

人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素に関する実証的研究
—「特別の教科 道徳」の授業分析を中心に—

2021 年

兵庫教育大学大学院
連合学校教育学研究科
学校教育実践学専攻
(上越教育大学)

河野辺 貴則

目次

第1章 研究の目的と構成

- 第1節 問題の所在・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・2
- 第2節 人権教育における実践的研究課題・・・・・・・・・・8
- 第3節 本研究の目的と構成・・・・・・・・・・・・・・・・・・17

第2章 人権教育を通じて育てたい資質・能力に関する理論的枠組み

- 第1節 人権教育を通じて育てたい資質・能力に関する先行研究・・・・・・・・23
- 第2節 人権教育を通じて育てたい資質・能力に関する公的機関の見解・・・・・・・・36
- 第3節 人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素と先行研究の関連性・・・・・・・・45

第3章 小学校1年生に関する人権教育資料を活用した道徳授業の検証

- 第1節 授業分析の概要・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・69
- 第2節 授業記録に基づく検証・・・・・・・・・・・・・・・・・・75
- 第3節 人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素の抽出および考察・・・・・・・・93

第4章 道徳教科書における人権課題に関する教材の特色と傾向

- 第1節 学校教育における人権課題の取組・・・・・・・・・・104
- 第2節 道徳教科書における人権課題に関する教材の整理・・・・・・・・109
- 第3節 人権課題に関わる教材の傾向と特色についての考察・・・・・・・・206

第5章 道徳教科書を活用した人権課題に関する道徳授業の検証

- 第1節 授業分析の概要・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・214
- 第2節 授業記録に基づく検証・・・・・・・・・・・・・・・・・・218
- 第3節 人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素の抽出および考察・・・・・・・・237

第6章 本研究の総括

- 第1節 人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素に関する総括・・・・・・・・250
- 第2節 本研究の成果と課題・・・・・・・・・・・・・・・・・・255

- 参考文献・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・259

第1章 研究の目的と構成

第1節 問題の所在

(1) 問題意識

人類は人間の尊厳を踏みにじり、非人間化への道を選択した過去の出来事を風化させてはならない。パウロ・フレイレは、「人間化と非人間化、どちらも未完なのだから、可能性はどちらにもあるといえないこともないが、人間の使命につながるのは人間化だけである」¹と述べており、人間が進むべき道について言及している。論者は、ポーランドのオシフィエンチムに建設されたアウシュビッツ第一強制収容所とアウシュビッツ第二強制収容所ビルケナウの跡地を訪れた際、広大な敷地に張り巡らされた二重の有刺鉄線や、敷地内に設置されている無数の監視塔、人間を輸送するために使われた家畜用の貨物列車、死体を灰にするためだけにつくられた焼却炉等を目にして、非人間化への道を歩むことのおぞましさを肌で感じた。第二次世界大戦における人間の尊厳を踏みにじった残虐な行為は、人類が進む道ではないことを世界が共通に認識している。人類がどちらの道を選ぶのかは既に明白である。第二次世界大戦後の後に、「人権」という普遍的な価値の重要性を世界で共有するために、世界人権宣言が国際社会で合意された。しかし、人権に関する法令や条例、規約が制定されることにより、外的な強制力を行使される環境が整備されようとも、自己の生き方を選択していく意思は人間の内面にあり、一人一人の人間の道徳性や行動が肝要である。

現代では、あらゆる人の人権を遵守し、人間の尊厳を尊重するための思想や社会を支える根拠としての法令が構築されつつある。しかしながら、日本国憲法第12条に「この憲法が国民に保障する自由及び権利は、国民の不断の努力によって、これを保持しなければならない」明示してあるように、人権を尊重していく社会をつくるためには、日常生活において国民の不断の努力が必要不可欠である。人類が人間化を目指すために学校教育が人権教育を推進していく役割は大きく、学校教育は人類の進歩に影響を与える。

一方、1958年に小・中学校学習指導要領が文部省告示として公示され、「道徳」が特設されてから60年を経て、小学校では2018年度に、中学校においては2019年度から「特別の教科 道徳」（以下、「道徳科」と表記する）が新設された。道徳の教科化には、2011年に滋賀県大津市の中学校で起きたいじめによる痛ましい人権侵害による事案を二度と起こしてはならないという、いじめ防止や解消に向けての取組でもある。松野博一文部科学省（当時）のメッセージ（2016年11月18日）には、「これまでの道徳教育は、読み物の登場人物の気持ちを読み取ることで終わってしまっていたり、『いじめは許されない』ということを児童生徒に言わせたり書かせたりするだけの授業になりがちと言われてきました。現実のいじめの問題に対応できる資質・能力を育むためには、『あなたならどうするか』を真正面から問い、自分自身のこととして、多面的・多角的に考え、議論していく『考え、議論する道徳』へと質的転換することが求められています」²と明示されている。

いじめは、人間の尊厳を踏みにじる重大な人権侵害であり、学校教育において児童生徒の人権を守ることは、学校教育における喫緊の課題である。また、学校教育における児童生徒の人権侵害に

関連している課題は、いじめ問題だけではない。「人権教育・啓発に関する基本計画」（閣議決定、2002）³には、法の下での平等や人間の尊厳を尊重するという人権の普遍的な観点の重要性が示されているとともに、重要な課題として「女性」、「子ども」、「高齢者」、「障害者」、「同和問題」、「アイヌの人々」、「外国人」、「HIV 感染者」、「刑を終えて出所した人」、「犯罪被害者等」、「インターネットによる人権侵害」、「北朝鮮当局による拉致問題等」、「その他」等が挙げられている。近年では、「ハンセン病家族国家賠償請求訴訟の判決受入れに当たっての内閣総理大臣談話」（令和元年 7 月 12 日閣議決定）⁴が発表され、差別や偏見のない社会を目指して人権啓発、人権教育などの普及啓発活動を推進し、ハンセン病に係る偏見・差別の解消に向けた取組を強化していくことが益々求められている。このような中、道徳科の新設により小中学校の教員が道徳授業を実践する機運が高まっており、差別や偏見のない社会を目指していくために、人権教育における道徳科の役割が期待されるところである。学校教育の実践の場において人権教育の観点から道徳授業を実践していくことは、差別や偏見のない社会を目指していくことに寄与する教育活動の一つだといえる。

（2）人権教育に関する国際的な動向

21 世紀は人権の世紀といわれる。20 世紀に人類は、2 度にわたる世界大戦の果てに非戦闘員を含めて数千万人の命が失われるという悲惨な体験をした。このようないたましい過去を礎にして、1948 年 12 月 10 日の国連総会において採択された「世界人権宣言」には、平和を願う人類の願いや意志が結実したものである。世界人権宣言は、「すべての人間は生まれながらにして自由であり、かつ、尊厳及び権利について平等であること並びにすべての人がいかなる差別も受けることなく、同宣言に掲げるすべての権利と自由を享有することができること」を明示するとともに、第 26 条 2 に「教育は、人格の完全な発展並びに人権及び基本的自由の尊重の強化を目的としなければならない」と記し、教育が人格の形成や人権の尊重に大きな役割を担っていることを示している⁵。その後、1965 年に「あらゆる形態の人種差別の撤廃に関する国際条約」⁶が締結され、世界人権宣言を踏まえて、あらゆる形態の人種差別の撤廃に関する国際連合宣言に具現化された原則を実現すること及びこのための実際的な措置を最も早い時期にとることを確保することを各締約国が義務に従って行動するよう確保することを合意した。

1979 年には、「女子に対するあらゆる形態の差別の撤廃に関する条約」⁷が締結され、本条約の締約国は、世界人権宣言が、差別は容認することができないものであるとの原則を確認していること、並びにすべての人間は生まれながらにして自由であり、かつ、尊厳及び権利について平等であること並びにすべての人は性による差別その他のいかなる差別もなしに同宣言に掲げるすべての権利及び自由を享有することができることを宣明していること等を考慮し、女子に対する差別の撤廃に関する宣言に掲げられている諸原則を実施すること及びこのために女子に対するあらゆる形態の差別を撤廃するための必要な措置をとることを各締結国は合意した。

そして、1989 年に「児童の権利に関する条約」⁸が締結され、平和を願う人類の願いや意志が条約という形で人類の約束ごととして具現化された後に、1994 年には、「人権教育のための国連 10 年（1995～2004）」⁹が採択された。このことにより、世界で人権文化を構築することを目的とし、「日常生活に関連付けた方法」や、「(抽象的規範の表現ではなく) 自らの社会的、経済的、文化的及び、

政治的な状況という現実の問題として捉えるための方法及び手段についての対話に、学習する者を参加させる」ことが示された¹⁰。その後、「人権教育のための世界計画 第1フェーズ」(2005～2009)¹¹では、初等中等教育における人権教育の構成要素「(b) 指導及び学習の方法実践及び方法論」について、「iii 生徒の能力を開発し、活発な参加、協力的な学習並びに連帯感、創造力、及び自尊心を促す。学習者を中心とした方法及びアプローチを採用する」や、「v 生徒が実践を通じて学び、人権を実践できる経験に基づいた学習方法を採用する」ことが示された¹²。

さらに、「人権教育のための世界計画 第2フェーズ (2010～2014)」¹³が採択され、「(h) 人権推進行動のために、知識、批判的分析及び技術を含む参加型の教育法を活用する」や、「(i) 「参加、人権の享受、及び人格の十分な発展を奨励する。欠乏及び不安のない指導及び学習環境を促進する」、「(j) 人権を抽象的な規範の表現から、社会的、経済的、文化的、及び政治的状況の現実へと変容させる方法及び手段についての対話に参加させることで、人権を学習者の日常生活と関連させる」ことを示した¹⁴。その後、「人権教育のための世界計画第3フェーズ (2015-2019) 行動計画」¹⁵、「人権教育のための世界計画第4フェーズ (2020-2024) 行動計画」¹⁶が採択されている。人権尊重の理念を育むことの重要性は、現代における国際社会において広く認識されているとともに、初等中等教育において、人権の指導及び学習を、生徒の日常生活及び関心に関連させることや、活発な参加、協力的な学習並びに連帯感、創造力、及び自尊心を促すことが共有されている。グローバル化が進展する国際社会において、人権教育の推進は長年に亘って議論され続け、国際的に合意されてきた教育活動だといえよう。

(3) 人権教育に関する日本国内の動向

国際社会においては、第二次世界大戦後に人権に関する条例等が締結されて人権啓発に関する機運が高まった。一方、国内における人権教育の基盤となったのが同和教育である。日本国内において人権尊重という理念の具体化に取り組む必要があることを重大課題として行政が着手した取り組みとしては、1960年に総理府の附属機関として設置された同和対策審議会の答申である「同和対策審議会答申」(同和対策審議会、1965)¹⁷が挙げられる。国内において未だに厳然と残っていた部落差別の克服をうたい、国民的課題であることを強調した。その後、1969年に「同和対策事業特別措置法」¹⁸が制定される。法律の制定を受けて、同和加配の配置、学校の施設・設備の充実、就学奨励・奨学金制度が創設され、同和地区の子どもの教育環境整備が法を根拠に推進された。つまり、国民的課題である同和教育は、法令を基に国内の事業として推進されたといえる。

同和対策審議会答申が突破口となり、人権尊重に向けた取組は次第に女性や障害者や外国人をめぐる問題にも波及していき、1970年代や80年代にはこれらが行政・教育の主要な人権課題として位置づけられていく。そのような流れの中で、人権教育・啓発の推進に向けての国際的な動向を受けて、日本では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」¹⁹において「広く国民の間に多元的文化、多様性を容認する『共生の心』を醸成することが何よりも要請される。このため、各種の啓発と相まって、人権に関する教育の一層の充実を図る必要がある」と示されるとともに、「女性、子ども、高齢者、障害者、同和問題、アイヌの人々、外国人、HIV感染者等、刑を終えて出所した人」など重要課題に積極的に取り組むことや、人権尊重の意識の高揚を図ること明

示している²⁰。

また、人権擁護推進審議会答申（法務省、1999）において、主な人権課題として、女性、子ども、高齢者、障害者、同和問題、アイヌの人々、外国人、HIV感染者等、刑を終えて出所した人などの現状を確認すると共に、「様々な人権課題が存在する要因の基には、国民一人一人に人権尊重の理念についての正しい理解がまだ十分に定着したとは言えない状況にある」ことや「国民に、人権の意義やその重要性についての正しい知識が十分に身につけておらず、また、日常生活の中で人権上問題のあるような出来事に接した際に、直感的にその出来事はおかしいと思う感性や、日常生活において人権への配慮がその態度や行動に現れるような人権感覚も十分に身に付いていない」ことや、日本の学校教育における人権教育は、「知識を一方的に教えるにとどまっている」という問題点が指摘されており、人権感覚を涵養させるために人権教育の充実が強調された²¹。2000年には、「人権教育及び人権啓発の推進に関する法律」²²が策定され、人権教育及び人権啓発に関する施策の推進について国、地方公共団体及び国民の責務を明らかにするとともに、基本計画の策定等の措置が定められた。その後、「人権教育・啓発に関する基本計画」（閣議決定、2002）²³は、人権擁護推進審議会答申（法務省、1999）²⁴で指摘された問題点を踏まえて、人権が共存する人権尊重社会の早期実現に向け、人権教育・啓発を総合的かつ計画的に推進するための計画を示している。具体的には、学校教育と社会教育の両面における人権教育・啓発の現状を踏まえて、人権教育・啓発の推進方策を示し、内容に関しては、「i 人権に関する基本的な知識の習得」、「ii 生命の尊さ」、「iii 個性の尊重」について示し、方法に関しては、「i 対象者の発達段階に応じた啓発」、「ii 具体的な事例を活用した啓発」、「iii 参加型・体験型の啓発」を示した。また、各人権課題に対する取組については、地域の実情、対象者の発達段階等や実施主体の特性などを踏まえつつ、適切な取組を進めていくことが必要であることを示している。

その後、人権尊重社会の実現に向け、「人権教育・啓発に関する基本計画」（閣議決定、2002）²⁵に基づき、学校における人権教育を推進するため、学習指導要領等を踏まえた指導方法の望ましい在り方等について調査研究を行うために、文部科学省には「人権教育の指導方法等に関する調査研究会議」が設置され、座長として福田弘が任命されている。福田弘は人権教育と道德教育の双方の学識有識者であり、人権教育を推進するにあたり、道德教育に関する学識が必要不可欠であるという観点が推察される。同会議は、「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]」（文部科学省、2004）²⁶、「人権教育の指導方法等の在り方について[第二次とりまとめ]」（文部科学省、2006）²⁷、「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]」（文部科学省、2008）²⁸（以下[第三次とりまとめ]と記す）を人権教育の指針として示した。なお、現在の人権教育の基本的な方針に関しては、[第三次とりまとめ]が到達点であることを確認しておきたい。

「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]」（文部科学省、2004）²⁹においては、人権教育の目標として、「各学校において人権教育に取り組むに際しては、まず、人権に関わる概念や人権教育が目指すものについて明確にし、教職員がこれを十分に理解し、組織的・計画的に進めることが肝要である。人権教育に限らず、様々な取組を進めるためには目標を明確にすることが重要であり、それによって、組織的な取組が可能となり、改善・充実のための評価の視点も明らかになるからである。しかし『人権尊重の理念』というような人権に関わる概念が抽象的で分かりにくい、といった声もしばしば聞かれるところである。人権尊重の理念は『自分の人権のみ

ならず他人の人権についても正しく理解しその権利の行使に伴う責任を自覚して 人権を相互に尊重し合うことすなわち、人権の共存の考え方ととらえる』(審議会答申)べきものとされている。このことを踏まえて、人権尊重の理念について、特に学校教育において指導の充実が求められる人権感覚の側面に焦点を当てて児童生徒にも分かりやすい言葉で表現するならば「自分の大切さとともに他の人の大切さを、認めること」であると言えるであろう。もちろん、この「自分の大切さとともに他の人の大切さを認めること」については、そのことを単に理解するにとどまることなく、それが態度や行動に現れるようになることが求められることは言うまでもない。すなわち、一人一人の児童生徒がその発達段階に応じ、人権の意義・内容や重要性について理解するとともに「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ようにすることが、人権教育の目標である。このような人権教育の実践が、民主的な社会及び国家の形成発展に努める人間の育成、平和的な国際社会の実現に貢献できる人間の育成につながっていくものと考える」³⁰と明示されており、国内における学校教育における公的な人権教育の目標が示された。また、「人権教育は、この「生きる力」をはぐくむ学校教育において、各教科、道徳、特別活動、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推進されるものである。また、日常の学校生活も含めて人権が尊重される学級・学校とするように努める。例えば、児童生徒の意見をきちんと受け止めて聞く、明るく丁寧な言葉で声かけを行うことなどは当たり前のことであるが、教職員は改めて児童生徒一人一人の大切さを強く自覚し、一人の人間として接しなければならない。一方、いじめや暴力をはじめ他の人を傷つけるような問題が起きたときには、これらの行為を看過することなく学校全体として適切かつ毅然とした指導を行い、いわば正義が貫かれるような学級・学校とするように努める。」³¹と明示しており、人権教育は全面主義や生活主義の理論を基にして、児童生徒の日常生活に根ざし、学校教育全体で推進していく方針が示された。

その後、[第三次とりまとめ]において、人権尊重の理念について、「人権尊重の理念は、平成11年の人権擁護推進審議会答申において、『自分の人権のみならず他人の人権についても正しく理解し、その権利の行使に伴う責任を自覚して、人権を相互に尊重し合うこと、すなわち、人権の共存の考えととらえるべきものとされている』このことを踏まえて、人権尊重の理念について、特に学校教育において指導の充実が求められる人権感覚等の側面に焦点を当てて児童生徒にもわかりやすい言葉で表現するならば、「自分の大切さとともに他の人の大切さを認めること」であるということが出来る。」³²と示している。そして、人権教育の指針として人権感覚を育む重要性や、指導方法の基本原則として、参加型人権学習³³を中核に置く意義や事例を示すと共に、「人権教育を通じて育てたい資質・能力」として、①知識的側面、②価値的・態度的側面及び、③技能的側面を示した。また、「価値的・態度的側面」の育成によって人権感覚が目覚めさせられたり、高められたりすることや、「技能的側面」の諸技能によって人権感覚を鋭敏にするとして、人権感覚を育成するためには、「価値的・態度的側面」と「技能的側面」の育成が重要であることを示している。

人権教育の指導方法については、「児童生徒が自分で『感じ、考え、行動する』こと、つまり、自分自身の心と体を使って、主体的、実践的に学習に取り組むことが不可欠である」³⁴と指摘している。そして、「児童生徒ができるだけ主体的に、他の児童生徒とも協力し合うような方法で学習に取り組めるよう工夫すること」や、「自分の人権を大切にし、他の人の人権も同じように大切にす

る、人権を弁護したり、自分とちがう考えや行動様式に対しても寛容であったり、それを尊重するといった価値・態度や、コミュニケーション技能、批判的な思考技能などのような技能は、ことばで教えることができるものではなく、児童生徒が自らの経験を通してはじめて学習できるものである。つまり、児童生徒が自ら主体的に、しかも学級の他の児童生徒たちとともに学習活動に参加し、協力的に活動し、体験することを通してはじめて身に付くといえる。」³⁵と述べ、人権教育における指導方法の基本原則として、児童生徒の「協力」、「参加」、「体験」を中核に置くことの意義を示しており、人権に関する知的理解を深めるとともに人権感覚を育成するためには、児童生徒が自ら主体的かつ学級の他の児童生徒たちとともに学習活動に参加し、協力的に活動し、体験することを通してはじめて身に付くと提唱した。また、『生徒指導提要』（文部科学省、2010）³⁶には、人権教育の理念に関する文言が記載されており、学校教育の実践の場における人権教育の機運が益々高まってきているといえる。

文部科学省(2008)³⁷は、国際的な動向や人権擁護推進審議会答申(法務省、1999)³⁸を踏まえ、人権教育として育てたい資質・能力の3つの側面として「知識的側面」、「価値的・態度的側面」、「技能的側面」に分類しており、これらの3つの側面の資質・能力を育成することを目的として、人権教育を推進している。そして、これらの方針を取りまとめた「人権教育の指導方法等に関する調査研究会議」には人権教育に関する学識有識者だけではなく、道德教育に関する学識有識者がいることを踏まえれば、人権教育と道德教育は密接な関係にあることが読み取れる。また、「人権教育のための国連10年国連行動計画」(国連、1994)³⁹により、人権教育を共通した教育活動として推進していくことが国際的に合意され、社会から人権教育を充実することが要請されているとともに、国内においては、「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)⁴⁰が策定され、人権教育及び人権啓発に関する施策の推進については、国や地方公共団体及び国民の責務が明示されていることから、人権教育は、文部科学省(2008)⁴¹や地方自治体の教育委員会が中心となり、学校教育の実践の場において推進されている。

グローバル化が進んでいる社会において、初等中等教育における人権尊重の理念の実現に向けた教育活動の充実、国際的な動向を踏まえたグローバルな研究課題である。そして、国内の人権教育は、これまでの同和教育や人権課題に関する歴史的背景や研究の蓄積を基盤とし、文部科学省(2008)⁴²は理論や実践の基本方針を基に学校教育の実践の場で実践されてきた。これまでの人権教育の動向を踏まえれば、「人権教育・啓発に関する基本計画」(閣議決定、2002)⁴³に明示されている各人権課題は、日本国憲法に基づき、国内における国民的課題として共有し、その解決を目指して様々な取組がされてきたといえる。道德教育が歴史的な転換点を迎え、新設された道德科は、差別や偏見のない社会を目指して人権啓発、人権教育などの普及啓発活動において各人権課題に対する取組としても期待されるところである。

第2節 人権教育における実践的研究課題

(1) 学校教育の実践の場における人権教育に関する取組状況の調査

[第三次とりまとめ]が公表された後、学校教育の実践の場において人権教育が推進されていく中で、平沢(2010)⁴⁴は、教育委員会や学校教育の実践の場においては、人権教育と道徳教育の境界線が見えなかったりするために、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、人権教育と道徳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おり、学校教育の実践の場において人権教育の推進に関する現状を整理する必要がある。[第三次とりまとめ]の公表後、文部科学省は、2009年度と2012年度に全国の教育委員会及び学校を対象とする「人権教育の推進に関する取組状況の調査」⁴⁵を実施している。そこで、現時点で最新にある学校教育の実践の場における人権教育に関する教員の認識について「人権教育の推進に関する取組状況の調査」(文部科学省、2013)⁴⁶のを基に確認していく。

まずは、人権教育の指導内容として、どのような資質・能力を身に付けさせることに重点が置かれているのかを確認する。「人権教育の推進に関する取組状況の調査」(文部科学省、2013)の問14「貴校では、人権教育の指導内容として、どのような資質・能力を身に付けさせることに力を入れていますか」との問いに対して、人権教育の指導内容として、重視している資質・能力の内容(複数回答)として、「自他の違いを認め、尊重する意識、多様性に対する肯定的態度」(86.0%)、「自己についての肯定的態度(自尊感情など)」(75.4%)、「他者の痛みや感情を共感的に受容できるための想像力や感受性」(73.8%)、「人権の観点から自己自身の行為に責任を負う意志や態度」(41.0%)、「自己の周囲、具体的な場面において、人権侵害を受けている人を支援しようとする意欲・態度」(14.7%)、「正義、自由、平等などの理念の実現、社会の発展に主体的に関与しようとする意欲・態度」(9.1%)等の「価値的・態度的側面」に関わる項目を回答したものが比較的多く見られる。そして、「適切な自己表現を可能とするコミュニケーション技能」(66.2%)、「人間関係のゆがみ、ステレオタイプ、偏見、差別を見きわめる技能」(12.8%)、「対立問題に対しても、双方にとってプラスとなる解決法を見出すことのできるような建設的な問題解決技能」(10.3%)、「合理的・分析的に思考し、公平で均衡のとれた結論に到達する技能」(3.5%)等の技能的側面、さらに、「自由、責任、正義、個人の尊厳、権利、義務などの諸概念についての知識」(24.7%)、「自他の人権を擁護し、人権侵害を予防したり解決するために必要な実践的知識」(19.0%)、「人権発展の歴史や人権侵害の現状等についての知識」(17.9%)、「人権に関する国内法や条約等に関する知識」(2.5%)が確認できる。そして、上記の回答の分析として「[第三次とりまとめ]では、人権教育を通じて培われるべき資質・能力を3つの側面(①知識的側面、②価値的・態度的側面及び、③技能的側面)から捉えている。

調査の結果からは、平成20年度と変わらず、自他の違いや社会の多様性に対する肯定的態度の育成を始めとする価値的・態度的側面に関する指導に、他の二つの側面の指導に比してかなり大きな力点が置かれていることが読み取れ、特に、自尊感情を身に付けさせることに力を入れている学校の割合が校種を問わず目立って増えている。児童生徒が人権に関する知的理解を深め、人権感覚を高めることができるのは、3つの側面に関する指導が相互関連性を有して展開される人権教育を

通してのことである。例えば、「自他の違いを認め、尊重する意識、多様性に対する肯定的態度」を読み物資料や説話をを用いて育てることは困難である。しかし、アクティビティに参加させ、違いや多様性を実際に体験させた上で、その体験を通して感じ、思ったことを発表し合い、更に、違いや多様性を否定することは人権とどう関連するか、それらを肯定的に受け止めることはなぜ必要であり、どうすれば実行できるか、等々について、探究させれば、上記の3つの側面の指導を総合的に行うことができよう。各学校においては、このような指導方法を活用しつつ、価値的・態度的側面に関する指導を知識的側面や技能的側面の指導と関連付けながら、全体計画や年間指導計画等に基づき、あらゆる場と機会を活用して3側面の意義とバランスを踏まえた人権教育を推進されるよう期待したい。」⁴⁷と明示しており、人権教育を通じて育てたい資質・能力の3つの側面を意識した授業実践の重要性が学校教育の実践の場では課題とし挙げられている。

次に、問15の「問14で回答された資質・能力のいずれかの指導を進めるに当たり、貴校において特に課題となっている事項、困難を感じている事項等がありましたら、回答様式の所定欄に、該当する資質・能力ごとに自由に記述してください」に対する回答として、「発達段階によって自他の違いに気付かずトラブルになる場合も多い。多様性に対する態度をどのように育成していけばよいか」⁴⁸（小学校）という記述が確認できるとともに、問15の分析結果として様々な人権課題の指導の在り方や内容の構成等に関する参考事例を提供することの重要性が指摘されている。文部科学省は、「学校において人権教育に取り組むに際しては、児童生徒が心身ともに成長過程にあることを十分に留意した上で、それぞれの発達段階に即した指導を展開することが重要である」⁴⁹と指摘しつつ、小学校段階での指導方法の工夫として、小学校1～3年生では、「想像力、言葉による理解力、認識力が次第に育ってくる。抽象的な思考もできるようになる。また、生活の場を離れて、いわば時空を越えて、他者や歴史的な事象にも思いを馳せることができるようになってくる。ただし、まだ幼児期の特性も残っている。このような特性を踏まえて、人権教育においても、生活体験に基づく『気付き』から想像力や認識力に訴えて深い理解に導くような配慮が必要である。また、絵本やお話の本などを活用することで、想像力を育てることも大切である。なお、情報機器を扱い始める年齢が早まってきている状況も踏まえ、情報モラルの基礎を培うための指導を行うことも必要となる。」と明示している。一方で2000年代初頭から、小学校1年生の児童が学校生活や友人関係に不適応を起こす現象が小1プロブレム⁵⁰として問題視されていることが背景にある。人権教育においては、小学校1年生を対象として自他を尊重していくために生活体験に基づいて「気付き」を大切にしたい参加型人権学習が小1プロブレムへの対応策としても期待されるところである。

小学校4～6学年においては、「言葉の数も増え、概念を理解し、抽象的な思考が深まっていく時期である。認識力、分析力、批判力等も身に付くようになり、自意識も次第に強くなる。この段階の児童は、そうした諸能力の発達の結果、人権の意義や重要性を知的に理解することができるようになる。しかし、その知的理解が抽象的なものに止まらないためにも、体験的な学習を併用して、具体的人権問題を直感的に「おかしい」と認知する感性の育成を図ることが求められる。また、書き言葉による不特定多数とのコミュニケーションに興味・関心を寄せ始める時期でもあることから、情報モラル教育の充実を図り、インターネットによる人権侵害等の課題について、理解の促進を図ることが重要となる。」と明示しており、小学校4～6学年を対象にした様々な人権課題の指導の在り方や内容の構成等に関する指導の充実が指摘されている。

さらに、問 15 の分析として「平成 20 年度と同様に、多様性に対する肯定的態度、コミュニケーション技能等のように、問 14 において力を入れて取り組んでいると記述されている項目が、指導上困難を感じているものとしても取り上げられており、逆に力を入れて取り組んでいない項目については、指導上の困難を感じている項目としても取り上げられていない、という傾向が全般的に見られる。ややもすると一部には知識的側面や技能的側面についての指導の必要性が十分に理解されていないのではないかと考えられる。こうした傾向を踏まえ、今後とも、様々な人権課題の指導の在り方や内容の構成等に関する参考事例を提供することや、異なる校種間での共同研究を支援する等、教職員の人権教育に関する研修の充実が教育委員会等に期待される。」⁵¹と明示されており、様々な人権課題に対する指導の在り方や内容の構成等に関する指導の充実が実践的な課題として挙げられている。一方で、問 17「人権教育における「協力的・参加的・体験的な学習」に対する取組について、貴校では教育活動のうち主にどの時間を活用して行っていますか。次のア～カのうち当てはまるもの全てについて、回答様式にてお答えください」(N=1,637)⁵²においては、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徳の時間で取り組んだ学校が 58.9%(N=1,637)と示されており、道徳の時間に人権に関する授業実践が半数以上の確率で行われていることが読み取れる。とりわけ、全ての校種の中で小学校は全ての項目で「協力的・参加的・体験的な学習」が実施されている割合が高く、小学校において人権教育を多様な教育活動と関連させながら実施している傾向にある。上記の調査結果から、人権教育における道徳授業は学校教育の実践の場において関連させながら推進している傾向にあることが読み取れる。

上記の調査結果を踏まえれば、小学校においては発達段階を考慮して、人権教育を通じて培われるべき資質・能力を 3 つの側面（①知識的側面、②価値的・態度的側面及び、③技能的側面）を複合的に意識しながら授業実践を展開していくことを求めている。一方、梅野(2011)⁵³は「実際の学習プログラムが自治体・教育委員会によって作成・改訂され、学校において活用が試みられる中で、原理的で理論的な研究、学習内容や方法に関する研究、すなわち、教育学、教育法学、教育内容・方法分野からのサポートは、十分にみられない」と述べ、学校教育の実践の場における人権教育の実践的な研究を蓄積していくことが不十分であることを指摘している。このことから、人権教育としての授業実践が人権教育を通じて培われるべき資質・能力にどのような学習成果があったのかを検討していくための具体的な授業分析の手法や指標は学校教育の実践の場に普及していないことが推察される。道徳科が新設されて、人権教育における道徳授業の実践が期待されている中で、人権教育を通じて育てたい資質・能力を意識した授業実践をサポートしていくためには、学術的な支援が必要である。

（２）人権教育と道徳科

2015 年 3 月学習指導要領一部改正を契機に、多様な価値観が存在することを前提として、道徳的な問題を他者と対話し、協働しながら問題解決的な道徳授業、すなわち「考え・議論する道徳」へ転換を目指して道徳科が新設された。なお、新設された道徳科では、「現代的な課題」（例えば、情報モラル、生命倫理、障害者教育など）を積極的に取り上げて、児童・生徒が諸課題に対して多面的・多角的に考え、諸課題に対して問題解決していく資質・能力を養うことが重要であることが

強調されている(柳沼・梅澤・山田 2018)⁵⁴。また、道徳の教科化は、「いじめ問題」への防止や解消の取組だけでなく、グローバル化による価値観の相対化を見据えながら諸課題に適切に対応できる力を育成することも指摘されている(渡邊、2017)⁵⁵。例えば、『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』(文部科学省、2018)⁵⁶には、情報モラルに関する指導や、国際理解等の現代的な課題を身近な問題と結び付けて取り扱うことが明示されており、多様な見方や考え方があることを理解させ、答えが定まっていない問題を多面的・多角的視点から考え続ける姿勢を育てることが明示されている。価値観相対化の中において、道徳科は、地域、家庭、学校あるいは学級の課題や一人一人の子どもたちの状況を考慮しつつ、「現代的な課題」に関する教材を活用しながら、異質の他者と協働しながら展開していく授業実践が求められている。

一方、人権教育の根拠となる法令が政府や自治体等の公共機関の役割と責務を明記している。また、各地の教育委員会が作成した人権教育資料は、学校教育において推奨されている。梅野(2013)⁵⁷は、国際的な動向を踏まえつつ、現代的な課題に対応する教育活動である人権教育に着目し、都道府県教育委員会が刊行している人権教育資料を収集し、人権課題に関わる指導例示の動向を調査している。調査結果から、教育委員会等によって刊行されている人権教育資料は、児童生徒が人権課題を国民的課題として共有していくために道徳の時間や特別活動、社会科等の多様な教科等で活用できる指導例示を提供していることが明らかになった。また、それらの人権教育資料は国際的な動向や研究の成果との関連性があるという指摘もある(梅野、2012)⁵⁸。人権教育に関する指導の在り方は、特定の学校や個人の実践記録、研究団体等、様々な分野で検討されており、それらの重要性を軽んじるものではないことは当然であるが、教員研修に公的な責任をもつ教育委員会が刊行した人権教育資料の指導例示の授業実践も道徳科を推進していく際の重要な教材になるといえる。つまり、教育委員会が人権課題を取り扱った学習を道徳教育で推進していくことを期待していることが分かる。

これまで、文部省は、『小学校道徳の指導資料』(文部省、1966)⁵⁹を刊行すると共に、子どもが日常生活の生活経験をもとに道徳的問題と取り組むための補助教材として『心のノート』(文部省、2002)⁶⁰を全国の小中学校に無償配布し、導入してきたが、道徳教育において使用義務が生じる「主たる教材」は存在しなかった。このような背景を踏まえれば、教員研修に公的な責任をもつ教育委員会が刊行した人権教育資料に掲載されている道徳授業の指導例示と、道徳教科書を使用した道徳授業には、これからの学校教育の実践の場において人権教育を推進していく上で欠かすことができない教材だといえる。一方で、島(2013)⁶¹は、人権教育の基本方針を示した[第三次とりまとめ](文部科学省、2008)⁶²と、道徳教育の基本方針を示した『小学校学習指導要領解説 道徳編』(文部科学省、2008)⁶³を比較する際に人権教育を通じて育てたい資質・能力の3つの側面(①知識的側面、②価値的・態度的側面及び、③技能的側面)に着目をしている。島(2013)⁶⁴は、『小学校学習指導要領解説 道徳編』(文部科学省、2008)⁶⁵や、読み物教材に焦点をあてて人権教育と道徳教育の特質を考察することを通して、両者は結合したり読み替えたりすることはできないことを強調している。しかしながら、人権教育と道徳教育の関連性を検討していく上で授業記録のデータの検討には至っておらず、実証という観点では限界があると言わざるを得ない。人権教育を通じて育てたい資質・能力を意識した授業実践をサポートしていくためには、学術的な支援の必要性が指摘されるとともに、小中学校の教員が道徳科を実践する機運が高まる中で、人権教育を通じて育てたい資質・能力

に焦点をあてて授業実践をサポートしていくことは、学校教育における実践的研究課題だといえる。それでは、人権教育における実践的な研究はどのように進められてきたのだろうか。次は、人権教育における授業実践に関する先行研究に着目していくことにする。

（３）人権教育における授業実践を対象とした研究課題

「人権教育の推進に関する取組状況の調査結果について」（文部科学省、2013）⁶⁶では、学校教育の実践の場において、人権教育として育てたい資質・能力の価値的・態度的側面に関する指導に偏重が生じている傾向があることを指摘している。また、知識的側面と技能的側面の双方ともに複合させながら、人権教育として育てたい資質・能力の３つの側面（①知識的側面、②価値的・態度的側面及び、③技能的側面）をバランスよく指導していくことを改善点として求めている。人権教育における指導方法の基本原則としては、国際的な動向⁶⁷や人権擁護推進審議会答申（法務省、1999）⁶⁸を受けて参加型人権学習が文部科学省（2008）により推奨されている⁶⁹。そこで、参加型人権学習に関する論考について着目していくことにする。

中川（2000）⁷⁰は、参加型人権学習は、諸外国の理論や事例を踏まえて普遍的な人権の概念や、他者を尊重していくことを学ぶ学習活動であることを指摘している。そして、普遍的な人権の概念を学習するための具体的な事例として、参加型人権学習「ランキング（Needs & Wants）」を示すと共に、参加型人権学習における学習の狙いや、ディスカッションのポイントを明確にすることは、「単に『同和問題』学習にとどまらず、“いじめ”や“性差別”といった横断的な人権問題学習にも適用され、幅広い人権学習に発展・展開していくことにつながるのではないだろうか」⁷¹と述べ、参加型人権学習の具体的な事例を挙げながら、普遍的な人権の概念や、他者を尊重することを学ぶ学習活動であることを指摘している。岡崎（2000）は、参加型学習の特徴を「学習者自身が社会との能動のかかわりのなかで、経験的・対話的方法によって知識を積極的に生み出し、身につけてゆこうとする試み」⁷²と述べており、参加型人権学習は、経験的・対話的方法によって人権に関する知的理解を学ぶ学習であることを指摘した。平沢（2010）⁷³は、[第三次とりまとめ]が、人権教育を通じて育てるべき資質や能力として、「知識的側面」、「価値的・態度的側面」、「技能的側面」が３つの側面という区分として知識・技能・態度を理論的枠組みが明確に位置づけられたことは、国際的な人権教育の動向を取り入れた成果であり、学習者の目指すべき姿を示したことの重要性について指摘し、参加型人権学習によって人権文化の創造していくことの重要性についても指摘している。また、は、森（1995）⁷⁴は、参加型人権学習「ランキング」の特徴に関して、「お互いの違いや共通点を自覚し、そこから学習を深める意欲やヒントを得ることが大切にされる」と述べ、学習者が協力をしたり、多様性を認めたりすることが特徴であることを指摘している。また、「人権教育の指導方法等の在り方について」（文部科学省、2008）⁷⁵に掲載されている「人権教育を通じて育てたい資質・能力」は、人権教育の目標を明確化し、問題提起している点で実践上の意義が大きいことを指摘する（森、2010）⁷⁶。

梅野（2011）⁷⁷は、人権教育において知識・技能・態度を結びつけることの重要性を指摘しているとともに、[第三次とりまとめ]の重要性を踏まえて、国内の学校教育における人権教育資料に注目し、教育委員会が作成をした人権教育資料における参加型人権学習の指導例示の傾向を整理し

た(梅野、2012)⁷⁸。上記の研究者は、人権教育の公的文書が示している知識的側面や、価値的・態度的側面、技能的側面の3つの側面を複合的に学習することの重要性を踏まえ、参加型人権学習によって人権に関する知的理解や人権感覚を結びつけることに肯定的な見解を示している。

一方、八木(1999)⁷⁹は、『参加型』学習がそもそも教育方法としてすぐれているといえるのか。『参加型』であればなぜ『人権教育』なのか。⁸⁰と述べ、『国連人権教育の10年』行動計画で「(c)教育学的な技術」として示された、参加型人権学習を教育実践として具体的に検討する必要があることを指摘し、参加型人権学習の教育実践について懐疑的な見解を示している。また、山崎(1999)⁸¹は、参加型人権学習によって知識を使いこなすことは判然としていないことを指摘し、参加型人権学習によって人権に関する知的な側面と人権感覚を結びつけて使っていくことについて懐疑的な見解を示した。さらに、山崎(1999)は、参加型人権学習について「こうした授業で子どもたちが活発に発言することが、そもそも肯定的に評価できるのかという問題がある」⁸²と述べ、参加型人権学習による子どもたちの認識形成過程の曖昧さを指摘している。上述のように、参加型人権学習に関する見解が異なる中で、梅野(2011)⁸³は「実際の学習プログラムが自治体・教育委員会によって作成・改訂され、学校において活用が試みられる中で、原理的で理論的な研究、学習内容や方法に関する研究、すなわち、教育学、教育法学、教育内容・方法分野からのサポートは、十分にみられない」と述べ、学校教育の実践の場における人権教育の実践的な研究を蓄積していくことの重要性を指摘している。

人権教育として育てたい資質・能力の3つの側面を複合的に学習することができるのかを検討することが求められている中で、参加型人権学習に関する授業実践を分析する際の指標として、「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」を提案したのが河野辺(2017)⁸⁴である。河野辺(2017)は、文部科学省が示した人権教育を通じて育てたい資質・能力についての見解(文部科学省、2008)⁸⁵と、平沢(2005)⁸⁶が示した、人権教育における知識やスキル、態度の具体例を参考にし、専門家である大学教員1名と検討を加え、表1の「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」を提案している⁸⁷。

そして、公立小学校の児童(中学年と高学年)を対象にした参加型人権学習の授業記録に関して、「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」を指標としながら授業記録を分析し、参加型人権学習は、人権教育を通じて育てたい資質・能力の3つの側面(①知識的側面、②価値的・態度的側面及び、③技能的側面)を複合的に育むことに寄与していることを考察した。しかしながら、河野辺(2017)⁸⁸が提案している「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」を活用して、人権教育の観点から道徳授業の授業分析の指標として適応できるのかについては、課題が2点ある。

一点目は、小学校の低学年を対象とした授業実践の分析の指標としての役割を果たすのかが実証されていない点にある。小学校における授業実践は学齢ごとに低学年、中学年、高学年と区切られており、発達段階ごとに授業実践の内容やねらいが異なる。河野辺(2017)⁸⁹が公立小学校の児童を対象とした授業記録は、小学校の中学年と高学年の児童を対象にしたものであり、低学年の児童を対象とした授業記録の分析には至っていない。2000年代初頭から、小学校1年生の児童が学校生活や友人関係に不適應を起こす現象が小1プロブレム⁹⁰として問題視されており、子ども同

表 1 「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」(河野辺、2017)

3つの側面	人権教育を通じて育てたい資質・能力 ¹	人権教育における知識・スキル・態度の枠組みの例 ¹	構成要素
知識的側面	<ul style="list-style-type: none"> ・自由、責任、正義、平等、尊厳、権利、義務、相互依存性、連帯性等の概念への理解 ・人権の発展・人権侵害等に関する歴史や現状に関する知識 ・憲法や関係する国内法及び「世界人権宣言」その他の人権関連の主要な条約や法令等に関する知識 ・自尊感情・自己開示・偏見など、人権課題の解決に必要な概念に関する知識 ・人権を支援し、擁護するために活動している国内外の機関等についての知識 等 	<ul style="list-style-type: none"> ・普遍的なものの見方・概念 ・部落差別の歴史・実態や解放運動についての知識 ・世界人権宣言をはじめとする国際的な文書ならびに、日本国憲法などで保障された諸権利の行使に関わる知識 ・人権を個、他者関係、社会関係としてとらえる知 	<ul style="list-style-type: none"> a 人権に関する諸概念についての知識 b 人権や人権課題の歴史・現状に関する知識 c 国内法や国際法等に関する知識 d 人権課題の解決に必要な諸概念の知識 e 人権を擁護するための実践的知識
価値的・態度的側面	<ul style="list-style-type: none"> ・人間の尊厳、自己価値及び他者の価値を感知する感覚 ・自己についての肯定的態度 ・自他の価値を尊重しようとする意欲や態度 ・多様性に対する開かれた心と肯定的評価 ・正義、自由、平等などの実現という理想に向かって活動しようとする意欲や態度 ・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 ・人権の観点から自己自身の行為に責任を負う意志や態度 ・社会の発展に主体的に関与しようとする意欲や 態度等 	<ul style="list-style-type: none"> ・財産、学歴、地位、出身、人種、民族、障害の有無、性別など、あらゆる属性の違いにかかわらず、人と水平に関わろうとする 姿勢 ・問題があると認識したり、感じたりしたときに、そのままに放置するのではなく、状況改善のために働きかけようとする姿勢 ・社会的な問題やことがらを自分とは無関係ととらえるのではなく、自分なりのやり方で社会的な問題やことがらに関与していこうとする姿勢 	<ul style="list-style-type: none"> f 人間の尊厳の価値を感知する感覚 g 自他の人権を尊重しようとする意欲・態度 h 偏見をもたずに多様性を尊重しようとする意欲・態度 i 人権が尊重される社会を構築するための意欲や態度 j 人権侵害を受けている方々を支援しようとする意欲・態度 k 人権の観点から自己自身の行為を省察し、主体的に関与しようとする意欲・態度
技能的側面	<ul style="list-style-type: none"> ・人間の尊厳の平等性を踏まえ、互いの相違を認め、受容できるように諸技能 ・他者の痛みや感情を共感的に受容するための想像力や感受性 ・能動的な傾聴、適切な自己表現等を可能とするコミュニケーション技能 ・他の人と対等で豊かな関係を築くことのできる社会的技能 ・人間関係のゆがみ、ステレオタイプ、偏見、差別を見きわめる技能 ・対立的問題を非暴力的で、双方にとってプラスとなるように解決する技能 ・複数の情報源から情報を収集・吟味・分析し、公平で均衡のとれた結論に到達する技能等 	<ul style="list-style-type: none"> ・批判的に思考するスキル ・気持ちや考えを言語的、非言語的に伝えるスキル ・背景や価値観が異なる人であっても肯定的な関係を築くスキル 	<ul style="list-style-type: none"> l 互いの相違を認めて受容する技能 m 他者の痛みや感情を共感的に受容するための想像力や感受性 n 自他を尊重するためのコミュニケーション技能 o 偏見や差別を見きわめる技能 p 協力的・建設的に問題解決する技能 q 複数の情報を合理的・分析的・批判的に思考する技能

士の対立を子どもたちだけで解決する体験が不足し、人間関係を学ぶための教育活動が小学校 1 年生において特に重要であることが指摘(新保、2001)⁹¹されてきた。文部科学省(2008)⁹²によれば、人権に関する知的理解を深めるとともに人権感覚を育成するためには、児童生徒が自ら主体的かつ学級の他の児童生徒たちとともに学習活動に参加し、協力的に活動し、体験することを通してはじめて身に付くことを明示しており、人権教育における指導方法の基本原則として、児童生徒の「協力」、「参加」、「体験」を中核に置いた参加型人権学習を提唱しており、実効性が求められる道徳科において小 1 プロblemの是正に向けての役割を担っていることが考察できる。そのため、小学校 1 年生を対象にした参加型人権学習(道徳授業)の授業分析の指標としての役割を担うのかを検討する必要がある。つまり、「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」が授業記録を分析する際の指標となることを実証していくためには、小学校の低学年(1 年生)を対象とした授業分析の指標として適応できるのかを検討していくことが課題として挙げられる。

二点目は、道徳教科書に掲載されている人権課題を題材とした道徳授業の分析する指標として適応できるのかが実証されていない点にある。新設された道徳科では、「現代的な課題」（例えば、情報モラル、生命倫理、障害者教育など）を積極的に取り上げて、児童・生徒が諸課題に対して多面的・多角的に考え、諸課題に対して問題解決していく資質・能力を養うことが重要であることが強調されている（柳沼・梅澤・山田、2018）⁹³。また、道徳の教科化は、「いじめ問題」への防止や解消の取組だけでなく、グローバル化による価値観の相対化を見据えながら諸課題に適切に対応できる力を育成することも指摘されている（渡邊、2017）⁹⁴。例えば、『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』（文部科学省、2018）⁹⁵には、情報モラルに関する指導や、国際理解等の現代的な課題を身近な問題と結び付けて取り扱うことが明示されており、多様な見方や考え方があることを理解させ、答えが定まっていない問題を多面的・多角的視点から考え続ける姿勢を育てることが明示されている。価値観相対化の中において、道徳科は、地域、家庭、学校あるいは学級の課題や一人一人の子どもたちの状況を考慮しつつ、「現代的な課題」に関する教材を活用しながら、異質の他者と協働しながら展開していく授業実践が求められている。さらに、河野辺（2017）⁹⁶は、「人権教育・啓発に関する基本計画」（閣議決定、2002）⁹⁷に明示されている人権課題を題材にした検証に至っていないため、人権教育の重要な位置づけである人権課題を題材とした授業実践に適応できるかも重要な観点といえる。

なお、道徳科が新設された背景には、現実のいじめの問題に対応できる資質・能力を育むために自分自身のこととして、多面的・多角的に考え、議論していく授業実践への転換が求められており、文部科学省（2016）⁹⁸は、「問題解決的な学習」のねらいについて、「道徳的な問題を多面的・多角的に考え、児童生徒一人一人が生きる上で出会う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」と示している。道徳科における問題解決的な学習について、柳沼（2017）⁹⁹は、「この指導方法は問題の発見や解決を通して『主体的・対話的で深い学び』に対応できるようにしている。子どもに答えがわかりきったことを聞くのではなく、答えが一つではない問題に向き合い、そこに道徳上の課題を見だし、どのように解決するかについて、すでに習得した道徳的諸価値や体験したことを活用して主体的に考え判断し、協働して議論していくところに特徴がある。その一方で、問題解決的な学習を通して、例えば、『ほんとうの思いやりとは何か』などを追究することで道徳的諸価値の理解をよりいっそう深める機会にもなる」と述べており、従来の指導方法との質的な違いを意識することの重要性を指摘している。そして、道徳科はいじめ問題以外にも人権尊重社会の実現のために担う役割は大きく、多様な人権課題に対してアプローチしていると思われる。

これまで、文部省は、『小学校道徳の指導資料』（文部省、1966）¹⁰⁰を刊行すると共に、子どもが日常生活の生活経験をもとに道徳的問題と取り組むための補助教材として『心のノート』（文部科学省、2002）¹⁰¹を全国の小中学校に無償配布し、導入してきたが、道徳教育において使用義務が生じる「主たる教材」は存在しなかった。しかしながら、道徳科が新設されたことにより、道徳科の主たる教材である検定教科書が国内の小学校と中学校に無償で提供されており、学校教育の実践の場では道徳教科書を活用した道徳授業が中心になることが推察できる。そして、様々な人権課題の指導の在り方や内容の構成等に関する参考事例としても道徳教科書に掲載されている教材は重要な役割を担っていると考えられるが、河野辺（2017）の分析は道徳科が新設される以前の分析であり、道徳教科書に掲載されている人権課題を題材とした道徳授業の分析には至っていない¹⁰²。上記のこと

を踏まえれば、使用義務が生じる道徳教科書に人権課題に関する教材が掲載されている場合は、掲載されている教材を使用した際の授業記録を分析する指標として「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」（河野辺、2017）¹⁰³が適応できるかを検討していく必要があるといえよう（以下、「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」の出典先は同一のために表記を省略する）。なお、本研究では小学校での実践を主な研究対象とする。小学校は全ての校種の中で人権教育における「協力的・参加的・体験的な学習」が各教科、領域で実施されている割合が高いとともに、小学校の方が中学校よりも人権教育として道徳授業の実践を進めている傾向にある¹⁰⁴。さらに、道徳科は2018年度に小学校から先行的に全面実施されていることを踏まえれば、小学校を対象にした研究の蓄積を優先的に進めていくことが妥当であると判断した¹⁰⁵。

以上のことから、「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」が、小学校における人権教育の観点から授業分析の指標として適応できるのかを実証していくためには、小学校低学年を対象にした道徳授業や、道徳教科書に掲載されている人権課題を題材とした道徳授業を分析する際の指標として適応できるのか検証していくことが必要である。さらに、「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」を道徳授業における授業分析の指標として活用することが実証されれば、人権教育の観点から道徳授業に関する実践知を蓄積することも期待できよう。

第3節 本研究の目的と構成

(1) 本研究の目的

本研究の目的は、「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」が、小学校における道德授業の授業分析の指標として適応できるのか、すなわち、小学校低学年（1年生）の児童を対象とした参加型人権学習（道德授業）や人権課題を題材とした道德授業の分析の指標として適応できるのかを検証することにある。

道德科が新設されたことは、差別や偏見のない社会を目指して人権教育を強化していく上において重要な局面といえる。一方、道德科の授業実践は、児童・生徒の道德性を養うことがねらいとして設定されており、道德授業によって人権教育を通じて育てたい資質・能力の育成にどのように寄与しているかを教育実践学の観点から検討されてこなかった。河野辺(2017)¹⁰⁶は、文部科学省が示した人権教育を通じて育てたい資質・能力についての見解(文部科学省、2008)¹⁰⁷と、平沢(2005)¹⁰⁸が示した、人権教育における知識やスキル、態度の具体例を参考にし、専門家である大学教員1名と検討を加え、表1の「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」を提案しているが、小学校の低学年に適応できるのか、また、道德科の授業実践に適応できるのかについては検討されていない。小1プロブレムといった社会的な問題が派生している中で、自他を大切にする人権教育が小1プロブレムへの対策の一つとして期待されており¹⁰⁹、これまでに人権教育が蓄積してきた研究成果である「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」が小学校の低学年(小学校1年生)を対象とした場合でも授業分析の指標として適応できるのかについて実証することは、発達段階によって自他の違いに気付かずトラブルになることを支援することにつながる。また、これまでの先行研究(河野辺、2017)¹¹⁰では、人権課題を題材とした授業実践を分析対象としていないことから、人権教育が明示している個別的な人権課題への取組に対応する指標となるのかが判然としていない。道德科が新設されたことで学校教育の実践の場において検定教科書が無償配布され、教科書が主たる教材として使用されている状況にある中で、道德教科書には人権課題に関する教材が掲載されているのかを整理し、道德教科書を使用した際の授業分析に適応できるのかを検討することは、人権教育における道德授業の役割を分析していく上での新たな観点を供給することが期待できる。

以上のことから、「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」が、小学校における道德授業の授業分析の指標として適応できるのかについて検討をしていく。

(2) 本研究の内容及び構成

本研究は、まず、「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」と人権教育に関する国際的な動向や国内の公的文書や先行研究の関連性を整理していく。梅野正信(2011)は「実際の学習プログラムが自治体・教育委員会によって作成・改訂され、学校において活用が試みられる中で、原理的で理論的な研究、学習内容や方法に関する研究、すなわち、教育学、教育法学、教育内容・方法分野からのサポートは、十分にみられない」¹¹¹と述べており、学校教育の実践の場における人

権教育の実践的な研究を蓄積していくことの重要性を指摘している。「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」における、国内外の先行研究との関連性を整理することを通して、各構成要素の具体を基に、「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」の理論的な枠組みを国際的な動向や国内の研究成果を踏まえて整理していく。

次に、小学校1年生を対象とした授業記録を収集し、「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」が授業分析の指標として適応できるかについて、授業分析を通して検証していく。そして、国内における小学校・中学校の道徳科の検定教科書(東京書籍、学校図書、教育出版、光村図書、日本文教出版、学研、廣済堂あかつき、光文書院、日本教科書)の計72冊を対象とし、道徳教科書に掲載されている人権課題と関連している教材の傾向や特色を整理していく。その後、人権課題を題材とした道徳科の授業記録を収集し、「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」が授業分析の指標として適応できるかについて、授業分析を通して検証し、最後に本研究の成果を総括する。以下に各章ごとの具体を示す。

本研究は、第1章から第6章までの計6章からなる構成とする。

第1章では、人権教育における研究課題の所在を記し、先行研究から導き出された課題と本研究の目的を記した。

第2章では、「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」と人権教育に関する国際的な動向や国内外の公的文書、先行研究を観点にしながら、「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」の理論に関する見解を整理していく。

第3章では、小学校1年生を対象とした人権教育資料に掲載されている指導例示の動向を整理した後に、先行研究と関連性が認められる道徳授業に関する指導例示を選定し、学校教育の実践における授業記録を収集した後に人権教育に関する授業を分析する際の指標として適応できるのかについて検証していく。

第4章では、国内における小学校・中学校の道徳科の検定教科書(東京書籍、学校図書、教育出版、光村図書、日本文教出版、学研、廣済堂あかつき、光文書院、日本教科書)の計72冊を対象とし、道徳教科書に掲載されている人権課題と関連している教材の傾向や特色を整理する。また、道徳教科書を分析した結果を基に、「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」を検証していくための授業実践として使用する人権課題を題材とした教材を選定する。

第5章では、人権課題を題材とした道徳授業の記録から、「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」を抽出し、整理することを通して、人権教育に関する授業を分析する際の指標として適応できるのかについて検証していく。

第6章では、これまでの分析結果を基にして、本研究の成果を総括し、「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」が人権教育に関する授業実践を分析する際の指標になるのかについて考察し、本研究を総括する。

本研究は、「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」が道徳科の授業分析の指標として適応できるかについて、学校教育の実践におけるデータを基に実証し、学校教育の実践における授業分析の指標を提供することが主な成果になると予想されよう。

- 1 パウロ・フレイレ『被抑圧者の教育学』、亜紀書房、2011年、p.21.
- 2 文部科学大臣メッセージ いじめに正面から向き合う「考え、議論する道徳」への転換に向けて、https://www.koho2.mext.go.jp/205/voice/205_02.html (文部科学省公式 HP 2019.7.27 検索)、2016年.
- 3 「人権教育・啓発に関する基本計画」、平成14年3月閣議決定(策定)、平成23年4月閣議決定(変更)、なお、変更の内容は、第4章2中(12)を(13)とし、(11)の次に、北朝鮮当局による拉致問題等を追加した.
- 4 政府声明「ハンセン病家族国家賠償請求訴訟の判決受入れに当たっての内閣総理大臣談話」
https://www.kantei.go.jp/jp/98_abe/discourse/20190712comment.html(官邸公式 HP 2020.9.2 検索)、2019年.
- 5 国連「世界人権宣言」、http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/udhr/1b_001.html(外務省公式 HP 2016.8.20 検索)、1948年.
- 6 国連「あらゆる形態の人種差別の撤廃に関する国際条約」、http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinshu/conv_j.html、(外務省公式 HP 2016.8.20 検索)、1965年.
- 7 国連「女子に対するあらゆる形態の差別の撤廃に関する条約」、http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/josi/3b_001.html (外務省公式 HP 2016.8.20 検索)、1979年.
- 8 国連「児童の権利に関する条約」、<http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jido/zenbun.html>、(外務省公式 HP 2016.8.20 検索)、1989年.
- 9 国連「人権教育のための国連10年国連行動計画」、http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/kyoiku/pdfs/k_keikaku3.pdf、(外務省公式 HP 2019.8.22 検索)、1994年.
- 10 国連「人権教育のための国連10年国連行動計画」、http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/kyoiku/pdfs/k_keikaku3.pdf、(外務省公式 HP 2019.8.22 検索)、1994年.
- 11 国連「人権教育のための世界計画第1フェーズ」、http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/kyoiku/pdfs/k_keikaku.pdf、(外務省公式 HP 2019.8.30 検索)、2004年.
- 12 国連「人権教育のための世界計画第1フェーズ」、http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/kyoiku/pdfs/k_keikaku.pdf、(外務省公式 HP 2019.8.30 検索)、2004年.
- 13 国連「人権教育のための世界計画第2フェーズ」、http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/kyoiku/pdfs/k_keikaku.pdf、(外務省公式 HP 2019.8.30 検索)、2010年.
- 14 国連「人権教育のための世界計画第2フェーズ」、http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/kyoiku/pdfs/k_keikaku.pdf、(外務省公式 HP 2019.8.30 検索)、2010年.
- 15 国連「人権教育のための世界計画第3フェーズ(2015-2019)行動計画」<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000090692.pdf>、(外務省公式 HP 2020.10.20 検索)、2014年.
- 16 国連「人権教育のための世界計画第4フェーズ(2020-2024)行動計画」<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/100083697.pdf>、(外務省公式 HP 2020.10.20 検索)、2019年.
- 17 同和対策審議会「同和対策審議会答申」、1965年.
- 18 「同和対策事業特別措置法」1969年(昭和44)7月10日法律第60号.
- 19 人権教育のための国連10年推進本部「人権教育のための国連10年に関する国内行動計画」、http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/jinken/06082102/016/007.htm、(文部科学省公式 HP 2019.8.30 検索)、1994年.
- 20 人権教育のための国連10年推進本部「人権教育のための国連10年に関する国内行動計画」、http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/jinken/06082102/016/007.htm、(文部科学省公式 HP 2019.8.30 検索)、1994年.
- 21 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」(平成11年7月29日人権擁護推進審議会答申)1999年.
- 22 「人権教育及び人権啓発の推進に関する法律」、平成12年12月6日法律第147号.
- 23 「人権教育・啓発に関する基本計画」、平成14年3月閣議決定(策定)、平成23年4月閣議決定(変更)、なお、変更の内容は、第4章2中(12)を(13)とし、(11)の次に、北朝鮮当局による拉致問題等が追加されている.
- 24 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」(平成11年7月29日人権擁護推進審議会答申)1999年.
- 25 「人権教育・啓発に関する基本計画」平成14年3月閣議決定(策定)、<http://www.moj.go.jp/content/000073061.pdf>。(法務省公式 HP 2019.8.31 検索)、2000年.
- 26 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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〕」、2004年.
- 27 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「人権教育の指導方法等の在り方について〔第二次とりまとめ〕」、2004年.
- 28 2008年に文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議は、「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〕」を「指導の在り方編」と「実践編」に分けて刊行している.
- 29 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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〕」、2004年.
- 30 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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〕」、2004年、p.4.
- 31 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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〕」、2004年、p.4.

- め]」、2004 年、pp.6-7.
- 32 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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 年、p.8.
- 33 「参加型人権学習」においては、「参加型学習」や「協力的・参加的・体験的な学習」といった呼称をされる場合があり、全ての機関や研究者の間で統一されていない。本稿においては、中川喜代子が呼称をしている「参加型人権学習」を「参加型学習」や「協力的・参加的・体験的な学習」と同一の意味で使用している。
- 34 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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 年、p.27.
- 35 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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 年、p.27.
- 36 文部科学省『生徒指導提要』、教育図書、2011 年。
- 37 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 年、p.8.
- 38 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」(平成 11 年 7 月 29 日人権擁護推進審議会答申) 1999 年。
- 39 国連「人権教育のための国連 10 年国連行動計画」http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/kyoiku/pdfs/k_keikaku3.pdf、(外務省公式 HP 2019.8.22 検索)、1994 年。
- 40 「人権教育及び人権啓発の推進に関する法律」、平成 12 年 12 月 6 日法律第 147 号。
- 41 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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 年。
- 42 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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 年。
- 43 「人権教育・啓発に関する基本計画」、平成 14 年 3 月閣議決定(策定)、平成 23 年 4 月閣議決定(変更)、なお、変更の内容は、第 4 章 2 中(12)を(13)とし、(11)の次に、北朝鮮当局による拉致問題等が追加されている。
- 44 平沢安政「人権教育と道德教育の関係性をめぐって問題提起」、『部落解放研究』190 巻、2010 年 pp.2-8.
- 45 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「人権教育の推進に関する取組状況の調査結果について」、2009 年。／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 年。
- 46 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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 年。
- 47 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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 年、p.90.
- 48 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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 年、p.93.
- 49 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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 年、p.30.
- 50 本研究では「小 1 プロブレム」を、「小学校 1 年生が、集団を形づくれない学級(未形成)として新学期だけに終わらずに長期化すること」(新保、2001)と定義した。
- 51 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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 年 p.92.
- 52 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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 年、pp.96-97.
- 53 梅野正信「人権教育と学校教育研究の四半世紀」、『学校教育研究』、26 号、2011 年、p.192.
- 54 柳沼良太・梅澤真一・山田誠『「現代的な課題」に取り組む道德授業』、図書文化、2018 年、p.3.
- 55 渡邊満「道德科の授業づくりと教科書等の教材の活用」、『「考え、議論する道德」を実現する！主体的・対話的で深い学びの視点から』図書文化、2017 年、pp.118-127.
- 56 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』、2018 年。
- 57 梅野正信「人権教育資料の分析的研究 2—人権課題に関わる指導例示の特色と傾向—」、上越教育大学研究紀要、32 巻、2013 年、pp.59-74.
- 58 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、31 巻、2012 年、pp.29-39.
- 59 文部省『小学校道德の指導資料』、1966 年。
- 60 文部科学省『心のノート』、2002 年。
- 61 島恒生「人権教育と道德教育の関連」、『部落解放研究』、198 号、2013 年、pp.15-27.
- 62 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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 年。
- 63 文部科学省『小学校学習指導要領解説 道德編』、2018 年。
- 64 島恒生「人権教育と道德教育の関連」、『部落解放研究』、198 号、2013 年、pp.15-27.
- 65 文部科学省『小学校学習指導要領解説 道德編』、2018 年。
- 66 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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 年。

- 67 人権教育の指導方法については、「人権教育のための国連 10 年国連行動計画」(国連、1994)が「日常生活に関連づけた方法」で行い「学習する者を参加させる」ことを指摘していると共に、「人権教育のための世界計画 第 1 フェーズ」(国連、2004)によって、初等中等教育において、「人権の指導及び学習を、生徒の日常生活及び関心に関連させる」ことや、「活発な参加、協力的な学習並びに関連感、創造力、及び自尊心を促す」ことを求める指摘がされてきた。
- 68 人権擁護推進審議会答申は、日本の学校教育における人権学習が、「知識を一方的に教えることにとどまっている」ことや、「人権感覚も十分に身につけていない」という問題点を指摘し、人権学習についての改善を求めた。
- 69 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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)には、「人権教育として育てたい資質・能力」の 3 側面(知識的側面、価値的・態度的側面、技能的側面)を複合的に関連付けながら育むための指導方法として、参加型人権学習の意義や具体的な事例を示している。なお、「参加型人権学習」に関しては、「参加型学習」や「協力的・参加的・体験的な学習」と呼称される場合があり、全ての機関や研究者の間で統一されていない。本研究においては、中川(中川喜代子、2000)が使用している「参加型人権学習」を「参加型学習」や「協力的・参加的・体験的な学習」と同一の意味で使用している。
- 70 中川喜代子「新たな段階を迎えた人権教育・人権啓発—参加型学習導入・展開の可能性と課題を考える」、『参加型人権教育論 学校における人権教育の実践的課題』、明石書店、2000 年、pp.219-260。
- 71 中川喜代子「新たな段階を迎えた人権教育・人権啓発—参加型学習導入・展開の可能性と課題を考える」、『参加型人権教育論 学校における人権教育の実践的課題』、明石書店、2000 年、p.223。
- 72 岡崎裕「学校における人権教育の実践的課題」、『参加型人権教育論 学校における人権教育の実践的課題』、明石書店、2000 年、p.19。
- 73 平沢安政「『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」、部落解放研究、188 号、部落解放研究所、2010 年、pp.67-69。
- 74 森実『いま人権教育が変わる 国連人権教育 10 年の可能性』、部落解放・人権研究所、pp.26-37、1995 年。
- 75 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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 年、p.27。
- 76 森実『人権教育の推進に関する取組状況調査』にみる人権教育の指導内容と方法をめぐる課題」、教職課程、2、2010 年、pp.17-19。
- 77 梅野正信「人権教育と学校教育研究の四半世紀」、『学校教育研究』、26 号、2011 年、p.192。
- 78 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、31 巻、2012 年、pp.29-39。
- 79 八木英二『国連人権教育 10 年』と『人権教育』、八木英二・梅田修編、『いま人権教育を問う』、大月書店、1999 年、pp.22-46。
- 80 八木英二『国連人権教育 10 年』と『人権教育』、八木英二・梅田修編、『いま人権教育を問う』、大月書店、1999 年、p.36。
- 81 山崎雄介「『参加型学習』の批判的検討—何への『参加』か、何が『学習』されているのか」、八木英二・梅田修編、『いま人権教育を問う』、大月書店、1999 年、pp.121-146。
- 82 山崎雄介「『参加型学習』の批判的検討—何への『参加』か、何が『学習』されているのか」、八木英二・梅田修編、『いま人権教育を問う』、大月書店、1999 年、p.129。
- 83 梅野正信「人権教育と学校教育研究の四半世紀」、学校教育研究、26 号、2011 年、p.192。
- 84 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、19-1、2017 年、pp.1-13。
- 85 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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 年、pp.5-7。
- 86 平沢安政『解説と実践 人権教育のための世界プログラム』、解放出版社、2005 年。
- 87 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、19-1、2017 年、pp.1-13。
- 88 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、19-1、2017 年、pp.1-13。
- 89 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、19-1、2017 年、pp.1-13。
- 90 本研究では「小 1 プロブレム」を、「小学校 1 年生が、集団を形づくれない学級(未形成)として新学期だけに終わらずに長期化すること」(新保、2001)と定義とする。
- 91 新保真紀子、『人権教育を生かした学級づくり①「小 1 プロブレム」に挑戦する—子どもたちにラブレターを書こう』、明治図書、2001 年、p.17。
- 92 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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 年。
- 93 柳沼良太・梅澤真一・山田誠『現代的な課題』に取り組む道徳授業』、図書文化、2018 年、p.3。
- 94 渡邊満「道徳科の授業づくりと教科書等の教材の活用」、『「考え、議論する道徳」を実現する！主体的・対話的で深い学びの視点から』、図書文化、2017 年、pp.118-127。
- 95 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 道徳編』、2018 年。
- 96 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

てて一」、教育実践学研究、19-1、2017 年、pp.1-13.

- 97 「人権教育・啓発に関する基本計画」、平成 14 年 3 月閣議決定(策定)、平成 23 年 4 月閣議決定(変更)、なお、変更の内容は、第 4 章 2 中(12)を(13)とし、(11)の次に、北朝鮮当局による拉致問題等を追加した。
- 98 文部科学省『『特別の教科 道徳』の指導方法・評価等について(報告)』、https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/08/15/1375482_2.pdf / (文部科学省公式 HP 2020.8.22 検索)、2016 年、pp.19-21.
- 99 柳沼良太『『考え、議論する道徳』の指導法—主体的・対話的で深い学びの視点から—』、『考え、議論する道徳を実現する!』、「考え、議論する道徳」を実現する会、図書文化、2017 年、pp.53-54.
- 100 文部省『小学校道徳の指導資料』、1966 年.
- 101 文部科学省『心のノート』、2002 年.
- 102 河野辺貴則「参加型人権学習『ランキング』の授業分析研究 一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一」、教育実践学研究、19-1、2017 年、pp.1-13.
- 103 河野辺貴則「参加型人権学習『ランキング』の授業分析研究 一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一」、教育実践学研究、19-1、2017 年、pp.1-13.
- 104 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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 年、pp.94-97.
- 105 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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 年、pp.96-97.
- 106 河野辺貴則「参加型人権学習『ランキング』の授業分析研究 一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一」、教育実践学研究、19-1、2017 年、pp.1-13.
- 107 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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 年、pp.5-7.
- 108 平沢安政『解説と実践 人権教育のための世界プログラム』 解放出版社、2005 年.
- 109 新保真紀子『人権教育を生かした学級づくり①「小 1 プロブレム」に挑戦する一子どもたちにラブレターを書こう』、明治図書、2001 年、p.55.
- 110 河野辺貴則「参加型人権学習『ランキング』の授業分析研究 一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一」、教育実践学研究、19-1、2017 年、pp.1-13.
- 111 梅野正信「人権教育と学校教育研究の四半世紀」、学校教育研究、26 号、2011 年、p.192.

第2章 人権教育を通じて育てたい資質・能力に関する理論的枠組み

第1節 人権教育を通じて育てたい資質・能力に関する先行研究

人権教育の理論や事例は、セルゲイやバイク(D.セルゲイ・G. バイク、1997)¹¹²などの海外の理論や事例が、中川(2000)¹¹³等によって国内に紹介されるとともに、ヨーロッパ評議会の成果(ヨーロッパ評議会、2006・2009)¹¹⁴等が福田弘によって紹介されている。一方、[第三次とりまとめ]¹¹⁵で取り上げられている人権教育の指導方法の基本原理は、人権教育の指導方法等に関する調査研究会議の委員や、人権感覚育成プログラム研究開発委員会等、国内の研究者たちの成果だと捉えることができる。なお、人権教育の指導方法等に関する調査研究会議委員には、各地で同和教育・人権教育運動を担ってきた教育者や研究者が含まれ、同和教育の成果が根底にあることを確認しておきたい。本章でははじめに、「人権教育を通じて育てたい資質・能力」に関連している論考を整理し、先行研究における本研究の位置付けを確認したい。

(1) 先行研究の整理

①中川喜代子による論考

中川(2002)は、「人権についての学習は、単に人権についての理念や目的などを「知識」として習得するだけでは不十分であり、人権や人権問題についての積極的な態度や関心をもつとともに、人権の養護・促進に寄与し、人権問題の解決に資する技能(スキル)を体得することが求められる。これが、人権学習の基本的な視点である」¹¹⁶と述べており、人権に関する知識的側面と価値的・態度的側面や技能的側面を複合的に育成していくことを強調し、このようなプロセスを重要視した学習として参加体験型学習の存在についての意義を指摘する。

具体的には、普遍的な概念としての人権について学ぶ際には、「普遍的な人権の概念をベースにして個別的な人権問題の理解を促す」¹¹⁷方向を主張し、人権の普遍性を真に理解することを示唆している。その際に、中川は1994年6月末、イングランド北部の中心都市・マンチェスター郊外のある学校で実践された、「Need&Wants」(ほしいものと必要なもの)という「ランキング」を活用したアクティビティをについて考察をしている。「Need&Wants」は19枚の絵をカードにして、グループごとに配布し、グループの中で〈Need〉と〈Wants〉とに分類をさせる。生徒たちはグループの中で自分の意見を述べ合いながら、グループとしての結論をまとめるアクティビティである。アクティビティを通して、人間として人間らしく生きていくためには何が必要不可欠のものであるかを考えさせられるとともに、その必要不可欠なものが人権と深くつながっていることや、権利や人権においても優先順位をつけることができることを学ぶことができることを考察している。この参加型人権学習「ランキング」は、ヨーロッパ評議会が作成した「コンパシット[羅針盤] 子どもを対象とする人権教育総合マニュアル」に掲載されているランキングを用いたアクティビティ「新しい大陸に向けた航海 何を船外に投げ捨てますか？」¹¹⁸に類似しており、中川は、「人間が人間らしく

生きていくために『何が必要不可欠のものであるか?』を考えさせられるとともに、その『必要不可欠なもの』こそが人権と深く繋がっていることを学ぶことができるだろう」¹¹⁹と「ランキング」を用いたアクティビティを考察している。

さらに、中川は、国際的な動向を踏まえて、日本における参加型学習の導入の可能性についても論じている。日本では、「教育」とか「学習」といえば、知識や徳目等を一方的に伝授される受身の学習形態のものが一般的であったから、人権教育は差別や人権の問題について知識を教えることだと考えて進められてきた。しかし、この方法では、人権問題の当該テーマに関する知識・情報は習得できても、その問題性に気づき、その解決に主体的に関わっていこうとする態度や技能を身につけた人材は養成することは期待できないとしている。そして、「新たな視点に答え得る一つの方法として参加型学習に期待するところは少なくない」¹²⁰と述べている。そして、「新たな段階を迎えた人権教育・人権啓発—参加型学習導入・展開の可能性と課題を考える」¹²¹において、参加型学習の特徴として、C・ロジャースの『人間中心の学習』と関連させ、参加型の学習では、学習者相互と、そして教える側との人間関係が、①積極的な人間関係づくりを促す、②学習者たちの不安を少なくする、③開放的、効果的で的確なコミュニケーションを促す、④学習者たちの無関心で投げやりな姿勢をなくす、⑤仲間同士の学び合いを促す、⑥概念の面からの学習を促す、⑦多様な思考を促進するといった「協力的な目標の構造」を目指すとしている。また、中川は、G・パイク、D・セルビーに関連させ、優れたファシリテーターの資質と技能について、①「知識を伝えるのではなく、学習者が学び、かつ学び方を学ぶように“ファシリテート”＝促すことにある」こと、②「健全なセルフ・エスティーム（自尊感情）と、他者を信頼し、ともに考え学ぶことができ、流れに任せ、守りの姿勢がなく、誤っていると指摘されることを恐れず、誤りからも学ぼうとするような個人的資質が求められていることを知っている」こと。③「温かく、リラックスし、信頼関係と親しさのある学習の場で、一人ひとりのセルフ・エスティームが高められることがファシリテーターを成功させる条件になると考えている」ことだと説明をしている。

② 福田弘による論考

福田は、民主主義の長い伝統をもちつつ危機感をもって人権教育の推進に取り組んできた欧州協議会の活動を取り上げながら、人権教育の内容について検討している。福田は、「人権教育の内容に関しては、「人権について理解し、人権を擁護することに関する諸技能」の習得が、知識習得と並んで重視されている点が注目される。その際の「技能」としては、「知的諸技能（様々なかたちの「言語コミュニケーション技能」）、情報処理・判断、偏見等を見極める技能等の「判断的技能」、「社会的技能」（相違を認め、受容する技能）、「非暴力的問題解決の技能」等々）が挙げられている。」¹²²と述べており、人権教育において「技能」を育成することの重要性を指摘する。また、『人権に関する知識の習得』に関しては、学習者の年齢や環境、各学校の具体的状況に応じた方法で、次のような内容領域の学習をすることが提言されている。『人間の権利、義務、責務や責任などの主要概念』、『さまざまな形態の不公正、不公平、および性差別、人種差別を含む諸形態の差別』、『人権のための歴史的、継続的な闘争に関わる人物や運動や重要な事件』、『世界人権宣言』、『人権および基本的自由の擁護のためのヨーロッパ協定』など『人権』に関する主要な国際的宣言ならび

に条約』¹²³と述べると共に、人権学習の方法に関連し、人権に関わる諸概念の理解と共感をめざすためには、子どもたちの体験と感情に基礎を置く学習と理解の重要性を指摘する。

福田は、『道徳の時間』の運用においても、いわゆる授業形式での座学的アプローチにこだわらないで、子どもたちが身をもって参加し、体験する類の活動的手法をも大胆に活用することが必須だろう。例えば、自他の人間としての尊厳を尊ぶには、まずは感性レベルでも、そうすることが必要でよいことであると、納得できることが前提である。そのためには、子どもたちが、まずは自分自身がかけがえのない一個の人間であるとする、適切な自尊感情を抱けることが必要である。それを単に読み物や話し合いでするのではなく、肯定的な自己感情を育てるためのさまざまな参加型の学習活動を適用するのである。同時に、自尊感情を利己的におとしめないためには、他者も同じ人間として尊重できなくてはならない。そうした他者を尊重できるために必要な感受性や共感能力、言い換えれば他者の身になることができるための能力を育てるためにも、やはり子どもたちが体を動かして、活動し、体験する手法が有効なのである。」¹²⁴と述べ、道徳の時間における参加型学習の指導方法の重要性を指摘する。その後、福田はヨーロッパ評議会が作成した『コンパス【羅針盤】人権教育総合マニュアル』（ヨーロッパ評議会、2006）¹²⁵や『コンパシット【羅針盤】子どもを対象とする人権教育総合マニュアル』（ヨーロッパ評議会、2009）¹²⁶を翻訳し、日本における人権教育の指導方法の具体的な指導事例を示した。

さらに、福田を座長とする人権教育の指導方法等に関する調査研究会が作成した[第三次とりまとめ]¹²⁷において、「人権に関する知的理解」と「人権感覚」という二つのキーワードにして人権教育の全体像を示している。人権に関する知的理解について福田は、「このような人権に関する知的理解を深化させるには、人権に関わる知識内容を構造的にとらえ、学習者の発達段階等を考慮して、効果的な指導方法を弾力的に活用した指導が是非とも必要がある」¹²⁸と述べており、人権に関する知的な理解においては、発達段階に応じた指導方法の工夫が必要であることを示した。もう一つのキーワードである「人権感覚」について[第三次とりまとめ]¹²⁹では、「人権の価値やその重要性にかんがみ、人権が擁護され、実現されている状態を感知して、これを望ましいものと感じ、反対に、これが侵害されている状態を感知して、それを許せないとするような、価値志向的な感覚である。『価値志向的な感覚』とは、人間にとってきわめて重要な価値である人権が守られることを肯定し、侵害されることを否定するという意味において、まさに価値を志向し、価値に向かおうとする感覚であることを言ったものである。」¹³⁰というように記されている。このように「人権感覚」に関して、人権の価値や重要性を理解するだけではなく、人権を侵害することを許せないとする感覚であるというように説明されている。

上記のように福田は、西欧諸国の人権教育の動向を踏まえながら、人権教育を支える要素として「人権に関する知的理解」と「人権感覚」という二つのキーワードを示し、人権教育の全体像を示している。

③ 平沢安政による論考

平沢(2005)¹³¹は、人権教育における知識について、『人権知』を、単なる人権に関する知識のことではなく、『人権のとらえ方についての知』、『人権問題についての知』そして『人権の行使に関

する知』という3つの側面から構成されているもの」¹³²と述べている。また、人権教育における態度について、「財産、学歴、地位、出身、人種、民族、障がいの有無、性別など、あらゆる属性の違いにかかわらず、人と水平的に関わろうとする姿勢、あるいは問題があると認識したり、感じたりしたときに、そのままに放置するのではなく、状況改善のために働きかけようとする姿勢、さらに社会的な問題やことがらを自分とは無関係にとらえるのではなく、自分なりのやり方で社会的な問題やことがらに関与していこうとする姿勢など、人権教育を通じて育てたい態度を例示することは可能である。」¹³³と述べると共に、人権教育におけるスキルについては、「批判的に思考するスキル(事実やデータをもとにしながら、多面的で批判的な思考をすることで、状況や問題を分析し、一定の認識や見解をまとめるスキル)、気持ちや考えを言語的、非言語的に伝えるスキル(ことばで整理して論理的に伝えたり、事情や身体表現で気持ちを伝えたりするスキル)、背景や価値観が異なる人であっても肯定的な関係を築くスキル(相手が異文化に属する人や見解が異なる人であっても拒否的、不寛容な姿勢で関わるのではなく、共通性を見いだしながら前向きにつながるような関係をつくりだすスキル)などがある。」¹³⁴と述べ、人権教育における知識や態度、スキルについての見解を示している。

そして、平沢(2010)¹³⁵は、国内の人権教育の公的文書(文部科学省、2008)¹³⁶が、人権教育を通じて育てるべき資質や能力として、「知識的側面」、「価値的・態度的側面」、「技能的側面」が3つの側面という区分として知識・技能・態度を理論的枠組みが明確に位置づけられたことは、国際的な人権教育の動向を取り入れた成果であり、学習者の目指すべき姿を示したことの重要性について指摘した。さらに、「人権感覚の育成に重点を置く形で人権教育のありかたが定義され、知識的側面、技能的側面、価値・態度的側面の3つの側面に分けて説明されるようになったことから、道徳についても人権教育の視点からあらためてとらえ直す必要があるのではないかと思うようになった。とくに価値・態度的側面の根底に位置付く価値観を明らかにし、人権感覚の基盤となるような価値として道徳的価値を位置付けることが、きわめて重要な意味をもつと考えている。」¹³⁷と述べており、道徳教育と人権教育を通じて育てたい資質・能力の関連性についての重要性について指摘している。また、「今日のグローバル化する社会において、自律した市民として生きていく主体を育てるときに、道徳的・社会的な責任感や価値観を重要な柱にするという合意が、欧米においては共有されていることである。したがって、市民性と道徳性を対立的に捉える必要はなく、国際社会においては、市民性のなかに道徳性をきちんと位置付けることが求められている」¹³⁸と述べており、道徳教育を国際的な市民性教育という枠組を参考にして未来志向の統合を考えていく可能性があることを指摘する。その上で、平沢は「道徳教育の世界で言われている『道徳的实践力』と人権教育の[第三次とりまとめ]で定義している『人権感覚』『人権意識』は中身において共通する部分が多いと思われる」¹³⁹と述べると共に、「人権文化の4領域」と、道徳教育における四つの視点を重ね合わせて、道徳の学習指導要領にあげられている内容項目を人権文化の枠組みで読み直してみることを提起しており、人権教育と道徳教育を統合していくことを主張している¹⁴⁰。さらに、平沢(2013)¹⁴¹は、伝統的価値と人権基準が摩擦や対立の要因になることを危惧した上で、グローバル化する社会において、自律した市民をとして生きていく主体性を育てるためにも道徳的・社会的な責任感や価値観が重要な柱になることを踏まえて、国際的な枠組みで、両者を統合的にとらえていく可能性があることを指摘している。つまり、グローバル化していく現代社会において、道徳教育と

人権教育を通じて育てたい資質・能力の関連性を整理することにより、自立した市民を育成していく段階にきていることを示唆しているといえよう。

④ 森実による論考

森は、体験的参加学習に関する暫定の定義として「参加型学習とは、講師や教員の一方的な講演や情報提供ではなく、参加者が自らの体験や知恵を互いに提供し合い、頭だけではなくからだこころも動員しつつ、相互交流のなかで気づきや学びを深め、ときには何かを変革したり創造したりすることをめざす学習である。」¹⁴²と述べ、参加型学習は理論的根拠を示すためにジョン・デューイやパウロ・フレイレ、レイブとウェンガー、ハワード・ガードナーを挙げて、認知的な面に関わる学習論を取り上げて、「社会が複雑化し、変化が激しくなる現代では、学校をはじめ学習の在り方は変革されるべきである。とりわけ、単純な教え込みや反復訓練から脱し、学習をもっと人間の学習に見合ったものへと発展させることが望ましい」¹⁴³ことを指摘している。そして、体験的参加学習は人権教育の指導方法として様々な効果があるとして、五つの特徴を挙げている。

第一の特徴は、「学習する内容よりも、共に学ぶ過程を大切にする」という特徴である。講義形式でその領域に詳しい人から話を聞くということではなく、学習参加者がお互いに意見を出し合うことを大切にする。このように互いに意見を出し合って学ぶ過程を通して、学習者達はお互いの違いや共通点を自覚すると共に、自分の存在感を自分自身で味わうことができる学習になる。第二の特徴は、「話を聞いて頭で考えるだけでなく、行動を通じて学ぶ」という特徴である。森は「フィリピンの民衆教育団体 PEPE の報告書にある実験の結果」について考察し、話を聞いただけの学習よりも、行動を通じて自分で発見しながら学ぶことの方が学習者の記憶に残りやすく、行動を通じて、感覚を総動員して学ぶことの重要性を示している。第三の特徴は、「双方向のコミュニケーションを図ることによって、対等で平等な関係づくりを進めようとする」ということである。講義中心の学習では、学ぶ人と教える人との関係は固定的であり、学習者は学ぶ役割を強いられてきた。それに対して、参加型体験学習では、日常的な年齢や性別や社会的立場などの権力関係を抜け出して、1人の人間と人間という関係が生まれやすくなるという特徴がある。第四の特徴は、参加型体験学習の進行役は「ファシリテーター」と呼ぶのが一般的であると述べている。ファシリテーターは、一方的に押しつけるのではなく、学習者の中からいろいろなものを引き出し、それがお互いに交流され新しいものが生まれるように全体をみて学習を盛り上げていく役割を果たすことが期待されており、学習者から引き出すことでもととのメッセージがより豊かに伝わると言える。第五の特徴は、「参加者の笑顔の交流」である。笑いが自己目的化されてはならないが、かたい雰囲気よりも柔らかいほぐれた雰囲気の方がよい学習が成立し、受容的な人間関係を育むうえでも、笑いや笑顔の交流は重要な意味をもつことを挙げた¹⁴⁴。

森は体験的参加型人権学習の研究を進めた後に、文部科学省が2009年に実施した調査結果¹⁴⁵から、日本で行われている人権教育は、「価値的・態度的側面」に力点が置かれていることと、技能的側面についての教育はきわめて弱く、国際的状況に比べると、大きな課題があること、そして、知識的側面が弱いことを指摘している¹⁴⁶。また、「小学校から高等学校にかけての系統性をどのように確立するかということは大きな課題である。すでに紹介したとおり、[第三次とりまとめ]におい

ても、いくつかの指針は提供されているが、学校での取り組みやすさを意識しながら、さらにこれらを発展させることが求められる」¹⁴⁷と述べ、学校教育の実践の場において発達段階を踏まえた研究の蓄積を示唆している。

その後、森(2013)は、2013年に実施された調査結果¹⁴⁸を改めて考察し、国内の人権教育の特徴について、「学習者から出発して社会変革へとつなごうとする参加型学習が提唱されるようになった一方で、人権教育の内容は情緒的なことがらにとどまっていることが多いという点です」¹⁴⁹と述べるとともに、学校教育の実践の場を対象にした調査結果を基に「技能や知識的な側面は弱く、価値観や態度的な側面が強いことが明らかになりました。知識や技能という裏付けのない価値観や態度では、情緒的な内容にとどまりやすいといわざるをえません」¹⁵⁰と述べており、人権教育を通じて育てたい資質・能力をバランスよく指導していく重要性を指摘している。

⑤ 梅野正信による論考

梅野(2009)は、「人権は、最優先かつ自明の権利として尊ばれるはずである。しかし、現実には犯罪や不法行為が数多く存在する。目の前の人権侵害を見て、ただちに不法行為として判断できないときもある。被害者が常に適切な対応を受けているとは限らない。障がいのある人に関する知識を持ちながら、点字ブロックの上に駐輪する人もいるだろう。いじめが悪いことだと理解しているのに、目の前のいじめ行為を傍観する人も少なくない。就職差別や女性差別の不法性を知りつつ、被害者の責任に帰すかのような詭弁に迎合してしまうことがある。理非、善悪を理解することと、実際に人権を尊ぶ行為とは、必ずしも一致しない。知的理解と実際の行動との間に齟齬や矛盾が存在することも、一再ではない。両者の間隙を狭めるための教育、人権感覚を醸成するための意図的な学習活動が、必要なのである。」¹⁵¹と述べ、人権教育は、社会の良識を根底で支える教育であり、児童生徒が人権に関する知的理解を習得するだけでなく、人権感覚を育み、すすんで人権を尊重する姿勢や行動を育てると重要性を強調する。

そして、梅野(2012)¹⁵²は、文部科学省が行った全国教育委員会及び学校を対象とする「第三次とりまとめ」の取組状況に関する調査結果¹⁵³から、学校における実際上の運用において、「価値的・態度的側面」に関する指導に力点が置かれる傾向の高い状況であることを指摘している。この「価値的・態度的側面」による要素は人権感覚の醸成に欠かすことができない要素であり、梅野は学校教育の実践の場における実態調査を踏まえた上で、「人権教育の成果は、速成に成果を現すものでない。しかし、人権侵害、被害の事実から目をそらさないこと、被害者の痛みと姿を記憶にとどめることが、次の機会に、自身の人権感覚を前に進めるものとなる」¹⁵⁴と述べており、人権感覚を醸成していく上で人権侵害を受けた事実や被害者の痛みを想像することの重要性を強調する。また、梅野(2012)¹⁵⁵において「参加的な学習」、「協力的な学習」、「体験的な学習」の取り扱い状況の特色と傾向を検討するために、都道府県及び政令指定都市教育委員会により作成された人権資料の指導例示を収集し、調査結果として、人権教育資料に掲載されている指導例示は、国際的な動向や国内の研究成果を踏まえて、多様な形で指導例示に活用・応用され、普及・浸透の図られていることを指摘している。

さらに、梅野(2013)¹⁵⁶では、人権課題の対象として、「女性」、「子供」、「高齢者」、「障害者」、「同

和問題」、「アイヌの人々」、「外国人」、「患者・元患者等」、「出所した人」、「犯罪被害者等」、「ネット」、「拉致問題」に分類、整理している。調査結果として「教育委員会における人権教育資料が、日本における人権課題をめぐる問題状況を国民的課題として共有し、解決に向けた素材を公的に提供する役割を果たしている」¹⁵⁷と考察している。そして、都道府県及び政令指定都市により作成された人権教育資料は、教育委員会における人権資料の刊行が極めて熱心かつ積極的に行われてきている事実と国内における人権教育の研究や実践の到達点を集約する形で作成されているという、日本の人権教育の現状ないしは特色を、知らしめるものであることを考察している。

一方で梅野は、人権教育について「30年前の自殺事件、16年前の自殺事件、4年前の自殺事件において、いじめを受けて、深甚な被害の下にあった中学生が、顔に落書きをされ、その横に教師がいて、同級生がいた。取り返しのつかない事実である。せめてものこと、被害者の被害、痛みから目をそらさず、被害関係者の思いと尊厳に寄り添い、被害の事実を事実として共有すること、同じ場面に直面した際に自身のとるべき行為を考えることを大切にしていきたい」¹⁵⁸と述べており、人間の尊厳の価値を感知することの重要性に関して指摘している。そして、そのような力を身につけるための指導例示を示すために、人権教育指導資料の指導例示を分類・整理し、それぞれの参加型人権学習の特徴や日本の学校教育における人権教育の指導例示の傾向についての考察を加えている。梅野(2013)は、「人権教育におけるコミュニケーション・アクティビティの役割は、自身と他者の心身の痛みに向き合い、これを受容的共感的に想像し、正義感をもって対応し行為する能力を醸成することにある。」¹⁵⁹と述べ、多様なアクティビティに取り組み、教師と児童生徒が共に時間を過ごす重要性を示唆している。具体的には、人権感覚を醸成するためにコミュニケーション・アクティビティとして、『挨拶』や『名前』だけでも感情が伝わることを確認するアクティビティや、『傷つく言葉』を確認するアクティビティ、『聴く姿勢』の大切さを学ぶアクティビティ、『自分と相手の『対立』と『怒り』を想像するアクティビティ、『対立』の『引き金』にならない話し方を体験するアクティビティ、『問題解決』を想像し創造するアクティビティ』を六つに整理して紹介していることが確認できる。¹⁶⁰

梅野は、学校教育の実践の場における人権教育を推進するために、教育委員会が刊行している人権教育資料を研究対象にしながら、国内の人権教育の実践に関する動向を公的な観点から考察するとともに、具体的な指導例示を学校教育の実践の場に提供してきた。人権教育は速成に成果を求めるものではないと指摘しながらも、人権感覚の醸成に欠かすことができない人権教育として育てたい資質・能力を育成するために学校教育の実践の場に提供した役割を担った研究を推進したといえよう。

⑥ 林尚示による論考

林(2014)は、教師が特別活動を通して児童生徒に育む能力・態度について、「まず、教師は人権が尊重される教育の場としての学校・学級を実現させることによって、児童生徒に集団活動能力を育てる基盤をつくる」¹⁶¹と述べており、特別活動における集団活動能力は、人権が尊重される教育の場としての学校・学級の基盤になることを指摘している。次に、「教師は人権に関する知的理解（知識的側面）について指導し、児童生徒の個人的資質を高める」¹⁶²と述べており、特別活動にお

ける個人的資質は、人権に関する知的理解（知識的側面）に関連していることを指摘する。そして、「教師は自分の人権を守り他の人の人権を守ろうとする意識・意欲・態度について指導し、児童生徒の自主的・実践的態度をそだてる」¹⁶³と述べており、特別活動における社会的資質や自主的・実践的態度は、人権感覚（価値的態度的側面／技能的側面）や、自分の人権を守り他の人の人権を守ろうとする意識・意欲・態度に関連していることを指摘する。最後に、「教師は自分の人権を守り他の人の人権を守るための実践的な行動について指導し、児童生徒に在り方、生き方の自覚を促す」¹⁶⁴と述べており、特別活動における在り方、生き方の自覚は、自分の人権を守り他の人の人権を守るための実践的な行動に関連していることを指摘する。

また、人権教育と道德教育や生徒指導、特別活動の関係について、「人権についての知的理解」は特別活動の「個人的な資質」に対応し、「自他の尊重」は「社会的な資質」に対応する。人権教育を指導方法や学習教材として活用することによって、道德教育や生徒指導が特別活動の成果を高めると考えることができる」¹⁶⁵と述べており、人権教育は、道德教育や生徒指導、特別活動と関連しており、人権教育における学習活動がそれぞれの領域の成果を高めることを指摘した。林は、人権教育の視点は様々な領域と共通する点があり、人権教育が蓄積してきた研究成果を幅広く活用することの可能性を探求することを強調している。

⑦ 島恒生による論考

島(2013)は、「人権教育と道德教育との関連を考える際には、『知識および技術』、『価値、姿勢および行動』、『行動』の違いをしっかりと押さえておく必要がある」¹⁶⁶と述べ、道德教育や道德の時間は、「行動の仕方」や「行動」そのものを教えるものではないことを強調する。そして、『小学校学習指導要領』(2008)¹⁶⁷と『学習指導要領解説 道德編』(2008)¹⁶⁸を基に両者の異同について、『道德的实践力』とは、『人間としてのよりよく生きていく力であり、一人一人の児童が、道德的価値の自覚及び自己の生き方についての状況においても、道德的価値を実現するための適切な行為を主体的に選択し、実践することができるような内面的資質を意味している』とされている。つまり、『道德的实践力』を育てるのが道德の時間であり、それは『行動の仕方』や『行い』そのものを教えるものではなく、道德的価値の自覚及び自己の生き方についての考えを深め、『行動』を支える内面的資質を育てるものである」¹⁶⁹と述べており、道德教育や道德の時間は「行動」ではなく、「心の中」に焦点を当てた教育活動であることを強調する。そして、人権教育の実践は、「スキル」に関するものが多いことを指摘しつつ、『スキル』とは行動の仕方であり、道德性や道德的实践力という価値志向的、内面的なものとは異なる」¹⁷⁰と述べている。

上記の関係性を具体的に示す際に、小学校5、6年生向けの読み物教材「手品師」(文部省、1976)¹⁷¹を例としてあげており、「この話から子どもたちは、何を学ぶのだろうか。ややもすると、『約束を守りましょう』とか『自分の思いがあっても、他人のことを大事にしましょう』という、『行動の仕方』や『行い』そのものを教えるもので、まさに『道德っぽい』教材と、受け取りがちではないだろうか。しかし、この教材は、それとはまったく違うものである。この教材を使った道德の時間のねらいは、『約束を守りましょう』ということを教えるのではない。」¹⁷²と述べ、「行動」の部分に焦点を当てているものではないことを指摘する。そして、人権教育には、「知識」「価値・態度」「技

能」の3つの側面に資質・能力が設定されていることを踏まえて、「道德教育は、内面的な資質である道德性や道德的实践力に焦点を当て、よりよく生きようとする豊かな心を育てる教育活動である。道德教育は、人権教育の3つの側面の中の『価値・態度』を中心として、人権教育の中で大きな役割を果たす。これまでの人権教育では、価値の育成が弱く、知識やスキルの学習に流れ気味になってはいないだろうか。知識やスキルも大事ではあるが、道德教育や道德の時間における道德的価値の自覚を深め、道德性や道德的实践力を養うというアプローチを、人権教育の中にもっと活かすことができるのではないか」¹⁷³と述べており、人権教育は価値的・態度的側面の育成に向けて脆弱であることを懸念しつつ、道德教育は価値的・態度的側面の育成に向けての役割を担っていることを指摘している。島(2013)¹⁷⁴は、人権教育と道德教育は、相補的な関係性であることを着目しながら、人権教育は「行動の仕方」や「行い」といったスキルに関するアプローチと、道德教育の特質である「内面的資質」へのアプローチに人権教育と道德教育の異同があり、両者の特質や役割押さえながら、人権を大切に作る生き方を育む実践の在り方を強調している。

さらに、島(2013)¹⁷⁵は、ヨーロッパ評議会の『人権教育のためのコンパス[羅針盤]』(ヨーロッパ評議会、2006)¹⁷⁶における「知識理解(Knowledge and understanding)」、「技能(Skills)」、「態度・価値(Attitude and values)」と「第三次とりまとめ」¹⁷⁷との関連性について、「人権教育を通じて育てたい資質・能力(参考資料)」(文部科学省、2008)¹⁷⁸は、国際的な研究と同一のものではないことを指摘している。

(2) 本研究の位置付け

表2は、学会誌や書籍、雑誌などに掲載されている人権教育を通じて育てたい資質・能力に関する先行研究を資料と研究方法を観点に整理したものである。

表2 人権教育を通じて育てたい資質・能力に関する研究方法の分類

番号	研究者名	資料	研究方法	出典
①	中川 喜代子	『ヒューマン・ライツ-楽しい活動事例集』(グラハム・パイク、デイビッド・セルビー、1993) 『人権感覚育成プログラム研究開発事業報告書』(人権感覚育成プログラム研究開発委員会、2002)	国際的な文献の調査・翻訳 国内の公的文書による考察	グラハム・パイク、デイビッド・セルビー共著、中川喜代子 監訳、平岡昌樹 訳『ヒューマン・ライツ-楽しい活動事例集』、明石書店、1993年。 中川喜代子「人権教育における参加型学習-導入・展開の可能性と課題を考える-」、部落解放研究、120号、2000年、pp.13-27。 中川喜代子「新たな段階を迎えた人権教育・人権啓発-参加型学習導入・展開の可能性と課題を考える」、中川喜代子・岡崎裕、『参加型人権教育論 学校における人権教育の実践的課題』、明石書店、2000年、pp.219-260。 平成14年度文部科学省委託事業人権感覚育成プログラム研究開発委員会『人権感覚育成プログラム研究開発事業報告書』、2002年。

②	福田 弘	『コンパス【羅針盤】人権教育総合マニュアル』(ヨーロッパ評議会、2006) 『コンパシット【羅針盤】子どもを対象とする人権教育総合マニュアル』(ヨーロッパ評議会、2009) 『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』(文部科学省、2008)	国際的な文献の調査・翻訳 国内の公的文書による考察	福田弘『人権意識を高める道德教育』、学事出版、1996年、p.131. ヨーロッパ評議会・福田弘[訳]『人権教育のためのコンパス【羅針盤】学校教育・生涯学習で使える総合マニュアル』、明石書店、2006年. 福田弘「今後の学校における人権教育の在り方についてー『第三次とりまとめ』のねらいと課題を踏まえて」、『ヒューマンライツ』243、2008年、pp.36-42. ヨーロッパ評議会・福田弘[訳]『コンパシット【羅針盤】子どもを対象とする人権総合マニュアル』、人権教育啓発推進センター、2009年. 福田弘・吉田武男『道德教育の理論と実践』、協同出版、2013年、pp.147-166.
③	平沢 安政	「人権教育のための国連10年行動計画」(国連、1994) 「人権教育のための世界プログラム」(国連、2004) 「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」(文部科学省、2008)	国際的な公的文書による考察 国内の公的文書による考察 「人権教育の推進に関する取組状況の調査結果」による考察	平沢安政『解説と実践 人権教育のための世界プログラム』、解放出版社、2005年. 平沢安政『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、部落解放研究、188、部落解放研究所、2010年、pp.67-69. 平沢安政、「人権の視点に立った道德教育の推進 国際的な市民性教育の文脈のなかで」、部落解放研究、198号、解放出版社、2013年、p.4.
④	森 実	「人権教育のための国連10年行動計画」(国連、1994) 「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」(文部科学省、2008) 「人権教育の推進に関する取組状況の調査結果」(文部科学省、2009、2012)	国際的な公的文書による考察 国内の公的文書による考察 「人権教育の推進に関する取組状況の調査結果」による考察	森実『いま人権教育が変わる 国連人権教育10年の可能性』、部落解放・人権研究所、1995年. 森実「行動力を育む系統的な人権学習の確立を 学校対象調査から導かれる課題」、部落解放、628号、2010年、pp.39-40. 森実『知っていますか？人権教育一問一答』、解放出版社、2013年.
⑤	梅野 正信	「人権教育指導資料(都道府県教育委員会)」 「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]指導の在り方編」(文部科学省、2008) 「人権教育の推進に関する取組状況の調査結果」(文部科学省、2012)	国内における人権教育資料の調査 「人権教育の推進に関する取組状況の調査結果」による考察	梅野正信「学校・地域における人権教育の指導方法についてー自己実現と「共に生きる社会」の構築に向けてー」、兵庫教育、61巻第8号、2009年、pp.30-35. 梅野正信「人権教育資料の分析的研究 1ー『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ー」、上越教育大学研究紀要、31巻、2012年、pp.29-39. 梅野正信「人権教育資料の分析的研究 2ー人権課題に関わる指導例示の特色と傾向ー」、上越教育大学研究紀要、32巻、2013年、pp.59-74.
⑥	林 尚示	「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」(文部科学省、2008) 『高等学校学習指導要領解説 特別活動編』(文部科学省、2009)	国内の公的文書による考察 (人権教育と特別活動の関連)	林尚示「特別活動がはぐくむ能力・態度とは何かー人権教育の視点からー」、日本特別活動学会紀要、22号、2014年、pp.17-20.

