

「考え、議論する道徳」のための授業づくり —同和教育・人権教育の実践から—

木村 和美¹⁾

A Class for “Thinking and Discussing Morality” — From Practice of Dowa Education and Human Rights Education —

Kazumi KIMURA

Abstract

Moral education in Japanese school education has undergone a significant change. In March 2015, the Enforcement Regulations of School Education Act was revised, and “moral education” became “special subject morality”. Accordingly, the course of study was also revised. From elementary school in 2018, middle school in 2019 “special subject morality” will be fully implemented. Traditionally, moral education often focused on reading the emotions of characters in teaching materials. However, moral education in the future is required to transform qualitatively into “thinking and discussing morality”. There are many problems that need to be resolved, such as teachers claiming that children feel “not fun” or “not beneficial” regarding moral education.

Problems similar to moral education also occurred in Dowa education and human rights education. The Osaka Prefectural Board of Education published “Human Rights Learning with Verbs” in 2002 as an effort to solve problems.

This paper analyzed and examined the contents and utilization examples of “Human Rights Learning with Verbs” from the viewpoint of “thinking and discussing morality”.

As a result, the commonality was clarified in the class regarding “thinking and discussing morality” aims and the case of utilization of “Human Rights Learning with Verbs”. Moreover, it was found that “Human Rights Learning with Verbs” can sufficiently apply to the course of study. “Human Rights Learning with Verbs” was published for training in social education. However, by reconfiguration, it can be fully utilized for “special subject morality”.

From now on, accumulation of various practices is necessary for “special subject morality”. Each teacher is required to actively make efforts.

Key words : “special subject morality”, “thinking and discussing morality”, dowa education, human rights education, class

キーワード : 「特別の教科 道徳」, 「考え、議論する道徳」, 同和教育, 人権教育, 授業づくり

1) スポーツ学部

1. はじめに

日本の学校教育における道德教育は、大きな変化を迎えた。2015年3月に学校教育法施行規則が改正され、「道德」は「特別の教科道德」となり、学習指導要領が改訂された。小学校は2018年から、中学校は2019年から完全実施となる。授業内容としても、読み物の登場人物の心情を読み取ることに終始しがちであった道德教育から「考え、議論する道德」へと質的に転換することが求められている。中央教育審議会(2014)は、道德教育は、学校教育の中核として位置付けられるべきものであるとし、すばらしい取り組みがある一方で、道德の時間において、その特質を生かした授業が行われていない、学年が上がるにつれて児童生徒の受け止めがよい状況にあることなどを指摘しており、改善すべき課題は多くあるといえる。

同和教育・人権教育においても、道德教育と同様に多くの課題に直面してきた。そして、その問題解決のための取り組みの一つとして、2002年に大阪府教育委員会から『動詞からひろがる人権学習』(以下、『動詞から』と略す)が刊行された。

本稿では、「考え、議論する道德」のための授業づくりの視点から『動詞から』の内容及び活用方法について考察することで、子どもたちが生き生きと学ぶことができる道德の授業の在り方について検討を行う。

2. 学校教育における道德教育の展開

2-1 歴史的経緯

戦後、GHQは教育の民主化を占領政策の重要事項と位置づけ、教育理念をはじめ、教育制度や教育内容、教育方法の改革を進めていった。いわゆる四大改革指令である。1945年10月22日に出された「日本教育制度ニ対スル管理政策」のなかで「軍国主義的及び極端ナル国家主義的イデオロギーノ普及ヲ禁止スルコト、軍事教育ノ学科及び教練ハ凡テ廃止ス

ルコト」を通達し、軍国主義や極端な国家主義的イデオロギーの普及を禁止した。10月30日には「教員及教育関係官ノ調査、除外、認可ニ関スル件」が発せられ、軍国主義や極端な国家主義的イデオロギーを持つ教職員の排除が指示され、12月15日には「国家神道、神社神道ニ対スル政府ノ保証、支援、保全、監督並ニ弘布ノ廃止ニ関スル件」において国家神道の解体、国家と宗教の分離が目指された。そして、12月31日に「修身、日本歴史及び地理停止ニ関スル件」が発せられ、修身・日本歴史・地理の授業停止とそれらの教科書・教師用図書の回収を命じたのである。その後、地理は1946年6月に、歴史は1946年10月に授業の再開が許可されたが、修身は許可されず、戦後の学校教育における新しい道德教育の在り方が模索されていくことになる。

戦後、文部省は新しい道德教育について修身と公民的知識を結合させた「公民教育」の実施を検討していた。「公民科」の新設も提案され、教師用の解説書も作成されていた。しかしながら、四大改革指令による修身の排除、1947年の教育基本法、学校教育法の制定によって公民科の実現は果たされなかった。

戦後の学校教育における道德教育は、特定の教科を設置することなく学校教育活動のすべての面において推進する「全面主義道德教育」として実施された。そして、学校教育活動の中で中心的な役割を担ったのが1947年の学習指導要領において新設された「社会科」である。1947年の「学習指導要領社会科編1」では、「民主主義社会の建設にふさわしい社会人を育て上げようとする」ことが重要であると記されており、社会科の目標として十五項目を挙げている。以下は、最初の三項目である。

