

人権の視点から考える道徳科教科書

——小学校第5学年、第6学年の「親切、思いやり」に着目して——

木村和美

(受付 2018年10月31日)

1. はじめに

2015年3月、学習指導要領の一部改正が行われ、教科外の活動であった「道徳の時間」は「特別の教科 道徳」（以下、道徳科）となった。「教科」とは、免許（中・高等学校においては、当該教科の免許）を有した専門の教師が教科書を用いて指導し、数値等による評価を行うものと考えられているが、「特別の教科」では、専門の教員免許は設けず「道徳教育推進リーダー教師」を配置し、教科書を使用し、記述式の評価を行うことになる。小学校では2018年4月から、中学校では2019年4月から道徳科が全面实施となり、教科書も小学校では2017年、中学校では2018年に採択された。

しかしながら、道徳の「特別の教科」化にはいまだに不安視する声も多い。2015年の学習指導要領一部改正に伴い集められたパブリックコメントの中には、教科書や評価が導入されることにより、一定の価値観や規範意識の押し付けにつながることを危惧する反対の声もあった。このような状況の中、道徳教育の実践に人権の視点を活かしていくべきであるという議論がある。人権の視点を入れることによって、道徳教育が学校教育に与える影響が強まることや子どもたちへの価値の押し付けに対する懸念などを解消しようとしているのである。

本稿では、道徳教育と人権教育の関係性を整理し、小学校の道徳科教科書を人権の視点から検討することによって、人権の視点を含めた「多面的・多角的」に考える道徳科の授業実践について考察を行う。

2. 道徳教育と人権教育の歴史的経緯

2-1. 道徳教育

戦後の学校教育における道徳教育は、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「全面主義道徳教育」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。しかし、道徳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「学習指導要領道徳編」が告示され、「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「道徳の時間」が特設された。また、「各教科、特別教育活動および学校行等における道徳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、「道徳の時間」の役割は学校教育全体で行う道徳教育を「補充・深化・統合」することにあつた。つまり、学校はこれまでの全面主義道徳教育を引き継ぎながら「道徳の時間」を実施することになったのである。林（2009, p. 32）は「戦後の道徳教育の重大な歴史的変化を1点だけ絞るとすれば、この1958（昭和33）年の道徳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徳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、全面主義的な道徳教育を残しつつも、特設主義的道徳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うかがえる。

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かわりに関すること」、「4. 主として集団や社会とのかかわりに関すること」の4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徳教育の充実が図られ、中央教育審議会は2014年に「道徳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 道徳の時間を「特別の教科 道徳」（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 道徳教育の目標と「特別の教科 道徳」（仮称）の目標の関係を明確にすること
- ④ 道徳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 多様で効果的な道徳教育の指導方法へと改善すること
- ⑥ 「特別の教科 道徳」（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年に学習指導要領の一部改正が行われ、小学校、中学校の道徳は「特別の教科」となった。

道徳科は4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 主として他の人とのかわりに関すること」、「C 主として集団や社会とのかわりに関すること」、「D 主として自然や崇高なものとのかわりに関すること」の順番になっている。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、議論する道徳」へと質的な転換が求められており、「『特別の教科 道徳』の指導方法・評価等について（報告）」（道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議2016）では、質の高い多様な指導方法として、「読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習」、「問題解決的な学習」、「道徳的行為に関する体験的な学習」が挙げられている。また、評価については、「学校における指導の改善を図ることを目的としており、他者と比較するためのものではないこと」を前提とし、「大きくくりなまとまりを踏まえた評価」であり、「個人内評価として見取り、記述により表現すること」が基本的な考え方として示された。しかしながら、学校現場ではどのように評価するのか、手さぐりの状態が続いている。

2017年には、小学校及び中学校の学習指導要領が改訂された。道徳教育に関しては、2015年の一部改正とほぼ同じ内容になっている。小学校における道徳教育の目標は、「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」と記されている（p. 17）。また、学校教育における道徳教育の要となる道徳科では、「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、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」（p. 165）ことを目標としている。

これらの道徳教育及び道徳科の目標のもと、よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うために理解すべき道徳的諸価値として、小学校低学年は19項目、中学年は20項目、高学年と中学校では22項目が示された。

2-2. 同和教育・人権教育

1950年前後、教育の機会均等を目指した同和教育が始まる。平沢（2012）は「人権としての教育」が「人権についての教育」に先行するという国際的な人権教育についての考え方から、同和教育の教育実践を人権教育の出発点としている。