⑦	島 恒生	「人権教育のための世界計画第1フェーズ(2005-2007)行動計画」(国連、2004) 『人権教育のためのコンパス【羅針盤】』(ヨーロッパ評議会、2006) 「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」(文部科学省、2008)	国内の公的文書と国際的な公的文書や研究成果との比較 読み物教材に関する考察	島恒生「人権教育と道德教育の関連」、『部落解放研究』、198号、2013年、pp.15-27.
---	------	---	--	---

表2から、「①中川喜代子」や「②福田弘」が、「国際的な文献の調査・翻訳」を中心とした研究を蓄積したことや、「③平沢安政」と「④森実」が「国際的な公的文書による考察」を中心に研究を蓄積してきたことが確認できる。「①中川喜代子」や「②福田弘」は、ヨーロッパ評議会の文献である『コンパス【羅針盤】人権教育総合マニュアル』(ヨーロッパ評議会、2006)¹⁷⁹や『コンパシット【羅針盤】子どもを対象とする人権教育総合マニュアル』(ヨーロッパ評議会、2009)¹⁸⁰、グラハム・パイク、デイビッド・セルビー共著『ヒューマン・ライツ-楽しい活動事例集』¹⁸¹等の文献を翻訳しており、海外の人権教育に関する研究成果を国内に広めていることが研究成果として挙げられる。また、「③平沢安政」や「④森実」は、「人権教育のための国連10年行動計画」(国連、1994)¹⁸²や「人権教育のための世界プログラム」(国連、2005)¹⁸³のような国連で採択された「国際的な公的文書」によって人権教育を通じて育てたい資質・能力について、知識・態度・スキルという三つの観点から捉えていく枠組みを国内に普及させたことが研究成果として確認できる。さらに、「①中川喜代子」は、平成14年度文部科学省委託事業人権感覚育成プログラム研究開発委員会の座長を務めているとともに、「②福田弘」は、人権教育の指導方法等に関する調査研究会議の座長であり、「③平沢安政」や「④森実」も人権教育の指導方法等に関する調査研究会議の委員である。上記のことを踏まえれば、人権教育を通じて育てたい資質・能力の具体は、国際的な動向や海外の研究成果を踏襲して提唱されているものだといえる。

上記の研究者たちは、人権教育を通じて育てたい資質・能力について考察する際に、「第三次とりまとめ」¹⁸⁴を援用して論じており、国内の公的文書を研究対象としている。つまり、これらの先行研究は、国連の文書や海外の人権教育に関する研究成果から、国内における人権教育の在り方や資質・能力について論じており、グローバルな研究成果や動向を国内に普及させたことに貢献している研究として位置付けられる。

「⑤梅野正信」は、人権教育を通じて育てたい資質・能力に関する動向について、「人権教育の推進に関する取組状況の調査結果」による調査結果を基に考察している。とりわけ、「⑤梅野正信」は、国内における人権教育資料の調査に着手し、教育委員会が刊行している人権教育資料を研究対象にしながら、国内の人権教育の実践に関する動向を公的な観点からも考察している。人権教育は教育課程に位置づいていないために検定教科書は刊行されていない。つまり、全国の教育委員会を対象にして、刊行されている人権教育資料を収集し、人権教育における動向を公的な資料から調査したことは、これまでの先行研究にはない独自性がある。このことから、「⑤梅野正信」は、国内における人権教育資料の調査し、学校教育の実践の場における基礎的な資料を提供した研究として位置付くといえよう。なお、「④森実」は、人権教育の指導方法等に関する調査研究会議の委員であ

ることから、「人権教育の推進に関する取組状況の調査結果」¹⁸⁵に関しても論じていることを確認しておきたい。

そして、「⑥林尚示」は、[第三次とりまとめ]（文部科学省、2008）¹⁸⁶を基にしながら、特別活動における資質・能力と人権教育を通じて育てたい資質・能力の関連性があることを指摘している。

「⑥林尚示」は、「人権教育を通じて育てたい資質・能力」に関する国内の公的文書と特別活動における先行研究を比較検討していることから、「人権教育を通じて育てたい資質・能力」を特別活動における関連性を検討した研究に位置付くといえよう。

その後、「⑦島恒生」は、人権教育と道徳教育を比較する際に、「人権教育のための世界計画第1フェーズ（2005-2007）行動計画」（国連、2004）¹⁸⁷の「(a)知識および技術」、「(b)価値、姿勢および行動」、「(c)行動」は、「第三次とりまとめ」（文部科学省、2008）¹⁸⁸の比較検討を行った。また、ヨーロッパ評議会の『人権教育のためのコンパス[羅針盤]』における「態度・価値(Attitude and values)」は、[第三次とりまとめ]（文部科学省、2008）¹⁸⁹の「価値的・態度的側面と近いことを指摘している。「⑦島恒生」は人権教育を通じて育てたい資質・能力について、国内の公的文書と国際的な公的文書や研究成果との比較することを通して、改めて人権教育における資質・能力について検討していくことの重要性を指摘した。そして、上記の資料を基にしながら、「人権教育を通じて育てたい資質・能力」を道徳教育における関連性を検討した研究として位置付けることができる。

これまでの先行研究では、人権教育を通じて育てたい資質・能力を論じる際の研究対象は、「国際的な文献」や、「国連の文書」、「国内の公的文書」、「人権教育の推進に関する取組状況の調査結果」、「人権教育資料」が主な資料であった。人権教育を通じて育てたい資質・能力の根底には、国際的な動向や、海外の研究成果が踏襲しながら、国内の人権課題についてアプローチしていくうえで、人権教育として育てたい資質・能力の3つの側面（①知識的側面、②価値的・態度的側面及び、③技能的側面）をバランスよく指導していくことが明示されている。民主主義の長い伝統をもちつつ危機感をもって人権教育の推進に取り組んできた欧州協議会の活動等を踏襲しながら、国内における公的な人権教育の指導方法の在り方を明示したことは、これまでの研究が結実したものだといえる。一方で、「④森実」や「⑤梅野正信」は学校教育の実践の場においては、人権教育として育てたい資質・能力の3つの側面（①知識的側面、②価値的・態度的側面及び、③技能的側面）へのアプローチに偏重が生じていることも指摘しており、学校教育の実践の場を支えるためにも実践的な研究の蓄積が求められる。また、「⑦島恒生」は人権教育を通じて育てたい資質・能力について、国内の公的文書と国際的な公的文書や研究成果との比較や読み物教材の考察を行っているが、授業記録のデータの比較までは至っておらず、教育実践学の観点（岩田、2006）¹⁹⁰から、アプローチしているとはいえない。つまり、表2を考察すると、これまでに人権教育を通じて育てたい資質・能力に関して、教育実践学の観点¹⁹¹からアプローチしている先行研究を確認することはできないために、本研究が教育実践学の観点から人権教育を通じて育てたい資質・能力について検討していくことは、新たなアプローチに位置付くことになる。そこで、本研究を表2で取り上げたこれまでの人権教育を通じて育てたい資質・能力への研究として8番目の取組の一つに加えたい（表3）。本研究は、教育実践学の観点から、「人権教育を通じて育てたい資質・能力」について検討していく研究であり、これまでの先行研究の延長線上に位置付く研究であることを確認しておきたい。

表 3 先行研究における本研究の位置づけ

番号	研究者名	分析データ (資料・情報)	研究方法	出典
8	河野辺貴則	<p>「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」(文部科学省、2008)</p> <p>学校教育の実践の場で収集した授業記録</p>	学校教育の実践の場における質的データの分析	<p>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』、19-1、pp. 1-13、日本教育実践学会、2017.</p> <p>河野辺貴則「参加型人権学習の授業改善に関する実践的考察 ―「[知識的側面][技能的側面]重視型ランキング」の支援の視点―」、『教育実践学研究』19-2、pp. 21-32、日本教育実践学会、2018.</p> <p>河野辺貴則「小学校 1 年生における参加型人権学習の学習成果に関する一考察 ―人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素の抽出を通して―」、日本学校教育学会、『学校教育研究』、34、pp. 174-187、2019.</p>

第2節 人権教育を通じて育てたい資質・能力に関する公的機関の見解

グローバル化が進んでいる社会において、初等中等教育における人権尊重の理念の実現に向けた教育活動の充実、国際的な動向を踏まえたグローバルな研究課題である。そして、国内の人権教育は、これまでの同和教育や人権課題に関する歴史的背景や研究の蓄積を基盤とし、文部科学省(2008)¹⁹²は理論や実践の基本方針を基に学校教育の実践の場で実践されてきた。本研究では、人権教育を通じて育てたい資質・能力の理論的な枠組みを整理していくために、国際機関や文部科学省による人権教育における資質・能力に関する見解、先行研究と「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」に関する関連性に整理していくことにする。

(1) 文部科学省による人権教育を通じて育てたい資質・能力への見解

人権擁護推進審議会答申(法務省、1999)では、日本の学校教育における人権学習が、「知識を一方的に教えることにとどまっている」ことや、「人権感覚も十分に身に付いていない」という問題点を指摘し、人権学習についての改善を求めている¹⁹³。その後、「人権教育及び人権啓発の推進に関する法律」(2000年)¹⁹⁴が策定され、人権教育及び人権啓発に関する施策の推進について国、地方公共団体及び国民の責務を明らかにし、基本計画の策定等の措置が定められた。そして、「人権教育・啓発に関する基本計画」(閣議決定、2002)¹⁹⁵において、人権が共存する人権尊重社会の早期実現に向け、人権教育・啓発を総合的かつ計画的に推進するための計画が示された。このことを受けて文部科学省は、「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〕」(文部科学省、2004)¹⁹⁶において、「人権についての知的理解を深めるとともに、児童生徒が人権感覚を十分に身に付けるための指導を一層充実することが必要である。」と明示したうえで、「知的理解」と「人権感覚」ということばをキーワードとして用いながら、「人権についての知的理解を深めるとともに、児童生徒が人権感覚を十分に身に付けるための指導を一層充実することが必要である」と問題提起を行っている。

次に、「人権教育の指導方法等の在り方について〔第二次とりまとめ〕」(文部科学省、2006)¹⁹⁷では、「人権教育は自他の人権の実現と擁護のために必要な資質や能力を育成し、発展させることを目指す総合的な教育である。その際に必要とされる資質や能力は、①知識的側面、②価値的・態度的側面及び、③技能的側面という3つの側面からなっている。このうち②価値的・態度的側面、③技能的側面が深く人権感覚に関わるものである。したがって、①知識的側面にとどまらず、②価値的・態度的側面や③技能的側面を含めた形で、資質や能力を全面的・調和的に発達させるように働きかけ、促進することが、人権教育の具体的な課題となる。」と明示されており、国内においても人権教育を通じて育てたい資質・能力を①知識的側面、②価値的・態度的側面及び、③技能的側面という3つの側面によって分類されている。その後、現在の人権教育の指針となっている〔第三次とりまとめ〕(文部科学省、2008)¹⁹⁸では、「人権教育を通じて育てたい資質・能力(参考資料)」(文部科学省、2008)¹⁹⁹として、人権教育を通じて育てたい資質・能力を①知識的側面、②価値的・態度的側面及び、③技能的側面という3つの側面を理論として明示している(図1)。

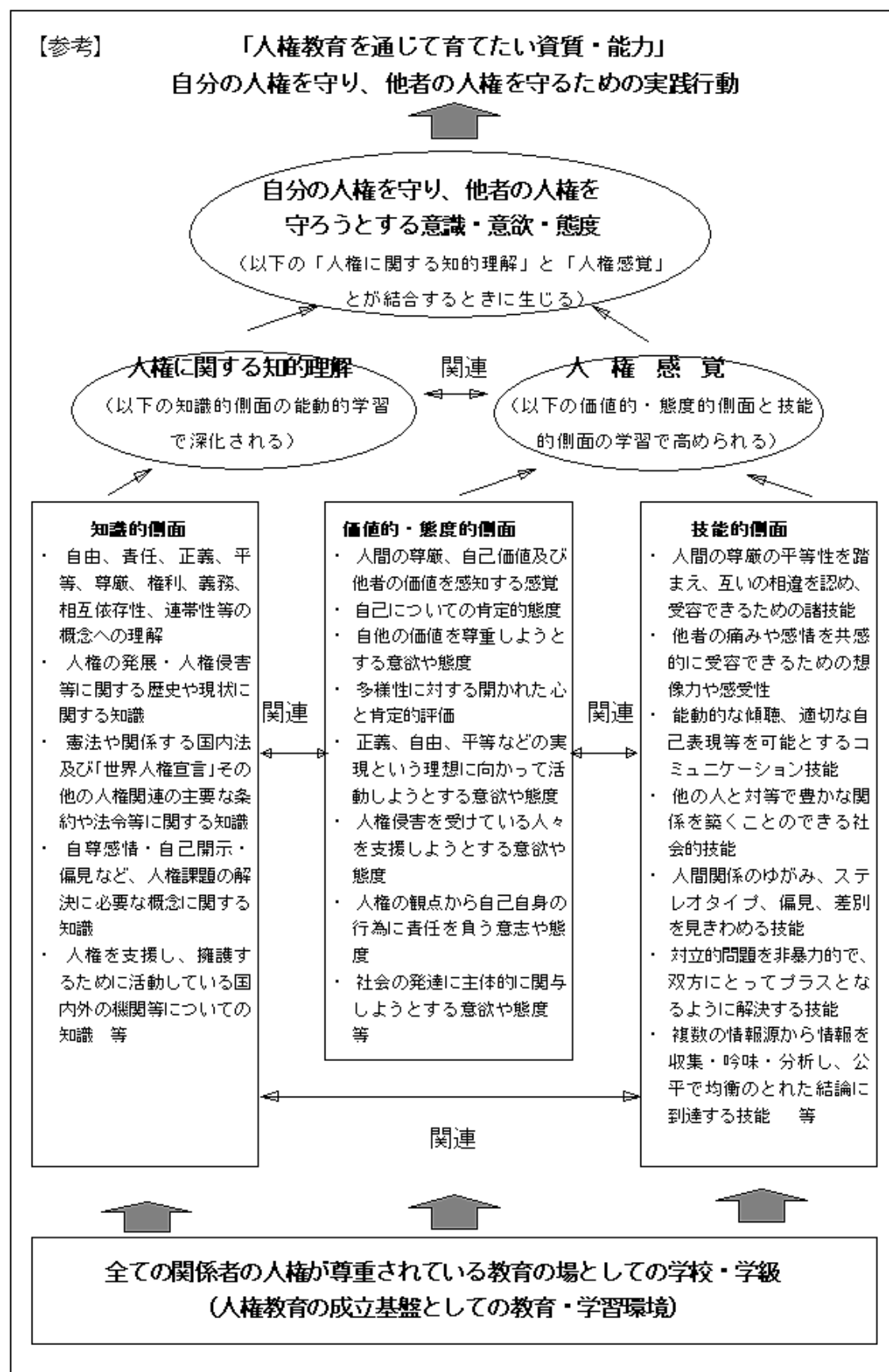


図1 「人権教育を通じて育てたい資質・能力（参考資料）」（文部科学省、2008）

文部科学省(2008)²⁰⁰は、人権教育を通じて育てたい資質・能力の3つの側面に関しては以下のよう
に説明をしている。「1. 知識的側面 この側面の資質・能力は、人権に関する知的理解に深く関
わるものである。人権教育により身に付けるべき知識は、自他の人権を尊重したり人権問題を解決
したりする上で具体的に役立つ知識でもなければならない。例えば、自由、責任、正義、個人の尊
厳、権利、義務などの諸概念についての知識、人権の歴史や現状についての知識、国内法や国際法
等々に関する知識、自他の人権を擁護し人権侵害を予防したり解決したりするために必要な実践的
知識等が含まれるであろう。このように多面的、具体的かつ実践的であるところにその特徴がある。
2. 価値的・態度的側面 この側面の資質・能力は、技能的側面の資質・能力と同様に、人権感覚に
深く関わるものである。人権教育が育成を目指す価値や態度には、人間の尊厳の尊重、自他の人権
の尊重、多様性に対する肯定的評価、責任感、正義や自由の実現のために活動しようとする意欲な
どが含まれる。人権に関する知識や人権擁護に必要な諸技能を人権実現のための実践行動に結びつ
けるためには、このような価値や態度の育成が不可欠である。こうした価値や態度が育成されると
き、人権感覚が目覚めさせられ、高められることにつながる。3. 技能的側面 この側面の資質・能
力は、価値的・態度的側面の資質・能力と同様に、人権感覚に深く関わるものである。人権の本質
やその重要性を客観的な知識として知るだけでは、必ずしも人権擁護の実践に十分であるとはいえ
ない。人権に関わる事柄を認知的に捉えるだけではなく、その内容を直感的に感受し、共感的に受
けとめ、それを内面化することが求められる。そのような受容や内面化のためには、様々な技能の
助けが必要である。人権教育が育成を目指す技能には、コミュニケーション技能、合理的・分析的
に思考する技能や偏見や差別を見きわめる技能、その他相違を認めて受容できるための諸技能、協
力的・建設的に問題解決に取り組む技能、責任を負う技能などが含まれる。こうした諸技能が人権
感覚を鋭敏にする。」と明示されている。

また、人権教育を通じて育てたい資質・能力に関する内容の特徴としては、価値的・態度的側面
と技能的側面にアプローチしていくことで、「人権感覚」を高めることができるということが明示
されている。そして、「人権感覚」と「人権に関する知的理解」が結合していくことにより、自分の
人権を守り他の人の人権を守ろうとする意識・意欲・態度となり、自他の人権を守り他の人の人権
を守るための実践的な行動につながるという構造的な考え方を明示している。

上述した「人権教育のための世界計画第1フェーズ(2005-2007)行動計画」の後に、国内の人権
教育における公的な文書である[第三次とりまとめ]²⁰¹が学校教育の実践の場に普及したことを踏
まえれば、国際的な動向を受けて、「人権教育を通じて育てたい資質・能力」が明示されているこ
とが推察できる。例えば、「(a) 知識及び技術」、「(b) 価値、姿勢及び行動」、「(c) 行動」に関
しては、図1の「知識的側面」や「価値的・態度的側面」、「技能的側面」、「自分の人権を守り、他
者の人権を守るための実践行動」と関連性がある。そして、児童生徒に育成すべき指導内容とし
て「知的理解」と「人権感覚」というキーワードを用いながら、「人権教育を通じて育てたい資質・
能力」として3つの側面(①知識的側面、②価値的・態度的側面及び、③技能的側面)を複合的に育
成し、自分の人権を守り、他者の人権を守るための実践行動を目指すことは国内独自の人権教育の
理論だと考えられる。また、谷口(2011)は、『人権教育のための世界計画』が『知識の共有、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』と言ったのと重なる²⁰²と述べ
ており、「人権に関する知的理解」の深化と「人権感覚(価値的・態度的側面と技能的側面)」の育

成の相互作用を示した構造図は、国際的な動向を踏まえていることを指摘する。

文部科学省(2008)²⁰³は、人権教育における国際的な動向や人権学習についての改善についての答申を受けて、人権教育として育てたい資質・能力の3つの側面として、「知識的側面」、「価値的・態度的側面」、「技能的側面」に分類し、育成するための指導方法の基本原則として、参加型人権学習を中核に置く意義や事例を示している。また、「人権教育を通じて育てたい資質・能力」の例²⁰⁴として、知識的側面に関しては、「自由、責任、正義、個人の尊厳、権利、義務などの諸概念についての知識」や、「人権の歴史や現状についての知識、国内法や国際法等々に関する知識」、「自他の人権を擁護し人権侵害を予防したり解決したりするために必要な実践的知識」を示すと共に、価値的・態度的側面に関して、「人間の尊厳の尊重」、「自他の人権の尊重」、「多様性に対する肯定的評価」、「責任感」、「正義や自由のために活動しようとする意欲」や、技能的側面として、「コミュニケーション技能」や、「合理的・分析的に思考する技能」、「偏見や差別を見きわめる技能」、「相違を認めて受容できるための諸技能」、「協力的・建設的に問題解決に取り組む技能」、「責任を負う技能」を示しており、具体的に育成すべき資質・能力を示していることに特徴がある。また、参加型人権学習における人権に関わる資質や能力を分析する方法の一つとして、新福(2012)²⁰⁵は、水俣病問題の事例研究の際に、人権に関する資質・能力を水俣病問題の学習に限定して、定義づけ、人権に関する資質・能力の高まりを、感想文記述から検証したことを示している。このことから、文部科学省(2008)が示した、人権教育を通じて育てたい資質・能力を「知識的側面」、「価値的・態度的側面」、「技能的側面」に限定し、学習感想文記述から人権教育の授業後に人権教育として育みたい資質・能力の構成要素を抽出することは可能であると考えられる。

平沢(2010)²⁰⁶は、[第三次とりまとめ](文部科学省、2008)²⁰⁷が、人権教育を通じて育てるべき資質や能力として、「知識的側面」、「価値的・態度的側面」、「技能的側面」が3つの側面という区分として知識・技能・態度を理論的枠組みが明確に位置づけられたことは、国際的な人権教育の動向を取り入れた成果であり、学習者の目指すべき姿を示したことの重要性について指摘しており、人権教育に関する知識や能力に関して論考している。具体的に平沢(2005)²⁰⁸は、人権教育における知識について、『人権知』を、単なる人権に関する知識のことではなく、『人権のとらえ方についての知』、『人権問題についての知』そして『人権の行使に関する知』という3つの側面から構成されているもの²⁰⁹と述べている。また、人権教育における態度について、「財産、学歴、地位、出身、人種、民族、障がいの有無、性別など、あらゆる属性の違いにかかわらず、人と水平的に関わろうとする姿勢、あるいは問題があると認識したり、感じたりしたときに、そのままに放置するのではなく、状況改善のために働きかけようとする姿勢、さらに社会的な問題やことがらを自分とは無関係ととらえるのではなく、自分なりのやり方で社会的な問題やことがらに関与していこうとする姿勢など、人権教育を通じて育てたい態度を例示することは可能である。」²¹⁰と述べるとともに、人権教育におけるスキルについては、「批判的に思考するスキル(事実やデータをもとにしながら、多面的で批判的な思考をすることで、状況や問題を分析し、一定の認識や見解をまとめるスキル)、気持ちや考えを言語的、非言語的に伝えるスキル(ことばで整理して論理的に伝えたり、事情や身体表現で気持ちを伝えたりするスキル)、背景や価値観が異なる人であっても肯定的な関係を築くスキル(相手が異文化に属する人や見解が異なる人であっても拒否的、不寛容な姿勢で関わるのではなく、共通性を見いだしながら前向きにつながれるような関係をつくりだすスキル)などがある。」

²¹¹と述べ、人権教育における知識や態度、スキルについての見解を示している。さらに、平沢(2010)²¹²は、国内の人権教育の公的文書(文部科学省、2008)²¹³が、人権教育を通じて育てるべき資質や能力として、「知識的側面」、「価値的・態度的側面」、「技能的側面」が3つの側面という区分として知識・技能・態度を理論的枠組みが明確に位置づけられたことは、国際的な人権教育の動向を取り入れた成果であり、学習者の目指すべき姿を示したことの重要性について指摘した。

上記のことを踏まえて、河野辺(2017)は、参加型人権学習における授業実践による学習成果を検討していくに当たり、文部科学省が示した人権教育を通じて育てたい資質・能力についての見解(文部科学省、2008)と、平沢(2005)が示した人権教育における知識やスキル、態度の具体例を参考にし、「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」の指標を作成している(表1)²¹⁴。そして、授業記録から、人権教育を通じて育てたい資質・能力の3側面の構成要素を複合的に抽出し、人権教育を通じて育てたい資質・能力を複合的に育成することに寄与していることを考察している。

一方で、島(2013)²¹⁵は、ヨーロッパ評議会の『人権教育のためのコンパス[羅針盤]』における「知識理解(Knowledge and understanding)」、「技能(Skills)」、「態度・価値(Attitude and values)」と[第三次とりまとめ](文部科学省、2008)²¹⁶との関連性を指摘しており、人権教育を通じて育てたい資質・能力について、国内の公的文書と国際的な公的文書や研究成果との比較する重要性を問題提起している。そこで、人権教育を通じて育てたい資質・能力に関する国際的な動向や研究成果に着目していく。

(2) 国際機関による人権教育に関する資質・能力への見解

『人権教育のためのコンパス[羅針盤]』(ヨーロッパ評議会、2006)²¹⁷とは、ヨーロッパ評議会がヨーロッパ人権条約50周年記念に際し、ヨーロッパ評議会青少年・スポーツ理事会の人権教育青少年プログラムの一環として制作されたプログラムである。そして、書籍には、「ヨーロッパおよび世界のさまざまな地域における最近の出来事は、平和と人権の文化の基盤をおびやかしています。そのような出来事は、より目に見えるかたちの明確で意識的な人権教育へのアプローチが緊急に求められていることを示しています。こうした事情を踏まえて、人権教育青少年プログラムは、次のような目的を掲げています。・人権教育を青少年の主要課題の中に位置付けること・人権教育の一形態として青少年対象のノンフォーマル教育を評価し、発展させること・人権教育およびヨーロッパの市民社会にとっての基本的リソースとして、青少年や青少年組織を評価すること・今日のヨーロッパにおける青少年および社会文化的現実が持つ多様性を尊重しつつ、人権教育についての広い理解を促進すること・ノンフォーマル教育領域およびフォーマル教育領域におけるさまざまなパートナーとの新しい協力的なネットワークと相乗作用を発展させること・全国的レベルおよび地域的レベルでの人権教育実践者およびパートナーと連携して最大限の「増殖的効果」を追求し、達成すること・人権教育に基づいた青少年のための新しい手段とネットワークをヨーロッパ全域における人権教育実践家に提供すること・異文化間教育、ノンフォーマル教育、青少年の参加・研究の領域における蓄積されてきた経験を統合すること・教育方法とメディアの革新を考慮すること」²¹⁸と明示されている。さらに、「長期的な展望は大切ですが、実践的な目的のためには、より現実的な目標が必要です。そのような現実的な目標は、目的をより具体的な目標に分解し、人権文化を構築す

るさまざまな構成要素をしっかりとみすえて、どうすればわたしたちが個人的にその目標に近づくことができるのかを考える助けになります」²¹⁹と明示しており、現存する人権教育モデルは、三つの主要な領域に分類し、その構成要素を示している（表 4）。

表 4 ヨーロッパ評議会における主要な目標における領域

	目標に関する構成要素
知識と理解	・ 自由、正義、平等、人間の尊厳、被差別、民主主義、普遍性、権利、責任、相互依存性と連帯性などの重要な概念
	・ 人権こそが、家族、学校、共同社会および広い世界における行動の中での交渉や合意形成の枠組みを提供するのだという概念
	・ 自己自身の生活、共同社会における生活、世界における生活の中で人権が果たす役割ならびに過去および未来における人権の重要性
	・ 市民的、政治的権利と社会的、経済的権利の区別
	・ 異なる社会、同一社会の中の異なる集団、宗教的、道徳的および法的なものを含めたさまざまな正当性の源泉
	・ 人権の承認へと導く主要な社会的変化、歴史的出来事および諸原因
	・ 「世界人権宣言」、「国連子どもの権利条約」、「人権および基本的自由の保護のための条約」などのような人権擁護を実施するために存在する主要な国際的法律文書
	・ 人権を支援し、擁護するために活動している地域的、国家的、国際的機関および NGO
態度と価値	・ 自己自身の行為に対する責任感、個人的ならびに社会的な変化に関与する責務
	・ 好奇心、多様性への開かれた心と肯定的評価
	・ 他人への共感ならびに連帯性、人権が脅威にさらされている人々を支援するための関与
	・ 社会的、文化的、言語的ないしは宗教的相違を超えて、人間の尊厳、自己価値および他人の価値を感知する感覚
	・ 正義感覚、自由、平等および多様性を尊重するという理想に向けて活動しようとする意欲
諸技能	・ 能動的な傾聴とコミュニケーション：自己自身の人権ならびに他の人々の人権を擁護するために、自分とはちがう意見をも傾聴できる技能
	・ 批判的思考：関連する情報を発見し、証拠を批判的に査定し、先入観や偏見を自覚し、さまざまな形態のごまかしを認識し、合理的な判断を基礎として決断できる技能
	・ 協力的に活動したり、対立に対して建設的に取り組める能力
	・ 社会的集団を組織したり、参加したりする能力
	・ 地域レベルでも、全世界レベルでも、人権の促進と保護のために活動できる技能

島(2013)²²⁰が指摘したように、ヨーロッパ評議会の『人権教育のためのコンパス[羅針盤]』における「知識理解(Knowledge and understanding)」、「技能(Skills)」、「態度・価値(Attitude and values)」と「第三次とりまとめ」(文部科学省、2008)²²¹には、全く同じものではない。しかしながら、「知識理解(Knowledge and understanding)」、「技能(Skills)」、「態度・価値(Attitude and values)」という三つの枠組みは類似しているとともに、「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)²²²が明示している知識的側面の「憲法や関係する国内法及び『世界人権宣言』『その他の人権関連の主要な条約や法令等に関する知識』と『人権教育のためのコンパス[羅針盤]』が明示している知識と理解の『世界人権宣言』、『国連子どもの権利条約』、『人権および基本的自由の保護のための条約』などのような人権擁護を実施するために存在する主要な国際的法律文書」は、ほぼ同一のものと捉えることができる。

一方で、島(2013)²²³は、「人権教育のための世界計画第1フェーズ(2005-2007)行動計画」(国連、2004)²²⁴と「第三次とりまとめ」(文部科学省、2008)²²⁵との関連性に対しても、同一でないことを指摘している。国内の人権教育は、国際人権関係文書を根拠して技術や知識を学習者に伝えて、その

態度や行動に積極的な影響を与えることを追求することが明示されており、人権教育は国際的な動向を踏まえて推進されている²²⁶。そこで、国際機関による人権教育における資質・能力に関する見解に着目し、「人権教育のための世界計画第1フェーズ(2005-2007)行動計画」²²⁷と人権教育を通じて育てたい資質・能力との関連性を整理していく。

国際連合の文書である「人権教育のための世界計画第1フェーズ(2005-2007)行動計画」によれば、「国際社会によって合意された、人権教育の定義の諸要素を提供するこれらの文書に従い、人権教育とは、知識の共有、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、教育、研修及び情報であると定義され、以下を目指す。(a) 人権及び基本的自由の尊重の強化。(b) 人格及び人格の尊厳に対する感覚の十分な発達。(c) すべての国民、先住民並びに人種的、民族的、種族的、宗教的並びに言語的集団の間の、理解、寛容、ジェンダー平等及び友好の促進。(d) すべての個人の、法の支配に統治された、自由で民主的な社会への効率的な参加の実現。(e) 平和の構築及び維持。(f) 人間中心の持続可能な開発と社会正義の促進。」²²⁸とされている。そして、具体的な事項として「(a) 知識及び技術－人権及び人権保護の仕組みを学び、日常生活で用いる技術を身につける。(b) 価値、姿勢及び行動－価値を発展させ、人権擁護の姿勢及び行動を強化する。(c) 行動－人権を保護し促進する行動をとる。」²²⁹と明示されている。上記の文書においては、人権教育における資質や能力に関する事項は確認できるものの、(a) 知識及び技術、(b) 価値、姿勢及び行動、(c) 行動に関する具体的な見解までは明示されていない。

その後、「人権教育のための世界計画第2フェーズ(2010-2014)行動計画」²³⁰と、「人権教育のための世界計画第3フェーズ(2015-2019)行動計画」²³¹が採択された後に、「人権教育のための世界計画第4フェーズ(2020-2024)行動計画」²³²が採択された。「人権教育のための世界計画第4フェーズ(2020-2024)行動計画」²³³では、包摂的で平和な社会を築くことを目的として、平等、人権及び非差別、包摂、並びに多様性の尊重に関する教育及び研修に特に重点を置いている。また、「人権教育のための世界計画第4フェーズ(2020-2024)行動計画」²³⁴が持続可能な開発のための2030アジェンダ、特に持続可能な開発目標(SDGs)のターゲット4.7と足並みを揃えることを強調している。そして、「人権教育のための世界計画第4フェーズ(2020-2024)行動計画」²³⁵では、「教育及び学習のプロセスとツール」の構成要素として、「知識」、「スキル」、「姿勢」の領域における能力の具体を示している(表5)。また、教育者のための包括的な人権研修方針として、「(a) 知識を伝授するとともに、人権を促進・保護するスキル、姿勢及び言動を培う強化プロセスとして、国際的に合意された人権教育及び研修の定義を採用すること。」²³⁶と明示しており、人権教育における国際的な動向をふまえることの重要性を指摘している。

「人権教育のための世界計画第4フェーズ(2020-2024)行動計画」²³⁷では、「教育及び学習のプロセスとツール」の構成要素として、「知識」、「スキル」、「姿勢」の領域における能力の3つに分類しており、[第三次とりまとめ](文部科学省、2008)²³⁸が明示している人権教育として育てたい資質・能力の3つの側面(①知識的側面、②価値的・態度的側面及び、③技能的側面)とは同一ではない。この点に関しては、島(2013)²³⁹は、「人権教育のための世界計画第1フェーズ(2005-2007)行動計画」(国連、2004)²⁴⁰と[第三次とりまとめ](文部科学省、2008)²⁴¹との関連性に対しても、同一でないことを指摘しており、「人権教育のための世界計画第4フェーズ(2020-2024)行動計画」²⁴²が採択されたが枠組みには変化が起きていないことが確認できる。

表5「人権教育のための世界計画第4フェーズ（2020-2024）行動計画」に明示されている能力

	能力の具体的な説明
知識	(i) 人権の歴史、及び人権が自由、平等、公正及び尊厳を得るための人類の戦いと結びつき発展してきたこと、並びに人権の不可譲性、普遍性、不可分性、相互関連性及び相互依存性。
	(ii) 人権、平和及び持続可能な開発（国連の3本柱）の間にある緊密な関係。
	(iii) 参加及び包摂、平等及び非差別（ジェンダー平等を含む）、説明責任、及び暴力からの自由という人権の原則。
	(iv) 青少年の個人レベル、コミュニティレベル及び社会レベルにおける日常生活と人権との関連性。
	(v) 世界人権宣言、児童の権利に関する条約及びユース 2030 戦略のような人権に関連する国際文書に関して、地方及び国のレベルで青少年に特に大きな意味を持つ人権問題。
	(vi) 人権に関する国家の義務、権利保有者及び義務履行者の定義、人権に関する法令、人権が地方、国内、地域及び国際レベルで侵害された際に利用できる保護メカニズム及び苦情申立手続き。
	(vii) 武力紛争中の人権、国際人道法及び保護、戦争犯罪及び人道に対する犯罪の防止及び説明責任。
	(viii) 地球規模の重要な課題（貧困、気候変動など）及びこれらの課題と人権との関係、世界及び居住地域の双方における人権侵害及びその根本原因、並びに人権の支援又はまたは弱体化に寄与する要因（例：政治的、法的、文化的・社会的、宗教的及び経済的要因）。
	(ix) 青少年が属する国、地域及び世界における現在と過去の人権問題・運動、並びに人権という大義を前進させた個人及び集団（女性、青少年及び社会的に排除されているか、あるいは脆弱な状況に置かれた集団を含む）。
スキル	(i) 過去及び現代の政治的、法的、経済的、文化的及び社会的プロセスを、人権の観点から、人権に関する専門用語を用い分析する。
	(ii) 自分自身及び他の人々の人生の重要な領域（教育及び職業環境、家族及びコミュニティなど）に関連する重要な人権問題を見極める。
	(iii) 根本原因及び結果を含む人権侵害の特定及び分析を行い、人権の実現が個人又は集団にもたらす利益を特定する。
	(iv) 青少年の個人的、教育的及び職業的ニーズ・興味に関連する人権の情報及びリソースを、情報通信技術の利用などにより探し出し、情報リソース（メディア及び学習リソースを含む）を評価し、その見解、偏り及び信頼性を見分ける。
	(v) 対人関係上の葛藤の解決に人権の原則及び救済メカニズムを適用し、オンラインを含むあらゆる形態の差別、いじめ、セクシュアル・ハラスメント及びジェンダーに基づく暴力に対抗するための戦略を見定め、適用する。
	(vi) 様々な政府レベルで青少年に影響を与える政策・計画の策定及び意思決定を導き、参加し、また影響を及ぼし、話し合いや議論（人権に対する青少年特有の障壁に関するものを含む）を導き、また参加し、物議を醸している人権に関するテーマに、配慮が行き届いた建設的な形で寄与する。
	(vii) 他の人々と連携・協力して人権を擁護し、社会的に排除された人々の声を広める。
	(viii) 人権に関する政策又は法令の改正を（例：教育環境、コミュニティ又は社会の状況に照らし）求める提案を作成及び擁護し、居住地域の内外において、人権基準を用い、合法的及び非暴力的な方法で義務履行者に対する権利を主張する。
	(ix) 私的及び公的な領域において、人権の促進及び保護のための活動（市民の意識啓発のための活動を含む）を準備・実行し、人権に関する組織づくり及びキャンペーンの取組（権利侵害の被害者のためのものを含む）を指揮し、適切な方法論を用いて人権教育活動を実施する。
	(x) オンライン及びオフラインのヘイト（憎悪）及び差別と闘い、メディア・リテラシーを育み、ソーシャルメディア上のリスク（獲物を狙っている者との接触を含む）、暴力的なコンテンツ、いじめ、ヘイトスピーチ、及び暴力的な過激主義者に対処する。
	(xi) 情報通信技術の進歩が人権の保護、尊重及び実現に与える影響（ソーシャルメディアに関連するリスク及び機会を含む）を特定及び分析する。
姿勢	(i) 万人の尊厳及び権利の認識、並びに青少年が有する人権を促進及び保護する責任についての理解に基づく、自分自身及び他の人々の尊重。
	(ii) 多様性の尊重及びその価値の評価。これには、包摂的な言語及び態度を用いること、及び人種、肌の色、性別、年齢、言語、宗教、政治若しくはその他の意見、出身国、民族的又は社会的出自、財産、出生、居住地、障害、性的指向及び性自認、並びにその他の理由による差別に反対することなどが含まれる。
	(iii) 青少年が自ら持っている偏見や偏りに気付くなどの自己反省及び学びに対する開放性、並びに人権の原則に即して個人の行動を改善するよう、そうした偏見や偏りを克服することのコミットメント。
	(iv) 人権及び正義に関連するテーマへの積極的な関心。
	(v) 権利、責任、平等、多様性、非差別、社会的結束、並びに文化及び宗教の壁を超えた対話の間にある関連性の真価についての評価。
	(vi) 人権を主張する自信、並びに義務履行者が人権を保護、尊重及び履行することに対する期待。
	(vii) 人権侵害、不正及び差別に苦しむ人々（特に、社会的に排除されているか、あるいは脆弱な状況に置かれた集団）に対する共感と連帯。
	(viii) 人権を保護し、傍観者にならないことへのコミットメント。
	(ix) 各人が他の人々と協力することにより居住地域や世界で人権の推進に寄与できるという信念、人権のための協調した取組を、例えば、リーダー、仲介者若しくは活動家として行う意欲。

島(2013)²⁴³が指摘したように、「人権教育として育てたい資質・能力の3つの側面(①知識的側面、②価値的・態度的側面及び、③技能的側面)」(文部科学省、2008)²⁴⁴と、「人権教育のための世界計画第1フェーズ(2005-2007)行動計画」や、ヨーロッパ評議会の『人権教育のためのコンパス[羅針盤]』における、人権教育に関する資質・能力同一ではなく、「人権教育のための世界計画第4フェーズ(2020-2024)行動計画」²⁴⁵でも同様のことがいえる。

一方で、国内における人権教育の研究成果が蓄積されていることを踏まえれば、[第三次とりまとめ](文部科学省、2008)²⁴⁶が明示している人権教育として育てたい資質・能力の3つの側面(①知識的側面、②価値的・態度的側面及び、③技能的側面)には、国内の独自性が反映されているからこそ、国際的な先行研究と文書とは同一なものではないといえる。上記のことから、[第三次とりまとめ](文部科学省、2008)²⁴⁷と国内の人権教育における先行研究を基に作成された「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」と国際的な動向との関連性を検討していくことにより、国内の人権教育における資質・能力の構成要素の独自性を考察していく。

例えば、人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素(河野辺、2017)²⁴⁸は、[第三次とりまとめ](文部科学省、2008)²⁴⁹が明示している人権教育として育てたい資質・能力の3つの側面(①知識的側面、②価値的・態度的側面及び、③技能的側面)と、平沢(2005)が示した人権教育における知識やスキル、態度の具体例を参考にして以下の構成要素が示されている。具体的には、「a 人権に関する諸概念についての知識」、「b 人権や人権課題の歴史・現状に関する知識」、「c 国内法や国際法等に関する知識」、「d 人権課題の解決に必要な諸概念の知識」、「e 人権を擁護するための実践的知識」、「f 人間の尊厳の価値を感知する感覚」、「g 自他の人権を尊重しようとする意欲・態度」、「h 偏見をもたずに多様性を尊重しようとする意欲・態度」、「i 人権が尊重される社会を構築するための意欲や態度」、「j 人権侵害を受けている方々を支援しようとする意欲・態度」、「k 人権の観点から自己自身の行為を省察し、主体的に関与しようとする意欲・態度」、「l 互いの相違を認めて受容する技能」、「m 他者の痛みや感情を共感的に受容するための想像力や感受性」、「n 自他を尊重するためのコミュニケーション技能」、「o 偏見や差別を見きわめる技能」、「p 協力的・建設的に問題解決する技能」、「q 複数の情報を合理的・分析的・批判的に思考する技能」の17個の構成要素が挙げられる。

これらの構成要素と、ヨーロッパ評議会の『人権教育のためのコンパス[羅針盤]』における「知識理解(Knowledge and understanding)」、「技能(Skills)」、「態度・価値(Attitude and values)」や、「人権教育のための世界計画第4フェーズ(2020-2024)行動計画」²⁵⁰に明示されている「知識」、「スキル」、「姿勢」の領域における能力(表5)と、国内における人権教育に関する先行研究との関連性を整理することにより、今後の国際的な動向を見据えながら、「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」(河野辺、2017)²⁵¹の特徴を検討していく。

第3節 人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素と先行研究の関連性

表6は、人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素と先行研究の一覧である。表6の1番左の列が人権教育を通じて育てたい資質・能力の3つの側面を示し、2番目の列が「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」を示していく。3番目の列はヨーロッパ評議会における主要な目標における領域(ヨーロッパ評議会、2006)²⁵²、4番目の列は、「人権教育のための世界計画第4フェーズ(2020-2024)行動計画」における能力(国連、2019)、5番目の列は先行研究による人権教育における知識・態度・技能に関する見解を示している(表6)。以下に、表6を基にして、17個の項目ごとに先行研究との関連性について整理していく。

表6 人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素と先行研究の一覧

3 側 面	人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素	ヨーロッパ評議会における主要な目標における領域(ヨーロッパ評議会、2006)	「人権教育のための世界計画第4フェーズ(2020-2024)行動計画」における能力(国連、2019)	国内の先行研究
知識的側面	a 人権に関する諸概念についての知識	<ul style="list-style-type: none"> 自由、正義、平等、人間の尊厳、被差別、民主主義、普遍性、権利、責任、相互依存性と連帯性などの重要な概念 人権こそが、家族、学校、共同社会および広い世界における行動の中での交渉や合意形成の枠組みを提供するのだという概念 市民的、政治的権利と社会的、経済的権利の区別 	(i) 人権の歴史、及び人権が自由、平等、公正及び尊厳を得るための人類の戦いと結びつき発展してきたこと、並びに人権の不可譲性、普遍性、不可分性、相互関連性及び相互依存性。 (ii) 人権、平和及び持続可能な開発(国連の3本柱)の間にある緊密な関係。 (iii) 参加及び包摂、平等及び非差別(ジェンダー平等を含む)、説明責任、及び暴力からの自由という人権の原則。 (iv) 青少年の個人レベル、コミュニティレベル及び社会レベルにおける日常生活と人権との関連性。	<ul style="list-style-type: none"> 人間の権利、義務、責務や責任などの主要概念(福田、1996) 普遍的なものの見方、概念(平沢、2005)
	b 人権や人権課題の歴史・現状に関する知識	<ul style="list-style-type: none"> 人権の承認へと導く主要な社会的変化、歴史的出来事および諸原因 自己自身の生活、共同社会における生活、世界における生活の中で人権が果たす役割ならびに過去および未来における人権の重要性 	(ix) 青少年が属する国、地域及び世界における現在と過去の人権問題・運動、並びに人権という大義を前進させた個人及び集団(女性、青少年及び社会的に排除されているか、あるいは脆弱な状況に置かれた集団を含む)。	<ul style="list-style-type: none"> 「人権のための歴史的、継続的な闘争に関わる人物や運動や重要な事件」(福田、1996) 部落差別の歴史・実態や解放運動についての知識(平沢、2005) 人権を個、他者関係、社会関係としてとらえる知(平沢、2005) 人権課題の取組に関する重要性(有村、2011) 人権侵害、被害の事実(梅野、2015)

価値的・態度的側面	c 国内法や国際法等に関する知識	<ul style="list-style-type: none"> ・「世界人権宣言」、「国連子どもの権利条約」、「人権および基本的自由の保護のための条約」などのような人権擁護を実施するために存在する主要な国際的法律文書 	(v) 世界人権宣言、児童の権利に関する条約及びユース 2030 戦略のような人権に関連する国際文書に関して、地方及び国のレベルで青少年に特に大きな意味を持つ人権問題。	<ul style="list-style-type: none"> ・世界人権宣言をはじめとする国際的な文書ならびに、日本国憲法などで保障された諸権利の行使に関わる知識(平沢、2005) ・世界人権宣言(福田、1996)
	d 人権課題の解決に必要な諸概念の知識	<ul style="list-style-type: none"> ・異なる社会、同一社会の中の異なる集団、宗教的、道徳的および法的なものを含めたさまざまな正当性の源泉 	(vii) 武力紛争中の人権、国際人道法及び保護、戦争犯罪及び人道に対する犯罪の防止及び説明責任。 (viii) 地球規模の重要な課題(貧困、気候変動など)及びこれらの課題と人権との関係、世界及び居住地域の双方における人権侵害及びその根本原因、並びに人権の支援又はまたは弱体化に寄与する要因(例:政治的、法的、文化的・社会的、宗教的及び経済的要因)。	<ul style="list-style-type: none"> ・普遍的な人権の概念をベースにして個別的人権問題の理解(中川、2000)
	e 人権を擁護するための実践的知識	<ul style="list-style-type: none"> ・人権を支援し、擁護するために活動している地域的、国家的、国際的機関および NGO 	(vi) 人権に関する国家の義務、権利保有者及び義務履行者の定義、人権に関する法令、人権が地方、国内、地域及び国際レベルで侵害された際に利用できる保護メカニズム及び苦情申立手続き。	<ul style="list-style-type: none"> ・人権および基本的自由の擁護のためのヨーロッパ協定」など「人権」に関する主要な国際的宣言ならびに条約(福田、1996) ・世界人権宣言をはじめとする国際的な文書ならびに、日本国憲法などで保障された諸権利の行使に関わる知識(平沢、2005)
	f 人間の尊厳の価値を感知する感覚	<ul style="list-style-type: none"> ・社会的、文化的、言語的ないしは宗教的相違を超えて、人間の尊厳、自己価値および他人の価値を感知する感覚 	(i) 万人の尊厳及び権利の認識、並びに青少年が有する人権を促進及び保護する責任についての理解に基づく、自分自身及び他の人々の尊重。	<ul style="list-style-type: none"> ・被害者の被害、痛みから目をそらさず、被害関係者の思いと尊厳に寄り添い、被害の事実を事実として共有すること、同じ場面に直面した際に自身のとるべき行為を考えることを大切にしていきたい(梅野、2015)
	g 自他の人権を尊重しようとする意欲・態度	<ul style="list-style-type: none"> ・正義感覚、自由、平等および多様性を尊重するという理想に向けて活動しようとする意欲 	(ix) 各人が他の人々と協力することにより居住地域や世界で人権の推進に寄与できるという信念、人権のための協調した取組を、例えば、リーダー、仲介者若しくは活動家として行いう意欲。	<ul style="list-style-type: none"> ・人権や人権問題についての積極的な態度や関心をもつ(中川、2002)
	h 偏見をもたずに多様性を尊重しようとする意欲・態度	<ul style="list-style-type: none"> ・正義感覚、自由、平等および多様性を尊重するという理想に向けて活動しようとする意欲 ・好奇心、多様性への開かれた心と肯定的評価 	(ii) 多様性の尊重及びその価値の評価。これには、包摂的な言語及び態度を用いること、及び人種、肌の色、性別、年齢、言語、宗教、政治若しくはその他の意見、出身国、民族的又は社会的出自、財産、出生、居住地、障害、性的指向及び性自認、並びにその他の理由による差別に反対することなどが含まれ	<ul style="list-style-type: none"> ・財産、学歴、地位、出身、人種、民族、障害の有無、性別など、あらゆる属性の違いにかかわらず、人と水平に関わろうとする姿勢(平沢、2005)

			る。 (iii) 青少年が自ら持っている偏見や偏りに気付くなどの自己反省及び学びに対する開放性、並びに人権の原則に即して個人の行動を改善するよう、そうした偏見や偏りを克服することのコミットメント。	
	i 人権が尊重される社会を構築するための意欲や態度	・ 自己自身の行為に対する責任感、個人的ならびに社会的な変化に関与する責務	(iv) 人権及び正義に関連するテーマへの積極的な関心。 (viii) 人権を保護し、傍観者にならないことへのコミットメント。	・ 社会的な問題やことがらを自分とは無関係にとらえるのではなく、自分なりのやり方で社会的な問題やことがらに関与していこうとする姿勢(平沢、2005)
	j 人権侵害を受けている方々を支援しようとする意欲・態度	・ 他人への共感ならびに連帯性、人権が脅威にさらされている人々を支援するための関与	(vii) 人権侵害、不公正及び差別に苦しむ人々(特に、社会的に排除されているか、あるいは脆弱な状況に置かれた集団)に対する共感と連帯。	・ 問題があると認識したり、感じたりしたときに、そのままに放置するのではなく、状況改善のために働きかけようとする姿勢(平沢、2005)
	k 人権の観点から自己自身の行為を省察し、主体的に関与しようとする意欲・態度	・ 自己自身の行為に対する責任感、個人的ならびに社会的な変化に関与する責務	(v) 権利、責任、平等、多様性、非差別、社会的結束、並びに文化及び宗教の壁を超えた対話の間にある関連性の真価についての評価。 (vi) 人権を主張する自信、並びに義務履行者が人権を保護、尊重及び履行することに対する期待。	・ 社会的な問題やことがらを自分とは無関係にとらえるのではなく、自分なりのやり方で社会的な問題やことがらに関与していこうとする姿勢(平沢、2005)
技能的側面	l 互いの相違を認めて受容する技能	・ 能動的な傾聴とコミュニケーション：自己自身の人権ならびに他の人々の人権を擁護するために、自分とはちがう意見をも傾聴できる技能	(vi) 様々な政府レベルで青少年に影響を与える政策・計画の策定及び意思決定を導き、参加し、また影響を及ぼし、話し合いや議論(人権に対する青少年特有の障壁に関するものを含む)を導き、また参加し、物議を醸している人権に関するテーマに、配慮が行き届いた建設的な形で寄与する。	・ 背景や価値観が異なる人であっても肯定的な関係を築くスキル(平沢、2005)
	m 他者の痛みや感情を共感的に受容するための想像力や感受性	×	×	・ 日本における人権課題をめぐる問題状況を国民的課題として共有(梅野、2013)自身と他者の心身の痛みに向き合い、これを受容的共感的に想像し、正義感をもって対応し行為する能力を醸成(梅野、2013) ・ 人権侵害、被害の事実から目をそらさずに、被害者の痛みと姿を記憶にとどめることが、次の機会に、自身の人権感覚を前に進めるものとなることを強調する(梅野、2015)

n 自他を尊重するためのコミュニケーション技能	<ul style="list-style-type: none"> 能動的な傾聴とコミュニケーション：自己自身の人権ならびに他の人々の人権を擁護するために、自分とはちがう意見を傾聴できる技能 	<p>(viii) 人権に関する政策又は法令の改正を（例：教育環境、コミュニティ又は社会の状況に照らし）求める提案を作成及び擁護し、居住地域の内外において、人権基準を用い、合法的及び非暴力的な方法で義務履行者に対する権利を主張する。</p> <p>(x) オンライン及びオフラインのヘイト（憎悪）及び差別と闘い、メディア・リテラシーを育み、ソーシャルメディア上のリスク（獲物を狙っている者との接触を含む）、暴力的なコンテンツ、いじめ、ヘイトスピーチ、及び暴力的な過激主義者に対処する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> 知的諸技能（様々な私たちの言語コミュニケーション技能）（福田、1996） 気持ちや考えを言語的、非言語的に伝えるスキル（平沢、2005）
o 偏見や差別を見きわめる技能	<ul style="list-style-type: none"> 地域レベルでも、全世界レベルでも、人権の促進と保護のために活動できる技能 	<p>(ii) 自分自身及び他の人々の人生の重要な領域（教育及び職業環境、家族及びコミュニティなど）に関連する重要な人権問題を見極める。</p> <p>(iv) 青少年の個人的、教育的及び職業的ニーズ・興味に関連する人権の情報及びリソースを、情報通信技術の利用などにより探し出し、情報リソース（メディア及び学習リソースを含む）を評価し、その見解、偏り及び信頼性を見分ける。</p>	<ul style="list-style-type: none"> 情報処理・判断、偏見等を見極める技能等の「判断的技能」（福田、1996）
p 協力的・建設的に問題解決する技能	<ul style="list-style-type: none"> 社会的集団を組織したり、参加したりする能力 協力的に活動したり、対立に対して建設的に取り組める能力 	<p>(ix) 私的及び公的な領域において、人権の促進及び保護のための活動（市民の意識啓発のための活動を含む）を準備・実行し、人権に関する組織づくり及びキャンペーンの取組（権利侵害の被害者のためのものを含む）を指揮し、適切な方法論を用いて人権教育活動を実施する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> 非暴力的問題解決の技能等々）（福田、1996） 人権の養護・促進に寄与し、人権問題の解決に資する技能（中川、2002）
q 複数の情報を合理的・分析的・批判的に思考する技能	<ul style="list-style-type: none"> 批判的思考：関連する情報を発見し、証拠を批判的に査定し、先入観や偏見を自覚し、さまざまな形態のごまかしを認識し、合理的な判断を基礎として決断できる技能 	<p>(i) 過去及び現代の政治的、法的、経済的、文化的及び社会的プロセスを、人権の観点から、人権に関する専門用語を用い分析する。</p> <p>(iii) 根本原因及び結果を含む人権侵害の特定及び分析を行い、人権の実現が個人又は集団にもたらす利益を特定する。</p> <p>(xi) 情報通信技術の進歩が人権の保護、尊重及び実現に与える影響（ソーシャルメディアに関連するリスク及び機会を含む）を特定及び分析する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> 批判的に思考するスキル（平沢、2005）

（１）「a 人権に関する諸概念についての知識」

表 6 の知識的側面「a 人権に関する諸概念についての知識」に注目すると、ヨーロッパ評議会における主要な目標における領域(ヨーロッパ評議会、2006)²⁵³では、人権に関する諸概念と関連している内容としては、「自由、正義、平等、人間の尊厳、被差別、民主主義、普遍性、権利、責任、相互依存性と連帯性などの重要な概念」や、「人権こそが、家族、学校、共同社会および広い世界における行動の中での交渉や合意形成の枠組みを提供するのだという概念」、「市民的、政治的権利と社会的、経済的権利の区別」が確認できる。また、「人権教育のための世界計画第 4 フェーズ（2020-2024）行動計画」²⁵⁴では、「(i) 人権の歴史、及び人権が自由、平等、公正及び尊厳を得るための人類の戦いと結びつき発展してきたこと、並びに人権の不可譲性、普遍性、不可分性、相互関連性及び相互依存性」や、「(ii) 人権、平和及び持続可能な開発（国連の 3 本柱）の間にある緊密な関係。」、「(iii) 参加及び包摂、平等及び非差別（ジェンダー平等を含む）、説明責任、及び暴力からの自由という人権の原則」、「(iv) 青少年の個人レベル、コミュニティレベル及び社会レベルにおける日常生活と人権との関連性」を知識の内容として説明している。上記の内容は、人権に関する諸概念に関する内容や人権が普遍的な側面をもつこと、自由や権利、人間の尊厳、平等に関して説明しており、文部科学省（2008）が知識的側面について、「自由、責任、正義、平等、尊厳、権利、義務、相互依存性、連帯性等の概念への理解」²⁵⁵を参照例として挙げている点と類似している。また、福田(1996)²⁵⁶が、「人権に関する知識の習得」に関しての例として挙げている「人間の権利、義務、責務や責任などの主要概念」や、平沢(2005)²⁵⁷が人権教育における知識・スキル・態度の枠組みの例として挙げている「普遍的なものの見方、概念」についても人権という普遍的な概念を包括的に知識として捉えることを具体例として述べていることから、「a 人権に関する諸概念についての知識」は、国際的な動向と関連しており、自由や、責任、正義、平等、尊厳、権利、義務、相互依存性、連帯性等の普遍的な人権の概念が、知識的側面の要素であることが確認できる。

（２）「b 人権や人権課題の歴史・現状に関する知識」

次に、知識的側面「b 人権や人権課題の歴史・現状に関する知識」に注目すると、ヨーロッパ評議会における主要な目標における領域(ヨーロッパ評議会、2006)²⁵⁸では、人権や人権課題の歴史・現状と関連している内容として、「人権の承認へと導く主要な社会的変化、歴史的出来事および諸原因」や、「自己自身の生活、共同社会における生活、世界における生活の中で人権が果たす役割ならびに過去および未来における人権の重要性」が確認できる。また、「人権教育のための世界計画第 4 フェーズ（2020-2024）行動計画」²⁵⁹では、「(ix) 青少年が属する国、地域及び世界における現在と過去の人権問題・運動、並びに人権という大義を前進させた個人及び集団（女性、青少年及び社会的に排除されているか、あるいは脆弱な状況に置かれた集団を含む）」を知識の内容として説明している。上記の内容は、人権に関する現状や歴史を時間軸で捉えていくことを知識の内容として説明しており、文部科学省（2008）が知識的側面について、「人権の発展・人権侵害等に関する歴史や現状に関する知識」²⁶⁰を参照例として挙げている点と類似している。

一方で、福田(1996)²⁶¹は、人権に関する知識の習得に関して、「さまざまな形態の不公正、不公

平、および性差別、人種差別を含む諸形態の差別」や、「人権のための歴史的、継続的な闘争に関わる人物や運動や重要な事件」を挙げているとともに、平沢(2005)²⁶²が人権教育における知識・スキル・態度の枠組みの例として「部落差別の歴史・実態や解放運動についての知識」、「人権を個、他者関係、社会関係としてとらえる知」を挙げている。また、有村(2011)²⁶³は、上述した各人権課題への取組を学校教育で重視することを強調するとともに、「子ども一人一人の存在を自覚し、一人の人間として接する態度と姿勢をもつことそのものが、人権教育の基盤である。」と述べ、人権課題への取り組みと教師個々の人権尊重の認識度の重要性を指定している。さらに、梅野(2013)²⁶⁴は、日本における人権課題をめぐる問題状況を国民的課題として共有していくことや、国内の公的文書や先行研究に「人権課題」に関する歴史的な知識や現状に関する知識の重要性や日本固有の人権課題についてまで言及している。なお、「人権教育・啓発に関する基本計画」(閣議決定 2002 年)において、国内における人権及び人権教育上の課題として、①「女性」、②「子ども」、③「高齢者」、④「障害者」、⑤「同和問題」、⑥「アイヌの人々」、⑦「外国人」、⑧「HIV 感染者・ハンセン病患者等」、⑨「刑を終えて出所した人」、⑩「犯罪被害者等」、⑪「インターネットによる人権侵害」、⑫「北朝鮮当局による拉致問題等」²⁶⁵などが国内の「重要課題」として位置づけられており、⑤「同和問題」や⑧「HIV 感染者・ハンセン病患者等」、⑫「北朝鮮当局による拉致問題等」といった国内の固有の人権問題に対して、公的な機関が中心となり人権課題の解消に向けての取組を推進している。上記のことを踏まえれば、「b 人権や人権課題の歴史・現状に関する知識」は、人権に関する現状や歴史を時間軸で捉えていくことを知識の内容として国際的な動向と関連しつつ、国内の固有の人権課題に関する現状や歴史を知識として位置付けられていることから、人権教育に関する国内の独自性が反映されている知識的側面の構成要素だと考えられる。

(3) 「c 国内法や国際法等に関する知識」

次に、知識的側面「c 国内法や国際法等に関する知識」に注目すると、ヨーロッパ評議会における主要な目標における領域(ヨーロッパ評議会、2006)²⁶⁶では、人権に関する国内法や国際法等と関連している内容として、『世界人権宣言』、『国連子どもの権利条約』、『人権および基本的自由の保護のための条約』などのような人権擁護を実施するために存在する主要な国際的法律文書」が確認できる。また、「人権教育のための世界計画第 4 フェーズ (2020-2024) 行動計画」²⁶⁷では、「(v) 世界人権宣言、児童の権利に関する条約及びユース 2030 戦略のような人権に関連する国際文書に関して、地方及び国のレベルで青少年に特に大きな意味を持つ人権問題」を知識の内容として挙げている。上記の内容は、人権に関する国際的な宣言や条約の具体として「世界人権宣言」や「児童の権利に関する条約」等を挙げており、文部科学省(2008)が知識的側面について、「憲法や関係する国内法及び「世界人権宣言」その他の人権関連の主要な条約や法令等に関する知識」²⁶⁸を参照例として挙げている点と類似している。さらに、福田(1996)が、「人権に関する知識の習得」に関しての例として「世界人権宣言」を挙げている。平沢(2005)が人権教育における知識・スキル・態度の枠組みの例として挙げている「世界人権宣言をはじめとする国際的な文書ならびに、日本国憲法などで保障された諸権利の行使に関わる知識」²⁶⁹を挙げており、人権に関する国際的な条約等を知識として理解する重要性が明示されていることが確認できる。上記のことから、「c 国内法や国際法

等に関する知識」は、国際的な動向と関連している構成要素であり、国際的に合意された「世界人権宣言」や「児童の権利に関する条約」等の国際的法律文書が知識的側面の要素であることが確認できる。

（４）「d 人権課題の解決に必要な諸概念の知識」

次に、知識的側面「d 人権課題の解決に必要な諸概念の知識」に注目すると、ヨーロッパ評議会における主要な目標における領域(ヨーロッパ評議会、2006)²⁷⁰では、人権課題の解決に必要な諸概念と関連している内容として、「異なる社会、同一社会の中の異なる集団、宗教的、道徳的および法的なものを含めたさまざまな正当性の源泉」が確認できる。また、「人権教育のための世界計画第4フェーズ(2020-2024)行動計画」²⁷¹では、「(vii) 武力紛争中の人権、国際人道法及び保護、戦争犯罪及び人道に対する犯罪の防止及び説明責任」や、「(viii) 地球規模の重要な課題(貧困、気候変動など)及びこれらの課題と人権との関係、世界及び居住地域の双方における人権侵害及びその根本原因、並びに人権の支援又はまたは弱体化に寄与する要因(例：政治的、法的、文化的・社会的、宗教的及び経済的要因)」と明示しており、人権課題の解決に必要な諸概念の具体として、国家が人権に関する問題に取り組む際の課題や要因、そして正当性に関する概念を挙げている。これらのことは、文部科学省(2008)が知識的側面について、「自尊感情・自己開示・偏見など、人権課題の解決に必要な概念に関する知識」²⁷²を参照例として挙げている点と関連している。

さらに、中川(2000)²⁷³は、普遍的な人権の概念をベースにして個別的な人権問題の理解を促す重要性を踏まえて、人権課題の解決には人権に関する普遍的な正当性を知識として理解することを強調している。上記のことから、「d 人権課題の解決に必要な諸概念の知識」は、国際的な動向と関連している構成要素であり、国家が人権を保護したり、国際的な課題に取り組んだりしたりする際の正当性に関する知識が知識的側面の要素であることが確認できる。

（５）「e 人権を擁護するための実践的知識」

次に、知識的側面「e 人権を擁護するための実践的知識」に注目すると、ヨーロッパ評議会における主要な目標における領域(ヨーロッパ評議会、2006)²⁷⁴では、人権を擁護するための実践的知識に関連している内容として、「人権を支援し、擁護するために活動している地域的、国家的、国際的機関およびNGO」が確認できる。また、「人権教育のための世界計画第4フェーズ(2020-2024)行動計画」²⁷⁵では、「(vi) 人権に関する国家の義務、権利保有者及び義務履行者の定義、人権に関する法令、人権が地方、国内、地域及び国際レベルで侵害された際に利用できる保護メカニズム及び苦情申立手続き」、と明示しており、人権を保護していくための支援団体の存在や、保護メカニズムに関する手続きを挙げている。これらのことは、文部科学省(2008)が知識的側面について、「人権を支援し、擁護するために活動している国内外の機関等についての知識等」²⁷⁶を参照例として挙げている点と関連している。

さらに、福田(1996)は、『人権および基本的自由の擁護のためのヨーロッパ協定』など『人権』に関する主要な国際的宣言ならびに条約」²⁷⁷を理解することを挙げており、人権および基本的自由

を擁護する知識を理解することを指摘している。そして、平沢（2005）は、「世界人権宣言をはじめとする国際的な文書ならびに、日本国憲法などで保障された諸権利の行使に関わる知識」²⁷⁸を挙げており、権利を行使していくための実践的な知識の重要性を指摘している。

上記のことから、「e 人権を擁護するための実践的知識」は、国際的な動向と関連している構成要素であり、人権を保護していくための支援団体の存在や、保護メカニズムに関する手続きに関する知識が知識的側面の要素であることが確認できる。

（6）「f 人間の尊厳の価値を感知する感覚」

価値的・態度的側面「f 人間の尊厳の価値を感知する感覚」に注目すると、ヨーロッパ評議会における主要な目標における領域（ヨーロッパ評議会、2006）²⁷⁹では、人間の尊厳の価値を感知する感覚に関連している内容として、「社会的、文化的、言語的ないしは宗教的相違を超えて、人間の尊厳、自己価値および他人の価値を感知する感覚」が確認できる。また、「人権教育のための世界計画第4フェーズ（2020-2024）行動計画」²⁸⁰では、「(i)万人の尊厳及び権利の認識、並びに青少年が有する人権を促進及び保護する責任についての理解に基づく、自分自身及び他の人々の尊重」と明示しており、人間の尊厳の価値を認識することを挙げている。これらのことは、文部科学省（2008）が価値的・態度的側面について、「人間の尊厳、自己価値及び他者の価値を感知する感覚」²⁸¹を参照例として挙げている点と関連している。さらに、梅野（2015）は、「被害者の被害、痛みから目をそらさず、被害関係者の思いと尊厳に寄り添い、被害の事実を事実として共有すること、同じ場面に直面した際に自身のとるべき行為を考えることを大切にしていきたい」²⁸²と述べており、人間の尊厳の価値を感知することの重要性を指摘している。

上記のことから、「f 人間の尊厳の価値を感知する感覚」は、国際的な動向と関連している構成要素であり、自他の人間の尊厳の価値を感知したり、認識したりすることが価値的・態度的側面の要素であることが確認できる。

（7）「g 自他の人権を尊重しようとする意欲・態度」

価値的・態度的側面「g 自他の人権を尊重しようとする意欲・態度」に注目すると、ヨーロッパ評議会における主要な目標における領域（ヨーロッパ評議会、2006）²⁸³では、自他の人権を尊重しようとする意欲・態度に関連している内容として、「正義感覚、自由、平等および多様性を尊重するという理想に向けて活動しようとする意欲」が確認できる。また、「人権教育のための世界計画第4フェーズ（2020-2024）行動計画」²⁸⁴では、「(ix)各人が他の人々と協力することにより居住地域や世界で人権の推進に寄与できるという信念、人権のための協調した取組を、例えば、リーダー、仲介者若しくは活動家として行う意欲」と明示しており、人間の尊厳の価値を認識することを挙げている。これらのことは、文部科学省（2008）が価値的・態度的側面について、「自己についての肯定的態度」と「自他の価値を尊重しようとする意欲や態度」²⁸⁵を参照例として挙げている点と関連している。さらに、中川（2002）は、人権学習の基本的な視点として、「人権や人権問題についての積極的な態度や関心をもつ」²⁸⁶と述べており、自他の人権を尊重していく積極的な態度や関心を醸成

することの重要性を指摘している。

上記のことから、「g 自他の人権を尊重しようとする意欲・態度」は、国際的な動向と関連している構成要素であり、自他の人権を尊重するために、積極的に人権のための活動を行うことへの意欲や態度が価値的・態度的側面の要素であることが確認できる。

（８）「h 偏見をもたずに多様性を尊重しようとする意欲・態度」

価値的・態度的側面「h 偏見をもたずに多様性を尊重しようとする意欲・態度」に注目すると、ヨーロッパ評議会における主要な目標における領域（ヨーロッパ評議会、2006）²⁸⁷では、自他の人権を尊重しようとする意欲・態度に関連している内容として、「正義感覚、自由、平等および多様性を尊重するという理想に向けて活動しようとする意欲」や、「好奇心、多様性への開かれた心と肯定的評価」が確認できる。また、「人権教育のための世界計画第4フェーズ（2020-2024）行動計画」²⁸⁸では、「(ii)多様性の尊重及びその価値の評価。これには、包摂的な言語及び態度を用いること、及び人種、肌の色、性別、年齢、言語、宗教、政治若しくはその他の意見、出身国、民族的又は社会的出自、財産、出生、居住地、障害、性的指向及び性自認、並びにその他の理由による差別に反対することなどが含まれる」や、「(iii)青少年が自ら持っている偏見や偏りに気付くなどの自己反省及び学びに対する開放性、並びに人権の原則に即して個人の行動を改善するよう、そうした偏見や偏りを克服することのコミットメント」と明示しており、人間の尊厳の価値を認識することを挙げている。これらのことは、文部科学省（2008）が価値的・態度的側面について、「多様性に対する開かれた心と肯定的評価」や、「正義、自由、平等などの実現という理想に向かって活動しようとする意欲や態度自己についての肯定的態度」²⁸⁹を参照例として挙げている点と関連している。さらに、平沢（2005）は、人権教育で育成する態度について、「財産、学歴、地位、出身、人種、民族、障害の有無、性別など、あらゆる属性の違いにかかわらず、人と水平に関わろうとする姿勢」²⁹⁰が重要であることを述べており、あらゆる属性に対して偏見をもたずに多様な人々と水平に関わろうとする態度を醸成することの重要性を指摘している。

上記のことから、「h 偏見をもたずに多様性を尊重しようとする意欲・態度」は、国際的な動向と関連している構成要素であり、自分と異なる場合でも、偏見をもたずに多様性を尊重することへの意欲や態度が価値的・態度的側面の要素であることが確認できる。

（９）「i 人権が尊重される社会を構築するための意欲や態度」

価値的・態度的側面「i 人権が尊重される社会を構築するための意欲や態度」に注目すると、ヨーロッパ評議会における主要な目標における領域（ヨーロッパ評議会、2006）²⁹¹では、自他の人権を尊重しようとする意欲・態度に関連している内容として、「自己自身の行為に対する責任感、個人的ならびに社会的な変化に関与する責務」が確認できる。また、「人権教育のための世界計画第4フェーズ（2020-2024）行動計画」²⁹²では、「(iv)人権及び正義に関連するテーマへの積極的な関心」や、「(viii)人権を保護し、傍観者にならないことへのコミットメント」と明示しており、人権を保護する社会を構築していくことへの感心や保護していくことを挙げており、文部科学省（2008）

が価値的・態度的側面について、「社会の発展に主体的に関与しようとする意欲や態度等」²⁹³を参照例として挙げている点と関連している。さらに、平沢(2005)は、人権教育で育成する態度について、「社会的な問題やことがらを自分とは無関係ととらえるのではなく、自分なりのやり方で社会的な問題やことがらに関与していこうとする姿勢」²⁹⁴が重要であることを述べており、社会的な問題と自己を結び付けて関与していく態度を醸成することの重要性を指摘している。

上記のことから、「i 人権が尊重される社会を構築するための意欲や態度」は、国際的な動向と関連している構成要素であり、社会的な問題やことがらを自分ごととして捉えて人権尊重の観点から社会を構築していくことへの意欲や態度が価値的・態度的側面の要素であることが確認できる。

(10) 「j 人権侵害を受けている方々を支援しようとする意欲・態度」

価値的・態度的側面「j 人権侵害を受けている方々を支援しようとする意欲・態度」に注目すると、ヨーロッパ評議会における主要な目標における領域(ヨーロッパ評議会、2006)²⁹⁵では、自他の人権を尊重しようとする意欲・態度に関連している内容として、「他人への共感ならびに連帯性、人権が脅威にさらされている人々を支援するための関与」が確認できる。また、「人権教育のための世界計画第4フェーズ(2020-2024)行動計画」²⁹⁶では、「(vii)人権侵害、不公正及び差別に苦しむ人々(特に、社会的に排除されているか、あるいは脆弱な状況に置かれた集団)に対する共感と連帯。」と明示しており、人権侵害を受けている人々を支援することを挙げている。これらのことは、文部科学省(2008)が価値的・態度的側面について、「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」²⁹⁷を参照例として挙げている点と関連している。さらに、平沢(2005)は、人権教育で育成する態度について、「問題があると認識したり、感じたりしたときに、そのままに放置するのではなく、状況改善のために働きかけようとする姿勢」²⁹⁸が重要であることを述べており、問題が生じた際にはそのまま放置するのではなく状況を改善するために関与していく態度を醸成することの重要性を指摘している。

上記のことから、「j 人権侵害を受けている方々を支援しようとする意欲・態度」は、国際的な動向と関連している構成要素であり、人権侵害や差別に苦しむ人々を支援していくことへの意欲や態度であり、国内においては人権課題の解消に向けた意欲や態度が価値的・態度的側面の要素であることが確認できる。

(11) 「k 人権の観点から自己自身の行為を省察し、主体的に関与しようとする意欲・態度」

価値的・態度的側面「k 人権の観点から自己自身の行為を省察し、主体的に関与しようとする意欲・態度」に注目すると、ヨーロッパ評議会における主要な目標における領域(ヨーロッパ評議会、2006)²⁹⁹では、人権の観点から自己自身の行為を省察し、主体的に関与しようとする意欲・態度に関連している内容として、「自己自身の行為に対する責任感、個人的ならびに社会的な変化に関与する責務」が確認できる。また、「人権教育のための世界計画第4フェーズ(2020-2024)行動計画」³⁰⁰では、「(v) 権利、責任、平等、多様性、非差別、社会的結束、並びに文化及び宗教の壁を超えた対話の間にある関連性の真価についての評価」や、「(vi)人権を主張する自信、並びに義務履行者

が人権を保護、尊重及び履行することに対する期待」と明示しており、人権を保護したり、尊重したりしていくために、人権の諸概念を踏まえて自己自身の行為に関する責任や責務を省察することを挙げている。これらのことは、文部科学省（2008）が価値的・態度的側面について、「人権の観点から自己自身の行為に責任を負う意志や態度」³⁰¹を参照例として挙げている点と関連している。さらに、平沢（2005）³⁰²は、社会的な問題やことがらを自分とは無関係ととらえるのではなく、自分なりのやり方で社会的な問題やことがらに関与していこうとする姿勢を具体的な内容として挙げている。

上記のことから、「k 人権の観点から自己自身の行為を省察し、主体的に関与しようとする意欲・態度」は、国際的な動向と関連している構成要素であり、人権の諸概念を踏まえて自己自身の行為に関する責任や責務を省察し、人権を保護したり、尊重したりしていく意欲や態度が価値的・態度的側面の要素であることが確認できる。

（1 2）「1 互いの相違を認めて受容する技能」

技能的側面「1 互いの相違を認めて受容する技能」に注目すると、ヨーロッパ評議会における主要な目標における領域（ヨーロッパ評議会、2006）³⁰³では、互いの相違を認めて受容する技能に関連している内容として、「能動的な傾聴とコミュニケーション：自己自身の人権ならびに他の人々の人権を擁護するために、自分とはちがう意見をも傾聴できる技能」が確認できる。また、「人権教育のための世界計画第4フェーズ（2020-2024）行動計画」³⁰⁴では、「(vi)様々な政府レベルで青少年に影響を与える政策・計画の策定及び意思決定を導き、参加し、また影響を及ぼし、話し合いや議論（人権に対する青少年特有の障壁に関するものを含む）を導き、また参加し、物議を醸している人権に関するテーマに、配慮が行き届いた建設的な形で寄与する」と明示しており、他者の人権を擁護するために、他者の意見を傾聴するとともに、話し合いや議論によって建設的に人権を促進していくための活動を挙げている。これらのことは、文部科学省（2008）が技能的側面について、「人間の尊厳の平等性を踏まえ、互いの相違を認め、受容できるように諸技能」³⁰⁵を参照例として挙げている点と関連している。さらに、平沢（2005）³⁰⁶は、背景や価値観が異なる人であっても肯定的な関係を築くスキルを具体例として挙げており、相手が異文化に属する人や見解が異なる人であっても拒否的、不寛容な姿勢で関わるのではなく、共通性を見いだしながら前向きにつながるような関係をつくりだすことを強調する。

上記のことから、「1 互いの相違を認めて受容する技能」は、国際的な動向と関連している構成要素であり、人権を促進したり保護したりする活動を実行していく上で、価値観が異なる他者の意見を傾聴したり、受容したりして人権を擁護していくことが、技能的側面の要素であることが確認できる。

（1 3）「m 他者の痛みや感情を共感的に受容するための想像力や感受性」

技能的側面「m 他者の痛みや感情を共感的に受容するための想像力や感受性」に注目すると、ヨーロッパ評議会における主要な目標における領域（ヨーロッパ評議会、2006）³⁰⁷や、「人権教育のた

めの世界計画第4フェーズ（2020-2024）行動計画」³⁰⁸では、他者の痛みや感情を共感的に受容するための想像力や感受性に関する具体的な記述は確認できない。そのため、国際的な動向と関連性が乏しいように思われるが、文部科学省（2008）³⁰⁹は、「国連の『人権教育のための世界計画』行動計画では、人権教育について『知識の共有、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』ものとし、その要素として（a）知識及び技術－人権及び人権保護の仕組みを学び、日常生活で用いる技術を身に付けること、（b）価値、姿勢及び行動－価値を発展させ、人権擁護の姿勢及び行動を強化すること、（c）行動－人権を保護し促進する行動をとることが、含まれるものとしている。これらを踏まえれば、人権教育の目的を達成するためには、まず、人権や人権擁護に関する基本的な知識を確実に学び、その内容と意義についての知的理解を徹底し、深化することが必要となる。また、人権が持つ価値や重要性を直感的に感受し、それを共感的に受けとめるような感性や感覚、すなわち人権感覚を育成することが併せて必要となる。」と明示している。また、文部科学省（2008）は、技能的側面について、「他者の痛みや感情を共感的に受容するための想像力や感受性」³¹⁰を参照例として挙げており、人権が持つ価値や重要性を直感的に感受し、それを共感的に受けとめるような感性や感覚の醸成は、国際的な動向を踏まえた上で人権教育を通じて育てたい資質・能力として説明している。

一方、梅野（2013）³¹¹は、人権侵害を受けた方々の現状や悲痛な心情を共有していくことの重要性をふまえつつ、日本における人権課題をめぐる問題状況を国民的課題として共有することの重要性を強調している。また、梅野（2013）³¹²は、人権教育におけるコミュニケーション・アクティビティの役割は、自分自身が他者の心身の痛みに向き合い、これを受容的共感的に想像し、正義感をもって対応し行為する能力を醸成していくことを人権教育における重要な能力として挙げている。さらに、人権侵害、被害の事実から目をそらさずに、被害者の痛みと姿を記憶にとどめることが、次の機会に、自身の人権感覚を前に進めるものとなることを強調する（梅野、2015）³¹³。

上記のことを踏まえれば、「m 他者の痛みや感情を共感的に受容するための想像力や感受性」は、国際的な動向を考慮しながら、国内の独自性が反映されている技能的側面の構成要素だと考えられる。

（14）「n 自他を尊重するためのコミュニケーション技能」

技能的側面「n 自他を尊重するためのコミュニケーション技能」に注目すると、ヨーロッパ評議会における主要な目標における領域（ヨーロッパ評議会、2006）³¹⁴では、自他を尊重するためのコミュニケーション技能に関連している内容として、「能動的な傾聴とコミュニケーション：自己自身の人権ならびに他の人々の人権を擁護するために、自分とはちがう意見をも傾聴できる技能」が確認できる。また、「人権教育のための世界計画第4フェーズ（2020-2024）行動計画」³¹⁵では、「(viii) 人権に関する政策又は法令の改正を（例：教育環境、コミュニティ又は社会の状況に照らし）求める提案を作成及び擁護し、居住地域の内外において、人権基準を用い、合法的及び非暴力的な方法で義務履行者に対する権利を主張する」と明示しており、人権を尊重していくためには、能動的なコミュニケーションや、差別を是正するために人権基準を用いて非暴力的な方法による技能を強調している。また、「人権教育のための世界計画第4フェーズ（2020-2024）行動計画」³¹⁶では、「(x)

オンライン及びオフラインのヘイト（憎悪）及び差別と闘い、メディア・リテラシーを育み、ソーシャルメディア上のリスク（獲物を狙っている者との接触を含む）、暴力的なコンテンツ、いじめ、ヘイトスピーチ、及び暴力的な過激主義者に対処する。」と明示しており、メディア・リテラシーに関しての重要性もこれからの人権教育の視点として重要なことが確認できる。これらのことから、文部科学省（2008）が技能的側面について、「能動的な傾聴、適切な自己表現等を可能とするコミュニケーション技能」や、「他の人と対等で豊かな関係を築くことのできる社会的技能」³¹⁷を参照例として挙げている点と関連している。

さらに、福田(1996)は、「知的諸技能（様々なかたちの言語コミュニケーション技能）」³¹⁸を身につけることを挙げており、他者と言語によるコミュニケーションをとる技能の重要性を指摘している。さらに、平沢(2005)は、人権教育で育成するスキルについて、「気持ちや考えを言語的、非言語的に伝えるスキル」³¹⁹が重要であることを述べており、言語だけでなく、非言語によるコミュニケーションをとっていくスキルを身につけることの重要性を指摘している。

上記のことから、「n 自他を尊重するためのコミュニケーション技能」は、国際的な動向と関連している構成要素であり、自他を尊重していくために人権基準を用いて非暴力的な方法による技能として、言語や非言語に関する技能やメディア・リテラシーに関する技能を習得していくことが、技能的側面の要素であることが確認できる。

（15）「o 偏見や差別を見きわめる技能」

技能的側面「0 偏見や差別を見きわめる技能」に注目すると、ヨーロッパ評議会における主要な目標における領域(ヨーロッパ評議会、2006)³²⁰では、自他を尊重するためのコミュニケーション技能に関連している内容として、「地域レベルでも、全世界レベルでも、人権の促進と保護のために活動できる技能」が確認できる。また、「人権教育のための世界計画第4フェーズ（2020-2024）行動計画」³²¹では、「(ii) 自分自身及び他の人々の人生の重要な領域（教育及び職業環境、家族及びコミュニティなど）に関連する重要な人権問題を見極める」、「(iv) 青少年の個人的、教育的及び職業的ニーズ・興味に関連する人権の情報及びリソースを、情報通信技術の利用などにより探し出し、情報リソース（メディア及び学習リソースを含む）を評価し、その見解、偏り及び信頼性を見分ける」と明示しており、人権の保護と促進のために、人権問題を見極めたり、情報リソースに関する偏りを見分けることを挙げている。これらのことは、文部科学省（2008）が技能的側面について、「人間関係のゆがみ、ステレオタイプ、偏見、差別を見きわめる技能」³²²を参照例として挙げている点と関連している。さらに、福田(1996)は、「情報処理・判断、偏見等を見極める技能等の「判断的技能」³²³を身につけることを挙げており、情報処理・判断、偏見等を見極めていく技能の重要性を指摘している。

上記のことから、「0 偏見や差別を見きわめる技能」は、国際的な動向と関連している構成要素であり、人権の保護と促進の観点から、情報リソースに偏見をもたずに見極める技能を習得していくことが、技能的側面の要素であることが確認できる。

（１６）「p 協力的・建設的に問題解決する技能」

技能的側面「p 協力的・建設的に問題解決する技能」に注目すると、ヨーロッパ評議会における主要な目標における領域(ヨーロッパ評議会、2006)³²⁴では、自他を尊重するためのコミュニケーション技能に関連している内容として、「社会的集団を組織したり、参加したりする能力」や、「協力的に活動したり、対立に対して建設的に取り組める能力」が確認できる。また、「人権教育のための世界計画第4フェーズ(2020-2024)行動計画」³²⁵では、「(ix)私的及び公的な領域において、人権の促進及び保護のための活動(市民の意識啓発のための活動を含む)を準備・実行し、人権に関する組織づくり及びキャンペーンの取組(権利侵害の被害者のためのものを含む)を指揮し、適切な方法論を用いて人権教育活動を実施する。」と明示しており、人権の促進や保護のためには、対立的問題に対して、市民が建設的に協力していく能力を挙げている。これらのことから、文部科学省(2008)が技能的側面について、「対立的問題を非暴力的で、双方にとってプラスとなるように解決する技能」³²⁶を参照例として挙げている点と関連している。さらに、福田(1996)は、「非暴力的問題解決の技能等々」³²⁷を身につけることを挙げており、非暴力によって問題を建設的に解決していく技能の重要性を指摘している。また、中川(2002)は、「人権の養護・促進に寄与し、人権問題の解決に資する技能」³²⁸の重要性を指摘している。

上記のことから、「p 協力的・建設的に問題解決する技能」は、国際的な動向と関連している構成要素であり、対立的問題においては、非暴力かつ建設的に協力していくように寄与していく技能を習得していくことが、技能的側面の要素であることが確認できる。

（１７）「q 複数の情報を合理的・分析的・批判的に思考する技能」

技能的側面「q 協力的・建設的に問題解決する技能」に注目すると、ヨーロッパ評議会における主要な目標における領域(ヨーロッパ評議会、2006)³²⁹では、自他を尊重するためのコミュニケーション技能に関連している内容として、「批判的思考：関連する情報を発見し、証拠を批判的に査定し、先入観や偏見を自覚し、さまざまな形態のごまかしを認識し、合理的な判断を基礎として決断できる技能」が確認できる。また、「人権教育のための世界計画第4フェーズ(2020-2024)行動計画」³³⁰では、「(i)過去及び現代の政治的、法的、経済的、文化的及び社会的プロセスを、人権の観点から、人権に関する専門用語を用い分析する」や、「(iii)根本原因及び結果を含む人権侵害の特定及び分析を行い、人権の実現が個人又は集団にもたらす利益を特定する」、「(xi) 情報通信技術の進歩が人権の保護、尊重及び実現に与える影響(ソーシャルメディアに関連するリスク及び機会を含む)を特定及び分析する」と明示しており、人権の保護に向けて複数の情報を分析し、均衡をとった判断を行うことに言及している。これらのことから、文部科学省(2008)が技能的側面について、「複数の情報源から情報を収集・吟味・分析し、公平で均衡のとれた結論に到達する技能」³³¹を参照例として挙げている点と関連している。さらに、平沢(2005)は、「批判的に思考するスキル」³³²として、事実やデータをもとにしながら、多面的で批判的な思考をすることで、状況や問題を分析し、一定の認識や見解をまとめていくスキルを例として挙げている。

上記のことから、「q 協力的・建設的に問題解決する技能」は、国際的な動向と関連している構

成要素であり、人権の保護に向けて複数の情報を分析し、均衡がとれた見解をまとめていく技能を習得していくことが、技能的側面の要素であることが確認できる。

(18) 人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素の特徴の考察

これまで、「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」(河野辺、2017)³³³と、ヨーロッパ評議会の『人権教育のためのコンパス[羅針盤]』における「知識理解(Knowledge and understanding)」、「技能(Skills)」、「態度・価値(Attitude and values)」や、「人権教育のための世界計画第4フェーズ(2020-2024)行動計画」³³⁴に明示されている「知識」、「スキル」、「姿勢」の領域における能力と関連性を検討してきた。表6に人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素と先行研究の一覧を整理したように、「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」(河野辺、2017)³³⁵は、人権教育に関する国際的な動向と関連性が認められる。なお、「人権教育のための世界計画第4フェーズ(2020-2024)行動計画」³³⁶では、差別を是正するためにメディア・リテラシーやオンラインを活用していく技能を身に付ける重要性が指摘されていることを併せて確認しておきたい。

国内においては、「人権教育・啓発に関する基本計画」(閣議決定 2002 年)において、国内における人権及び人権教育上の課題として、①「女性」、②「子ども」、③「高齢者」、④「障害者」、⑤「同和問題」、⑥「アイヌの人々」、⑦「外国人」、⑧「HIV 感染者・ハンセン病患者等」、⑨「刑を終えて出所した人」、⑩「犯罪被害者等」、⑪「インターネットによる人権侵害」、⑫「北朝鮮当局による拉致問題等」³³⁷などが国の「重要課題」として位置付けられており、人権教育を通じて育てたい資質・能力は人権課題を解消に向けた資質・能力だと考えられる。このことから、「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」は、国際的な動向と関連性がありつつも、[第三次とりまとめ](文部科学省、2008)³³⁸や先行研究によって国内独自の人権教育に関する研究の内容が反映されている。具体的には、知識的側面「b 人権や人権課題の歴史・現状に関する知識」と技能的側面「m 他者の痛みや感情を共感的に受容するための想像力や感受性」が挙げられる。つまり、人権課題に関する知的理解や、他者の痛みや感情を共感的に受容するための想像力や感受性を育成すべき資質・能力に位置づけていることは、国内独自の人権教育に関する研究の内容が反映されている構成要素であることが考察できる。なお、国内における人権教育は、「人権教育及び人権啓発の推進に関する法律」の第7条³³⁹に基づいて、2002年に「人権教育・啓発に関する基本計画」が閣議決定され、総合的かつ計画的に推進されてきた。人権教育・啓発の推進方策としては、人権に関わる普遍的な概念を念頭に置き、人権尊重の理念の実現に向けて推進される人権一般の普遍的な視点からの取組と、各人権課題に関するあらゆる偏見や差別をなくすために、様々な人権課題に関わる差別意識の解消を図る個別的な視点からの取組に大別できる。つまり、人権に関わる普遍的な概念は国際的な動向や先行研究を基盤としており、様々な人権課題に関わる差別意識の解消を図る個別的な視点からの取組に関しては国内の独自性が反映されていると考えられる。とりわけ、⑤「同和問題」や⑧「HIV 感染者・ハンセン病患者等」、⑫「北朝鮮当局による拉致問題等」は、国内の固有の人権課題であることを確認しておきたい。

なお、「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)が策定さ

れてから約 20 年後に、「ハンセン病家族国家賠償請求訴訟の判決受入れに当たっての内閣総理大臣談話」（令和元年 7 月 12 日閣議決定）³⁴⁰が明示されている。具体的には、ハンセン病に係る偏見・差別の解消に向けた取組を強化していくことや、各人権課題に関するあらゆる偏見や差別をなくすために差別や偏見のない社会を目指して人権啓発、人権教育などの普及啓発活動を強化していくことが強調されている。上記のことからも、国内における人権教育の授業実践を分析するための指標としての役割を実証していくためには、人権課題に関する授業記録に適応できるかは重要な観点となる。

さらに、第 1 章第 2 節で前述したように、河野辺 (2017)³⁴¹が提案している「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」を活用して、人権教育の観点から道徳授業の授業分析の指標として適応できるのかについては、道徳教科書に掲載されている人権課題を題材とした道徳授業の分析する指標として適応できるのかが実証されていない点を確認した。様々な人権課題に関わる差別意識の解消を図る個別的な視点からの取組に関しては国内の人権教育の独自性が反映されていることを踏まえれば、使用義務が生じる道徳教科書に掲載されている人権課題を題材とした教材の授業実践の分析に「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」が適応できるのかを実証していく必要がある。これまで、文部省は、『小学校道徳の指導資料』（文部省、1966）³⁴²を刊行すると共に、子どもが日常生活の生活経験をもとに道徳的問題と取り組むための補助教材として『心のノート』（文部科学省、2002）³⁴³を全国の小中学校に無償配布し、導入してきたが、道徳教育において使用義務が生じる「主たる教材」は存在しなかった。しかしながら、道徳科が新設されたことにより、道徳科の主たる教材である検定教科書が国内の小学校と中学校に無償で提供されており、学校教育の実践の場では道徳教科書を活用した道徳授業が中心になることが推察できる。そのため、道徳科が新設されて初めて採用された道徳教科書を対象とし、教科書会社ごとに人権課題と関連性がある教材の傾向や特色を検討していく必要がある。

一方で、人権教育の根拠となる法令が政府や自治体等の公共機関の役割と責務を明記している。また、各地の教育委員会が作成した人権教育資料は、学校教育において推奨されている。さらに、それらの人権教育資料は国際的な動向や研究の成果との関連性があるという指摘もある（梅野、2012）³⁴⁴。人権教育に関する指導の在り方は、特定の学校や個人の実践記録、研究団体等、様々な分野で検討されており、それらの重要性を軽んじるものではないことは当然であるが、教員研修に公的な責任をもつ教育委員会が刊行した人権教育資料は、人権教育を道徳授業で推進していく際の重要な教材としての役割を担っている。文部科学省 (2008)³⁴⁵は、人権教育を通じて育てたい資質・能力の 3 つの側面を育成するためには、「児童生徒が自ら主体的に、しかも学級の他の児童生徒たちとともに学習活動に参加し、協力的に活動し、体験することを通してはじめて身に付く」と指摘した上で、児童生徒の「協力」、「参加」、「体験」を中核とした参加型人権学習を人権教育における指導方法の原理として示しており、初等中等教育で推奨している。人権教育資料に掲載されている参加型人権学習を道徳授業として実践していくことも学校教育に実践の場において重要な要件だといえる。

第 1 章において確認したが、2000 年代初頭から小学校 1 年生の児童が学校生活や友人関係に不適応を起こす現象が小 1 プロBLEM³⁴⁶として問題視されており、子ども同士の対立を子どもたちだけで解決する体験が不足し、人間関係を学ぶための教育活動が小学校 1 年生において特に重要であ

ることが指摘されてきた（新保、2001）³⁴⁷。また、文部科学省の人権教育に関する状況調査の結果では、「発達段階によって自他の違いに気付かずトラブルになる場合も多い。多様性に対する態度をどのように育成していけばよいか（小学校）」³⁴⁸という課題が指摘されている。実効性が求められる道徳科において、小学校1年生を対象とした参加型人権学習は問題解決的な学習を道徳科で実践することにも期待がかかる。子どもの対立を子どもたちだけで解決する体験が不足している中、小学校低学年（1年生）を対象とした人権教育資料に掲載されている道徳授業の指導例示を実践していくことは、実効性へと質的転換を強調している道徳科が小1プロブレムを克服していくために期待されるところである。

以上のことから、本研究では、人権教育資料と道徳教科書に掲載されている教材を活用した道徳授業の記録を収集し、授業分析を進めていき、「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」が、小学校における道徳授業の授業分析の指標として適応できるのか、すなわち、小学校低学年（1年生）の児童を対象とした参加型人権学習（道徳授業）や人権課題を題材とした道徳授業の分析の指標として適応できるのかを検証していく。

-
- 112 グラハム・パイク、デイビッド・セルビー共著、中川喜代子 監訳、平岡昌樹 訳『ヒューマン・ライツ・楽しい活動事例集』、明石書店、1993年。
- 113 中川喜代子「新たな段階を迎えた人権教育・人権啓発—参加型学習導入・展開の可能性と課題を考える」、中川喜代子・岡崎裕、『参加型人権教育論 学校における人権教育の実践的課題』、明石書店、2000年、pp.219-260。
- 114 ヨーロッパ評議会・福田弘[訳]『コンパス【羅針盤】人権教育総合マニュアル』、人権教育啓発推進センター、2006年/『コンパシット【羅針盤】子どもを対象とする人権総合マニュアル』、人権教育啓発推進センター、2009年。
- 115 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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年。
- 116 中川喜代子・平成14年度文部科学省委託事業人権感覚育成プログラム研究開発委員会『人権感覚育成プログラム研究開発事業報告書』、2002年、p.26。
- 117 中川喜代子「人権教育における参加型学習—導入・展開の可能性と課題を考える—」、部落解放研究、120、2000年、p.13。
- 118 ヨーロッパ評議会・福田弘[訳]「コンパシット【羅針盤】子どもを対象とする人権総合マニュアル」、人権教育啓発推進センター、2009年、pp.59-67。
- 119 中川喜代子「人権教育における参加型学習—導入・展開の可能性と課題を考える—」、部落解放研究、120号、2000年、p.15。
- 120 中川喜代子「人権教育における参加型学習—導入・展開の可能性と課題を考える—」、部落解放研究、120号、2000年、p.13。
- 121 中川喜代子「新たな段階を迎えた人権教育・人権啓発—参加型学習導入・展開の可能性と課題を考える」、中川喜代子・岡崎裕、『参加型人権教育論 学校における人権教育の実践的課題』、明石書店、2000年、pp.219-260。
- 122 福田弘『人権意識を高める道徳教育』、学事出版、1996年、p.131。
- 123 福田弘『人権意識を高める道徳教育』、学事出版、1996年、p.131-132。
- 124 福田弘「現代の学校「道徳の時間」の意義」、『学校経営』43(6)、第一法規出版、1998年、pp.25-26。
- 125 ヨーロッパ評議会・福田弘[訳]『人権教育のためのコンパス【羅針盤】学校教育・生涯学習で使える総合マニュアル』、明石書店、2006年。
- 126 ヨーロッパ評議会・福田弘[訳]『コンパシット【羅針盤】子どもを対象とする人権総合マニュアル』、人権教育啓発推進センター、2009年。
- 127 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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年。
- 128 福田弘「今後の学校における人権教育の在り方について—『第三次とりまとめ』のねらいと課題を踏まえて」、『ヒューマンライツ』243、2008年、p.38。
- 129 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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年。
- 130 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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年、p.8。
- 131 平沢安政『解説と実践 人権教育のための世界プログラム』、解放出版社、2005年。
- 132 平沢安政『解説と実践 人権教育のための世界プログラム』、解放出版社、2005年、p.87。

- 133 平沢安政『解説と実践 人権教育のための世界プログラム』、解放出版社、2005 年、p.90.
- 134 平沢安政『解説と実践 人権教育のための世界プログラム』、解放出版社、2005 年、pp.90-91.
- 135 平沢安政『『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』、部落解放研究、188 号、部落解放研究所、2010 年、pp.67-69.
- 136 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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 年、p.8.
- 137 平沢安政「人権の視点に立った道德教育の推進 国際的な市民性教育の文脈のなかで」、部落解放研究、198 号、解放出版社、2013 年、p.4.
- 138 平沢安政「人権の視点に立った道德教育の推進 国際的な市民性教育の文脈のなかで」、『部落解放研究』、198 号、2013 年、p.7.
- 139 平沢安政「人権の視点に立った道德教育の推進 国際的な市民性教育の文脈のなかで」、『部落解放研究』、198 号、2013 年、p.8.
- 140 平沢(2013)は具体的な例として、「例えば、中学校における道德教育の「2.他者とのかかわり」の 2 番目に「思いやり」(2-2)という項目がある.この「思いやり」ということばは、抽象的なやさしさに偏った日本の人権教育の弱点ということで厳しく批判されてきた.筆者もまったく同感である.ではなぜそのように捉えられるのか.「思いやり」については、そのことば自体が「上から目線」であり、強者が弱者に「思いをかけてやる」というパターンリズムではないかとの批判がある.また、5 番目の「寛容の心」(2-5)も、社会に存在する異質性を大切に、多様性原理によってマジョリティの社会を変えるというのではなく、違いをもった存在をただ単に許容するだけに留まるとの批判を受けてきた.このような背景から、「これまでの道德教育はきわめてトップダウン的に伝統的価値を押し付ける傾向を強くもっており、その内容項目自体に問題がある」との批判が行われてきたと思われる.ところが、これらの内容項目そのものをすべて否定して、そこで思考をストップしてしまうと、人権教育と道德教育との間の溝を埋めることは不可能になってしまう.確かに「思いやり」ということばは、パターンリズムに陥りやすい限界を持った概念である.例えば「水平社宣言」においても「いたわる」ということと「人間を尊敬する」ということが異なるベクトルをもつものとして対比的に捉えられていたことが想起される.「いたわる」は、自らを安全な場所に置いたまま、ただ同情の思いを持つだけである.被差別の当事者を上から目線で捉えるまなざしや「思いやり」は、きわめて偽善的であって、人権文化を豊かにする上でむしろ妨害物になるということになる.しかし他方で、国際的には「ジャスティスとケア」ということがよくいわれている.その文脈で読み替えると「思いやり」というのは、他者に対する「ケア」という側面をもっており、必ずしもジャスティス(正義)に敵対するものとはいえない.むしろ「思いやる」ことを対定義し、別な人権的解釈や適切な教材、および学習方法を考案することによって、「思いやり」という内容項目を、より人権的な視点で扱う教材や学習の場をつくることにも可能ではないだろうか.他者の立場や状況に配慮し、その思いや考え方に共感的に「寄り添う」ということ自体は、人権教育や同和教育にいても非常に大切にされてきたことであり、そういう考え方は成り立ち得るだろう.」と述べている.
- 141 平沢安政「人権の視点に立った道德教育の推進 国際的な市民性教育の文脈のなかで」、『部落解放研究』、198 号、2013 年、pp.4-14.
- 142 森実「参加型学習」、『現代のエスプリ』、466、至文堂、2006 年、p.169.
- 143 森実「参加型学習」、『現代のエスプリ』、466、至文堂、2006 年、p.174.
- 144 森実『いま人権教育が変わる 国連人権教育 10 年の可能性』、部落解放・人権研究所、1995 年、pp.26-37.
- 145 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「人権教育の推進に関する取組状況の調査結果について」、2009 年.
- 146 森実「行動力を育む系統的人権学習の確立を 学校対象調査から導かれる課題」、部落解放、628 号、2010 年、pp.31-40.
- 147 森実「行動力を育む系統的人権学習の確立を 学校対象調査から導かれる課題」、部落解放、628 号、2010 年、pp.39-40.
- 148 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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 年.
- 149 森実『知っていますか?人権教育一問一答』、解放出版社、2013 年、p.113.
- 150 森実『知っていますか?人権教育一問一答』、解放出版社、2013 年、p.114.
- 151 梅野正信「学校・地域における人権教育の指導方法についてー自己実現と「共に生きる社会」の構築に向けてー」、兵庫教育、61 巻第 8 号、2009 年、p.32.
- 152 梅野正信「人権教育資料の分析的研究 1ー『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ー」、上越教育大学研究紀要、31 巻、2012 年、pp.29-39.
- 153 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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 年.
- 154 梅野正信「生命の尊厳を基盤とした人権教育の充実」、兵庫教育、No777、2015 年、p.10.
- 155 梅野正信「人権教育資料の分析的研究 1ー『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ー」、上越教育大学研究紀要、31 巻、2012 年、pp.29-39.
- 156 梅野正信「人権教育資料の分析的研究 2ー人権課題に関わる指導例示の特色と傾向ー」、上越教育大学研究紀要、32 巻、2013 年、pp.59-74.
- 157 梅野正信「人権教育資料の分析的研究 2ー人権課題に関わる指導例示の特色と傾向ー」、上越教育大学研究紀要、32 巻、2013 年、p.72.
- 158 梅野正信「生命の尊厳を基盤とした人権教育の充実」、兵庫教育、777、2015 年、p.11.
- 159 梅野正信『言葉』と『コミュニケーション』の技法を高めるー運動部活動指導者のコミュニケーション技法、人権感覚をどう育むか、『SYNAPSE』、9 月号、2013 年、p.35.

- 160 梅野正信『『言葉』と『コミュニケーション』の技法を高める—運動部活動指導者のコミュニケーション技法、人権感覚をどう育むか』、『SYNAPSE』、9月号、2013年、pp.32-35.
- 161 林尚示「特別活動がはぐくむ能力・態度とは何か—人権教育の視点から—」、日本特別活動学会紀要、22号、2014年、p17.
- 162 林尚示「特別活動がはぐくむ能力・態度とは何か—人権教育の視点から—」、日本特別活動学会紀要、22号、2014年、p18.
- 163 林尚示「特別活動がはぐくむ能力・態度とは何か—人権教育の視点から—」、日本特別活動学会紀要、22号、2014年、p18.
- 164 林尚示「特別活動がはぐくむ能力・態度とは何か—人権教育の視点から—」、日本特別活動学会紀要、22号、2014年、p18.
- 165 林尚示「特別活動がはぐくむ能力・態度とは何か—人権教育の視点から—」、日本特別活動学会紀要、22号、2014年、p19.
- 166 島恒生「人権教育と道德教育の関連」、『部落解放研究』、198号、2013年、p.15.
- 167 文部科学省『小学校学習指導要領』、2008年.
- 168 文部科学省『小学校学習指導要領解説 道德編』、2008年.
- 169 島恒生「人権教育と道德教育の関連」、『部落解放研究』、198号、2013年、p.16.
- 170 島恒生「人権教育と道德教育の関連」、『部落解放研究』、198号、2013年、pp.16-17.
- 171 文部省「手品師」『小学校 道德の指導資料とその利用 1』、1976年. なお、「手品師」の概要は以下の通りである.
「寂しそうにしている男の子を相手に、一人の手品師が手品を見せる.その男の子はとても喜び、「明日も見せて欲しい」と言う.そこで手品師は、翌日もその男の子に手品を見せる約束をした.ところがその夜、手品師のもとに大劇場への出演という、自分の夢を叶える大チャンスが掛かってくる.手品師は、迷いに迷う.そして、最後にきっぱりと誘いを断り、翌日、男の子に手品を見せたという話である。」島恒生(2013、17)より抜粋.
- 172 島恒生「人権教育と道德教育の関連」、『部落解放研究』、198号、2013年、p.17.
- 173 島恒生「人権教育と道德教育の関連」、『部落解放研究』、198号、2013年、p.27.
- 174 島恒生「人権教育と道德教育の関連」、『部落解放研究』、198号、2013年、p.16.
- 175 島恒生「人権教育と道德教育の関連」、『部落解放研究』、198号、2013年、p.16.
- 176 ヨーロッパ評議会・福田弘[訳]『人権教育のためのコンパス【羅針盤】学校教育・生涯学習で使える総合マニュアル』、明石書店、2006年.
- 177 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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年、pp.5-7.
- 178 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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年、pp.5-7.
- 179 ヨーロッパ評議会・福田弘[訳]『人権教育のためのコンパス【羅針盤】学校教育・生涯学習で使える総合マニュアル』、明石書店、2006年.
- 180 ヨーロッパ評議会・福田弘[訳]『コンパシート【羅針盤】子どもを対象とする人権総合マニュアル』、人権教育啓発推進センター、2009年.
- 181 グラハム・バイク、デイビッド・セルビー共著、中川喜代子 監訳、平岡昌樹 訳『ヒューマン・ライツ・楽しい活動事例集』、明石書店、1993年.
- 182 外務省「人権教育のための国連10年国連行動計画」、http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/kyoiku/pdfs/k_keikaku3.pdf. (外務省公式 HP 2020.6.4 検索)、1994年.
- 183 平沢安政『解説と実践 人権教育のための世界プログラム』、解放出版社、2005年、pp.106-107.
- 184 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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年、pp.5-7.
- 185 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「人権教育の推進に関する取組状況の調査結果について」、2009年. / 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年.
- 186 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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年、pp.5-7.
- 187 国連「人権教育のための世界計画第1フェーズ(2005-2007)行動計画」、<http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/kyoiku/index.htm>. (外務省公式 HP 2020.6.4 検索)、2004年.
- 188 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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年.
- 189 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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年、pp.5-7.
- 190 岩田一彦「教育実践学の理念」、兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科 編『教育実践学の構築—モデル論文の分析と理念型の提示を通して—』、東京書籍、2006年、pp.10-21.
- 191 岩田(2006) は、教育実践学の視座から研究を進めるためには、学校教育における実践との関係を常に中核に置きながら、子どもの学びや社会とのつながりの中で、理論と実践を往還させた理論にはどのような意義や成果があったのかを客観的な分析や批判に耐えられる形で提示する必要性を説明している.
- 192 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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年.

- 193 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」（平成 11 年 7 月 29 日人権擁護推進審議会答申）1999 年.
- 194 「人権教育及び人権啓発の推進に関する法律」、平成 12 年 12 月 6 日法律第 147 号、2000 年.
- 195 「人権教育・啓発に関する基本計画」、平成 14 年 3 月閣議決定(策定)、平成 23 年 4 月閣議決定(変更)、なお、変更の内容は、第 4 章 2 中(12)を(13)とし、(11)の次に、北朝鮮当局による拉致問題等を追加した.
- 196 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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〕」、文部科学省公式 HP
「https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/024/report/_icsFiles/afieldfile/2016/05/02/1212300_001.pdf」(2020.5.26 検索) 2004 年.
- 197 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「人権教育の指導方法等の在り方について〔第二次とりまとめ〕」、文部科学省公式 HP
「https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/024/report/_icsFiles/afieldfile/2016/05/09/1212301_001.pdf」(2020.5.26 検索)2006 年.
- 198 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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 年.
- 199 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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 年、pp.5-7.
- 200 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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 年、pp.5-6.
- 201 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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 年.
- 202 谷口研二「持続可能な社会づくりの駆動力としての人権教育―「第三次とりまとめ」活用のために―」、リベラシオン、141、2011 年、p.7.
- 203 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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 年、pp.5-6.
- 204 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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 年、pp.5-6.
- 205 新福悦郎「水俣裁判判決書を教材として資質・能力の育成を目指した人権教育の事例研究」、教育実践学研究、13、2012 年、pp.1-10.
- 206 平沢安政『『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』、部落解放研究、188 号、部落解放研究所、2010 年、pp.67-69.
- 207 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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 年.
- 208 平沢安政『解説と実践 人権教育のための世界プログラム』、解放出版社、2005 年.
- 209 平沢安政『解説と実践 人権教育のための世界プログラム』、解放出版社、2005 年、p.87.
- 210 平沢安政『解説と実践 人権教育のための世界プログラム』、解放出版社、2005 年、p.90.
- 211 平沢安政『解説と実践 人権教育のための世界プログラム』、解放出版社、2005 年、pp.90-91.
- 212 平沢安政『『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』、部落解放研究、188 号、部落解放研究所、2010 年、pp.67-69.
- 213 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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 年.
- 214 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、19-1、2017 年、pp.1-13.
- 215 島恒生「人権教育と道德教育の関連」、『部落解放研究』、198 号、2013 年、p.16.
- 216 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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 年、pp.5-7.
- 217 ヨーロッパ評議会・福田弘[訳]『人権教育のためのコンパス[羅針盤]学校教育・生涯学習で使える総合マニュアル』、明石書店、2006 年.
- 218 ヨーロッパ評議会・福田弘[訳]『人権教育のためのコンパス[羅針盤]学校教育・生涯学習で使える総合マニュアル』、明石書店、2006 年、p.9.
- 219 ヨーロッパ評議会・福田弘[訳]『人権教育のためのコンパス[羅針盤]学校教育・生涯学習で使える総合マニュアル』、明石書店、2006 年、p.17.
- 220 島恒生「人権教育と道德教育の関連」、『部落解放研究』、198 号、2013 年、p.16.
- 221 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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 年、pp.5-7.
- 222 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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 年、pp.5-7.
- 223 島恒生「人権教育と道德教育の関連」、『部落解放研究』、198 号、2013 年、p.16.
- 224 国連「人権教育のための世界計画第 1 フェーズ（2005-2007）行動計画」、<http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/>

- kyoiku/index.htm. (外務省公式 HP 2020.6.4 検索)、2004 年。
- 225 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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 年。
- 226 外務省「人権教育のための国連 10 年国連行動計画 http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/kyoiku/pdfs/k_keikaku3.pdf. (外務省公式 HP 2020.10.20 検索)、1994 年。
- 227 国連「人権教育のための世界計画第 1 フェーズ (2005-2007) 行動計画」、<http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/kyoiku/index.htm>. (外務省公式 HP 2020.6.4 検索)、2004 年。
- 228 国連「人権教育のための世界計画第 1 フェーズ (2005-2007) 行動計画」、<http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/kyoiku/index.htm>. (外務省公式 HP 2020.6.4 検索)、2004 年、p.1.
- 229 国連「人権教育のための世界計画第 1 フェーズ (2005-2007) 行動計画」、<http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/kyoiku/index.htm>. (外務省公式 HP 2020.6.4 検索)、2004 年、p.2.
- 230 国連「人権教育のための世界計画第 2 フェーズ (2010-2014) 行動計画」https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/kyoiku/pdfs/k_keikaku_02ap.pdf. (外務省公式 HP 2020.10.20 検索)、2010 年。
- 231 国連「人権教育のための世界計画第 3 フェーズ (2015-2019) 行動計画」<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000090692.pdf>. (外務省公式 HP 2020.10.20 検索)、2014 年。
- 232 国連「人権教育のための世界計画第 4 フェーズ (2020-2024) 行動計画」<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/100083697.pdf>. (外務省公式 HP 2020.10.20 検索)、2019 年。
- 233 国連「人権教育のための世界計画第 4 フェーズ (2020-2024) 行動計画」<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/100083697.pdf>. (外務省公式 HP 2020.10.20 検索)、2019 年。
- 234 国連「人権教育のための世界計画第 4 フェーズ (2020-2024) 行動計画」<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/100083697.pdf>. (外務省公式 HP 2020.10.20 検索)、2019 年。
- 235 国連「人権教育のための世界計画第 4 フェーズ (2020-2024) 行動計画」<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/100083697.pdf>. (外務省公式 HP 2020.10.20 検索)、2019 年。
- 236 国連「人権教育のための世界計画第 4 フェーズ (2020-2024) 行動計画」<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/100083697.pdf>. (外務省公式 HP 2020.10.20 検索)、P.14、2019 年。
- 237 国連「人権教育のための世界計画第 4 フェーズ (2020-2024) 行動計画」<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/100083697.pdf>. (外務省公式 HP 2020.10.20 検索)、2019 年。
- 238 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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 年、pp.5-7.
- 239 島恒生「人権教育と道德教育の関連」、『部落解放研究』、198 号、2013 年、p.16.
- 240 国連「人権教育のための世界計画第 1 フェーズ (2005-2007) 行動計画」、<http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/kyoiku/index.htm>. (外務省公式 HP 2020.6.4 検索)、2004 年、p.1.
- 241 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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 年。
- 242 国連「人権教育のための世界計画第 4 フェーズ (2020-2024) 行動計画」<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/100083697.pdf>. (外務省公式 HP 2020.10.20 検索)、2019 年。
- 243 島恒生「人権教育と道德教育の関連」、『部落解放研究』、198 号、2013 年、p.16.
- 244 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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 年、pp.5-7.
- 245 国連「人権教育のための世界計画第 4 フェーズ (2020-2024) 行動計画」<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/100083697.pdf>. (外務省公式 HP 2020.10.20 検索)、2019 年。
- 246 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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 年、pp.5-7.
- 247 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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 年、pp.5-7.
- 248 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、19-1、2017 年、pp.1-13.
- 249 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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 年、pp.5-7.
- 250 国連「人権教育のための世界計画第 4 フェーズ (2020-2024) 行動計画」<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/100083697.pdf>. (外務省公式 HP 2020.10.20 検索)、2019 年。
- 251 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、19-1、2017 年、pp.1-13.
- 252 ヨーロッパ評議会・福田弘[訳]『人権教育のためのコンパス【羅針盤】学校教育・生涯学習で使える総合マニュアル』、明石書店、2006 年。
- 253 ヨーロッパ評議会・福田弘[訳]『人権教育のためのコンパス【羅針盤】学校教育・生涯学習で使える総合マニュアル』、明石書店、2006 年。
- 254 国連「人権教育のための世界計画第 4 フェーズ (2020-2024) 行動計画」<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/100083697.pdf>. (外務省公式 HP 2020.10.20 検索)、2019 年。
- 255 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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 年。

- 指導の在り方編」、2008 年。
- 256 福田弘『人権意識を高める道德教育』、学事出版、1996 年、p.131.
- 257 平沢安政『解説と実践 人権教育のための世界プログラム』、解放出版社、2005 年、pp.87-88.
- 258 ヨーロッパ評議会・福田弘[訳]『人権教育のためのコンパス【羅針盤】学校教育・生涯学習で使える総合マニュアル』、明石書店、2006 年。
- 259 国連「人権教育のための世界計画第 4 フェーズ（2020-2024）行動計画」<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/100083697.pdf>。(外務省公式 HP 2020.10.20 検索)、2019 年。
- 260 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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 年。
- 261 福田弘『人権意識を高める道德教育』、学事出版、1996 年、p.131.
- 262 平沢安政『解説と実践 人権教育のための世界プログラム』、解放出版社、2005 年、pp.87-88.
- 263 有村久春「人権・いじめ・個人情報の危機管理」、教育展望、57、2011 年、p.38.
- 264 梅野正信「人権教育資料の分析的研究 2—人権課題に関わる指導例示の特色と傾向—」、上越教育大学研究紀要、32 巻、2013 年、pp.59-74.
- 265 2011 年 4 月 1 日閣議決定により、「人権教育・啓発に関する基本計画」に「北朝鮮当局による拉致問題等」が追加され、学校教育において拉致問題等に対する理解を児童生徒に深めることが明示された。
- 266 ヨーロッパ評議会・福田弘[訳]『人権教育のためのコンパス【羅針盤】学校教育・生涯学習で使える総合マニュアル』、明石書店、2006 年。
- 267 国連「人権教育のための世界計画第 4 フェーズ（2020-2024）行動計画」<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/100083697.pdf>。(外務省公式 HP 2020.10.20 検索)、2019 年。
- 268 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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 年。
- 269 平沢安政『解説と実践 人権教育のための世界プログラム』、解放出版社、2005 年、pp.87-88.
- 270 ヨーロッパ評議会・福田弘[訳]『人権教育のためのコンパス【羅針盤】学校教育・生涯学習で使える総合マニュアル』、明石書店、2006 年。
- 271 国連「人権教育のための世界計画第 4 フェーズ（2020-2024）行動計画」<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/100083697.pdf>。(外務省公式 HP 2020.10.20 検索)、2019 年。
- 272 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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 年。
- 273 中川喜代子「新たな段階を迎えた人権教育・人権啓発—参加型学習導入・展開の可能性と課題を考える」、中川喜代子・岡崎裕、『参加型人権教育論 学校における人権教育の実践的課題』、明石書店、2000 年、pp.219-260.
- 274 ヨーロッパ評議会・福田弘[訳]『人権教育のためのコンパス【羅針盤】学校教育・生涯学習で使える総合マニュアル』、明石書店、2006 年。
- 275 国連「人権教育のための世界計画第 4 フェーズ（2020-2024）行動計画」<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/100083697.pdf>。(外務省公式 HP 2020.10.20 検索)、2019 年。
- 276 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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 年。
- 277 福田弘『人権意識を高める道德教育』、学事出版、1996 年、p.131.
- 278 平沢安政『解説と実践 人権教育のための世界プログラム』解放出版社、2005 年、pp.87-88.
- 279 ヨーロッパ評議会・福田弘[訳]『人権教育のためのコンパス【羅針盤】学校教育・生涯学習で使える総合マニュアル』、明石書店、2006 年。
- 280 国連「人権教育のための世界計画第 4 フェーズ（2020-2024）行動計画」<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/100083697.pdf>。(外務省公式 HP 2020.10.20 検索)、2019 年。
- 281 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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 年。
- 282 梅野正信「生命の尊厳を基盤とした人権教育の充実」、兵庫教育、777、2015 年、p.11.
- 283 ヨーロッパ評議会・福田弘[訳]『人権教育のためのコンパス【羅針盤】学校教育・生涯学習で使える総合マニュアル』、明石書店、2006 年。
- 284 国連「人権教育のための世界計画第 4 フェーズ（2020-2024）行動計画」<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/100083697.pdf>。(外務省公式 HP 2020.10.20 検索)、2019 年。
- 285 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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 年。
- 286 平成 14 年度文部科学省委託事業人権感覚育成プログラム研究開発委員会、『人権感覚育成プログラム研究開発事業報告書』、2002 年、p.10.
- 287 ヨーロッパ評議会・福田弘[訳]『人権教育のためのコンパス【羅針盤】学校教育・生涯学習で使える総合マニュアル』、明石書店、2006 年。
- 288 国連「人権教育のための世界計画第 4 フェーズ（2020-2024）行動計画」<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/100083697.pdf>。(外務省公式 HP 2020.10.20 検索)、2019 年。
- 289 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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 年。
- 290 平沢安政『解説と実践 人権教育のための世界プログラム』、解放出版社、2005 年、pp.89-90.
- 291 ヨーロッパ評議会・福田弘[訳]『人権教育のためのコンパス【羅針盤】学校教育・生涯学習で使える総合マニュアル』、明石書店、2006 年。
- 292 国連「人権教育のための世界計画第 4 フェーズ（2020-2024）行動計画」<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/100083697.pdf>. (外務省公式 HP 2020.10.20 検索)、2019 年。
- 293 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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 年。
- 294 平沢安政『解説と実践 人権教育のための世界プログラム』、解放出版社、2005 年、pp.89-90.
- 295 ヨーロッパ評議会・福田弘[訳]『人権教育のためのコンパス【羅針盤】学校教育・生涯学習で使える総合マニュアル』、明石書店、2006 年。
- 296 国連「人権教育のための世界計画第 4 フェーズ（2020-2024）行動計画」<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/100083697.pdf>. (外務省公式 HP 2020.10.20 検索)、2019 年。
- 297 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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。
- 298 平沢安政『解説と実践 人権教育のための世界プログラム』、解放出版社、2005 年、pp.89-90.
- 299 ヨーロッパ評議会・福田弘[訳]『人権教育のためのコンパス【羅針盤】学校教育・生涯学習で使える総合マニュアル』、明石書店、2006 年。
- 300 国連「人権教育のための世界計画第 4 フェーズ（2020-2024）行動計画」<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/100083697.pdf>. (外務省公式 HP 2020.10.20 検索)、2019 年。
- 301 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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 年。
- 302 平沢安政『解説と実践 人権教育のための世界プログラム』、解放出版社、2005 年、p.91.
- 303 ヨーロッパ評議会・福田弘[訳]『人権教育のためのコンパス【羅針盤】学校教育・生涯学習で使える総合マニュアル』、明石書店、2006 年。
- 304 国連「人権教育のための世界計画第 4 フェーズ（2020-2024）行動計画」<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/100083697.pdf>. (外務省公式 HP 2020.10.20 検索)、2019 年。
- 305 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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 年。
- 306 平沢安政『解説と実践 人権教育のための世界プログラム』、解放出版社、2005 年、p.91.
- 307 ヨーロッパ評議会・福田弘[訳]『人権教育のためのコンパス【羅針盤】学校教育・生涯学習で使える総合マニュアル』、明石書店、2006 年。
- 308 国連「人権教育のための世界計画第 4 フェーズ（2020-2024）行動計画」<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/100083697.pdf>. (外務省公式 HP 2020.10.20 検索)、2019 年。
- 309 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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 年、pp.4-5.
- 310 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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 年。
- 311 梅野正信「人権教育資料の分析的研究 2—人権課題に関わる指導例示の特色と傾向—」、上越教育大学研究紀要、32 巻、2013 年、pp.59-74.
- 312 梅野正信『言葉』と『コミュニケーション』の技法を高める—運動部活動指導者のコミュニケーション技法、人権感覚をどう育むか』、『SYNAPSE』、9 月号、2013 年、p.35.
- 313 梅野正信「生命の尊厳を基盤とした人権教育の充実」、兵庫教育、777、2015 年、pp.8-11.
- 314 ヨーロッパ評議会・福田弘[訳]『人権教育のためのコンパス【羅針盤】学校教育・生涯学習で使える総合マニュアル』、明石書店、2006 年。
- 315 国連「人権教育のための世界計画第 4 フェーズ（2020-2024）行動計画」<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/100083697.pdf>. (外務省公式 HP 2020.10.20 検索)、2019 年。
- 316 国連「人権教育のための世界計画第 4 フェーズ（2020-2024）行動計画」<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/100083697.pdf>. (外務省公式 HP 2020.10.20 検索)、2019 年。
- 317 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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 年。
- 318 福田弘『人権意識を高める道徳教育』、学事出版、1996 年、p131.
- 319 平沢安政『解説と実践 人権教育のための世界プログラム』、解放出版社、2005 年、p.91.
- 320 ヨーロッパ評議会・福田弘[訳]『人権教育のためのコンパス【羅針盤】学校教育・生涯学習で使える総合マニュアル』、明石書店、2006 年。
- 321 国連「人権教育のための世界計画第 4 フェーズ（2020-2024）行動計画」<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/100083697.pdf>. (外務省公式 HP 2020.10.20 検索)、2019 年。
- 322 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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 年。

- 323 福田弘『人権意識を高める道德教育』、学事出版、1996年、p.131.
- 324 ヨーロッパ評議会・福田弘[訳]『人権教育のためのコンパス【羅針盤】学校教育・生涯学習で使える総合マニュアル』、明石書店、2006年.
- 325 国連「人権教育のための世界計画第4フェーズ（2020-2024）行動計画」<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/100083697.pdf>. (外務省公式 HP 2020.10.20 検索)、2019年.
- 326 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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年.
- 327 福田弘『人権意識を高める道德教育』、学事出版、1996年、p.131.
- 328 平成14年度文部科学省委託事業人権感覚育成プログラム研究開発委員会、『人権感覚育成プログラム研究開発事業報告書』、2002年、p.26.
- 329 ヨーロッパ評議会・福田弘[訳]『人権教育のためのコンパス【羅針盤】学校教育・生涯学習で使える総合マニュアル』、明石書店、2006年.
- 330 国連「人権教育のための世界計画第4フェーズ（2020-2024）行動計画」<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/100083697.pdf>. (外務省公式 HP 2020.10.20 検索)、2019年.
- 331 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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年.
- 332 平沢安政『解説と実践 人権教育のための世界プログラム』、解放出版社、2005年、p.91.
- 333 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、19-1、2017年、pp.1-13.
- 334 国連「人権教育のための世界計画第4フェーズ（2020-2024）行動計画」<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/100083697.pdf>. (外務省公式 HP 2020.10.20 検索)、2019年.
- 335 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、19-1、2017年、pp.1-13.
- 336 国連「人権教育のための世界計画第4フェーズ（2020-2024）行動計画」<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/100083697.pdf>. (外務省公式 HP 2020.10.20 検索)、2019年.
- 337 2011年4月1日閣議決定により、「人権教育・啓発に関する基本計画」に「北朝鮮当局による拉致問題等」が追加され、学校教育において拉致問題等に対する理解を児童生徒に深めることが明示された。
- 338 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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年.
- 339 「人権教育及び人権啓発の推進に関する法律」の第7条には、「国は、人権教育及び人権啓発に関する施策の総合的かつ計画的な推進を図るため、人権教育及び人権啓発に関する基本的な計画を策定しなければならない」と明示されている。
- 340 政府声明「ハンセン病家族国家賠償請求訴訟の判決受入れに当たっての内閣総理大臣談話」https://www.kantei.go.jp/jp/98_abe/discourse/20190712comment.html(官邸公式 HP 2020.9.2 検索)、2019年.
- 341 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、19-1、2017年、pp.1-13.
- 342 文部省『小学校道德の指導資料』 1966年.
- 343 文部省『小学校道德の指導資料』、1966年／『心のノート』 2002年.
- 344 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、31巻、2012年、pp.29-39.
- 345 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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年.
- 346 本研究では「小1プロブレム」を、「小学校1年生が、集団を形づくれない学級(未形成)として新学期だけに終わらずに長期化すること」(新保、2001)と定義とする。
- 347 新保真紀子『人権教育を生かした学級づくり①「小1プロブレム」に挑戦する一子どもたちにラブレターを書こう』、明治図書、2001年、p.17.
- 348 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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年、p.93.

