

人権教育の視点を取り入れた道徳科の授業

木村 裕子・上原 秀一

宇都宮大学共同教育学部教育実践紀要 第8号 別刷

2021年8月31日

人権教育の視点を取り入れた道徳科の授業[†]

木村 裕子*・上原 秀一**

宇都宮市立昭和小学校*

宇都宮大学共同教育学部**

道徳科の目標は、「道徳的諸価値についての理解を基に、(中略)道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる」ことにあるとされる。一方、人権教育の目標は、「人権に関する知的理解」と「人権感覚の涵養」を基盤として、人権に関する意識、態度、実践的な行動力などの様々な資質や能力を育成することにある。双方の目標に鑑みると、道徳科に人権教育の視点を取り入れることで、相乗効果が期待できる。そこで、道徳科の授業において、道徳科のねらい及び人権教育の目標を達成できる授業が展開できれば、児童の道徳性により広がりや深みをもたらすことができるのではないかと考え、授業の在り方を追究した。本稿では、教材「となりのせき」を例に、発問の在り方を検証し、新たな指導過程を提案する。

キーワード：道徳科、道徳科授業、人権教育、公正・公平、礼儀、相互理解・寛容、「となりのせき」

1. 人権をめぐる現状と歴史

基本的人権は、人間が生まれながらにしてもっている権利であり、いかなる権力をもってしても侵害できないものである。しかし、現実社会には、人権に関する課題が山積している。人権擁護推進審議会は、様々な人権問題の要因の基として、「国民一人一人に人権尊重の理念についての正しい理解がまだ十分に定着したとは言えないという状況がある」ことを指摘している。人権教育のより一層の推進が求められているのである。

文部科学省『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]』によれば、人権教育を通じて育てたい資質・能力は、「知識的側面」、「価値的・態度的側面」、「技能的側面」の3つの側面で捉えることができる。人権教育を進めるにあたっては、「知識的側面」の能動的学習で深化される「人権に関する知的理解」と、「価値的・態度的側面」及び「技能的側面」の学習で高められる「人権感覚」の双方の育成を図ることが重要である。

2. 人権教育と道徳教育の関係

道徳科の目標には、「道徳的諸価値についての理解を基に、(中略)道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる」とある。人権教育と道徳教育は、知的理解を基に物事を判断し、実践的な行動へと結び付けていく点が共通している。道徳科で人権教育を行う際には、道徳的諸価値の理解を基に、道徳的実践意欲や態度を育てることに主眼を置くことで、人権教育の目標に迫ることができると考えられる。人権教育の視点に立てば、「人権に関する知的理解」と「人権感覚」を基に、「自分の人権を守り、他者の人権を守ろうとする意識・意欲・態度」を養うという目標を目指すことに値すると言えよう。

道徳科では、道徳的諸価値の理解が前提となるが、道徳的価値を理解するとは、どのような状態であろうか。道徳的価値の理解について、『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』には、次のように記されている。

一つは、内容項目を、人間としてよりよく生きる上で大切なことであると理解することである。二つは、道徳的価値は大切であってもなかなか実現することができない人間の弱さなども理解することである。三つは、道徳的価値を実現したり、実現できなかったりする場合の感じ方、考え方は一つではない、多様であるということ为前提として理解することである。文部科学省『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 特別の教科 道徳編』廣済堂あかつき株式会社、2018、18頁

[†] Yuko KIMURA*, Shuichi UEHARA**: Human Rights Education in Moral Education Classes
Keywords: Moral Education Classes, Human Rights Education

* Showa Elementary School, Utsunomiya

** Cooperative Faculty of Education, Utsunomiya University

(連絡先: suehara@cc.utsunomiya-u.ac.jp 上原秀一)