同和教育は、被差別部落の子どもたちの長期欠席・不就学の改善から始まった。1957年に奈良県が実施した調査では、被差別部落の子どもたちの長期欠席率の高さが浮き彫りにされ、学年があがり、働き手として使えるようになるに連れて高くなっていることから、深刻な貧困の実態がうかがえる。学校では、教科書代や給食費が払えずにいた被差別部落の子どもたちに対して「教科書を忘れた子」等と書いたプラカードを首からぶら下げるといった「プラ

カード事件」も起こっていた。福祉教員制度の制定や、夜間学級の設置、教科書無償を中心にした義務教育無償運動等を展開し、教育の機会均等、義務教育の無償が目指された。

被差別部落の人々を中心とした部落解放運動により、1965年には同和対策審議会答申がだされ、部落問題は「人類普遍の原理である人間の自由と平等に関する問題であり、日本国憲法によって保障された基本的人権にかかわる課題である。したがって、(中略)、これを未解決に放置することは断じて許されない」とし、その早急な解決こそが、国家の責務であり、地方自治体が負うものである、と同時に、国民的な課題であるという認識が示された。その中には「教育問題に関する対策」の項目があり、差別の撤廃、同和地区の教育の向上、そして啓蒙的教育の重要性を述べており、具体的には同和教育の徹底、学力の向上措置、進路指導に関する措置等を求めている。

1970年代から1980年代にかけ、同和対策事業に関わる特別措置法のもと同和加配教員の増加や、高校の新設、高校進学率の上昇等が実現され、さらに教育への要求が高まっていった。また、被差別部落の子どもたちの学力に関する実証的な調査研究が本格化し始め、学力・進学率の格差縮小に焦点を合わせるようになった。

「反差別」を前面に押し出してきた同和教育であるが、1990年代半ばには大阪における同和教育のスローガンが「18歳時点で、自らの進路を主体的・自覚的に選択できる子どもを育てる」になったり、同和教育の実践に「参加・体験型学習」が導入されたりするなど、同和教育は変革の時期を迎える。1995年から始まる「人権教育のための国連10年」や2002年の同和问题に関する一連の特別措置法の失効の影響等から、同和教育は人権教育へと発展的に再構築されていく。平沢(2009, p. 76)は「差別や人権の『現実』と向き合い、調べ学習や議論を通じて問題解決に向けた提案を作り出し、具体的に取り組んでいくような学習スタイルが、総合的な学習の時間を中心に展開されるようになった」、「同和教育の名称のもと、男女共生教育、多文化共生教育、キャリア教育、地域教育コミュニティづくりなどの実践が幅広く取り組まれるようになった」と述べている。また、同和教育が大切にしてきたことの一つである学力保障は、日本での「効果のある学校」、「力のある学校」研究へと受け継がれ、子どもたちの家庭的背景の不利を縮小している学校の特徴を導き出す等の成果を挙げている(志水2005, 2009)。

日本における人権教育は、1990年代以降に大きく発展していく。「人権教育のための国連10年」(1995年～2004年)では、人権教育を「知識と技術の伝達及び態度の形成を通じ、人権という普遍的文化を構築するために行う研修、普及及び広報努力」と定義し、「豊かな人権文化の創造・構築」に焦点が当てられた。2005年からは「人権教育のための世界計画」が始まり、第一フェーズ行動計画(2005年～2009年)では初等・中等教育、第二フェーズ行動計画(2010年～2014年)では高等教育、教員、公務員、法執行官、軍関係者への人権研修、第三フェー

ズ行動計画（2015年～2019年）では第一・第二フェーズの実施の強化を重点領域とし、引き続き人権教育の推進を促している。

このような国際的な潮流のなかで、日本においても1997年に「人権教育のための国連10年」に関する国内行動計画が示され、人権の重要課題の広がりやあらゆる場を通じた人権教育など、総合的な人権教育が推進されていった。その後、2000年に「人権教育及び人権啓発の推進に関する法律」、2002年に「人権教育・啓発に関する基本計画」が出された。基本計画では、人権教育・啓発のさらなる重要性を指摘しており、学校教育においては「人権教育が知的理解にとどまり、人権感覚が身についていないなどの指導方法の問題や教職員自身の人権尊重の理念について十分な認識が必ずしもいきわたっていない等の問題」があることを指摘しており、人権教育に関する取組の一層の改善・充実を求めている。文部科学省は2003年に「人権教育の指導方法等に関する調査研究会議」を設置し、人権についての知的理解を深めるとともに、人権感覚を十分に身に付けることを目指す人権教育の指導方法等の在り方を中心に検討を行い、2004年に「人権教育の指導方法等の在り方について〔第一次とりまとめ〕」、2006年に「第二次とりまとめ」、2008年に「第三次とりまとめ」を公表し、日本の人権教育は発展していった。特に、「第三次とりまとめ」は、「日本の文部行政が出した初めての（教材を伴う）体系的な人権教育基本方針としてとらえることができるだろう」（平沢 2010, p. 67）とされ、「第三次とりまとめ」を含め、そこにいたるまでの国際的な動向や国内法は人権教育の取り組みを行っていく上での「法的根拠（＝正当性を付与する公式文書）」として評価されている。

