

# 人権教育と道徳教育の関連

島 恒生

**要約** これまでの人権教育では、「価値的・態度的側面」に関する実践は行われているものの、スキルなど、行動の仕方に関するものに偏り、価値志向的で内面的な人権感覚の育成が弱かったのではないかと懸念されている。道徳教育や道徳の時間は、行いや行動ではなく、それらを支える道徳性や道徳的実践力という内面的な資質を養う教育活動である。人権教育において、知識やスキルの習得だけでなく、道徳的価値の自覚を深め、道徳性や道徳的実践力を養う道徳教育や道徳の時間の役割をしっかりと位置付けることで、子どもたちは、人権を大切に生きる生き方を自らの生き方として育てていくことができる。また、このアプローチは、人権教育における普遍的視点と個別的視点をつなぐものでもある。そのためにも、人権教育で育みたい価値観を道徳教育とのつながりでしっかりと捉え、道徳教育や道徳の時間の特質を押さえながらその充実を図ることが大切である。

## 1 はじめに

人権教育と道徳教育には、それぞれの目標や特質、独自性があり、人権教育を道徳教育に、あるいは道徳教育を人権教育に統合したり、読み替えたりすることは決してできない。

一方、人権教育の中での道徳教育の役割は非常に大きく、道徳教育の中での人権教育の役割も非常に大きい。

この2点を踏まえつつ、人権教育においてどのような価値観をはぐくむのかをもっと明確にし、道徳教育や道徳の時間の充実を図ることで、一人一人の子どもに、自分自身の生き方として、人権を尊重し実践できる態度を育てていくことが重要である。

以上が、本稿における結論である。このことを、人権教育や道徳教育、道徳の時間の特質やねらいを概括し、その関連について考えていきたい。

## 2 人権教育について

まず、人権教育については、国連の「人権教育のための世界計画」の行動計画の中で、「(a) 知識および技術(Knowledge and skills)」、「(b) 価値、姿勢および行動 (Values, attitudes and behavior)」、「(c) 行動 (Action)」が含まれると示されている<sup>(1)</sup>。人権教育と道徳教育との関連を考える際には、「知識および技術」、「価値、姿勢および行動」、「行動」の違いをしっかりと押さえておく必要がある。

さらに、行動計画では、「価値志向的な人権感覚が知的認識とも結びついて、問題状況を変えようとする人権意識または意欲態度になり、自分の人権とともに他者の人権を守るような実践行動になるように繋がると考えられるのである」と述べられている。「価値志向的な人権感覚」とは、知識や技術、スキルといったものではない。この点で、知識に関する学習やスキルの学習だけでは、人権感覚の高揚や実践力の育成

は決して図られないことを押さえておきたい。すなわち、価値志向的な人権感覚の育成という点で、人権教育における道德教育の役割について考えることは、欠くことができないのである。

なお、国連の「(a) 知識および技術」、「(b) 価値、姿勢および行動」、「(c) 行動」は、「第三次とりまとめ」になると、「知識的側面」、「価値的・態度的側面」及び「技能的側面」と微妙に変わってきている<sup>(2)</sup>。

さらに、欧州評議会の『Compass』では、「知識理解 (Knowledge and understanding)」、「技能 (Skills)」、「態度・価値 (Attitude and values)」となっている<sup>(3)</sup>。「態度・価値」というのが、「価値的・態度的側面」と近い。

なお、「第三次とりまとめ」をもとに図示されているイメージの「技能的側面」に挙げられている内容には、スキルだけではなく、価値的な側面も含まれている。このことをどのように整理していくのかについては、本稿では扱わないが、今後、検討する必要がある。

### 3 道德教育で学ぶこと

#### 1 「行動」ではなく「心の中」

道德教育や道德の時間は、「行動の仕方」や「行動」そのものを教えるものではない。この点を、『学習指導要領』（以下、『指導要領』）と『学習指導要領解説 道德編』（以下、『解説』）を基に検討したい<sup>(4)</sup>。

『指導要領』では、「学校における道德教育は、道德の時間を要として学校の教育活動全体で行うもの」とされている。そして道德教育は、「教育基本法、学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を」育てるものとし、「その基盤としての道德性を養うことを目標とする」とある。

「児童の内面に根ざした道德性」とされる「道德性」とは何かを、しっかり捉えておく必要がある。

『解説』によれば、「道德性とは、人間としての本来的な在り方やよりよい生き方を目指してなされる道德的行為を可能にする人格的特性であり、人格的基盤をなすものである。それはまた、人間らしいよさであり、道德的諸価値が一人一人の内面において統合された」ものであるとされる。この「内面」という部分が、非常に重要である。

さらに、『解説』によれば、道德の時間は、「各教科等における道德教育と密接な関連を図りながら（中略）道德的実践力を育成する」ものであり、「道德的実践力」とは、「人間としてよりよく生きていく力であり、一人一人の児童が、道德的価値の自覚及び自己の生き方についての考えを深め、将来出会うであろう様々な場面・状況においても、道德的価値を実現するための適切な行為を主体的に選択し、実践することができるような内面的資質を意味している」とされている。つまり、「道德的実践力」を育てるのが道德の時間であり、それは、「行動の仕方」や「行い」そのものを教えるものではなく、道德的価値の自覚及び自己の生き方についての考えを深め、「行動」を支える内面的資質を育てるものである。