第3章 小学校1年生に関する人権教育資料を活用した道徳授業の検証

第1節 授業分析の概要

(1) 対象とする教材の選定

本研究では、[第三次とりまとめ](文部科学省、2008)³⁴⁹の後に刊行された人権教育資料に掲載されている小学校1年生を対象にした参加型人権学習(道徳授業)の指導例示に焦点をあてる。理由としては、人権教育の根拠となる法令が政府や自治体等の公共機関の役割と責務を明記しているとともに、各地の教育委員会が作成した人権教育資料は、教員研修に公的な責任をもっていること、また、[第三次とりまとめ](文部科学省、2008)³⁵⁰は、人権教育を通じて培われるべき資質・能力を、「知識的側面」「価値的・態度的側面」「技能的側面」を説明しているもっとも最近の公的な文書に位置付くためである。そして、人権教育資料に掲載されている道徳授業の指導例示は、新設された道徳科や人権教育を推進していくうえで、重要な位置づけにあるといえる。

以下、梅野正信研究室に所蔵してある都道府県及び政令指定都市の教育委員会が発行している人権教育資料³⁵¹に参加型人権学習における学習活動の特色(「①人間関係の改善を目的とする技能の習得」、「②自己肯定感を育む自己表現の体験」、「③意思決定(ランキング)」、「④少数者体験・共感的理解」、「⑤固定観念の自覚」、「⑥交流体験・疑似体験活動」、「⑦協力的作業を目的とした活動」)ごとに、参加型人権学習の指導例示を表7に整理した³⁵²。表7の1番左の列が教育委員会の都道府県名であり、2番目の列が都道府県の中の指導資料を識別するためにアルファベット順に記号を記した。3番目の列は資料名を『 』で示す共に、指導例示名を「 」で示している。4番目の列は人権教育を通じて育てたい資質・能力の3つの側面におけるねらいに該当しているものを○印で示し、5番目の列は参加型人権学習における学習活動の特色を「①人間関係の改善を目的とする技能の習得」、「②自己肯定感を育む自己表現の体験」、「③意思決定(ランキング)」、「④少数者体験・共感的理解」、「⑤固定観念の自覚」、「⑥交流体験・疑似体験活動」、「⑦協力的作業を目的とした活動」ごとに該当するものを○印で示した。なお、下記に表に該当する指導例示に関して([教育委員会・記号])で識別できるように示していく。

表7から、国内における小学1年生を対象とした参加型人権学習は、人権教育を通じて育てたい資質・能力の3つの側面の育成に向けて推奨されていることが確認できると共に、30例示が確認できた。知識的側面をねらいとしている指導例示は、4例示が確認できる。また、価値的・態度的側面をねらいとしている22例示が確認できると共に、技能的側面をねらいとしている指導例示は18例示を確認できる。

表 7 小学校第1学年を対象とした参加型人権学習の一覧

教 育 委 員 会		資料名『 』 指導例示名「 」	ねらい			①人間関係の改善を目的とする技能の習得	②自己肯定感を育む自己表現の体験	③意思決定(ランキング)	④少数者体験・共感的理解	⑤固定観念の自覚	⑥交流体験・疑似体験活動	⑦協力的作業	その他
			知識的側面	人権感覚 価値的・態度的側面	技能的側面								
埼 玉 県	A	『人権感覚育成プログラム(学校教育編) 児童生徒の豊かな人権感覚をはぐくむための「自分」』『人』彩発見プログラム』 『いのち』ってあったかい！』		○	○								○
	B	『同』『みんなにここにっこりなかなだよ！』		○	○						○		
	C	『同』『まかせて！やってみよう！さいごまで！』	○		○						○		
東 京 都	A	『人権教育プログラム(学校教育編)』 「つなげてかさねて」			○						○		
神 奈 川 県	A	『人権ワークシート集-人権教育のために第13集(小・中学校編)』『たのしいことはどんなこと』		○				○					
	B	『人権ワークシート集-人権教育のために第14集(小・中学校編)』『「ほめことばをプレゼント」をしよう』		○		○							
	C	『同』『どちらかという・・・？』		○			○						
	D	『同』『いーれて』			○	○							
長 野 県	A	『参加型人権教育プログラム集』 「うれしかったこと」			○		○						
	B	『同』『人権かるたを作ってみよう』		○								○	
	C	『人権教育指導資料 ～人権教育を進めるために～』『人権かるたを作ってみよう』		○								○	
静 岡 県	A	『静岡県人権教育の手引き すぐに活用できる参加体験型人権学習』『こんなときどうする？』		○		○							
	B	『同』『四つのコーナー』		○				○					
	C	『平成26年度静岡県人権教育の手引き』『何をもっていきますか？』	○	○				○					
奈 良 県	A	『なかまとともに 小学校1』 「がっこうの まわりで」		○	○								○
	B	『同』『あいこで なかよし』			○	○							
	C	『同』『せかいの あそびを しよう』		○	○						○		
	D	『同』『どうすれば いいかな』		○	○	○							
	E	『同』『すきなもの』		○	○		○						
	F	『同』『木は たからもの』		○									○
	G	『同』『いのちの おと』		○									○
	H	『同』『かぞく だいすき』		○	○					○			
	I	『同』『むかしの こどもたち』		○							○		
	J	『同』『つながりががし』			○							○	
岡 山 県	A	『人権教育指導資料Ⅳ 人権学習ワークシート集(下)』『がまんしないで つたえればいいんだよ』		○	○	○							
福 岡 県	A	『人権教育指導者用手引き～児童生徒の人権感覚を育成するために～』『わたし だいすきはっけん！』		○	○		○						
佐 賀 県	A	『人権・同和教育資料 40 集 豊かな人権感覚の育成を目指して その1 人権尊重の視点に立った学校づくり』『子どもたちが笑顔になる人権集会』		○			○						
宮 崎 県	A	『人権教育ハンドブック ―小学校編―』『話そう！聞こう！みんな友達』	○		○		○						
鹿 児 島 県	A	『人権教育指導資料実践例集仲間づくり《男女平等編》』『どっちがするの？どっちがいいの？』	○		○					○			
	B	『人権教育指導資料 実践例集仲間づくり《参加型学習編》』『アルバムをつくろう』		○	○							○	
			4	22	18	6	6	2	1	2	5	4	4

このことから、小学校1年生を対象にしている参加型人権学習の指導例示は価値的・態度的側面や技能的側面の育成をねらいとしている指導例示が多い傾向にあり、自他を尊重する価値志向的な人権感覚を高めることに重点が置かれていることが読み取れる。次に、学習活動の内容・方法に着目すると、「①人間関係の改善を目的とする技能の習得」の活動内容としては、児童同士のコミュニケーションの基礎として会話指導や、言葉遣い、他者に肯定的な言葉を発することを体験する指導例示（〔神奈川 B〕、〔神奈川 D〕、〔奈良 B〕）や、対立する問題場面を想定し、他者と協力したり、非攻撃的自己主張したりして問題を解決することを体験する指導例示（〔奈良 D〕、〔岡山 A〕）、学校生活の問題状況への対応を考える指導例示（〔静岡 A〕）が確認でき、「①人間関係の改善を目的とする技能の習得」においては、六つの指導例示が確認できる。

「②自己肯定感を育む自己表現の体験」の活動内容としては、自分自身の良い面や友達と違う面を見つけて自尊感情を高めることを主題としている指導例示（〔神奈川 C〕、〔長野 A〕、〔奈良 E〕、〔福岡 A〕、〔宮崎 A〕、〔佐賀 A〕）が確認でき、「②自己肯定感を育む自己表現の体験」は、六つの指導例示が確認できる。「③意思決定（ランキング）」に関しては、価値観を順位付けて多様性の重要性を学ぶ指導例示（〔神奈川 A〕、〔静岡 C〕）の二つが確認できると共に、「④少数者体験・共感的理解」に関しては、自身の立場や見解を相対的に自覚する学習活動（〔静岡 B〕）が唯一確認できる。そして、「⑤固定観念の自覚」に関しては、男女の役割を固定化さない指導例示（〔奈良 H〕、〔鹿児島 A〕）の二つが確認でき、「⑥交流体験・疑似体験活動」では、様々な体験活動を取り入れた指導例示（〔埼玉 B〕、〔埼玉 C〕、〔東京 A〕、〔奈良 C〕、〔奈良 I〕）が五つの指導例示が確認できる。さらに、「⑦協力的作業」では、グループで協力する学習活動が設定されている指導例示（〔長野 B〕、〔長野 C〕、〔奈良 J〕、〔鹿児島 B〕）の四つの指導例示が確認できると共に、〔埼玉 A〕のいのちの音を聞く活動や、〔奈良 B〕の学校のまわりを探検したりする活動等、〔奈良 F〕、〔奈良 G〕のような多様な参加型人権学習の指導例示が四つ確認できる。

上記のことを踏まえれば、小学校1年生を対象にしている参加型人権学習は、「①人間関係の改善を目的とする技能の習得」や、「②自己肯定感を育む自己表現の体験」、「⑥交流体験・疑似体験活動」が多い傾向にある。また、「人権教育を通じて育てたい資質・能力」の3つの側面の育成を目的として、地域や学校の実態に応じて多様な学習活動の内容・方法の指導例示が推奨されていることから、指導例示ごとに優劣をつけることはできない。しかしながら、小1プロブレムでは、子ども同士の対立を子どもたちだけで解決する体験が不足し、人間関係を学ぶための教育活動が小学校1年生において特に重要であることが指摘³⁵³されていることを踏まえれば、参加型人権学習の中でも、「①人間関係の改善を目的とする技能の習得」に注目することが妥当だと判断した。

一方、第1章において確認したが、2000年代初頭から小学校1年生の児童が学校生活や友人関係に不適応を起こす現象が小1プロブレム³⁵⁴として問題視されており、子ども同士の対立を子どもたちだけで解決する体験が不足し、人間関係を学ぶための教育活動が小学校1年生において特に重要であることが指摘されてきた（新保、2001）³⁵⁵。また、文部科学省の人権教育に関する状況調査の結果では、「発達段階によって自他の違いに気付かずトラブルになる場合も多い。多様性に対する態度をどのように育成していけばよいか（小学校）」³⁵⁶という課題が指摘されている。中川ら（2002）³⁵⁷は、学校教育における人権教育としては、民主主義社会のたしかな担い手を育成するために、国際的な動向を踏まえた参加型人権学習が重要であることを指摘し、多民族の子どもが一つの

クラスで学んでいるイギリスの学校で開発された参加型人権学習の教材「2匹のロバ」³⁵⁸に着目し、海外の参加型人権学習の象徴的な事例として国内に紹介している。「2匹のロバ」は、暴力に訴えて自分の主張を押し通そうとするのではなく、お互いに人間としてより良く生きるための生活態度を身に付けることをねらいとした参加型人権学習の教材である。具体的には、ロープでつながれた2匹のロバの絵を順番に並べて物語を作り、どのような結末になるのかをグループで考えることを通して、暴力に訴えて自分の主張を押し通そうとするのではなく、お互いに人間としてより良く生きるための生活態度を身に付けることをねらいとした参加型人権学習の教材である。なお、「2匹のロバ」は、主に3歳～11歳の子どもたちといった、幼児期と学童期を対象(Mildred Mashedor, 1994)³⁵⁹としていることから、実効性が求められる道徳科において、小学校1年生を対象とした参加型人権学習は問題解決的な学習を道徳科で実践することにも期待がかかる。子どもの対立を子どもたちだけで解決する体験が不足している中、人権教育資料に掲載されている小学校低学年(1年生)を対象とした参加型人権学習を道徳授業として実践していくことは、実効性へと質的転換を強調している道徳科が小1問題を克服していくために期待される。

表7の中で、小学校1年生を対象とした指導例示の中から、「2匹のロバ」と関連性がある指導例示としては、「①人間関係の改善を目的とする技能の習得」に位置付く「どうすればいいかな」(奈良県教育委員会、2014)³⁶⁰を唯一確認することができる。この指導例示には、参考文献として、『いっしょにできるよ 穏やかにもめごとを解決するための学び方・教え方ハンドブック』(Mildred Mashedor, 1994)³⁶¹が明記されており、国際的な研究を踏まえたうえで国内の小学校1年生に援用した指導例示であり、道徳授業として実践することが推奨されている。また、指導例示のねらいとして、人権教育として育てたい資質・能力の価値的・態度的側面や技能的側面に関する表記が明示されていることから、「どうすればいいかな」は、参加型人権学習の在り方(文部科学省、2008)³⁶²を踏まえた参加型人権学習の資料であり、小学校1年生を対象とした参加型人権学習を道徳授業として分析する上で重要な位置付けにある指導例示である。さらに、関連教科、領域として道徳授業で実践する観点から指導例示として位置付けられている。

以上のことから、本研究では、小学校1年生に対して人権教育を通じて育てたい資質・能力の育成に寄与しているのかどうかについて検証するために参加型人権学習の指導例示「どうすればいいかな」の授業記録を収集し、「人権教育を通じて育てた資質・能力の構成要素」を指標としながら分析していく。

(2) 授業実践の概要

本授業実践は2018年11月に公立小学校の第1学年を対象に行われた。対象小学校は、全校児童約350名が在籍しており、全学年で13学級を編成している中規模校である。対象とする学級は第1学年の1クラス男子13名、女子11名の計24名を対象として参加型人権学習(道徳授業)の指導例示「どうすればいいかな」を使用した授業実践を筆者が行い、授業記録の収集を行った。

なお、倫理的配慮に関しては、学校長および保護者に研究の趣旨と調査協力の任意性、個人情報の保護、論文掲載に関する説明を行い、研究の承諾を得てから、2018年11月に小学校1年生を対象にした授業実践を行った。

(3) 学習指導計画

表8は、「どうすれば いいかな」の学習指導計画を整理したものである。

「どうすれば いいかな」の主な学習活動の特徴としては、2匹の犬が争っている状況を解決するための方法を児童が主体的に考えるためのグループ活動やそれを共有するための活動が設定されていることにある(学習過程②)。また、児童が考えた解決方法を基にロールプレイをして、対立した場面の解決方法を体験すること(学習過程③)により、価値的・態度的側面の「g 自他の人権を尊重しようとする意欲・態度」や技能的側面の「p 協力的・建設的に問題解決する技能」の育成に寄与すると考えられる。

本章では、人権教育資料の指導資料に掲載されている学習計画(表8)を実践した授業記録を分析していく。

表8 「どうすれば いいかな」の学習指導計画

①ねらい:自分たちで問題解決していこうとする態度を養う。 友達と十分に話し合い、協力する態度を養う。 ②人権教育として育てたい資質・能力に関するねらい:価値的・態度的側面、技能的側面 ③関連教科、領域:道徳		
過程	主な学習活動	指導上の留意点
①	・日頃の学校生活で楽しかったことや困ったことを出し合う。	・日頃の子どもたちの様子をよく観察するとともに日記や終わりの会での振り返りを通じて、子どもたちの状況を把握しておく。
②	・絵を見て、どんな話を考えるとともに、2匹ともエサを食べることができる方法を考え、考えた方法をグループごとに発表し合う。	・2匹の犬の状況の場面 (a)ロープでつながれた2匹の犬が、エサを見つける。 (b)お互いに引っ張り合ってエサを食べることができない。 (c)2匹で考える。 ・なぜ、エサを食べることができないのか、原因を明らかにしてから考えさせる。
③	・考えた解決方法を基にして、ロールプレイをして確かめる。	・自分たちで問題解決しようとする活動を支援する。 ・合図を決め、ロールプレイの開始と終了を明確にする。
④	・問題を解決した経験を確認し、学習を通して気付いたことや分かったことを振り返る。	・自分たちの生活の中で、他者との対立の問題をうまく解決できた経験を出させる。

(4) 分析方法

本研究は、道徳教科書に掲載されている教材「どうすれば いいかな」を使用した際の授業記録を分析する。参加型人権学習の指導例示を分類し、分類したカテゴリーの中から象徴とする指導例示についての授業記録を収集し、分析を行う。なお、授業記録の分析に関しては、学習感想文の記述内容を主な分析対象とする。澤本(2012)³⁶³や、岡田(2014)³⁶⁴、新福(2015)³⁶⁵が学習感想文の記述内容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いる研究を踏まえれば、学習感想文記述は、授業実践の学習成果を分析するために位置付くと考えられる。また、学習感想文記述のデー

データを分類、整理する手法としては、KJ 法(川喜田、1986)³⁶⁶を援用し、学習感想文記述の特徴を分類、整理する。KJ 法(川喜田、1986)³⁶⁷は、データを分類、整理する手法として確立されていると共に、授業実践の質的研究(荒木・西田、2000)³⁶⁸における分析方法として用いられている。さらに、河野辺(2017)³⁶⁹においては、授業記録から収集した学習感想文記述を分析対象のデータに位置付け、KJ 法(川喜田、1986)³⁷⁰を援用しながらデータを累積化することにより、「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」を抽出している実績がある。

具体的には、ローデータを共通したもの同士で分類するための第一段階として、学習感想文記述の内容からキーワードやキーセンテンスを取り出して、切片化する。次に切片化したキーワードやキーセンテンスを共通したもの同士でグループ化を行い、表札をつける。この手順を1巡目、2巡目、3巡目と繰り返し行い、ローデータを1段目の表札(小グループ)、2段目の表札(中グループ)、3段目の表札(大グループ)と構造化していく。そして、学習感想文記述を構造化し、生成したグループ³⁷¹から、「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」を抽出することを試みる。なお、3段目の表札を基にするとデータの分類が抽象的な分類になることや、1段目の表札を基にすると、データが累積されずに KJ 法の分類による特徴を活かされないと考えられる。従って、本研究においては、KJ 法の手法を活かすために、2段目の表札を基にして「人権教育として育てたい資質・能力の構成要素」を抽出していく。なお、分析結果の妥当性に関しては、博士後期課程院生1名と当該校の副担任教諭1名とともに検討を加えていくことで担保していく。

本研究は、学習感想文記述を学習者視点でリフレクションしたデータとして位置づけ、KJ 法によって分類・整理し、記述内容を構造化していくことにより、「どうすれば いいかな」における「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」の抽出を試みる。

第2節 授業記録に基づく検証

(1) 授業実践の実際

実際の授業では、学習過程①において、学校生活で困ったこととしては、児童が「一輪車のことなんだけど、お友達もこの一輪車を乗りたいし、私もこの一輪車に乗りたいってなって、小さなケンカになっちゃった」(A13)と発言し、学校生活で身近な他者と意見が対立した場面を出してきた。学習過程②では、絵を見て、「どっちとも自分のことしか考えていなくて、人のことを考えていない。」(A19)という意見が出された。以上のことが対立の要因になっていることを学級全体で確認した上で、対立をしないでエサを食べることができる解決方法について6人ずつのグループ(1班～4班の4グループ)に分かれて話し合った。そのグループ活動の過程に関しては、表9に示す。

1班は、解決策を考えていく上で、「でもさあ。まだちょっと言いたいんだけど、譲り合うのはちょっとダメなんじゃないの。だって2人とも食べたいから譲り合う気持ちはないんだよ。」(A1)や、「ちょっといい。こっちがとったら、まだ2本あるんだから、こっちも食べたいってなるんじゃない。もしさあ、人間でもさあ、チョコレートが2か所にあってさあ。あっちにもチョコレートが2つあります。2人で行こう。ロープでつながっています。あー美味しかった。もう1回行きたいって行かない？人間だったら。」(A5)が出された後に、「じゃあこの犬に違う犬にきてもらえばいいんじゃないって書いて、あっいいね。呼ぼうねって書けばいいんじゃない。A1の意見にもようがある犬に親友とかなかまを呼んできてって言うといいねって呼ぼうかっていう風になっているのはどう？」(A5)という提案の後にグループ全体で合意し、1班は「仲間と協力して、対立している問題を解決する」を導いた。

2班は、解決策を考えていく上で、「2本あるから、1本ずつ食べて、またあっちで食べればいいんじゃない。」(A7)や、「A8が言ったように、どっちかがこっちかこっちについていけば、仲直りできる。こっち食べにいったら、次にこっちを食べにいけばいい。2本あるから一人一つにわけろ。」(A10)、「それかあ。はじめついていって、こっちが2本くわえて、こっちも2本くわえて真ん中で一緒に食べるとか。」(A8)のように多様な解決策が出された後に、「おなかすいちゃうかもしれないから、ここにある骨を1本ずつ食べるっていうのは。ここにある骨は2本だから、1本1本食べれば。」(A10)という意見にグループで合意し、2班は、「お互いに協力して、エサを半分ずつ食べることで問題を解決する」を導いた。

3班は、解決策を考えていく上で、「どうしようか。そうだいいこと考えた。順番に食べればいいんじゃないかな。じゃあぼくは最後でいいよ。お先にどうぞ。」(A13)や、「おれと同じじゃない？」(A15)が出された。その後、「じゃあ、発表してみてさあ。全員が発表してそしてまた話し合って、この人のこういうのがいいからとか、この人のはここがいいからとか、全部この3人のは、まとめるとかそういうのにしよう。じゃあまずこうやって順番でもいい？」(A13)という提案がされてグループで意見を共有した後に、3班は、「先に譲ることで問題を解決する」を導いた。

4班は、解決策を考えていく上で、「分かった。2人で譲り合って、ご飯をたべよう。これでいいんじゃない。」(A19)や、「ぼくが最初に食べるよとかのほうがいいんじゃない？」(A22)、「そした

表 9 グループ活動の過程

	前半	中盤	後半
1 班	<p>A1: ワンと吠えて近くの犬にもってきてもらえばいい。</p> <p>A2: それも一つの方法だね。</p> <p>A3: それか譲り合えば。</p> <p>A1: でもさあ。まだちょっと言いたいんだけど、譲り合うのはちょっとダメなんじゃないの。だって 2 人とも食べたいから譲り合う気持ちはないんだよ。</p> <p>A4: そうかもしれないけど、ご褒美というかんじであげればいいんじゃない。</p> <p>A5: さっき A1 が言ったようにこっちの犬がはじめにこっちにいったら、それでこっちの犬もついていってあげれば、こっちの犬も食べられる。 - 中略 -</p>	<p>A5: ちょっといい。こっちがとったら、まだ 2 本あるんだから、こっちも食べたいってなるんじゃない。もしさあ、人間でもさあ、チョコレートが 2 か所にあつてさあ。あっちにもチョコレートが二つあります。2 人で行こう。ロープでつながっています。あー美味しかった。もう 1 回行きたいって行かない？人間だったら。</p> <p>A6: だから、食べてからこっちに行くの。</p> <p>A5: 確かにね。 - 中略 -</p>	<p>A5: じゃあこの犬に違う犬にきてもらえばいいんじゃないって書いて、あついいね。呼ぼうねって書けばいいんじゃない。A1 の意見にもようがある犬に親友とかなかまを呼んできってって言っている風になっているのはどう？</p> <p>A2: いいよ。</p> <p>A1: あと、それかさあ。この骨を近づけてもらおうか。</p> <p>A3: うん。こっちの犬。</p> <p>A2: ワンって言って近づけてもらおうよ。</p>
解決策「仲間と協力して対立している問題を解決する」			
2 班	<p>A7: 2 本あるから、1 本ずつ食べて、またあっちで食べればいいんじゃない。</p> <p>A8: つけたし。今、A7 がいったのもいいけどはじめにぼくがついていく？それとも君がついてきてくれるって。</p> <p>A9: あー聞いているのね。</p> <p>A10: A8 が言ったように、どっちかがこっちかこっちについていけば、仲直りできる。こっち食べにいったら次にこっちを食べにあげばいい。2 本あるから一人一つにわけろ。 - 中略 -</p>	<p>A8: でもさあ。こっちの犬がいついるときは、こっちの犬が食べられないから、いやかもしれないじゃん。</p> <p>A9: いっしょに食べればいいじゃん。1 本 1 本で 2 本あるんだから。</p> <p>A8: それかあ。はじめついていって、こっちが 2 本くわえて、こっちも 2 本くわえて真ん中で一緒に食べるとか。 - 中略 -</p>	<p>A10: おなかすいちゃうかもしれないから、ここにある骨を 1 本ずつ食べるっていうのは。ここにある骨は 2 本だから、1 本 1 本食べれば。</p> <p>A9: そうそうそういうこと</p> <p>A10: ここにある骨は 2 本だから 1 本 1 本食べる。</p> <p>A8: そして、またこっちについて 1 本 1 本食べる。</p> <p>A9: そうだよ。それがいい。</p>
解決策「お互いに協力してエサを半分ずつ食べることで問題を解決する」			
3 班	<p>A13: 最初はみんなどっちも書いて。</p> <p>A14: グループで一つ決めよう。</p> <p>A13: みんなのを小さく小さくまとめればいいんだよ。</p> <p>- 中略 -</p> <p>A13: どうしようか。そうだし考えた。順番に食べればいいんじゃないかな。じゃあぼくは最後でいいよ。お先にどうぞ。</p> <p>A15: おれと同じじゃない？</p> <p>- 中略 -</p>	<p>A13: じゃあ、発表してみてさあ。全員が発表してそしてまた話し合っ、この人のこういうのがいからとか、この人のここがいいからとか、全部この 3 人の、まとめるとかそういうのにしよう。じゃあまずこうやって順番でもいい？</p> <p>A16: うん。 - 中略 -</p>	<p>A13: じゃあうちね。じゃあ読むよ。どうしようか。ああそう。いいこと考えた。順番に食べればいいんじゃないか。じゃあぼくさいごでいいよ。先にどうぞ。ありがとう。では、さっそくやろう。</p> <p>A14: いいね。</p> <p>A17: 私も A13 に似ているの書いた。</p>
解決策「先に譲ることで問題を解決する」			
4 班	<p>A19: 分かった。2 人で譲り合って、ご飯をたべよう。これでいいんじゃない。</p> <p>A20: えっ。なんて言った。</p> <p>A19: 2 人で譲り合って、ご飯をたべよう。</p> <p>A20: いいよ。</p> <p>A21: ねえ？なんて書くの？</p> <p>A19: 2 人で譲り合って、ご飯をたべよう。 - 中略 -</p> <p>A22: ぼくが最初に食べるよとかのほうがいいんじゃない？</p> <p>A21: そしたらまたケンカが続いちゃうよ。</p> <p>A23: そうだよ。 - 中略 -</p>	<p>A22: どっちがご飯を食べるのがわからないじゃん。</p> <p>A19: ご飯を先にどっちが食べるのかな？</p> <p>A21: そしたら、またケンカになるかもしれないよ。ぼくが先って。</p> <p>A19: そっかあ。わかった。</p> <p>A20: じゃあさあ。今度から譲り合おうって。</p> <p>A19: それさあ。気持ちじゃん。言葉で表してよ。心の中では聞こえないから。 - 中略 -</p>	<p>A21: 2 人でゆずりあってご飯たべようでいいよ。</p> <p>A20: じゃあつぎはこっちそれいいかもねじゃない。</p> <p>A19: わかった。それいいかもでいいんじゃない。</p> <p>A22: そうしたら、どっちがさきかわからないよ。</p> <p>A20: そっか。</p> <p>A19: 言葉だよ。うーん。脳みそをつかおう。あつ。わかつちゃった。エサを 1 個にすれば譲り合わなくても食べられるのかな。</p>
解決策「お互いに協力してエサを 1 か所にまとめて問題を解決する」			

り合おうって。」(A20)や、「言葉だよ。うーん。脳みそをつかおう。あつ。わかつちゃった。エサを 1 個にすれば譲り合わなくても食べられるのかな。」(A19)という意見が出されて、4 班は、「お互いに協力してエサを一か所にまとめて問題を解決する」を導いた。

学習過程③において、犬のお面を着用したり、ロープを引っ張り合ったりする状況を子どもたちが演じながら、問題を解決するロールプレイングを行った。その際には、1 班は、「仲間と協力して、対立している問題を解決する」、2 班は、「お互いに協力して、エサを半分ずつ食べることで問題を解決する」、3 班は、「先に譲ることで問題を解決する」、4 班は、「お互いに協力してエサを一か所にまとめて問題を解決する」という解決策を通して、対立の解決過程を体験した。

学習過程④では、自分たちの生活の中で、他者との対立の問題をうまく解決できた経験や問題を解決していくために大切なことについて気が付いたことを発問として投げかけると、「お互いに協力できる言葉を使って、自分たちでどうすればいいかを考える」(A1) や、「2 人で譲り合うこと」(A19)を発言しており、学級全体で他者との対立を解決するために大切な気付きを共有した。

(2) 学習感想文記述の分析

①ローデータの切片化

児童の学習感想文の記述内容は、授業実践を通しての学習することができた内容が表出されると捉えることができる。「狭義の KJ 法」(川喜田、1986)³⁷²によってグループ編成を行い学習感想文の特徴を分析していくうえで、学習感想文記述をローデータに位置付けると共に、ローデータを切片化し、キーワードやキーセンテンスを取り出して、分析・分類する。その内容は表 10 に示した。左列が児童の番号で、2 番目の列が感想文記述の番号である。3 番目の列が学習感想文記述であり、4 番目の列がその学習感想文記述のキーセンテンスやキーワードである。なお、学習感想文記述の内容の下線は、キーセンテンスやキーワードを取り出す際に関連した箇所を示している。

表 10 ローデータの切片化

児童	番号	学習感想文	キーワード/キーセンテンス
A1	①	<u>ゆずりあうことは、たいせつですね。</u>	ゆずりあうことは、たいせつですね。
	②	<u>あのいぬたちも、ゆずりあえる 気もちも だいじですね。</u>	あのいぬたちも、ゆずりあえる 気もちも だいじですね。
	③	<u>でも、ゆずりあえたのは、よかったとおもいます。</u>	でも、ゆずりあえたのは、よかったとおもいます。
	④	<u>そして、これからも人と人とのゆずりあい、そして、ちゃんと はなしあう 気もちをだいじにしたいです。</u>	そして、これからも人と人とのゆずりあい、そして、ちゃんと はなしあう 気もちをだいじにしたいです。
	⑤	<u>これは、ゆずりあう気もちをするはなしだった。</u>	これは、ゆずりあう気もちをするはなしだった。
	⑥	<u>それが、すごいべんきょうになったとおもいました。</u>	それが、すごいべんきょうになったとおもいました。
A2	①	<u>おたがいに ゆずりあうのは、すごく だいじなこと なんだと おもいました。</u>	おたがいに ゆずりあうのは、すごく だいじなこと なんだと おもいました。
	②	<u>ロープやいで つながっていて いけないときは、ふたりで はなしあって かいけつすれば いいんだという ことに 気がつきました。</u>	ふたりで はなしあって かいけつすれば いいんだ ということに 気がつきました。
	③	<u>じぶんも こうゆうことがあったので、これから そう</u>	じぶんも こうゆうことがあったので、これか

		いうことが あったら、こうすればいいんだな ということが わかりました。	ら そういうことが あったら、こうすればいいんだな ということが わかりました。
	④	<u>ゆずりあえば、かいけつできるんだなと おもいました。</u>	ゆずりあえば、かいけつできるんだなと おもいました。
	⑤	<u>じっさいにえんじて「いいね」といってあげたので、気持ちよかったです。</u>	じっさいにえんじて「いいね」といってあげたので、気持ちよかったです。
A3	①	<u>さいしょは、どっちも えさ が たべたくて まえにいったけど すすめなくなったから 2ひきで そうだんして なかまの いけん を いいね といって なかまの いぬ を よんで えさ を ちかづけて もらって たべている と おもっています。</u>	さいしょは、どっちも えさ が たべたくて まえに いったけど すすめなくなったから 2ひきで そうだんして なかまの いけん を いいね といって なかまの いぬ を よんで えさ を ちかづけて もらって たべている と おもっています。
	②	<u>なかまの いけんを いいね というのは、とてもいいことだと おもいます。</u>	なかまの いけんを いいね というのは、とてもいいことだと おもいます。
A4	①	<u>はじめは 2ひきがえさをたべたかったのに、ロープが 2ひきについてたから、たべられなかった。</u>	はじめは 2ひきがえさをたべたかったのに、ロープが2ひきについてたから、たべられなかった。
	②	<u>けど、2ひきがかんがえて ロープは ほどけなかったけど、2ひきがゆずりあって たべたから、いっぱいえさが たべれて すごくいいなとおもいました。</u>	2ひきがかんがえて ロープは ほどけなかったけど、2ひきがゆずりあって たべたから、いっぱいえさが たべれて すごくいいなとおもいました。
	③	<u>わたしも ひとを しんせつにするように きをつけます。</u>	わたしも ひとを しんせつにするように きをつけます。
A5	①	<u>ロールプレイでどうやったら、かいけつできるか、〇〇さんのいけんに5人 みんな さんせいしていたので、〇〇さんのいけんを ワークシートに かくことになりました。</u>	ロールプレイでどうやったら、かいけつできるか、〇〇さんのいけんに5人 みんな さんせいしていたので、〇〇さんのいけんを ワークシートに かくことになりました。
	②	<u>また、がんばりたいです。</u>	また、がんばりたいです。
A6	①	<u>じぶんが いきたいところをいっても、あいてが ちがうところにいきたいから、いけないから、あいてが ゆずってあげるのが いいとおもいました。</u>	じぶんが いきたいところをいっても、あいてが ちがうところにいきたいから、いけないから、あいてが ゆずってあげるのが いいとおもいました。
	②	<u>これからも あいてを ゆずるのをやります。</u>	これからも あいてを ゆずるのをやります。
A7	①	<u>さいしょは、えさをりょうほうのいぬがたべて むりにいっていたけど、りょうほうのいぬは ちゃんとかんがえていたから、かいけつして おいしいほねをたべれたから、わたしはいいとおもいました。</u>	さいしょは、えさをりょうほうのいぬがたべて むりにいっていたけど、りょうほうのいぬは ちゃんとかんがえていたから、かいけつして おいしいほねをたべれたから、わたしはいいとおもいました。
A8	①	<u>きょうのがっかつで、いぬがひっぱりあっていることをかいけつすることでした。</u>	きょうのがっかつで、いぬがひっぱりあっていることをかいけつすることでした。
	②	<u>それで、グループで かんがえていろいろな いけんがでたけど、たくさん かいたら わからないから ひとつだけ かいて それで さいごに きめてグループでひとつにしたけど ひとつだけ おなじで もうひとつは ぜんぜん ばらばら の いけんだった。</u>	それで、グループで かんがえていろいろな いけんがでたけど、たくさん かいたら わからないから ひとつだけ かいて それで さいごに きめてグループでひとつにしたけど ひとつだけ おなじで もうひとつは ぜんぜん ばらばら の いけんだった。
	③	<u>さいご いぬたちに えんじて みて いぬたちは こんな ケンカをしていたんだなと おもいました。</u>	さいご いぬたちに えんじて みて いぬたちは こんな ケンカをしていたんだなと おもいました。
	④	<u>これから ぼくも こんな ケンカ をしないようにしたいです。</u>	これから ぼくも こんな ケンカ をしないようにしたいです。
	⑤	<u>きょうの べんきょうは とても いいじゅぎょうでした。よかったです。</u>	きょうの べんきょうは とても いいじゅぎょうでした。よかったです。

A9	①	わたしは、ケンカになったことはないけど、もしそういうことがあったら、まず、どちらもゆずりあって かんがえたりすれば ケンカにならないとおもうから、これから、ケンカがあったときに、そうやっていけばいいと、このがくしゅうでわかりました。	わたしは、ケンカになったことはないけど、もしそういうことがあったら、まず、どちらもゆずりあって かんがえたりすれば ケンカにならないとおもうから、これから、ケンカがあったときに、そうやっていけばいいと、このがくしゅうでわかりました。
A10	④	これからも 人とケンカしないように ゆずりあいいたい	これからも 人とケンカしないように ゆずりあいいたい
	⑤	です。 きょうの がくしゅうで、どうすればいいのかな という	です。 きょうの がくしゅうで、どうすればいいのかな という
A11	①	ことを まなびました。	ことを まなびました。
	②	いちりんしゃや てつぼうで とりあったら、ゆずりあったり、じかんと じゅんぼんずつ こうたいしたりしたい。	いちりんしゃや てつぼうで とりあったら、ゆずりあったり、じかんと じゅんぼんずつ こうたいしたり したい。
	③	じかんと、かしたくなくても、かんがえて、これからは、どうすればいいかなとかんがえながら、じかんと きめたりして、なかよくあそんでいきたいです。	かしたくなくても、かんがえて、これからは、どうすればいいかなとかんがえながら、じかんと きめたりして、なかよくあそんでいきたいです。
A12	①	これからは、人のことを かんがえて、ゆずりあいを かんがえていきたいです。	これからは、人のことを かんがえて、ゆずりあいを かんがえていきたいです。
	②	あんまりちいさい いちりんしゃを まいにち のときは、〇〇くんとか、ほかの人が つかいたいといって あんまりつかえないことがおおい。	あんまりちいさい いちりんしゃを まいにち のときは、〇〇くんとか、ほかの人が つかいたいといって あんまりつかえないことがおおい。
A13	①	ゆずりあいを することを きょう ならいました。	ゆずりあいを することを きょう ならいました。
	②	この べんきょうをして、おともだちと こういうときには、はなしあって おたがいの きもちを かんがえて、まいにち くらせるように していきたいです。	この べんきょうをして、おともだちと こういうときには、はなしあって おたがいの きもちを かんがえて、まいにち くらせるように していきたいです。
	③	おともだちとかと、はなしあうとか ゆずりあうことを こういうときは、しないといけないことを まなびました。	おともだちとかと、はなしあうとか ゆずりあうことを こういうときは、しないといけないことを まなびました。
A14	④	こういうケンカは あまりないように していきたいです。	こういうケンカは あまりないように していきたいです。
	①	ちょっと むずかしかったけど じょうずに できたの	ちょっと むずかしかったけど じょうずに できたの
	②	かなとおもいました。	かなとおもいました。
	③	これから、ケンカをしたくないです。	これから、ケンカをしたくないです。
A15	④	きょうは いぬといぬがゆずりあったのをまなびました。	きょうは いぬといぬがゆずりあったのをまなびました。
	⑤	きょうからは ケンカ とかをしないように がんばりたいです。	きょうからは ケンカ とかをしないように がんばりたいです。
A16	①	じゅぎょうで、どうすればいいかなということを なら	じゅぎょうで、どうすればいいかなということを なら
	②	いました。	いました。
A17	③	ぼくは、どうすればいいかなを もっと もっと もっと なら	ぼくは、どうすればいいかなを もっと もっと もっと なら
	④	りたいです。	りたいです。
	①	わたしも これから、いぬとおなじように けんかしないように したいです。	わたしも これから、いぬとおなじように けんかしないように したいです。
	②	たくさん べんきょうして いろいろな こと を ま	たくさん べんきょうして いろいろな こと を ま
A17	③	なびました。	なびました。
	④	みんなと いろいろな はなしをして、いろいろな べんきょうに なりました。	みんなと いろいろな はなしをして、いろいろな べんきょうに なりました。
A17	⑤	また、がっかつ の べんきょうを したいです。	また、がっかつ の べんきょうを したいです。
	⑥	みんなと おもったことをまぜるのが、ちょっとむずかしかったです。	みんなと おもったことをまぜるのが、ちょっとむずかしかったです。

	⑤	でも、ちょっとは、まぜあわせるのが ちょつとできました。	でも、ちょっとは、まぜあわせるのが ちょつとできました。
A18	①	なにかじぶんたちが おなじことを やりたいこととかなになると ゆずって さきに どうぞ と つかっていいよ など いったら あいての 気持ち を かんがえて あいてを よろこばせて なががいいおともだちになって なかよくゆずり、あそんで たのしむ と おもいました。	なにかじぶんたちが おなじことを やりたいこととかなになると ゆずって さきに どうぞ と つかっていいよ など いったら あいての 気持ち を かんがえて あいてを よろこばせて なががいいおともだちになって なかよくゆずり、あそんで たのしむ と おもいました。
A19	①	ゆずりあわなかったから ごはんが たべられなかったけど 二人で かんがえて ごはんが たべられるように なってよかったです。	ゆずりあわなかったから ごはんが たべられなかったけど 二人で かんがえて ごはんが たべられるように なってよかったです。
	②	ロールプレイをしたとき このいぬ は とてもあたまが いいとおもいました。じぶんで かんがえられるからです。	ロールプレイをしたとき このいぬ は とてもあたまが いいとおもいました。じぶんで かんがえられるからです。
	③	ぼくも、おともだちと いっしょに あそんでいるとき ぼくが あそびたいものだけど おともだち に ゆずらないとなと おもいました。	ぼくも、おともだちと いっしょに あそんでいるとき ぼくが あそびたいものだけど おともだち に ゆずらないとなと おもいました。
	④	おともだちからも かしてくれたときに ありがとう といいたいです。	おともだちからも かしてくれたときに ありがとう といいたいです。
A20	①	ひっぱるだけじゃなくて ちゃんと ゆずりあうことを まなびました。	ひっぱるだけじゃなくて ちゃんと ゆずりあうことを まなびました。
	②	これからも ゆずりあうことをします。	これからも ゆずりあうことをします。
A21	①	一ばんさいしょは、なやんでたけど、ひとりひとりかんがえて、きょうりよくすれば、ぜったいにいけると しまった。	一ばんさいしょは、なやんでたけど、ひとりひとりかんがえて、きょうりよくすれば、ぜったいにいけると しまった。
	②	ぼくは、そういうことが ありませんでしたが、いぬたちのえんぎをしてみたら、あった人は こんな気持ちだったのが わかりました。	ぼくは、そういうことが ありませんでしたが、いぬたちのえんぎをしてみたら、あった人は こんな気持ちだったのが わかりました。
	③	〇〇さんが いろいろないけんを あげていました。	〇〇さんが いろいろないけんを あげていました。
	④	けど、ぼくは、いけんをあげられませんでした。	けど、ぼくは、いけんをあげられませんでした。
	⑤	こんどは、いけんをあげられるようになりたいです。	こんどは、いけんをあげられるようになりたいです。
	⑥	えんぎしてこんなかんじわかりました。	えんぎしてこんなかんじわかりました。
	⑦	ほんとうにありがとうございました。	ほんとうにありがとうございました。
A22	①	ケンカしたときには、はなして ゆずりあえば いいことを まなびました。	ケンカしたときには、はなして ゆずりあえば いいことを まなびました。
A23	①	わたしも、いぬみたいに ゆずりあわなかったり、じぶんのことだけを かんがえていることがあるから、気をつけたいです。	わたしも、いぬみたいに ゆずりあわなかったり、じぶんのことだけを かんがえていることがあるから、気をつけたいです。
	②	ゆずりあわなかったり、じぶんのことだけをかんがえていると、ちょっとケンカになっちゃうことがわかりました。	ゆずりあわなかったり、じぶんのことだけをかんがえていると、ちょっとケンカになっちゃうことがわかりました。
A24	①	ゆずりあわなかったいぬが、さいごはゆずりあって、ぼくもさいご、ゆずりあった いぬみたいにしていきたい と おもいます。	ゆずりあわなかったいぬが、さいごはゆずりあって、ぼくもさいご、ゆずりあった いぬみたいにしていきたい と おもいます。
	②	それと、いぬがかんがえて かいつけて えさをたべて よかったと おもいました。	それと、いぬがかんがえて かいつけて えさをたべて よかったと おもいました。

② 1 段目の表札作成

ローデータを切片化したキーワードやキーセンテンスの類似しているもの同士を分類し、グループを編成して表札をつけていく。以下、キーワード/キーセンテンスの分類によりグループ編成をした 1 段目の表札の一覧の人数が多い順から表札ごとに整理したものを表 11 に示す。左列が児童の番号で、2 番目の列が感想文記述の番号である。3 番目の列が学習感想文記述のキーワードやキーセンテンスであり、4 番目の列がキーセンテンスやキーワードから生成をした 1 段目の表札である。5 番目の列が 1 段目の表札の延べ数であり、6 番目の列が 1 段目の表札の人数を示している。なお、1 段目のグループは便宜上、以下「小グループ」と呼称する。

表 11 1 段目（小グループ）の表札

児童	番号	キーワード/キーセンテンス	1 段目の表札	延べ数	人数
A1	③	また、がっかつ の べんきょうを したいです。	対立を解決したことを肯定	8	6
A1	⑥	それが、すごいべんきょうになったとおもいました。			
A5	②	また、がんばりたいです。			
A8	⑤	きょうの べんきょうは とても いいじゅぎょうでした。よかったです。			
A15	②	ぼくは、どうすればいいかなを もっと もっと もっと ならいたいです。			
A17	①	たくさん べんきょうして いろいろなことをまなびました。			
A17	②	みんなと いろいろな はなしをして、いろいろな べんきょうになりました。			
A21	⑦	ほんとうにありがとうございました。			
A1	③	でも、ゆずりあえたのは、よかったとおもいます。	対立の解決方法として譲り合うことを肯定	6	6
A3	①	さいしょは、どっちも えさ が たべたくて まえに いったけど すすめなくなったから 2 ひきで そうだんして なかまの いけんを いいね といって なかまの いぬ を よんで えさ を ちかづけて もらって たべている と おもっています。			
A4	②	2 ひきがかんがえて ロープは ほどけなかったけど、2 ひきがゆずりあって たべたから、いっぱいえさが たべてて すごくいいなとおもいました。			
A7	①	さいしょは、えさをりょうほうのいぬがたべて むりにいっていたけど、りょうほうのいぬは ちゃんとかんがえていたから、かいけつしておいしいほねをたべれたから、わたしはいいとおもいました。			
A19	①	ゆずりあわなかったから ごはんが たべられなかったけど 二人でかんがえて ごはんが たべられるように なってよかったです。			
A24	②	それと、いぬがかんがえて かいけつして えさをたべて よかったとおもいました。			
A1	①	ゆずりあうことは、たいせつですね。	譲り合うことが大切であることへの気付き	6	6
A2	①	おたがいに ゆずりあうのは、すごく だいじなことなんだなとおもいました。			
A6	①	じぶんが いきたいところをいっても、あいてが ちがうところにいきたいから、いけないから、あいてが ゆずってあげるのが いいとおもいました。			
A12	②	ゆずりあいをするを きょう ならいました。			
A14	③	きょうは いぬといぬがゆずりあったのをまなびました。			
A20	①	ひっぱるだけじゃなくて ちゃんと ゆずりあうことを まなびました。			

A8	④	これから ぼくも こんな ケンカ をしないようにしたいです。	ケンカに関する否定的な心情への言及	6	5
A13	③	こういうケンカは あまりないように していきたいです。			
A14	②	これからも、ケンカをしたくないです。			
A14	④	きょうからは ケンカ とかをしないように がんばりたいです。			
A16	①	わたしも これから、いぬとおなじように けんかしないように したいです。			
A23	②	ゆずりあわなかったり、じぶんのことをかंगाえていると、ちょっとケンカになっちゃうことがわかりました。	対立の解決を体験したことへの言及	5	4
A4	③	わたしも ひとを しんせつにするように きをつけます。			
A8	③	さいご いぬたちに えんじて みて いぬたちは こんな ケンカ をしていたんだと おもいました。			
A19	②	ロールプレイを したとき このいぬ は とてもあたまが いいとおもいました。じぶんで かंगाえられるからです。			
A21	②	ぼくは、そういうことが ありませんでしたが、いぬたちのえんぎをしてみたら、あった人は こんな気もちだったのが わかりました。			
A21	⑥	えんぎしてこんなかんじかわかりました。	他者のことを考慮して譲り合うことへの意欲	4	4
A6	②	これからも あいてを ゆずるのをやります。			
A9	①	わたしは、ケンカになったことはないけど、もしそういうことがあったら、まず、どちらもゆずりあって かंगाえたりすれば ケンカにならないとおもうから、これから、ケンカがあったときに、そうやっていけばいいと、このがくしゅうでわかりました。			
A11	③	これからは、人のことを かंगाえて、ゆずりあいのかंगाえていきたいです。			
A18	①	なにかじぶんたちが おなじことを やりたいこととかになると ゆずって さきに どうぞ と つかっていいよ など いったらあいての 気もち を かंगाえて あいてを よろこばせて なかがいいおともだちになって なかよくゆずり、あそんで たのしむ と おもいました。	対立を解決する方法への言及	4	4
A8	①	きょうのがかつつで、いぬがひっぱりあっていることをかいけつすることでした。			
A10	⑤	きょうの がくしゅうで、どうすればいいのかな というのを まなびました。			
A15	①	じゅぎょうで、どうすればいいかなということを ならいました。			
A19	④	おともだちからも かしてくれたときに ありがとう といいたいです。	日常生活で対立した際に譲り合うことを観想	4	4
A11	②	かしたくなくても、かंगाえて、これからは、どうすればいいかなとかंगाえながら、じかきをきめたりして、なかよくあそんでいきたいです。			
A13	①	この べんきょうをして、おともだちと こういうときには、はなしあって おたがいの きもちを かंगाえて、まいにち くらせるように していきたいです。			
A19	③	ぼくも、おともだちと いっしょに あそんでいるとき ぼくが あそびたいものだけど おともだち に ゆずらないとなと おもいました。			
A23	①	わたしも、いぬみたいに ゆずりあわなかったり、じぶんのことをかंगाえていることがあるから、気をつけたいです。			

A14	①	ちょっと むずかしかったけど じょうずに できたのかな とおもいました。	グループで多様な意見交換をしたことに関する言及	4	3
A8	②	それで、グループで かんがえていろいろな いけんがでたけど、たくさん かいたら わからないから ひとつだけ かいて それで さいごに きめてグループでひとつにしたけど ひとつだけ おなじで もうひとつは ぜんぜん ばらばら の いけんだった。			
A17	④	みんなと おもったことをまぜるのが、ちょっとむずかしかったです。			
A17	⑤	でも、ちょっとは、まぜあわせるのが ちょっとできました。			
A21	④	けど、ぼくは、いけんをあげられませんでした。			
A21	⑤	こんどは、いけんをあげられるようになりたいです。			
A5	①	ロールプレイでどうやったら、かいけつできるか、〇〇さんのいけんに 5人 みんな さんせいしていたので、〇〇さんのいけんを ワークシートに かくことになりました。	グループで協力して活動したことを肯定	4	3
A14	①	ちょっと むずかしかったけど じょうずに できたのかな とおもいました。			
A21	①	一ばんさいしょは、なやんでたけど、ひとりひとりかんがえて、きょうりよくすれば、ぜったいにいけると した。			
A21	③	〇〇さんが いろいろないけんを あげていました。			
A1	③	また、がっかつ の べんきょうを したいです。	対立を解決する学習への意欲	3	3
A5	②	また、がんばりたいです。			
A15	②	ぼくは、どうすればいいかなを もっと もっと もっと ならいたいです。			
A2	③	じぶんも こうゆうことがあったので、これから そういうことが あったら、こうすればいいんだな ということが わかりました。	日常生活で対立する場面への言及	3	3
A11	①	いちりんしゃや てつぼうで とりあったら、ゆずりあったり、じかんを じゅんばんずつ こうたいしたり したい。			
A12	①	あんまりちいさい いちりんしゃを まいにち のときは、〇〇くんとか、ほかの人が つかいたいといって あんまりつかえないことがおおい。			
A1	②	あのいぬたちも、ゆずりあえる 気もちも だいじですね。	対立を解決する物語への言及	3	2
A1	⑤	これは、ゆずりあう気もちをするはなしだった。			
A4	①	はじめは 2ひきがえさをたべたかったのに、ロープが2ひきについてたから、たべられなかった。			
A2	②	ふたりで はなしあって かいけつすれば いいんだということに 気がつきました。	譲り合うことが対立の解決につながることへの気付き	3	2
A2	④	ゆずりあえば、かいけつできるんだなと おもいました。			
A13	②	おともだちとかと、はなしあうとか ゆずりあうことを こういうときは、しないといけないうことを まなびました。			
A10	④	これからも 人とケンカしないように ゆずりあいたいです。	ケンカした際には譲り合うことが大切であることへの気付き	2	2
A22	①	ケンカしたときには、はなして ゆずりあえば いいことを まなびました。			
A1	④	そして、これからも人と人とのゆずりあい、そして、ちゃんとはなしあう 気もちをだいじにしたいです。	対話を通して対立を解決しようとする意欲	2	2
A24	①	ゆずりあわなかったいぬが、さいごはゆずりあって、ぼくもさいご、ゆずりあった いぬみたいにしていきたい と おもいます。			
A2	⑤	じっさいにえんじて「いいね」といってあげたので、気もちよかったです。	他者を肯定したことへの言及	2	2
A3	②	なかまの いけんを いいね というのは、 とてもいいことだと おもいます。			

キーワードやキーセンテンスをグループ編成することで、全部で 17 個の小グループを編成した。小グループの中で最も人数が多いものは、「対立を解決したことを肯定」、「対立の解決方法として譲り合うことを肯定」、「譲り合うことが大切であることへの気付き」であり 6 名確認することができる。2 番目に人数が多いものは、「ケンカに関する否定的な心情への言及」が 5 名確認できる。3 番目に人数が多いものは、「対立の解決を体験したことへの言及」、「他者のことを考慮して譲り合うことへの意欲」、「対立を解決する方法への言及」、「日常生活で対立した際に譲り合うことを観想」が 4 名確認できる。

4 番目に人数として多いものは「グループで多様な意見交換をしたことに関する言及」、「グループで協力して活動したことを肯定」、「対立を解決する学習への意欲」、「日常生活で対立する場面への言及」が 3 名確認できる。最後に、「対立を解決する物語への言及」、「譲り合うことが対立の解決につながることに気付き」、「ケンカした際には、譲り合うことが大切であることへの気付き」、「対話を通して対立を解決しようとする意欲」、「他者を肯定したことへの言及」が 2 名確認できる。

学習感想文の記述内容には、多くの児童が記述をした内容と数名の児童が記述をした内容に分けることができると共に、人数の分布によって学習感想文の特徴を整理することが容易になる。現時点では、小グループの表札のままでは、17 個という多くのグループになり、構造化するための特徴を整理することが困難なために、小グループ同士によるグループ編成を行い、2 段目の表札を作成することにする。

③ 2 段目の表札作成

本授業実践の学習感想文から、17 個のグループを編成し 1 段目の表札を付した。1 段目の複数の表札は他の表札と類似しているために、1 段目の表札に類似性があるもの同士を組み合わせることで 2 段目の表札をつけていく。以下、1 段目の表札の分類によりグループ編成をした 2 段目の表札の一覧の人数が多い順から表札ごとに整理したものを表 12 に示す。左列が児童の番号で、2 番目の列が感想文記述の番号である。3 番目の列が学習感想文記述のキーワードやキーセンテンスであり、4 番目の列が 1 段目の表札である。5 番目の列が 1 段目の表札で類似しているものをまとめて生成した 2 段目の表札であり、6 番目の列が 2 段目の表札の人数を示している。なお、2 段目のグループは、以下「中グループ」と呼称する。

表 12 2 段目（中グループ）の表札

児童	番号	キーワード/キーセンテンス	1 段目の表札	2 段目の表札	人数								
A1	①	ゆずりあうことは、たいせつですね。	譲り合うことが大切であることへの気付き	対立の際には譲り合うことが重要であることへの気付き	12								
A2	①	おたがいに ゆずりあうのは、すごく だいじなことなんだなと おもいました。											
A6	①	じぶんが いきたいところをいっても、あいてが ちがうところにいきたいから、いけないから、あいてが ゆずってあげるのが いいとおもいました。											
A12	②	ゆずりあいを することを きょう ならいました。											
A14	③	きょうは いぬといぬがゆずりあったのをまなびました。											
A20	①	ひっぱるだけじゃなくて ちゃんと ゆずりあうことを まなびました。											
A1	③	でも、ゆずりあえたのは、よかったとおもいます。	対立の解決方法として譲り合うことを肯定			対立の際には譲り合うことが重要であることへの気付き	12						
A1	⑤	これは、ゆずりあう気持ちをするはなしだった。											
A3	①	さいしょは、どっちも えさ が たべたくて まえに いったけど すすめなくなったから 2 ひきで そうだんして なかまの いけん を いいね といって なかまの いぬを よんで えさ を ちかづけて もらって たべていると おもっています。											
A4	②	2 ひきがかんがえて ロープは ほどけなかったけど、2 ひきがゆずりあって たべたから、いっぱいえさが たべれて すごくいいなとおもいました。											
A7	①	さいしょは、えさをりょうほうのいぬがたべて むりにいっていたけど、りょうほうのいぬは ちゃんとかんがえていたから、かいけつして おいしいほねをたべたから、わたしはいいとおもいました。											
A19	①	ゆずりあわなかったから ごはんが たべられなかったけど 二人で かんがえて ごはんが たべられるように なって よかったです。											
A24	②	それと、いぬがかんがえて かいけつして えさをたべて よかったと おもいました。	譲り合うことが対立の解決につながることへの気付き					対立の際には譲り合うことが重要であることへの気付き	12				
A2	②	ふたりで はなしあって かいけつすれば いいんだということに 気がつきました。											
A2	④	ゆずりあえば、かいけつできるんだなと おもいました。											
A13	②	おともだちとかと、はなしあうとか ゆずりあうことを こういうときは、しないといけないことを まなびました。	譲り合うことが対立の解決につながることへの気付き	対立の際には譲り合うことが重要であることへの気付き	12								
A1	⑥	それが、すごいべんきょうになったとおもいました。											
A8	⑤	きょうの べんきょうは とても いいじゅぎょうでした。 よかったです。											
A17	①	たくさん べんきょうして いろいろなことをまなびました。	対立を解決したことを肯定							対立の際には譲り合うことが重要であることへの気付き	12		
A17	②	みんなと いろいろな はなしをして、いろいろな べんきょうに なりました。											
A21	⑦	ほんとうにありがとうございました。											
A8	①	きょうのがっかつで、いぬがひっぱりあっていることをかいけつすることでした。	対立を解決する方法への言及			対立の際には譲り合うことが重要であることへの気付き	12						
A10	⑤	きょうの がくしゅうで、どうすればいいのかな ということを まなびました。											
A15	①	じゅぎょうで、どうすればいいかなということを ならいました。											
A19	④	おともだちからも かしてくれたときに ありがとう といいたいです。	対立を解決する方法への言及									対立の際には譲り合うことが重要であることへの気付き	12
A5	②	また、がんばりたいです。											
A15	②	ぼくは、どうすればいいかなを もっと もっと もっと ならいたいです。											
A17	③	また、がっかつ の べんきょうを したいです。	対立を解決する学習への意欲					対立の際には譲り合うことが重要であることへの気付き	12				

A8	④	これから ぼくも こんな ケンカ をしないようにしたいです。	ケンカに関する否定的な心情への言及	ケンカを避けるために譲り合うことが大切であることへの気づき	7
A13	③	こういうケンカは あまりないように していきたいです。			
A14	②	これからも、ケンカをしたくないです。			
A14	④	きょうからは ケンカ とかをしないように がんばりたいです。			
A16	①	わたしも これから、いぬとおなじように けんかしないように したいです。			
A23	②	ゆずりあわなかったり、じぶんのことだけをかんがえていると、ちょっとケンカになっちゃうことがわかりました。			
A10	④	これからも 人とケンカしないように ゆずりあいたいです。	ケンカした際には譲り合うことが大切であることへの気づき		
A22	①	ケンカしたときには、はなして ゆずりあえば いいことをまなびました。			
A11	②	かしたくなくても、かんがえて、これからは、どうすればいいかなとかんがえながら、じかんをきめたりして、なかよくあそんでいきたいです。	日常生活で対立した際に譲り合うことを観想	日常生活において他者と対立した場面を観想	6
A13	①	この べんきょうをして、おともだちと こういうときには、はなしあって おたがいの きもちを かんがえて、まいにち くらせるように していきたいです。			
A19	③	ぼくも、おともだちと いっしょに あそんでいるとき ぼくが あそびたいものだけど おともだち に ゆずらないとなと おもいました。			
A23	①	わたしも、いぬみたいに ゆずりあわなかったり、じぶんのことだけを かんがえていることがあるから、気をつけたいです。			
A2	③	じぶんも こうゆうことがあったので、これから そういうことが あったら、こうすればいいんだな ということがわかりました。	日常生活で対立する場面への言及		
A11	①	いちりんしゃや てつぼうで とりあったら、ゆずりあったり、じかんを じゅんばんずつ こうたいしたり したい。			
A12	①	あんまりちいさい いちりんしゃを まいにち のるときは、〇〇くんとか、ほかの人が つかいたいといって あんまりつかえないことがおおい。			
A6	②	これからも あいてを ゆずるのをやります。	他者のことを考慮して譲り合うことへの意欲	譲り合うことによって自他を尊重する意欲	6
A9	①	わたしは、ケンカになったことはないけど、もしそういうことがあったら、まず、どちらもゆずりあって かんがえたりすれば ケンカにならないとおもうから、これから、ケンカがあったときに、そうやっていけばいいと、このがくしゅうでわかりました。			
A11	③	これからは、人のことを かんがえて、ゆずりあいを かんがえていきたいです。			
A18	①	なにかじぶんたちが おなじことを やりたいこととかになると ゆずって さきに どうぞ と つかっていいよ など いったらあいての 気もち を かんがえて あいてを よろこばせて なかがいいおともだちになって なかよくゆずり、あそんで たのしむ と おもいました。			
A1	④	そして、これからも人と人とのゆずりあい、そして、ちゃんとはなしあう 気もちをだいにしたいです。			
A24	①	ゆずりあわなかったいぬが、さいごはゆずりあって、ぼくもさいご、ゆずりあった いぬみたいにしていきたい と おもいます。	対話を通して対立を解決しようとする意欲		
A2	③	わたしも ひとを しんせつにするように きをつけます。			
A8	③	さいご いぬたちに えんじて みて いぬたちは こんなケンカをしていたんだなと おもいました。	対立の解決を体験したことへの言及	対立を解決することを疑似体験したことへの言及	5
A19	②	ロールプレイをしたとき このいぬ は とてもあたまがいいとおもいました。じぶんで かんがえられるからです。			
A21	②	ぼくは、そういうことが ありませんでしたが、いぬたちのえんぎをしてみたら、あった人は こんな気もちだったのが わかりました。			

A21	⑥	えんぎしてこんなかんじかわかりました。						
A1	②	あのいぬたちも、ゆずりあえる 気もちも だいじですね。	対立を解決する 物語への言及					
A1	⑤	これは、ゆずりあう気もちをするはなしだった。						
A4	①	はじめは 2ひきがえさをたべたかったのに、ロープが2ひきについてたから、たべられなかった。						
A14	①	ちょっと むずかしかったけど じょうずに できたのかなとおもいました。	グループで多様な意見交換をしたことに関する言及	グループ活動の際に多様な意見が生じたことへの気付き	5			
A17	⑤	でも、ちょっとは、まぜあわせるのが ちゃんとできました。						
A21	④	けど、ぼくは、いけんをあげられませんでした。						
A21	⑤	こんどは、いけんをあげられるようになりたいです。	意見に差異が生じたことへの言及					
A8	②	それで、グループで かんがえていろいろな いけんがでたけど、たくさん かいたら わからないから ひとつだけかいて それで さいごに きめてグループでひとつにしたけど ひとつだけ おなじで もうひとつは ぜんぜん ばらばら の いけんだった。						
A17	④	みんなと おもったことをまぜるのが、ちょっとむずかしかったです。						
A5	①	ロールプレイでどうやったら、かいけつできるか、〇〇さんのいけんに5人 みんな さんせいしていたので、〇〇さんのいけんを ワークシートに かくことになりました。	グループで協力して活動したことを肯定	グループ活動で他者と協力したことを肯定	4			
A21	①	一ばんさいしょは、なやんでたけど、ひとりひとりかんがえて、きょうりよくすれば、ぜったいにいけると した。						
A21	③	〇〇さんが いろいろないけんを あげていました。						
A2	⑤	じっさいにえんじて「いいね」といってあげたので、気もちよかったです。	他者を肯定したことへの言及					
A3	②	なかまの いけんを いいね というのは、 とてもいいことだと おもいます。						

中グループを編成した結果として、「対立の際には譲り合うことが重要であることへの気付き」、「対立を解決する行動の重要性への気付き」、「ケンカを避けるために譲り合うことが大切であることへの気付き」、「日常生活において他者と対立した場面を観想」、「譲り合うことによって自他を尊重する意欲」、「対立を解決することを疑似体験したことへの言及」、「グループ活動の際に多様な意見が生じたことへの気付き」、「グループ活動で他者と協力したことを肯定」の全部で8個の中グループを編成した。

中グループにおいて、最も人数が多いものは、「対立の際には譲り合うことが重要であることへの気付き」であり、12名を確認できる。「対立の際には譲り合うことが重要であることへの気付き」のグループの特徴としては、対立の解決方法として譲り合うことを肯定していることや互いに譲り合うことが問題を解決していく上での重要性に関しての気付きを挙げることができ、類似していることからグループ編成をした。

2番目に人数が多いものは「対立を解決する行動の重要性への気付き」が8名確認できる。「対立を解決する行動の重要性への気付き」のグループの特徴としては、対立した際の方法や、対立を解決できた体験に関して肯定的に捉えていること、そして、対立を解決することへ学習意欲に関する記述が確認でき、類似していることからグループ編成をした。

3番目に人数が多いものは「ケンカを避けるために譲り合うことが大切であることへの気付き」が7名確認できる。「ケンカを避けるために譲り合うことが大切であることへの気付き」のグループの特徴としては、ケンカについて否定的な心情を言及したり、ケンカした際には譲り合うことが大切であることへの記述が類似していることからグループ編成をした。

4番目に人数が多いものは「日常生活において他者と対立した場面を観想」、「譲り合うことによ

って自他を尊重する意欲」が6名確認できる。「日常生活において他者と対立した場면을観想」のグループの特徴としては、学習活動の内容を踏まえて、日常生活で対立した場面について観想している特徴があり、類似していることからグループ編成をした。また、「譲り合うことによって自他を尊重する意欲」のグループの特徴としては、他者との対話を通して問題を解決していくことや、他者のことを考慮して譲り合うことへの意欲が確認できたことから、自他を尊重していくことに関しての特徴が類似していることからグループ編成をした。

5番目に人数が多いものは「対立を解決することを疑似体験したことへの言及」、「グループ活動の際に多様な意見が生じたことへの気付き」が5名確認できる。「対立を解決することを疑似体験したことへの言及」のグループの特徴としては、学習活動として対立の解決を体験したことを言及したり、対立を解決した物語について言及したりしており、対立した問題を解決していくことを体験したことへの学びに関連していることに特徴があり、類似していることからグループ編成をした。

「グループ活動の際に多様な意見が生じたことへの気付き」のグループの特徴としては、グループで多様な意見交換をしたことに関する言及したり、意見に差異が生じたことへ言及したりしており、グループ内で多様な意見があったことに関する特徴があり、類似していることからグループ編成をした。

最後に、「グループ活動で他者と協力したことを肯定」が4名確認できる。「グループ活動で他者と協力したことを肯定」のグループの特徴としては、グループで協力して活動したことを肯定したり、他者に対して肯定的に捉えながら学習することに関する言及に特徴があり、類似していることからグループ編成をした。

現時点では、2段目（中グループ）の表札のままでは、8個というグループが編成することはできたが、中グループ同士によっては、類似性が確認できる。例えば、「対立の際には譲り合うことが重要であることへの気付き」や、「ケンカを避けるために譲り合うことが大切であることへの気付き」、「対立を解決することを疑似体験したことへの言及」、「対立を解決する行動の重要性への気付き」は、対立を解決していくという観点から類似性があるといえる。そこで、中グループ同士によるグループ編成を行い、3段目（大グループ）の表札を作成することにする。

④ 3段目の表札作成

本授業実践の学習感想文から、8個の中グループを編成し2段目の表札を付した。2段目の複数の表札は他の表札と類似しているために、2段目の表札に類似性があるもの同士を組み合わせることで3段目の表札をつけていく。以下、2段目の表札の分類によりグループ編成をした3段目の表札の一覧の人数が多い順から表札ごとに整理したものを表13に示す。

左列が児童の番号で、2番目の列が感想文記述の番号である。3番目の列が学習感想文記述のキーワードやキーセンテンスであり、4番目の列が1段目の表札である。5番目の列が1段目の表札で類似しているものをまとめて生成した2段目の表札であり、6番目の列が2段目の表札で類似しているものをまとめて生成した3段目の表札である。そして、7番目の列が3段目の表札の人数を示している。なお、3段目のグループは、以下「大グループ」と呼称する。

表 13 3 段目（大グループ）の表札

児童	番号	キーワード/キーセンテンス	1 段目の表札	2 段目の表札	3 段目の表札	人数										
A1	①	ゆずりあうことは、たいせつですね。	譲り合うことが大切であることへの気付き	対立の際には譲り合うことが重要であることへの気付き	対立を解消するために譲り合うことが重要であることへの気付き	21										
A2	①	おたがいに ゆずりあうのは、すごく だいじなことなんだと おもいました。														
A6	①	じぶんが いきたいところをいっても、あいてがちがうところにいきたいから、いけないから、あいてが ゆずってあげるのが いいとおもいました。														
A12	②	ゆずりあいをするを きょう ならいました。														
A14	③	きょうは いぬといぬがゆずりあったのをまなびました。														
A20	①	ひっぱるだけじゃなくて ちゃんと ゆずりあうことを まなびました。														
A1	③	でも、ゆずりあえたのは、よかったとおもいます。	対立の解決方法として譲り合うことを肯定				対立の際には譲り合うことが重要であることへの気付き	対立を解消するために譲り合うことが重要であることへの気付き	21							
A1	⑤	これは、ゆずりあう気持ちをするはなしだった。														
A3	①	さいしょは、どっちも えさ が たべたくて まえに いっぱい おすすめなくなったから 2 ひきで そうだんして なかまの いけん を いいね といって なかまの いぬ を よんで えさ を ちかづけて もらって たべている と おもっています。														
A4	②	2 ひきがかんがえて ローブは ほどけなかったけど、2 ひきがゆずりあって たべたから、いっぱい えさが たべれて すごくいいとおもいました。														
A7	①	さいしょは、えさをりょうほうのいぬがたべて むりにいっていたけど、りょうほうのいぬは ちゃんと かんがえていたから、かいけつして おいしいほねをたべたから、わたしはいいとおもいました。														
A19	①	ゆずりあわなかったから ごはんが たべられなかったけど 二人で かんがえて ごはんが たべられるように なってよかったです。														
A24	②	それと、いぬがかんがえて かいけつして えさを たべて よかったと おもいました。														
A2	②	ふたりで はなしあって かいけつすれば いいんだということに 気がつきました。								譲り合うことが対立の解決につながることへの気付き	対立の際には譲り合うことが重要であることへの気付き	対立を解消するために譲り合うことが重要であることへの気付き	21			
A2	④	ゆずりあえば、かいけつできるんだと おもいました。														
A13	②	おともだちとかと、はなしあうとか ゆずりあうことを こういうときは、しないといけなことを まなびました。														
A8	④	これから ぼくも こんな ケンカ をしないように したいです。	ケンカに関する否定的な心情への言及	ケンカを避けるために譲り合うことが大切であることへの気付き						対立を解消するために譲り合うことが重要であることへの気付き				21		
A13	③	こういうケンカは あまりないように していきたいです。														
A14	②	これからも、ケンカをしたくないです。														
A14	④	きょうからは ケンカ とかをしないように がんばりたいです。														
A16	①	わたしも これから、いぬとおなじように けんか しないように したいです。														
A23	②	ゆずりあわなかったり、じぶんのことだけをかんがえていると、ちょっとケンカになっちゃうことがわかりました。	ケンカした際には譲り合うことが大切であることへの気付き				ケンカを避けるために譲り合うことが大切であることへの気付き								対立を解消するために譲り合うことが重要であることへの気付き	21
A10	④	これからも 人とケンカしないように ゆずりあいたいです。														
A22	①	ケンカしたときには、はなして ゆずりあえば いいことを まなびました。														

A2	③	わたしもひとをしんせつにするようにきをつけます。	対立の解決を体験したことへの言及	対立を解決することを疑似体験したことへの言及					
A8	③	さいごいぬたちにえんじてみていぬたちはこんなケンカをしていたんだとおもいました。							
A19	②	ロールプレイをしたときこのいぬはとてもあたまが いいとおもいました。じぶんでかんがえられるからです。							
A21	②	ぼくは、そういうことがありませんでしたが、いぬたちのえんぎをしてみたら、あった人はこんな気もちだったのがわかりました。							
A21	⑥	えんぎしてこんなかんじかわかりました。							
A1	②	あのいぬたちも、ゆずりあえる気もちもだいじですね。							
A1	⑤	これは、ゆずりあう気もちをするはなしだった。	対立を解決する物語への言及	対立を解決する行動の重要性への気付き					
A4	①	はじめは2ひきがえさをたべたかったのに、ロープが2ひきについてたから、たべられなかった。							
A1	⑥	それが、すごいべんきょうになったとおもいました。							
A8	⑤	きょうのべんきょうは とても いいじゅぎょうでした。よかったです。	対立を解決したことを肯定						
A17	①	たくさんべんきょうして いろいろなことをまなびました。							
A17	②	みんなと いろいろな はなしをして、いろいろなべんきょうになりました。							
A21	⑦	ほんとうにありがとうございました。							
A8	①	きょうのがっかつで、いぬがひっぱりあっていることをかいつくすることでした。	対立を解決する方法への言及						
A10	⑤	きょうのがくしゅうで、どうすればいいのかなということをまなびました。							
A15	①	じゅぎょうで、どうすればいいかなということをならいました。							
A11	②	かしたくなくても、かんがえて、これからは、どうすればいいかなとかんがえながら、じかんをきめたりして、なかよくあそんでいきたいです。	日常生活で対立した際に譲り合うことを観想						日常生活において他者と対立した場面を観想
A13	①	このべんきょうをして、おともだちと こういうときには、はなしあって おたがいの きもちをかんがえて、まいにち くらせるように していきたいです。							
A19	③	ぼくも、おともだちと いっしょに あそんでいるとき ぼくが あそびたいものだけど おともだちに ゆずらないとなと おもいました。							
A23	①	わたしも、いぬみたいに ゆずりあわなかったり、じぶんのことを かんがえていることがあるから、気をつけたいです。	日常生活で対立する場面への言及						
A2	③	じぶんも こうゆうことがあったので、これからそういうことが あったら、こうすればいいんだなということが わかりました。							
A11	①	いちりんしゃや てつぼうで とりあったら、ゆずりあったり、じかんを じゅんばんずつ こうたいしたり したい。							
A12	①	あんまりちいさい いちりんしゃを まいにち のときは、〇〇くんとか、ほかの人が つかいたいといって あんまりつかえないことがおおい。							
A6	②	これからも あいてを ゆずるのをやります。							
A9	①	わたしは、ケンカになったことはないけど、もしそういうことがあったら、まず、どちらもゆずりあってかんがえたりすれば ケンカにならないとおもうから、これから、ケンカがあったときに、そうやっていけばいいと、このがくしゅうでわかりました。	他者のことを考慮して譲り合うことへの意欲	譲り合うことによって自他を尊重する意欲					

日常生活で対話や譲り合いを通して自他を尊重しようとする意欲

A11	③	これからは、人のことを かんがえて、ゆずりあいをかながえていきたいです。			
A18	①	なにかじぶんたちが おなじことを やりたいこととかになると ゆずって さきに どうぞ と つかっていいよ など いったらあいての 気持ちを かんがえて あいてを よろこばせて なかが いいおともだちになって なかよくゆずり、あそんで たのしむ と おもいました。			
A1	④	そして、これからも人と人とのゆずりあい、そして、ちゃんとはなしあう 気持ちをだいにしたいです。	対話を通して対立を解決しようとする意欲		
A24	①	ゆずりあわなかったいぬが、さいごはゆずりあって、ぼくもさいご、ゆずりあった いぬみたいにしていきたい と おもいます。			
A5	①	ロールプレイでどうやったら、かいつできるか、〇〇さんのいけんに5人 みんな さんせいしていたので、〇〇さんのいけんを ワークシートに かく ことになりました。	グループで協力して活動したことを肯定	グループ活動で他者と協力したことを肯定	
A21	①	一ばんさいしょは、なやんでたけど、ひとりひとりかんがえて、きょうりよくすれば、ぜったいにいけるとした。			
A21	③	〇〇さんが いろいろないけんを あげていました。			
A2	⑤	じっさいにえんじて「いいね」といってあげたので、気持ちよかったです。	他者を肯定したことへの言及		
A3	②	なかまの いけんを いいね というのは、とてもいいことだと おもいます。			
A1	⑤	でも、ちょっとは、まぜあわせるのが ちょっとできました。	グループで多様な意見交換をしたことに関する言及	グループ活動の際に多様な意見が生じたことへの気づき	グループ活動で他者と協力した際に多様な意見が生じることへの気づき
A14	①	ちょっと むずかしかったけど じょうずに できたのかな とおもいました。			
A21	④	けど、ぼくは、いけんをあげられませんでした。			
A21	⑤	こんどは、いけんをあげられるようになりたいです。			
A8	②	それで、グループで かんがえているいろい いけんがでたけど、たくさん かいたら わからないから ひとつだけ かいて それで さいごに きめてグループでひとつにしたけど ひとつだけ おなじで もうひとつは ぜんぜん ばらばら の いけんだった。	意見に差異が生じたことへの言及		
A17	④	みんなと おもったことをまぜるのが、ちょっとむずかしかったです。			
A21	④	けど、ぼくは、いけんをあげられませんでした。			
A21	⑤	こんどは、いけんをあげられるようになりたいです。			

3段目の表札の共通項を包含したグループ編成を行った結果として、大グループを三つ編成した。一つ目の大グループとして、「対立を解消するために譲り合うことが重要であることへの気づき」を編成した。中グループ「対立の際には譲り合うことが重要であることへの気づき」や、「ケンカを避けるために譲り合うことが大切であることへの気づき」、「対立を解決することを疑似体験したことへの言及」、「対立を解決する行動の重要性への気づき」の四つは、対立している状況を解決していくために譲り合うことが重要であるという観点について特徴がある。なお、21名の学習感想文

の記述を確認できた。児童は、A2「ゆずりあえば、かいけつできるんだなと おもいました。」や、A6「じぶんが いきたいところをいっても、あいてが ちがうところにいきたいから、いけないから、あいてが ゆずってあげるのが いいとおもいました。」と記述しており、他者のことを考えることで問題を解決していくことに言及している。また、A22「ケンカしたときには、はなして ゆずりあえば いいことを まなびました。」と記述が確認できる。これらを踏まえて、「対立を解消するために譲り合うことが重要であることへの気付き」を大グループとして編成した。

二つ目の大グループとして、「日常生活で対話や譲り合いを通して自他を尊重しようとする意欲」を編成した。中グループ「日常生活において他者と対立した場面を観想」や、「譲り合うことによって自他を尊重する意欲」の二つは、日常生活の場面を観想しながら、自他を尊重していこうとする意欲に関する記述が15名確認できる。また、A11「いちりんしゃや てつぼうで とりあったら、ゆずりあったり、じかんを じゅんばんずつ こうたいしたり したい。」や、A13「この べんきょうをして、おともだちと こういうときには、はなしあって おたがいの きもちを かんがえて、まいにち くらせるように していきたいです。」と記述をしていることから、「日常生活で対話や譲り合いを通して自他を尊重しようとする意欲」を大グループとして編成した。

三つ目の大グループとして、「グループ活動で他者と協力した際に多様な意見が生じることへの気付き」を編成した。中グループ「グループ活動で他者と協力したことを肯定」、「グループ活動の際に多様な意見が生じたことへの気付き」の二つは、グループ活動によって他者と協力できたことや、その際には多様な意見が生じていることへ言及している記述が8名確認できる。また、A8「それで、グループで かんがえていろいろな いけんがでたけど、たくさん かいたら わからないから ひとつだけ かいて それで さいごに きめてグループでひとつにしたけど ひとつだけ おなじで もうひとつは ぜんぜん ばらばら の いけんだった。」や、A21「一ばんさいしょは、なやんでたけど、ひとりひとりかんがえて、きょうりよくすれば、ぜったいにいけると した。」と記述していることから、「グループ活動で他者と協力した際に多様な意見が生じることへの気付き」を大グループとして編成した。

第3節 人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素の抽出および考察

(1) 人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素の抽出

本節では、参加型人権学習「どうすればいいかな」における学習感想文記述を分析した結果を基に、「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」を抽出する。なお、3段目の表札を基にするとデータの分類が抽象的な分類になることや、1段目の表札を基にすると、データが累積されずにKJ法の分類による特徴を活かされないと考えられる。従って、本研究においては、KJ法の手法を活かすために、2段目の表札を基にして「人権教育として育てたい資質・能力の構成要素」を抽出することが妥当だと判断した。「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」を抽出するために、KJ法による分析・分類によりグループ編成をした「中グループ」(表12)から抽出した人権教育として育てたい資質・能力の構成要素と学習感想文記述の内容を表14に整理した。

表14 「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」の抽出(どうすればいいかな)

3つの側面	人権教育として育てたい資質・能力の構成要素	2段目の表札	感想文記述の内容
知識的側面	a 人権に関する諸概念についての知識		
	b 人権や人権課題の歴史・現状に関する知識		
	c 国内法や国際法等に関する知識		
	d 人権課題の解決に必要な諸概念の知識		
	e 人権を擁護するための実践的知識		
価値的・態度的側面	f 人間の尊厳の価値を感知する感覚		
	g 自他の人権を尊重しようとする意欲・態度	ケンカを避けるために譲り合うことが大切であることへの気づき	A8④「これから ぼくも こんな ケンカ をしないようにしたいです。」 A10④「これからは 人とケンカしないように ゆずりあいいたいです。」 A13③「こういうケンカは あまりないように していきたいです。」 A14②「これからは、ケンカをしたくないです。」 A14④「きょうからは ケンカ とかをしないように がんばりたいです。」 A16①「わたしも これから、いぬとおなじように けんかしないように したいです。」 A22①「ケンカしたときには、はなして ゆずりあえば いいことを まなびました。」 A23②「ゆずりあわなかったり、じぶんのことだけをかんがえていると、ちょっとケンカになっちゃったことがわかりました。」
		譲り合うことによって自他を尊重しようとする意欲	A1④「そして、これからは人と人とのゆずりあい、そして、ちゃんとはなしあう 気持ちでいじにしたいです。」 A6②「これからは あいてを ゆずるのをやります。」 A9①「わたしは、ケンカになったことはないけど、もしそういうことがあったら、まず、どちらもゆずりあって かんがえたりすれば ケンカにならないとおもうから、これから、ケンカがあったときに、そうやっていけばいいと、このがくしゅうでわかりました。」 A11③「これからは、人のことを かんがえて、ゆずりあいをかんがえていきたいです。」

			<p>A18①「なにかじぶんたちが おなじことを やりたいことと かなになると ゆずって さきに どうぞ と つかっていい よ など いったらあいての 気持ち を かんがえて あいてを よろこばせて なかがいいおともだちになって な かよくゆずり、あそんで たのしむ と おもいました。」</p> <p>A24①「ゆずりあわなかったいぬが、さいごはゆずりあって、 ぼくもさいご、ゆずりあった いぬみたいにしていきたい と おもいます。」</p>
	h 偏見をもたずに多様性を尊重しようとする意欲・態度		
	i 人権が尊重される社会を構築するための意欲や態度		
	j 人権侵害を受けている方々を支援しようとする意欲・態度		
	k 人権の観点から自己自身の行為を省察し、主体的に関与しようとする意欲・態度	日常生活において他者と対立した場面を 観想	<p>A2③「じぶんも こうゆうことがあったので、これから そういうことが あったら、こうすればいいんだな という ことが わかりました。」</p> <p>A11①「いちりんしゃや てつぼうで とりあったら、ゆず りあったり、じかんを じゅんばんずつ こうたいしたり したい。」</p> <p>A11②「かしたくなくても、かんがえて、これからは、どう すればいいかなとかんがえながら、じかんをきめたりして、 なかよくあそんでいきたいです。」</p> <p>A12①「あんまりちいさい いちりんしゃを まいにち の るときは、〇〇くんとか、ほかの人が つかいたいといって あんまりつかえないことがおおい。」A13①「この べんきょ うをして、おともだちと こういうときには、はなしあって おたがいの きもちを かんがえて、まいにち くらせるよう に していきたいです。」</p> <p>A19③「ぼくも、おともだちと いっしょに あそんでいる とき ぼくが あそびたいものだけど おともだち に ゆ ずらないとなと おもいました。」</p> <p>A23①「わたしも、いぬみたいに ゆずりあわなかったり、 じぶんのことだけを かんがえていることがあるから、気をつ けたいです。」</p>
技能的側面	l 互いの相違を認めて受容する技能		
	m 他者の痛みや感情を共感的に受容するための想像力や感受性		
	n 自他を尊重するためのコミュニケーション技能	対立を解決することを疑似体験したことへの言及	<p>A1②「あのいぬたちも、ゆずりあえる 気持ちも だいじで すね。」</p> <p>A1⑤「これは、ゆずりあう気持ちをすることはなしだった。」</p> <p>A2③「わたしも ひとを しんせつにするように きをつけます。」</p> <p>A4①「はじめは 2ひきがえさをたべたかったのに、ロープ が2ひきについてたから、たべられなかった。」A8③「さいご いぬたちに えんじて みて いぬたちは こんな ケンカ をしていたんだなと おもいました。」</p> <p>A19②「ロールプレイを したとき このいぬ は とてもあ たまが いいとおもいました。じぶんで かんがえられるから です。」</p> <p>A21②「ぼくは、そういうことが ありませんでしたが、いぬ たちのえんぎをしてみたら、あった人は こんな気持ちだっ たのが わかりました。」</p> <p>A21⑥「えんぎしてこんなかんじかわかりました。」</p>
	o 偏見や差別を見きわめる技能		

p 協力的・建設的に問題解決する技能	対立の際には譲り合うことが重要であることへの気付き	<p>A1①「ゆずりあうことは、たいせつですね。」 A1③「でも、ゆずりあえたのは、よかったとおもいます。」 A1⑤「これは、ゆずりあう気持ちをするはなしだった。」 A2①「おたがいに ゆずりあうのは、すごく だいじなことなんだと おもいました。」 A2②「ふたりで はなしあって かいけつすれば いいんだということに 気がつきました。」 A2④「ゆずりあえば、かいけつできるんだと おもいました。」 A3①「さいしょは、どっちも えさ が たべたくて まえに いったけど すすめなくなったから 2ひきで そうだんして なかまの いけん を いいね といって なかまの いぬ を よんで えさ を ちかづけて もらって たべている と おもっています。」 A4②「2ひきがかんがえて ローブは ほどけなかったけど、2ひきがゆずりあって たべたから、いっぱいえさが たべれて すごくいいとおもいました。」 A6①「じぶんが いきたいところをいっても、あいてが ちがうところにいきたいから、いけないから、あいてが ゆずってあげるの が いいとおもいました。」 A7①「さいしょは、えさをりょうほうのいぬがたべて むりにいっていたけど、りょうほうのいぬは ちゃんとかんがえていたから、かいけつして おいしいほねをたべれたから、わたしはいいとおもいました。」 A12②「ゆずりあいをする ことを きょう ならいました。」 A13②「おともだちとかと、はなしあうとか ゆずりあうことを こういうときは、しないといけないことを まなびました。」 A14③「きょうは いぬといぬがゆずりあったのをまなびました。」 A19①「ゆずりあわなかったから ごはんが たべられなかったけど 二人で かんがえて ごはんが たべられるようになってよかったです。」 A20①「ひっぱるだけじゃなくて ちゃんと ゆずりあうことを まなびました。」 A24②「それと、いぬがかんがえて かいけつして えさをたべて よかったと おもいました。」</p>
	対立を解決する行動の重要性への気付き	<p>A1⑥「それが、すごいべんきょうになったとおもいました。」 A8①「きょうのがかつで、いぬがひっぱりあっていることをかいけつすることでした。」 A8⑤「きょうの べんきょうは とても いいじゅぎょうでした。よかったです。」 A10⑤「きょうの がくしゅうで、どうすればいいのかな ということ を まなびました。」 A15①「じゅぎょうで、どうすればいいかなということを ならいました。」 A17①「たくさん べんきょうして いろいろなことをまなびました。」 A17②「みんなと いろいろな はなしをして、いろいろな べんきょうに なりました。」 A21⑦「ほんとうにありがとうございました。」</p>
	グループ活動で他者と協力したことを肯定	<p>A2⑤「じっさいにえんじて『いいね』といってあげたので、気持ちよかったです。」 A3②「なかまの いけんを いいね というのは、とてもいいことだと おもいます。」 A5①「ロールプレイでどうやったら、かいけつできるか、○○さんのいけんに5人 みんな さんせいしていたので、○○さんのいけんを ワークシートに かくことになりました。」 A21①「一ばんさいしょは、なやんでたけど、ひとりひとりかんがえて、きょうりよくすれば、ぜったいにいけると 思った。」 A21③「○○さんが いろいろないけんを あげていました。」</p>

		グループ活動の際に 多様な意見が生じた ことへの気付き	A1⑤「でも、ちょっとは、まぜあわせるのが ちょっとできました。」 A8②「それで、グループで かんがえていろいろな いけんがでたけど、たくさん かいたら わからないから ひとつだけ かいて それで さいごに きめてグループでひとつにしたけど ひとつだけ おなじで もうひとつは ぜんぜん ばらばら の いけんだった。」 A14①「ちょっと むずかしかったけど じょうずに できたのかな とおもいました。」 A17④「みんなと おもったことをまぜるのが、ちょっとむずかしかったです。」 A21④「けど、ぼくは、いけんをあげられませんでした。」 A21⑤「こんどは、いけんをあげられるようにになりたいです。」
	q 複数の情報を合理的・分析的・批判的に思考する技能		

価値的・態度的側面の「g 自他の人権を尊重しようとする意欲・態度」の構成要素である「ケンカを避けるために譲り合うことが大切であることへの気付き」には、「これから ぼくも こんなケンカ をしないようにしたいです。」(A8④)や、「これからも 人とケンカしないように ゆずりあいたいです。」(A10④)、「こういうケンカは あまりないように していきたいです。」(A13③)、「これからも、ケンカをしたくないです。」(A14②)、「きょうからは ケンカ とかをしないように がんばりたいです。」(A14④)、「わたしも これから、いぬとおなじように けんかしないように したいです。」(A16①)、「ケンカしたときには、はなして ゆずりあえば いいことを まなびました。」(A22①)、「ゆずりあわなかったり、じぶんのことだけをかんがえていると、ちょっとケンカになっちゃうことがわかりました。」(A23②)という内容が記述されている。

また、「譲り合うことによって自他を尊重しようとする意欲」には、「そして、これからも人と人とのゆずりあい、そして、ちゃんとはなしあう 気持ちをだいじにしたいです。」(A1④)、「これからも あいてを ゆずるのをやります。」(A6②)、「わたしは、ケンカになったことはないけど、もしそういうことがあったら、まず、どちらもゆずりあって かんがえたりすれば ケンカにならないとおもうから、これから、ケンカがあったときに、そうやっていけばいいと、このがくしゅうでわかりました。」(A9①)、③「これからは、人のことを かんがえて、ゆずりあいを かんがえていきたいです。」(A11)、「なにかじぶんたちが おなじことを やりたいこととかになると ゆずって さきに どうぞ と つかっていいよ など いったらあいての 気持ち を かんがえて あいてを よろこばせて なかがいいおともだちになって なかよくゆずり、あそんで たのしむ と おもいました。」(A18①)、「ゆずりあわなかったいぬが、さいごはゆずりあって、ぼくもさいご、ゆずりあった いぬみたいにしていきたい と おもいます。」(A24①) という内容が記述されている。

上記の学習感想文は、他者と対立した際に、自分だけでなく他者のことを尊重することを意識していくことについて言及しており、「自己についての肯定的態度や、自他の価値を尊重しようとする意欲や態度」(文部科学省、2008)³⁷³、「正義感覚、自由、平等および多様性を尊重するという理想に向けて活動しようとする意欲」(ヨーロッパ評議会、2006)³⁷⁴に関連していることが確認できる。とりわけ、「そして、これからも人と人とのゆずりあい、そして、ちゃんとはなしあう 気持ちをだいじにしたいです。」(A1④)、「なにかじぶんたちが おなじことを やりたいこととかになると

ゆずって さきに どうぞ と つかっていいよ など いったらあいての 気もち を かんがえて あいてを よろこばせて なかがいいおともだちになって なかよくゆずり、あそんでたのしむ と おもいました。」(A18①)、「ゆずりあわなかったり、じぶんのことだけをかんがえていると、ちょっとケンカになっちゃうことがわかりました。」(A23②)という記述から、当該授業において、他者のことを尊重することによって、自分自身を大切にしていこうとする意欲が読み取れる。

価値的・態度的側面の「k 人権の観点から自己自身の行為を省察し、主体的に関与しようとする意欲・態度」の構成要素である「日常生活において他者と対立した場面を観想」では、「じぶんもこうゆうことがあったので、これから そういうことが あったら、こうすればいいんだな ということが わかりました。」(A2③)、「いちりんしゃや てつぼうで とりあったら、ゆずりあったり、じかんを じゅんばんずつ こうたいしたり したい。」(A11①)、「かしたくなくても、かんがえて、これからは、どうすればいいかなとかんがえながら、じかんをきめたりして、なかよくあそんでいきたいです。」(A11②)、「あんまりちいさい いちりんしゃを まいにち のるときは、〇〇くんとか、ほかの人が つかいたいといって あんまりつかえないことがおおい。」(A12①)、「この べんきょうをして、おともだちと こういうときには、はなしあって おたがいの きもちを かんがえて、まいにち くらせるように していきたいです。」(A13①)、「ぼくも、おともだちと いっしょに あそんでいるとき ぼくが あそびたいものだけど おともだち に ゆずらないとなと おもいました。」(A19③)、「わたしも、いぬみたいに ゆずりあわなかったり、じぶんのことだけを かんがえていることがあるから、気をつけたいです。」(A23①)という内容が記述されている。上記の学習感想文は、日常生活で他者と対立した場面を観想し、これからの生活で自他を尊重していくことについて言及しており、「人権の観点から自己自身の行為に責任を負う意志や態度」(文部科学省、2008)³⁷⁵や、「自己自身の行為に対する責任感、個人的ならびに社会的な変化に関与する責務」(ヨーロッパ評議会、2006)³⁷⁶、に関連していることが確認できる。とりわけ、かしたくなくても、かんがえて、これからは、どうすればいいかなとかんがえながら、じかんをきめたりして、なかよくあそんでいきたいです。」(A11②)や、「この べんきょうをして、おともだちと こういうときには、はなしあって おたがいの きもちを かんがえて、まいにち くらせるように していきたいです。」(A13①)という記述から、当該授業において、日常生活の場面で他者を意識しながら行動しようとする事への意欲が読み取れる。

技能的側面の「n 自他を尊重するためのコミュニケーション技能」の構成要素である「対立を解決することを疑似体験したことへの言及」では、「あのいぬたちも、ゆずりあえる 気もちも だいじですね。」(A1②)、「これは、ゆずりあう気もちをするはなしだった。」(A1⑤)、「わたしも ひとを しんせつにするように きをつけます。」(A2③)、「はじめは 2ひきがえさをたべたかったのに、ロープが2ひきについてたから、たべられなかった。」(A4①)、「さいご いぬたちに えんじて みて いぬたちは こんな ケンカをしていたんだなと おもいました。」(A8③)、「ロールプレイを したとき このいぬ は とてもあたまが いいとおもいました。じぶんで かんがえられるからです。」(A19②)、「ぼくは、そういうことが ありませんでしたが、いぬたちのえんぎをしてみたら、あった人は こんな気もちだったのが わかりました。」(A21②)、「えんぎしてこんなかんじかわかりました。」(A21⑥)という内容が記述されている。

上記の学習感想文は、対立した場面を演じることによって、具体的に解決していくことによる体験に関して気付いたことについて言及しており、「能動的な傾聴、適切な自己表現等を可能とするコミュニケーション技能、他の人と対等で豊かな関係を築くことのできる社会的技能」（文部科学省、2008）³⁷⁷や、「能動的な傾聴とコミュニケーション：自己自身の人権ならびに他の人々の人権を擁護するために、自分とはちがう意見をも傾聴できる技能」（ヨーロッパ評議会、2006）³⁷⁸、「気持ちや考えを言語的、非言語的に伝えるスキル」（平沢、2005）³⁷⁹に関連していることが確認できる。とりわけ、「ロールプレイをしたとき このいぬ は とてもあたまが いいとおもいました。じぶんで かんがえられるからです。」（A19②）、「ぼくは、そういうことが ありませんでしたが、いぬたちのえんぎをしてみたら、あった人は こんな気持ちだったのかが わかりました。」（A21②）、）の記述内容から、当該授業において、対立した場面を体験することによって、実際にコミュニケーションをとるために自分自身で思考しながら問題解決していくことにいたったことが読み取れる。

技能的側面の「p 協力的・建設的に問題解決する技能」の構成要素である「対立の際には譲り合うことが重要であることへの気付き」では、「ゆずりあうことは、たいせつですね。（A1①）、「でも、ゆずりあえたのは、よかったとおもいます。」（A1③）、「これは、ゆずりあう気持ちをするはなしだった。」（A1⑤）、「おたがいに ゆずりあうのは、すごく だいじなことなんだなと おもいました。」（A2①）、「ふたりで はなしあって かいけつすれば いいんだということに 気がつきました。」（A2②）、「ゆずりあえば、かいけつできるんだなと おもいました。」（A2④）、「さいしょは、どっちも えさ が たべたくて まえに いったけど すすめなくなったから 2ひきで そうだんして なかまの いけん を いいね といって なかまの いぬ を よんで えさを ちかづけて もらって たべている と おもっています。」（A3①）、「2ひきがかんがえてロープは ほどけなかったけど、2ひきがゆずりあって たべたから、いっぱいえさが たべれてすごくいいなとおもいました。」（A4②）、「じぶんが いきたいところをいっても、あいてが ちがうところにいきたいから、いけないから、あいてが ゆずってあげるのが いいとおもいました。」（A6①）、「さいしょは、えさをりょうほうのいぬがたべて むりにいっていたけど、りょうほうのいぬは ちゃんとかんがえていたから、かいけつして おいしいほねをたべれたから、わたしはいいとおもいました。」（A7①）、「ゆずりあいをするを きょう ならいました。」（A12②）、「おともだちとかと、はなしあうとか ゆずりあうことを こういうときは、しないといけないことをまなびました。」（A13②）、「きょうは いぬといぬがゆずりあったのをまなびました。」（A14③）、「ゆずりあわなかったから ごはんが たべられなかったけど 二人で かんがえて ごはんがたべられるように なってよかったです。」（A19①）、「ひっぱるだけじゃなくて ちゃんと ゆずりあうことを まなびました。」（A20①）、「それと、いぬがかんがえて かいけつして えさをたべて よかったと おもいました。（A24②）」という内容が記述されている。また、「対立を解決する行動の重要性への気付き」では、「それが、すごいべんきょうになったとおもいました。」（A1⑥）、「きょうのがかつで、いぬがひっぱりあっていることをかいけつすることでした。」（A8①）、「きょうの べんきょうは とても いいじゅぎょうでした。よかったです。」（A8⑤）、「きょうの がくしゅうで、どうすればいいのかな ということを まなびました。」（A10⑤）、「じゅぎょうで、どうすればいいかなということを ならいました。」（A15①）、「たくさん べんきょうして いろ

いろなことをまなびました。」(A17①)、「みんなと いろいろな はなしをして、いろいろな ベンきょうに なりました。」(A17②)、「ほんとうにありがとうございました。」(A21⑦)という内容が記述されている。そして、「グループ活動で他者と協力したことを肯定」では、「じっさいにえんじて「いいね」といってあげたので、気持ちよかったです。」(A2⑤)、「なかまの いけんを いいね というのは、 とてもいいことだと おもいます。」(A3②)、「ロールプレイでどうやったら、かいけつできるか、〇〇さんのいけんに5人 みんな さんせいしていたので、〇〇さんのいけんを ワークシートに かくことになりました。」(A5①)、「一ばんさいしょは、なやんでたけど、ひとりひとりかんがえて、きょうりよくすれば、ぜったいにいけると しまった。」(A21①)、「〇〇さんが いろいろないけんを あげていました。」(A21③)という内容が記述されている。さらに、「グループ活動の際に多様な意見が生じたことへの気付き」では、「でも、ちょっとは、まぜあわせるのが ちょっとできました。」(A1⑤)、「それで、グループで かんがえていろいろな いけんがでたけど、たくさん かいたら わからないから ひとつだけ かいで それで さいごに きめてグループでひとつにしたけど ひとつだけ おなじで もうひとつは ぜんぜん ばらばら のいけんだった。」(A8②)、「ちょっと むずかしかったけど じょうずに できたのかな とおもいました。」(A14①)、「みんなと おもったことをまぜるのが、ちょっとむずかしかったです。」(A17④)、「けど、ぼくは、いけんをあげられませんでした。」(A21④)、「こんどは、いけんをあげられるようになりたいです。」(A21⑤) という内容が記述されている。

上記の学習感想文は、対立した場面において建設的に問題解決を体験的に学んだことについて言及しており、「対立的問題を非暴力的で、双方にとってプラスとなるように解決する技能」(文部科学省、2008)³⁸⁰や、「協力的に活動したり、対立に対して建設的に取り組める能力、社会的集団を組織したり、参加したりする能力」(ヨーロッパ評議会、2006)³⁸¹、「非暴力的問題解決の技能等々」(福田、1996)³⁸²に関連していることが確認できる。とりわけ、「きょうの がくしゅうで、どうすればいいのかな ということ を まなびました。」(A10⑤)、「おともだちとかと、はなしあうとか ゆずりあうことを こういうときは、しないといけないことを まなびました。」(A13②)、「一ばんさいしょは、なやんでたけど、ひとりひとりかんがえて、きょうりよくすれば、ぜったいにいけると しまった。」(A21①)の記述内容から、当該授業において、他者と問題解決に向けて協力したことにより、他者とともに思考しながら問題解決していくことにいたったことが読み取れる。

(2) 学習成果の考察

当該授業の学習感想文の記述を分析した結果を整理したものが表 15 である。表 15 の第 1 列から右に児童と 1 段目の表札を示し、 さらに右の列には 2 段目の表札と人数を示すとともに、3 段目の表札と人数に分けて分類・整理した。実際の授業記録と表 15 から当該授業の学習成果の考察として以下の三点に整理することができる。

表 15 学習感想文の記述の整理・分類

児童	1 段目の表札	2 段目の表札 ()内の記号は人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素	人数 (%) n=24	3 段目の表札	人数 (%) n=24
A1, A2, A6, A12, A20, A18	譲り合うことが大切であることへの気付き	対立の際には譲り合うことが重要であることへの気付き (p)	12 (50)	対立を解消するために譲り合うことが重要であることへの気付き	21 (87)
A1, A3, A4, A7, A24, A19	対立の解決方法として譲り合うことを肯定				
A2, A13	譲り合うことが対立の解決につながることへの気付き				
A8, A13, A14, A16, A23	ケンカに関する否定的な心情	ケンカを避けるために譲り合うことが大切であることへの気付き (g)	7 (29)		
A10, A22	ケンカした際に譲り合うことが大切であることへの気付き				
A4, A8, A19, A21	対立の解決を体験したことへの言及	対立を解決することを疑似体験したことへの言及 (n)	5 (20)		
A1, A4	対立を解決する物語への言及				
A1, A8, A17, A21	対立を解決したことを肯定	対立を解決する行動の重要性への気付き (p)	8 (33)		
A8, A10, A15, A19	対立を解決する方法への言及				
A5, A15, A17	対立を解決する学習への意欲				
A11, A13, A13, A23	日常生活で対立した際に譲り合うことを観想	日常生活において他者と対立した場面を観想 (k)	6 (25)	日常生活で対話や譲り合いを通して自他を尊重しようとする意欲	11 (45)
A2, A11, A12	日常生活で対立する場面への言及				
A6, A9, A11, A18	他者のことを考慮して譲り合うことへの意欲	譲り合うことによって自他を尊重しようとする意欲 (g)	6 (25)		
A1, A24	対話を通して対立を解決しようとする意欲				
A5, A21	グループで協力して活動したことを肯定	グループ活動で他者と協力したことを肯定 (p)	4 (16)	グループ活動で他者と協力した際に多様な意見が生じることへの気付き	8 (33)
A2, A3	他者を肯定したことへの言及				
A14, A17, A21	グループで多様な意見交換をしたことに関する言及	グループ活動の際に多様な意見が生じたことへの気付き (p)	4 (16)		
A8, A15, A23	意見に差異が生じたことへの言及				

第一に、他者との対立を解消するためには、譲り合うことが重要であり、他者と協力していくことが問題を建設的に解決していく上で重要なことに気付いたことが学習成果として挙げられる。対立した状況の問題解決をグループで話し合うことにより、「先に譲ることで問題を解決する(3班)」ことを児童が見出すとともに、学習感想文の記述に、「おともだちとかと、はなしあうとかゆずりあうことをこういうときは、しないといけなことをまなびました」(A13)と記している。また、学習感想文記述の分析結果からは、「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」の価値的・態度的側面の「k 人権の観点から自己自身の行為を省察し、主体的に関与しようとする意欲・態度」や、技能的側面の「p 協力的・建設的に問題解決する技能」が抽出できた。そして、「対立を解消するために譲り合うことが重要であることへの気付き」(3 段目の表札)が 21 名(87%)で確認できた。即ち、当該授業によって、問題を建設的に解決していくために、他者と協力していくことが重要であることに気付かせることに成果があったといえよう。

第二に、日常生活の対立を回避するために対話や譲り合うことへの意欲をもたせることに学習成果があったことが挙げられる。学習過程③では、各グループが対立を回避する解決方法をロールプレイによって体験するとともに、学習感想文の記述に、「いちりんしゃや、てつぼうでとりあった

ら、ゆずりあったり、じかんをじゅんばんずつ、こうたいしたりしたい」(A11)と記している。また、学習感想文記述の分析結果からは、「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」の価値的・態度的側面の「g 自他の人権を尊重しようとする意欲・態度」や、技能的側面の「n 自他を尊重するためのコミュニケーション技能」が抽出できた。そして、日常生活で対話や譲り合いを通して自他を尊重しようとする意欲」(3段目の表札)が11名(45%)で確認できた。即ち、当該授業によって、日常生活の対立を回避することへの意欲をもたせることに波及効果があったといえよう。

第三に、他者と協力することにより多様な意見が生じることを実感することが学習成果として挙げられる。対立した状況の問題解決をグループで話し合うことにより、「他者と協力して問題を解決する」(1班、2班、4班)ことを見出すとともに、学習感想文の記述に、「一ばんさいしょは、なやんでたけど、ひとりひとりかんがえて、きょうりよくすればぜったいにいけるとしつた」(A21)と記している。また、学習感想文記述の分析結果からは、「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」の価値的・態度的側面の「g 自他の人権を尊重しようとする意欲・態度」や、技能的側面の「p 協力的・建設的に問題解決する技能」が抽出できた。そして、「グループ活動で他者と協力した際に多様な意見が生じることへの気付き」(3段目の表札)が8名(33%)で確認できた。即ち、当該授業によって、他者と協力することにより多様な意見が生じることを実感する経験になったといえる。

授業記録から、当該授業は小学校1年生が対立を解決するために対話したり、譲り合ったりしながら、他者と協力する活動を通して、自他を尊重することを体験することが確認できた。それとともに、学習成果の分析結果として、人権教育を通じて育てたい資質・能力の価値的・態度的側面(g、k)と技能的側面(n、p)の構成要素を抽出することができた。とりわけ、「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」である、価値的・態度的側面(g、k)と技能的側面(n、p)の両側面の構成要素を複合的に抽出できたことを踏まえれば、参加型人権学習「どうすれば いいかな」は、子ども同士の対立を子どもたち自身が解決していくことや、自他を尊重していくことを体験的に学び、人権感覚を醸成する上で期待できる学習方法だといえよう。さらに、本実践は、道徳科の内容項目B「主として人との関わりに関すること」の「友情・信頼」の指導に関する学習成果があることが考察できる。『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』には「友情、信頼」の第1学年及び第2学年の指導の要点について、「この段階においては、幼児期の自己中心性から十分に脱しておらず、友達の立場を理解したり自分と異なる考えを受け入れたりすることが難しいことも少なくない。しかし、学級での生活を共にしながら一緒に勉強したり、仲良く遊んだり、困っている友達のことを心配し助け合ったりする経験を積み重ねることで、友達のよさをより強く感じるようになる。指導に当たっては、特に身近にいる友達と一緒に、仲よく活動することのよさや楽しさ、助け合うことの大切さを実感できるようにすることが重要である。また、友達とけんかをしても、友達の気持ちを考え、仲直りできるようにする。そのためには、友達と一緒に活動して楽しかったことや友達と助け合ってよかったことを考えさせながら、友達と仲良くする大切さを育てていくようにする必要がある」³⁸³と明示されている。授業実践の記録を分析していくと、「おともだちとかと、はなしあうとかゆずりあうことをこういうときは、しないといけなことをまなびました」(A13)や、「いちりんしゃや、てつぼうでとりあったら、ゆずりあったり、じかんをじゅんばんずつ、こうたいしたりしたい」(A11)、「一ばんさいしょは、なやんでたけど、ひとりひとりかんがえて、きょうりよくす

