

道徳の教科書に描かれた障害者像の 特徴と問題点

池田賢市

はじめに

「教科の主たる教材」（教科書の発行に関する臨時措置法の第2条）として教科書は使用しなければならない教材となっている（学校教育法の第34条）。授業において机上に必ず置かれ、そこに書かれていることを真理として学び、その習得の度合いが評価され、そのことの積み重ねが（入試などでの選抜の材料とされることによって）教育の機会に影響してくるのだから、学校教育に関係する誰しものが教科書の存在に無関心ではいられない。とくに何を真理として提示するか、その内容に関しては、検定基準等の問題も含め、今日においても政治的な対立の争点になるなど、つねに論争的となってきた。国際的にも強い関心を集めた家永教科書訴訟は、象徴的な「対立」の舞台でもあった。

しかし、このような政治的課題としてではなく、（もちろん深く関連するが）、実際に教科書の記述内容自体が、現実の生活実態との関係から、あるいは人権の観点から「問題となる」場合もある。それが、2018年度より小学校で「特別の教科」となった「道徳」の教科書において顕著なのではないか。では、どういう意味で「問題となる」のか。本稿では、そのことを検証してみたい。その上で、そもそも教材である教科書をどのように「教材化」するかという点を考えてみたい。

これまでも教科書で描かれているさまざまなイメージ（像）を批判的に検討することは行われてきた。たとえば、ジェンダーの観点からの分析は、国語や家庭科などの教科書を検討するなかで行われてきた¹⁾。女性がどのように描かれているのか、また家庭での家事分担などの描き方に偏見がみられるのではないかといった指摘は重要であり、実際の教科書検定においても、そのような観点が活かされるようになっている。

「道徳」の場合、ものの見方・考え方、価値にかかわることがらを直接的に扱うものであるからこそ、それらがどのように伝えられようとしているのか（それが明示的ではないとしても）、慎重に検討する必要がある。ある事柄・人物についてどのような位置づけの下で、何が問題とされ、どのように伝えられようとしているのか。本稿では、そのひとつとして「障害（者）」がどのように描かれ、どのように伝えられようとしているのか、検討していきたい。

1. 道徳の教科化に至る経緯

戦後、連合国軍総司令部（GHQ）は、軍国主義教育の温床となったとして、修身や日本歴史、地理などの授業を停止した。とくに修身の授業の中核をなした教育勅語に関しては、1948年に衆議院で「教育勅語等排除に関する決議」、参議院で「教育勅語等の失効確認に関する決議」が可決され、その効力を失った。もちろん、社会生活における道徳的なものが否定されたわけではないが、戦前への反省という観点からみれば、少なくとも公教育において「道徳教育」をどのように扱うかということに関しては、慎重な議論が必要になるだろう。

しかし、教育勅語には、親孝行といった徳目に代表されるように、「よいことも書かれている」のだから、そのような価値については学校教育において伝えていかななくてはならないとして、道徳教育の積極的な位置づけを

求める動きも絶えなかった。そのひとつの帰結として、1958年8月28日、文部省告示文書として、小・中学校の学習指導要領の「道徳編」だけが先行して公示され、「特設」として「道徳の時間」が導入された²⁾。

その後、子どもたちの行動と学校での道徳教育とが因果関係的に語られていく論法が、「期待される人間像」（1966年、中央教育審議会答申の別記）などを通して少しずつ浸透し、1997年の少年による神戸での殺傷事件を経ることで、そのような言説が確立されたと言えるだろう。中教審では「心の教育」が語られ、子どもたちの「問題行動」には道徳教育の充実で対応としていく手法がとられるようになる。2000年の教育改革国民会議では、「学校は道徳を教えることをためらわない」との表現がとられた。そこでは、「死とは何か、生とは何かを含め、人間として生きていく上での基本の型を教え、自らの人生を切り拓く高い精神と志を持たせる」ことが必要とされた³⁾。

