

人権教育と道德教育の関係性についての一考察
—「性の多様性」をテーマとする小学校道德科の授業実践をふまえて—

吉野 敦・黒川 勲・藤井 陽祐・丸尾 剛廣

Exploring the Relationship between
Human Rights Education and Moral Education:
A Consideration of Teaching Practices on Gender and Sexual Diversity
in Elementary School

YOSHINO, A., KUROKAWA, I., FUJII, Y. and MARUO, T.

大分大学教育学部研究紀要 第46巻第2号

2025年3月 別刷

Reprinted From

RESEARCH BULLETIN OF THE

FACULTY OF EDUCATION

OITA UNIVERSITY

Vol. 46, No. 2, March 2025

OITA, JAPAN

人権教育と道德教育の関係性についての一考察

—「性の多様性」をテーマとする小学校道德科の授業実践をふまえて—

吉野 敦^{*1}・黒川 勲^{*2}・藤井 陽祐^{*3}・丸尾 剛廣^{*4}

【要 旨】 近年、学校教育には多様化する現代的な人権課題をみすえた人権教育の推進が求められている。そうした状況のもとで、「人間尊重の精神」の育成を目指す「特別の教科 道德」を要とする道德教育は、人権教育を支える基礎となりうる。しかし、道德教育と人権教育は、その歴史的経緯からしばしば相いれないものと見なされており、両者をどのように有意義に接合することができるかは、重要な研究課題である。本稿では、道德科と人権教育の接合の可能性と課題について、近年、人権教育において重視されている「性の多様性」の教育の実際の教育実践を手がかりに考察する。

【キーワード】 人権教育 道德教育 性の多様性

はじめに

近年、学校教育には多様化する現代的な人権課題——SNS を介したいじめ問題や、性的マイノリティ、外国にルーツをもつ子どもへの対応など——をみすえた人権教育の推進が求められている。そうした状況のもとで、「人間尊重の精神」の育成を目指す「特別の教科 道德」（以下、道德科）を要とする道德教育は、人権教育を支える基礎となりうる。しかし、道德教育と人権教育は、その歴史的経緯からしばしば相いれないものと見なされており、両者をどのように有意義に接合することができるかは、理論的にも実践的にも十分に研究が進んでいるとはいえない。本稿では、道德科と人権教育の接合の可能性と課題について、近年、人権教育において重視されている「性の多様性」の教育の実際の授業実践を手がかりに考察する。第1節では、人権教育と道德教育をめぐる「対立」の歴史的経緯を確認しつつ両者の関係性について論じた先行研究を整理したうえで、今日の人権・道德教育研究の課題を示したい。第2節では、実際に道德科の枠組みで実施した性の多様性の教育実践をふまえ、道德科の枠組みで実施される人権教育の可能性と課題について考察する。第3節では、第2節までの課題をふまえ、性の多様性・人権教育との関係設定に基づき道德科の内容項目ないし道德的価値を解釈し、それをもとにした道德科の授業実践の可能性について検討する。

令和6年10月29日受理

*1 よしの・あつし 大分大学教育学部発達科学教育講座（教育学）

*2 くろかわ・いさお 大分大学教育学部社会認識教育講座（哲学）

*3 ふじい・ようすけ 大分大学教育学部附属小学校

*4 まるお・たけひろ 大分大学教育学部附属小学校

I 道德教育と人権教育の「対立」の歴史的経緯および研究動向の整理

1 道德教育と人権教育をめぐる「対立」の歴史的経緯

道德教育と人権教育は対立しあうものとして理解されてきた歴史がある（cf. 平沢 2010: 4; 貝塚 2020: 197）。ここでは、そのような理解が生み出される前提となった経緯を確認しておきたい。戦後日本における人権教育は、同和教育・部落解放教育運動によって牽引されてきた。そこでは、人権という戦後民主主義社会の基本原則に立脚しつつ、日本に根強く残存する部落差別（同和問題）という社会的現実をふまえ、差別と闘う子どもの育成を目指した実践が進められてきた。その実践は、行政による政策と民間諸団体の教育運動のあいだで緊張関係をはらみつつ発展してきたと目され、文部省が公的に進める道德教育の制度的展開とはしばしば対極的な位置にあった。1958年に告示された学習指導要領において「道德の時間」が特設されて以降、人権理念に親和的と見なされうる「人間尊重の精神」の涵養はつねに道德教育の目標として据えられてはいたが、教育現場では戦前の国家主義的な道德教育への反省をふまえた根強い対抗意識が残存しており、道德の授業は人権理念とは相反する「押し付け道德」や「官製道德」と見なされ、忌避される傾向があった。教科外教育活動として制度的拘束力の緩い道德の時間は、同和・人権教育の時間として「活用」され、「人権道德」と評される実践がなされることもしばしばあった（以上、cf. 長尾 2016: 12–13; 神村・森 2019: 1016, 197–199）。こうした取り組みは道德教育と人権教育の接合の試みというよりは、「官製道德」への抵抗という性格をもっていたと考えられる。他方で学習指導要領上では、今日に至るまで道德教育に関わる部分に「人権」という語の記載はなく、道德教育の公的なカリキュラム上では人権教育に明確な位置づけが与えられたことはないといえる。

こうした戦後以来の人権教育と道德教育の関係性が変化するきっかけとなったのは、1995年より始まる国連による人権教育推進プロジェクト「人権教育への国連 10 年」を中心とした国際的な人権教育潮流の日本への受容であった。この出来事は、部落差別という日本固有の人権課題への取り組みを中心とする同和教育を軸とした流れから、現代において多様化する人権課題をみすえた人権教育への方針転換として、「同和教育から人権教育への転換」として評価されることがある（cf. 林 2009: 169）。2000年には、その後の日本の人権政策の指針となる「人権教育及び人権啓発の推進に関する法律」が制定、2002年には「人権教育・啓発に関する基本計画」が閣議決定された。文科省は 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、その成果として 2004 年に「人権教育の指導法等の在り方について〔第一次とりまとめ〕」を公表した。同とりまとめは、その後内容を拡充させながら再編成され、現在では 2008 年の「第三次とりまとめ」が日本の人権教育の指針としてひろく参照されている。人権教育と道德教育との関係性は特にこの「第三次とりまとめ」を契機として変化し、従来の対立関係を清算し両者の接合点を模索する試みが盛んになった。例えば、部落差別問題に取り組む部落解放・人権研究所が発行する『部落解放研究』においては、「人権教育と道德教育を考える」と題した特集が 2010 年および 2013 年に組まれている。2010 年の特集号で人権教育研究の第一人者である平沢が振り返る通り、部落解放・人権研究所が「道德教育」を扱うことは「今までなかった」異例の事態であった（平沢 2010: 2）。道德教育の側では、「第三次とりまとめ」を契機として、2010 年に開催された道德教育学会第 76 回大会が「人権と道德教育」のテーマで開催された（基調講演者は平沢）。これらの動きからは、人権・同和教育と道德教育の歩み寄りの

姿勢がうかがわれる。2010年代半ば以降は、道德科の設置に伴い、道德教育の刷新をめぐる様々な立場からの議論が盛り上がるなかで、人権教育は現代的課題や市民教育といったテーマとも重なる重要な論点を形成している。