3. 道徳教育と人権教育の関係性

3-1. 道徳教育と人権教育の関係性の整理

上述したように、道徳教育と人権教育の歴史的経緯は大きく異なっている。平沢（2012, p. 168）は、これまでは道徳教育をめぐる文部科学省と日本教職員組合の対立的な構図や同和教育が持つ天皇制に対する考え方などから「同和教育・人権教育と道徳教育は相いれない」という認識が強かったと指摘している。しかし、それと同時に、「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、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（2011, p. 36）は「道徳の学習指導要領の中には公正、公平とか生命尊重など人権と深く関わる内容項目、道徳的価値があり、道徳の授業の一部分が人権教育になることはありうる」と述べている。これま

でも、一部ではあるが、学校現場では道德教育の時間を人権教育として活用した実践が行われてきた。長尾（2016, pp. 12-13）は「道德教育の時間や、その内容の一部を人権教育の視点と立場からとらえ直し、いわば『利用』、『活用』していこうという試みもなされてきた。そこでは『人権道德』といわれるような実践もなされてきたのである」と指摘している。

しかしながら、今後、このような実践は難しくなる可能性がある。なぜなら、道德教育が道德科となり、教科書や評価が導入されることになったからである。長尾（2016, p. 13）によると「道德教育を人権教育の立場で実践していくことができたのは、実は道德教育といわれていた内容と方法にはかなりの部分に曖昧さがあり、幅の広さ、現場裁量の余地があったからである。（中略）そこには道德教育を人権教育の立場で実践していく余地と可能性が残されていたのである。しかし、そうした余地と可能性は大きくなくなろうとしている」のである。また、池田（2018, p. 15）も「おそらく『評価』の壁がなければ、道德教育と人権教育とは、それぞれの役割を意識しながら接合されていくことは可能だったかもしれない。しかし『教科化』によって、人権の観点と道德教育とを結びつけていくことが、それほど簡単ではなくなってしまった」と道德教育と人権教育の接合の難しさについて述べている。

学校教育における位置づけから考えると、道德教育と人権教育の接合の可能性が皆無であるとも言い切れない。小学校学習指導要領総則（p. 17）において「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、外国語活動、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」行われるものとされており、「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德性を養うこと」を目標としている。一方、「第三次とりまとめ」では、人権教育は「各教科、道德、特別活動および総合的な学習の時間のそれぞれの特質に応じ、教育活動全体を通じてこれを推進する」ものであり、「人権の意義・内容や重要性について理解し、[自分の大切さとともに他の人の大切さを認めること]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、人権が尊重される社会づくりに向けた行動につながるようにすること」を目標としている。両者ともに「教育活動全体」を通じて行うものであるため、関わり合いをもたせることなく行うことは難しいことがわかる。また、道德教育が目標とする「自立した人間として他者と共によりよく生きる」ためには、人権教育が目標とする「[自分の大切さとともに他の人の大切さを認めること]ができるようになる」ことが必要であるとも考えられる。

本稿では、「特別の教科」となり、学校教育活動のなかにより強固に位置づけられた道德科に人権の視点を取り入れることによって、「多面的・多角的」に考える道德科の授業実践について考察を行う。

3-2. 人権の視点とは

道徳科に取り入れる人権の視点とはどのようなものだろうか。アムネスティ・インターナショナル日本は人権を正しく理解するには、「権利」というものをしっかりと理解することが重要だとし、「権利」について「権利とは『社会全体が護るべき基準（ルール）にのっとり、求めることができるもの』とすることができます。似たような概念として、『道徳』や『倫理』といったものが挙げられます。ただし、『権利』が両者と決定的に異なる点があります。それは、『(誰かに) 実現することを要求できる』という点です。権利については、実現しなくてはならない責任者がいるのです」と説明している。「実現しなければならない責任者」とは、「人権教育のための世界計画」第二フェーズにおいて「国家主体として管轄権下にある人々の人権の尊重、保護、実現に具体的責任を負う、広範囲の成人専門家」として挙げられている「公務員、法執行者及び軍隊」等であるといえるだろう。公務員には「国内法や政府の構成によるが、役人、政府官庁の政策立案者、外交官、地方自治体や市町村、金融経済機関の職員、教員、公共健康専門家、ソーシャルワーカー」、法執行者には、「警察、刑務所職員、国境警備隊、また警察権を与えられている場合は治安部隊及び軍隊」が含まれている。

