

人権の視点に立った道徳教育の推進

国際的な市民性教育の文脈のなかで

平沢安政

要約

本稿では、学習指導要領の改訂や人権教育の第三次とりまとめ等の動きがある中で、人権教育と道徳教育との関係性を再考する必要性を提起している。人権教育と道徳教育は相容れないものではなく、人権教育の観点から道徳教育の内容項目を読み直したり、重ねて考えたりすることは十分に可能である。その際、国際的な市民性教育の文脈に位置づけて、人権教育と道徳教育の関係性を整理していく必要がある。

1 はじめに

部落解放・人権研究所の2010年研究事業のひとつとして、人権教育と道徳教育の関係性に関する研究に取り組み、その成果を報告書『部落解放・人権研究報告書No.17 人権教育と道徳教育を考える』（2010年）として公刊した。同じ2010年11月に、日本道徳教育学会研究大会（京都）において、「道徳と人権」が大会テーマとして取り上げられ、その基調講演を担当させていただいたのだが、会場の皆さんからの反応やパネルディスカッションで行われた議論に、とくに違和感を覚えることはなかった。それまで、「反差別」と「道徳」が、それぞれ別の世界に位置づいているかのような認識をどこかで強く持っていたためか、この状況は新鮮な驚きでもあった。その後、教育委員会等が主催する各種研修会等においても、「道徳と人権」「道徳教育と人権教育」などのテーマでしばしば講演する機会をもってきた。

その過程で強く感じてきたのは、ひとつには、反差別・人権教育を推進してきた側において、道徳や道徳教育に対する批判や対立的なとらえ方があるために、両者が「コラボ」する可能性がほとんど検討されてこなかったのではないか

ということである。他方では、道徳教育を推進してきた側において、人権教育と距離をとろうとするあまりに、独自の世界を維持しようとする傾向がかなり強かったことである。

そこで、道徳教育と人権教育の関係について、本格的に整理する必要があるのではないかと考えるようになった。とくに新学習指導要領のもとで、道徳が各教科においても基底的なものとして位置づけられ、学校教育に大きな影響を与えるようになったことを契機に、道徳教育への警戒心が再び強まり、人権教育と道徳教育の関係性がさらに不透明になっているからである。

他方、文科省の「人権教育の指導方法等の在り方について－第三次とりまとめ」（2008年3月、以下「第三次とりまとめ」）の中で、人権感覚の育成に重点を置く形で人権教育のありかたが定義され、知識的側面、技能的側面、価値・態度的側面の3側面に分けて説明されるようになったことから、道徳についても人権教育の視点からあらためてとらえ直す必要があるのではないかと思うようになった。とくに価値・態度的側面の根底に位置づく価値観を明らかにし、人権感覚の基盤となるような価値として道徳的価値を位置づけることが、きわめて重要な意味をもつと考えている。

そこで、本稿においては、まず「第三次とりまとめ」における道徳の位置づけを整理したうえで、筆者が2012年3月末に刊行された『コンフリクトの人文学3』⁽¹⁾の中で、人権教育と道徳教育の関係性について述べた論考をもとに、人権教育と道徳教育を統合的に考えることができるのではないかという見通しを提示する。さらに、NHKが制作している学校向けの道徳教育番組を紹介してその意義を述べ、最後に今後の展望と課題を整理しておきたい。

2 「第三次とりまとめ」と「道徳」

私たちの基本的なスタンスは、人権教育のなかで道徳教育をどのように位置づけるのかということを再検討し、整理するというものである。したがって、両者をあえて対立的に捉えるのではなく、人権教育の枠組みのなかで道徳がどういう可能性を持つのかについて考えてみたい。実際、「第三次とりまとめ」の中身を見ると、「指導等の在り方編」、「実践編」のそれぞれにおいて道徳への言及が行われている。

まず、「指導等の在り方編」についてだが、これは「第三次とりまとめ」の理論部分にあたるものである。「人権教育についてはこのような『生きる力』を育む教育活動の基盤として、各教科、道徳、特別活動、総合的な学習の時間（以下「各教科等」）や、教科外活動等のそれぞれの特質を踏まえつつ、教育活動全体を通じてこれを推進することが大切である」とされている。「指導等の在り方編」においては、さらに人権感覚育成のための指導内容例として道徳への言及が行われ、また家庭教育における道徳性の育成の必要性が述べられている。