- 一 生徒が、人間としての自覚を深めて人格を發展させるように導き、社会連帯性の意識を強めて、共同生活の進歩に貢献するとともに、礼儀正しい社会人として行

動するように導くこと。

- 二 生徒に各種の社会，すなわち家庭・学校及び種々の団体について，その構成員の役割と相互の依存関係とを理解させ，自己の地位と責任とを自覚させること。
- 三 社会生活において事象を合理的に判断するとともに，社会の秩序や法を尊重して行動する態度を養い，更に政治的な諸問題に対して宣伝の意味を理解し，自分で種々の情報を集めて，科学的総合的な自分の考えを立て，正義・公正・寛容・友愛の精神をもって，共同の福祉を増進する関心と能力とを発展させること。

これらの点が，特に社会科が道德教育を内包しているといえる箇所であり，学習指導要領の「特別の教科 道德」における内容と関連性が深いことが分かる。

全面主義道德教育として始まった戦後の学校教育における道德教育であるが，道德教育の充実を求める声は強く，1958年には学校教育法施行規則の一部が改正され同日には小学校及び中学校の「学習指導要領道德編」が告示された。そして，「人間尊重の精神を一貫して失わず，この精神を，家庭，学校その他各自がその一員であるそれぞれの社会の具体的な生活の中に生かし，個性豊かな文化の創造と民主的な国家および社会の発展に努め，進んで平和的な国際社会に貢献できる日本人を育成すること」を目標とする「道德の時間」が特設されたのである。また，「道德の時間」は「各教科，特別教育活動および学校行事等における道德教育と密接な関連を保ちながら，これを補充し，深化し，統合し，またはこれとの交流を図り，生徒の発達に即し，組織的，発展的に指導できるものでなければならない」とされ，学校教育全体で行う道德教育を「補充・深化・統合」する役割を担うことになった。つまり，学校はこれまでの全面主義道德教育を引き継ぎながら「道德の時間」を実施することになったのである。林

(2009, p.32)は「戦後の道德教育の重大な歴史的变化を1点だけ絞るとすれば，この1958（昭和33）年の道德の時間の特設をあげることができる。それ以前は，学校教育の全体で道德教育を行うという全面主義がとられていたのだが，このときを境として，全面主義的な道德教育を残しつつも，特設主義の道德教育が始まったのである」と述べており，大きな転換点であったことが伺える。

しかしながら，小寺（2016, p.53）は「道德の時間」について「指導者一人ひとりの裁量範囲は広く，個性的な授業，児童・生徒の生活実態に即した授業が期待できるが，その反面，教材研究，指導法の研究など，指導者の負担も大きくなる。指導にあたる教師が戸惑いを感じることもあったようである」と指摘している。文部省は1964年から1966年にかけて「道德の指導資料」を刊行し，道德教育の充実を図ろうとした。「道德の指導資料」は，「各種の指導案や古今東西にわたる名作，童話，伝記などの読み物資料，説話資料を収録し，各学校における道德指導の参考例を提供しようとするもの」（小寺，2016, p.54）であった。その結果，「道德の時間」は子どもたちの日常生活の課題を題材にするものから，読み物資料中心の授業へと変化していった。

1968年，1977年の学習指導要領改訂では指導内容の整理，統合が行われ，1989年の改訂では全体が「1. 主として自分自身に関すること」，「2. 主として他の人とのかわりに関すること」，「3. 主として自然や崇高なものとのかわりに関すること」，「4. 主として集団や社会とのかわりに関すること」の四つの視点で再構成された。

2000年以降，特にいじめ問題への対策として道德教育の充実が図られ，中央教育審議会は2014年10月に「道德に係る教育課程の改善等について（答申）」を提出し，以下の基本的な考えがまとめられた。

- ① 道德の時間を「特別の教科 道德」（仮称）

として位置付けること

- ② 目標を明確で理解しやすいものに改善すること
- ③ 道德教育の目標と「特別の教科 道德」（仮称）の目標の関係を明確にすること
- ④ 道德の内容をより発達の段階を踏まえた体系的なものに改善すること
- ⑤ 多様で効果的な道德教育の指導方法へと改善すること
- ⑥ 「特別の教科 道德」（仮称）に検定教科書を導入すること
- ⑦ 一人一人のよさを伸ばし、成長を促すための評価を充実すること

この答申を踏まえ、2015年3月に学校教育法施行規則が改正され、小学校、中学校の道德は「特別の教科」となり、学習指導要領の一部改正が行われた。

「特別の教科 道德」は四つの視点で構成されているのは変わらないが「A 主として自分自身に関すること」、「B 主として人との関わりに関すること」、「C 主として集団や社会との関わりに関すること」、「D 主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること」の順番になっている。また、それぞれの視点の下に内容項目に応じたキーワードを併せて示すことになった。授業内容としても、読み物教材の登場人物の心情を読み取ることを中心とした授業から「考え、議論する道德」へと質的な転換が求められている。

2-2 2017年改訂学習指導要領における道德教育

学習指導要領は2017年3月に改訂され、「社会に開かれた教育課程」、「主体的・対話的で深い学び」、「カリキュラム・マネジメント」をキーワードに、これからの社会を生きていく子どもたちに対して知・徳・体にわたる「生きる力」を一層確実に育むことを目指している。