2 人権教育と道德教育の関係性をめぐる研究の動向と課題

2020年時点で道德教育研究者の貝塚は、人権教育と道德教育の「両者が相対立するかのよう」に捉えられてきた歴史的な背景の中で、教育課程における両者の理念的、方法論的な研究は十分に進んでいない」と総括しているが（貝塚 2020: 197）、現在この種の研究は着実に蓄積されつつある。両者の関係性を検討した研究動向の概観を含むものに限っても、相当数が挙げられる（梅田 2020; 梅田 2022; 河野辺 2023; 福若 2023; 森田 2024）。ただし、これまでの研究では、両者を関連付ける際に、上述したような「対立」の事情がそれ自体として十分に考慮されていたと言ひ難い。しかし、本項で示す通り、「対立」の捉え方は、両者の関係設定にとって基本的な問題である。以下では、人権教育と道德教育をめぐる「対立」認識の差に焦点化して、両者の接合点を模索する先行研究の動向について整理し、現状の課題を示したい。

第一に、人権教育と道德教育のあいだの類似性や共通性を抽出することで接合の可能性を示そうとする立場がある。例えば、道德の教育内容と「第三次とりまとめ」で示された教育内容の類似性を指摘する芝浦（芝浦 2013: 39-40）、道德科の内容項目のなかに「人権教育に関連するような内容」が示されていることを確認することで両者の「接点」を見出す長尾（長尾 2016: 15-16）、また、「第三次とりまとめ」で示された人権課題と、道德科の内容項目や教科書教材等のあいだに想定される対応関係を分析した河野辺（河野辺 2023）らの研究である。しかし、この立場は、しばしば人権教育と道德教育の内容の単純な比較に基づく類似の指摘に留まり、その結果として、①教育内容の論理的関係、例えば「人権」や「道德」といった概念間の関係が十分に吟味されず、②歴史的事情への考慮を欠くことで両者の関係の対立的な相を捉えられなくなるという問題がある。また、その結果、恣意的な関係設定に陥りかねないという問題も指摘できる。

第二の立場は、両者の接合のために一方の優位性を主張し、他方をその下位に置く立場である。この場合、人権教育が道德教育の基礎となるか、その逆かが問題となる。こうした立場は、両者の「対立」という歴史的事情を反映したものと推察される。例えば、人権教育を推進する立場に立つ論者の多くは、人権教育が道德教育に優先することを主張する。佐藤は、「人権教育」を攻撃し「道德教育」を説く人びとに抗して、「道德教育は、基本的人権の学習を中心にして、批判と創造を行わなければならない」（佐藤 2009: 4-5）とし、桂は、新保守主義政策を背景とした道德教育の強化が含みもつ「偏狭なナショナリズム」への危機感を吐露しつつ、そうした流れに対抗すべく「人権教育としての道德教育の推進」の必要性を訴える（桂 2011: 12）。道德教育研究者の林は、「人権がベースになるのか、道德がベースになるのか」という問題意識のもとで、日本固有の「ローカル」な「道德」よりも普遍的な人権理念が優先すると主張し、「人権がベースになってその上に道德が乗っかっている」と見なす（林 2011: 36）。

これに対して、道德教育研究者・実践家の側にはしばしば反対の主張がみられる。例えば、道德教育研究の第一人者と目される押谷は、人権教育が帯びている「厳しいイメージ」を「払拭」するために、人権教育の基盤を「あたたか」な「人を愛する心」の育成に基づけるべきであると主張し、それを「道德教育を基盤とした人権教育」と表現している（押谷 2004: 11-13）。

同じ特集に寄稿している倫理学者の尾田も、「人権教育は〔……〕あくまでも道德教育の一環として位置づけられるのが最も適切」と論じている（尾田 2004: 54, [] は引用者, 以下同様）。第 1 節で言及した道德教育学会第 76 回大会も注目に値する。「人権と道德教育：これまでとこれから」と題されたシンポジウムが開催されたこの大会の報告には、「基本的な考え」として「人権教育を進めるにあたっての基盤となるのが道德教育である」と前置きする三宅（日本道德教育学会 2011: 203）、「道德の時間の名称が「人権」と表現され」るなどの「不適切な実態」を指摘し、翻って道德教育の充実の必要性を訴える亀井（同書: 208）らの報告が収められている。

この立場には、人権教育と道德教育のあいだに優劣の関係を想定することで一方を他方に還元し、結果として過去の対立構図の再生産に帰着する可能性があるという問題を指摘できる。人権教育の優先性は、しばしば指摘されるように、学校現場における道德教育の「忌避」の口実を与える可能性があるし、道德教育の優先性は、学習指導要領に未記載の「人権」の視点を道德教育にあえて取り込むための動機を失わせかねない。その結果、時代の要請に応じた人権教育と道德教育の柔軟な関係設定が困難になるおそれがある。

第二の立場が、「対立」の再生産によって関係設定を困難にする可能性を有するとすれば、両者の固有性を認めたとえて、その対立の相から両者の関係構造そのものを捉え直すことで「対立」を乗り越えようとする、第三の立場を区別することができる。それは第二の立場の派生形とも考えられるが、人権教育と道德教育それぞれの固有性をふまえつつ関係設定を試みる点で区別されなければならない。それは、一方の既存の枠組みを、他方の批判的知見の摂取によって修正しようとする立場であるといえる。

例えば、人権教育研究者の池田は、「権力構造への抵抗」という側面をもつ人権教育と、「内心の状態を問題とし、その個人がどう生きるかを問題とする」道德教育には根本的な差異があり、両者の「安易な接合論」は人権の問題を「心の問題」へと矮小化する危険（例えば、人権問題の「思いやり」の問題への還元）があると見なすが（池田 2021: 6）、そのような危険を回避する形で「道德教育の実践に「人権」の視点を活かしていくべき」とする立場をとる。具体的には、道德科の内容項目を差別や偏見をはらむ社会現実の視点から捉えなおす道德授業の方向性が提案されている。例えば、「正直、誠実」の項目に関しては、「うそをつかないように」と指導するのではなく、「なぜ、実際には「うそ」が多いのか、あるいは社会関係においては「うそ」は重要でさえあるのはなぜなのか」、「規則の尊重」に関しては「なぜ、守れなかったのか。その「きまり」自体に無理があったのかかもしれない」といった問題意識を軸とした議論を展開することである（以上、池田 2018: 15-16）。

第 1 節で言及した平沢も類似の立場をとる。平沢は、「人権的価値」と「道德的価値」の関係性を「コンフリクト」として捉えつつ（平沢 2013: 6）、その関係性を「人権文化」に依拠して道德教育を再構築する可能性として解釈する。それは「道德の時間を「要」としながら、道德的価値を人権価値として教育実践の中で意味づけ直し、人権の視点でカリキュラムを作成し、人権教育の主要な領域として取り組んでいくという発想の転換」（平沢 2012: 169）を意味する。具体的な戦略としては、道德教育の内容項目を人権教育にふさわしく「読み替え」、活用しようとする工夫がとられる。例えば、日本では「多分に偽善的であり、人権文化を豊にするうえでむしろ妨害物となりうる」という限界をもつ「思いやり」を、「再定義し、別な人権的解釈や適切な教材・学習法を考案することにより〔……〕人権の視点で扱うこと」である（平沢 2012: 174-175）。

また人権教育研究者の梅田は、「人権教育と道德教育をめぐる議論の最大の問題点は、文部科学省が示した「道德の内容項目」が前提となっていることである。「解放教育」論者も例外ではない。子どもに獲得させる道德的価値とは何なのか、という基本的問題の吟味がまったく行われていない」として、学習指導要領上の道德科の内容項目の枠を超えた道德教育と人権教育の関係設定の必要性を主張している（梅田 2020: 64）。こうしたよりラディカルな見解をこの立場に数え入れることもできるだろう。