「実践編」では、43の具体的な実践事例が紹介されている。各教科等の目標ということで、道徳では「差別や偏見に気付かせ、人間尊重の

精神を育てる」ことがあげられている。また、「『道徳』の時間には『生命尊重』、『公正』、『公平』、『自己』を見つめる」などの内容に関わる学習を通じて、『自他の権利や生命を尊重』する感性や実践力を育成する」と書かれている。それから年間指導計画の留意点として、道徳の時間には「自己を見つめ、道徳的価値の自覚を深め、主体的に道徳の実践力を身につけていくことができるよう、その内容項目として、『生命尊重』、『公正・公平』等人間尊重の精神とかわりの深い内容を設定する」と述べられている。さらに、6年生の年間指導計画の一例として、道徳において「人権感覚」、「礼儀」、「思いやり」、「公正・公平」、「障害者」、「高齢者の理解」といった課題が示され、「道徳の時間や学級活動の時間で、人権に関する内容を計画的に指導する」と書かれている。

「実践編」の実践25「参考 体験的な活動を取り入れた指導のポイント」の「7：人権感覚の高揚と定着を図るために道徳の時間における指導を生かすこと」においても、人権教育の目的のために、道徳の時間に指導すべき内容として、「道徳性の育成と道徳の実践力の向上」があげられ、その発展的な課題として「人権課題への動機付けや価値への自覚の深まりを図ることは、体験的な活動を主体的なものへとするために必須の指導である」と述べられている。

このように、「実践編」では各所で道徳への言及がされているが、筆者は「第三次とりまとめ」の基盤に、道徳教育の考え方が幅広く位置づいていると認識している。これは、「第三次とりまとめ」に対する批判的見解においても指摘されていることである。「第三次とりまとめ」を策定した「人権教育の指導方法等に関する調査研究会議」（以下、「人権教育調査研究会議」）の座長は、筑波大学の名誉教授で、道徳教育研究者の福田弘先生であり、「第三次とりまとめ」

に、道德教育の枠組みや考え方がかなり反映されているのも不思議ではない。しかし、道德教育と人権教育を相対立するものとして捉える立場からみると、道德教育の枠組みにとらわれているところに「第三次とりまとめ」の弱さがあるということになると思われる。

ただ「第三次とりまとめ」は、人権教育における道德の位置づけを具体的に示しているわけではない。実際、「第三次とりまとめ」は全国的に推進されているが、必ずしも道德や道德教育が人権教育の取り組みにおいて明確に意識化されていない状況が各地に見られる。従って、人権感覚や人権意識の育成という人権教育の重要課題を、道德や道德教育と関連づけてとらえる可能性について、人権教育の側から教育委員会や学校現場に対して具体的に提示していく必要があると考えている。

また道德教育と人権教育の関係性についての整理を急がなければならない大きな理由として、学習指導要領の改訂以降、道德教育のあり方に対する関心が高まっていることがあげられる。具体的な例をあげると、橋下徹・大阪市長は、大阪市における道德教育の内容をチェックすることで、道德教育に対する監視を強化しようとしている。また大阪府箕面市の「市議会だより」に、次のような箕面市議会における質疑が記載されていた⁽²⁾。質問の内容は、「箕面市の道德教育は人権教育にすり替えられているような感じがする。人権教育を否定するものではないが、公共心や自立心を養うことに重点を置いた道德教育を行うべきではないか。新学習指導要領の柱にも道德教育の充実があげられている。したがって年間指導計画や教師の指導内容の周知徹底を行うことになっているのに、教育委員会はどのような方針で取り組むのか」というものである。この質問に対する教育推進部長の回答は、「人権教育と道德教育は密接な関係に

おいて車の両輪として行なう必要がある。箕面市としては子どもたちに豊かな人間性を育み、日本の善き文化と伝統を継承し社会的、国際的倫理観が養われるよう、今後とも市全体で道德教育をさらに進めていきたいと考えている」というものであった。おそらく各地でこういう議論が行われていると推測され、その整理を急ぐ必要がある。

