

教員養成にかかる人権感覚醸成のための カリキュラム構成について

山下 隆章
(学校教育講座)

760-8522 高松市幸町 1 - 1 香川大学教育学部

The Curriculum Constitution to acquire Human Rights Sense in the Teacher Training Stage

Takaaki Yamashita

Faculty of Education, Kagawa University, 1-1 Saiwai-cho, Takamatsu 760-8522

要 旨 学校教育における人権教育推進が求められている現在、教員養成系大学においては学際的な人権教育が必須である。そこで、教員としての資質を高めることを目的として、人権に関する「知的理解」と「人権感覚」の定着を目的とした参加体験型学習の導入及び「部落史」の見直しの成果をもとにした社会科学学習の流れの習得を期したカリキュラム構成を試行した。学生の感想には、その効果と有用性、人権尊重精神の高揚と指導力の向上が見られた。

キーワード 人権教育 参加体験型学習 人権感覚 部落史 教員養成

1 はじめに

「人権教育のための国連10年」(1995)を受けわが国では「国内行動計画」(1997)を策定し、人権教育を推進することとなった。また、人権擁護推進協議会答申(1999)を踏まえ「人権教育及び啓発の推進に関する法律」(2000)が制定され、「国内行動計画」をより充実させ人権教育を総合的・計画的に推進することを目的として、「人権教育・啓発に関する基本計画」¹⁾(2002)が閣議決定された。計画には、「学校、地域、家庭、職域その他の様々な場を通じて」、「多様な機会」に「効果的な手法」を用いて人権教育を行うこととされ、高等教育では「大学等の主体的判断により、法学教育など様々な分

野において、人権教育に関する取組に一層配慮がなされるよう促していく」とある。

人権教育は学際的に行われるべきものとされるが、大学教育においては人権を問題としてとらえることに異論はなくとも、「発達した学問体系としての確信が持てない」ことへの疑心や、革新的なコースであるがゆえ「資金的配当への困難さ」のため「アカデミックなコースにおける適切な出発点」が問われてきた²⁾。ジェンダー、同和問題、障害者など個別の人権課題に関する教育は確立していても、人権教育として総合化されていない現状が今もあるのではないだろうか。

これに対し、初等・中等教育においては、総合的な学習の時間の創設も相俟って、人権を

テーマとした学習を推進している例も多く、またその内容も多岐に亘るようになっている。「人権教育・啓発に関する基本計画」では、「人権にかかわりの深い特定の職業に従事する者に対する研修等の取組が不可欠」であるとされ、特に、教職員に関しては、「養成、採用、研修を通じて学校教育の担い手である教職員の資質向上を図り、人権尊重の理念について十分な認識を持ち、子どもへの愛情や教育への使命感、教科等の実践的な指導力を持った人材を確保していく。その際、教職員自身が様々な体験を通じて視野を広げるような機会の充実を図っていく」ともされている。これに沿えば、教員養成系大学においては、人権を「教職実践の根本的構成原理」としてとらえ、これから教師になる者には全て「人権の教育者および擁護者として自覚」³⁾させるための教師教育プログラムを準備しなければならない。このプログラムに関して、「人権教育の指導方法等の在り方について(第1次とりまとめ)」⁴⁾(2004)では、学校教育において「知的理解」と「人権感覚」に関する指導が重要とされ、「知的理解」と「人権感覚」を柱として学習が構成される必要がある。

そこで、担当授業の「授業実践論」においても、人権感覚醸成をめざしたカリキュラム構成を行い、学生の意識の高揚を図ることとした。

2 学校における人権教育の状況と課題

(1) 参加体験型人権学習の展開

市民性教育の目的は、ナンシー・フラワーズらによれば「Protect, Reconstruct, Inform, Mobilize, Empower」とされ、これらは人権教育の目標に通底するものととらえられている⁵⁾。従来、人権学習は講義型の学習方法が主であったが、行動する力を身に付けるための学習方法として、1990年代以降、参加体験型学習が提唱されてきた。わが国でもラルフ・ペットマン『人権のための教育』⁶⁾、スーザン・ファウンテン『わたしの権利みんなの権利』⁷⁾などが訳され活用が試みられてきた。国際理解教育センター(ERIC・角田尚子代表)は5年間の参加体験型学習指導者研修の成果を「人権教育

ファシリテーターハンドブック」⁸⁾に著し、また、人権教育啓発推進センターもガイドブック⁹⁾を発行するなど、主として社会教育においてその活用が図られてきた。

学校教育においては、大阪府同和教育研究協議会『わたし 出会い 発見』¹⁰⁾の発刊の影響は大きいものであった。本書は、同和教育実践の課題を明らかにした上で、参加体験型人権学習の必要性を訴えたものである。掲載のプログラムや教材は実践を踏まえ身近なものにアレンジされており、多くの学校で活用されてきたところである。

以降、多くの自治体や関係諸機関で、参加体験型人権学習の基本的手法や指導事例を掲載した指導資料が発行されているところである¹¹⁾。

(2) 香川における参加型人権学習の動向

このような動きのなか、香川県教育委員会では、1994年度より社会教育指導者養成研修に参加体験型学習を導入している¹²⁾。学校教育では、1998年度に参加体験型学習による教員研修会が開かれたことが初発である。2003年3月