道德教育については、2017年改訂学習指導

要領（以下、『2017年改訂』と略す）の第1章総則（p.3）において次のように記されている（筆者下線）。

道德教育や体験活動、多様な表現や鑑賞の活動等を通して、豊かな心や創造性の涵養を目指した教育の充実に努めること。

学校における道德教育は、特別の教科である道德（以下「道德科」という。）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、道德科はもとより、各教科、総合的な学習の時間及び特別活動のそれぞれの特質に応じて、生徒の発達の段階を考慮して、適切な指導を行うこと。

道德教育は、教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、自己の生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を養うことを目標とすること。

道德教育を進めるに当たっては、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、豊かな心をもち、伝統と文化を尊重し、それらを育んできた我が国と郷土を愛し、個性豊かな文化の創造を図るとともに、平和で民主的な国家及び社会の形成者として、公共の精神を尊び、社会及び国家の発展に努め、他国を尊重し、国際社会の平和と発展や環境の保全に貢献し未来を拓く主体性のある日本人の育成に資することとなるように特に留意すること。

下線部分が『2017年改訂』における変更箇所である。中学校学習指導要領解説（以下、『解説』と略す）総則編（2017）によると、冒頭の「道德教育や体験活動、多様な表現や鑑賞の活動等を通して、豊かな心や創造性の涵養を目指した教育の充実に努めること」は、教育基本法第2条第1号において教育の目的として規定されている「豊かな情操と道徳心

を培う」を反映させたものである。また、豊かな心の涵養と密接に関わる「創造性」についても一体的に示されている。そして、文末の表現が変化していることについては、特に解説などなされていないが、「特別の教科」化に対する「価値の押し付け」といった批判を意識し、柔らかな表現へと変更したのではないかと推察される（表1）。

表1 学習指導要領の変更箇所

2017年改訂	2015年一部改正
道徳教育や体験活動、多様な表現や鑑賞の活動等を通して、豊かな心や創造性の涵養を目指した教育の充実に努めること	(新設)
行うこと	行わなければならない
目標とすること	目標とする
特に留意すること	特に留意しなければならない

道徳教育の目標は、「道徳教育は、教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、自己の生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を養うことを目標とすること」（『2017年改訂』, p.3）である。では、「道徳性」とは何か。『解説』総則編（2017, p.28）によると「道徳性とは、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行われる道徳的行為を可能にする人格の特性であり、人格の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、道徳的諸価値が一人一人の内面において統合されたものといえる。個人の生き方のみならず、人間の文化的活動や社会生活を根底で支えている。道徳性は、人間が他者と共によりよく生きていく上で大切にしなければならないものである」となっている。

さらに、学校教育における道徳教育の要となる「特別の教科 道徳」では、「第1章総則

の第1の2の(2)に示す道徳教育の目標に基づき、よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を広い視野から多面的・多角的に考え、人間としての生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる」（『2017年改訂』, p.139）ことを目標としている。『解説』道徳編（2017, pp.17-18）によると、「道徳的判断力」は、「それぞれの場面において善悪を判断する能力である。つまり、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である。的確な道徳的判断力をもつことによって、それぞれの場面において機に応じた道徳的行為が可能になる」のである。「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、悪を憎む感情のことである。人間としてのよりよい生き方や善を志向する感情であるともいえる。それは、道徳的行為への動機として強く作用するものである」とされている。そして、「道徳的実践意欲と態度」は、「道徳的判断力や道徳的心情によって価値があるとされた行動をとうとうとする傾向性を意味する。道徳的実践意欲は、道徳的判断力や道徳的心情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とすることができる」のである。

学習指導要領に示されている目標や解説から、学校教育における道徳教育は、道徳性を養うことを目指していることが分かる。道徳性は、よりよく生きていくための人格の特性であり、「特別の教科 道徳」の内容項目として取り上げられている道徳的諸価値の学習を通して、道徳的判断力、道徳的心情、道徳的実践意欲と態度を育てることで養われる。道徳的判断力、道徳的心情、道徳的実践意欲と態度は、「それぞれが独立した特性ではなく、

相互に深く関連しながら全体を構成している」(『解説』道徳編, 2017, p.17) ため, 調和を保ちながら指導を行う必要があるといえる。

2-3 「特別の教科 道徳」の内容

椋木(2014, pp.185-186)は, これまでの道徳の授業を目的と方法から三つのタイプに分けている。第一は, 「道徳的価値の内面化」である。この授業は「道徳的価値を含む資料を提示し, 登場人物の気持ちを考えさせたりすることによって, 道徳的価値を自覚させ, 子どもの心の中に内面化させること」を目的としている。第二は, 「価値の明確化」である。この授業は, 「『道徳的価値の内面化』が特定の道徳的価値を取り上げて指導するのに対し, 身の周りに複数存在する価値の中から自分が重要であると考えたり, 大切だと思う価値を主体的に選択し, それに基づき行動する力をつけること」を目的としている。第三は, コールバーグの道徳性発達理論に基づく「モラルジレンマ授業」と呼ばれるものである。この授業は, 「二者択一を迫られる道徳的価値の葛藤場面に対し, どう行動すべきかを判断し, その理由について討論する」のである。そして, 第一の「道徳的価値の内面化」を目的とする道徳の授業が, 最もよく行われているタイプである。

