉快的思い出を与えるという目的の方が適切だったのかもしれない。だが、この時期の、いわば撤退的な判断が、その後の理科教育史に何度も似たような形で奔出し続けていると感じるのは、私の認識不足なのだろうか。

というのも、日常身の事物現象がもつ絵画性への重視は、ともすれば、近年喧しい理科離れへの対抗策としてだされる方策と本質的には変わらないように見えるからだ。近年の理科教育は、理科離れを食い止めようと〈面白さ〉を強調する余り、まるで、物理や化学のなかにも博物学的で絵画的な性質を練り込もうとしているかのような印象を受ける。もちろん、巧みに構想されたそれらの実験群 (cf.左巻2002) は、十分敬意を払うに値するものだが、その種の絵画性に密着するだけでは、やはり、板倉がこの時点で問題にしようとしていたことへの対応にはならない。パッと色が変わる検出液、身近なもので作れる電池、簡単に作れるブーメランなどなど、どれもが、子どもの自発的参加を促し、子どもたちに理科の楽しさを教えるのには好適なものなのかもしれない。だが、それはまるで18世紀ヨーロッパでの「サロンの物理学」(cf.バッシュラール 1975) での出し物のようにも見える。自然法則の意味の理解や、探求の道筋の理解は、いわゆる楽しさとは微妙に位相を異にする精神活動のように思える。

もっとも、当の板倉自身が(遠山啓共々)、『日本理科教育史』よりもかなり後の時期になると、盛んに「楽しい授業」をモットーとするようになる。それではまるで、自ら、絵画性や直接性、逸話性や断片性からの一定の離脱こそが、科学的認識の条件の一つだという事実から目を背けようとしているかのようなようだ。いずれにしろ、もしかつての村岡範為馳さながらに、日常身の事象への密着こそが、科学への興味の保証なのだというような理解が汎化されてしまうと、私が問題にしようとしている媒介性、遠隔性、非直接性の契機が周辺化され、それは結局は、特に理論的媒介性の性格が強い物理学のような科学の理解のためにはマイナスに働く、と私は思う。

(2) 科学的知識と〈概念〉：〈概念〉は余計なものか？

ところで板倉は、『日本理科教育史』でのほぼ同じ文脈で、物理や化学、生理などの教科が理科という一括科目になったということに触れ、その際、理科は本を読むことによって科学を教える教科ではなく、直接実験や観察を通して自然を読むとされる教科だとする考え方を前面に押し出した、としている。その際、板倉は、この読書と理科の分離が、その後の科学教育の破滅の元になったとする(第5章)。というのは、科学は自然事物の実験観察の産物である以上に、多くの科学者たちの豊かな自然像に基づく予想や仮説の産物だからだ、というのである。科学を集団的で社会的な営みだと見なすというのは、板倉お得意の判断の一つだ。だが、私は、ここでの板倉の理由付けは、あまりに〈社会的な〉含意が強すぎ、板倉自身がほのかに認識していたことを十分分節していないと思う。読書と理科を分離することが理科教育にとって破壊的な機能を果たすという判断には賛成したい。ただその根拠としては、読書によってこそ、他の科学者たちの予想や仮説を知ることができるからという理由付けだけでは十分ではない。読書という言語体験を通してのみ、科学的生産に関与するようなあり方で、科学は実際には成立しているからなのだ。

これを、〈観念論的な〉決まり文句と考えるのは、少し待ってもらいたい。自然現象を論じた読書を積み重ねる過程で、科学的な知識は、自然の直接的観察からだけでなく、

その観察をどう把握するか、他の事象との関係をどのように位置づけるかなどをめぐる概念や理論との両輪によって成り立っているという事実が自然と体得されていく。それは、子どもに、目の前の自然現象という直接的に見える経験と、それを他の経験的事実との間に関係づけるというネットワーク的な見方を与える契機を提供するだけではなく、自然現象の位置づけや解釈のなかに、必ず精神活動が反映した概念や理論が絡んでいるという事実にも目を向けさせることになる。子どもは、自分という観察者、単発的で逸話的な観察事実や同質事実群のある種の纏まり、そしてその纏まりを纏まりたらしめている概念や理論という少なくとも三極構造のなかで、逸話的な事実の意味づけをし直すことができる。こうして、観察者と観察事実との間の関係が立体化され、複層化される。この経験を獲得するためには、単に漫然と観察を繰り返しているだけでは駄目なのだ。そこには必ず関係書物の読書という言語的で媒介的な体験がなければならない。

一般に、科学は、単に直接的な自然現象の写し取りではない。まずは、実験という能動的行動構築をしなければならないし、その行動構築に目的性と一貫性を付与するのは、単発的な興味でも、博物学的な興味でもない。それは、その時点その時点での科学的理論との整合性と、その整合性を後一步前進させるための概念的設計と一体化していなければならない。科学における個別事象の理解や位置づけが、それを支える理論的または概念的なネットワークの想定とセットになっているという考え方は、新科学哲学以来、何度も繰り返されてきた主張だが、それを「相対主義」と呼んで批判したようなつもりになっているのは、嘆かわしいの一言に尽きる。概念や理論と、観察事実との独自の支え合いのなかに、科学的知識生産の本道がある。ごく大ざっぱに言うなら、別に新科学哲学などを待つ必要もなく、この考え方は、遅くともカントの頃には自覚化されていた考え方といって大過ない。それらを一括して相対主義とか、観念論とか呼んで片付けたつもりになるということは、この200年の成果をほぼそのまま理解していないということを意味している。もっとも、この点についてこれ以上の言葉を費やすのは、板倉の理科教育観への言及という文脈からは大幅にずれてしまうので、これくらいにしておく。ただ、これに関係することは、後でもまた触れるつもりである。

(3) 〈科学史〉の面白さ：慣性概念を獲得するまで

『日本理科教育史』は、その後の大正自由教育期における理科、また、徐々に戦時体制下に組み込まれていく際に、科学的認識と唯物論とが連結されて危険視されていったこと、理科教育のいわゆる「生活化」の動向、橋田邦彦の日本的科学論など、数多くの興味深い論点を簡潔に書き留めた優れた本になっている。ただ、板倉の歴史認識だけを問題にするだけでは、板倉の影響を見るには偏りが大きすぎる。ここでは後二つ、板倉の代表的な業績、『科学と方法』（板倉1969）と『科学と仮説』（板倉1971）の二冊に最低限の言及をしておきたい。

『科学と方法』の特徴は、科学史、特に力学史への興味深い準拠であろう。被投射体の運動を慣性の法則なしに説明づけるという苦闘の痕跡、アリストテレスのアンティペリス

タシスから、中世盛期から晩期にかけてのインペトゥス概念の歴史、そしてガリレイからニュートンに至る慣性法則の意識化と明示的な定式へ。この一連の概念史は、数ある物理学史の話題のなかでも、理論や基底概念の変換が、落下や投射運動のような日常的な現象の意味づけをどのように変えていくのかを最も鮮やかに示している事例の一つだろう。これは、現在読んでも興味深い、これほど鮮やかな概念史の蓄積が、現在の理科教育にどの程度反映されているのかは、若干危惧なしとしない。確かに、慣性の法則のかなり正確な理解が前提とされており、しかも、そもそも科学史という学問への総合的な理解が必要なので、教師にとってもそう簡単なことではないのかもしれない。だが、教わる側からいえば、高校生であれば、必ずその本質的事項は理解できるはずだ。それは、科学理論のダイナミックな性質、理論と現象の不可分離性、物理法則の存立様式についての省察など、重要ではあるが本来極めて難解な問題群を、印象深い事例によって鮮やかに例証できるものなので、より積極的に取り上げ直してはどうだろうか。

(4) 〈真理〉は露わなものなのか？

『科学と方法』の第3部には、仮説実験授業の紹介がなされているが、ただそれだけなのではない。板倉はそこで、仮説実験授業がもたらす副次的効果、その政治的効果について触れている。生徒が特定の問題をあれこれ予想するとき、多数派の予想の方が間違いを犯しており、ただ一人で異論を唱えていた子どもの方が正しいということがありうる。だから、「真理は多数決では決まらない」、と板倉（板倉 1969、254頁）はいう。確かにその通りだ。ただし、その真理が本当に一度実験的に示されたなら、誰の目にも明らかかなような場合には、そうである。そして、子どものために詭えられたような実験計画では、〈真理の真理性〉は最終的には自明なものとして現れてくるように、調整されているはずだ。だから、確かに「真理は多数決では決まらない」のだが、それは、多数決ではどうしようもないような切り口で、その真理を暗黙の内に構想し、それが自ずと自己開示を果たすような形で真理がセットされているからである。江藤新平の佐賀の乱は単純な内乱だったのか、それともそれ以外の要素があったのかというような政治的文脈では、真理はそれほど自明ではないなどと、それ自体自明のことを言いたいわけではない。仮にそれが科学内部であっても、科学史的事実に照らしてみるなら、〈真理の真理性〉はそう露わな発現はしない方が普通なのである。慣性の法則は、ガリレイには自明なものだったのだろうか。もし自明なものだったとしたら、あれほどの天才がなぜ最晩年近くまで多様な理論の迂回路をとる必要があったのだろうか。直接経験的に、誰の目にも否定しようがない形で、ガリレイが慣性の法則を検証して見せたともいうのだろうか。板倉は、同じ本のなかで、一方では科学史的知見がもつ重要性を顕揚しているのに、その傍らで、いささか素朴な真理決定論を奉じているように思われる。実験は、まさに真理を追求するためのものである以上、真理の性格についての繊細な判断は、不可欠の前提条件のはずだ。だが、そこには、あまり明示化されていない、理科教育に固有の言い落としがあるように私には思える。

(5) 〈仮説実験授業〉の能動性

だが、それについて直ちに触れる前に、『科学と仮説』での仮説実験授業の提示に今一度注意を払ってみよう。仮説実験授業の詳しい説明は必要あるまい。或る個別的問題をたて、それに対して生徒に盛んに積極的な予想をさせる。複数の予想が十分出た後で、それを生徒同士で盛んに討論させる。そして最後に実験をする。ろくに議論もせず実験をやった後からその実験の意味を理解させようとするのは、教師の権威を利用した押しつけだと板倉は述べている。周知のように、仮説実験授業は、その後度重なる主張や具体的例証で肉付けをされていくことになる (cf.板倉1974a, 1974b)。確かに、生徒の主体性や積極性を重視し、実験に至る道程への参加的性格を強めるというこの手法は、教壇から天下りの法的に法則や重要事項を丸暗記させられるよりも、〈身に付く〉ことになるだろう。それは、単に精神的な主体性だけではなく、実験行為そのものに必ず伴う身体性とカップルになることで、一層有効な学習効果を上げるはずだ。

それには強い異論はない。そして仮説実験授業は、同時に、博物学的絵画性への批判や、書物的知識の一定の評価というような他の場面での板倉の判断と呼応するように、「科学の物知り」をつくることではなく、本当に重要な主要事項をじっくり理解させることの重要性を強調している。ものの重さや溶解、バネの動きなどは、確かに基本的事象であり、それを主体的探索の過程を伴いながら学習すれば、確かに、知識は学習者の血肉になるだろう。だが、その一方で板倉は、やはり極めて重要なものであるはずの慣性概念を、初等力学からは追放すべきだとも述べる (板倉1971, 141-142頁)。ガリレイの時代では当然ながら、現代でさえ、慣性の法則は、簡単な装置で実際に検証できるような性質のものではないからだろう。だが、この法則の根本的重要性を考えると、そこには科学的知識についての重要な示唆が含まれている気がする。先にも触れたので、くどくはいわないが、科学が、どれだけ実験と検証という単純なサイクルだけからは成り立っていないのかを、この基本法則のあり方が図らずも示唆している。

さて、この仮説実験授業は、比較的少数の重要概念の習得にじっくり時間をかけて関わらせるものであるだけに、教師の側の準備は大変なものになるし、生徒の方もそれに大きなエネルギーを注ぐことになる。この事実があるからこそ、板倉は、これは科学の物知りを作るのではなく、科学的思考法を養成することを目的とすると書かざるをえなかった。また、「教えられたからやむなく覚えただけの知識」はただの理科嫌いを増やすだけだとも述べている (板倉1971, 61頁)。確かにこれは一理ある判断であり、近年理科離れが社会問題化してからも、いわゆる詰め込み式が忌避されることが圧倒的に多い (cf.玉田1997: 第3章)。繰り返すなら、これはこれで一理ある判断なのだ。

