

# 国際理解と人権の尊重

水井 知紀・石井 由理

International Understanding and Respect for Human Rights

MIZUI Tomonori and ISHII Yuri

(Received July 30, 2004)

キーワード：国際理解教育、小学校教育、人権教育

## 学校教育と国際理解教育

日本において国際理解教育ということばが広く一般に知られるようになったのは、1980年代半ばの臨時教育審議会以降である。この審議会の答申では教育の国際化が提唱され、具体的な項目として、留学生の受け入れや海外・帰国子女教育、日本の生徒・学生に対する外国語教育の充実などとともに、児童・生徒による国際理解の必要性があげられた（臨時教育審議会，1986）。それ以降、学校教育課程は2度の改訂を経ているが、いずれの改訂においても国際理解教育の必要性が認識され、現学習指導要領においては、国際理解教育は各教科、道徳、特別活動で実践されるほか、新たに設けられた総合的な学習の時間を活用して行うのに適した分野とされている。

しかし国際理解教育は、臨時教育審議会によって新たに作られたことばではなく、またその内容も、今日盛んに行われているような、外国語によるコミュニケーション能力育成や外国文化の理解に限定されたものでもない。もともとは第二次世界大戦後に設立された国際連合教育科学文化機関（ユネスコ）が、その理念である世界平和を築くための方策として提唱し、加盟各国がそれぞれの国内で実践することを促したものである。ユネスコ憲章には、他民族に対する無知が相手への不信感を生み出し、戦争につながったことと、他民族も人間として平等であり、尊重されるべきであるという認識の欠如が虐殺を招いたことに対する反省、さらに、二度と同じ過ちを繰り返すまいという決意が述べられている（「国際連合教育科学文化機関憲章」，1998）。国際理解の必要性と人権の尊重の必要性である。つまり国際理解教育とは、世界平和の実現のために、異なる民族間の相互理解と互いの人権尊重の精神を培うべく構想された教育なのである。

ユネスコ加盟後間もない頃の日本も、このようなユネスコの理念への理解を示し、それに基づく国際理解教育を行っている。たとえばユネスコ協同学校計画に日本で初めて参加した6校では、ヨーロッパやアジアの国々の文化の理解などと並んで、在日韓国・朝鮮人やアジアの国々に対する偏見を除去するための国際理解教育、女性の権利への理解を深める国際理解教育など、人権を中心概念とする国際理解教育が盛んに行われていた（日本ユネスコ国内委員会，1963）。

また、一般の学校に対する教育政策においても、ユネスコの国際理解教育を意識した記述が見られる。以下にあげるのは、1958年に導入された道徳の中学校学習指導要領における内容の記述の一部である。

国民としての自覚を高めるとともに、国際理解、人類愛の精神をつちかっけいこう。われわれが、国民として国土や同胞に親しみを感じ、文化的伝統を敬愛するのは自然の情である。この心情を正しく育成し、よりよい国家の建設に努めよう。

しかし、愛国心は往々にして民族的偏見や排他的感情に連なりやすいものであることを考えて、これを戒めよう。そして、世界の他の国々や民族文化を正しく理解し、人類愛の精神をつちかひながら、お互いに特色ある文化を創造して、国際社会の一員として誇ることでできる存在となろう。

(明治図書出版, 1967: 273)

この文面には、「他民族の人権尊重」といったような直接的な表現は用いられておらず、協同学校での実践やユネスコの理念と比べると「人権」への着目度は低いといえる。しかし、当時、道徳の導入による愛国心教育の強化が懸念されていた背景を考慮すれば、予想に反して愛国心の強調は抑えられ、むしろその問題点と問題克服のための国際理解の大切さが説かれている内容である。この学習指導要領の元となる『小学校、中学校「道徳」実施要綱』を作成した委員会の委員長日高第四郎が(宗像, 1977)、同時期に日本ユネスコ国内委員会のために国際理解教育と学習指導要領の関連を解説した手引きを執筆していることから、この道徳の内容はユネスコの理念を意識したものと考えられる。

このように、日本における初期の国際理解教育は、ユネスコの理念を反映して人権の尊重を強く映し出していたが、この傾向は1970年代に途切れてしまい、1980年代後半に注目を浴びた国際理解教育には、直接は継続されていない。その理由としては、主として二つのことがあげられる。一つ目は、日本のユネスコ協同学校計画参加校の活動が、1970年代半ば以降事実上活動休止の状態になったことであり、二つ目は次の学習指導要領以降の道徳や社会科の内容において、ユネスコの理念との関連性が次第に希薄になっていったことである。