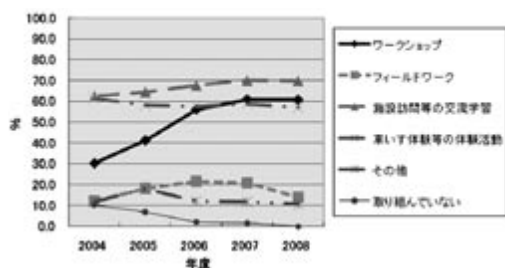


図1 参加体験型学習状況（小学校）

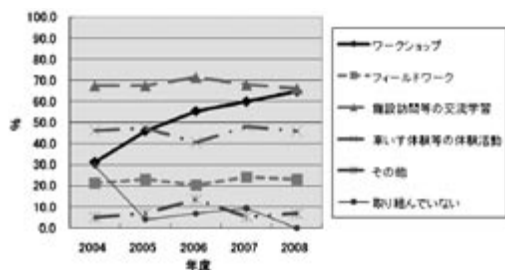


図2 参加体験型学習状況（中学校）

人権・同和教育主任研修会資料「人権・同和教育推進状況調査」(香川県教育委員会)各年次より作成。

26日策定の「香川県人権教育基本方針」では、「意欲・態度」「知識・理解」「意識（感覚）」を人権尊重精神育成の三本柱として推進することとされた。翌年3月、『同和教育教職員ハンドブック』を全面改訂した『人権・同和教育教職員ハンドブック』が出され、「香川県人権教育基本方針」の趣旨を明確にしたうえで、意欲・態度育成の有効な学習活動として参加体験型学習が提唱されている¹³⁾。その後、2005年度からは、従来の研修とは別にファシリテーター養成のための講座が開催され、受講者の在任校での実践事例をもとに、「参加体験型学習指導資料」（4編、2006～2009）が発行された¹⁴⁾。

このような動きにともない、学校での学習方法も大きく変化するようになった。図1・2は香川県内公立小中学校における参加体験型学習の実施状況である。従来から「施設訪問等の交流学习」「車いす体験等の体験活動」は、小中学校とも実践している学校が多く見られたが、先述の教育動向のなかで、「ワークショップ」は、2004年度から2008年度の5年間で30ポイント以上の上昇が見られ、数的にも倍増している

ことがわかる。そして、参加体験型学習未実施の学校は、2008年度には皆無となっており、その学習の効用が認知されたとも考えられる。

ただし、同時に実践上の懸念も生じている。ワークショップは、ゲーム感覚で行うアクティビティも多いので比較的取り組みやすく、意見交換も活発である。また、疑似体験などともない感覚的に理解できることから有効な体験的学習の一つである。そして、「ふりかえり」や「共有」によって「自己覚知→自己開示→自己理解・他者理解→受容」と整理されながら学習が進められ、その進行役となるファシリテーターは「教育的意図」ではなく「教育的意思」を持って学習者と向かい合うことが大切とされる¹⁵⁾。ところが、学校では「子どもたちの話し合いが活発だった」「よく子どもが動いていた」などと、本来の目的とはかけ離れたところで授業検討が進められていることも往々にして見かけられることがある。

（3）学校で取り組まれている人権課題

香川県内の小中学校で学習されている人権課題の状況について、図3～6により確認した

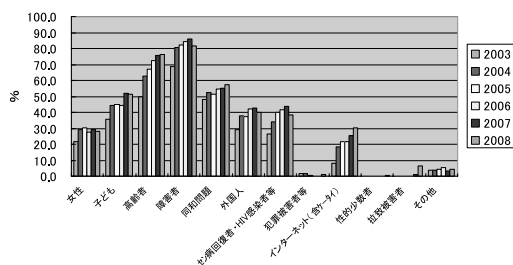


図3 取り組んだ人権課題（小学校・学習）

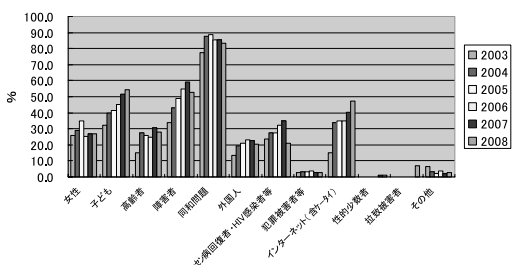


図5 取り組んだ人権課題（小学校・教員研修）

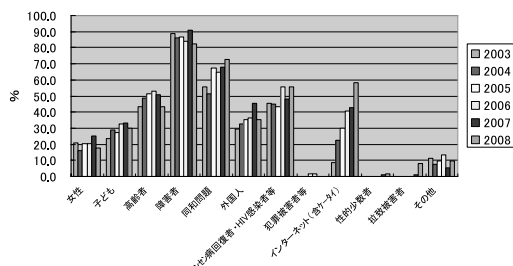


図4 取り組んだ人権課題（中学校・学習）
前掲「人権・同和教育推進状況調査」より作成。

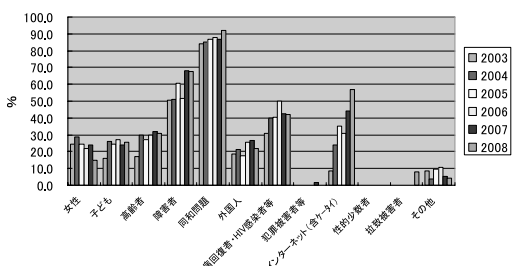


図6 取り組んだ人権課題（中学校・教員研修）
前掲「人権・同和教育推進状況調査」より作成。

い。

年を追って多く取り組まれるようになった課題は、「インターネットによる人権侵害」であり、特に中学校が著しい。中学生の携帯電話所持の常態化と、ともに広がるプロフ・学校裏サイトの課題から情報モラルに関する学習が喫緊の課題としてとらえられていることを表している。多く取り組まれている課題は、小中学校とも「障害者」である。次いで、小学校では「高齢者」、中学校では「同和問題」の割合が高い。そして、小学校は「子ども」「同和問題」、中学校は「高齢者」「ハンセン病・HIV感染者等」となっている。各学校により取り組む課題はそれぞれであろうが、全体的な傾向から考えれば、身近な課題から社会的課題へと連接させているように読み取ることができる。

