

「道徳科にどう向き合うか」 大森直樹さんの講演記録

～ 静教組立教育研究所 第2回 未来の教育を考える会 ～

静教組立教育研究所「未来の教育を考える会」では、これからの日本の教育の姿を考える研究をすすめています。今年度は、学習指導要領改訂や特別の教科 道徳における課題など、これからの学校教育において考えるべき問題に焦点を当て、学識経験者の講話を聴き議論を深めています。

1月16日に大森直樹さん（東京学芸大学）を迎えて、第2回未来の教育を考える会を開催しました。

講演の初めには、題材を扱う際の配慮について「お母さんの請求書」を例に様々な視点での解説がありました。多様な家庭環境の子どもたちがいる現在、家族愛を扱う題材については、子どもの実態に応じた一定の配慮が必要なこと、「あるべき家庭像」の画一化につながる取扱いとならないような配慮を要することなどが挙げられました。さらに、話の原作である「ブラッドレーの請求書」は、元々家庭における金銭教育のための保護者用教材であり、家族愛を目的とした教材ではないといった題材自体の解説があり、道徳で扱う題材について視野を広げて考える機会となりました。

後半は、戦前から戦後の道徳教育政策の歴史について、資料を用いながら詳しく解説していただきました。歴史については初めて聞いた参加者が多く、道徳を含めた教育や教員の役割についても再認識することができました。



【目次】

お母さんの請求書を考える… 1

道徳教育…「無意図的な道徳教育」「道徳事実についての学習」「道徳形成のための教育」… 4

道徳科、これは戦前回帰か… 6

「教育勅語」に見る戦前の道徳基準とは… 7

教育勅語に基づく道徳教育、実際の効果はどうだったか… 10

戦後の道徳教育政策の目的は何だったのか… 12



栗岡さんと大石さんから大変丁寧なご紹介をいただきまして、ありがとうございます。

今日の主題ですが、社会的な問題の中には、その問題点の解明が比較的簡単にできる課題と、その問題点の交通整理に結構時間がかかってしまう問題がありまして、道徳の教科化の問題というのは、一見すると、わかりやすいんですね。例えば教育関係者が集まって10分ぐらい議論をしていけば、「こんな問題がある」「ここは問題で」といって大事な問題点はピックアップすることができるんです。でも私は、道徳の教科化の問題は、後者の問題で、なかなかその問題点の全体が見えない問題じゃないのかなというふうに思っています。

それはどういうことかという、この問題のもっている幅と、それから歴史的な深さとか、そのスケールがかなり大きいということです。レジュメのタイトルに「教育課程政策の不良債権」という言葉を使ってみたんですけども、そういった問題点を十分に明らかにするには10分や20分ではちょっと難しい。でも、今日は80分という長い時間をいただいていますので、これだけの時間があれば、8割、9割ぐらいまでの交通整理はできるのではないかなというふうに思います。

「お母さんの請求書」を考える

それで、初めに考えてみたいのは、今学校ではどのような教材が使われているのかということなんです。

大変ありがたかったのは、先ほど所長の大石さんが、「お母さんの請求書」という教材について、内容を要約してお話していただいたので大変話がやりやすいんですけども、これは別名で「ブラッドレーの請求書」というタイトルでも知られている教材なんです。

何で私がこの教材から話を始めたいかという、2つ理由があります。

1つは、先般のこの道徳の教科化に先立って、2014年から2017年度に配付されていた、国がつくった「私たちの道徳」という国定の教材があって、その中にこの「お母さんの請求書」が入っていたんです。いわばこれは国定教材ということになります。「私たちの道徳」の著者が文部科学省ですから。それが今回の道徳の教科化になってどうなったかという、小学校の8つの教科書会社が全部この教材を使っているんです。国定教材を民間の教科書会社が使っているわけです。これを私は「横すべりの国定教材」という表現をしています。これを見ていくと、今日本の道徳の教科化がどうなっているか、国の考えとしてはどういうことをやろうとしているのかということの検討をするには典型的な例になるのではないかなということで取り上げてみたいと思います。

ここには東京書籍の内容をそのまま引用しておきました。初めの2行だけ読みますね。

ある日曜日の朝、たかしが2階の部屋からおりてきて朝食のテーブルについたときのことで、たかしは、お母さんのお皿の横に、ていねいにたたんだ1枚の紙切れをおきました。

その後の展開は、先ほど大石さんがお話をしてくださったとおりです。

さて、この教材、どういう問題があるのか。今、小学校も中学校も、現場はものすごく忙しい状況にあって、特に小学校、中学校だと、とにかく学年横並びで「教科書だけはしっかりやりましょう」ということになっているんだと思います。そうすると、じっくり教材を研究する時間がなかなか取れないこともあって、「とにかく教科書を教えよう」というようなことが多

いように思います。でも、今日はこういう機会ですから、じっくり、この教材にはどういう問題があるのかということをお皆さんと考えたいと思います。

これについては、初めに皆さんにご紹介したいのは、宮澤弘道さんと池田賢市さんが「『特別の教科 道徳』ってなんだ？」という黄色い表紙の本を書いています。その中で、この教材にやっぱり着目してしまっていて、問題点を指摘しています。宮澤さんは、日教組の東京教組の組合員です。それから池田賢市さんは、日教組のシンクタンクの教育総研で長年所長をされてきた中央大学の教育学の先生です。

お2人は、次のようにこの問題点を指摘しています。

「この教材を初めて読んだとき、私たちはまずネグレクトの問題が脳裏に浮かんだ。保護者の育児放棄により、兄弟の食事を支度する子、洗濯をする子。現在、さまざまな事情で、本来子どもが行うべきでない家事まで担わせている子が多くいる。少なくとも、この教材を扱うべきでない学級は多く存在するのである。

また、家族愛が教科書に載ることで、あるべき家族像を押しつける恐ろしさもあるのではないかと感じる。」

この教材は、国が定めた道徳の内容です。これは道徳の規準なんですけれども、「愛国心」という項目の中の教材に位置づけられているんです。ですから、宮澤さん、池田さんの指摘を一言で言うと、「この教材をそのまま使っちゃうと、特定の家族観を結果的に押しつけることになって、傷つけられる子どもが出てくるよ」という指摘なんです。私はこの指摘に賛成です。