ればぜったいにいけるとしった」(A21)という記述から身近なクラスメイトとの生活を省察しながら、友達と関係を築いていこうとする記述が確認できる。また、1班の解決策「仲間と協力して対立している問題を解決する」は、近くにいる仲間に助けを求めて問題を解決するという方法を見出しており、「仲良く遊んだり、困っている友達のことを心配し助け合ったりする経験を積み重ねる」場面を想像して、問題を解決しようとしていることが読み取れる。また、「グループ活動で他者と協力した際に多様な意見が生じることへの気付き」(3段目の表札)が8名(33%)で確認できたことは、「相互理解、寛容」にも関連していることが読み取れる。分析結果から、参加型人権学習「どうすれば いいかな」は、道徳科の内容項目に即した授業であることが考察できる。

ここまで、小学校1年生を対象とした参加型人権学習「どうすれば いいかな」の授業実践から、「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」をもとに学習成果を検討してきた。『生徒指導提要』(文部科学省、2010)³⁴⁹の随所に「人権」の語が示されるとともに、児童生徒に人権教育を通じて育てたい資質・能力の重要性が強調されているものの、小学校1年生に推奨されている参加型人権学習が、人権教育を通じて育てたい資質・能力の育成に寄与しているのかどうかは、これまで検討されてこなかった。しかしながら、本研究の分析結果から「人権教育として育てたい資質・能力の構成要素」の価値的・態度的側面「g 自他の人権を尊重しようとする意欲・態度」と「k 人権の観点から自己自身の行為を省察・観想し、主体的に関与しようとする意欲・態度」や、技能的側面の「n 自他を尊重するためのコミュニケーション技能」や「p 協力的・建設的に問題解決する技能」を抽出できた。このことは、小学校1年生を対象にした参加型人権学習(道徳授業)において、「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」が授業分析の指標として活用できることが実証されたとともに、当該授業は、実効性を目指す道徳科の問題解決型の授業に位置付くことが考察できる。

以上のように、学習成果の分析結果として、「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」の価値的・態度的側面(g、k)と技能的側面(n、p)の構成要素を抽出した。とりわけ、「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」である、価値的・態度的側面(g、k)と技能的側面(n、p)の両側面の構成要素を複合的に抽出できたことを踏まえれば、小学校1年生を対象とした参加型人権学習は、子ども同士の対立を子どもたち自身が解決していくことや、自他を尊重していくことを体験的に学び、人権感覚を醸成する上で期待できる学習方法だといえよう。また、学習感想文の記述内容は、先行研究と関連していることが読み取れることから、「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」は、小学校1年生を対象にした授業実践を人権教育の観点から分析していく際の指標として適応できることが考察できる。

³⁴⁹ 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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年。

³⁵⁰ 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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年。

³⁵¹ 梅野正信が人権教育指導資料・教材資料等の提供を受けている都道府県及び政令指定都市の教育委員会は、札幌市、青森県、宮城県、福島県、群馬県、栃木県、茨城県、埼玉県、さいたま市、千葉県、東京都、神奈川県、静岡県、愛知県、名古屋市、岐阜県、富山県、新潟県、長野県、三重県、和歌山県、滋賀県、京都府、京都市、奈良県、大阪府、兵庫県、神戸市、岡山県、広島県、鳥取県、香川県、高知県、愛媛県、福岡県、大分県、佐賀県、長崎県、熊本県、熊本市、宮崎県、鹿児島県が挙げられる。詳細に関しては、梅野(2012)を参照されたい。なお、本研究では梅野(2012)が収集した人権教育資料に、梅野正信が新たに人権教育資料の提供を受けた『なかまとともに小学校1』(奈良県教育委員会、2014)と『平成26年度静岡県人権教育の手引き』(静岡県教育委員会、2014)を追加して調査した。

³⁵² 梅野(2012)は、人権教育資料に掲載されている指導例示の学習活動の内容・方法を「①人間関係の改善を目的とする技能の

- 習得」、「②自己肯定感を育む自己表現の体験」、「③意思決定(ランキング)」、「④少数者体験・共感的理解」、「⑤固定観念の自覚」、「⑥交流体験・疑似体験活動」、「⑦協力的作業を目的とした活動」に分類し、参加型人権学習の動向を考察している。
- 353 新保真紀子『人権教育を生かした学級づくり①「小1プロブレム」に挑戦する一子どもたちにラブレターを書こう』、明治図書、2001年、p.17.
- 354 本研究では「小1プロブレム」を、「小学校1年生が、集団を形づくれない学級(未形成)として新学期だけに終わらずに長期化すること」(新保、2001)と定義とする。
- 355 新保真紀子『人権教育を生かした学級づくり①「小1プロブレム」に挑戦する一子どもたちにラブレターを書こう』、明治図書、2001年、p.17.
- 356 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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年、p.93.
- 357 中川喜代子・岡崎裕『参加型人権教育論 学校における人権教育の実践的課題』、明石書店、pp.219-260、2002年
- 358 「2匹のロバ」は、イギリスにおける国際理解教育の分野でも児童期を対象としたアクティビティとして『いっしょにできるよ 穏やかにめごとを解決するための学び方・教え方ハンドブック』(Mildred Mashedor、1994)で紹介されている。
- 359 Mildred Mashedor・国際理解教育・資料情報センター 編訳、『いっしょにできるよ 穏やかにめごとを解決するための学び方・教え方ハンドブック』、国際理解教育・資料情報センター出版部、1994年。
- 360 奈良県教育委員会『なかまとともに小学校I 指導資料集』、2014年。
- 361 Mildred Mashedor・国際理解教育・資料情報センター 編訳『いっしょにできるよ 穏やかにめごとを解決するための学び方・教え方ハンドブック』、国際理解教育・資料情報センター出版部、1994年。
- 362 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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年。
- 363 澤本和子「授業リフレクションを用いた教育実践研究」、西之園晴夫・生田孝至・小柳和喜雄、『教育工学における教育実践研究』、ミネルヴァ書房、2012年、pp.30-31.
- 364 岡田了祐「社会科学習評価への質的研究法 Grounded Theory Approach の導入-社会認識形成過程における評価のための視点提示に関する方法と実際」、日本社会科教育学会、121号、2014年、pp.91-102.
- 365 新福悦郎『いじめ問題関係判決書を活用した授業の構成要素に関する研究』、兵庫教育大学院連合学校教育学研究科、博士論文、2015年。
- 366 川喜田二郎『KJ法 渾沌をして語らしめる』、中央公論社、1986年。
- 367 川喜田二郎『KJ法 渾沌をして語らしめる』、中央公論社、1986年。
- 368 荒木紀幸・西田智貴「異文化理解のためのモラルジレンマ授業の研究」、実技教育研究、14、兵庫教育大学、2000年、pp.85-93.
- 369 河野辺貴則「参加型人権学習『ランキング』の授業分析研究 一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、19-1、2017年、pp.1-13.
- 370 川喜田二郎『KJ法 渾沌をして語らしめる』、中央公論社、1986年。
- 371 「大グループ」を基にするとデータの分類が抽象的な分類になることや、「小グループ」を基にすると、データが累積されずにKJ法の分類による特徴を活かされないと考えられる。従って、KJ法の手法を活かすために、「中グループ」を基にして「人権教育として育てたい資質・能力」の構成要素を抽出することが適していると考えた。
- 372 川喜田二郎、『KJ法 渾沌をして語らしめる』、中央公論社、1986年。
- 373 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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年。
- 374 ヨーロッパ評議会・福田弘[訳]『人権教育のためのコンパス【羅針盤】学校教育・生涯学習で使える総合マニュアル』、明石書店、2006年。
- 375 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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年。
- 376 ヨーロッパ評議会・福田弘[訳]『人権教育のためのコンパス【羅針盤】学校教育・生涯学習で使える総合マニュアル』、明石書店、2006年。
- 377 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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年。
- 378 ヨーロッパ評議会・福田弘[訳]『人権教育のためのコンパス【羅針盤】学校教育・生涯学習で使える総合マニュアル』、明石書店、2006年。
- 379 平沢安政『解説と実践 人権教育のための世界プログラム』、解放出版社、2005年。
- 380 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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年。
- 381 ヨーロッパ評議会・福田弘[訳]『人権教育のためのコンパス【羅針盤】学校教育・生涯学習で使える総合マニュアル』、明石書店、2006年。
- 382 福田弘『人権意識を高める道徳教育』、学事出版、1996年、p.131.
- 383 文部科学省『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』、2018年、pp.46-47.
- 384 文部科学省、『生徒指導提要』2010年。

第4章 道德教科書における人権課題に関する教材の特色と傾向

第1節 学校教育における人権課題の取組

(1) 人権教育における人権課題の取組

1994年に国際連合によって示された「人権教育のための国連10年行動計画」³⁸⁵には、「人権教育活動は、女性、子供、高齢者、少数者、難民、先住民、極貧の人々、HIV感染者あるいはエイズ患者、並びに他の社会的弱者の人権に特に重点がおかれる。」と明示されており、人権教育で重点とすべき対象者が強調されている。また、「人権教育のための世界計画(第1フェーズ2005-2007年)」³⁸⁶によって、「人種、皮膚の色、性、言語、宗教、政治的その他の意見、国民的若しくは社会的出自、財産、出生又は他の地位」による差別を否定する教育であること説明し、初等中等教育における人権教育行動計画として、「世界人権会議は、教育が人権及び基本的自由の尊重を強化することを目的とするよう国が確保する義務を負うことを再確認し、これは国家の、また、国際的な教育政策に組み入れられるべきである」と明示した。さらに、「差異の尊重及び認識、人種、性別、言語、宗教、政治若しくはその他の意見、国家的、民族的及び社会的出自、身体的及び精神的状態、並びにその他に基づく差別への反対を促進する」ことや、「人権の基準に一致した、慢性的及び新種の人権問題(貧困、暴力紛争、差別を含む)の解決を導く分析を奨励する」ことを求めている。このことから、初等中等教育によって差別を否定していく教育活動を推進していくことは、国際的に合意をされたグローバルな教育課題だといえる。

一方で、上記の文書では、人権上の差別を反対していくことを共通理解することへのガイドラインであり、各国によって社会的な状況が異なることから、人権教育における具体的な諸課題は各国によって差異が生じることが推察される。国内における人権課題については、『人権教育のための国連10年』に関する国内行動計画³⁸⁷において、重要課題として、「女性」、「子ども」、「高齢者」、「障害者」、「同和問題」、「アイヌの人々」、「外国人」、「HIV感染者やハンセン病患者及び元患者」、「刑を終えて出所した人」が示されている。また、人権擁護推進審議会答申(1999)³⁸⁸においては、「人権に関する教育・啓発を推進し、人権尊重の理念に関する国民相互の理解が深めることによって、解消に向かうと考えられる」ことを明示しており、人権課題として、「女性」、「子ども」、「高齢者」、「障害者」、「同和問題」、「アイヌの人々」、「外国人」、「HIV感染者やハンセン病患者及び元患者」、「刑を終えて出所した人」が挙げられている。その後、「人権教育及び人権啓発の推進に関する法律」(2000)³⁸⁹が施行され、日本政府は、「人権教育・啓発に関する基本計画」(2002)³⁹⁰において、各人権課題に対する取組を推進し、それらに関する知識や理解を深め、さらには課題の解決に向けた実践的な態度を培っていくために、①「女性」、②「子ども」、③「高齢者」、④「障害者」、⑤「同和問題」³⁹¹、⑥「アイヌの人々」、⑦「外国人」、⑧「HIV感染者・ハンセン病患者・元患者等」、⑨「刑を終えて出所した人」、⑩「犯罪被害者等」、⑪「インターネットによる人権侵害」、⑫「北朝鮮当局による拉致問題等」³⁹²、⑬「その他」を国内における人権課題として明示している。また、「人権教育・啓発に関する基本計画」(2002)³⁹³には、「人権教育の実施主体」として「学校、

社会教育施設、教育委員会などのほか、社会教育関係団体、民間団体、公益法人など」を示した上で、女性、子ども、高齢者、障害者、同和問題、アイヌの人々、外国人、HIV感染者・ハンセン病患者等、刑を終えて出所した人、犯罪被害者等、インターネットによる人権侵害等の個別的課題を挙げ、「人権教育・啓発に当たっては、普遍的な視点からの取組のほか、各人権課題に対する取組を推進し、それらに関する知識や理解を深め、さらには課題の解決に向けた実践的な態度を培っていくことが望まれる。その際、地域の実情、対象者の発達段階等や実施主体の特性などを踏まえつつ、適切な取組を進めていくことが必要である。」としている。

政府は「人権教育・啓発に関する基本計画」(2002)³⁹⁴に基づき、文部科学省に「人権教育の指導方法等に関する調査研究会議」を設置した。上記の調査研究会議により、学校教育における人権教育の公的なガイドラインとして、「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]」(文部科学省、2004)³⁹⁵と「人権教育の指導方法等の在り方について[第二次とりまとめ]」(文部科学省、2006)³⁹⁶、「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]」(文部科学省、2008)³⁹⁷が公表されている。上記の調査研究会議では、生命・身体の安全に関わる事象や不当な差別など、今日においても様々な人権問題³⁹⁸が生じていることを指摘しつつ、人権教育においては、人権一般の普遍的な視点からのアプローチと、具体的な人権課題に即した個別的視点からのアプローチとがあり、この両者があいまって人権尊重についての理解が深まっていくことを強調している。また、「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～個別的な人権課題に対する取組～」(文部科学省、2008)³⁹⁹には、「学校教育においては、様々な人権課題の中から、子どもの発達段階等に配慮しつつ、それぞれの学校の実情に応じて、より身近な課題、児童生徒が主体的に学習できる課題、児童生徒の心に響く課題を選び、時機を捉えて、効果的に学習を進めていくことが求められる。各教科等の学習において個別の人権課題に関わりのある内容を取り扱う際にも、当該教科等の目標やねらいを踏まえつつ、児童生徒一人一人がその人権課題を自分の問題としてとらえ、自己の生き方を考える契機となるような指導を行っていくことが望ましい。」⁴⁰⁰と明示されており、各教科等の特質を活かしながら、全面主義によるアプローチであることが強調されている。そして、人権教育は、人権に関する知的理解と人権感覚の涵養を基盤として、意識、態度、実践的な行動力など様々な資質や能力を育成し、発展させることを目指す総合的な教育であり、人権教育を通じて培われるべき資質・能力として3つの側面(知識的側面、価値的・態度的側面及び技能的側面)から捉え、児童生徒に人権教育として育てたい資質・能力を培うことの重要性を示している。

「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」(文部科学省、2008)が刊行された後、梅野(2013)は、人権課題に関わる指導例示の特色と傾向を調査するために、都道府県及び政令指定都市教育委員会により作成された人権教育資料を収集し、人権課題に関わる指導例示を考察対象とした研究を進めている。梅野(2013)は、都道府県及び政令指定都市教育委員会により作成された人権教育資料に掲載されている人権課題に関わる学習例示を分類し、人権課題ごとの学習内容の特色を以下のように分類している。①「女性」(「家庭における性的役割分業について考えさせる指導例示」、「学校における性的役割分業について考えさせる指導例示」、「社会における男女共同参画について考える指導例示」、「DV等について考えさせる指導例示」)、②「子ども」(「いじめや差別問題に関する指導例示」、「児童の権利に関する条約に関する指導例示」、「児童虐待問題に関する指導例示」)、③「高齢者」(「高齢者に関する指導例示」)、④「障害者」(「障害者問

題を考える学習の指導例示」、「バリアフリー、ノーマライゼーションに関する学習の指導例示」、「体験を通した学習の指導例示」、「特別支援学校、特別支援学級との交流学习に関する指導例示」、「特別支援学校における人権教育」)、⑤同和問題(「歴史的学習に関する指導例示」、「社会的差別等に関する指導例示」)、⑥「アイヌの人々」(「アイヌの人々に関する指導例示」)、⑦「外国人」(「相互理解を目的とする指導例示」、「外国人差別に関する学習の指導例示」、「在日韓国・朝鮮人等に関する学習の指導例示」)、⑧「HIV感染者・ハンセン病患者・元患者等」、「(「HIV感染症問題に関する指導例示」、「ハンセン病問題に関する指導例示」)、⑨「刑を終えて出所した人」、「(「刑を終えて出所した人に関する指導例示」)、⑩「犯罪被害者等」(「犯罪被害者等に関する指導例示」)、⑪「インターネットによる人権侵害」、「(「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」)、⑫「北朝鮮当局による拉致問題等」(「北朝鮮当局による拉致問題等に関する指導例示」)、⑬「その他」(「その他の人権課題に関する指導例示」)。梅野(2013)が調査した教育委員会等によって刊行されている人権教育資料には、道徳の時間における指導例示を多数掲載しており、人権課題を国民的課題として共有していくために道徳授業実践が人権教育を推進していくうえで重要な役割を担っていることが確認できる。

(2) 道徳科における人権課題の取組

学校教育における人権課題を扱った資料としては、教育委員会が刊行している人権教育資料が公的な役割をもった資料として位置付いている。一方で、2015年3月学習指導要領一部改正により、「道徳科」が新設され、道徳の教材に検定教科書が導入されるという歴史的な転換が生じた。新設された道徳科では、「現代的な課題」(例えば、情報モラル、生命倫理、障害者教育など)を積極的に取り上げて、児童・生徒が諸課題に対して多面的・多角的に考え、諸課題に対して問題解決していく資質・能力を養うことが重要であることが強調されている(柳沼・梅澤・山田、2018)⁴⁰¹。『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』(文部科学省、2018)⁴⁰²には、情報モラルに関する指導や、国際理解等の現代的な課題を身近な問題と結び付けて取り扱うことが明示されており、多様な見方や考え方があることを理解させ、答えが定まっていない問題を多面的・多角的視点から考え続ける姿勢を育てることが強調されている。価値観相対化の中において、道徳科は、地域、家庭、学校あるいは学級の課題や一人一人の子どもたちの状況を考慮しつつ、「現代的な課題」に関する教材を活用しながら、異質の他者と協働しながら展開していく授業実践が求められている。

これまで、文部省は、『小学校道徳の指導資料』(文部省、1966)⁴⁰³を刊行すると共に、子どもが日常生活の生活経験をもとに道徳的問題と取り組むための補助教材として『心のノート』(文部科学省、2002)⁴⁰⁴を全国の小中学校に無償配布し、導入してきたが、道徳教育において使用義務が生じる「主たる教材」は存在しなかった。国内における小学校の道徳の検定教科書は、東京書籍、学校図書、教育出版、光村図書、日本文教出版、学研、廣済堂あかつき、光文書院が第1学年から第6学年を対象として刊行している。また、中学校の道徳の検定教科書は、東京書籍、学校図書、教育出版、光村図書、日本文教出版、学研、廣済堂あかつき、日本教科書が第1学年から第3学年を対象として刊行しており、新設された道徳科の教科書は小学校と中学校を合わせて72冊が刊行されている(表16)。

表 16 道徳教科書の一覧

発行所	学年	資料名	発行年	発行所	学年	資料名	発行年
東京書籍	小 1	あたらしいどうとく①	2018	日本文教出版	小 1	しょうがく どうとくいきるちから 1	2018
	小 2	新しいどうとく②	2018		小 2	小学 どうとく 生きる力 2	2018
	小 3	新しいどうとく③	2018		小 3	小学 どうとく 生きる力 3	2018
	小 4	新しいどうとく④	2018		小 4	小学 どうとく 生きる力 4	2018
	小 5	新しい道徳⑤	2018		小 5	小学 道徳 生きる力 5	2018
	小 6	新しい道徳⑥	2018		小 6	小学 道徳 生きる力 6	2018
	中 1	新しい道徳 1	2019		中 1	中学道徳 あすを生きる 1	2019
	中 2	新しい道徳 2	2019		中 2	中学道徳 あすを生きる 2	2019
	中 3	新しい道徳 3	2019		中 3	中学道徳 あすを生きる 3	2019
学校図書	小 1	かがやけみらいしょうがっこう どうとく 1 年よみもの	2018	学研	小 1	みんなのどうとく 1 年	2018
	小 2	かがやけ みらい 小学校 どうとく 2 年 よみもの	2018		小 2	みんなのどうとく 2 年	2018
	小 3	かがやけ みらい 小学校 どうとく 3 年 読みもの	2018		小 3	みんなのどうとく 3 年	2018
	小 4	かがやけ みらい 小学校 道徳 4 年 読みもの	2018		小 4	みんなの道徳 4 年	2018
	小 5	かがやけ みらい 小学校 道徳 5 年 読みもの	2018		小 5	みんなの道徳 5 年	2018
	小 6	かがやけ みらい 小学校 道徳 6 年 読みもの	2018		小 6	みんなの道徳 6 年	2018
	中 1	輝け 未来 中学校道徳 1 年	2019		中 1	中学生の道徳 明日への扉 1 年	2019
	中 2	輝け 未来 中学校道徳 2 年	2019		中 2	中学生の道徳 明日への扉 2 年	2019
	中 3	輝け 未来 中学校道徳 3 年	2019		中 3	中学生の道徳 明日への扉 3 年	2019
教育出版	小 1	小学どうとく 1 はばたこうあすへ	2018	廣済堂あかつき	小 1	みんなでかんがえ、はなしあう しょうがくせいのどうとく 1	2018
	小 2	小学どうとく 2 はばたこう明日へ	2018		小 2	みんなで考え、話し合う 小学生 のどうとく 2	2018
	小 3	小学どうとく 3 はばたこう明日へ	2018		小 3	みんなで考え、話し合う 小学生 のどうとく 3	2018
	小 4	小学どうとく 4 はばたこう明日へ	2018		小 4	みんなで考え、話し合う 小学生 のどうとく 4	2018
	小 5	小学道徳 5 はばたこう明日へ	2018		小 5	みんなで考え、話し合う 小学生 の道徳 5	2018
	小 6	小学道徳 6 はばたこう明日へ	2018		小 6	みんなで考え、話し合う 小学生 の道徳 6	2018
	中 1	中学道徳 1 とびだそう未来へ	2019		中 1	中学生の道徳 自分を見つめる 1	2019
	中 2	中学道徳 2 とびだそう未来へ	2019		中 2	中学生の道徳 自分を考える 2	2019
	中 3	中学道徳 3 とびだそう未来へ	2019		中 3	中学生の道徳 自分をのばす 3	2019
光村図書	小 1	どうとく 1 きみがいちばんひかるとき	2018	光文書院	小 1	しょうがく どうとく ゆたかな こころ 1 ねん	2018
	小 2	どうとく 2 きみがいちばんひかるとき	2018		小 2	小学どうとく ゆたかなこころ 2 年	2018
	小 3	どうとく 3 きみがいちばんひかるとき	2018		小 3	小学どうとく ゆたかな心 3 年	2018
	小 4	どうとく 4 きみがいちばんひかるとき	2018		小 4	小学どうとく ゆたかな心 4 年	2018
	小 5	道徳 5 きみがいちばんひかるとき	2018		小 5	小学道徳 ゆたかな心 5 年	2018
	小 6	道徳 6 きみがいちばんひかるとき	2018		小 6	小学道徳 ゆたかな心 6 年	2018
	中 1	中学道徳 1 きみがいちばんひかるとき	2019	教科書	中 1	道徳 中学校 1 生き方から学ぶ	2019
	中 2	中学道徳 2 きみがいちばんひかるとき	2019		中 2	道徳 中学校 2 生き方を見つめる	2019
	中 3	中学道徳 3 きみがいちばんひかるとき	2019		中 3	道徳 中学校 3 生き方を創造する	2019

道徳の教科化は、「いじめ問題」への防止や解消の取組だけでなく、グローバル化による価値観の相対化を見据えながら諸課題に適切に対応できる力を育成することも指摘(渡邊、2018)⁴⁰⁵されており、新たに教科化された道徳科の教科書においても「現代的な課題」(例えば、情報モラル、生命倫理、障害者教育など)を取り上げていることが推察される。また、道徳科においては、学習指導要領の内容項目として、「A 主として自分自身に関すること」として、[善悪の判断、自立、自由と責任]、[正直、誠実]、[節度、節制]、[個性の伸長]、[希望と勇気、努力と強い意志]、[真理の探究]、「B 主として人との関わりに関すること」として、[親切、思いやり]、[感謝]、[礼儀]、[友情、信頼]、[相互理解、寛容]、「C 主として集団や社会との関わりに関すること」、[規則の尊重]、[公正、公平、社会正義]、[勤労、公共の精神]、[家族愛、家庭生活の充実]、[よりよい学校生活、集団生活の充実]、[伝統と文化の尊重、国や郷土を愛する態度]、[国際理解、国際親善]、「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」、[生命の尊さ]、[自然愛護]、[感動、畏敬の念]、[よりよく生きる喜び]が明示されており、道徳科の教科書は内容項目に準じた教材が掲載されている。上記の内容項目には、人権課題に関する文言は明示されているわけではない。しかしながら、[善悪の判断、自立、自由と責任]や、[公正、公平、社会正義]等、差別を解消していくことに関連している内容項目があることを踏まえれば、人権課題に関連した教材が掲載されている可能性は十分に予想できる。また、人権課題「外国人」には、[国際理解、国際親善]が当然のことだが関連しているし、人権課題「インターネットによる人権侵害」は、情報機器を扱う上で[善悪の判断、自立、自由と責任]や、[節度、節制]にも関連していると思われる。このことから、人権課題の内容は、道徳科の教科書に掲載されている可能性は十分に推察される。

学校教育において差別や偏見をなくすための教育活動である人権教育の強化が求められている中で、道徳科が新設されて初めて採用された道徳教科書に各人権課題に関する教材が掲載されているのか、また、掲載されているとしたらどのような傾向や特色があるのかは判然としていない。道徳科が新設されて、国内の小学校・中学校の児童・生徒に無償配布される道徳教科書を対象にして、人権課題を題材とした教材を分析していくことは、歴史的転換期を迎えた道徳教育と人権教育の関連性を整理する上でも新たな知見を提供することが期待できる。次節では、人権課題に関連している道徳科の検定教科書に掲載されている教材の特色と傾向を整理していく。

第2節 道徳教科書における人権課題に関する教材の整理

(1) 分類の手順

梅野(2013)⁴⁰⁶は、都道府県及び政令指定都市教育委員会により作成された人権教育資料に掲載されている人権課題に関わる学習例示を分類し、人権課題ごとの学習内容の特色を分類しており、人権課題に関する学習内容の特色を整理している。本章では、国内における小学校・中学校の道徳科の検定教科書(東京書籍、学校図書、教育出版、光村図書、日本文教、光文書院、日本教科書、学研、廣済堂あかつき)の計72冊(表16)を対象とし、「人権教育資料における指導例示の分類」(梅野、2013)⁴⁰⁷に関連している教材を抽出していくことを試みる。文部科学省(2008)⁴⁰⁸は、生命・身体安全に関わる事象や不当な差別など、今日においても様々な人権問題が生じていることを指摘しつつ、学校教育においては、様々な人権課題の中から、子どもの発達段階等に配慮しつつ、それぞれの学校の実情に応じ、より身近な課題、児童生徒が主体的に学習できる課題、児童生徒の心に響く課題を選び、時機を捉えて、効果的に学習を進めていくことを求めている。そして、人権教育資料が国内における人権課題をめぐる問題状況を国民的課題として共有し、解決に向けた素材としての公的な位置付けにあることを踏まえれば、人権教育資料の分類結果を基にして、道徳教科書教材を分析していくことにより両者の接点を整理していくことが妥当だと判断した。そこで、道徳科の教科書における人権課題に関する内容が掲載されている授業分析を進めるために、まずは、国内における小・中学校の道徳の検定教科書(東京書籍、学校図書、教育出版、光村図書、日本文教出版、学研、廣済堂あかつき、光文書院、日本教科書)を対象とし、人権課題①「女性」、②「子ども」、③「高齢者」、④「障害者」、⑤「同和問題」、⑥「アイヌの人々」、⑦「外国人」、⑧「HIV感染者・ハンセン病患者・元患者等」、⑨「刑を終えて出所した人」、⑩「犯罪被害者等」、⑪「インターネットによる人権侵害」、⑫「北朝鮮当局による拉致問題等」、⑬「その他」の掲載数の特色と傾向を整理していく。その際には、人権課題との関連性を抽出する観点として、人権教育資料における人権課題を分析した結果(梅野、2013)⁴⁰⁹と初等中等教育における人権課題を公的な方針を示している「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 ～個別的な人権課題に対する取組～」(文部科学省、2008)⁴¹⁰の内容を加味しながら分類していく。

分類方法の手順としては、道徳教科書の教師用指導書等の資料から教材ごとに掲載されている「主題名」、「内容項目」、「ねらい」、「現代的な課題との関連や他教科・領域との関わり、テーマや重点事項等」に関する記述を手がかりにして、「人権教育資料における指導例示の分類」(梅野、2013)⁴¹¹と関連している教材を抽出していく⁴¹²。具体的な手順に関しては、光村図書「道徳5 きみがいちばんひかるとき」(以下、【光村図書小5】と表記する)を分類した結果を基に説明していく(表17)。表17の教材番号⑤「どうすればいいのだろう」は、「いじめや差別問題に関する指導例示」(人権課題：子ども)に位置付くことが妥当であることを総合的に判断した。初等中等教育における人権課題「子ども」に対する取組に当たっての基本的な考え方・観点として、「我が国における子どもたちを取り巻く環境は、いじめ・校内暴力や、児童虐待、児童買春・児童ポルノなど、懸念すべき状況にある。大人たちが、未来を担う子どもたち一人一人の人格を尊重し、健全に育てていくことの大切さを改めて認識して、自らの責任を果たしていくことが求められており、子ども

表 17 光村図書「道徳5 きみがいちばんひかるとき」を対象にした分析結果（下線は筆者が記した）

資料名	学年	教材番号	主題名：【 】 内容項目：アルファベットは四つの視点、()は内容項目の番号 教材名：「 」	ねらい	現代的な課題や他教科・領域との関わり	人権課題（梅野、2013）との関連
道徳5 きみがいちばんひかるとき	小学校第五学年	④	【広い心で】B (11) 相互理解、寛容 「すれちがいがいい」	擦れ違いを起こしてしまったママ、えり子の各視点から出来事を見比べることを通して、友達と「すれちがいがいい」が起きてしまったらどうすればよいかを考えさせ、自分の考えや意見を適切に相手に伝えたり、相手の考えや意見を素直に聞いたりしながら、広い心で相手の意見や立場を尊重していこうとする実践意欲と態度を育てる。	いじめ問題	子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑤	【公正・公平な態度とは】C (13) 公正、公平、社会正義 「どうすればいいのだろう」	友達とのやり取りの中で、迷ったり悩んだりする三つの事例を通して、公正・公平に行動するためには、どんな心が必要かを考えさせ、自分の意志を強くもち、周囲の雰囲気や人間関係に流されずに判断し、自分自身に誠実に、正義の実現に努めようとする実践意欲と態度を育てる。	いじめ問題 共生	子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑥	【かけがえのない命】D (19) 生命の尊さ 「命の詩—電池が切れるまで」	宮越由貴奈さんが書いた命についての詩やエピソードを通して、命とはどんなものか考えさせ、自他の生命を大切に、限りある命を懸命に生きようとする判断力や心情を育てる。	いじめ問題 図書館活用	子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑦	【れいぎとは】B (9) 礼儀 「あいさつって」	「挨拶」に関する三つの事例を通して、心のこもった挨拶や礼儀とは、どんなものか考えさせ、相手を尊重する気持ちをもって、礼儀正しく挨拶をしようとする実践意欲と態度を育てる。	情報モラル 特別活動（児童会活動）	インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」
		⑧	【家族のために】C (15) 家族愛、家庭生活の充実 「祖母のりんご」	優しくあった祖母のことを思い出して気持ちがかわっていく「わたし」の姿を通して、家族とはどんなものか考えさせ、愛情をもって育ててくれた祖父母への尊敬や感謝を込めて、家族のために進んで役に立とうとする実践意欲と態度を育てる。	福祉に関する教育	高齢者「高齢者に関する指導例示」
		⑭	【友達を理解しながら】B (10) 友情、信頼「絵地図の思い出」	係の仕事で男女共に協力する児童の姿を通して、男女に関わりなく友達と助け合うためにはどうすればよいか考えさせ、異性とも協力し学び合って互いに理解し合いながら、友情を育てていこうとする実践意欲と態度を育てる。	共生 図画工作科 特別活動（学級活動）	女性「学校における性的役割分業について考えさせる指導例示」
		⑳	【他国の人々を理解して】C (18) 国際理解、国際親善 「小さな国際親善大使」	国ごとにいろいろな違いがあることに気づき、強い関心を抱く芽衣の姿を通して、他国の習慣や文化を理解することはなぜ大切かを考えさせ、他国への関心や理解を深め、相互に尊重し合いながら、国際親善に努めようとする実践意欲と態度を育てる。	共生 国際理解教育 食育	外国人「相互理解を目的とする指導例示」
		㉑	【相手の立場になって】B (7) 親切、思いやり 「マークが伝えるもの」	ピクトグラムについて学ぶ理子の姿を通して、ピクトグラムにどんな考えや思いが込められているか考えさせ、相手の立場に立って他者を思いやり、誰もが暮らしやすい社会を作っていこうとする実践意欲と態度を育てる。	共生 福祉に関する教育 社会科 図画工作科	障害者「バリアフリー、ノーマライゼーションに関する学習の指導例示」
		㉒	【公正・公平な社会をみざして】C (13) 公正、公平、社会正義 「だれもが幸せになれる社会を」	ハンセン病の歴史や、ハンセン病患者であるきみ江さんの思いを通して、誰もが幸せになれる社会とはどんなものか考えさせ、正しい知識をもち、誰に対しても差別や偏見をもつことなく、公正・公平な態度で接し、正義の実現に努めようとする実践意欲と態度を育てる。	いじめ問題 共生 社会参画に関する教育 社会科 図書館活用	子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」、HIV感染者・ハンセン病患者・元患者等「ハンセン病問題に関する指導例示」

の人権の尊重及び保護に向け、社会全体が一体となって取り組んでいく必要がある。このような中、学校においては、人権尊重の意識を高める教育の一層の推進に努めるとともに、幼児児童生徒の人権に十分配慮し、一人一人を大切にしたい教育指導や学校運営が行われるように努める」（文部科学省、2008）⁴¹³と明示されている内容と関連している箇所を下線を引いて可視化する。

【光村図書小5】⑤では、主題名「公正・公平な態度とは」、内容項目「C（13）公正、公平、社会正義」が設定されている。ねらいとしては、「友達とのやり取りの中で、迷ったり悩んだりする三つの事例を通して、公正・公平に行動するためには、どんな心が必要かを考えさせ、自分の意志を強くもち、周囲の雰囲気や人間関係に流されずに判断し、自分自身に誠実に、正義の実現に努めようとする実践意欲と態度を育てる。」と記述されていると共に、現代的な課題や他教科・領域との関わりとして、「いじめ問題」と「共生」への取組であることが確認できる。下線の箇所を鑑みて、【光村図書小5】⑤は、「いじめや差別問題に関する指導例示」（人権課題：子ども）に位置付くことが妥当であることを総合的に判断した。

上記の手順で【光村図書小5】を分類していくと、子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」は、（【光村図書小5】④、⑤、⑥、⑪）が該当する。女性「学校における性的役割分業について考えさせる指導例示」では、【光村図書小5】⑭が該当し、高齢者「高齢者に関する指導例示」（【光村図書小5】⑧）、障害者「バリアフリー、ノーマライゼーションに関する学習の指導例示」（【光村図書小5】⑳）、外国人「相互理解を目的とする指導例示」（【光村図書小5】㉑）、HIV感染者・ハンセン病患者・元患者等「ハンセン病問題に関する指導例示」（【光村図書小5】㉒）、インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」（【光村図書小5】㉓）が該当する。なお、【光村図書小5】㉒は、「ハンセン病の歴史や、ハンセン病患者であるきみ江さんの思いを通して、誰もが幸せになれる社会とはどんなものか考えさせ、正しい知識をもち、誰に対しても差別や偏見をもつことなく、公正・公平な態度で接し、正義の実現に努めようとする実践意欲と態度を育てる」と明示されていると共に、現代的な課題や他教科・領域との関わり、テーマや重点事項として、「いじめ問題」への取組として設定されている。そのため、子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」と、HIV感染者・ハンセン病患者・元患者等「ハンセン病問題に関する指導例示」の両方の要素が確認できた場合には、重複して分類した。上記の手順によって、道徳教科書から、人権課題と関連している教材を抽出・整理していく。

（2）道徳教科書における人権課題に関する教材の抽出

国内における小・中学校の道徳の検定教科書（東京書籍、学校図書、教育出版、光村図書、日本文教出版、学研、廣済堂あかつき、光文書院、日本教科書）を対象とし、人権課題 ①「女性」、②「子ども」、③「高齢者」、④「障害者」、⑤「同和問題」、⑥「アイヌの人々」、⑦「外国人」、⑧「HIV感染者・ハンセン病患者・元患者等」、⑨「刑を終えて出所した人」、⑩「犯罪被害者等」、⑪「インターネットによる人権侵害」、⑫「北朝鮮当局による拉致問題等」、⑬「その他」の関連性を教科書会社ごとに整理していく。以下に整理した結果を教科書会社ごとに示す（東京書籍：表18、学校図書：表19、教育出版：表20、光村図書：表21、日本文教出版：表22、学研：表23、廣済堂あかつき：表24、光文書院：表25、日本教科書：表26）。

表 18 東京書籍の分析結果一覧

資料名	学年	教材番号	主題：【 】 内容項目：アルファベットは四つの視点、() は内容項目の番号 教材名：「 」	ねらい	現代的な課題 や他教科・領域との関わり、テーマや重点事項等	人権課題との関連
あたらしいどうとく①	小学校 第一学年	⑮	【ほかの国の友達】C (16) 国際理解、国際親善 「ぼくと シャオミン」	他国の人々に親しみを持ち、自分たちと異なる文化のよさに気づいて積極的に関わっていかうとする心情を育てる。		⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
		⑯	【勇気を出して】A (1) 善悪の判断、自律、自由と責任 「ダメ」	よいと思つたことは、恐れないうで、勇気を持って行おうとする意欲や態度を養う。	いじめ問題対応教材	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑰	【友達っていいな】B (9) 友情、信頼 「ころはっば」	友達と進んで関わり、仲よくしようとする心情を育てる。	いじめ問題対応教材	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑳	【優しい気持ち】B (6) 親切、思いやり 「はなばあちゃんが わらった」	友達やお年寄りなどに優しい気持ちを持ち、相手を大切に思ふ心情を育てる。		③高齢者「高齢者に関する指導例示」
		適宜 ㉕	【正直で素直な心】A (2) 正直、誠実 「いたずらがき」	本当のことを大切にし、素直な明るい心でのびのびと生活しようとする態度を養う。	情報モラル対応教材	⑪インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」
新しいどうとく②	小学校 第二学年	⑨	【世界のいろいろな国の人たちと】C (16) 国際理解、国際親善 「ひろい せかいの たくさんの 人たちと」	ほかの国の人々や文化に親しもうとする心情を育てる。		⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
		⑱	【勇気を持って】A (1) 善悪の判断、自律、自由と責任 「おれた ものさし」	正しい行動を愛し、それを行おうとする判断力を育てる。	いじめ問題対応教材	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑲	【人に親切にする】B (6) 親切、思いやり 「かっば わくわく」	困っている相手に、進んで優しく親切にしようとする心情と態度を育てる。	いじめ問題対応教材	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		適宜 ㉖	【たった一つの大切な命】D (17) 生命の尊さ 「いのちは いくつもあるのかな」	命はたった一つしかないかけがえないものだ気づき、生命を大切にしようとする心情を育てる。	情報モラル対応教材	⑪インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」
新しいどうとく③	小学校 第三学年	⑥	【みんなのクラス】C (15) よりよい学校生活、集団生活の充実 「しょうたの手紙」	みんなで協力し合つて明るく楽しい学級をつくらうとする態度を育てる。	いじめ問題対応教材 学級活動(学級目標)	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑦	【励まし合う友達】B (9) 友情、信頼 「いいち、にいつ、いいち、にいつ」	友達と互いに理解し、助け合つていかうとする態度を養う。	いじめ問題対応教材 運動会、特別活動	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑬	【ほかの国のことを知ろう】C (17) 国際理解、国際親善 「三つの国」	他国の人々や文化に親しみ、関心を持とうとする態度を育てる。	国際理解教育	⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
		⑲	【明るい家庭】C (14) 家族愛、家庭生活の充実 「耳の聞こえないお母さんへ」	父母を敬い、家族の一員として家庭を明るく楽しくしていこうとする心情を育てる。 (登場人物の母が難聴)		④障害者「障害者問題を考える学習の指導例示」

		②②	【人のために】C (13) 勤労、公共の精神 「ことぶき園に行ったよ」	働くことの大切さを知り、進んで人のために働こうとする心情を育てる。(高齢者施設)	ボランティア活動	③高齢者「高齢者に関する指導例示」
		②⑨	【温かい家族】C (14) 家族愛、家庭生活の充実 「ぼくのおばあちゃん」	家族（高齢者）を敬い、家族みんなで協力し合って楽しい家庭をつくろうとする態度を育てる。	国語（書写）	③高齢者「高齢者に関する指導例示」
		③⑥	【社会の決まりを守る】C (11) 規則の尊重 「それは、だれの作ひん」	約束や社会の決まりを守ろうとする態度を育てる。	情報モラル対応教材	⑪インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」
新しい道徳④	小学校 第四学年	③	【思いやる心を親切な行為に】B (6) 親切、思いやり 「なにかお手つだいできることはありますか？」	相手のことを思いやり、進んで親切にしようとする心情を育てる。(目が不自由な方)		④障害者「障害者問題を考える学習の指導例示」
		⑨	【生きることの幸せ】D (18) 生命の尊さ 「わたしの見つけた小さな幸せ」	生命の尊さを感じ取り、生命を大切にしようとする心情を育てる。	いじめ問題対応教材	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑩	【よく考えて行動する】A (3) 節度、節制 「いっしょになって、わらっちゃだめだ」	よく考えて、自分にできることをしようとする態度を育てる。	いじめ問題対応教材	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		②④	【家族と協力して】C (14) 家族愛、家庭生活の充実 「お母さんのせいきゅう書」	家族の一員として、家族みんなで協力し合って楽しい家庭をつくろうとする心情を育てる。	成長の記録	①女性「家庭における性的役割分業について考えさせる指導例示」
		③⑩	【ほかの国の文化と私の国の文化】C (17) 国際理解、国際親善 「世界の小学生」	自国の文化と比べながら、他国の人々や文化に関心を持とうとする心情を育てる。	国際理解教育 外国語活動	⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
		③④	【進んで活動する】C (11) 勤労、公共の精神 「点字メニューにちょうせん」	働くことの大切さを知り、進んでみんなのために働こうとする心情を育てる。(目が不自由な方への支援)	ボランティア活動	④障害者「障害者問題を考える学習の指導例示」
		適宜 ③⑥	【よく考えることの大切さ】A (3) 節度、節制 「けいたい電話の落としあな」	何事もよく考えて行動しようとする態度を育てる。	情報モラル対応教材	⑪インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」
新しい道徳⑤	小学校 第五学年	⑧	【公平な心】C (13) 公正、公平、社会正義 「転校生がやってきた」	誰に対しても偏見を持つことなく、公正公平にし、正義の実現に努めようとする態度を育てる。	いじめ問題対応教材	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑨	【誰に対しても思いやりの心を】B (7) 親切、思いやり 「ノンステップバスのできごと」	誰に対しても思いやりの心を持ち、相手の立場に立って親切にしようとする心情を育てる。	総合的な学習の時間 いじめ問題対応教材	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」 ④障害者「バリアフリー、ノーマライゼーションに関する学習の指導例示」
		⑩⑦	【世界の人々のために】C (18) 国際理解、国際親善 「折り紙大使」	日本人としての自覚を持って、積極的に外国の人々に関わり、国際親善に努めようとする心情を育てる。	総合的な学習の時間	⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
		②①	【社会や公共のために役立つ】C (13) 勤労、公共の精神 「わたしのボランティア体験」	社会に奉仕する喜びを知って、公共のために役に立とうとする心情を育てる。(特別養護老人ホーム)	総合的な学習の時間	③高齢者「高齢者に関する指導例示」

新しい道徳⑥	小学校 第六学年	②③	【理解し合う心】B(10)友情、信頼 「心のレシーブ」	男女互いに理解し合って友情を育て、協力しようとする心情を育てる。	学級活動、体育	①女性「学校における性的役割分業について考えさせる指導例示」
		③①	【同じ地球に生きている】C(18)国際理解、国際親善 「同じ空の下で」	他国の人々や異文化の中に、自分と共有される多くの感性や思いがあることに気づき、それを大切にしながら国際親善に努めようとする心情を育てる。	ユニセフ募金 外国語活動	⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
		適宜 ③⑥	【決まりの意味を考えて】C(11)規則の尊重「これも、チェーンメール」	法や決まりの意味をよく考え理解し、これらを守るようとする態度を養う。	情報モラル対応教材	⑩インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」
	小学校 第六学年	④	【家族の幸せのために】C(15)家族愛、家庭生活の充実 「おばあちゃんのさがしもの」	祖父母や父母を敬愛し、思いやりを持って行動しようとする態度を育てる。	家庭科	③高齢者「高齢者に関する指導例示」
		⑦	【相手の立場に立って考える】B(7)親切、思いやり 「車いすでの経験から」	誰に対しても思いやりの心を持ち、いま自分のできる精いっぱいのことをしようとする心情を育てる。		④障害者「バリアフリー、ノーマライゼーションに関する学習の指導例示」
		⑧	【平和と国際親善のために】C(18)国際理解、国際親善 「白旗の少女」	世界の人々と共存していることを理解し、国際親善に積極的に努めようとする心情を育てる。	外国語活動 社会科	⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
		⑩	【友達と理解し合う】B(10)友情、信頼 「ばかじゃん！」	互いに信頼し、学び合って、真の友情を築いていこうとする態度を育てる。	いじめ問題対応教材 学級活動	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑪	【規則の尊重】C(12)規則の尊重 「ピアノの音が……」	権利と義務の関連を考え、相手の権利を尊重するとともに自分の権利を正しく主張し、併せて、自分に課せられた義務を果たそうとする態度を養う。	いじめ問題対応教材 代表委員会 学級活動	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑬	【世界の人々のために】C(18)国際理解、国際親善 「エンザロ村のかまど」	日本人としての自覚や誇りを持ち、進んで他国の人々とつながり、国際親善に進んで努めようとする態度を養う。	社会科	⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
		⑬	【異性の理解と協力】B(10)友情、信頼 「言葉のおくりもの」	異性について理解し、互いに信頼し学び合って友情を深め、よりよい人間関係を築いていこうとする態度を育てる。	運動会、学芸会	①女性「学校における性的役割分業について考えさせる指導例示」
		②③	【困難を乗り越える人間の強さや気高さ】D(22)よりよく生きる喜び 「義足の聖火ランナー」	人間には弱さと、それを乗り越えようとする強さや気高さがあることを理解し、人間として生きる喜びを感じ、よりよく生きようとする心情を育てる。	国際理解教育 外国語活動	④障害者「バリアフリー、ノーマライゼーションに関する学習の指導例示」 ⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
		②⑧	【親切の大切さ】B(7)親切、思いやり 「心に通じた『どうぞ』のひとつこと」	相手の立場に立って思いやりの心を持ち、親切にしようとする心情を育てる。(高齢者)		③高齢者「高齢者に関する指導例示」
		適宜 ③⑥	【生活を見直して】A(3)節度、節制 「けいたい電話とのつきあい方」	自分の生活を見直し、節度ある生活を心がけようとする態度を養う。	情報モラル対応教材	⑩インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」

新しい道徳1	中学校 第一学年	④	【自分との付き合い方を考えよう】A(3)向上心、個性の伸長 「自分の性格が大嫌い！」	「自分との付き合い方」を大切にしようとする作者の考えに共感し、自分のもっているよさや個性の発見に努め、それを認め、伸ばしていこうとする意欲を高める。	人権・いじめ 論説、知見 中村うさぎ	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑤	【いじめのない世界へ】 ① B(9)相互理解、寛容 「いじめに当たるのはどれだろう」	いじめに当たる行為や判断の根拠について考えることを通して、人にはいろいろな見方や考え方があることを理解し、相手の立場や個性を尊重しようとする態度を養う。	人権・いじめ 生活、知見 編集委員会作	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑥ (1)	【いじめのない世界へ】 ② A(1)自主、自律、自由と責任 「傍観者でいいのか」	傍観者の視点から「いじめ」について考えることを通して、人間の弱さを克服し、自らの意志や判断で責任ある行動をしようとする態度を養う。	人権・いじめ 生活、葛藤 東京都教育委員会作	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑥ (2)	【いじめのない世界へ】 ② 複数内容項目(考え得る指導内容A(1)自主、自律、自由と責任、B(8)友情、信頼「ふたつの心」	いじめに関係する人物やその周囲の人の心情を考えることを通して、物事をさまざまな角度から総合的に考察し、そこに内在する道徳的諸価値を見極めようとする意欲や態度を養う。	人権・いじめ 生活、葛藤 本山理咲作	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑧	【ボランティア活動に参加して】 C(12)社会参画、公共の精神 「楽寿号に乗って」	作者がボランティア活動(老人ホーム)で体得した社会参画への意識について話し合い、ボランティア活動の意義を理解し、進んで人々のために尽くそうとする意欲や態度を育てる。	福祉・ボランティア 作文、感動 生徒作文 技術・家庭科 (家庭分野)	③高齢者「高齢者に関する指導例示」
		⑪	【情報モラルと友情】 B(8)友情、信頼 「短文投稿サイトに友達 の悪口を書くと」	悩みや葛藤をともに乗り越え、友情を深めていくことの大切さに気づき、お互いに励まし合い、心から信頼しようとする心情を育てる。	生活、知見 編集委員会作 技術・家庭科 (技術分野) 情報モラル	⑪インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」
		⑬	【いのちを考える(2)】 D(19) 生命の尊さ 「決断！ 骨髄バンク移植 第一号」	悩みながらも自分の骨髄を提供した田中さんの姿から、人が互いに支え合って生きていくことの大切さを理解し、自他の生命を尊重しようとする態度を養う。	福祉・ボランティア 実話、感動 NHK「プロジェクトX」制作班編 理科、保健体育	④障害者「バリアフリー、ノーマライゼーションに関する学習の指導例示」
		⑮	【友達とともに】B(8)友情、信頼 「班での出来事」	友人関係についての話し合いを通して、異性への理解を深め、互いの個性を尊重し、ともに成長することのできる深い友情を構築していこうとする態度を育む。	人権・いじめ 生活、葛藤 編集委員会作 保健体育	①女性「学校における性的役割分業について考えさせる指導例示」 ②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑳ (1)	【その人が本当に望んでいること】B(6)思いやり、感謝 「その人が本当に望んでいること」	教材の場面を役割演技することを通して、相手の立場や気持ちを考え、思いやりをもって接しようとする意欲を高める。	人権・いじめ 福祉・ボランティア	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		㉑ (2)	【その人が本当に望んでいること】B(6)思いやり、感謝 「思いやりの日々」	障がいをもつ人と関わった主人公の気持ちを考えることを通して、本当の思いやりとは何かを理解し、温かい人間愛を深め、だれに対しても思いやりの心をもってともに生きようとする心情を育てる。	実話、知見 NHK「道徳ドキュメント」制作班編 技術・家庭科 (家庭分野)	④障害者「障害者問題を考える学習の指導例示」
		㉒	【世界の人々とともに】 C(18)国際理解、国際貢献 「日本から来たおばさん」	ドク一村の人々の生活改善のために献身的に取り組む主人公の姿を通して、世界の中の日本人としての自覚をもち、他国の人々の文化や習慣を尊重し、国際的視野に立って、世界の平和と人類の発展に寄与しようとする態度を育てる。	国際理解 実話、知見 宮崎緑作 社会科、技術・家庭科 (家庭分野)、保健体育	⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」

新しい道徳2		⑳	【生きることのすばらしさを感じて】D(22)よりよく生きる喜び 「花に寄せて」	絶望からはい上がって絵を描き続ける主人公の生き方に共感し、困難や障がい乗り越え、人間としての誇りをもって、よりよく生きていこうとする態度を育てる。	実話、感動 星野富弘作 保健体育	④障害者「バリアフリー、ノーマライゼーションに関する学習の指導例示」
		㉔ 付録	【正義を貫く】 付録4 いじめっ子の気持ち C(11)公正、公平、社会正義	いじめ問題に対する作者の考え方について話し合い、正義を愛し、いじめの解消に努め、差別や偏見のないよりよい社会の実現を目指そうとする意欲を高める。	論説、知見 小中陽太郎作	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
	中学校 第二学年	③	【よりよい社会を目指して】C(12)社会参画、公共の精神 「住みよい社会に」	マナーがカメラに監視されることについて話し合い、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態度を育てる。	人権・いじめ生活、葛藤 編集委員会作 社会科	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		④	【いじめのない世界へ(1)】C(11)公正、公平、社会正義 「私のせいじゃない」	「私のせいじゃない」に描かれている泣いている子の立場に立っていじめの問題について考え、だれに対しても公正に接し、差別や偏見のない社会をつくらうとする心情を養う。	人権・いじめ文学、知見 レイフ・クリスチャンソン作	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑤ (1)	【いじめのない世界へ(2)】A(1)自主、自律、自由と責任 「あの子のランドセル」	過去の自分の行動に心を痛める主人公の気持ちを考えるを通して、自分の良心に従って行動することの大切さに気づき、自ら責任をもって行動しようとする態度を養う。	人権・いじめ生活、感動 本山理咲作	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑤ (2)	【いじめのない世界へ(2)】複数内容項目(考え得る指導内容 A(1)自主、自律、自由と責任、B(8)友情、信頼 「どんなことでも相談し合える仲間に」	クラスの人を理解する活動を通じて、いろいろなものの見方や考え方を身につけることの大切さを理解し、自らの良心に従って誠実に生きていこうとする心情を育てる。	生活、知見 編集委員会作	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑥	【情報モラルと友情】B(8)友情、信頼 「ゴール」	感情的なすれ違いを乗り越えながら真の友情を築こうとする主人公たちの姿を通して、共に励まし合い、高め合って友情を深めようとする心情を育てる。	人権・いじめ生活、葛藤 編集委員会作 保健体育、技術・家庭科(技術分野)：情報モラル	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」 ⑪インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」
		⑰	【本当の友情とは】B(8)友情、信頼 「みんなでとんだ！」	本当の意味で団結するには何が大切かを、多様な視点で悩む2年1組の姿に共感することを通して、互いを理解し、励まし合って、友情を深めようとする意欲を育てる。	人権・いじめ実話、葛藤 滝田よしひろ作 保健体育	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑱	【垣根をこえて】C(18)国際理解、国際貢献 「六千人の命のビザ」	杉原さんの苦悩を通して、世界の中の日本人として、人類愛の精神に基づき、国際的視野に立って、世界の平和と人類の発展に寄与しようとする心情を育てる。	国際理解 伝記、感動 杉原幸子作 社会科、数学	⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
		㉑	【たがいに支え合う社会】C(12)社会参画、公共の精神 「今度は私の番だ」	右足を失いながらもスポーツによって乗り越えた真海さんが、被災した故郷の支援活動を行う姿を通して、社会的な役割や責任を果たし、主体的によりよい社会の形成に参画しようとする心情を深める。	福祉・ボランティア 実話、感動 編集委員会 社会科、英語、保健体育	④障害者「バリアフリー、ノーマライゼーションに関する学習の指導例示」
		㉒	【いのちを考える (1)】D(19)生命の尊さ 「奇跡の一週間」	北村さんとの出会いを通して「私」が考えた「いのち」について考え、かけがえのない生命をいとおしみ、限りある生命を輝かせて生きていこうとする心情を育てる。	福祉・ボランティア 実話、感動 甲斐裕美作 理科	④障害者「バリアフリー、ノーマライゼーションに関する学習の指導例示」

新しい道徳3	中学校 第三学年	⑳	【 <u>支え合いの中で</u> 】 B (6) 思いやり、感謝 「愛」	<u>健おじさんの、姉の命を大切に思う気持ちや深い愛情について考えることを通して、思いやりの根底には人間尊重の精神があることを理解し、ともに助け合い、協力し合って生きていこうとする心情を育てる。</u>	<u>福祉・ボランティア</u>	④障害者「バリアフリー、ノーマライゼーションに関する学習の指導例示」
		㉑	【 <u>思いを形に</u> 】C(14) 家族愛、家庭生活の充実 「ごめんね、おばあちゃん」	<u>祖母に対する主人公の心情の変化について考え、父母、祖父母を敬愛し、家族の一員としてより充実した家庭生活を築こうとする意欲を養う。</u>	生活、感動 濁川明男作 技術・家庭科 (家庭分野)	③高齢者「高齢者に関する指導例示」
	中学校 第三学年	④	【 <u>いじめのない世界へ</u> (1)】C(11) 公正、公平、社会正義 「無実の罪」	<u>ヤマモトさんと、ヤマモトさんを支える友人の言動を通して、だれに対しても公正、公平に接し、差別や偏見をなくそうとする態度を養う。</u>	<u>人権・いじめ生活、葛藤</u> 本山理咲作	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑤ (1)	【 <u>いじめのない世界へ</u> (2)】A(1) 自主、自律、自由と責任 「ある日の午後から」	<u>主人公の心情の変化について考えることを通して、自主的な考えのもとに誠実に実行し、行動の結果に責任をもとうとする心情を育てる。(SNS)</u>	<u>人権・いじめ生活、葛藤</u> 編集委員会作 技術・家庭科 (技術分野) 情報モラル	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」 ⑪インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」
		⑤ (2)	【 <u>いじめのない世界へ</u> (2)】複数内容項目(考え得る指導内容A(1) 自主、自律、自由と責任、D(2) よりよく生きる喜び「いじめから目をそむけない」)	<u>中学生が集まりいじめ防止に向けて行った取り組みについて考えることを通して、いじめの問題に向き合い、自主的に考え判断し、誠実に実行する態度を養う。</u>	生活、知見 編集委員会作	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑥	【 <u>見方を変えれば</u> 】A(3) 向上心、個性の伸長 「ぼくにもこんな『よいところ』がある」	<u>自信を失いかけていた主人公が、友人の言葉によって自己理解と自己受容を深めていく姿を通して、自己を見つめ、自己のよさに気づき、個性を伸ばして充実した生き方を追求しようとする意欲を育てる。</u>	<u>人権・いじめ</u> 作文、葛藤 生徒作文	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑱	【 <u>寄りそう中で</u> 】 C(12) 社会参画、公共の精神 「加山さんの願い」	<u>主人公のボランティア活動に対する心情の変化について話し合うことを通して、主体的に社会に関わることの意義について理解し、公共の精神をもってだれもが安心して生活できる社会を築いていこうとする実践意欲を育てる。</u>	<u>福祉・ボランティア</u> 生活、葛藤 藤永芳純作	③高齢者「高齢者に関する指導例示」
		㉑	【 <u>情報モラルと友情</u> 】 B(8) 友情、信頼 「合格通知」	<u>SNS を使用する際の注意点を考えることを通して、互いの正しい理解によってより豊かな人間関係が築けることが分かり、心から信頼できる真の友情を育てようとする態度を育てる。</u>	<u>人権・いじめ生活、葛藤</u> 編集委員会作 技術・家庭科 (技術分野) 情報モラル	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」 ⑪インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」
		㉒	【 <u>差別や偏見をなくすために</u> 】C(11) 公正、公平、社会正義 「伝えたいことがある」	<u>差別や偏見を許さない断固とした姿勢でたたかう大石さんの姿に共感することで、だれに対しても公正、公平に接し、差別や偏見のない社会の実現に努めようとする態度を育てる。</u>	<u>人権・いじめ</u> 実話、感動 小原田泰久作 社会科	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」

		②⑨	<p><u>【その子の世界、私の世界】C(18)国際理解、国際貢献</u> 「その子の世界、私の世界」・「そのこ」</p>	<p>4枚の写真を見て、世界の子供たちを取り巻く現実について考えることを通して、国際的視野に立って国際社会の問題を理解し、世界の平和と人類の幸福に貢献しようとする心情を深める。 「その子の世界」と「私の世界」の違いを話し合い、国際社会の問題解決について考え、世界の平和と人類の幸福に貢献しようとする態度を育てる。 *参考資料に「子どもの権利条約」が抜粋</p>	<p>国際理解 実話、知見 編集委員会作 国語、社会科、 技術・家庭科 (家庭分野)</p>	<p>②子ども「児童の権利に関する条約に関する指導例示」 ⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」</p>
		③④ 付録 4	<p><u>【心の平和を求めて】C(18)国際理解、国際貢献</u> 「命見つめて」</p>	<p>作者とオランダの老婦人の会話を通して、戦争の悲惨さについて深く考えるとともに、苦しみを乗り越えて平和を訴え続ける人々の生き方から学び、世界の平和に寄与していこうとする心情を育てる。</p>	<p>実話、感動 原田東岷作</p>	<p>⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」</p>

表 19 学校図書の分析結果一覧

資料名	学年	教材番号	主題：【 】 内容項目：アルファベットは四つの視点、() は内容項目の番号 教材名：「 」	ねらい	現代的な課題 や他教科・領域との関わり、テーマや重点事項等	人権課題との関連
かがやけみらいしょうがっこうどうとく 1年よみもの	小学校第一学年	⑥	【よく かんがえよう】A(1) 善悪の判断、自律、自由と責任 「あなたなら、どうする？」	転んだきつねくんに対して、パンダくんが怒ってしまう場合と、慰める場合の、二つのパターンを考えることを通して、 <u>様々な角度からよく考えて、よいと思ったことは進んで行おうとする判断力を養う。</u>	いじめの防止 家庭との連携	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑨	【ともだちって いいな】B(10) 友情、信頼 「二つの ことり」	やまがらの誕生祝いに行ったみそさざいの心の動きや、やまがらの喜ぶ気持ちを考え、 <u>友達と仲良く助け合っていこうとする心情を育てる。</u>	いじめの防止 家庭との連携	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑫	【じぶんだけで いいのか】A(3) 節度、節制 「かぼちゃの つる」	かぼちゃの行動とその結果について考えることで、自分のことだけでなく、 <u>他の人のことも考えて、わがままをしない生活をしようとする態度を養う。</u>	いじめの防止 家庭との連携	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑯	【あかるい ところで】A(2) 正直、誠実 「金いろの クレヨン」	正直に謝ったのぼるくんの行動を考えることから、 <u>うそをついたりごまかししたりしないで素直に伸び伸びと生活しようとする心情を育てる。</u>	いじめの防止 家庭との連携	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑰	【生きものに やさしい ところで】 D(20) 自然愛護 「がんばれ！ 車いすのうさぎびよんた」	大けがをしたびよんたを大切にすること子供たちの気持ちを考えながら、 <u>身近な自然に親しみ、動植物に優しい心で接しようとする心情を育てる。</u>	いじめの防止 家庭との連携	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑱	【こころ はればれ】 A(1) 善悪の判断、自律、自由と責任 「すっきり はればれ」	迷ったけれど思い切って席を譲ることができた「ぼく」が、 <u>すっきりとした気持ちになったことについて、自分の体験や感じ方を想起しながら、よいと思うことを進んで行おうとする心情を育てる。</u>	福祉教育 家庭との連携	③高齢者「高齢者に関する指導例示」
		⑲	【まねして いいの】 C(12) 規則の尊重 「まねっこ」	自分の絵をまねされたとおおるくんから言われたたかしくんの気持ちを考え、 <u>人が考えたり、工夫したりしたことを尊重し、人が考えたり作ったりしたものを大切にしようとする態度を養う。</u>	情報モラル 家庭との連携	⑪インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」
		⑳	【よい ことを すすんで】A(1) 善悪の判断、自律、自由と責任 「学校の かえりみち」	迷いや弱さをのりこえた主人公の行動を自分との関わりで考えることを通して、 <u>よいことと悪いことの区別をし、よいと思うことを進んで行おうとする判断力を養う。</u>	いじめの防止 家庭との連携	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		㉑	【えこひいきを しない】C (13) 公正、公平、社会正義 「おおい？ すくない？」	どんぐりを分ける役のりすの気持ちを考えることで、 <u>自分の好き嫌いで友達を分け隔てしない心情を育てる。</u>	いじめの防止 家庭との連携	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		㉓	【いろいろな くに】 C(18) 国際理解、国際親善 「いって みたいな、せかいの くにへ」	おじさんから他国の遊びを教えられたときのしげるくんの気持ちを考え、 <u>世界の人々や文化に親しみをもとうとする心情を育てる。</u>	いじめの防止 家庭との連携	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」 ⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」

かがやけ みらい 小学校 どうとく2年 よみもの	小学校第二学年	③	【時間をまもる】A(3) 節度、節制「べんきょうが はじまるよ」	「ぼく」の気付きと行動を考えることを通して、時刻を守り、時間を大切に <u>して節度ある生活をしようとする態度を養う。</u>	いじめの防止 安全教育 家庭との連携	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑤	【考えて こうどうしよう】A(1) 善悪の判断、自律、自由と責任 「聞こえなかった お話」	おしゃべりしそうになった時、昨日のことを思い出してしゃべるのを止めた「わたし」の行動を考えることを通して、 <u>よいと思ったことができたときのすがすがしさを感じ取らせるとともに、行ってよいことを進んで行うことができる判断力を養う。</u>	いじめの防止 家庭との連携	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑨	【やさしい 気もちで】B(7) 親切、思いやり「ごめんね、もえちゃん」	自分の力で色塗りを完成させたもえちゃんの喜びを見て、親切の意味に気付いたけんちゃんの心の動きを考えることで、相手の気持ちを思いやって人と接していこうという心情を育てる。	いじめの防止 家庭との連携	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑪	【うつくしい 心にふれて】D(21) 感動、畏敬の念 「とべない ほたる」	自分を助けるために、わざと人間につかまってくれた仲間のほたるに対して、飛べないほたるが抱いた気持ちを考えることを通して、 <u>仲間を思う心の高さ</u> に感動し、清々しい心をもとうとする心情を育てる。	いじめの防止 家庭との連携	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑫	【友だちを思う心】B(10) 友情、信頼 「ゆっきと やっち」	友達を大事にしようとするゆっきの優しさや、ゆっきとやっちの心の動きを考えながら、 <u>友達への優しさや、いたわりの気持ちを大切に、仲良く助け合っていこうとする態度を養う。</u>	いじめの防止 家庭との連携	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑬	【せかいの友だち】C(18) 国際理解、国際親善 「かえるのおり紙」	折り紙で遊びながらジェーンと交流するまり子の気持ちを考えることを通して、 <u>他国の人々に親しみをもったり、温かい心で接しようとしたりする態度を養う。</u>	いじめの防止 家庭との連携	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」 ⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
		⑯	【生きものを大切に】D(20) 自然愛護 「からすの子」	かわいがっていたからすの子を死なせてしまい、命への向き合い方を考え直すシートンの姿を通して、 <u>身近な動植物を大切に、優しい心で世話をしようとする態度を養う。</u>	いじめの防止 家庭との連携	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑰	【すすんでやろう】A(1) 善悪の判断、自律、自由と責任 「思いきって」	思いきって自分の考えを言うことができた「ぼく」の行動を考えることを通して、 <u>自分の気持ちや考えをはっきり言おうとする心情を育てる。</u>	いじめの防止 家庭との連携	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑲	【正直な心】A(2) 正直、誠実 「ねこがわらった時」	いっちゃんの気持ちを考えることを通して、 <u>うそやごまかしをしないで、正直に明るく生活しようとする態度を養う。</u>	いじめの防止 家庭との連携	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑳	【気もちのよいあいさつをしよう】B(9) 礼儀 「ごあいさつ ごあいさつ」	ピクニックに出かけたかえるたちが、挨拶を交わす中で互いにすがすがしい気持ちになっていく様子を通して、 <u>挨拶の大切さに気付き、気持ちのよい挨拶をしていこうとする態度を養う。</u>	いじめの防止 家庭との連携	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		㉑	【こうへいな気もちで】C(13) 公正、公平、社会正義「だからかこうかな」	やすこから「一番最初に頼んだのは、私よ。」という言葉が言われた「ぼく」の気持ちを考えることを通して、 <u>自分の好き嫌いで友達を分け隔てしない態度を養う。</u>	いじめの防止 家庭との連携	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		㉒	【心をつなぐあいさつ】B(9) 礼儀 「まいちゃんのえがお」	男の子とまいちゃんの「わたし」に対する対応の違いによって変化する「わたし」の心情を対比することで、 <u>明るい挨拶をしようとする態度を養う。</u>	いじめの防止 家庭との連携	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		㉓	【正しいことは】A(1) 善悪の判断、自律、自由と責任 「こくばんといちょうの木」	けんかの怒りにまかせた行動を反省し、思い直した「ぼく」の行動を考えることを通して、 <u>人として、してはならないことを正しく判断できる判断力を養う。</u>	情報モラル教育 いじめの防止 家庭との連携	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」 ⑪インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」

かがやけ みらい 小学校 道徳3年 読みもの	小学校第三学年	③④	【強い心で】A(5)希望と勇気、努力と強い意志 「だいじょうぶ、キミならできる！」	誘惑に負けないでがんばり通して、世界に通用するテニスの選手となった松岡修造さんの姿を通して、自分のやるべきことを、くじけず行う態度を養う。	いじめの防止 家庭との連携	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」 ⑪インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」
		②	【分かり合える友だち】B(10)友情、信頼 「貝がら」	「今度こそ、中山君と仲良しになれる」と思った「ぼく」の気持ちを考えることを通して、友達と互いに理解し、信頼し、助け合おうとする態度を養う。	いじめの防止 家庭との連携	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		④	【本当の強さとは】A(1)善悪の判断、自律、自由と責任 「よわむし太郎」	太郎の行動を考えることを通し、正しいと判断したことは、自信をもって行おうとする態度を養う。	いじめの防止 家庭との連携	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑥	【命のふしぎ】D(19)生命の尊さ 「ふしぎのふしぎ」	命は誰のものなのかを考える主人公の気持ちを通して、生命の不思議さや大切さを感じ取る心情を育てる。	いじめの防止 家庭との連携	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑧	【かんしゃの心をもって】B(8)感謝 「ありがとう大塚さん」	大塚さんに教えてもらった時の気持ちを考えることを通して、自分たちを支えてくれている高齢者を尊敬し、感謝の念をもって接しようとする心情を育てる。	家庭との連携	③高齢者「高齢者に関する指導例示」
		⑮	【他国のとなかよく】C(18)国際理解、国際親善 「カンボジアから来た転校生」	ラミー君が代表委員になるまでの気持ちの移り変わりを考えることを通して、他国の人々や文化に親しみ、関心をもとうとする態度を養う。	国際理解教育 家庭との連携	⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
		⑮	【なかまと助け合って】B(10)友情、信頼 「同じなかまだから」	自分たちの誤った行為や気持ちに気付いていくとも子とひろしの様子を考えることを通して、友達と互いに理解し、信頼し、助け合おうとする心情を育てる。	いじめの防止 家庭との連携	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑳	【正直な心】A(2)正直、誠実 「びしょぬれの本」	本をぬらしてしまった後のエイブの行動を考えることを通して、過ちは素直に改め、正直に明るいうで生活しようとする態度を養う。	いじめの防止 家庭との連携	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		㉒	【相手の気持ちも大切に】B(11)相互理解、寛容 「なかよしタイム」	友達の言い分を聞きながら、「ぼく」の行った行動を考えることを通して、自分の考えや意見を相手に伝えるときにも、相手のことを理解し、自分と異なる意見も大切にしようとする態度を養う。	いじめの防止 家庭との連携	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		㉕	【すなおな心で】A(2)正直、誠実 「まどガラスと魚」	隼人の気持ちの変化を考えることを通して、過ちは素直に改め、正直に明るいうで生活しようとする心情を育てる。	いじめの防止 家庭との連携	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		㉗	【わたしたちの文化】C(17)伝統と文化の尊重、国や郷土を愛する態度 「おばあちゃんのおせち」	おせちを教わりながらきりちゃん思ったり感じたりしたことを考えることを通して、日本に伝わる文化や伝統のよさを知り、大切にしていこうとする心情を育てる。	伝統文化教育 国際理解教育 家庭との連携	③高齢者「高齢者に関する指導例示」
		㉘	【ひたむきな心で】A(4)個性の伸長 「清のゆめ ― 山下清 ―」	自分のよさを活かそうとする清の気持ちを考えることを通して、自分の特徴に気付き、長所を伸ばそうとする心情を育てる。	いじめの防止 家庭との連携	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		㉙	【人の心を感じ取って】B(7)親切、思いやり 「さしのべた右うで」	森川さんの言動について考えることで、相手のこと（障害者）を思いやり、進んで親切にしようとする心情を育てる。	福祉教育 家庭との連携	④障害者「障害者問題を考える学習の指導例示」
		㉚	【公平に】C(13)公正、公平、社会正義 「大なわとび」	みち子がよく子の気持ちを考えて、みんなに訴えたことを考えることを通して、誰に対しても仲間はずれにしないで、公平に接する態度を養う。	いじめの防止 家庭との連携	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」

		③①	【みんなで守ること】 A(3)節度、節制 「良太のるすばん」	良太がどうして電話番号を教えなかったのか、良太の考えや行動を考えることを通して、安全に気を付け、よく考えて行動し、節度のある生活をしようとする態度を養う。	情報モラル いじめの防止 家庭との連携	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」 ⑪インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」
		③④	【相手の気持ちを考えてB(7)親切、思いやり】 「千羽づるのおみまい」	さえ子に対する友達の行動を考えることで、相手のことを思いやり、進んで親切にしようとする心情を育てる。	いじめの防止 家庭との連携	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
かがやけ みらい 小学校 道徳4年 読みもの	小学校 第四学年	①	【自分に正直に】A(2)正直、誠実 「わたしたちの花びん」	本当のことを言おうとしたぼくの気持ちの変化を通して、うそをついたり、ごまかしをしたりしないで正直に行動し、明るく生きて生活しようとする心情を育てる。	いじめの防止 家庭との連携	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		②	【親切な心】B(7)親切、思いやり 「ぼくのちかい」	自分から声をかけるまでの「ぼく」(障害者)の思いを捉えることを通して、相手の気持ちを思いやって進んで親切にしようとする心情を育てる。	福祉に関する 教育 家庭との連携	④障害者「障害者問題を考える学習の指導例示」
		⑥	【言葉にならない美しさ】D(21)感動、畏敬の念 「十才のプレゼント」	言葉に言い表せないできごとに出会ったあやの気持ちの変化を通して、美しいものや高いものに感動する心情を育てる。	いじめの防止 家庭との連携	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑧	【友じょうを深める】 B(10)友情、信頼 「ともだちやもんな、ぼくら」	ヒデトシを助けるために戻った「ぼく」とマナブの気持ちを考えることを通して、友達と互いに理解し、信頼し、友情を深めていこうとする心情を育てる。	いじめの防止 家庭との連携	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑨	【他国のしゅうかんを知る】C(18)国際理解、国際親善 「歯がぬけたら」	国によって違う習慣に気付いた「わたし」の気持ちについて考えることを通して、他国の文化に関心や理解をもち、親しもうとする心情を育てる。	国際理解教育 家庭との連携	⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
		⑭	【本当の友達】B(10)友情、信頼 「絵葉書と切手」	友達の過ちを伝えようか迷うひろ子の気持ちを通して、互いに信頼し、助け合い、友情を深めていこうとする態度を養う。	情報モラル 家庭との連携	⑪インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」
		⑮	【家族のために】C(15)家族愛、家庭生活の充実 「ベッドの上の花ふぶき」	お花見に行けなかったおばあちゃんが楽しめるように、花ふぶきを散らすふみ子の気持ちを考えることを通して、父母、祖父母を敬愛し、家族の一員として、進んで役立とうとする心情を育てる。	家庭との連携	③高齢者「高齢者に関する指導例示」
		⑯	【心の美しさ】D(21)感動、畏敬の念 「ひさの星」	ひさの献身的な行動について考えることを通して、心の美しさを感じ取ろうとする心情を育てる。	いじめの防止 家庭との連携	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑰	【自分でよく考えて】 A(3)節度、節制 「少しだけなら」	誘惑に負けそうになったあつしの気持ちを考えることを通して、安全に気を付けて、よく考えて行動し、節度ある生活をしようとする態度を養う。	情報モラル 家庭との連携	⑪インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」
		⑳	【かぎりある命】D(19)生命の尊さ 「電池が切れるまで」	命ある限り精一杯生きようとする由貴奈ちゃんの姿を通して、生命を大切にしようとする心情を育てる。	いじめの防止 家庭との連携	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		㉑	【真つすぐ向き合う】 A(2)正直、誠実 「ナシの実」	自分自身に正直であることを選ぶまでのアンの心の葛藤を考えることを通して、正直にすることは、自分自身を明るくすること、気づき、正直に明るく生きようとする心情を育てる。	いじめの防止 家庭との連携	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」

		②③	【差別をしない】C(13) 公正、公平、社会正義 「ひとりぼっちの登 君」	正しいと思ったことに対して周囲が受け入 れずに迷ってしまう「ぼく」の気持ちを考 えるを通して、誰に対しても差別をしない で、公平に接する態度を養う。	いじめの防止 家庭との連携	②子ども「いじめ や差別問題に関 する指導例示」
		②④	【命の時間】D(19)生 命の尊さ 「いのちのおはなし」	日野原先生の命についての授業を受ける子 供たちの気持ちの変化を通して、生命の尊 さを知り、生命を大切にしようとする心 情を育てる。	いじめの防止 家庭との連携	②子ども「いじめ や差別問題に関 する指導例示」
		②⑤	【希望をもって】A(5) 希望と勇気、努力と強 い意志 「ゆめに向かって、ジ ャンプ！」	パラリンピック選手・佐藤真海さんの生 き方を知ることを通して、自分でやろう と決めた目標に向かって、強い意志をもち、粘り強く やり遂げようとする心情を育てる。	いじめの防止 家庭との連携	②子ども「いじめ や差別問題に関 する指導例示」 ④障害者「バリア フリー、ノーマ ライゼーションに 関する学習の指 導例示」
		②⑥	【みとめ合う心B】(11) 相互理解、寛容 「話し合いのできご と」	ひろしとなつきの話し合いの様子を考 えるを通して、自分の考えを相手に伝 えるだけでなく、相手の考えも聞いて理 解し、相手の気持ちも考えようとする心 情を育てる。	いじめの防止 福祉教育 家庭との連携	②子ども「いじめ や差別問題に関 する指導例示」
		②⑨	【相手の立場を考 えて】B(7)親切、思いやり 「心を結ぶ一本のロー プ」	視覚障害のランナーと、五人の伴走者のそ れぞれの思いを考えるを通して、相手の 立場に立って思いやりをもって接しよ うとする心情を育てる。	福 祉 教 育 家庭との連携	④障害者「障害 者問題を考える学 習の指導例示」
		③①	【自分の考えをはっ きりと】A(1)善悪の判断、 自律、自由と責任 「近道」	たかしに注意した「ぼく」の行動を考 えるを通して、よいことと悪いことを自 分で判断し、行動しようとする心 情を育てる。	いじめの防止 家庭との連携	②子ども「いじめ や差別問題に関 する指導例示」
		③③	【受けつがれる命】 D(19)生命の尊さ 「いのちのまつり」	生命は、遠い祖先から受けついだもので あるということに気付き、自分の命、人 の命を大切にしようとする心 情を育てる。	いじめの防止 家庭との連携	②子ども「いじめ や差別問題に関 する指導例示」
		③④	【かんしゃの気持ち を】B(8)感謝 「だがし屋のおばあ ちゃん」	感謝と励ましの会を開く子供たちの気 持ちや、涙を流すおばあちゃんの心 情を考えるを通して、自分たちを支 えてくれている人々や高齢者に、尊 敬と感謝の気持ちをもって接しよ うとする心情を育てる。	家庭との連携	③高齢者「高 齢者に関する指 導例示」
		③⑤	【家族のありがたさ】 C(15)家族愛、家庭生 活の充実 「みそしると自転車」	当たり前に過ごしていた日常に、祖父 母が来てさらに生活が充実したこと で、家族・祖母のありがたさに気付 いた「わたし」の気持ちを知るこ とを通して、家族を敬い、家族の 一員として家庭を明るくしていこう とする態度を養う。		③高齢者「高 齢者に関する指 導例示」
かがやけ みらい小 学校 道徳5年 読みもの	小学校 第五学 年	⑤	【相手の立場も考 えて】B(11)相互理解、寛 容 「すれちがい」	よし子とえり子それぞれの思いを通 して、自分の立場だけでなく、相手 の立場や気持ちも考え、過ちを許 そうとする態度を養う。	いじめ問題 家庭との連携	②子ども「いじめ や差別問題に関 する指導例示」
		⑦	きけんから身を守るに はA(3)節度、節制 「たんでいのつもりが ……」	勇介や幸太の行った行動や、それら を反省している気持ちから、正しい 判断に基づいた節度ある行動が、自 分だけでなく、周囲の人々の安全 にもつながることを理解し、普段 の生活を見直す態度を養う。	情報モラル 安全教育 家庭との連携	⑩インターネット による人権侵害 「インターネット による人権侵害 に関する指導 例示」
		⑧	【みんな友達】B(10)友 情、信頼 「言葉のおくりもの」	一郎とすみ子の、相手に対する態度 の違いを通して、男女が互いに理 解し、信頼し合い、協力して学び 合う真の友情関係をもととする 態度を養う。	人権教育 家庭との連携	①女性「学校に おける性的役割 分業について考 えさせる指導 例示」
		⑬	【せいじつな生 き方とは】A(2)正直、誠 実 手品師	手品師が男の子に約束したことを守 ろうとしたことについて考えるこ とを通して、自分自身に誠実に生 きることを大切にしようとする心 情を育てる。	いじめ防止 家庭との連携	②子ども「いじめ や差別問題に関 する指導例示」

		⑰	【自由の意味】A(1) 善悪の判断、自律、自由と責任 「うばわれた自由」	<u>ガリユーがジェラル王子に伝えたかった自由の意味について考えることを通して、自由を大切にし、責任ある行動をしようとする態度を養う。</u>	情報モラル 家庭との連携	①インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」
		⑳	【差別を乗り越えて】C(13) 公正、公平、社会正義 「マリアン・アンダーソン」	<u>差別を受けながらも希望をもち続けたマリアンの気持ちを考えることを通して、身近な差別や偏見に向き合い、公正で公平な態度を養う。</u>	いじめ問題 家庭との連携	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		㉑	【他国のために】C(18) 国際理解、国際親善 「ブータンに日本の農業を」	<u>ブータンのために力を注いだ西岡さんの生き方を通して、国際理解を深め、他国の人々とつながろうとする心情を育てる。</u>	いじめの防止 家庭との連携	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」 ⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
		㉒	【新しいものを求めて】A(6) 真理の探究 「見えない人に幸せを」	<u>ブライユ少年の点字開発までの道のりを知ることを通して、小さな発見から自分や周りの人々の生活の改善に寄与していこうとする態度を養う。</u>	家庭との連携	④障害者「バリアフリー、ノーマライゼーションに関する学習の指導例示」
		㉓	【個性を伸ばす】A(4) 個性の伸長 「明の長所」	<u>明とやす子のやりとりを通して、個性を伸ばすことの意義を知り、自分の長所をいっそう向上させていこうとする意欲を養う。</u>	いじめ問題 人権教育 家庭との連携	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		㉔	【命を守る】D(19) 生命の尊さ 「氷原を走る犬ぞり」	<u>多くの人の命のために、そりを進めるカッセンの思いから、生命を守り抜こうとする人間の姿の尊さを感じ、生命を尊重しようとする心情を育てる。</u>	いじめの防止 家庭との連携	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		㉕	【せいっぱい生きる】D(19) 生命の尊さ 「たったひとつのたからもの」	<u>自分の命を精一杯生きた秋雪君の姿を通して、命を大切に力強く生きようとする心情を育てる。</u>	いじめの防止 家庭との連携	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
かがやけ みらい 小学校 道徳6年 読みもの	小学校第六学年	①	【困難を乗り越えて】A(5) 希望と勇気、努力と強い意志 「折り紙でたくさんの笑顔を」	<u>困難な状況でも希望をもつことを忘れずに努力し続けることのすばらしさを知り、目標に向かって努力しようとする心情を育てる。</u>	福祉に関する教育 家庭との連携	④障害者「バリアフリー、ノーマライゼーションに関する学習の指導例示」
		②	【真の友情】B(10) 友情、信頼 「友の肖像画」	<u>正一からの手紙が来なくなったことで、友情がとだえそうになった和也の気持ちを通して、相互の信頼の下に、協力して学び合い磨き合い、高め合うような真の友情を築こうとする心情を育てる。</u>	いじめの防止 家庭との連携	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		③	【差別や偏見のない社会】C(13) 公正、公平、社会正義 「さわってごらん、ぼくの顔」	<u>藤井さんの実話から、差別や偏見のない社会を目指し、公正・公平に接しようとする態度を養う。</u>	いじめの防止 家庭との連携	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		④	【家族の思いを知る】C(15) 家族愛、家庭生活の充実 「その思いを受け継いで」	<u>じいちゃんのお見舞いを続けた「ぼく」の気持ちを考えることを通して、家族がかけがえないものであることを理解し、尊敬や感謝を込めて家族のために役立つことをしようとする心情を育てる。</u>	福祉に関する教育 家庭との連携	③高齢者「高齢者に関する指導例示」
		⑤	【国をこえた思いやり】C(18) 国際理解、国際親善 「エルトゥール号のきせき」	<u>日本とトルコが互いに助け合ったことで友好関係を築いていったことを知ることを通して、他国の人々や文化を大切にし、思いやりの心をもってともに支え合おうとする心情を育てる。</u>	人権 家庭との連携	⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」

		⑰	【行動と責任】A(1) 善悪の判断、自律、自由と責任 「私の知らないところで」	自分たちの送ったメールによって、絵里子を傷つけたハルカとミキの行動から、責任について考え、自律的で責任のある行動をとる態度を養う。	いじめの防止	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」 ⑩インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」
		⑱	【同じ立場になって】B(11) 相互理解、寛容 「高とびの選手はだれがなる」	同じ立場になって、互いのことが理解できた美奈と裕子の心の動きを通して、自分の考えを伝えることで誤解が解けたり相手を尊重することができたりすることに気づき、相手の立場に立って考える態度を養う。	いじめの防止 家庭との連携	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑲	【国と国をつなぐ心】C(18) 国際理解、国際親善 「ペルーは泣いている」	アキラが他国の文化や考え方の違いを越えて理解を得た姿を通して、世界の人々と積極的に接し、国際親善に努めようとする心情を育てる。	人権 家庭との連携	⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
		㉑	【誠実に生きる】A(2) 正直、誠実 「ヤクーバとライオン」	ライオンを逃がすことを決めたヤクーバの気持ちを考える事を通して、誠実に生きようとする心情を育てる。	いじめの防止 家庭との連携	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		㉒	【私にできること】C(14) 勤労、公共の精神 「オリンピックのくれたもの」	タカコさんががんばってオリンピックのボランティアをやっている姿を考えながら、ボランティア活動の役割について考え、公共のために役立つようとする態度を養う。	オリンピック・パラリンピック教育 家庭との連携	⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
		㉔	【生命の限り生きる】D(19) 生命の尊さ 「カザルスの鳥の歌」	徳永兼一郎さんの、死の直前までチェロに向き合う姿から、生命の有限性について考え、限りある生命を精一杯生きようとする心情を育てる。	人権教育・福祉に関する教育 家庭との連携	④障害者「バリアフリー、ノーマライゼーションに関する学習の指導例示」
		㉖	【感謝の心を伝えて】B(8) 感謝 「おばあさんの新聞」	てつおが、みはらのおじいさんとおばあさんからしてもらった行為を通して、日々の生活が様々な人に支えられたり助けられたりしていることに気づき、感謝する心情を育てる。		③高齢者「高齢者に関する指導例示」
		㉙	【相手を許す心】B(11) 相互理解、寛容 「銀のしょく台」	司教の行為を通して、広い心で自分と異なる意見や立場を尊重し、相手の過ちを受け止め、適切に対処できる心情を育てる。	いじめの防止 家庭との連携	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
輝け未来 中学校道徳1年	中学校第一学年	③④	【自由だからこそ】A(1) 善悪の判断、自律、自由と責任 「羊飼いの指輪」	老人と若者のやりとりを自分たちで考えることを通して、自由な考えや自由な行動のもつ意味、その大切さを実感し、自律的で責任ある態度を養う。	情報モラル 家庭との連携	⑩インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」
		①	【差別や偏見のない社会】C(11) 公正、公平、社会正義 「誰も知らない」	200メートルを40分かけて歩くまりこ（特別支援学校の6年生）が見ている世界と、彼女の周りの人々の様子を考えることを通して、無知無理解から生じる誤解や偏見があることに気づき、それを乗り越えた見方・考え方をすることで、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ようとする心情を深める。	共に生きる 特別活動	④障害者「障害者問題を考える学習の指導例示」
		③	【自己責任の大切さ】A(1) 自主、自律、自由と責任 「博史のブログ」	博史の行動や判断と、それをされた側の様子を考えることを通して、自分で考えて判断し、自分の行動に責任をもとうとする心情を深める。	いじめ防止 情報のモラル 総合的な学習の時間 特別活動	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」 ⑩インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」

輝け 未来 中学校道徳2年	中学校第二学年	⑫	【世界の人々と関わる】C(18) 国際理解、国際貢献 「私は、『おもてなし親善大使』」	オリンピック・パラリンピックの開催に向けた「おもてなし親善大使」の研修を受けたり、実際に他国の人と会話をしたりして、他国の人と接することの実感を深める七恵たちの様子を通して、日本人としての自覚をもったり、他国の文化を尊重したり理解したりしようとする心情を深める。	社会の中で社会を生きぬく 外国語 総合的な学習の時間 特別活動	⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
		⑭	【信頼できる友達】B(8) 友情、信頼 「いつも一緒に」	みゆきと真理子の気持ちが行き違う様子を考えることを通して、友情の尊さを理解し、心から信頼できる友達とは何かを考えて、悩みや葛藤を経験しながらも人間関係を深めていこうとする心情を深める。	いじめ防止 特別活動	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑳	【世界の平和を願う心】C(18) 国際理解、国際貢献 「大人たちの都合で無数の子どもの命が」	世界の中の、悲惨な境遇に置かれている子どもたちについての報告レポートから課題を見だし、その課題解決を考える学習を通して、国際社会における現実の一側面を認識し、その解決に向けた見方・考え方の在り方を模索し続けようとする心情を深める。	未来につなぐ 共に生きる 総合的な学習の時間	②子ども「児童の権利に関する条約に関する指導例示」 ⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
		㉕	【いじめを許さない心】C(11) 公正、公平、社会正義 「卒業文集最後の二行」	加害者の経験を綴った文章を通して、不公平な態度や同調圧力に流されてしまう心を見つめ、あらゆる差別や偏見のない社会の実現に努めようとする心情を深める。	いじめ防止 社会を生きぬく	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
	中学校第二学年	④	【友情を築き、共に成長する】B(8) 友情、信頼 「ゴリラのまねをした彼女を好きになった」	「僕」の小林さんに対する視線を通して、異性との間においても互いに励まし合い、高め合う人間関係について考え、それを深めていこうとする心情を深める。	社会の中で 家庭科 特別活動	①女性「学校における性的役割分業について考えさせる指導例示」
		⑦	【不正を憎み否定する心】C(11) 公正、公平、社会正義 「傍観者でいいのか」	いじめやそれに類する行為が行われていても、それに対して無関心であったり関わらないでいたりすることによって顕在化した問題を考えることを通して、常に正義と公正さを重んじ、いじめをさせない・許さないという心情を深める。	いじめの防止 共生・共助 共に生きる 特別活動	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑪	【礼儀のあり方】B(7) 礼儀 「一枚の葉書」	礼状を書かなかった「私」がどんなことを後悔しているか考えることを通して、礼儀が感謝の気持ちを表す行為であることを理解し、適切な言動をとろうとする心情を深める。	社会参画 情報モラル 社会を生きぬく 総合的な学習の時間、特別活動	⑪インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」
		⑫	【世界の中の日本人として】C(18) 国際理解、国際貢献「僕にとつての東京オリンピック」	1964年の東京オリンピック招致におけるエピソードから、2020年東京オリンピックに思いをはせる主人公を通して、オリンピック・パラリンピックの機会を捉えて国際社会の中の日本人としての自覚をもち、世界と触れ合おうとする心情を深める。	国際理解教育 オリンピック・パラリンピック スポーツ 社会を生きぬく 歴史 外国語	⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
		⑬	【誠実な行動】A(1) 自主、自律、自由と責任 「ネット将棋」	見えない相手に対する「僕」の不誠実な態度について考えることを通して、相手が目の前にいる、いないにかかわらず、自らの行動に責任をもって物事にあたろうとする心情を深める。	情報モラル 身の安全 特別活動	⑪インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」

輝け 未来 中学校道徳3年	中学校第三学年	⑮	【個性や立場の尊重】 B(9) 相互理解、寛容 「茂の悩み」	人にはさまざまな立場や考え方があることを理解した上で、それぞれの個性や立場を尊重し、互いに考えを伝え合うことの大切さを考え、いろいろなものの考え方があることを理解し認め合おうとする意欲を高める。	いじめの防止 共生・共助 社会を生きぬく 保健体育 部活動	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑯	【千五百メートル走】 B(8) 友情、信頼 「心から信頼し、高め合う」	外見やその態度から、人となりを判断していた「私」が、イサ男と気心の知れた間柄になっていくエピソードについて考えることを通して、互いに励まし合い、高め合いながら、信頼し合っていこうとする心情を深める。	いじめの防止 スポーツ 保健体育 特別活動	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		㉒	【社会連帯のあり方】 C(12) 社会参画、公共の精神 「加山さんの願い」	共に生きることを念頭に、義務としてではなく互いに支え合おうと考えるようになった加山さんの姿を通して、進んで社会に参画するためにはどのような思いをもって行動するべきかを考え、よりよい社会の実現に努めようとする心情を深める。	共生・共助 未来につなぐ 社会を生きぬく 総合的な学習の時間	③高齢者「高齢者に関する指導例示」
		㉕	【自分を奮い立たせる】 D(22) よりよく生きる喜び 『これ以上、がんばれない。』って平気な顔で言うな。」	事故で半身不随になったものの、その後の生き方に意味を見つけ、なりたい自分に向かって生きる廣道さんの姿を通して、目指す生き方や誇りある生き方をしようとする意欲を高める。	オリンピック・パラリンピック教育 スポーツ 特別活動	④障害者「バリアフリー、ノーマライゼーションに関する学習の指導例示」
		㉖	【日本人としての自覚を深める】 C(17) 我が国の伝統と文化の尊重、国を愛する態度 「日本人として」	日本の文化のことを知らないと感じたなおやの様子について考えることを通して、日本人としての自覚をもって、日本の伝統と文化について理解しようとする心情を深める。	国際理解教育 社会を生きぬく 国語 歴史	⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
		㉘	【公正で、偏見をもたない社会】 C(11) 公正、公平、社会正義 「自分らしい多様な生き方を共に実現させるためにできること」	LGBTについての解説と、先生方の勉強会の様子を伝える新聞記事について考えることを通して、偏見をもたず、また、同調圧力に屈さず多様性を認め合って生きる社会を築こうとする公正で公平な態度と心情を高める。	いじめの防止 共生・共助 共に生きる 保健体育	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」 ⑬その他の人権課題に関する指導例示「LGBT」
		㉙	【世界の人々の幸福に寄与する】 C(18) 国際理解、国際貢献 「希望のビザ」	身の危険にさらされている人々に対し、自分のできる限りの手段を講じて、多くの人の安全を確保した杉原千畝の伝記について考えることを通して、どの国の人々も同じ人間として尊重し、差別や偏見をもたず、公正・公平に接して、人類の発展に寄与しようとする心情を深める。	国際理解教育 先人に学ぶ 未来につなぐ	⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
	中学校第三学年	①	【結果を考え判断する】 A(1) 自主、自律、自由と責任 「言葉の向こうに」	心ないアンチファンの言葉に挑発されて、自分自身を貶めていたことに気付いた加奈子の姿を通して、自分自身の行為が自分や他者にどのような結果をもたらすのかを深く考え、責任のある行動の在り方について考え、判断しようとする心情を深める。	情報モラル 身の安全(教科書) 技術	⑪インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」
		②	【自他の権利を考え、きまりを守る】 C(10) 遵法精神、公德心 「誰が本当の作者？」	安易に他者の文章を流用してしまったタカシの行動を考えることを通して、法やきまりの意義を理解し、自他の権利を大切にしようとする心情を深める。	情報モラル 社会を生きぬく	⑪インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」
		③	【他者への心遣い】 B(6) 思いやり、感謝 「女子高生たちの親切」	四つの紙袋が破れ、中身を散乱させてしまったお婆さんに対して、それを拾い集めて遠方の家まで運び届けてあげた女子高生たちの姿を伝える新聞記事を通して、相手を大事に思う思いやりの心をもって人と接することの大切さについて、考えを深めようとする心情を深める。	共に生きる 国語	③高齢者「高齢者に関する指導例示」

⑥	【性別を越えて友情を深める】B(8) 友情、信頼 「五月の風」	互いに励まし合う中沢さんと杉村君の姿について考えることを通して、異性との間においても友情や人間関係を深めていこうとする心情を深める。	共に生きる 特別活動	①女性「学校における性的役割分業について考えさせる指導例示」
⑦	【正義と公正さを重んじ、差別や偏見をなくす】C(11) 公正、公平、社会正義「豊かなれ阿賀の流れよ一新潟水俣病の苦悩をこえて」	新潟水俣病に罹患したために、いわれのない差別や偏見を受けて苦しむ家族や人々の姿を通し、正義と公平さについて考え、差別や偏見のない社会を築こうとする心情を深める。	未来につなぐ 社会を生きぬく 公民、理科、総合的な学習の時間	⑬その他の人権課題に関する指導例示「新潟水俣病」
⑫	【国際的な視野に立つ】C(18) 国際理解、国際貢献 「真の国際人 一嘉納治五郎」	オリンピックは、スポーツを通して世界の平和を築き、勝敗を超えて親善関係を深めるものと考え、アジア初の IOC 委員に就任するとともに、オリンピックを世界のものとすべく東京大会の決定に向けて尽力した嘉納治五郎の思いを通して、国際的視野に立ち、平和でよりよい世界の発展に寄与しようとする心情を深める。	オリンピック・パラリンピック教育 共生・共助 未来につなぐ 社会を生きぬく	⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
⑰	【信頼し合って友情を深める】B(8) 友情、信頼 「鏡の中の私」	それぞれの登場人物が取った行動について考えることを通して、悩みや葛藤を経験しながらも、友情の尊さや心から信頼できる友達の大切さに気づき、人間関係を深めていこうとする心情を深める。	いじめの防止 情報モラル	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」 ⑪インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」
⑳	【いじめを許さず、正義を実現させる】C(11) 公正、公平、社会正義「僕たちがしたこと」	いじめの実態と経緯を語る「僕」の視点を通して、いじめにつながる行為や行動と、それが招く結果について考え、いじめを断固として拒否し、正義を重んじようとする心情を深める。	いじめの防止 命の尊厳 特別活動	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
㉒	【世界の平和に貢献する】C(18) 国際理解、国際貢献 「平和への架け橋」	国連カンボジア暫定統治機構の代表として赴任し、世界各国から派遣された職員らとともに、公正な選挙による議会の設立と政府の樹立に貢献した明石康国連事務次長の手記について考えることを通して、他国を尊重し、国際的視野に立つて人々の平和と発展に寄与しようとする心情を深める。	未来につなぐ 社会の中で 公民	⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
㉔	【祖父母を敬愛する】C(14) 家族愛、家庭生活の充実 「一冊のノート」	痴呆の進み始めた祖母に不満をもち、いらだつ「僕」が、祖母が日頃書き付けているノートを見て、その心の内に気付いたことについて考えることを通して、家族の愛情に気付く、思いやりと家族の一員としての自覚をもって生活していこうとする心情を深める。	共に生きる 家庭科 総合的な学習の時間	③高齢者「高齢者に関する指導例示」

表 20 教育出版の分析結果の一覧

資料名	学年	教材番号	主題：【 】 内容項目：アルファベットは四つの視点、 () は内容項目の番号 教材名：「 」	ねらい	現代的な課題 や他教科・領域 との関わり、テ ーマや重点事 項等	人権課題との関 連
小学どうとく1はばたこうあすへ	小学校第一学年	⑦	【いつも素直に】A (2)正直、誠実 「くまさんの おち やかかい」	はり紙への書き込みから起きたできごとを題材に、正直であることのよさについて考え、うそをつくことやごまかしをせず、明るい心で生活できるようになる。	情報モラル教育 問題解決的な学習	⑪インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」
		⑨	【大好きな家族】 C(13)家族愛、家庭生活の充実 「おじいちゃん 大 すき」	児童と祖父との手紙のやりとりを題材に、祖父母を敬愛し、家の手伝いなどをする大切さについて考え、すすんで家族の役に立つことができるようになる。	敬老の日 国語 生活	③高齢者「高齢者に関する指導例示」
		⑰	【よいと思うことを すすんで】A (1) 善悪の判断、自律、 自由と責任 「ダメ！」	おやつをめぐる、くまくんとりすくんのやりとりを題材に、よいと思ったことはすすんで行おうとすることのよさについて考え、実践できるようになる。	いじめ問題への対応	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑲	【あたたかい心で】 B (6)親切、思いやり 「はしの 上のお おかみ」	一本橋でおおかみが他の動物にとった行動を題材に、人に優しい気持ちで接することの大切さについて考え、親切にすることができるようになる。	いじめ問題への対応 体験的活動	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑳	【あたたかい心で】 B (6)親切、思いやり 「ねずみくんの きもち」	ねこくんにいじわるされたねずみくんと、ふくろうさんとのやりとりを題材に、相手を思うことの大切さについて考え、親切にすることができるようになる。	いじめ問題への対応 問題解決的な学習	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		㉔	【誰とでも】C(11) 公正、公平、社会正義 「みんなが えがおに」	学級でありがちな、相手を傷つける言葉を使う場面を題材に、言葉には人を励ましたり傷つけたりする力があることに気づき、自分の好き嫌いとらわれずに接することができるようになる。	いじめ問題への対応 国語	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		㉙	【世界の人たちに親しむ】C(16)国際理解、国際親善 「せかいの あいさつ」	色々な国の民族衣装のイラストと、「こんにちは」の言葉を題材に、世界にはたくさんの国があることを知り、他国の人々や文化に親しみをもちことができるようになる。	国際理解教育	⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
小学どうとく2はばたこう明日へ	小学校第二学年	⑥	【誰とでも】C(11) 公正、公平、社会正義 「たっくんも いっしょに」	学級での仲間はずれを題材に、自分の好き嫌いとらわれないことの大切さについて考え、誰とでも公正、公平に接することができるようになる。	いじめ問題への対応 問題解決的な学習	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑨	【規則正しい生活】 A 節度、節制(3) 「教えて いいのかな」	家族が留守のときにかかってきた電話への、児童の応対を題材に、安全に生活することの大切さについて考え実践できるようになる。	情報モラル教育 体験的活動	⑪インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」
		⑫	【友達と仲よく】 B (9)友情、信頼 「みほちゃんと、となりのせきのますだくん」	活発なますだくんと、おとなしいみほちゃんとのやりとりを題材に、友情を育むためには、自分の思いだけでなく、友達の気持ちを考えることが大切であることに気づき、お互いの気持ちを理解し合う能力を養うことができるようになる。	いじめ問題への対応 生活 問題解決的な学習	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」

		⑮	【温かい心で】B 親切、思いやり(6) 「電車の中で」	電車の乗客による、妊婦さんに対する思いやりのある行為を題材に、身近にいる人に温かい心で接することの大切さについて考え、実践することができるようになる。		①女性「社会における男女共同参画について考える指導例示」
		⑲	【よいと思うことをすすんで】A(1) 善悪の判断、自律、自由と責任 「つよいこころ」	勇気が必要なさまざまな場面を題材に、よいと思うことをすすんで行うことのよさについて考え、実践できるようになる。	いじめ問題への対応	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		㉔	【世界の人たちに親しむ】C(16) 国際理解、国際親善 「大切な国旗と国歌」	世界のどの国にも国旗や国歌があることを知り、他国の人々や文化に親しむことができるようになる。	国際理解教育 音楽	⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
小学 どうとく3 はばたこう 明日へ	小学校 第三学年	②	【自分でできることを考えて】A(3) 節度、節制 「おそろしいゲームいぞん」	ゲームに依存していた児童が生活を改善した姿から、生活を整えることのよさに気づき、安全に気をつけて、節度のある生活を送ることができるようになる。	情報モラル教育 体育	⑩インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」
		⑤	【相手を思いやり】B(6) 親切、思いやり 「わたしたちの『わ』」	車いすで生活している友達に対する児童の行動の変容を題材にし、実際に登場人物の立場で演じてみることをとおして、相手のことを思いやることができるようになる。	福祉教育 モラルスキル トレーニング	④障害者「障害者問題を考える学習の指導例示」
		⑥	【相手とわかり合って】B(10) 相互理解、寛容 「今度はぼくの番かな」	友達からの遊びの誘いを断るやりとりを題材にして、自分の考えを相手にしっかり伝え、相手のことも理解し、自分と異なる意見も大切にすることができるようになる。	いじめ問題への対応	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑨	【家族で協力し合って】C(14) 家族愛、家庭生活の充実 「わたしの妹 かな」	家庭でのお手伝いまつわる妹とのできごとをとおして、家族の温かさについて思いを深め、父母、祖父母を敬愛し、家族みんなで協力し合って楽しい家庭をつくることのできるようになる。	家庭での手伝い 夏休み 体験的活動	③高齢者「高齢者に関する指導例示」
		⑰	【分けへだてなく】C(12) 公正、公平、社会正義 「悪いのはわたしじゃない」	友達の仲間ははずしやものかくしを題材にして、偏った接し方をして周囲の人を傷つけることの問題について考え、誰に対しても分けへだてをしないで接することができるようになる。	いじめ問題への対応 問題解決的な学習	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		㉔	【社会のきまりを守って】C(11) 規則の尊重 「新聞係」	新聞係の仕事を題材にして、新聞を作る際のルールについて考え、ルールの意義を理解し守ることができるようになる。	係活動 情報モラル教育 国語	⑩インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」
		㉔	【世界の人々や文化に関心をもつ】C(17) 国際理解、国際親善 「いつかオーストラリアへ」	外国からホームステイに来た学生との交流を題材にして、世界の人々や文化の多様性に気づき、世界に関心をもつことができるようになる。	国際理解教育	⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」

小学道徳 5 はばたこう明日へ	小学校第四学年	②	【相手を思いやり】B(6)親切、思いやり 「心と心のあく手」	おばあさんへの親切な行動をとおして、相手の事情を考えた親切な行動の大切さについて学び、相手のことを思いやることができるようになる。	福祉教育	③高齢者「高齢者に関する指導例示」
		④	【正しいことは自信をもって】A(1)善悪の判断、自律、自由と責任 「ほっとけないよ」	友達のよくない行動を注意した児童を題材にして、良いことと悪いことについて、後ろめたさや恥ずかしさに迷うことなく、正しいと判断したことは自信をもってやり遂げることができるようになる。	いじめ問題への対応 体験的活動	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑦	【分けへだてなく】C(12)公正、公平、社会正義「プロレスごっこ」	嫌がる児童へのプロレスごっこを題材にし、いじめをなくす方法について考え、公正、公平な態度で人と関わることができるようになる。	いじめ問題への対応 問題解決的な学習	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑨	【自分でできることを考えて】A(3)節度、節制 「守りたい自分のじょうほう」	よく考えずにインターネットのサイトに個人情報を入力してしまった児童を題材にして、情報機器を使用する際の危険について学び、よく考えて行動することができるようになる。	情報モラル教育 問題解決的な学習	⑪インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」
		⑪	【真心をもって】B(8)礼儀 「かわいくない」	メールをする際の友達との言葉のやりとりを題材にして、礼儀の大切さを知り、誰に対しても真心をもって接することができるようになる。	情報モラル教育 国語 問題解決的な学習	⑪インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」
		⑫	【感謝の気持ちをもって】B(7)感謝 「学校の歴史」	学校の創立に携わった高齢者との交流を題材にして、生活の基盤を築いてくれた人々の努力に気づき、尊敬と感謝の気持ちをもって接することができるようになる。	敬老の日 体験的活動	③高齢者「高齢者に関する指導例示」
		⑯	【友達と助け合っ】B(9)友情、信頼 「仲間だから」	学校でいじめられてつらい思いをしている友達の支えになる児童をとおして、友達の気持ちを考えて行動することの大切さに気づき、意地悪やいじめをせず、友達と互いに理解し合い、助け合うことができるようになる。	いじめ問題への対応 体験的活動	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑳	【世界の人々や文化に関心をもつ】C(17)国際理解、国際親善 「世界の子どもたちのために」	食料が足りない国々のことを知り、ブログを通じて支援をよびかけたイギリスの小学生の話を題材にして、他国の人々や文化について考え、関心をもつことができる。	国際理解教育	⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
小学道徳 5 はばたこう明日へ	小学校第五学年	⑦	【豊かな人間関係をつくる】B(10)友情、信頼 「知らない間のできごと」	不用意なメールの使い方により気づかないうちに友達を傷つけてしまったできごとを題材にして、友達との信頼関係について考え、人間関係を築いていくことができるようになる。	いじめ問題への対応 情報モラル教育 家庭 問題解決的な学習	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」 ⑪インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」
		⑨	【豊誠実に明るく】A(2)正直、誠実 「参考にするだけなら」	インターネットで見つけた読書感想文を写してしまったできごとを題材にして、自分のまがいや過ちを素直に認め、改められる正直さや誠実さをもって生活することができるようになる。	情報モラル教育 問題解決的な学習	⑪インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」

		⑱	【正義の実現のために】C(13)公正、公平、社会正義「モントゴメリーのバス(キング牧師)」	モントゴメリーでのバスボイコット運動を題材にして、差別のない社会をつくるために必要なことについて考え、正義の実現に努めることができるようになる。	人権教育 国語	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑳	【正義の実現のために】C(13)公正、公平、社会正義「だれかをきずつける機械ではない」	ネットいじめを題材にして、インターネットにおけるやりとりの注意点やいじめの防止について考え、公正、公平な態度で接することができるようになる。	いじめ問題への対応 情報モラル教育 問題解決的な学習	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」 ⑪インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」
		㉑	【家族の幸せのために】C(15)家族愛、家庭生活の充実「わたしにできることを」	物忘れがひどくなった祖父を題材にして、家族の一員としての自分の役割を考え、家族のためにすすんで役に立つことができるようになる。	家庭	③高齢者「高齢者に関する指導例示」
		㉒	【すすんで国際親善に努める】C(18)国際理解、国際親善「ブータンに日本の農業を(西岡京治)」	ブータンに日本の農業技術を指導した西岡京治さんの話を題材にして、他国の人々のために努力するすばらしさについて考え、国際親善に努めることができるようになる。	国際理解教育 キャリア教育 体験的な学習	⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
		㉓	【すすんで国際親善に努める】C(18)国際理解、国際親善「青い目の人形」	戦時における青い目の人形のエピソードを題材にして、他国と互いに尊重しあうことのすばらしさについて考え、他国の文化を大切にすることができるようになる。	国際理解教育	⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
		㉔	【よりよく生きる】D(16)よりよく生きる喜び「花に思いをこめて(星野富弘)」	体が不自由になりながらも花の絵を描いた星野富弘さんの生き方をおして、よりよく生きようとする人間の強さや気高さについて考え、生きる喜びを感じることができるようになる。	図画工作	④障害者「バリアフリー、ノーマライゼーションに関する学習の指導例示」
小学道徳 6はばたこう明日へ	小学校第六学年	①	【くじけずに努力する】A(5)希望と勇氣、努力と強い意志「人生を変えるのは自分(秦由加子)」	パラトライアスロンで活躍する秦由加子さんの心の変容をおして、希望をもち夢を叶えるすばらしさを考え、困難があってもくじけずに努力し、物事をやりぬくことができるようになる。	パラリンピック キャリア教育	④障害者「バリアフリー、ノーマライゼーションに関する学習の指導例示」
		③	【相手の立場に立って】B(7)親切、思いやり「父の言葉(黒柳徹子)」	黒柳徹子さんの幼少期のエピソードをおして、思いやりをもった行動について考えを深め、相手の立場に立って親切にしようとすることができるようになる。	福祉に関する教育 体験的活動	④障害者「障害者問題を考える学習の指導例示」
		④	【豊かな人間関係をつくる】B(10)友情、信頼「絵地図の思い出」	係の仕事を男女で協力して行う話を題材に、友達と互いに信頼することの大切さについて考え、異性についても理解しながら協力し助け合おうとすることができるようになる。	校外学習	①女性「学校における性的役割分業について考えさせる指導例示」
		⑧	【節度・節制を心がけて】A(3)節度、節制「食事中的のメール」	食事中的のメールをめぐる、児童と家族のやりとりを題材に、自分の生活を見直し、節度を守り節制に心がけた生活を送ることができるようになる。	情報モラル教育 家庭	⑪インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」