まず一点目であるが、日本の協同学校計画参加校のテーマは、人権の研究、他国の理解、国連の研究の3つを柱としながらも、ユネスコ自体の関心の変化に伴って、1960年代後半には「国際協力」が増えるなどの変化をしていた(米田, 1998: 67)。しかし、一方では10年も続く活動のマンネリ化や息切れの症状をも呈していた。このような状況の中、1974年にユネスコは「国際理解、国際協力および国際平和に関する教育ならびに人権および基本的自由についての教育に関する勧告」を出す。この勧告は、それまでの実験や知識理解中心の国際理解教育から離れて、世界の諸問題解決のための実行を迫るものであった。すでに勢いのなくなっていた日本の協同学校は、この変化についていけなかったのである(米田, 1998: 65)。

また、1974年には文部省の組織替えがあり、ユネスコ国内委員会は独自の事務局を失うことになる。業務は文部省の学術国際局に引き継がれたものの、協同学校計画のまとめ役としての事務局の喪失は、活動を停滞させることにつながった(米田, 1998: 64)。

次に、一般の教育課程政策における国際理解教育の要素であるが、道徳に関していえば、

国際理解に関することは1968年の小学校学習指導要領、1969年の中学校学習指導要領の内容項目にも含まれている。しかし、国際理解を唱えるだけでなく、その背景として「愛国心」が生み出す偏見などの問題点も明確に述べていた1958年の学習指導要領とは異なり、「日本人としての自覚をもって国を愛し、国家の発展に尽くすこと」（明治図書出版、1968：194）の表現にみられるように、他国を理解して国際平和に貢献する点のみが強調されるようになっている。つまり1958年には見られた、かつて他民族に対する人権侵害を引き起こした偏見に対する戒めの視点が弱くなっているのである。他項目では人権尊重に関係のある内容は多く含まれているが、国際理解に関する項目が別項目として最後にあがっているだけに、かえって人権尊重を扱う際に他民族を念頭におくとは考えにくい。その後、道徳教育の内容における人権尊重と国際理解の切り離しは、1990年代になるまで続くことになる。

このように人権尊重と国際理解の関連性ばかりでなく、国際理解という概念そのものが学校教育課程政策において希薄になっていた1980年代半ばに、臨時教育審議会が設置され、国際社会における日本に対する評価を向上させる視点から国際理解が唱えられるようになったのである。たとえば臨時教育審議会後に出された1989年の学習指導要領では、他文化への敬意と理解があげられているが、一般の児童・生徒が身につけるべきは、むしろその前提とされる自国への敬意と理解であった。この日本への敬意と外国語によるコミュニケーション能力は、自分の主張を他国の人々、特に欧米諸国の人々と対等にできるようにという当時の中曽根首相の願望の現れである（Ishii, 2003）。教育政策に影響力のある経済界からの教育提言でも、他文化を理解する能力が求められるのは一部のエリートであり、社員全員に外国人とのコミュニケーション能力が求められたのではなかった（石井, 2004）。他民族の文化の尊重は、彼らの人権尊重のためというよりも、海外での日本企業の経済活動を滞りなく行うための方策という面が強かったのである。

1990年代末の学習指導要領改訂においても、国際理解教育は引き続き重要な要素となっているが、その焦点には1980年代のものとは比べて多少変化が見られる。たとえば1996年の中央教育審議会第一次答申では、多様な文化の平等な価値を認めることを国際理解教育のめざすものとしてあげており（中央教育審議会, 1996）、1980年代と比較して日本文化・伝統への尊敬・理解は控えめになっている。また、1998年の教育課程審議会答申および新学習指導要領では、小学校の総合的な学習の時間で行われる国際理解教育を、外国語、特に英語によるコミュニケーション能力を高めるための英語学習の導入の場として想定している（教育課程審議会, 1998）。この流れは学習指導要領発表後、2002年からのその本格実施までの間に、文部省（2001年1月より文部科学省）の方針を受けてますます勢いを増している。これは、1990年代後半から、経済のグローバル化に対応するために一般の社員に対してもある程度の英語によるコミュニケーション能力を求めるようになってきた、経済界からの要求に応えたものだと見える（石井, 2004）。

以上述べてきたように、1980年代以降に広く知られるようになった一般の教育課程政策における国際理解教育は、1960年代までのユネスコ協同学校計画で行っていた国際理解教育の延長線上にあるのではなく、日本の学校教育政策独自の解釈による国際理解教育ととらえたほうが適当である。よって国際理解教育の活性化は、必ずしも1950年代に行われた国際理解教育のように、他国の文化理解と他民族の人権尊重を結び付けることにはつながらなかった。むしろその流れは、国内の「国際理解教育」からではなく、以下に述べる

