

人権教育と道德教育の関係性をめぐっての問題提起

平沢安政

要約 本論文は、人権教育の立場から道德教育について再検討し、両者の関係性を整理することの今日的意義について述べたものである。日本においては道德教育と人権教育が対立的に捉えられてきた経緯があるが、現在、国際的に広がりつつある市民性教育の取り組みにおいては、人権教育の視点とともに道德的価値観や社会的責任感の育成が課題として明確に位置づけられている。道德教育の理論的・実践的枠組みを一方で参照しながら、21世紀に求められる市民性教育を人権教育として構築する必要性がある。

1 はじめに

道德教育と人権教育の関係性をめぐっていくつかの問題提起をさせていただきたい。

まず、このようなテーマを設定して部落解放・人権研究所が研究会を開くというのは、今までなかったと認識している。おそらく「なぜ研究所が道德教育をやるのか」という批判的な見方もあると思うし、私のなかでもまだ問題意識がきちんと整理されたわけではない。

ただ文部科学省（以下、文科省）の「人権教育の指導方法等のあり方について〔第三次とりまとめ〕」（以下、「第三次とりまとめ」）という文書をはかりに、同和教育から人権教育への発展的再構築を今後どのように全国的に進めていくかを考えたとき、人権教育と道德教育の関係性のある程度整理する必要があると思うようになった。そういう意味で、今日のお話はかなりプラクティカルな（実践的な）側面からの問題提起として受け止めていただいたらと願っている。

2 「第三次とりまとめ」の評価

まず、「第三次とりまとめ」の評価に関わってである。

2008年12月号の『現代教育科学』（明治図書）は人権教育特集であったが、そこに私も学力と人権教育との関わりで、キー・コンピテンシーに関する短い文章を書いた。大阪教育大学の森実さんや八尾の土田光子さんも書いておられるが、それ以外の内容を見ると、あいさつや掃除のことなどを扱った文章が多く並んでいる。これに対して、「人権教育と言っても、結局はこういうことになる」という厳しい批判の声もきかれた。要するに、「人権教育」ということばが使われていても、従来、道德教育でもっぱら扱われてきたような内容が多数を占める形になってしまう、という一つの象徴的なできごとであった。

確かに「第三次とりまとめ」を見ても、人権文化に満ちた豊かな社会づくりというよりも、身近な人間関係のあり方ということに重点を置いて人権教育を語っている側面が強い。したがって、そういうこと自体が、そもそも道德教育の考え方に影響された限界を示しているの

はないかという懸念がある。また、この間の大きな流れをみると、教育基本法「改正」があり、新しい学習指導要領のなかで道徳があらゆる教科の基底に位置づけられるようになった。さらに、「徳育」を教科として独立させたいという教育再生会議の提言もあった。最終的にはそうはならなかったが、全体としては、道徳教育を強化し、愛国心の育成を前面に出すという流れが全体的に強まった。それが学習指導要領という形で法的に縛りをきかせている。人権教育については「第三次とりまとめ」が出たが、全体的な力関係でみれば圧倒的に道徳教育のほうが強い。したがって、人権教育はそうしたなかで変質し、解体されていくのではないかと警戒されている向きもある。

確かにそういう一面はあるが、私は「第三次とりまとめ」は基本的に大いに活用できるものであり、同和教育の重要な成果を踏まえた中身になっていると考えている。つまり、不十分性もあるが、同和教育あるいはそれを中心にした人権と民主主義の教育運動の成果として、「第三次とりまとめ」があると捉える必要がある。

「第三次とりまとめ」をつくるきっかけになったのは、人権教育調査研究会議が文科省に設置されたことである。なぜ調査研究会議が設置されたかという点、2002年に人権教育啓発の基本計画が出され、そこに人権教育の指導方法等のあり方を調査研究する必要があると書かれていたことから、それを法的根拠にして文科省が調査研究会議をつくったのである。さらにさかのぼると、2000年に人権教育啓発推進法がつけられている。

そして調査研究会議のなかには、大阪府教育委員会の（故）菅原寛さんや大阪教育大学の森実さん、大阪大学の志水宏吉さん、東大阪の神野ちどりさんや福岡の谷口研二さんなど、大阪や福岡の同和教育に深く関わってきた委員たち