松下(2011, p.68)は読み物資料を用いた道徳の授業の問題点として, 「道徳とは何か」, 「道徳的とはどういうことか」という問を素通りしており, 教育する側にとって望ましい道徳的価値が扱われ, 「既存の考えにとられることなく, よりよき行為・より正しい選択肢を捜し求めているこうとする姿勢が求められ」ることなく, 子どもたちにとっては, 教師が想定する「答え」を推測する一種のゲームであり, 教師が評価してくれる理由を「でっち上げる」時間になってしまっていると述べている。そして, 読み物資料が扱う「道徳」に懐疑的な姿勢をつらぬく子どもを

「困った子」とみなす傾向があるとしている。また, 針塚・向井(2017, p.77)は, 「児童・生徒がある特定の道徳的価値を『内面化』するプロセスにおいて, その価値に関する議論などを経て深く納得することが必要である。しかし, 実際には, 登場人物の心情を自分に置き換えて考えることなく, 物語上の登場人物の気持ちとして教員の求める正しい回答を推測するような展開になってしまっている」という意味で『価値の伝達型』の授業になりがちであったことが問題とされている」と指摘している。

このような問題点から, 『2017年改訂』では「考え, 議論する道徳」へと質的な転換が求められている。考える道徳への転換に向けたワーキンググループ(以下, 道徳WGと略す)(2016, p.6)は, 「道徳教育においては, 他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を育むため, 答えが一つではない道徳的な課題を一人一人の児童生徒が自分自身の問題と捉え, 向き合う『考え, 議論する道徳』を実現することが, 『主体的・対話的で深い学び』を実現することになると考えられる」と述べており, 「①読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習」, 「②問題解決的な学習」, 「③道徳的行為に関する体験的な学習」を指導方法の例として挙げている。

そして, 道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議(2016, p.6)は, これら三つの指導方法の特徴について以下のように示している。

① 読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習

教材の登場人物の判断や心情を自分との関わりにおいて多面的・多角的に考えることを通し, 道徳的諸価値の理解を深めることにについて効果的な指導方法であり, 登場人物に自分を投影して, その判断や心情を考えることにより, 道徳的価値の理解を深めることができる。

② 問題解決的な学習

児童生徒一人一人が生きていく上で出会う様々な道徳的諸価値に関わる問題や課題を主体的に解決するために必要な資質・能力を養うことができる。問題場面について児童生徒自身の考えの根拠を問う発問や、問題場面を実際の自分に当てはめて考えてみることを促す発問、問題場面における道徳的価値の意味を考えさせる発問などによって、道徳的価値を実現するための資質・能力を養うことができる。

③ 道徳的行為に関する体験的な学習

役割演技などの体験的な学習を通して、実際の問題場面を実感を伴って理解することを通して、様々な問題や課題を主体的に解決するために必要な資質・能力を養うことができる。

つまり、道徳教育においては、質的な転換を図り「単に読み物教材の登場人物の心情理解のみで終わったり、単なる生活体験の話し合いや、望ましいと分かっていることを言わせたり書かせたりする指導とならないよう留意」(道徳WG, 2016, p.8) するためにも、質の高い多様な指導方法の確立が求められているといえる。

3. 同和教育・人権教育の実践

3-1 道徳教育と同和教育・人権教育の関係性

道徳教育と同和教育・人権教育は、相容れないという認識が強くあり、これまで対立的にとらえられてきた。しかし、平沢 (2012, p.169) は「本来、道徳は『生き方の正しさ』に関わり、人権は『権利としての正当性』に関わるものであった。領域は異なるがいずれも『right』であることを問題にしている。(中略)『生き方の正しさ』と権利が大きく矛盾・対立するものとは考えにくい」と述べており、道徳教育を人権教育の視点で読み替え、積極的に活用する方向へと発想を転換することを主張している。また、林 (2009, p.170) は「人権・同和教育において培われる

人権意識は道徳教育の基礎ともなるが、同時に、道徳教育において育まれる道徳性は、人権・同和教育の基礎でもある。相補的にとらえることが大切である」と指摘している。実際の教育活動においても、柴原 (2013, p.37) は「同和问题指導の素地指導、あるいは関連単元として、道徳の時間の一部の内容が援用されていた。すなわち、以前は各学校で道徳教育や道徳の時間における内容が同和问题あるいは人権教育の関連で示されるような取り組みがされてきた」としており、道徳教育と同和教育・人権教育は深く関りあいながら教育活動が行われてきたといえる。道徳教育と同和教育・人権教育を対立的な構図にしてしまうのではなく、相互補完的な関係にあるとみなし、積極的に道徳教育に同和教育・人権教育の視点を取り入れることが必要であると考える。