「実現しなければならない責任者」について考える視点は、人権教育においてもおろそかにされてきた。道徳・人権教育研究委員会（2014, pp. 6-7）は、「同和教育は、戦後の長欠や不就学、さらに学力や進路の保障という、まさに教育権の具体的な実現に取り組んできたものであり、また、問題解決のために、学校や教師が子どもの権利を実現する責務の保持者として、積極的な役割を果たし、教師・保護者・地域が一体となって問題を生み出す社会に目をむけ、新たな法や制度を提案・獲得してきた。しかしながら、現在の日本の人権教育では、具体的な『権利』という側面も、また『社会的に』問題を解決しようという側面も極めて弱い。『思いやり』を強調する抽象的・心情主義的教育は、私的な人間関係の中での問題解決ばかりを強調し、権利を具体的に考え実現しようとする力をむしろ弱めている」と指摘している。2014年の「我が国と諸外国の若者の意識に関する調査」（内閣府）の結果を見ると、諸外国に比べ、日本の若者の「社会を変えたい」、「社会は変えることができる」という視点の弱さがうかがえる（図1、図2、図3）。

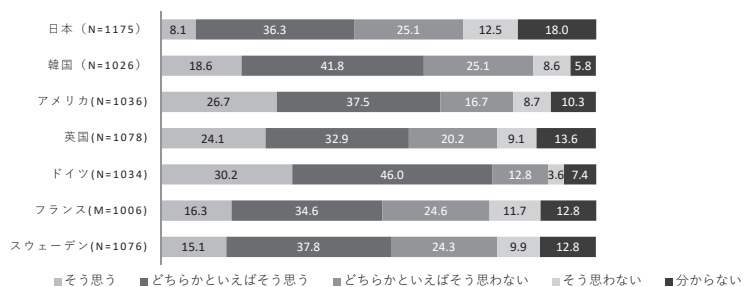


図1 社会をよりよくするため、私は社会における問題に関与したい (%)

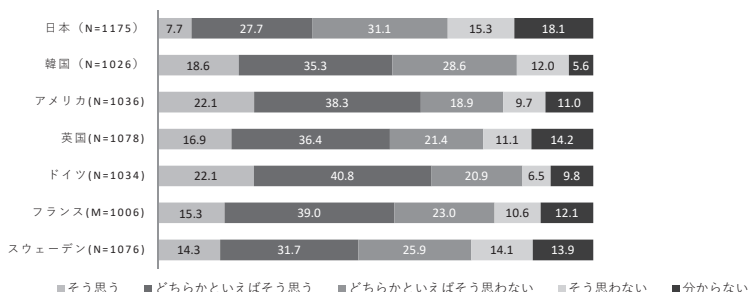


図 2 将来の国や地域の担い手として積極的に政策決定に参加したい (%)

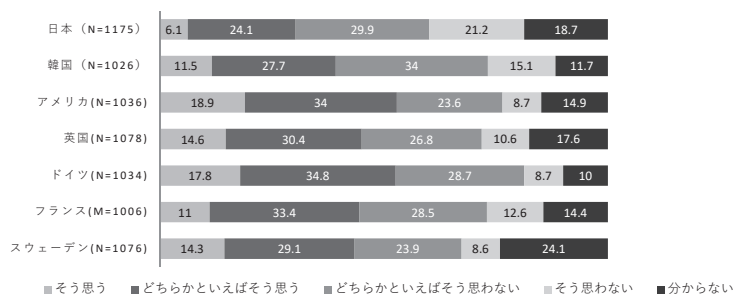


図 3 私の参加により、変えてほしい社会現象が少し変えられるかもしれない (%)

日本の人権教育は、権利について「実現することを要求できる」、「実現しなくてはならない責任者がいる」ことに触れずに、「思いやり」や「優しさ」といった私的な人間関係に問題を矮小化する傾向にあった。道徳教育においても、そして人権教育においても個人の「心のもちょう」による問題解決を求め、社会の在り方を問い直す視点が欠けているのである。つまり、道徳教育に取り入れるべき人権の視点とは「社会変革の視点」であるといえるだろう。

4. 人権の視点から考える道徳科教科書

4-1. 「親切、思いやり」の対象者

本稿では、小学校の道徳科教科書を人権の視点（「社会変革の視点」）から考察していく。先行研究では、社会科や家庭科の教科書におけるジェンダー・バイアスが明らかになっている（氏原 1997a, 1997b, 恩田他 2001）。「価値の押し付け」が懸念されている道徳科において、「隠れたカリキュラム」として作用する可能性が高い教科書の分析は重要であると考えられる。また、道徳的諸価値のなかで「親切、思いやり」に焦点を当てる。「道徳教育に関する小・中学校の教員を対象とした調査」（東京学芸大学 2012）では、「重視したい道徳の内容項目」として「親切、思いやり」が最も多く、小学校の一般校で80.4%、指定校で82.6%、中学校の一般校で74.6%、指定校で75.3%となっている⁽¹⁾。柄本（2014, p. 34）も「親切、

