

道徳教育と人権教育

柴原弘志

要約 道徳教育と人権教育は基本的に並立の関係にあり、重なり合う部分を有するという点を、筆者の業務経験（前半部分）とある学校の実践事例（後半部分）から示している。道徳教育、人権教育ともに教育活動全体を通じた取組であり、さらには家庭・地域との協働、校種間連携を図りながら取組を進めていくことが求められるという点においては同様である。また、学習の目標や内容、指導者（教師）に求められる資質・能力についても共通する部分は多い。

1 はじめに

京都市の教員に採用された一年目、道徳教育の研修が、その当時同和地区を校区に含む学校（以下「同和関係校」と示す）で実施された。そこでの道徳の授業後に、校長から「本校は、同和関係校で同和教育については取り組んできているが、道徳教育については、今一つできていない」という説明があった。同和教育が熱心に取り組まれているにもかかわらず、なぜ道徳教育があまり取り組まれていないのか。この言葉が、その後の私の問題意識の一つとなり、今日までの取組につながる事となる。

1992年に私は指導主事を拝命する。当時、私は同和教育と道徳教育との関係性について、両者はいわゆる集合論的には重なる部分を有する関係と捉えていた。その当時京都市では、「学力向上」を「最高目標」に位置付けていた。学力向上と同和教育には深いつながりがあるものの、道徳教育が目指すものは（狭い意味での）学力ではない。学力を高めるために道徳教育が機能するという事は分かるが、学力向上が道徳教育のねらいそのものではないと考えていたのである。

当時の指導主事室に小中学校籍の同僚は20数

人程度いたが、私以外のほとんどの指導主事は、同和教育の中に道徳教育がすべて含まれるという認識に立っていた。いわゆる4側面の一つである「人権としての教育」という観点から考えれば、同和教育にすべての教育が含まれるということだろう。このように、当時は、同和教育の中に道徳教育のすべてが位置付いていて、それなりに機能するだろうという考え方が一般的な認識であった。

以下では、私自身の経験や考え、これまでに見聞きしてきた教育実践等を踏まえて、道徳教育と人権教育との関係性についてまとめてみたい。

2 教育現場における道徳教育と人権教育との関係性

1 自治体の教育方針にみる関係性

道徳教育と人権教育との関係性について考える上で、各自治体や教育委員会が示している教育方針等が参考になる。

京都市の教育方針（『学校指導の重点』、後に『学校教育の重点』）には、1997（平成9）年以前は、冒頭に「－創造的で個性豊かな人間性の育成を目指して－児童・生徒の学力向上」とい

う本市教育の最高目標が謳われ、それに続く「総論」の中で「人権を大切に子ども」という子ども像が提起されるという内容になっていた。そして「各論」において、「学習指導の充実を図る」「生徒指導の充実を図る」「健康教育の充実を図る」「同和教育の充実を図る」「養護育成教育（特別支援教育）の充実を図る」内容が示されていた。さらに1999（平成11）年にはこれに「外国人教育」が付け加えられ、最高目標も「今を生き、次代を拓く力の育成－豊かな人権感覚を育み、個が生きる進路の実現を目指して－」と改められた。

1996（平成8）年までの『学校指導の重点』に示された道德教育に直接かかわるタームは二つだけである。すなわち「学習指導の充実を図る」内容の中で、「各教科、道德、特別活動を通して、道德性及び国際協調の精神などを養い、児童生徒が生活の中で実践できるようにする」と記されているだけであった。一方、同和教育に関しては、幼稚園から高等学校までそれぞれの学校種においてどういう取組をするかが示されている。

それは次第に、道德教育と同和教育、そして道德教育と人権教育がそれぞれ柱の一つとして併存するという形になっていく。すなわち、1999年には「学習指導」の中で、道德教育の充実が提起され、道德の時間における具体的な工夫についても言及されたものとなる。やがて、2002（平成14）年には京都市の提示する枠組が大きく変わり、道德教育は、「教科等の指導と学校経営の重点課題」の柱の一つとして位置付けられるようになる。その一方で、人権教育はまさに「人権教育の重点課題」という大きな枠組の中で、個別の人権課題に対するそれぞれの取組についても言及されたものとなっていく。さらに、2007（平成19）年以降は「一人一人の子どもを徹底的に大切にする」という本市の伝