では、教員研修はどうであろうか。

図5・6を見ると、小中学校とも「同和問題」が群を抜いて高い。「インターネットによる人権侵害」は時宜に応じた研修といえるが、前掲の学校で取り組んだ人権課題と比較すると、若干の疑問が生じる。

小学校を例にとって見る。「障害者」に関する学習は70～90%の学校で取り組まれていたのに対し、研修は30～60%でしか実施されていない。「高齢者」に関する課題では、60～80%に対して10～30%と、さらに大きな開きが見られる。教員自身が研修をせずに授業に臨んでいるともいえるが、学年団・学級担任として授業研究は行ったが学校全体としての研修はしていないため、結果に表れず、このようにポイントの開きが出たと推察される。ただし、仮にそうであったとしても、学校として情報が共有されておらず、自らが担当学年として指導にあたるとき、従前の指導を踏襲してしまいがちになり、新知見を加えた工夫改善が難しいことが想起できるのである。

（4）歴史を中心とした同和問題学習

歴史を中心とした同和問題学習については、差別的固定観念や偏見、被差別民の低位性を強調してきた学習から、「部落史」の新しい研究成果を生かした学習に再構築することが提言

され¹⁶⁾、「武士への不満をそらす」ため「さらに低い身分」を置いたとする「いわゆる権力創出の」近世政治起源説にもとづいた記述が、小中学校の教科書に載せられなくなった（小学校2000年度、中学校2001年度～）。また、「部落史」は、豊かな経済性を明らかにするとともに、社会を担う重要な存在として位置づける研究が深化した。教育部門では、1991年度に奈良県教育委員会が「部落史の見直し」を提起し授業を行ったことが全国の先駆けである¹⁷⁾。その後、1997年度に実践された香川県の事例が紹介され、福岡市同和教育研究会や高知県教育センターなども授業案を提示した¹⁸⁾。香川県教育委員会でも、基本的な考え方を『人権・同和教育教職員ハンドブック』に示している。

このような歴史学研究成果や教育への提言を受け入れず、未だに旧来の指導理念を踏襲している事例も見受けることがある。研修の機会がない場合もあったが、「説明しやすいから」などと事実を歪めた指導を肯定する発言を聞くこともあった。「新しい視点で授業改善を行いたい」と筆者に助言を求めた小学校では、その折に体系立った授業案が成立したが、数年後に転任してきた教師は以前の形態で授業を行っていた。先述した全体への拡がりへの課題、そして学校の指導方針としての継続性の課題が浮き彫りとなっているのである。

3 教員養成段階での人権教育授業試案

人権教育は推進されてはいるが、さまざまな課題を内包した学校現場に、学生は間もなく身を置くようになる。参加体験型学習のねらいや手法を理解しないまま、また様々な人権課題に関する研修が自助努力のみに任された状態で子どもたちの前に立ったときにどのような働きかけができるのであろうか。特に経験の浅いうちは学びの意欲も高いが、自己研鑽の時間と機会が十分確保できず差し迫った状態になれば、即物的な、つまり目先の指導技術にばかり関心が向けられがちになり、小手先の指導に終始する恐れが広がってくる。学生のうちに、人権につ

いての確かな「理解」と「感覚」、そして参加体験型学習のスキル、ファシリテーターとしての素養を体得しておく必要がある。

そこで、「授業実践論」を担当するにあたり、教員志望学生を対象に人権教育を構成し実践することとした。

本授業は、3年生を受講対象とする教育学部選択科目である。2009年度は28名(3年生7名、4年生20名、大学院生1名)が受講した。

授業概要及び授業の目的・達成目標は次のとおりである。

○授業の概要

児童生徒の人格形成に関して、教師の人権感覚は欠くべからざるものである。また、総合的な学習の時間等においても「人権」を主題とした学習が多く为学校で行われ、児童生徒の人権尊重意識の高揚に努めているところである。そこで、本授業では、「人権」及び「人権課題」を科学的にとらえるとともに、授業における留意点、人権学習のあり方等について探り、深めていきたい。

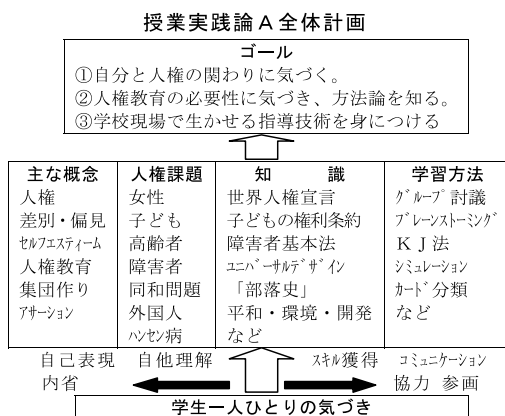
○授業の目的・達成目標

- ・学校における「人権」の意義と児童生徒への接し方について考えを深めることができる。
- ・人権学習の理論と実際について理解し、基礎的な技能を身につける。

全体計画は、佐賀大学で参加体験型人権学習を構成・実践している松下一世の学習モデル¹⁹⁾を参考にした。先述の課題を考慮して「部落史」を加え、採り上げる人権課題は「香川県人権教育・啓発基本計画」(2004年1月)をもとに設定した。また、教員養成を意図して、教壇に立ったときに活用できるよう、下の5つの単元に構成した。