「人権教育」をめぐる世界的な動きから起きることになる。

## 人権教育への国際的視点の導入

1994年、国際連合は第49回総会において「人権教育のための国連の10年」を決議した。この国連での決議に基づいて日本では1997年に国内行動計画が作られ、その結果、1960年代末の学習指導要領改訂以来希薄になっていた、学校教育における人権教育と国際理解の関連性が、再び見られるようになってきたのである。

国連事務総長報告では、決議の2年以上前から人権は国連の留意事項であったとされるが、直接の契機としては、これに先立って1993年に行われたいくつかの人権に関する会議による行動計画や決議があげられる。ユネスコの人権と民主主義のためのユネスコ国際教育会議による行動計画、国連の人権委員会決議、世界人権会議採択のウィーン宣言と行動計画などである（八木、1998）。

決議に基づき1995年に提出された行動計画における人権教育の定義では、国際法ならびに国連による過去の諸々の宣言や条約などに基づいていることが示された後、人権教育の指向する点として、以下の5点をあげている。

- a. 人権と基本的自由の尊重の強化
- b. 人格および人格の尊厳に対する感覚の十分な発達
- c. 全ての国家〔人民〕、先住民、及び人種的、民族的、種族的、宗教的及び言語的集団の間の理解、寛容、ジェンダーの平等並びに友好の促進
- d. すべての人が自由な社会に効果的に参加できるようにすること
- e. 平和を維持するための国連の活動の促進

（国際連合第49回事務総長報告書、1998：454）

これらのうち、cにあげられている集団間の理解は、まさに従来から国際理解教育が行ってきたものである。また、dではすべての人々が社会参加できるとしており、この「すべての人々」の中には当然cにあげられた人々も含まれるものと考えられる。また、aやeはユネスコの国際理解教育がはじめからその内容としてきたものである。このように、名称こそ「人権教育」であるが、その定義には従来のユネスコ国際理解教育が行ってきたものが含まれていることがわかる。

さらに行動計画では、その人権教育の活動において「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」（国際連合第49回事務総長報告書、1998：457）としている。ジェンダー、年齢、民族、経済状態、病気など、実に多様な視点から社会的弱者をとらえており、難民や先住民など、国籍や民族の違いに着目した場合は、国際理解とも呼べる内容となりうる。

このような内容の「人権教育のための国連10年行動計画」を受けて、日本政府は1995年に「総理大臣を長とする人権教育のための国連10年推進本部」を設置し、1997年には国内行動計画が公表された（八木、1998）。先述の国連決議による行動計画からもわかるように、この人権教育は国際理解をも内包するものであるが、国内行動計画にもその影響が現

れている。例えば、基本的考え方の中では、「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」「本10年の展開において、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重要課題に積極的に取り組む」「他国・他地域の人権状況についても関心を深め、国内外の人権意識の高揚を図っていく」（人権教育のための国連10年推進本部、1997：81-82）と述べ、国際理解に関連の深い事柄が多く含まれていることがわかる。

また、従来から行われていた同和問題に関する差別意識の解消については、「全ての人の基本的人権を尊重していくための人権教育、人権啓発として発展的に再構築」し、施策も「人権教育・人権啓発の事業に再構成して推進する」（人権教育のための国連10年推進本部、1997：89）とされ、人権教育の一部としての位置づけがなされている。

1996年には法務省に人権擁護推進審議会が設置され、1999年、「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」について関係各大臣に対して答申を行った。この答申と先の国内行動計画を踏まえて、基本計画が策定されることになった。その実施にあたっては、様々な公的機関が関連する項目を担当しており、文部科学省の担当項目も多く含まれている。（法務省、2002）。こうした国の政策に基づき、各自治体では、1990年代終わりから新たな人権教育が構築されたのである。

## 山口県の例

山口県においても、「人権教育のための国連10年」をめぐる動きの影響がみられる。すでに1994年に出された『平成5年度小学校同和教育実践事例集』のまえがきにおいて、神成小学校教育研究会同和教育部長は「・・・異なる民族や異質な文化との出会いが、基本的人権にかかわる問題を提起していることは否定できない事実です。・・・同和教育も、広い視野にたった人権尊重の教育として問い直されようとしていると考えます。・・・特にこの度は、国際理解教育の視点からも評価できる人権尊重の立場を追及する事例も新たに紹介しました」（山口県小学校教育研究会同和教育部会・山口県教育委員会、1994）と述べ、同和教育の実践として国内の民族的少数者や外国人を扱った実践を掲載している。また、『平成7年3月山口県同和教育推進資料』では、学校同和教育の基本的な目標の中で、「同和問題を含むさまざまな人権問題について正しく理解する」（山口県教育委員会、1996：2）とし、同和問題のみに限定をしていない。