道徳教育と同和教育・人権教育の課題にも共通性が見て取れる。森 (2000, p.24) は同和教育の問題点として「部落問題を自分の悩みや問題状況に引きつけて考えるような学習があまりなされていないというのが最大の問題だろう。もちろん、教員の側は自分に重ねて考えられるようにと思ってやってきたのかもしれない。それにもかかわらず、学習者の側からすれば、自分に重ならないということもあるだろう。教員の意図と学習者側の結果がずれているという問題である」と述べている。また、部落問題を学習することについて「うかつなことを言ったら大変なことになる」と考えてしまうのは、「部落問題にかんする映画などを観て、『(中略) 部落に生まれなくてよかったと思っている自分がいることに気づきました』などという感想を書いたときに、『<部落に生まれなくてよかった>というのは差別意識だ』と教員からひどくしかられたという経験などによるもののようだ。自分の率直な感想を頭ごなしに否定されれば、それ以後、『部落問題を学ぶときには、正直な感想を書いてはいけないんだ』ということをし

学ぶ結果になってしまう」と指摘している。

1995年から始まる「人権教育のための国連10年」や2002年の同和問題に関する一連の特別措置法の失効の影響などから、同和教育は人権教育へと発展的に再構築されていく。しかしながら、平沢（2003, pp.36-37）は人権教育について「人権知は、人権や反差別という誰もが否定できない強烈な正当性を備えた知識であるがゆえに、一層『教え込みモード』に流されやすい傾向をもってきたと思われる」と述べており、人権教育においても価値の内面化ではなく、価値の伝達型の授業になりがちであったと考えられる。その後、学校教育において「生きる力」や「新しい学力」が提唱されるようになり、人権教育においても『「参加・体験型人権学習」の手法が紹介されるようになるにつれて、そのような手法自体を万能視するかのようなムードが生まれ、広がった。（中略）いずれにしても人権知そのものを否定的にとらえるような形で強調点が置かれた」ため、参加・体験型学習を「知の主体的な構築を活性化する有効なアプローチ」として確立することができなかったのである。

森（2000）や平沢（2003）によって提起された同和教育・人権教育の課題と、松下（2011）、針塚・向井（2017）、そして道徳WG（2016）が提起した道徳教育の課題を整理すると表2のようになる。

表2 課題の共通性

同和教育・人権教育	道徳教育
自分に重ならない	登場人物の心情理解のみ
正直な感想を書いてはいけない	教師が評価してくれる理由を「でっち上げる」
率直な感想を書いた子どもは頭ごなしに否定される	読み物資料が扱う「道徳」に懐疑的な姿勢をつらぬく子どもは「困った子」とされる
教え込みモード	価値の伝達型授業

道徳教育は、「特別の教科 道徳」となり

「考え・議論する道徳」を目指すことで課題の克服を目指そうとしている。一方、約15年前にはすでに同様の課題があることが明らかであった同和教育・人権教育はどのような取り組みを行ったのだろうか。取り組みの一つとして作成された『動詞から』について考察し、「考え、議論する道徳」のための授業づくりについて検討を行う。

3-2 『動詞からひろがる人権学習』

『動詞から』は2002年に大阪府教育委員会によって刊行された。『動詞から』について平沢（2003, p.40）は、「社会教育における人権学習が、形骸化や学習者の限定といった形でぶつかってきた壁を乗り越えるための試みとして作成された教材である。（中略）プロジェクトの出発点にあったのは、何か新しい発想で、しかし、いわゆる参加・体験型とも異なる教材はできないだろうか、という問題意識であった。つまり、教え込み型でもなく、参加・体験型のアクティビティ集でもなく、ある意味で人権知にターゲットをしばったオリジナル教材をつくろうという企画が生まれたのである」と説明している。

『動詞から』は動詞をキーワードに、さまざまな人権問題に関する具体的なエピソードが提示され、対話のための問い、理解を促すためのミニ解説や資料も載っている。そして最後には、動詞を「ひろげていく」ことによって、人権問題に関わる他の状況について考える構成になっている（表3）。

また、『動詞から』では、「1. パンフレットを中心に参加者の対話やグループでの討議を行う場合」、「2. パンフレットとビデオを活用する場合」、「3. パンフレットと講演を活用する場合」の三つの活用方法を紹介しており、基本は「1. パンフレットを中心に参加者の対話やグループでの討議を行う場合」となっている。学習の進め方は表4の通りである。

平沢（2003, p.49）は、「『動詞から』が実

表3 『動詞から』で使用される動詞一覧

2002年			
動詞	人権問題	具体的なエピソード	ひろがり
①分け合う	男女共同参画社会	育児休業を取った男性，男女共同参画とは	ネットによる交流，夫婦の分業
②伝える	部落問題	学校で同和問題を学習してきた子どもが発した質問とは	病気，障害，近所づきあい
③決める	障害者問題	自立生活を選んだ障害者と介助者，どちらが決める	進路，老後の暮らし方，社会運動
④抱え込む	児童虐待	宝物のように思っている子どもに，つい手が出てしまったとき	高齢者虐待，ひきこもり
⑤名のる	在日韓国・朝鮮人問題	在日韓国・朝鮮人の彼女はなぜ名のつてくれたのか	ハンセン病
⑥暮らす	高齢者問題	高齢者の恋，共同生活をはじめようと誘われたとき	セクシュアル・マイノリティ
⑦知らせる	エイズ	エイズだと噂された歌手がとった行動とは	病気，部落問題
⑧参加する	就職差別	いよいよ就職活動，どんな質問項目はダメ	CAPプログラム
⑨働く	ジェンダー	パートタイムで仕事を始めた母，でも家族は相変わらず	過労死，アルバイト，セクシャル・ハラスメント
⑩遊ぶ	障害者問題	夜更かしをして駅に，でも車椅子用の出口は	介護，子育て，受験
⑪つながる	外国人問題	隣に越してきた外国人の家族，声をかけるべきかどうか	国際結婚
2007年追加			
⑫聴く	傾聴	アドバイスや励ましより，ただ話を聴いてほしい	病気，障害
⑬避ける	働き方	最近体の調子が悪いと感じることが多くなったけど，避けるか向き合うか	部落問題，会社

