

「公德心のない人」の表象をめぐる一考察

—道徳教育が道徳的なものであるために—

山 岸 賢一郎

On the representation of “selfish people”
A reconsideration of moral education

Kenichiro YAMAGISHI

公德心

公德とは、社会生活の中で私たちが守るべき道。

この世の中で生きていくうえで、他者への配慮や思いやりを大切にして、社会の中の自分の在り方、生き方を考えることは当然のことです。

でもいまの世の中、自分だけがよければいいという人が多すぎると思いませんか。

電車やバスの車内での悪いマナー、空き缶やたばこを無頓着にポイ捨てする人、平気で割り込みしてくる人…

こういう人たちが「公德心のない人」と呼ばれるのです。[文部科学省 2009 b : 96]

はじめに

本稿は、学習指導要領が言うところの「遵法精神」や「公德心」を育てることを意図した道徳教育（以下、「公德心教育」と記す）を、道徳的に吟味しようとするものだ。もう少し丁寧に述べよう。本稿は、文部科学省が著述ないし発行してきた道徳授業資料と、その活用方法を論じたテキストを取り上げながら、公德心教育はともすれば不道徳なものになりうる、ということ論ずるものだ。と同時に本稿は、これからの公德心教育のあるべき姿について——より正確には、できるだけ不道徳ではないような仕方でなされる、「きまり」や「規則」や「法」に関わる道徳教育の在り方について——論究しようとするものだ。聞きなれない言葉と感じた方もいるかもしれないので、「公德心」という言葉について、ここで一言だけ解説しておく。学習指導要領解説によると、「公德心」とは「社会生活の中で守るべき正しい道としての公德を大切に作る心」を意味し、「遵法精神」を支えるものである、とのことである [文部科学省 2015 b : 43]。

周知のとおり、2015年3月に、小中学校および特別支援学校の学習指導要領の一部改正が行われた。この一部改正により、小学校では2018年、中学校ではその翌年から、従来の「道徳の時間」は、「特別の教科 道徳」（「道徳科」）として再出発することになった。のみならず、この一部改正によって、道徳授業において教えるべき事から（「内容」）を記した「内容項目」も整理統合され、また書き改められた。当然のことながら、公德心教育もこの大きな変化の渦中にある。一部改正された小学校学習指導要領の内容項目から「公德心」という文言自体は削除されたし、中学校学習指導要領が掲げる「公德心」に関わる

内容項目も大幅に書き改められた。

上に触れた大きな変化について、中学校学習指導要領を例に補足しておこう。「公德心」に関わる従前の2つの内容項目、4-(1)「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」、および4-(2)「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」は、2015年の一部改正によって、1つの内容項目に統合される形で書き改められた。つまり、内容項目Cの「遵法精神、公德心」「法やきまりの意義を理解し、それらを進んで守るとともに、そのよりよい在り方について考え、自他の権利を大切に、義務を果たして、規律ある安定した社会の実現に努めること」となった。この新たな内容項目は、従来に比べれば、「法やきまり」をただ単に「進んで守る」だけではなく、その「よりよい在り方について考え」ることをよりはっきりと志向するものになっている。この点は、「『考える道徳』、『議論する道徳』へと転換を図る」[文部科学省2015 b: 2]という一部改正の方向性と合わせて、注目しておく必要があるだろう²。

既存の「法やきまり」を検討したり、その「よりよい在り方」について思考したりすることを許さないような道徳教育は、既存の「法やきまり」にただ従いさえすれば善いのだ、といったメッセージを子どもに伝えてしまいかねないがゆえに、少なくとも十分には道徳的なものであるとは言い難い。現にある「法やきまり」は必ずしも善いものとは限らないし、必ずしも善い仕方でも運用されているとも限らない。「法やきまり」は、折に触れて問い直されたり作り直されたりしてこそ、より善いものになりうる。こう考えてみれば、中学校の道徳科の内容項目のうち、「法やきまり」の「よりよい在り方について考え」る、という趣旨の文言が明記されたことは、道徳教育がより道徳的なものであるために、とても重要なことであるはずだ。

とすれば、「法やきまり」に関わる道徳授業がより善いものであるためには、道徳授業のうち、「法やきまり」の「よりよい在り方」についての子どもの思考（ないしはその萌芽）が、含まれている必要があるだろう。あるいは、ある道徳授業の「ねらい」がもっぱら「法やきまり」の「遵守」にあったとしても、その授業は、「よりよい在り方」へと向かう子どもの思考を不可能にしてしまうものであってはならないだろう。要するに、「法やきまり」に関する道徳授業は、「法やきまり」の「よりよい在り方」へと向かう子どもの思考を積極的に後押しするべきであるし、積極的に後押しできない場合であっても、「よりよい在り方」へと向かう子どもの思考を蔑ろにしてはならないのである³。

さて、いま述べた論点と強く関わるのが、道徳授業における「法やきまり」に違反する者の取り扱われ方であり、別言するなら、マナーや規範から逸脱する者の取り扱われ方である。というのも、「法やきまり」の違反者や逸脱者の姿は、「法やきまり」の「意義」や「在り方」を問い直すことを、他の人々に促したり迫ったりすることがあるからだ。つまりこういうことだ。「法やきまり」との付き合い方が（違反者や逸脱者に比べれば）上手い人は、現に在る「法やきまり」を自明視したままで、生きていけるかもしれない。その「意義」を深く考えないままで、暮らしていけるかもしれない。これらの人々は、その「よりよい在り方」を求める動機や必然性を、もたないかもしれない。そんな人々にとって、違反者や逸脱者の存在は——その存在がどう受け止められるかにもよるが——、「法やきまり」の「意義」や「在り方」を問い直すための契機となりうる。その存在は、社会のう

ちに、「法やきまり」の「よりよい在り方」を模索するための文脈を生じさせる。

とすれば、道徳授業が、「法やきまり」の違反者や逸脱者を、もっぱら矯正の対象としてのみ取り扱うものであったなら、あるいは不平不満の対象としてのみ取り扱うものであったなら、その授業には少なからぬ問題があることになろう。その授業は、既存の「法やきまり」を深く考えることなく絶対視する態度ばかりを、子どものうちに育てているかもしれないから。それどころかその授業は、(既存の「法やきまり」の絶対視が生み出し、かつその絶対視を生み出すところの)違反者や逸脱者に対する敵意や憎悪ばかりを、子どものうちに育てているかもしれないから。またこれらの結果、その授業は、「法やきまり」の「意義」を理解する機会を、子どもから奪っているかもしれないから。