道徳的価値を理解するとは、価値そのものを理解

することだけを指すわけではない。「価値理解」の他に、人間の弱さなども理解する「人間理解」や価値の捉え方の多様性を理解する「他者理解」も含めて「道徳的価値の理解」なのである。道徳教育と人権教育が類似していると言える所以は、ここにある。道徳科における「人間理解」及び「他者理解」は、人権教育における「他者の人権を守ろうとする意識・意欲・態度」の基盤となっているのである。

3. 人権教育の視点を取り入れた道徳科の授業

道徳科において人権教育を推進するために、授業をどう組み立てていけばよいのか。東京書籍『新しいどうとく4』に掲載されている「となりのせき」の発問を検討することを通して考えた。この教材の主題名は、「誰に対しても公平に」である。示されている内容項目は、「C主として集団や社会との関わりに関すること」の(12)「誰に対しても分け隔てをせず、公正、公平な態度で接すること。」(公正、公平、社会正義)である。

「となりのせき」の『教師用指導書』に示されている発問を検証するにあたり、4年生の授業を参観し、児童の反応を踏まえて新たな発問を検討することとした。

『教師用指導書』に示されている発問で注目すべきは、「みち子さんたちの話を聞いた「わたし」は、どんな気持ちになったでしょう。」という基本発問である。主人公である「わたし」は、席替えで「苦手な気持ちをもっている」男の子の隣になり、思わず不満を漏らしてしまう。しかし、みち子さんたちから、この男の子について「知らなかったこと」を聞かされ、「自分の態度がはずかしく思えて」くる。この場面での「わたし」の気持ちを考えさせる発問である。『教師用指導書』にある予想される児童の反応及び実際に参観したクラスの児童の反応(一部)は、次の通りである。

『教師用指導書』	参観したクラスの児童の反応(一部)
<ul style="list-style-type: none"> ・ たけしさんは、人の嫌がる仕事もやれる人だ。 ・ 妹の面倒を見る優しい人だ。 ・ 自分の知らないところがあったんだ。 ・ 席替えのときのわたしの態度が、少し恥ずかしい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ たけしさんの新しい面が知れた。 ・ たけしさんはすごいな。 ・ たけしさんにも良いところがある。 ・ たけしさんにあやまろう。 ・ ひどいことを言わなければよかった。 ・ たけしさんには優しい一面もある。

この児童の反応を分析すると、「みち子さんたちの

話を聞いた「わたし」は、どんな気持ちになったでしょう。」という基本発問では、「男の子のよさを知った「わたし」が、自分の態度を省みる」という1つの流れに収束してしまうことが見て取れる。この状況では、児童の真意が読み取れない。児童は、「誰かの話を聞くことで「苦手な気持ち」が無くなると捉えているのか、それともそうではないのか」、つまり「苦手な気持ち」をどう処理したのかを明らかにしなければ、現実社会における実践行動に結びつける学びとして不十分なのである。この発問をするならば、「誰かの話を聞くことで「苦手な気持ち」が無くなり、相手に対する思いが変わるのか」という、心情をより深く考えさせる切り返しの補助発問が不可欠であろう。ならば、この発問自体を見直し、次のように問うのはどうだろうか。

みち子さんたちの話を聞いた後、ももさん(わたし)がもっているたけしさんへの「苦手な気持ち」は消えたと思いますか。それとも消えないと思いますか。また、それはなぜですか。

つまり、誰かの話を聞くことで「苦手な気持ち」は消えるのか、それとも消えないのかを直接児童に問い、その理由を考える発問を設定するのである。この発問により、児童が登場人物に自己を投影し、より深く考える状況を作り出すのである。

ここでは、「苦手な気持ち」が消えるのか、それとも消えないのかを児童に問うが、この発問のポイントは「消える」、「消えない」のどちらを選んでも、間違いではないことにある。なぜなら、判断した理由が根拠に基づいたものであれば、どちらを選んでも妥当だからである。実生活において、誰かの話を聞いて自分の気持ちが変わることもあれば、変わらないこともあるという経験は誰もがしているだろう。児童の思考が、現実離れた理想の追求にならないよう、どちらを選んでも間違いではないことをあえて児童に知らせ、児童の本音を引き出す。