(6) 受動的に暗記する知識？

だが、その一方で、ただそのように言うだけでは、なんら解決されない問題群もある。例えば化学で金属のイオン化傾向の違いを取り上げるときのことを考えよう。化学的には反応の様態を決める重要な指標でありながら、普通は高校で語呂合わせまで使って覚えさせる暗記物の典型的知識でもある。もし、板倉の言うように、「科学の物知り」を作ること

が目的ではないなら、これらの知識も余計な負担だろうか。確かに物理法則に比べればまだ若干特殊化したものにも見えるが、しかしイオン化傾向の背景には酸化還元理論が控えており、その酸化還元理論までをも例えば質量概念の理解よりは些末だとまで言い張ることは、やはり強弁だとはいえないだろうか。そもそも、板倉が「科学の物知り」は重要ではないと言い切ることができたのは、相対的に基本概念の習熟をすれば全体の概括的理解が可能になる物理学をモデルにとることがほとんどだったからではないだろうか。化学に至れば、既に事情は若干異なる。量子化学にまで行けば物理と化学の連続性はかなり大きくなるのだろうが、初等教育の水準での化学の場合、多様な金属塩のあり方や何種類もの酸と金属との反応式などのように、化学は本性的に逸話的、個別的、特殊的な物質世界を記述的に追跡する側面を強くもっている。これはやはり「物知り」的な要素が強いというべきではないか。だからといって、初等レベルでの化学は、物理よりも些末で軽視可能だと言えるだろうか。さらに他の課目にも目を向けるなら、例えば地学には地学の、〈科学的事実相〉のあり方の違いがある。化学実験よりもはるかにスケールの大きな事象を対象にするとはいえ、例えば周氷河地形のような特殊地形の成立機制などを説明するとき、そこには物理の基礎概念の場合よりも大きな絵画性が付きまとっている。また生物学では、どうだろうか。分子生物学の展開以降、従来の逸話性や枚挙性が減っているとはいえ、物理学に比べればやはり、そこにははるかに多くの物知りの要素に相関する事象が溢れている。

一般に、科学の内容的側面には、どうしても〈天下り〉的に覚えておいた方が、後々楽になるような事実というものが存在することは否定しようがない。一見、何かはよく分からないように見えるものでも、それがやがて系統的なネットワークになって利いてくるということを力説すること。それは、天下りの命令という言葉が示唆するような権威主義ではない。それは、知識の構造について多少とも先まで見通せている教師が子どもに示唆してやるべき義務なのだ。逆説的ながらも、暗記物が単発の逸話には終わらず、いつの日か総合的なネットワークのなかに位置づけられる可能性を抱えもつということこそが、科学的知識の一つの特徴なのだ、ということ、まさにしっかりと教えてやる必要がある。

いずれにしても、一口に科学といっても、分野の違いによって、その実質的内容を絵画性からの遠近に即しただけの視点からは評価しにくいところがどうしてもでてくる。板倉は「いろいろな草花や昆虫をあつめたり、名前をおぼえたりすることはほとんど科学には関係がない」（板倉1969、53頁）とまで言っているが、下手をすればそれは、周期律での元素の名前を覚えることも本質的ではないなどという拡張的判断を惹起することにもなりかねない。板倉が念頭に置く科学の幅は相当に狭く、また、それに基づいて展開される科学教育観も、或る意味で狭い分野にのみぴったり当てはまる類のものなのかもしれない。また、草花や昆虫を収集することは、単に博物学的珍奇の興味の対象であるだけでなく、分類というそれ自体理論的性格の強い活動への入り口になっているかもしれない。さらにはその種の収集を介して、帰納や演繹という科学的方法への省察への道が開けるかもしれない。要するに、板倉自身の中心的意図がどこにあるのかが、この種の若干性急な表現や

判断からは見えにくくなり、それが結局は、なくもがなの誤解や論争を惹起することにもなっている。

(7) ここまでのまとめ

そもそも、個別的内容をあまり伴わずに科学的考え方を習熟させるというのは、科学の基本法則への集中的陶冶を通じて、本当に大事な事項を十分身につけさせるということを目指していた。これは、主要な物理法則を深く理解していれば、より些末で特殊な事象は、その法則からの演繹や類推によって対応可能だとする発想に基づいていた。

ところで、今までの議論の中で私は、板倉聖宣の作業をごく簡単に回顧する過程で、二つの若干方向性を異にする注釈を与えてきた。まず最初に私は、板倉に即しながら、科学の理解には、生活感覚への密着や絵画性への執着では不十分であり、科学的知識は、日常生活からの離脱を含み、また概念的・理論的媒介も必須とするという点を主に論じた。その後には私は、板倉の仮説実験授業が当然含意する事実、つまり物理法則や基礎概念の主體的で積極的な習得に時間をかけるために、暗記的細部を重視しないという事実に着目した。ところが、その暗記的細部も、化学や生物学などでは、必ずしも周辺化されるようなものではないこと、だから板倉の発想は物理を念頭に置いたときには説得力に富むが、他の科学では必ずしもそうではないということを論じた。

一見するなら、私のこの二つの注釈は、互いに背反する方向を向いているように見えるかもしれない。絵画性や直接性から離れるのが重要なら、まさに物理法則の成り立ちを子どもたちに集中的に考えさせる方が良く、そのためには仮説実験授業はまさにぴったりのように見えるからだ。つまり最初に板倉の卓見に寄り添っておきながら、その後で、今度はその不十分さをあげつらったように見えたかもしれない。

或る意味では、その通りなのだ。私を与えた注釈の本質的事項は最初に挙げた論点、つまり〈日常性からの乖離〉という認識であり、〈受動的な暗記〉の固有な重要性という議論は、半ば補足的な留保にすぎない。というのも、一部繰り返しになるがあえて書き留めておいたら、日常の絵画性への密着は、微妙な変種的表現を伴いながら、現在でも科学教育の中で力を占めているからである。それは、〈絵画性への密着〉というような相貌はとらない。例えばそれは、子どもの能力や適性を考慮しつつ、科学を生活との関わりの中で捉える、とか、子どもが自然の中で直接自然に接しながら、それらに対する興味、関心、驚き、喜びをもつことを重要な拠り所にする、とかいうように、その字面の表現自体に対しては、なかなか反論しにくいような形で主張されている。

私とて、それらの表現が追求しようとしていることがまるで無意味とか、完全に間違っているというような暴論を吐くつもりはない。だが、私の考えでは、上記のような理科教育は、科学に対して、極めて一面的な理解を与えるだけであり、しかもそれは、現代から近未来の科学のありようを念頭に置くなら、ますます現状の科学とは乖離した科学像を子どもに与えるだけだ、と思う。

(8) 〈日常性からの乖離〉という論点の意味

確かに、プロの科学者になるわけではないと思う人にとっては、まさにそのような日常生活からの直接的延長としての科学、身に触れて、直接体験できる科学こそが、科学のイメージなのかもしれない。だが、繰り返すなら、それは一面的で、牧歌的な相貌を強調しすぎている。その種の科学観だけに育まれて大学に入り、科学や工学の実態に触れる若者は、或る重要な違和感を感じる可能性の方が高い。現代科学は、日常生活の質的直観や、〈直接的自然〉の記述的敷衍などからは飛躍した場所で、実際の知識生産をしている。科学は、その重要な場面で〈身近なものからの乖離〉という相貌を抱え込んでいる。それは、器具的媒介を伴うだけではなく、概念のネットワークも、思考対象の領域そのものも、日常的直観からは離れたところで成立しているという性質の方が強い。あたかも農業社会からの移行期のような科学像を子どもに与え続けるということは、面白さや楽しさ、直接の参加などという綺麗な語り口だけでは修復できない齟齬を、子どもの心に植え付けることになる。

また、日常生活がもつ絵画的性からの離脱という局面に光を当てるということは、次の重大な帰結も孕んでいる。子どもの生き生きとした世界は、やはり日常生活に基礎づけられている。ということは、〈身近なものからの乖離〉として理解される限り、自然科学の少なくとも或る種の重要な局面は、子どもの世界からの導出を許さない内容をもっているということだ。それはつまり、子ども中心主義的発想を取り続ける限りにおいては、自然科学の重要な性質の一部は伝わらないということの意味している。もし現在の理科教育論が、生きる力、学ぼうとする態度や意欲、日常身の絵画的事象への直接的関心などの新学力観のなかで自己定位をし続けようとするすれば、それは、自然科学の重要な特性にわざわざ自ら目をつぶろうとすることを意味している。

(9) 単純化の〈教育的配慮〉

ここで否応なく、次の問題が出てくる。(4)で私は、板倉の比較的単純な詭えを受けた真理決定論を批判する際に、「理科教育に固有の言い落とし」がある、と述べておいた。いまや、私がそれによって意味しようとしていたことを、よりはっきりと言わねばならない。私が板倉を批判したのは、仮説実験授業での予想の中でたとえ少数派であっても実験結果で白黒がつき、その意味で、真理は多数決ではないとする板倉の考えが、たとえ科学の内部であっても、あまりに単純化され、理想化されたものにすぎないという点にあった。たとえ少数派であっても、事の真偽は予想の少数・多数には関わりない。実験事実の有無を言わさぬ迫力の前に静かにひれ伏す多数派たち……。これはまさに「決定実験」の理想図だが、こんなことは、長い科学史のなかでも、数えるほどあるかないか、というのが実情だ。再論するなら、実験計画は或る特定の理論や概念とセットになっており、その概念的なネットワーク自体がもつ頑強さや〈理論的慣性〉のために、少数の反照事例が出てきたからといって、そう簡単に理論全体が瓦解することはない。科学史で見るなら、これが実情だと述べてほぼ間違いない。だが、ここで理科教育的な教育的配慮が利いてくる可能性がある、ということを私は言いたかった。つまり、確かに科学史の事実としてはこの通り

なのだろうが、それでは子どもに実験を教えることの意味が減殺されると考える人もいるかもしれない。つまり、その考え方をとる人にとっては、実際の科学がどうなのか、というよりは、理念化された科学、〈確実に客観的な事実〉を実験を介して徐々に蓄積していく知識としての科学という知識の姿を、子どもに示しておく必要があるということになる。実験をしてさえ、なかなか白黒がつかないなどというのは、ただ知識の不確実性や真偽概念の浮動性を露わにするだけで、文学や政治ならそれでもいいのかもしれないが、科学においてはそれは困る、というわけだ。

(10) 〈教育的配慮〉の二つの道

この種の教育的配慮をする人にとって、次に踏むべき方策には二通りの可能性がある。まずは、理念化された科学像を、子どもにとっては必要十分なものとして、そのまま提示し、実際の科学はこうなっているのだ、とすること。子どもたちには歴史的にも現実的にも必ずしも正しくはなくても、或る意味ではそうあって欲しいという科学の理念型を与えておく方が有益だと考える。科学的知識がもつ切れ味の良さに憧れて、将来科学者になりたいと思う子どもが増えるかもしれないからだ。仮に、その種の子どもたちが大人になって、科学の実態は、それほどクリアカットな真理観に導かれているものではないということが分かったとしても、それはそれでいい。後はその大人たちが理想的科学と現実版の科学との間の調整を、なんとか行っていくだけだ、と考える。これが、いわば、科学に誘引するための、〈単純化された科学像派〉の考え方である。恐らく、これは理科教育関係者の中でも主流に近い考え方だろう。

次の考え方も、それなりの歴史をもっている。それは、高校生までに教える理科は、何も、大人社会の本当の自然科学との間に強い連続性をもつ必要はない、と見なす考え方だ。理科は、子どものための自然科学ではない。また、それは将来の科学者養成のための基礎素養ではない。そうではなく、科学者のために、というような特定の人間集団を想定しているのではなく、理念的にはすべての子どもたちに自然とのやりとりや対面の仕方を習得してもらうことが本望だとする考え方である。これを〈理科・非自然科学派〉と呼んでおく。

(11) 獲得目標としての〈客観性〉：〈客観性の政治学〉？

では、この場合には、仮説実験授業での板倉のように、やや単純化された真理観の位置づけはどうなるのだろうか。プロの科学者にはならなくても、自然界に興味をもつということ。それは、動植物に愛着をもつ、宇宙の不思議さに惹かれ続ける、地球環境問題に敏感であり続けるなど、いろいろなタイプのものがありうるだろう。そして、この種の基盤的な自然との交流があるからこそ、総体として人間社会はなんとかうまくいっている、と考える。この場合、プロの科学者にはならなくとも例えば大学の文科系学部に進学する人、または高校を出て就職する人などが考えられている。すると、先に私が問題にしようとしたような複雑な真理観を、この種の生徒たちに高校までには触れさせた方がいいのか、それともその必要はないのか。実は、これは即断を許さない複雑さを抱えた問いなのだ。