それから、私はもう1つ問題点があるんじゃないかなと思っています。それは「授業の役割の定義から見て問題じゃないか」ということです。授業の役割を定義すると、

「戦後教育実践の成果を踏まえ、学校における授業の役割については、学術、芸術の成果及び子どもの経験を踏まえ、自然、社会、人間についての認識を深めること」と定義できるのではないかと思います。

小学校の算数も理科も国語も、大きくはこの目的にかかわっていると思います。しかし、こういうふうに授業を定義してみると、上の教材によってこうした意味での授業の役割を果たすことができるのかどうか、大いに疑問なんです。

その理由をちょっとお話したいと思います。そのためには、国が大変重視をして教科書会社も横並びで使っているこの「お母さんの請求書」が、もともとどういう起源を持っているのか。この教材の歴史をちょっと振り返ってみる必要があります。

最初は、「牧師ヒュー・テー・ゲル博士の児童説教」の中の物語のようなんです。これを①番とします。

この①番が、米国児童研究協会主幹 シドニー・M・グルエンブルグ (Sidonie Matsner Gruenberg)。この方、女性の方です。グルエンブルグさんが、著書「息子と娘」における「子どもと金銭」と題する章において引用します。これを②とします。

この②のことを、日本両親再教育協会主幹の法学士、上村哲彌が、上村勝也編「子供研究講座」第9巻。先進社、1932年。随分昔ですね——におけるシドニー・M・グルエンブルグ著の章、「子供と金銭教育」に寄せた訳者の言葉の中で孫引き、重引したもののようなんです。こ

れを③とします。

以下に③を見ていきます。その内容というのは、さっきの500円がドルになっているとか、細部に違いはありますが、物語の構造自体はそっくりそのまま東京書籍のものと同じなんです。ですから、①、②、③という複雑性はありますが、この教材の起源については、この①、②、③と押さえてよいのではないかというふうに考えています。

そこでちょっと注目しなくてはいけないのは、これを32年に日本の読者に紹介した上村哲彌という人物が、この物語を紹介する中でコメントをしているんです。このコメントが大事なんです。こう書いています。「家庭における子どもの手伝いや労務や奉仕に対して相当の代価を与えて金銭教育の助けとすることは大切であります」と書いているんです。これはどういうことかという、ここでの教材の置かれている文脈というのは、今の東京書籍とは大きな違いが2つあるんです。

1つは、これは家族愛の教材としてつくられたものではなくて、家庭における金銭教育。家庭の中で、子どもにお金の使い方をどういうふうに教えるべきかということを考えるための教材なんです。それがまず1点。

それからもう1つには、この教材は子どもに与えるためにつくられた教材じゃなくて、保護者が、お父さんや母さんが子どもに対してどうやってお金のことを教えたらいいかを考えるために、親たちが家庭内教育をするときにどうしたらいいかなということを考えるための教材なんです。その文脈の違いがあるんです。

ですから、そのことの前提に際しては、家庭内の労働をお小遣いみたいな形でお金に換算することは全部だめですよということではなくて、時にそれはあり得るし、またそれは有効なことでもある。大事なのは、じゃ、全部貨幣に換算すればいいのかというと決してそうではなくて、どういう仕事のときにはどういうルールでお小遣いを対応させて、そうじゃないものについてはお金には対応させないで、そのけじめをしっかりとつけて、そこに論理の一貫性もつくって、子どもがきちんとお金の意味とか、何にお金を関係させるべきか、それから、将来的にはちゃんと自立をしてお金をきちんと使えるようになる。「そこまで親は子どもに教えてあげるのがいいんですよ」という、そのための教材なんです。

そういう観点からこの教材を見てみると、今でも通用するような、よくできた教材なんです。しかし、今言った2つの前提で文脈を変えて、これを家族愛の教材として使ってくると、今言った前提みたいなものが全部飛んでしまって、この教材を普通に使えば、何か「家の中の仕事をお金に対応させちゃいけないんだな」となってしまいます。

そこで問題にしたいのは、文部科学省の職員って、日本の中では一般にエリートと言われる人たちで、有名な大学を出て、難しい試験を経て文部科学省の職員をされているわけなんですけれども、その人たちが何でこんな歪んだ、おかしい、めちゃくちゃな位置づけの教材を、日本の子ども全体を対象にしてこういう教材で勉強させるような愚かなことを行っているのか。その謎が解き明かされる必要があると思うんです。そのために、ちょっとレジュメに戻って謎解きをしていきたいなというふうに思っているんです。

ちょっと前後しますけれども、何でこんなことが行われているんだという謎解きをするためには、ちょっと私たちの間で少しだけ言葉の整理をしておく必要があります。これから私が話す言葉の最低限の定義をしておきたいと思います。

道徳…「国による道徳」「生活の中の道徳」

まず「道徳」という言葉は1つなんですけれども、基本的には大きく2つの全く異なる意味として使われています。

1つが「国による道徳」です。これは国が人々に求めてきた道徳という中身ですね。今日の話はどうしてもこっちが中心になります。でも忘れてはいけないのは、道徳というのは、すべて国が人々に求めてきたものなのかというと、決してそうではないということです。

もう1つ、「生活の中の道徳」というのがあります。このことについて1つ例を挙げます。今日はこの会がありましたから、私は1時に新幹線の入り口で待ち合わせをしたんです。そのときに、私は遅刻をしないようにと思って時間どおり、待ち合わせ場所にいました。静教組の赤堀さんがお迎えに来てくださったんですけど、赤堀さんも時間に遅れずに来てくださったんですね。これが「生活の中の道徳」なんです。今日、私が遅刻をしないで来ようと思ったのは、学校で「遅刻をしちゃいけませんよ」というふうに教わったから遅刻をしなかったのではないんですね。事実関係を言うと、私が大人になって仕事をする中で、遅刻をしたり遅刻をしなかったり。遅刻をしてしまって、何かすごく相手が困ったり、自分が困ったり、何か人間関係が悪くなったり。でも反対に、ちゃんと時間を守って、お互い会ったらすごく気持ちよかったりとか仕事がうまくいったりとか、そういう経験を何度も何度も繰り返しているうちに、「ああ、時間を約束したら、守ったほうが気持ちいいな」と。それを何となく思うんじゃないかと、確実に行動に表せるようになるというのが道徳なんです。これが本来の道徳だと思います。これを「生活の中の道徳」と言うことができると思います。