		⑰	【正義の実現のために】C(13) 公正、公平、社会正義 「ひきょうだよ」	学級でのいじめ問題と何もできなかった児童の話を題材にして、いじめに対する行動について考え、誰に対しても差別をすることや偏見をもつことなく公正・公平にし、正義の実現に努めることができるようになる。	いじめ問題への対応 問題解決的な学習	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑱	【すすんで国際親善に努める】C(18) 国際理解、国際親善 「心つながり、笑顔ひろがり、世界へはばたく」	外国につながりをもつ児童の作文をとおして、世界の国々の多様な文化を大切にすることについて考え、日本人としての自覚をもって国際親善と平和に努めることができるようになる。	外国語活動 社会	⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
		㉔	【法やきまりを守って】C(12) 規則の尊重 「情報について考えよう」	インターネットでのやりとりを題材に、個人の権利やインターネットにおけるマナーについて考え、法やきまりの意義を理解し、すすんでそれらを守り義務を果たすことができるようになる。	情報モラル モラルスキル トレーニング	⑪インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」
		㉔	【国や郷土を愛する】C(17) 伝統と文化の尊重、国や郷土を愛する態度 「アイヌのほこり(宇佐照代)」	アイヌの伝統を守る活動を続ける宇佐照代氏を題材に、歴史や伝統、文化に対する理解を深め、先人の努力を知り、国や郷土を愛する心をもつことができるようになる。	社会	⑥アイヌの人々「アイヌの人々に関する指導例示」
中学道徳 1 とびだそう未来へ	中学校第一学年	①	【命のかけがえのなさ】D(19) 生命の尊さ 「あなたが うまれた ひ」	生命のかけがえのなさについて話し合いを通して考えを深め、全ての生命を祝福し、尊重しようとする態度を育てる。	いじめ 生命尊重	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		④	【思いやりの心】B(6) 思いやり、感謝 「不自然な独り言」	目の不自由な人と出会った筆者の行動を考えるを通して、温かい人間愛の精神を深め、他の人々に対し思いやりの心をもとうとする態度を育てる。	いじめ 社会参画 国語 美術 福祉体験活動 ボランティア活動	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」 ④障害者「障害者問題を考える学習の指導例示」
		⑤	【自由と責任】A(1) 自主、自律、自由と責任 「自分で決める」	自分で物事を決める際に大切なことについて、話し合い活動を通して考え、自分の行動に責任をもつための判断力を育てる。	情報モラル 保健体育 総合的な学習の時間	⑪インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」
		⑦	【いじめの芽を摘む】B(9) 相互理解、寛容 「「いじり」？」「いじめ」？」	いじりといじめについて考え、話し合うことを通して、相手の立場に立って考え、理解し、尊重しようとする態度を育てる。	いじめ 国語 学級活動	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑨	【家族の一員として】C(14) 家族愛、家庭生活の充実 「ごめんね、おばあちゃん」	おばあちゃんに対する「僕」の思いの変化を捉えることから、家族の一員としての自覚をもち、父母、祖父母に対する敬愛の念を深めようとする心情を育てる。	いじめ 技術・家庭(家庭分野) 保健体育 社会(公民的分野)	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」 ③高齢者「高齢者に関する指導例示」
		⑮	【ルールやマナーの意義】C(10) 遵法精神、公德心 「ルールとマナー」	日常で起こりうるやりとりから、SNSにおいても現実社会と同様に法やきまりにより秩序が保たれていることを理解し、自他の権利を大切にしながら、社会の秩序と規律を高めていこうとする態度を育てる。	いじめ 情報モラル 技術・家庭(技術分野) 学級活動 情報教育	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」 ⑪インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」

中学道徳 2 とびだそう未来へ	中学校第二学年	⑰	【個性を表現すること、受け入れること】B(9) 相互理解、寛容 「ショートパンツ初体験 in アメリカ」	今までの自己を脱却し、強く生きようとする筆者の姿（障害・義足による生活）を通して、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に気づき、寛容の心をもって謙虚に他に学ぼうとする心情を育てる。	いじめ スポーツ 保健体育 総合的な学習の時間	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」 ④障害者「バリアフリー、ノーマライゼーションに関する学習の指導例示」
		⑱	【いじめをなくすために】C(11) 公正、公平、社会正義 「あなたならどうしますか」	いじめをなくすために大切なことについて深く考え、正義を重んじ、誰に対しても公平に接しようとする態度を育てる。	いじめ 国語 美術 学級活動	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑳	【命の重さ】D(19) 生命の尊さ 「いのちを考える」	他の生命との関係性の側面から、生命の重さ、大切さについて考え、生きとし生けるものに対する感謝と尊敬の心を育てる。	いじめ 生命尊重 理科 食育	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		㉑	【世界の人々のために】C(18) 国際理解、国際貢献 「歴史を変えた決断」	国際的視野に立って、世界の平和と人類の発展に貢献するという理想を抱き、その理想の実現に努めようとする態度を育てる。	社会（歴史的分野、公民的分野） 生徒会活動	⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
		㉓	【生きることの喜び】D(22) よりよく生きる喜び 「私に宇宙のプレゼント」	病とたたかう筆者の姿について考えることを通して、弱さを乗り越え、強く生きようとする気持ちの大切さを理解し、人間として生きることの喜びを見いだそうとする心情を育てる。	いじめ 生命尊重 理科 学校行事	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		㉔	【限りある命を生きる】D(19) 生命の尊さ 「よく生きること、よく死ぬこと」	周囲への感謝をもって生きることの大切さを理解するとともに、生命を授かり、限りある中で生きる意味を見いだしながら、かけがえのない生命を大切に生きていこうとする態度を育てる。	いじめ 生命尊重 理科 人権教育	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		㉕	【困難を乗り越え挑戦し続ける】 A(4) 希望と勇気、克己と強い意志 「夢への挑戦『パラカヌー』」	困難（障害）を乗り越えることの大切さについて考え、希望や勇気をもって、自らの掲げた目標に着実に到達しようとする心情を育てる。	保健体育 学校行事 部活動	④障害者「バリアフリー、ノーマライゼーションに関する学習の指導例示」
	中学校第二学年	①	【人との上手なつき合い方】B(9) 相互理解、寛容 「まるごと好きです」	「まるごと好きになる」手法について考えることを通して、人との上手なつき合い方を身につけようとする実践的態度を育てる。	いじめ 学級活動	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑥	【公正な社会のために】C(11) 公正、公平、社会正義 「わたしのせいじゃない」	「わたしのせいじゃない」とは言えない問題について話し合うことを通して、社会をよりよくするために主体的に関わっていこうとする態度を育てる。	いじめ 社会（公民的分野） 人権教育	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑦	【精いっぱい生きる】D(19) 生命の尊さ 「たったひとつのたからもの」	秋雪くんの生きる姿を見て周りの人がどう思ったかを捉えることを通して、精いっぱい生きていこうとする心情を育てる。	いじめ 生命尊重 理科 保健体育	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑬	【互いのよさをいかす】B(8) 友情、信頼 「たすきとポンポン」	望ましい人間関係を築き上げていくために、性別による違いを理解したうえでお互いを尊重しようとする態度を育てる。	保健体育 技術・家庭（家庭分野） 学校行事	①女性「学校における性的役割分業について考えさせる指導例示」

		⑮	【安全で節度ある生活】A(2)節度、節制 「SNSとどうつき合う？」	生活をふり返り、節度を守り節制に心がけ、安全で調和のある生活をしようとする態度を育てる。	情報モラル 情報教育	⑪インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」
		⑰	【真の国際人とは】C(18)国際理解、国際貢献 「六千人の命のピザ」	杉原千畝の決断を通して、国際的視野に立って世界の平和と人類の発展に寄与する大切さに気づき、千畝の生き方を通して学んだことを自分の人生にいかしていこうとする実践意欲を育てる。	社会参画 社会(歴史的分野)	⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
		⑳	【誰に対しても公平に接する】C(11)公正、公平、社会正義 「最優秀」	嫌がらせに気づけなかった「私」の心情を捉えることを通して、いじめや差別のない社会をつくろうとする心情を育てる。	いじめ 音楽 学校行事	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		㉑	【命を大切にすることは】D(19)生命の尊さ 「国境なき医師団・貫戸朋子」	紛争という極限状況における貫戸朋子さんの判断についての議論を通して、命を大切にすることはどういうことなのかを考えていこうとする態度を育てる。	いじめ 生命尊重 社会(歴史的分野)	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		㉓	【家族の愛情】C(14)家族愛、家庭生活の充実 「飛鳥へ、そしてまだ見ぬ子へ」	井村さんの手紙を読み、無私の愛情をもって育ててくれた父母や祖父母を敬愛し、家族を大切にしようとする心情を育てる。	いじめ 技術・家庭(家庭分野)	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」 ③高齢者「高齢者に関する指導例示」
		㉔	【本当の友情とは】B(8)友情、信頼 「本当の友達って」	本当の友情とは何かを考え、心から信頼できる友達をもち、互いに励まし合い、高め合うとともに、悩みや葛藤も経験しながら人間関係を深めようとする心情を育てる。	いじめ 情報モラル 技術・家庭(技術分野) 保健体育 情報教育	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」 ⑪インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」
		㉗	【国際社会の一員】C(18)国際理解、国際貢献 「海と空～樫野の人々～」	世界の中の日本人としての自覚をもち、国際的視野に立って、同じ人間として尊重し合おうとする意欲を育てる。	社会(歴史的分野)	⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
		㉙	【思いやって行動する大切さ】B(6)思いやり、感謝 「地下鉄で」	同世代の子たちの行動について考えることを通して、思いやりの気持ちをもって他者に接していくことが、社会をよりよくしていく一端を担っていることに気づかせ、思いやりを行動に表そうとする実践意欲と態度を育てる。	いじめ 社会参画	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
中学道徳 3 とびだそう未来へ	中学校第三学年	③	【自制する心】A(2)節度、節制 「歩きスマホをどうするか」	スマホとの付き合い方を考えることにより、節度を守り、節制を心がけようとする心情を育てる。	情報モラル 技術・家庭(技術分野)	⑪インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」
		④	【平和と共存】C(18)国際理解、国際貢献 「平和への願い」	参戦国相互の人々の立場から考え議論することを通して、平和と共存を実現していくために多様な他者と主体的に関わっていこうとする態度を育てる。	社会(歴史的分野、公民的分野) 学校行事 平和教育	⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
		⑥	【かけがえのない命】D(19)生命の尊さ 「ハゲワシと少女」	写真が語る事実から、かけがえのない生命を尊重しようとする心情を育てる。	いじめ 生命尊重 社会(地理的分野)	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」

⑦	【互いの個性や立場の尊重】B(9)相互理解、寛容 「あなたは顔で差別をしますか」	藤井さんの体験について考えることを通して、それぞれの個性や立場を尊重し、寛容な心をもって相互に理解し、謙虚に他に学び、自らを高めていこうとする態度を育てる。	いじめ 社会(公民的分野)	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
⑪	【よりよい社会の実現】C(12)社会参画、公共の精神 「鳩が飛び立つ日～石井筆子～」	自分の行動が、世の中を変える活動の一端を担うことを意識し、積極的に社会に貢献しようとする態度を育てる。	社会参画 社会(歴史的分野) 国語 ボランティア活動	④障害者「障害者問題を考える学習の指導例示」
⑫	【命のつながり】D(19) 生命の尊さ 「ニワトリ」	人間以外の生命あるものに、生命の尊さを感じる心情を養う。	いじめ 生命尊重 技術・家庭(家庭分野)	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
⑮	【いじめを許さない心】C(11)公正、公平、社会正義 「卒業文集最後の二行」	いじめの加害者が抱える自責の念や、被害者の気持ちについて考えることを通して、差別や偏見のない社会を実現していこうとする態度を育てる。	いじめ 社会(公民的分野) 学級活動	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
⑰	【思いやりの心】B(6)思いやり、感謝 「足袋の季節」	おばあさんの思いやりに感謝し、自分の弱さを見つめ、たくましく生きる「私」の生き方を考えることを通して、多くの人々の善意により今の自分があることに気づき、思いやりあふれる人間愛の精神を深めようとする態度を育てる。	社会参画	③高齢者「高齢者に関する指導例示」
⑲	【よりよい社会と法】C(10) 遵法精神、公德心 「死刑制度を考える」	法やさまの意義を理解し、よりよいあり方について考え、規律ある社会の実現に努めようとする心情を育てる。	公民	⑩「犯罪被害者等」(「犯罪被害者等に関する指導例示」)
㉓	【世界平和と人類の発展】C(18) 国際理解、国際貢献 「あふれる愛」	マザー＝テレサの生き方から、世界の平和と人類の発展のためにはどのような視点をもつことが大切なのかを考えることを通して、国際的視野に立って、世界の平和と人類の発展に寄与していこうとする態度を育てる。	いじめ 社会参画 先人の伝記 社会(公民的分野)	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」 ⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
㉔	【目標に向かう強い意志】A(4) 希望と勇気、克己と強い意志 「片足のアルペンスキーヤー・三澤拓」	目標を実現するために希望と勇気をもって実行するとともに、困難に屈せず粘り強くやり抜こうとする態度を育てる。	キャリア教育	④障害者「バリアフリー、ノーマライゼーションに関する学習の指導例示」
㉔	【自他の生命の尊重】D(19) 生命の尊さ「家族の思いと意思表示カード」	かけがえのない自他の生命を尊重しようとする心情を育てる。	いじめ 生命尊重 社会(公民的分野)	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
㉔	【人間としての誇り】D(22) よりよく生きる喜び 「償い」	人間には、弱さや醜さもあるが、それを克服し、気高く生きようとする心があることを理解し、人間としてよりよく生きていこうとする態度を育てる。	社会(公民的分野) ボランティア活動	⑨刑を終えて出所した人「刑を終えて出所した人に関する指導例示」
㉔	【偏見や差別をなくす】C(11) 公正、公平、社会正義 「それでも僕は桃を買う」	身のまわりにある偏見や差別を認識し、議論することを通して、それらを克服するために積極的に取り組もうとする態度を育てる。	いじめ 社会(公民的分野)	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」 ⑬「その他」(原発事故による風評被害)
㉔	【自然への畏敬】D(21) 感動、畏敬の念「カムイモシリとアイヌモシリ」	アイヌの人たちの自然との関わり方について考え、議論することを通して、自然への畏敬の念をもちながら自然と共存していこうとする態度を育てる。	理科 社会(歴史的分野)	⑥アイヌの人々「アイヌの人々に関する指導例示」

表 21 光村図書の分析結果一覧

資料名	学年	教材番号	主題：【 】 内容項目：アルファベットは四つの視点、() は内容項目の番号 教材名：「 」	ねらい	現代的な課題 や他教科・領域との関わり、テーマや重点事項等	人権課題との関連
どうとく1きみがいちばんひかるとき	小学校第一学年	⑭	【あいてに しんせつに】B (6) 親切、思いやり 「はしの うえのおおかみ」	うさぎやきつねに意地悪をしていたおおかみが、くまに親切にされて心を入れ替える物語を通して、相手に親切にすることのよさについて考えさせ、他者を思いやり、誰にでも親切にしようとする実践意欲と態度を育てる。	いじめ問題 図書館活用	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑮	【ただし ことは すすんで】 A (1) 善悪の判断、自律、自由と責任 「やめなさいよ」	間違ったことを行った友達を正す「わたし」を描いた物語を通して、正しいことを進んで行うとどんな気持ちになるか考えさせ、よいことと悪いことを判断し、正しいと思ったことは勇気をもって行おうとする判断力と心情を育てる。	いじめ問題	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑰	【みんなが つかう ばしょでは】 C (10) 規則の尊重 「みんなが つかう ばしょだから」	きまりを破って校庭でボールを蹴ってしまったしんじくんの姿を通して、公共の場できまりを守ることの大切さについて考えさせ、約束やきまりを守り、みんなが使うものを大切にしようとする判断力と心情を育てる。	共生 情報モラル 法教育	⑪インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」
		⑳	【だれに たいしても】C (11) 公正、公平、社会正義 「ジャングルジム」	ねこちゃんを仲間外れにしようとするくまの姿を描いた絵を通して、誰とでも仲よくすることのよさについて考えさせ、自分の好き嫌いとらわれず、周りの人に接しようとする実践意欲と態度を育てる。	いじめ問題 共生	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		㉕	【ともだちの ことを かんがえて】B (9) 友情、信頼 「二わの ことり」	やまがらの誕生日会に行くか、うぐいすの家での音楽会の練習に行くか迷うみそさざいの姿を通して、心から友達のことを思うとはどういうことかについて考えさせ、友達と仲よくし、助け合おうとする実践意欲と態度を育てる。	いじめ問題 図書館活用	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		㉙	【じぶんの すききらいで なく】 C (11) 公正、公平、社会正義 「あしたは えんそく」	自分の好き嫌いでバスの席を決めようとするうさぎさんの姿を通して、誰にでも同じように接することの大切さについて考えさせ、偏見や差別をせず、周りの人に公正、公平に接しようとする実践意欲と態度を育てる。	いじめ問題 共生 特別活動(学級活動) 特別活動(学校行事)	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		㉚	【せいかいは ひろいね】C (16) 国際理解、国際親善 「せいかいの こどもたち」	世界の子どもたちの日常を写した写真を通して、他国の生活の様子について考えさせ、さまざまな国の人々や文化に親しもうとする心情を育てる。	国際理解教育	⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
どうとく2きみがいちばんひかるとき	小学校第二学年	③	【してよいこと、いけないこと】 A (1) 善悪の判断、自律、自由と責任 「つのがついたかいじゅう」	他人が作った粘土の作品を、「もっとかつこよくなるように」と勝手にいじったたくみくんの姿を通して、してよいこと、してはいけないことを考えるのはどうして大切なのかを考えさせ、よいことと悪いことを区別し、よいと思うことを進んで行おうとする実践意欲と態度を育てる。	情報モラル 図画工作科	⑪インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」
		⑧	【友だちのことを考えて】B (9) 友情、信頼 「ぶらんこ」	大きなくまもいっしょに遊べる丈夫なぶらんこを作ろうとする、さるやうさぎ、りすの姿を通して、友達と仲よくするために大切なことは何かを考えさせ、友達と仲よくし、助け合うための判断力や心情を育てる。	いじめ問題 共生 図書館活用	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」

<p>どうとく3きみがいちばんひかるとき</p>	<p>小学校第三学年</p>	<p>⑮</p>	<p>【楽しい学きゅう】C (14) よりよい学校生活、集団生活の充実 「クラスの大へんしん」</p>	<p>一人一人が好き勝手に振る舞うクラスと、協力し合うクラスを対照的に描いた絵を通して、すてきなクラスにするためには、どのような気持ちが必要なのかを考えさせ、学級生活や学校生活を楽しくするための判断力や心情を育てる。</p>	<p>いじめ問題 共生 特別活動 (学級活動)</p>	<p>②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」</p>
		<p>⑯</p>	<p>【みんなとなかよく】C (11) 公正、公平、社会正義 「およねいりすさん」</p>	<p>泳げないことで遊べないりすと、どうすれば遊べるかを考える動物たちの姿を通して、みんなと仲よくすることの大切さについて考えさせ、自分の好き嫌いとらわれず、友達の気持ちを考えて行動するための判断力や心情を育てる。</p>	<p>いじめ問題 共生</p>	<p>②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」</p>
		<p>⑳</p>	<p>【せかいのことを知ろう】C (16) 国際理解、国際親善 「日本のお米、せかいのお米」</p>	<p>世界のお米料理を調べ始める「わたし」の姿を通して、他の国で作り出されたものや、伝えられていることを知り、他国の文化に親しもうとする実践意欲と態度を育てる。</p>	<p>共生 国際理解教育 食育 伝統文化教育</p>	<p>⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」</p>
		<p>㉑</p>	<p>【だれにたいしても】C (11) 公正、公平、社会正義 「雨ふり」</p>	<p>仲のよい友達だけを傘に入れようとしたふみおくんの姿を通して、誰に対しても同じように何かをする気持ちをもつことはどうして大切なのかを考えさせ、好き嫌いとらわれず、人に接しようとする実践意欲と態度を育てる。</p>	<p>いじめ問題 共生 図書館活用</p>	<p>②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」</p>
	<p>小学校第三学年</p>	<p>②</p>	<p>【ほどよいかげんで】A (3) 節度、節制 「やめられない」</p>	<p>ゲームに依存し、やめられなくなっているまりさの姿を通して、節度のある生活の大切さを考えさせ、度を越すことなく生活していこうとする実践意欲と態度を育てる。</p>	<p>情報モラル 健康教育 (保健指導) 特別活動 (学校行事)</p>	<p>⑪インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」</p>
		<p>④</p>	<p>【正しいと思うことを】A (1) 善悪の判断、自律、自由と責任 「たった一言」</p>	<p>ひとりぼっちになりがちなよしふみに対する「ぼく」の言葉かけや態度について考えることを通して、正しいことをするためにはどのような気持ちが必要なのかを考えさせ、友達とのよりよい関係を築くために自分が正しいと思ったことを行おうとする実践意欲と態度を育てる。</p>	<p>いじめ問題 特別活動 (学級活動)</p>	<p>②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」</p>
		<p>⑤</p>	<p>【友だちっていいね】B (9) 友情、信頼 「友だち屋」</p>	<p>「友達」についてのキツネの言動や気持ちの変化を通して、自分にとっての本当の友達とはどんな人であるかを考えさせ、友達を大切にしていこうとする心情を育てる。</p>	<p>いじめ問題 共生</p>	<p>②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」</p>
		<p>⑬</p>	<p>【よいと思ったことは】A (1) 善悪の判断、自律、自由と責任 「よわむし太郎」</p>	<p>体は大きく、心優しいよわむし太郎が、殿様から白い鳥を守る姿を通して、物事の善悪についての確に判断し、正しいと信じることに従って主体的に行動する実践意欲と態度を育てる。</p>	<p>いじめ問題 共生 図書館活用</p>	<p>②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」</p>
		<p>⑭</p>	<p>【公平なたいどで】C (12) 公正、公平、社会正義 「なおとからのしつもん」</p>	<p>席替えのときや休み時間に起こりがちな、人によって態度を変えるなおとの姿を通して、公平に接することの大切さを考えさせ、誰に対しても分け隔てをせず、公平に接しようとする実践意欲と態度を育てる。</p>	<p>いじめ問題 共生</p>	<p>②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」</p>
		<p>⑯</p>	<p>【やさしさって】B (6) 親切、思いやり「持ってあげる？ 食べてあげる？」</p>	<p>下校時に友達のランドセルも持ってあげたり、給食の時間に友達の嫌いなナスを食べてあげたりする「わたし」の姿を通して、相手にとって本当の優しさとは何かを考えさせ、行動できるための判断力や心情を育てる。</p>	<p>いじめ問題 共生</p>	<p>②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」</p>
		<p>㉑</p>	<p>【ちがいを知って】C (17) 国際理解、国際親善 「マサラップ」</p>	<p>外国語指導助手と交流する「ぼく」の姿を通して、他国の文化に関心をもち、理解を深めさせ、それらの文化に親しもうとする判断力や心情を育てる。</p>	<p>共生 国際理解教育 食育 〔外国語活動〕 特別活動 (学校行事)</p>	<p>⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」</p>

どうとく4きみがいちばんひかるとき	小学校第四学年	⑳	【家族みんなで】 C (14) 家族愛、家庭生活の充実 「百六さい、おめでとう、ひいばあちゃん」	ひいばあちゃんとの関わりを描いた「わたし」の作文を通して、家族の在り方について考え、家族の一員としての自覚をもち、協力し合って楽しい家庭をつくろうとする心情を育てる。	福祉に関する教育 図書館活用	③高齢者「高齢者に関する指導例示」
		㉑	【進んで親切に】 B (6) 親切、思いやり 「みんながくらしやすい町」	町にいる親切な人が描かれた一枚絵を通して、思いやりの大切さを気づかせ、相手の置かれている状況を見て、自ら進んで親切にしようという実践意欲と態度を育てる。	共生 福祉に関する教育 社会科	④障害者「バリアフリー、ノーマライゼーションに関する学習の指導例示」
		㉒	【分けへだてしないで】 C (12) 公正、公平、社会正義 「道夫とぼく」	サッカーが好きだが下手な道夫を、休み時間のサッカーの仲間から外してしまった「ぼく」の心の揺れを通して、誰に対しても分け隔てなく接していくために大切なことは何かを考えさせ、公正、公平に接しようという判断力や心情を育てる。	いじめ問題 共生 特別活動(学級活動)	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
	⑭	⑭	【分けへだてをしないで】 C (12) 公正、公平、社会正義 「ひとりぼっちのYちゃん」	クラスメートを仲間外れにしてしまった「わたし」が、相手の思いを知り、自分の行動を考え直そうとする姿を通して、公正、公平について考えさせ、誰に対しても分け隔てなく接しようとする判断力や心情を育てる。	いじめ問題 共生 図書館活用	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑮	【自分をかがやかせて】 A (4) 個性の伸長 「みんなちがって、みんないい」	金子みすゞさんの詩「わたしと小鳥とすずと」と、その詩を読んで感じた、違いを認め合うことの大切さを書いた作文を通して、個性について考えさせ、自分の長所を伸ばしていこうとする実践意欲と態度を育てる。	いじめ問題 キャリア教育 国語科	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑯	【分かり合うために】 B (10) 相互理解、寛容 「つまらなかった」	何気ない言葉を巡ってすれ違う信二とさとしの姿を通して、相互理解や寛容さについて考えさせ、相手の気持ちを理解し、大切にしようとする実践意欲や態度を育てる。	共生 情報モラル 特別活動(学級活動)	⑪インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」
		㉔	【すてきな家族に】 C (14) 家族愛、家庭生活の充実 「ブラッドレーのせい求書」	自分がした手伝いに対する請求書を母に渡したブラッドレーと、ブラッドレーに1ドルも請求をしなかった母の姿を通して、家族愛や家庭生活の充実について考えさせ、敬愛の念をもち、家族のために積極的に関わろうという判断力や心情を育てる。	国語科	①女性「家庭における性的役割分業について考えさせる指導例示」
		㉕	【世界の人々に親しむ】 C (17) 国際理解、国際親善 「わたしの大切なもの」	世界の子どもたちの「大切なもの」を紹介した写真や文を通して、国際理解や国際親善について考えさせ、自国の文化と他国の文化の共通点や相違点に目を向けていこうとする実践意欲と態度を育てる。	共生 国際理解教育 総合的な学習の時間 図書館活用	⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
		㉖	【目標に向かって一心に】 A (5) 希望と勇気、努力と強い意志 「より遠くへ」	パラリンピックに出場した真海さんの生き方を通して、希望と勇気、努力と強い意志について考えさせ、目標に向かって粘り強くやり遂げようとする判断力や心情を育てる。	キャリア教育 体育科	④「バリアフリー、ノーマライゼーションに関する学習の指導例示」
		㉗	【公平な態度で】 C (12) 公正、公平、社会正義 「ちよっと待ってよ」	クラスの異性やけがをしている友達に公平に接することができない京一の態度を見た正広の思いを通して、公正さや公平さについて考えさせ、誰に対しても公正、公平に接しようとする実践意欲と態度を育てる。	いじめ問題 共生 福祉に関する教育 体育科	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」

道徳5きみがいちばんひかるとき	小学校第五学年	③①	【さまざまな思いやり】B (6) 親切、思いやり 「思いやりのかたち」	視覚障害者の女性に手を貸す「わたし」の行動や思いを通して、親切や思いやりについて考えさせ、相手のことを自分のこととして想像することにより、親切的な行為を進んで行おうとする実践意欲と態度を育てる。	共生 福祉に関する教育 社会科 図書館活用	④障害者「障害者問題を考える学習の指導例示」
		③②	【みんな大切な考え】B (10) 相互理解、寛容 「学級会での出来事」	他人の意見を尊重し合えない学級会の様子を通して、相互理解や寛容さについて考えさせ、異なる意見に耳を傾けながら話し合いをしようとする実践意欲と態度を育てる。	いじめ問題 共生 国語科 特別活動(学級活動)	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		③③	【思いでつながる命】D (18) 生命の尊さ 「おじいちゃんのごらく ごらく」	祖父との思い出を大切にしている「ぼく」の姿を通して、生命の尊さについて考えさせ、死というものを理解し、自分と身近な人の命を大切にしていこうとする心情を育てる。	福祉に関する教育 図書館活用	③高齢者「高齢者に関する指導例示」
	小学校第五学年	④	【広い心で】B (11) 相互理解、寛容 「すれちがい」	擦れ違いを起こしてしまったマミ、えり子の各視点から出来事を見比べることを通して、友達と「すれちがい」が起きてしまったらどうすればよいかを考えさせ、自分の考えや意見を適切に相手に伝えたり、相手の考えや意見を素直に聞いたりしながら、広い心で相手の意見や立場を尊重していこうとする実践意欲と態度を育てる。	いじめ問題	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑤	【公正・公平な態度とは】C (13) 公正、公平、社会正義 「どうすればいいのだろう」	友達とのやり取りの中で、迷ったり悩んだりする三つの事例を通して、公正・公平に行動するためには、どんな心が必要かを考えさせ、自分の意志を強くもち、周囲の雰囲気や人間関係に流されずに判断し、自分自身に誠実に、正義の実現に努めようとする実践意欲と態度を育てる。	いじめ問題 共生	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑥	【かけがえのない命】D (19) 生命の尊さ 「命の詩—電池が切れるまで」	宮越由貴奈さんが書いた命についての詩やエピソードを通して、命とはどんなものか考えさせ、自他の生命を大切に、限りある命を懸命に生きようとする判断力や心情を育てる。	いじめ問題 図書館活用	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑦	【れいぎとは】B (9) 礼儀 「あいさつって」	「挨拶」に関する三つの事例を通して、心のこもった挨拶や礼儀とは、どんなものか考えさせ、相手を尊重する気持ちをもって、礼儀正しく挨拶をしようとする実践意欲と態度を育てる。	情報モラル 特別活動(児童会活動)	⑪インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」
		⑧	【家族のために】C (15) 家族愛、家庭生活の充実 「祖母のりんご」	優しかった祖母のことを思い出して気持ちが変っていく「わたし」の姿を通して、家族とはどんなものかを考えさせ、愛情をもって育ててくれた祖父母への尊敬や感謝を込めて、家族のために進んで役に立とうとする実践意欲と態度を育てる。	福祉に関する教育	③高齢者「高齢者に関する指導例示」
		⑭	【友達を理解しながら】B (10) 友情、信頼 「絵地図の思い出」	係の仕事で男女共に協力する児童の姿を通して、男女に関わりなく友達と助け合うためにはどうすればよいかを考えさせ、異性とも協力し学び合って互いに理解し合いながら、友情を育てていこうとする実践意欲と態度を育てる。	共生 図画工作科 特別活動(学級活動)	①女性「学校における性的役割分業について考えさせる指導例示」

道徳6きみがいちばんひかるとき	小学校第六学年	②⑦	【他国の人々を理解して】C (18) 国際理解、国際親善「小さな国際親善大使」	国ごとにいろいろな違いがあることに気づき、強い関心を抱く芽衣の姿を通して、 <u>他国の習慣や文化を理解することはなぜ大切かを考えさせ、他国への関心や理解を深め、相互に尊重し合いながら、国際親善に努めようとする実践意欲と態度を育てる。</u>	共生 国際理解教育 食育	⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
		②⑧	【相手の立場になって】B (7) 親切、思いやり「マークが伝えるもの」	ピクトグラムについて学ぶ理子の姿を通して、ピクトグラムにどんな考えや思いが込められているか考えさせ、 <u>相手の立場に立って他者を思いやり、誰もが暮らしやすい社会を作っていくようとする実践意欲と態度を育てる。</u>	共生 福祉に関する教育 社会科 図画工作科	④障害者「バリアフリー、ノーマライゼーションに関する学習の指導例示」
		③①	【公正・公平な社会を目ざして】C (13) 公正、公平、社会正義「だれもが幸せになれる社会を」	ハンセン病の歴史や、ハンセン病患者であるきみ江さんの思いを通して、誰もが幸せになれる社会とはどんなものか考えさせ、正しい知識をもち、 <u>誰に対しても差別や偏見をもつことなく、公正・公平な態度で接し、正義の実現に努めようとする実践意欲と態度を育てる。</u>	いじめ問題 共生 社会 参画に関する教育 社会科 図書館活用	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」、⑧HIV感染者・ハンセン病患者・元患者等「ハンセン病問題に関する指導例示」
	小学校第六学年	②	【大切な権利】C (12) 規則の尊重「世界人権宣言から学ぼう」	「世界人権宣言」を通して、そこから学ぶことは何かを考えさせ、 <u>自他の権利を大切に尊重し合って生活しようとする実践意欲と態度を育てる。</u>	共生 法教育 社会 参画に関する教育 社会科	②子ども「児童の権利に関する条約に関する指導例示」
		⑩	【理解し合うために】B (11) 相互理解、寛容「みんな、おかしいよ！」	友達への言い方がきつい真紀に本当のことが言えず、そのことで絵里子からは信用できないと言われ悩む和花の姿を通して、 <u>相手と理解し合うためには、どんなことに気をつければよいのかを考えさせ、自分とは違う考えや意見も広い心で受け止め、相手の立場に立って考え適切に対処していこうとする実践意欲と態度を育てる。</u>	いじめ問題 共生	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑬	【友達だから】B (10) 友情、信頼「コスモスの花」	いつもは目立たない北山が、花を上手に生けたことで友達から称賛され、それを快く思えない「ぼく」の姿を通して、 <u>友達とはどんな存在なのかについて考えさせ、真の友情を育て、互いを尊重し合うよい関係を築いていこうとする判断力や心情を育てる。</u>	いじめ問題 図書館活用	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑭	【だれにでも公正・公平な心で】C (13) 公正、公平、社会正義「泣き虫」	いじめっ子のトオルくん、いじめられっ子の藤井くん、それを止めることもないクラスのみんなの姿と、それを「ひきょうだ」と涙を流して訴える勇気くんの姿を通して、 <u>誰にでも公正で公平な態度でいるために必要なのはどんな気持ちかを考えさせ、自他の不公正を許さない断固とした姿勢をもって身近な差別や偏見に向き合い、正義の実現に努めようとする実践意欲と態度を育てる。</u>	いじめ問題 共生	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑳	【広い心で】B (11) 相互理解、寛容「どうすればいいの？」	由希の言動に振り回されていると知った朝実と「私」が、次は由希を無視するようになるが、寂しそうにしている由希を見て悩む「私」の姿を通して、「広い心」とはどんな心かを考えさせ、 <u>広い心で相手の過ちを許し、自分と同じように他者を尊重しようとする実践意欲と態度を育てる。</u>	いじめ問題 共生	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」

②⑥	【感謝の心を伝えるために】B (8) 感謝 「五十五年目の恩返し」	何千人ものユダヤ人の命を助けた杉原千畝と神戸の人たちへの感謝の気持ちを忘れず、阪神・淡路大震災の後、55 年前の恩返しとして援助を申し出たユダヤ人やその子孫たちの気持ちを通して、感謝の心を伝えるときに大切なことは何かを考えさせ、日々の生活が、多くの人の支え合いや助け合いで成り立っていることに気づき、感謝の心をもつとともに、自分のできることを考え真心を込めてそれに応えようとする実践意欲と態度を育てる。	共生 国際理解教育 社会科	⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
②⑦	【他国の人々のためにできることを】C (18) 国際理解、国際親善 「ブータンに日本の農業を」	ブータンの生活に溶け込み、ブータンの人たちの立場に立って農業指導を続けた西岡京治さんの姿を通して、他国の人々と理解し合うためにはどんなことが大切なのかを考えさせ、他国の人々や文化について理解し、他国の人たちの立場に立って交流活動を進め、より親しくしていこうとする判断力や心情を育てる。	共生 国際理解教育	⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
②⑧	【責任を自覚して】A (1) 善悪の判断、自律、自由と責任 「気に入らなかった写真」	友達と遊びに行ったときの写真をインターネット上に投稿し、そこに写っている友達から削除を求められ悩む「お姉さん」の姿を通して、インターネットを利用するときには、どのような責任が伴うのかを考えさせ、他者の権利を守ることを大切にし、責任ある行動を取ろうとする判断力や心情を育てる。	情報モラル	⑪インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」
②⑨	【差別のない世界を求めて】C (13) 公正、公平、社会正義 「私には夢がある」	差別されることなく、自由に生きる権利を求め続けたマーティンの姿を通して、「マーティンの夢」を実現するために、現代を生きる私たちはどのような考えや行動をしていけばよいかを考えさせ、誰に対しても差別をすることや偏見をもつことなく、公正・公平な態度で接し、正義の実現に努めようとする判断力や心情を育てる。	共生 法教育 国際理解教育 社会参画に関する教育 社会科	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
③⑩	【他国の人々と助け合いながら】C (18) 国際理解、国際親善 「エルトゥール号——友好の始まり」	1890 年に起きたトルコ船「エルトゥール号」の沈没事故のときに、必死で船員たちの命を助けた村人たちの姿と、今でも慰霊祭を行ったり、慰霊碑で清掃活動を行ったりしてトルコとの関係を大事にしている人々の姿を通して、他国の人々と支え合いながら生きていくために大切なことは何かを考えさせ、他国の伝統や文化、人々についての理解を深め、国際親善に努めようとする実践意欲と態度を育てる。	共生 国際理解教育 社会科	⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
③⑪	【かけがえのない命】D (19) 生命の尊さ 「おじいちゃんとの約束」	祖父の死をきっかけに、命の意味を深く考えるようになった信二の姿を通して、精いっぱい生きるとはどう生きることかを考えさせ、かけがえのない命を、自分らしく精いっぱい生きようとする心情を育てる。		③高齢者「高齢者に関する指導例示」
③⑫	【家族に対する思い】C (15) 家族愛、家庭生活の充実 「ぼくの名前呼んで」	両親が共に聴覚障害者であり、「一度も名前を呼ばれたことがないだろう。」と言われ、父親に思いをぶつける太郎と、そんな太郎に気持ちを伝える父親の姿を通して、「ぼくの名前呼んで」に描かれている家族が何を教えてくれているのかを考えさせ、家族のきずなを大切に、互いに信頼し合い、家族の幸せを求めて進んで役に立とうとする実践意欲と態度を育てる。	共生 福祉に関する教育 図書館活用	④障害者「障害者問題を考える学習の指導例示」

<p>中学道徳1きみがいちばんひかるとき</p>	<p>中学校第一学年</p>	①	<p>【自ら考えて・中学校に入学した自覚をもつ】A (1) 自主、自律、自由と責任 「自分で決めるって？」</p>	<p>部活動や定期テスト、新たな人間関係など、入学時に直面する中学校生活特有の場面から、自主、自律の意識をもつことの大切さについて考えさせ、自分の責任で物事を決定しようとする判断力や心情を育てる。</p>	<p>特別活動(学級活動／生徒会活動) いじめ問題</p>	<p>②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」</p>
		③	<p>【自ら考えて・中学校に入学した自覚をもつ】C (14) 家族愛、家庭生活の充実 「さよならの学校」</p>	<p>祖父の死に直面した少年を描いた物語を通して、家族から受け継がれてきた生命の流れの中で、深い愛情をもって育てられてきたことに気づかせ、家族の一員として家族を大切にしていこうとする心情を育てる。</p>	<p>技術・家庭科(家庭分野)</p>	<p>③高齢者「高齢者に関する指導例示」</p>
		⑤	<p>【自ら考えて・自他の命を大切にしながら学校生活を送る】A (4) 希望と勇気、克己と強い意志 「ヘレンと共に——アニー・サリバン」</p>	<p>ヘレン・ケラーを支援したアニー・サリバンの物語を通して、困難に直面しても、信念をもって自らの仕事に取り組むことの大切さについて考えさせ、自分も目標に向かって努力しようとする実践意欲と態度を育てる。</p>	<p>共生 福祉に関する教育</p>	<p>④障害者「障害者問題を考える学習の指導例示」</p>
		⑦	<p>【仲間とよりよい生活を送るために・新しい仲間を思いやり、よりよい学校をつくる】B (9) 相互理解、寛容 「私の話を聞いてね」</p>	<p>右手に障害がある女性がインターネット上に発信したメッセージを通して、自他の個性や立場を尊重し合って生きることの大切さを考えさせ、違いを認め合っていこうとする実践意欲と態度を育てる。</p>	<p>いじめ問題 共生 情報モラル 福祉に関する教育 国際理解教育</p>	<p>②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」 ④障害者「バリアフリー、ノーマライゼーションに関する学習の指導例示」 ⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」 ⑪インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」</p>
		⑧	<p>【仲間とよりよい生活を送るために・新しい仲間を思いやり、よりよい学校をつくる】B (6) 思いやり、感謝 「席を譲ったけれど」</p>	<p>中学生が高齢者に電車で席を譲ったときに起こったトラブルを記した投稿と、その投稿に対する複数の立場からの反響を通して、他者への思いやりについて考えさせ、思いやりの心をもって行動しようとする実践意欲と態度を育てる。</p>	<p>社会科 総合的な学習の時間 共生 福祉に関する教育</p>	<p>③高齢者「高齢者に関する指導例示」</p>
		⑩	<p>【仲間とよりよい生活を送るために・新しい仲間を思いやり、よりよい学校をつくる】C (11) 公正、公平、社会正義 「魚の涙」</p>	<p>魚類学者でタレントのさかなクンが著したいじめに対するメッセージを通して、社会や集団からいじめをなくしていくために行うべきことについて考えさせ、社会正義を実現していこうとする実践意欲と態度を育てる。</p>	<p>いじめ問題 共生</p>	<p>②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」</p>

⑭	【広い視野で・他者の気持ちを考えて行動する】B (9) 相互理解、寛容 「言葉の向こうに」	SNSでトラブルに巻き込まれた生徒の物語を通して、異なる立場の者どうしのコミュニケーションの取り方や寛容さについて考えさせ、他者の思いや立場を考えて行動していこうとする実践意欲と態度を育てる。	特別活動(学級活動) いじめ問題 共生 情報モラル 健康教育	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」 ⑩インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」
⑮	【広い視野で・他者の気持ちを考えて行動する】B (6) 思いやり、感謝 「父の言葉」	黒柳徹子さんが福祉やユニセフに携わる出発点となった少女時代の出来事を描いた文章を通して、他者への思いやりについて考えさせ、思いやりのある行動をしていこうとする実践意欲と態度を育てる。	共生 キャリア教育 健康教育 福祉に関する教育	④障害者「障害者問題を考える学習の指導例示」
⑯	【広い視野で・他者の気持ちを考えて行動する】D (19) 生命の尊さ 「エルマおばあさんからの『最後の贈りもの』」	死を迎えようとする老人とそれを見守る家族を描いた文章と写真を通して、尊厳ある生と死の在り方について考えさせ、命を大切に生きていこうとする心情を育てる。	共生 健康教育 福祉に関する教育	③高齢者「高齢者に関する指導例示」
⑰	【広い視野で・社会との関わりを考える】C (11) 公正、公平、社会正義 「やっぱり樹里は」	不公正な場面を見ずみず、自分の考えを述べることでできる生徒の物語を通して、公正、公平な社会を実現するために大切な行動について考えさせ、公正、公平に行動していこうとする実践意欲と態度を育てる。	特別活動(学級活動) いじめ問題 共生 国際理解教育	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」 ⑦外国人「外国人差別に関する学習の指導例示」
⑳	【広い視野で・広い世界に目を向ける】C (18) 国際理解、国際貢献 「異文化の人々と共に生きる」	日本人と外国の人との間に生じたギャップを巡る事例を通して、異文化に属する人どうしが共生していくために大切なことについて考えさせ、異文化を尊重し、理解し合おうとする判断力や心情を育てる。	社会科 特別活動(生徒会活動) 共生 国際理解教育 伝統文化教育 法教育	⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
㉑	【広い視野で・よりよい自分を探す】D (22) よりよく生きる喜び 「銀色のシャープペンシル」	友達のシャープペンシルを拾って自分のものにしてしまったことを言い出せなかった生徒の物語を通して、自分の心の弱さを見つめ、改めることの大切さについて考えさせ、自分も弱さを乗り越えて生きていこうとする心情を育てる。	特別活動(学級活動) いじめ問題 法教育	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
㉒	【共に学び合いながら・新しい年度に向かう準備をする】A (1) 自主、自律、自由と責任 「裏庭での出来事」	学校の物置のガラスを割ってしまったことを正直に報告することができなかった生徒の物語を通して、自分の行動に責任をもつことについて考えさせ、自ら考え判断したことに責任をもって行動していこうとする実践意欲と態度を育てる。	いじめ問題 法教育	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
㉓	【共に学び合いながら・よりよい学校をつくる一員としての自覚をもつ】B (8) 友情、信頼 「親友」	異性の友達と友情を育んできた生徒の物語を通して、性別等にとらわれない友情関係や信頼関係について考えさせ、友達を大切にしていこうとする実践意欲や態度を育てる。	特別活動(学級活動) いじめ問題 共生	①女性「学校における性的役割分業について考えさせる指導例示」 ②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
㉔	【学びの広場】B (6) 思いやり、感謝 「旗」	学校を休んでいる少女と、少女を思いやるクラスメートの姿を描いた物語を通して、思いやりを行動に表すことの大切さを考えさせ、相手を思いやって生活していこうとする判断力や心情を育てる。	特別活動(学級活動) いじめ問題 共生	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」

		③⑥	【学びの広場】B (6) 思いやり、感謝 「橋の上のおおかみ」	意地悪な行いをしていたおおかみが、自らの行動を改める物語を通して、思いやりについて考えさせ、相手の立場に立って行動しようとする心情を育てる。 小学校で既習の物語であるので、自らの考え方の変化や成長を確かめる。	特別活動(学級活動) いじめ問題	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
中学道徳2きみがいちばんひかるとき	中学校第二学年	①	【自覚をもって・上級生として生活する】C (15) よりよい学校生活、集団生活の充実「テニス部の危機」	テニス部の活動方針を巡って対立した生徒の話を通して、集団の一員として、よりよくあるために大切なことを考えさせ、学校生活や集団生活を充実させていこうとする実践意欲と態度を育てる。	特別活動(学級活動)生徒会活動 いじめ問題	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		②	【自覚をもって・上級生として生活する】A (2) 節度、節制 「夢中になるのは悪いこと？」	中高生を対象とした自由時間についての調査や、ネットゲームへの依存に関する新聞記事を通して、望ましい生活習慣について考えさせ、節度、節制ある生活を送ろうとする実践意欲と態度を育てる。	情報モラル 健康教育	⑪インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」
		⑤	【自覚をもって・上級生として生活する】B (8) 友情、信頼「友達はライバル」	バスケットボール部で競い合い、支え合うライバルの話を通して、友達とはどんな存在なのかを考えさせ、他者と友情、信頼を築いていこうとする実践意欲と態度を育てる。	いじめ問題	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑧	【社会の一員として・他者を意識してきまりを守る】B (8) 友情、信頼 「違うんだよ、健司」	友達に適当に合わせると言っていた主人公が、本当に友達を気遣うことの大切さについて気付く物語を通して、信頼し、励まし合える友達とはどんな存在なのかを考えさせ、他者と友情と信頼を築いていこうとする実践意欲と態度を育てる。	いじめ問題 共生	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑩	【社会の一員として・みんなの命を大切に】B (6) 思いやり、感謝 「松葉づえ」	松葉づえを突いている転校生に親切にしていたクラスメートたちが、しだいに態度を変えてしまう姿を通して、「思いやり」とはどういうものかを考えさせ、思いやりの心をもって行動しようとする判断力や心情を育てる。	いじめ問題 共生 福祉に関する教育	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑭	【広い視野で・働くことについて考える】A (4) 希望と勇気、克己と強い意志 「夢を求めてパラリンピック」	障害を克服し、パラリンピックで数々の新記録を樹立して金メダリストとなった成田真由美さんの姿を通して、困難を乗り越えていくために大切な思いについて考えさせ、希望と勇気、強い意志をもって物事に取り組もうとする実践意欲と態度を育てる。	保健体育科 共生 キャリア教育 国際理解教育 福祉に関する教育	④障害者「バリアフリー、ノーマライゼーションに関する学習の指導例示」
		⑯	【広い視野で・働くことについて考える】B (9) 相互理解、寛容 「ジコチュウ」	クラスメートの言動を自己中心的だと誤解した生徒の物語を通して、考えや立場の違いを尊重し合うためにどんなことが大切なのかを考えさせ、相互理解に努め、他者に対して寛容な気持ちで接しようとする実践意欲と態度を育てる。	特別活動(学級活動) いじめ問題 共生	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑰	【広い視野で・地域の将来について考える】C (12) 社会参画、公共の精神 「ちがいの意味を見直す」	日本とバングラデシュの社会の違いについて述べた文章を通して、一人一人が社会をつくっていくときに大切なことについて考えさせ、社会や公共の問題に目を向け、参画していこうとする実践意欲と態度を育てる。	共生 国際理解教育 いじめ問題	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」 ⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
		⑳	【広い視野で・世界平和について考える】C (17) 我が国の伝統と文化の尊重、国を愛する態度「さよなら、ホストファミリー」	留学体験を経て、日本の歴史や文化に向き合うようになった生徒の姿を通して、自国の「よさ」とは何かを考えさせ、国の伝統と文化を知ろうとする心情を育てる。	共生 国際理解教育 伝統文化教育	⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」

		②	【 <u>広い視野で・世界平和について考える</u> 】C (11) <u>公正、公平、社会正義</u> 「明日、みんなで着よう」	「 <u>ピンクシャツデー</u> 」といういじめ反対運動を、世界に広めたカナダの生徒たちの実話を通して、いじめが起こったとき、どう行動するかについて考えさせ、正義と公正、公平さを重んじ、いじめや差別、偏見のない社会を実現しようとする実践意欲と態度を育てる。	<u>いじめ問題</u> <u>共生</u> <u>国際理解教育</u>	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」 ⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
		③	【 <u>広い視野で・世界平和について考える</u> 】C (18) <u>国際理解、国際貢献</u> 「アンネのバラ」	「アンネのバラ」を育て続けている中学校の生徒たちの実話を通して、平和な世界を実現するために大切なことは何かを考えさせ、国際理解や国際貢献につながる行動をしていこうとする実践意欲と態度を育てる。	特別活動(学校行事) <u>国際理解教育</u> 社会参画に関する教育	⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
		④	【 <u>広い視野で・自分のよさを伸ばす</u> 】A (1) <u>自主、自律、自由と責任</u> 「『許せないよね』」	インターネットへの匿名の書き込みから行き違いが生じてしまう物語を通して、自分の行動に責任をもつことの大切さについて考えさせ、物事を自律的に実行して、その結果に責任をもとうとする実践意欲と態度を育てる。	<u>いじめ問題</u> <u>情報モラル</u>	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」 ⑪インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」
		⑦	【 <u>よりよい社会を目指す・二年生の生活を振り返る</u> 】B (9) <u>相互理解、寛容</u> 「『桃太郎』の鬼退治」	昔話「桃太郎」と、それを鬼の子供の視点から捉えた広告作品とを通して、さまざまな考え方や立場の人どうしが理解し合うにはどうしたらよいのかを考えさせ、相互理解に努め、他者に対して寛容な気持ちで接しようとする判断力と心情を育てる。	<u>いじめ問題</u> <u>共生</u>	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑧	【 <u>学びの広場</u> 】B (8) <u>友情、信頼</u> 「泣いた赤おに」	赤おにと青おにの友情を描いた物語を通して、「本当の友達」とはどのようなもののかを考えさせ、他者と友情、信頼を築いていこうとする実践意欲と態度を育てる。 小学校での既習の物語であり、自らの考え方の変化や成長を確かめることができる。	<u>いじめ問題</u> <u>共生</u>	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
中学道徳3きみがいちばんひかるとき	中学校第三学年	⑤	【 <u>志をもって・最上級生という自覚をもって行動する</u> 】A (1) <u>自主、自律、自由と責任</u> 「『知らないよ。』」	文化祭の実行委員とクラスメートとの間に起こった行き違いの物語を通して、自分で考え、誠実に行動することがなぜ大切なのかを考えさせ、自身の役割を責任をもって果たそうとする実践意欲と態度を育てる。	特別活動(学校行事) <u>いじめ問題</u>	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑦	【 <u>他者と共に生きる社会を目指す・自分に合った生き方を考える</u> 】A (3) <u>向上心、個性の伸長</u> 「がんばれ おまえ」	体面を繕うあまり、内心に不安を抱える生徒を描いた物語を通して、「自分」について考えさせ、自分の個性を見つめ、伸ばしていこうとする判断力と心情を育てる。	<u>いじめ問題</u>	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑧	【 <u>他者と共に生きる社会を目指す・自分に合った生き方を考える</u> 】D (22) <u>よりよく生きる喜び</u> 「足袋の季節」	つり銭をごまかし、それを償うことができなかった過去のことを振り返った随筆を通して、自分の弱さや醜さを見つめてそれを乗り越えることの大切さについて考えさせ、誠実に生きようとする判断力と心情を育てる。	<u>いじめ問題</u> <u>共生</u> 法教育	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑨	【 <u>他者と共に生きる社会を目指す・他者と共に生きる社会を思い描く</u> 】B (9) <u>相互理解、寛容</u> 「アイツとオレ」	対照的な性格の二人の生徒の対話を描いた漫画を通して、人とわかり合うことはなぜ必要なのかを考えさせ、他者と相互に理解し合い、高め合おうとする判断力と心情を育てる。	<u>いじめ問題</u> <u>共生</u>	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」

⑩	<p>【他者と共に生きる社会を暮らし・他者と共に生きる社会を思い描く】C (11) 公正、公平、社会正義</p> <p>「ぼくの物語あなたの物語」</p>	<p>黒人作家ジュリアス・レスターの人種差別問題についてのメッセージを通して、差別や偏見のない社会を築くために大切な心について考えさせ、公正、公平で、社会正義に基づいた行動を取っていかうとする判断力と心情を育てる。</p>	<p>社会科 いじめ問題 共生 福祉に関する教育</p>	<p>②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」</p>
⑭	<p>【広い視野で・学校での他者との関わりを振り返る】A (1) 自主、自律、自由と責任</p> <p>「三年目の『ごめんね』」</p>	<p>周囲になじめない生徒と交友をもとうとしながら途中で投げ出してしまった生徒の物語を通して、自分の行動に責任をもつとはどういうことかを考えさせ、自主的、自律的に、責任ある行動をしていかうとする判断力や心情を育てる。</p>	<p>特別活動(学校行事) いじめ問題 共生</p>	<p>②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」</p>
⑰	<p>【広い視野で・社会との関わりについて考える】C (10) 遵法精神、公德心</p> <p>「闇の中の炎」</p>	<p>既存の芸術作品を参考にして自分の作品を描いたことに後ろめたさを感じている生徒の物語を通して、法やきまりを守ろうとする心について考えさせ、規則を守って行動しようとする実践意欲と態度を育てる。</p>	<p>美術科 法教育 情報モラル</p>	<p>⑪インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」</p>
⑳	<p>【広い視野で・広い社会に目を向ける】D (19) 生命の尊さ</p> <p>「命の選択」</p>	<p>祖父の意思に反して延命措置を施すことについて葛藤する家族の姿を描いた文章と、尊厳死に対する複数の立場の新聞投稿を通して、命について多面的・多角的に考えさせ、生命を尊ぶ心情を育てる。</p>	<p>社会科 健康教育 福祉に関する教育 法教育</p>	<p>③高齢者「高齢者に関する指導例示」</p>
㉑	<p>【広い視野で・広い社会に目を向ける】C (18) 国際理解、国際貢献</p> <p>「希望の義足」</p>	<p>ルワンダ内戦で負傷した人々を支援するプロジェクトを立ち上げた吉田真美さんらの活動について書いた文章を通して、世界で日本人として行動するのに大切なことは何かを考えさせ、国際理解や国際貢献に携わろうとする実践意欲や態度を育てる。</p>	<p>社会科 共生 キャリア教育 国際理解教育 福祉に関する教育</p>	<p>④障害者「バリアフリー、ノーマライゼーションに関する学習の指導例示」 ⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」</p>
㉒	<p>【広い視野で・広い社会に目を向ける】B (9) 相互理解、寛容</p> <p>「恩讐の彼方に」</p>	<p>贖罪のために難事業に取り組む僧と、彼に復讐を企てる若者を描いた小説を通して、「寛容の心」とはどんな心なのかを考えさせ、他者に対して寛容な心を持ち、理解し合おうとする心情を育てる。</p>	<p>国語科 図書館活用 いじめ問題 共生 伝統文化教育</p>	<p>②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」</p>
㉓	<p>【未来を切り開く・卒業に向かって自分の生活を振り返る】C (15) よりよい学校生活、集団生活の充実</p> <p>「巣立ちの歌が聞こえる」</p>	<p>卒業式を前に自分たちの学校を意識し、自主的に校舎を掃除したり修理したりした生徒たちの物語を通して、よい校風を作り、継承していくために大切なことは何かを考えさせ、学校生活や集団生活を充実させていかうとする実践意欲と態度を育てる。</p>	<p>特別活動(学級活動／生徒会活動) いじめ問題 共生</p>	<p>②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」</p>
㉔	<p>【未来を切り開く・感謝の心を持ち、新しい進路へはばたく】C (14) 家族愛、家庭生活の充実</p> <p>「一冊のノート」</p>	<p>認知症の祖母のことをとまどいながらも受け入れていかうとする家族の姿を描いた物語を通して、家族の在り方について考えさせ、家庭生活を充実させようとする実践意欲と態度を育てる。</p>	<p>技術・家庭科(家庭分野) 共生 健康教育 福祉に関する教育</p>	<p>③高齢者「高齢者に関する指導例示」</p>

表 22 日本文教出版の分析結果一覧

資料名	学年	教材番号	主題：【 】 内容項目：アルファベットは四つの視点、 ()は内容項目の番号 教材名：「 」	ねらい	現代的な課題や他教科・領域との関わり、テーマや重点事項等	人権課題との関連
しょうがくどくとくいきるちから 1	小学校第一学年	⑦	【ともだちがいてよかった】B(9)友情、信頼 「ぞうさんとおともだち」	自分のことだけでなく友達のことを考えて助け合える関係がすばらしいということを感じ取り、 <u>身近にいる友達と仲よくしようとする態度を養う。</u>	いじめ対策 持続可能社会 体育科 学級活動（係活動） 学校行事（遠足）	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑨	【しんせつはいいきもち】B(6)親切、思いやり 「はしのうえのおおかみ」	熊に親切にされた狼の変容を通して、 <u>意地悪をしたときよりも、親切にしたときのほうがずっと気持ちがいいことを理解し、身近にいる人に親切にしようとする心情を育てる。</u>	いじめ対策 学級活動	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑩	【だれにでもおなじように】C(11)公正、公平、社会正義 「もりのふれぜんと」	誰に対しても同じように接することがすてきであることに気づき、 <u>好き嫌いにとらわれないで同じようにしていこうとする態度を養う。</u>	いじめ対策 学級活動	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑫	【せかいのくにから】C(16)国際理解、国際親善 「オリンピック・パラリンピック」	オリンピックやパラリンピックで、世界中の人々がスポーツを通して笑顔になりたいと願っていることに気づき、 <u>他国の人々と進んで親しもうとする態度を養う。</u>		⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
		⑭	【うそばかりついて いると】A(2)正直、誠実 「ひつじかいのこども」	私たちは、 <u>うそばかりついている人の言うことは、（どうせうそにちがいない）</u> と思い、信じようと思わなくなることを理解することで、 <u>うそをつかないで正直にしようとする心情を育てる。</u>	情報モラル	⑪インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」
		⑲	【せかいの人とつながろう】C(16)国際理解、国際親善 「学校へいくとき」	外国の人と言葉を交わし、 <u>気持ちが通じることのうれしさを感じ取り、外国の人々と親しくしようとする心情を育てる。</u>	外国語教育	⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
		⑳	【だれとでもなかよく】C(11)公正、公平、社会正義 「かずやくんのなみだ」	どんな理由があっても仲間に入れないことのつらさ、悲しさを理解し、 <u>誰とでも分け隔てなく、仲よくしようとする態度を養う。</u>	いじめ対策 体育科（表現、リズム遊び）	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		㉕	【みんなとなかよく】B(9)友情、信頼 「二わのことり」	やまがらの涙を見たまさざいの気持ちから、 <u>友達のことを思って、大切にすることの喜びに気づき、友達と仲よくしようとする心情を育てる。</u>	いじめ対策 持続可能 社会 学級活動	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		㉗	【ゆうきを出して】A(1)善悪の判断、自律、自由と責任 「やめろよ」	<u>正しいと思ったことができたときと、できなかったときの気持ちを比べることで、できたときのよさを理解し、正しいと思ったことを進んで行おうとする意欲と態度を養う。</u>	いじめ対策 学級活動	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		㉓	【ともだちとたすけあって】B(9)友情、信頼 「ゆっきと やっち」	友達のことをいちばんに考えて行動したゆっきに感動したやっちを通して、 <u>友達を大切にすることの意味を理解し、大好きな友達とさらに仲よく、助け合おうとする心情を育てる。</u>	いじめ対策 持続可能社会 体育科	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」

		付録①	【せかいの人といっしょに】C(16) 国際理解、国際親善 「せかいじゅうの子どもたちが」	世界のさまざまな人や文化に触れ、それに親しみをもつとともに、世界中の子どもたちと仲よくしていこうとする心情を育てる。	学級活動 生活科 外国語教育	⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
小学 どうとく 生きる力2	小学校第二学年	⑥	【みんな友だち】B(9) 友情、信頼 「およげないりすさん」	友達を悲しませて、自分たちだけで遊んでも本当に楽しくないこと、みんなと仲よく遊んだほうが楽しいことに気づき、友達と仲よくし助け合おうとする心情を育てる。	いじめ対策	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑫	【せかいのなかま】C(16) 国際理解、国際親善 「タヒチからの友だち」	タヒチから来たアイトと交流を通して仲よくなり、友達になれた「ぼく」の気持ちを考えることを通して、他国の人々や文化に親しもうとする心情を育てる。		⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
		⑲	【電話のれいぎ】B(8) 礼儀 「たけしの電話」	電話の応対のマナーの疑似体験を通して、たけしの行動のよさに気づき、身近な人々に気持ちよく接しようとする態度を養う。	情報モラル	⑪インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」
		⑳	【えこひいきしないで】C(11) 公正、公平、社会正義 「三びきは友だち」	びよんたがとってしまった言動の心情を理解したうえで、その言動が過ちであったことに気づいていく姿に共感し、誰に対しても、えこひいきしないで接していこうとする正しい判断力を育てる。	いじめ対策	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		㉒	【正しいと 思うことを】A(1) 善悪の判断、自律、自由と責任 「ある日のくつばこで」	まり子さんの心が曇っていたときと、心が晴れてきたときを比べることで、正しいと思うことを行うことのよさを知り、進んで行おうとする心情を育てる。	いじめ対策 学級活動	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		㉔	【たいせつな かぞく】C(13) 家族愛、家庭生活の充実 「おばあちゃんお元気ですか」	自分が家族に愛され、大切にしてもらっていることに気づき、父母、祖父母を敬愛して家族のために役に立とうとする心情を育てる。	情報モラル	③高齢者「高齢者に関する指導例示」 ⑪インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」
		㉙	【こうへいな たいいど】C(11) 公正、公平、社会正義 「ドッジボール」	あい子さんと ななみさんに対するゆかさんの態度の問題について考えることを通して、誰に対しても分け隔てなく公平な態度で接しようとする態度を養う。	いじめ対策 学級活動	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		㊴	【だれにでも やさしく】B(6) 親切、思いやり 「ぐみの木と 小鳥」	小鳥のりすとぐみの木に対する二つの思いやりについて考えることを通して、りすやぐみの木に喜んでもらい、親切にすることのよさを感じ、困っている人に温かい心で接しようとする心情を育てる。	いじめ対策 生活科 学級活動	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		付録③	【ほかの 国の友だち】C(16) 国際理解、国際親善 「ハンナのなみだ」	他の国の人々とも心が通じ合うことのうれしさを感じ、他の国の人と進んで親しくしようとする態度を養う。		⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」

小学 どうとく 生きる力3	小学校第三学年	④	【友だちを思っ て】B(9)友情、 信頼 「さと子の落とし 物」	鍵を失くし、困り果てているさと子の気持ちを 思いやり、友達のために頑張ることのよさを感じ ることを通して、友達どうし互いに力を合わ せ、助け合おうとする心情を育てる。	いじめ対策 学級活動	②子ども「いじめ や差別問題に関 する指導例示」
		⑤	【自分のよさ】 A(4)個性の伸長 「石ころを見つめ てみたら……」	一つ一つ違う石を見つめて、友達一人一人に違 ったよさがあることに気づき、互いに見つけ合 うことで、自分のよさも知り、さらに伸ばして いこうとする心情を育てる。	いじめ対策 学級活動	②子ども「いじめ や差別問題に関 する指導例示」
		⑨	【思いやりをもっ て】B(6)親切、 思いやり「おじい ちゃんとの楽し み」	お年寄りも楽しく暮らしてほしいという「わた し」の心情に寄り添うことで、相手への思いや りや親切心に気づき、誰に対しても思いやりを もって接しようとする心情を育てる。		③高齢者「高齢者 に関する指導例 示」
		⑪	【やくそくを守る ということ】C(11) 規則の尊重 「ちゃんと使えた のに」	そうたの後悔を通して、約束を守ることが大切 なものを守ることになるということを理解し、 約束を守ろうとする心情を育てる。	情報モラル	⑪インターネット による人権侵 害「インターネッ トによる人権侵 害に関する指導 例示」
		⑮	【ちがいがら】 C(17)国際理解、国 際親善 「同じ小学校で も」	ハワイと日本の小学校の違いとつながりについ て考えることを通して、外国の学校との違いや 外国と日本のつながりに気づき、外国に親しみ を感じ、もっと知りたいという意欲を高める。	総合的な学習の 時間 学級活動	⑦外国人「相互理 解を目的とする 指導例示」
		⑮	【家族できょうり よくし合うこと】 C(14)家族愛、家庭 生活の充実 「お母さんのせい きゅう書」	無報酬の請求書から母親の思いを理解しただ いすけを通して、家族の一員として、進んで楽し い家庭を作ろうとする意欲を高める。	国語科	①女性「家庭にお ける性的役割分 業について考え させる指導例示」
		⑲	【なかまをたいせ つにするとはい は】C(12)公正、公 平、社会正義 「同じなかまから」	仲間から公平に扱ってもらえない悲しさや苦し さを理解することを通して、誰に対しても公平 に接し、仲間を大切にしていこうと関係構築を 築こうとする心情を育てる。	いじめ対策	②子ども「いじめ や差別問題に関 する指導例示」
		⑳	【みんなが楽し く】C(12)公正、 公平、社会正義 「ぼくのボール だ」	「ぼく」がドッジボールに勝つためにボールを 回したことは、「間違っていたのだろうか」とい うことを、考え議論することを通して、誰とで も公平に接しようとする態度を養う。	いじめ対策	②子ども「いじめ や差別問題に関 する指導例示」
		㉑	【相手とわかり合 って】B(10)相互 理解、寛容 「心をしずめて」	感情的にならずに、心をしずめて穏やかな気持 ちになることのよさに気づき、互いに相手のこ とを理解し、尊重しようとする心情を育てる。	いじめ対策 学級活動	②子ども「いじめ や差別問題に関 する指導例示」
		㉓	【友だちの気持ち になつて】B(9) 友情、信頼 「たつきゅうは四 人まで」	友達のことを大切にできないときの後ろめたさ について深く考えることを通して、友達と互い に信頼し、助け合おうとする心情を育てる。	いじめ対策	②子ども「いじめ や差別問題に関 する指導例示」
小学 どうとく 生きる力4	小学校第四学年	⑥	【相手のことを考 えて】B(10)相互 理解、寛容 「ちこく」	相手の立場や状況を理解することの大切さにつ いて考えることを通して、互いを理解し尊重し 合おうとする態度を養う。	いじめ対策 学級活動	②子ども「いじめ や差別問題に関 する指導例示」
		⑦	【公平なたいどと は】C(12)公正、 公平、社会正義 「決めつけない で」	「わたし」の気持ちの変化を考えることを通し て、誰に対しても偏見をもつことなく、公正・ 公平な態度で接しようとする態度を養う。	いじめ対策	②子ども「いじめ や差別問題に関 する指導例示」

		⑧	【それぞれの国にそれぞれのよさが】C(16)国際理解、国際親善 「海をこえて」	母国のガーデニングと日本の盆栽、それぞれのよさに気づいたアリスさんの思いを考えることを通して、 <u>他国の人々や文化に興味をもち、互いのよさを理解して大切にしようとする心情を育てる。</u>	社会科 総合的な学習の時間 学級活動	⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
		⑭	【ほんとうの親切】B(6)親切、思いやり 「心と心のあく手」	見守ること（足が不自由なおばあさん）も親切のひとつであることに気づき、 <u>思いやりの心をもって親切にしようとする心情を育てる。</u>	学級活動	③高齢者「高齢者に関する指導例示」
		⑮	【正しい勇気をもって】A(1)善悪の判断、自律、自由と責任 「遠足の朝」	正しいと判断したことを自信をもって行うことはすがすがしいことであることに気づき、 <u>よいと思うことを進んで行おうとする判断力を育てる。</u>	いじめ対策	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑲	【分けへだてなく】C(12)公正、公平、社会正義 「いじりといじめ」	いじりといじめについて考え、 <u>いじりはいじめにつながることに気づき、誰に対しても分け隔てせず相手を大切にしようとする心情を育てる。</u>	いじめ対策	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		㉔	【わたしたちの学級や学校】C(15)よりよい学校生活、集団生活の充実 「交かんメール」	学級のよさを見つけることの喜びを感じて、 <u>自分たちの学級や学校のよさをあらためて考え、みんなで協力して楽しい学級や学校を作ろうとする態度を養う。</u>	情報モラル 国語科 学級活動 総合的な学習の時間 学校行事	⑪インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」
		③〇	【仲よしでも】B(10)相互理解、寛容 「わかっているはずだから」	さくらと真由がお互いの考えを伝え合い、 <u>理解し合うまでの思いをなぞることで、自分の意見や考えを相手に伝えるときにも、自分と異なる考えや意見も理解しようとする実践意欲を高める。</u>	いじめ対策 国語科 学級活動	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		③①	【正しいと思ったことは自信をもって】A(1)善悪の判断、自律、自由と責任 「よむむし太郎」	大切にしているものを必死で守ろうとした太郎を通して、 <u>自分自身が正しいと判断したことを自信をもって行おうとする心情を育てる。</u>	いじめ対策 社会科	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		付録②	【外国とのちがいを受け入れて】C(17)国際理解、国際親善 「いろいろな食べ方」	他の国には、日本とは違う生活や文化があることに気づき、 <u>それらの意味を理解し、他の国の伝統や文化に関心をもって親しもうとする態度を養う。</u>	総合的な学習の時間（国際理解教育）	⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
小学道德 生きる力5	小学校第五学年	①	【幸せのヒント】D(22)よりよく生きる喜び 「のび太に学ぼう」	人には弱い部分があると同時に、 <u>よりよくなるという思いをもっていることに気づき、人間として生きる喜びを感じようとする心情を育てる。</u>	いじめ対策 学級活動（キャリア教育）	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		②	【限りある命】D(19)生命の尊さ 「『命』」	限りある命を精一杯生きる由貴奈さんの姿から、 <u>生命はかけがえのないものであることを自覚し、限りある命を精一杯生きていこうとする心情を育てる。</u>	いじめ対策 学級活動	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		③	【あいさつの心】B(8)礼儀 「あいさつ運動」	挨拶のよさがわかっているにも関わらず、 <u>それを継続することの難しさを知り、挨拶がもつ本来の意味について考えを深め、進んで心のこもった挨拶をしようとする態度を養う。</u>	いじめ対策	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		④	【たいせつな自分らしさ】A(4)個性の伸長 「マンガ家 手塚治虫」	自分の好きなことから自分の個性を見つめ、 <u>くじけそうになってもマンガ家が続けた手塚さんの思いを通して、自分の長所を積極的に伸ばそうとする心情を育てる。</u>	いじめ対策	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」

⑤	【正義の実現】 C(13) 公正、公平、社会正義 「名前のない手紙」	吉野さんの行動や、周りの子どもたちの思いや悩みを通して、いじめがあることを心から望んでいる者など誰もいないのだということを理解し、公正・公平な態度を大切にしようとする心情を育てる。	いじめ対策 学級活動	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
⑦	【男女仲よく】 B(10) 友情、信頼 「古いバケツ」	異性を正しく理解し、共に活動することの喜びに気づき、お互いのよさを認め、支え合っていこうとする態度を養う。	学級活動	①女性「家庭における性的役割分業について考えさせる指導例示」
⑮	【自分の心に誠実に】 A(2) 正直、誠実 「のりづけされた詩」	本にある詩を写して自分の詩として提出してしまった和枝が、先生に打ち明けたときのつらさや苦しさを捉えることから、誠実に明るく生活しようとする心情を育てる。	情報モラル	⑩インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」
⑯	【困難に負けない心】 A(5) 希望と勇氣、努力と強い意志 「ヘレンと共に ーアニー・サリバンー」	周りから陰口を言われながらも、ヘレンの自立を願い、愛情と信念をもって厳しくヘレンを教育し続けるアニーの強さを理解し、目標や信念をもち、困難を乗り越えようとする心情を育てる。	福祉教育 体験活動	④障害者「障害者問題を考える学習の指導例示」
⑰	【広い心】 B(11) 相互理解、寛容 「折れたタワー」	誰にでも失敗があることを理解したうえで、相手の失敗を許そうとするひろしの思いを捉えることを通して、相手の立場になって、広い心で許そうとする心情を育てる。	いじめ対策 体育科	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
⑱	【ほんとうの自由】 A(1) 善悪の判断、自律、自由と責任 「うばわれた自由」	「自由」とは自分のしたいことを自分勝手に行動するというのではなく、みんなが規律を守ることによってそれぞれの「自由」が保証されることに気づき、責任ある行動をとろうとする心情を育てる。	いじめ対策 学校行事	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
㉓	【家族の一員として】 C(15) 家族愛、家庭生活の充実 「家族のために」	分担された家事を負担と考えていたアキが、常に家族みんなの幸せを考えて家事をする両親の思いに気付く姿から、自分のできることを考え、家族のために進んで役立とうとする意欲を高める。	家庭科（家庭生活と家族）	①女性「家庭における性的役割分業について考えさせる指導例示」
㉕	【世界の人々と共に】 C(18) 国際理解、国際親善 「ペルーは泣いている」	アキラとペルー選手たちの結び付きを通して、外国の人々とも同じ人間として信頼し合えることを理解し、そのすばらしさに触れることで世界の人々と交流し、国際親善に努めようとする心情を育てる。	社会科（世界の主な国の名称と位置） 総合的な学習の時間（国際理解や国際親善）	⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
㉙	【相手の立場もたいてつに】 B(11) 相互理解、寛容 「すれちがい」	よし子とえり子のすれちがいの原因や、お互いを理解するために大切な気持ちを考えることから、自分と異なる意見や立場を尊重しようとする態度を養う。	いじめ対策 情報モラル 国語科	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」 ⑩インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」
⑳	【よりよい友達関係】 B(10) 友情、信頼 「知らない間のできごと」	メールの内容が間違っって伝わってしまったことを通して、友達関係を築くためには、相手の立場になって信頼し合うことが大切であることに気づき、友情を深めていこうとする態度を養う。	いじめ対策 情報モラル	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」 ⑩インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」

小学道徳 生きる力6		③②	【公平と不公平】 C (13) 公正、公平、社会正義 「これって不公平？」	公平であるかどうか、何が問題なのかを具体例から考えることを通して、誰に対しても差別したり、偏見をもたせず、公正、公平な態度で接し、正義を実現するための判断力を養う。	国語科 学級活動	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		③④	【日本から世界へ】C(18)国際理解、国際親善 「マインツからの便り」	「わたし」の生き方から、異なる文化や考え方の人間が共に生きていくために、自分や他の国の文化について理解し、積極的に交流を図り、国際親善に努めようとする心情を育てる。	総合的な学習の時間	⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
	小学校第六学年	①	【ほこりある生き方】D(22)よりよく生きる喜び 「スポーツの力」	佐藤真海さんが、逆境を乗り越え目標をもちながら生きる姿を通して、よりよく生きようとするもののすばらしさを理解し、自らも苦難を乗り越え、人間としてよりよく生きていこうとする心情を育てる。		④障害者「バリアフリー、ノーマライゼーションに関する学習の指導例示」
		③	【自由と責任】A (1) 善悪の判断、自律、自由と責任 「ほんとうのことだけ……」	なつみの記事の内容を「もう一度考えてみようよ。」と言ったみえ子の思いを考えることを通して、自由にも許されることと許されないことがあることを理解し、自律的な行動をしようとする心情を育てる。	いじめ対策 情報モラル 総合的な学習の時間（情報モラル）	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」 ⑪インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」
		④	【長所と短所】A (4) 個性の伸長 「それじゃ、ダメじゃん」	「それじゃ、ダメじゃん」という言葉に込められた昇太さんの思いを考えていくことを通して、短所を改め長所を伸ばしていこうとする心情を育てる。	いじめ対策	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑤	【男女ともしんらいして】B (10) 友情、信頼 「言葉のおくり物」	すみ子から一郎への言葉のおくり物を聞いた学級のみんなの思いを考えることを通して、互いのよさを認め合い、男女が仲よく友情を育てていこうとする心情を育てる。	いじめ対策	①女性「学校における性的役割分業について考えさせる指導例示」 ②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑨	【その国のほこりと伝統】C(18)国際理解、国際親善 「東京オリンピック国旗にこめられた思い」	東京オリンピックに向けて国旗作りに情熱を注いだ吹浦さんの思いを考えることで、他国の文化について理解を深め、進んで国際親善に努めようとする態度を養う。	社会科 外国語活動	⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
		⑫	【たいせつな生活リズム】A(3)節度、節制 「カスミと携帯電話」	携帯電話のけじめのない使い方によって生活リズムが狂ってしまうことを知り、自分の生活習慣を見つめ直し、節度を守って生活していこうとする態度を養う。	情報モラル	⑪インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」
		⑮	【ほんとうの友達】B (10) 友情、信頼 「ロレンゾの友達」	3人それぞれの対応の在り方やそれぞれの考えについて足りない点を考えるなかで、よりよい友達関係を構築するためには、信じるのが大切であることに気づき、互いに信頼し、友情を深めようとする心情を育てる。	いじめ対策	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑮	【集団の一員として】C(16)よりよい学校生活、集団生活の充実 「みんなで劇を作ろう」	自分の力を生かし、自分に任されたことを責任をもってやり遂げ、みんなの力を合わせて目標に向かっていくことが集団を高めることに気づき、各自の役割を積極的に果たそうとする意欲を高める。	いじめ対策	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」

		②②	【理解し合いたい せつさ】B(11)相 互理解、寛容 『ダン』をどう する？	団地の子どもたちと話し合う自治会の役員の気 持ちを通して、自分の考えや意見を相手に伝え るとともに、謙虚な心を持ち、広い心で自分と 異なる意見や立場を尊重しようとする態度を養 う。	いじめ対策	②子ども「いじめ や差別問題に関 する指導例示」
		②③	【自分を守る力】 A(3)節度、節制 「自分を守る力つ て？」	自分を守る力とは、どのようなことなのかをさ まざまな場面で考えることを通して、危険から 身を守るためにはどのようにすればよいかを考 え、節度ある生活をしようとする心情を育てる。	情報教育 学級活動（避難 訓練）	⑪インターネッ トによる人権侵 害「インターネッ トによる人権侵 害に関する指導 例示」
		②⑥	【他国との心のつ ながり】C(18)国 際理解、国際親善 「エルトゥール 号ー日本とトルコ のつながりー」	エルトゥール号の遭難を契機とした交流の歴 史を知り、どの国の人々も同じ人間として尊重 し、国際親善に努めようとする意欲を高める。	社会科	⑦外国人「相互理 解を目的とする 指導例示」
		②⑦	【生命のつなが り】D(19)生命の 尊さ 「その思いを受け ついで」	私たちの生命は、さまざまな人とのつながりや 支え合いの中で生まれ、子どもや孫へと受け継 がれていくかけがえのないものであるというこ とに気づき、自他の生命を尊重し、力強く生き ていこうとする意欲を高める。	体育科(保健:病 気の予防)	③高齢者「高齢者 に関する指導例 示」
		②⑨	【広く受け入れる 心】B(11)相互理 解、寛容 「ブランコ乗りと ピエロ」	サムを憎む気持ちが消え、おだやかにサムを見 つめるピエロの気持ちを考えることで、自分と 異なる考えや意見を尊重し、大切にしていこう とする態度を育てる。	いじめ対策 国語科 総合的な学習の 時間 学級活動	②子ども「いじめ や差別問題に関 する指導例示」
		③⑩	【いじめをたち切 る正義】C(13)公 正、公平、社会正 義 「わたしのせいじ ゃない」	「わたしのせいじゃない」と言っている子ども たちの考え方から、いじめに対する傍観者とし ての無責任な気持ちがいじめを生んでいること を理解し、いじめを断ち切るために社会正義を 貫こうとする態度を養う。	いじめ対策 学級活動	②子ども「いじめ や差別問題に関 する指導例示」
中学道徳 あすを生きる 1	中学校第一学年	⑤	【いじめのない集 団】C(11)公正、公 平、社会正義 「さかなのなみ だ」	同調圧力などに屈することなく、自己と向き合 い互いに協力して正義や公正を実現するために 努力しようとする態度を育てる。	「いじめ」と向 き合う 特別活動	②子ども「いじめ や差別問題に関 する指導例示」
		⑥	【心から信頼でき る】友達B(8)友情、 信頼 「近くにいた友」	互いに信頼し高め合う友情の大切さを理解し、 いっそう友達を大切にしようとする態度を育て る。	「いじめ」と向 き合う 情報モラル 技術・家庭 特別活動	②子ども「いじめ や差別問題に関 する指導例示」 ⑪インターネッ トによる人権侵 害「インターネッ トによる人権侵 害に関する指導 例示」
		⑦	【みんな同じがよ いのか】A(3)向上 心、個性の伸長 「トマトとメロ ン」	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しようとし る態度を育てる。	「いじめ」と向 き合う 国語 特別活動	②子ども「いじめ や差別問題に関 する指導例示」
		⑪	【世界平和のため に】C(18) 国際理 解、国際貢献 「花火に込めた平 和への願い」	国際的視野に立って、他国を尊重することと世 界平和の大切さを理解するとともに、よりよい 社会形成や人類の発展に貢献しようとする実践 意欲を高める。	国際理解 社会 外国語	⑦外国人「相互理 解を目的とする 指導例示」

⑬	【心がときめくとき】B-(8)友情、信頼 「部活の帰り」	異性についての理解を深め、互いに相手の人格を尊重し、接していく態度を育てる。	人権教育、障害者理解、高齢者福祉 保健体育	①女性「学校における性的役割分業について考えさせる指導例示」 ③高齢者「高齢者に関する指導例示」 ④障害者「障害者問題を考える学習の指導例示」
⑮	【迷いを乗り越えて】A(1)自主、自律、自由と責任 「二人の約束」	どんなに小さな行為でも、自分で考え、決めたことについて、責任をもとうとする態度を育てる。	「いじめ」と向き合う 保健体育、特別活動	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
⑯	【みんなをまとめる力】C(15)よりよい学校生活、集団生活の充実 「むかで競走」	学級や学校の一員として自らの役割と責任を自覚し、協力し合って学校生活を充実させようとする態度を育てる。	「いじめ」と向き合う 特別活動	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
⑰	【自他の権利と法の遵守】C(10)遵法精神、公德心 「使っても大丈夫？」	法やきまりの意義を理解し、自他の権利を重んじる自覚と判断力を養う。	情報モラル技術・家庭	⑪インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」
⑱	【公平とは何か】C(11)公正、公平、社会正義「公平と不公平」	話し合いをとおして公平とは何かを考え、大切さを理解し、差別や偏見のない社会を築こうとする態度を養う。	人権教育、障害者理解、高齢者福祉社会、総合的な学習の時間	④障害者「障害者問題を考える学習の指導例示」
⑲	【多文化の理解を深める】C(18)国際理解、国際貢献 「違いを乗り越えて」	日本の習慣や文化のよさを理解するとともに、他の国々の人々や文化に対する理解を深め、尊重しようとする意欲を高める。	国際理解 社会 外国語	⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
⑳	【生まれてきた大切な生命】D(19)生命の尊さ 「あふれる愛」	生命の尊さについて、その連続性や有限性も含めて理解し、かけがえのない生命を尊重しようとする精神と態度を育てる。	人権教育、障害者理解、高齢者福祉 国際理解 社会 外国語	③高齢者「高齢者に関する指導例示」 ④障害者「障害者問題を考える学習の指導例示」 ⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
㉔	【支え合う家族】C(14)家族愛、家庭生活の充実 「家族と支え合うなかで」	父母、祖父母に敬愛の念を深め、家族の一員として協力し合って生活しようとする実践意欲を高める。	人権教育、障害者理解、高齢者福祉 技術・家庭	③高齢者「高齢者に関する指導例示」
㉙	【友達のよさ】B(8)友情、信頼 「旗」	友情の尊さを理解するとともに、真の友情を築くために、互いに信頼し、励まし合おうとする実践意欲を高める。	「いじめ」と向き合う 数学 特別活動	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
㉚	【お互いを認め合う】B(9)相互理解、寛容 「自分だけ「余り」になってしまふ……」	いろいろなものの見方や考え方があることに気づき、寛容の心をもって謙虚に他者から学ぶ態度を育てる。	「いじめ」と向き合う 数学 特別活動	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
㉛	【働くことの尊さ】C(13)勤労 「役に立つことができるかな」	勤労の尊さや意義を理解し、将来の生き方について考えを深め、勤労を通じて社会に貢献する態度を育成する。	人権教育、障害者理解、高齢者福祉	④障害者「障害者問題を考える学習の指導例示」

中学道徳 あすを生きる2	中学校第一学年	①	<u>【自分の弱さの克服】D(22) よりよく生きる喜び</u> <u>「自分の弱さと戦え」</u>	<u>自らの弱さを自覚し、それを克服しようとする強さをもち、人間として気高く生きようとする態度を育む。</u>	保健体育	④「バリアフリー、ノーマライゼーションに関する学習の指導例示」
		④	<u>【支え合う生命】D(19) 生命の尊さ</u> <u>「最後のパートナー」</u>	<u>命がかげがえのないものであることを理解し、自他の生命を尊重する心を育て、周りの人と支え合って生きることに感謝する心情を養う。</u>	人権教育、障害者理解、高齢者福祉	④「バリアフリー、ノーマライゼーションに関する学習の指導例示」
		⑥	<u>【自分を信じて】A(1) 自主、自律、自由と責任</u> <u>「五月の風—カーナ—」</u>	<u>自主的に考え、判断し、誠実に実行していこうとする判断力を育成する。</u>	「いじめ」と向き合う 情報モラル	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」 ⑪インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」
		⑦	<u>【本当の友達】B(8) 友情、信頼</u> <u>「五月の風—ミカーナ—」</u>	<u>互いに励まし合い、高め合う本当の友達をつくらうとする態度を育てる。</u>	「いじめ」と向き合う 情報モラル	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」 ⑪インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」
		⑧	<u>【個性を尊重する社会】C(11) 公正、公平、社会正義</u> <u>「リスペクタアザース」</u>	<u>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心情を育む。</u>	「いじめ」と向き合う	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑩	<u>【国際社会の一員】C(18) 国際理解、国際貢献</u> <u>「海と空—檣野の人々—」</u>	<u>世界の中の日本人としての自覚をもち、他国を尊重し、国際的視野に立って、世界の平和と人類の発展に貢献しようとする態度を育てる。</u>	国際理解 先人に学ぶ 社会	⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
		⑬	<u>【インターネット上の責任ある言動】A(1) 自主、自律、自由と責任</u> <u>「ネット将棋」</u>	<u>誠実に行動することの大切さを理解し、自主的に行動しその結果に責任をもとうとする態度を育てる。</u>	情報モラル 保健体育、技術・家庭	⑪インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」
		⑳	<u>【私たちでつくる校風】C(15) よりよい学校生活、集団生活の充実</u> <u>「ハイタッチがくれたもの」</u>	<u>集団で協力し合う大切さに気づき、狭い仲間意識を超えよりよい校風をつくらうとする意欲を育てる。</u>	「いじめ」と向き合う 特別活動	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		㉔	<u>【いじめへの公正な態度】C(11) 公正、公平、社会正義</u> <u>「ヨシト」</u>	<u>偏見を正し正義を貫こうと決意する主人公「僕」の姿に共感することをとおして、正義を重んじ、偏見や差別をなくしていこうとする態度を育てる。</u>	「いじめ」と向き合う 特別活動	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		㉕	<u>【わかり合うこと】B(9) 相互理解、寛容</u> <u>「コトコの涙」</u>	<u>人にはさまざまな考え方があることを理解し、自分の考えを伝えつつ、わかり合い、他に学ぼうとする謙虚な態度を育てる。</u>	人権教育、障害者理解、高齢者福祉総合的な学習の時間	③高齢者「高齢者に関する指導例示」 ④障害者「障害者問題を考える学習の指導例示」

中学道徳 あすを生きる3		②⑧ <u>【真の国際協力】</u> C(18) <u>国際理</u> <u>解、国際貢献</u> 「ダシヨール・ニシ オカ」	それぞれの国の伝統と文化に各国民が誇りをも っていることを理解し、その上で日本人として 国際協力を積極的に行おうとする態度を育う。	国際理解 環境（持続可能 な社会） 先人に学ぶ 社会 外国語	⑦外国人「相互理 解を目的とする 指導例示」
		③⑤ <u>【家族のきずな】</u> C(14) <u>家族愛、家</u> <u>庭生活の充実</u> 「きいちゃん」	自分も家族にとってかけがえのない存在である ことに気づき、家族の一員としての役割を果た そうとする心情を育てる。	人権教育、障害 者理解、高齢者 福祉 社会、技術・家庭	④障害者「障害者 問題を考える学 習の指導例示」
	中学校第三学年	⑤ <u>【ともに生きる社</u> <u>会の実現】</u> C(12) <u>社会参画、</u> <u>公共の精神</u> 「No Charity, but a Chance!」	自分たちが生活する社会に自ら進んで参画し、 よりよい社会を実現していこうとする実践意欲 を育てる。	人権教育、障害 者理解、高齢者 福祉社会、保健 体育、総合的な 学習の時間	④「バリアフリ ー、ノーマライゼ ーションに関す る学習の指導例 示」
		⑥ <u>【家族への敬愛】</u> C(14) <u>家族愛、家</u> <u>庭生活の充実</u> 「一冊のノート」	一冊のノートに書かれた祖母の苦悩や不安、家 族への思いに気付く姿をとおして、祖父母への 敬愛を深め、家族の一員として慈しむ心情を養 う。	人権教育、障害 者理解、高齢者 福祉、技術・家 庭	③高齢者「高齢者 に関する指導例 示」
		⑦ <u>【いじめを許さな</u> <u>い心】</u> C(11) <u>公</u> <u>正、公平、社会正</u> <u>義</u> 「卒業文集最後の 二行」	いじめがいかに非情であるかを理解し、差別や 偏見を見抜き、人間として許されないことを許 さない態度を育てる。	「いじめ」と向 き合う	②子ども「いじめ や差別問題に関 する指導例示」
		⑧ <u>【互いの思いの伝</u> <u>え方】</u> B(9) <u>相互理</u> <u>解、寛容</u> 「思いを伝えるこ との難しさ」	よりよい人間関係を築くために相互理解と寛容 について理解を深め、自分の思いを適切に伝え、 相手の思いを素直に取り入れようとする実践意 欲を養う。	「いじめ」と向 き合う 国語 数学 特別活動	②子ども「いじめ や差別問題に関 する指導例示」
		⑨ <u>【本当の友情とは</u> <u>】</u> B(8) <u>友情、</u> <u>信頼</u> 「違うんだよ、健 司」	友情の尊さを理解するとともに、友達をよき理 解者として心から信頼し、互いに励まし高め合 い、協力し合おうとする態度を育てる。	人権教育、障害 者理解、高齢者 福祉、	③高齢者「高齢者 に関する指導例 示」
		⑩ <u>【人類愛、つなが</u> <u>る命】</u> C(18) <u>国際</u> <u>理解、国際貢献</u> 「命のランジッ トビザ」	国際的視野に立ち、人類愛について理解を深 め、世界の平和と人類の幸福に貢献しようとし る心情や態度を育てる。	いのちの大切さ 働くことの意義 人権教育、障害 者理解、高齢者 福祉国際理解 先人に学ぶ	⑦外国人「相互理 解を目的とする 指導例示」
		⑪ <u>【生きていること</u> <u>の奇跡】</u> D(19) <u>生命の尊さ</u> 「エリカー奇跡の いのち」	生命の尊さを理解し、かけがえのない自他の生 命を尊重する態度を養う。	いのちの大切さ 人権教育、障害 者理解、高齢者 福祉、国際理解 社会	⑦外国人「相互理 解を目的とする 指導例示」
		⑭ <u>【自分を抑える</u> <u>力】</u> A(2) <u>節度、</u> <u>節制</u> 「ある朝のできご と」	節度を守り節制に心掛けた安全で調和のある生 活を重んじ、自己の欲望や衝動を抑えた行動を とろうとする判断力を育む。	情報モラル 安全に生きる 技術・家庭 特別活動	⑪インターネット による人権侵 害「インターネッ トによる人権侵 害に関する指導 例示」
		⑮ <u>【相手の気持ちを</u> <u>考える】</u> B(9) <u>相</u> <u>互理解、寛容</u> 「言葉の向こう に」	それぞれの立場を尊重し、いろいろなものの見 方や考え方があつたことを理解して、寛容の心 をもとうとする態度を育てる。	情報モラル 国語 技術・家庭	⑪インターネット による人権侵 害「インターネッ トによる人権侵 害に関する指導 例示」

①⑨	【豊かな人権感覚】C(11) 公正、公平、社会正義 「命の大切さ」	自分の立場のみ主張するのではなく、他者に目を向け、差別や偏見のない社会の実現に努めようとする態度を育てる。	人権教育、障害者理解、高齢者福祉、社会	④障害者「障害者問題を考える学習の指導例示」
②①	【公共の場での心構え】C(12) 社会参画、公共の精神 「自分・相手・周りの人」	公共の場での心構えを理解し、さらに一人ひとりが協力して、誰もが安心して生活できる社会をつくっていかうとする意欲を育てる。	人権教育、障害者理解、高齢者福祉数学、美術	①女性「社会における性的役割分業について考えさせる指導例示」 ③高齢者「高齢者に関する指導例示」 ④「バリアフリー、ノーマライゼーションに関する学習の指導例示」
②⑤	【人を好きになる】B(8) 友情、信頼 「ゴリラのまねをした彼女を好きになった」	異性への理解を深め、相手の内面的なよさに目を向け、互いを向上させようとする心情を育成する。	保健体育 総合的な学習の時間	①女性「学校における性的役割分業について考えさせる指導例示」
③①	【世界平和を考える】C(18) 国際理解、国際貢献 「本とペンで世界を変えよう」	国際的な視野に立って、世界の平和と人類の幸福に貢献しようとする心情を育てる。 (＊教育を受ける権利についての内容が教科書に記載されている)	国際理解 外国語 総合的な学習の時間	②子ども「児童の権利に関する条約に関する指導例示」
③③	【よりよく生きる】D(22) よりよく生きる喜び 「世界を動かした美」	さまざまな環境の中で人間としてよりよく生きようとすることの大切さを学び、自分の生き方についての考えを深める。(ユニセフ親善大使の活動)	人権教育、障害者理解、高齢者福祉国際理解 外国語	⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」

表 23 学研の分析結果一覧

資料名	学年	教材番号	主題：【 】 内容項目：アルファベットは四つの視点、() は内容項目の番号 教材名：「 」	ねらい	現代的な課題や他教科・領域との関わり、テーマや重点事項等	人権課題との関連
みんなのどうとく 1年	小学校第一学年	②	【よいことをする】A(1) 善悪の判断、自律、自由と責任 「はりきりいちねんせい」	よいことと悪いことの区別をし、自分がよいと思ったことを進んで行おうとする態度を養う。	いじめ防止	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑤	【あたたかいこころ】B(6) 親切、思いやり 「はやとのゴール」	相手のことを考えて、優しく接することの大切さがわかり、親切な行為をしていこうとする態度を養う。	福祉に関する教育 (高齢者)	③高齢者「高齢者に関する指導例示」
		⑦	【たのしいがっこう】C(14) よりよい学校生活、集団生活の充実 「めだかのめぐ」	みんなが助け合うと楽しい学校生活を送ることができることがわかり、自分もみんなのためにできることを頑張つてやろうとする態度を育てる。	いじめ防止	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑧	【みんなとたのしく】C(11) 公正、公平、社会正義 「じゃんけんぼん」	自分の好き嫌いにとらわれずによく考えて行動することのよさに気付き、誰に対しても公正、公平に接しようとする心情を育てる。	いじめ防止	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑫	【じぶんのこと】A(4) 個性の伸長 「ぼくのこと きみのこと」	自分の長所に気付き、自分のよさを伸ばしていこうとする心情を育てる。	いじめ防止	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑭	【みんないっしょに】C(11) 公正、公平、社会正義 「げんきなてらくんと」	誰にでも公正、公平な態度で接することのよさに気付き、違いにとらわれず行動しようとする心情を育てる。	いじめ防止	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑮	【ことばがつうじなくても】C(16) 国際理解、国際親善 「となりのジェニーちゃん」	他国の人々に親しみ、進んで関わり、よりよい関係を築こうとする心情を育てる。	いじめ防止 国際理解教育	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」 ⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
		⑳	【しんせつにする気持ちがいい】B(6) 親切、思いやり 「はしの上のおおかみ」	親切にしたときの気持ちよさを知り、誰に対しても思いやりの心をもって接しようとする心情を育てる。	いじめ防止	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		㉕	【たいせつなやくそく】C(10) 規則の尊重 「みっちゃんのやくそく」	情報機器を使うときに大切にしたいことを考えることを通して、約束やきまりをしつかりと守ろうとする心情を育てる。	情報モラル	⑪インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」
		㉙	【よいこととわるいこと】A(1) 善悪の判断、自律、自由と責任 「うんどうぐつ」	間違っていると感じることを見過ごさず、よいと思うことを進んで行うための判断力を育てる。	いじめ防止	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」

みんなの どうとく 2年	小学校 第一学年	③	【だれとでもいっしょに】C(11)公正、公平、社会正義 「およねいりすさん」	自分たちとの違いを理由に仲間に入れずに遊んでも、相手ばかりでなく自分も楽しい気持ちになれないことに気付くことを通して、友達が苦手なことはみんなで助け合いながら一緒に遊ぶ方がずっと楽しい気持ちになれるという心情を育てる。	いじめ防止	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑤	【あいさつのちから】B(8)礼儀 「青いアルバム」	「おはよう」「こんにちは」などの挨拶には、自分と相手の心をつなぐ不思議な力があることが分かり、挨拶をしてくれた人の気持ちを想像したり、自分なりの気持ちをこめて挨拶をしたりしようとする心情を育てる。	国際理解教育	⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
		⑩	【正しいと思うことをする】A(1)善悪の判断、自律、自由と責任 「メイとケンプ」	よいことと悪いことを区別し、良心に従ってよいことを進んで行おうとする判断力を育てる。	いじめ防止	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑮	【いろいろな国のようす】C(16)国際理解、国際親善 「行ってみよう」	世界には様々な食べ物や建物等があることや、様々な動物がいることに気付くことを通して、他国の人々や文化に親しもうとする心情を育てる。	国際理解教育	⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
		⑳	【やるべきことをしっかりと】A(5)希望と勇気、努力と強い意志 「おらもいしやになる」	やらなければならない勉強や仕事をがんばることが、自分だけではなく家族や友達にとってもよいことに気付き、くじけず最後までしっかりと努力しようとする態度を養う。	いじめ防止	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		㉕	【分けへだてのない心】C(11)公正、公平、社会正義 「つくえふき」	差別された側の心情を共感的に理解することを通して、自分と相手との関係だけで判断してはならないという心情を育てる。	いじめ防止	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		㉖	【せかいのなかま】C(16)国際理解、国際親善 「せかいのなかまと 石川佳純」	身近な出来事や衣食住の中にある他国の文化などに気付き、他国の人々や文化に親しむ心情を育てる。	国際理解教育	⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
		㉗	【いっしょにあそぼう】B(6)親切、思いやり 「公園のおにごっこ」	自分より幼い子に対して、相手の気持ちを自分なりに理解し、親切な行為を行うことを通して、相手の喜びを自分の喜びとして受け入れようとする心情を育てる。	いじめ防止 福祉教育（ <u>幼い障害者との関わり</u> ）	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」 ④障害者「障害者問題を考える学習の指導例示」
みんなの どうとく 3年	小学校 第三学年	①	【わかり合える友】B(9)友情、信頼 「貝がら」	相手の身になって考え、信頼関係を築き、困っている時などにお互い助け合おうとする心情を育てる。	いじめ防止	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑥	【ちがいにとまどわないで】C(16)国際理解、国際親善 「アメリカから来たサラさん」	外国の人々や文化を尊重する心を持ち、世界の人々と理解し合おうとする心情を育てる。	いじめ防止 国際理解教育	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」 ⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」

		⑧	【正しいことは自しんをもって】 A(1) 善悪の判断、自律、自由と責任 「あと、ひと言」	相手に関係なく、自分の正しいと思ったことは自信をもって行おうとする態度を養う。	いじめ防止	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑩	【進んで助けよう】B(9) 友情、信頼 「明るくなった友だち」	どんな友達であっても互いに理解し、困っているときには進んで助けようとする判断力を育てる。	いじめ防止	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑬	【学級や学校をあいする心】C(14) よりよい学校生活、集団生活の充実 「なかよしポスト」	級友や先生との関わりの中で、互いに協力し励まし合うことの大切さについて多面的に考え、楽しい学級をつくろうとする道徳的実践意欲を高める。	いじめ防止	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑳	【正しく強い心】C(11) 公正、公平、社会正義 「しんぱんは自分たちで」	誰に対しても、公正、公平な態度で接することの大切さに気付き、進んで正義を実現しようとする判断力を育てる。	いじめ防止	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		㉔	【言われたときの心】B(6) 親切、思いやり 「ぼかぼか言葉」	動作化や役割を演じるといった、体験的に理解する活動を通して、言葉の裏にある相手を思いやる心の大切さに気付き、言葉を適切に使うようとする心情を育てる。	いじめ防止	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		㉕	【だれもが住みやすい暮らし】C(11) 公正、公平、社会正義 「パラリンピックにねがいをこめて」	障害の有無にかかわらず誰もが住みやすい社会の大切さに気付き、誰に対しても分け隔てなく接しようとする心情を育てる。	福祉に関する教育 (パラリンピック)	④障害者「バリアフリー、ノーマライゼーションに関する学習の指導例示」
		㉘	【支え合って生きること】C(16) 国際理解、国際親善 「メッセージ」	国や文化が違っていても、互いを思い、助け合っていることに気付き、それらを大切にしながら国際親善に努めようとする心情を育てる。	国際理解教育	⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
		㉙	【安全にくらすために】C(11) 規則の尊重 「家のパソコンで」	危険から身を守るために約束やきまりがあることを考えさせ、自分勝手な行動を慎み、約束やきまりを守って安全に過ごそうとする態度を養う。	情報モラル	⑪インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」
みんなの道徳 4 年	小学校第四学年	㉚	【いやだと言えるように】A(1) 善悪の判断、自律、自由と責任 「言い出せなくて」	正しいと判断したことは、勇気をもって行う道徳的実践意欲を高める。	いじめ防止	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		④	【幸せな社会を目指して】C(12) 公正、公平、社会正義 「ヘレン・ケラー物語」	公正、公平な社会の実現をめざすことの大切さに気付き、誰に対しても分け隔てなく接しようとする判断力育てる。	福祉に関する教育	④障害者「障害者問題を考える学習の指導例示」
		⑦	【どちらが正しいのか】A(1) 善悪の判断、自律、自由と責任 「クラスたいこう全員リレー」	正しいと判断したことを行動に移す大切さに気付き、様々な学習や生活場面で、主体的に判断し、判断したことを実行していこうとする態度を養う。	いじめ防止	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」

		⑨	【よりそう心】 B(6)親切、思いやり 「心の信号機」	相手の気持ちを思いやり、自分にできることは何か考えて進んで親切な行いをしようとする判断力を育てる。	福祉に関する教育 (障害児との関わり)	④障害者「障害者問題を考える学習の指導例示」
		⑪	【深く思い合う友達】B(9)友情、信頼 「泣いた赤おに」	相手を深く思うことについて多面的・多角的に考え、自分が目指す友情観を見出すことで、友情について道徳的実践意欲を高める。	いじめ防止	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑭	【家族の一員として】C(14)家族愛、家庭生活の充実 「お母さんのせい求書」	父母や祖父母が日々、愛情をもって育ててくれていることに気づき、感謝の気持ちを持ち、自分も家族の一員であることを自覚し、家庭生活に積極的に関わろうとする態度を養う。		①女性「家庭における性的役割分業について考えさせる指導例示」
		⑮	【正しいことは自信をもって】A (1)善悪の判断、自律、自由と責任 「友達が泣いている」	いじめを許さないという意味を持ち、正しいと思うことを主体的に判断し、自信をもって実行していこうとする態度を養う。	いじめ防止	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑰	【他国の文化にふれてみよう】 C(17)国際理解、国際親善 「国のちがいをこえて」	自国と他国の文化の共通点や相違点に気付くことを通して、自分も国際理解に関心をもち、国際親善に努めようとする心情を育てる。	国際理解教育	⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
		⑳	【好ききらいにとらわれない】 C(12)公正、公平、社会正義 「えっ、どうして」	好き嫌いとらわれないで生活することの大切さに気づき、誰に対しても公正・公平な態度で接しようとする心情を育てる。	いじめ防止	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		㉗	【他国の人々と交流】C(17)国際理解、国際親善 「アメリカとの出会いジョン万次郎のぼうけん」	自国のために力を尽くした人がいたことを知り、自分も国際親善に努めようとする心情を育てる。	国際理解教育	⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
		㉘	【それでも言える？】A(1)善悪の判断、自律、自由と責任 「カマキリ」	よく考えて正しいと判断したことは、周りに流されることなく、自信と責任をもって行おうとする実践意欲を高める。	情報モラル	⑩インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」
		㉙	【ゆるす心の広さ】B(10)相互理解、寛容 「へらぶなつり」	広い心で自分と異なる人の立場を受け入れようとする判断力を育てる。	いじめ防止	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
みんなの道徳 5年	小学校第五学年	㉚	【かがやく自分】 A(4)個性の伸長 「ばんざい大きな花まる」	だれにでも長所や短所があり、自分の特徴を知って長所を積極的に伸ばそうとする心情を育てる。	いじめ防止	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑥	【限られた命、生命の尊さ】D(19)生命の尊重 「電池が切れるまで」	「死は悲しみだけを残すものでなく、より強く生きていく力を与えてくれるもの」という考え方に理解を深め、自分に与えられた命を精いっぱい生きていこうとする心情を育てる。	いじめ防止	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑨	【むかえるやさしさとは】B(7)親切、思いやり 「台湾からの転入生」	相手の置かれている状況を自分自身に置き換えて考え、思いやりの心を持ち、温かく親切に接しようとする心情を育てる。	いじめ防止 家庭との連携・集団・社会との関わり 社会の持続可能な発展 国際理解教育	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」 ⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」

		⑩	【異性への理解の深まり】B(10)友情、信頼「言葉のおくりもの」	日常生活のなかで、男女関係なく互いの立場や意見を尊重することで友情を深め、よさを認め、信頼し合いながら人間関係を築いていくための判断力を育てる。	いじめ防止	①女性「学校における性的役割分業について考えさせる指導例示」 ②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑫	【かけがえのない家族】C(15)家族愛、家庭生活の充実「ぼくがいるよ」	家族のなかでの自分の役割や家族を支えることについて考え、家族の一員として思いやり助け合って、進んで家族の役に立とうとする心情を育てる。	家庭との連携・集団・社会との関わり 福祉教育	①女性「家庭における性的役割分業について考えさせる指導例示」
		⑬	【くじけない心】A(5)希望と勇氣、努力と強い意志「ライバルは自分自身」	困難を乗り越えた先人(視覚障がい者)の生き方を通して、自分も高い目標を目指し、粘り強く努力しようと判断する力を高める。	福祉教育	④障害者「障害者問題を考える学習の指導例示」
		⑭	【世界とつながるかけ橋に】C(18)国際理解、国際親善「太平洋のかけ橋新渡戸稲造」	日本と世界との文化交流に尽力した先人の生き方から学ぶことを通して、他国の人々や文化について理解し、国際親善に努めようとする心情を育てる。	国際理解教育	⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
		⑮	【かけがえのない命】D(19)生命の尊重「母とながめた一番星」	自分の生命が多くの支えやつながりの中で守られている尊い生命であることを理解し、自分だけでなく全ての生命を大切にしていこうとする心情を育てる。	いじめ防止 生命の尊厳	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑯	【不正に立ち向かう強さ】C(13)公正、公平、社会正義「いじめをなくすために」	差別をすることや偏見をもつことが間違っていることについて改めて理解し、誰に対しても公正、公平な態度で接しようとする態度を養う。	いじめ防止	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑰	【判断に伴う責任の重さ】A(1)善悪の判断、自律、自由と責任「おもしろければいいの」	情報の発信者として、様々な立場の人に配慮しながら、正しい選択をして実践するための判断力を育てる。	情報モラル	⑪インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」
		⑱	【国境をこえて】C(17)伝統と文化の尊重、国や郷土を愛する態度「ペルーは泣いている」	世界の人々との交流を深め、親善に努めようとする態度を養い、それぞれの国の文化や伝統を認め合いながら、互いに尊重し合い助け合おうとする心情を育てる。	国際理解教育	⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
		①	【自分らしくかがやく】A(5)個性の伸長「自分は自分」	自分自身で自分のよさを見つめていくことを通して、短所を改善していこうするとともに、長所をさらに伸ばしていこうと判断する力を高める。	いじめ防止	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		②	【決まりを守る意味】C(12)規則の尊重「どんな心が見えますか」	法や決まりがなぜあるのかを理解し、自分の権利と義務、周りの人の権利と義務の相方のあり方を考えることにより、積極的に自らの義務を果たそうとする心情を育てる。		②子ども「児童の権利に関する条約に関する指導例示」
みんなの道徳 6年	小学校第六学年	⑧	【心づかいの尊さ】B(7)親切、思いやり「ある日、町の中で」	相手の立場に立って、自分にできることは何か考え、誰に対しても親切な行いをしようとする心情を育てる。	福祉教育	④障害者「障害者問題を考える学習の指導例示」

		⑩	【つながる命】 D(19)生命の尊さ 「その思いを受け ついで」	生命のかけがえのなさを理解し、生命を尊 重しようとする心情を育てる。(高齢者の物 語)		③高齢者「高齢 者に関する指導 例示」
		⑪	【あなたの立場と 私の気持ち】 B(11)相互理解、 寛容 「お別れ会」	自分とは異なる立場の意見にも謙虚に耳を 傾け、広い心でお互いを認めようとする態 度を養う。	いじめ防止	②子ども「いじ めや差別問題に 関する指導例 示」
		⑫	【世界で自分を生 かす道】C(18)国 際理解、国際親善 「米作りがアフリ カを救う」	坪井さんの、米作りを広めてほしいという 思いを考えることで、他国の人々や文化に ついて理解し、日本人としての自覚をもっ て国際親善に努めることへの意欲を高める。	国際理解教育	⑦外国人「相互 理解を目的とす る指導例示」
		⑮	【真の友情】 B(10)友情、信頼 「ロレンゾの友 達」	互いに信頼し、互いに高め合いながら、友情 を深めようとする態度を育て、本当の友達 ならどうするかについての判断力を育て る。	いじめ防止	②子ども「いじ めや差別問題に 関する指導例 示」
		⑰	【自分の心に誠実 に】A(2)正直、誠 実 「のりづけされた 詩」	自分の弱い心からくる過ちに気づき、誠実 に生きようとする心情を育てる。	情報モラル	⑪インターネット による人権侵 害「インターネ ットによる人権 侵害に関する指 導例示」
		⑱	【異性との信頼関 係】B(10)友情、 信頼 「ひとみと厚」	ひとみの複雑な思いを考えることで、友達 と互いに信頼し、学び合って友情を深め、異 性についても理解しながらよりよい人間関 係を築いていこうとする意欲を高める。	いじめ防止	②子ども「いじ めや差別問題に 関する指導例 示」
		⑳	【責任と規律ある 行動】A(1)善悪の 判断、自律、自由 と責任 「会話のゆくえ」	物事の善悪についての的確に判断し、集団と しての規則やルールを守ることが大切であ ることを知り、責任と規律ある行動を取ろ うとする態度を養う。	いじめ防止 情報モラル	②子ども「いじ めや差別問題に 関する指導例 示」 ⑪インターネット による人権侵 害「インターネ ットによる人権 侵害に関する指 導例示」
		㉑	【わかり合う喜 び】B(11)相互理 解、寛容 「ブランコ乗りと ピエロ」	「自分だけが正しい」と思わずに、相手の思 いや考えを理解し、尊重していくことの重 要さがわかり、自分とは意見や立場が異な る人に対しても、謙虚な心で接していこう とする心情を育てる。	いじめ防止	②子ども「いじ めや差別問題に 関する指導例 示」
中学生の道徳明日への扉1年	中学校第一学年	㉒	【思いを形に】 B(7)親切、思いや り 「行為の意味」	心の優しさは行為となって現れた時に実を 結ぶことを認識し、相手の立場に立って思 いやり、誰に対しても親切にしようとする 実践意欲を高める。	いじめ防止	②子ども「いじ めや差別問題に 関する指導例 示」
		④	【公正に考えると は】C(11)公正、公 平、社会正義「うわ さで決めるの？」	周りの人たちの噂や、不確実な情報を鵜呑 みにせず、自分の頭で考え、真実を見つけ る判断力を育てる。	いじめ防止 情報モラル	②子ども「いじ めや差別問題に 関する指導例 示」 ⑪インターネット による人権侵 害「インターネ ットによる人権 侵害に関する指 導例示」
		⑦	【かけがえのない 家族】C(14) 家族愛、家庭生活 の充実 「黒い弁当」	成長を願い深い愛情で育てられていること に気づき、父母や祖父母に対する感謝や敬 愛の心情を育てる。		③高齢者「高齢 者に関する指導 例示」