このように、道德教育や道德の時間は、道德性や道德的実践力という内面的資質、つまり、「心の中」に焦点を当てた教育である。ところで、文部科学省が2009年に行った『人権教育の推進に関する取組状況の調査結果について』（以下、『取組状況調査』）では、「価値的・態度的側面」に関する実践はかなり行われているという結果が出ている<sup>(5)</sup>。しかし、その実践の多くは、「スキル」に関するものである。「スキル」とは行動の仕方であり、道德性や道德的実践力という

価値志向的、内面的なものとは異なる。この部分をしっかりと区別しておかないと、道徳教育や道徳の時間の特質を押さえることはできないし、人権教育における道徳教育や道徳の時間の役割について考えることはできない。

このことを、「手品師」という読み物教材を使った道徳の時間の授業を例に挙げて説明したい<sup>(6)</sup>。この教材は小学校5、6年生向けに、40年ほど前につくられたものであるが、今もなお、道徳の時間の読み物教材として使われることが多い。

教材の概要は、次のとおりである。寂しそうにしている男の子を相手に、一人の手品師が手品を見せる。その男の子はとても喜び、「明日も見せて欲しい」と言う。そこで手品師は、翌日もその男の子に手品を見せる約束をした。ところがその夜、手品師のもとに大劇場への出演という、自分の夢を叶える大チャンスの電話が掛かってくる。手品師は、迷いに迷う。そして最後にきっぱりと誘いを断り、翌日、男の子に手品を見せたという話である。

この話から子どもたちは、何を学ぶのだろうか。ややもすると、「約束を守りましょう」とか「自分の思いがあっても、他人のことを大事にしましょう」という、「行動の仕方」や「行い」そのものを教えるもので、まさに「道徳っぽい」教材と、受け取りがちではないだろうか。

しかし、この教材は、それとはまったく違うものである。この教材を使った道徳の時間のねらいは、「約束を守りましょう」ということを教えることではない。ところが、実際には、「手品師はどうすればよかったか」とか「もし自分が手品師だったらどうするか」といった授業が展開されやすい。そして、その授業は、とても盛り上がる。ある子どもは「とにかく男の子を見つけて事情を話す」と答える。すると別の子が「どこの誰かは、分からない」と言う。ある

子は「警察に相談できないか」と言う。「警察に行っても分からなかったらどうするのか」と教員が問い返すと、「置き手紙をしておいて、劇場に行き、その後、すぐに戻ってきて謝る」と言う。「でも、男の子はさみしいかもしれない」などと、いろいろな意見が出てくる。最後の最後には、みんなが拍手するような答えが出てくる。「とにかく男の子を見つけて劇場へ連れて行く。そうしたら、自分の夢も叶うし、男の子のことも大事にできる」というものである。こういう展開であるなら、この授業のねらいは「迷ったときは、両方をとる道を探ることが大切だ」とでもなるのだろうか。

何より、「約束を守る」ことは、「行動」である。「あなただったら／自分だったらどうするか」は、「行動の仕方」である。道徳の時間の教材としてのこの話は、そうした「行動」の部分に焦点を当てているものではないことをしっかりと押さえておく必要がある。

そこで、「行動」と「心の中」の違いを、氷山に例えてみる。氷山は、その9割が水の中にあって見えない。水面上に見えている部分というのは1割ほどで、人間で言えば、これが「行動」や「行い」の部分である。一方、氷山の水の中の見えない部分が、人間の「行動」や「行い」の基になっている、その人の考え方＝価値観である。言い換えれば、見方や感じ方、考え方、生き方である。これらは、外からは見えない。見えないが、私たち人間は、これらに基づいて「行動」や「行い」を選択する。ある出来事や状況に対してどうするかは、その人の見方や感じ方、考え方、生き方に基づいて「行動」が選択されていくのである。この「行動」や「行い」を選択していく基になっている部分、つまり水面下の部分が、内面的資質であり、将来において道徳的行為を可能にする「道徳性」あるいは「道徳的实践力」である。この「道徳性」

や「道徳的実践力」に焦点を当て、それを広げたり深めたりしようというのが、道徳教育であり道徳の時間である。

それでは、「手品師」の教材を用いた授業は、どのように展開されるのか。筆者はこれまでに「手品師」の授業を多く参観してきたが、教員が子どもたちに投げ掛ける発問としてよくあるのが、次の三つである。一つ目は「手品師はどうして迷ったのか」、二つ目は「手品師はどうして断ったのか」、三つ目は「翌日、手品師はどんな気持ちで手品をしていたか」である。この三つの発問の中から、この教材を生かした道徳の時間にするには、二つ目の「手品師は、どうして断ったのか」が適切であろう。

まず、一つ目の「手品師はどうして迷ったのか」である。これはチャンスと約束がぶつかっているという状況を、子どもたちに把握させるための発問である。道徳の時間の発問というより、読み取りの発問である。それに対して、三つ目の「翌日、手品師はどんな気持ちで手品をしていたか」は、教員の思いを先読みして、「きっと先生は、こういうことを答えて欲しいだろう」と思う子どもであれば、「ここへ来て良かった」と答えるだろう。しかし、内心で、「やっぱり、劇場へ行った方が良かったと思っているよ」と考える子どもも必ずいる。そのような答えが出てくると、「行動の仕方」の議論となってしまう。最悪な場合、教員が「そういうことは、また今度考えようね」などと話題をそらせてしまったりしがちである。それでは、道徳の時間のねらいからは外れてしまう。