思いやり」は「学校教育においても重視されやすく、一般成人でも考え方や生き方において大切にされやすい」ことを指摘しており、重要な道徳的価値として広く認識されていると考えられるからである。

学習指導要領では「B 主として人との関わりに関すること」に「親切、思いやり」の項目があり、「〔第1学年及び第2学年〕身近にいる人に温かい心で接し、親切にすること」、「〔第3学年及び第4学年〕相手のことを思いやり、進んで親切にすること」、「〔第5学年及び第6学年〕誰に対しても思いやりの心もち、相手の立場に立って親切にすること」となっている。本稿では、「地域社会」や「公共の場所」といった「社会」とかかわりが深くなる第5学年及び第6学年の道徳科教科書を使用する。

表1は、第5学年、第6学年で使用される道徳科教科書に掲載されている「親切、思いやり」を学ぶための資料の一覧である。資料名とともに、親切を「(しようと)する人」、親切を「される人」、そして親切がされる「場所」についてまとめた。

学習指導要領解説道徳科編には、「親切、思いやり」に関する指導について、「特に相手の立場に立つことを強調する必要」があることや「単に手を差し伸べることだけではなく、時には相手のことを考えて温かく見守ることも親切な行為」であると記されている。そのため、親切にしようとするのを止められる『思いやりのかたち』や『車いすの少女』、親切にしたつもりでいたが相手への対応に不足があった『道案内』等、「親切にした結果、相手に喜んでもらえてうれしい気持ちになる」ものだけではなく「相手に対してどのように接し、対処することが相手のためになるのか」を考えさせる教材も多く含まれる。

しかしながら、第5学年、第6学年では「誰に対しても思いやりの心もち」となっているが、その対象となっているのは「高齢者」や「障害者（車いす使用者）」が多い。「社会的弱者に対する配慮」は、パターンリズムに陥る危険性があることを十分に意識しなければならない。パターンリズムとは「父親の子どもに対する保護と統制関係のうちに認められる支配パターンを指す。一般には、この原型に見合った、あるいは支配類型を擬制した社会関係に対して用いられる」（濱嶋他 2009, pp. 500-501）概念である。父親と子ども以外には、医者と患者、健常者と障害者の関係性などを例として挙げることができる。高齢者や障害者に対して思いやりをもって接することは大切なことであるが、彼／彼女たちが権利の主体であることを意識する必要がある。非対称な力関係に無自覚なまま行う「親切、思いやり」は、非対称な力関係を強化するにすぎない。社会的弱者への「親切、思いやり」についての学習では、学習者が非対称な力関係を自覚する学習過程が必要になると考えられる。

また、「親切、思いやり」が行われる場所として「駅」や「電車」、「バス」が多いことがわかる。困っている人に「個人的に力を貸す」ことができるようになることも重要であるが、「社会変革の視点」を取り入れることによって、だれもが暮らしやすい社会についてより考え

表 1 小学校第 5 学年, 第 6 学年道徳科教科書における「親切, 思いやり」に関する教材

5 年生	教材名	(しようと) する人	される人	場所
学研	台湾からの転入生	子ども	外国から来た子ども	教室
	くずれ落ちただんボール箱	子ども	高齢者	ショッピングセンター
	思いもよらぬ出来事	女性	女性	駅
学校図書	運転手さんのひとこと	トラック運転手	子ども	道
	本物のプレゼント	夫婦	夫婦	家
教育出版	ほのぼのテスト	バスの人々	高齢者	バス
光村図書	道案内	子ども 中学生	高齢者	道
	マークが伝えるもの	ピクトグラム		
光文書院	藤井駅のホームのできごと	母娘	高齢者	駅
	バスと赤ちゃん	バスの人々	子ども連れの母親	バス
東京書籍	ノンステップバスのできごと	男性	車いすの大人	バス
	くずれ落ちただんボール箱	子ども	高齢者	ショッピングセンター
日本文教出版	やさしいユウちゃん	子ども	子ども	教室
	くずれ落ちただんボール箱	子ども	高齢者	ショッピングセンター
廣済堂あかつき	バスと赤ちゃん	バスの人々	子ども連れの母親	バス
	ちゃんとやれよ, 健太	子ども	子ども	メール
	くずれ落ちただんボール箱	子ども	高齢者	ショッピングセンター

