

道徳教育における愛国心（2）

田村俊輔

Patriotism and Moral Education (2)

Shunsuke TAMURA

1. はじめに

先に、日本の道徳教育と教育基本法改正の間にある関連についての概観と解説を行った。その概観においては、以下の点を明らかにした。すなわち、平成 18 年に改正された教育基本法の改正内容の中核（前文、および、第 1 章第 2 条「教育の目標」—改正版で新たに加えられた条項）は、すでに小中学校の学習指導要領で道徳教育の内容として明記されている愛国に関連した道徳教育の内容項目とほぼ一致する。その道徳教育の内容は、昭和 33 年に戦後初めて日本の義務教育に導入された道徳教育において、その導入以降約半世紀にも及ぶ長期間にわたって実行された 5 回の学習指導要領の改訂作業を経て、徐々に義務教育に導入され、義務教育の教育課程に取り入れられたものである（田村、2009 年）。

平成 18 年の教育基本法改正内容とその改正以前から小中学校における道徳教育の指針とされてきた学習指導要領内容の一致は何を意味するのだろうか。それは、教育基本法が、それによって規定されているはずの教育現場の実践基準である学習指導要領の内容を取り入れた結果であると解釈される出来事であったとされよう。また、この出来事は、日本の教育を考えるにあたり、教育基本法改正内容となった学習指導要領の該当項目の成立過程を検証する必要性を指し示すものでもある。

学習指導要領を日本の学校における教育課程の基準とする法的な根拠は、学校教育法と学校教育法施行規則による。学校教育法施行規則第 5 章第 74 条では、「中学校の教育課程については、この章に定めるもののほか、教育課程の基準として文部科学大臣が別に公示する中学校学習指導要領によるものとする」と定め、学習指導要領に法的な拘束力を与え、具体的な指導内容を示すものとしての位置づけをあたえている。すなわち、学習指導要領は、その上位規則としての学校教育法施行規則によってその存在の意義が規定されているものである。一方、学校教育法施行規則は、学校教育法の施行規則であり、それらの法律、規則によって法的根拠を与えられた教育課程における基準が学習指導要領なのである。これらすべての法律、規則の最上位に教育基本法があることは言うまでもない。

以上のような学習指導要領とその上位規則、法律の間にある関係から、教育基本法が学習指導要領の内容を取り入れて改正されたという平成 18 年の改正は逆転した現象と呼んでもよいだろう。また、学習指導要領の内容が教育基本法改正に取り入れられているということが事実であるとすれば、上記の学校教育法施行規則第 74 条に定められている学習指導要領の公示者が文部科学大臣であることから、教育基本法改正の実質的な改正の主体者は道徳教育が戦後日本の義務教育に導入された昭和 33 年よりの（正確には後に述べるように昭和 44 年以降）文部大臣及び文部科学大臣ということになる。また、学習指導要領の改訂は実質的には、中央教育審議会の答申と教育課程審議会の答申により実施されるものであることを踏まえると、より具体的な改訂の道筋が明らかになる。

小論の目的は、この教育基本法改正の愛国に関する部分の法的な検討を行うことではない。ここで扱おうとしていることは、第一に、教育基本法に盛り込まれた愛国関連の事項が、どのようにして学習指導要領に導入されたのかを明らかにすることであり、第二に、この愛国条項の導入が日本のこれからの教育に及ぼす影響に関する考察を行うことである。2点とも、道德教育のみならず、教育一般に関係するものにとって重要な問いであろう。

2. 愛国関連条項検証の必要性

この現象を検証する理由を二つ挙げておこう。

第一に、教育基本法は賛否両論入り乱れ、紆余曲折があったにせよ、既に改正され法律としての効力を発揮している。今後は、その教育基本法の意味を理解し、現行の憲法に則った教育を進める上での基盤を形成する必要がある。その基盤を形成する上での基礎的な研究として改訂の背景に関する検証は位置づけられる。

改正教育基本法の字面を追うことは容易いが、そこにもられた条項に含まれる意味を理解することは、それほど単純な作業ではない。この作業を難しくさせる理由を挙げてみよう。まず、その条文自体が非常に簡潔にまとめられていることから、その解釈は時によっては恣意的になる可能性が強い。その恣意的な解釈を避けるためには、この改訂部分に対する客観的な理解が必要不可欠となる。客観的な理解とは何か。それぞれの条文にたった一つの自明な解釈があるわけではなく、いくつかの解釈が可能となることは、このような条文につきまとう性質であろう。ここで、すでに半世紀近い歴史を持つ学習指導要領の愛国関連部分の検証を行うことにより、教育基本法に盛られた愛国関連項目の理解を少しでも客観的なものとする可能性が生まれてくるのではないだろうか。

すなわち、教育基本法の改正内容の主要部分は、学習指導要領の道德教育にかかわる教育内容に長い時間をかけて導入されてきた教育内容と一致するという事実から、学習指導要領への導入過程の解明は、結果として改正された教育基本法における改正部分が学習指導要領の内容として作成された際に意図された思想的・心理的な背景を明らかにするものであり、これからの日本の教育の動向を予測するうえで重要な作業となる。愛国関連の内容が学習指導要領に組み込まれることになった背景を振り返ることは、平成18年の教育基本法改正の背景を振り返るより、却って客観的な評価がなされている分、容易いと思われるのである。

以上の理由から、愛国に関する項目が指導要領に加えられた昭和44年の改訂が行われるまでの経緯、そして、その後、約40年にも及ぶ長い年月、日本の小中学校で実施されてきた道德教育の実践をたどることによって、その内容が取り込まれた教育基本法を掲げる日本の教育の未来が予測できるのではないかと期待するのである。