統的教育理念のもと、道德教育を含む「学校教育の柱」としての内容が、人権教育による普遍的な人権文化の構築等の基盤の上に示されている。

道德教育と人権教育との関係性を実際の教育活動にみても、同和問題指導の素地指導、あるいは関連単位として、道德の時間の一部の内容が援用されていた。すなわち、以前は各学校で道德教育や道德の時間における内容が、同和教育あるいは人権教育の関連で示されるような取組がされてきた。それが、大きく道德教育全体との関係性をも重視するものへと変化してきている。言い換えると、道德教育のすべてが同和教育あるいは人権教育に含まれるという枠組ではなくなってきたということである。そうした中で、1998（平成10）年当時、道德教育と同和教育を学校教育構想の二つの基盤と位置付けた同和関係校も出現することになるのである。

2 教師の資質や能力にみる関係性

次に、「教師の資質や能力にみる関係性」について述べる。道德教育あるいは人権教育を展開する上で求められる指導者の資質や能力には共通性があると考えられる。それぞれにおいて、自らの内面を見つめるという学習活動が非常に重要だからである。

例えば、道德の場合、子ども自らがこれまでに育んできた道德的価値認識や、自己の内面において構造化された価値観を改めて見つめるという学習活動が入ってくる。これをなくして、本来の道德の時間にはなりえない。自らの内面に光を当て、自分がどのような価値観をもっているかを子ども自身に気付かせる。そのために、ある一定の場面に対して自分と他の人の感じ方や考え方に違いがあることを、意見交流などを通じて認識させる。そして再度、自分の価値観、

言い換えれば、なぜ自分はこれが大切だと考えているのか、あるいは大切だと思わないのかを問い直す。このような学習活動を通して、自分の価値観をその子なりに、その子自身が再構造化していくのが道徳の時間であるとも言えるのである。

しかし、それはまた同和問題学習や人権のための学級活動（以下、人権学活）といわれる中で大切にしてきたものでもある。同和問題学習や人権学活の中では、子どもたちに単に社会的な知識を学ばせるだけではなく、子どもたち自らの人権感覚、意識、認識を見つめ直す作業が学習活動の中でしっかりとなされることによって、教育効果がより期待できるのである。

このように、道徳教育と人権教育において求められる指導者の資質、姿勢、能力、そして具体的なスキルには、共通性があると考えられる。なぜなら、そうした学習活動を展開する指導者には、いかに子どもたちに自らの内面を見つめさせ、内省、自問させうるかが求められ、いかに自我関与させうるかが問われるからである。多くの指導者が、子どもたちに提示した情報を自分自身の問題としてしっかりと捉えさせられることに腐心し、そのための工夫に力を注いでいるのである。

もう一つの共通部分は、道徳教育でも人権教育でも、教師も子どもと共に学ぶ姿勢を大切にすることが必要であるという点である。知的な部分や人権感覚、価値観や意欲・態度等において、教師の方が子どもより上であることが当然望ましいが、さりとて完全無欠という存在ではない。だからこそ、人権教育や人権学活では教師自身も自らの差別性を掘り起こし、自分の中の差別性を絶えず見つめながら、繰り返し内省しながら実践をしていかなければならない。同様に、道徳の時間もそうでなくてはならない。「おれの方が、道徳性が高いんだ、だから教えてやる」

「お前はこうすべきなんだ、こう生きるべきなんだ」という、「～べき、～べき」というのは、大体「ベキベキ壊れる」授業とってうまくいかないものになる。同じ一人の人間として共に学ぶ、そのためのノウハウも含めて、道徳教育と人権教育に求められる指導者の資質、能力には共通性があるのではないか。

ある時期、同和関係校にはそうした資質、能力を有する教師が多く求められ、政策的に重点配置した経過もある。また、そうした環境の中で育つてきた。これまでに述べてきたように、人権教育において力のある教師は、実は道徳教育上も力のある教師となりえる存在である。しかし、そうであるにもかかわらず、ある地域の学校現場の中には、同和教育・人権教育と道徳教育をイデオロギー上の対峙的な関係として捉えているために、道徳教育の「道徳」という言葉を出すことすらためらわれるという状況もかつては少なからずあった。今もって、そうした状況を引きずっている地域や学校があるのかもしれない。