が数多く入っていた。座長の福田弘さんも、同和教育やヨーロッパの人権教育に代表される国際的な人権教育の流れに依拠する形で、日本の人権教育のあり方を考えてこられた方である。

そういう大きな構図でみると、「第三次とりまとめ」は、人権教育・啓発の取り組みを拡大・発展させようとする大きな流れの反映であり、基本的に運動の成果として生まれたといえる。したがってその「第三次とりまとめ」を最大限有効活用し、不十分さを補う形で次のステージに向かっていくという戦略で、人権教育の視点をもっと全面に出した動きをつくっていく必要がある。

3 教育委員会・学校現場における認識の曖昧さ・戸惑い

そういう観点にたつて、教育委員会や学校現場において、道徳教育と人権教育のすみ分けとか理論的整理とか、それを年間指導計画としてどのように取り組んでいるかなどをみていくと、ひじょうにあいまいな現状にある。これまで両者が別々の道をたどってきたこと、しかし両者は重なっていたり境界線があまり見えなかったりするために、人権教育をやってきた人は道徳教育を語ることにとまどいがあったり、道徳教育に熱心な教員が人権教育と距離をおいたりしていることがある。学校のなかに人権教育推進担当が一方にいて、他方に道徳教育推進担当がいる、という場合が多いものの、その二人の間に日頃から積極的なコミュニケーションがあるかという点、あまりない学校現場も多い。それぞれの担当者が別の研修会に行き、そこからいろいろな資料や指示を持ち帰って来て、学校では人権教育の年間指導計画を一方でつくり、他方で道徳教育の年間指導計画をつくるということになっている。しかも、学校の教職員集団が学校づくりの戦略のなかで両者を統合的

に意味づけて、整合性のあるものとして捉えているかということ、必ずしもそうはなっていないケースが多い。

例えば、高齢者や障害者との交流活動に関して、中身自体はそれほど違いがないにもかかわらず、道徳教育として実践している学校もあれば、別の学校では人権教育として取り組んでいたりする。また、全国各地の優れた同和教育や人権教育の実践をみていくと、道徳教育的な色合いが強いものもある。そして、それが同和教育の成果として語られてきたという事例もあると思われる。

「第三次とりまとめ」では、人権教育を知識的側面／価値態度的側面／技能的側面の三つの側面に分けている。そして「経験にもとづいて～」とか「参加体験型の～」など、学習者の論理に即した実践を強く打ち出している。しかし実際はというと、2009年10月末に文科省から出された人権教育の推進状況についての全国調査結果によれば、学校現場では価値態度的側面にあたる実践が多数を占めていて、知識的側面を扱う取り組みはひじょうに少なく、また技能的側面も弱い。したがって、現場における人権教育の多くの実践は、価値態度的側面に比重を置いており、傾向として道徳教育的に行われているものが全国的には多くあるという現実がうかがわれる。このように、人権教育と道徳教育の関係性に関わって考えるべき課題は数多く存在している。

大阪府の人権教育フォーラムで先日お話をさせていただいた折、最後に道徳教育と人権教育の関係についてあえて意識的にふれ「今年は、そのような問題意識を追求していきたい」ということをお話ししたところ、参加者のアンケートには「その整理をぜひやってほしい」「今まで私も悩んでいたことだ」、あるいは「そういうことは人権教育をやっている立場から言っ

てはいけないと思っていた」という声はかなりあった。これは、人権教育と道徳教育の関係性がきちんと整理されないまま今日にまできたという一つの証かもしれない。兵庫県内では、人権教育に関わる実践報告会が「道徳・人権教育研究発表会」という名称で開催されており、文字通り道徳教育と人権教育の両方が入り混じったような実践報告にふれることが多い。思った以上に、二つの間の関係性を整理する作業が急務であることがわかる。

4 道徳教育を警戒し対立的に捉えざるを得ない歴史的経緯

なぜ人権教育や民主教育を進めたいと思う人たちが、道徳教育を警戒し対立的に捉えてきたのか。それは言うまでもなく、そうせざるをえない歴史的経緯があったからである。すなわち、どのようにして特設道徳が1958年に導入され、その後、道徳教育の推進という名のもとにトップダウンで何がなされてきたのかである。現場で人権と民主主義を目指す教育を進めようとする人たちからすると、上からの押し付けであり、「心のあり方」をある方向に捻じ曲げて誘導する企て、として受け止めざるをえない側面が強かったことは間違いない。「道徳教育と人権教育・同和教育は一切相容れない」、「道徳教育は敵対物である」といった認識が強く固定的に形成されてきた背景には、こうした歴史的経緯があると思う。