- (0) オリエンテーション (第1時)
- (1) 「人権」とは何か (第2～3時)
- (2) 様々な人権課題 (第4～7時)
- (3) 社会科における同和問題学習 (第8～10時)
- (4) 学校における人権教育 (第11～12時)
- (5) 人権学習を作る (第13～14時)

具体的な授業計画は次頁のとおりである。



(1)、(2)では「人権」、人権課題という基本概念を身につけ、人権教育の必要性を認識させることを目的とした。学習の流れは、人権全般から個人人権課題へと焦点化し、また個人人権課題から人権全般へと一般化できるよう配慮した。人権課題は「女性」「子ども」「高齢者」「障害者」「同和問題」「外国人」「ハンセン病患者・元患者」を採り上げ、ここまでの学びを単なる授業の感想ではなく、個人人権課題または人権教育など、個人的に関心の高い事項をテーマにしてレポート提出をさせた。

(3)～(5)では、学校教育現場での実践につなぐとともに、自らの行動化を図る意欲・態度を育てることを意図した。特に(3)は、受講生が、小中学校時代に先述した「いわゆる権力創出の」近世政治起源説にもとづき「差別」と「貧困」の悲惨史観による学習を受けた世代である²⁰⁾。教員をめざす彼らが児童・生徒時代の学びをもとにして授業に臨んだとき、「『常識』として固まっている差別的固定観念や偏見、低位性ばかりを強調してきた過去の『部落問題学習』の残滓を、うち破っていくことは不可能²¹⁾」であるばかりか、教育内容に関する「負の連鎖」を断ち切ることができない。そのため、本単元を設定した。

(4)では、人権教育は教育活動全体で行われることを意識させるため、「常時指導」の在り方と仲間づくりの要点を学習の中心にした。また、教師の対応が子どもの成長に大きく関わることも認識させるよう配慮した。

「授業実践論A」授業構成

単元	キーワード	指 導 内 容	
		おもなアクティビティ・資料等	ね ら い
(0) OR	(第1時)	・シラバス ・ジャンケンゲーム	・授業のねらいを明確にする ・固定観念にとらわれた自分に気づく
(1) 「人権」とは何か	(第2時) ・人権 ・人権を侵害するもの	・フルーツバスケット ・仲間さがし・仲間こわし ・多数派少数派ゲーム ・権利の熱気球 ・谷川俊太郎の世界人権宣言	・自己をふりかえるとともに異なる考え方があることに気づく ・疑似体験した感情と同じような感覚が身近なところや社会で起っていないか考える ・権利について考え、異なる考えを受容する ・人権はほしいものではなく必要なものであることに気づく
	(第3時) ・人権教育	・握手と紙で自己紹介 ・まちをみる ・宇宙人がやってきた ・人権教育の4つの側面	・周囲の様々な思いに気づく ・課題を明確にすることの重要性を理解する ・一面的、固定的な見方の間違いに気づく ・人権教育の目的と人権課題を知る
(2) 様々な人権課題	(第4時) ・女性 ・子ども	・こんな人をさがそう ・色、いろいろ ・さまざまな性と生 ・パパ、どうしてママをぶつの？ ・子どもの権利条約	・積極的に関わることが他者理解につながることに気づく ・その人らしさを尊重することが大切なことを理解する ・DVも児童虐待であることに気づく ・子どもには「生存」「発達」「保護」「参加」の権利があることを理解する
	(第5時) ・障害者 ・高齢者 ・ユニバーサルデザイン	・聴くことからはじめよう ・目かくし散歩・高齢者体験 ・あなたはどっち	・傾聴はコミュニケーションの重要な要素であることに気づく ・疑似体験を通して、相手の立場を理解しよりよい関わり方を考える ・ユニバーサルデザインの意義を知る
	(第6時) ・外国人 ・ハンセン病患者・元患者等	・あいさつをつくろう ・ちがいのちがいの(外国人) ・本当に知っている？ハンセン病	・異文化と適応する方策を考える ・「違い」と「間違い」を見極める大切さに気づく ・ハンセン病に対する理解を深める
	(第7時) ・同和問題 ・結婚差別	・4つのわたしひとつのうそ ・同対審答申、地対協答申 ・結婚差別プラスの力 ・シンデレラの一生	・「予断」「偏見」「差別」の意味を知る ・同和問題に対する理解を深める ・差別解消にはプラス要因(味方)を増やすことの大切さを知る ・人生に一番大切なものは何かを考える
(3) 社会科における同和問題学習	(第8時) ・教科書記述	・社会科教科書編年比較表	・教科書記述の変化から「部落史」の認識の変化の理由を考える
	(第9時) ・「部落史」	・「部落史」研究の整理 ・高松藩身分関係史料	・研究史の整理から「いわゆる権力創出の」近世政治起源説から転換していることを知る
	(第10時) ・授業構成 ・人権総合学習	・中学校社会科(歴史的分野)学習指導案	・学習指導案を比較し、基本的認識のちがいを確認する
(4) 学校における人権教育	(第11時) ・対立 ・いじめ ・知的理解・人権感覚	・4つの部屋 ・いじめの関係図	・対立の解決には創造性が求められることを知る ・問題解決には中立は存在しないことを知る
	(第12時) ・セルフエスティーム ・アサーション ・常時指導 ・学級目標づくり	・気持ちに耳を傾けよう ・アサーティブトレーニング ・常時指導 ・クラス目標づくり	・多様な感情を持って生活していることを知り、アサーティブな表現方法を身につける ・学校での日常的な配慮事項を知る ・参加体験型の学級経営を知る
(5) 人権学習を作る	(第13時) ・平和・環境・開発	・エビ・バナナから見えるもの ・ODA民間モニターDVD(バングラデシュ)	・「平和」「環境」「開発」という世界的視野から人権を考える ・自ら学習課題を設定できる
	(第14時) ・参画 ・ファシリテーター	・計画の樹	・ビジョンを持って行動することの大切さと計画立案の重要性を知る ・授業全体の内容をまとめ、確認する