2つ目の理由としては、歴史的に人権教育と道德教育の間に相当の距離感や溝が存在してきたし、現在も存在していることである。

3つ目の理由としては、教育委員会や学校において、人権教育担当の指導主事と道德教育担当の指導主事の連携がどのようにはかられ、また、学校における人権教育担当者と道德教育推進教師がどのように組織的・体系的に人権教育・道德教育を推進しているのかということである。指導主事や学校の担当者同士の連携や対話が実際にされているかということ、あまりされてないのではないかと推測される。

3 人権的価値と道德的価値の「コンフリクト」——国際的な文脈の中で

次に、筆者がなぜ人権的価値と道德的価値の関係を「コンフリクト」の枠組みで考えようと思ったのかに触れておきたい。同和教育運動は差別の現実から深く学ぶというスローガンを一貫して掲げ、日本における人権教育の先駆けとなってきた。文科省の「第三次とりまとめ」は、一方では、国際的な人権教育の理論や実践を幅広く参照しつつ、他方では同和教育の到達点、そして道德教育をふくむ日本の伝統的な学校文化を踏まえたいうで、これからの人権教育に求められる普遍的視点を体系的に示した。

ところが、これまでの歴史的経緯から、道德教育と人権教育の間には対立関係が色濃くみられてきた。ただ、そのような伝統的価値と、国

際的に打ち立てられた人権基準の摩擦や対立というのは、実はどの国においても見られる現象であり、日本の道德教育と人権教育の対立関係に特有のことではない。例えば、シンガポールやマレーシアでは、「アジア的価値を優先すべきであり、国際人権基準を持ち込むことは内政干渉だ」と強く批判する動きが1990年代に広がった。「普遍」に対して「個別」を主張するという図式は、実はどこでも見られることであり、人権をめぐるこのような葛藤や摩擦が起こっている状況においていかなる解決策を考えていけばよいのかを整理することは、日本だけでなく、アジア各国においても共通する課題ではないのかと考えている。

もう一つ、道德教育と人権教育の関係性を整理するうえで重要な意味をもつと筆者が考えてきたのは、国際的な市民性教育という枠組みである。市民性教育が世界的に関心をもたれる契機となったでき事は、イギリスで2002年から新教科として「シティズンシップ」(citizenship：市民科)が必修化されたことである。この「シティズンシップ」という科目のなかには、3つの柱が設定されている。

1つは、道德的・社会的責任感である。イギリスにおいて、伝統的に宗教教育やキリスト教教育の枠組みで取り組まれてきた人格教育の要素が、市民性教育の枠組みのなかで新たに道德的・社会的責任感として位置づけられている。

ここで言いたいことは、今日のグローバル化する社会において、自律した市民として生きていく主体を育てるときに、道德的・社会的な責任感や価値観を重要な柱にするという合意が、欧米においては共有されているということである。したがって、市民性と道德性を対立的に捉える必要はなく、国際社会においては、市民性のなかに道德性をきちんと位置づけることが求められていると言える。

2つ目の柱として、コミュニティに関与し、社会参加しようとする意欲や行動力をもった市民を育てることがあげられている。

さらに3つ目に、ポリティカル・リテラシー(政治的教養)があげられている。政治的仕組みを読み解いて、批判的に分析したり、社会に対して働きかけたりする知力、態度、行動力を備えた市民を育てるということである。

この3つの柱を統合すると、世の中の仕組みを批判的・分析的に捉えることができ、道德的・社会的な責任感をもった上で、公共的なことがらや共同体のありように自ら責任をもって参加し、関与していくような市民—そういう市民像を想定することができるのではないだろうか。人権感覚や道德的実践力を、そのような市民の資質として統合的に位置づけることができるのではないかというのが、筆者の仮説である。

日本においても市民性教育への関心は高まりつつあり、例えば和歌山県教育委員会が「市民性を育てる教育」に2009年4月から取り組んでいる。そこでは、道德教育と人権教育を融合した枠組みが提起されており、今後、市民性教育という枠組みのもとで、人権教育と道德教育の未来志向の統合を考えていく可能性が広がっていることを感じさせる。そういう観点から、今後、国際社会の動向を注視する必要があると考えている。