非科学者は、成人社会内部で、単純化された科学観とクリアカットな真理観をもっていた方がいいのか、それともそうではないのか。あるいは、問いを立てる視座の向きを変えてみるなら、単純化された科学観が社会に蔓延する方が、科学者にとってはプラスになるのか、それともそうではないのか。科学は他領域に比べて圧倒的に確実な真理生産をする知的制度だ、とする考え方が一般常識として広まっているような社会。それは漠然とした尊敬心が科学に対して注がれる社会だという意味では、科学者にとって有利だろう。だが、もし或る局面で、科学の実態はそれほど単純なものではないということが明らかになる場合、かえって世間の失望は深くなるともいえる。科学もまた、常にそれほどクリアカットな真理観を構築できているわけではないという見方が一定程度行き渡っている方が、やはり実態のより正確な把握をしていることにはなるわけで、やはり、その方が最終的には科学者にとっても住みよい社会になるのではなかろうか。そうなると、先の問いには、〈理科・非自然科学派〉の視座から見た場合、やはり或る程度複雑な真理観に子どもの頃から気づかせておいた方が良く、と回答できるように思える。

いましがた、私は、〈単純化された科学像派〉にとっては、まさにその単純さに相即するかのように単純な真理観を提示する方がいいだろうと考える人が多いはずだ、と書いた。だが、これも後もう少し考えてみるなら、やはり中学や高校の段階で、科学に興味をもっている生徒にとっても、科学的真理なるものが、常に自明、かつ単純なやり方では姿を現さないと考える方が適切なのではないか、と言いたい気持ちに駆られる。これは、或る意味では、仮説実験授業のそもそもの成り立ちを揺るがせる判断だと言える。なぜなら、討論の後で最終的には実験で白黒をつけるというその基本構想が、たとえ実験を行った後でもそう簡単に白黒がつかない場合がいくつもあるということを、子どもに気づかせよと言っているに等しいからである。これは、科学という領域が、文学や政治など、他の分野での真理構成とは別個の別格の客観性をもつという通念に対する重大な侵害にはならないのか。そうではない。理科教育にとってさえ、この客観性という概念は、手つかずのままに自動的に意味が保証されるものとしてではなく、「客観性を確保する」、「客観性に近づける」、「どちらが少しでも客観的なのかを評定する」というような、闘争と分析の相関項になるものなのだということを自覚する方が、結局は、成熟した理科教育ができる、と言っているのだ。それは客観性の成立要件を内省的に咀嚼しながら、或る時点或る時点での客観性のそれなりの確定をしていくという作業を含んでいる。これを〈客観性の政治学〉と呼んでおこう。それは客観性の端的な無意味化ではなく、むしろ拘束条件を明示した、この概念の繊細な補強なのだ。これをただの相対主義としか見て取れないようでは、あまりに幼い哲学的粗暴さの現れにすぎない。若干異なる文脈で、森一夫も「理科教育の経験主義的汚染」について触れているが（日本理科教育学会1992:第1章）、もしこれが理科教育によく見られる光景なのだとなれば、それは改善の余地がある。

こうして、ここでの検討の過程で私は、理科教育が、高校生までの若者を対象にするからといって、過度に理念化され、単純化された科学像を教示して満足すべきではないとい

う結論に到達した。それは、〈単純化された科学像派〉に再考を促す一方で、〈理科・非自然科学派〉にも、決意をもって、子どもに科学的知識生産がもつ一定の複雑さに目を向けさせるようにすべきだ、と提言することでもあった。

だが、その過程で定式化された〈客観性の政治学〉は、或る種の誤解の温床になる可能性がある。だから、後少しだけ、その誤解可能性を回避するための補足が必要だろう。

(12) 〈知育偏重論〉は正しいか？

〈客観性の政治学〉は単純な相対主義ではない。ただ、下手をすると、それは、真理への確固とした到達そのものよりも、真理として集団が認知するまでの政治的闘争や折衝の軌跡を追跡しながら、その軌跡の履歴を当該の真理概念に反映させるという意味で、学習成果への到達自体よりも、それに至るための態度、熱心さ、積極性をも勘案して評価するという、新学力観の構図に見合った客観性概念なのだ、と理解されてしまうかもしれない。

確かに、その理解は、完全な誤解とは言い切れない部分もある。だが、私は、科学的知識があつという間に自明な客観性を獲得していき、後は順調に蓄積されていくというようなものではないということを言いたい一方で、新学力観が評価しようとしているような態度や関心といった事項は、客観評価が極めてしにくいものであり、その意味では従来型のテストによる評価の方が好ましいとも考えている。この二つはなんら矛盾しない。科学的知識の流動化という一方での判断と、子どもの知識獲得達成度の評価基準の客観性とは、位相や水準の異なる別個の問題である。既に他の所でも述べたので（金森2005）、ここでの詳述は避けるが、私は、理科教育内部だけに目を向けるのではなく、より広い文脈での教育に目を向けるなら、我が国はあまりにしばしば性急な知育偏重論を唱えすぎ、知性の健全な発達を軽視しすぎてきたと考えている。一方では、人脈や政治的気遣い、調整や妥協の世界があり、もう片方には、誰もが納得する純粋客観性の世界があるという二分法。——私は、こんな単純な図柄は、とうてい世界の真相を写しているとは考えない。だからこそ後者の「純粋客観性」を、〈客観性の政治学〉を通過させることで成熟させることが、教師にとっても生徒にとっても重要だと考えるのだ。純粋客観性というのはただの言葉の綾という方が正確だろうが、だからといって、世の中は結局政治的調整や妥協で物事が決まっていくのだから、知性や合理性は最終的には目障り・耳障りな棘を生み出すだけとするような判断には、強く反対したい。我が国独特の、日常生活で普通の生活を送っていくときにちらつく、成人社会での知性に対する一種の軽視も、成人における科学リテラシー劣化に影響を与えている、とも思う。その意味では、理科教育は、科学的合理性の卓越した訓練の場として、揺るぎない重要性をもっている（cf. 明星学園1968）。

さて、この第1節では、主に認識論的な視座から、私なりに理科教育の分析を試みてきた。次の節では、もう少し広く社会構造的な、また倫理的な視座をも組み入れて、現代社会での今後の理科教育のあり方について、私見を述べさせていただきたい。

2. 社会の構造変動の中での理科教育

(1) 理科教育は〈自己批判〉の回路を内在化しているか？

ここ20年ほどの国を挙げての教育改革は、国際社会の中での我が国のあり方のかなり急激な変動や、社会構造全体の変化と対応したものだと思われる。欧米諸国という目標を追いかける形で一心不乱に突き進んでいる時期は、まるで産業社会の青年期のようなものだった。だが、個別産業が一定の水準に達し、人々の生活もそれに応じて或る程度の豊かさを確保するようになったとき、一心不乱に追跡していた目標は、既に半ば充足され、それと共に社会共通の目標のようなものは見えにくくなった。理科教育は、将来の科学者養成のための準備、または、より一般に、普通人にとっての自然との触れあいの鳥羽口として自己を定位していた。後者のような自己理解なら、仮に産業社会がその構造自体の変動を起こしたとしても、本質的な定位の仕方を変えないままでやり過ごすこともできるかもしれない。だが、もしそれが、前者のように将来の科学者養成の準備としての定位をしているなら、科学、並びに産業構造そのものの性質の変化に応じた微調整を行わなければならないはずだ。金属精錬や機械生産を中心とするような産業社会から、情報、医療、環境、福祉等を中軸としてもつ産業社会への変化。現在の理科教育は、その変化に応じた理科教育を作るということを本当に明示的な目標として立てているのだろうか。

私の性急かつ雑駁な印象に過ぎないので、間違っているかもしれないし、むしろただの個人的誤謬であればいいと思う。だが、私には、近年の理科教育は、教育問題化している「理科離れ」を何とか食い止めようという目標設定をし、そのために「楽しい授業」を工夫してはその具体例をあげつらうという作業に、その大部分のエネルギーを費やしているように見える。また、それと並行して、前節でも簡単に触れたことだが、新科学哲学や或る種の科学社会学、科学史などの作業を「相対主義的科学観」として一括し、それを盛んに反科学として形容することで周辺化しようとしている (cf. 左巻 2001)。そのいずれの場合にも、そこから透視されてくるのは、科学の行く末についての総合的予想、科学の社会的地位への省察、科学の歴史への配慮などというような問題意識が極めて乏しいということ、そして自己の作業を専ら技術的水準に限定しようとしているということだ。相対主義的科学観なるものを批判するときの錦の御旗は科学性という概念なわけだが、自己批判や、総体的目標への調整的定位を欠いた科学性とは、端的な語義矛盾ではないのか。科学に対して少しでも外在的なスタンスから吟味や批判を加える作業を端的に反科学と呼ぶほどに、自らは批判性をもった科学たりえているのか。合理的に科学を批判することは十分可能であり、産業構造の変化に伴う科学自体の構造変動は、その種の批判的作業を介しなければ成立しえないはずである。「理科離れ」をした学生に、科学とはこれほどまでに自由で楽しく、興奮をそそるものなのだ、といったメッセージしか与えることができないようでは、駄目なのだ。20世紀終盤以降の現代科学は、集团的で集合的な特性を強くもち、個別科学

者は、独立独歩の自由な個人という従来のイメージを貫徹しにくくなっている。「自由で楽しく、興奮をそそるもの」という紋切り型の宣伝文句は、恐らくプロの科学者たちには多少の違和感をもって迎えられないはずであり、ましてや、それが、将来の科学者予備軍としての子どもたちへの〈勧誘の言葉〉として使われ続けているということに、彼らは複雑な感情をもつはずである。

理科教育が、本当に、純粋なノウハウの資料集積体でも構わないと大部分の関係者が思うのなら、それはそれで一つの見識であり、私としては、その場合にはもはや後に継ぐべき言葉をもたない。だが、もしそうではなく、成人社会の社会構造への思想的対応の成分も含めようと思うのであれば、現状ではまるで不十分だと言わざるをえない。

(2) 〈ポスト産業社会〉の到来？

確かに、かくいう私自身、産業構造の変化に見合った科学自体の変化と簡単に口では言っても、では具体的にはどのようにしていけばいいのかということに、明確なヴィジョンをもっているわけではない。恐らくわれわれの社会は、産業社会からポスト産業社会への移行段階に入っている。そのポスト産業社会なるものの輪郭はまだ誰もが臆気にしか掴んでいないのだろう。だが、ともかく社会構造全体に関わる変動が起きかかっているという認識をもつに至るとき、単に技術的なノウハウを集積するだけで対応可能だとする判断は、あっという間に霧散してしまうはずなのだ。そして少しでも社会の構造変動へのアンテナをもつ人は、子どもたちを最短・最速の経路によって優秀な科学者に育てていくという目標設定自体に内省的契機を組み込まざるを得なくなる。というのも、「能力主義」のその能力が、どのような社会にとっての能力なのかが問われ直されるとき、能力主義が放つ自明性は崩壊していくからである。

その意味では、ここ数年実験されていた総合学習は、一定の評価に値するはずのものだった。国際理解、情報、環境、福祉、健康など、従来の教科教育の枠には完全には入りきらない主題を与えることは、まさに教科教育的安定性をもたないポスト産業社会の、予行演習的な知的経験になる。少なくとも、そのはずだった。だが、実際には、対応する教師の水準のばらつきなどの問題の浮上、また「学力低下論」の危機意識に押されて、現在縮小傾向にあるというのは周知の通りである。そもそも、まだ浮動的存在位相しかもたないポスト産業社会のための積極的実験でもありえたかもしれないが、まだそのポスト産業社会の成り立ち自体が漠然としているものに留まる以上、その対応を個別教官に実施せよと迫ることは、無理があったというべきなのかもしれない。ともあれ、上記のように私は知育偏重論には反対するが、にもかかわらず、現代の学力低下論は、ポスト産業社会への未来志向的な眼差しをほぼ完璧に欠いた産業勃興論でしかないので(cf.西村 2001)、その論調の中で、貴重な実験としての総合学習が周辺化されていくのは、惜しむべきことだと考えたい。総合学習がもつ独自の価値を、また改めて熟考し、議論を深め、それを性急に縮小・廃止するような方向にはいかない努力をすることが重要だろう。