1997年の『平成9年度同和教育実践事例集』では、「人権教育のための国連10年」に関する国内行動計画による影響を、以下のように明確に述べている。

県教育委員会といたしましても、同和問題の早期解決に向けた教育については、・・・推進しているところですが、「人権教育のための国連10年」に関する国内行動計画との関連・・・など、国の状況等も見据えながら、今後の人権教育の推進等にかかわる施策についても見当する必要があります。

いずれにいたしましても、国際的な潮流や人権問題全般も視野に入れつつ、同和問題の早期解決を図る必要があります・・・

（山口県教育庁同和教育課・山口県小学校教育研究会同和教育部会、1998：まえが

き)

そのうえで、この事例集には新たな項目として「国際理解教育にかかわる実践事例」が盛り込まれており、人権教育と国際理解教育の接点を以下のように説明している。

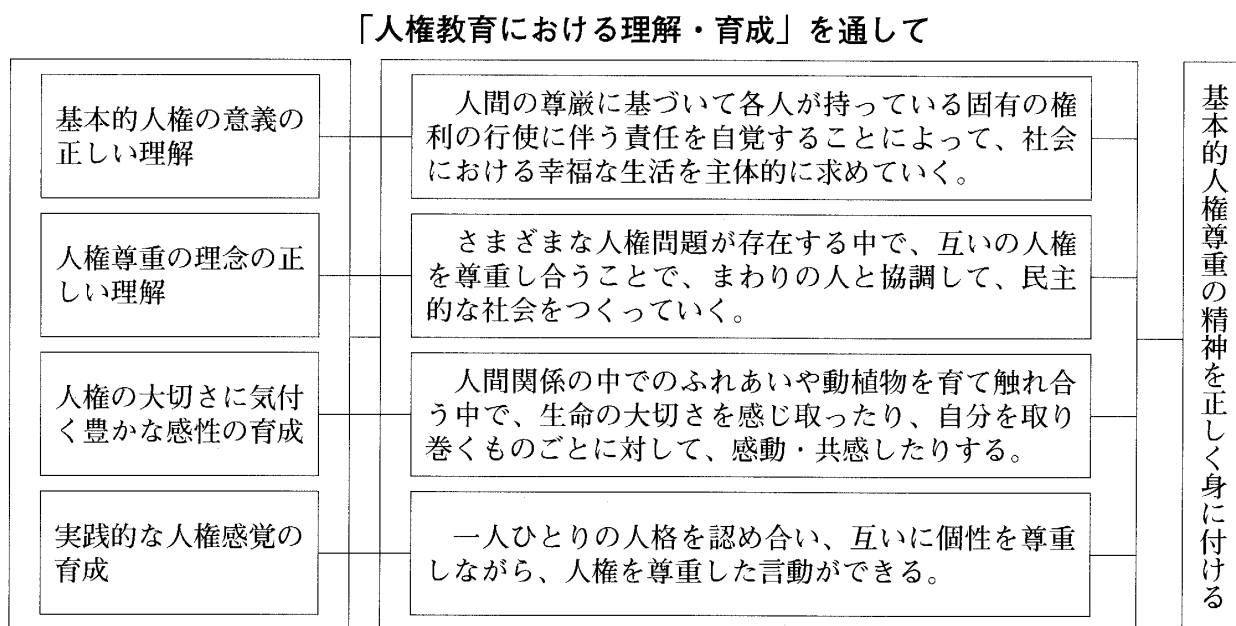
異なった文化やものの考え方に出くわした時、それらを理解し、尊重することができるか、これがとても大切なこととなっている。基本的には同じ人間である、ということ再認識し、それぞれを認め合うことが必要であろう。人間尊重の精神を基盤としてこそ国際理解教育が実現するのである。人間を尊重する心が国際理解の根底には必要である。人権尊重の観点から国際理解教育を推進していくことが大切と考えられる。

(山口県教育庁同和教育課・山口県小学校教育研究会同和教育部会，1998：43)

このように、「人権教育のための国連10年」を契機として、同和問題のみを扱う同和教育から、同和問題を含む様々な人権問題全般も視野に入れた同和教育への転換がなされ、その結果として日本の学校教育政策の中で国際理解教育と人権教育との接点が再び注目されるようになってきたのである。

同和教育実践事例集は、「地域改善対策特定事業に係る国の財政上の特別措置に関する法律」が2002年3月31日に終了することによって、その役目を終えることになった。同年3月に策定された「山口県人権推進指針」では、「・・・自分の人格が尊重され、他人の人格を尊重して自由で平等な生活を共に営むことができるよう、一人ひとりがかけがえのない尊いいのち（生命）の主体者であるという、人権尊重を基本的な考え方として、・・・総合的に人権に関する取り組みを推進する」（山口県教育委員会，2003）ことを基本理念としている。この基本理念に基づいて、『人権教育推進資料』（同上）では、「学校における取り組み」を以下のような概念図に示している。