第二に、これまでの学習指導要領における道德教育の内容は、それが小中学校の道德教育の実施内容を規定する以上のものではなかった。そこに盛られた愛国に関する条項も、その適用範囲は小中学校の道德教育の範囲内でのものであった。しかし、その内容が教育基本法の第1条第2項「教育の目標」に導入された瞬間、それまでは小中学校の道德教育の内容を規定する規則であったものが、日本の教育全般を規定する最上位の法律となったのである。つまり、平成18年の教育基本法改定以降、それまでの道德教育における「公共の精神に基づき」や「我が国と郷土を愛し」が教育の全般にかかってくるようになったのである。

この学習指導要領の道德関連事項の教育基本法「教育の目標」への導入が持つ意味は非常に大きい。想像力を豊かにせずとも、このような条項が教育全般に適用される時に起こる事態を想像することは

たやすい。場合によっては、自然科学教育にも適用されうことは当然予想される。自然科学教育においては、先ず、「～である」という事実に対する探究が行われるべき分野であるが、そこに「～であるべき」、特に、民族中心的な「あるべき論」が介入してきたときに起こる混乱は科学に致命的な打撃を与えるものであろう。このような混乱を招きかねない愛国関連条項の教育基本法「教育の目標」への導入に対する検証と理解が必要なことは多言を要しない。

以上２点を念頭に、本論では日本の道徳教育における愛国のあり方の変遷とその教育基本法への導入に関しての考察を行っていく。

３．学習指導要領に取り入れられた愛国

教育基本法に加えられた愛国に関連する条項が学習指導要領にその直接的な根を持つと仮定するならば、この愛国関連条項が持つ意味を理解するためには、学習指導要領に愛国の内容が加えられた過程を検証する必要があるだろう。教育基本法における条文はそれぞれが非常にコンパクトであり、その解釈にはある一定の幅があることは確かだ。しかしながら、この教育基本法改正に加えられた学習指導要領の愛国関連内容が教育現場に導入された歴史は、小論の前編でも述べたように、半世紀にも及んでいるのである。その間、義務教育の実施における指針ともなる学習指導要領に導入された愛国に関連した教育内容とその導入の過程をたどることによって、教育基本法に加えられた愛国関連条項のより正確かつ現実的な理解が可能になるのではないだろうか。

以下の項では、戦後の小中学校の学習指導要領に愛国に関連する項目が加えられた前後の事情をたどり、その意味を検証する。

（１）道徳教育空白期間

戦後、日本の教育がどの時点から始まったのかを単純に判断することには若干の躊躇はある。しかし、教育基本法の発布が昭和 22 年、そして、文部省の試案としての学習指導要領の初版が出され、実施されたのが同年であるという歴史的な事実から、ここでは、この時点をも日本独自の戦後教育の出発点としておこう。

日本の義務教育にはこの昭和 22 年より 10 年余り、道徳教育不在の時期があり、その空白期間の後、昭和 33 年に道徳教育が小中学校の学習指導要領に登場する。この道徳教育空白期間が意味するものは何か。

それは、太平洋戦争を境に日本にあった、そして、現在もある、それぞれの憲法が持つ根本的な相違に求めることができる。より具体的には、戦後において、戦前の憲法とその教育法である教育勅語に基盤を置いた道徳教育（修身）への反省と道徳教育導入に対する懸念からこの空白期間が生まれたとも考えられる。

太平洋戦争を境にした二つの憲法とは、一方では大日本帝国憲法であり、後者は現行の日本国憲法である。この二つの憲法の間にある相違を一言で断ってしまうことにはここでも躊躇するところではあるが、小論の文脈上、その相違の主なところは「天皇の位置づけおよび国家としての日本そしてその国民の在り方」にあるとしておく。二つの憲法の間にある、この天皇の位置づけと国家および国民の在り方の相違が非常に大きなものであることは明らかであろう。

明治憲法に定められた天皇の位置づけが当時の国家の在り方、その国に生活する国民の在り方を規定していたことは次項に概略するが、この大日本帝国憲法に定められた天皇の位置づけ、および、その位置づけから演繹された国家の在り方と国民の在り方を直接国民に伝える役目を負っていたのが教

育であり、その教育の指針となったものが教育勅語であった。そして、当時の憲法の教育法の位置づけをもっていた教育勅語を基盤とした戦前の道德教育（修身）によって、この国家および国民の在り方が若者に伝えられていたことは確かであろう。この天皇の位置づけを前提として演繹された、国家および国民のあるべき姿に対する反省が、戦後になっての道德教育の空白期間を生んだものと考えられる。それでは、その反省の対象となった道德教育の基盤たる教育勅語に盛られた道德観とはどのようなものであったのだろうか。

(2) 大日本帝国憲法における天皇の位置づけと国民の在り方

大日本帝国憲法の第1章には天皇の位置づけが明記されている。この条文に、明治から昭和にかけての日本が歩んできた歴史の多くの部分がかかっていたことは想像に難くない。その中核である、第1章第1条の「大日本帝国ハ萬世一系ノ天皇之ヲ統治ス」は日本と天皇の関係を示すものであり、この条文の正当性の存否は、天皇が日本を統治する正統な血筋であることの如何が前提となっている。

この前提は、人々が無理なく自然に信じられるものでないことは言うまでもない。つまり、実証的に指し示されたその正統性を人々が理性的に信じるといった内容の前提ではないのである。その正統性は憲法とは別の場所に異なった形で示されている。すなわち、教育勅語に前提として書かれている天皇の位置づけがそれである。その位置づけの基盤が神話に求められていることは教育勅語の冒頭の一文にも明らかである。

教育勅語はその憲法の教育法の位置づけを持った勅語として、天皇が日本を統治することの正統性を国の担い手である若者に教えるために制定されたものといってもよいだろう。これは、天皇が自ら語っているという体裁をとって「朕惟フニ」で始められている。