二つ目の「どうして断ったのか」が、適切だろう。なぜなら、この授業のねらいは、約束を守ることを支えている価値観、つまり、「心の中」の「約束はなぜ守るのか」にある。では、なぜ、約束を守るのだろうか。授業で、多くの子どもたちは、「男の子がかわいそうだから」と答える。

「では、手品師は、男の子のために自分を犠牲にしたのだろうか」「手品師は、自分の夢はどうでもよかったのか」と揺さぶりをかけると、小学校5、6年生の子どもたちだと、「自分のためでもある」という意見が出てくる。「どうしてそう思うの?」と尋ねると、およそ次の二つの回答に分かれる。

一つは、「このままで劇場に行ったら、きっと、モヤモヤとした気持ちのままにいやだと思うから」という意見である。ただし、これは、小学校中学年レベルのねらいに相当する意見である。もう一つは、「自分のプライドだと思う」「約束をいい加減にする自分が許せなかったのだよ」「そういう生き方を、手品師は貫きたいと思ったから」といった意見が出てくる。そこで、「この手品師は、誰に対して誠実だったのだろうか?」などと尋ね、ねらいに迫るのである。多くの子どもたちは、最初のころは、男の子に対して誠実だと思っていたのだが、授業が進むにつれ、「そうか、手品師は、男の子に対して誠実だったが、自分に対してでも誠実だったのだ」ということに気づき始める。そして、「そう言えば自分も、友だちと約束して、うまくやればごまかすことはできたけれど、そんな自分だといやだなと思って守ったことがあった。誰かにほめられたわけではなかったけれど、自分ではよかったと思った」などと、自分とのかかわりで考えるのである。つまり、この授業は、主人公や友だちの意見を理解し、自分とのかかわりで考えながら、約束というのは相手とするものと思っていたけれど、自分ともするものだとすることを学ぶのである。「約束を守りましょう」という「行動」を伝えるものではない。

ところで、この教材を通して学ぶ「自分に対する誠実さ」というのは、人権教育の基盤でもあるのではないだろうか。例えば、自分は人権を大切にしたい人間でありたいと思っている。あ

るいは、大切にしたい人間でありたいと心がけている。しかし、人間は、色々なときに「あっ、困っている人がいる。しかし、知らない人だし、誰かが助けるだろう。今は、見て見ぬふりをしよう」などと、その時の自分の都合に合わせて、自分の生き方を曲げてしまう弱さを持っている。自分の生き方をしっかりと持ち、それを貫くという価値観や考え方は、人権教育でも育てたい心ではないだろうか。

さらに、「先生が言うから、差別はいけなと思う」というレベルにとどまったり、人権学習で学んだことを日常の生活で応用できなかったりするといった課題も多い。人権教育が、自分の生き方とのかかわりではなく、「行動」面の知識理解やスキルの学習にとどまったり、「こうすべき」と教員から一方的に伝達する授業になっていたり、自分の価値観として捉えられず他人事になっていたりするからではないだろうか。このように、自分の生き方や感じ方、考え方といった価値志向的な部分をしっかりと育てていないことが、これまでの人権教育においてあったのではないか。

先に挙げた、自分に対する誠実さ、すなわち、他の人は見て見ぬふりをしているけれど、自分は人権を大切にしたい生き方をしていきたい、それを貫き通すことが、やはり自分にとっても大切な生き方なのだという考え方は、人権教育においても、しっかりと育てていきたい考え方である。もちろん人権教育という知識理解やスキルも大切だが、同時に、価値志向的な考え方が大切なのである。そしてまさに、価値志向的な考え方を育てていくのが、道德教育や道德の時間の役割である。

このように、道德教育で扱われる「自分に対する誠実さ」という内容を取り上げても、人権教育における道德教育の役割には、大切なものがある。ただし、だからと言って、人権教育の

ことをわざわざ考えなくても、道德教育や道德の時間を進めていけば、それで人権教育になっているなどと言っているのではない。

まずは、人権教育における価値志向的な考え方、言い換えれば、人権教育において育てていきたい価値観とはどのようなものを、国内外の人権教育に関する考え方や、学習者である子どもたちや学校、地域の実態を基に整理することが大切である。そして、学校として、学級として、道德教育や道德の時間の役割や特質を意識し、人権を大切にしたいための見方や感じ方、考え方、生き方を育てることが大切なのである。そのためには、学校として、人権教育と道德教育の計画やねらいを、関連づけながら考える必要がある。例えば、学校の人権教育と道德教育の全体計画や年間指導計画に、きちんと関連が図られているかどうかは、とても重要なことである。

## 2 道德性の育ち—「他律から自律へ」

それでは、具体的にはどのように進めていくことができるのだろうか。

人権教育と道德教育の関連を考えていく上で、道德性心理学者のノーマン・ブルの考えた「他律から社会律、自律へ」という道德性の育ちについて、まず触れておきたい<sup>(7)</sup>。

例えば、「交通信号を守る」というテーマがある。繰り返すが、道德教育で重視するのは「信号を守りましょう」ではなく、「どうして信号を守るのか」というところである。筆者の勤務する大学の近くに小さな交差点があり、その交差点はあまり車が通らない。しかし、学生は赤信号で止まる。そこで、学生に、「あなたたちは、どうして赤信号で止まるのか？」と尋ねる。さて、学生は、どうして赤信号で止まるのだろうか。