この立場は、道德教育と人権教育の固有性を損なうことなく、歴史的な対立関係を両者の論理的接合のための手がかりへと転換することで、新たな関係性をつくりだすことを目指すものと捉えられる。その点で、第一・第二の立場の問題を乗り越えるものとして評価できる。現状では、人権教育の視点からの道德的価値の再吟味が必要であるとする人権教育推進派の論者がこの立場をとる場合が多く、そこには、人権教育とは比較にならない「法的な「お墨付き度」」（平沢 2012: 169）が与えられた道德教育の枠組みへと人権教育の考え方を導入するための戦略を読み取ることができる。しかし、「考え、議論する道德」への質的転換が要求されるとともに、現代社会において多様化する人権課題への対応が求められている道德教育の現状をふまえるならば、道德教育研究・実践の立場からも、こうした動きに柔軟に応答していく必要があるであろう。

第三の立場に基づく人権教育と道德教育の関係設定のあり方を模索していくために、現状では以下のような課題があるものと考えられる。第一に、戦後以来の人権教育と道德教育の関係性を、単に乗り越えられるべき負の遺産、非生産的な「対立」の物語として片づけるのではなく、有効な教育学的リソースとして活用するために、両者の複雑な関係史を実証的な歴史的検証にゆだねることである。「人権教育」と「道德教育」は具体的にどのような意味において「対立」していたとどういうのか。どのようなアクターが関与し、どのような理論上の選択や実践の試みがあったのか。対立の背後には、どのような政治的状況が控えていたのか。管見の限り、こうした点についての歴史的検証はほとんどなされていない（cf. 平沢 2010: 3-4）。

第二に、そのような歴史認識のもとで取り出される「対立」を、人権教育と道德教育を接合する論理的関係として設定しなおすことである。「人権」の概念は道德科学学習指導要領に記載されていない以上、両者の接合のためには学習指導要領の内容を超えた考察が必要にならざるをえない。人権と道德的諸価値のあいだに関係を設定するために、例えば倫理学や法学、政治学などの学問的知見に訴えて接合の論理を構築していくことが可能である。その際、道德的諸価値と人権に関わる諸価値のあいだの関係性を、単なる類似や共通性ではなく対立や葛藤も含めた関係性として捉え、両者の関係構造そのものを批判的に吟味していく必要があるだろう。また、こうした理論研究と往還する形で、人権＝道德教育の実践が実験的に試みられていく必要があるだろう。

Ⅱ 人権教育と道德教育をまたぐ「性の多様性」の教育実践の検討

1 性の多様性の教育について

本節では、前節の状況整理をふまえ、近年注目されている人権課題の一つである、性的マイノリティの人権課題に焦点化し、人権教育と道德教育の関係性を具体的な教育実践にそくす形で検討したい。性的マイノリティの人権課題について国内では、2000年代以降の人権政策の展

開のなかで対応が進められてきた。教育政策上の取り組みとしては、2010年に文部科学省が性同一性障害への対応を求める事務連絡を発出、それを受けて全国的調査が実施された。調査結果をふまえ、2015年には「性同一性障害に係る児童生徒に対するきめ細かな対応の実施について」が通知され、各学校における性同一性障害の児童生徒への対応が求められるようになった。2016年には、同通知の学校教職員向けの解説冊子が公表されたが、その際には、「性同一性障害」より包括的な用語を用いて、性の多様性を念頭においたタイトルへと修正がなされている（「性同一性障害や性的指向・性自認に係る、児童生徒に対するきめ細かな対応等の実施について」）。その背景には、2010年代半ば以降、「性同一性障害」や「同性愛」よりも包括的な「性的マイノリティ」や「LGBT (Q)」といった用語が、性的マイノリティの人権課題を語るうえで広く用いられるようになった事情があると推察される。その後、性の多様性に関わる文科省レベルでの目立った施策はないが、地方自治体レベルでの取り組みの蓄積が注目に値する。岡山県倉敷市や大分県はその先駆的な事例と目される（倉敷市教育委員会 2017, 2018; 大分県生活環境部 2018）。教科書においても道徳科や保健体育科を中心に、性の多様性にかかわるテーマの扱いが増えつつある（以上、cf. 片岡 2020: 120-123）。最近では、2023年6月に施行された「性的指向及びジェンダーアイデンティティの多様性に関する国民の理解の増進に関する法律」が、性の多様性（「性的指向およびジェンダーアイデンティティの多様性」）の教育の推進を各学校の努力義務として明記しており、今後の性の多様性の教育の展開に大きな影響を与えることが予想される。

このような状況下で、性の多様性をテーマとした人権教育をめぐる理論構築と実践の試みは着実に蓄積されつつある。しかし、性の多様性の教育を道徳教育の枠組みでどのように効果的に実践していくかという点については、第1節で確認したような人権教育と道徳教育の関係設定の難しさもあり、管見の限り、ほとんど研究は進んでいない。次項では、全国的にみて先駆的な事例の一つと目される、大分大学教育学部附属小学校において実施された性の多様性に関わる人権・道徳教育の取り組みを紹介し、実践を通して浮かび上がってきた課題について考察したい。

2 性の多様性に関わる人権・道徳教育の取り組みと課題の考察

（1）取り組みの概要

大分大学教育学部附属小学校（以下、附属小）では、令和5年度に多様性の教育を推進する取り組みとして、本項執筆者の藤井および丸尾を中心とし、「附属小モデル」（図1）を作成、実施した（cf. 大分大学教育学部附属小学校 2023）。本取り組みは、令和4年度改訂の生徒指導提要や近年の社会情勢の変化への対応を契機として行われた。附属小では、多様性をめぐっては、性だけではなく国や文化、宗教、家族、しょうがい、考え方など多くの要素を考慮する必要があるとする認識のもと、それら全てを認め合う多様性の教育の実現が目指されている。また、多様性の教育は学校教育活動全体で行うべきものとして、道徳教育および人権教育の枠組みで捉えられている。

「附属小モデル」は「授業改善」、「学級経営」、「道徳科の授業」、「教員に求められるもの」、「家庭との連携」の五つの柱から構成される。第一の「授業改善」では、人権尊重の三視点（「自己存在感を持たせる支援」、「共感的理解を育成する支援」、「自己選択、決定の場の設定」）を活用した授業展開を実現するための継続的な授業改善が試みられる。第二の「学級経営」では、

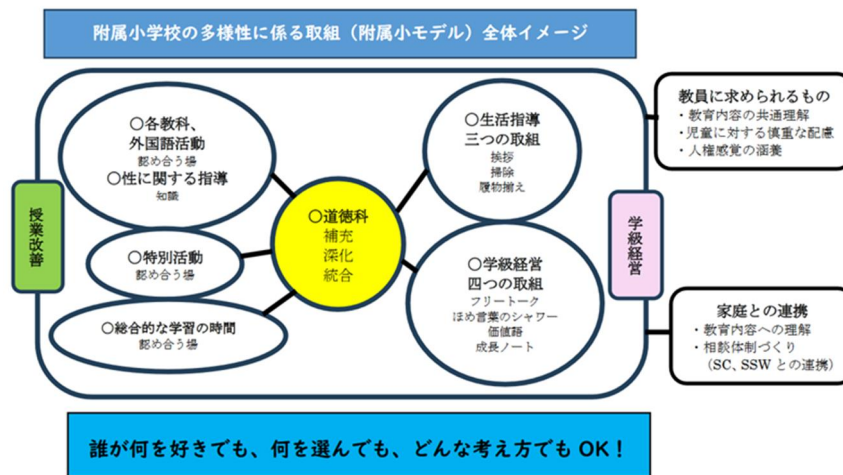


図 1 出典: 大分大学教育学部附属小学校 2023: 5

る道徳的価値等を考える機会の補充、道徳的価値の意味や自己との関わりについての考えの深化、道徳的体験に基づく価値理解や自己との関わりとの統合が求められる。第四の「教員に求められるもの」では、①学校の教育活動全体で行われる多様性の教育の内容についての教員間の共通理解の醸成、②多様性に関わる困りを抱える児童がいることを念頭に置いた慎重な配慮、③教員自らが多様性を認め合うために人権感覚を涵養していくことが求められる。第五の「家庭との連携」では、教育内容について家庭とも共通理解を図るとともに、必要に応じてスクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカー等との相談が可能な体制づくりが目指される。