ただ、日本では、道徳について論じるときに、どうしてもこの国による道徳、国定の道徳基準の占めている割合が大きいので、今日はそのことを話さなくちゃいけないと思っています。

道徳教育…「無意図的な道徳教育」「道徳事実についての学習」「道徳形成のための教育」

「道徳教育」という言葉は1つなんですけれども、そこには大きく3つの分類があるということ整理しておきたいと思っています。道徳教育がマルなのかバツなのかということは、この分類を経ないと言えないというふうに考えています。

1つは、「無意図的な道徳教育」です。その定義は、生活の場としての学校において、子どもの道徳が自然に育まれることです。これはすごく客観的な話で、先生が道徳教育を大事だと思っていても思っていないなくても、そんなこととは無関係に、大人でも子どもでも、ある人たちが一定期間、かなりの長い期間、集団で同じメンバーで何度も何度も集まれば、必ずそこに道徳が形成されるんです。そういうものです。

だから、私たち教職員にとって、無意図的な道徳教育というのは必ず行われてしまいますから、何が大事かということ、道徳をどう教えようかではなくて、その前に、その場所の道徳をどういうものにするかということがポイントになってきます。つまり、何でもかんでも「反射神経的にぱっぱぱぱ進む方がいいことだよ」という道徳をその集団の中でつくるのか、「じっくりものを考える方がいいことだよ」とか、それから「一人の人間も切り落とさない、そういう集団をつくるのが大事なんだ。ゆっくりみんなで考えながら進んでいこう」という道徳をつくるのか。その社会の中にどういう道徳が形成されているかによって、そこで無意図的に行われる道徳教育というのは変化していくんですね。ですから時間枠でいうと、これは教

育活動全体で行われるものです。行わないようにしようと思っても必ず行われてしまう。その中身は集団の道徳にもよりますけれども、有効性という観点からいうと、これは有効であるというふうにみなすことができます。

2つめが「道徳事実についての学習」です。これは、社会現象としての道徳について認識を形成するための教育です。

1つ具体例を言います。例えば、奴隷制度がその社会の中で基本となっているような社会における道徳と、奴隷制度が撤廃されて人々の平等が基本理念となっている社会における道徳。この2つの道徳を比較して見ると、重なるところもあるかもしれないけれども、必ず違うところがあるはずなんです。ですから、道徳というのを普遍的なものとして考えるんじゃなくて、歴史的、社会的な事実として、「ああ、この時期にはこの地域でこういう道徳が形成されていた。それがこれこれしかじかの理由でこういうふうに変化して、今はこういう道徳が中心になってきた」と。

それから、1つの社会の中に1つの道徳とは限らないですよ。社会が分断されていれば、そこに複数の道徳ということが存在するということになります。そうしたことを事実に基づいて学習する、認識する。そういう道徳教育はあってしかるべきだと思います。ですから、有効性ということていうとマル。学校教育の時間枠でいうと、社会科とかで行われてきたものというふうに整理ができます。

3つめが「道徳形成のための教育」です。これは、「子どもの道徳の形成を意図的・計画的にすすめようとする教育」ということです。時間枠を今の制度でいうと、週に小学校1年で34時間、それ以降は35時間になる道徳科の時間です。それより前の制度でいうと、1958年以降のいわゆる道徳の時間。これが教育課程の枠では対応します。これに有効性があるかどうか。皆さんどうお考えですか。

私の結論は、バツです。有効性はないということなんです。その理由をこの後でお話していきます。ただ、ここにお集まりの皆さんは、教科化された道徳の教育を受けた経験は、ありません。ですが、58年以降の道徳の時間の教育を受けた経験は、恐らくここにいらっしゃる方全員お持ちなんですね。ですから、そのときの経験をちょっと振り返っていただいて、私は、効果はなかったという今認識を持っていますけれども、私の認識とはちょっと外れるような事例があるかもしれません。ぜひこの後、そういうのがあれば出していただいて、認識を深められたらなというふうに思います。

あともう1つ、ちょっと取り上げておかなきゃいけない概念があります。それは「考え、議論する道徳教育」という概念です。これはどういうことかという、これ自体は、問題解決的な学習や体験的な学習などを取り入れた道徳教育なんですね。理念的には、道徳事実の学習にも道徳形成のための教育にも適用され得るものなんです。ですから、これに有効性があるのかないのかということは、一言では答えられないと思います。どういうことかという、道徳事実についての学習にこの方法が適用されれば有効性が発揮される可能性があります。しかし、道徳形成のための教育にこれが適用されても、果たして有効性はあるのか。私の見解は、有効性はありません。もっと正確に言うと、有効性がまだ事実として確認されていないと私は考えています。これについても、「いやいや、有効性の事例がありますよ」ということがあるかもしれません。ぜひそれも出していただいて議論をしたいなというふうに思っています。

ですから、お話ししたことの中心部分というか、結論を一言で述べると、道徳形成のための教育には、有効性はないと私が考えているということです。

何で私がそのように考えたかということ、これからお話しをしていきたいと思えます。

道徳科、これは戦前回帰か？

これは何を考えたいかという、よく2015年の制度改正で今導入されている道徳科ですが、これがよく「戦前回帰ではないか」ということが言われたり言われなかったりするんです。このことはどうなのかということを考えてみたいと思えます。3つの分析対象を用意しました。

1つは、戦前の道徳教育というのは、1900年に制度が整います。だから、これをまず戦前回帰の有無を検討するための基準にしておこうと思えます。これが2015年の現行の道徳科の仕組みということになります。一応真ん中に、1958年の今の仕組みの前段階のものも置いておきました。

各時期の道徳教育の比較（小学校）

比較項目	1900 小学校令 施行規則ほか	1958 学校教育法 施行規則ほか	2015 学校教育法 施行規則ほか
独立教科	○	△	○
国定の道徳基準	○	○	○
国定の道徳基準による教育	○	○	○
愛国心教育	○	○	○
検定教科書	○※	×	○
独立教科の評価	○	×	○