⑨	【誠実な生き方】 A(1) 自主、自律、 自由と責任 「裏庭での出来事」	責任ある行動とは自ら考え、判断し、実行することであることに気付き、自ら判断できる力を育てる。	いじめ防止	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
⑫	【希望をもち、前向きに生きる】 D(22) よりよく 生きる喜び 「いっぱい生きる全盲の中学校教師」	困難や挫折を乗り越え、人間としての誇りをもって、前向きに生きようとする意欲を高める。	命 共生社会	④障害者「バリアフリー、ノーマライゼーションに関する学習の指導例示」
⑬	【自らの役割を果たす日本人】 C(18) 国際理解、 国際貢献 「真の国際人 嘉納治五郎」	世界の中の日本人としての自覚をもち、国際的視野に立って、世界の平和と人類の発展に貢献しようとする心情を育てる。	伝統と文化	⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
⑭	【自分の行動に責任を】A(1) 自主、自律、自由と責任 「ネット将棋」	自ら選択したどんな小さな行為にも責任があることを認識し、望ましい行動を選択する判断力を育てる。	情報モラル	⑪インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」
⑰	【心の弱さを乗り越える】A(2) 節度、節制 「日曜日の朝に」	自分の軽はずみな行動が招く危険や周りへの迷惑に対して、十分配慮し、節度をわきまえようとする判断力を育てる。	情報モラル	⑪インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」
⑰	【輝かせる命】 D(19) 生命の尊さ 「たとえ僕に明日はなくても」	生きることの尊さ・素晴らしさ(進行性筋萎縮症患者の生き方)に気付き、かけがえのない生命を輝かせようと精一杯生きようとする実践意欲を高める。	命	④障害者「バリアフリー、ノーマライゼーションに関する学習の指導例示」
⑳	【相手の心を広く受けとめる 森繁久彌】B(9) 相互理解、寛容 ふと目の前に	それぞれの個性(視覚障害)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、寛容な心をもち、謙虚に他に学ぶようとする心情を育てる。	共生社会	④障害者「障害者問題を考える学習の指導例示」
㉓	【誰にとっても公平な社会】C(11) 公正、公平、社会正義 「公平とはなんだろう」	公平な社会を作るために、物事の是非を見極め、積極的に差別や偏見をなくそうとする態度を養う。	いじめ防止	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
㉔	【相手のよさを認め合う】B(8) 友情、信頼 「クラスメイト」	異性間においても、同性間と同様に相手のものの見方や考え方を理解し、互いに相手のよさを認め合おうとする態度を養う。		①女性「学校における性的役割分業について考えさせる指導例示」
㉔	【友情を深めるために】B(10) 友情、信頼 「吾一と京造」	友情のあり方について様々な角度から考えを深め、より一層深い友情を構築しようとする態度を養う。	いじめ防止	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
㉔	【人類の発展に貢献する】C(18) 国際理解、国際貢献 「エルトウルル号の遭難」	日本人としての誇りをもって、同じ人間として尊重し合い、世界の平和と人類の発展に貢献する実践意欲を高める。	命	⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」

中学生の道徳明日への扉2年	中学校第一学年	②	【人を思いやる心】B(6)思いやり、感謝 「旗」	他者の立場を尊重しながら親切にし、いたわり励ます生き方のすばらしさに気づき、互いに他を思いやる心情を育てる。	いじめ防止	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		④	【差別や偏見のない公平な心】C(11)公正、公平、社会正義 「ソムチャイ君の笑顔」	誰に対しても公正・公平に接することの大切さについての自覚を深め、差別や偏見のない社会の実現に努めようとする心情を育てる。	いじめ防止 国際理解教育	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」 ⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
		⑦	【幸せを願う友情】B(8)友情、信頼 「サキとタク」	悩みや葛藤を乗り越え、相手に対する理解を深め合うとともに、相手を尊敬し、幸せを願う心情を育てる。	いじめ防止	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑩	【寛容の心をもつ】B(9)相互理解、寛容 「言葉の向こうに」	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て、寛容の心をもち、謙虚に他に学ぶようとする心情を育てる。	いじめ防止 情報モラル	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」⑩インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」
		⑬	【住みよい社会の実現】C(12)社会参画、公共の精神 「未来から来たおじいさん」	社会で起こっている様々な問題（少子高齢化）に目を向け、自分たちが生きていくためにどのような行動をするべきか判断する力を育てる。	福祉教育 社会の持続可能な発展に関する教育	③高齢者「高齢者に関する指導例示」
		⑮	【探究心を形にする】A(5)真理の探究、創造 「ものづくり」	学問や科学技術に貢献した人々の探究心を支えたものについて考えることで、工夫してよりよいものを創造していこうとする態度を養う。	福祉教育	④障害者「バリアフリー、ノーマライゼーションに関する学習の指導例示」
中学生の道徳明日への扉3年	中学校第二学年	⑭	【人間としての誠意と誇り】D(22)よりよく生きる喜び 「償い」	人間としての誇りを失わず、過ちや罪に対して、精一杯の誠意をもって生きていこうとする態度を養う。	命	⑨刑を終えて出所した人「刑を終えて出所した人に関する指導例示」
		②	【心をつなぐありがとう】B(6)思いやり、感謝 「『ありがとう。』の不思議な力」	「ありがとう」と言われ心とむ思いを手掛かりとし、相互に相手を思いやる心情を育てる。	国際理解教育	⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
		④	【人類の幸福を願う心】C(18)国際理解、国際貢献 「国際協力師 山本敏晴」	国際的な視野に立って、国際社会の中での日本人としての自覚をもち、世界平和と人類の幸福に貢献しようとする実践意欲を高める。	国際理解教育 社会の持続可能な発展に関する教育 キャリア教育	⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
		⑧	【規律ある住みよい社会】C(10)遵法精神、公德心 「インターネットと共に」	法やきまりの意義を理解し、情報社会や社会生活の中で、自分の義務を果たすことで、規律ある安定した社会をつくらうとする判断力を育てる。	いじめ防止 情報モラル	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」⑩インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」
		⑪	【互いの立場の尊重】B(9)相互理解、寛容 「笛」	自分と異なる考えや立場を受け止め、相手の多様な見方、考え方から学びながら、自分に生かし、協同して問題を解決していこうとする判断力を育てる。	いじめ防止	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」

⑬	【 <u>温かい心に触れて</u> 】B(6) <u>思いやり、感謝</u> 「電車の中で」	<u>思いやりある行動をとるとき心の動きを考え、相手の立場に立って温かく接していこうとする心情を育てる。(高齢者・障害者)</u>	<u>福祉に関する教育</u>	③高齢者「高齢者に関する指導例示」 ④障害者「障害者問題を考える学習の指導例示」
⑯	【 <u>家族の絆</u> 】C(14) <u>家族愛、家庭生活の充実</u> 「一冊のノート」	<u>家族との関わりや、家族の在り方について考えを深め、家族の一員としての自覚をもって充実した家庭生活を築こうとする心情を育てる。</u>	<u>福祉に関する教育</u>	③高齢者「高齢者に関する指導例示」
㉑	【 <u>集団生活の充実</u> 】C(15) <u>よりよい学校生活、集団生活の充実</u> 「私たちの合唱コンクール」	<u>集団としての目標や意義を理解し、集団の在り方について考え、集団生活の向上に努める態度を養う。</u>	<u>いじめ防止</u>	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
㉒	【 <u>互いの個性や立の尊重</u> 】B(9) <u>相互理解、寛容場</u> 「どうして？」	<u>それぞれの個性や立場を尊重し、互いの良さを認め謙虚に学び合い、高め合おうとする態度を養う。</u>	<u>いじめ防止</u>	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
㉓	【 <u>節度ある生活</u> 】A(2) <u>節度、節制</u> 「便利なスマホ使い方次第で」	<u>日常生活の一部となった情報機器への過度の依節度ある生活で生活のリズムを崩すことの危険性を認識し、節度を守り効果的に活用するための適切な判断力を育てる。</u>	<u>情報モラル</u>	⑪インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」
㉔	【 <u>よりよい国際社会を築く</u> 】C(18) <u>国際理解、国際貢献</u> 「足元からできること」	<u>世界の中の日本人としての役割と責任を自覚し、相互に尊重し合う中で、よりよい国際社会を築こうとする実践意欲を高める。</u>	<u>国際理解教育</u> <u>社会の持続可能な発展に関する教育</u>	⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
㉕	【 <u>正義と公正を重んじる</u> 】C(11) <u>公正、公平、社会正義</u> 「卒業文集最後の二行」	<u>正義と公平さを重んじ、自分の弱さを認めつつも、誰に対しても公平に接し、差別や偏見のない世界の実現を願う心情を育てる。</u>	<u>いじめ防止</u>	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
㉖	【 <u>温かい人間愛</u> 】B(6) <u>思いやり、感謝</u> 「五井先生と太郎」	<u>思いやりの心の根底には他者への深い理解と共感があることに気付き、温かい人間愛の精神を深めようとする心情を育てる。</u>	<u>いじめ防止</u> <u>福祉に関する教育</u>	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」 ④障害者「障害者問題を考える学習の指導例示」
㉗	【 <u>立ち向かう勇氣</u> 】A(4) <u>希望と勇氣、克己と強い意志</u> 「スポーツの力 佐藤真海」	<u>強い意志の力で自分の弱さに打ち勝ち、困難を乗り越えようとする実践意欲を高める。</u>	<u>福祉に関する教育</u>	④障害者「バリアフリー、ノーマライゼーションに関する学習の指導例示」
㉘	【 <u>勤労を通しての社会貢献</u> 】C(13) <u>勤労</u> 「『血の通った義足』を作りたい」	<u>勤労の意義を理解し、働くことを通して社会に貢献できること自覚し、自らも実践しようとする意欲を高める。</u>	<u>福祉に関する教育</u> <u>キャリア教育</u>	④障害者「障害者問題を考える学習の指導例示」
㉙	【 <u>世界の平和に貢献する</u> 】C(18) <u>国際理解、国際貢献</u> 「杉原千畝の選択」	<u>人間の存在や価値についての理解を深め、世界平和に貢献する行動を自らとるための判断力を育てる。</u>	<u>国際理解教育</u> <u>キャリア教育</u>	⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」

表 24 廣済堂あかつきの分析結果一覧

資料名	学年	教材番号	主題：【 】 内容項目：アルファベットは四つの視点、 ()は内容項目の番号 教材名：「 」	ねらい	現代的な課題や他教科・領域との関わり、テーマや重点事項等	人権課題との関連
みんなでかながえ、はなしあうしようがくせいのどうとく1	小学校第一学年	②①	【友達と仲良く助け合う】B(9)友情、信頼「およねいりすさん」	りすさんを残して島に行ったみんなの思いを共感的に理解することを通して、みんなと仲良くした方が楽しいことに気付き、友達と仲良くし、助け合う道徳的心情を育む。	学級活動 いじめ防止の指導、人権教育	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		②②	【よいこと悪いことを区別する】A(1) 善悪の判断、自律、自由と責任「けいじばんのらくがき」	ごりおくんにいじわるされたばんくんの判断と行動の問題について考えることを通して、よいことと悪いこととの区別をする道徳的判断力を高める。	学級活動 情報モラル教育 いじめ防止の指導、人権教育	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」 ⑪インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」
		②⑤	【他国の人々に親しむ】C(16) 国際理解、国際親善「せかいが一つに」	オリンピックやパラリンピックの写真から、世界には国籍や人種の異なる様々な人々がいることと、その違いを越えてスポーツを通じて交流することのよさに気付くことを通して、他国の人々や文化に親しむ道徳的心情を育む。	体育科 国際理解教育	⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
		②⑥	【誰とでも同じように】C(11) 公正、公平、社会正義「ちいちゃんとブルくん」	ちいちゃんがブルくんに謝る理由を考える学習を通して、自分の好き嫌いとらわれず、誰とでも分け隔てなく接しようとする道徳的心情を育む。	学級活動 いじめ防止の指導、人権教育	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		③⑩	【友達を大切に思う心】B(9) 友情、信頼「二わのことり」	迷いながらもやまがらの家に飛んでいったみそさざいの心の動きと決断について考えることを通して、友達を大切に思う心を共感的に理解し、友達と仲良くしようとする道徳的实践意欲を培う。	国語科 学級活動 いじめ防止の指導、人権教育	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
みんなで考え、話し合う小学生のどうとく2	小学校第二学年	⑥⑥	【みんなのために働くこと C(12) 勤労、公共の精神「みんなのニュースがかり」	みんなが怒ったわけを考えて、もう一度喜んでもらえるニュースを書き直したけいすけ君の姿から、誰かのために働くことのよさに気付き、進んでみんなのために働き、役に立とうとする道徳的实践意欲を培う。	生活科 学級活動 学校行事 情報モラル教育	⑪インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」
		⑥⑭	【家族の役に立つ】C(13) 家族愛、家庭生活の充実「おばあちゃんのおふろ」	手伝いをしている気持ちになったまりこの心を共感的に理解することを通して、家族の役に立つことのよさを感じ、家族を敬愛し、進んで手伝いなどをして家族の役に立とうとする道徳的实践意欲を培う。	学校行事 福祉教育	③高齢者「高齢者に関する指導例示」
		⑥⑳	【言葉の力】B(8) 礼儀「ふわふわことばちくちくことば」	「ふわふわ言葉」と「ちくちく言葉」から受ける印象を自分の生活を振り返りながら考えることを通して、言葉には大きな力があることに気付き、気持ちのよい言葉遣いに心掛け、人と明るく接しようとする道徳的实践意欲を培う。	学級活動 いじめ防止の指導、人権教育	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑥㉑	【国際的なつながり】C(16) 国際理解、国際親善「せかいが一つながっている」	写真を手掛かりに日本に入ってきている外国のものによって日本の生活が変わったことに気付くことを通して、他国の文化に親しみ、国際的な交流を大切にする道徳的心情を育む。	国際理解教育 伝統文化教育	⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
		⑥㉒	【よいと思うことを行う勇気】A(1) 善悪の判断、自律、自由と責任「カメタの なみだ」	勇気を出してコンスケに「いっしょになかよくあそぼう。」と言ったカメタの思いを共感的に理解することを通して、よいことと悪いことを区別し、よいと思うことを進んで行う道徳的心情を育む。	学級活動 いじめ防止の指導、人権教育	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」

みんなで作え、話し合う小学生のどうとく 3	小学校第三学年	②⑨	【えこひいきしない】C(11) 公正、公平、社会正義 「だれにたくさんあげようかな」	うさぎくんのケーキの分け方について考えることを通して、自分の好き嫌いにとらわれずに公正、公平に接する道徳的判断力を高める。	算数科 学級活動 いじめ防止の指導、人権教育	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		③⑩	【友達と仲良く助け合う】B(9) 友情、信頼 「森のともだち」	みんなを残して逃げてしまったコンキチの思いについて考えることを通して、仲良く助け合うことのできる友だちを大切にする道徳的心情を育む。	学級活動 いじめ防止の指導、人権教育	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		②	【真心のこもった礼儀】B(8) 礼儀 「電話のおじぎ」	おばあちゃんの「電話のおじぎ」についての晶子ちゃんや洋一君の捉え方の変化について考えることを通して、お辞儀に込められた思いに気づき、礼儀を大切に、真心をもって接していこうとする道徳的实践意欲を培う。	国語科 学級活動	③高齢者「高齢者に関する指導例示」
		⑥	【友達と分かり合う】B(9) 友情、信頼 「貝がら」	「ぼく」と中山君の関わりについて考えることを通して、友達と分かり合うことのよさに気づき、友達と互いに理解し、信頼し、助け合うことを大切にする道徳的心情を育む。	図画工作科 学級活動 いじめ防止の指導、人権教育	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑪	【勇気をもって正しいことを】A(1) 善悪の判断、自律、自由と責任 「よわむし太郎」	殿様の前に立ち上がった太郎の姿を通して、正しいと思ったことをやり通すことの大切さについて考え、正しいと判断したことは、自信をもって行う道徳的態度を養う。	学級活動 いじめ防止の指導、人権教育	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑩⑫	【家族の一員としての自覚】C(14) 家族愛、家庭生活の充実 「ぼくがいるよ」	お母さんのために自分のできることをしようとした「ぼく」の気持ちを共感的に理解することを通して、家族の一員としての自覚をもち、家族と協力し合い楽しい家庭をつくっていこうとする道徳的实践意欲を培う。	学級活動 家庭との連携 食育 健康教育	①女性「家庭における性的役割分業について考えさせる指導例示」
		⑫	【家族を敬愛し協力する】C(14) 家族愛、家庭生活の充実 「ブラッドレーのせいきゅう書」	お母さんの請求書からブラッドレーが気付いたことを共感的に理解することを通して、家族を敬愛し、家族の一員として、家庭生活に積極的に関わろうとする道徳的態度を養う。	学級活動 家庭との連携	①女性「家庭における性的役割分業について考えさせる指導例示」
		⑫	【正しいと思うことを行う】A(1) 善悪の判断、自律、自由と責任 「きよしのなやみ」	悩んでいるきよしの心の葛藤について考えることを通して、その気持ちを共感的に理解し、正しいと判断したことを自信をもって行う道徳的判断力を高める。	国語科 総合 学級活動 情報モラル教育 法教育	⑪インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」
		⑫	【思いやりの心】B(6) 親切、思いやり 「落ちていたきっぷ」	困っているおばあさんを想像してじっとしていられず切符を届けた明子の思いを共感的に理解することを通して、相手のことを思いやり、進んで親切にしようとする道徳的实践意欲を培う。	学級活動	③高齢者「高齢者に関する指導例示」
		⑫	【公正、公平な態度】C(12) 公正、公平、社会正義 「母のせなかー 渋沢 栄一」	どんな人にも平等に接する母親を見ていた渋沢栄一の心の変化について考えることを通して、誰に対しても分け隔てをせず、公正、公平に接する道徳的態度を養う。	学級活動 福祉教育 いじめ防止の指導、人権教育	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑫	【他国の文化に親しむ】C(17) 国際理解、国際親善 「青い目のお友だち」	青い目の人形を大切にしているみんなの思いについて考えることを通して、他国と交流することのよさに気づき、他国の文化に関心をもって親しむ道徳的心情を育む。	総合 学級活動 学校行事 伝統文化教育 国際理解教育	⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
		⑫	【親切にすることのよさ】B(6) 親切、思いやり 「拾ったりんご」	りんごを拾った時の気持ち（おばあさんが落としたりんごを拾う）を振り返るタクちゃんの心の変化を共感的に理解することを通して、親切にすることのよさを知り、思いやりの心を大切にする道徳的心情を育む。	学校行事	③高齢者「高齢者に関する指導例示」

みんなで考え、話し合う 小学生のどうとく 4	小学校第四学年	⑧	【目標のある生き方】A(5)希望と勇氣、努力と強い意志 「文字を書く喜び」	文字を書くことに喜びを見出した星野さんの生き方を支えていた思いについて考えることを通して、自分の目標に向かって、希望をもち、粘り強くやり抜こうとする道徳的実践意欲を培う。	図画工作科 体育科 学級活動 生命尊重教育 福祉教育	④障害者「バリアフリー、ノーマライゼーションに関する学習の指導例示」
		⑨	【本当の親切】B(6)親切、思いやり 「心と心のあく手」	母の話を聞いてはやとがとった行動について考えることを通して、単に手を差し伸べるだけではなく、時には温かく見守ることも思いやりの心の表れであることに気付き、相手の立場や状況をよく考えて親切にする道徳的判断力を高める。	総合（身の回りの高齢者とその暮らしを支える仕組みや人々）	③高齢者「高齢者に関する指導例示」
		⑭	【節度を守る】A(3)節度、節制 「少しだけなら」	お母さんとの約束を破りそうになったあつしの心の動きについて考えることを通して、生活の中で自分を律する力が必要であることに気付き、自分自身で考えて、度を過ぎることなく、節度のある生活を送ろうとする道徳的実践意欲を培う。	総合（情報化の進展とそれに伴う日常生活や社会の変化） 学級活動 情報モラル教育	⑪インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」
		⑮	【友達と助け合う】B(9)友情、信頼 「同じ仲間だから」	仲間外れにされそうになっている光夫に対しても子の心の動きについて考えることを通して、友達と互いに理解し、助け合っていくこうとする道徳的態度を養う。	体育科 学級活動 学校行事 体育的行事 いじめ防止の指導、人権教育	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑳	【他国の人々や文化に親しむ】C(17)国際理解、国際親善 「李さんのおひさまスープ」	李さんに対する夏海の心の動きについて考えることを通して、他国の人々や文化に親しみ、関心をもとうとする道徳的実践意欲を培う。	総合 外国語活動 食育 国際理解教育	⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
		㉒	【自律の心】A(1)善悪の判断、自律、自由と責任 「げんたの消しごむ」	本当のことを言うべきかどうかと迷う純の心の動きを共感的に理解することを通して、正しいと思ったことを自信をもって行う道徳的判断力を高める。	学級活動 いじめ防止の指導、人権教育	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		㉓	【正しい判断と勇氣】A(1)善悪の判断、自律、自由と責任 「正しいことは勇氣をもって」	いろいろな意見や身の回りにある例を想起しながら、自律的な判断や行動について考えることを通して、正しいと判断したことは、勇氣をもって行う道徳的態度を養う。	学級活動 いじめ防止の指導、人権教育	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		㉔	【公正、公平な社会】C(12)公正、公平、社会正義 「わたしにはゆめがある — マーティン・ルーサー・キング・ジュニア —」	人種差別に反対し、「非暴力主義」の活動を続けたマーティン・ルーサー・キング・ジュニアの生き方を支えていた思いについて考えることを通して、誰に対しても分け隔てをせず、公正、公平な態度で接する道徳的態度を養う。	学級活動 国際理解教育 平和教育（ESD） いじめ防止の指導、人権教育	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」 ⑦外国人「外国人差別に関する学習の指導例示」
		㉕	【かけがえのない生命】D(1)生命の尊さ 「人間愛の金メダル」	レース中にも関わらず人命救助を優先したキエル兄弟の決断について考えることを通して、かけがえのない生命の尊さを知り、生命あるものを大切にする道徳的心情を育む。	体育科 生命尊重教育 国際理解教育	⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」

<p>みんなで考え、話し合う 小学生の道徳 5</p>	<p>小学校第五学年</p>	⑨	<u>自律的な判断と行動 A(1) 善悪の判断、自律、自由と責任「金曜日の班活動」</u>	<u>委員会活動で起きた出来事の原因と問題の解決を考え、自律的な判断と責任のある行動の大切さに気付くことを通して、自分の意志で判断し、責任をもって行動する道徳的判断力を高める。</u>	学級活動 学校行事 <u>いじめ防止の指導、人権教育</u>	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑬	<u>いじめを許さない心 C(13) 公正、公平、社会正義「魚の世界」</u>	<u>魚の世界の話と筆者の体験から、いじめの残酷さやいじめをなくすために必要なことについて考える学習を通して、誰に対しても公正、公平に接し、正義を貫く道徳的態度を養う。</u>	学級活動 <u>いじめ防止の指導、人権教育</u>	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑭	<u>寛容の心 B(11) 相互理解、寛容「半助の投あみ」</u>	<u>半助の人知れぬ努力を知った万七の心の変化について考えることを通して、寛容の心の大切さに気づき、広い心で自分と異なる相手の意見や立場を受け入れる道徳的態度を養う。</u>	学級活動 <u>いじめ防止の指導、人権教育</u>	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑰	<u>自由と責任 A(1) 善悪の判断、自律、自由と責任「だれも知らないニュース」</u>	<u>美夏の行動の問題点と、どうすればよかったのかを考える学習を通して、自分の行動に伴う責任の大切さに気づき、自由を大切にし、自律的に判断して、責任のある行動をする道徳的態度を養う。</u>	総合 情報モラル教育	⑪インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」
		⑱	<u>家族の愛情 C(15) 家族愛、家庭生活の充実「ぼくの名前よんで」</u>	<u>両親の願いを知った太郎の思いを共感的に理解することを通して、家族(聴覚障がい者・言語障がい者)の深い愛情に気づき、幸せを求めて家族の信頼関係を大切にしようとする道徳的心情を育む。</u>	家庭科 福祉教育 <u>いじめ防止の指導、人権教育</u>	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」 ④障害者「障害者問題を考える学習の指導例示」
		㉑	<u>相手の立場に立った言動 B(7) 親切、思いやり「ちゃんとやれよ、健太」</u>	<u>「ぼく」の送ったメールの問題点について考えることを通して、相手の立場に立つて気持ちを想像することの大切さに気づき、相手の立場に立つて思いやりの心をもって接しようとする道徳的实践意欲を培う。</u>	国語科 体育科 総合 情報モラル教育	⑪インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」
		㉒	<u>法やきまりの意義 C(12) 規則の尊重「ぼくは伴走者」</u>	<u>ひろしのことを思う気持ちと伴走者としての義務の間で揺れる「ぼく」の心について考えさせることを通して、法やきまりの意義を理解し、それらを進んで守る道徳的判断力を高める。</u>	体育科 学校行事 福祉教育	④障害者「障害者問題を考える学習の指導例示」
		㉓	<u>生命の重さ D(19) 生命の尊さ「その思いを受けついで」</u>	<u>じいちゃんの死を体験した大地の思いを共感的に理解することを通して、自己の生命が多くつながりの中にあるかけがえのないものであることに気づき、生命を尊重しようとする道徳的实践意欲を培う。</u>	家庭科 <u>生命尊重教育</u>	③高齢者「高齢者に関する指導例示」
		㉔	<u>働くことの意義 C(14) 勤労、公共の精神「牛乳配り」</u>	<u>やめたいと思っていた牛乳配りに対する明の心の動きを共感的に理解することを通して、働くことの充実感や意義を理解し、勤労を通じて公共のために役に立とうとする道徳的实践意欲を培う。(高齢者のための勤労)</u>	学級活動 学校行事 福祉教育 社会参画に関する教育 キャリア教育	③高齢者「高齢者に関する指導例示」
		㉕	<u>強い意志(A5) 希望と勇気、努力と強い意志「ヘレンとともにー アニー・サリバンー」</u>	<u>信念をもちくじけず努力を重ねるアニーの生き方を共感的に理解することを通して、より高い目標をもち、困難があってもくじけず努力する道徳的实践意欲を培う。</u>	学級活動 福祉教育	④障害者「障害者問題を考える学習の指導例示」
		㉖	<u>家族を敬愛し支え合う C(15) 家族愛、家庭生活の充実「ごめんね、おばあちゃん」</u>	<u>おばあちゃんに謝る聡の心情を共感的に理解することを通して、自分の成長を願って無私の愛情で育ててくれた家族を敬愛する道徳的心情を育む。</u>	家庭科 総合 家庭との連携 福祉教育	③高齢者「高齢者に関する指導例示」

		③⑤	<u>国際親善に努める</u> C(18)国際理解、 <u>国際親善</u> 「明日をひらく橋 — 西岡 京治 —」	ブータンの農業の発展に力を尽くした西岡 京治さんとブータンの人々との関わりにつ いて考えることを通して、 <u>他国の人々や文化</u> を理解し、日本人としての自覚をもって国際 親善に努めようとする道徳的実践意欲を培 う。	社会科 <u>国際理解教育</u> 環境教育 (ESD)	⑦外国人「相互理 解を目的とする 指導例示」
みんなで考え、話し合う 小学生の道徳 6	小学校第六学年	①	<u>【親切な行為】</u> B(7)親切、思いや り 「おばあちゃんの 指定席」	おばあさんや男の人に席を譲るゆうこの行 動に込められた心について考えることを通 して、誰に対しても思いやりの心を持ち、相 手の立場に立って親切にする道徳的実践意 欲を培う。	総合（身の回りの 高齢者とその暮ら しを支援する仕組 みや人々）	③高齢者「高齢者 に関する指導例 示」
		④	<u>【節度のある生 活】</u> A(3)節度、節 制「達也の転校」	修司の情報通信機器との関わり方について 考えることを通して、 <u>節度のある生活が自分</u> や他人の快適な生活を守ることに気付き、 <u>節 度を守り、節制を心掛ける道徳的実践意欲を</u> 培う。	体育科 総合（ <u>情報化の進 展とそれに伴う日 常生活や社会の変 化</u> ） 学級活動 <u>情報モラル教育</u> 健康教育	⑪インターネット による人権侵 害「インターネッ トによる人権侵 害に関する指導 例示」
		⑥	<u>【正義の実現】</u> C(13)公正、公 平、社会正義 「苦い思い出」	筆者の苦い思い出からいじめの問題につ いて考えることを通して、 <u>いじめの問題の背後</u> にある人間の弱さに気付き、弱さを乗り越 えて、正義を愛し、いじめや不公正な行為を絶 対に許さない道徳的態度を養う。	学級活動 <u>いじめ防止の指 導、人権教育</u>	②子ども「いじめ や差別問題に関 する指導例示」
		⑨	<u>【自由に伴う責 任】</u> A(1)善悪の判 断、自律、自由と 責任 「自由だからこ そ」	自由に関する様々な意見や、谷川浩司さん の文章から自由に伴う責任について考える ことを通して、 <u>自由を大切にし、自律的に判断</u> し、責任のある行動をする道徳的態度を養 う。	総合（ <u>情報化の進 展とそれに伴う日 常生活や社会の変 化</u> ） <u>情報モラル教育</u> 消費者教育	⑪インターネッ トによる人権侵 害「インターネッ トによる人権侵 害に関する指導 例示」
		⑯	<u>【相手の立場に立 って親切に】</u> B(7) <u>親切、思いやり</u> 「車いすの少女」	車いすの少女に対するお母さんと啓太のそ れぞれの思いについて考えることを通して、 <u>単に手を差し伸べることだけが親切な行為</u> の表れではないことに気付き、 <u>相手の立場に 立って親切にする道徳的態度を養う。</u>	学級活動 <u>福祉教育</u>	④障害者「障害者 問題を考える学 習の指導例示」
		⑳	<u>【正直で誠実な生 き方】</u> A(2)正直、 誠実 「兵後さんのパラ リンピック」	パラリンピックで兵後さんがとった行動を 共感的に理解することを通して、 <u>誠実に生き ることのすばらしさを感じ取り、自分自身に 対して誠実であろうとする気持ちを大切に する道徳的心情を育む。</u>	体育科（ <u>オリンピ ック・パラリンピ ックに関する</u> ）	④障害者「バリア フリー、ノーマラ イゼーションに 関する学習の指 導例示」
		⑳	<u>【日本人としての 自覚をもった国際 親善】</u> C(18)国際 理解、国際親善 「太平洋の橋にな りたい — 新渡戸 稲造 —」	国際社会で力を尽くす新渡戸稲造の生き方 を貫いている思いについて共感的に理解す ることを通して、 <u>他国の人々と交流して、互 いの文化を尊重し合える関係を築き、国際親 善に努めようとする道徳的実践意欲を培う。</u>	社会科 学級活動 <u>国 際 理 解 教 育</u> (ESD)	⑦外国人「相互理 解を目的とする 指導例示」

中学生の道徳 自分を見つめる 1	中学校第一学年	⑥	<u>異性についての理解 B(8)友情、信頼「アイツ」</u>	<u>真一と夏樹が仲違いしてから仲直りするまでの心の動きを共感的に理解し、これからの二人のよりよい関係について考えることを通して、異性間においても互いに相手を理解し、よさを認め合うことの大切さに気づき、心から信頼し合える人間関係を築いていこうとする道徳的実践意欲を培う。</u>	保健体育科 学級活動—日常の生活や学習への適応と自己の成長及び健康安全（男女相互の理解と協力／思春期の不安や悩みの解決、性的な発達への対応）	①女性「学校における性的役割分業について考えさせる指導例示」
		⑨	<u>いじめを許さない C(11)公正、公平、社会正義「ヨシト」</u>	<u>同調圧力を乗り越えて、ヨシトへのいじめに毅然と立ち向かおうとするアツシの思いについて考えることを通して、正義と公正さを重んじ、いじめのない社会の実現に努める道徳的態度を養う。</u>	学級活動 <u>いじめ防止の指導、人権教育</u>	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑪	<u>社会参画と社会連帯 C(12)社会参画、公共の精神「加山さんの願い」</u>	<u>雨の中で傘を持ったまま考え続ける加山さん（高齢者）が気付いたことについて考えることを通して、互いに助け合い励まし合う社会連帯の大切さに気づき、社会参画の意識と社会連帯の自覚を高め、よりよい社会の実現に努める道徳的実践意欲を培う。</u>	技術・家庭科 総合—身の回りの高齢者とその暮らしを支援する仕組みや人々 学級活動 生徒会活動 学校行事 福祉教育／社会参画に関する教育	③高齢者「高齢者に関する指導例示」
		⑫	<u>国際理解、国際貢献 C(18) 国際理解、国際貢献「国際協力ってどういうこと？」</u>	<u>二つの作文のエピソードに対する自己の判断やその理由について考えることを通して、国際的視野に立って他国を理解することの大切さに気づき、日本人としての自覚をもつて国際理解、国際貢献に努める道徳的実践意欲を培う。</u>	社会科—地理：世界の様々な地域（世界各地の人々の生活と環境／世界の諸地域）／公民：私たちと国際社会の諸課題（世界平和と人類の福祉の増大／よりよい社会を目指して） <u>国際理解教育（ESD）</u>	⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
		⑬	<u>誠実に責任をもつこと A(1) 自主、自律、自由と責任「ネット将棋」</u>	<u>敏和、明子、智子の話を聞いて、「僕」が気付いたことについて考えることを通して、誠実に自己の責任を受け止めることの大切さに気づき、自律の精神を重んじ、誠実に実行してその結果に責任をもつ道徳的判断力を高める。</u>	技術・家庭科—情報技術 <u>情報モラル教育</u>	⑩インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」
		⑭	<u>公平であること C(11)公正、公平、社会正義「ある日のバッテリーボックス」</u>	<u>生き生きとソフトボールをする0さんと子供たちの姿に触れた筆者の心情について考えることを通して、誰に対しても公平であることのよさや大切さに気づき、差別や偏見をなくし、誰もが生き生きとできる社会の実現に努める道徳的態度を養う。</u>	保健体育科 学級活動 <u>いじめ防止の指導、人権教育福祉教育</u>	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」 ④障害者「障害者問題を考える学習の指導例示」
		⑮	<u>希望と勇気をもって生きる A(4)希望と勇気、克己と強い意志「終わりのなき挑戦—成田 真由美—」</u>	<u>大きな困難を乗り越えて挑戦を続けようとする成田真由美さんの強い意志について考えることを通して、希望と勇気をもって生きることの大切さに気づき、より高い目標に向かって、困難や失敗を乗り越え、着実にやり遂げようとする道徳的実践意欲を培う。</u>	保健体育科—水泳／体育理論／オリンピック・パラリンピックに関する指導 福祉教育	④障害者「バリアフリー、ノーマライゼーションに関する学習の指導例示」
		⑯	<u>認め合う心 B(9)相互理解、寛容「言葉の向こうに」</u>	<u>自分のコミュニケーションの在り方を振り返る加奈子の気付いたことについて考えることを通して、人それぞれにいろいろなものの見方・考え方があることを理解し、寛容の心をもって他者と接していく道徳的判断力を高める。</u>	国語科 技術・家庭科 学級活動 <u>情報モラル教育</u>	⑩インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」

中学生の道徳 自分を考える2	中学校第二学年	③⑤	<u>よりよい学校生活 C(15)よりよい学校生活、集団生活の充実</u> 「二枚の写真」	病室の浩に手を振る同級生たちの思いについて考えることを通して、人々の心が一体となった学校のよさに気づき、学校の一員としての自覚をもち、協力し合ってよりよい学校生活をつくろうとする道徳的実践意欲を培う。	学級活動 学校行事 福祉教育	④障害者「障害者問題を考える学習の指導例示」
		②	【よりよいコミュニケーション】 B(7)礼儀 「いつでも・どこでも・誰とでも」	レストランでの出来事における「私」の問題とその解決について考えることを通して、礼儀の根底にある人間尊重の精神の大切さに気づき、時と場に応じた適切な言動で、他者を思いやる心を伝えていこうとする道徳的判断力を高める。	技術・家庭科(情報の技術) 総合(情報化の進展とそれに伴う日常生活や消費行動の変化) 学級活動 情報モラル教育	⑪インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」
		⑨	【いじめを許さない】C(11)公正、公平、社会正義 「君、想像したことある？」	いじめの卑劣さを訴える春名風花さんの主張を共感的に理解することを通して、いじめをする人間の醜さに気づき、自分の弱さに打ち勝って、差別や偏見、いじめのない社会の実現に努める道徳的態度を養う。	技術・家庭科 学級活動 生命尊重教育 情報モラル教育 いじめ防止の指導、人権教育	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」 ⑪インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」
		⑪	【感謝の心】B(6)思いやり、感謝 「ありがトオヨ」	加藤だいさん、橋本公男さん夫妻、加藤はつ江さんの心の交流から、感謝の心のよさや大切さについて考えることを通して、人間愛の精神を深め、人と人との支え合いを可能にする思いやりや感謝の心を大切にすることの道徳的心情を育む。	技術・家庭科 総合(身の回りの高齢者とその暮らしを支援する仕組みや人々)	③高齢者「高齢者に関する指導例示」
		②③	【正義を重んじる心】C(11)公正、公平、社会正義 「路上に散った正義感」	社説と投書の意見から、よりよい社会の在り方について考えることを通して、社会生活における正義の大切さに気づき、正義と公正さを重んじ、不正を憎み、不正な言動を断固として許さない社会の実現に努める道徳的態度を養う。	総合 学級活動 生命尊重教育 いじめ防止の指導、人権教育	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		②⑥	【思いやりの心】 B(6)思いやり、感謝 「最後の年越しそば」	最後の帰宅をやめて、お年寄りに年越しそばを振る舞う父の生き方について考えることを通して、思いやりの心の大切さに気づき、温かい人間愛の精神をもって、人と人との支え合いを大切にすることの道徳的心情を育む。	技術・家庭科(家族・家庭生活(自分の成長と家族・家庭生活)) 生命尊重教育	③高齢者「高齢者に関する指導例示」
		②⑦	【家族への敬愛】 C(14)家族愛、家庭生活の充実 「一冊のノート」	ノートにつづられた祖母の思いを知り、祖母と並んで草取りをする「僕」の心の動きについて考えることを通して、家族を敬愛し、家庭の一員としての自覚をもって充実した家庭生活を築こうとする道徳的態度を養う。	技術・家庭科一(家族・家庭生活(自分の成長と家族・家庭生活)) 総合(身の回り的高齢者とその暮らしを支援する仕組みや人々)、福祉教育	③高齢者「高齢者に関する指導例示」
		③⑩	【ともに生きる社会】C(12)社会参画、公共の精神 「迷惑とは何ぞ」	映画の登場人物の思いを共感的に理解し、筆者の主張について考えることを通して、社会連帯の大切さに気づき、社会に暮らす人々と互いに支え合い、ともによりよく生きていこうとする道徳的態度を養う。	国語科、学級活動 学校行事 社会参画に関する教育／福祉教育	④障害者「バリアフリー、ノーマライゼーションに関する学習の指導例示」
		③⑪	【信頼と敬愛の念】B(8)友情、信頼 「アイツとセントパレンティンデー」	真一と夏樹それぞれの行動について話し合い、二人のよりよい関係について考えることを通して、異性間においても相手と理解し合うことの大切さに気づき、信頼と敬愛の念をもってよりよい人間関係を築いていこうとする道徳的実践意欲を培う。	保健体育科(心身の機能の発達と心の健康) 学級活動 (日常生活や学習への適応と自己の成長及び健康安全(男女相互の理解と協力／思春期の不安や悩みの解決、性的な発達への対応))	①女性「学校における性的役割分業について考えさせる指導例示」

中学生の道徳 自分をのばす3	中学校第三学年	③③	<p>【深い人類愛】 C(18) 国際理解、国際貢献 「最も悲しむべきことは、病めることでも貧しいことでもなく」</p>	<p>誰もが人間らしい生活を送れるように尽力したマザー・テレサの生き方について考えることを通して、世界中の人々と協働し、互いに尊重し合いながら、国際平和と人類の幸福に寄与する道徳的実践意欲を培う。</p>	<p>社会科—地理：世界の様々な地域（世界各地の人々の生活と環境）／公民：私たちと国際社会の諸課題（世界平和と人類の福祉の増大／よりよい社会を目指して） 生命尊重教育／いじめ防止の指導、人権教育／国際理解教育（ESD）</p>	<p>②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」 ⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」</p>
		②	<p>【家族の深い愛情】C(14) 家族愛、家庭生活の充実 「スダチの苗木」</p>	<p>両親の苦労を知って心を震わせる筆者の心情を共感的に理解することを通して、自分を育ててくれている家族の愛情の深さに気づき、家族を敬愛して、家族の一員としてよりよい家庭生活を築こうとする道徳的態度を養う。</p>	<p>技術・家庭科総合 いじめ防止の指導、人権教育</p>	<p>②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」</p>
		⑥	<p>【希望をもって生きるA(4) 希望と勇気、克己と強い意志 「優しいうそ」</p>	<p>交通事故による苦難を乗り越え、「語り部女優」として復帰を決心した筆者の生き方について考えることを通して、勇気と希望をもって生きることの大切さに気づき、より高い目標に向かって、困難や失敗を乗り越えていこうとする道徳的実践意欲を培う。</p>	<p>国語科 学級活動 福祉教育</p>	<p>④「バリアフリー、ノーマライゼーションに関する学習の指導例示」</p>
		⑧	<p>【いじめを許さない心】C(11) 公正、公平、社会正義「卒業文集最後の二行」</p>	<p>T 子さんへのいじめを悔いる筆者の心情について考えることを通して、愚かないじめを引き起こす人間の弱さや醜さに気づき、差別や偏見、いじめや不正な言動を断固として許さない道徳的態度を養う。</p>	<p>学級活動 いじめ防止の指導、人権教育</p>	<p>②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」</p>
		⑫	<p>【生きる希望と喜び】D(22) よりよく生きる喜び 「ひまわり」</p>	<p>美しい景色を目にしたことをきっかけに、絶望を乗り越え、誇りをもって生きようとする筆者の生き方の変化について考えることを通して、自らの弱さや醜さと戦い、自己を奮い立たせて、生きる希望や喜びを見出す道徳的心情を育む。</p>	<p>技術・家庭科総合 学級活動 生命尊重教育 福祉教育</p>	<p>④障害者「障害者問題を考える学習の指導例示」</p>
		⑭	<p>【自己の行為の責任】A(1) 自主、自律、自由と責任 「ピヨ子」</p>	<p>加奈子が美沙に送った画像が拡散したことによって起きた問題について考えることを通して、自ら考え、判断し、実行し、自己の行為の結果に責任をもつ道徳的態度を養う。</p>	<p>技術・家庭科総合（情報化の進展とそれに伴う日常生活や消費行動の変化） 学級活動 情報モラル教育 いじめ防止の指導、人権教育</p>	<p>②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」 ⑪インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」</p>
		⑮	<p>【礼儀の美しさ】 B(7) 礼儀 「席を譲られて」</p>	<p>高橋健二氏の礼儀の美しさと、それを目撃した筆者の礼儀について考えることを通して、相手の人格を認め、尊敬や感謝の念を伝える礼儀のよさや大切さに気づき、時と場に応じて適切な言動をとろうとする道徳的実践意欲を培う。</p>	<p>国語科 総合（身の回りの高齢者とその暮らしを支援する仕組みや人々） 福祉教育</p>	<p>③高齢者「高齢者に関する指導例示」</p>
		⑳	<p>【差別や偏見のない社会の実現】 C(11) 公正、公平、社会正義 「虹の国 — ネルソン・マンデラ —」</p>	<p>ネルソン・マンデラが目指した社会の在り方について考えることを通して、無知から生まれる偏見や不寛容な心など人間の弱さや醜さに気づき、正義と公正さを重んじ、差別や偏見のない社会の実現に努める道徳的実践意欲を培う。</p>	<p>社会科 いじめ防止の指導、人権教育 国際理解教育（ESD）</p>	<p>②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」 ⑦外国人「差別に関する学習の指導例示」</p>

		⑳	<p><u>【国と国との友好の絆】C (18) 国際理解、国際貢献</u></p> <p>「海と空 ― 樫野の人々 ―」</p>	<p>エルトゥールル号の話を知った「私」の思いについて考えることを通して、国際的な相互扶助のよさや大切さに気づき、世界の平和と人類の発展のため、他国の人々と支え合い、助け合おうとする道徳的実践意欲を培う。</p>	<p>社会科</p> <p><u>生命尊重教育</u></p> <p><u>国際理解教育</u></p>	<p>⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」</p>
		㉑	<p><u>【公徳心】C (10) 遵法精神、公徳心</u></p> <p>「ベビーカー論争」</p>	<p><u>ベビーカー論争の解決について考えることを通して、社会生活における公徳心の大切さに気づき、遵法精神とそれを支える公徳心を大切にして、規律ある安定した社会の実現に努める道徳的態度を養う。</u></p>	<p>社会科（公民：私たちと現代社会（私たちが生きる現代社会と文化の特色、現代社会を捉える枠組）</p> <p><u>技術・家庭科（家族・家庭生活（幼児の生活と家族））</u></p> <p><u>学校行事</u></p> <p><u>福祉教育</u></p>	<p>①女性「社会における男女共同参画について考える指導例示」</p>

表 25 光文書院の分析結果一覧

資料名	学年	教材番号	主題：【 】 内容項目：アルファベットは四つの視点、 ()は内容項目の番号 教材名：「 」	ねらい	現代的な課題や他教科・領域との関わり、 テーマや重点事項等	人権課題との 関連
しょうがくどとく ゆたかな こころ1ねん	小学校第一学年	⑬	【すききらいにと られない】 C (11) 公正、公平、 社会正義 「ぶうたの やく め」	人には相手が喜ぶことをしたいと願う心があることが分かり、相手の気持ちや立場を考 えて相手が喜ぶことをしようとする。 【理解、判断力】 相手の気持ちや立場を考えようとする行為 は、相手が喜ぶことをしたいと願う心から生 まれていることが分かる。 【心情】 相手が喜ぶことをしたいと願う心から行動 する姿に共感する。 【実践意欲と態度】 相手の気持ちや立場を考えて、相手が喜ぶこ とをしようとする。	道徳の授業 「ぶうたの やく め」を読んで、公正、 公平についての理解 を深め、好き嫌いに とられないで行動 するよさを考えさせ る。 学級活動 身の回りにいる、だ れとでも同じように 接している人を探し て、その人のよさを 見つけ互いに知らせ 合う活動を設定す る。 公正、公平の視点か ら、自分たちの行動 を見直しながら学ん だり遊んだりするよ う意識させる。 いじめ	②子ども「いじ めや差別問題 に関する指導 例示」
		⑭	【あいての きも ちに なって】B (6) 親切、思いやり 「おとしよりと いっしょに」	人には相手が喜ぶことをしたいと願う心があることが分かり、相手の気持ちや立場を考 えて相手が喜ぶことをしようとする。 【理解、判断力】 相手の気持ちや立場を考えようとする行為 は、相手が喜ぶことをしたいと願う心から生 まれていることが分かる。 【心情】 相手が喜ぶことをしたいと願う心から行動 する姿に共感する。 【実践意欲と態度】 相手の気持ちや立場を考えて、相手が喜ぶこ とをしようとする。	学級活動（道徳の授 業で考えた、お年寄 りが喜ぶと思うこと を実行させる。実行 している際のお年寄 りの様子や、そのと きに自分が思ったこ とを記録させる） 帰りの会など （お年寄りの気持ち を考えて、お年寄り が喜ぶと思うことを やってみたときのお 年寄りの様子や、自 分が思ったことを帰 りの会などで発表さ せる。） 人との共生	③高齢者「高齢 者に関する指 導例示」
		⑮	【ただしい こと は すすんで】 A (1) 善悪の判断、 自律、自由と責任 「ぼくは いかな い」	何がよいことで何が悪いことが分かり、よ いことを実現したいと思う心に動かされ、進 んで正しいことを行おうとする。 【理解、判断力】 時と場、相手によってよいことと悪いことの 区別があることを知り、友達に誘われたと き、状況にふさわしいよいこととは何か、悪 いこととは何かが分かる。 【心情】 よいことをしようとするとき、迷いを克服し て正しいとよいと思ったことを実現しよう とする心に共感する。 【実践意欲と態度】 ったことを、進んで積極的に行おうとする。	生活科 自分のよいと思った 考えを友達に伝えたり、相手の考えに自 分の思いや感じたこ とを伝えたりしなが ら活動をさせる。 道徳の授業 「ぼくはいかない」 を読んで、よいこと と悪いことの区別が 分かり、よいことを しようとする心をも って進んで正しいこ とをする大切さにつ いて話し合わせる。	②子ども「いじ めや差別問題 に関する指導 例示」

			<p>帰りの会 よいと思うことに進んで取り組もうとすることができたか、帰りの会で振り返らせる <u>いじめ</u></p>	
②②	<p>【<u>がっこうを たのしく</u>】 C (14) よりよい学校生活、<u>集団生活の充実</u> 「すてきな ことば『あふたあ ゆう』」</p>	<p>自分たちの学校や学校の人々に親しんで、学級や学校を楽しくしようとする。 【理解、判断力】 学校の人々は、いつも自分たちのことを考えてくれていることや、自分たちにはない力をもっていることが分かる。 【心情】 自分たちを見守ってくれている学校の人々に尊敬の気持ちをもつことができる。 【実践意欲と態度】 明るく楽しい学校にするために、自分たちができることをやろうとする。</p>	<p>道徳の授業 「すてきな ことば『あふたあ ゆう』」を読んで、学校のよさについて考えさせる。 学級活動 学校のすてきなところを探し、今後も続けていきたいことをまとめさせる。 見つけた学校のすてきなところをみんなに向けて発表させる。 自分たちにもできそうなことを見つけさせる。 自分たちにもできることを話し合い、実践するよう勧める。 <u>いじめ</u> <u>人との共生</u></p>	<p>②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」</p>
②③	<p>【<u>やさしい ころ</u>】 B (6) 親切、<u>思いやり</u> 「はしのうえのおおかみ」</p>	<p>他者が喜べば自分もうれしくなる心が思いやりの心のもとであることが分かり、思いやりの心をもって生活しようとする。 【理解、判断力】 人は、他者が喜べば自分もうれしくなる心をもっていることが分かる。 【心情】 他者の心を思いやり、自分にできることをしている人の心や行為に感動することができる。 【実践意欲と態度】 思いやりの心をもって、人に親切にしていこうとする。</p>	<p>道徳の授業 「はしの うえのおおかみ」を読んで、親切、思いやりについて考えさせる。 <u>日常生活</u> 相手の気持ちを考えて、親切的な行動をするよう勧める。 <u>読書活動</u> 思いやりの心をもった人の物語の読み聞かせをし、感想を読書ノートなどに記録させる。 家庭 人から親切にされたことや、人に親切にして喜んでもらえたことを振り返り、家の人に伝えさせる。 <u>いじめ</u></p>	<p>②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」</p>
②④	<p>【<u>みんなで ルールを かんがえよう</u>】 C (10) 規則の<u>尊重</u> 「ルールが ないと どう なるの？」 「スマホや ゲームを つかう と きー」</p>	<p>約束やきまりを守り、安全に情報機器を使うとする。 【理解、判断力】 情報機器を使うときのルールやマナーがある理由が分かる。 【心情】 自分や周りの人が気持ちよく過ごせるような使い方のよさを感じる。 【実践意欲と態度】</p>	<p><u>家庭</u> (保護者の協力を得て、通信機能つきゲーム機の所有率やスマートフォン利用率、電子メールの利用経験などを実態調査しておく。) 道徳の授業</p>	<p>①インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」</p>

			<u>約束やきまりを守り、安全に情報機器を使おうとする。</u>	<u>（「ルールがないと どう なるの？—スマホや ゲーム きを つかう とき—」を読んで、情報機器の使用に関するルールやマナーについて理解を深めさせる。）</u> <u>家庭（自分の家庭での情報機器における使い方の約束を、保護者と話し合わせる。）</u> <u>情報モラル</u>	
㉗	<u>【がいこくの ひ ととなかよく】</u> <u>C (16) 国際理解、国際親善</u> 「エマさんのこたえあわせ」	<u>他国の人々や文化に親しみをもって生活しようとする。</u> <u>【理解、判断力】</u> <u>他国には日本と違った文化があることに気付く。</u> <u>【心情】</u> <u>他国との文化や生活の違いに触れ、他国の人々に親しみを感じる。</u> <u>【実践意欲と態度】</u> <u>他国の人々や文化に親しみを持ち、もっと調べてみようとする。</u>	<u>学校における日常生活</u> <u>（地球儀や世界地図を見たり、外国の歌を歌ったりして、外国に関心をもたせる。）</u> <u>道徳の授業</u> <u>（「エマさんの こたえあわせ」を読んで、オーストラリアの文化について関心をもたせる。・コラムを読んで、外国と日本の文化や生活の違いを理解させる。）</u> <u>日常生活</u> <u>（外国の暮らしや文化について調べたり人に聞いたりさせる。・外国から来た人や外国の歌に親しむ活動を設定する。）</u> <u>人との共生</u>	⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」	
㉘	<u>【ともだちの きもちを おもう ところ】 B (9) 友情、信頼</u> 「二わの ことり」	<u>友達とお互いの気持ちを考えて、助け合って生活しようとする。</u> <u>【理解、判断力】</u> <u>友達とお互いの気持ちを考えて、仲よくしたいという心があることが分かる。</u> <u>【心情】</u> <u>友達とお互いの気持ちを考えて、行動に移すことのできることにすばらしさを感じる。</u> <u>【実践意欲と態度】</u> <u>友達とお互いの気持ちを考えて、助け合って生活しようとする。</u>	<u>道徳の授業</u> <u>「二わの ことり」を読んで、相手の心を思う友情について考えさせる。</u> <u>学級活動・日常生活</u> <u>日常生活で、友達の気持ちを大切にしている場面を紹介させる。</u> <u>自分が友達の思いを大切にできた体験を紹介させる。</u> <u>読書活動</u> <u>「友情、信頼」をテーマにした読み聞かせをし、友達の気持ちを考えることができるように働きかける。</u> <u>いじめ</u>	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」	

		<p>③⑨</p> <p>【いのちの ちから】D (17) 生命の尊さ 「さるのおかあさん・サヤカ」</p>	<p>生きることのすばらしさを知り、命を大切に して生きていこうとする。</p> <p>【理解、判断力】 命あるもの全てに、命の力があることが分かる。</p> <p>【心情】 サヤカが精一杯生きている姿に感動する。</p> <p>【実践意欲と態度】 自分の命の力を大切にして、一生懸命生きて いきたいと思う。</p>	<p>道徳の授業 「さるの おかあさん・サヤカ」を読んで、生きることのすばらしさを考えさせる。</p> <p>学校における日常生活 生きることのすばらしさをもとに、一生懸命生きていこうとする気持ちをもたせる。</p> <p>学級活動 命を大切にして、一生懸命生きている人の話を読ませる。 (例)「さっちゃんのまほうのて」 など いじめ 人との共生 生命の尊厳</p>	<p>②子ども「いじめや差別問題に関する指導 例示」</p>
小学どうとくゆたかなこころ2年	小学校第二学年	<p>⑧</p> <p>【すききらいにとらわれないで】 C (11) 公正、公平、社会正義 「やさい村の 子どもたち」</p>	<p>自他の違いや自分の好き嫌いとらわれないで接しようとする。</p> <p>【理解、判断力】 自他の違いや自分の好き嫌いとらわれないで、人と接することのよさが分かる。</p> <p>【心情】 差別や偏見を避け、公正・公平に人と接することのよさを感じる。</p> <p>【実践意欲と態度】 自他の違いや自分の好き嫌いとらわれないで、だれとでも分け隔てなく接しようとする。</p>	<p>国語科 金子みすゞの詩「わたしと小鳥と鈴と」 などを読み聞かせて、互いの違いやそれぞれが持つよさについて関心をもたせる。</p> <p>道徳の授業 「やさい村の 子どもたち」を読み、公正・公平についての理解を深め、自他の違いや好き嫌いとらわれないで接するよさを考えさせる。</p> <p>学級活動 だれとでも仲よくできるように作戦を考えて、標語をつくり 掲示する活動を行わせる。</p> <p>日常生活 公正・公平の視点をもって、だれとでも分け隔てなく学んだり遊んだりするよう促す。 ・いじめ</p>	<p>②子ども「いじめや差別問題に関する指導 例示」</p>

	⑪	<p><u>【ともだちを しんじる】 B (9) 友情、信頼</u> 「なかよしで いたい」</p>	<p>けんかをしたときに過ちを認めて仲直りしたいと願う心や、友達と仲よしでいたいと願う心があることが分かり、さらに友達関係を深めていこうとする。</p> <p><u>【理解、判断力】</u> 自分にも、過ちを改めたいと願う心や、友達のよさが分かるとさらに仲よくなりたいと願う心があることが分かる。</p> <p><u>【心情】</u> 友達と仲よしでいたいと願う心を大切にしながら行動している人を見て、いいなあと心が動く。</p> <p><u>【実践意欲と態度】</u> 友達と仲よしでいたいと願う心を大切にしながら、さらに友達関係を深めていこうとする。</p>	<p>道徳の授業 「なかよしで いたい」を読み、友情、信頼について考えさせる。</p> <p>帰りの会 友達や自分が過ちを素直に認めて改めることができたエピソードを、帰りの会などで紹介させる。</p> <p>友達がいよかったことや、友達の気持ちや立場を考えて行動できたこと、友達からしてもらったことなどを帰りの会などで紹介させる。</p> <p>日常生活 自分に過ちがあれば素直に認め、改めようとする態度で生活するよう促す。</p> <p>進んで友達のよさを見つれたり、友達の気持ちや立場を考えて行動しようという意識をもたせる。</p> <p>いじめ</p>	<p>②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」</p>
	⑬	<p><u>【スポーツで なかよし】 C (16) 国際理解、国際親善</u> 「オリンピックとパラリンピックのはた」</p>	<p>他国の人々や他国の文化と、日本人や日本の文化との違いが分かり、他国の人々や他国の文化に親しもうとする。</p> <p><u>【理解、判断力】</u> 他国の人々や文化は、日本人や日本の文化と違うところがあることが分かる。</p> <p><u>【心情】</u> 自分と他国の人々は違いはあっても同じ人間であり、互いのよさを大切にしたいという心が自分にもあることに気づき、仲よくしたいと思う。</p> <p><u>【実践意欲と態度】</u> 他国の人々や文化に、親しもうとする。</p>	<p>道徳の授業 「オリンピックとパラリンピックのはた」を読み、国際理解、国際親善について考えさせる。</p> <p>読書活動 日常生活 他国について、本で調べたり人に聞いたりする活動を促し、分かったことをノートなどに記録させる。</p> <p>学級活動 朝のスピーチなどで、記録したことを発表させる。</p> <p>人との共生</p>	<p>④「バリアフリー、ノーマライゼーションに関する学習の指導例示」</p> <p>⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」</p>
	⑮	<p><u>【おじいさん、おばあさんの力】 C (13) 家族愛、家庭生活の充実</u> 「わたしのおじいさん、おばあさん」</p>	<p>祖父母の存在への関心を高め、敬愛し、感謝の気持ちをもつ。</p> <p><u>【理解、判断力】</u> 祖父母は、たくさんのことを知っていたり、自分にできないことができたりするなど、人間として立派であることが分かる。</p> <p><u>【心情】</u> 祖父母は、知恵や慈しみの心をもって自分のことを考えてくれていることが分かり、感謝の心をもつ。</p> <p><u>【実践意欲と態度】</u> 祖父母への思いを伝える自分なりの方法を考え、実践する。</p>	<p>生活科・家庭 お年寄りと触れ合う授業を計画し、自分の祖父母や地域のお年寄りとの交流の場を設ける。そのときの様子を家庭で話す宿題を出すなどして、保護者に話す機会をもたせる。</p> <p>お礼の手紙を書く活動などを取り入れる。</p>	<p>③高齢者「高齢者に関する指導例示」</p>

			<p><u>道徳の授業</u> 「わたしの おじいさん、おばあさん」を読み、祖父母がどんな気持ちで自分たちを支えてくれているのかについて考えさせる。</p> <p><u>家庭</u> 本時の授業の内容や意図を保護者会や学級通信などで伝え、授業をきっかけとして祖父母との交流の機会を設けてほしいことを伝える。そのうえで、祖父母に対してしていきたいと考えたことを実行させる。</p> <p><u>学級活動・国語科・敬老の日などに合わせ、祖父母への感謝の気持ちを手紙に書く活動を取り入れる。</u></p> <p><u>人との共生</u></p>	
⑱	<p><u>【いけない ことを、見つけよう】</u> A (1) 善悪の判断、自律、自由と責任「くつつかくし」</p>	<p>よいことと悪いことの区別をし、してはいけないことは絶対にしないようにし、善悪の判断をして生活する。</p> <p><u>【理解、判断力】</u> してはいけないことを絶対にしない理由は、相手や周りのたくさんの人を困らせたり、傷つけたり、嫌な思いをさせたりするだけでなく、自分自身も困るからだということに気付く。</p> <p><u>【心情】</u> してはいけないことをすると、相手や周りの人以上に自分がいちばん嫌で恥ずかしいと感じる。</p> <p><u>【実践意欲と態度】</u> してはいけないことにはどのようなことがあるか、生活の中から見つけ、善悪の判断をして生活をしようとする。</p>	<p><u>朝の会・帰りの会</u> 自分の学校のきまりや約束などの資料を読み上げ、よいことと悪いことをしっかりと考えさせておく。</p> <p><u>道徳の授業</u> 「くつつかくし」を読み、してはいけないこととそのわけを考えさせる。</p> <p><u>日常生活</u> 学校や家の生活の中で、してはいけないことを見つけるよう促す。</p> <p><u>家庭</u> してはいけないことについて家の人と話し合わせる。</p> <p><u>学級活動</u> 見つけたことや話し合ったことを報告させる。</p> <p><u>いじめ</u></p>	<p>②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」</p>

⑱	<p><u>【いけない ことはぜったいにしない】A(1) 善悪の判断、自律、自由と責任</u> 「レッドカード」</p>	<p>自分自身でよい悪いの判断をして、してはいけないことは絶対にしないようにする。</p> <p><u>【理解、判断力】</u> してはいけないことをすると自分も嫌な思いをすることが分かり、してはいけないことをしないようにする心は、自分の中にあることに気付く。</p> <p><u>【心情】</u> してはいけないことをすると、自分がいちばん恥ずかしいと感じる。</p> <p><u>【実践意欲と態度】</u> 自分の絶対にしないことを決めて、それを実行しようとする意志をもつ。</p>	<p>朝の会・帰りの会 自分の学校のきまりや約束などについて確認させる。</p> <p>道徳の授業 「レッドカード」を読み、人として、してはいけないことについて考えさせる。</p> <p>家庭 作成した「わたしはまもる」「わたしはできる」カードをもとに、一日の終わりに、決めたことが守れたかどうかを家の人に知らせる。</p> <p>いじめ</p>	<p>②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」</p>
⑲	<p><u>【ともだちを おもう ころ】B</u> (9) 友情、信頼 「モムンと ヘーテ」</p>	<p>意見や考えの食い違いや感情のすれ違いがあっても、友達を助けようとする気持ちがあることが分かり、互いに支え合うことで友達関係をさらに深めていこうとする。</p> <p><u>【理解、判断力】</u> 友達どうして対立したり、けんかしたりすることがあっても、謝ったり許したりすることが大切であることが分かる。</p> <p><u>【心情】</u> 友達どうして謝ったり助け合ったりしている人の姿に触れて、いいなあと思う心をもつ。</p> <p><u>【実践意欲と態度】</u> 自分にも、友達を助けたい、仲よくしたいという気持ちがあり、それを大切にして友達と仲よくしようとする。</p>	<p>道徳の授業 「モムンと ヘーテ」を読み、友達を思う心について考えさせる。</p> <p>他教科 ・グループ活動を組み入れ、話し合っ活動する機会をつくり、積極的にグループの人と関わりをもたせる。低学年なので、グループの人数は多くないほうが効果的である。</p> <p>学級活動 「謝る」「許す」というキーワードを観点に、友達思いの人を見つける活動を行わせる。</p> <p>いじめ</p>	<p>②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」</p>
⑳	<p><u>【ひとりひとりをたいせつに】C</u> (11) 公正、公平、社会正義 「のこぎり山の大ぶつ」</p>	<p>自分の好き嫌いにとらわれずに、人に接しようとする。</p> <p><u>【理解、判断力】</u> だれに対しても、公正・公平に接することの大切さが分かる。</p> <p><u>【心情】</u> 一人ひとりを大切にすることをいいなあと思う。</p> <p><u>【実践意欲と態度】</u> 一人ひとりを大切にして、生活していきたいと思う。</p>	<p>道徳の授業 「のこぎり山の大ぶつ」を読み、だれに対しても公正・公平に接し、一人ひとりを大切にすることのよさについて考えさせる。</p> <p>学級活動 一人ひとりを大切にすることが大事なときや、「みんな仲よく」できて楽しかった経験について考えたことを発表させる。</p> <p>いじめ</p>	<p>②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」</p>

②③	<p>【<u>「がいこくに し たしむ」 C (16) 国 際理解、国際親善 「ジョゼくんと おりがみ」</u></p>	<p><u>他国の人々や文化に親しもうとする。</u> 【理解、判断力】 <u>他国の人々も日本人や日本の文化に親しみ をもっていることを知る。</u> 【心情】 <u>日本文化と交流を深めている他国の人々に 共感をもつ。</u> 【実践意欲と態度】 <u>他国の人々や文化に興味をもち、他国の人々 や文化にも親しもうとする。</u></p>	<p><u>日常生活</u> <u>スポーツなどで活躍 している外国人選手 を話題に取り上げ、 他国に関心をもたせ る。</u> <u>折り紙遊びをして、 折り紙に関心をもた せる。</u> <u>道徳の授業</u> <u>「ジョゼくんと お りがみ」を読み、他国 の人々や文化と日本 人や日本の文化の違 いについて考えさせ る。</u> <u>日常生活</u> <u>他国の暮らしや文化 について本やインタ ーネットで調べた り、詳しい人に聞い たりする活動を促 す。</u> <u>特別活動・総合的な 学習の時間</u> <u>他国から来た人と話 したりいっしょに遊 んだりする機会を設 ける。</u> <u>人との共生</u></p>	<p>⑦外国人「相互 理解を目的と する指導例示」</p>
②④	<p>【<u>「おせわに なっ ている人」 B (7) 感 謝</u> 「はたけの先生」</p>	<p><u>日ごろからお世話になっている人々の知恵 や技術のすばらしさを知り、日ごろのお世話 に感謝する。</u> 【理解、判断力】 <u>自分たちのお世話をしてくれる人は、すばら しい知恵や技術をもっていることを知る。</u> 【心情】 <u>年上の人の知恵や技術に触れ、尊敬の気持ち をもち、お世話になっていることをありがた いと感じる。</u> 【実践意欲と態度】 <u>自分たちがお世話になっている人々に、尊敬 と感謝の気持ちをもって接するようになる。</u></p>	<p><u>日常生活</u> <u>日ごろお世話になっ ている人に意識や関 心を向けられるよう に、さまざまな場面 で年上の人々との縦 の関係について取り 上げ、意識させる。</u> <u>道徳の授業</u> <u>「はたけの 先生」 を読み、感謝する心 について考えさせ る。</u> <u>学級活動</u> <u>お世話になっている 人に向けて「ありが とうカード」を作成 させ、感謝の気持ち を伝えさせる。</u> <u>感謝の集いなどを計 画し、実行する。</u> <u>生活科</u> <u>生活科での昔遊びの 学習で、地域のお年 寄りや自分の祖父母 などに教えてもらう 計画を立て、触れ合 いを通して尊敬や感 謝の念をもてるよう にする。</u></p>	<p>③高齢者「高齢 者に関する指 導例示」</p>

		<p>②⑥</p> <p>【よいと おもうことを、すすんでおこなう】A(1)善悪の判断、自律、自由と責任 「おかあさんとのやくそく」</p>	<p>人間にはよいことを実現したいと願う心や、よいことをすると気持ちがよいと感じる心があることが分かり、よいと思うことを進んで行おうとする。</p> <p>【理解、判断力】 人には、よいことと悪いことを区別してよいことを実現したいと願う心があることが分かる。</p> <p>【心情】 よいと思うことを進んで行おうとする姿に心が動く。</p> <p>【実践意欲と態度】 よいことと悪いことを区別し、よいと思うことを進んで行おうとする。</p>	<p>道徳の授業 「おかあさんとのやくそく」を読み、よいことを行うということについて考えさせる。</p> <p>家庭 よい行いができているか、家の人に聞くなどして、自分の生活を振り返らせる。</p> <p>日常生活 よいと思うことをするとどんな気持ちになるか、実際にやってみよう促す。</p> <p>学級活動 間違いを改めることができた人や、よいことをしている人を探して、帰りの会などで発表させる。</p> <p>情報モラル</p>	<p>①インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」</p>
<p>小学どようこ ゆたかな心3年</p>	<p>小学校第三学年</p>	<p>①</p> <p>【友だちになろう】B(9)友情、信頼 「友だち屋」</p>	<p>お互いを理解し大切にすることをもち、よりよい友人関係を育てる。</p> <p>【理解、判断力】 本当の友達とは、互いに相手を思いやれる対等な関係であることが分かる。</p> <p>【心情】 対等な友達関係によさを感じる。</p> <p>【実践意欲と態度】 相手の気持ちを大切にして、よりよい友人関係を育てようとする。</p>	<p>道徳の授業 「友だち屋」を読んで、本当の友達について考えさせる。</p> <p>特別活動 友達に、どうして友達になれたのか、インタビューさせる。</p> <p>読書活動 「友だち屋」シリーズや友情についての本を読んで、互いに紹介させる。</p> <p>他教科（体育など） 共同学習や体育科でのチームスポーツで協力して助け合わせる活動をさせる。</p> <p>いじめ</p>	<p>②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」</p>
		<p>⑥</p> <p>【きまりを生むもの】 C(10)規則の尊重 「心の優先席」</p>	<p>約束や社会のきまりの意義を理解し、それを守ろうとする。</p> <p>【理解、判断力】 約束や社会のきまりは、人が安心して暮らしたいという心が形になったものであることが分かる。</p> <p>【心情】 約束や社会のきまりをみんなが大切にしていることが分かり、りっぱだなあと心が動く。</p> <p>【実践意欲と態度】 約束や社会のきまりの意義を理解し、しっかり守っていこうとする。</p>	<p>学級活動など 普段の生活や学級活動などで、自分たちの身近にある規則やきまりについて意識させる。</p> <p>道徳の授業 「心の優先席」を読んで、きまりを守ることのよさを考えさせる。</p> <p>学級活動 約束やきまりについて調べさせ、どのような心が形になっているのか紹介させる。きまりを守っている人を紹介し合わせる。</p> <p>人との共生</p>	<p>③高齢者「高齢者に関する指導例示」</p>

⑮	<p><u>【本当の友だち】</u> B (9) 友情、信頼 「ないた赤おに」</p>	<p>友達のことを心から思いやり、自分にできることを精一杯しようとする。</p> <p><u>【理解、判断力】</u> 友達の願いをかなえたいと思う心や、友達のために精一杯行動しようとする心を、自分ももっていることが分かる。</p> <p><u>【心情】</u> 友達のことを心から思いやる心をもって、友達の願いをかなえようと精一杯尽くした人の心や行為に触れて、感動する。</p> <p><u>【実践意欲と態度】</u> 友達のことを心から思いやり、支え合って生活していこうとする。</p>	<p>道徳の授業 「ないた赤おに」を 読んで、友達を思い やる心について話し 合わせる。</p> <p>日常生活 友達のために精一杯 行動した人について 調べさせ、発表させ る。</p> <p>いじめ</p>	<p>②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」</p>
⑳	<p><u>【どうすることが正しいか】</u> A (1) 善悪の判断、自律、自由と責任 「思い切って言ったらどうなるの？」</p>	<p>相手がだれであっても正しいと思ったことは、自信をもって実行していこうとする。</p> <p><u>【理解、判断力】</u> 自分が正しいと思ったことが実現できたら、明るい気持ちになると分かる。</p> <p><u>【心情】</u> 自分が正しいと思ったことを、強い心で相手に伝えることはすてきだと感じる。</p> <p><u>【実践意欲と態度】</u> 自分が正しいと思ったことは、自信をもって実行していこうとする。</p>	<p>学級活動など 正しいと思ったことでも、実現できないことについてアンケートを取っておく。</p> <p>道徳の授業 「思い切って言ったらどうなるの？」を 読んで、正しいと思 ったことを実行する 大切さについて話し 合わせる。</p> <p>読書活動など 学級図書に伝記の本をそろえておき、子どもたちが進んで読めるようにしておく。・伝記の主人公がどんな判断をした人かを、紹介し合うコーナーをつくる。</p> <p>いじめ</p>	<p>②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」</p>
㉑	<p><u>【じょうほうの正しさ】</u> A (1) 善悪の判断、自律、自由と責任 「うわさ話・つらい気持ち」</p>	<p>いろいろな状況を踏まえて、自ら善悪を判断し、行動しようとする。</p> <p><u>【理解、判断力】</u> いろいろな状況を踏まえ、深く考えることで、正しいことが判断できると分かる。</p> <p><u>【心情】</u> ものごとをよく考えないで信じることで、相手も自分も嫌な気持ちや後で悔いる思いをすることに共感したか。</p> <p><u>【実践意欲と態度】</u> いろいろな状況を踏まえて考え、自ら正しいことを判断し、行動しようとする。</p>	<p>日常生活 朝の会で日直による一分間スピーチなどでニュースを取り上げ、お互いの感想を交流できる場を設ける。</p> <p>道徳の授業 「うわさ話・つらい気持ち」を読んで、正しいことを判断するために大切なことを考えさせる。</p> <p>学級活動 ニュースを見たり聞いたりして、自分がどのように判断したかを交流させる。</p> <p>いじめ 情報モラル</p>	<p>②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」</p> <p>⑩インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」</p>
㉒	<p><u>【おばあちゃんってすごい】</u> B (7) 感謝 「おばあちゃんのおせち」</p>	<p>自分たちは、高齢者に支えられて生活していることを知り、高齢者に対して尊敬と感謝の念をもって生活しようとする。</p> <p><u>【理解、判断力】</u> 高齢者は、長い人生を過ごして豊かな経験に基づく知恵をもっていることが分かる。</p>	<p>道徳の授業 「おばあちゃんのおせち」を読み、自分たちの生活を支えてくれている人への感謝の心について話し合</p>	<p>③高齢者「高齢者に関する指導例示」</p>

			<p>【心情】 現在の生活の礎を築いた、高齢者の思いや行動に感動する。</p> <p>【実践意欲と態度】 高齢者の生き方や知恵に対して、尊敬の念を抱き、感謝の心をもって生活していこうとする。</p>	<p>わせる。</p> <p>学級活動 自分たちの生活を支えてくれている高齢者の思いを調べ、感想をまとめ、発表させる。</p> <p>自分たちの生活を支えてくれている高齢者に感謝の思いを伝える手紙を書かせる。</p>	
⑩	<p>【みんなで力を合わせて】C (14) よりよい学校生活、集団生活の充実 「四人五きやく」</p>	<p>皆で協力し合い楽しい学級をつくっていこうとする。</p> <p>【理解、判断力】 楽しい学級をつくっていくためには、学級に関わるいろいろな人々の協力や支えが必要であることが分かる。</p> <p>【心情】 互いに思いやり、協力し合い、楽しい学級をつくっていこうとする思いに共感する。</p> <p>【実践意欲と態度】 楽しい学級をつくるために自分たちにできることを考え、行動しようとする。</p>	<p>道徳の授業 「四人五きやく」を読んで、学級に関わるいろいろな人々が協力し合って楽しい学級をつくっていくことの大切さについて考えさせる。</p> <p>特別活動 行事などで、友達や学級の仲間と力を合わせた経験を、ノートに記録させる。</p> <p>・協力や支え合いという観点から自分たちの学級のよさや問題点を出し合わせる。</p> <p>自分たちの学級が協力し、楽しくなるためにできることを話し合わせ、実践できる計画を立てさせる。</p> <p>いじめ</p>	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」	
⑪	<p>【クラスのまとまりパワー】B (9) 友情、信頼 「きょうりよくクラス」</p>	<p>友達と互いに理解し、信頼し、助け合おうとする。</p> <p>【理解、判断力】 相手の気持ちを考え、理解し合っていくうちに友情が深まっていくことが分かる。</p> <p>【心情】 相手の気持ちを考え、互いに支え合い、ものごとを成し遂げることのよさに心が動く。</p> <p>【実践意欲と態度】 信頼関係をつくり、助け合うために自分たちにできることを考え、行動しようとする。</p>	<p>道徳の授業 「きょうりよくクラス」を読んで、友達と互いに理解し、信頼関係をつくり、助け合おうとすることの大切さについて考えさせる。</p> <p>朝の会・帰りの会・友達と助け合い、協力して「まとまりパワー」が生まれたときのことを思い出して記録させ、助け合い、協力しながら学級をつくっていくことのよさについて発表させる。</p> <p>特別活動など 助け合いという観点から友達や友達の大切さを出し合わせる。</p> <p>自分たちの学級が</p>	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」	

			助け合い、まとまる ことのできることを 話し合わせ、実践で きる計画を立てさせ る。 いじめ	
③④	<u>【だれとでもなかよくするために】</u> C (11) 公正、公平、 社会正義 「お日さまの心 で」	<u>だれに対しても分け隔てをせず、公正、公平に接しようとする。</u> <u>【理解、判断力】</u> <u>だれとでも仲よくするためには、時と場と相手を考えて公平に接しようとする心と行動が大切であると分かる。</u> <u>【心情】</u> <u>だれとでも仲よくするために、時と場と相手を考えて公平に接しようとする心と行動のよさに共感する。</u> <u>【実践意欲と態度】</u> <u>だれとでも仲よくするために、時と場と相手を考えて公平に接していこうとする。</u>	<u>道徳の授業</u> <u>「お日さまの心で」</u> <u>を読み、だれとでも仲よくするために大切なことは何かを考えさせる。</u> <u>日常生活</u> <u>「お日さまの心」で</u> <u>している活動や、その心で過ごしている人を探させる。</u> <u>家庭</u> <u>公正・公平について</u> <u>家族で話し合わせる。</u> <u>学級活動</u> <u>「お日さまの心」で</u> <u>している活動や、見つけた人、公平・公正について家族で話し合ったことを紹介させる。</u> いじめ	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
③⑤	<u>【ほかの国のことを考える】</u> C (16) 国際理解、国際親善 「海をわたるランドセル」	<u>他国の人々の生活や文化を理解し、大切にしていこうとする。</u> <u>【理解、判断力】</u> <u>他国の人々の生活や文化を、自分たちとの共通点や相違点を見いだして理解する。</u> <u>【心情】</u> <u>他国の人々が自分たちと同じようにその生活や文化を大切にしていることに心が動く。</u> <u>【実践意欲と態度】</u> <u>他国の人々の生活や文化の大切さを理解したうえで、自分にできることをしていこうとする。</u>	<u>外国語活動・総合的な学習の時間</u> <u>他国の文化を紹介する活動を設定したり、国際的なイベントを取り上げたりして、日本と他国の関わりを意識させる機会をもつ。</u> <u>道徳の授業</u> <u>「海をわたるランドセル」を読んで、国際理解や国際親善の大切さについて考えさせる。</u> <u>社会科・総合的な学習の時間</u> <u>日本と他国のつながりについて調べて発表する。</u> <u>他国の人との交流活動を設定する。</u>	⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
③⑦	<u>【心がとどくと</u> <u>き】</u> B (6) 親切、思いやり 「おばあちゃんのコースター」	<u>相手のことを思いやって、進んで親切にしようとする。</u> <u>【理解、判断力】</u> <u>親切な行いは自分も相手も気持ちよくなることが分かる。</u> <u>【心情】</u> <u>相手の気持ちを考え、親切にしようとする人々の心に共感する。</u> <u>【実践意欲と態度】</u>	日常生活 <u>友達に親切にできた経験、親切にしようと思ってもできなかった経験を記録させる。</u> <u>道徳の授業</u> <u>「おばあちゃんのコースター」を読んで</u>	③高齢者「高齢者に関する指導例示」

				<p><u>自分の周りの人々に対して、思いやりの心をもって親切にしようと心がける。</u></p>	<p><u>、相手の気持ちを考え、進んで親切にすることの大切さについて考えさせる。</u> <u>日常生活</u> <u>相手の気持ちを考えた思いやりの心をもつことで、自分にどのようなことができるか考えさせ、実践を促す。</u> <u>総合的な学習の時間</u> <u>地域の福祉施設の訪問を計画し、お年寄りと交流する学習を設定する。</u> <u>お年寄りを喜ばせるために自分たちができることを考えさせる。</u> <u>人との共生</u></p>	
<p>小学どうとく ゆたかな心4年</p>	<p>小学校第四学年</p>	①	<p><u>【相手のことを理解する】 B (10) 相互理解、寛容</u> <u>「貝がら」</u></p>	<p><u>個の違いを認め、互いに理解し合うことで友好の輪を広げる。</u> <u>【理解、判断力】</u> <u>自分と友達との違いを認め、理解し合うことの大切さが分かる。</u> <u>【心情】</u> <u>友達のよいところを見て、理解し合うことのよさに心が動く。</u> <u>【実践意欲と態度】</u> <u>相互に理解し合うことで、新しい友達をつくらうという意欲をもつ。</u></p>	<p><u>道徳の授業</u> <u>「貝がら」を読んで、友達と理解し合うにはどうしたらよいか考えさせる。</u> <u>学級活動</u> <u>互いに認め合い、理解し合う学級をつくらうという意識で活動させる。</u> <u>帰りの会など</u> <u>友達のよいところを見つけて紹介させる。</u> <u>いじめ</u></p>	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		③	<p><u>【強い心】 A (1) 善悪の判断、自律、自由と責任</u> <u>「サッカーボール」</u></p>	<p><u>よいことや正しいと思うことは、自信をもって行おうとする。</u> <u>【理解、判断力】</u> <u>強い心は、自分で正しいことをよく考えて判断したときにわいてくることが分かる。</u> <u>【心情】</u> <u>周りに流されず、自分が正しいと思ったことを実行するすばらしさを感じる。</u> <u>【実践意欲と態度】</u> <u>自分が正しいと思ったことを、自信をもって、強い意志で行おうとする。</u></p>	<p><u>日常生活</u> <u>悪いと分かっているもやってしまったり、正しいことができなかったりするときはどんなときか、意識して生活させる。</u> <u>道徳の授業</u> <u>「サッカーボール」を読み、「強い心」について話し合わせ</u> <u>る。</u> <u>朝の会・帰りの会</u> <u>「強い心」で行動できたときのことをノートに記録させ、発表させる。</u> <u>「強い心」で行動できている人を探して紹介させる。</u> <u>いじめ</u></p>	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」

		⑥	<p><u>【お母さんの心】</u> C (14) 家族愛、家庭生活の充実 「お母さんのせいきゅう書」</p>	<p>父母や祖父母を敬愛し、家族みんなで協力し合って楽しい家庭をつくろうとする。</p> <p><u>【理解、判断力】</u> 家族が、家族のために慈しみの心をもって働き、尽くしてくれていることが分かる。</p> <p><u>【心情】</u> 家族のために働き、尽くす心のすばらしさやありがたさを感じる。</p> <p><u>【実践意欲と態度】</u> 家族の一員として家庭の生活で自分のできることをしようとする</p>	<p>道徳の授業 「お母さんのせいきゅう書」を読み、家族のために尽くす親の心について考えさせる。</p> <p>家庭 父母、祖父母が家族のためにしてくれていることを調べたり、家庭外でどんな思いで仕事をしているのかインタビューしたりさせる。</p> <p>日常生活 家での生活を振り返り、自分が家族のためにできることを考えて実践させる。</p>	①女性「家庭における性的役割分業について考えさせる指導例示」
		⑪	<p><u>【友だちをしんじる】</u> B (9) 友情、信頼 「ゲームのやくそく」</p>	<p>相手のことを理解しようと努力することで、友情や信頼を深め、よりよい友達関係をつくっていかうとする。</p> <p><u>【理解、判断力】</u> 相手の気持ちになって考えることが、よりよい友達関係をつくるために大切であると分かる。</p> <p><u>【心情】</u> 相手の気持ちになって考えることで、友達の痛みや苦しみなどの気持ちに共感する。</p> <p><u>【実践意欲と態度】</u> 友達と理解し合おうとすることで、よりよい友達関係をつくっていかうとする。</p>	<p>道徳の授業 「ゲームのやくそく」を読み、よりよい友達関係について考えさせる。</p> <p>日常生活 相手の立場に立って考えたり、互いに理解し合ったりして、よりよい友達関係をつくろうとする態度で生活させる。</p> <p>友情について書かれた本を探して読んで紹介し合ったり、感想を言い合ったりさせる。</p> <p>いじめ 情報モラル</p>	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」 ⑪インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」
		⑭	<p><u>【よい友だちになるために】</u> B (9) 友情、信頼 「ブラジルからの転入生」</p>	<p>友達のよさを見つけ、友達と理解し合い、信頼関係を築いていかうとする。</p> <p><u>【理解、判断力】</u> 一面的な価値観で友達を見ると、本当の友達のよさは分からないことが分かる。</p> <p><u>【理解、判断力】</u> 人にはそれぞれもち味があり、それを理解することでよりよい友達関係を築くことができることが分かる。</p> <p><u>【心情】</u> 互いのよさを認め合うことで、友達との仲が深まっていく姿に感動する。</p> <p><u>【実践意欲と態度】</u> 友達のよい面に目を向けようとする心をもって生活していこうとする。</p>	<p>道徳の授業 「ブラジルからの転入生」を読み、よい友達になるためのひけつについて話し合わせる。</p> <p>日常生活 友達のよいところを見つけようという課題に取り組ませる。</p> <p>朝の会・帰りの会・学級活動 見つけた友達のよいところを発表させる。</p> <p>いじめ 人との共生</p>	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」 ⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
		⑰	<p><u>【広い心をもって】</u> B (10) 相互理解、寛容 「学級新聞作り」</p>	<p>広い心を持ち、相手のことを理解し、自分と異なる意見も大切にしようとする。</p> <p><u>【理解、判断力】</u> 相手の考えには、自分の考えにないよさがある</p>	<p>道徳の授業 「学級新聞作り」を読み、異なる意見を大切にすることにつ</p>	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」

		<p>ることが分かる。</p> <p>【心情】 相手の考えに耳を傾け聞き入れる心と、その心によって築かれる関係のよさに心が動く。</p> <p>【実践意欲と態度】 広い心を持ち、自分と異なる意見も大切にしようとする。</p>	<p>いて考えさせる。</p> <p>学級活動 班や係、話し合い活動などにおいて、互いの意見をしっかりと聞き合い、友達の考えのよさに気づけるよう進め方をくふうさせる。</p> <p>日常生活 子どもどうし、または子どもと教師が互いの考えや意見を交換し合う機会を設定し、異なる考えや意見を大切にすることのよさを実感させる。</p> <p>いじめ</p>	
①⑨	<p>【本当の思いやり】 B (6) 親切、思いやり 「せきが空いているのに」</p>	<p>相手の気持ちや考えを思いやることの大切さが分かり、だれに対しても進んで親切にしようとする。</p> <p>【理解、判断力】 本当の親切とは、何かをしてあげることではなく、相手の立場に立ってその人の気持ちを大切にしながら支えることだと分かる。</p> <p>【心情】 本当の親切をすると、互いの心が明るくなっていいなあという思いをもつ。</p> <p>【実践意欲と態度】 自分も相手の立場や気持ちを考えて、だれに対しても進んで親切にしようとする。</p>	<p>道徳の授業 「せきが空いているのに」を読み、親切について考えさせる。</p> <p>日常生活 自分にできる思いやりのある親切な行動を考えて、実際に行わせる。</p> <p>総合的な学習の時間 高齢者施設・障害者施設の方や、保育園・幼稚園・低学年の子どもたちと思いやりの心をもって交流する機会を設ける。</p> <p>帰りの会 相手の立場に立って、自分にできる思いやりのある親切な行動を考えて、実際に行い、相手に喜ばれたり、自分もうれしくなったりしたことを紹介させる。</p> <p>人との共生</p>	<p>③高齢者「高齢者に関する指導例示」 ④障害者「バリアフリー、ノーマライゼーションに関する学習の指導例示」</p>
②⑩	<p>【公正な態度で】 C (12) 公正、公平、社会正義 「良太のはんだん」</p>	<p>だれに対しても分け隔てなく、公正・公平な態度で接していこうとする。</p> <p>【理解、判断力】 相手によって態度を変えることなく、公正な判断をすることの大切さが分かる。</p> <p>【心情】 自分や自分の仲間だけを優先することなく、だれにでも公正・公平に接する姿に心が動く。</p> <p>【実践意欲と態度】 だれに対しても分け隔てなく、公正・公平な態度で接していこうとする。</p>	<p>道徳の授業 「良太のはんだん」を読み、みんなで何かに取り組むときに大切なことについて考えさせる。</p> <p>朝の会や帰りの会 だれにでも同じ態度で接しよう心がけて生活するように促し、実際にそれができたときの気持ちを発表し合わせる。</p> <p>家庭 だれにでも同じ態度</p>	<p>②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」</p>

					で接することについて、家族で話し合わせる。 いじめ	
		③③	【国をこえてつながる心】C (17) 国際理解、国際親善 「さくらのかけ橋」	他国の人々や文化に親しみ、関心をもつ。 【理解、判断力】 他国には、その国独自の文化があることを知る。 【心情】 他国の文化は、自国の文化と同じように大切であることを知り、心が動く。 【実践意欲と態度】 他国の文化に親しみをもって、それらを尊重しようとする。	外国語活動・総合的な学習の時間 他国の文化や国際的な行事について調べて紹介させる。 道徳の授業 「さくらのかけ橋」を読み、他国の文化のよさや、他国とのつながりについて考えさせる。 総合的な学習の時間 他国やその国と日本とのつながりについて調べて、ノートにまとめ、発表させる。 伝統と文化	⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
小学道徳 ゆたかな心5年	小学校第五学年	⑦	【仲間を信じて】 B (11) 相互理解、寛容 「まかせてみようよ」	謙虚な心を持ち、広い心で自分と異なる考えや立場を認め、尊重していこうとする。 【理解、判断力】自分と異なる考えをよく聞くことで、相手への理解が深まるということが分かる。 【心情】相手の考えや立場を尊重し、互いに高め合える関係にすばらしさを感じる。 【実践意欲と態度】互いに高め合う集団を求めて、謙虚な心で相手を尊重していこうとする。	係活動・宿泊学習など 係活動や宿泊学習の準備の中で、意見が合わないときはどのようにしたらよいか考えながら活動させる。 道徳の授業 「まかせてみようよ」を読んで、支え合う仲間になるために大切なことは何かを考えさせる。 係活動・宿泊学習など 係活動や宿泊学習など生活の中で、友達と意見や考えが違ふとき、相手の思いに目を向けて、よく話を聞いてみることによって、相手の見方がどう変わるか確かめさせる。 相手のことを理解し、認めていこうとしているかどうか、自分を見つめさせる。 いじめ	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑧	【みんなでつくる】B (11) 相互理解、寛容 「みんなの劇」	自分の考えや意見を相手に伝え、広い心で自分と異なる考えや立場を認めて、尊重していこうとする。 【理解、判断力】仲間の悩みを知り、励まし合って関係を深めていくことが、よりよい集団づくりには大切なことが分かる。	日常生活・係活動など 係活動や宿泊学習の準備の中で、仲間と意見が合わないときはどのようにしたら	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」

		<p>【心情】互いに相手の考えや立場を尊重し、高め合う関係にすばらしさを感じる。</p> <p>【実践意欲と態度】謙虚な心で相手を尊重し、集団の中で自分の役割を見つけて実践していこうとする。</p>	<p>よいか考えさせる。</p> <p><u>道徳の授業</u></p> <p>「みんなの劇」を読んで、広い心で認め合うよさについて話し合う。</p> <p><u>特別活動</u></p> <p><u>日常生活</u></p> <p>学習発表会の練習や日常の学校生活の中で、仲間と高め合っ てよりよいクラスや学校をつくるために必要なことを考えさせ、実践するよう促す。</p> <p><u>いじめ</u></p>	
⑨	<p>【日本の紹介】 C (18) 国際理解、国際親善 「いっしょに何をしようかな」</p>	<p>外国の人々や文化を大切にすることをもち、日本人としての自覚をもって世界の人々との親善に努めようとする。</p> <p>【理解、判断力】日本と同様に、外国にもさまざまなよさがあることが分かる。</p> <p>【心情】外国の人々に、日本のよさを知ってもらいたいと感じる。</p> <p>【実践意欲と態度】日本人として、世界の人々と仲よく生活していきたいと考える。</p>	<p>読書活動など 世界や日本について書かれた図書を紹介して貸し出したり、読書タイムなどで読ませたりする。</p> <p><u>外国語活動</u></p> <p>外国の言葉について学習したり、文化について触れたりさせる。</p> <p><u>道徳の授業</u></p> <p>「いっしょに何をしようかな」を読んで、外国の人々との関わり方について考えさせる。</p> <p><u>家庭</u></p> <p>コラム「日本の世界遺産」などを参考に、世界に誇れる場所やものについて調べさせる。</p> <p><u>外国語活動</u></p> <p>実際に外国に行ったことのある人や身近にいる外国の人に話をしてもらい、外国の文化に触れさせる。</p> <p>外国の人たちと親しく付き合うために、大切だと思ったことをまとめさせる。</p> <p>・人との共生</p>	⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」

⑪	<p>【正義をつらぬいた人】C (13) 公正、公平、社会正義 「ガンジーのいかり」</p>	<p>だれに対しても差別をすることや偏見をもつことなく、公正、公平に接し、正義の実現に努めようとする。</p> <p>【理解、判断力】差別や偏見をなくすことが、正義の実現のために大切だということが分かる。</p> <p>【心情】公正、公平なよりよい社会の実現に向けて、行動した人の思いに共感する。</p> <p>【実践意欲と態度】自分には何ができるのかを問いかけながら、だれにでも公正、公平に接し、正義の実現に向けて努力しようとする。</p>	<p>調べ学習 ガンジーについて調べさせる。</p> <p>新聞などから、差別や偏見に立ち向かっている人の活動を集めさせる。</p> <p>道徳の授業 「ガンジーのいかり」を読んで、差別や偏見をなくすために大切なことについて考えさせる。</p> <p>総合的学習の時間 差別や偏見をなくすために行動している人の活動を調べ、発表させる。</p> <p>いじめ</p>	<p>②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」</p>
⑭	<p>【勝つよりもすてきなこと】 B (10) 友情、信頼 「ドッジボールを百倍楽しくする方法」</p>	<p>男女の隔てなく相手の考えを尊重し、よさを認め合って、よりよい友達関係を築いていこうとする。</p> <p>【理解、判断力】互いのよいところを認め、相手の考えを取り入れることで、よりよい友達関係が築けることが分かる。</p> <p>【心情】友達どうしが互いに認め合い、支え合うことで友情を深めた姿に感動する。</p> <p>【実践意欲と態度】自分も周りにいる友達とよりよい関係を築いていこうとする。</p>	<p>日常生活 男女の隔てなく接するよう促す。</p> <p>道徳の授業 「ドッジボールを百倍楽しくする方法」を読んで、男女の隔てなく相手の考えを尊重し、よさを認め合う友達関係のよさについて考えさせる。</p> <p>読書活動 今まで読んだ本や国語の教科書に出てくる物語の中から、男女の隔てなく相手の考えを尊重し、よさを認め合う友達関係を見つけて紹介し合わせる。</p> <p>帰りの会 男女が協力し合ってよりよい成果があらったことを紹介させる。</p> <p>いじめ</p>	<p>①女性「学校における性的役割分業について考えさせる指導例示」</p> <p>②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」</p>
⑮	<p>【いじめに負けないために】C (13) 公正、公平、社会正義 『スイミー作戦』『ガンジー作戦』</p>	<p>だれに対しても差別をしたり偏見をもったりすることなく、公正、公平に接しようとする。</p> <p>【理解、判断力】自分が意図していなくても、自分の行為が人によっては、いやな気持ちになることがあることに気付く。</p> <p>【心情】人の気持ちを思いやり、だれに対しても公平、公正に接しようとする心に共感する。</p> <p>【実践意欲と態度】いじめをなくすにはどうしたらよいかを考えるを通して、差別をしたり偏見をもつ</p>	<p>学級活動 ワークシート「いけない指数」を記入させ、不快感を自己採点させる。</p> <p>グループで上記の指数の違いについて話し合わせる。</p> <p>道徳の授業 『スイミー作戦』『ガンジー作戦』を読んで、「いじめ」について考えさせる。</p>	<p>②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」</p>

		<u>たりせず友達に接しようとする。</u>	<u>学級活動</u> 「いじめ」のないク ラスにするにはどう したらよいかを話し 合わせる。 <u>日常生活</u> 「スイミー」を読み 直したり、ガンジー について調べたりす ることを促す。 いじめに関する本を 紹介して読ませる。 いじめ	
⑬	<u>【自分らしさを発 揮して】A(4)個性 の伸長</u> 「短所も長所」	自分の特徴を知り、短所を改め、長所を積極 的に伸ばしていこうとする。 【理解、判断力】ものごとや人にはいろいろ な見方があり、観点を変えれば、短所も長所 になることが分かる。 【心情】友達が見つけてくれた自分のよさに 気づき、自分の中の長所を伸ばし、短所を改 めたいという思いに共感する。 【実践意欲と態度】自分らしさを考えること を通して自分の特徴を知り、短所を改め、長 所として伸ばしていこうとする。	<u>道徳の授業</u> 「短所も長所」を読 んで、自分の特徴を 知り、自分の悪いと ころを改め、よいと ころを積極的に伸ば していこうという思 いをもたせる。 「友だちの目」カー ドや「自分の目」カー ドを作成し、自分の よさについて考える ことを通して「自分 らしさ」について考 えさせる。 <u>家庭</u> 「友だちの目」カー ドの保護者版を持ち 帰り、保護者にカー ドを記入してもら う。それを「自分の 目」カードに追加す ることで、長所を伸 ばしていくにはどの ようにしたらよいの かを考え、実行させ る。 <u>帰りの会</u> 友達のよいところを 認め合う時間を設 け、自分の長所に自 信をもたせる。 いじめ	②子ども「いじ めや差別問題 に関する指導 例示」
⑭	<u>【けんきょな心 で】B(11)相互理 解、寛容</u> 「約束」	相手の立場に立って考えることによって、互 いの理解が深まることが分かり、だれに対 しても謙虚な心で接していこうとする。 【理解、判断力】相手が置かれている状況を 自分のこととして考えることにより、互いの 理解が深まることが分かる。 【心情】相手の立場に立って考えることによ さを感じる。 【実践意欲と態度】相手と互いに理解し合 い、だれに対しても謙虚な心で接していこう とする。	<u>道徳の授業</u> 「約束」を読んで、謙 虚な心で接すること の大切さについて考 えさせる。 <u>学級活動</u> コラム「スマホと上 手に付き合うため に」などを活用し、ス martフォンなどの 情報機器との上手な 付き合い方について 話し合わせる。	②子ども「いじ めや差別問題 に関する指導 例示」 ⑪インターネ ットによる人 権侵害「インタ ーネットによ る人権侵害に 関する指導例 示」

				<u>家庭</u> <u>携帯電話やスマートフォンを利用した、インターネットの正しい使い方について、家族と話し合わせる。</u> <u>いじめ</u> <u>情報モラル</u>	
35	<u>【強い思いをもって、よりよく生きる】D(22)よりよく生きる喜び</u> 「マララ・ユスフザイ ― 一人の少女が世界を変える―」	<u>よりよく生きようとする人間の強さや気高さを理解し、人間として生きる喜びを感じ、自分にとってのよりよい生き方を見つけようとする。(教育を受ける権利)</u> <u>【理解、判断力】よりよく生きようとする人間の強さや気高さを理解する。</u> <u>【心情】よりよく生きようとする人間の生き方に感動する。</u> <u>【実践意欲と態度】強く気高い生き方から、少しでも自分につながるところを探して、自分にとってよりよい生き方を見つけようとする。</u>	<u>家庭学習など</u> <u>インターネットや本で、マララのことについて調べさせる。</u> <u>偉人伝などを読んで、感想文などを書き、偉人たちの生き方について考えさせる。</u> <u>道徳の授業</u> <u>「マララ・ユスフザイ―一人の少女が世界を変える―」を読んで、よりよい生き方について考えさせる。</u> <u>家庭学習、日常生活など</u> <u>マララの本や「マララ・デー」、ノーベル平和賞受賞のスピーチなどを紹介し、もう一度マララの生き方について考えさせる。</u> <u>マララのように、強い思いをもって行動している人を探して、感想を発表させる。コラム(P.162)を活用してもよい。</u> <u>特別活動</u> <u>5年生の1年間を振り返らせ、道徳の授業で学んだことも含めて、6年生になるにあたっての作文を書かせる。</u> <u>いじめ</u>	②子ども「児童の権利に関する条約に関する指導例示」	
38	<u>【思いやりの心】B(7)親切、思いやり</u> <u>「バスと赤ちゃん」</u>	<u>思いやりの心について理解し、だれに対しても思いやりをもって、相手の立場に立って行動していこうとする。</u> <u>【理解、判断力】相手の思いを察し、相手の立場に立って考えた行動が、人に感動を与えることが分かる。</u> <u>【心情】相手の思いを察し、相手の立場に立って行動できている人の心や行動によさを感じる。</u> <u>【実践意欲と態度】相手の様子や立場からその人の思いを察する心は自分にもあることが分かり、その心をもとにして行動しようとする。</u>	<u>道徳の授業</u> <u>「バスと赤ちゃん」を読んで、相手の思いを察し、相手の立場に立って考えることについて話し合わせる。</u> <u>学級活動</u> <u>相手の様子や立場からその人の思いを察して行動している人を見つけて、その</u>	①女性「社会における男女共同参画について考える指導例示」	

				<p>する。</p>	<p>よさを友達と話し合 わせる。</p> <p>読書活動 今まで読んだ本や国 語の教科書に出てく る物語、新聞記事の 中から、温かな心が 伝わったり広がった りした例を探して、 紹介し合わせる。</p> <p>人との共生</p>	
<p>小学道德 ゆたかな心6年</p>	<p>小学校第六学年</p>	⑤	<p>【信頼し合える友 達】B(10)友情、信 頼「陽子、ドンマ イ！」</p>	<p>男女の隔てなく助け合い、仲間として認め合 うことの大切さが分かり、自分も周りの友達 と信頼し合える関係をつくっていこうとす る。</p> <p>【理解、判断力】 友達と信頼し合える関係をつくるには、男女 の隔てなく助け合い、仲間として認め合うこ とが大切であることが分かる。</p> <p>【心情】 男女の隔てなく助け合い、仲間として認め合 う姿に感動する。</p> <p>【実践意欲と態度】 そのような友達関係に憧れをもち、自分も周 りにいる友達と信頼し合える関係を築いて いこうとする。</p>	<p>日常生活 男女の隔てなく接す るよう心がけさせ る。</p> <p>道德の授業 「陽子、ドンマイ！」 を読み、友達と信頼 し合える関係をつく るために大切なこと について考えさせ る。</p> <p>日常生活 男女の隔てなく信頼 し合う友達関係をつ くるために、普段の 生活で心がけたいこ とややっていきたい ことを友達と伝え合 わせる。</p> <p>読書活動 友情について描かれ ている本を読んで、 感想をクラスで話し 合わせる。</p> <p>人との共生</p>	①女性「学校に おける男女共 同参画につい て考える指導 例示」
		⑩	<p>【開発に願いをこ めて】A(6)真理の 探究 「技術で『障がい』 をなくしたい ― 遠藤 謙一」</p>	<p>真理を探究する大切さに気づき、自分も真理 を探究しようとする気持ちをもつ。</p> <p>【理解、判断力】 真理を探究することが技術の発展に役立ち、 人々の生活をよりよくすることが分かる。</p> <p>【心情】 真理を探究することの大切さに気づき、人々 のためになることにすばらしさを感じる。</p> <p>【実践意欲と態度】 自分も、真理を探究しようとする気持ちをも つ。</p>	<p>道德の授業 「技術で『障がい』を なくしたい―遠藤 謙一」を読み、真理を 探究する大切さに ついて考えさせる。</p> <p>学級活動 人々のために研究を 続けた人を調べ、そ の人の生き方から学 んだことを紹介し合 わせる。</p> <p>夏休み パラリンピックで使 用されるアイテムに ついて調べ、パラリ ンピックを支える技 術について紹介し合 わせる。(自由研究) 自分で課題を設定さ せ、研究したことを まとめ発表し合わせ る。</p> <p>人との共生</p>	④障害者「バリ アフリー、ノー マライゼーシ ョンに関する 学習の指導例 示」

	⑮	<p>【「弱い心」をコントロール】A(2)節度、節制 「本当にだいじょうぶ？」</p>	<p>安全に気をつけることや、生活習慣の大切さについて理解し、自分の生活を見直し、節度を守り節制に心がけようとする。</p> <p>【理解、判断力】 自分の生活をよくしていくために、生活を見直すことが大切であることが分かる。</p> <p>【心情】 自分の中にも弱い心があることを自覚する。</p> <p>【実践意欲と態度】 自分の中にある弱い心を見つめ直し、生活を改善していこうとする。</p>	<p>道徳の授業 「本当にだいじょうぶ？」を読み、「弱い心」をどのようにしていったらよいかについて考えさせる。</p> <p>学級活動 年度や学期の初めに1年間、1学期のめあてを決めさせる。年度末や学期末に振り返りをさせて、次に生かせるようにさせる。</p> <p>家庭 生活習慣で見直したいことについて家の人と話し合わせる。</p> <p>情報モラル</p>	<p>①インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」</p>
	⑳	<p>【世界の人々と共に】C(18)国際理解、国際親善 「フーバーさん」</p>	<p>外国の人々や文化をよく理解し、日本人としての自覚をもって、世界の人々と関わっていこうとする。</p> <p>【理解、判断力】 互いの国をよく知り、認め合うことが国際親善につながる事が分かる。</p> <p>【心情】 外国の姿を正しく知ることのよさに共感する。</p> <p>【実践意欲と態度】 外国の歴史や文化について関心を持ち、世界の人々と積極的に関わっていこうとする。</p>	<p>読書活動 ・世界や日本を知る 図書を紹介して貸し出したり、読書タイムなどで読ませたりする。</p> <p>日常生活 自分が行ってみたい国とその理由について考えさせる。</p> <p>道徳の授業 「フーバーさん」を読み、世界の人々と共に生きるために大切なことについて考えさせる。</p> <p>家庭・日常生活 自分が関心のある国について調べ、その国の人や、行ったことのある人から、話を聞くようにさせる。</p> <p>総合的な学習の時間・外国語活動 世界の国々と人々の暮らしについて調べ、発表したりポスターにしたりさせる。</p> <p>人との共生</p>	<p>⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」</p>
	㉑	<p>【正義をつらぬく心】 C(13)公正、公平、社会正義 「六千人の命を救った決断 ―杉原千畝―」</p>	<p>だれに対しても公正、公平な態度で接し、正義の実現に努めようとする。</p> <p>【理解、判断力】 自分の信じる正義を貫き通すことの大切さが分かる。</p> <p>【心情】 多くの人命のために、自分の信念を貫いた生き方に感動する。</p>	<p>社会科 ・社会科の時間に戦争の歴史について学んだり、杉原千畝について調べたりさせる。</p> <p>道徳の時間 「六千人の命を救っ</p>	<p>⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」</p>

			<p><u>【実践意欲と態度】</u> だれに対しても公正、公平な態度で接し、正義を実現しようとする。</p>	<p>た決断一杉原千畝一」を読み、正義について考えさせる。</p> <p>学級活動 杉原千畝の生き方から学んだことを確認し、自分たちの生活にどう生かしていきたいか発表させる。</p> <p>杉原千畝のように、正義を貫いて行動した人を探して、発表させる。</p> <p><u>人との共生</u></p>	
	㉗	<p><u>【かたよらない心】C(13)公正、公平、社会正義</u> 「森川君のうわさ」</p>	<p>だれに対しても偏見をもつことなく公正、公平に接し、正義を実現することで、いじめのないクラスにしようとする。</p> <p><u>【理解、判断力】</u> うわさによる偏見をもたず、だれに対しても公正、公平な態度で接することの大切さを理解する。</p> <p><u>【心情】</u> 正義を貫けない弱さが自分たちにもあることを感じ、その弱さを克服したいと思う。</p> <p><u>【実践意欲と態度】</u> 公正、公平を希求する心が正義の実現には大切であると理解し、いじめのないクラスの実現に向けて努力しようとする。</p>	<p>道徳の授業 「森川君のうわさ」を読み、いじめをなくすために大切な心とは何かについて考えさせる。</p> <p>学級活動 「いじめのないクラス」にするために、どんなことを心がけたり実行したりすればよいか、話し合わせる。</p> <p>日常生活 仲間はすれや差別的な言動を厳しく見つめていく雰囲気をつくり、機会あるごとに、話し合ったり、人権問題についての学習を深めたりさせる。</p> <p><u>いじめ</u></p>	<p>②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」</p>
	㉘	<p><u>【広い心】B(11)相互理解、寛容</u> 「あやまってすむことじゃない」</p>	<p>相手の過ちを、謙虚な心で受け止め、広い心で人と接していこうとする。</p> <p><u>【理解、判断力】</u> 相手の過ちを、謙虚な心で受け止めることの大切さが分かる。</p> <p><u>【心情】</u> 失敗をした人を許すことのよさを感じる事ができる。</p> <p><u>【実践意欲と態度】</u> 人は失敗することがあることを自覚し、広い心で人と接していこうとする。</p>	<p>道徳の授業 「あやまってすむことじゃない」を読み、「謙虚な心」「広い心」について考えさせる。</p> <p>日常生活 「広い心で接してみようウィーク」をつくり、学校や家庭生活で「広い心」で接することができたら、ワークシートに「どのように接したら」「どのようになったか」、記入させる。</p> <p>「広い心で接してみようウィーク」終了後、朝の会や帰りの会で、紹介させる。</p> <p><u>いじめ</u></p>	<p>②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」</p>

表 26 日本教科書の分析結果一覧

資料名	学年	教材番号	主題：【 】 内容項目：アルファベットは四つの視点、 ()は内容項目の番号 教材名：「 」	ねらい	現代的な課題や他教科・領域との関わり、 テーマや重点事項等	人権課題との関連
道徳 中学校 1 生 生き方から学ぶ	中学校第一学年	③ (1)	【自分のよさを伸ばす】A(3)向上心、個性の伸長 「オレは最強だ！」	先人の充実した生き方に触れ、自分の特徴を踏まえつつ自己を肯定的に捉え、自分自身のよさを伸ばしていこうとする心情を育てる。	学級活動（人権教育、車いす体験、ゲストティーチャー講話など） 学級活動 （一人一人のキャリア形成と自己実現自己理解、自己管理能力の育成）	④障害者「バリアフリー、ノーマライゼーションに関する学習の指導例示」
		⑥ (1)	【思いやりの大切さ】B(6)思いやり、感謝 「二枚のチケット」	他者の立場を尊重し、親切にいたり、励まそうとする温かい人間愛の精神を深めるとともに、これを大切にしようとする判断力を育む。	総合的な学習の時間（人権教育、障害者理解に関する探究学習）	④障害者「障害者問題を考える学習の指導例示」
		⑥ (2)	【思いやりの心】B(6)思いやり、感謝 「朝の地下鉄」	弱い立場の人たちを尊重し思いやりの心を深め、心からの支援が、自己と他者の絆をより強くすることに気付き、進んで実行しようとする実践意欲と態度を育てる。	社会科（共生社会の実現） 総合的な学習の時間（福祉、障がい者支援に関する課題解決学習） 学級活動（自己他者理解、障がい者体験ブラインドウォーク等）	④障害者「障害者問題を考える学習の指導例示」
		⑧ (1)	【友人との関係】B(8)友情、信頼 「いつもいっしょに」	互いの正しい理解によって、より豊かな人間関係が築かれることに気付き、互いに認め合い相手の立場を尊重し、ともに成長しようとする実践意欲と態度を育てる。	いじめを許さない心を育てる 学校行事 部活動地区大会等 学級活動 自他の個性の理解と尊重と自己の成長人間関係形成、集団の向上	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑧ (2)	【異性の理解】B-(8)友情、信頼 「リョウとマキ〜 First Love〜」	異性のものの見方や考え方を理解し、悩みや葛藤を経験しながら、互いに相手を思いやり、ともに成長することを大切にしようとする心情を育てる。	保健体育科（心身の健康、球技） 学級活動（男女相互の理解と協力 思春期の不安や悩みの解決、性的な発達への対応）	①女性「学校における性的役割分業について考えさせる指導例示」
		⑪ (2)	【差別を乗り越える勇氣】C-(11)公正、公平、社会正義 「永久欠番 42」	過去の酷い人種差別の社会で、差別を克服した主人公や彼を支えた周囲の人たちの行動や考え方を知り、積極的に差別や偏見のない社会をつくらうとする心情を養う。	社会科（権利・義務法教育） 生徒会活動（いじめ防止に対する取り組み） 学級活動（集団生活の向上）	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
		⑪ (3)	【集団の中の正義】C-(11)公正、公平、社会正義 「グループ」	多数の意見に同調したり傍観したりする自分の弱さに向き合い、それを克服して正義と公正を実現するうえで求められる道徳的判断力を養う。	情報モラル 社会科 権利・義務 法教育学級活動、部活動、生徒会活動、学級活動 多様な集団の生活の向上	①インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」