他律の考えの人は、「叱られるから」といっ

た理由で、罰からの回避である。あるいは、「信号は守りなさいと言われているから」と答える。社会律の考えの人は、赤信号をぱっと見た瞬間に、周りをうかがって止まる。周囲からの目を気にして行動するのが社会律の考え方である。それに対して、自律は、人が見ていようがいますが、ルールの大切さを理解し、自分としてルールを守りたいという考えに基づいて止まる。つまり、自分で自分をコントロールしているのである。

これが、道徳性の発達という視点に立った考え方である。例えば、道徳の授業でも、「どうして主人公は、この行動を選んだのだろうか」と問うと、「お母さんに叱られるから」という答えが返ってくることもある。しかし、「このようにしないと、恥ずかしいから」と考える発言も出てくる。この両者は基本的に違う。前者は他律の考えに基づくものであり、後者は社会律の考えに基づくものである。さらに、自分に対する恥ずかしさであれば、自律の考えに基づくものである。

このことは、人権教育においても大切にしたい考え方である。人権を大切にするのは、「先生が言っているから」と考えていた子どもたちが、「みんながそのようにしているから」、さらには、「自分がこうするのが正しいと信じるから」と、他律から社会律、自律へと、考え方を発展できるようにしていくことは、とても大切なことである。ただし、他律が悪くて自律がよいというものではない。リコーナは、発達を促すときに、水平的な発達と垂直的な発達の両方の大切さを述べている<sup>(8)</sup>。例えば、他律の段階にいる子どもたちは、社会律へと促す指導とともに、他律の段階をたっぷりと経験する指導も大切なのである。例え、担任からの声かけがあったにせよ、困っている友だちに優しく声をかけた子どもに対して、「えらかったね」と声をか

けることも大切なのである。

この他律から社会律、自律という道徳性の育ちの考え方は、「あいさつの大切さ」や「思いやりの大切さ」、「ルールを守ることの大切さ」など、道徳の内容のそれぞれの大切さをどのような視点で考えるのかというものである。コールバーグは、これを「形式」と呼んだ。一方、道徳の内容そのものについては、「内容」と呼んで区別をした<sup>(9)</sup>。道徳教育や道徳の時間を考える際には、この「形式」と「内容」の二つの視点を考えていくことが大切であり、このことは、人権教育においても大事な視点であると考えられる。

ところで、道徳教育や道徳の時間というのは、「こう考えなさい」という価値観の教え込みではない。「どう考えても、私はその考え方はしない」でも構わない。ただ、「自分はそう考えないかもしれないが、その考えは分かる」という学びが、道徳教育や道徳の時間では肝要となる。「自分は今までこう考えてきたけれども、自分と違う考え方があるのだ」「この考えは、自分の考えと何が違うのだろうか」などと、その違いに気づくことを大切にす。そして、「決して自分はそう考えないだろう。けれども、その考え方は分かる」ことを目指すのである。そうすることによって、これから先、子どもたちが判断する際に、「いや、まてよ、この前に、ああいう考え方をした友だちがいたぞ」「自分はこう思うけれど、これが絶対に正しいことなのだろうか」などと立ち止まり、様々な考えを巡らせる。このことによって、人生の選択が豊かになっていく。これが道徳教育である。結局は同じ行動をすることになるかも知れないが、その行動の基となった自分の中の見方や感じ方、考え方、生き方を広くしたり深くしたりすることが、道徳教育の大事な点である。

## 4 道徳教育の進め方

### 1 「体験による道徳教育」と「考え合いによる道徳教育」

それでは、道徳教育は、どのように進められるのか。『指導要領』によれば、道徳教育は、道徳の時間を要として、学校の教育活動全体を通じて行うものであり、道徳の時間はもとより、各教科等のそれぞれの特質に応じて行うとされている。つまり、各教科等の特質を尊重しながら、道徳教育を進めるのである。一方、道徳の時間は、児童一人一人が道徳的価値の自覚及び自己の生き方についての考えを深めることで道徳的実践力を育成するとされている。道徳の時間は、道徳的価値について、じっくりと考えを深める時間である。

このことから、道徳教育は、「体験による道徳教育」と「考え合いによる道徳教育」の両面で取り組んでいくものであると考えることができる。前者は、道徳の時間以外のすべての教育活動である。後者は、道徳の時間が相当する。この両面が、重要なのである。

このことを、教員にとっての授業観の育成に例えてみよう。授業観というのは、授業に対する価値観、すなわち見方や感じ方、考え方であり、教員としての生き方そのものである。これを鍛えることは、教員にとっては、生涯にわたる仕事である。

では、授業観を鍛えるにはどうすればよいか。それは、「実際に体験すること」が最も有効である。例えば、「良い授業」を実際に数多く見ることである。「良い授業記録」を見るのではなくて、本物の授業を見に行く。私たち教員は、子どもたちのいる教室に立ち、指導する教員のちょっとした間、息づかい、子どもたちの視線やつぶやき、教室の音、風を感じながら、「ああ、この授業は良いな」と授業観を磨いているので