この発問の趣旨は、「たけしさんの「元気がよいところ、自分の考えをはっきり言うところ、少しおせっかいなところ」に苦手な気持ちをもっているももさんの思いが、みち子さんの話(「みんながいやがる床拭きなど、さいごまできちんとやっている。家に帰ると、一生懸命妹の面倒を見ている。)」を聞いてどう変化したのか」を考えることにある。

苦手な気持ちが「消えた」と考える児童は、たけしさんのよいところがももさんの苦手な気持ちを打ち消すに値するよさだと判断したことになる。一方、

苦手な気持ちが「消えない」と考える児童は、たけしさんのよいところは、ももさんの苦手な気持ちを打ち消すに値しないと判断したことになる。「たけしさんの新たな一面」に児童がどれだけの価値を見出すかは、児童一人一人の経験値によるため、個人差があって当然である。ゆえに、「消えた」と考えるのも「消えない」と考えるのも間違いではないのである。この発問で重要なのは、たけしさんに対してどのような気持ちを抱いていても（たけしさんが苦手でも苦手ではなくても）、人としてとるべき態度に相違はないという道徳的価値「公正・公平」にどう結び付けるかである。人権教育の視点に立てば、「苦手な相手がいる場合にどう対処すべきか」という実践行動にどう繋げるかという問題である。苦手な気持ちをもってたととしても、その気持ちを表出しないことは人間関係におけるマナーなのである。そのことを実感を伴って理解し、実践できる児童を育むことが、道徳教育及び人権教育における共通の課題である。

4. 「となりのせき」授業提案

(1) ねらいとする道徳的価値について

教材「となりのせき」の内容項目は、「公正、公平、社会正義」である。公正、公平とは、誰に対しても分け隔てなく接し、偏った見方や考え方を避けるように努めることである。本教材では、「内容項目が調和的に関わり合いながら、児童の道徳性が養われるように工夫する」（『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』25頁）という内容を受け、「公正、公平、社会正義」を中心価値に据えるが、関連価値として「礼儀」、「相互理解、寛容」を扱う。その目的は、「公正・公平」にかかわる物事を多面的・多角的に捉えさせるためである。

道徳的価値は、観念的理解に留まるものであってはならない。道徳的価値を理解することでもあり、人間の感じ方や考え方は多様であることを理解することでもある。公正、公平な態度で接することが正しいと分かっているとしても、その実現が難しい場合もあるという現実問題について考えさせたり、公正、公平な態度で接することが難しい場合に、人間としてどうあるべきかを考えさせたりしなければ、本当の意味での「道徳的価値の理解」にはならない。そこで、「礼儀」、「相互理解、寛容」との関連を図りながら