令和 5 年度は、「附属小モデル」をもとに、附属小で翌年度より実施される制服に関するルールの見直しをみすえて、全学で性の多様性をテーマとした道徳科の授業を実施した。実施に先立ち、性の多様性をどのように道徳科の内容項目と対応させて扱うかが検討された。その結果、多様性を認め合うために、「偏見をもたないでほしい」、「自分らしさを大事にしてほしい」、「相手の立場に立って考えてほしい」、「自分と異なる意見や立場を尊重してほしい」、「困難にくじけず努力し続けてほしい」、「様々な家族の形を大事にしてほしい」といった思いから、「公正、公平、社会正義」、「個性の伸長」、「親切、思いやり」、「相互理解、寛容」、「希望と勇気、努力と強い意志」、「家族愛、家庭生活の充実」が、重点的に扱う内容項目として設定された。

また、全学年での取り組みをみすえ、各学年の発達段階をふまえた思考の系統性への配慮がなされた。①低学年では、学級の友人や家族など身の回りの多様性について考えることが有効と推察されるため、色の好みや家族の形など、身近な状況をもとに自他の違いに気付き、それを認め合う「心情」を育てること、②中学年では、身の回りの多様性への自らの行動について反省することが有効と推察されるため、自他の性のあり方を含めた違いを認め合い、自らがどう行動していくかを考えるための「判断力」を育てること、③高学年では、社会における多様性への対応の仕方や自己の生き方について考えることが有効と推察されるため、多様性をめぐる社会的課題をふまえ、社会の一員として何ができるかを思考し、実践していこうとする「態度」を育てることが目指された。

さらに、本取り組みを通して、多様性をテーマとした道徳科授業のために効果的と考えられる、次のような学習指導過程の基本的枠組みが設定された。小学校道徳科学習指導要領に示さ

四つの取り組み（「フリートーク」、「ほめ言葉のシャワー」、「価値語」、「成長ノート」）を軸として、児童の自己肯定感や自己有用感の向上が図られる。第三の「道徳科の授業」は、道徳科の特質を活かし、同科を本取り組みの「要」と位置づけるものである。具体的には、多様性に関する

れる目標（「道徳的諸価値についての理解をもとに、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己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、実践意欲及び態度を育てる」）をふまえたうえで、①導入では、多様性に関わる事柄について、自分、身の回り、社会がもつきめつけや偏見、そこに起因する困りや違和感等に気付いていく。②展開では、多様性に関わる道徳的価値について、理解を深めたり、多面的・多角的に考えたり、自分事として捉えたりしていく。③終末では、きめつけや偏見、困りや違和感等の自覚をもとに、自己の生き方について考えを深めていく。

道徳学習指導案

学習者 附属小学校2年生
指導者 附属小学校2年部

主題名 いろいろな家族のかたち

教材名「たまごちゃん、たぴにでる」

内容項目 C-11 公正、公平、社会正義
(関連する内容項目 C-13 家族愛、家庭生活の充実)

※教材観、児童観、指導観は略

本時の学習指導過程

本時のねらい	たまごちゃんが「どの家族に生まれてもいいなあ」と思ったことについて、それぞれの家族の幸せの在り方を話し合う活動を通して、自己の思い込みに固執せず家族のいろいろな形を認めていくとする心情を育てる。
評価の着眼点	家族には、様々な形があることを知り、家族が幸せに生活するために大切なことは何かを話し合っているか。
具体的な児童の姿	「どの家族もニコニコして楽しそうだな。」 「いろんな家族がいるんだな。」 「家族にはその家族しかないよさがあるんだな。」 「思いこんできめつけたりしてはいけないんだな。」 「自分の家族の形以外にもいろんな形があるんだな。」

時間	児童の活動	指導○及び留意点・※支援を要する児童への手立て	準備物
3分	1. これまでの経験を想起し、本時のめあてを確認する。	○家族にはどんな人があるか、児童の実生活や経験から想起するようにする。 ※自分の家族の構成員を問うのではなく、どんな人があるかを問う。家族について詳しく分からないように配慮する。 【想定される児童の姿（発言）】 ・お父さん、お母さん、おじいちゃん、子ども。 ・家族にはどんな人があるか共有できたところで、めあてを位置付ける	iPad (教師用)

めあて 家ぞくがしあわせにくらすのに何が大切か考えよう。

10分	2. 資料を読み、内容を把握する。	○資料を読み、どんな家族が出てきたか問い、様々な家族が出てきたことに気付くようにする。 基本発問 どんな家ぞくが出てきたかな。 【想定される児童の姿（発言）】 ・ママが2人のねこの家族。 ・ママが1人のかげの家族。 ・パパが2人いるペンギンの家族。 ・ヒョウとライオンの家族。	iPad (教師用) 挿絵
-----	-------------------	--	---------------------

20分	3. 家族のよさについて考える。	○様々な家族に出会ったたまごちゃんが、「どの家族に生まれてもいいなあ」と思ったところを全体で共有し、たまごちゃんがなぜそう思ったのか問う。 中心発問 たまごちゃんが、どの家ぞくにうまれてもいいなあと思ったのはどうしてかな。 【想定される児童の姿（発言）】 ・どの家ぞくも楽しそうだから。 ・ニコニコしているから。 ・いろんな家ぞくがいていいから。 ・幸せそうだから。 ・その家ぞくにはいい思い出があるから。 ・家ぞくの形はいろいろあっていいから。	ワークシート
-----	------------------	---	--------

12分	4. 家族の幸せを視点に振り返りを行う	○家族が幸せに暮らすにはどんなことが大切か問い、これからの実生活につながるように振り返りをする。 基本発問 家ぞくがしあわせにくらすのに大切なことは何かかな。 【想定される児童の姿（発言）】 ・自分の仕事をきちんとする。 ・かんしゃの気持ちをもつ。 ・家ぞくのことを大切にすること。 ・幸せについて具体的に考えることで、家族が幸せに暮らすためには何が大切か気付くようにする。 ・児童から出た発言を全体で交流することで、家族が幸せに暮らすために大切なことが家族によって様々なことに気付くようにする。 ・家族の形や幸せについて分かったことや考えたことを振り返りに書き、これからの実生活につながるようにする。	ワークシート
-----	---------------------	---	--------