そもそも、産業勃興論は、理科教育のいろいろな局面にその影を落としている。国益を

守るためには科学技術の振興が不可欠であり、そのためには理科に興味をもってもらわなければならない。——もしこれが結局は理科教育の本音だとするなら、「自由で楽しく、興奮をそそるもの」といったお題目はかなぐり捨てて、君たちの将来の生活水準維持のためには理科に習熟していなければならないと本音をぶつけてみてはどうか。その方がまだ一貫性があるというものだ。そしてこのように露わな形で、そのメタメッセージを提示してみると、それは、科学技術創造立国論であれ、産業振興論であれ、他の数ある価値目標の中の一つにすぎないということが自覚されるはずである。国を栄えさせるために理科振興に邁進しなければならないという判断は、義務的なものでも、必然的なものでもない。

(3) 〈理科教育倫理〉は可能か？

以上、相当抽象的ながら、ポスト産業社会に向けた理科教育の対応可能性について触れておいた。私の論点は、産業構造が具体的にどのように変わるかという問い自体に直接関係しなくても、産業構造が変われば必要とされる理数的な知識にも若干の変化が起こるかもしれないという意識覚醒が起こりさえすれば、半ば充実されたのも同然だといえる。単なる産業振興論の技術的準備にかまけているだけでは、根本的な問題の先送りでしかなく、それは結局、現状維持の技術的弥縫策にしかない。

ところで、このように、知識をどうやって獲得させるかという問題位相に何の疑いも差し挟まない段階から、どのような社会のために、どんな種類の知識が必要だと考えられるのかというメタの問いへとリンクする土壌が醸成されていく場合、既にそこにはまったく新しい知的作業が実質的作動を起こしていることが理解されるはずだ。そして、その種のメタの眼差しが介在するとき、知識生産には必ず価値的な位相が重ね合わせられる。その価値の制度的発現は、いろいろなものでありうるが、一つの発現様態は、いわゆる「～倫理」と呼ばれる領域に関係している。医療に対する医療倫理、工学に対する工学倫理のようである。では、そのような意味での〈理科教育倫理〉は存在しうるのだろうか。

「～倫理」というと、現実社会からは離脱した空理空論か、やたらに理念的な〈きれい事〉の世界だと感じる人はいまでも多い。だが、それぞれの個別科学の倫理学の実態はそれほど単純なものではない。ただ、それは本稿の主題ではないので、ここでは理科教育倫理なるものの形色をみてみたい。というより、実は、私はその要点を前節で既に論じていた。再確認しておくなら、私は、仮説実験授業での真理決定論があまりに単純だという指摘をした後で、たとえ成長過程の子どもを相手にしている場合でも、科学の場合、決定的真理や確実な客観性が着実に蓄積されているという描像を与えるのではなく、真理性や客観性の構築のためには、繊細な闘争が必要なのだという事実を目を向けさせた方が良く、と述べておいた。〈客観性の政治学〉という局面に、やや単純化された形でも構わないから子どもに触れさせておくということ。これは既に、理科教育という作業の中に倫理的な軸を入れるに等しいのだ。理科教育は、この種の複雑な真理観や客観性論を内在化するに至るとき、既に理科教育倫理を実践しているのである。

(4) 具体的には、どういうことか？

もう少し具体的に言えないのか、と思う読者もいるだろう。実は、それほど難しいことではない。例えば既に一部で実施されている科学史の授業を、理科教育に巧みに組み込むのだ。真理性や客観性などを抽象的に述べ立てても、子どもにはなかなか伝わらない。個別科学の具体事例が歴史上、どのように提案され、正しいとされたのか、または間違いとされて葬られたのか、正しいと思われていたものがどのようにして間違いだと見なされるようになったのかなどを、生き生きと教示する。これは既に、立派な理科教育倫理の教育なのである。また、実際の科学史のなかで、この種の理論変換的なものだけではなく、現在の目から見れば許されない人体実験のような、負の側面にもしっかりと目を向けさせる。さらには、水俣病のような大事件も、その上っ面を教えるだけではなく、50年代半ばから10年前後の間、政府によって実質的認定が行われるまでになぜ、どのようにして、ほぼ放置状態が続いたのか、その間、科学者たちはどのような活動をしたのかなどをきちんと教えるということだ。水俣病クラスの大事件は、極めて複雑な社会的、文化的因子を含むものなので、単純な善玉・悪玉を振り分けるのは無理だろう。だが水俣病のようなケースの綿密な教示は、子どもたちに、科学振興や産業振興が、社会の全成員が脇目もふらずに遂行すべき一種の義務だ、などというような考え方が孕む危険性を感じ取らせる絶好の教材なのだ。国家的には誇りうるような事件ではないものをわざわざ青少年に教えることに、違和感を感じる人たちもいるだろう。だが、それらを隠蔽しても、成人後の子どもたちは、必ずどこかからその種の情報は手に入れてくるだけだから、かえって、成人後の彼らに不信感を与えるだけだ。負の側面も含めて教材化することは、科学技術にとって単に有害な迂回路だとは言えないのである。

このようにして、科学技術振興論を自明視して、将来の科学者養成のための機能的最適性を追求するだけの理科教育、楽しく愉快的な科学をやろうと、一面的な科学イメージを植え付けることに腐心する理科教育、最終的には現状肯定の技術論にしかない理科教育は、その現状を変える必要がある。それには、それほど難しいことはいない。教師自身が産業社会の構造変動に敏感になり、科学技術振興論への狭隘で無反省な追従から距離をとるという作業がまず初めに行われねばならない。これは、制度改革ではなく意識改革なのだ。その分、より難しいとも、より簡単だとも言える。また、制度的に反映させるには科学史をより有効に使ったり、負の事例をも迂回せずにきちんと教材として取り上げたり、過去の大事件がもつ意味を、単なる暗記物として提示するだけでなく、その実質的な歴史的過程とその含意をしっかりと子どもに考えさせてやることなどによって対処できる。制度的といっても、やはり教師の意識改革が前提にされていなければ、あまり実効性はもたないだろう。だが、繰り返すなら、これは、制度を変えるということよりも、簡単にできることでもある。なぜならそれは、既に調べる気になればどこにでも転がっている材料を、見ないふりをしてきた事件や事象を、しっかりと拾い上げ、それを十全に使うための努力をするということだけで実現可能だからだ。一言で言うなら、それは最終的には単に、心構えと価値判断の問題にすぎないのである。

引用文献

板倉聖宣『日本理科教育史』第一法規出版、1968

板倉聖宣『科学と方法』季節社、1969

板倉聖宣『科学と仮説』季節社、1971

板倉聖宣・渡辺慶二『ものとその重さ』国土社、1974a

板倉聖宣・細川準三『溶解』国土社、1974b

金森修・中島秀人編『科学論の現在』勁草書房、2002

金森修『科学的思考の考古学』人文書院、2004

金森修「基礎学力——科学論の立場から」、東京大学大学院教育学研究科(COE)『「基礎学力」の再検討』
2005, 27-37頁

左巻健男『「理数力」崩壊』日本実業出版社、2001

左巻健男・内村浩『おもしろ実験・ものづくり事典』東京書籍、2002

玉田泰太郎『新・理科授業の創造』新生出版、1997

西村和雄編『ゆとりを奪った「ゆとり教育」』日本経済新聞社、2001

バシュラール, ガストン『科学的精神の形成』国文社、1975

平林浩『あてずっぽうと科学』桐原書店、1986

明星学園理科部編『自然科学の教育』麥書房、1968

日本理科教育学会編『発達と科学概念形成』東洋館出版社、1992

【特別講演】近年の非行とその背景

——エビデンスを通しての少年理解

十一 元三

1. はじめに——教育においてメンタルヘルスが今こんなに問題に

私の専門はもともと臨床認知神経科学で、こういう領域がメインの専門ではないのですが児童精神科医は非常に少ないので、いやが応でもこういう相談、臨床にかかわる状態になっています。私がどういう角度でかかわっているかと申しますと、一つは普通に大学病院外来をやっています。もう一つは医療にまで行かない段階で、発達とか教育相談をやっていて、これがメインです。さらにもう一つは京都市の学校医や、就学指導委員あるいは県の不登校専門機関でのカウンセラーのスーパーバイズや面接をやっています。そのほかには家庭裁判所の医務室技官をうちでやっていた関係もあって、調査官研修に参加させてもらっていることと、裁判所委員。もう一つ法務省の少年矯正課とずっと再教育の研究をやっています。

現在は東京の生活のほうは忙しくもあり長くもありなので、この間も研究契約を承認した直後に、誤ってわけのわからない強制捜査を受けました。実は全然違う事件で警察が誤解してやって来たのです。要するに私は社会とのかかわりが高いので、妙な事件に巻き込まれたりしやすい状況です。そういった面では例えば臨床心理関係で府の心理士会の講師をやったりしています。今日の話も実務的な話であまり理念ということではないんですが、現状をお伝えできればと思います。

世の中の議論を聞いていますと、教育と非行、医療がてんでんバラバラに論じられています。それでお互いの範囲を超えるとすぐに議論が停滞してしまうのを、よくメディアでも目にしていまいりました。ところがたまたま幾つかの近接領域にまたがって仕事をしてきたせいか、少年の精神保健という観点で見ると、本当に日ごろの生徒の教育とか生活、大事件、あと病気で相談に来る問題というのが全部つながって見えてまいります。そのつながりの中で非行というものを位置づけることが有効な対策になるのではないかと考えています。そういう意味でメンタルヘルスという一つのキーワードでまとめました。前半はこれについて紹介します。

まず、メンタルヘルスについては、アメリカの最大の機関はNIMH (National Institute of Mental Health) という機関があって、国会から予算をとってきて、ありとあらゆる研究を担っているところです。日本では軽い響きで誤解されていますが、簡単に申しますと精神的健康の回復・保持・増進を扱う総称で、私たちの視点から見ると精神医学とその近接領域、教育学から神経科学、社会健康医学などすべてが含まれています。

では実際の対象はといいますと、まずは精神疾患や発達障害です。それからは心身症、

あるいはDVとか虐待、あるいは家族の薬物依存、さらに集団不適應の問題、性に関する問題、非行も当然メンタルヘルスのメジャーな対象になっています。この対象について少し整理して説明します。

(1) 注目すべき問題点

一つは世間の人がいわゆる心の問題、心理、環境的な問題と考える幾つかの問題があるかと思います。しかしメンタルな病気というのは非常に広くて、私たち精神科医が主に活躍するのはこちらもありますけど、むしろ脳を背景にした問題、一つは統合失調症あるいは躁うつ病とかです。脳の画像を撮ってもあまりはっきり病変は見つからないのですが、逆に言うと非常にミクロな、分子レベルでの薬理的な異変が起きているだろうと言われる障害です。

二つ目は最近話題になっている発達障害です。自閉症、アスペルガー症といった問題で、これらになると顕微鏡レベルで見ると最近異変がくっきりとわかってまいりました。三つ目は、かつて痴呆と呼んでいた認知症、あるいはてんかんとか、各種の脳変性疾患です。これらは脳波とか、MRI や CT を撮るとパチッと病変が出てくる。大体、いま挙げた三つのタイプの問題が含まれています。

さらにまた、身体に内科的な異常があっても、当然人間の精神構造上の問題がよくあらわれてきますし、両者がオーバーラップした心身症というのが小学校あたりで非常に問題になっています。最近は大人もどうも心身症という形でしかストレスが表現できない方がふえています。警察官でもうつ病の人が本当に多くて、健康管理をやっているんですけども、最近はうつだらけです。

こういう分けかたで示した一つの理由は、もし学校で少年事件が起きたりすると、大体マスメディアの反応で見ると、親は何をやっとるんだというのと、学校で体罰をやったという原因探しをやりま。彼らの原因探しというのは、心理社会的要因が問題を引き起こしたという仮定しかしてないわけです。

ところが、私が少年たちと直接かかわっていますとその問題も少年にとって非常に大きいのですが、もう一つ、生物学的要因、あるいは誇大要因という呼び方をする場合もありますが、この両面を見ないと、どうしてこんなとんでもないことが起きてしまったのかということが理解できないわけです。文科省もマスメディアと大体同じ発想で、一面だけで何とか探ろうとし、現場の学校の先生は血眼になって努力されても、やはり両方配慮しないと有効な手だてがでず、現場はむしろ混乱するばかりという状況がずっと大きくなります。こういう視点をもとに非行についても考えてみたいと思います。