はないだろうか。つまり、見方や感じ方、考え方、生き方を磨くには、体験が大切なのである。『指導要領』においても、道徳教育における豊かな体験の重要性が示されている。

しかし、「体験」というのは、個々人の主観のなかに見出されるものであって、客観性に乏しく、普遍化されていない。つまり、独りよがりの見方になりがちである。だから、同じ体験をしたとしても、見方や感じ方、考え方がそれぞれの人によって異なる。

例えば、授業研究会で、ある授業をみんなで参観しても、A教員が「良い授業だな」と思うのは、A教員の授業観に基づいている。一方、B教員は、B教員の見方でとらえる。A教員の見方は、B教員には分からない。しかし、授業参観後の研究協議では、それぞれの教員が授業を見てどう感じたとか、どこが良かったなどと意見交換が行われ、「そんな見方があるのだ」「Aさんの考え方っていいな」「そう言われてみたら、それらしきことを自分も考えていたけれど、そういうことか」などと自分の授業観を再認識し、自分が意識していなかった授業観へと広げ、深めていく。いわゆる、「考え合い」によって、授業観の広がりや深まりが得られるのである。これは、体験に対して、知性による加工であり、言葉による認識の深まりの過程である。これが、道徳の時間に相当する。

ところで、研究協議をして「ああ、そんな見方があるのか」と思っても、次の日からその教員の授業が劇的に変わるわけではない。ただし、まったく変わらないのではなく、じわじわと確実に変わっていくだろう。これは、スキルの部分ではなく、見方や感じ方、考え方、生き方といった価値観の部分に対する働きかけだからである。言い換えれば、見方や感じ方に幅とか深みが出てきたのである。この「考え合い」による言葉を通じた認識の深まりを求めるところ

が、道徳の時間である。

肝心なことは、スキルと価値の両方を押さえておく必要があるということである。授業研究会でスキルだけを磨いても、基のままの授業観でスキルを使ってしまっている限り、授業は見た目には変わるかもしれないが、結局それほど大きく変わっていかない。スキルだけでなく価値観の部分を鍛えることが大事になってくる。

繰り返すが、道徳の時間は、スキルの学習の時間ではない。スキルは道徳の時間ではなく、学級活動や普段の生活の中で指導していくことになる。一方、道徳の時間は、「考え合い」によって、道徳的価値の自覚を深める時間なのである。

ところで、先にも述べたように、道徳教育では、道徳の時間以外の教育活動を、「体験による道徳教育」として大切にしている。『解説』では、各教科等の指導を通じて児童の道徳性を養うための視点として次の三点を挙げている。「(1) 各教科の目標や内容及び教材とのかかわり」、「(2) 学習活動や学習態度への配慮」、「(3) 教師の態度や行動による感化」。この視点は、人権教育を考えていく上でも、大切な視点である。

「(1) 各教科の目標や内容及び教材とのかかわり」は、例えば、「信頼」「友情」を扱っている教材を取り上げた国語科の時間などが相当する。国語科の時間は、読解力や表現力を鍛える時間であり、「信頼」「友情」を直接取り上げて学習する時間ではない。しかし、教材の読解や表現を通して、子どもたちは「信頼」「友情」の大切さを、自分の心の中に「体験」としてため込んでいく。したがって、教員は、国語科のねらいをしっかりとちつつ、意図的・計画的に、道徳教育や人権教育のねらいを大切にしながら計画作りや授業づくりに取り組むことが大切である。

「(2) 学習活動や学習態度への配慮」は、教

科等にかかわりなく取り組めるものである。例えば、グループ学習を取り入れることは、「信頼」「友情」の心を育てる有効な取り組みである。活動を通して、どのような心を育てるのかという視点をもって、教科等において様々な学習活動に取り組んでいきたい。

さらに、「(3) 教師の態度や行動による感化」とは、教職員の用いる言葉や子どもへの接し方などが子どもの道徳性に影響を与えるという視点である。教職員の人権尊重の態度や行動が、子どもたちの人権意識に大きな影響を与えることは言うまでもない。

これら三つの視点で、道徳の時間以外の「体験による道徳教育」が進められ、道徳の時間では道徳的価値を直接取り上げ、みんなで「考え合う」ことによって道徳的価値の自覚が深まり、道徳性や道徳的実践力が育成されるのである。人権教育にとっても、「体験」と「考え合い」の両面と、教科等において道徳性を養う三つの視点は大いに有効なものである。

## 2 道徳の内容

道徳の内容は、『指導要領』で、「1 自分自身に関すること」「2 他人とのかかわりに関すること」「3 自然や崇高なものとのかかわりに関すること」「4 集団や社会とのかかわりに関すること」の四つの視点にまとめられている。

「1 自分自身に関すること」とは、基本的な生活習慣や正直・誠実、個性の伸張などの大切さという道徳の内容である。大きく言えばこの1の視点は、「自分を本当に大切にできるか」「自分の弱さとの闘いに勝つ」ということである。例えば、先の教材「手品師」の道徳の授業では、子どもたちが「手品師は、本当の手品師になりたかったんだよ」と言ってくることがある。その理由は、「お客様を喜ばせるのが手品