4 道德教育と人権教育との関係性

1 人権教育と道德教育との対立と共有点

しかし、このようなことが必ずしも十分認識されないまま、現状に至っているのはそれなりの理由がある。歴史的に、人権教育と道德教育がかなり対立的に存在し、また捉えられてきたからである。すなわち、1958(昭和33)年に「特

設道徳の時間」が文部省の政策としてトップダウンで持ち込まれ、当時の日本教職員組合や民主主義陣営が「特設道徳の時間」を敵対的に捉えざるをえなかったという歴史的経緯があった。その結果として、「特設道徳の時間」だけでなく、道徳や道徳教育そのものへの不信が、民主教育陣営の側に強固に形成されたといえる。

また、同和教育・人権教育の側では、道徳教育は心のありようだけを問題にすると捉えてきた。そして、反差別の立場から社会的変革の主体形成を課題としてきた。そのため、「道徳というものは胡散臭い」「表面的な仲良し主義」「説教だけにとどまる」といったきびしい捉え方がある。ただ、同和教育・人権教育の側にも、反差別や人権について教条的に教え込み、ある種の枠をはめてきた面もあったのではないかとと思われる。いずれにしても、道徳教育と人権教育の間の対話がほとんど存在せず、お互いが距離を置いた形で別の世界を形成するような状況が続いてきた。

しかし、実際には相互に共通する部分も多い。法的に正当であるものとして位置づけられたのが人権であるとする、人の生きる道を示しているのが道徳である。どちらも、いかに正しく生きるのかということを問題にしているという点では同じである。

2つ目に、権利は英語で言うと「rights」であり、「right（正しい）」の複数形である。つまり、権利とは正しさを法的にあらわしたものであるといえる。元々「rights」ということは日本語に翻訳されたときの最初のあて字は「権理」であった。「理」とは「理にかなっている」「筋が通っている」ということであり、それが「権利」の本来の意味であった。ところが、「理」は、いつのまにか利益の「利」という漢字で表されるようになり、「人権派は、個人の

私的な利益を主張して、世の中を分裂に導こうとしている」といった攻撃が加えられることにもなってきた。

3つ目に、道徳教育の世界で言われている「道徳的实践力」と人権教育の「第三次とりまとめ」で定義している「人権感覚」「人権意識」は、中身において共通する部分が多いと思われる。

4つ目は、同和教育と道徳教育の教材・実践における共通性である。たとえば、ある学校が、人権教育の実践として、障害者や高齢者の施設に行って交流活動に取り組んだ。これが人権教育の実践として報告されている一方、別の学校は同じことを道徳教育の実践として報告している、という事例があったりする。このように、人権教育や道徳教育の教材や実践のレベルで中身を見ていくと、実はかなり重なり合っていることが多いのではないかと。

5つ目に、「道徳教育推進教師」という位置づけを、人権教育の担当者の位置づけと重ねてみた時に、「人権教育担当教師」が担うべき職務、あるいは果たすべきリーダーシップは、まさに永田・島ら（2010）が描き出す「道徳教育推進教師」の姿と大きく重なりあう⁽³⁾。その意味では、お互いが対話することによって、学び合ったり、理論的・実践的に深めたりできる可能性が大いにあるだろう。

2 道徳教育の内容項目と人権教育的視点

ここ数年、筆者はいわゆる「人権文化の4領域」と、道徳教育における4つの視点を重ねあわせて考えることができるのではないかと主張してきた。簡単に重ねることは難しいだろうが、あえて両方を対比的に考えてみることによって、道徳の学習指導要領にあげられている内容項目を人権文化の枠組みで読み直してみることができるのではないかと、ということを問題提起してきた⁽⁴⁾。

いくつか例を紹介しておきたい。例えば、中学校における道德教育の「2. 他者とのかかわり」の2番目に「思いやり」（2-2）という項目がある。この「思いやり」ということばは、抽象的なやさしさに偏った日本の人権教育の弱点ということで厳しく批判されてきた。筆者もまったく同感である。ではなぜそのように捉えられるのか。

「思いやり」については、そのことば自体が「上から目線」であり、強者が弱者に「思いをかけてやる」というパターンリズムではないかとの批判がある。また、5番目の「寛容の心」（2-5）も、社会に存在する異質性を大切に、多様性原理によってマジョリティの社会を変えるというのではなく、違いをもった存在をただ単に許容するだけに留まるとの批判を受けてきた。このような背景から、「これまでの道德教育はきわめてトップダウン的に伝統的価値を押し付ける傾向を強くもっており、その内容項目自体に問題がある」との批判が行われてきたと思われる。