今のように分けるのはどうして重要かという、例えば心の病気ですと学校では健康相談活動というのが学校保健に位置づけられています。教育基本法の中でも生徒指導、生活指導があつて、要するに授業を教える以外にしっかりと生徒を見ることになってはいる。しかし家庭がなかなかうまいこといかない場合には、福祉的な支援も要りますし、メンタ

ルであっても薬物療法が必要な場合も非常に多い。すぐ心理療法、カウンセリングを連想するのが近年の日本の風潮ですが、実は世界的な動向として心理的な心の問題に最も有効なのは認知行動療法であるというデータがアメリカから提出されています。

例えば手洗いを2時間も3時間もしなければいけない、あるいは扉の確認を何十回もやるという強迫神経症はほとんどこちらと薬物療法を併用して、日常生活に戻す中でさらに不応を改善するというをやっています。心理療法は確かに重要な役割を果たすのですが、メインはかなりこちらに移りつつあるというのが現状です。

河合隼雄先生の影響もあって、臨床心理が日本で大はやりしました。河合先生ご自身は、非常に医療にも詳しい方だったのでよく私も電話で相談しました。ちょっと友達の調子が悪いんですよと言うと、河合先生はすぐに、「医者、医者」と言って全然カウンセリングとおっしゃいませんで、本当にカウンセリングの対象とわかった場合だけ、じっくりとするということで対応されておられました。しかし、どうも最近の風潮を見ると何でもカウンセリングに投げれば学校問題は解決すると誤解されていて、かえって現場が混乱していると思います。

脳機能、脳発達の問題になると医療上の問題ですが、統合失調症とか薬物療法からスタートし、それから次のケアをしないと症状はどんどん悪化し、ますます不利益をこうむるわけです。精神性疾患は本当に医療とかリハビリの世界になります。また、近年話題になっている発達障害というのは不思議な特徴を持っていますので、医療的な問題のように見えて教育的な部分で随分子供さんが変わるので「治療教育」という言葉を用いています。医療だけではできませんし、学校の出番がかなり大きいと思います。

さらに患者と関連しますから当然、内科系の先生方と一緒にやっていくということになります。一見何となく元気がないという場合には、このどれもの問題があり得るわけです。それをきっちり見抜いて方向づけていくことで立直ったり、元気になっていくというのが私たちの観察しているところです。

(2) 不登校問題：メンタルヘルス調査委員会調査結果から

メンタルヘルス専門の委員会というのは今までありませんでしたが、文科省が学校現場に委託して初めて立ち上げて、私はこの委員をやらせてもらって、全国調査をさせてもらいました。都道府県小中高の10校ずつ、各470校について行いました。全国約7000名の先生方に回答をお願いして、その回答者を内科系の学校医1名と担任3名、あと保健室の養護教諭1名の計5名で集計した結果の要点をお話します。

まず、小学校母集団470校で既に5600名以上のメンタルのかなり異常的な問題が起きていました。中高になると1万4900名とか1万3800名という膨大な数になっています。しかもその中身を見ると、いわゆる学校の中で話を聞けば済むという程度をはるかに超えている問題が多くありました。1校当たり直すと30数名ですが、年間、新患30何名というのはすごい、結構な数です。それぐらいの生徒さんが実はメンタルで困っています。

実際、受診までせずにいられなかったお子さんは、精神科系統では100名を超えていま

した。中学になると合わせて400名以上、高校になると1000名を超えています。そしてやはり成人型の精神科的問題に移行しているという要素が非常によくわかります。

【質問】 どういう先生に診てもらったらいいかというのはすぐ判断つかないですね。

聞きづらいです。精神科には変わった人はぎょうさんいるし、どこに行くかによって明暗が分かれると思います。(笑)

【質問】 うっかりした先生のところまで連れていけませんしね(笑)。

そうですね。行ったために本当に亀裂が入ったということもよくありますので、どこと連携するかというのが問題です。すぐに行ける児童精神科医が少ないということが日本のインフラ不足をよく象徴しています。いずれにしてもふたをあけてみますと、カウンセラーレベルよりもはるかに医療的な問題が多いことがわかりました。これは厚労省の調査ではなかったのに診断名が聞けなくて、どうしても文科省的な聞き方をしたところが限界になりました。

やはり不登校、人間関係の問題がすごく多い。これにはいろんな意味が入っているみたいですね。それから発達障害が1000名をはるかに超えています。しかもこの発達障害の問題といじめの人間関係とは全部連動しています。リストカットも非常に多いですし、拒食症、過食症もある程度あることがわかりました。わかった範囲内でも相当の数です。

これを見て、今まで追っていきますと、どうしても児童生徒が中心です。児童生徒というあまり学校保健の視点がないのです。つまり教育者が頑張りましょうというノリで行こうとするんですけど、実は学校の方は現実に生徒を抱えているわけなので、こういう問題が起きているということが大事だということはわかってはいるのです。しかも、学校保健法は50年間全く手つかずに変わってこなかったのに、いま中教審で、この見直しも重要であるという議論がやっと出始めています。

もう一つエビデンスを挙げますと、私が囑託をやっているある県の不登校相談機関では年間100件ぐらい新しい相談があります。不登校というのは、これまでは親子の葛藤というような人間的な緊張関係によると言われていたのですが、厳密に診断してみますと、発達障害系が実は今年は8割を超えています。本当にびっくりしました。これは全生徒の8割という意味ではなくて、全生徒のうちなかなか不登校が変えられずに相談にまで残った人の8割ということです。でも今までは昔流のカウンセリングをやって、じっくり子供とつき合ってエネルギーが回復するのを待って、家族調整していくと言っていたのですがそれをやっても全然不登校は変わらなかったのです。

ところが、きちんと医学的な見立てをつけてからカウンセリングをちゃんとやると、登校に戻ってきます。心理学神話というのがいつか相当はやったのですが、医学的に見ると違った側面がようやく見えてきたということです。最近、カウンセラーもよくこつちを勉強するようになってまいりました。一番勉強がおくれているのは大学の心理学の教授です。(笑)

まとめますと、従来は児童生徒の心の問題とか心の意味がはっきりと定義されてなかつ

たので、つい心理的な問題に限られてきた。それでカウンセリングで全部解決出来るだろうと思われていたのですが、実際ふたをあけると心理的問題、脳基盤を持つ医学的な問題、身体と関連したもの全部が関わっていたということが分かってきたのが本当につい最近でした。非行についてもやはり同じであるという可能性が随分高いと思います。

結局、教育で何とかしようと思死で努力していたのですがなかなかうまくいかなかった背景には、臨床心理学というのが大体フロイトの精神分析であるとか、あるいはユングの分析心理学が発点になっていることにあるように思います。フロイトとユングはもともと精神科医で、フロイト自身は神経学者でもあり、もともと精神病を扱っていて、精神病だけでは説明のつかない部分があるというので開拓していった領域がここだったわけです。

ところが、日本の場合は医学的側面が完全にそぎ落とされた形で翻訳が進み、結局はそのやり方で全部がカバーできると錯覚して広がったというのが実態かと思えます。ところが実際は保健室に行く生徒は問題を全部抱えて、自分で気がつかないまま相談に来ているわけです。ですから学校とすればどの方向の問題かを見立てて専門家とちゃんと連携していくことが重要になっていくということ、現在は学校保健のほうとしては打ち出しています。ここまでが前提で、次に非行に関する調査について説明いたします。

(3) 非行問題

まず調査で大事なはこの母集団はどういう集団かということだと思います。先ほど示したのは児童生徒全体を代表すると考えてもいいかと思えます。しかし児童生徒のうち、たばこを最近吸い始めた、あるいは靴のかかとを踏みながら学校にやってくるという、いわゆる問題行動群というのがかなりの割合でいます。これはどこの学校にもいるわけですが、その問題行動群の一部が本当に万引き、窃盗で家庭裁判所に係属するわけです。年間、大体20万人前後で平成16年が26万人でした。

かなりの数ですが、その中で少年鑑別所まで行くのが大体1万人前後だと聞いています。日本には53箇所ありますが最終的に少年院に行くのは4000人ぐらいです。だから問題行動群から少年院に入るのは東大に入るより難しい。(笑) そういうことで、今回の調査はこの4000名の中から調査したので、極めて非行化が進んだ少年のデータだということで、決して一般化できないということをご承知の上で見てください。

いろいろなことを調べたのですが、すごく単純なデータを示します。まず彼らの環境はどうだったのかという当然の疑問です。悪いに決まっているだろうと思われるわけですが、どう悪いかについての統計結果が少ないので、アメリカのCDC(疾患コントロールセンター)が使った質問書をそのまま翻訳して、項目としては各種の虐待、あるいは両親に慢性精神疾患があったり、服役経験があったり、あるいはネグレクトとか、どこからどう見ても逆境であるものだけに限定して、微妙なものはバサッと省いて聞きました。1個該当すれば1点、なければ0点という形で、0から9点までという単純な質問肢です。

例えばある北海道の少年院でやったところ、一般の高校生に聞くと虐待は1%以下で、

せいぜい両親の片一方ないし両方不在というのが数%です。この少年院の数値を見ていただくと10何%とか40何%という形で、数倍から10数倍という極めて高率になっています。

これにたいして一般学生1700名に聞いたところ、そういうきつい逆境はありませんと答えたのが89%で、ほぼ多くの人がない。1個ありますというのが、1%ぐらいで、あとはほとんどゼロです。ところがいくつかの中等少年院について、ないというのが3分の1近く、1個あったというのが30%あります。さらに2個あった、3個あった、あるいは四つ以上の逆境が重なっているというぼろぼろの環境の人が10数%あったので、これは明らかに不遇の招いた結果であることがここで確認できたと思います。

ちなみにアメリカ合衆国は1万何千人を調べています。合衆国のデータによると実は一般国民で、日本の少年院に近い。(笑)

虐待の割合もすごく高い。結局あらゆるデータを見ても、今の日本というのは世界でずば抜けて平和です。荒れたとは言っていますが、環境はまだ平和ですし、犯罪、殺人とか強姦というのは6分の1から10分の1ぐらいです。ふえてもこの状態なので、決してアメリカのまねをしてはいけないというのが我々の考えです。ヨーロッパでもそうですし、日本以外のアジアも同様です。日本だけが断トツに平和なのです。

次に、年齢が若くして非行に走った少年が集まる赤城初等少年院が群馬にあります。ここを調べると一般少年院よりもさらに身体的に虐待、心理的虐待、DVの家庭が多かったということがわかるので、かなりさらにきつい環境かもしれません。

もう一つ、女子少年院があります。女の子の非行というのは男の子の確か10分の1ぐらいです。非行の最大のリスクファクターは男であるというのが歴史的な事実です。身体的虐待か心理的虐待と分けると、女性なので性的虐待がちょっと目立ちます。それが目立つぐらいで、一般少年院と比べると決して高くないように見えるのですが、若干ほかの少年院よりも逆境の影響がきついなという感じで、1人当たりの平均逆境数を計算すると一般学生の10倍ぐらいの割合です。

ということは、年若くして非行に走る、あるいは女の子でかつ非行にまで行くというのはやっぱり一般よりも恵まれない状況が背後にあるのではないかという、極めて常識的な結果が確認されました。そういうことで、一つは心理環境要因が非常に厳しかったというのがわかるわけです。

(4) 発達障害について

次に環境のせいだけでは説明がつかない発達的問題があったかどうかというのを調べました。文科省がいま非常に注目しているのは、この広汎性発達症、自閉症、アスペルガー圏の問題、それとAD/HDという注意多動性の問題、三つ目が勉強をやっているのにある技能だけが伸びないという、いわゆる学習障害です。例えば算数はできるのに漢字だけがおくれるとかいう問題です。その三つに文科省は非常に注目して特別支援教育を始めたわけです。

一番難しいのは自閉症、アスペルガー圏です。ちょっとアンケートでは聞けないものが

ありますので、AD/HD と LD に関してはアンケートと実際の医者の診断とがかなり相関するという結果がありますので見ました。まず近畿と九州でやったところ、学習障害かAD/HD の疑いは大体10%前後と出ました。これは多分広げ過ぎているので実際はもっと少ないと思われます。ところが文科省がやったところでも6.3%出ていたので大体近い数値になっています。(注 AD/HD : 注意欠陥・多動性障害、LD : 軽度発達障害)

次に兵庫県の少年院で調べたところ、びっくりしました。LD の疑いが50数%、AD/HD の疑いが8割に行っていました。これは何かの間違いだらうと私たちは思いまして、平成12年から13年、14年と5年ぐらい連続で調べましたが変わらなかった。あと北海道の少年院とか広島少年院とか場所を変えてやったのですが、やはりこういう感じです。