師なんだ。そのときに1人なのか、300人なのかで違いをつけるというのは、手品師にとってみたら自分のプライドが許さないし、そうありたくないと思ったのだ」と話してくれる。自分の生き方を貫きたいと思う。その心に、大チャンスが揺さぶりをかけてくる。すぐにでも飛びつきたい。しかし、自分は、その前に、男の子と約束をしたのだ。約束を守る人間でありたいと思う自分の生き方を貫くことができるのか。手品師はまさに、自分との闘いに勝ち、自分の生き方を大切にしたのである。なお、繰り返すが、この授業は、手品師のように約束を守って誠実に行動しなさいというものではない。誠実さに対する見方、感じ方、考え方を広げ、深めるといふものであることを押さえておきたい。先にも述べたように、人権教育の視点から言っても、自分が正しいと思うことに対して、周りの様子をうかがったり、都合良く行動したりしてしまう自分の心の弱さとの闘いに勝つことができるかどうかなどは、重要な価値観である。

「2 他の人とのかかわりに関すること」は、礼儀・親切・思いやり、信頼・友情といった、相手との関係にかかわるものである。この2の視点は、「徹底的に相手の存在や考え方を大切にすること」ということである。例えば、「謙虚」「寛容」の心は、相手を許す気持ちが大切だということではない。人間は、自分との意見が違う人と出会ったときに、何とかして自分を守ろうとか自分を大事にしたいと思って、相手を突っばねてしまったり、あるいは相手の意見の値打ちを理解することがなかなかできなかつたりすることがある。相手の意見を受け入れることに不安を感じてしまうのである。そのとき、「他者は自分にはないものをもっている、だからこそ、意見が対立したときにすべて自分が正しいと考えてしまうのではなくて、一度、相手の意見を聞いてみる。そして、相手の持っているよさを

自分の中に生かすことによって、自分やみんながより大きく成長することができるのだ」という考え方を学ぶのである。それが、「謙虚」や「寛容」の心であり、『解説』には、そのことがきちんと説明されている。「寛容」を、「こういうのは少しくらいよいか」と許し妥協することであると捉えてはならないのである。

実際、道徳の内容を深くとらえず、言葉だけの表面的な捉え方や行動面だけで捉えてしまうことがよくある。道徳教育や道徳の時間が、あまりきつたことを「こうすべきだ」と押し付ける教育だと誤解される原因は、この辺りにあるようにも思われる。このことに関しては、道徳教育を一生懸命に実践している者でも、つい「行動(の仕方)」に引っぱられてしまうことがある。そうではなく、道徳教育や道徳の時間は、「心の中」をどう考えるかが重要なのである。

このことについて、「親切・思いやり」の例も挙げてみたい。よく、人権教育の側から、道徳教育は、結局、「仲良くしましょう」や「してあげる」という優しさや同情にとどまっていて、人権教育とは相容れないものだという、いわゆるパターンリズムの弱さを指摘されることがある。これは、まったく違う。紙面の都合上、詳しくは述べられないが、中学校の『指導要領』には、「温かい人間愛の精神を深め、他の人々に対し思いやりの心をもつ」とあり、『解説』には、「人間愛の精神は、互いの存在を、強さも弱さも持ち合わせた生身の人間として、丸ごと肯定的に受け止めようとする思いが普遍化されたものである」「思いやりの心の根底には、人間尊重の精神に基づく人間に対する深い理解と共感がなければならず、このように考えれば、思いやりの心は、単なるあわれみと混同されるべきものではないことが分かる」とある。

中学校では、「本当の思いやり」とは何かというものを考えるのである。私たち人間には、

相手のために思って行動しようとする人間尊重の精神がある。その一方で、つい、弱い自分を出してしまう面もある。相手のために思ってした親切に対して、「自分がしてあげた」「一言ぐらい感謝されてもよいのでは」「自分はよいことをしたのだ」という思いを持ってしまうのである。本当の思いやりとは、自分の弱さに流されることなく、相手のことを心底大切にし、それを行動へと移すことなのである。その意味では、思いやりは相手に気づかれぬよう行うこと、逆に、感謝は、自分が気づかない相手からの思いやりにしっかりと気づくことが大切なのである。つまり、パターンリズムの弱さについて考えることこそ、中学校の道徳の内容である。

ただし、中学校でのこの学習は、保育所や幼稚園のころからの相手を大切にするという体験や、小学校での「思いやり」とは相手のことを自分のことのように考えて行うことなのであるという基本的な考え方の学習の積み重ねがあって実現することである。その意味で、教員は、保育所や幼稚園、小学校、中学校への育ちを見通した道徳教育の指導や集団作りをしていくことが求められる。

「3 自然や崇高なもののかかわりに関すること」は、生命尊重や自然愛護の心、畏敬の念などである。それは、「とてつもなく大きな存在に対して、おごりを持たないことの大切さ」ととらえることができる。例えば、私たち人間は小さな存在であるが、その心に強さや美しさを持つ大きな存在である。命や自然もまた、一見小さなものに見えるが、一方でとてつもなく大きなものである。決して軽んじることなく、尊敬の心を持って接することが大切である。こういう認識が根底にある。

「4 集団や社会とのかかわりに関すること」には、ルールを守るとか正義、あるいは家族愛や郷土愛、愛国心、人類愛などが内容としてあ

る。この4の視点は、「集団の中に、自分がある」「自分は、自分にとって大切な集団の一員である」という考え方である。集団は、一人一人によって支えられている。「誰かが支えたらよい」ということではなく、自分がまず支えにいくという考え方が、この視点の共通点である。