6 年生	教材名	(しようと) する人	される人	場所
学研	ある日, 町の中で	学習者	聴覚障害者 視覚障害者	駅 道
	行為の意味	詩		
	最後のおくり物	高齢者	青年	劇団
学校図書	すり切れたわらじ	子ども	大人たち	村
	思いやりのかたち	子ども	高齢者 幼児	電車 博物館
教育出版	父の言葉	子ども	松葉づえの子ども	道
光村図書	今度は僕の番	教師	子ども	はがき
	最後のおくり物	高齢者	青年	劇団
光文書院	命のおにぎり	仮設住宅の住民	トラック運転手	道路
	最後のひと葉	高齢者	若者	病院
東京書籍	車いすでの経験	子ども 駅員, 運転手	高齢者 車いすの子ども	横断歩道 駅
	心に通じた「どうぞ」の一言	子ども	高齢者	電車
日本文教出版	心づかいと思いやり	詩		
		子ども	車いすの人	段差
	タクシーを待つ人	タクシーを待つ人	タクシー乗り場	
廣済堂あかつき	最後のおくり物	高齢者	青年	劇団
	おばあちゃんの指定席	子ども	高齢者	電車
	車いすの子ども	子ども	車いすの子ども	歩道
	最後のおくり物	高齢者	青年	劇団
	「がんばる」はぼくの宿題	医者	患者	病院

を深めることができると思われる。「駅」や「電車」、「バス」の利用については、2006年に「高齢者、障害者等の移動等の円滑化の促進に関する法律」（通称「バリアフリー新法」）が施行されている。この法律は「高齢者や障害者などの自立した日常生活や社会生活を確保するために、旅客施設・車両等、道路、路外駐車場、都市公園、建築物に対して、バリアフリー化基準（移動等円滑化基準）への適合を求めるとともに、駅を中心とした地区や、高齢者や障害者などが利用する施設が集中する地区（重点整備地区）において、住民参加による重点的かつ一体的なバリアフリー化を進めるための措置など」を定めている。国土交通省の調査によると2016年度末（2017年3月31日現在）の状況は以下の通りになっている（表2、表3）。段差については1日当たりの平均利用者数が5千人以上、3千人以上の駅といった大きな駅では改善が進んでいるといえる。しかし、鉄軌道全体で言えば、いまだ不十分な状況にある。また車両に関しても引き続き改善が必要である。

高齢者や障害者の日常生活における困難は、様々なものがある。「私にできること」だけではなく、施設整備等のバリアフリーの推進についても現状と課題を学ぶことによって、「社会」が果たすべき責任について理解し、積極的に働きかけていくことができるようになると思う。

表2 2016年度末 鉄軌道駅における段差解消への対応状況について

	駅数	段差が解消されている駅	うち基準に適合している設備により段差が解消されている駅
1日当たりの平均利用者数が5千人以上の駅	2,892	2,828 (97.8%)	2,693 (93.1%)
1日当たりの平均利用者数が3千人以上の駅	3,559	3,334 (93.7%)	3,098 (87.0%)
鉄軌道全体	9,474	5,605 (59.1%)	4,315 (45.5%)

表3 2016年度末 鉄軌道車両のバリアフリー化設備整備状況

	事業の用に供しているもの		移動等円滑化基準に適合したもの		車いすスペースのある編成数	車いす対応便所のある編成数※	案内装置のある編成数	車両間転落防止設備のある編成数
	編成数	車両数	編成数	車両数				
総合計	11,483	52,212	5,977	35,343	8,388	2,874 (4,982)	7,657	8,497
編成総数又は車両総数に対する割合			52.1%	67.7%	73.0%	57.7%	66.7%	74.0%

※車いす対応便所のある編成数の（ ）内の数字は便所のある編成数を、編成総数に対する割合は便所のある編成数に対する割合を示す。

4-2. 『最後のおくり物』に含まれる人権問題

「親切、思いやり」を学ぶ教材として、第 6 学年の道徳科教科書の 8 冊中 4 冊に『最後のおくり物』（作 武田正樹）が使用されている。『最後のおくり物』に登場するロベータは、有名な劇団「アルベル」の俳優になることを夢見ている。しかし、生活は厳しく養成所に通うことはできず、窓から練習の様子を見ていたとき、守衛のジョルジュじいさんと知り合いになる。しばらくするとロベータのもとにお金の包みが届けられ、養成所に通うことができるようになる。しかし、次第にお金は届かなくなり、月謝が払えなくなってしまふ。ある時、ロベータはジョルジュが自分のために体を壊した後も働き、お金を送ってくれていたことを知る。ジョルジュはロベータに付き添われながら息を引き取ってしまう。ジョルジュから最後の手紙を受け取ったロベータは、ジョルジュの深い思いやりに気づく、という物語である。