本稿は、上に描いた問題意識に基づいて、次のような問いについて考察を展開する。公德心教育はこれまで、「法やきまり」の違反者や逸脱者をどう描き、どう取り扱ってきたのだろうか。そして、その描写と取り扱いに問題があったとすれば、一体どうすればその問題を軽減できるのだろうか。本稿はこれらの問いを、文部科学省著述の道徳授業資料(具体的には、『心のノート』、『私たちの道徳』、および『小学校道徳 読み物資料集』)とその活用方法を述べたテキストとを参照し、また吟味しながら、論究していくことにしたい。そうすることで、より具体的に議論を展開できると考えるからである。

なお、本稿が文部科学省が著述・発行してきたテキストを取り上げるのは、次の3つの理由による。第1に、これらのテキストは、大なり小なり教科化および教科書作成も見据えて作成されたものである。道徳の「特別の教科」化と、新たな内容項目の完全実施とを間近に控えたいま、これらのテキストを改めて吟味することは時宜に叶う。第2に、文部科学省公認のこれらのテキストの読解は、今後刊行される検定教科書の在り様やその活用のされ方にも影響を与える。第3に、とりわけ『心のノート』と『私たちの道徳』は、学校現場において広く活用されてきたか、現に広く活用されている⁴。つまり、これらのテキストの読解は、学校現場における実践に直接的な影響を与える。以上の3点を1つにまとめて、次のように述べてもよい。本稿がこれらのテキストを吟味するのは、この吟味が、道徳教育を少しでも善いものにする試みの一部となる、と信じるからである。

1. 「公德心のない人」の表象

考察を始めるに当たって、まずは、公德心教育に関わる道徳授業資料の幾つかを参照しつつ、それらの資料に描かれた「法やきまり」の違反者や逸脱者の姿を——『心のノート』において用いられた印象的な表現に倣って言い換えれば、「公德心のない人」の姿を——、確認していくこととしたい。

下に掲げる図1は、『心のノート 中学校 平成21年改訂版』(以下、『心のノート 中学校』と記す)の見開き2頁分である[文部科学省2009b:96-7]。なお、この2頁は、2008(平成20)年告示の中学校学習指導要領における、内容項目4-(2)に対応するとされる箇所[文部科学省2009b:96-9]の、一部分である。

これらの頁(図1)を開いた読者の目に、すぐに飛び込んでくるのは、「自分だけがよければいい…そんな人が多くなったと思いませんか?」という、問いかけにもならない問いかけ(文脈上、読者にただただ同意を迫る文言)と、可愛らしい絵柄で描かれた、しかしその行為は決して可愛らしいとは言えない人々のイラストである。

ればよいでしょうか」[文部科学省2014 a：121]。この問いは、文脈からして明らかに、次のような回答を読者に期待している。自分も含めた皆がしっかりと「法やきまりを守って」[文部科学省2014 a：120]いくべきだ。つまり、自分も含めた皆が、十分に「公德心」のある人になるべきだ。そうやって、「公德心のない人」が居ない社会をつくっていくべきだ。そのためにも、「ぐるりと周りを」[文部科学省2014 a：120] 見渡して、「公德心」が十分でない「社会と私たち」[文部科学省2014 a：120] の在り様を、反省してみるべきだ、等々。このテキストの主たる読者たる小学校5・6年生の多くは、このテキストを一瞥しただけで容易く、そんな回答を読み取ることができるように思われる。

〔図2〕



下の図3は、『私たちの道徳 小学校五・六年』の、図2に続く頁からの抜粋である[文部科学省2014 a：123]。ここにもやはり、「きまりやマナー」を守らない「自分勝手な行動」をする人の表象、「公德心のない人」の表象を見出すことができる。道路に唾を吐く、ニット帽をかぶった金髪の若者のイラスト。道路にごみをポイ捨てる、若いカップルのイラスト。図書館で騒がしく走り回る、子どものイラスト。若者や子どもについてのステレオタイプを利用し、また強化もしているこれらのイラストの脇には、次のような問いが添えられる。「きまりやマナーを守ることは、一人一人が心がけるべきことです。〔改行〕ところが、自分勝手な行動があちこちに見られます。どうして、きまりやマナーを守ることができないのでしょうか」[文部科学省2014 a：123]。ここで期待されている回答はやはり明かかた、「一人一人」の「心がけ」が足りない、「公德心」が足りない、ゆえに「心」の弱さが普段ついつい表に出てしまう、といったものだろう。

〔図3〕



〔図4〕



上の図4は、『心のノート 小学校5・6年 平成21年改訂版』（以下、『心のノート 小学校5・6年』と記す）[文部科学省2009 c：82] からの抜粋であり、一見して明らかなように、図3のいわば原型と言える箇所である。図4には、図3にある3つのイラストに加

えて、バス停にできた列に何食わぬ顔で横入りする人のイラストが含まれている。また、これら4つのイラストの周りには、次のような文言が添えられている〔文部科学省2009 a : 82〕。「世の中には、生活していくうえであたりまえのマナーがある」のに、「自分勝手な人があちこちに」居る。「どうして〔あたりまえのマナーを〕守ることができないのだろう」。「一人一人の心がけしだいでのびが気持ちよくすごせる社会になっていくのに」。

図5および図6は、『小学校道徳 読み物資料集』に掲載された、「お客様」〔文部科学省2011 : 102-5〕という小学校5・6年生向けの読み物資料の、挿絵である⁶。「お客様」のあらすじは単純で、かつ勧善懲悪的だ。それは次のようなストーリーである。

〔図5〕



〔図6〕



大好きなキャラクターが出演する「ショー」が見たくて、両親に頼み込んで「遊園地」に連れてきてもらった「わたし」（この資料の主人公）は、ショーが始まるのを楽しみに待っていた。だが、開演時間が近づき人混みができるにつれて、ステージが見えづらくなっていく。それに不満を持った人のなかには、花壇やフェンスや木に登る人も出てきて、係の人が何度も注意をする（図5）。このときは「わたし」も「注意ばかりする係の人をこころよく思っていなかった」〔文部科学省2011 : 103〕。やがてショーが始まるのだが、「わたし」の前にいた男性が子どもを肩車し始めて、「わたし」はショーがまったく見えなくなる。駆け寄ってきて注意をする係の人に男性はこう返す。「えっ、でも……、うちの子がよく見えないんですよ」〔文部科学省2011 : 104〕。結局この男性は、係の人からの再三の注意を受けて子どもを肩から降ろす。が、むっとした顔で係の人に不満を述べる。「納得できないものを、勝手にいろいろおしつけるのは、おかしいんじゃないですか。わたしたちはお金をはらって入場しているんです。お客様なんですよ」〔文部科学省2011 : 104-5〕。周囲からは「そうだ、そうだ」と、その男性に同情する声もあがる。係の人は少し赤い顔で頭を下げる（図6）。「わたし」が「（なにか、変だ）」〔文部科学省2011 : 105〕と感じたそのとき、騒ぎが起きる。木に登ってショーを見ていた人が、木から落ちたらしい。そうこうするうちにショーは終わり、「わたし」は気持ちが晴れないまま会場を後にする。