(5)では、世界的視野で人権を見つめさせるとともに、行動は身近な一歩が必要であることを意識できるようにした。

後半のレポートも前半と同様に個人の意識の高い事項をテーマとしたが、指導内容から実践的な内容が書かれることを期待した。また、自己の行動をふまえた提言を述べることとして「人権尊重社会のためにこれから自分ができること」をテーマに最終レポートを提出させた。

1時間の構成は、アイスブレーキング（心ほぐし）→ワークショップ（体験→ふりかえり→共有）→全体の共有が基本である。アクティビティは学校現場で活用できるものもありこみ、活動重視の観点から授業の要点はパワーポイントにまとめ、授業の終わりに配布した。アイスブレーキングについては、下表のように、自己内省から他者理解、そして提案型へと発展していくように留意した。

時	アイスブレーキング	ねらい		
1	ジャンケンゲーム	自		
2	フルーツバスケット	自	他	
	仲間さがし・仲間こわし	自	他	
	パスディラインアップ		他	
3	リラックスネーム	自		
4	握手と紙で自己紹介	自	他	
	こんな人をさがそう	自	他	
5	聴くことからはじめよう		他	
6	あいさつをつくろう	自	他	提
7	4つのわたしひとつのうそ	自	他	
11	4つの部屋	自	他	提
12	気持ちに耳を傾けよう		他	提

自：自己内省 他：他者理解 提：提言（参加・協力）

また、受講生には、「受講生の仲間づくり」を、最低でも名前を知り合うことができることを別に目的として設けていると、オリエンテーション時に伝えた。

以下、各時間の流れと学びをふりかえってみたい。

4 授業内容及び学生の学び

授業の流れが明確になるよう一人の女子学生

の授業直後の感想（原文）を掲載し、おもな活動と感想をコメントとして紹介する。

この学生は、県外の短期大学から編入してきた。香川に親類など所縁はなく、所属研究室の学生も受講していないことから他の受講生とも面識がない。人間関係構築が喫緊の課題であるなかでの心情変化がうかがわれるものとして取り上げた。

(0) オリエンテーション

「アクティビティ」「アイスブレーキング」という用語をはじめて聞きました。今日の導入はとても楽しくて9月の実習にぜひ使っていきたいと思います。「話したくなるピンマイク」はなるほどなあ…。こういうネタだと子どもたちも話しやすくなって素敵な言葉かけだなと思いました。私は4月に入学してきたばかりの編入生です。この授業ではまわりは誰も知らない人達ばかりなので楽しく友達の輪を広めていきたいと思います。この授業の目標は先生から教師のネタを盗むこと、自分の考えをきちんとまわりに伝えられるように頑張りたいです。半年間よろしく願いいたします。

オリエンテーションでもあり、授業の雰囲気伝えるため、アクティビティを一つ行った。「勝ち」「あいこ」「負け（後出し）」の順にジャンケンゲームをしたところ、他の学生の感想には「笑顔」という言葉が多く書かれ、人間関係を築くための必要条件であることを体感しているようである。勝つことを強いている自己をふりかえっている学生がいれば、最後まで勝てなかった学生は、「一番多くの人と出会えた人」とかけられた言葉に、恥ずかしい思いから「救われた」と感じていた。

彼女は、話しやすい雰囲気づくりのためのスキルに関心を持ち、仲間づくり、話し合いの手法習得を目標の一つに置いた。また、「自分の考えをきちんと伝える」こともあげているが、内容面であるか態度形成の面であるかの判別はつかない。

(1)「人権」とは何か

「人権」とはもっと堅苦しいものだと思っていました。しかし今普通に過ごしていること一つ一つが人権に含まれているんだなあと思いました。また色んなゲームを通してかなりの人とも言葉を交わし、笑って過ごせるような授業になってきました。そんな笑って過ごせることは、認め、認められる権利に入っていることにも気づきました。「人権」って考えれば考えるほど深いな～と感じることができました。先生は旅行の人権についてどう考えられますか。私は、旅行は大好きだなあと思います。

「フルーツバスケット」では、鬼がいないことでゆっくりと移動できることに安堵感を感じる学生がいた。「仲間さがし・仲間こわし」では、声を発しなければ相手に自分の意志が伝わらないこと、「バースディラインアップ」では様々な意思表示の方法があることにも気づいていった。

「多数派・少数派ゲーム」は、一人だけ異なる行動をさせることによる孤立感を疑似体験させるアクティビティである。体感することの重要性を殆どの学生が述べていた。多数派にすることで「安心感」を感じた学生が多いなかで「心苦しさ」を感じた学生もいた。授業で用いる際、そのタイミングや人選などの難しさを考えてもいた。

「権利の熱気球」では、多様な価値観があることに気づいていた。また、過去に経験した学生は、下宿暮らしを通して価値観が変容してきたことを振り返っていた。

最近、導入のおかげでみんなの顔をなんとなく覚えられるようになってきました。今日も5人の人と自己紹介をし、紙切れ1枚ではとても伝わらない、何だか伝えたいし、聞きたいし、というような雰囲気になりました。とても楽しかったです。また、「人間」について考えたとき、予想もしなかったことが他の人の頭から出てきて「な

