

道徳と国家

——「新学習指導要領」の「道徳」観——

黒
沢
惟
昭

一 「新学習指導要領」を読む

一九八九年二月一〇日に発表された新学習指導要領（以下「新要領」と略記）は三月一五日、官報に告示され、幼稚園教育要領は一九九〇年度から、小学校は三年後の一九九二年度、中学は九三年度から全学年一斉に実施、高校は九四年度の入学時から順次実施されることになった。

今度の改訂は、戦後五回目だが、幼稚園から高校まで同時に改訂するのは戦後初めてで、規模も戦後最大のものである。もちろん、臨時教育審議会（以下「臨教審」と記す）の答申（八七年八月）、教育課程審議会（以下「教課審」と記す）の答申（八七年二月）の趣旨を継承したものである。

改訂の要目は次の五点に集約される。①道徳教育の徹底（各教科や特別活動など学校教育全体での徹底、入学式や卒業式での「日の丸」「君が代」の義務づけなど）、②社会科再編（小学校一、二年の社会・理科を廃止して「生活科」を新設。高校の社会科を「地理歴史」「公民」に再編成）、③習熟度別学習の中学への導入、④家庭科の男女共修、⑤中学・高校へのコンピュータ教育の導入。

以上の如く、「改訂」は多岐であり、各項目は決してバラバラなものではなく相互に関連するものであり、しかも夫々について問題・異論はあるが、眼目は①の道徳教育の徹底化、にあることは論者の一致するところでもある。この基本線は臨教審、教課審の答申と軌を一にするものでとくに驚くにあたらない。

たしかに徳育の重視は「登校拒否」「校内暴力」いわゆる「非行」など教育現場に頻出する諸問題を直視する姿勢を表示し、そのための処方せんを「要領」として提示することは意味のあることであるとまずもっては考える。

右の点を勘案して「道徳」の章を読んでみると、人間の共同生活のルールの確立という道徳の教育のために、それ（文言）自体としては大変結構なことが並べられている、また、論者によっては、道徳の本来的あり方、又は徳目が児童の発達段階に応じて具体的に設定されたことなど従来になかった志向を評価する者もいる。⁽¹⁾

他方で、これ亦識者の指摘するところでもあるが、新要領は、小・中・高等学校を通じて、「生命に対する畏敬の念」と「主体性のある日本人」をともに道徳教育の重点目標として掲げていることは後論のためにもとくに留意されるべきである。或る論者によれば、この「改定」の論脈・意味は次のように説明される。肯綮に中ると思うのでやや長いがあえて引用したい。

「従来は、その実態はともかく、『人間尊重の精神』という一元的な基盤の上に『日本人』を据える目標構造を示していたのに対して、今回は、小・中・高等学校を通じて道徳教育の目標に『人間尊重の精神』と並べて『生命に対する畏敬の念』を掲げ、両者が並列された基盤の上に『主体性のある日本人』を据えているのである。改訂の推進者は、今後さらに『人間尊重の精神』（従来の文部省指導書によれば『基本的人権の尊重』と根本において共通するもの）を空洞化させながら（反人権）、これを『畏敬の念』に吸い寄せていこうとするのであろう」。「この『生命に対する畏敬の念』という目標のもとで小・中学校『道徳』は、内容のひとつとして『人間の力を超えたものに対する畏敬の念』を掲げる。それは、小学校の場合、従来はまだ『崇高なものを尊び』（現行の内容一）という婉曲な表現であったのに、今回は高学年で『人間の力を超えたものに対する畏敬の念をもつ』と明示し、また中学校では、従来、『人間の力を超えたものに対して畏敬の念をもつように努める』（現行の内容九の括弧書き）とあったのを、今回は『人間の力を超えたものに対する畏敬の念を深めるようにする』と指示的に書き改めるほどの強調ぶりなのである」⁽²⁾。

反面、当然のことながらというべきであろうが、新要領には、「真理」「合理性」の軽視が読みとれる。これについても識者の指摘を拝聴しよう。「従来、ともかくもあった『ものごとを合理的に考え』という内容（現行の一四）を抹消

している。同じく、この一四の括弧書きのなかにあった『真理を尊び……正しく批判し判断して』ということばもなくしてしまった。小学校『道徳』の内容に、『合理』とか『真理の尊重』とか『正しい批判』とかのことはやはり見られないのである。『『真理を愛し、真実を求め』ということばは、かろうじて中学校『道徳』で、現行の内容七を踏襲していわれている。しかし、ここでも、現行の内容七の括弧書きのなかにあった『厳しく現実を見つめ、ものごとを理性的に判断し』ということばをなくしてしまっているのは、ただ単に括弧書きの廃止という形式の変化によるものであろうか。⁽³⁾

右の二つの文脈の焦点は、端的に言って、「宗教的情操」の強調である。道徳と宗教の混同はそもそも、道徳の本質(知的側面)の理解でも大いに問題があり、さらに、教育基本法第九条(宗教に関する寛容の態度)、憲法第二〇条(信教の自由)など上位法との関連からも多大なる疑義の生ずるところである。

さらに、目標にいう「主体性のある日本人」、あるいは、小・中学校『道徳』にいう「日本人としての自覚」の意味するもの、新要領の各所にみられる「伝統」ということばの多用などをも併せ考えると、「宗教的情操」の内実は宗教一般ではなく、戦前・戦中の教育を支配した教育勅語の要石、「国体」観念を想起させるといっても過言ではあるまい。次の「君が代」「日の丸」の強制的実施の意図を勘考すれば一層その憂慮を深くする。以下この点をみよう。