際に活用されている学習場面においては、示されたエピソードを通して、ある種の具体的な問題状況と向き合い、そこから動詞を媒介する形で学習者が自分自身の体験や認識と重ね合わせ、他者と共有していくという組み立てになっている。そのため、参加者が『あなたの考えや気持ちを語ってください』と指名されて発言を求められ、『たてまえ』をやりとりしなければならないような授業や研修会、あるいはいきなり自己紹介やゲームへの参加を求められ、『自分らしい』感想を言わなければならないような一部のワークショップからも自由になれる一方で、日常生活ではなかなか語りにくいような人権に関わる思いや体験

を話しやすい状況に身をおくことができるという利点をもっている」とし、学習者の学びに対して効果的なアプローチを可能にしていると述べている。

「特別の教科 道徳」においても「読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習」を進めることが推奨されており、「学習者が自分自身の体験や認識と重ね合わせ」ることが非常に重要だということが分かる。「自分の問題」としてとらえることができなければ、道徳的価値も人権知も学習者が内面化することは難しいだろう。その結果として、「たてまえ」が生じてしまうのである。道徳の授業において『動詞から』を活用することによっ

表4 パンフレットを中心に参加者の対話やグループでの討議を行う場合

時間	活動	留意点
5分	研修の目的と概要の説明 参加型研修であること、無理をせず自主的に参加することの大切さを伝えます。	研修の最初にアウトラインを提示することで、参加者の研修への参加意欲を高めます。
5分	アイスブレイキング 「バースデイ・チェーン」や「ジャンケンポン・アイコが勝ち」など、2人組の対話に移れるようなアクティビティを行います。	この段階でのアクティビティは、参加者の心をほぐすものを選びます。2人1組になるよう着席し、簡単に互いの自己紹介をしてもらっただけでもかまいません。
5分	2人1組の着席とパンフレットの配付	アイスブレイキングでできた順番で2人1組になってもらいます。
5分	エピソードの読み上げ パンフレットの最初のエピソードを読み上げます。	黙読では、個人によってスピードが違いますので、進行者が読み上げるようにします。
5分	2人組での対話 エピソードについて「対話のために」などを参考にしながら自由に対話してもらいます。	時間に余裕がある場合は、ペアを変えて、もう一回対話してもいいでしょう。
5分	対話の内容の発表 2人でどんなことを話したのか、何組かのペアに発表してもらいます。	すべてのペアに発表してもらう必要はありません。対話の間にどのペアに聞くのかを決めておいてもいいでしょう。
10分	発展編などを利用した情報提供 進行者から、対話の内容についてのコメントをしたり、発展編の資料の説明や問題提起を行います。	対話から次のグループでの話し合いにつながるような、情報提供をところがけます。新聞の記事や投書などを準備してもいいでしょう。
20分	グループでの話し合い キーワードの「動詞」をテーマに、グループで自由に話し合います。	グループの人数は、4人（2つのペア）が最適ですが、多くても5人までにとどめます。
15分	各グループの発表 各グループで話し合ったことを1～2分で紹介し合います。グループでの意見交換だけでなく、全体の意見を聞くことで、参加者どうしの学びを形成します。	あらかじめ、発表者を決めておく方がまとまった発表が得られます。
5分	まとめ 進行者が、出された発表へのコメントなどをしながら、研修のまとめを行います。	参加者相互の学びを大切にするため、一方的な押しつけにならないよう、まとめを行います。

て、「自分の問題」としてとらえ、「思いや体験を話しやすい状況」を整えることができ、「たてまえ」を防ぐことができると考えられる。

3-3 『動詞からひろがる人権学習』の活用

『動詞から』は、社会教育における人権学習が出発点となっている。パンフレットに「本書は、参加者が講師の話を一方向的に聞く研修ではなく、参加者どうしが学び合えるような双方向の研修をめざして開発されました」とあることや、基本的な活用方法である「1. パンフレットを中心に参加者の対話やグループ

での討議を行う場合」が80分構成であることから、「大人向けの人権研修用」であることが分かる。では、学校教育における「道徳の授業用」としては、どのように活用が可能か検討を行っていく。

(1) 道徳教育と同和教育・人権教育で扱う内容項目

『2017年改訂』では、「特別の教科 道徳」において扱う内容を22項目挙げており、「A 主として自分自身に関すること」、「B 主として人との関わりに関すること」、「C 主として集団や社会との関わりに関すること」、