図 2 出典：大分大学教育学部附属小学校 2023: 16-17

（2）授業実践の成果と課題の検討

以下では、本取り組みの要となる道徳科授業について、丸尾が授業者として実施した小学校第2学年の授業（図2）に焦点化し、道徳科授業実践の成果と課題を考察する。

授業実践の成果と課題を検討するにあたり、附属小で設定されている、授業の振り返りの視点を援用した。附属小では、校内研究における授業振り返りの視点として、「ねらいへと向かわせるためのめあて・課題の位置づけ」「ねらいに迫る手立ての効果」の二つが設定されている。その視点をふまえ道徳科では、授業後の振り返りの視点として、①「授業内容を自分事として捉えることができたか」、②「授業内容を多面的・多角的に捉えることができたか」の二つが設けられた。①の具体としては「他人事ではなく自分の問題としているか、自己の生き方に結びつけているか」、②の具体としては「多様な立場に立って考えているか、多様な考えを引き出せているか、多様性を認めていくための様々な価値に気づいているか」を想定し、具体的な児童

の姿を捉えることを目指した。

第2学年では、性の多様性について考えるにあたり、多様な家族形態を扱う授業を実施した。資料としては、主人公が多様な形の家族に出会うストーリーの絵本『たまごちゃん、たびにでる』（パルディ 2013）を扱った。主人公が出会う家族には、「パパ」が二人の性的マイノリティの家庭も含まれる。本時のねらいは、「たまごちゃんが「どの家族に生まれてもいいなあ」と思ったことについて、それぞれの家族の幸せの在り方を話し合う活動を通して、自己の思い込みに固執せず家族のいろいろな形を認めていこうとする心情を育てる」とした。授業内容を自分事として捉えるために、導入では、家族にはどんな人がいるかを児童が実生活や経験から想起できるようにした。その際、家族構成を問うのではなく「家族にはどんな人がいるか」と問い、各児童の家庭の構成が周囲に知られることのないよう配慮した。展開では、主人公が出会った家族の形と、各家族一人ひとりの表情に着目させ、どの家族も幸せであることを理解することが目指された。自らのものとは違う多様な家族の形があることに気付く、各家族が幸せである理由を考えていく活動を通して、一部児童からは、自己の思い込みに固執せず家族の多様な形を認め合うことの大切さに迫る発言がなされた。また、「家族の人数＝幸せ」という安易な理解に陥ることのないよう、発問を工夫し、どのような家庭事情にある児童も幸せを感じることができるよう配慮がなされた。

本授業の成果は、第一に、児童が、家族が幸せになるためにできることを自分事として考えられたことである。自分自身が家族の一員として何ができるのかを考え、ペアやグループワーク、全体共有を通して、具体的に思考する様子が見られた。「手伝い」などの活動を家族のためにすでに行っていた児童も、他の児童と交流することで新たな視点を得ることができていた。第二に、初めは自分の家族の形しか知らなかった一部児童が、授業後には、様々な家族の形があることに気付いていたことである。通常、児童の家族イメージは自身の家庭をもとに形成されるため、低学年では家族の多様な形を比較する視点を得ることは難しいと考えられる。しかし、本授業を通して、家族の形の多様性をふまえ、幸せは家族の人数によらないことに気付くことができた児童が、一定数見受けられた。

本授業の課題は、第一に、資料を読んだ際の初発の感想と振り返りのあいだに、あまり相違が見られなかった児童が少なからずいたことである。一部児童においては、物語を自分自身の経験と比較することが難しく、資料内容を自分事として捉えることができなかったと推察される。第二に、家族構成という、扱いに配慮を要するセンシティブな学習内容のため、深い掘り下げが難しかったことである。本主題は、児童が家族の多様な形を知ることから価値理解を深めることをねらったものであるが、特定の家族の形について、「構成員が欠けている」という見方をする児童がいたことも事実である。多くの児童は、どの家族も幸せであるという考えを最終的にもつに至ったが、一部児童は、自分にとって普通と考えられる人数からなる家族とは異なる家族の形について、「なぜだろう」と疑問を残していた。学年の実態をより丁寧に把握し、児童により適した教材の選択や活用方法を検討することが必要であると考えられる。

（3）本取り組み全体の成果と課題の検討¹⁾

附属小全体での成果としては、以下の二つが挙げられる。第一に、道德科の特質を活かす形で、多様性の理解を広げ、深めることができたことである。道德科の見方・考え方である「自分事として捉える」こと、および「多面的・多角的に捉える」ことが、具体的な児童の姿として、どの学年の授業においても実現されたと判断される。第二に、全学年を通して授業を実施

したことにより、発達段階にそくした思考の系統性をふまえた多様性の授業づくりの有効性が示されたことである。すなわち、低学年では「自分の身の回りの多様性を考える」、中学年では「身の回りに対する自分の行動を考える」、高学年では「社会での多様性や自己の生き方を考える」ことが、多様性の理解において有意義な学習活動であることが明らかとなった。低学年では、色の好みや家族に対する自身や身の回りの偏見に気付くことができた。中学年では、自らの偏見への気付きをふまえ、今後の自分の行動を考えることができた。高学年では、自分事として捉えることを越えて、社会における偏見やイメージについて、職業やピクトグラムを素材に考えを深めることができた。授業を通して得られた、以上のような発達段階に応じた具体的な児童の姿についての知見は、今後の授業改善のための有効な手立てとして活用が可能である。

本取り組みの課題としては、以下のものが挙げられる。第一に、一時間の授業の中で、児童の考えを十分に深めることが難しかったことである。導入を丁寧に進める必要があったこと、使用教材の多さのために児童が考える時間を十分に確保できなかったこと、センシティブな話題に関わる内容のため深く掘り下げにくい教材を一部使用したことなどが、理由として挙げられる。第二に、大分大学教育学部と連携して開催している研究会では、多様性と関連づけられた道徳科の内容項目が多岐に渡り、一時間の授業の中で扱うことが難しいのではという指摘がなされた。第三に、LGBT(Q)等の性の多様性に関わる用語や概念の知識理解については、発達段階に合わせてどのような学習がふさわしいのかを、より詳細に検討する必要がある。その場合、養護教諭等との連携による検討が効果的であろうし、他校種との連携も視野にいれるならば、大分大学教育学部附属四校園（幼稚園、小学校、特別支援学校、中学校）全体での見通しについての合意形成も必要になるであろう。

多様性の教育をより充実した形で実現するために、以上の課題をふまえ、次年度以降も全校での取り組みと授業改善を継続的に実施していく必要がある。現在考えられる改善の視点としては、以下のものが挙げられる。第一に、一時間ではなく複数時間扱いで多様性のテーマを扱う、多様性の授業の単元化（「パッケージ」化（cf.田沼 2017））の試みや、多様性の授業を中心としたカリキュラム・マネジメントを取り入れることである。第二に、教員研修や授業改善を通じ、教員の側で多様性・人権教育についての知識理解を深め共有することも重要である。それによって、教員自身が児童にとっての人権尊重のモデルとなることが期待されると同時に、児童の発達段階や実態にそくしてねらいを明確化し、教材を適切に選択し、授業展開を検討するための教育実践力を育むことができると考えられるからである。第三に、附属四校園全体での多様性の教育の見通しを持つために、附属幼稚園や附属中学校、附属特別支援学校と連携を図り、他校園の子どもとの交流をテーマとした教育実践や、校種区分を越えた教員間での知見の交換などを行うことが考えられる。このような、附属学校園のリソースを活かした教育活動・授業改善の手立てを構想することは有効であろう。

Ⅲ 「性の多様性」の教育を進めるための道徳科の授業について

本稿 1 節で指摘されているように、人権教育と道徳教育の関係性については、その歴史的経緯からしばしば相いれないものと見なされており、両者をどのように有意義に接合することができるかは、理論的にも実践的にも重要な研究課題となっている。