そこに盛られた内容は、大きく3つに分けられよう。

先ず、上記の通り「天皇の正統性」が冒頭に強調されている。神話の時代から天皇がこの国を治め、天皇家の日本統治とその徳政のもとに国民が心一つにして日本人としての美徳を発揮してきたとして、これを国体の最も優れた点として、教育の「淵源」と謳っている。ここでは、天皇の正統性を神話に遡って示し、これを前提として、天皇の臣民である国民の在り方を説いているのである。

姜（2006）は、明治の為政者が国をまとめる方法として、一人の天皇のもとにすべての国民を「臣民」とする「一君万民」という擬制を使い、天壤無窮（悠久の歴史）の中で天皇が日本を治めてきたという点に正統性の根拠を置く「国体」を用いたと指摘している。その一君万民の背後にある当時の為政者の意図は、この正統性を単に「伝統的天皇」に求めるところではなく「超越的統治権者」としての天皇を創出するところにあったと解釈している。つまり、天皇の正統性はただ単に天皇家の人としての末裔というばかりでなく、万民が従うべき「超越者」としての位置づけを付す意図があったということである。その意味から、天皇の正統性を歴史に求めるのではなく、それを超越した神話に求めたことは、意図的なことだったのかもしれない。教育勅語の最初の核心はこの天皇の位置づけにある。

第二に、教育勅語は国民が身につけるべき具体的な徳を提示している。先ず、父母に孝行、兄弟仲良く、夫婦仲睦まじく、友人は信頼しあい、礼儀を守り、身を慎み、博愛の精神を持ち、学業、仕事に励み、知識・才能を磨き、人格を高め等々の日本人が備えるべき徳を挙げている。そして、国民は、これらの徳を兼ね備えた天皇の臣民になり、「一旦緩急アレハ義勇公ニ奉シ以テ天壤無窮ノ皇運ヲ扶翼スヘシ」と、いったん難事が起こった時には、この悠久の歴史のなかに存続してきた国家のために身をささげ天皇の国を守るべきことを教えているのである。

この部分では、人間が持つべき徳を提示するにあたり、先ず、家族間の人間関係にあるべき日常的な徳を示し、その徳を持つことは誰にとっても自然なことであると納得させ、そこから徐々にその徳の適用範囲を広げ、最終的には「國憲ヲ重シ、國法ニ遵ヒ」を先の「一旦緩急アレハ」の前におくというレトリックを用いているのである。つまり、誰もがその正当性に対して、感情的・心情的には、領かざるを得ない人間関係のうちにある根本的な徳を先ず挙げ、その徳の及ぶ範囲を徐々に広げていくことによって、最終的にはその出発点においては自然の情としてあった肉親や友人に対する個人的な愛着や愛情に根差した感情を伴う徳を国家にむけた徳に結び付けていくものである。そして、この徳が向かう最終的な目的である国家は無機質な国家ではなく、そこには神代の昔から徳政をもって日本を治めてきた皇祖玄宗の末裔たる天皇が位置するといった構造になっているのである。前節で参照した姜尚中の明治政府が付した「超越的統治権者」としての天皇の位置づけは、奇しくも、この感情に訴えかける徳の浸透に一役買った結果をもたらしていたのかもしれない。

このレトリックが生み出す効果は、それよりものち 20 世紀の初頭に、デュルケム（2010）が道徳性の第二要素として位置づけた、人が持つ社会集団への愛着に訴えかけるものでもあろう。また、この自然な感情に訴えかける身近な人間関係にある愛着から徐々にその範囲を広げて、地域、国家、世界平和とその愛の対象を広げていくという道徳観は現在の指導要領にも導入されているものでもある。

第三に、このような教えに従うことが、天皇の始祖の教えであるとともに、いつの時代にも、どこにおいても間違いないことであり、その教えを守り、その徳をより高めていきたいと天皇自身が望む、で締めくくっている。ここでは、一見、日本という国家を中心とした民族主義的にみられる教育勅語の内容が世界に通用する普遍性を備えたものであるということを、これが天皇の始祖の教えであることを根拠に説いているのである。

教育勅語は総字数 300 数十字にまとめられた非常にコンパクトなものであり、その限られた字数内で、天皇とその国の正統性を説き、具体的な教育内容（徳）と国民の行動規範を示し、最終的にその教育内容の普遍性と正当性を主張しているのである。

この教育勅語が、天皇自身の言葉として語られるという形式を持っているが故の特殊性も考慮に入れる必要がある。天皇が現人神としての位置づけを与えられていた時代の教育勅語は、まさに、神の言葉として受け入れられていたと言ってもよいだろう。少なくとも、そのねらいが教育勅語にあったことは確かだろう。

教育勅語は以上のような特殊性を持ち、明治憲法と一心同体の関係にあり、その憲法を若者に伝えるための教育法であり、歴史が示しているように、若者に及ぼした影響は極めて強いものであった。そして、この教育勅語の目的は上記概説の第二の部分に明らかなように国家公共のために身を捧げる愛国者を育成するところにあったと言ってもよいだろう。

この項の締めくくりとして、次の点を指摘しておこう。

この大日本帝国憲法の教育法にあたる教育勅語が昭和 20 年以前の教育において非常に強い影響力があったことは既に述べた通りである。また、戦後においても、その教育法に対して根強い復古的な動きがあることも確かだ。しかしながら、この教育法が一つの前提のもとに出来ていることを忘れることはできない。それは、大日本帝国憲法の第 1 章「天皇」の第 1 条に謳われた天皇の位置づけである。この位置づけのもとに教育勅語ははじめて意味を持つのである。この天皇の位置づけは、日本国憲法において大きく変わっている。この新しい憲法の方針により添い、その精神を伝えるための教育の基盤になった教育法が平成 18 年改正前の教育基本法であったのだ。改正以降の現教育基本法の性質がど