5 国際的にみた道徳性・市民性と人権

しかし、今の国際的な市民性教育とか多文化教育とかグローバル教育とか、いわゆる人権教育に関わる様々な教育分野の動きをみていくと、そこでは人格や価値の形成についてしばしば議論され、市民性と道徳性が必ずしも敵対物

として捉えられているわけではない。日本の人権教育もきちんと「人権と民主主義」の視点でそれらを整理して明確に描き出す必要があるのではないかと思う。

例えばイギリスでは、「市民科」(citizenship)という名の科目が2002年から中等学校レベルで必修科目になっている。その科目の三本柱の一つが「社会的・道徳的責任」(social and moral responsibility)とされている。次に「政治的リテラシー」(political literacy)、つまり政治的な仕組みやものごとを批判的に読み解けるといふ、これはまさに人権教育も言ってきた批判的分析能力である。それと、もう一つが「地域関与・参加」(community involvement)で、地域で起こっていることに自らも主体として関与するという姿勢の形成を問題にしている。

それまでのイギリス社会におけるキリスト教をベースにした人格教育を、今の時代に合わせるような形に発展させ、グローバル化・多元化する21世紀の社会を主体的市民として生きる人間を育てていく目的で、市民性教育がイギリスでは必修化されたのである。そこでは「道徳的」ということも市民性教育の柱立ての一つとして明確に位置づけられ、市民性教育の取り組みはヨーロッパ各国で、またアジア各国でも広がろうとしている。

市民性教育や人権教育に関わる海外の研究者と話をしていると、このような問題意識はかなり共有できることでもある。市民性教育のなかには、人格教育や価値教育、また人権教育や民主主義教育などの観点が融合する形で組み込まれており、そこから道徳性の教育だけを切り離すということは原理的にありえないと思われる。

多文化教育の領域においても同様である。数年前に『民主主義と多文化教育』(明石書店)という本を翻訳出版したが、その原本である英

語の報告書は、私がちょうど在外研究でシアトルのワシントン大学にいたときにつくられた。2004年に多文化教育、グローバル教育、人権教育、社会科教育などの研究者を招いた研究プロジェクトがあり、そこで今後「民主主義と多様性」について教育で取り扱う際に、どのような原則やキー概念が必要かを参加者全員で議論してまとめたものである。

とくに議論になったのは、例えば愛国主義(patriotism)と世界主義(cosmopolitanism)の関係性であった。愛国主義といっても、単なる愛国主義ではなく、研究プロジェクト参加者の間では「批判的愛国主義」(critical patriotism)ということで最終的に合意が行われた。自分の国や社会を基本的に愛しつつ、しかし変えるべきところは変えるというのが批判的愛国心である。

最近、アメリカのマイケル・ムーア監督が『キャピタリズム』(資本主義)という映画をつくったが、そこで描き出されたのは、まさにグローバル化のなかでアメリカの政治・経済が「資本主義の繁栄」の名のもとにどんなひどいことをやり、格差を拡大させてきたのかであった。そのマイケル・ムーア監督が、NHKの番組「クローズアップ現代」に出て、インタビューに答えて次のようなことを言っていた。

私はアメリカが大好きだ。私はアメリカに対して愛国心を持っている。アメリカという国が好きだから、私はアメリカの悪いところをこのように映画で描き出している。別にどこか別の国へ行きたいわけではない。アメリカの何が好きなのかというと、オバマ大統領を生み出したような、つまり自由や平等、またアメリカンドリームや機会均等といったスローガンのもとに建国さ

れた国だからである。そういうアメリカであってほしいという思いで映画を撮り続け、ブッシュやアメリカ資本主義を批判しているだけであって、私は基本的に愛国者だ。

そういう観点からの愛国心をわれわれは否定しないという合意で、「批判的愛国心」という言葉をキーワードの一つに入れた。しかしナショナル（国家）だけに閉じているは今の時代通用しないだろうということで、それに加えて「世界主義」（cosmopolitanism）もペアとなるキーワードとして位置づけられた。つまり地球市民としてグローバルにももの考える際、「批判的愛国心」と「世界主義」という二つの概念をセットにし、これからの多文化教育の原則の一つにしていくことで意見が一致したのである。

