

[道 徳]

## 自他を大切にすることを育むための指導の工夫

磯貝 邦彦\*

### 1 はじめに

基本的人権の尊重が日本国憲法に明記され、70年以上が経過した。そして、21世紀は「人権の世紀」と言われて始まった。この間、「人権教育及び人権啓発の推進に関する法律」や「人権教育・啓発に関する基本計画」、さらには「人権教育のための世界計画」等、人権教育の推進及び充実にかかわる法令の制定や閣議決定等がなされてきた。それらを踏まえ、学校においては人権尊重社会の実現をめざす教育活動の推進がなされている。しかし、身の回りには、いじめや児童虐待をはじめ、生命や身体の安全等にかかわる人権問題が多発している。人権尊重社会の担い手として一人一人に差別解消に立ち向かう実践行動力の育成が求められ、その鍵が、人権教育の着実な推進と授業の充実であると考えられる。本研究では、真に人権尊重の態度を育成するために人権学習の授業づくりと授業の実際をもとに、人権教育を考察していくこととする。

なお、本論では、「実践行動力」及び「実践行動」という言葉を使用するが、「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）」（平成20年3月）の考えに基づき、「実践行動力」は一人一人の児童が有する資質・能力を、「実践行動」は実生活における行為を、イメージすることとする。また、「感性的理解」は3つの側面の中の価値的・態度的側面を、児童の理解という視点で表した言葉とする。

### 2 研究の主旨

当学級の児童の人権に対する認識は、知識的理解はできているものの実生活で反映されていない面があると考えられる。例えば、「差別をどう思いますか」と児童に問えば、大多数の児童は、「いけないこと」、「してはいけないこと」と理解しているが、学校生活では友達の個性を指摘したり、差別的な言動を傍観したりしている姿を目にする。知識として分かっていることを自分自身の行動としてできるようにしていくことが共生社会の形成者としての資質・能力の育成となるととらえた。現状の課題を、「社会事象に対する知識的理解と感性的理解が個別にとらえられがちであること」や「発生している人権問題の思考において当事者意識が不足していること」と考え、人権教育の再検討と授業改善によって具現化を図っていかうと考えた。

まず、実践行動力を育成するために、授業と他教科・領域との関連を図った取組を重視し、差別や人権侵害がいかに誤った行為であるかの理解を図るための授業づくりを行うこととした。そして、その学びを実践行動力に結び付けていくために、他教科や領域等における体験活動を通して人としての在り方や生き方に思いを馳せながら感性的理解を培っていかうと考えた。具体的には、指導の核となる授業では科学的な見方や考え方で社会事象を思考する力や公正公平に判断する力、不正を憎む正義感等を高めることとし、教科及び領域等における経験や体験活動では学びを確かな実践行動力とするために自他を認め合い、相手を思いやることの必要性を実感する学習の場、人としての在り方・生き方を考える場とした。そして、それぞれの取組の関連を図りながら、教育活動全体を通して確かな実践力の育成に取り組んでいくこととした。この実践行動力に関連して、「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）」（平成20年3月）の記載事項を要約すると図1のようにあらわすことができるととらえ、それぞれの側面を構成する要素は、以下のように考えた。

\*南魚沼市立塩沢小学校

- 知識的側面・・・自由，平等，義務等の概念理解  
 人権の歴史や様々な人権課題についての知識等
- 価値的態度的側面・・・自他の価値を感知する感覚  
 多様性にかかれた心  
 人権侵害を受けている人々を支援しようとする意欲や態度等
- 技能的側面・・・互いの違いを認め，受容できる技能や能力  
 痛みや感情に共感的に受容できるための想像力や感受性等