図1



(山口県教育委員会，2003：6)

## 国際理解と人権の尊重を結びつけた実践の試み

山口県教育委員会によって出された『人権教育推進資料』中の「学校における取り組み」の枠組みを考慮しつつ、本研究では、国際理解と人権の尊重を結びつけた単元開発を試みた。対象となる小学校4年生という年齢で、どの程度の内容や事実の理解が可能であるかを探りながらの実験である。国際理解教育は「各教科、道徳、特別活動などのいずれを問わず推進されるべきもの」であり、「総合的な教育活動である」（中央教育審議会、1996：75）とされることから、道徳、総合的な学習の時間、教科（国語）そして特別活動を横断する形での総合単元的道徳学習として設定した。実験は4年生2学期の10月から12月上旬までの約2ヶ月間続き、最後の時間には実験の評価を目的として3年前に同学校、同学年、同時期に筆者が行った道徳の授業と同じ指導案を用いて授業を行い、3年前の児童の価値判断との比較を行った。

単元を作るにあたって、人権の最も優先されるべきものは生きる権利であることから、先の「人権教育推進資料」の基本理念にある、「一人ひとりがかげがえのない尊いのち（生命）の主体者である」という生命の尊重を中心概念としてすえ、生命に対する児童の理解を段階的に深めるために、小単元として「人間と昆虫等のかかわり」「人間と動物とのかかわり」「人間と人間とのかかわり」を組み込むことにした。人間と人間とのかかわりでは、最終的に民族を超えた生命の尊重を扱うことをめざした。次にあげる図は、単元全体の構想を表したものである。

図 2

時期	単元全体の目標	教科	道徳の時間	総合的な学習の時間	特別活動等
10月	<p>自分自身の命そのものに興味関心をもつ。</p> <p>他の命そのものに興味関心をもつようにする。</p> <p>人間と昆虫等との命のかかわりを理解できるようになる。</p> <p>人間と動物の命のかかわりを理解できるようになる。</p>	<p>国語</p> <p>自分の身近な人の死やかわいがっていたペットの死等について書くことができる。</p> <p>国語</p> <p>「ごんぎつね」兵十に償いをしようとしたごんの心情を理解することができる。バタリと銃を落とした兵十の心情を理解できる。</p>	<p>命の大切さ「ヒキガエルとロバ」 どんなに小さい命であっても、命は尊いことを知り、生命を大切にしようとする心情を育てる。</p> <p>かけがえのない命「直吉とネコとバラの花」世話をしてきた小動物がかけがえのない命であることに気づき、命をたいせつにしようとする心情を育てる。</p>	<p>「いのちくらべ」 命の場所を考えることにより、体全体が命であることに気づく。</p> <p>「未来博士の実験」 様々な人の命を天秤にかけることにより、人の命の尊さには変わりがないことに気づく。</p> <p>「益虫と害虫」 人間に有益な虫がいることを知り、外見だけでむやみに殺していたことに気づく。</p>	ゼニガメの飼育

時期	単元全体の目標	教科	道徳の時間	総合的な学習の時間	特別活動等
11月	人間と人間とのかかわりを理解するようになる。	<p>国語「ウミガメのはまを守る」絶滅の危機にあるウミガメの状況をよみとることができる。</p> <p>学級活動 新しい命の誕生の過程について知り、命を大切にしようとする態度を育てる。</p>	<p>いのちをすくえ「山岳けいび隊」 生命を救うためには、強い信念がいることに気づく。</p> <p>おなじ人間として「六千人の命のビザ」 生命を救うためには、勇気がいることに気づく。</p>	<p>絶滅の危機にある動物たち 人間の自然破壊等によって絶滅の危機にある動物たちを調べることができる。</p> <p>パスポートゲーム いろいろな国のクイズを解きながらビザを獲得しつつ、ビザについて知ることができる。</p> <p>多民族国家 世界には様々な民族がいて、多民族国家があることを知ることができる。</p>	ゼニガメと金魚の飼育
この総合単元のポートフォリオを読み直し、命について学んだことをまとめる。					