『小学校道徳 読み物資料集』に掲載された「お客様」の「活用例」（教師に向けた指導の手引き、とでも言うべき位置づけのテキスト）によれば、「自他の権利を尊重し、進んで公德を大切にしようとする態度を養う」ことが、この資料を活用した道徳授業の「ねらい」になるという〔文部科学省2011 : 150〕。「活用例」が教師に推奨するのは、この「ねらい」のもとで、子どもたちに次のことを「考えさせる」ことである。つまり、たとえ『お客様』であっても、自分の権利ばかりを主張しては、気持ちのよい社会は維持できない」ということや、「そこに約束やきまりという確認事項がなくても、公德心をもとにしたマナーやモラルが求められる」ということを「考えさせる」ことである〔文部科学省2011 : 150〕。かくして「活用例」は、次のような発言を子どもに期待する。「ショーを楽しみた

かったのに文句を言う人がいたから台無しになった」, 「お客様でも自分の権利ばかりを主張して, 他の人を不快にすることは許されてはいけない」[文部科学省2011: 150], 等々。

こうした資料観と授業展開に埋め込まれたとき, 資料「お客様」に登場したあの人物たちは——子どもを肩車した上に係の人に不満を述べたあの男性や, 彼に同調した周囲の人々や, 係の人の注意も聞かず花壇やフェンスや木に登った人々は——, 「自分の権利ばかりを主張」する「公德心のない人」でしかありえなくなる。言い換えるなら, 自らの「心」の在り様を改めて, 自らの「権利」の主張, ないしは欲求の追求を全面的に断念すべき, 「公德心のない人」でしかありえなくなる。

以上に, 「法やきまり」の違反者ないし逸脱者——『心のノート 中学校』の言う「公德心のない人」——がどのように表象されているのかを, 文部科学省著述の幾つかの道徳授業資料を参照しながら確認してきた。「公德心のない人」は, 「気持ちのよい社会」の「維持」や実現を妨げる存在として描かれていた。その存在の在り様, とりわけその「心」の在り様を改めるべき存在として描かれていた。自らの欲求の追求を断念して, 「法やきまり」の遵守者へと生まれ変わるべき存在として描かれていた。悪しき状況の原因であるところの, 非難されるべき存在として描かれていた。公德心教育が理想とする「気持ちのよい社会」に, 居てはならない存在として描かれていた。

2. 道徳授業における「公德心のない人」の取り扱い

とはいえ, 上に述べたことは, 道徳授業における「公德心のない人」の取り扱いにもつとと言及した上で主張されるべきことなのかもしれない。というのも, 「お客様」をめぐる上の考察も示唆するように, 道徳授業資料に描かれた表象の意味は, その表象と資料の取り扱い方, つまるところ道徳授業の在り方によってこそ, 確定的なものとなるからだ。そこで以下では, 上の考察の補足も兼ねて, 道徳授業における「公德心のない人」の取り扱いにこれまで以上に言及しつつ, その取り扱いに問題はなかったのか, という論点について考察していくことにしたい。

まずは引き続き, 読み物資料「お客様」とその「活用例」[文部科学省2011: 102-5, 150]を事例としよう。上に述べたことの繰り返しになるが, 「活用例」が授業の際に期待するのは, 次のような子どもの発言であった。「ショーを楽しみたかったのに文句を言う人がいたから台無しになった」, 「始め, うるさいと思っていた係の人の注意は, みんなのことを考えてのものだったんだ」, 等 [文部科学省2011: 150]。

とすればやはり, 次の点には疑いの余地がない。「お客様」を用いた道徳授業が, 「活用例」の推奨するような類のものであったなら, その授業は, 係の人の注意を素直に聞き入れなかった人々を「公德心のない人」として取り扱う。自らの「心」の在り様を反省して, 自らの欲求の追求を断念するべき存在として取り扱う。のみならずこの道徳授業は, 次のような思考を子どもに喚起しようとする。すなわち, 「公德心のない人」の存在こそがあの物語に描かれた悪い状況の原因であり, ゆえに「公德心のない人」は非難されるべきだ, といった思考を。より端的に表現するなら, この道徳授業において「公德心のない人」は, いわば悪の代理像として, 悪の責任を背負うべき主体として, 取り扱われる⁷⁾。

「公德心のない人」の表象のこうした取り扱いには, やはり問題がある。つまり, あの資料に登場した「マナー」の違反者たちを, あたかも悪の源泉であるかのように取り扱い,

ゆえに「公德心をもとにしたマナーやモラル」の在り様を不問に付すような道徳授業には、やはり問題がある。

ここで言う「問題」の1つは、既存の「マナーやモラル」の自明視ないし絶対視に関連している。また、当の授業が推奨するところの既存の「マナーやモラル」の遵守が、状況の改善にとって限定的にしか役に立たない、ということにも関連している。つまりこういうことだ。「公德心のない人」たちが係の人の指示を守っていたとしても、「うちの子がよく見えない」といった状況は、おそらくは大して改善されない。開演が近づき混雑するにつれ、とりわけ子どもたちにとって見えづらくなったステージは、肩車をする人やカメラを高く掲げる人が居なくなれば幾らかマシにはなるだろうが、やはり見えづらいままだ。またそもそも、状況の改善のためにも、「うちの子がよく見えない」といった「公德心のない人」の不満は（その表明のされ方はさておき）、係の人の指示を守っている人を含めた他の人にも、共有されてよい。

図5・6をもう一度見直しつつ、批判的に——2015年の一部改正学習指導要領で強調されている表現に倣って言えば「多面的・多角的」に——、資料「お客様」について思索してみよう⁸。図5を見るにつけ素朴に不思議に思うのだが、そもそもなぜ係の人は、前列の人は座ってください、といった指示を観客に出さなかったのだろう。係の人は、あの場ではこの種の指示を思いつかなかったのだろうし、これからも思いつかないかもしれない。それならば、観客の誰かが、このアイデアを係の人に伝えてもいいだろう。混乱した場で係の人にアイデアを伝えたところでどうにもならない、と言うなら、前列にいる誰かが率先して座してみるのもよいだろう。既存のきまりを突然変更しようとするれば場はもっと混乱する、と言うなら、せめて後日状況が改善されることを祈って、帰り際にでも、このアイデアを遊園地のスタッフに伝えてみるのもよさそうだ。野外なので雨の日は座れない、などの問題があるなら、ステージの高さやステージと観客との間の距離を、工夫してみてもどうだろう。予算が許すなら観客席の導入を検討してもいいだろう。そもそも、ショーを楽しみにしているのは他の誰でもなく小さな子どもたちであろう。それならばせめて、幼い子どもを連れた家族は優先的に前列にやる、といった方法を採用してみてもどうだろう。状況をより善いものにするためのアイデアはまだまだ挙げられるだろうし、様々な手段を組み合わせてもよさそうだ⁹。