このような方向での道徳教育の必要性は、「道徳の教科化」が具体的に議論された中教審においても引き継がれた。道徳教育に対して「人が互いに尊重し協働して社会を形作っていく上で共通に求められるルールやマナーを学び、規範意識などを育む」ことが期待され、青少年犯罪やいじめの防止になるとされたのである。そして、2015年3月、文部科学省は「道徳」を教科（「特別の教科 道徳」として2018年度から小学校で、19年度から中学校で実施）にする学校教育法施行規則の一部改正および学習指導要領の一部改訂を公表することとなった。

少年による犯罪やいじめが道徳教育とどのような関係にあるのか、とくにそれが因果関係として語られていくことの根拠となるデータ等は明らかにされていない。印象論としてはあり得ても、教育課程の歴史のなかでこれほど大きな変更を根拠づける議論としては不十分であったと言えよう。しかし、ここでは、そのような根拠の脆弱性ではなく、道徳の教科化が、

「協働して社会を形作っていく」ことを目指したもののなのだというところに着目しておきたい。いったい、どんな「協働」のあり方が道德の教科書の中で語られているのだろうか。

2. 道德的判断の特性

どんな社会を目指すのか、それが道德教育としてどのように展開されていくのか、それを「障害（者）」の描き方から明らかにしていきたい。しかし、その前に、そもそも道德を教科にすることにはかなりの困難が伴う点を、ごく簡単に確認しておきたい⁴⁾。

道德の教科化の根本的な困難性は、道德的判断がきわめて具体的で個別的な生活のなかで実行され学ばれる、という点にある。わたしたちは、日常、その時々状況に応じて行動を選択している。何を優先し、どのようにふるまうかは、その時の状況（誰との間のどんな課題についてのことなのか等）によって異なり、一定の法則のようなものの応用として考えることはできない。それは、各人の生活と人間関係の具体と深くかかわる。つまり、体系化できるような一般性をもつものではないところに、道德的判断の特性がある。

しかし、教科として教科書をつくる場合、伝えるべき内容の抽象化は避けられない。そもそも知識や技能などは具体的なものなのだが、教科書は一定の法則に基づいて抽象化して記述していくことになる。もちろん、道德教育の場合には、さまざまな場面設定の上で授業を展開していくことになるのだが、具体的でしかありえない道德性を、授業のなかではある程度抽象化あるいは簡略化せざるを得ない。この点に教科としての道德教育のむずかしさがある。

どんな科目であっても「抽象化」はむしろ当然のことだとの反論はありうるのだが、道德に関しては、抽象化するときわめて常識的なもの、ある

いは陳腐なものになってしまうのである。たとえば、どんな子どもも「やさしさ」や「親切」といったことに現状では高い価値が置かれていることはすでに知っている。知っているから必要がないというのではなく、問題は、具体的な判断に関してどう扱うかである。教科書では、いわゆるジレンマの状態を設定し、子どもたちに判断をさせようとの工夫をするのだが、その状況自体が架空のものであったり（動物が話したりする時点ですでに現実味がない）、少なくとも子ども自身の悩みではないのだから、考える必然性がないのである。

確かに掛け算のような演算の方法も抽象的に学ぶわけだが、その応用として具体的な課題が解決できる。しかし、「道徳」では、それが成り立たない。「親切」という法則があり、それを応用することで具体的な人間関係での課題が解決できるということにはならない。ある場面での「親切」は、その場面でしか成り立たない⁵⁾。

このような課題を抱えながら道徳の授業を教科として展開させていくとすれば、いったいどんな結果となっていくのか。「教科として」ということの問題は、「評価」をつける授業のあり方をどう展開しうるのかということである。その現実的な課題は、今後、実践が積み重ねられていくなかから明らかになってくるはずである。本稿の段階では、そのことの予測も含みつつ、実際に教科書に取り上げられている読み物教材を紹介し、そこに含まれる問題点を指摘していきたい。

3. 「障害（者）」が登場する教材例

では、実際に「特別の教科 道徳」の教科書（小学校）に載っている読み物教材をいくつか紹介したい。全文を引用することはせず、その概要のみ示す。教科書は8社から出版されており、これから紹介する教材は複数の教科書に掲載されているものもある。障害者が登場する教材は4年生以降