まず、比較項目の1つめ。独立した教科で道徳教育をやろうということ、今の仕組みは1900年と同じです。それから2つめは、国定の道徳基準があるのかないのか。これ、戦前は「教育ニ関スル勅語」です。今は指導要領の中に道徳の内容が21項目列挙されていますから、国定の道徳基準があるのかないのかということ、これもあるということになります。3つめ、国定の道徳基準による教育が行われるかどうか。仮に国定の道徳基準があったとしても、それと教育が切れているという世界があります。もう1つの世界は、国定の道徳基準があって、それが学校に直接つながって、その教育をしなくちゃいけないということですが、今の仕組みはそれが直結しているわけです。それから、国定の道徳基準の中で愛国心教育の占めている割合が、かつて大きかったんですけども、それがあのかないのかでいうと、今の21項目の中にも愛国心が入っています。それから検定教科書があるのかないのか。今はもう作られています。それから、独立した教科についての達成度を見る評価の枠組みがあるのか。戦前は学籍簿、今は指導要録というふうに名称は違いますが、今の指導要録のルーツは学籍簿ですから、これも同じということになります。

ですから、教育課程の制度を項目としてピックアップしてみると、外形的には道徳の教科化は戦前回帰と言えらると思えます。

外形的にいうと、今の教科化というのは、もう戦前回帰完全復活です。でも、それは外形的

な話でして、随分と違いもあるんですね。何が違うか。2つあります。

1つは、こういった制度が導入された背景というか、政策目的です。これは完全にイコールではないんです。だから、この違いが明らかに出ています。その政策目的のもとに下ろされてきた実際の道徳基準の中身ですが、これも、かなり表面的には似ているんだけど、中身をきちんと検討すると、やっぱり違いがあるんです。その差をしっかりと見ておかないといけないだろうと思います。

「教育勅語」に見る戦前の道徳基準とは…

そのために、まず、戦前を見たいと思います。話は簡単なんです。なぜかというと、1890年に出された「教育ニ関スル勅語」、略して「教育勅語」。これが戦前の道徳基準の規範となる文書ですから、これをきちんと検討すれば、戦前の道徳基準の目的が何だったのかということが、ある程度見えてくるわけです。

教育勅語における道徳基準の構造

- 〔一〕 父母ニ孝ニ
- 〔二〕 兄弟ニ友ニ
- 〔三〕 夫婦相和シ
- 〔四〕 朋友相信シ
- 〔五〕 恭儉己レヲ持シ
- 〔六〕 博愛衆ニ及ホシ
- 〔七〕 学ヲ修メ 業ヲ習ヒ
- 〔八〕 以テ 智能ヲ啓発シ 徳器ヲ成就シ
- 〔九〕 進テ 公益ヲ広メ 世務ヲ開キ
- 〔一〇〕 常ニ 国憲ヲ重シ 国法ニ遵ヒ
- 〔一一〕 一旦緩急アレハ義勇公ニ奉シ
- 〔総括〕 以テ 天壤無窮ノ皇運ヲ扶翼スヘシ

(高橋陽一が教育史学会シンポジウム2017年6月10日において示した徳目構造に〔番号〕と〔総括〕を付加して作成)

「教育ニ関スル勅語」って、この中で読んだことのある方と読んだことのない方がいると思うんですけども、「教育勅語」という単語自体は知っている方がほとんどだと思うんです。それで、学者の間で、教育勅語に道徳基準が何項目記されているか。ちょっともし機会があれば、いろんな学者に質問してみてください。これ、みんな結構答が違うんです。だから、教育勅語に道徳基準が何項目あるかについての定説はまだないというふうに考えていいと思います。定説はないけれども、ある程度交通整理は最近できてきたなというふうに思います。

結論的にいうと、「父母に孝に」から、第11番の「一旦緩急あれば義勇公に奉じ」までの11番目までが大体並列です。最後に、その1から11の道徳基準を全て総括する項目として、「以って天壤無窮の皇運を扶翼すべし」があります。ですから、教育勅語に幾つの基準があるかということについて、今言った条件を前段に置いておけば、11の道徳基準プラス1つの総括項目というふうに整理ができると思います。その11項目プラス総括項目というのは、同じ重さでは

ありません。あえて言うと、この中で一番重いのは第11項目と総括項目なんです。だから、少ない時間で問題の本質に近づくためには、この第11項目と総括項目を、まずはしっかり検討すると、教育勅語は何だったかということがわかります。

それで、大学で、「『一旦緩急あれば義勇公に奉じ、以って天壤無窮の皇運を扶翼すべし』。この意味を皆さんおわかりになりますか」と尋ねると、答えられる大学生は一人もいません。それは当たり前のことで、1890年にこの「教育ニ関スル勅語」が出されたときに、同じ質問を教育関係者にしたとしても、この意味をすぐさま答えられた人は、実は一人もいないんです。それはなぜかという、国の側が、意図的にこの目的をわかりづらく書いているからです。国としては、その翌年にすぐやるのですけれども、解説本を出すんです。これは1930年代の半ばで300数十の解説本が出ています。今日はその中で一番有名な、最初に出された井上哲次郎が編さんした「教育勅語」というのを見てみたいと思います。井上哲次郎というのは、帝国大学、今の東京大学の前身の大学ですけれども、そこの哲学科の教授として日本人で最初に着任された方です。

第11項目をどう解釈しているか。ちょっとご紹介します。「徴兵の発令に逢はば、必ず欣然（きんぜん）之れに応ずべく、決して逃竄（とうさん）して公事に赴くこと避くべきにあらず」。ちょっと現代文に書き下してみましよう。「徴兵の発令を受けたときは、必ず喜んでこれに応じるべきで、決して逃亡して戦地に赴くことを避けることがあってはなりません」ということです。

次の文章は「本物の男子にとっては、国家のために死ぬことほど愉快なことはないのである」です。これは、当時の文部省が発議してつくった、半ば公の解説書ですよ。

総括項目。現代文だけ読みましよう。「日本の今日の文化は、歴代の天皇が相継いで統治を行なってきた結果なのであり、それならば、これまでに皇室の恩恵を受けなかった日本人は一人としていないだろう」。だいぶフィクションが入っていますね。