単元のはじめに、国語で身近な人やペットの死についての文章を書かせ、また、総合的な学習の時間「いのちくらべ」で、ワークシートに描いた人間や木のどこに命が存在するのかを問いかけることによって、4年生児童が命というものをどの程度理解しているかの把握を試みた。その結果、身近な人の死を体験した児童は16名中6名、ペットの死を体験した児童は9名であった。多くの児童が悲しみや後悔について記述をしたが、中にはペットの値段が高かったため、失った時に悔しい思いをしたと書いた児童もあり、命の価値を金銭的な面から考えている者もいることがわかった。そこで総合的な学習の時間に「未来博士の実験」を行い、人の命の値段を考える活動および高齢者、乳児、妊婦など、様々な人の命の価値を比較する議論を行った。児童は、命の価値は値段や物質的資源としての価値、生物的に予測される余命などによっては決められないことに気づき、命に対する関心が高まった。この後、10月中は命のかけがえのなさを焦点とし、動物や昆虫の命に関する



授業を組むとともに、教室内でゼニガメの飼育を始めた。

11月に入り、焦点は他者の命の価値という点に移る。それとともに、人間の生命の価値は民族を超えて平等であることを学ぶために用いる、「六千人の命のビザ」の教材の内容理解を助ける活動、第二次世界大戦に関する調査とパスポートゲームを、総合的な学習の時間に行った。「六千人の命のビザ」は、第二次世界大戦中にポーランドからリトアニアに逃げてきたユダヤ人をリトアニアからさらに逃がすべく、日本政府の意に背いて日本通過ビザを発給し続けた外交官、杉原千畝に関する実話である。この実話の中で杉原が直面するのは、ユダヤ人の命と日本政府に対する義務との間の選択であり、杉原は他者の命を選択することによって命令違反の汚名を着ることになり、外務省の職を失う。

児童たちの授業に対する振り返りカードから読み取れることの一つには、内容に対する児童たちの理解の度合いがある。「ぼくたちが知らないうちにこんなことが歴史の中で起きていたとは思わなかった。」「なぜドイツ人はユダヤ人を殺すのだろう。」等の記述から、4年生の児童であっても複雑な国際関係をかなり理解できることがわかる。また、「総合の勉強でこんなにすごい勉強をしたので、びっくりしました。この4年間で始めてこのような勉強をしたので、すごく勉強になりました。」という記述には、自分が新しく学んだことに対する達成感が現れている。

二つ目としては、杉原やユダヤ人に対する共感である。多くの児童が示したものは、杉原が疲労と戦いながらも他者の命を救うためにビザを書き続けたことに対する敬意であったが、中には外務省の命令に背いたことの意味を適切に認識している児童もあり、それゆえに、自分が杉原の立場だったら同じことはできないという意見を述べていた。逆に、自分自身がユダヤ人だったらという仮定をした児童もあり、その場合は自分も絶対に助かりたいと思うだろうからという理由から、杉原の選択を評価している。これらの児童は、当事者である杉原やユダヤ人たちへの共感を表しているのである。

### 評価としての3年前の授業との比較

前述のような2ヶ月間の総合単元的道徳学習を行った児童と、従来の道徳の授業を受けた児童との間に違いが生じたかどうかを知るために、最後の授業では、2000年に著者の1人が担任をした4年生に対して行ったものと同じ指導案を用いた授業を行った。二者は、同じ学校の同じ学年であり、実施時期も2学期末で一致している。学級の人数は、2000年は14人、2003年は16人でほぼ同じ規模であり、学級の特徴も、担任の目から見て大きな違いはなかった。よって、二つの実践例の間で大きく異なるのは、実践者の国際理解教育に対する認識が3年前よりも深まったことと、児童たちがこの授業に至るまでに受けてきた授業の2点である。評価に用いた授業では、モラル・ジレンマ<sup>1</sup>の手法を使った。授業の学習指導案は次のようなものである。

<sup>1</sup>「モラル・ジレンマとは、二つの道徳的価値のうち一つを選択しなければならない場面に直面した時、板ばさみになって判断に迷うことをいう。モラル・ジレンマを促すためにジレンマ・ストーリーが用いられるが、内容は普遍的な道徳的価値の間の葛藤を扱ったものである。」(押谷由夫(2003)「モラル・ジレンマ」今野喜清、新井郁男、児島邦弘(編)『新版学校教育辞典』、教育出版、673頁。)