に増えてくる。なお、各教材については、とくにどの出版社のものであるかは明示しない。ただし、対象学年とその教材が扱う価値（内容項目）のみ（ ）内に記す。

A <パラリンピックにねがいをこめて>（3年、公平、公正、社会正義）
チェアスキーのパラリンピック選手、大日方邦子さんは交通事故で右足切断。1994年から5大会連続出場し、計10個のメダルとる。パラリンピックに注目が集まり障害者を知る人たちが増え、バリアフリーも進んできた。自分が活躍すればもっとバリアフリーは進む。がんばろうと思う。だから、各地の講演やイベントにも参加。「障害のある人のことを知ってもらえれば、もっとみんなが住みやすい社会になる。」

B <ぼくのちかい>（4年、親切、思いやり）
少し足が不自由な「ぼく」がリハビリを受けに医療センターに行くと、目の前で男の子が転んだ。その子（たかし君）は両足が不自由でなかなか立ち上がれない。いままでぼくは友だちから助けをもらうことばかりで人に親切にしてあげた経験がない。勇気を出して声をかけ「ありがとう」と言われる。うれしかった。ぼくは初めて何かをやってあげる立場になった。治療の先生も足が不自由だった。不自由でもお医者さんとして優しく診察してくれる先生。たかし君や先生に出会い、自分にもできることがたくさんあるに違いない、と思う。親切にしてあげることのすがるすがしさを知る。

C <ノンステップバスでのできごと>（5年、親切、思いやり）
和也がバスに乗っていたら、途中の停留所で車いすに乗っている人が待っていた。運転手が「しばらく停車します。ご協力をお願いします。」とアナウンス。スロープ板を準備。和也は祖母が停留所に迎えに来ることになっているので気が気でない。近くにいた高校生3人組から「迷惑だよ」と声が聞こえた。和也は心の中でうなずく。運転手が車いすを押しながら入ってくる。近くの

おじさんが手伝った。車いすの人「どうもすみません。ありがとうございます。」おじさん「謝ることなんてありませんよ。バスに乗るのは当たり前ですから。どちらまで行かれますか。」「二つ先の停留所まで。本を買いに行くんです。」運転手「ご協力ありがとうございます。」和也は心の中とはいえ、うなずいてしまった自分の姿を誰かに見られたのではないかと思い、周りを見回す。

D <車いすでの経験から> (6年, 親切, 思いやり)

「ぼく」が困っているおばあさんの荷物を持ってあげるように手助けができるようになったのは、足を骨折して車いすに乗った経験があるからだ。入院していたが外出許可が出て、久しぶりに家に帰ろうとした。母「車いすで電車に乗れるのかしら」と困った顔。ぼく「駅まで行ってだめだったらあきらめればいい」。母に頼みながら涙が出そうになる。駅までタクシー。運転手さんが顔を真っ赤にしてぼくを座席に乗せてくれた。ぼくは何度もお礼を言った。改札口で「車いすなんですけど電車に乗れますか」、駅員「大丈夫ですよ」「乗換駅には連絡しておきます」、母「ご迷惑をおかけします」、駅員「遠慮はいりません、仕事ですから」。2時間もかかって自宅最寄りの駅に。あたりはもう暗くなっていた。ぼくは自分を助けてくれた人たち一人一人の顔を思い浮かべていた。

E <人生を変えるのは自分> (6年, 希望と勇気, 努力と強い意志)

秦由加子さんは骨肉腫で右足切断。義足。パラトライアスロンに出場。スポーツクラブのみんなは明るく前向き。「自分から変わろうとしなければ、何も始まらない」。仕事の後もトレーニング。早朝はつらい時もあるが、自分を支えてくれている人のことを考えると泣き言は言っていられない。国際パラトライアスロンで連覇(2014・15年)。東京パラリンピックに向けて毎日トレーニングにはげんでいる。

4. 障害者像の特徴

「障害（者）」が登場する教材は、もちろんもっと多いのだが、取り上げたわずか5例をみるだけでも、道徳の教材として「障害（者）」がどのように描かれているかがよくわかる。具体的な内容としては、パラリンピックをはじめとした障害者スポーツを取り上げたもの、そして、車いすでの公共交通機関による移動に関するものが目立つ。基本的には、身体障害などの「わかりやすい」障害が取り上げられており、たとえば知的障害は扱われない。