今回の「改訂」にはこうある。「入学式や卒業式などにおいては、その意義を踏まえ、国旗を掲揚するとともに国歌を斉唱するよう指導するものとする」(小・中・高の「特別活動」の項、傍点引用者)。「望ましい」(傍点部分)というやマイルドな従来の表現でさえも、「強制」の解釈をめぐり、多くの教育の現場で大混乱を引き起したことは周知のところである。「指導するものとする」(前引の傍点箇所)という今回のより強圧的表記はいっそうの混乱をもたらすことが予想される。痛ましい限りである。さらに、従来は小学校の六年の社会で「国旗」のみを、各学年の音楽で「国歌『君が代』」を扱っていたのに対して、新たに四年の社会で「国旗」を、六年の社会で「国旗・国歌」の双方を教え、

中学校の社会の公民分野でも初めて「国旗・国歌」をとりあげている。すでに指摘した点を勘案すれば「愛国心」の育成が急速に強化されたといえよう。

この際とくに留意すべきは、この指導要領案発表の際の記者会見(二月一〇日)で西岡武夫文相は、「違反は処分の対象になる」(二月二日付各紙報道)と強い決意を披瀝したことである。

因みに、指導要領の「法的拘束力」については専門家によっても議論のわかれるところである。さらに、如上の文部省の態度に対する次の疑問も充分首肯できるところである。「国立学校はともかく公立学校に限れば、設置者でもなく教員の任免権者でもない文部省に日の丸・君が代の指導をしない教師を処分できるのかどうか、また児童・生徒が教師の指導を拒否して結果的に指導できなかった場合はどうするのか」。「さらに、『総則』で父母や地域に『開かれた学校』の推進を強調しながら、その父母・地域の反対で掲揚・斉唱が不可能になった場合でも校長・教師への処分はありうるのか等々、疑問と問題の多い文部省の発言である」⁽⁵⁾。

以上の疑問を理論的には確認できても、そして恐らく法的合否をめぐって裁判闘争も必須であろうが現場のごくふつうの教師にすれば『「処分あり」という当局の意向を知れば、どうしてもびびる』⁽⁶⁾のもまた当然であろう。つまり、これは明らかに、「脅し」である。いわゆる「自主規制」(偽善、ごまかし)という不徳が教育の現場で一層簇生するであろう。

ところで、文相は『朝日ジャーナル』誌とのインタビュで、「日の丸・君が代」について、「今回のようにしたのは、理由が二つある。一つは、『ここで決着をつけたい』と思ったから。明確化してほしいという現場からの要望があった。もう一つは、国際化社会でのマナーの問題。自国の国旗や国歌に敬意を払えなければ、他国のものにも敬意を払えないでしょう」(『朝日ジャーナル』三月二十四日号、傍点引用者。なお後半の見解については後論参照)。

学問的にも、国民感情からいっても意見が大きくわかれている「道徳・教育」(日の丸・君が代)の問題を、政治とい

うより政党）の論理^{いば}で「総決算」を行ない、反対するものには「処分」という「脅し」で報いるという状況下で、国に對する「敬意」の感情がどうして生ずるだらうか。逆手をとれば、このこと自体道德教育の生きた「素材」となる。さらにいえば、新要領にも、「道德教育を進めるに当たっては、教師と児童相互の人間関係を深め、とともに、豊かな体験を通して児童の内面に根ざした道德性の育成が図られるよう配慮しなければならない」（小学校総則、傍点引用者）とある。「ならない」という命令調の表現も問題であるが「脅し」をかけられた教育の場で、「人間関係を深める」ことがどうして可能であらうか。ふつうのヒトは誰しも抱く疑問であるがこうした発想が文部大臣から記者会見で明言されることこそわが国の道德教育の「伝統」の特徴であらうか。

二 「新学習指導要領」の「道德」観

道德とその主体化（教育）には様々な立場があろうが大別して二つの考え方がありと惟う。一は、いわば「儒教的道德観」であり、二は、「西ヨーロッパ的モラル」の立場である。厳密な用語ではないので専門家からお叱りをうけるかもしれないが便宜的にこのように呼んでおく。

右の区分のうえで、わが国の道德教育の歴史を図式化してみると次のようになる。戦前・戦中の教育を主導した教育勅語による修身教育は一のタイプに基づきそれを日本的に改作したものである。敗戦の衝撃により、一は法制的形式的には崩壊し（一九四八年六月の衆参両院の無効排除・失効決議）、それに代わった教育基本法の成立によって、基本的には二の考えが移入されたがその理念が一に代わるものとしては正しく理解されず、わが国の風土に根づかないうちに、つまり新しい道德観が成立することなく、新しい衣装をまとった一のタイプと二のタイプの日本的改作が相互矛盾しながら並存しているといえるのではないか。いささかラフな図式化であるがわが国の道德教育がこのような

今日の状況であれば、課題は二の理念を再検討し、単に一に對するリアクションとして對置、移入することではなく、わが国の土壤における接合、いいかえれば、一、二の止揚こそが目指されるべきであらう。以上のような観点から「新要領」の道德觀を讀んでみよう。