のように変化したかは、小論の後半で述べていく。

ここまでの議論で、昭和22年から昭和33年までの道德教育空白の10数年間があった理由が見えてきたのではないだろうか。

その理由の第一は、新しい憲法によって変わった天皇の位置づけによって、戦前の道德教育は根底から覆されてしまったというところにある。それからのち、多くの人々が修身や道德という言葉にさえ抵抗を持つほどに、その価値観の転換は大きかったと結論づけられる。そんな抵抗感が一方にあり、戦後の10余年の間が道德教育の空白期間となったのである。

他方、この道德教育不在に対しての不安および不満感も強くあったように思われる。その不安および不満感は道德教育復活の動きの中に、そして、復活後の道德教育の内容の変遷の中にも垣間みることが出来る。

(3) 戦後の学習指導要領に導入された道德教育

学習指導要領の初版は、文部省から出された試案としての位置づけを持ったまま、昭和26年に改訂され、次の昭和33年の改訂で「試案」としての位置づけが改められ、官報告示として法的な拘束力が付加されるようになったのである。

この昭和33年という年は、戦後日本の転換期となった年のように思われる。本論のテーマである学習指導要領から試案という文字が消えただけではなく、日本にいくつかの変化が起こった年でもある。この変化は、愛国の性質を理解するうえで重要になるので、以下にこの変化に関して若干の言及をしておこう。

① 政治的背景

戦後日本のナショナリズムを民主主義と愛国を通して解説した小熊(2008)は昭和26年にサンフランシスコ講和条約とともに締結された旧安保条約の日本にとっての不平等性をただそうとした、昭和33年当時の首相岸信介の思いを描いている。

日米安保条約においては、相手国のアメリカが持つ「相互援助ができない他国との集団防衛を禁じたバンデンバーグ決議」によって、アメリカが日本を防衛するという義務規定を設けることができなかった。何故ならば、日本国憲法の第9条は戦争の放棄を宣言し、有事の際に想定される日本からのアメリカ援助のための海外派兵は違憲となるからである。結果として、日本はアメリカに対して基地を提供するが、アメリカによる日本の防衛は期待できなかったのである。そのため、アメリカに日本防衛の義務を持たせる方向で安保条約を改定するためには、憲法を改正して海外派兵を含む戦争実施を可能にする必要があったのだ。

日本が憲法第9条という理想的な戦争放棄を謳った憲法を發布し、わずか、10余年の後、時の岸首相はその憲法の理想的な核心部分を変えようという意図を持っていたのである。これ以降、義務教育に導入された道德教育に愛国関連の条項が徐々に加えられ、最終的にはその内容が教育基本法の「教育の目標」に移植されていくのである。この当時の岸首相の動きおよびそれ以降の学習指導要領の改訂過程や教育基本法改正に見られる動向を考慮に入れたとき、この動きの先に改憲が意図されていることは想像に難くない。

岸内閣が安保条約改正のためにアメリカとの交渉を進めていたのが昭和33年であった。この年には、本論のテーマである学習指導要領に道德が加えられた。また、学校管理の強化を目的とした勤務評定が導入されたのもこの年である。

② 道徳教育の位置づけ

昭和 33 年の学習指導要領改訂において、戦後初めての道徳教育導入が行われた。その際に、道徳教育に与えられた位置づけは、教科ではなく小中学校においては特設「道徳」であり、高校においては「倫理社会」として社会科の一部として導入された。この道徳教育の位置づけは、次の昭和 44 年の学習指導要領改訂において、教育課程の領域を「各教科」、「道徳」、「特別活動」に分けて、道徳を特別活動と同様に教科外として位置づけて今日に至っている。従って、この昭和 33 年の特設「道徳」から、最新の平成 20 年改訂の学習指導要領にいたるまで、学習指導要領において道徳は独立した一つの教科ではなく、教育課程の一領域として、学校における活動全体を通して道徳教育を行う際のまとめ役としての役割を与えられてきたのである。この道徳教育の役割は以降変わっていない。なお、この教育課程編成に関する解説は前編（田村、2009）を参照されたい。

この段階では以下に示すように「愛国関連」の内容は出てこない。しかしながら、道徳教育の義務教育への導入段階における位置づけは、学校で行われる教育全体におよぶものであり、一つの「教科」として独立しているものではないのである。この位置づけを変え、一つの教科としようとする答申「徳育の教科化」が安倍内閣時代首相の諮問機関である教育再生会議より出されたことはまだ記憶に新しいが、それが実現することはなかった。

しかしながら、道徳教育がこの学校教育全体に及ぶという位置づけは、改正教育基本法の前文、および、第 1 章第 2 条「教育の目標」に愛国関連条項が導入されたというところで、学習指導要領の位置づけを踏襲することになるのである。つまり、学習指導要領における道徳教育が、それぞれの小中学校の活動全体にかかるのと同様、教育基本法の前文と教育の目標に導入された愛国に関する条項は、日本の教育全般にかかる法律となっているのである。

③ 道徳教育に導入された愛国の類型

ここでは、昭和 33 年に学習指導要領に導入された道徳教育とその後に行われた 5 回の改訂を振り返り、指導要領に扱われてきた「愛国」の内容の変遷を概説し、それぞれの時期に愛国が意味する内容を検証していく。