授業を展開し、道徳的諸価値の多面的な理解を促すことで「公正・公平」な態度について多角的に考える状況を作り出せないかという考えのもと、新たな授業展開案を提案する。

(2) 授業展開案 ※展開部分

<p>展開</p> <p>2 教材を読んで話し合う。</p> <p>① みち子さんたちの話を聞いた後、ももさんがもっているたけしさんへの「苦手な気持ち」は消えたと思いますか。それとも消えないと思いますか。また、それはなぜですか。</p> <p>消えた</p> <ul style="list-style-type: none"> ・たけしさんにも優しいところがあると思ったから。 ・たけしさんの新しい一面を知ったから。 ・自分が思っていたたけしさんと違うことに気付いたから。 ・たけしさんのよさを知り、たけしさんに対する苦手な気持ちが減っていったから。 <p>消えない</p> <ul style="list-style-type: none"> ・苦手な気持ちは誰かの話を聞いただけでは消えないから。 ・ずっと苦手な気持ちを持っていたので、すぐには消えないと思うから。 <p>② ももさんは、なぜ、席替えでとった自分の態度がはずしく思えてきたのでしょうか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・たけしさんの気持ちも考えずに、思ったことを言ってしまったから。 ・たけしさんのよいところを知らないのに、嫌っていたから。 ・周りにいた人にも嫌な思いをさせてしまったから。 <p>③ お母さんが「わたし」に言った「もっとだけなこと」とは、どんなことでしょうか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・相手の気持ちを考えて行動すること。 ・相手を傷つけることを言わないこと。 ・思ったことをすぐ口にするのではなく、よく考えてから言うこと。 ・苦手な相手にも礼儀正しくふるまうこと。 ・自分の好き嫌いで、相手への態度を変えないこと。 ・みんなと仲よくすること。 ・苦手な相手だと思いつもり、決めつけたりしないこと。 ・偏った見方で相手を見てはいけないこと。 ・相手のよさに気付こうとする目をもつこと。 	<ul style="list-style-type: none"> ・主人公が感じているたけししの苦手な面（元気がよい、自分の考えをはっきり言う、少しおせっかい）と、みち子さんたちが言ったたけししの新たな一面（床拭きを頑張る、妹の面倒見がよい）を確認する。 ・根拠を伴った判断であれば、「消えた」、「消えない」のどちらも間違いではないことを知らせ、それぞれの理由を大切に。また、対立する概念を扱うことで、物事を多角的に捉えることができるようにする。 ・第三者の見方を知り、自分の見方や考え方が変わることもあることを押さえる。 ・「消えた」と考える児童が多いことが予想されるので、みち子さんたちが言ったたけししの新たな一面は、主人公もっている苦手な気持ちを払拭する直接的な理由ではないことを確認し、ゆぶりをかける。 ・席替えでとったももさんの態度は、どんな理由であれ恥づかしいことだという認識ももてるように、内容項目の「礼儀」と関連付けて考えさせる。 ・偏った見方を「偏見」ということを知らせる。 ・不公平な態度が周囲に与える影響についても考えられるようにする。 ・自分で考える時間を確保し、一人一人が道徳的価値に向き合えるようにする。 ・話し合い活動を取り入れ、友達の考えを聞いて思考を深められるようにする。 ※友達の意見に耳を傾け、互いの考えのよさを尊重できるようにする。 ◎自分の考えをうまく伝えられない児童には、相手の考えを聞いて自分の考えを深めることも大切であることを伝え、安心して話し合いに参加できるようにする。 ・友達をよさを理解することの大切さを、内容項目の「相互理解、寛容」と関連付けて押さえる。 ・人権教育の視点を踏まえて、公正、公平な態度の重要性について、多角的に考えられるようにする。 ※偏見から生まれる不公平な態度が、いじめなどの人権侵害につながっていくことを理解できるようにする。
--	--

(3) 児童の実態

提案授業を行ったクラスの児童29名（男子18名、女子11名）に行った事前アンケートの結果を見ると、児童の約4割が「苦手な友達がいる」状況にあることが明らかとなった。また、その児童に苦手な気持ちを変えられるか否かを質問したところ、半数の児童が「変えることができない」と答えた。

アンケート項目と回答状況は、次のとおりである。

① 人は、誰でも仲よくできると思いますか？ はい…18人 いいいえ…11人	
② あなたには、苦手だなと感じる友達がありますか？ いる…13人 いらない…16人	
③ ①の質問に「いる」と答えた人に関きます。 苦手だなと感じる友達を、苦手ではない友達に変えることは できると思いますか？また、それはなぜですか？	
できると思う…7人	できないと思う…6人
・自分から話しかけて仲よくなればよいから。 ・苦手でも、その人と関われば良さが分かるから。 ・人は変わることができるから。 ・相手の言動が変われば自分の気持ちも変わるから。	・苦手な気持ちは簡単には変わらないから。 ・相手の性格や言動は、変えられないから。 ・そもそも苦手だから。 ・その人と性格が合わないから。