ところが、これらの内容項目そのものをすべて否定して、そこで思考をストップしてしまうと、人権教育と道德教育との間の溝を埋めることは不可能になってしまう。

確かに「思いやり」ということばは、パターンリズムに陥りやすい限界を持った概念である。例えば「水平社宣言」においても、「いたわる」ということと「人間を尊敬する」ということが異なるベクトルをもつものとして対比的に捉えられていたことが想起される。「いたわる」は、自らを安全な場所に置いたまま、ただ同情の思いを持つだけである。被差別の当事者を上から目線で捉えるまなざしや「思いやり」は、きわめて偽善的であって、人権文化を豊かにする上でむしろ妨害物になるということになる。

しかし他方で、国際的には「ジャスティスとケア（justice and caring）」ということがよくいわれている。その文脈で読み替えると「思いやり」というのは、他者に対する「ケア」という側面をもっており、必ずしもジャスティス（正義）に敵対するものとはいえない。むしろ「思いやる」ことを再定義し、別な人権的解釈や適切な教材、および学習法を考案することによって、「思いやり」という内容項目を、より人権的な視点で扱う教材や学習の場をつくることも可能ではないだろうか。他者の立場や状況に配慮し、その思いや考え方に共感的に「寄り添う」ということ自体は、人権教育や同和教育においても非常に大切にされてきたことであり、そういう考え方は成り立ち得るだろう。

同じことは、内容項目2-1の「礼儀」にも当てはまる。「時と場に応じた適切な言動をとる」という説明があるが、それを「日本社会の伝統的美徳としてきちんとあいさつできるように指導することが大事だ。だから、あいさつの習慣が身に付くように教えないといけない」と捉えてしまうと、形式的・儀礼的な教育になってしまう。

ところが、尊厳を持った対等な存在として他者を捉え、その尊敬の気持ちの表れとして「礼儀」や「挨拶」のあり方を考えるなら、日常的な他者との関係における人権文化の実践として、「礼儀」や「挨拶」の意義や価値をとらえ直すことができるはずだ。その意味で、人権教育の側から「礼儀」を人権文化的に意味付けることが重要ではないかと考える。

それから「3. 自然や崇高なものとのかかわり」の2番目の「自然愛、畏敬の念」（3-2）ということばは、1966年の「期待される人間像」をめぐって大いに論争的に扱われた内容項目である。当時、「親に対し子を卑小なものと感じさせ、上位のものへの服従を生み出そうとする」「天

皇という象徴に対する畏敬の念を育てようとする」ものとして、「期待される人間像」が同和教育の側から厳しく批判されたことがあった。

ところが「畏敬の念」については、2011年の東日本大震災を経た今日、改めて捉えなおす必要があると思われる。人間の力を超えたものに対する「畏敬の念」としては、例えば環境保護運動家のレイチェル・カーソンが言った「センス・オブ・ワンダー (sense of wonder)」や、キリスト教やイスラム教などの世界宗教における超越的な原理や存在に対する「畏敬」をあげることができる。それらが宗教教育や価値教育として欧米の市民性教育の文脈にも位置づいていることをふまえると、「畏敬」は単に復古的なあるいは反動的な観念ではなく、「人間と自然の共生」や「持続可能な発展のための教育」(ESD) という枠組みの中で捉えることができるのではないかと考える。つまり、人間が非常に傲慢な形で、自然を支配可能なものとして捉えてきたこと自体が今問い直されている状況において、改めて自然との共生という枠組みにおける「畏敬」概念、あるいは宗教性の土台となるような「畏敬」概念について、人権の観点からとらえ直すことが可能なのではないかとと思われる。

さらに「4. 集団や社会との関わり」の8番目「郷土愛」(4-8) や、9番目の「愛国心」(4-9) についても、単に「右翼的」「国家主義的」なものの一面的に批判できないのではないだろうか。例えば、「郷土愛」については、同和教育はまさに自分のふるさとは、誇りを持って「ここが私の故郷です」と名乗れる子どもを育てようとしてきた。つまり自分の出身地を隠したり、無関係を装って生きるのではなく、その故郷に誇りを持てるような教育を大切にしてきたのである。言い換えると、自分が愛着をもっている地域を大事にし、それをより良いものに

