

## 研究 成 果 報 告 書

(ふりがな) かわのべ たかのり

氏 名 河野辺 貴則

現 職 (所属名、職名等) 東京都 調布市立富士見台小学校

修了又は卒業年月、専攻又は専修コース名

学校教育研究科 学校教育 専攻 学校臨床研究コース 平成 29年 3月 修了

**研究題目** 人権教育と道德教育の異同に関する授業実践研究  
—参加型人権学習とモラル・スキルトレーニングの比較を通して—

### 1. 問題の所在と研究目的

人権教育と道德教育の関係性を整理していく必要性については、梅田(2002)や、林(2011)が指摘している。背景には、「人権教育のための国連10年国連行動計画」(国連, 1994)や、「人権教育及び人権啓発の推進に関する法律」(2000年12月6日法律第147号)によって、人権教育を充実していくことが社会から要請されている。一方、平沢(2010)は、教育委員会や学校教育の実践の場においては、人権教育と道德教育の境界線が見えなかつたりするために、両者を整合性のあるものとして捉えていない状況に警鐘を鳴らしている。また、人権教育と道德教育の関係性を整理する作業が教育実践の場において急務であることを指摘している。学校教育で推進されている人権教育の現状を調査した結果(文部科学省, 2013)によれば、人権教育における指導方法の基本である参加型人権学習を道德の時間で取り組んだ学校が58.9%(N=1,637)と示されており、学校教育の実践の場で人権教育と道德教育は混同されているといえる。人権教育と道德教育の趣旨や実践に関する特徴を具体的に整理していくことは、学校教育における実践的な研究課題だといえる。

上記の課題に対して、人権教育と道德教育の関係性を人権教育と道德教育の基本方針を実践的な観点から検討している論述としては、島(2013)が挙げられる。島(2013)は、学校教育の実践の場において、人権教育の実践が知識や技能を教えることにあり、道德教育の授業実践は価値・態度を育成することにあると指摘する。そして、人権教育は知的理解や技能の学習にとどまり、価値・態度の側面が脆弱であることを懸念し、道德教育は人権教育の中で価値・態度を育成する役割を担っていることを強調する。しかしながら、人権教育が知的理解と技能の育成を担っており、道德科の授業実践が価値・態度を養う役割を担っていると単純に区別をすることは早計である。河野辺(2017)によれば、「[価値的・態度的側面][技能的側面]重視型ランキング(震災と人権)」(以下「震災と人権」と表記する)は、価値的・態度的側面と技能的側面を育成することが重点とされており、授業記録を分析した結果として価値的態度的

側面の構成要素の「人間の尊厳の価値を感知する感覚」や、「自他の人権を尊重しようとする意欲・態度」、「偏見をもたずに多様性を尊重しようとする意欲・態度」等を抽出したことが報告されている。人権教育における基本的な学習形態である参加型人権学習は、知的理解やスキルのトレーニングに留まらず、価値・態度の育成に波及効果がある学習形態だといえる。一方、道徳科においては、林(2018)によって模範的に道徳的な行為を演じてみるという手法を取り入れた道徳教育の方法であるモラルスキルトレーニング(以下、MoSTと表記する)が提唱されており、道徳教育においては道徳的諸価値についての理解を深めると共に、道徳的行為に関するスキルを身に付けることをねらいとしている方法が開発されている。

一方で、島(2013)は道徳教育の内容項目「A正直・誠実」は、人権教育と道徳教育の関係性を整理していく手掛かりとなり、両者を区別するだけではなく、両者の関係性を模索することの重要性についても指摘している。内容項目「A正直・誠実」を主題としたMoSTとしては、MoST「だまっていればわからない」(教育出版, 2018)が唯一確認できる。これまでに人権教育と道徳教育の授業実践の授業記録は比較されることはなく、両者の異同を具体的には検討されてこなかったことを踏まえれば、教育実践学の視座から両者の授業実践が学習者に与える「知識」や、「価値・態度」、「技能」の側面に関する学習成果の異同を整理することは、両者が混同されている状況を乗り越えるための新たな知見につながることを期待できる。

以上のことから、本研究では、学校教育の実践の場で学校教育の実践の場で混同されがちな人権教育と道徳教育の関係性を実践的な観点から考察していく。

## 2. 研究方法

本稿では、河野辺(2017)の授業記録とMoST「だまっていればわからない」の授業記録を比較していく。なお、授業記録を収集する際の倫理的配慮に関しては、学校長、担任教諭および保護者に研究の趣旨と調査協力の任意性、個人情報保護、論文掲載に関する説明をし、研究の承諾を得た上で研究を進めた。