ところで、道徳教育は学校の教育活動全体を通じて行うものとされている。その際、道徳科

は要となる教科として位置づけられる。一方、人権教育もまた学校の教育活動全体を通じて推進すべきことが示されている（cf. 人権教育の指導方法等に関する調査研究会議 2008a: 第 2 章 第 1 節）。人間の尊厳を守り、よき人間性を高め、開花を進めることが教育そのものの目的であるならば、「生きる力」の育成を基盤として、「人格の完成と国民の育成」（文部科学省 2017: 1）を行う道德教育と、「人々が生存と自由を確保し、それぞれの幸福を追求する権利」（人権擁護推進審議会 1999: はじめに）を主題とする人権教育がともに学校の教育活動全体で行うべきものとされることは当を得たことである。

こうした点を踏まえ、本稿 2 節で言及されているように性のみならず国や文化等々の多様性を認め合う教育を学校の教育活動全体で行うべきものとして捉え、道德教育と人権教育の枠組みをもとに対応させることは、教育本来の目的と道德教育及び人権教育との関わりを妥当にとらえたものである。

しかしながら、先に述べたように、ともに学校の教育活動の全体で行うべき道德教育と人権教育の接合の問題については研究の途上にある。本節においては、人権教育と道德教育の関係を取り結ぶ際に、人権課題の一つである「性の多様性」を道德科にどのように関連づけ、また内容項目をどのように位置づけ、扱ってゆくことがより適切なのかについて考察したい。そのために、性の多様性という課題をあらためて人権教育の課題として確認し、そのことから教育の場面として道德科を位置づける。つづいて、性の多様性という課題への道德科の内容項目の関連づけを検討し、さらに道德の特質を踏まえ、人権課題を題材とする道德科の授業の構成と展開を考えて行く。

1 性の多様性という人権課題と道德科及び内容項目との関連づけ

性は人間の生命と生存の本質をなすものである。その性の多様性が肯定され、尊重されることは、人格の核である「自己同一性」（自分が自分であること）と固く結びついており、それ故に性の多様性が否定され、抑圧されることは自己が否定されることであり、人格と個人の尊厳が傷つけられ否定されることである。

また、性の多様性に関わる偏見と差別は、生活全体及びライフステージの全般、家族、学校、職場、そして老後の生活においても困難や生きづらさをもたらす。すなわち、人間の生命と生存を決定的に脅かすものであり、性の多様性の否定と抑圧は重大な人権問題である。それ故に、性の多様性については、教育課題として、まず人権教育において受け取らなければならない。このように整理してみれば、性の多様性の教育は、人権教育に先立って道德教育に結びつけるのではなく、学校の教育全体で行う人権教育を他の教科等と共同してすすめる（cf. 人権教育の指導方法等に関する調査研究会議 2008a: 第 2 章 第 1 節）、道德科での教育活動として位置づけるという道筋を見出すことができる。

つづいて、道德科での教育活動における、性の多様性に関わる課題への道德科の内容項目の関連づけについて、例えば性別をめぐる固定観念に関して、就職先について周囲の者（家族、友人）から理解を得られないという事態に対して、「個性の伸長」や「希望と勇気、努力と強い意志」（主として自分自身に関すること）の内容項目のみ、あるいは「親切、思いやり」や「友情、信頼」、「相互理解、寛容」（主として人との関わりに関すること）のみでは十分な取り組みとならないことは容易に推測できるだろう。なぜなら、就職先の問題は周囲の者の理解にとどまらず、職場の問題を含み、それはまた社会の在り方・社会制度の問題につながっているから

である。また、個人の固定観念と職場や社会の在り方・社会制度の固定的な考え方とは相互に影響・反映し合っているものでもある。

そうしてみると、道徳科において性の多様性に関わる課題を扱う場合は、上記の内容項目のみならず「公正 公平，社会正義」（主として集団や社会との関わりに関すること）を関連項目として取り上げることによって、できるだけ課題の全体に迫ろうとすることが必要となる。性の多様性が人権課題である限り、取り上げる題材によっては、本人及び身の回りの者や環境だけではなく、それらを超えた社会的な領域を視野に入れて、多角的に考えるために複数の内容項目の関連づけを検討する必要があるのである。

2 人権課題と道徳の特質

つづいて、人権課題に対する道徳の特質についてだが、「道徳」（moral）が慣習・習俗を意味するラテン語「mos」に発することからも見て取れるように、道徳は与えられ、慣れ親しんだ一定の集団での生活をよりどころとして、そこで内面化された、あるいは内面化されつつある規範や価値の意識である。すなわち、道徳は慣れ親しんだ一定の集団での生活、身近な日常生活によって立つ基盤とし、規範意識・価値観は、その限定された範囲で培われるものという特質を持つ。

それ故に、児童にとって道徳科の内容項目は、身近で理解可能な、つまり学ぶことが可能な規範・徳目となっているのである。そして、道徳が身近な日常生活を基盤として学ばれるという観点からすれば、内容項目の説明における社会、公共、集団、郷土や国、国際という表現の意味するところも、日常生活を行う集団からの延長線上、あるいは経験の拡大とともに獲得される領域として捉えなければならない。また、道徳科の内容項目が児童の発達の段階に対応して、発展的に教育して行くことが求められていることも理解できるであろう。

一方、人権課題は、むしろそうした日常生活の根底にある価値観の変質によってもたらされると見ることができる。すなわち、価値観が偏り、硬直化することで生じる偏見と差別によって生み出されると考えることができるのである。ある価値観は一定の集団にとどまり続けられ偏りうる。日常における価値観はそれに親しみ、それによって生活している故に固定化され、また硬直化されうるのである。だからこそ、そうした価値観にそぐわない事象やあり方を否定し抑圧する差別はいっそう激しく強くなる。一方で、日常的な価値観に起因する差別を受ける人にとっては逃げ場のない、重く極めて深刻な事態となる。またこうした事情が、人権課題が隠れ、見えにくくなってしまうことの背景となっていると考えることができる。

性の多様性については、「性的マイノリティ・性的少数派」という言葉にも現れているように日常生活において出会う機会と場面の少なさとともに、隠れ、見えにくくなっていることで多くの児童にとっては距離のある課題となっている。それ故に、道徳科の授業において性の多様性に関わる課題に取り組む際には、課題を引き寄せ、問題化し、学習課題として受け止めることが必要となる。また、日常にある価値観の変更を促すことは容易ではない。そのためには、そうした価値観を積極的に対象化し、自他のあり方や考え方と比較する「俯瞰的な視点」を持つ必要がある。それは、発展的に日常にある価値観の批判、見直し、よりよき価値観に開かれることを可能とする視点でもある。道徳科の授業において多角的に考えることが求められているが、多角的に考えることによって既定の価値観を振り返り、相対化することで俯瞰的な視点を持つことが促される。道徳科において多角的に考えることの意義の一つもここに見いだすこ

とができるだろう。

3 人権課題に対する道德科の特質を踏まえた授業の構成と展開

それでは、道德科の授業において関連づけた複数の内容項目を生かし、かつ俯瞰的な視点を持たせるために、どのような授業の構成と展開が考えられるだろうか。

まず第1に、本稿2節で指摘されている授業改善の課題に応えるために、「人権が尊重される授業づくりの視点」を考えたい。すなわち、人権尊重の3視点（「自己存在感を持たせる支援」「共感的理解を育成する支援」「自己選択、決定の場の設定」）である（人権教育の指導方法等に関する調査研究会議2008b: 第1章第1節）。もちろん、これらの視点はすべての授業の運営全般における児童への支援・教師の留意点を示したものである。しかしながら、人権課題に取り組むことによって、人権尊重の意識と態度の涵養を行う道德科の授業においては、積極的・直接的に授業構成の具体的な軸として捉え直すことはふさわしいと考える。