例えば、私たちは、互いに支え支えられる関係で、家族という小さいけれども深い絆で結ばれた集団を作り、維持している。家族の中で、辛い思いをしている者がいたら、家族は全力で支えにいくのである。それが、無私の愛である。あるいは、社会の中で、差別や偏見によって辛い思いや状況にある者がいたら、同じ社会や集団の一員として公正公平でないのはおかしいと感じ、自分たちの力で、解決しようとするのが大切なのである。これが、正義である。「誰かがすればいいや」とか、ウルトラマンのような正義のヒーローがやってきて解決してくれるのを待つのではなく、「おかしい。だから、自分たちが解決しよう」とすることが大切なのである。なぜなら、自分は、その集団や社会の一人なのだから。このような考え方は、インクルージョンの考え方でもあるが、このように、「家族を大切にする」「差別をなくす」「公正公平に接する」といった行いや行動に対して、なぜ、それが大切なのかという見方や感じ方、考え方、生き方について考えるのが、道徳教育であり、道徳の時間である。

以上のことから、道徳の内容は、すべてにわたって、人権教育との関連があると考えられる。それは、当然である。道徳教育は、人間尊重の精神に基づくものであるからである。ただし、先にも述べたように、道徳教育をしていれば、人権教育をしたことになるというものではない。人権教育における価値志向的な側面をしっかりと鍛える上で、憲法や人権宣言などをはじめとした国内外の人権に関する考え方や方針、

さらに子どもや学校、地域の実態を踏まえながら、道徳の内容に関してはどのような内容を重点的に取り組むのかを明らかにし、道徳教育や道徳の時間を通じてしっかりと道徳性や道徳の実践力として育んでいかなければならない。何度も繰り返すが、人権教育の中で、道徳教育や道徳の時間の果たす役割は大きいということである。

なお、本稿ではあまり触れなかったが、道徳教育の側に立てば、道徳の内容やねらい、教材を、人権教育の視点でしっかりと分析し整理しておくことや一人一人の考えを生かす授業づくりを進めることなどは、とても大切なことである。なぜなら、21世紀は「人権の世紀」と呼ばれるように、すべての人々の人権が尊重され、相互に共存し得る平和で豊かな社会の実現が求められているなど、人権教育は人間としての生き方を構築していく上で大切な視点だからである。道徳教育の中で人権教育が果たす役割も、大きなものがある。

### 3 道徳の時間における教材の開発

最後に、人権教育と道徳教育の関連という視点から、教材の開発について述べたい。

道徳の時間は、主として道徳教材を通じて、学習が進められる。『解説』によれば、道徳の時間に生かす教材は、「児童が道徳的価値の自覚を深めていくための手がかりとして極めて大きな意味をもっている。また児童が人間としての在り方や生き方などについて多様に感じ、考えを深め、互いに学び合う共通の素材として重要な役割をもっている」とある。そして、『指導要領』では、「先人の伝記、自然、伝統と文化、スポーツなどを題材とし、児童が感動を覚えるような魅力的な教材の開発や活用を通して、児童の発達の段階や特性等を考慮した創意工夫ある指導を行うこと」を求めている。

特に、『解説』では、教材の要件として、「ア 児童の感性に訴え、感動を覚えるようなもの、イ 人間の弱さやもろさに向き合い、生きる喜びや勇気を与えられるもの、ウ 生や死の問題、先人が残した生き方の知恵など人間としてよりよく生きることを意味を深く考えさせられるもの、エ 体験活動や日常生活等を振り返り、道徳的価値の意義や大切さを考えることができるもの、オ 悩みや葛藤等の心の揺れ、人間関係の理解等の課題について深く考えることができるもの、カ 多様で発展的な学習活動を可能にするもの」を挙げている。

なかでも、先人の伝記には、「多様な生き方が織り込まれ、生きる勇気や知恵などを感じることができるとともに、人間としての弱さを吐露する姿などにも接し、生きることの魅力や意味の深さについて考えを深めることができる」としている。

このことを、人権教育の視点から考えたとき、それぞれの地域の中で、差別をなくし、人権を守るために努力してきた人々に注目したい。これらの人々は、今の社会を作ってきた先人たちである。その「生き方」に、是非とも、子どもたちを会わせたいものである。

しかし、実際は、『取組状況調査』においても、地域の教材化や、保護者、地域関係者と共につくる教材の活用、歴史的事象の教材化などを行っている割合は低い。そして、『取組状況調査』では、地域の文化や歴史を踏まえて作られた教材は、学校や地域、児童生徒等の実態を踏まえた効果的な人権教育の実施に有効であるとして、その活用を求めている。地域の先人の教材化などは、今後、是非とも取り組んでいきたいものである。

なお、道徳の教材として開発する際には、先に述べてきた道徳の時間の特徴をしっかりと押さえることが重要である。あくまでも、道徳の

時間は、道徳的価値の自覚を深めることが主たるねらいであって、地域の先人を取り上げた教材の中にある個別の人権課題についての知識やスキルを学ぶことが主たるねらいではないことに留意しなければならない。