⑫ (1)	【許さない心】 C(12)社会参画、 公共の精神 「プロレスごっこ」	いじめに気付かないこと、「見て見ぬふりをする」や、「避けて通る」という消極的な立場ではなく、不正を憎み、不正な言動を断固として否定しようとする実践意欲と態度を育てる。	社会科（自由・規律、権利・義務、法教育 学級活動（心身の健康と安全な生活態度 人権教育）	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
⑭ (1)	【かけがえのない家族】C（14） 家族愛、家庭生活の充実 「形見」	人間は、過去から受け継がれてきた生命を有し、自分はかけがえのない存在として無私の愛情を傾けて育ててくれた父母や祖父母に敬愛の気持ちを深め、家族の中での自分の役割や責任を果たそうとする心情を育む。	家庭との連携（家族の一員としての生活） 総合的な学習の時間（「自分史」作成を通じた生き方の課題解決学習）	③高齢者「高齢者に関する指導例示」
⑮	【世界平和への願い】C(18)国際理解、国際貢献 「大地―八田與一の夢」	どのような状況下にあっても、どの国の人々も同じ人間として尊重し合い、差別や偏見を持たずに世界平和と人類の発展に貢献するという理想を抱き、その理想の実現に努めようとする意欲と態度を育てる。	総合的な学習の時間（国際理解、国際交流のための課題解決学習） 社会科（国際的、歴史的情勢についての知識理解、歴史的人物と背景についての理解など）	⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
⑰ (1)	【生命の尊さ】 D(19) 生命の連続性 「過去からのメッセージ」	なおこがずっしりと重みのある家に見た時の心情を考えることを通して、生命の連続性についての考え方を深める。	いじめ防止 技術・家庭科 自分の成長と家族・家庭生活についての学習 理科 生物の学習を通じた生命についての知識理解	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
⑰ (2)	【生命の尊さ】 D(19)生命尊重 「誰かのために」	生命の尊さを理解し、かけがえのない自他の生命を尊重し、精一杯生きようとする意欲を育てる。	いじめ防止 生命の尊さ 国語科・英語科 生命や家族に関する内容教材の学習 保護者・家庭連携 家族との関わり、協力、家族の一員としての自覚	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
⑳ (2)	【気高く生きる】 D(22)よりよく生きる喜び 「レーナ・マリアの挑戦」	レーナ・マリアの生き方から、自らの弱さや苦しみを乗り越え、前向きに気高く生きることの素晴らしさを感じさせるとともに、自分の人生や生き方に喜びを見出そうとする態度を育てる。	人権教育講演会（障がい者理解と支援） 社会科（共生社会の実現） 学級活動（一人一人のキャリア形成と自己実現 自己理解・自己管理能力） 生徒会活動（地域の福祉活動、ボランティア活動）	④障害者「障害者問題を考える学習の指導例示」

道徳 中学校 2 生き方を見つめる	中学校第二学年	②	【「負けました。」を通して考える】 A(2) 節度、節制 「ネット将棋」	自らの生き方を正し、節度を守り節制に心掛け、安全で調和のある生活の実現に努めようとする実践意欲と態度を育てる。	情報モラル 技術・家庭科 メディアリテラシーの育成 学級活動 社会参画意識の醸成 家庭、保護者連携 インターネット利用 についての情報交換 広報発行など	⑪インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」
		⑥	【しなやかに生きる】B(6) 思いやり、感謝 「百歳の詩人」	思いやりの心で人と接するとともに多くの人の善意や家族の愛情により現在の自分があることに感謝し、それに素直に応えようとする心情を育てる。	学級活動 一人一人のキャリア形成と自己実現	③高齢者「高齢者に関する指導例示」
		⑧ (1)	【悩みと葛藤】 B(8) 友情、信頼 「リョウとマキ～Triangle Zone～」	互いに励まし合い高め合い信頼できる人間関係を築くとともに、異性への理解を深め、悩みや葛藤を克服しながら人間関係を深めようとする実践意欲と態度を育てる。	学級活動 学校内の多様な集団の生活の向上 男女相互の理解と協力 思春期の不安や悩みの解決 人間関係形成能力の育成	①女性「学校における性的役割分業について考えさせる指導例示」
		⑨ (1)	【異なる個性の尊重】B(9) 相互理解、寛容 「だから歌い続ける」	人間が相互に個性や立場を尊重し、異なる個性を謙虚に受け入れ、誰もが様々な立場に立って個性を発揮することのよさと、相手や場面が変わっても寛容の心をもち謙虚に学ぶことを大切にしようとする心情を養う。(性同一性障害)	LGBT 保健体育科 心身の発達についての理解 社会科 人間尊重の精神、人権についての理解 共生社会の実現 理科 人体や生命についての知識理解 生徒会活動 よりよい人間関係を形成するための活動	⑬その他「性同一性障害者の人権」
		⑨ (3)	【コミュニケーション】B(9) 相互理解、寛容 「言葉の向こうに」	いろいろなものの見方や考え方から学び、自分自身を高め、他者と共に生きるという自制を伴った気持ちで行動するための判断力を育成する。	情報モラル 技術・家庭科 メディアリテラシーの育成 学級活動 自他の個性の理解と尊重 家庭、保護者連携 インターネット利用 についての情報交換 広報発行など	⑪インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」
		⑪ (1)	【友好の絆】 C(11) 公正、公平、社会正義 「キスからもらった勇気」	現実の社会における矛盾や葛藤に対し、単に現状を諦めて見過ごすのではなく、正義と公正さを重んじその解決に向けて協働し、国や立場を越えて誰に対しても公平に接しようとする心情を育てる。	社会科 国際情勢の歴史的背景、人権についての理解 学級活動 自他の個性の理解と尊重 総合的な学習の時間 国際理解、国際交流に関する探究学習	⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」

⑪ (2)	【障害者差別解消法】C(11)公正、公平、社会正義 「こんなとき、どうしたらいいの？」	世の中のあらゆる差別や偏見をなくすよう努力し、望ましい社会の実現に積極的に努めようとする実践意欲と態度を育む。	社会科 共生社会の実現 人権についての理解 総合的な学習の時間 障がい者、福祉環境についての課題解決学習、探究学習	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」 ④障害者「障害者問題を考える学習の指導例示」
⑫ (2)	【知ることからはじまる社会づくり】C(12)社会参画、公共の精神 「秀明の初ボランティア」	現代社会の課題(ホームレス問題)を知り、よりよい社会を実現するために、どのように連帯すべきかについて多様な見方、考え方から学ぶことを通して、進んで社会に参画し社会のとの関わりを大切しようとする心情を育む。	社会科 人権教育、権利・義務 学級活動 社会参画意識の醸成 地域との連携、ボランティア	⑬その他「ホームレスの人権」
⑬ (2)	【奉仕の気持ち】C(13)勤労 「加山さんの願い」	ボランティア活動は、ボランティアする人と受ける人とが対等の立場の気持ちになることの大切さや、社会貢献に伴う喜びが自らの生きがいや充実感につながることに気付き、社会への奉仕の精神を大切にしようとする心情を育む。	社会科、家庭科 高齢 社会対策に関する知識理解 総合的な学習の時間 高齢者福祉に関する課題解決学習 生徒会活動 高齢者施設訪問ボランティア活動などの社会参画 学級活動 社会参画意識の醸成	③高齢者「高齢者に関する指導例示」
⑭	【平和な世界をつくる】C(18)国際理解、国際貢献 「白菊」	他国の伝統と文化を尊重し、我が国の伝統と文化に誇りを持ち、国際社会の一員として世界の平和と人類の発展に貢献するという理想を抱き、その理想の実現に向けて自らの責任や役割についての考えを深めようとする心情を育む。	社会科 第二次世界大戦や国際紛争情勢に関する知識理解 国語科 平和文学作品についての学習 総合的な学習の時間 国際平和に関する探究学習	⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
⑮ (1)	【生命を救おうとする努力】D(19)生命の尊さ 「コンスタンチン君 命のリレー」	生命の危機に際して、人々がその生命を救おうと懸命に努力する姿から、生命の尊さ、命の意味を深く考えようとする心情を育む。	国語科・英語科 家族や生命に関する教材を通した理解 理科 生命、人体に関する知識理解 家庭科 家族とのよりよい家庭生活についての学習 社会科 国際情勢の理解	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
⑯ (2)	【人間の生きる意味】D(19)生命の尊さ「キミばあちゃんの椿」	生命の尊さを理解し、かけがえない生命を精一杯生きようとする道徳的実践意欲を培う。	保健体育科 人体、生命についての知識理解 社会科 歴史的人物と時代背景についての理解 理科 微生物、病原菌などについての知識理解	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」 ③高齢者「高齢者に関する指導例示」

		② (1)	【二重の障害を克服して】D(22)よりよく生きる喜び「絶望からの生還」	福島智が両目を失明した後両耳を失聴したことで不安や恐怖と戦いながらそれを克服していった生き方を通して、人間として生きることの喜びを見出そうとする意欲を育てる。	社会科 人間尊重の精神・共生社会についての理解 人権教育 障がい者理解と支援 学校行事 福祉施設体験学習 学級活動 ブラインドウォークなどの体験学習	④障害者「障害者問題を考える学習の指導例示」
道徳 中学校 3 生き方を創造する	中学校第三学年	⑧ (1)	【真の友情】B(8) 友情、信頼 「一通のメッセージから始まる物語」	互いの個性を認め、相手への尊敬と幸せを願い信頼関係を基盤とした人間関係を構築することの大切さに気づき、真の友情を築こうとする実践意欲と態度を育てる。	情報モラル 技術・家庭科 メディアリテラシーの育成 学級活動 自他の個性の理解と尊重、よりよい人間関係形成 家庭、保護者連携 インターネット利用についての情報交換 広報発行など	⑪インターネットによる人権侵害「インターネットによる人権侵害に関する指導例示」
		⑧ (3)	【友への期待】B(8) 友情、信頼 「リョウとマキ～Stand by Me～」	相手の内面的なよさに目を向け、相手の成長を心から願って、互いに励まし合い、忠告し合える信頼関係を築いていこうとする実践意欲と態度を育てる。	学級活動 学校内の多様な集団の生活の向上 男女相互の理解と協力 思春期の不安や悩みの解決 人間関係形成能力の育成 一人一人のキャリア形成と自己実現 進路選択	①女性「学校における性的役割分業について考えさせる指導例示」
		⑨	【他者との相互理解】B(9) 相互理解、寛容 「席を譲ってはいけませんか」	人には、それぞれ自分のものの見方や考え方があり、それらが尊重されるためには、互いが相手の存在や考えを認め尊重する寛容の心を持ち、自分をより成長させるために謙虚に他者に学ぼうとする心情を育む。	社会科 人権、福祉に関する社会問題 学級活動 人間関係の形成、構造的エンカウンター	③高齢者「高齢者に関する指導例示」
		⑪ (1)	【支え合うということ】C(11) 公正、公平、社会正義 「ニュースで討論「支え合いは当たり前」」	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ようとする実践意欲と態度を養う。 (障害者差別解消法についての討論)	社会科 差別問題や人権問題についての学習 社会問題についての課題解決学習 学級活動 図書館の活用	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」 ④障害者「障害者問題を考える学習の指導例示」
		⑭ (1)	【家族の思い】C(14) 家族愛、家庭生活の充実 「一冊のノート」	家族の大切さを知り、自分が家族の中でどのような立場にあり、どのような役割を果たせばよいのか、敬愛のする気持ちを深めながら、自らが家族の一員としての自覚をもって充実した生活を築こうとする心情を育む。	特別活動、ゲストティーチャー講演 地域、社会連携 高齢者との交流会等	③高齢者「高齢者に関する指導例示」
		⑭ (2)	【家族の深い愛情】C(14) 家族愛、家庭生活の充実 「迷わず選ぶ」	今の自分は、父母や祖父母によってかけがえのない子どもとして深い愛情をもって育てられたことに気づき、家族に敬愛の気持ちをもち大切にしようとする道徳的心情を育成する。	学級活動 一人一人のキャリア形成と自己実現 社会科 権利義務や障害者に関する知識理解	④障害者「障害者問題を考える学習の指導例示」

⑮ (1)	【誠実なコミュニケーション】C(18) 国際理解、国際貢献 「ぼくの留学体験記」	広く社会の諸情勢に目を向け、国際社会で生きる能力を身に付けることの大切さに気づき、社会の変化に能動的に対応できるとともに国際社会において自らの役割と責任を果たそうとする実践意欲と態度を育てる。	英語科 英会話を中心としたコミュニケーションスキルを学ぶ 総合的な活動の時間 国際交流	⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
⑮ (2)	【国際社会に生きる】C(18) 国際理解、国際貢献 「海と空」	国による感じ方や考え方、生活習慣が違っても、どの国の人々も同じ人間として尊重し合い、差別や偏見を持たず能動的に対応し、国際社会において世界の平和と人類の発展に努めようとする心情を育む。	社会科 国際情勢、国際問題についての知識理解 英語科 英会話を通して異文化理解、コミュニケーションスキル向上 学級活動 学級や学校における生活上の諸問題の解決	⑦外国人「相互理解を目的とする指導例示」
⑲ (1)	【生かされている生命】D(19) 生命の尊さ 「ひさの星」	政吉の生命を救い、自らの生命を落としたことを知った村人たちの心情を考え、生命についての考えを深められるようにする。	いじめ防止 理科、保健体育科 人体、生命に関する知識理解	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
⑲ (2)	【臓器移植から考える生命尊重】 D(19) 生命の尊さ 「臓器移植をめぐる命と心」	臓器移植についての肯定側と否定側の意見を理解し、臓器移植のこれからの在り方を考えることを通して、生命尊重への態度を育てる。	いじめ防止 理科、保健体育科、人体・生命に関する知識理解 地域社会との連携 ゲストティーチャー講話など	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
⑲ (3)	【大切ないのち】 D(19) 生命の尊さ 「いのちの絆」	生命の尊さ、生きていることの有難さから、自分にある命の意味を深く考えようとする心情を育む。	いじめ防止 理科 人体、生命についての知識理解 家庭科 保育体験 よりよい家庭生活 学級活動 心身ともに健康で安全な生活態度や習慣の形成	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」
㉒ (1)	【よりよく生きる喜び】D(22) よりよく生きる喜び 「いつかは言いたい二度目のごめん」	いじめの醜さを知り、正義と公正さを重んじ、いじめを許さない道徳的心情を育てる。	いじめを許さない心を育てる 生徒会活動 いじめ0運動 地域社会 NPO 等の GT の講演	②子ども「いじめや差別問題に関する指導例示」

第3節 人権課題に関わる教材の傾向と特色についての考察

前節では、国内における小学校・中学校の道徳科の検定教科書(東京書籍、学校図書、教育出版、光村図書、日本文教、光文書院、日本教科書、学研、廣済堂あかつき)の計 72 冊を対象とし、「人権教育資料における指導例示の分類」(梅野、2013)⁴¹⁴に関連している教材を教科書会社ごとに抽出してきた。人権課題と関連性があると判断した道徳教科書に掲載されている教材を抽出・整理した結果が表 27 である。第一列から右に出版社の名称を示し、複数の教科書を区別するために小学校と中学校の学年を表示する。また、小学校と中学校ごとの小計欄を表示した。さらに右の列には、人権課題ごとに掲載されている「人権教育資料における指導例示の分類」(梅野、2013)⁴¹⁵と教材番号を示している。なお、人権課題ごとに教材の総数を最下部に表示した。

表 27 道徳教科書における人権課題の取扱いに関する教材一覧

出版社	学年	①女性	②子ども	③高齢者	④障害者	⑤同和問題	⑥アイヌの人々	⑦外国人	⑧患者・元患者	⑨出所した人	⑩犯罪被害者等	⑪ネット	⑫拉致問題	⑬その他
東京書籍	小1		いじめ⑬, ⑰	高齢者⑳				相互理解⑮				ネット⑤		
	小2		いじめ⑮, ⑰					相互理解⑨				ネット⑥		
	小3		いじめ⑥, ⑦	高齢者⑳, ㉒	障害者⑱			相互理解⑬				ネット⑥		
	小4	家庭㉔	いじめ⑨, ⑩		障害者③, ㉓			相互理解⑳				ネット⑥		
	小5	学校㉔	いじめ⑧, ⑨	高齢者㉑	バリアフリー⑨			相互理解⑰, ㉑				ネット⑥		
	小6	学校⑮	いじめ⑩, ⑪	高齢者④, ㉒	バリアフリー⑦, ㉑			相互理解⑧, ⑬, ㉑				ネット⑥		
	小計	3	12	6	6	0	0	9	0	0	0	6	0	0
	中1	学校⑮	いじめ④, ⑤, ⑥(1), ⑥(2), ⑮, ㉑(1), 付録㉔	高齢者⑧	障害者㉑(2), バリアフリー⑬, ㉑			相互理解㉑				ネット⑪		
	中2		いじめ③, ④, ⑤(1), ⑤(2), ⑥, ⑰	高齢者㉒	バリアフリー②, ㉑, ㉒, ㉓			相互理解⑱				ネット⑥		
	中3		いじめ④, ⑤(1), ⑤(2), ⑥, ㉑, ㉑権利㉑	高齢者⑱				相互理解㉑, 付録㉔				ネット⑤(1), ㉑		
	小計	1	20	3	6	0	0	4	0	0	0	4	0	0
学校図書	小1		いじめ⑥, ⑨, ⑫, ⑮, ⑰, ㉑, ㉒, ㉑	高齢者⑮				相互理解⑪				ネット⑱		
	小2		いじめ③, ⑤, ⑨, ⑪, ⑫, ⑬, ⑮, ㉑, ㉑, ㉑, ㉑, ㉑, ㉑					相互理解⑬				ネット⑫, ㉑		
	小3		いじめ②, ④, ⑥, ⑮, ㉑, ㉑, ㉑, ㉑, ㉑, ㉑	高齢者⑧, ㉑	障害者㉑			相互理解⑮				ネット⑪		
	小4		いじめ①, ⑥, ⑧, ⑮, ㉑, ㉑, ㉑, ㉑, ㉑, ㉑, ㉑	高齢者⑮, ㉑, ㉑	障害者②, ㉑, バリアフリー②			相互理解⑨				ネット⑭, ⑰		
	小5	学校⑧	いじめ⑤, ⑮, ㉑, ㉑, ㉑, ㉑	高齢者⑤	バリアフリー②			相互理解㉑				ネット⑦, ⑰		
	小6		いじめ②, ③, ⑰, ⑮, ㉑, ㉑	高齢者⑨, ㉑	バリアフリー①, ㉑			相互理解⑮, ⑰, ㉑				ネット⑰, ㉑		
	小計	1	58	9	7	0	0	8	0	0	0	10	0	0
	中1		いじめ③, ⑭, ㉑, ㉑		障害者①			相互理解⑫, ㉑				ネット③		
	中2	学校④	いじめ⑦, ⑮, ⑰, ㉑	高齢者②	バリアフリー②			相互理解⑫, ㉑, ㉑				ネット⑪, ⑬		LG BT ㉑
	中3	学校⑥	いじめ⑰, ㉑	高齢者④				相互理解㉑				ネット①, ②, ⑰		水俣病⑦
	小計	2	10	2	2	0	0	6	0	0	0	6	0	2

教育出版	小1		いじめ①⑦, ①⑨, ②⑩, ②⑥	高齢者⑨				相互理解②④				ネット⑦		
	小2	社会⑮	いじめ⑥, ⑬, ⑮					相互理解②④				ネット⑨		
	小3		いじめ⑥, ⑮	高齢者⑨	障害者⑤			相互理解②④				ネット②, ④		
	小4		いじめ④, ⑦, ⑮	高齢者②, ⑬, ②⑧				相互理解②④				ネット⑨, ⑮		
	小5		いじめ⑦, ①⑨, ②⑩	高齢者②①	バリアフリー②④			相互理解②⑦, ②⑧				ネット⑦, ⑨, ②⑩		
	小6	学校④	いじめ⑦		障害者③ バリアフリー①		アイヌ②④	相互理解①⑨				ネット⑧, ②⑥		
	小計	2	16	6	4	0	1	7	0	0	0	11	0	0
	中1		いじめ①, ④, ⑦, ⑨, ⑮, ①⑦, ①⑧, ②⑩, ②③, ②⑤	高齢者⑨	障害者④ バリアフリー①⑦, ③①			相互理解②①				ネット⑤, ⑮		
	中2	学校⑬	いじめ①, ⑥, ⑦, ②⑩, ②①, ②③, ②⑤, ③②	高齢者②③				相互理解①⑦, ②⑦				ネット⑮, ②⑥		
	中3		いじめ⑥, ⑦, ⑬, ⑮, ②③, ②⑤, ③①	高齢者①⑦	障害者①① バリアフリー②④		アイヌ③⑤	相互理解④, ②③		出所②⑧	犯罪被害者①⑨	ネット③		原発③①
	小計	1	25	3	5	0	1	5	0	1	1	5	0	1
光村図書	小1		いじめ⑬, ⑮, ②⑩, ②⑤, ③⑩					相互理解③①				ネット①⑦		
	小2		いじめ⑧, ⑮, ⑮, ③②					相互理解③⑩				ネット③		
	小3		いじめ④, ⑤, ⑮, ⑮, ⑮, ③⑩	高齢者②⑧	バリアフリー②④			相互理解②⑦				ネット②		
	小4	家庭②②	いじめ⑬, ⑮, ③⑩, ③②	高齢者③③	障害者③① バリアフリー②⑦			相互理解②⑥				ネット①⑦		
	小5	学校⑭	いじめ④, ⑤, ⑥, ③①	高齢者⑧	バリアフリー②⑧			相互理解②⑦	ハンセン病③①			ネット⑦		
	小6		いじめ⑩, ⑮, ⑮, ②③, ②③ 権利②	高齢者③①	障害者③③			相互理解②⑥, ②⑦, ③⑩				ネット②⑧		
	小計	2	29	4	5	0	0	8	1	0	0	6	0	0
	中1	学校③①	いじめ①, ⑦, ⑩, ⑮, ①⑦, ②⑥, ②⑧, ③①, ③⑤, ③⑥	高齢者③, ⑧, ⑮, ①⑥	障害者⑤, ⑮ バリアフリー⑦			相互理解⑦, ②④ 外国人①⑦				ネット⑦, ⑮		
	中2		いじめ①, ⑤, ⑧, ⑩, ⑮, ⑮, ①⑦, ②②, ②④, ②⑦, ③⑥		バリアフリー⑭			相互理解①⑦, ②①, ②②, ②③				ネット②, ④		
	中3		いじめ⑤, ⑦, ⑧, ⑨, ⑩, ⑮, ②⑥, ②⑨	高齢者②③, ③⑩	バリアフリー②⑤			相互理解②⑤				ネット①⑦		
	小計	1	29	5	5	0	0	8	0	0	0	5	0	0
日本文教出版	小1		いじめ⑦, ⑨, ⑩, ②⑩, ②⑤, ②⑦, ③③					相互理解①②, ①③, 付録①				ネット⑭		
	小2		いじめ⑥, ②①, ②②, ②⑨, ③⑩	高齢者②⑦				相互理解①②, 付録③				ネット⑮, ②⑦		
	小3	家庭⑮	いじめ④, ⑤, ⑮, ③⑩, ③①, ③③	高齢者⑨				相互理解⑮				ネット⑮		
	小4		いじめ⑥, ⑦, ⑮, ⑮, ③⑩, ③①	高齢者⑭				相互理解⑧, 付録②				ネット②④		
	小5	家庭⑦, ②③	いじめ①, ②, ③, ④, ⑤, ⑮, ⑮, ②⑨, ③⑩, ③②		障害者⑮			相互理解②⑤, ③④				ネット⑮, ②⑨, ③⑩		
	小6	学校⑤	いじめ③, ④, ⑤, ⑮, ⑮, ②②, ②③, ③⑩	高齢者②⑦	バリアフリー①			相互理解⑨, ②⑥				ネット③, ⑮, ②③		
	小計	4	42	4	2	0	0	12	0	0	0	11	0	0
	中1	学校⑬	いじめ⑤, ⑥, ⑦, ⑮, ⑮, ②④, ③⑩	高齢者⑬, ②④, ②④	障害者⑮, ⑮, ②④, ②②			相互理解⑮, ⑮, ②④				ネット⑥, ⑮		
	中2		いじめ⑥, ⑦, ⑧, ②③, ②④	高齢者②⑤	障害者②⑤, ③⑤ バリアフリー①, ④			相互理解⑩, ②⑧				ネット⑥, ⑦, ⑮		
	中3	学校②⑤ 社会②①	いじめ⑦, ⑧ 権利③①	高齢者⑥, ⑨, ②①	障害者⑮ バリアフリー⑤, ②①			相互理解⑩, ⑮, ③③				ネット⑮, ⑮		
	小計	3	15	7	11	0	0	8	0	0	0	7	0	0

学 研	小 1		いじめ②, ⑦, ⑧, ⑫, ⑭, ⑮, ⑳, ㉔	高齢者⑤				相互理解⑮				ネット⑮		
	小 2		いじめ③, ⑩, ㉔, ㉕, ㉖		障害者③③			相互理解⑤, ⑮, ㉔				ネット③④		
	小 3		いじめ①, ⑥, ⑧, ⑩, ⑬, ㉔, ㉕, ㉖		バリアフリー⑤			相互理解⑥, ㉕				ネット③①		
	小 4	家 庭⑭	いじめ⑦, ⑪, ⑮, ㉕, ㉖, ㉗		障害者④, ⑨			相互理解⑮, ㉗				ネット⑮		
	小 5	家 庭⑫ 学 校⑩	いじめ⑥, ⑨, ⑩, ㉔, ㉕		障害者⑮			相互理解⑨, ⑮, ㉔				ネット③①		
	小 6		いじめ①, ⑪, ⑮, ⑮, ㉔, ㉕, ㉖ 権利②	高齢者⑩	障害者⑧			相互理解⑫				ネット⑮, ㉔		
	小計	3	40	2	6	0	0	12	0	0	0	7	0	0
	中 1	学 校⑮	いじめ④, ⑨, ㉔, ㉕	高齢者⑦	障害者②① バリアフリー⑫, ⑮			相互理解⑬, ㉕				ネット④, ⑭, ⑮		
	中 2		いじめ②, ④, ⑦, ㉔	高齢者②③	バリアフリー⑤			相互理解④		出所②④		ネット②①		
	中 3		いじめ⑧, ⑪, ㉔, ㉔, ㉕, ㉖	高齢者⑬, ⑮	障害者⑬, ㉔, ㉕ バリアフリー⑫			相互理解②, ④, ㉔, ㉔				ネット⑧, ㉔		
	小計	1	14	4	8	0	0	7	0	1	0	6	0	0
廣 済 堂 あ か つ き	小 1		いじめ②①, ㉔, ㉕, ㉖					相互理解②⑤				ネット②②		
	小 2		いじめ②④, ㉔, ㉕, ㉖	高齢者⑭				相互理解⑦				ネット⑥		
	小 3	家 庭⑮, ㉔	いじめ⑥, ⑪, ㉔	高齢者②, ㉔, ㉕				相互理解③③				ネット②③		
	小 4		いじめ⑮, ㉔, ㉕, ㉖	高齢者⑨	バリアフリー⑧			相互理解②①, ㉔ 外国人②⑥				ネット⑭		
	小 5		いじめ⑨, ⑬, ⑭, ⑮	高齢者②③, ㉔, ㉕	障害者⑮, ㉔, ㉕			相互理解③⑤				ネット⑮, ㉔		
	小 6		いじめ⑥	高齢者①	障害者⑮ バリアフリー⑫			相互理解③①				ネット④, ⑨		
	小計	2	20	9	6	0	0	8	0	0	0	8	0	0
	中 1	学 校⑥	いじめ⑨, ㉔	高齢者⑮	障害者②⑤, ㉕ バリアフリー⑩			相互理解②③				ネット②④, ㉔		
	中 2	学 校③①	いじめ⑨, ㉔, ㉕	高齢者⑪, ㉔, ㉕	バリアフリー⑩			相互理解③③				ネット②, ⑨		
	中 3	社 会②④	いじめ②, ⑧, ⑭, ㉔	高齢者⑮	障害者⑫ バリアフリー⑥			相互理解②③ 外国人②②				ネット⑭		
	小計	3	9	5	6	0	0	4	0	0	0	5	0	0
光 文 書 院	小 1		いじめ⑬, ⑮, ㉔, ㉔, ㉕, ㉖	高齢者⑭				相互理解⑦				ネット②④		
	小 2		いじめ⑧, ⑪, ⑮, ⑮, ㉔, ㉕	高齢者⑮, ㉔	バリアフリー⑬			相互理解⑬, ㉔				ネット②⑥		
	小 3		いじめ①, ⑮, ㉔, ㉔, ㉕, ㉖, ㉗	高齢者⑥, ㉔, ㉕				相互理解③⑤				ネット②⑤		
	小 4	家 庭⑥	いじめ①, ③, ⑪, ⑭, ㉔, ㉕	高齢者⑮	バリアフリー⑮			相互理解⑭, ㉔				ネット①①		
	小 5	学 校⑭ 社 会③③	いじめ⑦, ⑧, ⑪, ⑭, ⑮, ⑮, ㉔ 権利③⑤					相互理解⑨				ネット②②		
	小 6	学 校⑤	いじめ⑦, ㉔		バリアフリー⑩			相互理解②③, ㉔				ネット⑮		
	小計	4	35	7	3	0	0	9	0	0	0	6	0	0
日 本 教 科 書	中 1	学校⑧(2)	いじめ⑧(1), ⑮(2), ⑮(1), ⑮(1), ⑮(2)	高 齢 者 ⑭(1)	障害者⑥(1), ⑥(2), ㉔(2) バリアフリー③(1)			相互理解⑮				ネット①①		
	中 2	学校⑧(1)	いじめ⑮(2), ⑮(1), ⑮(2)	高齢者⑥, ⑬(2), ⑮(2)	障害者⑮(2), ㉔(1)			相互理解⑮(1), ⑮				ネット②, ⑨(3)		LGBT⑨(1) ホームレス②(2)
	中 3	学校⑧(3)	いじめ⑮(1), ⑮(1), ⑮(2), ⑮(3), ㉔(1)	高齢者⑨, ⑭(1)	障害者⑮(1), ⑭(2)			相互理解⑮(1), ⑮(2)				ネット⑧(1)		
	小計	3	13	6	8	0	0	5	0	0	0	4	0	2
総数		36	387	82	90	0	2	120	1	2	1	107	0	5

表 27 から、人権課題「子ども」に関連している教材は、東京書籍が 32 編、学校図書 68 編、教育出版 41 編、光村図書編 58、日本文教出版 57 編、学研 54 編、廣済堂あかつき 29 編、光文書院 35 編、日本教科書 13 編であり、合計で 387 編を確認できる。とりわけ、「いじめや差別問題に関する指導例示」に関連している教材が大部分を占めており、全ての教科書に掲載されていることがわかる。「児童の権利に関する条約に関する指導例示」に関連している教材は、東京書籍 1 編、光村図書 1 編、日本文教出版 1 編、学研 1 編、光文書院 1 編が確認できるとともに、小学校の高学年以上の教材として掲載されている傾向にあり、各社によって掲載の有無が分かれている。なお、「児童虐待問題に関する指導例示」に関する教材は確認できなかった。

人権課題「外国人」に関連している教材は、東京書籍が 13 編、学校図書 14 編、教育出版 12 編、光村図書編 16、日本文教 20 編、学研 19 編、廣済堂あかつき 12 編、光文書院 9 編、日本教科書 5 編であり、合計で 120 編を確認できる。「相互理解を目的とする指導例示」に関連している教材が大部分を占めており、発達段階ごとに系統的に掲載されている傾向にある。また、「外国人差別に関する学習の指導例示」に関連している教材としては、光村図書 1 編と廣済堂あかつき 2 編の教材が確認できる。これらの教材は、内容項目「C 公正、公平、社会正義」が設定されており、人種差別や外国人への差別や偏見を是正していく内容が掲載されていることが共通点として挙げられる。

人権課題「インターネットによる人権侵害」に関連している教材は、東京書籍が 10 編、学校図書 16 編、教育出版 16 編、光村図書 11 編、日本文教出版 18 編、学研 13 編、廣済堂あかつき 13 編、光文書院 6 編、日本教科書 4 編の合計で 107 編の教材を確認でき、発達段階ごとに系統的に掲載されている。『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』（文部科学省、2018）⁴¹⁶と『中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』（文部科学省、2018）⁴¹⁷には、児童や生徒の発達の段階や特性等を考慮し、情報モラルに関する指導を充実させることが強調されていることから、情報モラルに関する指導としてインターネットや情報機器の操作に関するトラブルの事例が教材として取り上げられている傾向にあることが確認できる。上記のことから、道徳教科書教材には、人権課題「子ども」、「外国人」、「インターネットによる人権侵害」に関する教材が系統的に掲載されており、児童生徒が人権課題と向き合う機会が設定されていることが考察できる。

次に、教科書会社ごとに掲載数に軽重がある人権課題「女性」、「高齢者」、「障害者」の教材に注目をする。人権課題「女性」に関連している教材は、東京書籍が 4 編、学校図書 3 編、教育出版 3 編、光村図書編 3、日本文教出版 7 編、学研 4 編、廣済堂あかつき 5 編、光文書院 4 編、日本教科書 3 編であり、合計で 36 編の教材が確認できる。小学校と中学校の掲載数に注目してみると、小学校で 21 編、中学校で 15 編であり、全ての学年ではないが、小学校と中学校で取り扱われている傾向にある。なお、光文書院と廣済堂あかつきは、「家庭における性的役割分業について考えさせる指導例示」や、「学校における性的役割分業について考えさせる指導例示」、「社会における性的役割分業について考えさせる指導例示」の三つを網羅的に扱っている。

人権課題「高齢者」に関連している教材は、東京書籍が 9 編、学校図書 11 編、教育出版 9 編、光村図書 9 編、日本文教出版 11 編、学研 6 編、廣済堂あかつき 14 編、光文書院 7 編、日本教科書 6 編の合計で 82 編の教材が確認でき、各教科書会社の教材の掲載数はおおよそ均衡している。その多くは高齢者理解に関する内容であり、高齢者を尊敬することや、介護を行うこと等、多様な観点に基づいた教材が掲載されている。小学校と中学校の掲載数に注目してみると、小学校で 47 編、

中学校で 35 編であり、人権課題「女性」と同様に、小学校と中学校の教科書に高齢者に関する教材の内容が必ず取り扱われている傾向にある。人権課題「障害者」に関連している教材は、東京書籍が 12 編、学校図書 9 編、教育出版 9 編、光村図書 10 編、日本文教出版 13 編、学研 14 編、廣済堂あかつき 12 編、光文書院 3 編、日本教科書 8 編の合計で 90 編の教材が確認できる。なお、全ての教科書会社が障害者に関する教材を取り扱っている。その多くは障害者理解に関する教材であるとともに、パラリンピックに出場した選手の生き方や、障害を乗り越えていく生き方を取り上げて、バリアフリーやノーマライゼーションに関する理解と関連している教材が多く取り扱われている。また、小学校で 39 編、中学校で 51 編の教材が確認できる。人権課題「女性」、「高齢者」、「障害者」に関連している教材は、全ての教科書会社が小学校と中学校の両方で一定数の教材を掲載していることが確認できる。

上記の調査結果から、人権課題に関する学習については、必ずしも道徳科で扱うことが定められているわけではないが、道徳教科書に多様な人権課題に関連している教材が掲載されていることから、道徳教科書教材は、人権課題の解決や解消を前に進めるための役割を期待できる側面があることが明らかになった。また、人権課題「アイヌの人々」、「H I V 感染者・ハンセン病患者・元患者等」、「出所した人」、「その他」は、前述した人権課題と比較すると掲載数が極端に少ない傾向にあるが、上記の人権課題に関連している教材を確認できる。例えば、人権課題「アイヌの人々」に関連している教材を教育出版が掲載しており、「H I V 感染者・ハンセン病患者・元患者等」に関連している教材は、光村図書が掲載している。「刑を終えて出所した人」は、教育出版や学研の教科書から確認できるとともに、「犯罪被害者等」も教育出版から確認できる。そして、「その他」（性同一性障害や性的指向・性自認、水俣病被害者に関する差別や偏見、ホームレスの人権、原発事故の放射能による風評被害）に関連している教材は、学校図書や教育出版、日本教科書が掲載しており、様々な人権課題に関連している教材が道徳教科書に掲載されていることを確認することができた。

一方で、表 27 から、道徳教科書には、社会状況を加味しながら多様な人権課題に関連している教材が掲載されているが、人権課題ごとに掲載数に軽重が生じていることも明らかになった。とりわけ、人権課題「同和問題」と「北朝鮮当局による拉致問題等」に関連している教材は確認できなかった。道徳教科書を使用すれば人権課題の全てを網羅した指導ができることにはならず、人権教育の独自性を生かした授業実践も重要であることを留意する必要がある。道徳教科書だけで人権課題に関する取組を推進するだけではなく、人権教育資料を計画的に活用しながら、地域や学校、児童生徒の実態に合わせて人権課題に関する学習を展開することも肝要であることが考察できる。

次章では、道徳教科書に掲載されている人権課題を題材とした教材を活用した道徳授業を分析する際に「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」が授業分析の指標として適応できるかを検証していく。

385 国連「人権教育のための国連 10 年国連行動計画」http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/kyoiku/pdfs/k_keikaku3.pdf、(外務省公式 HP 2019.8.22 検索)、1994 年。

386 国連「人権教育のための世界計画第 1 フェーズ」http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/kyoiku/pdfs/k_keikaku.pdf、(外務省公式 HP 2019.8.30 検索)、2004 年。

387 人権教育のための国連 10 年推進本部「人権教育のための国連 10 年に関する国内行動計画」http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/jinken/06082102/016/007.htm、(文部科学省公式 HP 2019.8.30 検索)、1997 年。

- 388 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」(平成 11 年 7 月 29 日人権擁護推進審議会答申) 1999 年。
- 389 「人権教育及び人権啓発の推進に関する法律」、平成 12 年 12 月 6 日法律第 147 号、2000 年。
- 390 「人権教育・啓発に関する基本計画」平成 14 年 3 月閣議決定(策定)、平成 23 年 4 月閣議決定(変更)、なお、変更の内容は、第 4 章 2 中(12)を(13)とし、(11)の次に、北朝鮮当局による拉致問題等が追加されている。
- 391 「我が国固有の重大な人権課題」と示されている。
- 392 2011 年 4 月 1 日閣議決定により、「人権教育・啓発に関する基本計画」に「北朝鮮当局による拉致問題等」が追加され、学校教育において拉致問題等に対する理解を児童生徒に深めることが明示された。
- 393 「人権教育・啓発に関する基本計画」、平成 14 年 3 月閣議決定(策定)、平成 23 年 4 月閣議決定(変更)。
- 394 「人権教育・啓発に関する基本計画」、平成 14 年 3 月閣議決定(策定)、平成 23 年 4 月閣議決定(変更)。
- 395 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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〕」文部科学省公式 HP https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/024/report/_icsFiles/afieldfile/2016/05/02/1212300_001.pdf (2020.5.26 検索)、2004 年。
- 396 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「人権教育の指導方法等の在り方について〔第二次とりまとめ〕」、文部科学省公式 HP https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/024/report/_icsFiles/afieldfile/2016/05/09/1212301_001.pdf (2020.5.26 検索)、2006 年。
- 397 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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」、「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。
- 398 文部科学省は、人権課題の「その他」として、「性同一性障害や性的指向・性自認について」や、「人身取引(トラフィッキング)」、「ホームレスの人権」に関する参考資料を www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinken/sankosiryu/1322256.htm、(文部科学省の公式 HP 初等中等教育局児童生徒課：2012)に掲載している。また、「平成 30 年度版 人権教育・啓発白書」、(文部科学省・法務省：2018)には、人権課題の「その他」として、上記の他にも「東日本大震災に伴う人権問題」が掲載されている。
- 399 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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～個別的な人権課題に対する取組～」、文部科学省公式 HP「https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/024/report/attach/_icsFiles/afieldfile/2016/05/11/1370730_001.pdf」(2020.6.22 検索)、2008 年。
- 400 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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～個別的な人権課題に対する取組～」、2008 年、p.1.
- 401 柳沼良太・梅澤真一・山田誠『「現代的な課題」に取り組む道徳授業』、図書文化、2018 年、p.3.
- 402 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 道徳編』、2018 年。
- 403 文部省『小学校道徳の指導資料』、1966 年。
- 404 文部省科学『心のノート』、2002 年。
- 405 渡邊満「道徳科の授業づくりと教科書等の教材の活用」、『「考え、議論する道徳」を実現する！主体的・対話的で深い学びの視点から』図書文化、2017 年、pp.118-127.
- 406 梅野正信「人権教育資料の分析的研究 2—人権課題に関わる指導例示の特色と傾向—」、上越教育大学研究紀要、32 巻、2013 年、pp.62-72.
- 407 梅野正信「人権教育資料の分析的研究 2—人権課題に関わる指導例示の特色と傾向—」、上越教育大学研究紀要、32 巻、2013 年、pp.62-72.
- 408 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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。
- 409 梅野(2013)は、人権課題ごとの学習内容の特徴を人権課題ごとに以下のようにカテゴリー化している。①「女性」(「家庭における性的役割分業について考えさせる指導例示」、「学校における性的役割分業について考えさせる指導例示」、「社会における男女共同参画について考える指導例示」、「DV 等について考えさせる指導例示」)、②「子ども」(「いじめや差別問題に関する指導例示」、「児童の権利に関する条約に関する指導例示」、「児童虐待問題に関する指導例示」)、③「高齢者」(「高齢者に関する指導例示」)、④「障害者」(「障害者問題を考える学習の指導例示」、「バリアフリー、ノーマライゼーションに関する学習の指導例示」、「体験を通じた学習の指導例示」、「特別支援学校、特別支援学級との交流学習に関する指導例示」、「特別支援学校における人権教育」)、⑤同和問題(「歴史的学習に関する指導例示」、「社会的差別等に関する指導例示」)、⑥「アイヌの人々」(「アイヌの人々に関する指導例示」)、⑦「外国人」(「相互理解を目的とする指導例示」、「外国人差別に関する学習の指導例示」、「在日韓国・朝鮮人等に関する学習の指導例示」)、⑧「HIV 感染者・ハンセン病患者・元患者等」、「(HIV 感染症問題に関する指導例示)」、「ハンセン病問題に関する指導例示」)、⑨「刑を終えて出所した人」、「(「刑を終えて出所した人に関する指導例示」)、⑩「犯罪被害者等」(「犯罪被害者等に関する指導例示」)、⑪「インターネットによる人権侵害」、「(インターネットによる人権侵害に関する指導例示」)、⑫「北朝鮮に当局による拉致問題等」(「北朝鮮当局による拉致問題等に関する指導例示」)、⑬「その他」(「その他の人権課題に関する指導例示」)、詳細に関しては、梅野(2013)を参照にされたい。
- 410 文部科学省は、「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～個別的な人権課題に対する取組～」において、個別的な人権課題に対する取組に当たっての基本的な考え方・観点として、人権課題ごとに以下のように明示している。①女性「男女間の固定的役割分担意識が依然として強く残っているために、社会生活の様々な場面において女性ที่ไม่利益を受けることが少なからずある。男女が、互いに人権を尊重しつつ責任も分かち合い、性別にかかわらず、その個性と能力を十分に発揮できる男女共同参画社会の実現は、我が国にとって緊要な課題となっている。このような中、性別に基づく固定的な役割分担を是正し、人権尊重を基盤とした男女平等観の形成を促進するため、家庭、学校、地域など社会のあ

らゆる分野において男女平等を推進する教育・学習の充実を図ることが重要である。なお、学校における男女の取扱い等については「男女共同参画基本計画（第2次（平成17年12月27日閣議決定）の記述をも念頭に置きつつ的確に対応する必要がある。）、②子ども「子どもの人権の尊重とその心身にわたる福祉の保障及び増進などに関しては、様々な国内法令や国際条約等においても、その基本原理ないし理念が示されている。しかしながら、我が国における子どもたちを取り巻く環境は、いじめ・校内暴力や、児童虐待、児童買春・児童ポルノなど、懸念すべき状況にある。大人たちが、未来を担う子どもたち一人一人の人格を尊重し、健全に育てていくことの大切さを改めて認識して、自らの責任を果たしていくことが求められており、子どもの人権の尊重及び保護に向け、社会全体が一体となって取り組んでいく必要がある。このような中、学校においては、人権尊重の意識を高める教育の一層の推進に努めるとともに、幼児児童生徒の人権に十分配慮し、一人一人を大切にしたい教育指導や学校運営が行われるように努める。」、③高齢者「我が国の人口構造の高齢化は極めて急速に進んできており、その進展の速度に比べて国民の意識や社会のシステムの対応は遅れている。高齢者の人権に関わる問題としても、高齢者に対する身体的・精神的な虐待や、その有する財産権の侵害のほか、社会参加の困難性などが指摘されており、高齢者の人権について、国民の認識と理解を深めていくことが求められている。こうした動向等を踏まえ、学校教育においては、その教育活動全体を通じて、高齢者に対する尊敬や感謝の心を育てるとともに、高齢社会に対する基礎的理解や介護・福祉などの課題に関する理解を深めさせる教育を推進する。なお、一概に高齢者といっても、個々の状況にはそれぞれ個人差があることに留意する必要がある。」、④障害者「障害者基本法第3条第2項は「すべて障害者は、個人の尊厳が重んじられ、その尊厳にふさわしい処遇が保障される権利を有し社会を構成する一員としてあらゆる分野の活動に参加する機会が与えられる」ものとしている。しかしながら、現実には、障害のある人々は様々な物理的又は社会的障壁のために不利益を被ることが多く、その自立と社会参加が阻まれている状況にある。また、障害者への偏見や差別意識が生じる背景には、障害の発生原因や症状についての理解不足が関わっている場合もある。このような中、学校教育においては、障害のある子どもとの交流教育をはじめ、教育活動全体を通じて、障害者に対する理解、社会的支援や介護・福祉などの課題に関する理解を深めさせる教育を推進する。」⑤同和問題「同和問題に関する国民の差別意識は「着実に解消に向けて進んでいる」が「地域により程度の差はあるものの依然として根深く存在している（平成11年7月人権擁護推進審議会答申）ことから、現在でも結婚問題を中心とする差別事象が見られるほか、教育、就職、産業等の面での問題等がある。同和問題の解消を図るための人権教育・啓発については、これまでの同和教育・啓発活動の中で積み上げられてきた成果とこれまでの手法への評価を踏まえ、同和問題を重要な人権問題の一つととらえつつ、すべての人の基本的人権を尊重していくための人権教育・啓発として発展的に再構築する。学校教育においては、家庭及び地域社会と一体となって進学意欲と学力の向上を促進するとともに、同和問題の解決に向けた取組を推進していく。」、⑥アイヌの人々「アイヌの人々の文化や伝統は、今日では十分に保存・伝承が図られているとは言いがたい現状にある。また、アイヌの人々の経済状況や生活環境、教育水準等は、アイヌの人々が居住する地域において、他の人々となお格差があることが認められるほか、結婚や就職等における偏見や差別の問題がある。こうした中、国民一般がアイヌの人々の歴史、文化、伝統及び現状に関する認識と理解を深め、アイヌの人々の人権を尊重する観点から、取組を推進することが求められている。学校教育では、アイヌの人々について、社会科等において取り上げられており、基本的人権の尊重の観点に立った教育を推進する。」⑦外国人「近年の国際化時代を反映して、我が国に在留する外国人は年々急増しており、我が国の歴史的経緯に由来する在日韓国・朝鮮人等をめぐる問題のほか、外国人に対する就労差別や入居・入店拒否など様々な人権問題が発生している。このような中、外国人に対する偏見や差別意識を解消し、外国人の持つ文化や多様性を受け入れ、国際的視野に立って一人一人の人権を尊重していく観点からの取組が求められる。学校においては、国際化の著しい進展を踏まえ、その教育活動全体を通じて、広い視野を持ち、異文化を尊重する態度や異なる習慣・文化を持った人々と共に生きていく態度を育成するための教育の充実を図る。なお、外国人の人権に関する学習を進める際には、地域に在住する外国人や、地域の学校に在籍する外国人児童生徒等の実態を把握しておくことが重要である。」、⑧HIV感染者・ハンセン病患者・元患者等「医学的に見て不正確な知識や思いこみによる過度の危機意識の結果、感染症患者に対する偏見や差別意識が生まれ、患者、元患者や家族に対する様々な人権問題が生じている。（HIV感染者等）HIV感染症は、その感染経路が特定している上、感染力もそれほど強いものでないことから、正しい知識に基づいて通常の日常生活を送る限り、いたずらに感染を恐れる必要はなく、また、近時の医学的知識の蓄積と新しい治療薬の開発等によってエイズの発症を遅らせたり、症状を緩和させたりすることが可能になってきている。学校教育においては、エイズ教育の推進を通じて、発達段階に応じて正しい知識を身に付けさせることにより、エイズ患者やHIV感染者に対する偏見や差別を解消する教育を推進する。なお、指導に当たっては、保健体育担当教員や養護教諭との連携を図ることが重要である。（ハンセン病患者・元患者等）ハンセン病は、らい菌による感染症であるが、らい菌に感染しただけでは発病する可能性は極めて低く、発病した場合であっても、現在では治療方法が確立している。また、遺伝病でないことも判明している。したがって、ハンセン病患者を隔離する必要性は全くないが、我が国では、古くから施設入所を強制する隔離政策が採られてきた経緯があり「らい予防法の廃止に関する法律」の施行（平成8年）により隔離政策が終了した後も、療養所入所者の多くは、長期間にわたる隔離などによって、家族や親族などとの関係を絶たれ、また、入所者自身の高齢化等により、病気が完治した後も療養所に残らざるを得ないなど、社会復帰が困難な状況にある。政府においては、ハンセン病患者・元患者等に対する偏見や差別意識の解消に向けて、啓発資料の作成・配布などによる啓発活動を推進しており、学校教育においても啓発資料の適切な活用を図る。」、⑨刑を終えて出所した人「刑を終えて出所した人に対しては、本人に真しな更生の意欲がある場合であっても、国民の意識の中に根強い偏見や差別意識があり、就職に際しての差別や住居等の確保の困難など、社会復帰を目指す人たちにとって現実には極めて厳しい状況にある。刑を終えて出所した人が真に更生し、社会の一員として円滑な生活を営むことができるようにするためには、本人の強い更生意欲とともに、家族、職場、地域社会など周囲の人々の理解と協力が欠かせないことから、刑を終えて出所した人に対する偏見や差別意識を解消し、その社会復帰に資するための啓発活動を推進することが求められている。なお、学校教育において、刑を終えて出所した人の人権に関する指導を行う際には、個人情報等の取扱いに十分配慮する必要がある。」、⑩犯罪被害者等「我が国では、犯罪被害者やその家族の人権問題に関する社会的関心が大きな高まりを見せており、犯罪被害者等に対する配慮と保護を図ることが課題となっている。犯罪被害者等をめぐる問題としては、マスメディアによる行き過ぎた犯罪の報道によるプライバシー侵害や名誉毀損、過剰な取材による私生活の平穏の侵害等を挙げることができる。犯罪被害者は、その置かれた状況から自ら被害を訴えることが困難であり、また、裁判に訴えようとしても訴訟提起及びその追行に伴う負担が重く、泣き寝入りせざるを得ない場合が少なくない。学校教育において、犯罪被害者等の人権に関する指導を行う際には、誰もが犯罪被害者等になる可能性があることを認識させ自らの問題として考えさせると同時に個人情報等の取扱いについて十分な配慮を行うことが必要となる。」、⑪インターネットによる人権侵害「インターネットによる電子メールやホームページ、電子掲示板を利用し

たネットニュースなどは、いずれも発信者に匿名性があり、情報発信が技術的・心理的に容易にできるといった面があることから、例えば、他人を誹謗中傷する表現や差別を助長する表現等の個人や集団にとって有害な情報の掲載、少年被疑者の実名・顔写真の掲載など、人権にかかわる問題が発生している。学校においては、情報に関する教科等において、インターネット上の誤った情報や偏った情報をめぐる問題を含め、情報化の進展が社会にもたらす影響について知らせ、情報の収集・発信における個人の責任や情報モラルについて理解させるための教育の充実を図る。」、⑫北朝鮮に当局による拉致問題等」「1970年代から1980年代にかけて、多くの日本人が不自然な形で行方不明となったが、これらの事件の多くは、北朝鮮当局による拉致の疑いが濃厚であることが明らかになったため、政府は、平成3年(1991年)以来、機会あるごとに北朝鮮に対して拉致問題を提起した。北朝鮮側は、頑なに否定し続けていたが、平成14年(2002年)9月の日朝首脳会談において、初めて日本人の拉致を認め、謝罪した。同年10月、5名の拉致被害者が帰国したが、他の被害者について、北朝鮮当局は、いまだ問題の解決に向けた具体的行動をとっていない。拉致問題等の解決には、幅広い国民各層及び、国際社会の理解と支持が不可欠であり、その関心と認識を深めることが求められている。学校教育においては、児童生徒の発達段階等に応じて、拉致問題等に対する理解を深めるための取組を推進する(文部科学省)。」、⑬その他「新たに生起する人権問題など、その他の課題についても、それぞれの問題状況に応じて、必要な取組を行ってことが求められる。」<その他の人権課題の例>・北朝鮮当局によって拉致された被害者等・性的指向(異性愛、同性愛、両性愛)を理由とする偏見・差別・ホームレスの人権・性同一性障害者の人権・人身取引(トラフィッキング)。

- 411 梅野正信「人権教育資料の分析的研究 2—人権課題に関わる指導例示の特色と傾向—」、上越教育大学研究紀要、32巻、2013年、pp.62-72.
- 412 本研究では、各教科書会社が刊行している各学年の教科書や、各学年の教師用指導書、内容解説資料を主な資料として調査した(東京書籍「新しい道徳 6 教師用指導書 研究編」2018年／「新しい道徳 3 教師用指導書 研究編」2019年、学校図書「かがやけみらい 6 年 小学校道徳 読みもの活動 教師用指導書 解説編」2018年／「輝け未来 中学校道徳 3 年 教師用指導書 展開編」2019年、教育出版「小学道徳 6 はばたこう明日へ 教師用指導書 解説・展開編」2018年／「とびだそう未来へ 中学道徳 教師用指導書 解説・展開編」2019年、光村図書出版「小学校道徳学習指導書「特別の教科 道徳」の授業をはじめよう! 6」2018年／「中学校道徳 学習指導書「特別の教科 道徳」はじめての一步」2019年、日本文教出版「小学校道徳 生きる力⑥教師用指導書 研究編」2018年、／「中学校道徳 あすを生きる③ 教師用指導書 解説編」2019年、学研「みんなの道徳 6 年 教師用指導書 研究編」2018年／「中学生の道徳 明日への扉 3 年 教師用指導書 研究編」2019年、廣済堂あかつき「みんなで考え、話し合う小学生の道徳 6 教師用指導書 実践編」2018年／「中学生の道徳 自分をのばす 3 教師用指導書 実践編」2019年、小学 道徳 ゆたかな心 6 年 教師用指導書 研究編、日本教科書「道徳中学校 3 年 生き方を創造する 教師用指導書 研究編」2019年等。)また、現代的課題との関連に関する表記や他教科・領域との関わり、テーマや重点事項に関する記載事項について、東京書籍では、「いじめ問題対応教材」や、「情報モラル対応教材」、「国際理解教育」、「福祉教育」、「人権・いじめ」、「福祉・ボランティア」等に関する記載事項を主に参照した。学校図書では、「いじめの防止」、「福祉に関する教育」、「国際理解教育」、「情報モラル」、「共生・共助」等の記載事項を主に参照した。教育出版では、「いじめ問題への対応」、「いじめ防止」、「情報モラル教育」、「国際理解教育」、「福祉教育」、「生命尊重」等に関する記載事項を主に参照した。光村図書では、「いじめ問題」、「共生」、「国際理解教育」、「情報モラル」、「福祉に関する教育」等に関する記載事項を主に参照した。日本文教出版では、「いじめ対策」、「情報モラル」、「国際理解」、「持続可能社会」、「人権教育、障害者理解、高齢者福祉」等の記載事項を主に参照した。学研では、「いじめ防止」、「情報モラル」、「福祉に関する教育」、「国際理解教育」等に関する記載事項を主に参照した。廣済堂あかつきでは、「いじめ防止の指導、人権教育」、「福祉教育」、「国際理解教育」、「情報モラル教育」等に関する記載事項を主に参照した。光文書院では、「いじめ」、「情報モラル」、「人との共生」等を参照した。日本教科書では、「いじめ防止」、「情報モラル」、「LGBT」等を参照した。
- 413 文部科学省・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] 実践編～個別的な人権課題に対する取組～」、文部科学省公式 HP 「https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/024/report/attach/_icsFiles/afieldfile/2016/05/11/1370730_001.pdf」(2020.6.22 検索)、2008年、p.4.
- 414 梅野正信「人権教育資料の分析的研究 2—人権課題に関わる指導例示の特色と傾向—」、上越教育大学研究紀要、32巻、2013年、pp.62-72.
- 415 梅野正信「人権教育資料の分析的研究 2—人権課題に関わる指導例示の特色と傾向—」、上越教育大学研究紀要、32巻、2013年、pp.62-72.
- 416 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 道徳編』、2018年.
- 417 文部科学省『中学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 特別の教科 道徳編』、2018年.

第5章 道徳教科書を活用した人権課題に関する道徳授業の検証

第1節 授業分析の概要

(1) 対象とする教材の選定

国内においては、「人権教育・啓発に関する基本計画」(2002)⁴¹⁸に基づき、各人権課題に関するあらゆる偏見や差別をなくすために人権教育が推進されてきた。とりわけ、日本政府は2008年の国連人権理事会において「ハンセン病差別撤廃決議」の主要提案国となっており、政府としての人権課題を国内外に公表し、教育的課題として政策を推進しており、ハンセン病に係る偏見・差別の解消に向けた取組は、国際的なイニシアティブをとって取り組んでいくことが求められている。2019年には、「ハンセン病家族国家賠償請求訴訟の判決受入れに当たっての内閣総理大臣談話」(令和元年7月12日閣議決定)⁴¹⁹が公表され、ハンセン病に係る偏見・差別の解消に向けた取組を強化していくこととともに、差別や偏見のない社会を目指して人権啓発、人権教育などの普及啓発活動を強化していくことが強調された。初等中等教育において「H I V感染者・ハンセン病患者・元患者等」を題材とした授業実践が新設された道徳科においても期待されるところである。学校教育では、様々な人権課題に対して人権教育を推進しているが、本研究においては、人権課題「H I V感染者・ハンセン病患者・元患者等」を題材としている教材に焦点をあてて検討していく。道徳教科書に掲載されている「H I V感染者・ハンセン病患者・元患者等」を題材としている教材を対象にして「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」が抽出できるかを検討していくことは、道徳科として人権課題の解消に向けて取り組むことを国際的に示すことにつながり、ハンセン病に係る偏見・差別の解消に向けた学校教育の取組として、国際的なイニシアティブをとることに寄与することを優先したいと考えたためである。

第4章での調査結果(表27)からは、人権課題「H I V感染者・ハンセン病患者・元患者等」を題材としている教材に着目すると、「だれもが幸せになれる社会を」⁴²⁰を唯一確認することができる。人権課題「H I V感染者・ハンセン病患者・元患者等」に位置付く、「だれもが幸せになれる社会を」のねらいには、「ハンセン病の歴史や、ハンセン病患者であるきみ江さんの思いを通して、誰もが幸せになれる社会とはどんなものか考えさせ、正しい知識をもち、誰に対しても差別や偏見をもつことなく、公正・公平な態度で接し、正義の実現に努めようとする実践意欲と態度を育てる」⁴²¹と記述されており、差別に苦しんできたハンセン病患者に学習者が自我関与をしながら、差別や偏見をもつことなく公正・公平な社会の実現に向けて道徳性を養うことにアプローチしている。人権課題「H I V感染者・ハンセン病患者・元患者等」に関連している教材の数は少ないが、道徳科の理論を基に個別的な人権課題に対するアプローチが試みられており、上記の教材を使用した道徳授業の記録から、「人権教育として育てたい資質・能力の構成要素」を授業分析の指標として適応することが確認できれば、ハンセン病に係る偏見・差別の解消に向けた取組を強化していくことにつながるとともに、人権課題を題材とした道徳科授業分析の指標としての役割を果たすことを実証することにつながる。そのため、本研究では、道徳科の教科書に掲載されている人権課題「H I V

感染者・ハンセン病患者・元患者等」を題材としている唯一の教材「だれもが幸せになれる社会を」⁴²²を授業実践の対象とし、「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」が授業分析の指標として適応できるかを検証していくことが妥当だと判断した。

（２） 授業実践の概要

本授業実践は 2019 年に公立小学校の第 5 学年を対象に行った。対象小学校は、全校児童約 350 名が在籍しており、全学年で 13 学級を編成している中規模校である。対象とする学級は第 5 学年の 1 クラス男子 17 名、女子 14 名の計 31 名の学級を対象として道徳教科書教材「誰かが幸せな社会を」を使用した授業実践を筆者が行い、授業記録の収集を行った。（授業当日には、2 名欠席者がいたため、29 名を対象に実践した）

なお、倫理的配慮に関しては、学校長および保護者に研究の趣旨と調査協力の任意性、個人情報の保護、論文掲載に関する説明を行い、研究の承諾を得てから、小学校 5 年生を対象にした授業実践を行い、授業記録を収集した。

（３） 学習指導計画

表 28 は、「だれもが幸せな社会を」（光村図書、2018）⁴²³の学習指導計画を整理したものである。当該教材の教師用指導書に、ねらいとする価値については、集団や社会において誰にでも分け隔てなく接することにより、自他の中にある偏見や差別を許さない意識を育むことが明示されている。

教材の冒頭には、ハンセン病の元患者である山内きみ江さんの写真とエピソードが掲載されており、本文でハンセン病の歴史を確認することができる。そして、病気に対する間違った認識によって、ハンセン病患者は国の方針で強制的に療養所に隔離されたことや、家族まで差別を受けてきた内容が記されている。そして、間違った知識や無関心が差別や偏見を抱かせたりしていることを踏まえて、正しい知識のうえに、公正・公平な態度で接することの大切さを考えさせることが教材の特徴といえる。ハンセン病の歴史や、間違った知識や無関心が差別や偏見を抱かせないための正しい知識をもつことを考えさせることに教材の特徴があることを踏まえれば、当該授業によって知識的側面の「b 人権や人権課題の歴史・現状に関する知識」や、「d 人権課題の解決に必要な諸概念の知識」等が抽出されることが予想される。また、ねらいとして、「ハンセン病の歴史や、ハンセン病患者であるきみ江さんの思いを通して、誰かが幸せになれる社会とはどんなものか考えさせ、正しい知識をもち、誰に対しても差別や偏見をもつことなく、公正・公平な態度で接し、正義の実現に努めようとする実践意欲と態度を育てる。」と示されていることから、価値的・態度的側面の「i 人権が尊重される社会を構築するための意欲や態度」等が抽出されることがも予想される。

さらに、学習過程②において、多様な意見を交流させるため、まずグループごとに話し合わせた後、話し合いで出た意見をクラス全体で共有し、さらに考えを深めさせる活動が設定されていることから、技能的側面の「q 複数の情報を合理的・分析的・批判的に思考する技能」が抽出されることが予想される。本研究では、道徳教科書の指導書に掲載されている学習計画（表 28）を実践した際の授業記録を分析する。

表 28 「だれもが幸せになれる社会を」の学習指導計画⁴²⁴

<p>1 主題 公正・公平な社会を目ざして</p> <p>2 内容項目 C 公正、公平、社会正義</p> <p>3 教材名 だれもが幸せになれる社会を</p> <p>4 ねらい</p> <p>ハンセン病の歴史や、ハンセン病患者であるきみ江さんの思いを通して、誰もが幸せになれる社会とはどんなものか考えさせ、正しい知識をもち、誰に対しても差別や偏見をもつことなく、公正・公平な態度で接し、正義の実現に努めようとする実践意欲と態度を育てる。</p>		
過程	主な学習活動 ○発問	指導上の留意点
①	<ul style="list-style-type: none"> ・ 本時のめあてを確認する。 ○人は誰もが幸せに生きる権利があります。このあたりまへだけど、難しいことについて、「だれもが幸せになれる社会を」を通して考えていきましょう。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 誰もが幸せに生きる権利とはどのようなことなのか問題提起し、「考えよう」につなげる。
②	<ul style="list-style-type: none"> ・ 「だれもが幸せになれる社会を」を読んで話し合う。 ○「だれもが幸せになれる社会を」を読んで、いちばん心に残っているのは、どんなことですか。理由と一っしょに発表しましょう。 ○きみ江さんはどんな思いで「人が同じあやまちをくりかえさないよう」と言っているのでしょうか。 ○「ハンセン病問題」を通して、だれもが幸せになれる社会とはどのようなものか、また、何がそのような社会の実現をさまたげているかを考えましょう。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 教材文を読む際、心に残ったところに線を引いていくように指示する。 ・ ハンセン病についての正しい知識を押さえる。 ・ 「ハンセン病問題」に関わる出来事の年表から、ハンセン病に対する国の政策の推移を理解させる。 ・ きみ江さんが次の世代に「あやまちをくりかえさないよう」と望んでいる思いの強さ、そしてそのために行動している生き方に迫りたい。 ・ 多様な意見を交流させるため、まずグループごとに話し合わせた後、話し合いで出た意見をクラス全体で共有し、さらに考えを深めさせる。
③	<ul style="list-style-type: none"> ・ 自分の生活を振り返り、今の気持ちを書く。 ○自分自身の中に、「だれもが幸せになれる社会の実現を妨げている心」がないか見つけ、今の気持ちをワークシートに書きましょう。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 自分と異なる考え方の立場や、自分より弱い存在に対して偏った見方をしていないかなど、しっかり自分を振り返られるようにする。
④	<ul style="list-style-type: none"> ・ 本時の学習を通して、学んだことを学習感想文記述に記入する。 ○今日の学習を通して考えたことについて書きましょう。 	

（４） 分析方法

授業実践による学習成果を分析方法としては、第 3 章と同様の手順で **KJ** 法の基本原理を援用し、学習感想文記述の特徴を分類・整理し、記述内容を構造化していくことにより、学習成果の特徴を整理していくと共に、「人権教育として育てたい資質・能力の構成要素」を抽出していく。

なお、分析結果の妥当性に関しては、教職大学院准教授 1 名と博士後期課程院生 1 名とともに検討を加えていくことで担保していく。以上の分析方法を使用し、授業実践により収集した学習感想文記述の分析を通して、「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」を抽出することを試みる。

第2節 授業記録に基づく検証

(1) 授業実践の実際

学習過程①において、「人には誰もが幸せになる権利があります。この当たり前だけれども難しいことについて『だれもが幸せになれる社会を』の資料を基にみんなで考えていきましょう。」と誰もが幸せに生きる権利とはどのようなことなのかを問題提起するとともに、教材文を範読した。

学習過程②では、『だれもが幸せになれる社会を』を読んで、いちばん心に残っているのは、どんなことですか。理由といっしょに発表しましょう」という発問に対して、「おばあさんの手が普通の人は違うところ。自分自身で言っているから。」(B3)や、「ハンセン病の人が差別をされているところ。ハンセン病だからって他の人と違うようにしているのは、違うと思う」(B6)、「最後の部分の、子どもたちといっしょにいとそれだけでパワーがもらえる。ハンセン病にかかっている、その子たちのために同じ過ちを繰り返さないようにしているのが心に残りました。」(B11)という意見を共有した。

次に、「きみ江さんはどんな思いで『人が同じあやまちをくりかえさないよう』と言っているのでしょうか。」という発問に対して、「自分と同じ理由で苦しんでいる人を一人でも多く助けられたらいいなという思い」(B9)や、「ハンセン病だからといって、強制的に人々が暮らす場所から遠く離れた別の場所に移したり、『こわい』や『うつる』という差別をしないようにすることや、ホテルの予約やハンセン病の人に抗議の手紙を送るなど、なりたくてなっているわけではないのに、嫌なことをしてくる人がいないようにする」(B14)等の記述がワークシートから確認できる。そして、『ハンセン病問題』を通して、だれもが幸せになれる社会とはどのようなものか、また、何がそのような社会の実現をさまたげているかを考えましょう。」という発問に関しては、「(誰もが幸せになる社会とは) 基本的人権ということの基本として、差別などによる自由でない人生をなくすということ。(実現をさまたげているもの)世の中で病気などが『普通じゃない』という、見えなくて、大きい何かがあるため、差別をうんでいる。つまり、『普通じゃない』という世の中での大きな意見が実現をさまたげているのだ」(B18)等が確認できる。また、「だれもが幸せになれる社会とはどんなものか」について、グループごとの話し合いの結果としては、「みんなが平等な社会、だれもが平等で暴力がおきない社会、悪い行為がない社会」(1班)、「強制隔離をしない。病気などに対して差別しない。戦争をしない。人権などがみんな守られる」(2班)、「差別のない社会」(3班)、「基本的人権を守り、差別などによる自由でない人生をなくす。見た目や顔(途中で時間のために終了している)」(4班)、「あいだをとる社会」(5班)、「平等で差別がない社会。ハンセン病問題のように差別、隔離がない。何でも前向きに考えられる社会」(6班)となり、それぞれの意見を学級全体で共有した。

学習過程③では、自分の生活を振り返るために、「自分自身の中に、『だれもが幸せになれる社会の実現を妨げている心』がないか見つけ、今の気持ちをワークシートに書きましょう。」という活動を行った。児童のワークシートからは、「こういったものではないけれど、自分にも持病があるので、『もし自分がハンセン病になっていたら』と考えると、今まで差別されてきて、つらい体験をしてきた患者さんの気持ちがわかるような気がする」(B4)や、「うつる病気ではないのに、見た

目で判断し、差別をしないようにする」(B7)、「今、こうして考えてみると、今までの人生である人にもう少しこうしておけばよかったなどと思いあたることがたくさんあった。この気持ちを忘れずに、やがては全ての人が平等に生きる世界に変えられるようにしたい」(B16)等の記述が確認できた。

学習過程④では、本時の学習を通して、学んだことを学習感想文記述に記入する活動を実施した。学習感想文としては、「今日の学習を通して、今も病気で苦しめられている人や社会から批判されている人がいる中で、こうやって不自由なく過ごせていると思うと幸せだなと思う。また、誰もが幸せな世界を考えるには、とても難しいけれどだからって病気の人や批判されている人がそのままでもいいはずは絶対はない。だから、みんなが幸せになれる社会は、今生きているみんなで考えた方がいいはず。そして、だれもが幸せになれる社会を妨げているものはいっぱいあるけど、みんなで協力して解決するべきである。そして、『みんなで協力！差別なし！』が大切だと思う。」(B19)や、「私は初めてハンセン病という病気を知りました。色々な意味で苦しめられている人達がいるのだと実感しました。とくに差別なんかはもっとひどいと思う。同じ人間なのになんで差別をするのかが少し不思議でした。病気でうつるのは少しこわいけど、病気の本人はみんなにうつすようにしてないのにとおもいました。」(B28)等が確認できた。学習感想文の詳細の分析は以下に示す。

(2) 学習感想文記述の分析による構成要素

① ローデータの切片化

児童の学習感想文の記述内容は、授業実践を通しての学習することができた内容が表出されていると捉えることができる。「狭義の KJ 法」(川喜田、1986)⁴²⁵によってグループ編成を行い学習感想文の特徴を分析していくうえで、学習感想文記述をローデータに位置付けると共に、ローデータを切片化し、キーワードやキーセンテンスを取り出して、分析・分類する。その内容は表 29 に示した。左列が児童の番号で、2 番目の列が感想文記述の番号である。3 番目の列が学習感想文記述であり、4 番目の列がその学習感想文記述のキーセンテンスやキーワードである。なお、学習感想文記述の内容の下線は、キーセンテンスやキーワードを取り出す際に関連した箇所を示している。

表 29 ローデータの切片化

児童	番号	学習感想文	キーワード/キーセンテンス
B1	①	今日の学習を通して、 <u>今でも差別を受けている人や受けていた人がいると知って、とてもかわいそうや。</u>	今でも差別を受けている人や受けていた人がいると知って、とてもかわいそう
	②	<u>自分が差別を受けたらどんな気持ちかを考えたら、とてもこわくなりました。</u>	自分が差別を受けたらどんな気持ちかを考えたら、とてもこわくなりました。
B2	①	<u>病気だからといって人の自由を奪ったりした。</u>	病気だからといって人の自由を奪ったりした
	②	その上、「病気に人がこわい・うつる・おとなしく引っ込め」など何も分らないで差別をするということは、人の幸せすらも奪ってしまう。	「病気に人がこわい・うつる・おとなしく引っ込め」など何も分らないで差別をするということは、人の幸せすらも奪ってしまう。

B3	①	<u>差別はよくない。理由は、ハンセン病にかかって治った人たちは、ホテルに泊まろうとしてもうつる等と言われ、傷ついてしまうのが、ぼくはかわいそうだと思います。</u>	差別はよくない。理由は、ハンセン病にかかって治った人たちは、ホテルに泊まろうとしてもうつる等と言われ傷ついてしまうのが、ぼくはかわいそうだと思います。
B4	①	<u>自分の意思に関係なく、強制的に遠く離れた場所に必要なのではないのに閉じ込められるのは、誰でも皆嫌だと思う。</u>	自分の意思に関係なく、強制的に遠く離れた場所に必要なのではないのに閉じ込められるのは、誰でも皆嫌だと思う。
	②	<u>「ハンセン病」という病気があったことを知らない人が多いので、世に知らせた方がいいと思う。</u>	「ハンセン病」という病気があったことを知らない人が多いので、世に知らせた方がいいと思う。
B5	①	<u>ハンセン病で苦しむ人が少ないということにほっとした。</u>	ハンセン病で苦しむ人が少ないということにほっとした。
	②	<u>自分がハンセン病だったら、大変だろうなと思った。</u>	自分がハンセン病だったら、大変だろうなと思った。
B6	①	<u>ハンセン病は治る病気であり、うつる病気ではない。</u>	ハンセン病は治る病気であり、うつる病気ではない。
	②	<u>病気の人に対して見ためで、「こわい」、「うつる」などの差別をしてはならない。</u>	病気の人に対して見ためで、「こわい」、「うつる」などの差別をしてはならない。
B7	①	<u>病気の人に対して見ためで、「うつる」などの差別をしないということも分かったし、</u>	病気の人に対して見ためで、「うつる」などの差別をしないということも分かった
	②	<u>強制隔離などから、治る病気だし、うつらないのに、家族から切り離されてしまうということがなくなってほしいと思いました。</u>	強制隔離などから、治る病気だし、うつらないのに、家族から切り離されてしまうということがなくなってほしいと思いました。
B8	①	<u>差別をすることや、戦争をするのはだめということが分かったし、</u>	差別をすることや、戦争をするのはだめということが分かった
	②	<u>今、自分が差別したという自覚があったらあやまることが大切ということがわかった。</u>	今、自分が差別したという自覚があったらあやまることが大切ということがわかった。
B9	①	<u>私は障害者の人や病気の人には悪い人ではないということは分かっていたけれど、やっぱり大丈夫かな？と思っていた気持ちがありました。</u>	私は障害者の人や病気の人には悪い人ではないということは分かっていたけれど、やっぱり大丈夫かな？と思っていた気持ちがありました。
	②	<u>でも、きみ江さんが差別で深く傷ついていることが分かって、</u>	きみ江さんが差別で深く傷ついていることが分かって
	③	<u>表には出していないけど、心の中で自分は人を傷つけていたんだなと思いました。</u>	表には出していないけど、心の中で自分は人を傷つけていたんだなと思いました。
	④	<u>だから、これからは、人を気遣い、相手を思いやり、疑う前に相手を知ろうと思いました。</u>	これからは、人を気遣い、相手を思いやり、疑う前に相手を知ろうと思いました。
B10	①	<u>国が正式に「ハンセン病はうつらない」と言ったのに、人々には根強い差別があって、人はいったんへんなことを覚えるとその意識を変えるのは、難しいんだと思いました。</u>	国が正式に「ハンセン病はうつらない」と言ったのに、人々には根強い差別があって人はいったんへんなことを覚えるとその意識を変えるのは、難しいんだと思いました。
	②	<u>だから、何事もちゃんと正しい知識を覚えないと、そのうち大変なことになるかもしれないと思いました。</u>	何事もちゃんと正しい知識を覚えないと、そのうち大変なことになるかもしれないと思いました。
B11	①	<u>今日の学習を通しての感想は、ハンセン病にかかっている人もかかっていない人も差別ない幸せになれる社会をつくりあげられたらいいなと思ったということです。</u>	ハンセン病にかかっている人もかかっていない人も差別ない幸せになれる社会をつくりあげられたらいいなと思ったということです。

B12	①	<u>ハンセン病はつらい病気だということもわかったし、</u>	ハンセン病はつらい病気だということもわかった
	②	<u>差別などのひどいことをされているなんてつらいんだろうなと思いました。</u>	差別などのひどいことをされているなんてつらいんだろうなと思いました。
B13	①	<u>ハンセン病にかかった人がつらい苦しみなどをしているのが分かり、とても苦しいだろうなと思いました。</u>	ハンセン病にかかった人がつらい苦しみなどをしているのが分かり、とても苦しいだろうなと思いました。
	②	<u>きみ江さんは、とても苦しい病気なのに明るく生きてとてもすごいと思いました。</u>	きみ江さんは、とても苦しい病気なのに明るく生きてとてもすごいと思いました。
B14	①	<u>初めてハンセン病のことを知り、自分にはその苦しさは分かりませんでした。だから、ハンセン病の人に差別をしているような手紙などを平気で送れるんだと思いました。</u>	初めてハンセン病のことを知り、自分にはその苦しさは分かりませんでした。だから、ハンセン病の人に差別をしているような手紙などを平気で送れるんだと思いました。
	②	<u>でも、ハンセン病にかかったきみ江さんは、「子どもたちといっしょにいますそれだけでパワーがもらえる」と自分の人生をあきらめずになってしまったものは、しょうがないと思って、人生を生きているんだなと思いました。</u>	ハンセン病にかかったきみ江さんは、「子どもたちといっしょにいますそれだけでパワーがもらえる」と自分の人生をあきらめずになってしまったものは、しょうがないと思って、人生を生きているんだなと思いました。
B15	①	<u>ちょっと他の人とちがっても絶対に差別をしなければ学校でも「いじめ」などが起こらないと思います。</u>	ちょっと他の人とちがっても絶対に差別をしなければ学校でも「いじめ」などが起こらないと思います。
	②	<u>人を見ためで判断するのは良くないということが改めてよく分かりました。</u>	人を見ためで判断するのは良くないということが改めてよく分かりました。
	③	<u>自分がだれかに差別されたら嫌なので、自分も差別しないようにする。</u>	自分がだれかに差別されたら嫌なので、自分も差別しないようにする。
B16	①	<u>「差別」という言葉について、自分はあまり関係ないなどと思っていたが、この授業を通して、「差別」とはとても身近なところにあると実感しました。</u>	「差別」という言葉について、自分はあまり関係ないなどと思っていたが、この授業を通して、「差別」とはとても身近なところにあると実感しました。
	②	<u>病気になっているだけで、差別を受けるということがあるのは、とてもおかしいと思う。</u>	病気になっているだけで、差別を受けるということがあるのは、とてもおかしいと思う。
	③	<u>世界中の人達がこの考えをもてば、「差別」などということはこの世に存在しなくなるかもしれない。</u>	世界中の人達がこの考えをもてば、「差別」などということはこの世に存在しなくなるかもしれない。
	④	<u>なので、この考え(世界中の人達がこの考えをもてば、「差別」などということはこの世に存在しなくなるかもしれない。)をどんどん広めて、差別のない世界を実現させたい。</u>	この考え(世界中の人達がこの考えをもてば、「差別」などということはこの世に存在しなくなるかもしれない。)をどんどん広めて、差別のない世界を実現させたい。
B17	①	<u>私は最初「ハンセン病」と聞いた時は、そんなに悪い病気なのかと思ったら、とても悲しい病気ということが分かりました。</u>	私は最初「ハンセン病」と聞いた時は、そんなに悪い病気なのかと思ったら、とても悲しい病気ということが分かりました。
	②	<u>ただ、手がちがうだけなのに、距離がはなれていくのが、特にそこが悲しかったです。</u>	手がちがうだけなのに、距離がはなれていくのが、特にそこが悲しかったです。

B18	①	<u>差別というのは、世界が一生考えていくべき問題だと思った。</u>	差別というのは、世界が一生考えていくべき問題だと思った。
	②	<u>今日の学習は、そんな世の中の圧力に押しつぶされている人々の一人を紹介していたように感じる。</u>	今日の学習は、そんな世の中の圧力に押しつぶされている人々の一人を紹介していたように感じる。
	③	<u>学校の授業この圧力に負けている人々を紹介するというのは、それほど世界が重く受け止めているのだろう。</u>	学校の授業この圧力に負けている人々を紹介するというのは、それほど世界が重く受け止めているのだろう。
	④	<u>では、なぜ、この圧力は消えないのか。それは、おそらく世界が差別意識をもってしまっているのだ。</u>	なぜ、この圧力は消えないのか。それは、おそらく世界が差別意識をもってしまっているのだ。
	⑤	<u>だからこそ、今後は差別意識というのを少しずつでもなくしていきたい。</u>	今後は差別意識というのを少しずつでもなくしていきたい。
B19	①	<u>今日の学習を通して、今も病気で苦しめられている人や社会から批判されている人がいる中で、こうやって不自由なく過ごせていると思うと幸せだなと思う。</u>	今も病気で苦しめられている人や社会から批判されている人がいる中で、こうやって不自由なく過ごせていると思うと幸せだなと思う。
	②	<u>また、誰もが幸せな世界を考えるには、とても難しいけれどだからって病気の人や批判されている人がそのままでいいはずは絶対じゃない。</u>	誰もが幸せな世界を考えるには、とても難しいけれどだからって病気の人や批判されている人がそのままでいいはずは絶対じゃない。
	③	<u>だから、みんなが幸せになれる社会は、今生きているみんなで考えた方がいいはず。</u>	みんなが幸せになれる社会は、今生きているみんなで考えた方がいいはず。
	④	<u>そして、だれもが幸せになれる社会を妨げているものはいっぱいあるけど、みんなで協力して解決するべきである。</u>	だれもが幸せになれる社会を妨げているものはいっぱいあるけど、みんなで協力して解決するべきである。
	⑤	<u>そして、「みんなで協力！差別なし！」が大切だと思う。</u>	「みんなで協力！差別なし！」が大切だと思う。
B20	①	<u>だれもが幸せになる社会の実現に近づけることはできるが、完全にそうするには、ワークシートに書いた方法（すべての人が同じ考え方・同じ体の条件、すべての人を洗脳すればできるが・・・）しかないと考える。</u>	だれもが幸せになる社会の実現に近づけることはできるが、完全にそうするには、ワークシートに書いた方法（すべての人が同じ考え方・同じ体の条件、すべての人を洗脳すればできるが・・・）しかないと考える。
	②	<u>（だれもが幸せになる社会の実現に）近づけるにも考え方はやっぱり色々あるので、けっこう難しい。</u>	（だれもが幸せになる社会の実現に）近づけるにも考え方はやっぱり色々あるので、けっこう難しい。
	③	<u>差別をやめさせれば、差別する人が幸せではなくなる。</u>	差別をやめさせれば、差別する人が幸せではなくなる。
	④	<u>人権だって平和だって人によって考え方はちがう。</u>	人権だって平和だって人によって考え方はちがう。
B21	①	<u>ハンセン病という差別のある病気があり、そのような差別をする人間にひどい、哀れと思った。</u>	ハンセン病という差別のある病気があり、そのような差別をする人間にひどい、哀れと思った。
	②	<u>また、そのような差別をなくすためにどのようなことをすればいいか考え、最終的にだれもが幸せになれる社会をつくっていききたい。</u>	そのような差別をなくすためにどのようなことをすればいいか考え、最終的にだれもが幸せになれる社会をつくっていききたい。
	③	<u>そして、もし、自分に差別する心ができてしまったら、このことを思い出して、なくしていきたいと思った。</u>	もし、自分に差別する心ができてしまったら、このことを思い出して、なくしていきたいと思った。

B22	①	<u>悪い病気にかかっているだけでも差別しないのと</u>	悪い病気にかかっているだけでも差別しない
	②	<u>社会について、きみ江さんのようにハンセン病にかかっているだけでも頑張</u> <u>って生きる力。</u>	社会について、きみ江さんのようにハンセン病にかかっているだけでも頑張 って生きる力。
B23	①	<u>この社会には、ハンセン病という病気があることを知りました。</u>	この社会には、ハンセン病という 病気があることを知りました。
	②	<u>ハンセン病は差別をされて、とても苦しい病気ということを知りまし</u> <u>た。</u>	ハンセン病は差別をされて、とて も苦しい病気ということを知りまし た。
B24	①	<u>お母さんに「差別はダメ」と言われてはいたけど、あまり深く考えたこ</u> <u>とはなかったから、</u>	お母さんに「差別はダメ」と言わ れてはいたけど、あまり深く考え たことはなかった
	②	<u>今回の学習を通して、絶対にやってはいけないし、やっている人を見</u> <u>て、止められたらいいなと思いました。</u>	今回の学習を通して、絶対にやっ てはいけないし、やっている人を見 て、止められたらいいなと思い ました。
B25	①	<u>ハンセン病の患者さんたちがどこに行っても差別されるようなことを</u> <u>なくしたいと思った。</u>	ハンセン病の患者さんたちがどこ に行っても差別されるようなこと をなくしたいと思った。
	②	<u>今でもハンセン病の患者さんのように差別されている人がいるんだな</u> <u>と改めて感じた。</u>	今でもハンセン病の患者さんのよ うに差別されている人がいるんだ なと改めて感じた。
B26	①	<u>ハンセン病という病気で隔離されたり、差別などになるのがわかった</u> <u>のと、</u>	ハンセン病という病気で隔離され たり、差別などになるのがわかつ た
	②	<u>むやみやたらに差別や隔離などをしてはいけない。</u>	むやみやたらに差別や隔離などを してはいけない。
B27	①	<u>ハンセン病の患者さんがいて、その人たちをうつるからという理由を</u> <u>知って残念でした。</u>	ハンセン病の患者さんがいて、そ の人たちをうつるからという理由 を知って残念でした。
	②	<u>また、家族の人にも差別をするのは、ハンセン病にもなっていないのに</u> <u>ひどいと思いました。</u>	家族の人にも差別をするのは、ハ ンセン病にもなっていないのにひ どいと思いました。
B28	①	<u>私は初めてハンセン病という病気を知りました。</u>	私は初めてハンセン病という病気 を知りました。
	②	<u>色々な意味で苦しめられている人達がいるのだと実感しました。</u>	色々な意味で苦しめられている人 達がいるのだと実感しました。
	③	<u>とくに差別なんかはもっとひどいと思う。</u>	とくに差別なんかはもっとひどい と思う。
	④	<u>同じ人間なのになんで差別をするのが少し不思議でした。</u>	同じ人間なのになんで差別をする のが少し不思議でした。
	⑤	<u>病気でうつるのは少しこわいけど、病気の本人はみんなにうつすよう</u> <u>にしていないのにと感じました。</u>	病気でうつるのは少しこわいけ ど、病気の本人はみんなにうつす ようにしていないのにと感じまし た。
B29	①	<u>差別がなくなるのは難しいけど、差別するのはよくないから、難しいと</u> <u>思っていたけど、みんなの意見とかも聞いて、</u>	差別がなくなるのは難しいけど、 差別するのはよくないから、難し いと思っていたけど、みんなの意 見とかも聞いて、
	②	<u>ハンセン病っていうだけで差別されたりするのは絶対よくない。</u>	ハンセン病っていうだけで差別さ れたりするのは絶対よくない
	③	<u>(差別は) してはいけないなと思いました。</u>	(差別は) してはいけないなと思 いました。

② 1 段目の表札作成

ローデータを切片化したキーワードやキーセンテンスの類似しているもの同士を分類し、グループを編成して表札をつけていく。以下、キーワード/キーセンテンスの分類によりグループ編成をした 1 段目の表札の一覧の人数が多い順から表札ごとに整理したものを表 30 に示す。左列が児童の番号で、2 番目の列が感想文記述の番号である。3 番目の列が学習感想文記述のキーワードやキーセンテンスであり、4 番目の列がキーセンテンスやキーワードから生成をした 1 段目の表札である。5 番目の列が 1 段目の表札の延べ数であり、6 番目の列が 1 段目の表札の人数を示している。なお、1 段目のグループは便宜上、以下「小グループ」と呼称する。

表 30 1 段目（小グループ）の表札

児童	番号	キーワード/キーセンテンス	1 段目の表札	延べ数	人数
B1	①	今でも差別を受けている人や受けていた人がいると知って、とてもかわいそう。	ハンセン病患者が差別される際の心の痛みを想像	6	5
B3	①	差別はよくない。理由は、ハンセン病にかかって治った人たちは、ホテルに泊まろうとしてもうつる等と言われ傷ついてしまうのが、ぼくはかわいそうだと思いました。			
B12	②	差別などのひどいことをされているなんてつらいんだろうなと思いました。			
B13	①	ハンセン病にかかった人がつらい苦しみなどをしているのが分かり、とても苦しいんだろうなと思いました。			
B17	②	手がちがうだけなのに、距離がはなれていくのが、特にそこが悲しかったです。			
B17	①	私は最初「ハンセン病」と聞いた時は、そんなに悪い病気なのかと思ったら、とても悲しい病気ということが分かりました。	日常生活で公正・公平に人に接していこうとする意欲	5	5
B8	②	今、自分が差別したという自覚があったらあやまることが大切ということがわかった。			
B9	④	これからは、人を気遣い、相手を思いやり、疑う前に相手を知ろうと思いました。			
B15	③	自分がだれかに差別されたら嫌なので、自分も差別しないようにする。			
B21	③	もし、自分に差別する心ができてしまったら、このことを思い出して、なくしていきたいと思った。			
B29	①	差別がなくなるのは難しいけど、差別するのはよくないから、難しいと思ってはいたけど、みんなの意見とかも聞いて、	ハンセン病患者は感染するという偏見から避けられたことに言及	5	5
B2	②	「病気に人がこわい・うつる・おとなしく引込め」など何も分からないで差別をするということは、人の幸せすらも奪ってしまう。			
B6	②	病気の人に対して見ためで、「こわい」、「うつる」などの差別をしてはならない。			
B7	①	病気の人に対して見ためで、「うつる」などの差別をしないということも分かった。			
B27	①	ハンセン病の患者さんがいて、その人たちをうつるからという理由を知って残念でした。			
B28	⑤	病気でうつるのは少しこわいけど、病気の本人はみんなにうつすようにしていないのにはと思いました。	差別をした人の行動を非難	5	4
B2	①	病気だからといって人の自由を奪ったりした。			
B21	①	ハンセン病という差別のある病気があり、そのような差別をする人間にひどい、哀れと思った。			
B28	③	とくに差別なんかはもっとひどいと思う。			
B28	④	同じ人間なのになんで差別をするのが少し不思議でした。			
B29	②	ハンセン病っていうだけで差別されたりするのは絶対よくない。			

B18	⑤	今後は差別意識というのを少しずつでもなくしていきたい。	差別意識をなくしていくことへの意欲	4	4
B22	①	悪い病気にかかっている人も差別しない。			
B24	②	今回の学習を通して、絶対にやってはいけないし、やっている人を見て、止められたらいいなと思いました。			
B29	③	(差別は) してはいけないなと思いました。			
B11	①	ハンセン病にかかっている人もかかっていない人も差別ない幸せになれる社会をつくりあげられたらいいなと思ったということです。	差別のない社会を実現させていくことに関与することへの意欲	4	4
B16	④	この考え(世界中の人達がこの考えをもてば、「差別」などということはこの世に存在しなくなるかもしれない。)をどんどん広めて、差別のない世界を実現させたい。			
B19	②	誰もが幸せな世界を考えるには、とても難しいけれどだからって病気の人や批判されている人がそのままでいいはずは絶対ない。			
B25	①	ハンセン病患者さんたちがどこに行っても差別されるようなことをなくしたいと思った。			
B5	①	ハンセン病で苦しむ人が少ないということにほっとした。	ハンセン病を初めて知ったことへの言及	4	4
B14	①	初めてハンセン病のことを知り、自分にはその苦しさは分かりませんでした。だから、ハンセン病の人に差別をしているような手紙などを平気で送れるんだと思いました。			
B23	①	この社会には、ハンセン病という病気があることを知りました。			
B28	①	私は初めてハンセン病という病気を知りました。			
B9	②	きみ江さんが差別で深く傷ついていることが分かって、	ハンセン病患者の心情に関して言及	4	4
B13	②	きみ江さんは、とても苦しい病気なのに明るく生きてとてもすごいと思いました。			
B14	②	ハンセン病にかかったきみ江さんは、「子どもたちといっしょにいとそれだけでパワーがもらえる」と自分の人生をあきらめずになっちゃったものは、しょうがないと思って、人生を生きているんだなと思いました。			
B22	②	社会について、きみ江さんのようにハンセン病にかかっている人も頑張っている力。			
B19	③	みんなが幸せになれる社会は、今生きているみんなで考えた方がいいはず。	幸せな社会を築くために協力していく必要性への気づき	5	3
B19	④	だれもが幸せになれる社会を妨げているものはいっぱいあるけど、みんなで協力して解決するべきである。			
B19	⑤	「みんなで協力！差別なし！」が大切だと思う。			
B20	①	だれもが幸せになる社会の実現に近づけることはできるが、完全にそうするには、ワークシートに書いた方法(すべての人が同じ考え方・同じ体の条件、すべての人を洗脳すればできるが・・・)しかない考える。			
B21	②	そのような差別をなくすためにどのようなことをすればいいか考え、最終的にだれもが幸せになれる社会をつくっていきたい。			
B4	②	「ハンセン病」という病気があったことを知らない人が多いので、世に知らせた方がいいと思う。	ハンセン病患者の実態を社会に広める必要性への言及	3	3
B16	③	世界中の人達がこの考えをもてば、「差別」などということはこの世に存在しなくなるかもしれない。			
B25	②	今でもハンセン病患者さんのように差別されている人がいるんだなと改めて感じた。			
B19	①	今も病気で苦しめられている人や社会から批判されている人がいる中で、こうやって不自由なく過ごせていると思うと幸せだなと思う。	差別されていない状況を想起	3	3
B20	③	差別をやめさせれば、差別する人が幸せではなくなる。			
B24	①	お母さんに「差別はダメ」と言われてはいたけど、あまり深く考えたことはなかった。			

B1	②	自分が差別を受けたらどんな気持ちかを考えたら、とてもこわくなりました。	ハンセン病患者の立場になった際の痛みを想像	3	3
B5	②	自分がハンセン病だったら、大変だろうなと思った。			
B28	②	色々な意味で苦しめられている人達がいるのだと実感しました。			
B6	①	ハンセン病は治る病気であり、うつる病気ではない。	ハンセン病に関する知識への理解	3	3
B12	①	ハンセン病はつらい病気だということもわかった。			
B23	②	ハンセン病は差別をされて、とても苦しい病気ということを知りました。			
B8	①	差別をすることや、戦争をするのはだめということが分かった。	差別問題は世界的な視野で考えていく必要性への気付き	4	2
B18	①	差別というのは、世界が一生考えていくべき問題だと思った。			
B18	③	学校の授業この圧力に負けている人々を紹介するというのは、それほど世界が重く受け止めているのだろう。			
B18	④	なぜ、この圧力は消えないのか。それは、おそらく世界が差別意識をもってしまっているのだ。			
B4	①	自分の意思に関係なく、強制的に遠く離れた場所に必要ではないのに閉じ込められるのは、誰でも皆嫌だと思う。	ハンセン病患者が強制隔離された歴史についての言及	3	2
B26	①	ハンセン病という病気で隔離されたり、差別などになるのがわかった。			
B26	②	むやみやたらに差別や隔離などをしてはいけない。			
B10	①	国が正式に「ハンセン病はうつらない」と言ったのに、人々には根強い差別があって人はいったんへんなことを覚えるとその意識を変えるのは、難しいんだと思いました。	偏見をもたないために正しい知識が重要であることへの気付き	3	2
B10	②	何事もちゃんと正しい知識を覚えないと、そのうち大変なことになるかもしれないと思いました。			
B15	②	人を見ためで判断するのは良くないということが改めてよく分かりました。			
B7	②	強制隔離などから、治る病気だし、うつらないのに、家族から切り離されてしまうということがなくなってほしいと思いました。	ハンセン病患者は家族と切り離されたり、差別されたりした歴史に対して言及	2	2
B27	②	家族の人にも差別をするのは、ハンセン病にもなっていないのにひどいと思いました。			
B15	①	ちょっと他の人とちがっても絶対に差別をしなければ学校でも「いじめ」などが起こらないと思います。	差別は身近なところにあることへの言及	2	2
B16	①	「差別」という言葉について、自分はあまり関係ないなどと思っていたが、この授業を通して、「差別」とはとても身近なところにあると実感しました。			
B16	②	病気になっているだけで、差別を受けるということがあるのは、とてもおかしいと思う。	社会から差別を受けることへの非難	2	2
B18	②	今日の学習は、そんな世の中の圧力に押しつぶされている人々の一人を紹介していたように感じる。			
B20	②	(だれもが幸せになる社会の実現に)近づけるにも考え方はやっぱり色々あるので、けっこう難しい。	平和な社会への実現には、多様な考え方がることへの言及	2	1
B20	④	人権だって平和だって人によって考え方はちがう。			
B9	①	私は障害者の人や病気の人は悪い人ではないということは分かっていたけれど、やっぱり大丈夫かな？と思っていた気持ちがありました。	自分に差別意識があることへの気付き	2	1
B9	③	表には出していないけど、心の中で自分は人を傷つけていたんだなと思いました。			

キーワードやキーセンテンスをグループ編成することで、全部で21個の小グループを編成した。小グループの中で最も人数が多いものは、「ハンセン病患者が差別される際の心の痛みを想像」、「日常生活で公正・公平に人に接していこうとする意欲」、「ハンセン病患者は感染するという偏見から避けられたことに言及」であり5名ずつ確認することができる。2番目に人数が多いものは、「差別をした人の行動を非難」、「差別意識をなくしていくことへの意欲」、「差別のない社会を実現させていくことに関与することへの意欲」、「ハンセン病を初めて知ったことへの言及」、「ハンセン病患者の心情に関して言及」が4名ずつ確認できる。3番目に人数が多いものは、「幸せな社会を築くために協力していく必要性への気付き」、「ハンセン病患者の実態を社会に広める必要性への言及」、「差別されていない状況を想起」、「ハンセン病患者の立場になった際の痛みを想像」、「ハンセン病に関する知識への理解」が3名ずつ確認できる。4番目に人数として多いものは、「差別問題は世界的な視野で考えていく必要性への気付き」、「ハンセン病患者が強制隔離された歴史についての言及」、「偏見をもたないために正しい知識が重要であることへの気付き」、「ハンセン病患者は家族と切り離されたり、差別されたりした歴史に対して言及」、「差別は身近なところにあることへの言及」、「社会から差別を受けることへの非難」が2名ずつ確認できる。そして、延べ人数を基準にした場合に「平和な社会への実現には、多様な考え方があることへ言及」と「自分に差別意識があることへの気付き」の二つが確認できる。

学習感想文の記述内容には、多くの児童が記述をした内容と数名の児童が記述をした内容に分けることができると共に、人数の分布によって学習感想文の特徴を整理することが容易になる。現時点では、小グループの表札のままでは、21個という多くのグループになり、構造化するための特徴を整理することが困難なために、小グループ同士によるグループ編成を行い、2段目の表札を作成していく。

③ 2段目の表札作成

本授業実践の学習感想文から、21個のグループを編成し1段目の表札を付した。1段目の複数の表札は他の表札と類似しているために、1段目の表札に類似性があるもの同士を組み合わせることで2段目の表札をつけていく。以下、1段目の表札の分類によりグループ編成をした2段目の表札の一覧の人数が多い順から表札ごとに整理したものを表31に示す。左列が児童の番号で、2番目の列が感想文記述の番号である。3番目の列が学習感想文記述のキーワードやキーセンテンスであり、4番目の列が1段目の表札である。5番目の列が1段目の表札で類似しているものをまとめて生成した2段目の表札であり、6番目の列が2段目の表札の人数を示している。なお、2段目のグループは、以下「中グループ」と呼称する。

表 31 2 段目の表札（中グループ）

児童	番号	キーワード/キーセンテンス	1 段目の表札	2 段目の表札	人数		
B1	①	今でも差別を受けている人や受けていた人がいると知って、とてもかわいそう。	ハンセン病患者が差別される際の心の痛みを想像	ハンセン病患者者の心の痛みを想像	10		
B3	①	差別はよくない。理由は、ハンセン病にかかって治った人たちは、ホテルに泊まろうとしてもうつる等と言われ傷ついてしまうのが、ぼくはかわいそうだと思います。					
B12	②	差別などのひどいことをされているなんてつらいんだろうなと思いました。					
B13	①	ハンセン病にかかった人がつらい苦しみなどをしているのが分かり、とても苦しいだろうなと思いました。					
B17	②	手がちがうだけなのに、距離がはなれていくのが、特にそこが悲しかったです。					
B17	①	私は最初「ハンセン病」と聞いた時は、そんなに悪い病気なのかなと思ったら、とても悲しい病気ということが分かりました。					
B9	②	きみ江さんが差別で深く傷ついていることが分かって、	ハンセン病患者者の立場になった際の痛みを想像				
B13	②	きみ江さんは、とても苦しい病気なのに明るく生きてとてもすごいと思いました。					
B14	②	ハンセン病にかかったきみ江さんは、「子どもたちといっしょにしているとそれだけでパワーがもらえる」と自分の人生をあきらめずになってしまったものは、しょうがないと思って、人生を生きているんだなと思えました。				ハンセン病患者者の心情に関して言及	
B22	②	社会について、きみ江さんのようにハンセン病にかかっても頑張っている力。					
B1	②	自分が差別を受けたらどんな気持ちかを考えたら、とてもこわくなりました。	ハンセン病患者者の立場になった際の痛みを想像				
B5	②	自分がハンセン病だったら、大変だろうなと思った。					
B28	②	色々な意味で苦しめられている人達がいるのだと実感しました。					
B8	②	今、自分が差別したという自覚があったらあやまることが大切ということがわかった。	日常生活で公正・公平に人に接していこうとする意欲	差別をなくすために公正・公平な態度で接していこうとする実践意欲	8		
B9	④	これからは、人を気遣い、相手を思いやり、疑う前に相手を知ろうと思いました。					
B15	③	自分がだれかに差別されたら嫌なので、自分も差別しないようにする。					
B21	③	もし、自分に差別する心ができてしまったら、このことを思い出して、なくしていきたいと思った。					
B29	①	差別がなくなるのは難しいけど、差別するのはよくないから、難しいと思っていたけど、みんなの意見とかも聞いて、					
B18	⑤	今後は差別意識というのを少しずつでもなくしていきたい。	差別意識をなくしていくことへの意欲				
B22	①	悪い病気にかかっても差別しない。					
B24	②	今回の学習を通して、絶対にやってはいけないし、やっている人を見て、止められたらいいなと思いました。					
B29	③	(差別は) してはいけないなと思いました。					
B19	③	みんなが幸せになれる社会は、今生きているみんなで作った方がいいはず。	幸せな社会を築くために協力していく必要性への気づき	差別をなくして誰もが幸せな社会を協力して目指していくことへの意欲	7		
B19	④	だれもが幸せになれる社会を妨げているものはいっぱいあるけど、みんなで協力して解決するべきである。					
B19	⑤	「みんなで協力！差別なし！」が大切だと思う。					
B20	①	だれもが幸せになる社会の実現に近づけることはできるが、完全にそうするには、ワークシートに書いた方法(すべての人が同じ考え方・同じ体の条件、すべての人を洗脳すればできるが・・・)しかないと考える。					

B21	②	そのような差別をなくすためにどのようなことをすればいいか考え、最終的にだれもが幸せになれる社会をつくっていききたい。			
B11	①	ハンセン病にかかっている人もかかっていない人も差別ない幸せになれる社会をつくりあげられたらいいなと思ったということです。	差別のない社会を実現させていくことに関与することへの意欲		
B16	④	この考え(世界中の人達がこの考えをもてば、「差別」などということはこの世に存在しなくなるかもしれない。)をどんどん広めて、差別のない世界を実現させたい。			
B19	②	誰もが幸せな世界を考えるには、とても難しいけれどだからって病気の人や批判されている人がそのままでいいはずは絶対にない。			
B25	①	ハンセン病の患者さんたちがどこに行っても差別されるようなことをなくしたいと思った。			
B20	②	(だれもが幸せになる社会の実現に)近づけるにも考え方はやっぱり色々あるので、けっこう難しい。	平和な社会への実現には、多様な考え方があることへ言及		
B20	④	人権だって平和だって人によって考え方はちがう。			
B2	②	「病気に人がこわい・うつる・おとなしく引っ込め」など何も分からないで差別をするということは、人の幸せすらも奪ってしまう。	ハンセン病患者は感染するという偏見から避けられたことに言及	偏見による被害を防ぐために正しい知識が重要であることへの気づき	7
B6	②	病気の人に対して見ためで、「こわい」、「うつる」などの差別をしてはならない。			
B7	①	病気の人に対して見ためで、「うつる」などの差別をしないということも分かった。			
B27	①	ハンセン病の患者さんがいて、その人たちをうつるからという理由を知って残念でした。			
B28	⑤	病気ですうつるのは少しこわいけど、病気の本人はみんなにうつすようにしていないのにと思いました。	偏見をもたないために正しい知識が重要であることへの気づき		
B10	①	国が正式に「ハンセン病はうつらない」と言ったのに、人々には根強い差別があって人はいったんへんなことを覚えるとその意識を変えるのは、難しいんだと思いました。			
B10	②	何事もちゃんと正しい知識を覚えないと、そのうち大変なことになるかもしれないと思いました。			
B15	②	人を見ためで判断するのは良くないということが改めてよく分かりました。			
B2	①	病気だからといって人の自由を奪ったりした。	差別をした人の行動を非難	差別が行われることに対する非難	6
B21	①	ハンセン病という差別のある病気があり、そのような差別をする人間にひどい、哀れと思った。			
B28	③	とくに差別なんかはもっとひどいと思う。			
B28	④	同じ人間なのになんで差別をするのかが少し不思議でした。			
B29	②	ハンセン病っていうだけで差別されたりするのは絶対よくない。	社会から差別を受けることへの非難		
B16	②	病気になっているだけで、差別を受けるということがあるのは、とてもおかしいと思う。			
B18	②	今日の学習は、そんな世の中の圧力に押しつぶされている人々の一人を紹介していたように感じる。			
B5	①	ハンセン病で苦しむ人が少ないということにほっとした。	ハンセン病を初めて知ったことへの言及	ハンセン病に関する知識を得たことへの言及	6
B14	①	初めてハンセン病のことを知り、自分にはその苦しさは分かりませんでした。だから、ハンセン病の人に差別をしているような手紙などを平気で送れるんだと思いました。			
B23	①	この社会には、ハンセン病という病気があることを知りました。			
B28	①	私は初めてハンセン病という病気を知りました。			
B6	①	ハンセン病は治る病気であり、うつる病気ではない。	ハンセン病に関する知識への理解		
B12	①	ハンセン病はつらい病気だということもわかった。			
B23	②	ハンセン病は差別をされて、とても苦しい病気ということを知りました。			

B15	①	ちょっと他の人とちがっても絶対に差別をしなければ学校でも「いじめ」などが起こらないと思います。	差別は身近なところにあることへの言及	日常生活における差別意識を観想	6
B16	①	「差別」という言葉について、自分はあまり関係ないなどと思っていたが、この授業を通して、「差別」とはとても身近なところにあると実感しました。			
B9	①	私は障害者の人や病気の人は悪い人ではないということは分かっていたけれど、やっぱり大丈夫かな？と思っていた気持ちがありました。	自分に差別意識があることへの気付き		
B9	③	表には出していないけど、心の中で自分は人を傷つけていたんだなと思いました。			
B19	①	今も病気で苦しめられている人や社会から批判されている人がいる中で、こうやって不自由なく過ごせていると思うと幸せだなと思う。	差別されていない状況を想起		
B20	③	差別をやめさせれば、差別する人が幸せではなくなる。			
B24	①	お母さんに「差別はダメ」と言われてはいたけど、あまり深く考えたことはなかった。			
B8	①	差別をすることや、戦争をすることはだめということが分かった。	差別問題は世界的な視野で考えていく必要性への気付き	差別問題の解消のためにハンセン病による被害の実態を社会で共有する必要性への言及	5
B18	①	差別というのは、世界が一生考えていくべき問題だと思った。			
B18	③	学校の授業この圧力に負けている人々を紹介するというのは、それほど世界が重く受け止めているのだろう。			
B18	④	なぜ、この圧力は消えないのか。それは、おそらく世界が差別意識をもってしまっているのだ。			
B4	②	「ハンセン病」という病気があったことを知らない人が多いので、世に知らせた方がいいと思う。	ハンセン病患者の実態を社会に広める必要性への言及		
B16	③	世界中の人達がこの考えをもてば、「差別」などということはこの世に存在しなくなるかもしれない。			
B25	②	今でもハンセン病の患者さんのように差別されている人がいるんだなと改めて感じた。			
B4	①	自分の意思に関係なく、強制的に遠く離れた場所に必要ではないのに閉じ込められるのは、誰でも皆嫌だと思う。	ハンセン病患者が強制隔離された歴史についての言及	ハンセン病患者が人権侵害を受けた歴史的事実に関して言及	4
B26	①	ハンセン病という病気で隔離されたり、差別などになるのがわかった。			
B26	②	むやみやたらに差別や隔離などをしてはいけない。			
B7	②	強制隔離などから、治る病気だし、うつらないのに、家族から切り離されてしまうということがなくなってほしいと思いました。	ハンセン病患者は家族と切り離されたり、差別されたりした歴史に対して言及		
B27	②	家族の人にも差別をするのは、ハンセン病にもなっていないのにひどいと思いました。			

中グループを編成した結果として、「ハンセン病患者の心の痛みを想像」、「差別をなくすために公正・公平な態度で接していこうとする実践意欲」、「差別をなくして誰もが幸せな社会を協力して目指していくことへの意欲」、「偏見による被害を防ぐために正しい知識が重要であることへの気付き」、「差別が行われることに対する非難」、「ハンセン病に関する知識を得たことへの言及」、「日常生活における差別意識を観想」、「差別問題の解消のためにハンセン病による被害の実態を社会で共有する必要性への言及」、「ハンセン病患者が人権侵害を受けた歴史的事実に関して言及」の全部で9個の中グループを編成した。

中グループにおいて、最も人数が多いものは、「ハンセン病患者の心の痛みを想像」であり、10名を確認できる。「ハンセン病患者の心の痛みを想像」のグループは、ハンセン病患者の心の痛みを想像したり、ハンセン病患者の心情について言及したりしている点が類似していることからグループ編成した。2番目に人数が多いものは「差別をなくすために公正・公平な態度で接してい

こうとする実践意欲」であり、8名を確認できる。「差別をなくすために公正・公平な態度で接していこうとする実践意欲」のグループの特徴としては、日常生活における差別意識をなくすことや、公正公平に接していくことへの意欲に関する記述が類似していることからグループ編成した。

3番目に人数が多いものは「差別をなくして誰もが幸せな社会を協力して目指していくことへの意欲」と、「偏見による被害を防ぐために正しい知識が重要であることへの気付き」であり、7名ずつ確認できる。「差別をなくして誰もが幸せな社会を協力して目指していくことへの意欲」のグループは、差別意識をなくして誰もが幸せな社会を形成していく意欲に関する点が類似していることからグループ編成をした。「偏見による被害を防ぐために正しい知識が重要であることへの気付き」のグループは、ハンセン病患者が偏見によって差別されたことへの言及や、偏見をもたずに正しい知識をもつことの重要性について気付いている点が、類似していることからグループ編成した。