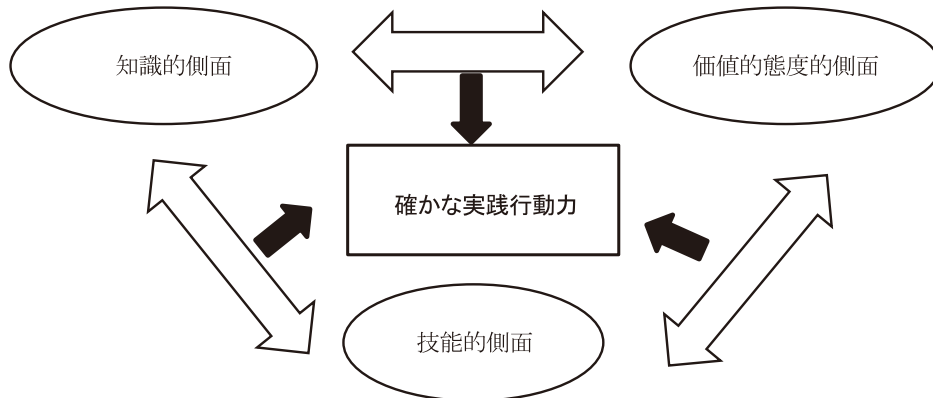


図1

### 3 研究テーマ

「自他を大切に子どもを育てるための指導の工夫 ～人権学習の実践を通して～」

一人一人に実践行動力を育成していくには，児童が人権課題を自己の問題としてとらえ，考えていけるようにしていかなくてはならない。その際，段階的に社会事象や指導過程等をとらえるようにすることが充実した授業に結び付くととらえた。具体的なイメージとしては，「差別が分かる⇒自己の差別心に気付く⇒当事者意識がもてる⇒人としての在り方・生き方と関連付けて考える⇒共に立ち上がる」という一連の流れを想定した。この流れの中では，その順序性も重視して授業を構成することとした。また，児童の自己の問題としてとらえていけるようにするには，「当事者意識」をもたせることがポイントになると考えた。そのことを踏まえ，授業構成の視点として次の4点を設定した。

- (1) 児童の実態に即した資料選択と改作
- (2) 児童の思考を深めるための資料提示の工夫
- (3) 本質に迫るための意図的な切り返しの発問の設定
- (4) 実践行動力に結びつく終末における教師の働きかけ

この4点に基づき，授業づくりに取り組むこととした。

### 4 授業の構成と目指す姿

#### (1) 児童の実態

まず，児童の人権について状況を述べる。実践学年は5年生，児童数は30名である。日々の生活実態やこれまでの取組等のみとりから，人権問題に関連して次のような課題が指摘できる。

- 1 友達との関係において，相手を考えないかわりや衝動的な言動を指摘されると自己を見つめることはできるが，時間が経過すると同様な状況を繰り返してしまう傾向が多く見られる。
- 2 「差別はわるいこと」「思いやりの言動は大切なこと」「一方的な見方や考え方で決め付けることはいけないこと」ということの意味はできているが，実生活で反映されていない面が見られる。
- 3 両者間における課題やもめごとを回避する際に，自分の思いや考えを相手にきちんと伝えない場面がある。結果として，両者間に誤解が生じてしまうことがある。

この課題を克服していくために、前述したキーワード「当事者意識」に基づく授業づくりと取組に視点を当てた。当事者意識は言葉で言うほど簡単に伝わるものでなく、理解できるものでもない。そこで、具体的なイメージとして児童には、「自分がされていやなことは、相手に対してもしない」ということを児童に示し、その具現化に向けて授業実践を重ねていくこととした。

このことは、私が目指す子どもの姿、「人権侵害や差別を自分の問題としてとらえ、自分も人も大切に子ども」に結びつくものと考えた。そして、授業の実際においては、次の点を大切にしながら取り組むこととした。

## (2) 検証の方法

### 児童の具体的なイメージ

- ◎ 自己の行動を振り返ることを通して、人権侵害の具体的様相を理解し、差別や偏見を見抜き、それを絶対にしない、許さないという価値観をもっている。
- ◎ 人権侵害や差別の解消を目指して、これからの自分の在り方を考えるとともに、他の人と協力して問題を解決し、高め合っていこうとする意志を具体的にもつ。

### ～実践行動力を高める指導方法の工夫～

視点1 身の回りで起きている人権侵害や差別事象を自分の問題としてとらえ、本質を見抜く眼、許さない態度が育成に結びつく、資料選択・構成と提示の工夫

視点2 社会で発生している人権侵害に対する認識を深め、解消に向けての確かな行動力を高める、終末の在り方

視点3 問題の共有化を図りながら、人としての生き方・在り方を共に主体的に考えていける、学習過程・学習形態の工夫及び意図的な発問の設定

## (3) 取り上げる課題

児童の指導に当たって最初に考えたことは、取り扱う人権課題についてである。児童の身近にある人権課題について、「新潟県人権教育・啓発推進基本指針」では、下の示した13の人権課題を明示している。

女性 被害者	子ども 北朝鮮による拉致被害者	高齢者	障がい者	外国人	同和問題	感染症被害者等	新潟水俣病 刑を終えて出所した人等
インターネットによる人権侵害		様々な人権問題					

5年生の指導では、子ども、高齢者、外国人、障がい者の人権を取り扱うことが有効であると考えた。身近な課題としては、「子ども」に関する人権課題があり、いじめ問題、児童虐待等の視点から重要な事項でもある。しかし、児童の実態と思考の発達段階を考えた場合、本実践で取り上げる人権課題を「障がい者」の人権について考えることとした。