したいという気持ちを育もうとしてきたのである。その意味では、同和教育は「郷土愛」を決して無視してきたわけではない。人権のまちづくりは、ある意味で郷土愛を大切にしながら取り組まれているはずであり、そういった文脈で「郷土愛」を捉えることもできるのではないかと考える。

「愛国心」も同様である。例えば、外国籍の児童生徒が数多く学校に在籍している現実があるにもかかわらず、国歌斉唱、国旗掲揚を通じて、強制的に日本への「愛国心」の形成を図ろうとすることは、全く間違ったことである。また、「愛国心」は教え込んで育つものなのかという根本的な疑問がある。

ところが他方で、国際的な多文化教育や市民性教育の議論において、愛国主義が必ずしも否定されてきたわけではない。自分の生まれ育った社会・国を愛しているがゆえに、その社会・国が間違った方向に向かおうとしていることを厳しく批判するというような「批判的愛国主義」(critical patriotism) という立場性もある。

2004年にアメリカのシアトルで、欧米各国の多文化教育やグローバル教育、人権教育の専門家が集まった会議が開かれ、「民主主義と多文化主義」に関わる諸原則をめぐる議論が行われた⁽⁵⁾。この会議の中で、「批判的愛国主義とコスモポリタニズム (世界主義) をセットにして考えるのであれば、そういう形での愛国主義があってもよいのではないか」「人権や民主主義に立脚した社会にしていくための取り組みの前提として、自分が所属する社会に愛着をもっていることは必要ではないか」と議論されたことがある。

そういう意味では、ここにあげた項目だけではなく、道徳教育の内容項目すべてについて、人権教育や人権文化と整合性のある解釈の仕方、あるいはそれに即した教材の選定や授業プ

ランを打ち出すことは可能なのではないかと思われる。

3 道德教育の教材

道德に関する学習のあり方を考えるうえで、一つの魅力的な教材を紹介しておきたい。それは、NHK教育テレビの『道德ドキュメント』という番組である。

例えば2011年度の『道德ドキュメント』では、その9回目の放送で「プロを夢みた野球少女」というテーマが扱われた。小さい頃に見た甲子園のプレーに憧れ、硬式野球のプロの世界を目指したある女性が主人公である。高校で野球部に入ったものの、公式試合に出場できるのは男子だけ。それでも厳しい練習に耐えてがんばった少女を主人公に、ジェンダーのこと、あるいはキャリアデザインについて考えさせる番組内容であった。

その他、「ペットの命」や「自然の再生」をテーマにしたもの、顔に大きなあざのある人を主人公にした「違うことを普通に」というドキュメントもあった。人権に深く関わるこのようなテーマが『道德ドキュメント』という番組で扱われているのである。この番組は、ひとつの結論を示したり、押し付けたりすることをせず、ドキュメンタリー風にある現実を提示し、それをもとに考えさせようという仕掛けで作られていることも興味深い。

2012年3月に、この番組の福井徹プロデューサーからお話をうかがう機会があった。『道德ドキュメント』は、小学校の高学年から中学生を対象とした道德教育番組として作られており、2006年から今のドキュメンタリータッチの番組に変わったが、その前は『虹色定期便』という名前でドラマ仕立ての道德番組だったそう。

ところが、視聴している子どもたちから、最

初から正解が見えているようなドラマに飽きたことがうかがえる感想が寄せられたために、番組づくりにおいてもっとリアリティを大事にしようということになり、2006年からドキュメンタリータッチの番組に変えたという。道德教育においては、読み物教材を中心に道德性を育成するというやり方が基本なのだが、『道德ドキュメント』の場合、ドキュメントには読み物教材を超える教育力があるという考え方から、「70%はマルだけど30%はバツだ」というような、つまりさまざまな要因が入り混じった現実と向き合って考える力を育てることが大事だと考え、それを番組づくりの方針にしたとうかがった。