学習成果の分析に関しては、学習感想文の記述を学習者視点でリフレクションしたデータと位置付けて分析していく。なお、渾沌としている学習感想文の記述から抽出された言語データを定量的に検討していくため、「KH Coder」(樋口, 2014)を用いてテキストマイニングによる分析を行う。「KH Coder」の利点としては、データを分析する際に分析者のバイアスを排除し、客観性を担保すると共に両者の言語データを定量的な観点から比較することが可能となる。一方で、人権教育や道徳教育の学習成果に関しては、定量的な観点だけではなく、学習者の感性を質的研究によって分析する観点も重要であり、荒木(2018)は、道徳教育の評価を「KJ法」(川喜田二郎, 1986)によって文章化されたものをケースごとに判断して、意味的なまとまりをとらえて概念化していく分析を試みていることを踏まえて、本稿においては、「KH Coder」を用いたテキストマイニングによる分析と、「KJ法」による質的な分析を通して学習成果の特徴を比較検討していく。なお、分析の妥当性は担任教諭等とのカンファレンスによって担保した。

## 3. 分析結果

表1は、「震災と人権」とMoST「だまっていればわからない」の学習感想文記述をKH Coderを用いた分析結果とKJ法による分析結果を整理したものである。

表1の「知識」に関する質的データに着目を見ると、「人権」に関する語句の有無や、大グループ「人権は世界人権宣言によって遵守されるべき平等に保障される権利

表1 「震災と人権」と MoST「だまっていればわからない」の分析結果の比較

「震災と人権」			MoST「だまっていればわからない」		
頻出語句 (KH Coderによる分析結果) 括弧の数字は出現回数	大グループ (KJ法による分析結果)	人数	頻出語句 (KH Coderによる分析結果) 括弧の数字は出現回数	大グループ (KJ法による分析結果)	人数
人(64), 意見(53), 思う(52), 人権(35), 大切(28), 自分(27), グループ(21), 活動(14), 聞く(11), 考える(11), 世界(11), 生きる(11), それぞれ(10), 一番(10), 色々(10), 宣言(10), 権利(9), 考え方(9), 仕事(9), 被災(9), 理由(9), 家(8), 今日(8), 話(8), 決める(7), 知る(7), ランキング(6), 学習(6), 自由(6), 人々(6), 地震(6), 避難(6), 分かる(6), 学ぶ(5), 言葉(5), 守る(5), 相手(5), 他(5), 命(5), 優先(5)	人権は世界人権宣言によって遵守されるべき平等に保障される権利であることへの言及	18	正直(76), 謝る(31), 自分(29), 思う(28), 大切(27), 分かる(19), 心(16), 言う(15), 今日(14), 授業(12), 相手(11), 人(9), 悪い(8), 気持ち(8), 学習(6), 軽い(6), 演じる(5)	道徳的価値(正直・誠実)に関する自己形成へ言及	24
	日常生活で他者を尊重するために自己自身を省察・観想	16		過ちや失敗を素直に認めて正直で誠実な生き方を目指そうとする意欲	20
	災害によって生命を奪われる等の人権被害を被った方々の心情への言及	15		役割演技による資料の登場人物の心情や日常生活の行為への言及	15
	多様性を尊重するために受容や合意形成をする重要性	20			

であることへの言及」の有無が確認でき、平等に保障される権利や世界人権宣言といった普遍的な人権の概念に関する知的理解に関する学習感想文記述の構成要素が異同として表出している。両者の授業実践には、国際的に合意されている人権という普遍的な概念を知識として理解させるという点において異同が生じている。

次に、「価値・態度」に関する質的データに着目をする。両者には「正直」や「謝る」という語句の有無や、「日常生活で他者を尊重するために自己自身を省察・観想」や、大グループ「災害によって生命を奪われる等の人権被害を被った方々の心情への言及」、「道徳的価値(正直・誠実)に関する自己形成へ言及」や、「過ちや失敗を素直に認めて正直で誠実な生き方を目指そうとする意欲」の有無が異同として表出していることが読み取れる。「震災と人権」は、日常生活における自己の生き方を他者の存在を意識しながら観想したり、人権が侵害された方々の悲痛な心情を想像したりすることが特徴だといえる。それに対して、MoST「だまっていればわからない」では、学習者自身が主題としている道徳的価値に関して自己の在り方を模索したり、道徳的価値への実践意欲を養ったりすることが、価値志向的な面としての特徴だといえる。また、MoST「だまっていればわからない」では、「人」という語句が9回しか表出されていないのに対して、「震災と人権」では、「人」という語句が64回も表出されており、人権教育における価値志向的な面の特徴として、他者を尊重していくことを意識することが挙げられる。両者は共に価値・態度にアプローチしているが、他者を尊重していくことを意識する点や道徳的価値の理解において質的な異同が生じている。