しかし先ほども述べたように、人権教育と道徳教育において指導者に必要とされる資質、能力には非常に共通する部分がある。そこで当時、指導主事だった私は、意図的に同和関係校に「道徳教育拠点校」をつくっていった。それまでの道徳の時間では、ややもすると人権に直接かわる道徳の内容（中学校では全24項目中のいくつか）だけをやっていったような学校が、本来の道徳の時間として、人権教育に直接的には関連していないと考えられた内容についてもすべて授業実践していったのである。道徳教育で必要とされる資質や指導スキルは、人権教育の中で培われてきた資質や指導スキルと共通するわけだから、同和関係校の多くが、それほど苦労もなく本来の道徳授業を行えるようになっていった。ある意味「道徳教育」という視点がなかった。

ただけなのである。さらに、そうした道德教育上の取組は、その学校の同和教育・人権教育の充実にも資することを多くの教員が体感していくことになったと聞く。それこそが、京都市の中学校における道德教育充実への一つの戦略的方法だったと言えるものである。

3 学習指導要領にみる関係性

「取組の本質的な在り方にみる関係性」ということでいうと、当然のことながら、道德教育も人権教育も、教育活動全体を通じた取組になる。したがって、それぞれ全体計画をつくることが求められ、そうすることで教育効果も大きくなるのである。同時に、その取組は学校だけで完結するものではなく、家庭・地域と共に取り組まれることが大切であり、校種間連携も重要な要素である。要するに、道德教育と人権教育は本質的な在り様からみても、共通性が高かったということである。

次に学習指導要領に示された「目標・内容等にみる関係性」について述べてみたい。道德教育については、「総則」において「道德教育は、(略)人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を家庭、学校、その他社会における具体的な生活の中に生かし、(略)その基盤として道德性を養うことを目標とする」と明示されている。そして、学習指導要領解説の中でさらに具体的な説明がなされている。すなわち、「人間尊重の精神は、道德教育の目標の中で一貫して述べられていることであり、生命の尊重、人格の尊重、人権の尊重、人間愛などの根底を貫く精神である」と規定している。ここに道德教育と人権教育の目標と内容に関係性がみられる。それがさらに明確になっているのが、1998(平成10)年度改訂版の学習指導要領の「総則」と道德教育に関する解説である。

さらに、1996(平成8)年に提起された「生

きる力」を構成する三つの重要な要素のうち、「豊かな人間性」についての説明部分が両者の関係性を考えるうえでの一つのポイントとなる。パンフレットなどでは簡単に書いてあるだけだが、学習指導要領解説では以下6点が例示されている。

「①美しいものや自然に感動する心などの柔らかな感性」

「②正義感や公正さを重んじる心」

「③生命を大切にし、人権を尊重する心などの基本的な倫理観」

「④他人を思いやる心や社会貢献の精神」

「⑤自立心、自己抑制力、責任感」

「⑥他者との共生や異なるものへの寛容」

しかも「このような心の育成を図るのが心の教育であり、その基盤としての道德教育なのである」と明言している。これまで以上に、道德教育と人権教育との関係性をはっきりと打ち出しているものと言えよう。

最後に、道德教育の目標として規定された道德性と人権教育を通じて育てるべき資質や能力との関係性に触れておきたい。道德教育の目標について、学習指導要領「第3章 道德」では「道徳的な心情、判断力、実践意欲と態度などの道徳性を養うこと」とし、それぞれについては解説において次のように説明されている。

道徳的心情は、「道徳的価値の大切さを感じ取り、善を行うことを喜び、悪を憎む感情」、「人間としてのよりよい生き方や善を志向する感情」であり、「道徳的行為への動機として強く作用するものである」と説明されている。また、道徳的判断力は、「善悪を判断する能力」であり、「人間として生きるために道徳的価値が大切なことを理解し、様々な状況下において人間としてどのように対処することが望まれるかを判断する力」とされる。そして、道徳的実践意欲は、「道徳的心情や道徳的判断力を基盤とし道徳的