昭和 33 年から、5 回の改訂（昭和 44 年、52 年、平成元年、平成 10 年、平成 20 年）を経て、平成 20 年の最新学習指導要領となっているが、これら 6 つの学習指導要領における愛国に関する記述には顕著な内容の変遷が見られる。前編（2009）においてその類型化を行い、より詳しい説明を付したので、ここでは、簡単な概要だけを述べ、各類型が持つ意味を検証する。昭和 33 年改訂の学習指導要領における愛国に関する記述は「愛国否定型」、昭和 44 年、52 年には「国を愛し、世界平和に貢献型」そして、平成元年、平成 20 年の指導要領では「地域、国を愛し、世界平和に貢献型」の 3 つの類型に分けられる。

第一の類型は、戦後初めて義務教育に道徳教育を導入する際に強く言明された愛国心への警戒を含んだ型である。以下がこの「愛国否定型」の記述である。

「われわれが、国民として国土や同胞に親しみを感じ、文化的伝統を敬愛するのは自然の情である。この心情を正しく育成し、よりよい国家の建設に努めよう。しかし、愛国心は往々にして民族的偏見や排他的感情につらなりやすいものであることを考えて、これを戒めよう。そして、世界の他の国々や民族文化を正しく理解し、人類愛の精神をつちかひながら、お互いに特色ある文化を創造して、国際社会の一員として誇ることのできる存在となろう。」＜昭和 33 年改訂学習指導要領より＞

この愛国否定型の特徴は、国民がその属する文化や国家に親しみを感じることは自然の情であると

して、その心情を否定するものではない。しかしながら、この心情と作為的な愛国心を結びつけることによって理性でコントロールできない民族主義的な排他的感情が起ることへの警戒をしめしているのである。この記述に見られる論旨は、前項で解説した教育勅語において使われている論理とは正反対のものである。

教育勅語においては、人間が自らの近親者や自らの属している集団に対する自然な親愛の情や愛着の適用範囲を徐々に広げていくことによって、その自然の情である愛着を国にまで広げていくという道徳観が導入されている。一方、この「愛国否定型」からは、自然の情は自然の情として認めながら、その感情的な愛着をそのまま愛国に結びつける危険性を回避しようとしたものである。愛国の心理とでも名付けられようこの洞察は、教育勅語の時代にも、教育基本法の時代にも同様に人々の意識のうちにあった。違いは、それをどのように使うかにあった。愛国否定型の特徴は、この愛国の心理ゆえに作為的な愛国を避けた点にあり、学習指導要領に戦後初めて道徳教育を導入した際の細かな配慮が感じられる記述がなされている。

この愛国否定型は、次の昭和44年の改訂までの11年の間に、変貌を遂げることになる。昭和44年の改訂では、日本国憲法の核の一つである「世界平和」の精神を残しながらも、そこに「国を愛し」という記述を入れた第二の類型「国を愛し、世界平和に貢献型」に方向転換を行ったのである。これ以降、学習指導要領には前編で解説したように「国を愛する」という項目が定着し40年以上の歳月が流れるのである。「愛国否定型」から「国を愛し、世界平和に貢献型」への転換は、非常にラディカルである。その転換が起った理由とそのラディカルな動きが何によってもたらされたか、また、この動きに含まれている意味を理解する必要がある。その当時の動きを検証する前に、現行指導要領に見られる第三の類型の解説をしておこう。

第三の類型は、平成元年、10年、20年版に見られるもので、前編では、「地域、国を愛し、世界平和に貢献型」と名付けたものである。学習指導要領の道徳教育の内容は平成元年の改訂より一つの心理的な特徴を持つようになった。その心理的な特徴とは、対象年齢にあわせて、道徳教育の内容を認知的に分かりやすいものから徐々に認知的要求度の高いものへと配慮された配置が取り入れられた点にある（越智、2008）。この配慮は、道徳教育において、その取り扱い内容を対象年齢順に配置することによって、その教育効果を高めるといふねらいのもとに行われた処置であろう。平成元年改訂版の特徴は、その後の平成10年と20年の改訂を経て今日の指導要領にも受け継がれているものである。

道徳教育全般に見られるこの認知的な配慮は、愛国に関する記述の第三類型「地域、国を愛し、世界平和に貢献型」の特徴でもある。「地域、国を愛し」の前に、「家族や友人」が配置され、その身近なものへの自然な愛着や親愛の情の延長線上に「国を愛し」を置き、それが「世界を愛する」博愛精神の前提になるという漸成発達的な道徳観がここに導入されているのである。この図式は、2002年に当時の文化庁長官であった河合隼雄が中心になって作成され、全国の小中学生に配布された「心のノート」の後半に導入された手法でもある。

ここに導入された愛国の類型に見られる特徴をあげてみよう。

第一の特徴は、愛国の心理的な前提として、自然の情である肉親や友人等に対する愛着や親愛の情を挙げている点にある。この自然の情は私たちが日々感じているものであり、その存在を否定することは難しい心情であろう。しかしながら、国を愛するという心理をその延長線上に持ってくることによって、この国を愛すること自体を人間の自然の情と位置付けている点には論理の飛躍がある。論理の飛躍という表現が不適切であるならば、倫理的危険性と呼んでもよいかもしれない。

愛国の情を肉親に対して感じるような自然の情と結び付けて見ることへの危険性は、それを各人が

自らの理性の制御下に置くことのむずかしさに帰することができるだろう。そのような難しさがあるにもかかわらず、または、そのような自らの制御の難しさゆえに、この心情は、時によっては非常に作為的になる可能性の高い国家の動きに翻弄される恐れが強いものなのだ。

愛国の心情と肉親に対する自然の情を同一線上に置こうとする手法は、本稿 3 - (2) で指摘した教育勅語において用いられた手法と類似するものである。そして、この道徳観自体を否定したところから始まったのが戦後の教育であり、既述の道徳教育空白期間が持つ意味だったのではないだろうか。