図 3

道徳学習指導案（2003年）

1. 主題名：生命の尊重
2. ねらい：生命を守るには勇気があることを知り、生命あるものを、大切にする。
3. 資料名：人間愛の金メダル
4. 学習展開

学 習 活 動	教 師 の 支 援
1. アテネオリンピックの出場権を得るためにがんばっている競技種目を発表する。	・ 事前に作文を書かせておくことによってオリンピックへの興味・関心を深め、資料につなげやすくする。
2. 「人間愛の金メダル」の前半を読む。	・ ペープサートでハヤマ号、ダイアブロ号を動かしながら、状況をつかませる。
3. ヨットレースが始まった時、キエル兄弟はどんなことを思っていたかを話し合う。	・ レースには必勝の構えで臨んでいることに気づかせる。
4. ダイアブロ号からウィンター選手が投げ出された後、自分だったらどうするかを話し合う。	・ オリンピックが4年に一度しかない大会であることをおさえる。
5. 「人間愛の金メダル」の後半を読む。	・ 「もし自分だったらどうするか」という観点で考えさせることによって、キエル兄弟の心情を考えさせる。
6. キエル兄弟の行動について話し合う。	・ 「そのままゴールへ行く」「助けに引き返す」「他の人に助けを求める」の3つの行動を児童は出してくると予想される。「他の人に助けを求める」のが難しい状況であることをつかませる。
7. キエル兄弟の行いをほめたたえる人々について話し合う。	・ 黒板に自分の意思を表すためにシールを張り、討論へ持っていく。
8. 振り返りシートに感想を書く。	・ キエル兄弟が「レースよりも人命だ」とうなずきあって引き返す時にどんなことを思ったかを想像させる。
	・ キエル兄弟が金メダルをあきらめてまで人の命を救ったことに対して、人々が金メダルを取ることよりも素晴らしいと感じていることをとらえさせる。
	・ もし自分だったらどうするかという価値判断を振り返り明確な価値判断へと導くようにする。

評価のために同じ指導案にしたのは、6項目目のキエル兄弟の行動について話し合うところまでである。オリンピックへの関心から導入するため、2000年ではシドニー・オリンピック、2003年ではアテネ・オリンピックを用いている点が異なる。指導案の4項目目で児童たちはモラル・ジレンマに直面することになるが、そこで彼らがどのような価値判断を行うかが、今回の評価の目的とする部分である。以下に児童に与えたモラル・ジレンマがどのようなものであったかを説明し、二つの実践における児童の判断を比較する。

与えられたジレンマは、オリンピックのヨットレースで転覆したオーストラリア・チームに対し、もし自分が1位を走っているスウェーデン・チームの選手だったら、引き返して人命救助をすべきか、そのままゴールをして優勝すべきか、というものである。児童は

はじめに、自分自身の判断を表明する機会を与えられる。2000年の実践では、14名中13名が助けに戻らずに金メダルを目指すという選択をした。理由は、ここで戻っては4年間の苦労が水の泡になるというものであった。唯一助けに戻ると答えた児童の理由は、「自分がおぼれていたら助けてもらいたいと思うから。」であった。

それに対し、2003年の実践では、初めの段階から16名中13名が助けに戻ると回答をした。助けに戻る13名の理由は、「レースよりも人の命の方が大切である。」であり、助けに戻らないという判断をした3名の理由は以下の通りであった。

「4年間がんばってきたし、4年後にまた勝てるかどうかわからないから。」

「ゴール後にいつも以上のスピードで戻って助ける。」

「ヨットにつかまっている人は助けに行くが、海に沈んだ人は装備がなければ無理である。」これら3名の理由を見ると、3年前の実践の時の児童と同じ理由を挙げているのははじめの1人だけである。後の2名は助けに戻ることを完全に否定しているのではなく、それぞれ条件をつけている。2番目の児童は生命の大切さはわかっているが、そのために自分の金メダルをあきらめるという選択をすることができない。しかし、だからといって人の命を完全に見捨てることもできずにいる。また、3番目の児童がジレンマに陥っているのは他人の命と自分の金メダルではなく、他人の命と自分の命の安全であり、これは同価値間のジレンマであるといえる。これらの点において、2番目と3番目の児童のジレンマは、3年前の児童たちのジレンマとは異なっている。

学級内での討論や、教師によるゆさぶりを経て最終的に児童たちが示した価値判断は、2000年の実践では最初と変わらず、人命救助に戻らないものが13名、戻るものが1名であった。2003年の実践では、3名の児童は討論途中で意見を変え、結果として学級全員が人命の方が大切であるという結論で一致することとなった。意見を変えた児童のうちの1名は、振り返りカードに次のように記述している。「もし僕が総合学習をしていなかったら、僕はなぜ助けたの?とってしまうけど、総合学習のおかげでわかりました。・・・総合学習をとおして、命の大切さがわかったのでうれしいし、すごいと思った。」この児童の記述からは、総合単元的道徳学習として教科、道徳、総合的な学習の時間、特別活動において一貫して生命の尊重を扱った実践の成果を、児童自信が自覚していることがわかる。