次に続きます。「我が先祖は皆歴代の天皇に統治されて、また我が子孫も永く皇室の統治を受けるだろう」。いよいよそが入ってきます。

最後は「我が国の人民は、知徳のほか体格の発達を図り、末永く皇室の発展と幸運を助けることに励むべきである」とあります。

この井上の解釈から何がわかるか。3つにまとめます。

1番「第11項目が具体的な行為となったときの具体像を明らかにしていた。それは、徴兵に喜んで応じること、逃亡しないこと、国家のために喜んで戦死をすることだった」。

2番「元来は有志人民がみずからの意思で戦闘部隊を組織するときに用いられる『義勇』の文言から行為の具体像を導き出していた。こうした井上の解説によって、義勇、すなわち自発的愛国心による従軍という道徳と、国による徴兵という現実が恣意的に結びつけられることになった。徴兵制度の強制性と賦役性という現実を自発的な愛国心による従軍という道徳によって覆い隠していく。そうした役割が、学校、とりわけ修身に課せられていくことになった」。

3番「総括項目の解説を通じて、①天皇統治の恩恵、②天皇統治の永続、③人民による天皇の輔弼（ホヒツ）（天子の政治をたすけること）の義務を説き、「自発的な愛国心による従軍」に「天皇崇拜」を結びつけようとした」ということです。

まとめます。

道徳規準の第11項目と総括項目については、井上による官許の解釈を踏まえて、「天皇崇拜の愛国心による従軍」と要約できるわけです。

問題なのは、こうした「天皇崇拜の愛国心による従軍」を、日本の義務教育、小学校で、一校の例外もなく1年生から6年生まで繰り返しやりなさいという仕組みをこれからつくっていくわけなんですけれども、何でそんなことを日本の政府はしたのかということなんです。政策の目的が明らかにされる必要があります。

これについては、この教育勅語がつけられたときの内閣総理大臣が山縣有朋です。山縣有朋が、そのときの問題意識を文書にして残していますので、山縣有朋の文書を読み解いていけば、その目的というのは比較的是っきりわかります。

私のほうで簡単に要約します。どういうことかということ、当時は列強による帝国主義の再分割競争が行われているときです。ロシア、イギリス、ドイツがアジアにおける植民地再分割に乗り出している時です。日本はそれに遅れをとってはならない。それには20万人規模の外征軍隊——軍事用語で言うと、外征軍隊、侵略ですよ。外征軍隊と祖国防衛軍隊という2類型があるんですけども、山縣有朋はこのときの政府内の論争で勝利をして、これからの日本の軍隊は外征軍隊にするべきだ。今の列強と伍していくための20万人規模の外征軍隊をつくらなきゃいけない。そのためには徴兵制度が必要だから、国民一般に対して、喜んで戦地に赴くような意識形成をしなきゃいけないという、かなりリアルな問題意識をもっていただわけです。

「国の存立は、国民が国を愛し『死を以て』それを守る念にかかっていること」「『国民愛国の念』はひとり『教育の力』により養成保持できるものであり、『愛国の念』を『知能発達の初期に薰陶』し『第二の天性』とさせるべきこと」「そうした『愛国の念』の形成により『勇武』な兵士と『純良』な官吏の養成が期待されること」と述べています。

これが山縣有朋の問題意識で、かなりストレートにこの問題意識が貫かれて戦前の制度ができたというふうに、ここでは概括をしておきたいと思います。

ここまでお話ししたことが、戦前の道徳教育が何を狙いにしていたかということについての要約です。ここまでの話は、最新の研究成果を踏まえてはいますけれども、びっくりするほど新しい話は何もしてないんです。これからお話しすることが、これまで十分に議論されていなかった内容になります。

それはどういうことかということ、政策目的は比較的是っきりしている。その政策目的が、かなりそのまま貫かれた形で仕組みができたということもはっきりしている。問題は、それが実際に現場で行われたときに、子どもたち一人一人の道徳が実際にどうなったのか。今言ったような国の思惑、目的は貫かれたのか貫かれなかったのか。そのことが事実に基づいて明らかにされる必要があるんですね。このことの検討が、これまで十分にされてないんです。戦前は軍国主義ですから、何となく貫かれたみたいな話が多いんですけども、大事なのは事実なので、本当に貫かれたのか、いやそうじゃなかったのかということが明らかにされる必要があります。

それで、まず初めに皆さんにご紹介したいのは、「そういった国家の目的は貫かれました」という見解をご紹介しておきたいと思います。

梨羽時起という、海軍中将と貴族院議員を歴任した人物ですけども、「教育勅語謹解」というのを1926年に書いています。こう書いてあります。「我が帝国が二十七八年役、三十七八

年役に於いて空前の捷利（しょうり）を得たのは、此の勅語が国民精神を鼓舞作興したる結果と謂ふも、決して過言では無い」これはどういうことか。教育勅語が国民精神を鼓舞したから日本は戦争に勝ったと述べているんですね。

ただ、これをうのみにするわけにはいきません。二十七八年役、すなわち日清戦争が始まる1894年は、教育勅語発布から4年しか経っていません。このとき従軍した兵卒の中に教育勅語を学んだ経験を持った者は一人もいない。三十七八年役、すなわち日露戦争が始まる1904年になっても、まだ従軍した兵卒の中に教育勅語の教育を十分に受けた者はいません。ですから、上の見解は、事実に基づいたものというより、道德教育の効果について、国側の願望の表明とみなすべきです。

教育勅語に基づく道德教育…実際の効果はどうだったのか？

実際はどうだったのかということですね。

土屋芳雄という人物を、ちゃんと見ておきたいと思います。1911年10月に山形県で生まれた人物です。1918年に尋常高等小学校の初等科に入ります。第3期の国定修身の教科書で学んだ世代です。土屋の教育歴と軍歴については、朝日新聞山形支局がまとめた「聞き書き ある憲兵の記録」というものがあるので、そこから理解ができます。

土屋の生家は貧しかったが、土屋は成績がよく、ずっと級長を務めたそうです。土屋による修身についての回想を引用します。「修身では、『神の御末の天皇陛下、われら国民七千万は、天皇陛下を神とも仰ぎ、神とも慕ひてお仕え申す』というのを習った。先生も『天皇陛下は生きた神様です』と教えた」