NHK教育テレビには、これ以外にも『ざわざわ森のがんこちゃん』（小学校低学年向け、人形劇仕立て）、『時々迷々（ときどきまよまよ）』（小学校中学年向け、ドラマ仕立て）といった道德教育番組がある。ただ、NHKの中に道德教育番組を制作するひとつのチームがあるわけではなく、人形劇の専門家と、ドラマ作りの専門家と、ドキュメンタリー作りの専門家がいて、それぞれの手法を生かすやり方で道德教育番組がつくられている点に特色がある。リアリティを重視した『道德ドキュメント』は、ドキュメンタリー専門のチームによって制作されているのである。

プロデューサーとしてこの番組づくりに関わってこられた福井さんのご意見では、「小学校の中学年までは、価値の教え込みもある程度効果を持つ面があるが、高学年以上になると、むしろ自分で考えたり、葛藤を受け止めたりすることがもっと重要だと思う」ということであった。番組制作にあたっては、元千葉大学の研究者で学校長をされている土田雄一先生や、筑波大学附属小学校の山田誠先生、永田繁雄先生（元文科省道德教育調査官）などが専門家としてアドバイスをされている。道德教育の専門

家や学校現場の実践者が、学校における子どもたちからの反応を想定しながら番組作りに関わっていらっしゃるのである。

『『ちがう』ことを『ふつう』に』というドキュメントは、顔に大きなあざがあるためにいじめを受けてきた経験のある人が主人公になっているが、これを番組化したときに、「差別はいけない」という建前と、子どもたちが「あざをみたときに怖いと思った」という本音が出され、いわば建前と本音をめぐるコンフリクトがあった。子どもたちのそのような葛藤を受け止め、それをどのように掘り下げていくのかというプロセス自体を道德教育として大事にしたい。そのようなスタンスで番組を制作されたということが、とても興味深かった。

5 さいごに

現在、「第三次とりまとめ」を活用しながら、全国の学校で人権教育の推進が図られている。2011年の秋ごろから、文科省は全国教育委員会に対して、特色ある人権教育の実践事例の提供を呼びかけ、その後、文科省の「人権教育調査研究会議」の議論を経て、2012年5月に全国の特色ある実践事例（全64校）がはじめてホームページ上に公開された（http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinken/jirei/1321696.htm）。それぞれの事例に対して「人権教育調査研究会議」の委員が簡単なコメントをつけている。この取り組みは少なくとも5年間は継続することになっており、今後事例はさらに増えていく予定である。これらの事例の中には、道德教育と非常に深いつながりをもった実践も数多く含まれており、それらを通して人権教育と道德教育の関係を具体的にみていくことができるだろう。

最後に、いくつかの課題をあげておきたい。

文科省のなかでも、キャリア教育、市民性教育、道德教育、人権教育が、それぞれ違う部署で、縦割りで扱われている状況がみられる。また、人権教育の取り組みにおいては、知識に比べて、スキル（技能）や価値・態度が弱いということも指摘されている。加えて、高校で道德教育をどうするのかということも重要な課題である。例えば茨城県では、総合の時間を使って道德的な教育に取り組んでおり、神奈川県では模擬投票も含む形で市民性教育の取り組みが模索されている。東京都では、道德として位置づけると同時に、奉仕に焦点を当てた取り組みが進められている。宮城県や大阪府では「志（こころざし）学」が取り組まれている。

大阪のすべての府立高校で「志（こころざし）学」を実施することになった背景には、子どもたちの自尊感情や進取の精神が非常に弱まっているという現状がある。このような状況に対処するために、①夢や希望を持てる、あるいはキャリアデザインができるようになること、②学力の育成、そして③規範意識・マナーを身に付けること、をめざした教育プログラムが必要だということになった。そこで、道德教育的なことと、これまで府立高校がめざしてきたキャリア教育とをセットにし、さらに人権教育の要素をあわせもった「志（こころざし）学」なる授業が、大阪の府立高校で2011年度から取り組まれることになったのである。

小学校、中学校、高校の各段階において、このような新たな道德教育の取り組みを今後どのように展開していくのかということについて、文科省をはじめ、さまざまなところで検討されているようである。したがって、そういう流れも踏まえながら、「人格の完成をめざす」教育、あるいは21世紀に求められる市民力育成のための市民性教育という枠組みのなかで、人権教育と道德教育の関係性について今後も考え続けて