一読してすぐにわかることは、障害者はいつも困っていて、誰かに助けられる存在であるということ。そして、つねにお礼を言っている。また、「障害にもめげず」がんばる姿が描かれる。障害者は、障害ゆえに困った状況に陥っていることを自らの努力によって克服しようとしている。それを助け、励まし、応援する健常者、という構図である。多くの教材がどんな価値の学習として位置づけられているかをみればこのことはすぐにわかる。つまり、障害者問題は、多くの場合、「親切、思いやり」や「努力」という価値と結びつけられているのである。

なぜ障害者はこんなにも困らなくてはならないのか、なぜいつもお礼を言わされる立場に立たされているのか、なぜその状況を脱するよう自分で努力しなければならないのか。誰が困った状況をつくり出したのか、「障害」が何に由来しているのかについての問いがないために、「障害の社会モデル」の観点がまったく描かれていない。つまり、教科書に掲載された読み物をそのまま読み進めていっただけでは、障害に対する認識を誤ってしまう。いわば「読むだけで害のある」教材になってしまうのである。

5. 社会的観点の欠落

では、5つの教材それぞれからどんな社会的課題を引き出せばよいのか。

たとえば、Aの教材では、障害者の努力によってバリアフリーを推進していこうとしている。おそらく現実問題としては、（とくに有名人となった）障害者の存在が世間に知られていくことで、施設の改築等の施策も進むのだろう。しかし、障害者自身が苦勞して要求し、健常者の理解を得なければバリアフリーにならないような社会は、けっして称賛されるべきものではない。なぜバリアフリーになっていなかったのか、なぜその「バリア」に今まで気がつかなかったのかが議論されなくてはならない。障害者が世の中の人々にあまり「知られていない」のだとすれば、なぜ、そのような認識が成り立ってしまったのかが問われなければならない。Eの教材も同様であり、つねに「がんばる」ことで人々に認知される障害者の姿が描かれている。

BやDの教材は、障害者差別にあふれている。読むだけで子どもたちの中に差別心をめばえさせてしまう。Bは、「してあげる」側と「してもらおう」側の二項対立として障害者の生活が描かれている。つねに障害者は「弱い」立場に置かれ、何もできないと思わされている。しかし「がんばっている」障害者を知ることで勇気をもろうというストーリーである。Bの主人公は「自分にもできることが、ほくの周りにきっとたくさんあるにちがいないと思いました」と言うのであるが、これまでなぜ「できない」と思ってきたのか、思わされてきたのかを問う必要がある。あるいは、何かができなくてはならないと思ったのはなぜなのか。

Dの教材では、車いすでの移動を具体的に考えただけで涙を流す主人公が描かれている。今日において、車いすで電車に乗れないのではないかと心配する人がどれだけいるだろうか。いったいいつの時代の状況を描いているのか。しかし、これを子どもたちが読めば、どんなことが伝わるだろうか。車いすは電車やタクシーには乗れないのかもしれない、うまく乗れたとしてもそれは健常者の親切や思いやりによって成功したのであって、周

りの人たちには「迷惑」をかけているということが伝わるだろう。したがって、障害者はお礼を言わなくてはならない。しかも、駅員の「仕事ですから」という発言からは、障害者の当然の権利という考え方は出てこないだろう⁶⁾。さらには、自宅の最寄り駅まで「2時間も」かかった（通常どれくらいかは書かれていないが）ことに対する不利益にはまったく言及されていない。障害者に移動の制限を課しているこの社会の状況をもっと課題にしなくてはならない。

6. 差別を助長する教材

特定の者に対して、それ以外の者には課されない制限がかかる状況を差別と呼ぶのである。道徳の教科書に描かれている障害者の状況は、その差別自体を問題視することなく、むしろそれを前提として、個人の努力および周りの者たちからの親切・思いやりとそれに対する障害者から発せられるお礼によって解決していこうとするものである。これではまったく「解決」にはならず、かえって差別状態を温存することになってしまう。