第二の特徴は、この自然の情の延長線上にあると想定された愛国心を、より高次の「世界平和」の前提としている点に見出される。世界平和に対する真摯な希求は、日本国憲法の特徴の一つであり、戦後の教育が目指す目標であると言ってよいだろう。この世界平和の前提として「国を愛する」ことを位置付けているところに、この第三類型の大きな特徴がある。「愛国心」を「世界平和」の前提とすることは、漸成的な発達観、すなわち身近なものから徐々に自分から心理的・物理的に距離がある対象を理解し受け入れる動き、を適用する時に論理的に見えることは確かだ。しかし、この漸成的な動きは、それほど自明な命題ではないし、実証的に証明されているわけでもない。

これら二つの特徴が意味することはなにか。それは、現行の道徳教育における第三類型の愛国心が、教育勅語と教育基本法という全く異なった二つの教育法を結びつける役割を果たしているという点にあるように思われる。すなわち、この第三類型の「国を愛する」は、戦前の教育勅語に見られる肉親への愛着から漸次的に昇華した結果としての天皇への忠誠と愛国心と、それを否定したところから生まれたはずの戦後の日本国憲法および教育基本法の世界平和の中間に位置し、この両者を結びつけるという役割を果たしているという解釈が成り立つのである。この現行の学習指導要領の愛国関連事項が教育基本法に導入され、その役割が戦前と戦後の教育を結ぶものであるならば、現行の教育基本法の読み方、解釈の仕方には細心の配慮が求められるだろう。

(4) 中央教育審議会昭和 41 年答申「後期中等教育の拡充整備について」

ここで、議論を少し戻して、上記の愛国心を否定した第一類型から第二類型に移行した際の事情について検証しておこう。

道徳教育において愛国心を扱うことに対して非常に強い懸念を表明していた昭和 33 年改訂の学習指導要領公示から 8 年後、今度は、対照的に、愛国心の教育への導入を示唆する内容の標題の答申が中央教育審議会より出されたのである。

この答申は昭和 38 年に文部大臣荒木萬壽夫の「後期中等教育の拡充整備について」と題された諮問に対して、昭和 41 年中央教育審議会会長森戸辰夫より当時の文部大臣有田喜一に対して提出された同名の答申書である。この答申には別記として「期待される人間像」が附され、同答申が目指す教育観と育てるべき人間像を明示している。この別記の内容に関しては公示当時様々な賛否が喧伝されていたため、以降、この別記の名称をこの答申に附することが多い。以降、本論では、この名称を答申の別記の名称として使用する。

既に述べたように、学習指導要領は中央教育審議会と教育課程審議会の答申のもとに作成され、文部省または文部科学省の官報公示として公布されるものである。従って、学習指導要領の改訂内容は中央教育審議会の答申によるところが大きい。この答申の位置づけから、愛国心の第二類型が導入された昭和 44 年の学習指導要領の改訂は、昭和 41 年の中央教育審議会答申に示された「期待される人間像」の内容によるところが大きいと言ってよいだろう。

昭和 41 年答申の「期待される人間像」は 2 部構成の別記である。第 1 部「当面する日本人の課題」

においては、その当時の日本人が持つ問題のまとめを行っている。ここには、経済的復興のめざましかった当時の物質的豊かさの反面、精神的な貧しさへの反省、戦後の抽象的な理想主義から、日本の精神的風土のもつ意義の見直し、そして、世界における日本人として確固たる自覚を持った人間になること等を当面する日本人の課題として挙げている。戦後、20年が経ち、経済的な復興を遂げた日本人が、これからは、自分たちが与える側としての自覚を持って世界に確とした地歩を築かなくてはならないといった課題が提言されている点が注目される。

第2部は「日本人にとくに期待されるもの」と題して、第1章「個人として」、第2章「家庭人として」、第3章「社会人として」、第4章「国民として」の4章仕立てで構成され、これ以降の学習指導要領の道德教育の内容の基盤になっているものである。

これら4つの章の中で、愛国に関連する事項は主に第4章の「国民として」に示されている。この第4章は以下の3つの項から構成され、これ以降の学習指導要領愛国関連事項の基盤になっている提言である。3つの項とは、第一に「正しい愛国心をもつこと」、第二に「象徴に敬愛の念を持つこと」、そして、第三に「すぐれた国民性を伸ばすこと」である。まず、この3点の概観を行いながら、それぞれが道德教育と愛国心に対して持つ意味の検証をしていこう。

① 正しい愛国心をもつこと

愛国心に対する強い懸念が示されていた昭和33年の学習指導要領改訂から8年後の中教審答申に33年度版指導要領とは対照的な愛国心解釈が登場してくることになる。

答申はわかりやすい論理的筋道にそっているが、その内容に関しては、妥当性を備えているとはいえない。まず、国家と個人の間にある前提を右の様に述べている。「国家を構成せず国家に所属しないいかなる個人もなく、民族もない。国家は世界において最も有機的であり、強力な集団である。個人の幸福も安全も国家によるところがきわめて大きい。世界人類の発展に寄与する道も国家を通じて開かれているのが普通である」として、個人が国家に属することの蓋然性が説かれている。この答申内容の前半は「事実」を述べ、その事実から徐々に続く義務論に向かった議論を進めている。

続けて、「国家を正しく愛することが国家に対する忠誠である。正しい愛国心は人類愛に通ずる」と愛国が人類愛に通じることが指摘されている。この段階で、愛国心に対する強い価値判断が示されることになる。この考え方は前項で指摘したように、以降、指導要領に定着するものであるが、自国を愛することが人類愛につながることに合理的な説明はない。愛国心→人類愛という漸次的な愛国観はこの指導要領に「国を愛する」が導入された昭和44年より、現在まで存続することになる。