1 儒教的道德——その日本的改作

他のところでも触れたことだが、高名なアダム・スミスの研究家によれば、「ヨーロッパの伝統でのモラルということばは、日本でいっている道德とはまったくちがうもの」であり、一八世後半にでたイギリスの百科事典は、モラルとは、『生活の様式または態度にかかわるすべてのこと』であり、神学的徳性と区別されたモラルな徳性（たとえば正義がある、としている。したがって、モラルとは風俗であり、社会的と訳してもいいものであり、宗教≡神学とは、対立しないまでも区別されていたのである⁽⁷⁾と述べている。スミスの道德觀についてはこの御教示に従うほかないが、ついで、氏は「グラムシはこうしたヨーロッパ的伝統のなかにいた、あるいはそこから出発したのだ⁽⁸⁾」といわれることから勘考すると、たしかに私のみるどころ、グラムシは人間を単に個体的な存在とは考えてはいない。要するに、対自然、間歴史、対社会の諸関係の総体としての人間というマルクスの間人—社会觀を継承している。つまり、これらのアンサンブルのなかで人間は人間になるとグラムシは考えたのである。ここからやや強引に読みこむと、^{モラル フェアケレン}道德は交通、^{ゾチエテイト}社会性（関係）の謂であり、したがって、道德教育とはこの關係を意識化し、把えかえし、習性となるように訓練するということになるう。

だが、こういうことなら、家庭のしつけ、仲間のつきあい、のなかで「一人前」になっていき、この關係のなかで文化が伝えられ、創られてきた事情はわが国でも同じではないか。これらの、しつけやつきあいを総称して道德というなら、とりたててヨーロッパの伝統と区別する必要もないだろう。但し、そのしつけ、つきあいの内容・方法こそが問題なのだと反論をうけるかもしれない。市民社会論とも關係するこの点の考察はいまは省略しなくてはならない。

さしあたっての問題は一八世紀の道徳観自体ではなく近代国家の成立・発展にともなう国民教育との関連のなかで、その道徳がそれぞれの国でどのような変容を遂げ、包摂されたか、ということである。この点についての一端を私は他の機会に考察したことがあり、詳しくはその拙稿を参看願いたい⁽⁹⁾が、ここでは要点のみを必要に応じて引証する。

まず、わが国の近代化を考える場合次の指摘が正鵠を射ていると惟う。「資本主義の法則は、この国においては天皇制と適合することによってはじめて、仮借なく日本社会を貫徹した」(色川大吉『明治の文化』)。教科書風にいえば、土台としての資本主義労働関係、上部構造としての天皇制ということである。

右の状況の説明はかつて述べたところであるが念のために教育・道徳に関連する箇所を引証しよう。

「わが国が近代化を実現した時期は世界史的には帝国主義の段階にあった。先進国イギリスは大英帝国として出現し、わが国が憲法などで範を求めたドイツ帝国はとりわけ国家主義の傾向が強かった。従って、わが国は先進国から諸多の文物・制度(洋才)の摂取と共に、強烈な国家意識を学ぶにも急であつた。このため先進国が中世都市の生活をはじめ、市民革命のなかで培った自治の精神を継承する思想と行動(自由民権運動)は萌芽のうちに芟除されてしまった。強圧^{ゲザルト}によるだけでなくその根を絶やすべくいわゆる天皇制イデオロギー(和魂)による教化政策がとられたことは歴史の示す通りである⁽¹⁰⁾。ブルジョアジー自体の内的発展・成熟をまつことなく「外圧」によって「早産」したわが国の近代化ブルジョア革命は、前述の世界史的状况を勘考するとき初発から帝国主義的性格を負われる必然性があった。教育についてみれば、維新後しばらくの混乱期を除き、国家主義的な性格を帯びることもまたやむをえなかった。結論的にいえば、「旧勢力との妥協・包摂」という意味も含めて国家的統一に利用されたのが天皇制イデオロギーであり、その教育面における集約点が『教育勅語』、その注入としての『修身』教育という周知の図式になる⁽¹¹⁾」。

この「教育勅語」がまさしく、前出の一儒教的道徳観のわが国における具体的産物であるが、注目すべきはそこには本来の「儒教」にはない「(解)改(釈)」が加えられている(「的」と傍点を付した所以である)ことである。それは端的に、

儒教の「日本の日常化」の徹底化というべき内容である。つまり、庶民の間に広く浸透していた「通俗道德」から変革のトゲを抜き、それを「徳目」化し、「一方天皇¹¹天子の同一化操作によって天皇制国家の絶対性を導き、他方儒教の適用下限の『士』から『民』への単なる量的拡大として国民への滲透を論理化せしめた⁽¹²⁾」のであった。こうして、家の「孝」と国の「忠」を連結する(忠¹¹孝¹²一致)家族国家観は確定され、しかも、その関係が村・企業・軍隊などのあらゆる「公的な集団・団体・組織へもアナロジーとして適用され⁽¹³⁾」、如上の観念を社会に広く深く普及させた。このことによって、「一方では通俗道德的な思考方法を天皇制のなかに吸収して、他方では通俗道德に欠けていた世界観的な意味を付与しようとする」(色川前掲書)ことを意図したものであった。

さらに、「家」と「国」の連結は宗教的にも行なわれる。すなわち、日本人の祖先崇拜の習俗(氏神信仰)を国家神道によって、天皇の皇祖神(天照皇大神)と結合させ、「民衆の祖霊信仰¹⁴祖先崇拜を、天皇制の皇霊信仰¹⁵天孫神話の体系のなかに捉えこみ、系列化しようとはかった」(色川前掲書)のである。このし、かけによって、「家族を守護してくれる祖先(氏神)は、より聖化の順位の高い国家(皇室)の氏神である天照大神によって最終的に意義づけられる、という発想が生まれてくる⁽¹⁴⁾」というものである。こうして、宗教的にも、わびしい「家」に住む個々人が連綿たる伝統(皇統)に結合する大きな契機が生ずる。いいかえれば、わびしい「個」が「全体」に没入する「幻想共同体」が成立するといえるのである。