実際に私たちの診断ではAD/HD に関してはかなり識別率は高い。LD に関しては学習に障害があることはキャッチするのですが、それが別の疾患の余波でそうなることまでは識別できないのです。

いずれにしても同じアンケート用紙を使ったところ、数倍以上になったというところは多分事実ですので私たちも驚きました。さらに少年院でいろいろ聞き込み調査をやったところ、実際、鉛筆を出しても書けない子もいるし、親がちゃんと教えていたのに書けないという子が結構います。法務教官に言わせると、これは昔からそうですよ、やっぱり多いですよとすらつと言われたので、ああそうだったのかと思いました。

ただ、少年院といっても学校と一緒に、ものすごく熱心な少年院と漫然と生活を送っているだけのところといろいろあります。教官の熱心さによって生徒のハンディキャップをどこまで見つけ出していくかには違いがあったと思います。それに加えて、もともとこういう苦手さがあって、例えばAD/HD の子はよく不注意で怒られるのです、何回言ってもおまへは覚えてないと言われて、また同じミスをするという形で当然自己評価もどんどん下がってきます。衝動性の高い子の場合はいかたがた手が出やすいとかいろいろあります。交通違反をすごく犯しやすい。アメリカでもそういうデータがあります。

要するにある範囲内で我慢するというのが苦手な人たちなので、それがプラスに働くと凝り固まった役所を改革するような人になるわけですけれども、マイナスに出ると違反の回数が累積するというタイプの人たちです。

(5) 知的障害について

ついでに知能についてお話しします。私たちが一般生徒をやると、この100が中心になって正規分布をするわけです。受験校になるとIQ120近くが中心になると思います。一応知的障害のないと言われている少年院でとると、大体85ぐらいがピークで正規分布しています。これは平均より標準偏差が低いのです。

これは学校の先生に聞いたらすぐわかります。IQ が10だけ低いクラスを教えると随分きついと、学校の先生から伺っています。ということは、学力面についても配慮してあげないと、言っている指示がすぐ通るわけでもないし、こちらの期待するスピードで処理できるわけでもないのです。環境、発達障害に加えてIQ というのは大事な尺度ではないかと

思います。いつとき私が小学生ころ、学校で IQ を検査を受けていました。ところが急に検査は悪だという風潮になって全く検査をしなくなりました。その結果、本来学力の問題なのに心の問題ですとなって、先生も困るし親も困るということがよくありました。カウンセリングが入ってきたことは非常にいいことですが、子供の多面的な側面をちゃんとケアした上で心の問題と言わないと、支援される側にとっても非常に酷な支援となります。

【質問】IQ というのは僕らが昔、受けたものと同じ、田中ビネー式とかあれ式のもので調べるんですね。

そうです。WAIS (ウェイス) とかウェクスラーというものです。この少年院は教官が協力してくれて全員とってみようというのでやったところ、こういう結果が出ました。

【質問】本当に普通の子供でやると 100 中心になるんですか。

ええ、そうなるように一応できています。ただ、実際にやるとちょっとずれますけど。海外文献を見ても書いてありますが、大きい犯罪を犯す人というのは IQ が思いきり低い人というのはあまりいない。大体ちょっと低め、サブノーマルぐらいが一番再犯を繰り返すし、内容もなかなか深刻です。イギリスからも出ていますし、日本でも同じような傾向かもしれません。

一時少年院でのカウンセリングがはやりました。ひたすら 1 対 1 面接でどんどんやりました。これは兵庫県のある学園ですが、どんどん荒れていき、最後は集団反抗事案という有名な事件が起きました。集団で教官に対して暴行したんです。そこに赴任した教官がみな倒れていくというので、何人かすごい腕の教官を集めて立て直していこうと、もう一度教育プログラムを直してやったところ、それまでと偏差値的には同じような教科課程をやっているのですが、そのプログラムを導入してから平成12年以降は少年院で再教育を受けている間に学力が伸びました。

それ以外にも再犯率が30%前後で推移していたのが、20%前後に落ち着いていきました。この教育課程を受けた少年たちは社会に出てからも、あのころはよかった、もう一回少年院に戻りたいと言ったりするらしいです。(笑) ユングが言っているのは、自我がある程度形成された大人の症状を見て言っていたのです。それを発達過程にある子供に、あなたたちの言うことはすべて認めますとやっていると、基本的に自我をつくる上で、あるいは社会的価値観を共有する上ではかえって問題があるのではないかという意見も出されたりしています。

ただし、少年院で全員で行進をするとイメージから軍国主義の復活だという批判を受けやすいのですが、子供たちにとって体力をつくることは注意力をつくることにつながりますし、注意力をつくと指示が通るようになって、かえって自己評価は上がってくるのです。

【質問】「おいっちに、おいっちに」というのも結構きくわけですね。

大事だったということがあります。

【質問】刑務所でもやっていますよね。

そうですね。少年院の場合、本当に教育というような形で。

行進とかレクリエーションにしてもできるだけ集団で遊ぶというふうにやっていますと、漢字までがきれいに書けるようになったりするらしくて、やはり人間は個別よりも集団で過ごすという時間もすごく大事だということが数値的にあらわれてきます。

ここまでの話をまとめますと、まず非行にまで至った少年に関しては逆境体験が高率になって、しかも何重にも累積している人が多かったということがあげられます。もう一つは、医者は診断してないのですが、発達障害的ハンディキャップを持っている人が非常に多かったのにそれに気がついていない。結構それで、「おまえ、マジで聞いているのか」と怒られたりしている人が多かった。あと努力しているけど学習が伸びないのを努力不足ととられてしまうこともきいている。

もう一つが受容・共感主体の問題です。これもユング派が非常にやらせたことがありますし、私も大学ではユング心理学を勉強していたので好きではあるのですが、これを子供にそのまま適用すると大混乱を起こしますし、家庭裁判所でも同じような混乱が起きていると聞いています。要は環境要因と生物学的要因、発達の特性の双方を配慮した生活指導が必要なのです。個別心理療法的面接よりもむしろちゃんとした生活づくりと教育支援をやることで、少年たちは初めて立ち直っていくということです。特に有効だったのは小集団プログラムを導入したことです。子供の社会性が非常に高まって、他人に対する共感がすごく高くなっていき、精神的に安定していくということが認められています。

アメリカでは非行理論でラベリング理論というのがいつとくはやったことがありますが、あれはラベリングするから余計に犯罪者は強化して行くのを早めるんです。あれをもとにした政策を打ち出した政権は、ケネディ政権にしても、ヨーロッパのフランスにしても全部教育に失敗しています。そういうものではなくて、大切なのはソーシャルボンド的なことなので、それで行くほうが少年院の教育にはよく合っていると思います。

要はレッテルを張らずに、しかもそういう犯罪を犯しても隔離しない、同じようになるべく処罰せずにのぞむことが肝腎なのです。

【質問】ノーマライゼーションだから、ラベリングそのものが非行の原因になるからなるべく社会のほうではラベリングをしないで、非行者そのものを受け入れるという姿勢で対処しようというやり方ですね。

人という概念そのものを否定する方向に行ったということでしょう。

【質問】それで失敗した？

ええ、それが失敗した。あとそういう方向でつくったプライベートスクールも大体非行の巣窟になって、覚せい剤がはやる、女の子は10代で妊娠するとか。

【質問】それは善悪の判断がつかなくなるということですか？

それもあります。善悪以外に社会性が全然育たないみたいですね。かなり自己中心的な発想です。

【質問】ラベリングを避けようとする、結果的にうまくいかないのではということはないのですか？

避けること自身が悪いのか、それともラベリング論を主張する教育者のほうの発想に問題があったのか、そこはよくわかりません。

【質問】ラベリングというのも教育方法の正当化の方法にすぎないかもしれませんからね。

そうですね。あとは教育委員会でも極端なところ、近畿のあるところではそれを全面的に取り入れて生徒は絶対にしからない。悪いことをやってもしからずに、勝手に伸びていくんだというんですけど、それをやったところ、学級崩壊を起こしました。

やっぱりしつけには必要なものがありますし、当然だと思います。そういうことが改めてデータの的にも確認された次第です。

2. 最近注目されているアスペルガーと非行の関連をめぐって

(1) アスペルガーとは

これからは発達障害の中で自閉症とかアスペルガーと言われる広汎性発達障害についての話です。今は文科省の特別支援教育の一番のターゲットで、実は一番現場の先生方が頭を痛めておられる対象です。

診断基準が確立されてきて診断精度が上がったために、昔は1万人に2～3人と言われていたのが今はアメリカでは150人に1人と言っています。

最近、日本の文科省は0.8%と出していますが、名古屋で調べたら2%という数値が出ています。これは医者が本当に診断したわけですから1～2%はいるのではないかと思います。ただ、別に医療にかからなくてもちゃんと適応している人とか、研究者の中には非常に多いです。とくに教官の中に非常に多い。(笑)

大学なんてその集まりかもしれませんね。研究者としては適応しやすいかもしれません。これは実はノーベル賞学者にも多い半面、エッとと思う重大事件を起こしている場合も多いと聞きます。要するに両極にぶれやすいというのが最近ようやくわかってまいりましたのでご紹介します。

先ほどの多数例研究はAD/HDとLDだけだったのですが、アスペルガーはアンケートでとらえられることが非常に難しい。というのは、言い方が悪いのですが本人がどこまで良識があるかによって回答が全然変わってくるからです。ところがAD/HDの人だと、よくけがをしますかという行動などで聞けるので大体正解が多い。これについては個別ケースから入っていただいています。

まず広汎性発達障害というややこしい名前の起こりは、レオ・カナーというジョンズ・ホプキンス大学病院の児童精神科医が最初に自閉症という概念を打ち出したことにあります。彼は今でもベストドクターと一番よく書かれて知られているアメリカのメリーランド州の病院の初代の児童精神科医の教授で、主に同僚の娘さん、息子さんを診ていたようです。

彼はあるとき精神科の教科書に載っていない特殊な特徴を持っている子供がいるということに気がつきました。この11人の子供について報告しました。2歳から11歳までで、知能の高い、低い子供、いろいろあったのですが、共通していたのは、赤ちゃんのときから

例えばあやしてもあまり反応しない、人が入ってきてもそっちを振り向かない、スープのにおいがしても知らん顔しているとかいった独特の状態です。

幼児になってくるとオウム返しとか、普通なら「バーブー」とか軟語をしゃべって、その後は「ママ」「パパ」という1語、2歳で「パパ、あっち」と2語群に入っていきます。が、カナーの診ていた子供というのは、最初にしゃべった言葉がオーバーオールな大人の言葉です。「ナイス」という言葉をいきなりしゃべったとか、ハイハイせずにいきなり立ち上がったとかいった、どう見てもユニークな子供です。お母さんが非常に情緒豊かな人でもそういう子供さんもありますし、お母さんが非常に研究者的な人でも生まれているので環境だけのせいとは思えないと彼は書いています。

そういう特徴がある一方で、非常に特殊な、抜群の記憶力を持っています。ダッコされて近所を散歩したら表札を全部覚えてくるということが書いてあります。「レインマン」という映画がありましたが、あのタイプです。しかしちょっと自分の予想と外れるときとか、いつもと違うことが起きると、同一性保持の傾向が強いのでパニックを起こしてしまうという特徴も書いています。

現在知られる自閉症の特徴すべてを書き尽くしていたのがカナーでした。これが自閉症の起こりになるのですが、カナーと同じ、ほぼ同時期の1944年の太平洋戦争中に、ウィーン大学にいたハンス・アスペルガーがカナーそっくりの子供の症例報告をしました。そっくりな部分があるのですが、アスペルガーが診ていた少年は言葉の発達は皆よかったと、カナーとは一見逆のことを書いています。さらにカナーの診ていた自閉症は人を避けたり無視する人が多かったのですが、アスペルガーの診ていた人は病院に来ると看護師に甘えたり、あるいは入院中の患者にいたずらしたり、けっこう人に寄っていくのが好きな人が多かったのです。

それでこのカナーとアスペルガーの報告から、結局どうも共通点と相違点があるということで広汎性発達障害という枠組みができました。一つは自閉症あるいは自閉性障害、これはアメリカの呼び名です。その自閉症と、私たち定型発達者の中間に当たるのをアスペルガー障害と位置づけようと考えています。さらにこのアスペルガーよりもうちょっと目立ってはいないけれど同じ個性を持っている人は、医療では特定不能型広汎性発達障害という呼び方をしています。実際はアスペルガーとほとんど同じことです。