「愛国」は、この当時の小中学校の学習指導要領で述べられている愛国心に対する懸念に真っ向から対立する意見でもある。すなわち、当時の指導要領においては、同胞や自国に親しみや愛着を持つことを自然の情として、これを否定するものではないが、愛国心が民族主義的な排他性に結び付く危険性をはっきりと表明しているのである。このような学習指導要領が法的な拘束力を持っていた当時、その内容と反した解釈が可能な答申を出す際には、その相違点に関する詳しい説明とその妥当性を確保するための検証が必要であろう。次の記述がその「国家を正しく愛すること」の定義として解釈されよう。

次の節で、国家を正しく愛することを、「真の愛国心」とは何かの説明を通して行っている。この段階で、当時の学習指導要領との差異がはっきりとしてくる。「真の愛国心とは、自国の価値をいっそう高めようとする心がけであり、その努力である。自国の存在に無関心であり、その価値の向上に

努めず、ましてその価値を無視しようとすることは、自国を憎むことともなろう。われわれは正しい愛国心をもたなければならない」ここで述べられている真の愛国心とは、自国中心の態度であり、昭和 33 年の学習指導要領では、民族的偏見や排他感情につながりやすいものとして強く否定されているものなのである。ここで、学習指導要領の道徳は大きな変換を迫られることになる。

② 象徴に敬愛の念を持つこと

第二項では、日本国憲法で規定された象徴としての天皇に対する解釈を行っている。日本の歴史を振り返って、「天皇は日本国および日本国民統合の象徴として、ゆるがぬものをもっていたことが知られる。日本国憲法はそのことを、『天皇は、日本国の象徴であり日本国民統合の象徴であって、この地位は、主権の存する日本国民の総意に基く』という表現で明確に規定したのである」として、象徴としての天皇の位置づけを、憲法をもとにして説いている。続けて象徴に対する独自の解釈を行い、「もともと象徴とは象徴されるものが実体としてあってはじめて象徴としての意味をもつ。そしてこの際、象徴としての天皇の実体をなすものは、日本国および日本国民の統合ということである。しかも象徴するものは象徴されるものを表現する。もしそうであるならば、日本国を愛するものが、日本国の象徴を愛するということは、論理上当然である」という論理の展開を行い、愛国心をもつ国民が天皇を愛することの蓋然性を示している。

続けて、「天皇への敬愛の念をつきつめていけば、それは日本国への敬愛の念に通ずる。けだし日本国の象徴たる天皇を敬愛することは、その実体たる日本国を敬愛することに通ずるからである。このような天皇を日本の象徴として自国の上にいただいていたところに、日本国の独自の姿がある」と締めくくっている。この象徴天皇に敬愛をもつことを「正しい愛国心をもつこと」とした前提を基盤として、日本国と天皇を象徴という概念で同一化し、その象徴を愛することを通して愛国心をもつという愛国観を示している。この愛国観と指導要領で警戒されていた愛国心との違いはどこにあるか。

明治憲法下、天皇の日本統治者としての正統性は、天皇が万世一系の血筋に連なる超越者であるという前提にその基礎をおいていた。この前提は、神話に求められていた。そして、神話に求められていたからこそ、その前提を国民が受け入れている限りは、天皇が持つ正統性には有無を言わせぬ強制力があり、国民を一つの強力な集団にまとめ上げていく求心力を有していたように思われる。この前提を完全に否定したところから始まったのが戦後の日本であり、戦後日本の教育であった。

戦後の日本国憲法では、天皇は象徴という位置づけを与えられている。この象徴としての天皇の位置づけは、明治憲法における位置づけと比較してそれほど分かりやすいものではない。この分かりにくさは、天皇は国家の象徴として儀礼的な役割を負っているといった一般的な解釈によって、それ以上の追求をせずに済まされていることが多い。しかしながら、この項で解説してきた「象徴に敬愛の念を持つこと」はそこにより積極的な役割を付加するものである。つまり、この象徴への敬愛という国民の持つ心情によって、天皇と日本という国家と国民の 3 者を強力に結び付ける意図を持った提言と解釈できるのである。神話の天皇と象徴の天皇と、その位置づけは大きく異なるものの、この項で提言されている象徴の役割は、天皇を求心力として国家を一個の有機的なまとまりとする点にある。

詳述するには紙面が足りないが、本稿 3－(3)－③において解説を加えた、愛国の第三類型における漸成的な自然の心情を基盤とした愛国観とこの天皇の象徴としての役割を組み合わせると、「期待される人間像」とそれ以降に日本の道徳教育に導入された愛国関連条項が持つ意味、そして、それらを教育の場に導入した際にあったであろう意図が推測できる。

③ すぐれた国民性を伸ばすこと

この章の最後にすぐれた国民性を伸ばすことができる。この項では、日本人をすぐれた国民性を持つ独自の風格を備えた国民として位置付け、「明治以降の日本人が、近代史上において重要な役割を演ずることができたのは、かれらが近代日本建設の気力と意欲にあふれ、日本の歴史と伝統によってつちかわれた国民性を発揮したからである」として、このような国民としてのたくましさを発揮させるとともに、「日本の美しい伝統としては、自然と人間に対するこまやかな愛情や寛容の精神をあげることができる。われわれは、このこまやかな愛情に、さらに広さと深さを与え、寛容の精神の根底に確固たる自主性をもつことによって、たくましく、美しく、おおらかな風格ある日本人となることができるのである」と日本人の美点を挙げている。そして、価値体系の変動や価値観の混乱がある現代において、人間に期待される諸特性を生かして、人間として尊敬に値するものとして生きていけるようにと締めくくっている。