この障がい者の課題は、2020年のパラリンピックや障がい者の社会参加の進展等、共生の時代において重要な視点である。にもかかわらず、「思いやり」という言葉のイメージから、ややもすると「同情」や「かわいそう」、さらには「あわれみ」という感情で、障がい者を見ている状況があると考えたためである。この感情や考え方は、共生の時代の担い手・創り手となる児童にとって見つめ直していかなければならない重要な視点であり、高学年として自覚が出てきたこの段階で、そして、今までの学びを生かして思考できると考えたためである。

## 5 授業による検証

### (1) 主題設定の理由

児童はこれまで、総合的な学習の時間に、体に障がいのある人の体験談を聞いたり、高齢者疑似体験を通して障がいを有している方々の状況を、身をもって体験したりする活動を行ってきた。活動を進める中で、「同じ町に住む仲間」という意識で、自分から声をかけたり、手助けをしたりするなど障がいのある人に自分からかかわろうとする姿が見られるようになってきた。2016年には「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」が施行され、これからの共生社会を担っていく子どもたちに、障がいがあることで偏見や差別を受けている人がいることに気付かせ、認め合い、共に生きる仲間として生活していこうとする態度を育てていきたいと考え、本授業を設定した。

## (2) 目指す児童の姿

- ① 身近な生活や社会にある差別や偏見，決め付けを行っている現実に関心，多様な見方や考え方があることを理解する。
- ② 身近な生活や社会にある差別や偏見を自分の問題としてとらえ，差別される人の思いに寄り添い，つらい思いや心の痛みに深く共感し，強い憤りをもつとともに，それを絶対に許さないという価値観をもつ。
- ③ 差別の解消を目指して，これからの自分の在り方・生き方を考えるとともに，他の人と協力して問題を解決し，高め合っていこうとする意志を具体的に表明する。

## (3) 授業の構想

児童は，障がい者という認識を「生まれつき」というとらえが多い傾向にあるが，実は実生活において様々な状況に陥って障がい者となる場合も少なくない。すなわち，誰でもが障がい者となりうるわけであるからゆえに，その時に人間の尊厳や人格を損なわない対応の在り方を学んでいけるようにしなくてはいけないと考える。そこで，児童が差別を自分の問題としてとらえ，自分が大事にしたい在り方・生き方を明確にしていけるよう，指導方法の工夫や切実性を実感できる資料づくり，実践行動力を高める手立てを授業で大切にすることとした。児童が授業を通して考え合う喜び，学び合うすばらしさを味わい，豊かな人権感覚を育むことができるよう学習過程の構想を試みることにした。その手立てとして，次の3点を講じることにした。

- ① 当事者意識を視点に，被差別者の側に立つ姿勢を貫く学習展開
- ② 学びの深化に結び付く「考えさせること」と「教えること」を明確にした指導過程
- ③ 実践行動への意欲化を高める終末の工夫

このことを受けて具体的な授業づくりにおいては，次の点を重視することとした。

### ア 授業時間の弾力的運用

本題材は，2時間扱いである。しかし，途中で区切り，次時へ送ることによって児童の思考の流れは途絶えてしまう恐れがある。そこで，2時間扱いを，60分の授業時間とし，実施することとした。このことによって，児童の切実感や当事者意識での思考，さらには学びを通して主体的に自己の差別心に気付いていくことが可能であると考えた。

### イ 「考えさせること」と「教えること」を明確にした学習展開

児童の認識の中には，柏木さんに対する大人のとった行為を，肯定的に見てしまう面もある。それは，実生活の中で障がい者に対する接し方についての学びによることに起因していると考えられる。しかし，障がい者（柏木さん）の立場になって考えるならば，大人の行為と言葉は差別心に起因していることに他ならないのである。このことをしっかり認識させるために，「考えさせること」と「教えること」を明確にした展開にしていく。具体的には，柏木さんの思いと願いを自分に置き換えて考えさせ，何が必要だったのかを「教えること」としておさえた学習の流れにしていく。

### ウ 自己の在り方・生き方を見つめさせる終末

終末では，学習からの学びを学習シートに記載することが多い。これまでの記録を見る限り，児童は振り返りながらしっかり書いているが，実生活に反映していない面もある。そこで，教師の説話を大事にしながら，共に取り組んでいこうとする側面を大事にしていこうと考える。本時では，児童からの学びを，これまでの私自身の在り方を踏まえた内容として児童の実践への意欲化に結び付けていく。