今の文科省の特別支援教育はどちらかというと自閉症では施設でケアしてもらっている人が多いのですが、アスペルガー圏の人たちは小中高と上がって行って成績も非常にいい人がたくさんいますし、大学、大学院に進学する人も多い。こういう後発概念としてでき上がったのが広汎性発達障害で、自閉症に近いほど特徴が目立ちやすい。例えば駅のプラットフォームで列車が入ってくるのをにこにこ笑いながら待つて手をくりくりしている人という、すぐ自閉症の方だとわかりますが、アスペルガーの人になるともうちょっとわかりづらいのです。普通に背広を着て勤務している人もかなりいますし、裁判官の中にも結構多いのです。

【質問】それからアスペルガーだと相当深刻な犯罪も出てきますよね。もし例えば裁判官がアスペルガーだとすると、一応周りの人が知っていれば気をつけなければならないということにもなると思います。そんなに診断がちゃんと確実につくのですか。

専門医には、ある着眼点があつて割と簡単にわかります。最近よくグレーゾーンに行つたとか、オーバーダイアグノーシスと言っているのは全部専門医以外の人がつているので、きちんと診断するとそうでない人はそうじゃないのです。

【質問】最初におっしゃっていたかもしれませんが、器質性というか、素人が見ても何となく脳が萎縮しているとわかるような場合と、それから機能性で何か脳に直接の欠陥のない場合の中間のわけですか。

そうです。

【質問】ということは、微細に見ればやはり脳に何か普通の人間と違う、ミクロの器質の差がある？

そうですね。顕微鏡レベルの差があります。

【質問】特徴的な症状というのとは？

要はチェックリストだけでとらえようという発想では無理で、しかも教育関係の人が学習障害という言葉で乱用しています。何でもかんでも学習障害で、実は学習障害と思われる一部は、この自閉症とかアスペルガー圏で非常に成績のアンバランスの人を指していたので、学会そのものがまだちゃんと診断していない。だから大混乱を起こしています。

【質問】しょっちゅう方針が変わったりしていましたよね。

ええ。でも医学の世界では最初から厳密な LD、AD/HD、PD 器質というのがあります。最近の脳研究でわかってきたことです。人間の脳はめちゃめちゃ複雑なものです簡単に申し上げられませんが、脊髄に近いほど原始的な機能、系統発生時期が古い機能で、そこからだんだん動物の機能、大脳の変形とか、最後は大脳皮質という非常に文明的な機能をやるところです。

神経の研究からわかってきたのが、自閉症、アスペルガーの人というのは認知処理に問題があるとよく言われるのですが、認知処理を直接担っている皮質のほとんどには異常は見つかりませんでした。何が見つかったかということ、大脳の深くにある扁桃核、神経核とか大脳辺縁系、要するに古い脳にあたる部分に発達停滞が認められて新しい脳の部分には全く問題なかったという結果になっています。

【質問】それは顕微鏡か何かで確かめることはできるんですか？

ええ。死後解剖の研究で大体わかります。

【質問】これは人間だけですよね。

最近チンパンジー問題でもできつつあります。要は文明的な脳はどうもなくてこういうところが問題があると、勉強はできても当たり前のことはわからないという臨床上によく対応しています。あと小脳にも一部問題があります。どういう問題かということ、例えば大脳辺縁系の海馬という組織で、アンモン核の近くです。上が自閉症の人で、下が同じ年齢の男性です。

ボストンのグループが調べたのですが、神経細胞を一個一個のレベルで調べると、我々の脳細胞の場合は、細胞の本体から樹状突起が1回、2回、3回、4回と複数回枝分かれ

して、別の神経細胞と細胞ネットワークを組んで余計な細胞は死んでいくわけです。細胞の自殺というアポトーシスを起こして、それで大人型の脳細胞になります。

それが自閉症の人の場合は1次分岐とか2次分岐で枝分かれがとまって、あまりネットワークを組まないまま多数が残っているという、いわゆる赤ちゃん型の状態で脳の一部が足踏みをしていることがわかります。これがもし生まれてきてからのダメージだったら絶対にこうはならないということがわかっています。生まれてから、例えば熱性けいれんを起こした、あるいは低酸素状態になったという場合は細胞は死滅しますので一般よりもっと減るはずですが、多いままというのは先天性の障害の特徴です。

【質問】 遺伝の可能性もあるとか。

ジェネティックなのが8～9割です。

【質問】 普通の本にはアスペルガーは遺伝的だとは書いていないですね。

断言してはいません。生まれてからウイルスに感染した人も一部なる場合も一部ありますが、ほとんどの場合は遺伝的です。ただ、その遺伝というのが何とか病を受け継ぐという遺伝形式ではなくて、どうも複数の遺伝要因があって、それが集積したときに初めて診断がつく程度の感じです。

【質問】 遺伝というのは今のご説明と関係あるかと思いますが、親とかあるいはその前、代々さかのぼると同じような症例があるということですか？

圧倒的に多いです。もちろんご両親ともそうでないが生まれるということもあり得ますが、児童精神科医の経験では子供が自閉症、アスペルガーの場合、両親のどちらかがというのは50%以上の確率です。

【質問】 でも、これは遺伝だといろいろと、そういうことが話題に上ると差別になるというので、なかなか表にしたがらない情報ですね。

あとそれよりもむしろ親の育て方のせいだと誤解してほしくない。きっちりと指導することが大切で、あと、特定の1個の遺伝子を持っているか持っていないかという遺伝とは違うのです。

【質問】 もう一つ関連して、親がこういうアスペルガーであると、高い確率で子供もそうなりますか。

はい。ただし100%ではありません。あと小脳に関しても、通常と比べてちょっと萎縮しているような人が10人に2～3人ぐらいいます。小脳が萎縮している場合はどうしても不器用みたいになったり、しゃべり方もちょっと単調に聞こえます。

(2) アスペルガーは人類の一部がもっていないといけない器質でもある

三輪車にうまく乗れないとかスキップが踏めないとかありますが、プロのスポーツ選手になっているような人もいますので、全員が全員とも教育・運動が苦手だとは言えないのは事実です。

そういうことで、最近では広汎性発達障害というのはむしろ学者とか職人とか高度専門職の人に多いので、人類の一部が持っていないといけない遺伝質だと言われます。みんなが

情性豊かで論理よりも感情優先だったら多分、人類は滅亡していたかもしれません。恐らく人類にとって必要な幾つかの遺伝子が1人に集積したときに、ちょっと診断のつくぐらいの特徴であるのではないかという説を有している人もいます。

【質問】それは悪玉コレステロールと同じように、多少はこれがないと困るというか。

そうです。

【質問】昔のいわゆる天才でこれに関係する人が意外と多かったのでは？ ニュートンなんかそうかもしれない。

最近のノーベル賞をとった方にもそのようなタイプの方がおられると言われています。

【質問】大学の先生などはその存在確率は高いんじゃないですか？

高いと思います（笑）。先ほどのカナーが11名を報告しました。11人の父親のうち、4人が精神科医、4人が弁護士、裁判官です。あと3人も芸術系の人だったようです。

【質問】精神科のお医者さんは、お医者さんというより患者の一種じゃないかと思われませんか。（笑）

そのとおりです。それで学校は困るんです。精神科医自身が社会性をつけないと変わらない。

【質問】明らかに対人恐怖症で、自分の対人恐怖症を意識して精神科を選んだのではないかと思われるようなお医者さんも知っているし、明らかに対人恐怖症とは逆で図々しくてわがままで人の迷惑を全然わからないという人もいるしね。

そうです。だからほんとに社会のインフラとしての役割は重要ですが、社会性の問題があります。

【質問】純粋数学の先生で私の仲間にもいて、頭はいいんだけどつき合っていられないというか、そういう人がいますね。

【質問】理論物理とかね。でもそうすると人類全体の中では非常に大事な存在ですから、よっぽどひどい場合以外はむしろ治療しないでほしいとは言えないでしょうか？

要は適応の問題だと思います。

【質問】最近ではアスペルガーと凶悪犯の判断が一緒だという例が幾つか紹介されて、以前にはそういう例が紹介されていなかったのは、判断枠がなかったから見落とされていたということでしょうか。最近になってふえてきたという印象を受けるわけです。ただ、それはおかしいような気がしますが？

おかしいと思います。国際診断基準が出来たのが90年代なので、一般の医者に知られるようになったのはごくこの数年です。だから余計にそう思います。大体私も裁判所の鑑定書を読むと、明らかにアスペルガーだと言うよりも統合失調症、人格障害になっている人が多いのです。特に精神分析家は診断が嫌いなので親子のせいにしたがるのです。父親の攻撃性があるとかわけのわからない説明をします。わけのわからない説明というのは大体間違っていることが多いです。

そういうことで結局、広汎性発達障害の特徴は何かと言われると、一般の解説書はよく出ていますけれども、なかなか正確な説明は難しいのですが、医学的にいうと対人相互的反応の障害という独特のジャンルができ上がっています。それまでの精神疾患にはない表現です。幻覚妄想とか、躁うつとは全然違うジャンルです。

【質問】アスペルガーは全然妄想はないんですね？

妄想と合併する人は結構多いのです。数%ぐらいはあります。二つ目は、限られた物事にこだわって反復しているとか。これはうまく出ると研究者タイプになりますが、脅迫的傾向があって、同じ非行を同じ場所で繰り返す人が多い。「痴漢注意」と張られてもそこへ行ってやるとか。

あと診断基準に載ってないのですが、すごく特殊な体質を持っている人がいます。パニックに陥りやすいのは有名ですが、すごく知覚過敏になります。人の聞き分けられないような遠くの音が聞こえるとか、あるいはにおいに敏感でデパートの1階は化粧品が置いてあるからよう入っていかないとか、いろいろ起こります。これは私が勝手にまとめたものです。国際診断基準はこの二つを挙げて、それ以外にこの特徴の絶対どれかというのが広汎性発達障害と言っていいと思います。

(3) 突然大混乱をおこすアスペルガー障害の可能性

もう一つ、私たちのグループが調査した結果、どうも教科書に載ってないけど問題ではないかということで気がついたのが、アスペルガーの人が一見障害が軽く見えるばかりに優等生としてずっと上まで上がってきってしまうのです。そしてそのままボンと難しい人間関係に入るとか、就職したりすると突然大混乱を起こす。その混乱を起こしているときというのは、急に家を燃やしてゼロからやり直すとか、普通の人は発想しない白紙回帰をします。

あるいは自分の大好きな炎とか衝突実験を社会の中でやっていくことを突如思いついたり、あるいはインターネットで例えばイラクの首切り映像を見て、これほんまにやったらこんな感じになるのかなと実行に移そうとしてしまう人が結構います。我々も外来で慌ててとめる人が多いのです。やっぱりメディアの影響を非常に彼らは受けやすいのです。

それを言うと、すぐ言論の自由の弾圧だといって我々はたたかれます。我々も日々、外来で冷や汗を流していますので、あまりにもえげつないアダルト映像とか残虐映像は絶対に避けるほうがいと確信しています。ましてや不適應で相手に対して被害的、攻撃的になっていると、余計にこういうタイプがあると他人を巻き込んだ重大事件になりやすいと言えます。有名な事件はほとんど広汎性発達障害がからんでいるとって間違いないと思います。これは全部、裁判所に確認したり、私自身も鑑定をやっていきます。

98年が最初だったんです。ちょうど私が強制わいせつのケースのときにアスペルガーとつけたら、今まで判例がなかったと言われたので、今まで全くそこら辺は鑑別されてこなかったということがわかりました。

【質問】これは古典的な考え方という、これも一種の遺伝的な基盤を持っているとすると、言ってみれば本人のせいではないわけですね。

そうですね。

【質問】刑事罰は科せられない？

いや、科せられます。完全に責任能力を認められているケースが結構多いのです。ただ、

結局アスペルガーがこの問題を起こしたというか、アスペルガーに気がつかれてなかったことによって2次災害が雪だるま式になるということです。事件を起こしてしまったときに警察や検察は供述調書にストーリーをつくらうとします。あそのストーリーというのは、だれだれに逆恨みしてどうしたとか、定型発達の子供のストーリーとしてつくる。そうすると嘘になるんです。彼らはそうじゃなくて、いや炎が好きだったからだ、とか言います。

【質問】ただ、我々から見るとこういう人たちというのは再犯の可能性はあるかないか全く予測がつかなくて、ともかく再犯の可能性が全くない場合も当然あるだろうけれども、あるかないかの予測が全く成り立たないという感じがするんです。