「えっ、でも……、うちの子がよく見えないんですよ」[文部科学省2011: 104]。「公德心のない人」のこうした言葉は、周囲の人々（や本人）にとって、上の段落に例示したような思考の、呼び水となりうる。既存の「法やきまり」を検討したり、新たな「法やきまり」を求めたりするような思考の、契機となりうる。その思考はおそらく、既存の「法やきまり」や「マナー」の維持にとっては、少なくとも直接には役に立たない。またその意味では、「公德心のない人」が居ない社会としての「気持ちのよい社会」の維持や創造にとっても、大して役に立たない。それでも、こうした思考によって、より善い「法やきまり」とより善い「社会」とを、模索することならできる。既存の「法やきまり」を自明視しながら、「公德心のない人」に悪の責任を背負わせるだけでは、この種の模索は困難、ないしは不可能になってしまう。

問題はこれだけではない。「活用例」が提案する「公德心のない人」の取り扱いには、少なくとももう1つ、大きな問題がある。それは、その取り扱いが、「公德心のない人」

に対する憎悪や敵意を極めて強い仕方でも喚起する、という問題である。とはいえ、この点はおそらく、別の資料に基づいて論じた方がより理解されやすい。というわけで、別の資料を取り上げてみよう。

〔図7：『心のノート 中学校』の図1に続く頁〕

〔図8：図7の一部拡大〕



図7は、『心のノート 中学校』の見開き2頁分〔文部科学省2009b：98-9〕であり、1節に掲げた図1に続く頁である。また図8は、図7の一部分(真中の左端の書き込み欄)を拡大したものである。図7の中段には、『心のノート』が理想視していると思しき「社会」(いわば「公德心」のある人に溢れた「社会」)のイラストが描かれている。さらにそのイラストの周りには、「やっぱり『よい社会』で暮らしたい」〔文部科学省2009b：98〕、「あなたが生活している身近な社会が、公德心のない人ばかりで、他人の迷惑を考えず、自分勝手に振る舞うような人たちばかりだったら、どうでしょうか」〔文部科学省2009b：99〕といった文言が配置されている。そして、理想的な「社会」のイラストの左隣には、次のような文言と書き込み欄とが用意されている。「私が許せないと思うこんなこと 町で見かけた公德心のない行為」〔文部科学省2009b：98〕。図8のごとくに、である。

図8のごとき文言と書き込み欄とが、もしも道徳授業において活用されたならば、生徒は、前の頁(図1)で学んだ「公德心のない人」の姿を想起しながら、まずは必死で、自分が実際に町で目にした「公德心のない人」の姿を思い出そうとするのだろう。そして、「(「公德心のない」「行為」は「許せない」といった思いのみならず)「公德心のない」「人」は「許せない」という思いを新たにするのだろう¹⁰。この授業で生徒が学ぶのは、「公德心」というよりは、「公德心のない人」に対する憎悪である。ひょっとすると、「公德心」と呼ばれているものの核心には、ある種の憎悪が(と言って語弊があるならば、「道徳」の名で社会的に公認された、強い憤りの念が)あるのかもしれない。しかしそうはいつても、この書き込み欄はあまりにも公然と、熱意をもって、その種の憤りを煽り、正当化し、称揚している。

「公德心のない人」に対する憎悪。社会が公認するものと目されているがゆえに、際限なしに容赦のないものになりうる、いわば道徳的な憎悪(いわゆる「義憤」とは、こうした憎悪を指すのだろうか)。この憎悪は、『心のノート 中学校』(図1, 図7, 図8)の活用法によっては、より一層強烈なもの、情け容赦のないものになるだろう。

この論点について考察を深めるために、文部科学省が教師に推奨するところの、『心のノート 中学校』の活用方法を参照してみたい。ここで参照するテキストは、『改訂版「心のノート」を生かした道徳教育の展開—「心のノート」活用事例集—』[文部科学省2013]（以下『活用事例集』）である。『活用事例集』の59頁には、次のような『心のノート』（具体的には図1）の活用方法の概略が述べられている。

- (1) 中学校用 P.96～97の絵を見て、身近にいる「自己虫」〔「じこちゅう」というルビが振られている、以下同様〕はどれか探し、その場面を動作化などにより表現してみる。
- (2) それぞれの「自己虫」に名前を付け、その行為をどう思うか発表する。
- (3) 自分の心に、このような「自己虫」がないか自分の生活場面での姿を思い出す。そして、「自分だけがよければいい」という考えに問題があることに気づき、読み物資料「はばたけ青い鳥」を読む。〔以下略〕[文部科学省2013：59、傍点は引用者による、〔〕内は引用者による補足]

「P.96～97の絵を見て」、つまり本稿の言う図1を見て、「身近にいる『自己虫』はどれか探し」た上で、「それぞれの「自己虫」に名前を付け、その行為をどう思うか発表する」。こうした活動について、『活用事例集』はイラストを用いてさらに解説を加えている。図9のごとくに、である。これらに従うなら、空き缶をポイ捨てする人は、「ポイ捨て虫」と名付けられるべき「自己虫」である。電車内で座席に鞆を置く人は、「ひとりじめ虫」と名付けられるべき「自己虫」である。

〔図9〕



ここではやはり、「自己虫」というなんとも形容のしがたい表現に注目すべきだろう。「公德心のない人」の表象はこの活動において「虫」の表象によって侵食される。このときこれらの人々は、道徳授業が目指すべき「社会」——「住んでいて良かったと思える社会」[文部科学省2014 a：121]、『『よい社会』』[文部科学省2009 b：98]、『つながり合う社会』[文部科学省2009 b：96-9]——の一員とは決して見なされることのない存在となり、「社会」のどこにも居場所があってはならない存在となり、端的に言うなら、「虫」となる。

もちろん、次の諸点には注意を払っておくべきだろう。第1に、おそらくはこの「自己虫」という表現は、2000年前後にACジャパンが盛んに放送した、「ジコ虫、増えてます!」というCMに影響を受けたものである（「ジコ虫」という表現は、2000年度の「日本新語

流行語大賞トップ10」に選ばれている)。第2に、「虫」という表現は、おそらくは、(その成否はともかく)ある種のユーモアとして受け取られることを狙ったものであり、「公德心のない人」を「虫」と見なすことを、良くも悪くも、悪意に基づき提唱するものではない。第3に、この点は特に重要であろうが、おそらくはこの「虫」という表現は、「弱虫」などの用例がそうであるように、人間そのものというよりも、人間の心の中にある弱さ、ないしは改善すべきものを表現するためにこそ、選び取られたものである。