障害者基本法および障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律によれば、障害者とは、身体障害、知的障害、精神障害その他の心身の機能の障害がある者であって「障害及び社会的障壁により継続的に日常生活又は社会生活に相当な制限を受ける状態にあるものをいう」と定義されている。また、社会的障壁とは「障害がある者にとって日常生活又は社会生活を営む上で障壁となるような社会における事物、制度、慣行、観念その他一切のものをいう」とされている。

教材では、まさにこのような制限された状況が描かれている。問題は、それに対してどのように対応していくかである。法律に従えば、障害となっている障壁を取り除くことが重要とされているが、教科書では、そのことは想定されていない。たとえば、電車に乗ろうとするときの物理的な

障壁の除去は考えられていないか、障害者自身が多くの人に訴えることによって実現されていくものとして描かれる。ここに挙げた5つの教材例からはすぐには読み取れないものの、制度や慣行についても同様である。また、障害（者）をどのような存在として考えるか。「してもらう」者、「できない」者として観念されていること自体が、生活する上でさまざまな制限が課される社会的障壁となっていくのである。しかし、その除去にはまったく考えが及んでいない。社会的障壁の除去を怠ることは障害者に対する権利侵害である（障害者基本法の第4条）のだが、教科書では、その障壁を障害者自身の努力によって乗り越えさせようとしている。

道徳の教科化の際の議論で出ていた「協働して社会を作っていく」という理念が、差別社会の解消とは逆方向に向かうもののだとすれば、それを止め、差別や偏見を解消すべき課題としていく社会の構築をめざすために、教科書の「教材化」が必要となる。

7. 教科書の「教材化」の必要性

教科書に取り上げられている読み物そのものは、以上のようにきわめて差別的な内容となっている。しかし、実際の授業では、それをどのような方向で「教材化」するかが問われる。結論を急げば、教材によって提示された状況を社会的観点から差別問題としてどう読み解いていくか、といった課題を中核に据えることが重要になるだろう。このような観点の活かし方は、直接的に障害（者）を扱っている読み物だけに限らず当てはめられるべきである。

たとえば、つぎの教材をどう読み解くか。

<およげないりすさん>（2年、公正、公平、社会正義）

あひる・白鳥・かめ・りすが友達関係として登場。池の中の島に遊びに行く。りすは泳げないから置いて行かれる。でも、島に行った

他の3匹は、遊んでいてもなんだか楽しくない。次の日、かめの背中にりすを乗せ、みんなで島に行く。

まずは、バリアフリーの問題としてこの状況を読み解くことは可能だろう。特定の者、ここでは泳げないりすが、他の者たちが享受している権利に制約を課せられている。また、子どもの権利条約には、子どもたちには遊びやレクリエーション的活動への権利があることが謳われている(第31条)。それに従えば、遊びに行けないりすはその権利が奪われた状態にいることになる。

このような方向でこの話を読んでいけば、当然、島に橋をかけたり、船で渡れるようにする、あるいは、島ではなくりすが行けるような別の場所にも公園をつくらねばならない、といったことがみえてくるはずである。このほうが、扱うべきとされている価値(公正、公平、社会正義)にかなった授業展開になるのではないか。これは、みんなで仲良くして、りすに対して「してあげる」ことでこの状況(りすが置いていかれてしまったこと)を解決しようとする事とは方向性が異なる。

このように、教科書自体が教材なのであるが、道徳の教科書を、もう一度「教材化」することが必要である。道徳の授業では、何を考え、何を議論していくのか。そのために、教科書の読み物をどのように「教材化」するのか、が問われている⁷⁾。

おわりに

少ない事例による検証ではあったが、道徳の教科書に描かれる障害(者)像は、きわめて偏見に満ちた、差別を助長する性質のものであることがわかった。

同時に、その描き方が現実とかなり乖離していることも指摘できた。すでに述べたように、車いすで公共交通機関に乗れないと考える人は、現在

においてはもうあまりないだろう。少なくともこのことに関しては、権利として保障されなくてはならないものとして多くの人は意識しているはずである。たとえば、Cの教材では、車いすの人に対しておじさんが「謝ることなんてありませんよ。バスに乗るのは当たり前ですから。」と発言している。この点からすれば、この教材には障害者の権利保障という観点が明確になっているのではないかと錯覚してしまう。