そうです。特に放火と性犯罪は再犯がすごく多い。執拗にやりますし、少年院へ入ってもまたやりたいことを平気で日記に書きます。だから教官がびっくりします。ところが一発大きな事件を起こして二度としないだろうというタイプも非常にたくさんいて、種類、タイプによって全く変わります。

【質問】子供のとき自閉症の症状があった場合には、予めお医者さんと相談すればかなり普通の人として生きていけるような教育方法があるんですか。

あると思います。というか、アスペルガーの中にもいろんな人がいるなというのが我々の感想なので、いいプログラムを受けてほんとに障害が目立たなくなったなという人もいますし、いいプログラムを受けてはいるんだけど危ないことをやっているなという人もいます。

【質問】逆に言うと、こういう人たちはマイクロな意味での器質的なものがあるわけですね。そうすると矯正プログラムといっても、薬か何かをどんどん使うというのがない限りは無理なような気がしますね。

ところがさっきの神経細胞が損傷しているのではなくて、未熟なりにファンクションしています。そうするとわかりやすいプログラムに入れていくと、社会性は結構獲得していきます。だからできたら脳の可塑性の高い10歳以下のときまでに対人プログラムをやるのと、随分その適応ができると言われていています。ただし、大人になると個性が固まっています。そういう場合は周囲の理解を優先して、あと自分にはまった職業を見つけてもらうと極めてきちょうめんでミスも少ない仕事をするというのが評価されます。

【質問】いますよね。本当にミスが少なく、ただ何となくつき合いが薄いというか、人間臭さが薄い感じの人が。そういうタイプはそうなのかな。

ええ、その場合はむしろ強いて濃密な関係に入れずに、そのペースでちゃんとみんなが守ってあげるといのが大事です。

(4) アスペルガー障害への対処について

【質問】こういう人たちには、君はこういう障害なんだということを教えてあげたほうがいいんですか？自分で自覚して、私はこういうものだと。

そうですね。内省力のあるアスペルガーの人の場合は教えるとすごく役に立っています。

【質問】人に傷害してはいけないよといって、大体それを機械的に守ろうとする患者もいるようですね。

そうですね。

【質問】これだけ診断基準も印刷で出回ったりすると、おれはアスペルガーだというにせ者が出てくる

という可能性はどうですか？

例えば事件を起こして拘置所に入ります。普通の非行少年はこたえたり悪びれたりするんですけど、アスペルガーの子でそれまで優等生としてきた子が突然拘置所に入っても全く変わらない。「先生、こんにちは」と淡々とあいさつします。だからすぐ化けの皮がはがれます。(笑) やっぱり彼らの特質は並大抵のものではないということが、いざという場になればなるほど出てきます。単なる虐待の影響とも違うというのがよくわかります。裁判で不利になることを平気で言います。何で僕は反省しないといけないんですかと、被害者に平気で言います。

【質問】 そうすると例えばこういう非常にかわいそうな事件を起こすか、言ってみればすぐれた数学者になるか紙一重だとする、しかも知能は全然普通の人間と同じであるとしたら、本当に君はこうなんだよということを10歳とか15歳のころに教えてあげたほうがいいんですか？

私たちの経験では本人に告知する人は必ずしもいなくても周囲のキーパーソンが理解するだけで、その子を伸ばす方向に行くか、つぶす方向に行くかの分岐点になります。だから知るということは大事ですし、知る上で診断を使わずに特性を説明するというのとは一つの方法ですが、このように非常にきつい個性で甘っちょろい障害ではないのです。だからやはり診断という共通のタグを使ったほうが一番わかりやすいと我々は考えています。

【質問】 そういう子たちというのは、処分としては少年院、少年鑑別所に入れられるのですか。

そうです。鑑別所で鑑別を受けて、場合によっては精神鑑定を受けて発達障害だとわかると、できたらその取り組みをやっている少年院に送ろうと決めます。

【質問】 今度はそういうのはちゃんとするということになっていますね。

そうです。

【質問】 ちゃんと社会復帰できるような教育プログラムはつくれるのですか？

実は少年院53のうち、我々といま一緒に共同研究をやっているところは9つあります。すごく熱心にやってはいるのですが、舞台裏の話になりますが、過渡期の常で従来の発達障害を知らない教育で十分ではないかという反発が今すごく起きています。

【質問】 少年院とか刑務所の指導員で、先生とされている人たちの知的水準が非常に問題ではないかということも聞きますが？

あまり露骨に言えないのですが、協会もありますし、法務省としてはその現状でやっていくほかはないので、ちょっとでもいい動きを我々は横からするしかないのです。結局どこも人材難で困っています。

【質問】 さっきマスメディアの解説はほとんど間違っていると言われましたが？

ええ、こういう事件に関しては。

【質問】 解説している人たちは間違っているということには気がついているのですか。

途中から気がつく人は多いです。そういう人は途中から急に意見を変えたり、週刊誌の書き方が全然違ったりします。

【質問】 精神障害者の中でもアスペルガーというのは特に難物という感じがしますが。

そうだと思います。海外でサイコパスと言われた人のかなりの割合が、今の基準でいう

とアスペルガー圏です。

【質問】成人よりもやっぱり未成年が多いようですが、最近は老人がキレるとか凶悪犯罪がどうしてもふえてくるらしいのです。それもアスペルガーと関係あるのか、あるいはアスペルガーは未成年に多いといえるのですか？

全部になると思います。実はアスペルガーで普通に大人まで暮らしてきた人というのは、警察側から見ると責任能力があつて何の問題もないではないかというので鑑定にさえ回っていないのです。だからたくさん含まれているのに鑑定されないケースが多いのです。

【質問】ただ、これは割合と子供のときから識別できるんですか？

そうです。大体3歳ぐらいから鑑別できます。

【質問】先生のお話だと、識別の基準というので何とかそれなりに対応はするというわけですね？

(5) 学校、社会の対応について

学校生活というのは集団生活ですので、社会性をすごく鍛える場です。あそこがぐちゃぐちゃと学校が支援できればそれ自身が起こらない。特別支援教育は大事なのにそういう保健の視点がなくて心配していたのですが、最近はスポーツ・青少年局がやっとタイアップしてやることになります。

【質問】下手すると差別にならないですか？

統合失調症でも何でもそうですが、理解が進めばなくなります。

【質問】ただ、うちの子がそれなのかとか、いや、うちの子があんな子と一緒にさせられたら転校するとか、学校をやめるとか、学校に文句を言いにくとかということになるのでは？

結局、一番いいのは事実をちゃんと報道して、早めにこういう事件が予防されてくると逆に偏見も減るし、差別も減ってくると思います。

【質問】でも、偏見や差別が減るためには事件が起こらないというか、安全性が高くならなければ絶対無理だと思いますね。わからなくなったら包丁を持ち出して2~3人殺しちゃうというのは1年に2回ぐらいの割合で事件ですか、もっと多いのですか？

もっと多いです。これはほんとに一部です。

【質問】こういう人が特定されたら、例えば有名私立校というのは面接で落とすでしょう。

いや、それはないと思います。アスペルガーは非常に多いんです。

【質問】だから社会の理解でしょう。そこでこういう人が特定された場合には断られたりする。

全体の非行の中では非常に少ないのです。が、ただ、やった非行があまりにも一般の理解が得られないということで処分されるのです。

【質問】先生の判断だと、いま日本の非行問題というのはいわゆる社会心理学的なアプローチよりは、むしろ病理・生理的なアプローチをもうちょっと強化してきめの細かな対応をとったほうがいいという考えですか？

日本の場合、進んだ非行にまで至る子はごくわずかなので、発達の評価というか、そっちの視点が絶対に要ると思います。あと、もう少し評価は有効だったというデータがなかなか出なかったのが、1回総務省がスクールカウンセラーを投入後の不登校に対する効果を出したら費用対効果はゼロと出てきました(笑)。エビデンスは今から出てくると思

ます。

【質問】教育学部の臨床心理学は大変でしょうね（笑）。

臨床心理は本当は大変です。どういう領域でどういう具合に用いるかをちゃんと整理していかないと、しんどいと思います。

アスペルガーの事件に関して少し特集で事件を取り上げ、教育を取り上げたのを去年編集しましたので、この中でもう少し詳しく書いておりますので、もしよろしければご覧ください。どうしても非行という取り上げるのを嫌がる人が多いのですが、専門家のだれかが取り上げないと、事実はあまり認識されません。

（6）これから問題の解決にむけて

【質問】先生のお話を聞いていると、要するに世の中はこういうふうには自閉症とか非行が多いから教育三法を見直して、指導要領とか何とかそういうふうにするでしょう。でもこれを工学的な立場から見ると、これだけいろんな現象があるならもうちょっとそれに基づいてテクノロジーとして社会的な教育みたいな何かをやるといってなれば社会システムとしては変えられないのではないかと思います。いままでのように指導要領といったことだけではなくもっとエンジニアリング的なやり方を導入していくのは如何ですか？ これだけはっきりいろんなことが分けられるとすると、ある程度それらを総合してエンジニアリング的に今までの指導要領とかいう感じではなくて、何かもうちょっとできるのではないのでしょうか。

いろいろ一緒にしてもいいと思います。

【質問】今やろうとしている、何でそうやろうとしているのか国の方針の意図はわかります。けれどもやろうとしているやり方に何かまずいところがあるのではないですか？

そうです。いろんな多様性がありますよと言いつつ、簡単に言いますと扱う手つきは昔のままです。当たり前なことを当たり前に行っていたらいいんですけど、心理的な教育が行き過ぎると、結果的に学級崩壊が起きると被害者になるのは発達障害の子です。

【質問】マン・ツー・マンのお説教でかえって荒れてしまうというのと同じじゃないですか。

ええ、そうです。心理療法で、あなたの言うこと、あなたのすべてを受け入れて、わからないし、教えない。それでは生徒たちもうやむやになってしまう。

【質問】かえって子供が何をよりどころにしたらいいのかわからなくなりますし、子供は本当はこれはだめだ、もうちょっとしっかりとってもらいたいという期待感があっても、それ以上は何とも言ってくれないということになるわけですね。

そうです。子供は枠組みを課せられることによって、逆に自我がしっかりできると考えられます。

【質問】それから心理社会的要因の中に家庭教育というのも入るかと思いますが？

大きく入ります。

【質問】それで家庭教育の中で非常に親が高学歴で教育熱心で、そして子供も進学校に行った。アンケートでそういう学校の生徒が親に対して殺意を感じるパーセントが非常に高いという結果が出ています。そういうようなケースの場合にこのアスペルガーというものと何か結びついてくるというようなこともあるのでしょうか。

あり得ると思います。というのは、お父さんがアスペルガー傾向を持って息子さんも持っているというようなときには行き過ぎたスパルタになるかもしれません。ところが単に

普通の家庭で、お父さんが教育熱心で子供もそうという場合は殺意までは持たないと思います。普通は多少しかってもいいですし、受験頑張れよと言うのは当たり前のことです。

【質問】それが1983年の金属バットで父親の頭を殴って殺したというのがありましたね。

ありましたね。しかし親殺しに関して最近ではふえたといっても日本は非常に少ない。アメリカは年間300~400件です。そのうちの4分の3が息子による父親殺しです。あのケースではおやじさんのパーソナリティーは大抵職場では信頼があって完璧主義者で、しかし子供には最も虐待に近い。しかも経済的には中流以上です。アメリカ犯罪の中では唯一中流以上が多い。今おっしゃったのは一番古い有名な事件ですよ。あれはちょっとよくわからないです。

ただ、山口でお母さんを金属バットで殴って、それで少年院から出所したら大阪で姉妹を殺害したというのを覚えておられるでしょうか。結局あれは極悪無比ということで死刑がついたと思います。あれは少年院にいる間はすごく優等生だったそうです。それで少年院生の間ではカウンセラーの役割をしていたというくらいで、それで模範生として出た。ところが出たけれども結局はフォローされずに社会にほうり出されて不適應を繰り返す中で、もう一度あのころ、頭を割る快感を思い出したということです。やっぱり少年院だけでうまくできる力はないので、出た後につながる処遇をしてくれないといけないというのが我々の主張しているところです。

【質問】逆境という議論がさっきありましたよね。その逆境というのは体験の中での親による抑圧というほどのことですか？

抑圧も含まれますが、大体、家自身がやくざだというような場合は、戻すこと自身が非行促進的なので、里親にしたりとかいろんな体制で社会で支えて逆境、リスクを減らすことが必要です。