日本において道徳教育がどのような歴史を持ち、愛国心というものがどのような形でこれまで語られてきたのかをみていくと、どうしても対立的に捉えざるをえなくなる。しかし、人権と民主主義をベースに、多文化共生的な市民性教育のあり方を考えるという視点に立って道徳や愛国心などを捉えなおす作業は、今後避けて通るわけにはいかないだろう。

6 道徳と法

次に、道徳と法ということだが、「道徳教育は道徳を教え、他方、人権教育は法という形で明確に定められた法的権利を教える」、という整理がされることもある。英語では、moral と legal という対比でよく言われるが、moral（道徳的）ということと legal（法的）ということは果たしてまったく別物なのか。

実はrights（ライツ）ということばが明治に

なって日本語に翻訳されたとき、最初に当てられた漢字は「権理」であったといわれる。「ケンリ」の「リ」は、「利益」の「利」ではなくて「道理」の「理」であった。「道理」の「理」ということは、つまり「理にかなっている」「筋が通っている」「正しい」（right）という意味であった。「権理」とは「理をどのようにはかるのか」という意味のことばであり、それがもともとの「ケンリ」、つまりrights である。だから、「正しい」という基本的な意味に立ち戻るなら、人間が人間として生きるうえで正しいとされることを道徳という形で議論し、そのうえで人権教育がめざす人格形成について考える必要があるだろう。

他方で法的な権利をしっかりと身につけてそれを行動に使えるということ、「人権がきちんとわかっている」ことであると考え、「正しさ」ということでは、moral も legal もそれぞれ意味づけの仕方が違うだけで、基本は共通しているといえるのではないか。まったくの敵対物ということでは決してないだろう。もともと道徳ということでは議論されてきた事項と、「人権」つまり権利ということでは法的に議論されてきたことの間の整理をきちんとする必要がある。人権教育と道徳教育の法的・思想的な関係性ということについて、私は専門ではないが、そういう法的なことに詳しい方、あるいは道徳や思想に詳しい方にいろいろ教えていただきながら、今後そのあたりの整理作業を行うことによって、何かまとまったものができるのではないかと期待している。

7 道徳教育の四つの領域

道徳教育に関しては、小学校の指導要領でも中学校の指導要領でも、ある時期から（今もそうだが）「主として〇〇に関する事」という

ように、四つの「〇〇に関すること」の領域が設定されている。

一つは自分自身、二つめは他の人との関わり、三つめが自然や崇高なものとの関わり、四つめが集団や社会との関わり、というふうに整理されている。さらに、それぞれの領域ごとに細かく項目が挙げられ、くわしく説明されている。私はその一つひとつの細かい項目にまで踏み込んで整理はしていないが、例えば人権・同和教育を実践されてきたある小学校では、この道徳の四つの「〇〇に関すること」で挙げられている徳目の一つずつを人権の視点で説明しなおす試みを行っている。つまり、道徳教育を人権教育の視点で意味づける作業に取り組んでいる学校もある。

もう一つ、大阪市が2005年に出した大阪市民向けの人権啓発冊子がある。これは人権教育の世界プログラムを紹介するためつくられた冊子で、そこで私は「人権文化」をキーワードにして人権教育についての解説を書かせていただいた。その際、人権文化を四つのレベルに分け、個のレベル(個人のレベル)、他者関係のレベル、社会関係のレベル、自然関係のレベルという形で四つに整理してみた。それまで、道徳教育と人権教育の関係性をそれほど強く意識していなかったのだが、この四つのレベルへの整理を通じて、道徳教育の四領域と人権文化の四レベルが、基本的に重なり合っているのではないかと考えるようになった。

人権教育においては、自己のレベルでは自尊感情をキーワードにし、他者関係のレベルでは多文化の共生という視点で問題を設定し、社会関係レベルでは社会参加、つまり社会における自分の居場所を主体的に見つけ出し、自分なりの能力を発揮して社会をよりよくするために関与していこうとする人間像を想定することができる。自然関係のレベルでは、地球環境とか自