ただし、個別の人権課題を取り上げた教材を使い、その中にある道徳的価値について取り上げることは、個別的視点からのアプローチと普遍的視点からのアプローチとをつなぐ効果も大いに期待できる。人権教育においては、人権一般の普遍的な視点からのアプローチと具体的な人権課題に即した個別的視点からのアプローチの両者があいまって、人権尊重についての理解が深まっていくものと考えられている。しかし、実際は、個別の人権課題同士でも、なかなかつながりがうまくとれず、「部落差別の問題は部落差別の問題」、「高齢者差別の問題は高齢者差別の問題」となってしまうがちである。そして、先にも述べたように、人権学習が他人事になってしまうという課題や、人権学習をしているにもかかわらず日常の生活でそれが応用できないといった課題が見られる。人権学習をしているにもかかわらず、教室にいじめの問題が起こるといった課題などがそうである。これらの課題に対して、道徳の時間において、個別の人権課題を扱った教材を道徳的価値や道徳性、道徳的実践力の部分でつないでいくことで、子どもたちの中で、個別の人権課題同士のつながりが明確になったり、個別の人権課題を自らの生き方とつなぎながら考えることができるようになったりすることが期待できると考える。

なお、道徳教材や人権教育の教材を教員が自作する際、「こういう心を子どもたちに気づかせたい」という思いが強ければ強いほど、それを文中に書き込んでしまいがちである。子どもたちに考えさせたいところが、教材にすでに書きこまれていたら、授業が深まらないのは当然

である。単なる、教材の読み取りになってしまうからである。

さらに、子どもたちに身近すぎる話題を道徳教材として取り上げた道徳の授業に出会うことがある。例えば、自分たちの教室で起こった問題など、いわゆる子どもたちに「近い」教材を使った授業である。この場合、子どもたちにとっては、その授業は完全に他人事になってしまう。「あっ、この話は、Aさんのことだ」ととらえ、「Aさんだったら……」と考えるなど、自分自身への問い掛けにならない。それは、子どもたちにとって、「近くて遠い」教材になってしまうのである。しかもその授業は、見方や感じ方、考え方の学習ではなく、教室で起こっている問題の具体的な解決の時間になってしまう。道徳の時間は、学級生活の問題を具体的に解決する場ではなくて、そうした解決につながるような道徳性や道徳的実践力を養う時間なのである。

これに対して、例えば、先に紹介した道徳教材「手品師」では、「どうしてこの手品師は誘いを断ったのか?」という発問に対する答えは、教材の中には書かれていない。しかし、子どもたちが、「どうしてだろうか」と考え込む教材である。書かれていないことを問われ、しかも、「えっ」と考え込んだとき、子どもたちは自分自身の心の中を問う。そして、「こうだろうか」「いや、こうも考えられる」「いや、こんな考え方もあるぞ」など、多様な考え方が出てくるのである。子どもたちが自分自身に問い掛け、本気になって考え合うことのできる「遠くて近い教材」である。

以上のことを留意しながら、地域の教材化にも積極的に取り組んでいきたい。

## 5 おわりに

人権教育には、「知識」「価値・態度」「技能」

の側面がある。この三つの側面の充実を図ることで、一人一人が大切にされ差別のない社会を自分たちが創っていかうとする力を子どもたちに育てていくことができる。一方、道徳教育は、内面的な資質である道徳性や道徳的実践力に焦点を当て、よりよく生きようとする豊かな心を育てる教育活動である。道徳教育は、人権教育の三つの側面の中の「価値・態度」を中心として、人権教育の中で大きな役割を果たす。

これまでの人権教育では、価値の育成が弱く、知識やスキルの学習に流れ気味になってはいないだろうか。知識やスキルも大事ではあるが、道徳教育や道徳の時間における道徳的価値の自覚を深め、道徳性や道徳的実践力を養うというアプローチを、人権教育の中にもっと活かすことができるのではないか。そうすることで、子どもたちは自らの生き方を考え、人権を大切に

する生き方を自らの生き方として育んでいくことができるのではないだろうか。そのためには、人権教育で育みたい価値観は何なのかを道徳教育とのつながりでしっかりと捉え、道徳教育や道徳の時間の特質を押さえながらその充実を図り、道徳性や道徳的実践力という内面的な資質として養っていくことが大切である。

また、地域の先人たちの生き方を教材化し、道徳の時間の特質を押さえながら授業の中で取り組んでいくことが、個別の人権課題同士や、個別的視点からのアプローチと普遍的視点からのアプローチをつなぎ、子どもたちに人権を大切にする生き方を育んでいくことになると思う。

人権教育における道徳教育の役割、道徳教育における人権教育の役割を、しっかりと押さえた実践を積み重ねていきたい。

#### 注

- (1)国際連合（2004）『人権教育のための世界計画 第1フェーズ（2005-2007）行動計画』（外務省HP参照）。
- (2)文部科学省（2008）『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]』。
- (3)Council of Europe（2002）“COMPASS” -A manual on human rights education with young people.
- (4)文部科学省（2008）『小学校学習指導要領』、文部科学省（2008）『小学校学習指導要領解説 道徳編』。
- (5)人権教育の指導方法等に関する調査研究会議（2009）『人権教育の推進に関する取組状況の調査結果につい

て』（文部科学省HP参照）。

- (6)文部省（1976）「手品師」『小学校 道徳の指導資料とその利用 1』。
- (7)ノーマン・ブル（1977）『子供の発達段階と道徳教育 道徳教育全書〈1〉』森岡卓也（訳）、明治図書。
- (8)トーマス・リコーナ（1988）『リコーナ博士の子育て入門－道徳的自立をめざして』三浦正（訳）、慶應義塾大学出版会。
- (9)永野重史編纂（1985）『道徳性の発達と教育－コールバーグ理論の展開』新曜社。