しかし、この第3の点にも関わらず、「虫」の表象は、容易に「公德心のない」「人」の表象を蝕む。というも、『活用事例集』にしる、ACジャパンのCMにしる、「虫」という語の指示対象は極めて曖昧である(この語は、ときには積極的に「人」の「心」を、ときには積極的に「人」自体を指示しようとしているように見える)。だが、そこに込められた意図が如何なるものであったにせよ、「公德心のない人」のイラストを眺めて「自己虫」を探し、「ポイ捨て虫」などの名前を付ける、などといった活動は、「公德心のない人」は自己中心的な「虫」なのだ、というメッセージとして生徒に届くはずだ。

いまや次のように断じてよからう。『心のノート 中学校』を用いた、『活用事例集』に例示されたような道徳授業は、「公德心のない人」に対する憎悪を生徒の内に育もうとする。そこで育まれるのは、道徳授業とそこで教えられる道徳とによって正当化された、いわば道徳的な憎悪である。この憎悪は、道徳授業が狙いどおりの効果を上げたならば、現にこの社会に居る「公德心のない人」に対して生徒が採る態度にも影響を与えるだろう。その態度はおそらく、残酷で排他的なものだ。何しろ、この道徳授業によれば、生徒たちは「公德心のない人」を「ポイ捨て虫」と名指す程度のことならばしてもよいのだ。「ポイ捨て虫」や「ひとりじめ虫」を探し、それと名指す活動を楽しむ程度のことなら、誰かに咎められるいわれはないのだ。というよりも、この授業は生徒たちに、そうした残酷で排他的な態度を推奨してさえる。

以上の議論を小括しておこう。文部科学省著述の道徳授業資料とその活用方法を述べたテキストを参照するかぎり、道徳授業における「公德心のない人」の取り扱いには、重大な道徳的問題がある(道徳という多義的な言葉のある意味において、道徳的な問題がある)。その授業においては、既存の「法やきまり」の違反者や逸脱者が、あたかも悪い状況を生み出す源泉であるかのように取り扱われていた。またその結果、既存の「法やきまり」は、問いに付されることなく絶対視されていた。こうした道徳授業に学んだ人は、「法やきまり」について考えることが不得意になってしまい、結果、より善い状況や社会を模索することが不得意になってしまうかもしれない。のみならず、「公德心のない人」に容赦のない憎悪を向けて、残酷な態度をとってしまうかもしれない。この授業に学んだ人は、「道徳」が薦めるこの憎悪こそが「公德心」なのだ、と考えさえるかもしれない。

3. 道徳授業がより道徳的なものであるために

以上に、従来の公德心教育における「法やきまり」の違反者・逸脱者の取り扱いには道徳的な問題がある、という趣旨のことを論じてきた。これを受けて、以下では次の問いについて考えてみたい。一体どうすれば、この問題を(克服とまではいかなくとも、せめて)より小さなものにできるだろうか。換言するなら、一体どうすれば、「法やきまり」や「マナーやモラル」に関わる道徳授業を、より道徳的なものにすることができるのだろうか。

ただし以下では、この問いを、主に紙幅と著者の能力の都合から、次の3つの論点に絞って考察することにした。第1に、道徳授業と道徳授業資料に直接に関係すること。第2に、悪の原因および責任に関わるドグマと、心理主義に関すること。第3に、「公德心のない人」の増加に対する不安と、喪失のレトリック。以上の3つである。

(1) 授業および資料に直接に関係すること

本稿がここまで論じてきたことに基づくなら、「法やきまり」に関する道徳教育がより善いものであるためには、次のような原則が求められている、と言えるはずだ。すなわち、道徳教育が「法やきまり」の違反者や逸脱者を取り上げる場合には、「法やきまり」の違反者・逸脱者（の「心」）は、単なる矯正の対象として描かれたり、解釈されたりするべきではない。「法やきまり」の違反者・逸脱者（の「心」）は、既存の「法やきまり」の在り方を問い直す契機を提供してくれるかもしれないものとして、描写・解釈されるべきである。

またこれに付け加えるなら、いわゆる「他者の悪魔化」[Young 1999, 新谷2009]を避けるためにも、「法やきまり」の違反者・逸脱者（の「心」）は、様々な歴史や事情や思いを抱えた、いわば奥行のある人間（の「心」）として、つまりは私たちとどこか似通った人物（の「心」）として、描写・解釈されるべきである。たとえば、「お客様」（図5・6）において、「うちの子がよく見えませんですよ」[文部科学省2011:104]と語ったあの観客は、それ自体は悪意のない、他の人々も抱きうる思いを抱えた一人の人間であるし、そのような人間として解釈されるべきである。この種の解釈は、あの観客に対して児童が抱くかもしれない敵意を、多少なりとも和らげてくれるだろうし、「法やきまり」の「意義」についての児童の理解を、多少なりとも深めてくれるはずだ。

とはいえ、こうした解釈が著しく困難な場合もあろう¹¹。たとえば、『心のノート 中学校』（図1）や、『私たちの道徳 小学校五・六年』（図2・3）は、そうした資料に該当してしまうように思われる。これらの資料に描かれた「公德心のない人」は、ある意味では極めて見事な仕方で、「自分勝手な行動」[文部科学省2014 a:123]に焦点を当てている（小中学生が一瞥しただけで「自分勝手」と非難したくなるほどに）。だが、そこでは、言うなれば、人間としての奥行がほとんどすべて削ぎ落とされている。ゆえにこれらの表象を、「自分勝手」以外の仕方で解釈することは、とても難しい。これらの表象を授業で取り扱うならば、次のような（「道徳の時間」にお馴染みの）思考を、当該の授業の内外で、児童生徒に強く喚起する必要があるだろう。これらの人々の「自分勝手な行動」は決して他人事ではない。自分たちも何かしらの仕方でこの種の行動をしてしまうことがある。これらの人々にも（自分たちにも）、相応の事情や言い分があるかもしれない。これらの人々を責めるだけでいいのか。等々。こうした思考を、（もちろん発達の程度に応じてではあれ）児童生徒に保障できないならば、図1や図2・3のような強力な「公德心のない人」の表象は、道徳授業において取り扱われるべきではない¹²。

(2) 悪の原因と責任に関わるドグマと、心理主義

上に述べたことは、言うなれば、道徳授業が不道徳なものになることを避けるための対処療法である。以下では、さらに根源的な仕方で、公德心教育の在り様を吟味してみたい。より具体的に言えば、以下では、「法やきまり」に関する道徳教育を創ったり遂行したりするところの、私たちの態度こそを問い直してみたい。