4番目に人数が多いものは、「差別が行われることに対する非難」、「ハンセン病に関する知識を得たことへの言及」、「日常生活における差別意識を観想」が6名ずつ確認できる。「差別が行われることに対する非難」のグループの特徴としては、差別をした人の行動を非難することや、社会から差別を受けることへの非難していることに特徴があり、類似していることからグループ編成をした。また、「ハンセン病に関する知識を得たことへの言及」のグループの特徴としては、ハンセン病が他者にうつる病気ではないことや、ハンセン病に関して理解を深めたことに言及している特徴があり、類似していることからグループ編成をした。そして、「日常生活における差別意識を観想」のグループの特徴としては、差別は身近なところにあることを言及するとともに、自分に差別意識があることや、差別の状況を想起したりしている特徴が類似していることからグループ編成をした。

5番目に人数が多いものは「差別問題の解消のためにハンセン病による被害の実態を社会で共有する必要性への言及」が5名確認できる。「差別問題の解消のためにハンセン病による被害の実態を社会で共有する必要性への言及」のグループの特徴としては、差別問題は世界的な視野で考えていく必要性や、ハンセン病患者の実態を社会に広める必要性に言及していることに特徴があり、類似していることからグループ編成をした。

最後に、「ハンセン病患者が人権侵害を受けた歴史的事実に関して言及」が4名確認できる。

「ハンセン病患者が人権侵害を受けた歴史的事実に関して言及」のグループの特徴としては、ハンセン病患者が強制隔離された歴史や、ハンセン病患者は家族と切り離されたり、差別されたりした歴史に対して言及していることに特徴があり、類似していることからグループ編成をした。

現時点では、2段目（中グループ）の表札のままで、9個というグループが編成することはできたが、中グループ同士によっては、類似性が確認できる。例えば、「差別をなくすために公正・公平な態度で接していこうとする実践意欲」と「差別をなくして誰もが幸せな社会を協力して目指していくことへの意欲」は、誰もが幸せな社会を実現していく意欲という観点から類似性があるといえる。そこで、中グループ同士によるグループ編成を行い、3段目（大グループ）の表札を作成していく。

④ 3 段目の表札作成

本授業実践の学習感想文から、9 個の中グループを編成し 2 段目の表札を付した。2 段目の複数の表札は他の表札と類似しているために、2 段目の表札に類似性があるもの同士を組み合わせることで 3 段目の表札をつけていく。以下、2 段目の表札の分類によりグループ編成をした 3 段目の表札の一覧の人数が多い順から表札ごとに整理したものを表 32 に示す。

左列が児童の番号で、2 番目の列が感想文記述の番号である。3 番目の列が学習感想文記述のキーワードやキーセンテンスであり、4 番目の列が 1 段目の表札である。5 番目の列が 1 段目の表札で類似しているものをまとめて生成した 2 段目の表札であり、6 番目の列が 2 段目の表札で類似しているものをまとめて生成した 3 段目の表札である。そして、7 番目の列が 3 段目の表札の人数を示している。なお、3 段目のグループは、以下「大グループ」と呼称する。

表 32 3 段目（大グループ）の表札

児童	番号	キーワード/キーセンテンス	1 段目の表札	2 段目の表札	3 段目の表札	人数
B2	②	「病気に人がこわい・うつる・おとなしく引っ込め」など何も分からないで差別をするということは、人の幸せすらも奪ってしまう。	ハンセン病患者は感染するという偏見から避けられたことに言及	偏見による被害を防ぐために正しい知識が重要であることへの気付き	偏見による差別意識をなくしていく重要性への言及	18
B6	②	病気の人に対して見た目で、「こわい」、「うつる」などの差別をしてはならない。				
B7	①	病気の人に対して見た目で、「うつる」などの差別をしないということも分かった。				
B27	①	ハンセン病の患者さんがいて、その人たちをうつるからという理由を知って残念でした。				
B28	⑤	病気でうつるのは少しこわいけど、病気の本人はみんなにうつすようにしていないのと思いました。				
B10	①	国が正式に「ハンセン病はうつらない」と言ったのに、人々には根強い差別があって人はいったんへんなことを覚えるとその意識を変えるのは、難しいんだと思いました。	偏見をもたないために正しい知識が重要であることへの気付き			
B10	②	何事もちゃんと正しい知識を覚えないと、そのうち大変なことになるかもしれないと思いました。				
B15	②	人を見ためで判断するのは良くないということが改めてよく分かりました。				
B8	①	差別をすることや、戦争をするのはだめということが分かった。	差別問題は世界的な視野で考えていく必要性への気付き	差別問題の解消のためにハンセン病による被害の実態を社会で共有する必要性への言及		
B18	①	差別というのは、世界が一生考えていくべき問題だと思った。				
B18	③	学校の授業この圧力に負けている人々を紹介するというのは、それほど世界が重く受け止めているのだろう。				
B18	④	なぜ、この圧力は消えないのか。それは、おそらく世界が差別意識をもってしまっているのだ。				
B4	②	「ハンセン病」という病気があったことを知らない人が多いので、世に知らせた方がいいと思う。	ハンセン病患者の実態を社会に広める必要性への言及			
B16	③	世界中の人達がこの考えをもてば、「差別」などということはこの世に存在しなくなるかもしれない。				
B25	②	今でもハンセン病の患者さんのように差別されている人がいるんだと改めて感じた。				

B2	①	病気だからといって人の自由を奪ったりした。	差別をした人の行動を非難	差別が行われることに対する非難		
B21	①	ハンセン病という差別のある病気があり、そのような差別をする人間にひどい、哀れと思った。				
B28	③	とくに差別なんかはもっとひどいと思う。				
B28	④	同じ人間なのになんで差別をするのが少し不思議でした。				
B29	②	ハンセン病っていうだけで差別されたりするのは絶対よくない。				
B16	②	病気になっているだけで、差別を受けるということがあるのは、とてもおかしいと思う。	社会から差別を受けることへの非難			
B18	②	今日の学習は、そんな世の中の圧力に押しつぶされている人々の一人を紹介していたように感じる。				
B15	①	ちょっと他の人とちがっても絶対に差別をしなければ学校でも「いじめ」などが起こらないと思います。	差別は身近なところにあることへの言及			
B16	①	「差別」という言葉について、自分はあまり関係ないなどと思っていたが、この授業を通して、「差別」とはとても身近なところにあると実感しました。				
B9	①	私は障害者の人や病気の人は悪い人ではないということは分かっていたけれど、やっぱり大丈夫かな？と思っていた気持ちがありました。	自分に差別意識があることへの気づき	日常生活における差別意識を観想		
B9	③	表には出していないけど、心の中で自分は人を傷つけていたんだなと思いました。				
B19	①	今も病気で苦しめられている人や社会から批判されている人がいる中で、こうやって不自由なく過ごせていると思うと幸せだなと思う。	差別されていない状況を想起			
B20	③	差別をやめさせれば、差別する人が幸せではなくなる。				
B24	①	お母さんに「差別はダメ」と言われてはいたけど、あまり深く考えたことはなかった。				
B1	①	今でも差別を受けている人や受けていた人がいると知って、とてもかわいそう。	ハンセン病患者が差別される際の心の痛みを想像	ハンセン病患者の心の痛みを想像		
B3	①	差別はよくない。理由は、ハンセン病にかかって治った人たちは、ホテルに泊まろうとしてもうつる等と言われ傷ついてしまうのが、ぼくはかわいそうだと思いました。				
B12	②	差別などのひどいことをされているなんてつらいんだろうなと思いました。				
B13	①	ハンセン病にかかった人がつらい苦しみなどをしているのが分かり、とても苦しいだろうなと思いました。				
B17	②	手がちがうだけなのに、距離がはなれていくのが、特にそこが悲しかったです。				
B17	①	私は最初「ハンセン病」と聞いた時は、そんなに悪い病気なのかと思ったら、とても悲しい病気ということが分かりました。	ハンセン病患者の心情に関して言及			
B9	②	きみ江さんが差別で深く傷ついていることが分かって、				
B13	②	きみ江さんは、とても苦しい病気なのに明るく生きてとてもすごいと思いました。				
B14	②	ハンセン病にかかったきみ江さんは、「子どもたちといっしょにいとそれだけでパワーがもらえる」と自分の人生をあきらめずになってしまったものは、しょうがないと思って、人生を生きているんだなと思えました。				

B22	②	社会について、きみ江さんのようにハンセン病にかかっているだけでも頑張って生きる力。				
B1	②	自分が差別を受けたらどんな気持ちかを考えたら、とてもこわくなりました。	ハンセン病患者の立場になった際の痛みを想像			
B5	②	自分がハンセン病だったら、大変だろうなと思った。				
B28	②	色々な意味で苦しめられている人達がいるのだと実感しました。				
B4	①	自分の意思に関係なく、強制的に遠く離れた場所に必要ではないのに閉じ込められるのは、誰でも皆嫌だと思う。	ハンセン病患者が強制隔離された歴史についての言及	ハンセン病患者が人権侵害を受けた歴史的事実に関して言及		
B26	①	ハンセン病という病気で隔離されたり、差別などになるのがわかった。				
B26	②	むやみやたらに差別や隔離などをしてはいけない。				
B7	②	強制隔離などから、治る病気だし、うつらないのに、家族から切り離されてしまうということがなくなっ てほしいと思いました。	ハンセン病患者は家族と切り離されたり、差別されたりした歴史に対して言及			
B27	②	家族の人にも差別をするのは、ハンセン病にもなっていないのにひどいと思いました。				
B5	①	ハンセン病で苦しむ人が少ないということにほっとした。				
B14	①	初めてハンセン病のことを知り、自分にはその苦しさは分かりませんでした。だから、ハンセン病の人に差別をしているような手紙などを平気で送れるんだ と思いました。	ハンセン病を初めて知ったことへの言及	ハンセン病に関する知識を得たことへの言及		
B23	①	この社会には、ハンセン病という病気があることを知りました。				
B28	①	私は初めてハンセン病という病気を知りました。				
B6	①	ハンセン病は治る病気であり、うつる病気ではない。	ハンセン病に関する知識への理解			
B12	①	ハンセン病はつらい病気だということもわかった。				
B23	②	ハンセン病は差別をされて、とても苦しい病気ということを知りました。				
B8	②	今、自分が差別したという自覚があったらあやまる ことが大切ということがわかった。	日常生活で公正・公平に人に接していこうとする意欲			
B9	④	これからは、人を気遣い、相手を思いやり、疑う前に 相手を知ろうと思いました。				
B15	③	自分がだれかに差別されたら嫌なので、自分も差別 しないようにする。				
B21	③	もし、自分に差別する心ができてしまったら、この ことを思い出して、なくしていきたいと思った。	差別意識をなくしていくことへの意欲	差別をなくすために公正・公平な態度で接していこうとする実践意欲		
B29	①	差別がなくなるのは難しいけど、差別するのはよく ないから、難しいと思っていたけど、みんなの意見 とかも聞いて、				
B18	⑤	今後は差別意識というのを少しずつでもなくしてい きたい。				
B22	①	悪い病気にかかっているだけでも差別しない。				
B24	②	今回の学習を通して、絶対にやってはいけないし、や っている人を見て、止められたらいいなと思いま した。				
B29	③	(差別は) してはいけないなと思いました。				

B19	③	みんなが幸せになれる社会は、今生きているみんな で考えた方がいいはず。	幸せな社会を築く ために協力してい く必要性への気付 き	差別をなくし て誰もが幸せ な社会を協力 して目指して いくことへの 意欲
B19	④	だれもが幸せになれる社会を妨げているものはいつ ぱいあるけど、みんなで協力して解決するべきである。		
B19	⑤	「みんなで協力！差別なし！」が大切だと思う。		
B20	①	だれもが幸せになる社会の実現に近づけることはで きるが、完全にそうするには、ワークシートに書い た方法（すべての人が同じ考え方・同じ体の条件、 すべての人を洗脳すればできるが・・・）しかない と考える。		
B21	②	そのような差別をなくすためにどのようなことをす ればいいのか考え、最終的にだれもが幸せになれる社 会をつくっていきたい。	差別のない社会を 実現させていくこ とに関与すること への意欲	
B11	①	ハンセン病にかかっている人もかかっていない人も 差別ない幸せになれる社会をつくりあげられたらいい なと思ったということです。		
B16	④	この考え(世界中の人達がこの考えをもてば、「差 別」などということはこの世に存在しなくなるかも しれない。)をどんどん広めて、差別のない世界を 実現させたい。		
B19	②	誰もが幸せな世界を考えるには、とても難しいけれ どだからって病気の人や批判されている人がそのま までいいはずは絶対はない。		
B25	①	ハンセン病の患者さんたちがどこに行っても差別さ れるようなことをなくしたいと思った。		
B20	②	(だれもが幸せになる社会の実現に)近づけるにも考 え方はやっぱり色々あるので、けっこう難しい。		
B20	④	人権だって平和だって人によって考え方はちがう。		

3 段目の表札の共通項を包含したグループ編成を行った結果として、大グループを三つ編成した。一つ目の大グループとして、「偏見による差別意識をなくしていく重要性への言及」を編成した。これは、中グループ「偏見による被害を防ぐために正しい知識が重要であることへの気付き」、「差別問題の解消のためにハンセン病による被害の実態を社会で共有する必要性への言及」、「差別が行われることに対する非難」、「日常生活における差別意識を観想」から、差別問題を解消していく必要性や偏見による差別意識をなくしていく重要性について記述している点に特徴があり、18名の学習感想文の記述を確認できたためである。児童は、B2「病気に人がこわい・うつる・おとなしく引っ込めなど何も分からないで差別をするということは、人の幸せすらも奪ってしまう。」と記述しており、偏見によって他者を差別する恐ろしさについて言及している。また、B18「学校の授業この圧力に負けている人々を紹介するというのは、それほど世界が重く受け止めているのだろう。」と記述が確認できる。これらを踏まえて、「偏見による差別意識をなくしていく重要性への言及」を大グループとして編成した。

二つ目の大グループとして、「ハンセン病患者が人権侵害を受けてきた歴史や現状に関して言及」を編成した。これは、中グループ「ハンセン病患者の心の痛みを想像」、「ハンセン病患者が人権侵害を受けた歴史的事実に関して言及」、「ハンセン病に関する知識を得たことへの言及」の三つは、ハンセン病患者が人権侵害を受けてきた歴史的事実や現状に関して記述している点に特徴があり、16名の学習感想文の記述を確認できたためである。また、B3「差別はよくない。理由

は、ハンセン病にかかって治った人たちは、ホテルに泊まろうとしてもうつる等と言われ傷ついてしまうのが、ぼくはかわいそうだと思います。」やB4「自分の意思に関係なく、強制的に遠く離れた場所に必要ではないのに閉じ込められるのは、誰でも皆嫌だと思う」の記述を確認できることから、「ハンセン病患者が人権侵害を受けてきた歴史や現状に関して言及」を大グループとして編成した。

三つ目の大グループとして、「誰もが幸せな社会を実現するために公正・公平な態度への実践意欲」を編成した。これは、中グループ「差別をなくすために公正・公平な態度で接していこうとする実践意欲」、「差別をなくして誰もが幸せな社会を協力して目指していくことへの意欲」の二つは、誰もが幸せな社会を実現していく意欲に関する記述に特徴があり、13名確認できたためである。また、B16「この考え(世界中の人達がこの考えをもてば、「差別」などということはこの世に存在しなくなるかもしれない。)をどんどん広めて、差別のない世界を実現させたい。」や、B21「もし、自分に差別する心ができてしまったら、このことを思い出して、なくしていきたいと思った。」と記述していることから、「誰もが幸せな社会を実現するために公正・公平な態度への実践意欲」を大グループとして編成した。

第3節 人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素の抽出および考察

(1) 人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素の抽出

本節では、道徳科「誰もが幸せになる社会を」における学習感想文記述の分析結果を基に、「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」を抽出することを試みる。なお、3段目の表札を基にするとデータの分類が抽象的な分類になることや、1段目の表札を基にすると、データが累積されずにKJ法の分類による特徴を活かされないと考えられる。従って、本研究においては、KJ法の手法を活かすために、2段目の表札を基にして「人権教育として育てたい資質・能力の構成要素」を抽出することが妥当だと判断した。

なお、KJ法による分析・分類によりグループ編成した「中グループ」(表31)から抽出した「人権教育として育みたい資質・能力の構成要素」と学習感想文記述の内容を整理したものが表33である。

表33 人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素の抽出

3つの側面	人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素	2段目の表札	感想文記述の内容
知識的側面	a 人権に関する諸概念についての知識		
	b 人権や人権課題の歴史・現状に関する知識	ハンセン病に関する知識を得たことへの言及	B5①「ハンセン病で苦しむ人が少ないということにほっとした。」 B6①「ハンセン病は治る病気であり、うつる病気ではない。」 B12①「ハンセン病はつらい病気だということもわかった。」 B14①「初めてハンセン病のことを知り、自分にはその苦しさは分かりませんでした。だから、ハンセン病の人に差別をしているような手紙などを平気で送れるんだと思いました。」 B23①「この社会には、ハンセン病という病気があることを知りました。」 B23②「ハンセン病は差別をされて、とても苦しい病気ということを知りました。」 B28①「私は初めてハンセン病という病気を知りました。」
		ハンセン病患者が人権侵害を受けた歴史的事実に関して言及	B4①「自分の意思に関係なく、強制的に遠く離れた場所に必要ではないのに閉じ込められるのは、誰でも皆嫌だと思う。」 B7②「強制隔離などから、治る病気だし、うつらないのに、家族から切り離されてしまうということがなくなってほしいと思いました。」 B26①「ハンセン病という病気で隔離されたり、差別などになるのがわかった。」 B26②「むやみやたらに差別や隔離などをしてはいけない。」 B27②「家族の人にも差別をするのは、ハンセン病にもなっていないのにひどいと思いました。」
	c 国内法や国際法等に関する知識		

	d 人権課題の解決に必要な諸概念の知識	差別問題の解消のためにハンセン病による被害の実態を社会で共有する必要性への言及	<p>B4②『『ハンセン病』という病気があったことを知らない人が多いので、世に知らせた方がいいと思う。』</p> <p>B8①「差別をすることや、戦争をするのはだめということが分かった。」</p> <p>B16③「世界中の人達がこの考えをもてば、「差別」などということはこの世に存在しなくなるかもしれない。」</p> <p>B18①「差別というのは、世界が一生考えていくべき問題だと思った。」</p> <p>B18③「学校の授業この圧力に負けている人々を紹介するというのは、それほど世界が重く受け止めているのだろう。」</p> <p>B18④「なぜ、この圧力は消えないのか。それは、おそらく世界が差別意識をもってしまっているのだ。」</p> <p>B25②「今でもハンセン病の患者さんのように差別されている人がいるんだなと改めて感じた。」</p>
	e 人権を擁護するための実践的知識		
価値的・態度的側面	f 人間の尊厳の価値を感知する感覚		
	g 自他の人権を尊重しようとする意欲・態度		
	h 偏見をもたずに多様性を尊重しようとする意欲・態度		
	i 人権が尊重される社会を構築するための意欲や態度	差別をなくして誰もが幸せな社会を協力して目指していくことへの意欲	<p>B11①「ハンセン病にかかっている人もかかっていない人も差別ない幸せになれる社会をつくりあげられたいなと思ったということです。」</p> <p>B16④「この考え(世界中の人達がこの考えをもてば、「差別」などということはこの世に存在しなくなるかもしれない。)をどんどん広めて、差別のない世界を実現させたい。」</p> <p>B19②「誰もが幸せな世界を考えるには、とても難しいけれどだからって病気の人や批判されている人がそのままでいいはずは絶対ない。」</p> <p>B19③「みんなが幸せになれる社会は、今生きているみんなで作った方がいいはず。」</p> <p>B19④「だれもが幸せになれる社会を妨げているものはいっぱいあるけど、みんなで協力して解決するべきである。」</p> <p>B19⑤『みんなで協力！差別なし！』が大切だと思う。」</p> <p>B20①「だれもが幸せになる社会の実現に近づけることはできるが、完全にそうするには、ワークシートに書いた方法（すべての人が同じ考え方・同じ体の条件、すべての人を洗脳すればできるが・・・）しかないと思う。」</p> <p>B20②「(だれもが幸せになる社会の実現に)近づけるにも考え方はやっぱり色々あるので、けっこう難しい。」</p> <p>B20④「人権だって平和だって人によって考え方はちがう。」</p> <p>B21②「そのような差別をなくすためにどのようなことをすればいいか考え、最終的にだれもが幸せになれる社会をつくっていききたい。」</p> <p>B25①「ハンセン病の患者さんたちがどこに行っても差別されるようなことをなくしたいと思った。」</p>

	j 人権侵害を受けている方々を支援しようとする意欲・態度	差別をなくすために公正・公平な態度で接していこうとする実践意欲	<p>B8②「今、自分が差別したという自覚があったらあやまるのが大切ということがわかった。」</p> <p>B9④「これからは、人を気遣い、相手を思いやり、疑う前に相手を知ろうと思いました。」</p> <p>B15③自分がだれかに差別されたら嫌なので、自分も差別しないようにする。</p> <p>B18⑤「今後は差別意識というのを少しずつでもなくしていきたい。」</p> <p>B21③「もし、自分に差別する心ができてしまったら、このことを思い出して、なくしていきたいと思った。」</p> <p>B22①「悪い病気にかかっているでも差別しない」</p> <p>B24②「今回の学習を通して、絶対にやってはいけないし、やっている人を見て、止められたらいいなと思いました。」</p> <p>B29①「差別がなくなるのは難しいけど、差別するのはよくないから、難しいと思っていたけど、みんなの意見とかも聞いて」</p> <p>B29③「(差別は) してはいけないなと思いました。」</p>
	k 人権の観点から自己自身の行為を省察し、主体的に関与しようとする意欲・態度	日常生活における差別意識を観想	<p>B9①「私は障害者の人や病気の人や悪い人ではないということは分かっていたけれど、やっぱり大丈夫かな?とと思っていた気持ちがありました。」</p> <p>B9③「表には出していないけど、心の中で自分は人を傷つけていたんだなと思いました。」</p> <p>B15「④ちょっと他の人とちがっても絶対に差別をしなければ学校でも『いじめ』などが起こらないと思います。」</p> <p>B16①「「差別」という言葉について、自分はあまり関係ないなどと思っていたが、この授業を通して、「差別」とはとても身近なところにあると実感しました。」</p> <p>B19①「今も病気で苦しめられている人や社会から批判されている人がいる中で、こうやって不自由なく過ごせていると思うと幸せだなと思う。」</p> <p>B20③「差別をやめさせれば、差別する人が幸せではなくなる。」</p> <p>B24①「お母さんに「差別はダメ」と言われてはいたけど、あまり深く考えたことはなかった。」</p>
技能的側面	l 互いの相違を認めて受容する技能		
	m 他者の痛みや感情を共感的に受容するための想像力や感受性	ハンセン病患者の心の痛みを想像	<p>B1①「今でも差別を受けている人や受けていた人がいると知って、とてもかわいそう。」</p> <p>B1②「自分が差別を受けたらどんな気持ちかを考えたら、とてもこわくなりました。」</p> <p>B3①「差別はよくない。理由は、ハンセン病にかかって治った人たちは、ホテルに泊まろうとしてもうつる等と言われ傷ついてしまうのが、ぼくはかわいそうだと思います。」</p> <p>B5②「自分がハンセン病だったら、大変だろうなと思った。」</p> <p>B9②「きみ江さんが差別で深く傷ついていることが分かって」</p> <p>B12②「差別などのひどいことをされているなんてつらいんだろうなと思いました。」</p> <p>B13①「ハンセン病にかかった人がつらい痛みなどをしているのが分かり、とても苦しいだろうなと思いました。」</p> <p>B13②「きみ江さんは、とても苦しい病気なのに明るく生きてとてもすごいと思いました。」</p> <p>B14②「ハンセン病にかかったきみ江さんは、『子どもたちといっしょにいとそれだけでパワーがもらえる』と自分の人生をあきらめずになってしまったものは、しょうがないと思って、人生を生きているんだなと思えまし</p>

		<p>た。」</p> <p>B17①「私は最初「ハンセン病」と聞いた時は、そんなに悪い病気なのかと思ったら、とても悲しい病気ということが分かりました。」</p> <p>B17②「手がちがうだけなのに、距離がはなれていくのが、特にそこが悲しかったです。」</p> <p>B22②「社会について、きみ江さんのようにハンセン病にかかっているだけでも頑張っている力。」</p> <p>B28②「色々な意味で苦しめられている人たちがいるのだと実感しました。」</p>
n	自他を尊重するためのコミュニケーション技能	
o	偏見や差別を見きわめる技能	<p>偏見による被害を防ぐために正しい知識が重要であることへの気づき</p> <p>B2②「「病気に人がこわい・うつる・おとなしく引っ込み」など何も分からないで差別をするということは、人の幸せすらも奪ってしまう。」</p> <p>B6②「病気に人に対して見ためで、『こわい』、『うつる』などの差別をしてはならない。」</p> <p>B7①「病気に人に対して見ためで、「うつる」などの差別をしないということも分かった。」</p> <p>B10①「国が正式に「ハンセン病はうつらない」と言ったのに、人々には根強い差別があつて人はいったんへんなことを覚えるとその意識を変えるのは、難しいんだと思いました。」</p> <p>B10②「何事もちゃんと正しい知識を覚えないと、そのうち大変なことになるかもしれないと思いました。」</p> <p>B15②「人を見ためで判断するのは良くないということが改めてよく分かりました。」</p> <p>B27①「ハンセン病の患者さんがいて、その人たちをうつるからという理由を知って残念でした。」</p> <p>B28⑤「病気でうつるのは少しこわいけど、病気の本人はみんなにうつすようにしていないのには思いました。」</p>
p	協力的・建設的に問題解決する技能	
q	複数の情報を合理的・分析的・批判的に思考する技能	<p>差別が行われることに対する非難</p> <p>B2①「病気だからといって人の自由を奪ったりした。」</p> <p>B16②「病気になっているだけで、差別を受けるということがあるのは、とてもおかしいと思う。」</p> <p>B18②「今日の学習は、そんな世の中の圧力に押しつぶされている人々の一人を紹介していたように感じる。」</p> <p>B21①「ハンセン病という差別のある病気があり、そのような差別をする人間にひどい、哀れと思った。」</p> <p>B28③「とくに差別なんかはもっとひどいと思う。」</p> <p>B28④「同じ人間なのになんで差別をするのか少し不思議でした。」</p> <p>B29②「ハンセン病っていうだけで差別されたりするのは絶対よくない。」</p>

知識的側面の「b 人権や人権課題の歴史・現状に関する知識」の構成要素である「ハンセン病に関する知識を得たことへの言及」では、B5①「ハンセン病で苦しむ人が少ないということにほっとした。」、B6①「ハンセン病は治る病気であり、うつる病気ではない。」、B12①「ハンセン病はつらい病気だということもわかった。」、B14①「初めてハンセン病のことを知り、自分にはその苦しさは分かりませんでした。だから、ハンセン病の人に差別をしているような手紙などを平気で送れるんだと思いました。」、B23①「この社会には、ハンセン病という病気があることを知りました。」、B23②「ハンセン病は差別をされて、とても苦しい病気ということを知りました。」、B28①「私は初めてハンセン病という病気を知りました。」という内容が記述されている。また、「ハンセン病患者が

人権侵害を受けた歴史的事実に関して言及」では、B4①「自分の意思に関係なく、強制的に遠く離れた場所に必要ではないのに閉じ込められるのは、誰でも皆嫌だと思う。」、B7②「強制隔離などから、治る病気だし、うつらないのに、家族から切り離されてしまうということがなくなってほしいと思いました。」、B26①「ハンセン病という病気で隔離されたり、差別などになるのがわかった。」、B26②「むやみやたらに差別や隔離などをしてはいけない。」、B27②「家族の人にも差別をするのは、ハンセン病にもなっていないのにひどいと思いました。」という内容が記述されている。上記の学習感想文は、人権課題「H I V感染者・ハンセン病患者・元患者等」に関して言及しており、「人権の発展・人権侵害等に関する歴史や現状に関する知識」（文部科学省、2008）⁴²⁶や、「人権の承認へと導く主要な社会的変化、歴史的出来事および諸原因」（ヨーロッパ評議会、2006）⁴²⁷、「日本における人権課題をめぐる問題状況を国民的課題として共有」（梅野、2013）⁴²⁸や、「人権侵害、被害の事実」（梅野、2015）⁴²⁹に関連していることが確認できる。また、B6①「ハンセン病は治る病気であり、うつる病気ではない。」や、B26①「ハンセン病という病気で隔離されたり、差別などになるのがわかった。」、B28①「私は初めてハンセン病という病気を知りました。」という記述内容から、当該授業において、人権課題「H I V感染者・ハンセン病患者・元患者等」に関する歴史的事実や現状について認知していることから知識の育成に対して波及効果があったことがわかる。

知識的側面の「d 人権課題の解決に必要な諸概念の知識」の構成要素である「差別問題の解消のためにハンセン病による被害の実態を社会で共有する必要性への言及」では、B4②「『ハンセン病』という病気があったことを知らない人が多いので、世に知らせた方がいいと思う。」、B8①「差別をすることや、戦争をするのはだめということが分かった。」、B16③「世界中の人達がこの考えをもてば、『差別』などということはこの世に存在しなくなるかもしれない。」、B18①「差別というのは、世界が一生考えていくべき問題だと思った。」、B18③「学校の授業この圧力に負けている人々を紹介するというのは、それほど世界が重く受け止めているのだろう。」、B18④「なぜ、この圧力は消えないのか。それは、おそらく世界が差別意識をもってしまっているのだ。」、B25②「今でもハンセン病の患者さんのように差別されている人がいるんだと改めて感じた。」という内容が記述されている。上記の学習感想文は、人権課題「H I V感染者・ハンセン病患者・元患者等」に関する差別を是正することについて言及しており、「自尊感情・自己開示・偏見など、人権課題の解決に必要な概念に関する知識」（文部科学省、2008）⁴³⁰や、「自己自身の生活、共同社会における生活、世界における生活の中で人権が果たす役割ならびに過去および未来における人権の重要性」（ヨーロッパ評議会、2006）⁴³¹、「普遍的な人権の概念をベースにして個別的な人権問題の理解」（中川、2000）⁴³²、に関連していることが確認できる。とりわけ、B16③「世界中の人達がこの考えをもてば、『差別』などということはこの世に存在しなくなるかもしれない。」や、B18①「差別というのは、世界が一生考えていくべき問題だと思った。」という記述から、当該授業において、人権課題「H I V感染者・ハンセン病患者・元患者等」の解決に必要なことは、ハンセン病による被害の実態を社会で共有し、差別を是正していくためにも世界中の人々がハンセン病に関する正しい知識をもつことを認知していることがわかる。道徳科においては、知識を理解させることをねらいとしてはいないが、「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」を指標にして、人権教育の観点から授業を分析すれば、道徳科の授業実践において、人権教育で育てたい資質・能力の知識的側面の「b 人権や人権課題の歴史・現状に関する知識」や、「d 人権課題の解決に必要な諸概念の知識」の育

成に対して波及効果があったことが考察できる。

価値的・態度的側面の「i 人権が尊重される社会を構築するための意欲や態度」の構成要素である「差別をなくして誰もが幸せな社会を協力して目指していくことへの意欲」では、B11①「ハンセン病にかかっている人もかかっていない人も差別ない幸せになれる社会をつくりあげられたらいいなと思ったということです。」、B16④「この考え(世界中の人達がこの考えをもてば、『差別』などということはこの世に存在しなくなるかもしれない。)をどんどん広めて、差別のない世界を実現させたい。」、B19②「誰もが幸せな世界を考えるには、とても難しいけれどだからって病気の人や批判されている人がそのままでいいはずは絶対ない。」、B19③「みんなが幸せになれる社会は、今生きているみんなで考えた方がいいはず。」、B19④「だれもが幸せになれる社会を妨げているものはいっぱいあるけど、みんなで協力して解決するべきである。」、B19⑤「『みんなで協力！差別なし！』が大切だと思う。」、B20①「だれもが幸せになる社会の実現に近づけることはできるが、完全にそうするには、ワークシートに書いた方法(すべての人が同じ考え方・同じ体の条件、すべての人を洗脳すればできるが・・・)しかない考える。」、B20②「(だれもが幸せになる社会の実現に)近づけるにも考え方はやっぱり色々あるので、けっこう難しい。」、B20④「人権だって平和だって人によって考え方はちがう。」、B21②「そのような差別をなくすためにどのようなことをすればいいか考え、最終的にだれもが幸せになれる社会をつくっていききたい。」、B25①「ハンセン病の患者さんたちがどこに行っても差別されるようなことをなくしたいと思った。」という内容が記述されている。上記の学習感想文は、人権課題「H I V感染者・ハンセン病患者・元患者等」に関する差別を是正し、人権が尊重される社会を構築するためにできることについて言及しており、「自他の価値を尊重しようとする意欲や態度」(文部科学省、2008)⁴³³、「正義感覚、自由、平等および多様性を尊重するという理想に向けて活動しようとする意欲」(ヨーロッパ評議会、2006)⁴³⁴、「人権や人権問題についての積極的な態度や関心をもつ」(中川、2002)⁴³⁵に関連していることが確認できる。とりわけ、B11①「ハンセン病にかかっている人もかかっていない人も差別ない幸せになれる社会をつくりあげられたらいいなと思ったということです。」、B16④「この考え(世界中の人達がこの考えをもてば、『差別』などということはこの世に存在しなくなるかもしれない。)をどんどん広めて、差別のない世界を実現させたい。」、B19②「誰もが幸せな世界を考えるには、とても難しいけれどだからって病気の人や批判されている人がそのままでいいはずは絶対ない。」という記述から、当該授業において、人権課題「H I V感染者・ハンセン病患者・元患者等」の解決に向けて自分たちで社会を築いていこうとする意欲をもたせることに波及効果があったことが読み取れる。

価値的・態度的側面の「j 人権侵害を受けている方々を支援しようとする意欲・態度」の構成要素である「差別をなくすために公正・公平な態度で接していこうとする実践意欲」では、B8②「今、自分が差別したという自覚があったらあやまることが大切ということがわかった。」、B9④「これからは、人を気遣い、相手を思いやり、疑う前に相手を知ろうと思いました。」、B15③「自分がだれかに差別されたら嫌なので、自分も差別しないようにする。」、B18⑤「今後は差別意識というのを少しずつでもなくしていきたい。」、B21③「もし、自分に差別する心ができてしまったら、このことを思い出して、なくしていきたいと思った。」、B22①「悪い病気にかかっている人も差別しない」、B24②「今回の学習を通して、絶対にやってはいけないし、やっている人を見て、止められたらいいなと思いました。」、B29①「差別がなくなるのは難しいけど、差別するのはよくないから、難しいと

思っていたけど、みんなの意見とかも聞いて」、B29③「(差別は) してはいけないなと思いました。」という内容が記述されている。上記の学習感想文は、人権侵害を受けている方々に対して、自分自身が支援できることについて言及しており、「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」(文部科学省、2008)⁴³⁶、「他人への共感ならびに連帯性、人権が脅威にさらされている人々を支援するための関与」(ヨーロッパ評議会、2006)⁴³⁷、「問題があると認識したり、感じたりしたときに、そのままに放置するのではなく、状況改善のために働きかけようとする姿勢」(平沢、2005)⁴³⁸に関連していることが確認できる。とりわけ、B18⑤「今後は差別意識というのを少しずつでもなくしていきたい。」、B24②「今回の学習を通して、絶対にやってはいけないし、やっている人を見て、止められたらいいなと思いました。」という記述から、当該授業において、人権侵害を受けている方々の解決に向けて支援していこうとする意欲をもたせることに波及効果があったことが読み取れる。

価値的・態度的側面の「k 人権の観点から自己自身の行為を省察し、主体的に関与しようとする意欲・態度」の構成要素である「日常生活における差別意識を観想」では、B9①「私は障害者の人や病気の人は悪い人ではないということは分かっていたけれど、やっぱり大丈夫かな? と思っていた気持ちがありました。」、B9③「表には出していないけど、心の中で自分は人を傷つけていたんだなと思いました。」、B15「①ちょっと他の人とちがっても絶対に差別をしなければ学校でも『いじめ』などが起こらないと思います。」、B16①「『差別』という言葉について、自分はあまり関係ないなどと思っていたが、この授業を通して、『差別』とはとても身近なところにあると実感しました。」、B19①「今も病気で苦しめられている人や社会から批判されている人がいる中で、こうやって不自由なく過ごせていると思うと幸せだなと思う。」、B20③「差別をやめさせれば、差別する人が幸せではなくなる。」、B24①「お母さんに『差別はダメ』と言われてはいたけど、あまり深く考えたことはなかった。」という内容が記述されている。上記の学習感想文は、人権の観点から自分自身の日常生活を省察したことによる気付きについて言及しており、「人権の観点から自己自身の行為に責任を負う意志や態度」(文部科学省、2008)⁴³⁹、「自己自身の行為に対する責任感、個人的ならびに社会的な変化に関与する責務」(ヨーロッパ評議会、2006)⁴⁴⁰に関連していることが確認できる。とりわけ、B9③「表には出していないけど、心の中で自分は人を傷つけていたんだなと思いました。」、B15「①ちょっと他の人とちがっても絶対に差別をしなければ学校でも『いじめ』などが起こらないと思います。」、B16①「『差別』という言葉について、自分はあまり関係ないなどと思っていたが、この授業を通して、『差別』とはとても身近なところにあると実感しました。」という記述から、当該授業において、人権について自分自身の日常生活を省察していることがわかる。このことから、「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」を指標にして、人権教育の観点から授業を分析すれば、道徳科の授業実践において、人権教育で育てたい資質・能力の価値的・態度的側面の「i 人権が尊重される社会を構築するための意欲や態度」、「j 人権侵害を受けている方々を支援しようとする意欲・態度」、「k 人権の観点から自己自身の行為を省察し、主体的に関与しようとする意欲・態度」をもたせることに波及効果があったことが考察できる。

技能的側面の「m 他者の痛みや感情を共感的に受容するための想像力や感受性」の構成要素である「ハンセン病患者の心の痛みを想像」では、B1①「今でも差別を受けている人や受けていた人がいると知って、とてもかわいそう。」、B1②「自分が差別を受けたらどんな気持ちかを考えたら、と

でもこわくなりました。」、B3①「差別はよくない。理由は、ハンセン病にかかって治った人たちは、ホテルに泊まろうとしてもうつる等と言われ傷ついてしまうのが、ぼくはかわいそうだと思います。」、B5②「自分がハンセン病だったら、大変だろうなと思った。」、B9②「きみ江さんが差別で深く傷ついていることが分かって」、B12②「差別などのひどいことをされているなんてつらいんだろうなと思いました。」、B13①「ハンセン病にかかった人がつらい痛みなどをしているのが分かり、とても苦しいだろうなと思いました。」、B13②「きみ江さんは、とても苦しい病気なのに明るく生きてとてもすごいと思いました。」、B14②「ハンセン病にかかったきみ江さんは、『子どもたちといっしょにいとそれだけでパワーがもらえる』と自分の人生をあきらめずになっちゃったものは、しょうがないと思って、人生を生きているんだなと思えました。」、B17①「私は最初「ハンセン病」と聞いた時は、そんなに悪い病気なのかと思ったら、とても悲しい病気ということが分かりました。」、B17②「手がちがうだけなのに、距離がはなれていくのが、特にそこが悲しかったです。」、B22②「社会について、きみ江さんのようにハンセン病にかかっても頑張っている力。」、B28②「色々な意味で苦しめられている人たちがいるのだと実感しました。」という内容が記述されている。上記の学習感想文は、人権課題「H I V感染者・ハンセン病患者・元患者等」が受けてきた人権侵害について言及しており、「他者の痛みや感情を共感的に受容できるための想像力や感受性」(文部科学省、2008)⁴⁴¹や、「自身と他者の心身の痛みに向き合い、これを受容的共感的に想像し、正義感をもって対応し行為する能力を醸成」(梅野、2013)⁴⁴²に関連していることが確認できる。とりわけ、B1②「自分が差別を受けたらどんな気持ちかを考えたら、とてもこわくなりました。」、B5②「自分がハンセン病だったら、大変だろうなと思った。」、B9②「きみ江さんが差別で深く傷ついていることが分かって」、B12②「差別などのひどいことをされているなんてつらいんだろうなと思いました。」、B13①「ハンセン病にかかった人がつらい痛みなどをしているのが分かり、とても苦しいだろうなと思いました。」等の記述内容から、当該授業において、人権課題「H I V感染者・ハンセン病患者・元患者等」の当事者の悲痛な心情を想像していることが読み取れる。

技能的側面の「〇 偏見や差別を見きわめる技能」の構成要素である「偏見による被害を防ぐために正しい知識が重要であることへの気づき」では、B2②「『病気に人がこわい・うつる・おとなしく引っ込め』など何も分からないで差別をするということは、人の幸せすらも奪ってしまう。」、B6②「病気に人に対して見ためで、『こわい』、『うつる』などの差別をしてはならない。」、B7①「病気に人に対して見ためで、『うつる』などの差別をしないということも分かった。」、B10①「国が正式に『ハンセン病はうつらない』と言ったのに、人々には根強い差別があつて人はいったんへんなことを覚えるとその意識を変えるのは、難しいんだと思いました。」、B10②「何事もちゃんと正しい知識を覚えないと、そのうち大変なことになるかもしれないと思いました。」、B15②「人を見ためで判断するのは良くないということが改めてよく分かりました。」、B27①「ハンセン病の患者さんがいて、その人たちをうつるからという理由を知って残念でした。」、B28⑤「病気でうつるのは少しこわいけど、病気の本人はみんなにうつすようにしてないのと思いました。」という内容が記述されている。上記の学習感想文は、人権課題「H I V感染者・ハンセン病患者・元患者等」に関して言及しており、「人間関係のゆがみ、ステレオタイプ、偏見、差別を見きわめる技能」(文部科学省、2008)⁴⁴³や、「情報処理・判断、偏見等を見極める技能等の『判断的技能』」(福田、1996)⁴⁴⁴に関連していることが確認できる。とりわけ、B6②「病気に人に対して見ためで、『こわい』、『うつ

る』などの差別をしてはならない。」、B10①「国が正式に『ハンセン病はうつらない』と言ったのに、人々には根強い差別があつて人はいったんへんなことを覚えるとその意識を変えるのは難しいんだと思いました。」、B10②「何事もちゃんと正しい知識を覚えないと、そのうち大変なことになるかもしれないと思いました。」、B15②「人を見ためで判断するのは良くないということが改めてよく分かりました。」、等の記述内容から、当該授業において人権課題「H I V感染者・ハンセン病患者・元患者等」の当事者を偏見や差別等を見極める観点について言及していることが確認できる。

技能的側面の「q 複数の情報を合理的・分析的・批判的に思考する技能」の構成要素である「差別が行われることに対する非難」では、B2①「病気だからといって人の自由を奪ったりした。」、B16②「病気になっているだけで、差別を受けるということがあるのは、とてもおかしいと思う。」、B18②「今日の学習は、そんな世の中の圧力に押しつぶされている人々の一人を紹介していたように感じる。」、B21①「ハンセン病という差別のある病気があり、そのような差別をする人間にひどい、哀れと思った。」、B28③「とくに差別なんかはもっとひどいと思う。」、B28④「同じ人間なのになんで差別をするのが少し不思議でした。」、B29②「ハンセン病っていうだけで差別されたりするのは絶対よくない。」という内容が記述されている。上記の学習感想文は、人権課題「H I V感染者・ハンセン病患者・元患者等」が受けてきた人権侵害を様々な観点から捉え、差別に対して批判的に思考したことを言及しており、「複数の情報源から情報を収集・吟味・分析し、公平で均衡のとれた結論に到達する技能」（文部科学省、2008）⁴⁴⁵や、「批判的に思考するスキル」（平沢、2005）⁴⁴⁶に関連していることが確認できる。とりわけ、B16②「病気になっているだけで、差別を受けるということがあるのは、とてもおかしいと思う。」、B21①「ハンセン病という差別のある病気があり、そのような差別をする人間にひどい、哀れと思った。」、B29②「ハンセン病っていうだけで差別されたりするのは絶対よくない。」等の記述内容から、当該授業において、人権課題「H I V感染者・ハンセン病患者・元患者等」の当事者が受けてきた差別に対して批判的な観点から思考していることが読み取れる。このことから、「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」を指標にして、人権教育の観点から授業を分析すれば、道徳科の授業実践において、人権教育を通じて育てたい資質・能力の技能的側面の「m 他者の痛みや感情を共感的に受容するための想像力や感受性」、「o 偏見や差別を見きわめる技能」、「q 複数の情報を合理的・分析的・批判的に思考する技能」の育成に波及効果があったことが考察できる。

これまで、「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」を指標とした授業分析においては、知識的側面の「b 人権や人権課題の歴史・現状に関する知識」、「d 人権課題の解決に必要な諸概念の知識」、「e 人権を擁護するための実践的知識」、価値的・態度的側面の「i 人権が尊重される社会を構築するための意欲や態度」、技能的側面の「o 偏見や差別を見きわめる技能」、「q 複数の情報を合理的・分析的に思考する技能」の構成要素は抽出されていなかったが、当該授業の分析結果として、知識的側面の「b 人権や人権課題の歴史・現状に関する知識」、「d 人権課題の解決に必要な諸概念の知識」、価値的・態度的側面の「i 人権が尊重される社会を構築するための意欲や態度」、技能的側面の「o 偏見や差別を見きわめる技能」、「q 複数の情報を合理的・分析的に思考する技能」の構成要素が抽出された。さらに、道徳教科書に掲載されている人権課題を題材とした教材を活用した際の道徳授業を分析する際に、「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」を指標とすることで、当該授業は①知識的側面、②価値的・態度的側面及び、③技能的側面の3つ

の側面に関する人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素を抽出することができた。

(2) 学習成果の考察

当該授業の学習感想文の記述を分析した結果を整理したものが表 34 である。表 34 の第 1 列から右に児童と 1 段目の表札を示し、さらに右の列には 2 段目の表札と人数を示すとともに、3 段目の表札と人数に分けて分類・整理した。実際の授業記録と表 34 を踏まえて、当該授業の学習成果について以下の 3 点が考察できる。

表 34 学習感想文の記述の整理・分類

児童	1 段目の表札	2 段目の表札 ()内の記号は人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素	人数 (%) n=29	3 段目の表札	人数 (%) n=29		
B2, B6, B7, B27, B28	ハンセン病患者は感染するという偏見から避けられたことに言及	偏見による被害を防ぐために正しい知識が重要であることへの気付き (o)	7 (24)	偏見による差別意識をなくしていく重要性への言及	18 (62)		
B10, B15	偏見をもたないために正しい知識が重要であることへの気付き						
B8, B18	差別問題は世界的な視野で考えていく必要性への気付き		5 (17)				
B4, B16, B25	ハンセン病患者の実態を社会に広める必要性への言及						
B2, B21, B28, B29	差別をした人の行動を非難		6 (20)				
B16, B18	社会から差別を受けることへの非難						
B15, B16	差別は身近なところにあることへの言及		6 (20)				
B9①, B9③	自分に差別意識があることへの気付き						
B19, B20, B24	差別されていない状況を想起						
B1, B3, B12, B13, B17	ハンセン病患者が差別される際の心の痛みを想像	ハンセン病患者の心の痛みを想像 (m)	10 (34)	ハンセン病患者が人権侵害を受けてきた歴史や現状に関して言及	16 (55)		
B9, B13, B14, B22	ハンセン病患者の心情に関して言及						
B1, B5, B28	ハンセン病患者の立場になった際の痛みを想像	ハンセン病患者が人権侵害を受けた歴史的事実に関して言及 (b)	4 (13)				
B4, B26	ハンセン病患者が強制隔離された歴史についての言及						
B7, B27	ハンセン病患者は家族と切り離されたり、差別されたりした歴史に対して言及	ハンセン病に関する知識を得たことへの言及 (b)	6 (20)				
B5, B14, B23, B28	ハンセン病を初めて知ったことへの言及						
B6, B12, B23	ハンセン病に関する知識への理解						
B8, B9, B15, B21, B29	日常生活で公正・公平に人に接していこうとする意欲	差別をなくすために公正・公平な態度で接していこうとする実践意欲 (j)	8 (27)			誰もが幸せな社会を実現するために公正・公平な態度への実践意欲	13 (44)
B18, B22, B24, B29	差別意識をなくしていくことへの意欲						
B19, B20, B21	幸せな社会を築くために協力していく必要性への気付き	差別をなくして誰もが幸せな社会を協力して目指していくことへの意欲 (i)	6 (20)				
B11, B16, B19, B25	差別のない社会を実現させていくことに関与することへの意欲						
B20②, B20④	平和な社会への実現には、多様な考え方があることへ言及						

第一に、人権課題「H I V感染者・ハンセン病患者・元患者等」に関する知識的側面に関して学習成果があったことが挙げられる。学習感想文記述の分析結果からは、人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素の知識的側面の「b 人権や人権課題の歴史・現状に関する知識」と、「d 人権課題の解決に必要な諸概念の知識」を抽出することができた。また、学習感想文の記述に、「自分の意思に関係なく、強制的に遠く離れた場所に必要ではないのに閉じ込められるのは、誰でも皆嫌だと思う。」(B4)や、「ハンセン病は差別をされて、とても苦しい病気ということを知りました。」(B23)の記述が確認できる。また、「ハンセン病患者が人権侵害を受けてきた歴史や現状に関して言及」(3段目の表札)が16名(55%)確認できる。上記のように、児童は、ハンセン病患者が偏見によって隔離されてきた歴史的事実や、ハンセン病に関する正しい知識を得ることが重要であることを授業後の学びとして振り返っている。即ち、当該授業によって人権課題「ハンセン病患者」に関する歴史・現状に関する知識に関することを学ぶことに波及効果があったといえよう。

第二に、偏見による差別意識をなくしていく重要性を学ぶことに学習成果があったことが挙げられる。学習感想文記述の分析結果からは、「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」の知識的側面の「d 人権課題の解決に必要な諸概念の知識」や技能的側面の「m 他者の痛みや感情を共感的に受容するための想像力や感受性」や、「o 偏見や差別を見きわめる技能」、「q 複数の情報を合理的・分析的・批判的に思考する技能」を抽出することができた。また、学習感想文の記述に、「自分が差別を受けたらどんな気持ちかを考えたら、とてもこわくなりました。」(B1)や、「何事もちゃんと正しい知識を覚えないと、そのうち大変なことになるかもしれないと思いました。」(B10)や、「差別というのは、世界が一生考えていくべき問題だと思った。」(B18)の記述が確認できる。また、「偏見による差別意識をなくしていく重要性への言及」(3段目の表札)が18名(62%)で確認できる。児童は、ハンセン病患者の差別による悲痛な痛みを言及すると共に、人権課題の解決には、偏見による差別を解消していくためにも正しい知識を身につけていくことが重要であることを授業後の学びとして振り返っている。即ち、当該授業によって、偏見による差別意識をなくしていく重要性を学ぶことに波及効果があったといえよう。

第三に、誰もが幸せな社会を実現するために公正・公平な態度への実践意欲をもつことに学習成果があったことが挙げられる。学習感想文記述の分析結果からは、「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」の価値的・態度的側面の「i 人権が尊重される社会を構築するための意欲や態度」や、「k 人権の観点から自己自身の行為を省察し、主体的に関与しようとする意欲・態度」を抽出することができた。また、学習感想文の記述に「この考え(世界中の人達がこの考えをもてば、「差別」などということはこの世に存在しなくなるかもしれない。)をどんどん広めて、差別のない世界を実現させたい。」(B16)や、「もし、自分に差別する心ができてしまったら、このことを思い出して、なくしていきたいと思った。」(B21)の記述が確認できる。また、「誰もが幸せな社会を実現するために公正・公平な態度への実践意欲」(3段目の表札)が13名(37%)で確認できる。児童は、人権課題の解消していくためには、公正・公平な態度で日常生活を送ることが重要であり、そのような行動を実践していくことを授業後の学びとして振り返っている。即ち、当該授業によって、誰もが幸せな社会を実現するために公正・公平な態度への実践意欲をもつこと

に波及効果があったといえよう。

上記の分析結果から、本実践は、道徳科の内容項目 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」に関する道徳的諸価値を基に、児童が自らの道徳性を養うことに有用性があったことが考察できる。『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』には「公正・公平・社会正義」の第 5 学年及び第 6 学年の指導の要点について、「この段階においては、差別や偏見がいじめなどの問題につながることを理解できるようになる。一方、いじめなどの場面に出会ったときにもともとすると傍観的な立場に立ち、問題から目を背けることも少なくない。こうした問題は、自分自身の問題でもあるという意識をもたせることが大切である。その上で、社会正義の実現は決して容易ではないことを自覚させ、身近な差別や偏見に向き合い、公平で公正な態度で行動できるようにすることが求められる。指導に当たっては、不正な行為は絶対に行わない、許さないという断固たる態度育てることが大切である。日頃から自分自身の考えをしっかりとち、同調圧力に流されないで必要に応じ自分の意志を強くもったり、学校や関係機関に助けを求めたりすることに躊躇しないなど、周囲の雰囲気や人間関係に流されない態度を育てるようにする。また、社会的な差別や不公平さなどの問題はいまだに多く生起している状況があるため、これらについて考えを巡らせ、社会正義の実現について考え、自覚を深めていく指導を適切に行うことが大切である。」⁴⁴⁷と明記されている。

授業実践の記録を分析していくと、「もし、自分に差別する心ができてしまったら、このことを思い出して、なくしていきたいと思った。」(B21)や、「今回の学習を通して、絶対にやってはいけないし、やっている人を見て、止められたらいいなと思いました。」(B24)という記述から、差別や偏見の場面に出会ったときに、自分自身の問題であることを意識していることが読み取れる。また、「誰もが幸せな社会を実現するために公正・公平な態度への実践意欲」(3 段目の表札)を 13 名(37%)確認できることから当該授業は道徳科の内容項目に即した授業であることが考察できる。

本章では、小学校 5 年生を対象とした道徳授業「だれもが幸せになれる社会を」の授業実践から、「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」を抽出することができるかどうかについて検討してきた。授業記録から、当該授業は小学校 5 年生がハンセン病患者の生き方を通して、人権課題「HIV 感染者・ハンセン病患者・元患者等」に関する知識や、偏見による差別意識をなくしていく重要性を学ぶことや、誰もが幸せな社会を実現するために公正・公平な態度への実践意欲をもつことに学習成果があったことが考察される。それとともに、学習成果の分析結果として、「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」の知識的側面(b、d)と、価値的・態度的側面(i、j、k)、技能的側面(m、o、q)の構成要素を抽出することができた。このことは、道徳科の教科書を活用した道徳授業を分析する際に、「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」が授業分析の指標として活用できたといえよう。そして、道徳科の教科書に掲載されている人権課題を題材とした教材には、人権課題の理解を深めると共に、人権教育を通じて育てたい資質・能力の 3 つの側面を複合的に学ぶことに学習成果があることを踏まえれば、人権課題を知識として一方的に学ぶのではなく、人権感覚を醸成しながら、人権課題に関する理解を深めることが期待できる。つまり、人権課題「HIV 感染者・ハンセン病患者・元患者等」を題材にした道徳授業は、人権擁護推進審議会答申の課題(法務省、1999)⁴⁴⁸を克服する上での一つの実践に位置付くことが考察できる。

以上のように、学習成果の分析結果として、人権教育を通じて育てたい資質・能力の知識的側面

(b、d)価値的・態度的側面(i、j、k)と技能的側面(m、o、q)の構成要素を3側面ごとに抽出することができた(表34)。このことから、道徳教科書に掲載されている人権課題を題材とした道徳授業を実践することは、人権教育として育てたい資質・能力の育成に寄与することが考察できる。つまり、「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」は、人権課題を題材とした道徳授業を人権教育の観点から授業を分析する指標として適応できるといえよう。

-
- 418 「人権教育・啓発に関する基本計画」平成14年3月閣議決定(策定)、<http://www.moj.go.jp/content/000073061.pdf>。(法務省公式HP 2019.8.31 検索)、2000年。
- 419 政府声明「ハンセン病家族国家賠償請求訴訟の判決受入れに当たっての内閣総理大臣談話」https://www.kantei.go.jp/jp/98_abe/discourse/20190712comment.html(官邸公式HP 2020.9.2 検索)、2019年。
- 420 小泉茂『道徳 きみがいちばん ひかるとき5 学習指導書 研究編』、光村図書出版株式会社、2018年。
- 421 小泉茂『道徳 きみがいちばん ひかるとき5 学習指導書 研究編』、光村図書出版株式会社、2018年。
- 422 小泉茂『道徳 きみがいちばん ひかるとき5 学習指導書 研究編』、光村図書出版株式会社、2018年。
- 423 『道徳 きみがいちばん ひかるとき5 学習指導書 研究編』、光村図書出版、2018年。
- 424 『道徳 きみがいちばん ひかるとき5 学習指導書 研究編』、光村図書出版、2018年。
- 425 川喜田二郎『KJ法 渾沌をして語らしめる』、中央公論社、1986年。
- 426 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議『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年。
- 427 ヨーロッパ評議会・福田弘[訳]『人権教育のためのコンパス【羅針盤】学校教育・生涯学習で使える総合マニュアル』、明石書店、2006年。
- 428 梅野正信「人権教育資料の分析的研究 2—人権課題に関わる指導例示の特色と傾向—」、上越教育大学研究紀要、32巻、2013年、pp.59-74。
- 429 梅野正信「生命の尊厳を基盤とした人権教育の充実」、兵庫教育、No777、2015年、p.10。
- 430 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議『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年。
- 431 ヨーロッパ評議会・福田弘[訳]『人権教育のためのコンパス【羅針盤】学校教育・生涯学習で使える総合マニュアル』、明石書店、2006年。
- 432 中川喜代子「新たな段階を迎えた人権教育・人権啓発—参加型学習導入・展開の可能性と課題を考える」、中川喜代子・岡崎裕、『参加型人権教育論 学校における人権教育の実践的課題』、明石書店、2000年、pp.219-260。
- 433 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議『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年。
- 434 ヨーロッパ評議会・福田弘[訳]『人権教育のためのコンパス【羅針盤】学校教育・生涯学習で使える総合マニュアル』、明石書店、2006年。
- 435 中川喜代子・平成14年度文部科学省委託事業人権感覚育成プログラム研究開発委員会『人権感覚育成プログラム研究開発事業報告書』、2002年、p.26。
- 436 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議『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年。
- 437 ヨーロッパ評議会・福田弘[訳]『人権教育のためのコンパス【羅針盤】学校教育・生涯学習で使える総合マニュアル』、明石書店、2006年。
- 438 平沢安政『解説と実践 人権教育のための世界プログラム』、解放出版社、2005年。
- 439 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議『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年。
- 440 ヨーロッパ評議会・福田弘[訳]『人権教育のためのコンパス【羅針盤】学校教育・生涯学習で使える総合マニュアル』、明石書店、2006年。
- 441 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議『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年。
- 442 梅野正信「人権教育資料の分析的研究 2—人権課題に関わる指導例示の特色と傾向—」、上越教育大学研究紀要、32巻、2013年、pp.59-74。
- 443 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議『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年。
- 444 福田弘『人権意識を高める道徳教育』、学事出版、1996年、p.131。
- 445 文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議『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年。
- 446 平沢安政『解説と実践 人権教育のための世界プログラム』、解放出版社、2005年。
- 447 文部科学省『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』、2018年、p.53。
- 448 人権擁護推進審議会答申は、日本の学校教育における人権学習が、「知識を一方向的に教えることにとどまっている」こと

や、「人権感覚も十分に身についていない」という問題点を指摘し、人権学習についての改善を求めた。

第6章 本研究の総括

第1節 人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素に関する総括

本研究の目的は、「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」が、小学校における道徳授業の授業分析の指標として適応できるのか、すなわち、小学校低学年（1年生）の児童を対象とした道徳授業や人権課題を題材とした道徳授業の分析の指標として適応できるのかを検証することであった。

上記のことを検討していくために、本研究では、人権教育資料に掲載されている小学校1年生の児童を対象とした道徳授業と、道徳教科書に掲載されている人権課題を題材にした道徳授業の授業記録から、「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」を抽出することができるのかを検討してきた。これまでの研究により、中学年と高学年の授業分析の際に、「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」を指標として、授業記録から構成要素を抽出できることは報告されており、中学年と高学年の児童を対象とした授業実践の分析の指標としては活用できることは既に確認できている。そこで、本節では、本研究で抽出した構成要素と河野辺(2017)⁴⁴⁹で抽出された構成要素を総合的に整理していくことで、「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」が小学校における低学年、中学年、高学年の発達段階に適応することが可能な授業分析の指標であるのかを考察していく。

（1）中学年と高学年を対象にした授業実践から抽出した構成要素

はじめに、これまでに抽出することが報告されている「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」を確認していく。図2は、中学年を対象にした授業実践（「[知識的側面][技能的側面]重視型ランキング」⁴⁵⁰）で抽出した構成要素と、高学年を対象にした授業実践（「[知識的側面][価値的・態度的側面]重視型ランキング」⁴⁵¹、「[価値的・態度的側面][技能的側面]重視型ランキング」⁴⁵²）で抽出した構成要素の一覧表を引用したものである。

3側面	人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素	「[知識的側面][価値的・態度的側面]重視型ランキング」の構成要素 *高学年	人数(%) n=29	「[知識的側面][技能的側面]重視型ランキング」の構成要素 *中学年	人数(%) n=24	「[価値的・態度的側面][技能的側面]重視型ランキング」の構成要素 *高学年	人数(%) n=29
知識的側面	a 人権に関する諸概念についての知識	人権の重要性についての気付き	11 (37.9)	人権の重要性への言及	5 (20.8)	人権は一人一人に平等に保障される重要な権利であることへの言及	14 (48.2)
	b 人権や人権課題の歴史・現状に関する知識		0		0		0
	c 国内法や国際法等に関する知識	世界人権宣言等の法令を遵守することが人権を尊重する役割を担っていることへの気付き	6 (20.6)		0	世界人権宣言を基にして自由や権利等を保障することへの言及 世界人権宣言に共感し、遵守することへの言及	13 (44.8)
	d 人権課題の解決に必要な諸概念の知識		0		0		0
	e 人権を擁護するための実践的知識		0		0		0
価値的・態度的側面	f 人間の尊厳の価値を感知する感覚	人権を失うことを受容することは困難であることへの気付き 人間の尊厳は平等に享有されるべきであることへの言及	17 (58.6)	生きることや成長に関わることや物の重要性 生命を尊重することの重要性 ほしいものと必要なことや物の差異を踏まえる重要性の気付き	18 (75)	生命尊重を優先させることへの言及	5 (17.2)
	g 自他の人権を尊重しようとする意欲・態度	差別を許さず自他の人権を尊重しようとすることへの言及	4 (13.7)		0	他者を尊重するように自己自身の生活に活かそうとする意欲 他者を尊重する行動への意欲	12 (41.3)
	h 偏見をもたずに多様性を尊重しようとする意欲・態度	多様性を踏まえて、他者と協調していくことへの重要性への気付き	8 (27.5)	多様な意見の差異から生じる葛藤	8 (33.3)	一人一人の意見には差異があり、それぞれ人には事情があることへの気付き 他者の意見の重要性を踏まえて、傾聴しようとする意欲	16 (55.1)
	i 人権が尊重される社会を構築するための意欲や態度		0		0		0
	j 人権侵害を受けている方々を支援しようとする意欲・態度	人権侵害の危機を踏まえて、人権は守るべき権利であることへの気付き	6 (20.6)		0		0
	k 人権の観点から自己自身の行為を省察・観想し、主体的に関与しようとする意欲・態度	自己自身の生活と学習した内容を関連付けて回顧	5 (17.2)	日常生活を回顧し、必要なことや物を優先することへの言及	5 (20.8)	学習した内容を踏まえて、自分の身近な人や経験を省察・観想	11 (37.9)
技能的側面	l 互いの相違を認めて受容する技能		0	他者を認めて行動する重要性への気付き	5 (20.8)	多様性を踏まえて、受容していくことへの必要性への気付き	8 (27.5)
	m 他者の痛みや感情を共感的に受容するための想像力や感受性		0		0	災害による甚大な人権被害による悲痛な心情への言及 被災した方々の行動や必要としているものへの言及	16 (55.1)
	n 自他を尊重するためのコミュニケーション技能		0		0	他者を尊重するために意見を変容させる重要性への気付き	9 (31)
	o 偏見や差別を見きわめる技能		0		0		0
	p 協力的・建設的に問題解決する技能	他者と協力的・建設的に行動することへの言及	6 (20.6)	他者と協調して活動する期待に関への言及	6 (25)	少数者の意見を配慮するための合意形成の重要性への気付き	8 (27.5)
	q 複数の情報を合理的・分析的に思考する技能		0		0		0

図2 参加型人権学習「ランキング」における人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素の抽出（河野辺、2017）

*「中学年」、「高学年」は論者が加筆したものである。

図2から、中学年を対象にした授業実践(「[知識的側面][技能的側面]重視型ランキング」⁴⁵³)で抽出した構成要素は、知識的側面の「a 人権に関する諸概念についての知識」(20.8%)、価値的・態度的側面の「f 人間の尊厳の価値を感知する感覚」(75%)、「h 偏見をもたずに多様性を尊重しようとする意欲・態度」(33.3%)、「k 日常生活を回顧し、必要なことや物を優先することへの言及」(20.8%)、技能的側面の「l 互いの相違を認めて受容する技能」(20.8%)、「p 協力的・建設的に問題解決する技能」(25%)を抽出することができ、3つの側面それぞれから抽出されたことが確認できる。

高学年を対象にした授業実践としては、「[知識的側面][価値的・態度的側面]重視型ランキング」と、「[価値的・態度的側面][技能的側面]重視型ランキング」が該当する。「[知識的側面][価値的・態度的側面]重視型ランキング」で抽出した構成要素としては、知識的側面の「a 人権に関する諸概念についての知識」(37.9%)、「c 国内法や国際法等に関する知識」(20.6%)と、価値的・態度的側面の「f 人間の尊厳の価値を感知する感覚」(58.6%)、「g 自他の人権を尊重しようとする意欲・態度」(13.7%)、「h 偏見をもたずに多様性を尊重しようとする意欲・態度」(27.5%)、「j 人権侵害を受けている方々を支援しようとする意欲・態度」(20.6%)、「k 人権の観点から自己自身の行為を省察・観想し、主体的に関与しようとする意欲・態度」(17.2%)、技能的側面の、「p 協力的・建設的に問題解決する技能」(20.6%)を抽出されたことが確認できる。また、「[価値的・態度的側面][技能的側面]重視型ランキング」で抽出した構成要素としては、知識的側面の「a 人権に関する諸概念についての知識」(48.2%)、「c 国内法や国際法等に関する知識」(44.8%)と、価値的・態度的側面の「f 人間の尊厳の価値を感知する感覚」(17.2%)、「g 自他の人権を尊重しようとする意欲・態度」(41.3%)、「h 偏見をもたずに多様性を尊重しようとする意欲・態度」(55.1%)、「j 人権侵害を受けている方々を支援しようとする意欲・態度」(20.6%)、「k 人権の観点から自己自身の行為を省察・観想し、主体的に関与しようとする意欲・態度」(37.9%)、技能的側面の「l 互いの相違を認めて受容する技能」(27.5%)、「m 他者の痛みや感情を共感的に受容するための想像力や感受性」(55.1%)、「n 自他を尊重するためのコミュニケーション技能」(31%)、「p 協力的・建設的に問題解決する技能」(27.5%)を抽出されたことが確認できる。

上記の先行研究に本研究の成果である小学校1年生を対象にした授業記録と人権課題を題材とした道徳教科書教材を活用した授業記録から抽出した「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」を低学年、中学年、高学年の発達段階ごとに整理したものが表35である。

表35の第1列から、右に人権教育を通じて育てたい資質・能力の3つの側面ごとに指標となる「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」をアルファベット順に示し、さらに右の列には、低学年を対象にした授業実践「どうすればいいかな」(第3章)で抽出した構成要素が確認できた人数と割合を示し、さらに右の列には、中学年を対象にした授業実践(「[知識的側面][技能的側面]重視型ランキング」⁴⁵⁴)で抽出した構成要素(河野辺、2017)の人数と割合を示した。そして、その右の列には、高学年を対象にした授業実践(「[知識的側面][価値的・態度的側面]重視型ランキング」⁴⁵⁵、「[価値的・態度的側面][技能的側面]重視型ランキング」⁴⁵⁶、「誰もが幸せな社会を」(第5章)で抽出した構成要素の人数と割合を示している。

表 35 小学校の低学年、中学年、高学年を対象とした授業実践から抽出した構成要素の一覧

	人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素	低学年	中学年	高学年		
		人権教育資料「どうすればいいかな」の構成要素 人数(%)n=24	「[知識的側面][技能的側面]重視型ランキング」の構成要素 人数(%)n=24	「[知識的側面][価値的・態度的側面]重視型ランキング」の構成要素 人数(%)n=29	「[価値的・態度的側面][技能的側面]重視型ランキング」の構成要素 人数(%)n=29	道徳教科書教材「誰もが幸せな社会を」の構成要素 人数(%)n=29
知識的側面	a 人権に関する諸概念についての知識	0	5(20.8)	11(37.9)	14(48.2)	0
	b 人権や人権課題の歴史・現状に関する知識	0	0	0	0	10(34.4)
	c 国内法や国際法等に関する知識	0	0	6(20.6)	13(44.8)	
	d 人権課題の解決に必要な諸概念の知識	0	0	0	0	5(17.2)
	e 人権を擁護するための実践的知識	0	0	0	0	0
価値的・態度的側面	f 人間の尊厳の価値を感知する感覚	0	18(75)	17(58.6)	5(17.2)	0
	g 自他の人権を尊重しようとする意欲・態度	7(29.1)	0	4(13.7)	12(41.3)	0
	h 偏見をもたずに多様性を尊重しようとする意欲・態度	0	8(33.3)	8(27.5)	16(55.1)	0
	i 人権が尊重される社会を構築するための意欲や態度	0	0	0	0	7(24.1)
	j 人権侵害を受けている方々を支援しようとする意欲・態度	0	0	6(20.6)	0	8(27.5)
	k 人権の観点から自己自身の行為を省察・観想し、主体的に関与しようとする意欲・態度	6(25)	5(20.8)	5(17.2)	11(37.9)	6(13.7)
技能的側面	l 互いの相違を認めて受容する技能	0	5(20.8)	0	8(27.5)	0
	m 他者の痛みや感情を共感的に受容するための想像力や感受性	0	0	0	16(55.1)	10(34.4)
	n 自他を尊重するためのコミュニケーション技能	5(20.8)	0	0	9(31)	0
	o 偏見や差別を見きわめる技能	0	0	0	0	7(24.1)
	p 協力的・建設的に問題解決する技能	17(70.8)	6(25)	6(20.6)	8(27.5)	0
	q 複数の情報を合理的・分析的に思考する技能	0	0	0	0	6(13.7)

表 35 から、中学年、高学年の児童を対象にした授業実践から抽出された構成要素と、低学年を対象にした授業実践から抽出した構成要素として、価値的・態度的側面の「g 自他の人権を尊重しようとする意欲・態度」(29.1%)と、「k 人権の観点から自己自身の行為を省察し、主体的に関与しようとする意欲・態度」(25%)、技能的側面の「n 自他を尊重するためのコミュニケーション技能」(20.8%)と「p 協力的・建設的に問題解決する技能」(70.8%)を抽出することができ、2つの側面のそれぞれから抽出することが確認できる。また、第3章において、人権教育を通じて育てたい資質・能力の価値的・態度的側面(g, k)と技能的側面(n, p)の構成要素を抽出したデータを基にしながら、当該授業は、子ども同士の対立を子どもたち自身が解決していくことや、自他を尊重していくことを体験的に学び、人権感覚を醸成することが期待できる学習であることを考察した。上記のことから、「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」を指標とすることにより、低学年の授業記録を人権教育における学習としての学習成果を分析することに適応できたことが明らかになった。このことから、「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」は、小学校の低学年、中学年、高学年の児童を対象とした授業実践を分析する際の指標になるといえる。

そして、表 35 の高学年を対象にして道徳教科書を活用した授業実践「誰もが幸せになる社会を」から抽出した構成要素は、「b 人権や人権課題の歴史・現状に関する知識」(34.4%)、「d 人権課題の解決に必要な諸概念の知識」(17.2%)、「i 人権が尊重される社会を構築するための意欲や態度」(24.1%)、「j 人権侵害を受けている方々を支援しようとする意欲・態度」(27.5%)、「k 人権の観点から自己自身の行為を省察し、主体的に関与しようとする意欲・態度」(13.7%)、「m 他者の痛みや感情を共感的に受容するための想像力や感受性」(34.4%)、「o 偏見や差別を見きわめる技能」(24.1%)、「q 複数の情報を合理的・分析的・批判的に思考する技能」(13.7%)を確認することができる。また、第5章において、人権教育を通じて育てたい資質・能力の知識的側面(b, d)と価値的・態度的側面(i, j, k)と技能的側面(m, o, q)の構成要素を抽出したデータを基にしながら、学習成果について考察した。上記のことから、「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」を指標とすることにより、人権課題を題材とした道徳教科書に掲載されている教材を活用した際の学習成果や人権教育の観点から授業記録を分析する際の指標として適応できることが明らかになった。

さらに、河野辺(2017)⁴⁵⁷では抽出されていなかった「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」の「b 人権や人権課題の歴史・現状に関する知識」、「d 人権課題の解決に必要な諸概念の知識」、「i 人権が尊重される社会を構築するための意欲や態度」、「o 偏見や差別を見きわめる技能」、「q 複数の情報を合理的・分析的に思考する技能」の構成要素が抽出されており、人権教育を通じて育てたい資質・能力の観点から授業を分析する際の適応する範囲の広がりも確認できる。以上のことから、本研究により、小学校低学年(1年生)の児童を対象とした道徳授業や人権課題を題材とした道徳授業の分析の指標として適応できることを実証したことにより、「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」は、小学校における授業分析の指標として適応するといえる。

第2節 本研究の成果と課題

本研究は、「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」が、小学校における道徳授業の授業分析の指標として適応できるのか、すなわち、小学校低学年（1年生）の児童を対象とした道徳授業や人権課題を題材とした道徳授業の分析の指標として適応できるのかを検討してきた。そして、本章では、河野辺(2017)⁴⁵⁸で抽出された「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」と本研究で抽出した「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」を小学校における発達段階ごとに整理し、総合的に考察した。本研究の成果として以下の3点を挙げたい。

第一に、「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」は、小学校の低学年、中学年、高学年の児童を対象とした授業実践を分析する際の指標になることを実証したことにある。

低学年を対象にした授業実践で抽出した構成要素としては、価値的・態度的側面の「g 自他の人権を尊重しようとする意欲・態度」と、「k 人権の観点から自己自身の行為を省察し、主体的に関与しようとする意欲・態度」が抽出された。また、技能的側面からは、「n 自他を尊重するためのコミュニケーション技能」と「p 協力的・建設的に問題解決する技能」が抽出された。

中学年を対象にした授業実践で抽出した構成要素としては、知識的側面の「a 人権に関する諸概念についての知識」や、価値的・態度的側面の「f 人間の尊厳の価値を感知する感覚」、「h 偏見をもたずに多様性を尊重しようとする意欲・態度」、技能的側面の「l 互いの相違を認めて受容する技能」、「p 協力的・建設的に問題解決する技能」が抽出された。

そして、高学年を対象にした授業実践では、知識的側面の「a 人権に関する諸概念についての知識」、「b 人権や人権課題の歴史・現状に関する知識」、「c 国内法や国際法等に関する知識」、「d 人権課題の解決に必要な諸概念の知識」と、価値的・態度的側面の「f 人間の尊厳の価値を感知する感覚」、「g 自他の人権を尊重しようとする意欲・態度」、「h 偏見をもたずに多様性を尊重しようとする意欲・態度」、「i 人権が尊重される社会を構築するための意欲や態度」、「j 人権侵害を受けている方々を支援しようとする意欲・態度」、「k 人権の観点から自己自身の行為を省察・観想し、主体的に関与しようとする意欲・態度」、技能的側面の「l 互いの相違を認めて受容する技能」、「m 他者の痛みや感情を共感的に受容するための想像力や感受性」、「n 自他を尊重するためのコミュニケーション技能」、「o 偏見や差別を見きわめる技能」、「p 協力的・建設的に問題解決する技能」、「q 複数の情報を合理的・分析的に思考する技能」が抽出された。

上記のことから、小学校の低学年、中学年、高学年の全ての授業実践から「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」が抽出されたとともに、それぞれの授業記録を人権教育を通じて育てたい資質・能力の観点から学習成果を考察することを実証した。以上のことから、「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」は、小学校の低学年、中学年、高学年を対象とした授業実践を分析する際の指標として適応できるといえよう。

第二に、「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」は、新設された道徳科の主たる教材である道徳教科書に掲載されている人権課題を題材とした道徳授業実践を人権教育の観点から

分析する際の指標として適応することを実証したことにある。

これまでに「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」を授業分析の指標とした授業実践は、道徳教科書を活用した道徳授業実践の分析は行われていなかった。また、人権教育の柱である人権課題を題材とした授業分析に、「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」が適応できるのかについても判然としていなかった。本研究により、道徳教科書に掲載されている人権課題を題材とした教材を活用した道徳授業を分析する際に、「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」を指標とすることで、人権教育を通じて育てたい資質・能力の知識的側面(b、d)価値的・態度的側面(i、j、k)と技能的側面(m、o、q)の構成要素を抽出することができた。とりわけ、人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素の3側面が複合的に抽出できたことは、道徳教科書に掲載されている人権課題を題材とした授業実践が人権教育として育てたい資質・能力に寄与している道徳授業であることが考察される。

人権課題に関連している教材が掲載されている道徳教科書を主たる教材として使用する義務が生じており、道徳教科書には多数の人権課題が掲載されるとともに、初等中等教育における人権課題に対する取組に当たっての基本的な考え方・観点(文部科学省、2008)⁴⁵⁹や、梅野(2013)⁴⁶⁰に関連している教材が道徳教科書に掲載されている。道徳科が新設されたことで人権課題をめぐる問題状況の把握や解消に向けて自己の生き方を見つめ直す機会が拡張されている中で、「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」は、道徳教科書に掲載されている人権課題を題材とした道徳授業実践を人権教育の観点から分析する際の指標として適応することは、今後の人権教育と道徳科の関連性を検討していく上で新たな観点を供給することに期待できるといえよう。

第三に、道徳教科書に掲載されている人権課題に関連している教材の傾向と特色の基礎的な資料を提供した点にある。第4章第3節の表27から、道徳教科書には、人権課題「子ども」、「外国人」、「インターネットによる人権侵害」に関連している教材が、道徳科の全ての教科書に系統的に掲載されていることが確認できる。また、人権課題「女性」、「高齢者」、「障害者」に関連している教材が全ての教科書会社で掲載されていることが確認できるとともに、人権課題「アイヌの人々」、「HIV感染者・ハンセン病患者・元患者等」、「出所した人」、「その他」のように様々な人権課題に関連している教材が道徳教科書に掲載されている。人権課題に関する学習については、必ずしも道徳科で扱うことが定められているわけではないが、初等中等教育における人権課題に対する取組に当たっての基本的な考え方・観点(文部科学省、2008)⁴⁶¹や、梅野(2013)⁴⁶²に関連している教材が道徳教科書に掲載されていることは、道徳科の新設によって人権課題をめぐる問題状況の把握や解消に向けて自己の生き方を見つめ直す機会が、道徳科の授業実践によって拡張されていることが考察できる。

そして、道徳教科書には、社会状況を加味しながら新たに生起する人権問題に関連している教材が導入されていることも確認できる。道徳科が新設されて初めて採用された道徳教科書を対象とし、教科書会社ごとに人権課題と関連性がある教材の傾向や特色を検討した結果として、道徳科の新設により人権教育と道徳教育の関係性はより緊密なものへと歩みを進めている傾向にあることが考察できる。本研究は、学校教育の実践の場において、人権課題の観点から道徳授業を実践する際の教材を選択していく上での基礎的な資料として、活用されることが期待できるといえよう。

一方で、人権課題「同和問題」や、「北朝鮮当局による拉致問題等」に関する教材は、道徳教科書に掲載されていないことから、道徳教科書を活用すれば人権課題の全てを網羅した指導ができることにはならず、人権教育の独自性を生かした授業実践も重要であることを留意する必要がある。道徳科の教科書に掲載されていない、人権課題「同和問題」と人権課題「北朝鮮当局による拉致問題等」の学習に関しては、人権教育資料の積極的な活用が望まれるといえる。このことから、道徳教科書だけで、人権課題に関する学習を網羅的に推進していくことには限界があり、計画的に教育活動を推進していくことが重要であるといえよう。

最後に、今後の課題として三つ確認をしておきたい。

一つ目は、中学校や高等学校、特別支援学校等において、授業分析の指標として適応できるのかについても検討し、授業分析の指標として適応できる発達段階の範囲を検討していくことが課題として挙げられる。本研究では小学生を対象とした授業分析にとどまっているが、様々な校種を対象とした授業記録を分析していくことで、「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」が、小学校以外の校種でも適応できることを実証し、人権教育として育てたい資質・能力の観点から授業分析を行う指標としての役割を一層強固なものにしていくことが必要である。

二つ目は、道徳科教科書に人権課題「同和問題」と人権課題「北朝鮮当局による拉致問題等」の学習に関して掲載されていないことを踏まえれば、これらの人権課題を題材としている人権教育資料を活用した授業分析に、「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」が適応できるのかについても検討していく必要がある。

三つ目は、道徳教科書に掲載されている様々な人権課題の授業分析を進めていき、「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」によって、どのような学習成果があったのか、また授業改善の視点を検討していくことが課題として挙げられる。

人権教育の実践は教育課程（各教科、特別の教科である道徳、外国語活動、総合的な学習の時間並びに特別活動）を横断しており、あらゆる機会の人権教育を推進していくことが求められている。そのため、「人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素」は様々な分野で授業分析の指標としての役割を担うことが期待できる。とりわけ、人権教育と接点がある道徳授業の学習成果を考察する両者の関連性を検討していく上で、授業分析による観点は、これからの両者の関係性を検討していくうえでの新たな検討材料として位置付く可能性を秘めており、本研究はその一歩目になることを期待したい。

449 河野辺貴則「参加型人権学習『ランキング』の授業分析研究 一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、19-1、2017年、pp.1-13.

450 「[知識的側面][技能的側面]重視型ランキング」(新大陸への航海)は2015年9月、東京都の公立T小学校の第4学年を対象に行われた。T小学校は、全校児童約350名が在籍しており、全学年で12学級を編成している中規模校である。対象とする学級は第4学年の1クラス男子13名、女子12名の計25名を対象とした。授業当日に欠席した児童は1名いたため24名を対象にした授業実践のデータを分析した結果である。

451 「[知識的側面][価値的・態度的側面]重視型ランキング」(権利の熱気球)は、2016年7月、東京都の公立T小学校の第6学年を対象に行われた。対象とする学級は第6学年の1クラス男子16名、女子14名の計30名を対象とした。授業当日に欠席した児童は1名いたため29名を対象にした授業実践のデータを分析した結果である。

452 「[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)は、2016年1月、東京都の公立T小学校の第5学年を対象に行われた。対象とする学級は第5学年の1クラス男子15名、女子14名の計29名を対象にした授業実践のデータを分析した結果である。

- 453 「[知識的側面][技能的側面]重視型ランキング」(新大陸への航海)は2015年9月、東京都の公立T小学校の第4学年を対象に行われた。T小学校は、全校児童約350名が在籍しており、全学年で12学級を編成している中規模校である。対象とする学級は第4学年の1クラス男子13名、女子12名の計25名を対象とした。授業当日に欠席した児童は1名いたため24名を対象にした授業実践のデータを分析した結果である。
- 454 「[知識的側面][技能的側面]重視型ランキング」(新大陸への航海)は2015年9月、東京都の公立T小学校の第4学年を対象に行われた。T小学校は、全校児童約350名が在籍しており、全学年で12学級を編成している中規模校である。対象とする学級は第4学年の1クラス男子13名、女子12名の計25名を対象とした。授業当日に欠席した児童は1名いたため24名を対象にした授業実践のデータを分析した結果である。
- 455 「[知識的側面][価値的・態度的側面]重視型ランキング」(権利の熱気球)は、2016年7月、東京都の公立T小学校の第6学年を対象に行われた。対象とする学級は第6学年の1クラス男子16名、女子14名の計30名を対象とした。授業当日に欠席した児童は1名いたため29名を対象にした授業実践のデータを分析した結果である。
- 456 「[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)は、2016年1月、東京都の公立T小学校の第5学年を対象に行われた。対象とする学級は第5学年の1クラス男子15名、女子14名の計29名を対象にした授業実践のデータを分析した結果である。
- 457 河野辺貴則「参加型人権学習『ランキング』の授業分析研究 一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、19-1、2017年、pp.1-13.
- 458 河野辺貴則「参加型人権学習『ランキング』の授業分析研究 一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、19-1、2017年、pp.1-13.
- 459 文部科学省・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] 実践編～個別的な人権課題に対する取組～」、文部科学省公式 HP https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/024/report/attach/_icsFiles/afieldfile/2016/05/11/1370730_001.pdf (2020.6.22 検索)2008年。
- 460 梅野正信「人権教育資料の分析的研究 2—人権課題に関わる指導例示の特色と傾向—」、上越教育大学研究紀要、32巻、2013年、pp.62-72.
- 461 文部科学省・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] 実践編～個別的な人権課題に対する取組～」、文部科学省公式 HP https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/024/report/attach/_icsFiles/afieldfile/2016/05/11/1370730_001.pdf (2020.6.22 検索)2008年。
- 462 梅野正信「人権教育資料の分析的研究 2—人権課題に関わる指導例示の特色と傾向—」、上越教育大学研究紀要、32巻、2013年、pp.62-72.

参考文献

- 赤堀博行『道徳授業で大切なこと』、東洋館出版社、2013年。
- 阿久澤麻理子「『参加型学習』の思想と課題 参加、そして民主主義というキーワードについて」、『部落解放研究』、448、1999年、pp. 194-197。
- 阿久澤麻理子『フィリピンの人権教育 ポスト冷戦期における国家・市民社会・国際人権レジームの役割と関係性の変化を軸として』、解放出版社、2006年。
- 荒木紀幸 編『道徳教育はこうすればおもしろい コールバーグ理論とその実践』、北大路書房、1988年。
- 荒木紀幸 編『続 道徳教育はこうすればおもしろい コールバーグ理論とその実践』、北大路書房、1997年。
- 荒木紀幸・西田智貴、「異文化理解のためのモラルジレンマ授業の研究」、『実技教育研究』、14、pp. 85-93、兵庫教育大学、2000年。
- 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』、11-1、2018年、pp. 50-101。
- 有村久春「人権・いじめ・個人情報の危機管理」、『教育展望』、57、2011年、pp. 36-40。
- アンドレアス・シュライヒャー、経済協力開発機構(OECD)編『教育のワールドクラス 21世紀の学校システムをつくる』、2019年。
- 池野範男「市民社会科歴史教育の授業構成」、『社会科研究』、64、全国社会科教育学会、2006年、pp. 51-60。
- 池野範男「グローバル時代のシティズンシップ教育―問題点と可能性：民主主義と公共の論理―」、『教育学研究』81、日本教育学会、2014年、pp. 138-149。
- 岩佐信道「道徳性発達論と道徳授業の展開」、『道徳教育入門 その授業を中心として』、日本道徳教育学会、教育開発研究所、2008年、pp. 101-111。
- 岩田一彦「学校における人権・同和教育」、日本人権教育研究学会編『21世紀の人権・同和教育への展開―人権・同和教育と教師の力量形成―』、学術図書出版社、2004年、pp. 20-30。
- 岩田一彦「教育実践学の理念」、兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科 編『教育実践学の構築―モデル論文の分析と理念型の提示を通して―』、東京書籍、2006年、pp. 10-21。
- ウィリアム・クライドラー・社会的責任のための教育者の会『対立から学ぼう 中等教育におけるカリキュラムと教え方』、ERIC 国際理解教育センター、1997年。
- 臼井敏男『部落差別をこえて』、朝日新書、2010年。
- 梅野正信「判決書教材を通して『いのち』『人権』『公共性』を学び合う市民性育成教育の原理と方法(1)―市民社会に求められる規範意識―」、鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要、13、2003年、p. 71。
- 梅野正信「学校・地域における人権教育の指導方法について―自己実現と『共に生きる社会』の構築に向けて―」、『兵庫教育』、61-8号、2009年、pp. 30-35。
- 梅野正信『裁判判決で学ぶ日本の人権 中学高校授業づくりのための判決書教材資料』、明石書店、

2006 年.

梅野正信「良識的判断-expected judgment-を学ぶ」、『教育創造』、161、2009 年、pp. 48-53.

梅野正信「人権教育をとりまく現状について～心にとめてほしい人権教育「九」話～」、『教育時報』、754、岡山県教育委員会、2012 年、pp. 4-7.

梅野正信 研究代表「判決書を活用した人権教育としての市民性育成教育に関する日韓の授業研究」、科学研究費補助金(基盤研究 C)研究実績報告書 課題番号 2053083、2011 年.

梅野正信「人権教育と学校教育研究の四半世紀」、『学校教育研究』、26 号、2011 年、p. 192.

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、31 巻、2012 年、pp. 29-39.

梅野正信「人権教育資料の分析的研究 2－人権課題に関わる指導例示の特色と傾向－」、上越教育大学研究紀要、32 巻、2013 年、pp. 59-74.

梅野正信「生命の尊厳を基盤とした人権教育の充実」、兵庫教育、No. 777、2015 年、pp. 8-11.

梅野正信「『言葉』と『コミュニケーション』の技法を高める－運動部活動指導者のコミュニケーション技法、人権感覚をどう育むか」、『SYNAPSE』、9 月号、2013 年、pp. 32-35.

梅野正信『教育管理職のための法常識講座 判決に学ぶ「いじめ」「体罰」「ネット」「虐待」「学級崩壊」への対応』、上越教育大学出版会、2015 年.

ヨーロッパ評議会・福田弘[訳]『人権教育のためのコンパス[羅針盤]学校教育・生涯学習で使える総合マニュアル』、明石書店、2006 年.

ヨーロッパ評議会・福田弘[訳]『コンパシット「羅針盤」子どもを対象とする人権総合マニュアル』、人権教育啓発推進センター、2009 年.

岡崎裕「学校における人権教育の実践的課題」、『参加型人権教育論 学校における人権教育の実践的課題』、明石書店、2000 年、pp. 15-33.

岡田了祐「社会科学習評価への質的研究法 Grounded Theory Approach の導入-社会認識形成過程における評価のための視点提示に関する方法と実際-」、日本社会科教育学会、121、2014 年、pp. 91-102.

岡田了祐「意思決定型社会科における子どもの飛躍とつまずき 構築型評価モデルによる子どもの社会認識形成過程の分析」、『社会科研究』、81、全国社会科教育学会、2014 年、pp. 39-50.

岡田了祐「概念の構築における子どもの社会認識形成過程の差異－構築型評価モデルによる比較考察を通して－」、『日本教科教育学会誌』、38(3)、日本教科教育学会、2015 年、pp. 103-116.

大阪多様性教育ネットワーク、森実『多様性の学級づくり 人権教育アクティビティ集』、解放出版社、2014 年.

大阪人権博物館『大阪人権博物館総合展示図録 私が向き合う日本社会の差別と人権』、大阪人権博物館、2006 年.

オーストラリア人権委員会 編、福田弘、中川喜代子 訳『みんなの人権 人権学習のためのテキスト』、明石書店、1987 年.

角田尚子・ERIC 国際理解教育センター『人権教育ファシリテーター・ハンドブック基本編 参加型「気づきから築きへ」プログラム』、ERIC 国際理解教育センター、2000 年.

片野田斉『きみ江さん ハンセン病を生きて』、偕成社、2015 年.

- 金井肇「構造化方式論と展開」、『道徳教育入門 その授業を中心として』、日本道徳教育学会、教育開発研究所、2008年、pp. 112-120.
- 釜田聡「日韓の教育研究交流と教師の成長—日韓教師への質問紙調査と半構造化インタビューから—」、『国際理解教育』、21、日本国際理解教育学会、2015年、pp. 34-43.
- 釜田聡「日韓の未来を選択することを重視した国際理解教育のカリキュラム開発 学習領域「未来への選択」を手掛かりに」、上越教育大学研究紀要、37(1)、上越教育大学、2017年、pp. 37-47.
- 釜田聡「『異己』理解共生を旨とした教育実践研究」、上越教育大学研究紀要、37(2)、上越教育大学、2018年、pp. 343-351.
- 釜田聡、堀之内 優樹、周 勝男「『異己』理解共生を旨とした国際理解教育のプログラム開発」、上越教育大学教職大学院研究紀要、7、上越教育大学、2020年、pp. 81-94.
- 上寺久雄 監修、山口彦之 編集『「新しい道徳教育」への提言 「人格教育」をどう進めるか』、世界日報社、2000年.
- 神村早織・森実 編著『人権教育への招待 ダイバーシティの未来をひらく』、解放出版社、2019年.
- 鴨井淳一、濁川朋也、釜田聡「資質・能力の育成を旨とした教育課程の開発過程 上越教育大学附属中学校の研究開発事例を中心に」、上越教育大学研究紀要、37(2)、上越教育大学、2018年、pp. 353-362
- 川喜田二郎『KJ 法 渾沌をして語らしめる』、中央公論社、1986年.
- 河野辺貴則「参加型人権学習『ランキング』の授業分析研究 一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』、19-1、日本教育実践学会、2017年、pp. 1-13.
- 河野辺貴則「参加型人権学習の授業改善に関する実践的考察 —「[知識的側面][技能的側面]重視型ランキング」の支援の視点—」、『教育実践学研究』19-2、日本教育実践学会、2018年、pp. 21-32.
- 河野辺貴則「小学校1年生における参加型人権学習の学習成果に関する一考察 一人権教育を通じて育てたい資質・能力の構成要素の抽出を通して—」、『学校教育研究』、34号、日本学校教育学会、2019年、pp. 174-187.
- 河野辺貴則「人権教育と道徳教育の関連性に関する分析的研究—一人権課題に関わる道徳教科書教材に着目して—」、『教育実践学研究』21-1、日本教育実践学会、2020年、pp. 1-16.
- 「考え、議論する道徳」を実現する会『「考え、議論する道徳」を実現する！主体的・対話的で深い学びの視点から』、図書文化、2017年.
- カント『永遠平和のために啓蒙とは何か』、光文社古典新訳文庫、2006年.
- 木村松子「人権教育における人権課題の捉え方に関する一考察 一人権教育導入期の国際論議と国内論議の比較・検討を通して—」、『学校教育の「理知論」と「実践地」その現状と新たな関係性の探究』、日本学校教育学会編、教育開発研究所、2008年、pp. 58-75.
- グラハム・パイク、デイビッド・セルビー共著、中川喜代子 監訳、平岡昌樹 訳『ヒューマン・ライツ—楽しい活動事例集』、明石書店、1993年.
- グラハム・パイク、デイビッド・セルビー共著、中川喜代子 監修、阿久澤麻里子 訳『地球市民を育む学習』、明石書店、1997年.

経済協力開発機構(OECD)編著『社会情動的スキル 学びに向かう力』、明石書店、2018年。
 公益財団法人 上廣倫理財団 企画『道徳科 Q&A ハンドブック』、日本教育新聞社、2018年。
 神美知宏、藤野豊、牧野正直『知っていますか？ハンセン病と人権 一問一答(第3版)』、解放出版社、2005年。
 国民教育文化総合研究所 道徳・人権教育研究委員会『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、2014年。
 国立教育政策研究所 編『資質・能力 理論編 [国研ライブラリー]』、東洋館出版社、2016年。
 国立ハンセン病資料館『隔離のなかの食』、国立ハンセン病資料館、2017年。
 サイモン・フィッシャー・デイビッド・ヒックス、国際理解教育・資料情報センター編訳『WORLD STUDIES 学びかた・教えかたハンドブック』、国際理解教育センター、1991年。
 澤本和子「授業リフレクションを用いた教育実践研究」、西之園晴夫・生田孝至・小柳和喜雄、『教育工学における教育実践研究』、ミネルヴァ書房、2012年、pp. 30-39。
 三宮真智子『メタ認知 学習力を支える高次認知機能』、北大路書房、2008年。
 ジーン・レイヴ、エティエンヌ・ウェンガー『状況に埋め込まれた学習 正統的周辺参加』、産業図書、1993年。
 柴原弘志「道徳教育と人権教育」、『部落解放研究』、198号、2013年、pp. 36-43。
 島恒生「人権教育と道徳教育の関連」、『部落解放研究』、198号、2013年、pp. 15-27。
 ジョン・スチュアート・ミル『自由論』、岩波文庫、1971年。
 ジョン・デューイ『学校と社会』、岩波文庫、1957年。
 ジョン・デューイ『民主主義と教育(上)』、岩波文庫、1975年。
 ジョン・デューイ『民主主義と教育(下)』、岩波文庫、1975年。
 ジョン・デューイ『経験と教育』、講談社学術文庫、2004年。
 新保真紀子『人権教育を生かした学級づくり①「小1プロブレム」に挑戦する―子どもたちにラブレターを書こう』、明治図書、2001年。
 新福悦郎「水俣病裁判判決書を教材として資質・能力の育成を目指した人権教育の事例研究」、『教育実践研究』、13、日本教育実践学会、2012年、pp. 1-10。
 新福悦郎「穏やかな言葉環境を目指す人権教育の授業開発―言葉によるいじめ判決書教材を活用して―」、『教育実践学研究』15(2)、日本教育実践学会、2014年、pp. 13-24。
 新福悦郎「いじめ問題関係判決書を活用した授業の構成要素に関する研究」、博士論文、兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科、2015年。
 新福悦郎『いじめ問題関係判決書の教材開発といじめ授業 構成要素を中心に』、専修大学出版局、2018年。
 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」(平成11年7月29日人権擁護推進審議会答申) 1999年。
 杉田洋『よりよい人間関係を築く特別活動』、図書文化、2009年。
 園田雅春『道徳科の「授業革命」人権を基軸に』、解放出版社、2018年。
 高木八尺、末延三次、宮沢俊義 編『人権宣言集』、岩波文庫、1957年。

多田孝志『グローバル時代に対応した国際理解教育のカリキュラム開発に関する理論的・実践的研究』、平成15年度～平成17年度、科学研究費補助金(基盤研究(B)研究成果報告書、2006年。

多田孝志『グローバル時代の対話型授業の研究』、博士論文、兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科、2016年。

田中佳治郎 編著『佛教大学教育学叢書 比較教育学の基礎』、ナカニシヤ出版、2004年。

谷口研二「持続可能な社会づくりの駆動力としての人権教育―「第三次とりまとめ」活用のために―」、リベラシオン、141、2011年、p.7。

谷田増幸 編著『人間としての生き方についての自覚を深める 新中学校道徳指導細案』、明治図書、2010年。

東京都教育委員会『人権教育プログラム(学校教育編)』、2018年。

長尾彰夫『総合学習としての人権教育―初めてみよう、人権総合学習―』、明治図書、1997年。

中川喜代子『人権学習ブックレット① 人権とは?』、明石書店、1998年。

中川喜代子『人権学習ブックレット② 偏見と差別のメカニズム』、明石書店、1998年。

中川喜代子『人権学習ブックレット③ 権利と責任』、明石書店、1999年。

中川喜代子『人権学習ブックレット④ 寛容性』、明石書店、2000年。

中川喜代子『人権学習ブックレット⑤ ことばと人権』、明石書店、2002年。

中川喜代子「新たな段階を迎えた人権教育・人権啓発―参加型学習導入・展開の可能性と課題を考える」、『参加型人権教育論 学校における人権教育の実践的課題』、明石書店、2000年、pp.219-260。

中川喜代子「人権教育における参加型学習―導入・展開の可能性と課題を考える―」、部落解放研究、120、2000年、pp.13-27。

中川喜代子、岡崎裕 編著『参加型人権教育論 学校における人権教育の実践的課題』、明石書店、2000年。

中川喜代子ほか『人権感覚育成プログラム開発事業報告書』人権感覚育成プログラム開発委員会(平成14年文部科学省委託事業・代表中川喜代子)2003年。

中山英一『人間の誇りうるとき』、解放出版社、1990年。

中山英一『被差別部落の暮らしから』、朝日新聞社、1998年。

奈須正裕『「資質・能力」と学びのメカニズム』、東洋館出版、2017年。

奈良県教育委員会『なかまとともに小学校Ⅰ 指導資料集』、奈良県教育委員会、2014年。

成山治彦、志水宏吉『感じ・考え・行動する力を育てる人権教育 大阪・松原 三中校区の実践』、解放出版社、2011年。

成田喜一郎「参加型学習と振り返り」、『日本国際理解教育学会 編著国際理解教育ハンドブック―グローバル・シティズンシップを育む―』、明石書店、pp.119-124、2015年。

西尾理「人権を観点とした平和教育に関する一考察」、『学校教育研究』、22号、日本学校教育学会、2007年、pp.223-233。

西野真由子「人格教育と資質・能力」、国立教育政策研究所紀要、146、2017年、pp.23-36。

西野真由子、鈴木明雄、貝塚茂樹 編『「考え、議論する道徳」の指導法と評価』、教育出版、2017年。

- 西之園晴夫、宮寺晃夫 編著『佛教大学教育学叢書 教育の方法と技術』、ミネルヴァ書房、2004 年。
- 日本学校教育学会編『学校教育の「理知論」と「実践地」その現状と新たな関係性の探究』、教育開発研究所、2008 年。
- 日本国際理解教育学会『国際理解教育ハンドブック—グローバル・シティズンシップを育む—』、明石書店、2015 年。
- 日本人権教育研究学会 編著『21 世紀の人権・同和教育への展開—人権・同和教育と教師の力量形成—』、学術図書出版社、2004 年。
- 日本道德教育学会『道德教育入門 その授業を中心として』、日本道德教育学会、教育開発研究所、2008 年。
- 野崎志帆「人権教育におけるセルフ・エスティームの課題と果たしうる役割」、『甲南女子大学研究紀要』、46、2010 年、pp. 33-47。
- 野崎志帆「市民性教育における人権と国際理解教育の課題—『普遍的人権を学ぶこと』再考—」、『国際理解教育』、17、日本国際理解教育学会、2011 年、pp. 77-86。
- 野崎志帆、平沢安政「人権教育におけるセルフ・エスティーム概念とその位置づけ」、『大阪大学大学院人間科学研究科紀要』、27、2001 年、pp. 109-136。
- パウロ・フレイレ『被抑圧者の教育学』、亜紀書房、2011 年、p. 21。
- 蜂須賀洋一「法規範学習を通じた生徒指導の可能性と課題」、『学校教育研究』、24 号、日本学校教育学会、2009 年、pp. 186-199。
- 蜂須賀洋一「学校教育における法規範意識の育成に関する研究」、『学校教育研究』、27、日本学校教育学会、2012 年、pp. 146-157。
- 早川裕隆 編著『実感的に理解を深める！体験的な学習「役割演技」でつくる道德授業 学びが深まるロールプレイング』、明治図書、2017 年。
- 林尚示「特別活動がはぐくむ能力・態度とは何か—人権教育の視点から—」、『日本特別活動学会紀要』、22 号、2014 年、pp. 17-20。
- 林泰成「モラルスキルトレーニング論と展開」、『道德教育入門 その授業を中心として』、日本道德教育学会、教育開発研究所、2008 年、pp. 121-136。
- 林泰成『小学校 道德授業で仲間づくり・クラスづくり モラルスキルトレーニングプログラム』、明治図書、2008 年。
- 林泰成『新訂 道德教育論』、放送大学教育振興会、2009 年。
- 林泰成「道德教育と人権教育を考える」『部落解放研究』192 号、部落解放研究所、2011 年、p. 36。
- 林泰成『モラルスキル トレーニング スタートブック 子どもの行動が変わる「道德授業」をさあ！はじめよう』、明治図書、2013 年。
- 林泰成「道德の教科化とその教育学的背景」、『学校教育研究』、30、日本学校教育学会、2015 年、pp. 38-49。
- 林泰成『道德教育の方法 理論と実践』、放送大学叢書、左右社、2018 年。
- 樋口陽一『一語の辞典 人権』、三省堂、1996 年。
- 平木典子 編『アサーション・トレーニング 自分も相手も大切にする自己表現』、至文堂、2008 年。

- 平木典子『子どものための自分の気持ちが〈言える〉技術』、PHP 研究所、2009 年。
- 平沢安政「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 号、部落解放人権研究所、2003 年、pp. 35-50.
- 平沢安政『解説と実践 人権教育のための世界プログラム』、解放出版社、2005 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、部落解放人権研究所、2010 年、pp. 2-8.
- 平沢安政「『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」、『部落解放研究』、188 号、部落解放研究所、2010 年、pp. 61-77.
- 平沢安政 編著『人権教育と市民力「生きる力」をデザインする』、解放出版社、2011 年。
- 平沢安政「人権の視点に立った道德教育の推進 国際的な市民性教育の文脈のなかで」、『部落解放研究』、198 号、部落解放研究所、2013 年、pp. 4-14.
- 廣川正昭「価値葛藤論と展開」、『道德教育入門 その授業を中心として』、日本道德教育学会、教育開発研究所、2008 年、pp. 92-100.
- 福田弘『人権意識を高める道德教育』、学事出版、1996 年。
- 福田弘「現代の学校「道德の時間」の意義」、『学校経営』43(6)、第一法規出版、1998 年、pp. 19-26.
- 福田弘『人間性尊重教育の思想と実践』、明石書店、2002 年。
- 福田弘「今後の学校における人権教育の在り方について—『第三次とりまとめ』のねらいと課題を踏まえて」、『ヒューマンライツ』、243、2008 年、pp. 36-42.
- 福田弘、吉田武男『道德教育の理論と実践』、協同出版、2013 年。
- 福田喜彦「判決書教材に基づいた市民性育成教育の授業内容開発—「ハンセン病訴訟裁判」の授業実践を通して—」、『社会科教育論叢』、46、全国社会科教育学会、2007 年、pp. 106-111.
- 福田喜彦「現代韓国の初等社会科教科書における『人権』記述の比較分析的研究 グローバルな『市民性』を育成する視点を手掛かりに」、『学校教育研究』、31、日本学校教育学会、2016 年、pp. 88-101.
- 部落解放研究所編『これからの人権教育 新時代を拓くネットワーク』、解放出版社、1997 年。
- 松井克行「『地域生活の変貌と住民生活』の視点から持続可能な社会の形成を目指す公民科教育—参加型学習教材『フードマイレージ買物ゲーム』を事例として—」、『社会科教育研究』、115、日本社会科教育学会、2012 年、pp. 53-65.
- Mildred Masheder・国際理解教育・資料情報センター 編訳『いっしょにできるよ 穏やかにもめごとを解決するための学び方・教え方ハンドブック』、国際理解教育・資料情報センター出版、1994 年。
- 村井実『道德は教えられるか』、国土社、1990 年。
- 森実『「教室の人権教育」何が実践課題か』、明治図書、1993 年。
- 森実『いま人権教育が変わる 国連人権教育 10 年の可能性』、部落解放・人権研究所、1995 年、pp. 26-37.
- 森実『参加型学習がひらく未来「人権教育 10 年」と同和教育』、部落解放・人権研究所、1998 年。
- 森実「参加型学習」、『現代のエスプリ』、466、至文堂、2006 年、pp. 169-180.

森実「行動力を育む系統的人権学習の確立を 学校対象調査から導かれる課題」、部落解放、628、2010 年、pp. 39-40.

森実『「人権教育の推進に関する取組状況調査」にみる人権教育の指導内容と方法をめぐる課題」、教職課程、2、2010 年、pp. 17-19.

森実『知っていますか？人権教育一問一答』、解放出版社、2013 年、p. 113.

森田ゆり『多様性トレーニングガイド 人権啓発参加型学習の理論と実践』、解放出版社、2000 年.

文部省『小学校道徳の指導資料』、1966 年.

文部省『心のノート』、2002 年.

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 道徳編』、2018 年.

文部科学省『中学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 特別の教科 道徳編』、2018 年.

文部科学省『生徒指導提要』、教育図書、2011 年.

文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議『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]』、2004 年.

文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議『人権教育の指導方法等の在り方について [第二次とりまとめ]』、2004 年.

文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議『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 年.

文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議『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.

文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議『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 ～個別的な人権課題に対する取組～』https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/024/report/attach/_icsFiles/afieldfile/2016/05/11/1370730_001.pdf(文部科学省公式 HP 2020. 5. 5 検索)、2008 年.

文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「人権教育の推進に関する取組状況の調査結果について」、2009 年.

文部科学省・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「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 年.

Mildred Mashedier・国際理解教育・資料情報センター 編訳、『いっしょにできるよ 穏やかにもめごとを解決するための学び方・教え方ハンドブック』、国際理解教育・資料情報センター出版部、1994 年.

八木英二『「国連人権教育 10 年」と『人権教育』』、八木英二・梅田修編、『いま人権教育を問う』、大月書店、1999 年、pp. 22-46.

八木英二、梅田修『人権教育の実践を問う』、大月書店、2002 年.

柳沼良太『「生きる力」を育む道徳教育 デューイ教育思想の継承と発展』、慶應義塾大学出版会、2012 年.

柳沼良太『実効性のある道徳教育 日米比較から見えてくるもの』、教育出版、2015 年.

柳沼良太 編著『子どもが考え、議論する 問題解決型の道徳授業 事例集 小学校 問題解決的な学習と体験的な学習を活用した道徳科の指導方法』、図書文化社、2016 年.

柳沼良太『『考え、議論する道徳』の指導法—主体的・対話的で深い学びの視点から—』、『考え、議論する道徳を実現する！』、「考え、議論する道徳」を実現する会、図書文化、2017年.

柳沼良太・梅澤真一・山田誠『「現代的な課題」に取り組む道徳授業』、図書文化、2018年.

柳沼良太『プラグマティズム公共、道徳 教育の新たな可能性を求めて』、あいり出版、2019年.

山浦晴男『質的統合法入門 考え方と手順』、医学書院、2012年.

山住勝広『拡張する学校 協働学習の活動理論』、東京大学出版部、2017年.

山元研二「人権教育の視点から考えるハンセン病問題の授業開発」、『学校教育研究』、26号、日本学校教育学会、2011年、pp. 165-176.

山崎雄介『『参加型学習』の批判的検討—何への『参加』か、何が『学習』されているのか—』、八木英二・梅田修編、『いま人権教育を問う』、大月書店、1999年、pp. 121-146.

リサ M. シャーブ 著、上田勢子 訳『自尊感情を持たせ、きちんと自己主張できる子を育てるアサーショントレーニング 40—先生と子どもと親のためのワークブッカー』、黎明書房、2011年.

渡邊満「道徳科の授業づくりと教科書等の教材の活用」、『「考え、議論する道徳」を実現する！主体的・対話的で深い学びの視点から』図書文化、2017年、pp. 118-127.

謝 辞

本研究を進めるに当たっては、兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科の諸先生方より、貴重なご指導やご教示を賜りました。とりわけ、主指導教員の釜田聡先生（上越教育大学大学院教授）からは、懇切丁寧なご指導を度重ねて賜りましたことを心より感謝申し上げます。思い起こせば、兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科に進学し、研究を継続するための機会を与えてくださったのが釜田聡先生です。釜田聡先生の懇切丁寧なご指導と、温かなご支援を賜ることで研究を継続し、研鑽する機会を得ることができました。改めて感謝申し上げます。

また、修士課程からご指導を賜りました梅野正信先生（学習院大学教授）にも、博士課程において継続的に懇切丁寧なご指導を賜りましたことに深く感謝しております。また、研究指導だけではなく、研究者として、人間としての生き方のお手本を示してくださったことも、私に大きな影響を与えてくださいました。梅野先生の出会いに改めて感謝申し上げます。

なお、林泰成先生（上越教育大学 学長）と森廣浩一郎先生（兵庫教育大学大学院教授）にも、博士課程セミナーや博士認定候補試験の際に懇切丁寧にご指導いただきました。本論文を執筆するにあたり、お二人の貴重なご意見が研究を研鑽していく上での道標になったことに改めて感謝申し上げます。さらに、専門科目「心の教育特別研究」において、柳沼良太先生（岐阜大学教授）にも、懇切丁寧にご指導いただきました。柳沼良太先生の道德教育に関する深い見識は私の琴線に触れるとともに、博士論文を執筆する上での貴重な財産になりました。改めて感謝申し上げます。

そして、梅野研究室の先輩である新福悦郎先生（石巻専修大学教授）には、研究大会の折に、貴重なご意見を賜りました。また、研究室の先輩として様々なことを親身になってご相談にのってくださり、とても心強い存在であり、支援を賜りましたことに心より感謝申し上げます。また、修士課程より同じ梅野研究室に所属し、博士課程においてもお互いに切磋琢磨してきた王佳穎さんからも本研究を進めるために様々な支援を賜りましたことを心より感謝申し上げます。

振り返れば、私自身が平成 30 年度の新入生として兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科に入学することがなければ、お世話になった先生方との出会いは訪れず、貴重なご指導を賜る機会に恵まれなかったのかもしれません。このように考えると、博士課程に進学することに足踏みをした日々には、大きな意味があったと思います。本研究は、お世話になった方々の存在が礎になっており、学術という営みが先人の諸先輩や、研究協力者、研究機関、学会等、様々な方々の尽力やご支援によって成り立っていることを学ぶ機会となりました。

本研究でお世話になった皆様に対して、ご指導並びにご支援していただいたことに対して、厚く御礼申し上げます。今後は、お世話になった方々への恩返しをするためにも、社会に還元することができる研究活動に邁進する所存です。今後共にご指導ご鞭撻の程、どうぞ宜しくお願い致します。

令和 3 年 3 月
河野辺 貴則