然との共生を大切にし、自分が自然の一部として生きている(生かされている)と捉え、そのうえで「食」や「健康」をきちんと自己管理しながら生きるということを入権文化の課題として位置づけることができるだろう。「早寝早起朝ごはん」運動も、そういう視点からみれば人権教育的に捉えることが可能なのである。

このように四つのレベルで整理して考えていくと、国際的に人権教育で言われていることを、この四つのレベルに当てはめることができる。同時に、道徳教育がさまざまな徳目を「主として〇〇に関すること」として四つの領域に分類していることを、あえて人権教育の視点で読みかえることも可能になると思われる。こういうことをすれば、学校で道徳教育と人権教育について、それぞれ全く別々の年間指導計画を立てなくとも済むのではないだろうか。

志水宏吉さん(大阪大学)が提唱する「力のある学校」をつくるための「スクールバスモデル」も大いに参考になるのではないか。学力を高め、人権と民主主義を大切にし、子どもがエンパワーされる学校をつくる取り組みに関して、志水さんは八つのキーワードを明示しながら、「力のある学校」づくりのポイントを説明している。例えばそういう視点もふまえながら、道徳教育を含む人権教育の学校年間指導計画を立てることができるだろう。学力保障のことも含めて、人権教育の視点で学校づくりの年間指導計画を立て、それを組織的に取り組むことにより、結果として道徳教育の課題もトータルにカバーできることを明らかにしていく必要がある。

8 市民性教育における人権と道徳の「統合」

最後に指摘しておきたい点は、市民性教育という概念や考え方の広がりである。2009年4月

から和歌山県教育委員会は「市民性を育む教育」を打ち出し、ホームページにもその考え方が説明されている。すでに研究指定による具体的な取り組みも実施されている。この市民性教育には、これまでの和歌山県における人権教育と道德教育の両方の考え方が未来志向の枠組みでミックスされているように思われる。

おそらく今の国際的な流れからみても、市民性や市民力ということばを用いながら、未来の市民をわれわれがどのように育てようとしているのかが、今後ますます問われてくることと思う。大阪の人権教育でも、キャリアビジョンの形成やキャリア教育という観点で、どういう人間像を18歳時点でイメージしながら子どもを育てるのが、重要な戦略的課題となりつつある。

今年11月に日本道德教育学会が京都で開かれ、そのときに人権教育がはじめてテーマとして取り上げられることになっているが、そこでどのような報告や意見交換がされるのか、強く期待するとともに楽しみにしている。

「第三次とりまとめ」をつくった調査研究会議の座長をつとめられた福田弘さんも、「人権意識を高める道德教育」のあり方について、道德教育研究者としての立場から1996年にご著書を出されている。また、上越教育大学教授で放送大学の「道德教育論」を担当されている林泰成さんの『新訂 道德教育論』（放送大学）というテキストを見ても、旧来の道德教育は道德的価値を教え込むという伝統主義的モデルで行われてきたが、進歩的な道德教育というのは、

例えばコールバーグの道德教育理論などにおいては、むしろ認知的枠組みの変容を大切にしているとし、そういう力や資質を備えた能動的主体を育てることが道德教育の目標であると書かれている。このテキストには、人権教育と道德教育を直接テーマにした章もあり、決して道德教育と人権教育が対立するものとして論じられていないことが注目される。

つまり「道德教育」といっても、そのなかにはいろいろな流れや考え方があり、その全体についてきちんと整理していくことが、今、理論的・実践的に求められている。大阪府教育委員会でも、人権基礎教育という名称でかなり道德教育的なものを意識した教育プログラム『人権基礎教育指導事例集』を2004年に作成しているが、その内容分析も重要であろう。

このように過去10年を振り返ってみると、人権教育と道德教育の間の関係性を整理することを急務とする客観状況がずいぶん広がってきている。国際的な人権教育や市民性教育の議論とも接合しながら、日本の人権教育と道德教育の関係性をどのように整理することができるのか、またそこにどのような「危うさ」が潜んでいるのか等を今後考えていきたい。

追記

本稿は、2010年3月16日に開催された部落解放・人権研究所の第1回人権教育・道德教育研究会での報告内容をまとめたものである。