本稿が取り上げてきた諸テキストにおいて、「公德心のない人」は、「気持ちのよい社会」

に居るべきでない人として、描写・解釈されていた。のみならず、「ショーを楽しみたかったのに文句を言う人がいたから台無しになった」[文部科学省2011：150]のように、悪しき社会や状況の原因であるところの、非難されるべき存在として、描写・解釈されていた。だが、「台無しになった」ことの責任を「公德心のない人」に負わせただけでは、皆が「文句」を言わないことによって実現される状況・社会以上に善い状況・社会を、模索することはできない。この論点は、「お客様」を事例にすでに論じたとおりである。

さて、本稿がここで問題にしたいのは、悪い状況の原因と責任を、ある種の人間、この場合は「公德心のない人」に背負わせて、それでよしとしてしまいがちな私たちの態度である。この態度には、暗黙の前提が幾つかある。すなわち、特定の主体こそが悪い状況を生み出す（悪の原因は特定の主体である）、その主体は悪い意志をもつ、その主体は悪の責任を求められてしかるべきである、といった諸前提である。これらの前提は、「責任」という語を用いて私たちが織りなす諸活動の深部に巣くう、一種のドグマ（無根拠の教義）であるように思われる。このドグマについて、政治哲学者であるウィリアム・コノリーは、反ユダヤ主義と絡めながら次のように説明する。

責任についての強力な教義は、次のごとく想定する。目で見て分かるあらゆる悪(evil)は何らかの行為(some agency)によって引き起こされたはずであり、その行為はそれ自体非難に値するばかりか、邪悪な意志(evil will)を体現するものとして取り扱われるべきだ、と。[略] こうした教義が災害の突発と重なり合ったとき、責任を誰かに帰して迫害するための条件が、完全にできあがる。新たな悪の経験に責任があると考えられるような行為主体(agents)が探し求められ、その祖先が最初のキリスト教徒を裏切ったとされる少数派が、恰好のやり玉に上げられる[Connolly 2002(1998)：99(186-7)]。

悪には、その原因と責任を背負うべき主体が存在する。この強力なドグマの効力を見るために、先に引用した図2、『私たちの道徳 小学校五・六年』の見開き2頁分を、もう一度眺めてみよう。図2を用いた道徳授業において、「考えよう、これからの社会と私たち」、「より良くしたいこの社会」[文部科学省2014 a：120]といったスローガンのもとで児童が問題視するのは、やはり、「法やきまり」を遵守しようとしないう主体、つまるところ「公德心のない人」である。もちろん、図2に描かれた諸状況には大いに問題がある。たとえば、沢山の自転車歩道が埋まっている、といった状況は改善されるべきである。また、もちろん、自転車を歩道に停めた人に当の状況の責任を求めて、その人に反省と変化を迫る、といった対応が、常に間違っているというわけでもない。だが、このドグマのみに身を委ねてしまえば、自転車を停めた人たちのせいで状況はこんなにも悪い、といった思考しかできなくなってしまう。より善い状況を生み出すためには、たとえば次のような思考も必要だろう。無造作に駐輪された自転車の周りには、どんな施設があるのか。そこに駐輪場は十分に整備されているのか。これらを踏まえ、私たちは、この場所の駐輪に関する「きまり」とどう向き合っていくべきか。等々。

なお、悪の原因と責任に関するこのドグマは、心理学と精神医学に由来する知識と技法が薄く広く行き渡った社会、要するに人間の「心」に強い関心を寄せる社会においては、

いわゆる「心理主義」の形態をとる。心理主義とは、個人の内面に人々の関心が集中する傾向を指し、換言すると、社会的現象が（社会から説明されず）もっぱら個人の性格や内面から説明される傾向を指す〔森2000：9〕。たとえば、「一人一人の心がけしだいでみな気持ちよくすごせる社会になっていくのに」〔文部科学省2009 a：82〕という発想は、まさに心理主義的なものだ。周知のとおり、様々な道徳授業教材のうちでもとりわけ『心のノート』は、心理主義に過度に基づいた教育を企図している、といった趣旨の批判を、多数集めてきた。そうした批判が指摘すること、たとえば、心理主義にのみ基づく道徳教育においては「状況的・関係的要素」が軽視されてしまい、「自助努力、自己責任の強調、現状適任が善という徳目が暗示され、従順な子どもづくりが意図される」〔小沢2008：115〕、といった指摘は、本稿がこれまでに論じてきたことにも重なるはずだ。

もちろん、子どもたちは、他でもないこの社会で、つまり悪の原因と責任を主体に求めるドグマ（の心理主義的形態）が広く受け入れられたこの社会で生きていく。つまり、この社会で、「責任」という概念を含んだ諸活動を他者とともに上手にプレイするためには、一定程度、このドグマを前提とした慣行に習熟する必要があるということも、間違っていない。したがって、このドグマに基づく（とともにこのドグマを強化する）道徳教育が全面的に排されるべきかといえ、そういうわけでもない。

とはいえ、おそらく子どもたちは、とりわけ小学校高学年以上の子どもたちは、このドグマにすでにながりの程度馴染んでいる（たとえば、内容項目〔規則の尊重〕は、小学校1年生から教えられる）。これに対して、このドグマから身を引き剥がすような思考は、おそらくは、大人にとってさえ自明なものではない。だからこそ、大人も子どもも、このドグマに基づくばかりでない思考、「法やきまり」の「よりよい在り方」に関する思考、折に触れて練習してみる必要がある。「公德心のない」他者や自分に会ったとき、彼女・彼らに反省を迫ったり、ときに憎しみを向けたりするだけではなく、それ以外の態度も選択できるように、このドグマに基づくばかりでない思考を、練習してみる必要がある。

道徳教育がより善いものであるためには、その心理主義的形態も含めて、悪の原因と責任に関するドグマを前提にするばかりではない資料づくり、授業づくりが求められている。そうした資料や授業によってこそ、「法やきまり」の「よりよい在り方」に関する思考と、「法やきまり」の「意義」の理解とを、児童生徒に保障しうるからだ。なお、この提案に従った場合、「法やきまり」に関する道徳教育は、出来合いの「公德」の教育や「公德心」の教育に、還元することができないようなものになるはずだ。

(3) 「公德心のない人」の増加に対する不安と、喪失のレトリック

だが、上のごとき提案に対しては、次のような論法を駆使して反論したくなる人もいるかもしれない。すなわち、一昔前ならいざ知らず、現代は「マナーの意識が希薄な世の中になった」〔文部科学省2010：41〕。そんな現代において道徳教育が注力すべきは、「法やきまり」を吟味する態度を育てることではなく、既存の「法やきまり」を「遵守」する意識を育てることである。要するに、「公德心」の喪失という現代社会の病理に対応するためには、道徳教育はいままで以上に「公德心」の育成に注力しなければならない。等々。この架空の反論の根底にあるのは、道徳教育に携わる者の責任感であり、切迫感である。あるいはこう言ってよければ、道徳教育に携わる者の不安である。すなわち、公德心の喪失や、秩序の崩壊や、悪の増大に対する不安。一言で表現するなら、「公德心のない人」