上記の実験は、1学級10数名の小さな規模で1度のみ行ったものであり、この結果をもって直ちに総合単元的道徳学習の有効性を実証したとはいえないであろう。しかし、学校や学年、実践者など、多くの条件が一致している二つの実践において、評価として行った授業の結果が明確に異なるものであったということは事実である。このような比較可能な条件が整う実験はなかなか難しいだけに、事例としては価値のあるものであり、同種の実験数が増えることによって、結果を一般化する可能性も出てくるであろう。

また、好ましい結果が出たのが2003年の実践である以上、2000年の実践とは異なる要素として加えたもの、つまり実践者の自分の授業に対する認識と、手法として選んだ総合単元的な学習が、よい結果を生み出した要因である可能性は高い。現学習指導要領の下で人権尊重と国際理解教育を結びつけた実践をする際に、一つの方向性として考慮するに値する結果であると考えられる。

本研究の実験部分に関しては、平成14年度の山口大学教育学部長裁量経費の配分を頂き、教師・児童用資料の購入および記録に当てました。

## 参考文献

- 石井由理 (2004) 「学校教育と英語」『金田道和先生退官記念論文集：英語教育学研究』、溪水社、38－52頁。
- 大蔵省印刷局 (編) (1958) 『小学校学習指導要領 (文部省告示)』、大蔵省印刷局。
- 押谷由夫 (2003) 「モラル・ジレンマ」今野喜清、新井郁男、児島邦弘 (編) 『新版学校教育辞典』、教育出版、673頁。
- 教育課程審議会 (1998) 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校および養護学校の教育課程の基準の改善について (答申)」、教育改革研究会 (編) 『学校運営研究'98 9月号臨時増刊No.485 教育課程審議会答申：前文と重点事項の解説』、明治図書、5－107頁。
- 「国際連合教育科学文化機関憲章」(1998)、堀尾輝久・河内徳子 (編) 『平和・人権・環境 教育国際資料集』、青木書店、124－132頁。
- 国際連合第49回事務総長報告書 (1998) 「人権教育のための国連10年 (1995年－2004年) 行動計画」、堀尾輝久・河内徳子 (編) 『平和・人権・環境 教育国際資料集』、青木書店、454－472頁。
- 国際連合第49回総会 (1998) 「人権教育のための国連の10年」、堀尾輝久・河内徳子 (編) 『平和・人権・環境 教育国際資料集』、青木書店、451－454頁。
- 人権教育のための国連10年推進本部 (1997) 「『人権教育のための国連10年』に関する国内行動計画」、新井直樹 『「国連人権教育10年」を考える：何が問題か』、部落問題研究所、80－92頁。
- 中央教育審議会 (1996) 「21世紀を展望したわが国の教育のあり方について (第一次答申)」 『文部時報』 1437号、8－125頁。
- 日本ユネスコ国内委員会 (編) (1963) 『学校における国際理解教育の手引き (昭和38年増補版)』、光風出版株式会社。
- 宗像誠也 (1977) 『教育と教育政策』、岩波書店。
- 明治図書出版 (1967) 『文部省発表 中学校学習指導要領、昭和33年 (1958) 改訂版』、明治図書出版。
- 明治図書出版 (1968) 『文部省発表 小学校学習指導要領 昭和43年 (1968) 改訂版』、明治図書出版。
- 明治図書出版 (1969) 『文部省発表 中学校学習指導要領 昭和44年 (1969) 改訂版』、明治図書出版。
- 八木英二 (1998) 『「人権教育」って何だ：国連人権教育10年行動計画』、部落問題研究所。
- 山口県教育委員会 (1996) 『平成7年同和教育推進資料』。
- 山口県教育委員会 (2003) 『人権教育推進資料』。
- 山口県教育庁同和教育課・山口県小学校教育研究会同和教育部会 (1998) 『平成9年度小学校同和教育実践事例集』。

- 山口県小学校教育研究会同和教育部会・山口県教育委員会（1994）『平成5年度小学校同和教育実践事例集』。
- 米田伸治（1998）「日本のユネスコ協同学校のあらまし」、『国際理解教育の理論的実践的指針の構築に関する総合的研究』、平成7年度—平成9年度科学研究費補助金（基礎研究（A）（1））研究成果報告書、57—67頁。
- 臨時教育審議会（1986）「教育改革に関する第二次答申」、ぎょうせい（編）『臨教審と教育改革第3集：「第2次答申」と教育活性化への課題』、ぎょうせい、115—216頁。
- Ishii, Y. (2003) *Development Education in Japan: A comparative analysis of the contexts for its emergence and its introduction into the Japanese school system*, New York: Routledge Falmer.
- 法務省ホームページ (<http://www.moj.go.jp/JINKEN/JINKEN83/refer01.html>)