つづいて第2に、人権課題を引き寄せ、学習課題として取り組むために、自他の価値観を対象化し、自他のあり方や考え方と比較する俯瞰的に考える観点として、良い倫理的判断に少なくとも求められる3つの要素（事実と価値の区別、判断の一貫性、公平な視点）²⁾を用いることができる。

これら3つの要素について、まず良い判断は正確な事実に基づいている必要があるのであるが、ある事実から一定の価値判断が直ちに出てくることはない。例えば、ある治療法で治療可能であるという一つの事実から治療すべきという価値判断が直ちにできるわけではない。患者がその治療法を望まない場合がありうるのである。すなわち、慎重に「事実と価値の区別」を行うことが求められるのである。「判断の一貫性」とは、「道徳的に重要な違い」がない限り、同様な事例について同様な判断を下さなければならないということである。例えば、試験において同じ高成績を取得した二人には同様な賞賛が与えられなければならない。ただし、一方が不正行為をした場合は異なる対応となる。「公平な視点」とは、「正当な理由」がない場合、自分の利益だけではなく、他の人の利益も公平・平等に配慮しなければならないという意味である。これらの良い倫理的判断に求められる要素を道德科の授業において自他の価値観を検討するための視点として設定するのである。

そして、第3に自他の価値観を検討するための、とりわけ公平な視点に立つ方法として、「想像上の立場交換」と「ダイアログ」（対話）がある（児玉2017: 26-27）。想像上の立場交換とは、想像力を働かせて、他の立場に立った場合のことを自問し考える方法である。ダイアログは実際に他者と対話する方法であり、対話を通じて事実認識の誤りや自分の倫理判断に不当な偏りがないかをチェックすることができる。また、他者の欲求や価値観をより正確に知ることができるのである。

以上の第1～第3の観点を踏まえたうえで、最後に人権尊重の3視点を道德科の授業構成の具体的な軸とし、良い倫理的判断3つの要素と「想像上の立場交換」と「ダイアログ」を用いた授業展開を構想したい（表1）。

授業のテーマは「性別をめぐる固定観念」とし、小学校6年生を対象とした職業選択の場面を授業内容とする。内容項目は「個性の伸長」「相互理解、寛容」「公正 公平、社会正義」として、特に各指導の方法の目的に関係づけている。

表 1 授業展開の構想

I 人権尊重の視点：「自己存在感」 学習活動：①希望する自分の職業の明確化 ②その職業の社会的役割・有用性や自己の適性の認識 指導の方法：①・②に取り組む際に、他の職業（もう一つの希望する職業）の想像や自己内対話や他者との対話を行うことによって、自己存在感や自己肯定感を生み出すよう促す。【個性の伸長】
II 人権尊重の視点：「共感的理解」1 それぞれの希望する職業についての自己存在感や自己肯定感の共感的理解 学習活動：①明確化した自分の希望する職業についての交流 指導の方法：クラス全体に向けた発表，グループでの話し合い，あるいは他者との対話を行うことで共感的理解を生み出すよう促す。【相互理解，寛容】
III 人権尊重の視点：「共感的理解」2 ある職業から遠ざけられる者への共感的理解 学習活動：ある職業の男女比が偏っている資料や特定の性とその職業にふさわしいとする意見についての考察 指導の方法：①ある職業の男女比が偏っている資料や特定の性とその職業にふさわしいとする意見があることの提示を行う。②俯瞰的な視点もち，考えるために，その職業に必要な資質や能力について事実を確かめる（事実と価値の区別）。事実に基づいて，性別によってその職業に男女比が偏っていることや特定の性とその職業にふさわしいとする意見の正当性を考える（判断の一貫性，公平な視点で想像上の立場交換や他者との対話を行いながら考える）よう指導する。【公正 公平，社会正義】
IV 人権尊重の視点：「自己選択，決定」 学習活動：ある職業の男女比が偏っている資料や特定の性とその職業にふさわしいとする意見に対しての考えをまとめ，どのような態度や方法で取り組むのがより良いかを決定する。 指導の方法：これまで行った対話や想像上の立場交換でえた思いや考えを，理由を示しながらまとめるよう指導する。【公正 公平，社会正義】

本節において，人権教育と道德教育の関係を取り結ぶために，人権課題の一つである性の多様性を道德科にどのように関連づけ，また道德科の内容項目をどのように位置づけ，扱ってゆくことが適切なのかについて考察を試みた。

まず性の多様性という課題を人権教育の課題として確認することで，学校の教育全体で行う人権教育を支える一つの教科として道德科を位置づけた。つづいて，性の多様性という課題へ複数の内容項目を関連づける必要性を考察し，道德の特質を踏まえ「俯瞰的な視点」を持たせ，考えるための授業の構成と展開の観点について検討した。そして，最後に授業の構成と展開について4つの段階に区別して学習活動と指導の方法を構想した。

しかしながら，複数の内容項目を扱いつつ，これら4つの段階の内容を1つの授業で十分に盛り込むことは困難である。この点については，本稿2節の終わりに課題として指摘されてい

る「多様性の授業の単元化（「パッケージ」化）の試みや、多様性の授業を中心としたカリキュラム・マネジメント」を追求することも必要であろう。また、4つの段階の学習活動と指導の方法のさらなる具体化も必要である。とりわけ、俯瞰的に考える観点として、良い倫理的判断に少なくとも求められる3つの要素を用いる際の発問の仕方や授業内容ごとの優先順位づけを検討しなければならない。また、対話において対話者の思いを明確化する、その思いから何が生じるかを推測する、互いの思いを総合するなど目的にあった対話法を見出す必要もある。これらの課題については稿をあらためたい。

おわりに

本稿では、人権教育と道德教育の関係をめぐって、歴史的状況の整理と今後の研究課題を示したうえで、性の多様性というテーマに焦点化しつつ、実際の教育実践をふまえて人権教育と道德教育との接合の可能性と課題を考察してきた。第2節では、性の多様性をめぐる道德科の授業実践において浮かびあがってきた様々な課題について指摘がなされたが、そのなかでも「多様性と関連づけられた道德科の内容項目が多岐に渡」る点をめぐる課題については、第1節において理論的なレベルで示されたような、人権教育と道德教育のあいだに存する「対立」の関係が実践的なレベルで問題として自覚されたものと捉えられる。特にこうした問題意識と関わり、第3節では道德教育と人権教育の関係設定について、社会的問題としての性の多様性については人権課題と、道德的諸価値の関係性の検討に基づいた「関連項目」の設定の必要性が示された。また、価値意識の構造の視点から「道德」と「人権（課題）」のあいだの対立と連続性を整合的に捉えなおすことで、両者の関係性を道德科の授業における教育的アプローチに落とし込む手がかりも示されている。第3節でなされた提案は、主として倫理的知見に基づきながら人権（教育）と道德（教育）の差異の在処を示しつつ両者の関係設定を試みる点で、第1節で示された「第三の立場」の探究事例として捉えることができるだろう。

性の多様性の教育にせよ、人権教育と道德教育の接合の試みにせよ、時代の要請に応える形で近年になって着手されはじめたばかりであり、多くの理論・実践上の課題が残されている。本稿の研究は、そうした試行錯誤の状況のなかで何らかの指針を見出そうとする、一つの模索の試みにすぎない。本稿では授業実践がふまえられているとはいえ、理論的な立場からの考察が主となった。人権教育と道德教育の関係性について、学校現場ではどのように捉えられているのか、実践のための指針や分析枠組みとして役立てるべくどのように両者の接合関係をモデル化していくのか、実践の立場を念頭においたこのような研究が今後、より深められていく必要がある。