右のし、かけに加えて、わが国の文化的・風土的特異性もこの幻想共同体(国体観念)の育成を助長する。ここでも先学・識者の巧みな説明を援用させて頂く。

「教育の淵源亦実ニ此ニ存ス」と勅語がいうところの「国体」は公式の解釈では「国柄の義」(文部省『勅語の語句釈義』)となっているがこれは説明(釈義)というより言葉のいい換えに過ぎない。また或る研究者も、「定義は不可能」であると嘆息しつつも、「曖昧であると同時にこの上なく尊いものだ」と印象づけることが、逆に国民を勅語を中心とした

体制にとりこむうえで威力を発揮した」（山住正己『教育勅語』）のではないかと推及されている。たしかに、国体という概念は、明治維新後、「日本国の現在の政治秩序に特有なるもの」「政治秩序を輝かしいものに見せ、現在の秩序を太古以来変らずに続いているものとして過去に向かって投影する役割を果たしました」（鶴見俊輔『戦時期日本の精神史』）と説明されるが、その基礎には次のような事情もあるであろう。「記紀万葉から尊攘思想の時期までのおびただしい著作、詩歌、芸能、法令制度、伝承などに具象化されてきた反省的意識の堆積」による「大衆心理の形成」への影響、それに加うるに「日本がアジア大陸の東海に孤絶した島国である」という風土、異民族の支配をうけなかった「世界的偶然」（色川前掲書）が支配者と民衆の双方において国体観念の醸成に資したのであろう。

いうまでもなく、この共同体は幻想的な観念である。したがって、個々のわびしい「家」に住む民衆が「国家」に「帰一」することは容易なことではあるまい。宗教的雰囲気のみならず（天皇の神格化のもとに、「御真影」への拝礼、勅語の奉読、式（国）歌斉唱などで、イデオロギーの日常的注入——学校内の「修身」教育、社会教育の「思想善導」などが必須であるが、もっとも効果的なものは、*『激烈なナシヨナルシヨック』*（色川大吉）、つまり戦争であろう。すなわち、「一旦緩急アレハ」は象徴的意味だけにとどまらず、現実の戦争へと、その正当化のイデオロギーへと転化していったのである。ここでは、さしあたって、「八紘一字の皇謨顕現」が「国体」の顕現とされ侵略戦争のスローガンになったこと、また「国体の護持」が敗戦決定への有力な障害となり、全く不要な殺戮を増大させた事実を想起するだけで充分であろう。

前述した一の儒教的道德観（その日本的展開）の内実は「教育勅語」に集約されるものであり、以上の如きものと私は解している。

ところで、右のような観点を勘案して、新学習指導要領の「道德」観を読むと、まずもってこの儒教的道德観への著しい傾斜を指摘しないわけにはいかないのである。

すでに、指摘したように、「生命に対する畏敬の念」あるいは「人間の力を超えたものに対する畏敬の念」という名目のものと「宗教的情操」の強調（その反面としての「理性」「合理」の軽視、及びそれと闡説される「主体性のある日本人」「日本人としての自覚」「伝統」の頻出などを併せて勘考するならば、一の儒教的道徳観への回帰は決して単なる疑心暗鬼ではあるまい。それどころか、「君が代」を「国歌」として強制すること、及び、小学校社会科（第六学年）での「天皇についての理解と敬愛の念を深めるように」せよという主張等を惟えば、「国体」観念への志向は執拗にして著しいといっても過言ではない。

因みに、その志向をより鮮明にした証として一九七一年の中教審答申をうけて、発足した全国の校長・教頭有志を中心とする団体「日本教育会」の右の点と闡説される主張を次に引証しよう。

「この天皇制の中に、日本の伝統の精神が最も顕著に見られるのであり、天皇制こそわが国の伝統の中心である。（中略）同じ民族が同じ言語を解し、美しい風土の中で生活を共にし、天皇を中心に、二千年の歴史を歩み続けて来た日本史の特色を知れば、生徒は誰れもが自然に国を愛する心を持つようになるであろう」（日本教育会研修事業委員会編著『愛国心と教育』一九八七年）¹⁵。

もう一つの例を挙げよう。臨教審の『生みの親』元首相は在任当時次のように述べたことが想い返される。「勝っても国家である。負けても国家である。栄光と汚辱を一緒に浴びるが国民。汚辱を捨て、栄光を求めて、進むのが国家であり、国民の姿。そういう立場に立って、世界史的普遍性で日本の過去の業績を批判し、日本のアイデンティティを確立する必要がある」（中曽根康弘「国家国民は汚辱を捨て栄光を求めて進む」（一九八五年七月二七日、第五回自民党軽井沢セミナーでの特別講演『朝日ジャーナル』12月27日号所収、傍点引用者）。

ここにいう「汚辱」とは敗戦のことらしいが、「批判」の原理というところの「世界史的普遍性」とはなにか。この講演だけでは明らかではないが、念のために、他の講演内容を勘考した識者による説明を聴こう。

『日本固有の文明』の優越性に対する民族主義的な信念である。日本古来の国民の素朴さ、大らかさ、天皇家中心の結束などが、仏教、儒教、民主主義などと融合し、秩序維持の観念、勤勉性、忠誠心、経済発展のエネルギーなどで培われ、世界に誇るべき『日本文明』が形成されたというのが彼の持論である。『文明的には、これがある意味の国体だと思う。これならもうキリスト教文明にも負けない』……のであって『民族的文化体臭を借りたら、存在の独自性と理由が失われる』……と言いきっている⁽¹⁶⁾。

惟うに、原理的・歴史的に異質な「仏教」「儒教」「民主主義」が「融合」するなどということはドダイ無理なハナシであるが、それを可能にするのが「天皇家中心の結束」＝「国体」というふうに読みとれなくもない。結局これが、「キリスト教文明」にも負けない「日本固有の文明」といいたいのであろう。