「D 主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること」の四つの視点から整理している。

『動詞から』で扱われているテーマを、学習指導要領における内容項目に当てはめると「A 主として自分自身に関すること」の「向上心、個性の伸長」(自己を見つめ、自己の向上を図るとともに、個性を伸ばして充実した生き方を追求すること)、「B 主として他の人との関わりに関すること」の「相互理解、寛容」(自分の考えや意見を相手に伝えとともに、それぞれの個性や立場を尊重し、いろいろなものの見方や考え方があることを理解し、寛容の心をもって謙虚に他に学び、自らを高めていくこと)、「C 主として集団や社会との関わりに関すること」の「公正、公平、社会正義」(正義と公正さを重んじ、誰に対しても公平に接し、差別や偏見のない社会の実現に努めること)、「社会参画、公共の精神」(社会参画の意識と社会連帯の自覚を高め、公共の精神をもってよりよい社会の実現に努めること)、「D 主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること」の「よりよく生きる喜び」(人間には自らの弱さや醜さを克服する強さや気高く生きようとする心があることを理解し、人間として生きることの喜びを見いだすこと)などが考えられるだろう。

また、『解説』道徳編(2017, p.21)では、内容項目の取扱い方として「関連性をもたせる」、「発展性を考慮する」工夫を行うことでその効果を高めることができると記されている。一つ目の「関連性をもたせる」とは「必ずしも各項目を一つずつ主題として設定しなければならないということではない。内容項目を熟知した上で、各学校の実態、特に生徒の実態に即して、生徒の人間的な成長をどのように図り、どのように道徳性を育成するかという観点から、幾つかの内容を関連付けて指導することが考えられる」ということであり、一つの動詞を「概念的道具立て」(平沢、

2003)として用いて、「ひろがり」を意識している『動詞から』の指導の在り方との共通性が見て取れる。

二つ目の「発展性を考慮する」とは、「道徳科の1時間1時間は単発的なものではなく、年間を通して発展的に指導されなくてはならない。特に、必要な内容項目を重点的にあるいは繰り返して取り上げる場合には、それまでの指導を踏まえて、一層深められるような配慮と工夫が求められる」ということである。『動詞から』で扱うテーマは学習指導要領の内容項目としては同じになる可能性が高くなるが、配慮と工夫次第で、一つの内容項目に関してより濃密な学習が可能になるとも考えられる。

(2) 授業を構成する際の留意点

上述した「1. パンフレットを中心に参加者の対話やグループでの討議を行う場合」を中学校における道徳の授業用(50分授業)に再構成したものを表5に示す。

学習の進め方としては、子どもたちの生活場面から始め生活場面で終わらせるようにし、読み物資料のなかの出来事なのではなく、「自分」とつながる問題なのだということを意識させる必要がある。また、「自分で考える」、「少人数で話し合い、考える」、「クラスで話し合い、考える」、「改めて自分で考える」という学習活動を入れることで、「考え、議論する道徳」の授業とした。

導入部分の子どもたちの学習活動としては、まずは、授業で扱うテーマが自らにもつながっているのだということを意識させるために、授業のテーマと子どもたちの生活とを結びつけるための発問を行う。この発問をアイスブレイキングとし、発言しやすい状況を整える。

展開部分では、学級では班で活動をしたり、話し合いを行うことが多いと思われるため、二人一組での対話を挟まずにグループでの話し合いに入る。グループについては、学

表5 学習の進め方

	主な学習活動	留意点
導入	1. 授業の進め方の説明を行う。	・「正しい答え」などないため、積極的に参加するように促す。
	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">パンフレットの「動詞」に関連した発問を行う。</div> ・自由に発言する。	・生徒の生活場面を意識した発問を行う。 ・発言しやすい雰囲気づくりを行う。
展開	2. パンフレットの最初のエピソードを読み、キーワードとなる「動詞」とエピソードの内容を確認する。	・エピソードは教師が読み、生徒が共感的に受け止められるよう資料提示の工夫を行う。
	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">パンフレットの「対話のために」から発問を行う。</div> 3. 発問について考える ・自分の考えをワークシートにまとめる。 ・グループで話し合う。 ・グループで話し合ったことを発表し、意見交換を行う。 ・パンフレットの発展編の資料の説明や問題提起を行う。	・ワークシートを配布し、自分の考えを記入する。その際、「自分だったら」を意識するように促す。 ・グループで一つの意見をまとめるのではなく、他の人の意見を聞くことで自らの考えを深められるようにする。 ・発表内容を板書し、整理する。 ・「きれいごと」で終わらせないために補助発問を工夫する。
終末	4. 授業の振り返りを行い、ワークシートに感想を書く。	・キーワードである「動詞」をもう一度確認し、生徒に自分の生活や経験との関連を意識させる。

級においてすでにつくられている班で活動を行うのが良いと思われる。また、二人一組での対話を行わない代わりに、グループでの話し合いの前に自らの考えをまとめる時間を取る。「自分はどう思うのか」を整理させうえて話し合いを行う方が、他の人の意見に流されることなく、自らの意見を述べるができると考えられるからである。『動詞から』では、グループでの話し合いが二回行われていたが、焦点が不明瞭になってしまう可能性が高いため一回に絞る方が良いと思われる。そして、クラス全体で考えを共有し、まとめに入る前に、子どもたちの考えをゆさぶるような発問を行う。荒木（2017, pp.102-103）は、このような発問を「補助発問」とし、「子どもたちが持っている考え方や思考、