土屋はこうした教育に何の矛盾も感じなかった。24年、土屋は初等科から高等科に進む。1931年、土屋は20歳を前にして徴兵検査を受けます。

国の側からすれば、小学校8年間の道德教育の真価が試されるときでした。

土屋は当時の心境を次のように回想しています。「不安そうに見送る両親を思うと、『兵隊にとられたくない。甲種合格でなく、できれば乙種か丙種にでもなってくれれば』と真剣に願った。神様に頼みたいぐらいだった。仮病も考えた。」このときの土屋は、「しょうゆを飲むと試験に落ちる」といううわさも聞いていました。しかし、土屋は「しょうゆ」は飲みませんでした。兵役法が恐ろしかったんです。兵役法が定めた懲役刑による恫喝、政府方針に追従した世間の目。土屋の内部ではなくて、土屋の外部に存在した多種多様な仕掛けが土屋を戦場へ追いやっていったのです。

土屋にとって、教育勅語に基づく道德教育はいかなる意味を持つものだったのか。天皇崇拜の愛国心による従軍という道德規準は、土屋にあっては個人の内面的な原理となることはなかった。その意味で、国定の道德規準を国民に形成しようとした国の意図は、土屋においては達成されなかったとみなすべきだと思います。

だが、そのことは教育勅語に基づく道德教育が土屋に影響を及ぼさなかったことを意味するのではない。土屋は、恩師として尊敬していた高等科2年の教員について、次の回想も残している。「あのころに、あの先生が戦争の罪悪性を少しでも教えてくれていたら、私は中国であれほど残虐になり切れていたか。あの先生が人間としての正しい道を教えてくれていたら」というふうに回想をしています。

要約をすると、天皇崇拜の愛国心による従軍は、事実関係でいうと、土屋には内面化されませんでした。決定的な瞬間で内面化されていないということです。しかし、そういった道德規準で戦前の初等教育は埋め尽くされていますから、土屋が本来学ぶべきことを学ぶことができなかったんですね。社会とは何か、人間とは何か。そういうようなことが、戦前の道德教育と、それに付随する教育の実像になっているのではないかと。そういう仮説を私は持っています。

今のは農村の事例です。都会の事例も見ておきたいですね。

内田宜人さんという方がいました。東京の日教組の組合員でした。海老原治善さんとも大変仲がよい同志だったんですけども、その内田宜人さんを事例にして今の問題を考えてみたいと思います。

1926年4月、鳥取県で生まれて東京で育ちました。1933年、内田は東京府東京市泰明小学校に入学します。泰明小学校は、最近アルマーニの制服を使って随分話題になりました。土屋と同じ国定修身教科書で学んだ世代ですね。

こう書いてあります。「現人神とされる天皇がほんものの神であるなどとは、親からも学校でも教えられたことがなかったし、声高にとなえられる戦争の大義や理念を私は信じてもいなかった」なぜ内田は戦争の大義を信じなかったのか。理由も書いています。「戦中の私は戦争の『本質』を『正しく』知りしなかった。ただ、喧伝される『聖戦』といった大義を浮ついたものとして信用しなかっただけだ」

39年に、内田は東京府立第一中学に進みます。44年に第一高等学校の受験に失敗し、鳥取県の国民学校の助教になります。前年12月、徴兵適齢臨時特例が公布。適齢が1年引き下げて、19歳で招集です。45年1月、内田は鳥取県で徴兵検査を受けて、4月に入隊通知が届きます。

このときの心境です。「島々の玉砕戦は3月には硫黄島におよんだ。特攻出撃はつづいていた。東京は爆撃で日々崩れていっていた。戦争の終わりはかならず勝利とは別のかたちでくるだろうと思われた。〔中略〕だが、すでに長い年月の間に南や北の戦場で兄たちの世代がつぎつぎと斃れていったあとに、自分の番がきたときには、戦争の時代に生い育った男の子としてのつとめは逃げかくれせず果たさねばならぬと思い定めていた。なんのためかといえば、親たち、それから逢いたいと思う遠くの少女におぎむぎと危難のおよぶのを見過ごすことはできないと思うからである。己れ一個のいのちでそれをあがなうことがかなわなくても、やるべきことはやらねばならないのだ」

この内田が徴兵検査を受けた時期は、土屋と比べて2つの違いがありました。

1つは、31年の満州事変、37年の日中戦争全面化、41年の太平洋戦争開戦を経て、動員兵力数は拡大を続け、死傷した兵員を補充するためにも、徴兵の範囲が極大化していたこと。既に39年から中等学校以上に在学する学生の徴兵延期制の縮小を重ねて、43年には学徒出陣も行われていました。徴兵検査の結果についても、土屋たちが乙種や丙種ならば招集を免れたのに対して、乙種であっても丙種であっても男子であれば根こそぎの招集を免れなかったということです。

もう1つは、本土決戦が不可避の情勢となっていたということです。そうした状況の変化を背景にして、内田は「自分の番が来たときには」と考えていたのであり、「なんのためか」と自問をして、「親たち、それから逢いたいと思う遠くの少女におぎむぎと危難のおよぶのを見過ごすことはできない」というふうに、自らに言い聞かせていたということです。

ですから、「天皇崇拜の愛国心による従軍」という道德規準は、内田においても内面化されたものとは言いがたいんです。ただし、そのことは、内田が国定の道德規準で埋め尽くされた教育のあり方から自由だったことを意味するわけではないんです。内田は、44年、1年間教壇に立っていますから、そのときの経験をこう書いています。

「私は・・・『聖戦』とか『大東亜解放』とかの理念を信じてはいなかった。同僚の教師の中にも狂信的な軍国主義者などはいなかった。だが、私たちがやっていたのは国から示されたままの軍国主義教育だった。戦争賛美や軍国美談にあふれた教科書を離れての授業はありえず、皇国史観の教科書以外に歴史を教える手がかりはなかった。高等科二年の男の子が満蒙開拓義勇軍への応募を執拗にすすめられて泣いていたのを覚えている。体格のいい少年だが片足が短く、肩をはげしく上下させて歩くのだった。おそらく学校に割り当てがきて、兵隊では役立ちそうでないその子に目星がつけられたのだろう」