以上、「傍証」「推及」の箇所が多く、不鮮明な面も残るが、新要領の「道徳」観は、すでにみた儒教的道徳観への強い志向を読みとれるとあらためて指摘することができる。

もちろん、現代の世において、単なる復古ということはありません。そのための有力な反証は臨教審答申の要石の一つ「国際化」ということであろう。この点について若干の私見を述べよう。

① 新指導要領の「道徳」には、「外国の人々や文化を大切にすることを、日本人としての自覚をもって世界の人々と親善に努める」(小学校)、「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ように努める」(中学校、傍点いずれも引用者)。以上の章句を読む限りとくに異論はないのであるが、傍点部分の「日本人としての自覚」をどのように把えるかという点である。すでに考察したところからいえば、世界中(関係)の日本人、というより、むしろ、激化する世界情勢に打ち勝つ、強い日本人、まず日本ありき！が先決(日本人の自存化)で、そのために前述の「儒教的道徳観」の教化の要請という疑義がどうしても生ぜざるをえないのである。この点、次の教課審の答申も参看されるべきである。

「国際理解を深め、我が国の文化と伝統を尊重する態度の育成を重視すること

国際化が進む中において、次代に生きる日本人を育成するためには、これからの学校教育において、諸外国の人々の生活や文化を理解し尊重するとともに、我が国の文化と伝統を大切にすることで態度を育成することを重視していく必要がある。

そのためには、我が国の文化と伝統に対する関心や理解を深めるようにするとともに、日本人としての自覚を深めるようにするとともに、日本人としての自覚をもって新しい文化の発展に貢献するような教育の充実を図る必要がある。それとともに、諸外国の文化に対する理解を深め、世界と日本とのかわりに関心をもって国際社会に生きる日本人としての自覚と責任感を涵養することに配慮しなければならない」(短い文章に「我が国の文化と伝統」「日本人としての自覚」という句が頻出することに注目されよ)。

② ①の意図が象徴的に表出されるのは次のような主張である。「国際化社会でのマナーの問題。自国の国旗や国歌に敬意を払えなければ、他国のものにも敬意を払えないでしょう」(前出の西岡文相のことは、前掲『朝日ジャーナル』3月24日号)。

この点を、或る臨教審委員は以下のように敷衍している。

「臨教審の国際化への対応についての答申の中に、『国際社会に通用する日本人として、主体性を確立しつつも自らを相対化する態度と能力を有することが要請される』とあります。主体性とは説明の必要はありますまい。『自らを相対化する』とは、日本が中心でないことを自覚し、地球儀的世界観をもつことと考えたらよいのでしょうか。

この答申文はつぎのように続きます。

また、人間関係の基礎としての社交能力が体得されなければならない。例えば、海外にあっては、その国の国旗、国歌に対して敬意を払うなど国際的に常識とされている基本的マナーを身に付け、現地の文化や習慣を尊重する

謙虚さを失わないようにするなど、子供のしつけに対する家庭・学校における配慮が必要である。

国歌や国旗の問題に、国際化という観点から触れたのは、臨教審としてそれなりの深慮があったのです⁽¹⁷⁾（傍点引用者）。

右の主張の前半にあるように、「自らを相対化すること」「地球儀的世界観」は極めて正しい指摘であると思う。しかし、世界の国々が、地球儀図の上では色分けられ、独立国としてそれぞれの「国旗」と「国歌」をもっていたとしても、経済的・文化的に自律した相互に対等な国々であるとは限らない。支配・被支配—中心・周辺部という差別・被差別の関係体として、いいかえれば、世界システムの一環として組み込まれているのが現実である。その詳細については専門家に任せたいが、臨教審が喧伝する生涯教育も、不平等な国際分業下での第三世界の状況に定位することによって、「抑圧と解放」の両面をもつことを鋭く剔抉したのはユネスコの成人教育の責任者エットーレ・ジェルビであった（前平泰志訳『生涯教育論』）。この点の「配慮」がみられないのは「深慮」という短慮ではあるまいか。

「国旗」「国歌」の問題も右の観点から考える必要があるのではないか。以下この点について触れよう。

文相はいう。「率直に言って、日本の中にも第二次大戦中のいろいろな思いが国旗・国歌に反映されている面もある。しかし、反省すべきところは反省しながら、国を愛する気持ちを子どもたちに教えることは、東南アジアの国民に対しても悪いことではないと思う」（前掲『朝日ジャーナル』誌、傍点引用者）。

文相は「反省」にどんな意味をこめているのか定かでないが、かつて閣僚たちの「失言」に対して近隣諸国から（日本人からでなく）激しい抗議をうけて、洩々と失言者の首のすげかえを繰り返してきた歴代政府のやりくちを想起すだけでも、「反省」の内実について、或る程度の想像はつくであろう。

「反省」とはそういうことではなくて、「アジアを殺し、焼き、奪った過去」についての「反省」であり、そしてその反省の具体的証が「非武装」「戦争の放棄」の原理とそれを実現しようとする志である。識者の次の告発に全面

的に私は賛成する。

「日本は今や強大な軍備を持つ国になった。『GNP比一パーセントそこらの軍備』と過少評価してはならない。GNPそのものが日本は大きいのだ。今アジアの人たちが脅威を感じとったとしてもふしぎではない。そして、ここでさらにかんじんなことは、こうした強大な軍備を持つ日本は、戦後の新しい日本のアカシであったはずの日本国憲法をその根本理念において捨て去った日本であることだ。それは、ことばをかえて言えば、アジアを殺し、焼き、奪った過去の日本の延長線上に今の日本が立っているということだろう。こうした事実は日本の内ではなかなか見えにくいし、日本人としてはみたくないことである。だからこそ、殺され、焼かれ、奪われた側の人々の告発・批判を謙虚にうけとめることが反省のための肝心かなめの条件なのである。したがって、「世界のなかの日本人」ということは、「日本人がみんな英語がしゃべれるようになること、国際的なエチケット、マナーを身につけること(たとえば、他国の国旗に敬礼することなどを含めて——引用者)ではない」⁽¹⁸⁾ことは確かであろう。