るほどな。」と思うことがたくさんあります。これからも他の人の意見を大切に、授業を受けていこうと思います。

4つのネタをもとにして自己紹介させた。話が深まるのかどうか疑心暗鬼の学生もいたが、話す内容がはっきりしており、さらに知りたいと思い話が弾んだ学生が多かった。また、笑顔で聴くことの重要性に気づいた学生もいた。

町の切実な問題を考える「まちをみる」、初めて地球にきた宇宙人に人間とは何かを説明する「宇宙人がやってきた」のアクティビティでは、異なった見方があることに気づくとともに、課題を明確にする必要性を感じていた。「人間」は多様であるため定義することが難しく、自分のものさしで測ることの間違いを感じ、気づき、「人権」を考える前に「人間」の本質を問う必要性があるとの感想もあった。



(2) 様々な人権課題

班によって男女の性質の分け方が違いました。あきらかに推定だろうという答えから確かななあと事実に思うことまで色々ありました。また、導入のゲームでは、なかなかあてはまる人がいなくて苦戦しましたが、聞かれる所はすべて同じで驚きました。「話を聞くほうが好き」というイメージを持たれているんだなあと感じました。

「こんな人をさがそう」は、女性に関する課題を考えさせる導入として行った。第一印象がそ

の人の人格まで想像させてしまうことを気づかせたかったが、あまり感想には表れなかった。

女性に関する課題では、まず自分が持っていたランドセルの色を塗り絵させたものを分類させたところ、見事に黒と赤と、性別ではっきりと分かれた。そして、「男性は～」「女性は～」と付箋紙に書かせ、「ジェンダー」「セックス」、「推定」「事実」の二次元軸で分類させた。「男性よりも女性の方が分類が難しい」、「女性のイメージが男性と女性では異なる」、「多くが推定の領域でイメージされている」など様々な感想があった。

子どもに関する課題では、子どもの権利条約を「生存」「保護」「発達」「参加」に分類させた。多くが「保護」に分類され、保護する対象としての子どもという印象が学生には強かった。

「守る」という視線が「参加」を軽視することにつながると考えた学生もいた。

杖をつき、介護してもらいました。いつもは気づかない小さな段差にもよくつまづき、学校はバリアフリーではないなあと感じました。相手を信頼していないと肩を預けることができないなあと思いました。黄色いボツボツに自転車を止めている所をよく見ます。一人一人の気づきでもっといい社会になるのではないかなあと、私自身もっとまわりに目を向けていこうと思いました。

導入で、傾聴の重要性を感じさせた。聞いているようでも、聞いていないことが分かり、話しづらい様子を感じ取っていた（別の授業でこのアクティビティを行ったとき、学生が本気になって怒ったことがあった）。

アイマスクや高齢者体験器具を使用し、障害者・高齢者に関する体験活動を行った。少々の段差にも不安を感じながらも介助の手のぬくもりや声かけに安心感を抱いていた学生が多かった。また、器具を装着しての動きにくさや視界の悪さを体験し、祖父母を労わる気持ちが高まった学生もいた。

その後で、高齢者に関して「あなたはどっち」のアクティビティを行った。延命措置、運

転免許の返納など、体験前的高齢者に対して抱いていた考えをふりかえり、判断に悩む学生もいた。

最後に、ユニバーサルデザインの原則とおもな製品、JR高松駅の施設の紹介をした。授業後、個人で実際に駅舎を探索した学生もあり、多くの発見をしたことが伝えられた。

今日は「世界がもし一つの村だったら」のようなみんなで共同生活をしようというテーマで話し合いました。私の班では、衣食住を大きく考え、みんなで深くまで色々なことを話し合いました。今は、日本でぬくぬくと暮らしているけれど、もしいつか急にこの生活が終わり、色々な国の人と住まなければならなくなったとき、言葉も伝わらなければジェスチャーもあいまい…。目と目のアイコンタクトか相手を思う気持ちで何とか伝えていくしかないのだなあと思いました。

課題で出した子どもの塗り絵から、まず「はだ色」の概念を問い、人はそれぞれであることを知らせた上で、「あいさつをつくろう」のアクティビティを行った。異なる挨拶文化が混在するなかで異文化理解を促し、共存への提言を求めたところ、新たなルールづくりを考える学生も出てきた。外国人に関する「ちがいのちがい」で、認められる「ちがい」と「間違い」を明確にさせ、ハンセン病に関する課題では〇×クイズを行い、理解を深めるよう心がけた。

学生は、「郷に入れば郷に従え」的な考えや、自己の「ものさし」で物事を判断することが多いことに気づいていった。

人それぞれで色々な考え方があると思いました。また、結婚にしても私の郷里はとくに厳しく、酒の相手ができないといけないう、嫁入り道具が必要、マナーがはんばでないなど数々の伝統的なルールがあります。愛の力があれば、気にしなくても何かなるということも言えますがどうにもならない問題もあるようです。今もまだ色々な差

別が消えきれいていません。私たちはいちはやくそんな問題で苦しんでいる人に目を向けていかなければならないと思います。

予断について考えさせるため、「4つのわたしひとつのうそ」のアクティビティを導入で行った。印象だけで個人を判断する自己を内省している学生の感想もあった。

その後、同和对策審議会答申（1965）、地域改善対策協議会意見具申（1996）をもとに同和問題に関する課題を説明し、様々な課題を横断する人権問題として結婚差別をとらえ、「結婚差別プラスの力」のアクティビティを行った。できるだけプラス面を出させることを意図し、学生も結婚には関心が高く、討論を深めようとしていたが、改善の意欲はあっても生活経験に基づく提言を見出していくことは難しかった。