価値を実現しようとする意志の働き」であり、道徳的態度は、「それらに裏付けられた具体的な道徳的行為への身構え」や「傾向性」であると説明されている。

これらは、いわゆる「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〕」で説明された「人権感覚」と「人権に関する知的認識」が「結びついて、問題状況を変えようとする人権意識又は意欲や態度になり、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連なる」とする考えと同じような構造を有するものと捉えられよう。

3 道徳教育と人権教育との関連性を整理した実践事例—愛媛県西条市立東予西中学校の取組

本節では、具体的な実践事例として愛媛県西条市立東予西中学校の取組を見ていくことで、道徳教育と人権教育との関係性を改めて考えたい。この学校では坂井親治校長（2009～2012年度）をリーダーとして、道徳教育と人権教育の関連について、「道徳教育の全ての内容項目に人権の視点を」というテーマをもとに研究を進めている。この学校の実践事例は、2010年、2012年の日本道徳教育学会において、すでに2回実践報告されている。

1 経緯

坂井校長は、道徳教育と人権教育を共に推進する上での課題を明らかにし、両者のよりよい関連性を図ることで、双方が効果的に機能する方法を検討しようという思いから実践研究を始めた。

坂井校長が、現場の教員21名に対して、「今までの学校で人権教育を主にどの時間に行ってきたか」ということをたずねた結果、ほとんどの教員（約86%）が道徳の時間の中で行ってきたと回答したという。人権教育の授業をこれほ

ど道徳の時間でしていたということは、道徳の時間でおそらく同和問題の知的理解にかかわる学習を行っていたとも考えられる。そこからは、もしかすると本来求められている道徳の授業が実施されていないという現実と、人権学活的な部分が道徳の時間でされているという二つの実態が浮かびあがってきたのである。

そうした実態把握から、これから取り組まれるべき道徳の時間と人権教育推進の課題として以下の5点が指摘されている。

一つは、これまで道徳の時間の確保が十分されていなかったということ。これは人権教育推進における課題でもある。

二つ目は、人権教育における授業実践は、道徳の時間を中心として取り扱われていて、しかも道徳のねらいから外れる授業が多いということ。

三つ目は、人権にかかわる特定の内容項目に偏ってしまい、すべての内容項目の学習が十分にはされていないということ。

四つ目は、道徳の年間指導計画と、人権教育の年間指導計画とにずれが生じていること。

五つ目は、教師の道徳の授業力と意識の低迷である。

坂井校長は、これらを改善することが道徳教育と人権教育の充実につながるという意識を持ち、当校の「道徳教育と人権教育のねらい」を次のようにまとめた。

道徳教育は、「人間が本来もっている願いやよりよい生き方を求め実践する人間の育成を目指し、その基盤となる道徳性を養う教育活動」（学習指導要領「道徳」）である。そして、人権教育は、「人権尊重の精神の涵養を目的とする教育活動」（2000年人権教育啓発推進法）として、学校における人権教育の目標を「児童生徒が、発達段階に応じ、人権の意義・内容や重要性について理解し、『自分の大切さ（1の視点）と

ともに、他の人の大切さを認めること（2の視点）』ができるようになり、『それが様々な場面や状況下での具体的な態度や行動に現れる』とともに、『人間の尊厳（3の視点）』を重視して、『人権が尊重される社会づくり（4の視点）』に向けた行動につながるようにすること」といったように、「第三次とりまとめ」をベースにしながら、それぞれの関係性を意識して整理している。

どちら（人権・同和教育、道徳教育）の教育も、人間としてよりよく生きるという原点は同じで、双方の関連をしっかりと位置付ける必要があるという考えのもとにモデルがつくられていったのである。

坂井校長によれば、「自分に自信のない人に明日への希望は語れないはずなのに、現実には自分をダメな人間だと思っている人が多い」という。教育、特に道徳教育は未来を拓く教育であり、今ある自分を肯定していけるものとなるべきである。道徳の授業で自分の中にあるよさ、良質の価値意識を見つけ出すことが重要である。しかし、かつての同和問題学習では、「被差別者の思いが分かるのか」と問いかけ、懺悔の気持ちをもたらし、自己反省の時間となることがあった。こうしたことは、今はそれほどではないと思うが、坂井校長がこれまでに経験してきた中で感じられたことなのであろう。