## (4) 授業の実際

- ① 資料名 「宙に消えたありがとう」(C-13 公正，公平，社会主義)
- ② ねらい 柏木さんの思いと周りの人々の気持ちのずれに気付かせ，障がい（バリア）はどこから生まれ，なにがそうさせているのかを考えることを通して，自己の心を見つめ，違いを認め，尊重し合って生活しようとする態度を育てる。
- ③ 展開

分	学習活動・児童の反応	指導上の留意点
5	T1資料を読み，感じたことや思ったことを発表しよう。 Cおじさんたちは親切な人だと思う。 Cどうしてすぐに行ったんだろう。 C柏木さんを避けて通るなんていけない。	△それぞれの行為や状況等から出された意見や考えを可能な限り取り上げ，障がいに対する互いのずれを考える際の糸口にする。

8	<p>T 2 親切な行為をしたにもかかわらず、おじさんたちはなぜ、柏木さんと話をしなかったんだろう。</p> <p>C 柏木さんに話をしてもわからないと思ったから。</p> <p>C 障がいと自分たちと違うと考えていたから。</p> <p>C 差別の気持ちがあったから。</p>	<p>△おじさんのしぐさや行動から、障がいについての認識や考え方のずれに気付かせる。</p>
12	<p>T 3 柏木さんの「みんなこんなもんで・・・」と言う言葉に込められた思いは、どんなことなのでしょう。</p> <p>&lt;考えさせること&gt;</p> <p>C話を最後まで聞いてほしかった。</p> <p>C体が不自由なだけに悔しいな。</p> <p>C相手にしてもらえなくて悲しい。</p> <p>Cやっぱり障がい者を差別しているんだ。</p>	<p>△「自分が柏木さんだった」という思考を大切に、当事者意識で物事を見つめ、考える必要性をつかませる。</p> <p>補助発問 「どうされたら、柏木さんはうれしかったのか」</p>
15	<p>T 4 なぜ、このようなことが起こってしまうのか、考えてみましょう。</p> <p>&lt;考えさせること&gt;</p> <p>C自分と違うことを避けてしまうから。</p> <p>C外見で判断して決め付けてしまうから。</p> <p>C障がい者はできない人、と考えているから。</p> <p>Cその人の思いを考えられないから。</p>	<p>△おじさんたちのすべき行動を考える中で、今後の方向を自己の行動を考えられるようにしていく。</p> <p>△「自分がされて、いやと感じることはなにか」と切り返しの発問で、人としての在り方を自ら考え出せるようにしていく。</p> <p>△個と集団の思考によって、高め合えるように学習形態に変化をもたせる。</p>
12	<p>&lt;教えること&gt;</p> <p>「障がいは誰にでも起こりうる。違いを認め合い、尊重していくことが大事であること。」</p> <p>T 5 これまでの自分を振り返り、今日の学習で学んだことをどのように生かしていくかについて考える。</p> <p>C自分勝手な決め付けで物事を判断しないようにする。</p> <p>Cその人が何を必要としているか、まず、聞くことを大切にする。</p> <p>C自分に周りにはいろいろな人がいるが、相手の状況を考えて行動していく。</p>	<p>△「障がいは不自由であるが、不幸ではない」という言葉を活用しながら理解できるようにしていく。</p> <p>△学習シートを用意し、自分の考えやこれからの在り方を自由に記載できるようにする。</p> <p>△机間指導を通して児童のみとりを行い、意図的な指名によって意欲化に結び付けていく。</p>
8	<p>T 6 教師の説話を聞き、家族に伝えたいことをまとめる。</p>	<p>△説話は、共に学習をしてきたことに基づく内容構成に心がける。</p>

## 6 成果と課題

### (1) 成果

「当事者意識」をキーワードにし、授業構成の視点を設定して取り組んだ。その結果、「障がいのある人は生活面では不自由なこともあるが、決して障がいのあることは不幸なことではない。」「大切なことは、ピンチになったときに、その人に確かめ、その人が必要ならば手伝うことが大事。」という考えが生まれたことである。ここで、授業構成の視点に沿って、個々について振り返ってみる。

#### ① 資料選択・構成と提示の工夫

資料は、「生きるⅢ」（新潟県同和教育研究協議会）に収められている「宙に消えたありがとう」を活用した。本資料は障がい者の立場をとらえる児童の実態に即しており、学びを通して自らに問いかけることができる内容と考えたためである。実際の授業では、児童の状況にあわせた改作と思考の深まりを促すための分割した提示（T3の前後半部分）を行った。このことによって児童は当事者意識で行為を見つめることができ、自己の問題として考えることで、切実性をもった思考に結び付いた。状況に応じて分割した資料提示を工夫することと考えさせることを明確にして時間を確保していくことも有効に働くことが分かった。