日本の学校では、教育の目的、教育課程、教科書から、評価、学校儀式のあり方、細部に至るまでが国による道德、天皇崇拜の愛国心による従軍に埋め尽くされていたわけです。

内田のこの経験のもつ意味は重いと思います。喧伝された戦争の大義を信じなかった内田においても、やっていたのは国から示されたままの軍国主義教育だったということです。この姿は、内田に固有のものというよりも、日本における多くの教員の姿と重なる。そういうふうに整理ができると思います。

この2人だけでは不十分なんです。それで、私は2年前に「道德教育と愛国心」という本を書いて、これ以外にもいろんな人たちの証言を整理しているんですけども、その作業の中で結論を申し上げると、天皇崇拜の愛国心というのは、多くの人が考えていたように、すっかり内面化されるというものとはかなり違う姿ということです。

では、内面化されないなら大丈夫じゃないかという、決してそうではなくて、内面化はされないだけども、ある意味では誰にとっても意味のない教育に教育の時間の圧倒的な時間が割かれることによって、本来やるべきこと、教師と子どもと一緒に認識を深めていくという本来の仕事がものすごく弱いものになってしまいます。それが戦前の日本の教育の実際の姿だったのではないかなというふうに私は考えています。

今お話ししたのが、戦前までの状況についての要約ということになります。

ここからは、戦後の道德教育政策の目的は何かということについて話をすすめたいと思います。

戦前の道德教育政策の目的は何か…

ここからが、私たちが考えていくときの一番の難所です。ここが一番難しい。なぜかという理由をまずお話しします。教育政策について私たちが認識を深めていくときに、今私たちが考えてきた戦前の教育政策は比較的 analysis がしやすいんです。それはどういうことかという、教育政策の目的が、ある程度範囲が限定されていて、「ああ、こういうことを目的にしていたんだな」ということが、ある程度つかまえやすいわけです。これが理由の1つめです。

2つめは、その教育政策の目的と、実際に具体化した教育施策。国定教科書と言ってもいいでしょう。実際の施策との対応関係がはっきりしているということです。だから、「こういう目的があって、こう具体化しました」というふうに、全体像が捉えやすいんです。それに対し

て、戦前の道徳教育政策は、その真逆なんですね。そこにも国家の目的はあるんだけど、それがぱっと1つで掴みづらくて、格好よく言うと重層的になっています。もっとわかりやすい言葉で言うと、戦後の道徳教育政策については、ぼやっとしています。ぼやっとした話を私が話そうとすると、分析対象がぼやっとしているのに、私の話がぼやっとしているような形になって、確実にここにいる方の8割の方がもう睡眠状態ということになります(笑)。

あと、もう1つあるんですね。3つめです。戦後の道徳教育政策の目的はあるんだけど、それがぼやっとしているだけじゃなくて、その結果、具体化された現実の道徳教育政策との対応関係も、戦前ほどしっかり結びついてはいないということです。

だから、目的がぼやっとしていて、目的と実際の現場で行われる道徳教育の風景との対応関係も何かぼんやりしているので、ぼんやりした話とぼんやりした話を長い時間かけて話さなきゃいけないということになります。

3つ確認すればいいのかなと思っているんですが、その前に1つ。戦後の道徳教育政策の政策目的を、どこでつかまえるかという話なんです。天野貞祐がいいかなとか、いろんな話があるんですけど、私は内閣総理大臣の吉田茂の国会での発言を全部読めばいいんだと思っているんです。一応それを私はやりました。だから、吉田だけをマークしようというのが1つの前提です。

では、吉田を見た結果、そこから何を見出さなきゃいけないかということで、3つ話します。

1つめは、一言でいうと、吉田は、「戦後も道徳教育は必要だよな、やってもらわなきゃ困るよな」と思ったんだけど、その理由は、戦後の労働運動の高揚に対する恐怖感なんです。余りにも労働運動が強くなってしまうと困る。特にストライキだけは何かあってもやってほしくない。そのためには、組合の指導者に、組合員がストライキをやろうといったときに、「いやいや、やめましょう」というような意識形成をしなくちゃいけないというのが吉田の問題意識です。吉田茂は、2. 1ゼネストに恐怖したんですね。あれはGHQが止めてなくなりましたけど。

それから2つめの理由です。2つめがちょっと複雑なんですけれども、戦前は、きちんと見てみると、愛国心の形成って実はちゃんとできてないんです。できてないけれども、表向きは愛国心がものすごく華やかだったんですね。その結末が余りにも悲惨だったものですから、戦後の日本社会の中では、愛国心がものすごく評判が悪かったんです。だから、よもや愛国心をもう1回拾い上げようなんてことをほとんどの人は思わなかったんですが、吉田は随分躊躇しながら、それを拾い上げていくわけです。何で吉田がそれを拾い上げようとしたかという、もう1つあったのは、戦後の人々の意識の中に、戦争反対の意識がものすごく強いんです。あれだけの無謀な戦争をして、日本国内に限定したとしても余りにも被害が膨大でしたから、「もうあんな戦争はこりごりだ」という意識が社会の中にはっきりありました。

吉田は、その戦争反対の意識と新しい形の愛国心が結びつくのをものすごく恐れたんです。今度は労働運動とか市民運動の側からすると、戦前の愛国心はものすごく問題があったんだけど、今後、未来永劫にまったく愛国心なしでやっていけるのかという問題があったときに、労働運動の側から愛国心をつくらうかどうかという真剣な議論が実はあったんです。結果は、「余りにも危険が多過ぎるから、拾い上げるのはやめよう」というふうに着きながら、ぐじゅぐじゅしていきんです。政策のことだけでいうと、吉田は、戦後の人々の中にある戦争反

対の意識と新しい形の愛国心が結びついて、保守政党の側がやられていくのをものすごく恐れました。だから、それに先んじる形で、難しいけれども、何とかあの手この手を使って愛国心をもう1回つくり直そうというのが吉田の意識なんです。