最後に、様々な人権課題のまとめとして、自己の将来を投影させるべく「シンデレラの一生」のアクティビティを行った。「子育て」「子の自立」「介護」「病氣」など、ライフサイクルで考えなければならない状態に思いを馳せていた学生も多かった。

（3）社会科における同和問題学習

導入での人物は誰でしょうクイズで、初めて「伝」がつくということを知りました。また、歴史が動いているのは本当であるということと、教科書を練りなおし、より分かりやすい表現に変えていることを知りました。私もこの単元を習ったときは、武士が悪い、かわいそうだと思っていました。しかし、最近の改訂された教科書と見比べると、より詳しく、身分はあるものの全体で支え合っていたということがよく伝わります。表現一つでこんなにも変わるのだなと、教科書の力を恐ろしいなと思いました。

この前の土日に生活科研究で和三盆工場の三谷製糖に行きました。その後の発表劇で写真にあった臼、牛、人間役で砂糖作りを再現しました。なので理解しやすかった

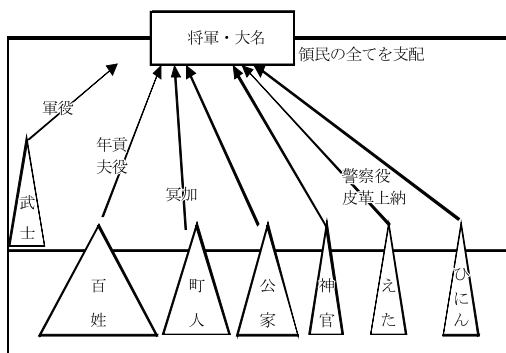
です。また、今日は歴史だらけでしたが、京都に旅行に行くようになってから、前よりかすんなり耳に入り興味も沸くようになってきました。先生が歴史人物について語られているとき、「そうそう」と同意する力はありませんでしたが、「そうなのか」と学ぶことはできました。知らないことをたくさん聞けてよかったです。

身分制度について考えて、一番驚いたことは、私はピラミッド型でこの単元を学び、「『えた』・『ひにん』の人々は何てかわいそうなんだろう」と思っていました。しかし、私が学んだ同時期の先生の指導案は進んでおり、教師の取り組みや積極性は特に大切なことなんだと感ずることができました。また教師が、自分が習ったことと同じことを指導するのではなく、「歴史は変わっているんだ」ということを常に頭に入れ、教師自身も環境によって、また常に学び、児童に向けて児童が自ら考えることのできるような授業作りを目指さなければなあと思いました。

本単元は、近世身分制のとりえ方、学習内容の変化を理解させることを目的に実施した。

まず、聖徳太子像や源頼朝像などに「伝」が付記されていることを説明し、歴史認識は大きく変わっていることを認識させた上で、小学校社会科教科書の近世身分制に関する記述（1999年度、2000年度、2002年度、2005年度）を比較させ、その理由を考えさせた。

次に、その答えとして「部落史」研究史の整理を行い、近世身分社会について、「区別」「社会的分業」「生産と労働」をキーワードとして解説した。また、県内の史料を用いて百姓の「差別意識」を読み取らせ、「差別」は人の心が生み出すものであることに気づかせていった。また、殆どの学生が近世身分制概念をピラミッド型で学習していたので、下図を用い制度的には身分間に上下がないことを視覚的に訴えたうえで、近世は「差別意識」が問題であり、その意識をもって「部落差別」が近代に始まること



山下隆章「江戸時代の身分制度」(香川県部落史をどう教える会編『私たちが創る部落史学習』, 2001, 86頁)より引用。

を説明した。

最後に、筆者が実践してきた中学校学習指導案(1983年度, 1988年度, 1997年度)を比較検討させた。1997年度の指導案は、「部落史」研究の流れを受け開発したものである。単に教科書記述だけではなく、教師がどう指導するか意図を明確にすること、情報収集を怠らず正しく理解していく姿勢を忘れないことなどを感じ取っていた。

(4) 学校における人権教育

担任も当事者になることを気づくことができませんでした。よく考えると確かにいじめられている子、いじめてしまう子を助け出そうとする行為は大人としての役割であり、当事者になるなあと理解することができました。また導入のゲームでコミュニケーションをとっていましたが、話が合うと簡単に移動することができますが、自分と違う意見を持っていると、どちらかが少し我慢というか一歩引かなければなりません。自己を形成していく子どもたちにとって、他人を思いやるとても大切なことであつたなあと思いました。

導入の「4つの部屋」では、1人から2人, 4人と人数を増やし、「そう思う」「どちらかといえばそう思う」「どちらかといえば思わない」「そう思わない」の判断をさせた。対立した意見には妥協することだけでなく、新しい考えを創

る必要性を感じた学生もいた。また、「納豆が好き」という発題には、客観的な討議であれば冷静にメリット・デメリットを話し合えるが、主観が入れば「これはどうにもならなかった」という感想もあり、妥協点の難しさを感じていた。



「いじめの関係図」では、ブレインストーミングにより「当事者」を洗い出した。最初は「加害者」「被害者」の関係に終始していたが、「傍観者」「支援者」のキーワードから、様々な人や機関が関係し、複雑に入り組んでいることが明らかになり、自分も「当事者」の一人となることを認識していた。

子どもの気持ちになって考える時間でした。同じイラストや同じ発問に対して答えを考えたはずなのに、班の中で意見が近かったり、逆だったり、全く同じ意見というのはなかなかありませんでした。だから、常に自分の意見は正しいという思い込みではなく、他の人の意見も聞きながら、同意したり否定しあいながらお互いに大きくなっていけばいいと思います。これからも人の意見を聞き入れられるようにしていきたいです。