『最後のおくり物』は、「主人公のロベータは、守衛のジョルジュが書いた最後の手紙を読み、初めて自分への温かい思いやりに気づく。自分のことしか考えていなかったロベータが、相手を思いやることの大切さに気づき、人を思いやる生き方をしようとする姿から、相手の立場を考えた親切について考えることができる」（文部科学省 2014, p. 172）資料である。しかしながら、『最後のおくり物』は、「親切、思いやり」としてとらえるだけではなく、人権の視点を取り入れることで、今日の社会問題について考えることができる資料である。

一つは、ジョルジュからロベータに行われた「経済的援助」である。経済的要因により、将来の夢を諦めなければならないということは、決して物語の中だけの話ではない。2018年版『子供・若者白書』によると、「児童のいる世帯のうち、ひとり親家庭の世帯の割合は上昇傾向にあるが、ひとり親家庭の平均所得は、他の世帯と比べて大きく下回っており、子供の大学進学率も低い状況」（p. 123）にあり、児童のいる世帯の 1 世帯当たりの平均所得（平成27年）では、夫婦と未婚の子のみの世帯は712.6万円に対し、ひとり親と未婚の子のみの世帯は317.5万円となっている。また、大学進学率については、全世帯では73.0%であるが、ひとり親家庭では58.5%に留まっている。今日の日本社会では、「家庭の経済状況等によって、子供や若者の将来の夢が断たれたり、進路の選択肢が狭まることのないように、教育、生活面、親の就労など、様々な支援が求められている」（p. 123）のである。ロベータは、「たまたま」ジョルジュからの経済的援助により養成所に通うことができ夢を諦めずにすんだが、私的な人間関係の「親切、思いやり」に問題解決を一任してよいものではない。人権の視点から考え、奨学金制度をはじめとした支援制度について学び、子どもの生活や自己実現に関わる「現実の問題」として捉えさせる必要がある。

二つ目は、「ジョルジュの死」である。ジョルジュは、ロベータの夢を応援するために体を壊して休んでいたにも関わらずまた無理をして働き始め、最後には亡くなってしまふ。「死ぬまで働く」ことが「親切、思いやり」とセットとなり、行動規範として安易に読み取られてしまふ可能性もある。2017年版「過労死等防止対策白書」（厚生労働省）によると、2016年度

に業務における過重な負荷により脳・心臓疾患を発症したとする請求件数は、825件（前年度比30件増）となり、支給決定（認定）件数は260件（うち死亡107件）、業務における強い心理的負荷による精神障害を発病したとする請求件数は1,586件（前年度比71件増）、支給決定（認定）件数は498件（うち未遂を含む自殺84件）となっている。働き方や働くことへの意識については、人権の視点から見直さなければならない点が多くある。ジョルジュの「深い思いやり」の行動の結果として、ジョルジュの「死」があること受け流さず、子どもたちとともに問い直すことによって、働き方改革やワークライフバランスの推進について学び、「社会の変革」が必要であることを意識させることが重要であると考えられる。

5. 終わりに

本稿では、小学校第5学年、第6学年の道徳科教科書に掲載されている「親切、思いやり」について学ぶ資料を分析し、人権の視点を含めた「多面的・多角的」に考える道徳科の授業実践について考察を行った。道徳科教科書には、人権問題としてとらえることができるテーマが多く含まれており、「多面的・多角的」に考える一つの視点として人権を取り入れることは十分に可能であることを明らかにした。また、私的な人間関係のなかで「心のもちよう」によって問題を解決するだけではなく、「現実の問題」としてとらえ社会の在り方を問い直し「権利を要求する」ことの必要性を指摘することができた。いまだ「特別の教科」化に対する戸惑いや価値の押し付けへの不安の声が挙がるなか、人権の視点を取り入れることが対応策の一つになるのではないかと考える。

しかしながら、あくまでも「対応策」の一つであり、人権の視点を取り入れることですべてが解決するわけではない。教科書の内容や評価の在り方を含め、道徳科をどのようにとらえ、実践を重ねていくのか、これからも積極的な議論が求められている。

【注】

- (1) 平成20年度—平成22年度に勤務した学校が市区町村・都道府県・文部科学省等による道徳教育の研究指定を受けている、または、受けたことがあると回答した調査協力者を「指定校」の教師、それ以外の学校の調査協力者を「一般校」の教師として分類している。

【引用文献】

- 道徳・人権教育研究委員会（2014）『これからの道徳教育・人権教育——「おもいやり・やさしさ」教育を超えて——』、アドバンテージサーバー。
- 柄本健太郎（2014）「教員養成課程の大学生が重視する内容項目とは：教師と一般成人との比較」日本道徳教