の増加に対する不安。『心のノート 中学校』における、「でもいまの世の中、自分だけがよければいいという人が多すぎるといませんか」[文部科学省2009b：96]といった、問いかけにもならない問いかけは、この不安を表明したものに他ならない。

単に不安が表明されるばかりではない。この不安は、不安に基づく道徳授業を介して、児童生徒の内にも再生産される。あるいはこう言ってよければ、この不安と「公德心のない人」の存在に対する憤りを児童生徒の内にも再生産することこそ、公德心教育はしばしば注力する。たとえば、『心のノート 中学校』は、生徒に対して次のように問いかける。「あなたが生活している身近な社会が、公德心のない人ばかりで、他人の迷惑を考えず、自分勝手に振る舞うような人たちばかりだったら、どうでしょうか」[文部科学省2009b：99]。文部科学省が作成した、ある教師向け解説書は、この問いかけのねらいを次のように説明する。生徒たちを「想像の世界に誘ってみる」、「その中で『そんな世の中は、おぞましい』ということが感じ取れるとよい」[文部科学省2010：41]。

こうした事例が示唆するのは、次のことだ。悪の増大に対する私たちの不安こそが、道徳授業における「公德心のない人」に対する残酷な描写と取り扱いを、生み出している。さもなければ、この不安こそが、「公德心のない人」の残酷な描写と取り扱いを、正当化している。「公德心」に溢れた過去が失われてしまった、という嘆きは、心理主義と結託しながら、この不安に、そして「公德心のない人」の残酷な描写と取り扱いに、ますます拍車をかける。というのは、次のような嘆きのもとでは、既存の「法やきまり」はますます絶対視され、「公德心のない人」とその「心」はますます問題視されるほかないからだ。すなわち、「法やきまり」を守ることのできない人、「公德心」を欠いた人が増えた。「自分だけがよければいい…そんな人が多くなった」[文部科学省2009b：96-7]。一昔前はこんなことはなかった。等々。

道徳教育に携わる者は、自らが抱く不安と憎悪とを子どもたちの内に再生産しようとする前に、自らが抱く不安に、向き合ってみる必要があるのだろう。美しい過去の喪失というレトリックを、多面的・多角的に、見つめ直してみる必要があるのだろう。そもそも、『心のノート』という教材自体が、青少年犯罪の凶悪化と低年齢化という誤った時代診断を糧に¹³、つまりは悪の増大に関する根拠の無い不安を糧に、作成・配布されたものである¹⁴。「公德心のない人」の増加についても、少しばかり多面的・多角的に考えてみただけで、案外と簡単に不安が晴れる、といったこともあるかもしれない。美しい過去の喪失というレトリックに、特段根拠がないことが判明する、といったこともあるかもしれない¹⁵。1つだけ例を挙げておこう。『心のノート 中学校』(図1)や『私たちの道徳 小学校五・六年』(図2)は、自転車の駐輪マナーを問題視していた。統計を確かめてみよう。内閣府政策統括官(共生社会政策担当)付交通安全対策担当がまとめた「駅周辺における放置自転車等の実態調査の集計結果(平成26年3月)」によれば、全国の駅周辺の放置自転車の数は、最も多かった1981(昭和56)年の時点では98.8万台であるが、2013(平成25)年の時点では12.3万台と、大幅に数を減らしている¹⁶。

結びに代えて

道徳教育が、「法やきまり」の違反者や逸脱者(の「心」)を悪の代理像であるかのように取り扱うとき——これらの人々(の「心」)にのみ、悪の原因と責任を帰そうとすると

き——、その教育は、道徳的とはいえないものとなる。このとき、道徳教育は、「法やきまり」の「意義」の理解や、その「よりよい在り方」についての思考を児童生徒に保障しないどころか、既存の「法やきまり」を自明視する態度や、「法やきまり」の違反者・逸脱者に対する憎悪を児童生徒の内に育てようとしてしまう。したがって、道徳教育がより道徳的であるためには、「法やきまり」の違反者・逸脱者（の「心」）は、単なる悪の代理像としてではなく、様々な歴史や事情や思いを抱えた人間（の「心」）として描かれなければならない。のみならず、既存の「法やきまり」を問い直すための文脈を提供してくれるかもしれないものとして取り扱われなければならない。

そのためにも、私たちは、道徳教育に向き合う際の自身の態度を、その態度に潜むドグマと不安を、問い直してみる必要がある。すなわち、悪にはその原因と責任を背負うべき主体が存在する、というドグマと、その心理主義的な形態を。また、「公德心のない人」の増加に対する不安と、公德心に溢れた過去を喪失してしまったという嘆きを。道徳教育に携わる人が、これらのドグマや不安にすっかり身を委ねてしまうと、道徳教育における「法やきまり」の違反者・逸脱者の取り扱いが、ますます憎悪に塗れたものになってしまう、またますます憎悪を喚起するものになってしまう。

本稿が展開してきた議論は、文部科学省が著述してきた道徳授業資料と、その活用方法を論じたテキストに基づく。とはいえ、上の2つの段落に繰り返した主張は、より一般的な妥当性を持つはずだ。ただし、これらの主張は一般論に過ぎるかもしれない。より善い道徳教育を実現するためのより具体的な方途の追求は、別の機会に委ねたい。

本稿は、科学研究費補助金（挑戦的萌芽研究、研究課題番号：15 K 13184）、および公益財団法人上廣倫理財団による研究助成『『公德心のない人』の表象をめぐる一公德心教育のための道徳授業資料とその活用方法の再考一』（平成26年度採択、プロジェクト番号：10000051）による研究成果の一部である。

注

1. たとえば、従来の5・6年生の内容項目4-(1)「公德心をもって法やきまりを守り、自他の権利を大切にしながら進んで義務を果たす」は、C-「規則の尊重」「法やきまりの意義を理解した上で進んでそれらを守り、自他の権利を大切にしながら義務を果たすこと」となった。なお、「遵法精神」を支える「心」としての「公德心」は、この語が明示的に用いられるか否かは別として、今後も「規則の尊重」に関わる小学校道徳授業の主題となろう。
2. 学習指導要領解説のこれに関連する箇所〔文部科学省2015 b：43〕も参照のこと。
3. この点は、「よりよい在り方」が学習指導要領に明記された、中学校の道徳授業に当てはまるばかりではない。中学校との接続を考えれば、小学校（のとりわけ高学年）の道徳授業にも当てはまるべきである。
4. たとえば『心のノート』は、2002年度から道徳用「副教材」として全国の小中学校に配布され（現物配布が行われなかった期間もあるが）、広くその活用が推奨されてきた。『私たちの道徳』は、『心のノート』が全面的に改訂されたもので、2014年度から全国の小中学校で広く活用されている。なお、2016年度用として配布された『私たち