いく必要があると思われる。

注

- (1)平沢安政「日本の人権教育と道德教育をめぐるコンフリクト—人権的価値と道德的価値に関する一考察」牟田和恵・平沢安政・石田慎一郎編、大阪大学グローバルCOEプログラムコンフリクトの人文科学国際研究教育拠点監修『競合するジャスティス—ローカリティ・伝統（叢書コンフリクトの人文科学3）』大阪大学出版会、2012年、161-183頁。
- (2)『箕面市議会だより』平成24年（2012年）2月15日

号（86号）、10頁。

- (3)永田繁雄・島恒生編『道德教育推進教師の役割と実際—心を育てる学校教育の活性化のために』教育出版、2010年。
- (4)前掲「日本の人権教育と道德教育をめぐるコンフリクト」、174頁。
- (5)この会議で行われた議論については、ジェームズ・A・バンクス他（＝平沢安政訳）『民主主義と多文化教育—グローバル化時代における市民性教育のための原則と概念』明石書店、2006年を参照のこと。

参考資料：道徳の「内容」一覧表

	第1学年及び第2学年	第3学年及び第4学年	第5学年及び第6学年	中 学 校
1 主として自分自身に関すること	(1)望ましい生活態度	(1)自立，思慮，節度ある生活	(1)生活習慣の見直し，節度・節制	(1)望ましい生活習慣，節度・節制
	(2)勤勉・努力	(2)努力，忍耐	(2)希望・勇気，不とう不屈	(2)希望・勇気，強い意志
	(3)善悪の判断，勇気	(3)善悪の判断，勇気		
			(3)自由，自律・責任	(3)自律，自主，誠実・責任
	(4)正直，明朗	(4)反省，正直，明朗	(4)誠実，明朗	
		(5)個性伸長	(5)真理，進取，創意	(4)真理愛，真実の追求，理想の実現
2 主として他の人との かかわりに関すること	(1)礼儀	(1)礼儀	(1)礼儀	(1)礼儀
	(2)温かい心，親切	(2)思いやり，親切	(2)思いやり，親切	(2)人間愛，思いやりの心
	(3)友情，助け合い	(3)友情，信頼，助け合い	(3)友情，信頼，男女の協力	(3)友情，信頼
				(4)男女の理解・尊重
			(4)謙虚・広い心	(5)寛容・謙虚
	(4)感謝	(4)尊敬・感謝	(5)感謝，報恩	(6)感謝，報恩
3 主として自然や 崇高なものとの かかわりに関すること	(1)生命尊重	(1)生命尊重	(1)生命尊重	(1)生命尊重
	(2)自然愛，動植物愛護	(2)自然愛，動植物愛護	(2)自然愛，環境保全	(2)自然愛，畏敬の念
	(3)敬虔	(3)敬虔	(3)敬虔，畏敬の念	(3)人間の強さと気高さ，生きる喜び
4 主として集団や社会との かかわりに関すること	(1)規則尊重，公德心	(1)規則尊重，公德心	(1)公德心，遵法，権利・義務	(1)遵法精神，権利・義務，規律・秩序
				(2)公德心，社会連帯
			(2)公正・公平，正義	(3)正義，公正・公平
			(3)役割の自覚と責任	(4)役割と責任の自覚・集団生活の向上
	(2)勤労，奉仕	(2)勤労，奉仕	(4)勤労，社会奉仕	(5)勤労，社会奉仕
	(3)家族愛，役に立つ喜び	(3)家族愛，楽しい家庭	(5)家族愛，家族の幸せ	(6)家族愛，充実した家庭生活
	(4)愛校心，楽しい学校	(4)愛校心，楽しい学級	(6)愛校心，よりよい校風	(7)愛校心，よりよい校風の樹立
	(5)郷土への愛着	(5)郷土愛	(7)郷土愛，愛国心	(8)郷土愛，先人への尊敬・感謝，郷土の発展
		(6)愛国心，国際理解		(9)愛国心，伝統の継承と文化の創造
			(8)国際理解，親善	(10)日本人としての自覚，人類愛

光村図書出版HP (<http://www.mitsumura-tosho.co.jp/>)
「学習指導要領『道徳』の内容と解説」より