「被差別者の気持ちを理解することは大切であるが、それに終始し、子どもの加害者性を責めるような授業をすると、子どもがよりよく生きていくことが難しくなる。同和問題学習も、子どものもっている良質な価値に光を当てる授業が大切で、問題解決にもつながっていく。その上で道徳の時間と合わせて考えてみる必要がある。また、同和問題を解決するには、教師自身がすべての道徳の価値項目との関連について考えることが大切ではないか」。坂井校長は、

ご自身の経歴から以上のような問題意識をもたれ、それをもとに当校での実践研究を試みようと考えられたのである。

2 教育計画

以上のような問題意識から、学校の教育計画においても、道徳教育と人権教育との関係性が整理されている。知的理解と人権感覚については、道徳の内容項目（中学校段階では24項目）が以下の4つの領域で位置付いている。すなわち、「1の視点：主として自分自身に関すること」、「2の視点：主として他の人とのかわりに関すること」、「3の視点：主として自然や崇高なものとのかわりに関すること」、「4の視点：主として集団や社会とのかわりに関すること」である。当校では、「第三次とりまとめ」と関連のある道徳の知的理解や人権感覚の項目がピックアップされ、道徳の内容項目すべてに、人権の視点が含まれるようになっている。

そのときに言及される一つの理論が金井肇先生の「構造化方式論」である。それによれば、「①児童生徒の心に、内容項目に含まれているすべての道徳的価値の統合をつくる」こととある。道徳的価値が内面化されて道徳的な実践に至るには、道徳の内容項目をトータルで学習させるべきだという。次いで「②一つ一つの道徳的価値を心に受け止めさせる」必要があるという。成長段階にあり人間として至らないところはあるとしても、一方で道徳的価値に憧れ、実現したいという思いを子どもたちがもっているという部分にしっかりと焦点をあてて授業を展開することによって、道徳的価値が内面化されるという理論である。

また、私（柴原）が提案した「道徳的価値ブロック論」も参考にされている。例えば、「生命は尊重されるべきだ」という価値認識の前提として、「生命とはなんぞや」という存在の認

識があるだろう。あるいは、「思いやりをもつべきだ」とする価値認識も、その前提となる関連する存在に対する認識が必要となるものであり、そうした学習がトータルとして考えられなければならない。そして、それぞれに認識された道徳的諸価値が、それぞれの人の中で、その人なりに構造化されたものがその人の道徳性であると考え、そこから道徳教育の方法論を構築している理論である。したがって、構造化された特定の価値観を養おうとすることではなく、人それぞれに構造化される価値観を形成する材料となる道徳的価値認識をしっかりと育てる必要があるというものである。

学習指導要領においては、道徳性とは、道徳的行為すなわち道徳的価値を実現する行為を可能にする人格的特性であって、道徳的諸価値(道徳の内容項目等)が、その人の内面において統合されたものであるとされる。そこから、「道徳的価値ブロック論」のポイントを、坂井校長は次のように解釈して教育構想に生かしている。子どもたちはあくまでもそれぞれの信条を相互に交流しながら、自分なりの構造をもった道徳性へと自ら形成していくという点である。道徳的諸価値が統合された道徳性においては、それぞれの道徳的価値間に関連がないということではなく、必ず何らかの関連性が存在するものである。また、人間が行為選択をする場合、「単一の価値だけを純粋に志向して」ということは少ないものである。よって、ある価値観や信条が一定の道徳性として構造化されることにより、人権教育に関連する価値や諸能力もしっかりと育まれるものと捉えている。このような道徳性や諸能力の育みを人権教育の中でも意識して取り組もうというのが当校の考え方である。

3 効果の検証

当校の研究・実践の素晴らしい点は、実際の

授業を生徒たちがどう受け止めたのかを明らかにしていることである。例えば感謝、報恩などを、「手紙」を資料として扱った時の授業後に、「自分の考えをもつことができたかどうか」を4段階評価(「思わない」「あまり思わない」「そう思う」「とてもそう思う」)でたずねている。また、「自分の考えを伝えられたか(発表)」についてもたずねている。この質問は単なる言語活動の充実を図るというのではなく、自分の考え方や感じ方が人とは違うことを認識させ、相互の考え方や感じ方を交流させることによって、それぞれの価値観の再構造化を図るという作業を行わせるねらいがある。さらに、教材のよさ(「教材の素晴らしさに気付いたか」「教材はよかったか」)についても、生徒にたずねている。教師が「これはよい教材だ」と思っている、生徒の反応がよくない教材は、工夫改善が加えられない限り、二度と使わないほうがよい。こうした試みによって教材の選定がされていく。