の道徳』は、学習指導要領の一部改正に対応するためとして、部分的に加筆が施されている。

5. 図2および図3はどちらも、2008年の学習指導要領ならば内容項目4-(1)に、2015年の一部改正版ならばC-〔規則の尊重〕に、対応するとされる箇所からの引用である。
6. 「お客様」は、2008年の学習指導要領の高学年の内容項目4-(1)に対応するとされる。
7. 「悪」(evil)の「代理像」(surrogate)、「悪の責任」(responsibility for evil)を背負うべき「主体」(agent)などの表現は、政治哲学者ウィリアム・コノリーの表現を借りた〔Connolly 2002 (1998) : 64 (120), 99 (186-7)〕。
8. ここで展開する思索は、宇佐美 [1989] や松下 [2011] らが展開してきた道徳授業批判に、大いに影響を受けている。
9. 宇佐美 [1989] や松下 [2011] らに向けられてきた批判から推察するに、本稿がここで述べたことに対しても、次のごとき批判が投げかけられうる。すなわち、本稿は、子どもが方法や手段を述べあうだけの道徳授業の提案をしており、その授業は道徳的価値に迫っていないがゆえに不適切だ、等々。だが、この種の批判は、以下に述べる理由から批判たりえていない。そもそも、方法・手段の模索は、それ相応の目的・文脈の下でなされる。資料「お客様」の場合、その目的・文脈は、抽象度の高い言い方をするなら、「自他の権利」を可能な限り「尊重」すること、といったものである〔cf. 文部科学省2011 : 150〕。これは、学習指導要領に謳われた道徳的価値にも重なる。なお、方法・手段のみならず、目的・文脈をも子どもに言語化させ、それを明瞭に意識させる必要がある、と言うなら（この判断が常に必要なわけでもなからうが）、そのための発問や質問を、授業の過程（方法・手段の模索の過程）に組み込めばよい。
10. なお、この文言と書き込み欄は、『私たちの道徳 中学校』では、次のような文言と書き込み欄に改められている。「町で見かけた、他者への配慮や思いやりがあると思った行為について、自分の考えを書いてみよう」〔文部科学省2014 b : 150〕。この書き換えは適切な判断に基づくものと評されるべきだろう。
11. 「お客様」もこれに該当してしまうような気もしないでもないが、読み物資料であって解釈のための材料が多い分、創造的に解釈する余地がないわけではない。
12. そもそも、(授業の「ねらい」を凌駕しかねないほどに) 強烈な憎悪を喚起する表象を、道徳授業において本当に扱う必要があるか否か、よく考えてみる必要がある。
13. 青少年犯罪の凶悪化および低年齢化という、俗流の時代診断の誤りについては、さしあたり、作田 [2014]、牧野 [2006] らを参照のこと。なお、犯罪「不安」が生み出す弊害について、浜井・芹沢 [2006] も参照のこと。
14. さしあたり、2003年7月9日の文部科学委員会の議事録における、遠山文部科学大臣（当時）の言葉などを参照のこと。以下にも一部引用しておく。「今も、あるいは最近も、さまざまな子供の事件が起きております。〔略〕豊かな社会になり、あるいは社会が成熟化してきているのに、減るところか、ますます残酷さを増しているわけでございます。もちろん、子供だけではないわけです。〔略〕そのような社会の中で、〔略〕心の教育を充実していくために、心のノートを作成することにいたしましたわけでございます」（国会会議録検索システム、156-衆-文部科学委員会-19号）。
15. この点に関して、たとえば大倉 [2013] を参照のこと。

16. 念のため補足する。この「集計結果」から、人々の「心」の良し悪しに焦点化した結論を導くべきではない。たとえば、この「集計結果」でも強調されているように、近年に至るまで、全国各所で、行政が主導して駐輪場の整備が進められてきた。

引用・参考文献

- 宇佐美寛 1989 『「道徳」授業に何が出来るか』, 明治図書
- 大倉幸宏 2013 『「昔はよかった」と言うけれど』, 新評社
- 小沢牧子 2008 『「心の時代」と教育』, 青土社
- 作田誠一郎 2014 「犯罪報道の功罪 マス・メディアが伝える少年非行」, 岡邊健(編) 『犯罪・非行の社会学 常識を捉えなおす視座』, 有斐閣, 71-91頁
- 新谷周平 2009 「道徳教育の省察的实践——他者の悪魔化と対話による超克の可能性と限界——」, 『千葉大学教育学部研究紀要』, 第57巻, 109-117頁
- 内閣府政策統括官(共生社会政策担当)付交通安全対策担当 2014 「駅周辺における放置自転車等の実態調査の集計結果」, 下記 URL (20161031閲覧)
<http://www.8.cao.go.jp/koutu/chou-ken/h.25/kekka.html>
- 浜井浩一・芹沢一也 2006 『犯罪不安社会 誰もが「不審者」』, 光文社
- 牧野智和 2006 「少年犯罪報道に見る「不安」——『朝日新聞』報道を例にして」『教育社会学研究』(78), 129-146頁
- 松下良平 2011 『道徳教育はホントに道徳的か?』, 日本図書センター
- 森真一 2000 『自己コントロールの檻』, 講談社
- 文部科学省 2009 a 『心のノート 小学校5・6年 平成21年改訂版』, 廣済堂あかつき
- 文部科学省 2009 b 『心のノート 中学校 平成21年改訂版』, 廣済堂あかつき
- 文部科学省 2010 『「心のノート 中学校」活用のために 平成21年度改訂版』, 廣済堂あかつき
- 文部科学省 2011 『小学校道徳 読み物資料集』, 文溪堂
- 文部科学省 2013 『改訂版「心のノート」を生かした道徳教育の展開—「心のノート」活用事例集—』(平成25年3月), 下記 URL (20161031閲覧)
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/doutoku/detail/1332340.htm
- 文部科学省 2014 a 『私たちの道徳 小学校五・六年』, 廣済堂あかつき
- 文部科学省 2014 b 『私たちの道徳 中学校』, 廣済堂あかつき
- 文部科学省 2015 a 『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』
- 文部科学省 2015 b 『中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』
- Connolly, William E. 2002〔初版1991〕 *Identity\Difference: Democratic Negotiations of Political Paradox, expanded edition*, Minneapolis/London: University of Minnesota Press (ウィリアム・コノリー著, 杉田敦・齋藤純一・権左武士訳, 『アイデンティティ\差異』, 岩波書店, 1998年)
- Young, Jock 1999 *The Exclusive Society:social exclusion, crime and difference in late modernity*, London:Sage publication (ジョック・ヤング著, 青木秀明・伊藤泰郎・岸政彦・有澤真保呂訳, 『排除型近代』, 洛北出版, 2007年)