激しく変化する時代の動きに応じた柔軟な対応が求められる教育課題に対しては、理論に閉じこもった研究や、政策的なものに受動的に追随する実践によっては、応えることはできない。先駆的な実践によって理論的知見を検証し、理論によって実践の新たな意味付けを行うこと、すなわち理論と実践を絶えず往還する作業を繰り返しながら、最適解の模索が続けられる必要がある。本稿は、大分大学教育学部に所属する理論研究者と、教育学部附属小学校の実践家の共同研究の成果として、そうした困難な作業の着手点となることが期待される。

〔付記：執筆に際しては、吉野がはじめに・第1節・第2節第1項・おわりにを、黒川が第3節を、藤井および丸尾が第2節第2項を担当した。また、本稿は大分大学教育学部と大分大学教育学部附属小・中学校の教員の連携のもと進められた、以下の研究プログラムの成果である。大分大学教育学部・教職大学院 令和5年度（2023年度）教育学部・教職大学院短期プロジェクト「附属小・中学校との連携に基づく性の多様性を主題とした効果的な道德授業の開発的研究」2023年4月–2024年3月（黒川勲，吉野敦，藤井陽祐，丸尾剛廣，羽田野直樹）および大分大学教育学部・教職大学院 令和6年度（2024年度）教育学部・教職大学院短期プロジェクト「附属小・中学校との連携に基づく現代的な人権課題を主題とした効果的な道德授業の開発的研究」2024年4月–2025年3月（黒川勲，吉野敦，丸尾剛廣，松下拓誠，門脇舞）〕

注

- 1) 取り組み全体の成果と課題の考察は、大分大学教育学部附属小学校 2023：26-27（執筆者藤井）の記述をもとにしている。
- 2) 良い倫理的判断の3つの要素への言及については、児玉の見解を筆者がまとめたものであり、表現や例示については変更及び加筆した箇所を含んでいる（cf. 児玉 2017：19-26）。

参考文献

- 大分県生活環境部，人権・同和対策課「りんごの色～LGBTを知っていますか？～」(パンフレット) 2018年
- 大分大学教育学部附属小学校「児童がお互いの多様性を認め合うための附属小モデル（令和5年度版）」2023年，<http://kitchom.ed.oita-u.ac.jp/fusyo/kenkyu/r05fusyomodel.pdf>（2024年10月22日閲覧）
- 押谷由夫「愛のある前向きな人権教育を」『教職研修』2004年10月号，11–13頁
- 尾田幸雄「道德教育において人権教育をどう工夫するか」『教職研修』2004年10月号，52–55頁
- 池田賢市「道德教育と人権教育との接合の可能性と危険性」『教育学論集』60号，2008年，1–19頁
- 「はじめに」阿久澤麻理子，池田賢市，岡健，水野佐知子『道德教育の実践にあたって』アドバンテージサーバー，2023年，3–7頁
- 梅田修「人権教育をめぐる動向と道德教育」『部落問題研究』231号，2020年，32–65頁
- 梅田徹「道德教育における人権の位置づけ」『モラロジー研究』88号，2022年，1–23頁
- 貝塚茂樹『新時代の道德教育』ミネルヴァ書房，2020年
- 神村早織・森実『人権教育への招待』解放出版社，2019年
- 片岡洋子「性の多様性と人権尊重の教育へ」『子ども白書 2020』かもがわ出版，2020年，120–123頁
- 桂正孝「人権教育の視点から道德教育を考える」『部落解放』642号，2011年，115–120頁
- 河野辺貴則『人権教育と道德科の接合点』大学教育出版，2023年
- 倉敷市教育委員会『性の多様性を認め合う児童生徒の育成 I・II』2017年・2018年

- 児玉聡「倫理学の基礎」, 赤林朗編『入門・医療倫理 I』改訂版, 勁草書房, 2017 年, 第 1 章
- 佐藤広美「道德教育と人権教育について」『教育』2009 年 9 月号, 4-9 頁
- 芝原弘志「道德教育と人権教育」『部落解放研究』198 号, 2013 年, 36-43 頁
- 人権教育の指導方法等に関する調査研究会「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 年 3 月 (2008a), https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/024/report/08041404.htm (2024 年 10 月 22 日閲覧)
- 「別冊 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] 実践編」2008 年 3 月 (2008b), https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/024/report/attach/1370730.htm (2024 年 10 月 22 日閲覧)
- 人権擁護推進審議会「人権尊重の理念に関する国民相互の理解を深めるための教育及び啓発に関する施策の総合的な推進に関する基本的事項について (答申)」1999 年 7 月 29 日, https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/024/report/attach/1370550.htm (2024 年 10 月 22 日閲覧)
- 田沼茂紀『道德科授業のつくり方』東洋館出版社, 2017 年
- 長尾彰夫「道德養育と人権教育 どこが似ている どこが違う」『部落解放』719 号, 2016 年, 12-19 頁
- 日本道德教育学会「日本道德教育学会第 76 回 (平成 22 年度秋季・京都) 大会」『道德と教育』329 号, 2011 年, 197-211 頁
- 林泰成『新訂 道德教育論』放送大学教育振興会, 2009 年
- 「道德教育と人権教育を考える」『部落解放研究』192 号, 2011 年, 27-39 頁
- パルディ, フランチェスカ『たまごちゃん, たびにでる』ドリアーノ・スリス, 大西佳弥訳, イタリア会館出版部, 2013 年
- 平沢安政「人権教育と道德教育の関係性をめぐっての問題提起」『部落解放研究』190 号, 2010 年, 2-8 頁
- 平沢安政「日本の人権教育と道德教育をめぐるコンフリクト」牟田和恵, 平沢安政, 石田信一郎編『競合するジャスティス』大阪大学出版局, 2012 年, 161-183 頁
- 平沢安政「人権の視点に立った道德教育の推進」『部落解放研究』198 号, 2013 年, 4-13 頁
- 福若真人「多様性の拡充に向けた教師のあり方の諸条件」『関係性の教育学』22 巻 1 号, 2023 年, 153-164 頁
- 森田一尚「道德教育と人権教育の関連性をめぐって」『大阪樟蔭女子大学研究紀要』14 巻, 2024 年, 95-100 頁
- 文部科学省『小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 特別の教科道德編』, 2017 年 7 月
- レイチェルズ, ジェームズ『現実をみつめる道德哲学: 安楽死からフェミニズムまで』古牧徳生, 次田憲和訳, 晃洋書房, 2003 年

(2024 年 12 月 12 日 学内審査終了)

Exploring the Relationship between Human Rights Education and Moral Education:

A Consideration of Teaching Practices on Gender and Sexual Diversity
in Elementary School

YOSHINO, A., KUROKAWA, I., FUJII, Y., and MARUO, T.

Abstract

In recent years, there has been a call for promoting human rights education in schools to address increasingly diverse and contemporary human rights issues. In this context, moral education, which is centered on the Morality Period that aims to foster a “spirit of respect for human dignity,” can serve as a foundation for human rights education. However, due to their historical backgrounds, moral education and human rights education are often perceived as incompatible, making their meaningful integration an important research topic. In this paper, we focus on education related to “gender and sexual diversity,” a key area emphasized in recent human rights education, and explore the possibilities and challenges of integrating moral education and human rights education based on actual classroom practices.

【Key words】 Human Rights Education, Moral Education, Gender and Sexual Diversity