人権学習における資料は、児童に切実性を感じさせる内容であるとともに、効果的な切り返しを準備しておくことが児童の当事者意識をさらに高めるきっかけになると考える。今回の授業では、資料の登場人物の気持ちに寄り添い、自分に置き換えて発言する児童が多く見られた。資料に切実性を求めるだけでなく、児童が学習を進めていく中で教師の働きかけで切実性をもたせる（切り返しの発問等の利用）ように導いていくことが重要であることが明らかになった。

## ② 実践行動力の育成を視野に入れた終末の在り方

学びを実生活に生かしていけるかは、終末における教師のかかわりが重要であると考えた。本時は、「教師も児童と共に学ぶ」を基本姿勢として終末における教師の説話を位置づけた（T6）。「今日みんなと一緒に勉強し、私は、～。」という語りを行った。教師も一人の人間として感じたことや共に歩んでいこうとする姿勢を示すことが児童の実践化への意欲付けに有効であることが理解できた。説話の内容吟味はもちろんのこと、それを支える教師自身の人権感覚を磨き続けなければならないとも感じた。また、実践行動を視野に入れ、「家族に伝えたいことは」と締めくくりを行った。「障がいはい、だれにでも起こることが分かった。出会ったとき、その人に聞いてから行動することが大切だと分かったのでそのことを生かしたい。」「私のおじいちゃんも体が不自由です。でも、ときどきおじいちゃんのことを考えないことがあります。私もいつかなるので、そのときのことを考えて行動したいです。」などの記述がみられた。学習成果が表れていると考えるが、実生活での行動に反映させていくには家庭との連携が不可欠である。連携の在り方については今後の検討課題でもある。

## ③ 学習過程・学習形態の工夫と意図的な発問

個々のもつ思いや願い、考えを共有化することによって、学びは深められ、自己有用感と人権尊重の意識が高まると言える。そのためにも「考えさせること」（重点箇所 2か所）と「教えること」（障がいについて）を明確にし、互いの意見交流の場を設定する必要がある。本時は前半に自己の問題として見つめさせるために個別学習を、中ほどでは複数メンバーによる意見交流の場と全体での共有化を図る時間を、終末では実践化を視野に入れた個の振り返りの場を設定した。指導者が「何をさせたいか」を、より明確にもっていることと考えさせる内容に応じた学習形態の意図的な設定が、学びを深めていくことにつながるようになった。

## (2) 課題

思いやりの心が育ち、相手の思いや願いを受け止めようとする姿が学校生活の随所に見られるようになったが、自分を見失うと当事者意識に基づいた言動がなされない場合もある。また、あまりにも相手のことを意識しすぎて、対応が遅れてしまう面も見られる。今後も全教育活動を通して、計画的・継続的に「伝え合う力」「聞き合う態度」の育成を図っていくことが研究テーマを支える土台になるのではないかと考える。また、新しい学習指導要領の道徳にも示されているが、「考え、議論する道徳」との関連を大切にいくことが重要であるとも考える。と同時に、時数確保の問題も考えていかなければならない事項でもある。この取組の今後の課題でもある。

## 7 おわりに

児童を取り巻く生活環境及び社会生活は、急激に変化する状況にある。ややもすると、社会生活の基盤である人権が自己の権利意識を追求するあまり、損なわれてしまう状況にあると言える。しかし、社会生活を学んでいく上でいかなる場合でも一人一人の人権を守らなければならないし、何人であっても人権を侵害してはならない。このことを学ぶ場が学校であり、学校は児童にこのことをしっかりと教えなくてはならないと考える。2016年12月、「部落差別の解消の推進にかかわる法律」が施行され、学校における取組の一層の充実が求められている。新潟県教育委員会では、「同和教育を中核にした人権教育の推進」を基本方針にし、実際の直接的指導では6年生で部落問題を取り上げる。しかし、今回の実践研究論文を作成しながら1年生からの人権教育の積み上げがあつてこそ、指導の充実が期待できるのではないかと考えた。人権教育は、「差別する側への教育」という言葉のある研修会で聞いたことがあるが、今後もこの言葉の意味を考えながら実践を積んでいきたい。

## 8 参考文献及び参考資料

- 文部科学省 『小学校学習指導要領解説 道徳編』 2018年  
 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年  
 上越市立東本町小学校 『愛・いのち すこやかひがしの子 2012』  
 新潟県同和教育研究協議会 『生きるⅢ』  
 新潟県 「新潟県人権教育・啓発推進基本指針」 2004年  
 新潟県教育委員会 リーフレット 「人権教育、同和教育の推進」 2009年