③ 学習指導要領は、「国の範囲に立っての教育内容および方法の基準を定めたものと解されなくてはならない」。しかも「基準とは大体の範囲を示し、教師の良識と社会的同意にもとづいて解釈されるのが当然である」。したがって、「学習指導要領に試案と書かれているのは、暫定的という意味ではなく、随時改訂されるということと同時に、じっさいの教育現場における教師と子どもとの学習計画を重視するという意味が含まれていた」「最近では試案という文字が取り去られているが、これはその意味で国家統制強化の第一歩を示すものといえよう」(勝田守一編、岩波小辞典『教育』)。この統制強化の傾向、命令調の表現による強制の傾向の一端はすでに指摘したところであるが、これは『先進諸国』の実状とは大いに異なり、その意味で非国際的である。専門家の教えるところによれば、(わが国の官僚主義に對する)「専門家主義」、(わが国の国民の価値観の統制に對する)「知育(客観的知識の伝授の水準維持と資格の全国的等価性を保障するために求められた)統制(フランス)」、「教育課程(基準)づくりへの父母住民はもちろん、生徒参加も様々な

形で保障されている」「住民自治」の原則（アメリカ）、わが国の学習指導要領と類似したものはあるにしても、「ごく大綱的なものに留まっている」（イギリス）⁽⁹⁾などの国際的動向に是非学んで、せめて戦後の最初の『学習指導要領一般編（試案）』（一九四七年三月）あたりのそれなりの「国際化」の線に立ち戻ってもらいたいと念う。

以上、道徳の儒教的な立場から「新要領」の道徳観を考察した次第である。

2 西ヨーロッパ的モラル——その日本的改作

二の西ヨーロッパ的モラルの立場からの考察に移ろう。この考え方は、モナドとしての個人を実体的に把え、かつそれを人権として価値的に定立する、つまり、個々人のエゴイズムを「人権（自由・平等）というスローガンに昇華し、それを保証する機構として権力（としての国家）を産みだし、一定の領土における共同体（としての国家）を統一し、その構成員は平等な「公民」とされた。道徳の面でいえば、個々人のエゴイズムを、個人の尊重——人権の名のもとに認めあい、「平等」な個々人がお互いの「利害」を「契約」によって調和しようとするなかで、個々人のエゴ自体でもなく、すでにみた一の儒教的道徳観（の日本の変容）におけるように、「家」と「国」、「孝」と「忠」を連結したまさしくフィクション（家族国家）の「公」ではなく、民衆自らがうみだした「公」「公衆」（ハーバーマスの規範が成立し民衆自らがそれに従う土壌が存在した。事実、資本主義の自由主義的段階においては、経済のしくみとしての自由放任、国家として夜警国家がイギリスにおいて近似的に実現し、市民Ⅱ公民^{ブルジョア・シビライズ}という擬制が成立する歴史的根拠があった。ここにおいては、市民はむしろ権力としての国家に對抗し、それが「自治」として価値的に把えられていた（もちろん、実相は国家・市民社会は同一の人間の共同聯関体の二つの面である）。

また「愛国心」も、このモラルにおいては一のそれとは大いに趣が異なっている。ここではヘーゲルの見解を例にとろう。われわれ日本人は、愛国心といえは、「異常な献身や行為をしようとする気持」（ヘーゲル『法の哲学』二六八節）だと考えよう。だが、ヘーゲルによれば、愛国心とは、「平常の状態や生活関係において、共同体を実体的な基礎

および目的と心得ることを、ならいとしている心術(同)だという。この心術からこそ、「粉骨碎身の非常の奮闘をす
すんでやろうという気持も起る」(同)とヘーゲルは説く。厳肅な気持で、「国旗」を掲揚し、「国歌」を斉唱し、愛国心
を高揚することを「脅し」をもって強要する発想とはなんと大きな違いであろうか。なお、ヘーゲルの主張は続
く。「政治的、心術、総じて愛国心」というものは、真理をふまえた確信(たんに主観的な確信は直理に由来するものではなく
て、私的な意見であるにすぎない)であるとともに、習慣になった意志のはたらしきであるから、国家において存立してい
る諸制度の成果にほかならない。国家においては、理性的本性が現実存在しているとともに、この本性が諸制度に
適った行動によって確証されているからである。——この心術は、総じて信頼であり、「そして信頼は多少とも教養によ
って形成された洞察に移りうるものであるから」——私の実体的で特殊な利益が或る他者の(ここでは国家の)利益と目的の
うちに、すなわち個としての私に対するこの他者の関係のうちに、含まれ維持されている、という意識である。——
このことによってほかならぬこの他者は、そのまま私にとって他者ではなく、私はこの意識において自由なのであ
る(同)。引用が長くなったが、理性が国家(制度)において顕現していることが、成員の「心術」の形成に必須の要件
という点が眼目である。

因みにこのためにヘーゲルがとくに重視したのは国家の体現としての官吏であった。文部省の高級官吏が一方で
「道徳」を強要しながら、自らは権勢欲のために多大な献金とやらを受けとり、発覚するや白々しくウソを重ねつい
には縛につくといった国家の状況では理性の顕現もなにもあったものではない。