- 育学会『道徳と教育』58 (332), pp. 27-38.
- 濱嶋朗・竹内郁郎・石川晃弘編 (2009)『社会学小辞典』有斐閣.
- 林泰成 (2009)『道徳教育論』放送大学教育振興会.
- 林泰成 (2011)「道徳教育と人権教育を考える」部落解放・人権研究所『部落解放研究』(192), pp. 27-39.
- 平沢安政 (2009)「同和教育, 解放教育, 人権教育」友永健三・渡辺俊雄編著『部落史研究からの発信』解放出版社, pp. 71-86.
- 平沢安政 (2010)「『第三次とりまとめ』と『人権教育の推進に関する取組状況の調査結果』が示唆するもの」部落解放・人権研究所『部落解放研究』(188), pp. 61-77.
- 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——人権の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, pp. 161-183.
- 池田賢宇 (2018)「道徳教育と人権教育との接合の可能性と危険性」中央大学『教育学論集』第60集, pp. 1-19.
- 長尾彰夫 (2016)「道徳教育と人権教育 どこが似ている どこが違う」部落解放・人権研究所『部落解放』(719), pp. 12-19.
- 恩田瑞穂・吉野真弓・佐藤麻子・大竹美登里 (2001)「中学校『技術・家庭科』教科書のジェンダーバイアスに関する研究——家庭分野について——」『日本家庭科教育学会誌』第44号 (2), pp. 117-126.
- 志水宏吉 (2005)『学力を育てる』岩波書店.
- 志水宏吉 (2009)『「力のある学校」の探求』大阪大学出版会.
- 氏原陽子 (1997a)「教科書におけるジェンダーメッセージ (Ⅰ)」『名古屋大学教育学部紀要』第44号 (1), pp. 91-103.
- (1997b)「教科書におけるジェンダーメッセージ (Ⅱ)」『名古屋大学教育学部紀要』第44号 (2), pp. 95-106.

(2018年10月31日最終閲覧)

アムネスティ・インターナショナル日本

https://www.amnesty.or.jp/human-rights/what_is_human_rights/our_life_and_human_rights.html

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
同和对策審議会 (1965)「同和对策審議会答申」

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinken/sankosiryo/1322788.htm

外務省 (2015)「国連『人権教育のための世界計画』」

<https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/kyoiku/index.html>

人権教育の指導方法等に関する調査研究会議 (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]」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/024/report/08041404.htm

国土交通省 (2017)「平成28年度 駅のバリアフリー化状況」「平成28年度 車両のバリアフリー化状況」

http://www.mlit.go.jp/tetudo/tetudo_fr7_000003.html

厚生労働省 (2017)「平成29年版 過労死等防止対策白書」

<https://www.mhlw.go.jp/wp/hakusyo/karoushi/17/index.html>

文部科学省 (2017)「小学校学習指導要領」

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384661.htm

文部科学省 (2017)「小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1387014.htm

文部科学省 (2014)「『私たちの道徳』活用のための指導資料 (小学校)」

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/doutoku/detail/1353661.htm

内閣府 (2014)「平成25年度 我が国と諸外国の若者の意識に関する調査」

http://www8.cao.go.jp/youth/kenkyu/thinking/h25/pdf_index.html

内閣府 (2018)「平成30年版 子供・若者白書」

http://www8.cao.go.jp/youth/whitepaper/h30honpen/pdf_index.html

東京学芸大学（2012）「道徳教育に関する小・中学校の教員を対象とした調査——道徳の時間への取組を中心として——〈結果報告書〉」

<http://www.u-gakugei.ac.jp/~kokoro/databank/index.html#title03>

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/1352890.htm

Summary

A study on morality textbooks from a human rights perspective ——Focusing on “kindness, compassion” of elementary school 5th and 6th graders——

Kazumi Kimura

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. “Special subject morality” will be fully implemented in elementary school from 2018 and junior high school from 2019. Textbooks were adopted in elementary schools in 2017 and junior high school in 2018. However, there are many voices who are still worried about “special subject morality”. Under these circumstances, there is the argument that a human rights perspective should be utilized in the practice of moral education.

This paper analyzed reading materials on “kindness, compassion” that is published in the morality textbooks used by elementary school 5th and 6th graders from a human rights perspective.

As the results of analysis of morality textbooks, many themes can be categorized as human rights issues. It became clear that practicing to rethink the works of society as “actual problem” including a human rights perspective in “multifaceted / multilateral” is sufficiently possible.

However, incorporating a human rights perspective does not solve everything. Aggressive discussion is required from now on how to practice in “special subject morality”.