まとめると、労働運動への恐怖感。それから戦争反対と新しい愛国心が結びついて強くなることへの恐怖感。この2つの恐怖感があって、もう1回道徳教育をやろうということになります。そこにはリアルな政策認識がありました。

3つめ。これが一番重要なんですけれども、道徳教育政策を本当に保守政党がやろうとするのであれば、戦前のそういった道徳教育政策が現実に効力があつたかどうかの検証が絶対に必要だったんです。

吉田は新しい意識形成を社会でやるんだということはリアルに考えていましたが、本当にそれをやろうとしたら、戦前の道徳教育政策の検証をしなければいけなかったのに、吉田茂たちはそれを一切やらなかったんです。したがって、戦前の検証がないまま、「まあ、もう1回やりましょう」みたいな形で、非常に練れていない、不勉強な形で、「もう1回やっばり家族を大事にしよう」「もう1回天皇崇拝をやろう」。「崇拝はもう無理だから、天皇敬愛までにとどめておこう」みたいなものを、煮詰めないまま現場に押しつけてきたというわけです。

先ほど「天皇崇拝の愛国心による従軍」の話をしました。これが戦前の道徳規準の最重要の部分でしたね。「天皇崇拝の愛国心による従軍」は反省されたのかどうかということを考えたいと思います。

国の側、保守政党の側、官僚の側、経済界の側は、戦前の道徳教育の検証をしないで、もう1回やろうという姿勢でした。では、それに対して労働運動の側、教育運動の側、学術研究の側は、「天皇崇拝の愛国心による従軍」を反省したのかどうかということを考えてみたいんです。

論理的に整理します。3つのことをやるべきでした。

1つめは、「侵略戦争による被害事実の解明」ですね。特に、19世紀から日本の外征戦争に巻き込まれてきた朝鮮と中国における被害事実の解明がその土台となるべきでした。

2つめは「侵略戦争への教育の加担事実の解明」です。

3つめは、「侵略戦争に対する抵抗事実の解明」です。侵略戦争というのは自動的に終わったわけではなくて、人々の反対があつて終わったんですね。ヨーロッパでもそうでした。東アジアでもそうでした。じゃ、この東アジアにおける無謀な侵略戦争。すすめた中心は日本ですけども、それに誰が抵抗して、どうやって止めたのか、皆さん、学校で習ったことはあるでしょうか。

結論だけ言います。この3つのことを、少し手はかけたけれども、今日に至るまで、まだ十分に教育運動の側もやれてないんです。

まず、1つめの「侵略戦争による被害事実の解明」については、最大の被害者である朝鮮、中国のことをつまびらかにするという仕事はなかなかすぐにはスタートできなくて、一方で日本の子どもの被害事実の解明は少し始まるんです。長田新の「原爆の子」。岩波書店から出されています。

2つめの「侵略戦争への教育の加担事実の解明」。これについては、日教組が手をかけるんですね。それは今日的な視点から見て完全なものではなかったかもしれないけれども、ここに

日教組が手をかけたことの意味が、今日に至るまで大きいんです。ですから、それは丁寧にしておく必要があるんですね。

日教組が手をかけたことについて3つ取り上げたいと思います。「平和憲法を守り、教え子を再び戦場に送るな」こういうスローガンを、日教組は1951年6月1日に採択しています。これが1つめです。多くの教職員の当時の思いと重なるんですね。力を持ったスローガンだし、教育関係者以外にも、「ああ、そういうことは重要だな」というふうに、日教組に対して一目も二目も置かせるようになった、そういう言葉です。

それから2つめ。高知の組合員だった竹本源治という人が詩を書いています。

逝いて還らぬ教え児よ
私の手は血まみれだ
君を縊（くび）つたその綱の
端を私も持っていた
しかも人の子の師の名において

このことが、当時教育現場にいた先生たちの悔恨の思いと表現されています。何で戦前はああいう社会だったのか。その社会の中で、それを変える力を持たなかったのか。そのことに対する悔恨が、なかなか社会の表には浮かび上がらないんだけど、文学の力によって、それを形にしたのがこの詩だったと思います。

3つめ。1950年代に日教組は「教師の倫理綱領」というものをつくります。

1951年8月の日教組第20回中央委員会において、「教師の倫理綱領」草案が提出され、6月の第9回大会において正式に制定となった。作成は14人の学者と知識人の協力で行われた。その前文には、大田堯さんの名前もあります。昨年亡くなられましたけれども。その前文には、「日本の教師は、半封建的な超国家主義的体制のもとで屈従の倫理を強いられてきた」が「これらの因習を断ち切り、新たな倫理をもたらさねばならぬ」と記され、10項目が掲げられた。

10項目のそれぞれには、「いまから見れば、ありきたりの願望的題目の羅列といった側面」これは内田宜人の厳しい評価です。だが、「教師の倫理綱領」は、戦前の教員の多くが国定の道德規準を無批判に受容し、その道德教育を通じて、「天皇崇拜の愛国心による従軍」を子どもたちに求めた歴史的事実を踏まえたとき、重要な意義をもつものだった。

これをもう1回見直すべきだと思うのは、どういうことかということ、戦前の教師は、一言で言うと、国が決めた道德規準をそのまま子どもに全部教えていた。しかもそれは効果がないという複雑な話ですけども。戦後の日教組は、それに対して何をやろうとしたかということ、「これからは、もっといい道德教育をしよう」と考えるよりも前に、大事なことをやったんです。「子どもに道德を説く前に、まず自分たちの道德・倫理をはっきりさせなきゃいけない」「その倫理の中心には戦争反対がなければいけないだろう」ということを考えて、具体化していたんですね。

こういった歴史というのが、日本の近現代史の中で決して無視されるべきではなくて、今改めて光を当てて、さらには現代に生かしていく、そういうとりくみだったと思います。

ですから、日教組が道德教科化について考えるときには、政策の分析も大事ですが、それに

対して先輩たちが何をやってきたか。その中にある誤りについては指摘しながら、その中にあった意味のあるとりくみについては、今日的な視点から、もう一回光を当てて、継承して、それを未来に生かしていくということが今求められているんじゃないかと思います。

以上が、道徳教育政策を前にして、今私たちが把握しておかなきゃいけないことの大体8～9割ということになります。

ご清聴ありがとうございました。