ややラフであるがこの西ヨーロッパ的モラルは、帝国主義段階に入るにつれて市民^{ブルジョア}・^{ントワイヤ}公民という擬制が崩れ、個
を絶対化する原理より、「帝国」(エムパイア)の一員としての面(「全体」の自存化)が強調されるに至るが、その理念(人
権)は根づくよ市民のなかに残存し、国家の「公」に対し、公衆の「公」を対置しつづけたことは周知のところであ
る。

敗戦によって、教育勅語に代わる、教育基本法は、基本的には、この原理を継承した。⁽²⁰⁾ もちろん、二〇世紀半ばに成立した教育基本法には公民（国民）の形成も当然に盛り込まれているのであるが、戦前・戦中の、教育勅語の国家主義に對するリアクションのため、個人主義ないし自由主義が専らに強調され、価値化されたことは否定できない。そのため、日本の資本主義の復活再編と併行して国家によって提示された道徳教育の意味を正しく把握することが困難になり、あるいは戦前の修身の復活としてアレルギー症状を呈するか、又は瑣末な技術主義に陥るかのいずれかの殆ど不毛な対応しか示しえなかったのではあるまいか（因みに「日教組が道徳教育に對置すべきモラル教育とはなにか、そういうものをもっていたかが、問題になる」という先述のスミス研究家の挑発的発言もこの文脈で考えるべきと思う）。

この個人主義・自由主義的教育基本法解釈が致命的弱点をさらけだしたのは、臨教審の「自由化」論者（個性尊重論）の主張に有効に對処しえないことである。私見によれば、この「自由化」論とは、すでにみた西ヨーロッパのモラルの底にある、エゴイズムをストレートに承認し、モナドとしての「人間」の自立を強調する立場である。

この観点からいえば、中学の「道徳」の「内容」の第一の柱に「自分自身に關すること」が次のように盛られていることは注目されてよい。

「(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、節度と調和のある生活をするようにする。(2)より高い目標を目指し、希望と勇氣をもって着実にやり抜く強い意志をもつようにする。(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ようにする。(4)真理を愛し、眞実を求め、理想の実現を目指して自己の人生を切り開いていくようにする。(5)自らを振り返り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求めるようにする」。

道徳の第一の柱は家でも、国でもなく、まずもって「自分自身」であり、強い身体と意志と自律の精神で自己の人生を切り開け！ということだ、それはモナダ的「人間」の生き様と一致し、弱肉強食の自由主義社会、そこに生き

る企業人に必須の徳性と読める。

いや、集団との関係も説かれていると反論があるかもしれない。たしかに、「中学」に限定しているが、第四の柱「主として集団や社会とのかかわりに関すること」を読むと、「家族の一員として」「学級や学校の一員として」「地域社会の一員として」「日本人として」「世界の中の日本人として」が述べられている。したがってマルクスのひそみにならえば、如上の「総和」^{アンサンブル}としての人間を想定しているといえなくもない。

ところで、「日本人として」「世界の中の日本人として」の意味についてはすでに詳しく論じたように、いきつくところはアナクロニズムな共同体、少なくとも現代の若者にとっては現実感の湧かないイデオールなものである。だからこそ、「日の丸」「君が代」という「象徴」によって観念的に操作・強制するほかないのであろう。

それに対して、「家族」「学校・学級」「地域」はそれなりに手、の、と、ど、く、日常的世界であり、リアルなものである。にもかかわらず、その「集団」の「意義についての理解を深め」ることを提起しながら、そのリーダー（父母・祖父母、教師、先人・高齢者）への「敬愛」「尊敬」「感謝」の念が一方的に説かれるのみである。

とすれば、第一の柱の個人の「自律」の強調も、現存の「集団」を解体し、超えていく回路は閉ざされているということになる。ここで説かれる「自律」とは現存の「集団」の権力者の意志に「自主的」に従うことの謂と読まれるのである。これはまた現代企業戦士にもっとも適しい資質ではないだろうか。

以上、「中学」の「道徳」のみの例証で、一面的のそしりを甘受せねばならないが、二の西ヨーロッパ的モラル（その日本的変容）の観点からの新学習指導要領の私なりの解説である。

二つの道徳の観点からの読みは全く相反するようにもみえる。これは論者の指摘のように、支配層の要求は一枚岩ではなくさまざまな利害、さまざまな要求がなだれこんでいるものだ、ということの反映であると解することもできよう（たとえば、臨教審における「自由化論」グループと文部省派の対立など）。

しかし、私は大別して二つの一見相反する「道徳」観は表裏一体のもの、相互補完的なものと考えている。かつて、マルクスは「国家の觀念主義イデオロギスムの完成は、同時に、市民社会の物質主義マテリアリスムの完成でもあった」（『ユダヤ人問題によせて』）と断じた。まさに、現代日本の道徳は一方で、市民社会（ここではあえて「企業社会」といいかえた方がいいであろう）の物質主義に適わしい「自由主義」「個人主義」のモラルを強調し、他方で、「天皇教」に基づく共同体（国家）の道徳を強制しようとしている。前者を貫徹しようとすれば現存の日本国家は崩壊する可能性がある（その結果は、バラバラな無秩序な「社会」になるか、或いは、企業への「自主的」参加が労働者による企業の自主管理に至るかは問わないにしても）。それではモトも子もないであろう。また後者の過度の強調は若者の反発をかい、企業の活性には障害となろう。さらに現実において非情な物質主義が浸透すればするほどに、ひとは觀念においてはますます、永遠なるもの、理念的なものに埋没・帰一しようとするであろう。この分離を前提にしつつ、その時々状況に応じて一方が強調され、必要に応じて他方によって行き過ぎを「是正」されるというふうになが国の「道徳」教育は進行するであろう。