認識に対して、『本当にそうなのか?』と常識や当たり前を改めて問うことは、子どもたちを新しい認識の地平へと導くきっかけになります」と述べており、道徳的価値を子どもたちにとって「きれいごと」で終わらせないための工夫として挙げている。『動詞から』は、人権問題を自分のこととしてとらえられるようにするために人権問題の「ひろがり」を意識した資料の作りになっているため、その点を活用するのがよいと考える。

最後のまとめ部分では、導入と同様に、キーワードとなった「動詞」と子どもたちの生活とのつながりを意識させながらまとめを行う。

『動詞から』は社会教育における研修用ではあるが、再構成することによって「考え、

議論する道徳」の授業に活用することができるといえるだろう。

4. まとめ

本稿では、同和教育・人権教育の実践からヒントを得て、「考え、議論する道徳」のための授業づくりについて考察を行ってきた。対立的にとらえがちな道徳教育と同和教育・人権教育であるが、必ずしもそうではなく、共通する面や応用できる面もあるということが明らかになった。一方、「特別の教科 道徳」と同和教育・人権教育の大きな違いとして評価の有無がある。道徳教育における評価の検討については、今後の課題としたい。

小学校は2018年から、中学校は2019年から完全実施となる「特別の教科 道徳」であるが、従来の「道徳」の固定観念にとらわれず、同和教育・人権教育など様々な分野の実践を参考にし、柔軟性のある教科へと育てていくことが望ましいと考える。そのためにも、教師一人ひとりの積極的な取り組みが求められている。

引用文献

- 荒木寿友 (2017) ゼロから学べる道徳科授業づくり。明治図書出版：東京。
- 針塚瑞樹・向井隆久 (2017) 教員養成課程学生の道徳の授業観と「考え、議論する道徳」授業の学習指導案作成の困難性。別府大学紀要, 58: 75-88.
- 林康成 (2009) 道徳教育論。放送大学教育振興会：東京。
- 平沢安政 (2003) 人権知を考える―「動詞からひろがる人権学習」に寄せて―。部落解放研究, 152: 35-50.
- 平沢安政 (2012) 日本の人権教育と道徳教育をめぐるコンフリクト―人権的価値と道徳的価値に関する一考察―。牟田和恵・平沢安政・石田慎一郎編 競合するジャスティス―ローカリティ・伝統・ジェンダー―。大阪大学出版会：大阪, pp.161-183.
- 小寺正一 (2016) 第2章 道徳教育の歴史。小寺

正一・藤永芳純編 道徳教育を学ぶ人のために。世界思想社：京都, pp.29-76.

松下良平 (2011) 道徳教育はホントに道徳的か? ―「生きづらさ」の背景を探る―。日本図書センター：東京。

森実 (2000) 第1章 私たちにとっての部落問題。中野陸夫・池田寛・中尾健次・森実 同和教育への招待―人権教育をひらく―。解放出版社：大阪, pp.7-26.

椋木香子 (2014) 第13章 道徳授業の方法1―3つの類型―。丸山恭司編 道徳教育指導論。協同出版：東京, pp.185-199.

大阪府教育委員会 (2002) 動詞からひろがる人権学習。

柴原弘志 (2013) 道徳教育と人権教育。部落解放研究, 198: 36-43.

文部科学省 (2017) 「学習指導要領」

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2017/06/21/1384661_5.pdf (2017/10/23アクセス)

文部科学省 (2017) 「学習指導要領解説」

総則編

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2017/07/04/1387018_1_2.pdf (2017/10/23アクセス)

道徳編

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2017/07/04/1387018_11_2.pdf (2017/10/23アクセス)

道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議 (2016) 『「特別の教科 道徳」の指導方法・評価等について (報告)』

http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2016/08/15/1375482_2.pdf (2017/10/23アクセス)

考える道徳への転換に向けたワーキンググループ (2016) 「考える道徳への転換に向けたワーキンググループにおける審議の取りまとめについて (報告)」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/

- chukyo/chukyo3/078/sonota/__icsFiles/afieldfile/2016/09/12/1377079_1.pdf (2017/10/23アクセス)
- 教育課程企画特別部会 (2015) 「教育課程企画特別部会 論点整理」
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2015/12/11/1361110.pdf (2017/10/23アクセス)
- 文部科学省 (2015) 「一部改正学習指導要領」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/__icsFiles/afieldfile/2015/03/26/1356251_1.pdf (2017/10/23アクセス)
- 中央教育審議会 (2014) 「道徳に係る教育課程の改善等について (答申)」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2014/10/21/1352890_1.pdf (2017/10/23アクセス)
- 大阪府教育委員会 (2011) 「動詞からひろがる人権学習」
<http://www.pref.osaka.lg.jp/chikikyoiku/dousikara/index.html> (2017/10/23アクセス)
- 文部科学省 (2003) 「道徳教育推進状況調査」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/039/siryō/06101613/002/010.htm (2017/10/23アクセス)