このような分析や検証をするにあたって、言語分析(生徒の発言や感想文等の言語化された言葉の分析)や生徒の様子を観察が、当校では授業の見取りの手立てとして大事にされている。そのような実践の一環として、「生徒の道徳の授業における人権の視点に立った自己評価」が実施されている。「道徳の授業によって自分のよいところに気付くきっかけとなりましたか」、「道徳の授業によって人の気持ちを考えることができましたか」、「道徳の授業において、だれとでも仲よくしていこうと思いましたが」といった質問項目が設けられている。このように、絶えず生徒たちの声を聴こうとしている。生徒たちの声が学校教育に反映されるしくみが、当校ではしっかりと機能しているということである。

以上のように、それぞれの領域で取り組まれ

ている人権教育にかかわる内容を、トータルとして捉えようとしているのである。道徳教育においてもそうだが、道徳の時間だけが道徳教育ではなくて、教育活動全体が道徳教育のフィールドなのである。また、道徳性の育みは体験がベースになるが、人権教育においても体験の有する意義は大きい。そうした体験そのものと他の学習活動とを統合的に考えていくことも、両者には極めて重要なことである。

また、当校では、「差別をしない」という目標から「差別をなくす力がある」という肯定的な目標に切り変えている。それは単に人権教育の中で言っているだけではなくて、道徳の時間でもそのような「差別をなくす力がある」という姿勢をもって取り組もうとされているのである。

こうした取組は、教師の考え方や価値観にも影響を与えている。「道徳の授業を行うことによって、人権教育の授業も推進できていると思うか」、「人権の視点を見据え、(道徳の時間の内容項目)24項目を学習すると、人権教育の推進につながると思うか」、「人権教育は道徳教育と関連していると思うか」という質問にはすべての教師が「はい」と答えており、「人権教育の成果が出ていると思う」と考えている教師もほとんどである(95%)。また、「本校教員の道徳教育と人権教育に関する意見(自由記述)」では、「正義・公正公平を指導したから、それが身に付くわけではなく、すべての内容項目がつながり、一つ一つが高まることによって正義・公正公平に関する価値観が高まってくる」、「人権教育はお互いのよさに気付き、お互いを大切にすることだと捉えている。このことは、心の教育、すなわち道徳教育である。したがっ

て、道徳性を育成することが人権教育につながっている」といった意見もみられるようになっている。

教科の指導力がある教師が必ずしも道徳の授業がうまいとは限らないが、本来の道徳の授業がうまい教師は教科の指導もうまいとよく言われる。それはおそらく人権教育においても同じことが言えるだろう。したがって、道徳教育の実践経験を積み重ねることは、人権教育上のスキルアップにも必ずつながるものと考えられる。

結びに、これまでの実践研究から「道徳の時間を確保する体制づくり」「人権の視点を据え、全内容項目(24項目)を確実に実施すること」「良質の芽を育てる、道徳的価値の自覚を促す授業を実施すること」、そのことによって「自分の大切さとともに他の人を大切に思う気持ちを培うこと」が提案されている。

以上の東予西中学校の事例から、道徳教育と人権教育の関連についてまとめると、①道徳のすべての内容項目を実施することが、結果として人権教育の推進につながっている。②道徳の授業のねらいを外さず、「道徳的価値の自覚」を促すことで、人権教育も推進できる。③道徳の授業を実施できる全校的な指導体制をとることが重要である。④道徳教育は、教職員の資質・能力の向上につながる(道徳性の育成・人権感覚の育成を図る)ということが指摘できると考える。

今後とも、道徳教育と人権教育の関係性を十分に踏まえた教育活動が展開され、それぞれの教育が充実し、子ども一人一人の豊かな学びそして人生へと結実していくよう努めてまいりたい。