この第三の項で述べていることは、明治以降の近代史における日本人の行動に対する賛美であり、この賛美は必ずしも国民の大多数が共有していたものではないだろう。また、このような心情的な自国の歴史肯定と賛美はそれ以前にも以降にも私たちの周りに中にぬきがたく存在してきた。昭和33年の学習指導要領に明示された愛国への懸念の中心概念はまさしくこのような人間の性質に対する警告であったように思われる。自然の情としての愛着に基盤を置く愛国が民族的な排他感情を生むという点にあったことを考慮に入れば、この日本人を風格のある国民として位置付けることが、正しい愛国心を持つことにつながるとは考えにくいことを指摘しておこう。

この答申が出された昭和41年は、紀元節復活の問題が起こっていた。古屋（1965）はこの答申の草案が出されたタイミングを政府が紀元節復活に対する態度表明をした時期と重ね合わせて、その内容と政府の意図を論じている。この答申の内容は、それまで政府側が様々な機会に表明してきた内容と同一であること、すなわち、この答申がその当時の佐藤内閣がとっていた舵と一致することを指摘している。古屋によれば、その方向性は、天皇と国家に関する思想の統一化、道徳教育の強化、愛国心の強調という政策であり、日本大国論と日本先進国論などのイデオロギーの強化である。この政府の意図が「期待される人間像」に反映されているとするならば、この答申に述べられている愛国心の持つ方向性も類推できるだろう。

「期待される人間像」は以上の3点を通して、愛国心、象徴天皇と日本国、そして、国民の同一化、すぐれた国民性を持つ日本人としての誇りと努力等を教育を通して子どもたちに伝えることを促した答申となっている。この答申に対しては、ここに述べられている内容およびその背後にある意図を時代背景とともに理解しなければならない。

4. おわりに

教育基本法の前文および第1章の日本の教育全般に及ぶ「教育の目標」に導入された「愛国関連事項」に関する検証を行った。

この愛国関連事項は、すでに半世紀近く義務教育に適用されてきた学習指導要領の道徳教育内容からとられたものであるとして、その基となった学習指導要領における愛国関連事項の導入にまつわる経緯と内容の検証を行った。以下は、この試みよりの提言である。

まず、学習指導要領に道徳教育が導入された過程を見ると、昭和33年、岸信介首相の在任中に学習指導要領に道徳教育が導入された。この導入の際には、愛国心の教育に対して強い懸念が示されたが、ここで、道徳教育が公教育の舞台に再登場するのである。この道徳教育再登場の背景に政治的な意図

があることが、その後の動きを見ることによって推測される。その理由と意図は時代によっても異なるが、根強く改憲論があると指摘されることが多い。結果的に、昭和 44 年の佐藤栄作首相の時代に行われた学習指導要領改訂で導入されることになる愛国関連事項が、安倍晋三内閣における平成 18 年の改訂教育基本法に盛り込まれたという経緯を見ると、この改憲論との関連を否定することは難しい。私たちは、先ず、この歴史的な経緯を考慮して改正教育基本法、学習指導要領を読み解き、道徳教育に活かしていくことが肝要であろう。

次に、愛国条項の内容について一言付け加えておこう。学習指導要領に盛られた愛国に関する内容は非常に簡潔で、その短い記述からそこに込められている本来の意味を推測することは難しい。しかしながら、この内容が道徳教育に登場する契機となった「期待される人間像」には、愛国に関するより詳しい記述が提供されている。この答申から浮かび上がってくる「正しい愛国心」に関しては、すでに概説を行った。この答申で扱われている愛国心は、戦後に象徴としての位置づけを与えられた天皇と国家を同一化し、それを愛することが正しい愛国心であると定義されている。この答申を基盤とした昭和 44 年の指導要領の内容が、平成 18 年まで、いくつかの変遷を経て存続し、それが教育基本法に導入されたとするならば、そこに盛られた国を愛するという条項を解釈するとき、私たちは、この愛国条項の基となっている思想に思いをいたさなくてはならないだろう。

引用・参考文献

- 天笠 茂 他「中学校学習指導要領（平成 10 年 12 月）解説 総則編」文部科学省、2001 年。
 岩佐信道 他「中学校学習指導要領解説 道徳編（平成 20 年 9 月）」文部科学省、2008 年。
 岩佐信道 他「中学校学習指導要領解説 道徳編（平成 10 年 12 月）」文部科学省、1999 年。
 小熊英二『民主と愛国：戦後日本のナショナリズムと公共性』新曜社、2002 年。
 越智 貢他『教育と倫理』ナカニシヤ出版、2008 年。
 姜尚中『愛国の作法』朝日新書、2006 年。
 田村俊輔「道徳教育における愛国心（1）」清泉女学院大学紀要、No. 6、2009 年。
 古屋哲夫「紀元節問題と『期待される人間像』」歴史学研究、299、1965 年。
 エミール・デュルケム『道徳教育論』麻生誠・山村健訳、講談社学術文庫、2010 年。
 文部科学省「心のノート 中学校」暁教育図書、2002 年。
 昭和 52 年度以前の「中学校学習指導要領」は教育情報ナショナルセンターのデータベースより
 「期待される人間像」は文部科学省ホームページより

（受付日：2011 年 2 月 23 日）

SUMMARY

The revised Fundamentals of Education Act of Japan contain some articles concerning the patriotism that had been a part of the curriculum of moral education in Japanese compulsory education for more than 40 years. This thesis examined the process and the reason the patriotic articles came to be a part of the Fundamentals of Education Act of Japan. The results show that there have been some factions of consistent advocates who insisted to revise the Japanese Constitution in order to make Japan a patriotic nation and that such factions amended the part of the Fundamentals of Education Act of Japan. We as educators responsible for moral education have to understand the original meaning of such patriotic articles in order to establish the society without ethnocentrism.