新学習指導要領からは二つの道徳観を読みとれるが、そこでは両者の「媒介」の論理は示されてはいない。それはまた現代日本の「現実」の反映である。したがって、課題はその「媒介」項を読みとり、両者の止揚の道筋を提示することであるが、いまはその用意はない。この点についての私なりの若干のデッサンについてはさしあたって他の拙稿(23)を参看願ってひとまず筆を擱く。（一九八九・五・八）

（完）

（1）「新学習指導要領」に反対の論者もこの点は認めている。以上の点に関しては次の論稿が大変参考になった。誌して御礼

申し上げる。横田三郎『『道徳』教育への批判視点（季報『唯物論研究』No. 31・32合併号、一九八九年四月三〇日）。なお同誌所収の田畑稔論文「保守主義とモラル」にも御教示を与えられた。併せて感謝したい。

(2) 藤田昌士「学習指導要領の道徳観」（山住正己・梅原利夫編『新学習指導要領をのりこえる』（国土社、一九八九年）四五頁）。なお本稿作成にあたって本論文から多くの御教示を得たことを感謝する。

(3) 同右。

(4) 例えば、最近の分かり易い解説として次の論稿が参考になる。伊藤公一「新学習指導要領と法的拘束力」（季刊『教育法』No. 76、一九八九年春号）。

(5) 教育ジャーナル「泥にまみれた新学習指導要領」（注（4）誌）。

(6) 注（2）山住正己「ふたたび『下の方からみんなの力でいろいろとつくる』の確認を」（四頁）。

(7) 水田洋「グラム思想と『道徳』（伊藤成彦・片桐薫・黒沢惟昭・西村暢夫編『グラムシと現代』御茶の水書房、一九八八年）。なおこの水田説に対しては次の反論がある。藤田友治「グラムシの『知的道徳的』ヘゲモニーについて」（注（1）季報『唯物論研究』）。

(8) 同右。

(9) 拙稿『『道徳』とは何か——国家イデオロギーと道徳・教育——』（季刊『教育法』No. 72、一九八八年春号）。

(10) 同右。

(11) 同右。

(12) 藤田省三『天皇制国家の支配原理』（未来社、一九七八年）二五頁。

(13) 鹿野政直「戦前『家』の思想」（創文社、一九八三年）六一頁。

(14) 間庭充幸『共同体の社会学』（世界思想社、一九七八年）八一頁。

(15) ここでは、注（2）より重引させて頂いた。

(16) 降旗節雄「高度成長の破局から教育臨調へ」（季刊『クライシス』けつとばせ『臨教審』一九八四年八月）。

(17) 木村治美『しなやかな教育論——私の臨教審レポート——』（文芸春秋社、一九八八年）二五八頁、傍点引用者）。

(18) 小田実「世界のなかの日本人——考察の根もとにあるべき日本国憲法——」（『続日の丸・君が代 季刊臨教審のすべて』一九八八年二月臨時増刊号）。因みに次の水田洋氏の見解も傾聴すべきであろう。「どこの国にも国旗と国歌があって、国民の敬愛の的であるというが、どの国旗どの国歌が、内外にこれだけの惨禍をもたらした戦争の、先頭にたったであろうか。いまドイツで、ネオ・ナチを除けばだが、『旗をたかく』（ホルスト・ヴェッセルの歌）をうたい、ハーケン・クロイツ旗に敬礼するであろうか。その歌・その旗は、ナチスのものであって、ドイツの国歌でも国旗でもなかった。ところが、君が代と日の丸は、国歌・国旗と称して、ホルスト・ヴェッセルとハーケン・クロイツの役割を演じたわけである。アウシュヴィツと南京の虐殺は、これらの旗のもとでおこなわれた」「こういう暗いイメージをとまわらない、あたらしい国歌・国旗を、といてみても、自力で民主主義をたたかいたとるほどの高揚がなければ、そういうものはうまれない。愛国心は強制できるものではないし、いまだ国民が一致して自然に自分たちのシンボルを創造できる条件もない」「そのように途方もなく国民がわれてしまったことは、階級対立の問題とは一応別に、あの戦争が残した最大の負の遺産ではないのか」「戦争が残した借金も永久になくならない」、前掲『続日の丸・君が代 季刊臨教審のすべて』所収。以上の事情であれば、われわれとしてはこの「負の遺産」にこだわりそれを引きずって生きるほかないであろう。

(19) 『『学習指導要領の大綱化とは』——桑原敏明『フランスのばあい』指導要領の柔軟化でもたらされたこと』、坪井由美『（アメリカのばあい）多様な指導要領と関係者の参加』、谷口琢男『（イギリスのばあい）指導要領作成への胎動』（季刊『臨教審のすべて』No. 2、一九八六年四月臨時増刊号）。

(20) 教育基本法については次の拙稿を参照されたい。「国家・市民社会と教育——『教育基本法』に関する一考察——」（神奈川大学人文学研究叢書）『続日本文化——伝統と近代化の再検討——』（神奈川新聞社、一九八六年）所収。

(21) 注（7）水田洋論文。

(22) この点については渡辺治『現代日本の支配構造分析——基軸と周辺——』（花伝社、一九八八年）、とくに、7「支配はなぜ教育改革を必要としているか——八〇年代政治反動と教育臨調——」に教えられることが多い。

(23) 不十分な試論の域をでないが、さしあたって、次の拙稿を参看願いたい。「道德と国家についての一試論——『關係の一次
性』の視点から——」(神奈川大学『心理・教育研究論集』第4号、一九八六年)、「国家イデオロギーと教育——現代教育改
革・批判の視座——」(同第6号、一九八八年)。