しかし、やはりこの教材も、無意識的にはあっても、差別社会の解消という方向には向かっていない。なぜなら、「当たり前ですから」という発言の後に「どちらまで行かれますか」と訊いているからである。そして「二つ先の停留所まで。本を買いに行くんです。」と答えさせている。健常者がバスに乗るときにわざわざ自分が降りる停留所を表明するだろうか。しかも、この教材では、本を買いに行くという自分の外出の目的まで発言させている。この点、Dの教材も同様である。駅員は「乗換駅には連絡しておきます」と発言している。確かに、現実には、このようなやり取りが行われている。つまり、車いすで移動している人たちは、ふと思い立って好きな駅や停留所で降りるということはできず、最初からどこで降りるのか、どこで乗り換えるのかを運転手や駅員に表明しておかなければ移動がスムーズにできないのである。これはかなりの制約である。したがって、差別状態である。

障害は、親切や思いやりの範疇で考えるのではなく、社会的課題として取り扱わなくてはならない。障害（者）とは、さまざまな社会的障壁によって生み出されたものである。このことを問わない「協働」はありえないだろう。

本稿では、障害（者）の観点から道徳の教科書の特徴をみた。同様に、たとえば、ジェンダー問題がどう扱われているのか、また、家庭や家族のあり方がどう描かれているのか。さらには戦争に関連した読み物も多く掲

載されている。はたして、戦争を道徳的にどう考えていこうとしているのか。そして、そもそも教科化の理由づけのひとつであった「いじめ問題」はどのように位置づけられているのか⁸⁾。このような観点から継続的に道徳の教科書を検証していく必要がある。2019年度からは中学校で「特別の教科 道徳」が始まる。中学校の教科書の検討もすぐに必要である。

注

- 1) 伊東良徳『教科書の中の男女差別』（明石書店、1991年）などを参照。
- 2) この時の学習指導要領は文部省（当時）の告示という形式をとった。このことをめぐり、学習指導要領には法的拘束力があるという主張がなされることになり、同時に学校での儀式における「君が代」の斉唱も推奨されたことから、役所の告示が「道徳」の内容を決定してよいのか、そして戦前への回帰を思わせる国家主義的色彩が学校教育において強くなるのではないかといった批判がなされた。宗像誠也『教育と教育政策』（岩波新書、1961年）などを参照。
- 3) 『教育改革国民会議報告—教育を変える17の提案—』（2000年）より。<http://www.kantei.go.jp/jp/kyouiku/houkoku/1222report.html>
- 4) 詳しくは、いくつかの拙稿を参照されたい。『「特別の教科 道徳」ってなんだ？』（宮澤弘道と共著、現代書館、2018年）、「国際理解教育にとっての『特別の教科 道徳』の危険性」（日本国際理解教育学会編『国際理解教育』Vol.22、2016年、明石書店、50-58頁）、「道徳の教科化がもたらすもの」（『季刊 福祉労働』148号、現代書館、2015年、33-43頁）など。
- 5) 選択した道徳的判断や行動が「適切」なものであったかどうかについては、後になってみなければわからない。しかも、適切だったかどうかのその判断も時とともに変化する。その時点では正しい判断だと思えたとしても、後になってみると、それが誤りであったということは多くの人が経験している。しかし、また状況が変化してくれば、やはり正しかったのだと思えたり、といったように確定しうるものではない。最初から「正しい」判断がありうると設定すること自体が非現実的であり、判断は各人の価値観に任されていることを前提として授業は展開されなくてはならない。
- 6) 障害者基本法によれば「全ての障害者が、障害者ではない者と等しく、基本的人権を享有する個人としてその尊厳が重んぜられ、その尊厳にふさわしい生活を保障される権利を有すること」（第3条）とされている。
- 7) 教材化と実際の授業展開については、拙著『「特別の教科 道徳」ってなんだ？』（前掲）を参照されたい。また、拙著「道徳の教科化と検定教科書を検討する」（『部落解放』756号、解放出版社2018年4月号、12-19頁）も参照。

- 8) いじめ問題を軸に道徳の教科書を検討したものとして、松下一世「『公正、公平、社会正義』にかかわる教科書検討—いじめ問題を軸に」（『部落解放』前掲、20-31頁）がある。