これらの実態を踏まえて提案授業を行い、発問の効果进行分析した。

(4) 児童の反応に見る発問の効果及び考察

ア 基本発問①

① みち子さんたちの話を聞いた後、ももさんがもっているたけしさんへの「苦手な気持ち」は消えたと思いますか。それとも消えないと思いますか。また、それはなぜですか。

授業では、児童一人一人に、苦手な気持ちが消えたかと考えるか、それとも消えないかと考えるか意思表示を求め、立場を明らかにした上で、その理由を言わせた。全員がどちらか一方の考えにならないことは、児童にとっても想定内であったようだが、同じ立場を選んでも、その理由は多種多様であるという現実を知ったことで、価値観の多様性を実感する機会となった。児童の振り返りには、「どう考えるかには、人それぞれの理由があることを知れてよかった。」という記述が見られた。

イ 基本発問②

② ももさんは、なぜ、席替えでとった自分の態度がはずかしく思えてきたのでしょうか。

この発問は、「自分の態度が恥ずかしく思えてきた」理由を問うことで、自分の気持ちを態度に表すことの是非について考えさせる発問である。児童が挙げた理由は、次のとおりである。

・みんなを嫌な気持ちにさせてしまったから。
・たけしさんのよさを知らずに「なんでわたしが」と言ってしまったから。
・不公平な態度をとってしまったことが恥ずかしいから。
・みちさんがよい、たけしさんは嫌だという態度は、差別をしていることと同じだと気付いたから。等

児童の反応を見ると、相手の立場を考えずに自分の負の感情を態度に表すことはよくないことだと捉えていることが分かる。自分勝手な振る舞いは、最終的に「自分の言動が恥ずかしくなる」という思いを引き起こすという現実を児童が理解したのである。授業では、さらに、苦手な気持ちを出表することは、現実社会における「礼儀」を欠いた言動であるという価値に深化させた。これより、その後の中心発問を多面的に捉えるための導線ができた。

ウ 中心発問

③ お母さんが「わたし」に言った「もっとだいじなこと」とは、どんなことでしょうか。

この発問に対する児童の意見は、2つの視点に集約された。発問①で「苦手な気持ちは消えた」と考えた児童からは、相手のよさを見つけることが大切、仲よくなるよう努力することが大切といった意見が出された。このように、相手を理解し、受け入れることが大切だと考えた児童は、「相互理解・寛容」と「公正・公平」を結び付けた児童だと言える。一方、発問①で「苦手な気持ちは消えない」と考えた児童は、苦手な相手でも優しくする・親切にする、差別をしないという意見を挙げた。これらの児童は、苦手な人にも同じように接することが大切だという「礼儀」の視点を踏まえて「公正・公平」を捉えた児童だと言える。この中心発問において、児童から「公正・公平」に関する様々な見方が出てきたのは、複数の価値項目を関連付けて授業を展開した効果であると言える。価値項目を関連付けたことで、児童の「道徳的価値の理解」が広がり、深まりが見られたのである。

5. まとめと今後の課題

人権教育の視点を踏まえた道徳科の授業について考察するにあたり、複数の内容項目を関連させた授業を構想することで、現実離れのない、児童が納得できる「道徳的価値の理解」にたどり着けることが明確となった。また、そのことが、人権教育における「他者の人権を守ろうとする意識・意欲・態度」に繋がっていくことを実感した。

教育基本法に記されているように、教育は、「人格の完成」を目指して行うものである。人としての生き方や人間同士の関わりを扱う道徳教育及び人権教育は、まさに教育の基盤を担っているのである。それぞれのよさを融合し、よりよい教育を目指していくことが、今後も一層求められるであろう。

引用・参考文献

- [1] 文部科学省『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
- [2] 文部科学省『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』2018
- [3] 『新しいどうとく4』東京書籍 2020

令和3年4月1日 受理

Human Rights Education in Moral Education Classes

Yuko KIMURA, Shuichi UEHARA