最後は、「技能」に関する質的データに着目をする。両者には「聞く」や「決める」、「言う」という語句の有無や、大グループ「多様性を尊重するために受容や合意形成をする重要性」や、「役割演技による資料の登場人物の心情や日常生活の行為への言及」の有無が異同として表出している。「震災と人権」では、他者と合意をしていく活動を通して、他者を受容することや多様な価値観を尊重していく重要性や、他者の意見を傾聴したり尊重したりすることを体験的に学ぶことに特徴がある。また、「人」や「意見」の語句の頻出頻度が多く、他者の意見を尊重していくことに関する、「聞く」や「決める」という具体的な行為に言及していることに特徴がある。それに対して、MoST「だまっていればわからない」では、資料の登場人物の道徳的な行為

に関する体験的な学習を通して、道徳的価値に関する自己の行為に言及していると共に、日常生活における道徳的な行為を省察していくことに特徴がある。また、「自分が悪いことをしてしまったら、すぐにげたりせずに、自分から謝りにいきたい」(A4)等、「謝る」や「言う」といった具体的な行動に言及していることにも特徴がある。このことから、「技能」に関しては、他者と合意をしていくための「受容」することや、多様な価値観を尊重していくために他者の意見を「傾聴」すること、日常生活における道徳的な行為に関する「謝る」や「言う」というデータに異同があり、人権教育と道徳科の授業実践による学習成果としての技能には質的な異同が生じている。

#### 4. 研究の成果と今後の課題

本稿の分析結果から、両者の授業実践が学習者にもたらした異同として、他者を尊重していこうとする意欲や態度、具体的な行為と、道徳的価値に関する実践意欲や具体的な行為という点において質的な異同が確認できた。一方で、両者には「自分」や「大切」という語句に関する表出した回数はほとんど同数となっている。また、大グループ「日常生活で他者を尊重するために自己自身を省察・観想」と「役割演技による資料の登場人物の心情や日常生活の行為への言及」が表出されており、人権教育と道徳科の授業実践によって、学習者は日常生活における自己の在り方を模索していることが共通している(表1)。このことから、両者の授業実践が与える学習成果には異同があるものの、人権教育と道徳科の独自性を意識して授業実践することは、互いの独自性を補完し合いながら、社会の中で他者と共に人間としてよりよく生きようとする人格形成に寄与することは両者の接合点になると考えられる。

これまでに、人権教育と道徳教育の異同について、学校教育における授業記録に焦点があてられなかった。本研究により教育実践学の視座から両者の関係性を比較し、具体的な異同を示したことは、これからの関係性を模索していく上での一つの見方を供給することにつながるのではなかろうか。今後の課題としては、道徳科の教材と人権に関する内容の関連性について分析し、両者の接合点を具体的に整理していくことが挙げられる。具体的な検討については、別の機会に譲りたい。

#### 主な参考文献

- 荒木紀幸「道徳教育のための評価法—連想法を使った教育評価の方法、連想マップについて—」『道徳性発達研究』, 11巻1号, pp.50-101, 2018
- 林泰成「道徳教育と人権教育を考える」『部落解放研究』192巻, 部落解放研究所, pp.27-39, 2011/『道徳教育の方法 理論と実践』放送大学, 2018
- 樋口耕一『社会調査のための軽量テキスト分析 内容分析の継承と発展を目指して』ナカニシヤ出版, 2014
- 平沢安政「人権教育と道徳教育の関係性をめぐって問題提起」『部落解放研究』190巻, pp.2-8, 2010
- 教育出版「だまっていればわからない」『小学 どうとく はばたこう明日へ 4』pp.98-103, 2018
- 川喜田二郎『KJ法 渾沌をして語らしめる』中央公論社, 1986
- 河野辺貴則「参加型人権学習「ランキング」の授業分析研究—人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素に焦点をあてて—」『教育実践学研究』, 19巻1号, pp.1-13, 2017
- 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]~指導の在り方編~」, 2008/「人権教育の推進に関する取組状況の調査結果について」, 2013/『小学校学習指導要領 解説 特別の教科 道徳』2018
- 島恒生「人権教育と道徳教育の関連」『部落解放研究』, 198巻, pp.15-27, 2013
- 梅田修「人権教育政策の展開と「人権教育」」『人権教育の実践を問う』大月書店, pp.28-48, 2002
- 梅野正信「人権教育資料の分析的研究1—「協力的」「参加的」「体験的」な学習を中心とする指導例示の特色と傾向—」『上越教育大学研究紀要』第31巻, pp.29-39, 2012