子ども理解、関係づくりのため、「気持ちに耳を傾けよう」「どう感じて？」のアクティビティを行った。人によって感覚や感じ方が異なり、反応や行動のちがいで認められなかったり、排除されたりすることが起こることに気づかせ、自尊感情を高める必要性について説明し

た。教員として関わるうえで、アサーティブな表現が望ましいことを理解させるため様々な表現方法で場面指導させたところ、その表現の重要性は認識したものの一番難しいと感じた学生が多かった。

その後、人権尊重を視点においた常時指導の在り方、参加型人権学習を活用したクラス目標づくりの具体などを紹介した。提示した具体的事例を自分も遭遇するものにとらえて考えようとする姿勢も感想からうかがえた。

(5) 人権学習を作る

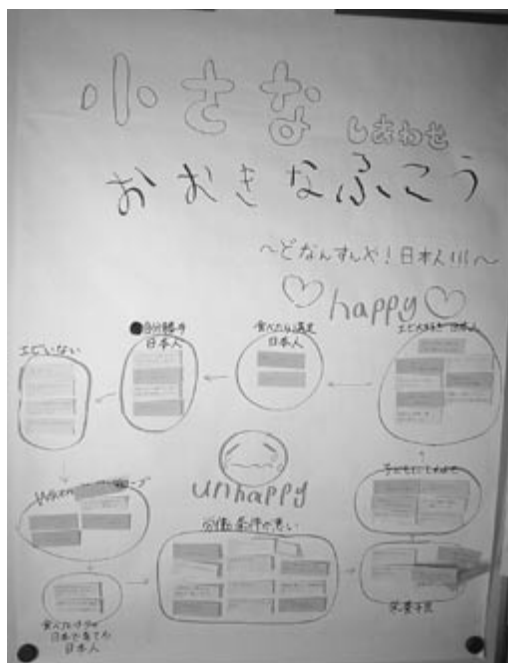
エビの話で、日本は自分たちのことばかりでひどいことをしているのだなあと思いましたが、先生が映っていたビデオを見て、バングラデシュに学校を作ったり、橋を作ったり日本も日本なりにできることをやっといこうとしているのだなあと感じました。日本に生れてよかったと思うか悪かったと思うか、自分がどの立場にいるのかをしっかり考えて、私なりにできることをやっといきたいと思います。子どもたちにも語りかけて考える力を養って欲しいなと思います。

「環境」「開発」「平和」なども人権という範疇で考えることができるよう、「ほくはエビ」のアクティビティを行った。その際、「一本のバナナから」を補助資料として用いた。私たちの生活は多くの人により支えられていること、経済の不均衡が人を苦しめていること、環境破壊など多角的に学生はとらえていた。

後半では、バングラデシュでの日本のODA活動を視聴させ、自分が授業を構成する際の観点を明確にさせた。最後にフォトランゲージを紹介したが、人権教育にも視聴覚教材が効果的であることもよく理解していた。

今日で最後の授業でした。これまで人権問題について色んな視野から物事を見てきましたが、色んな立場に立って物事を見れるようになった気がします。今日は多文化共存について話し合っていく中で、親、子ども、教師、地域と誰が何を思っ、どんな風に考えているのだろうか話し合いました。グループ活動は自分以外の別の意見が聞けるので、今までなかった気づきがたくさん出てくると思いました。半期という短い間でしたがありがとうございました。

最後の授業であり、行動することの重要性を考えさせるため、「計画の樹」を行った。「人権に関するプロジェクト」のテーマ設定にてこずっていたが、決定すると、あとはよく考えを広げられていた。一見すると人権に関係のないと思われることでも関わりがあること、人権を意識しないと問題を見逃してしまうこと、自分自身が人権尊重社会の主体者であること、行動



することは大切であるが難しく、その難しさをどう乗り越えていくかなど、感想からは人権教育の可能性と課題を認識できたと推察される。

以上が授業と学生の感想の概要である。

5 おわりに

「学生による授業評価」(5段階の尺度評価、回答数26名)は、「到達目標の達成度」4.35、「授業の満足度」4.65、「内容の具体性」4.69、「興味・関心の喚起」4.69であり、学生の意識としては充実した授業内容であったと感じている。また、人権は身近なものであること、堅苦しく考える必要のないことなど、重要なものであるがゆえにそのように考えていく姿勢が求められることにも気づいた学生が多かった。

本稿では、授業の構成を重視して構成したものである。レポートを含めた学生の感想については、今後詳細な分析を加え考察していきたい。

いじめ、校内暴力が教育的課題として取り沙汰されていること²²⁾からも明らかであるように、学校教育において、人権教育推進が喫緊の課題であることは言を待たない。また、学力向上という観点から志水宏吉も人権教育・同和教育を基盤にした学校経営が重要であることを述べている²³⁾。しかしながら、「人権教育の推進に関する取組状況の調査結果について」によれば、人権教育に関する全体計画、年間計画が策定されていない学校が3分の1にものぼっており²⁴⁾、学校にとって人権尊重が身近な存在として認識されることが早急に望まれる。

世界的には、国連人権理事会は、「人権教育のための世界プログラム」第2段階(2010年～2014年)として、高等教育と「あらゆるレベルにおける」教員、教育者、公務員、法執行官、軍関係者の人権研修に重点を置くこととして決議した²⁵⁾。

教員養成系大学は、学生に対し、人権教育のさらなる充実が求められているのである。

【註】

1) 法務省HP <http://www.moj.go.jp/JINKEN/>

JINKEN83/refer04.html

- 2) リタ・マラン「大学における人権教育」(G・J・アンドレオポーロス／R・P・クロード編著・黒沢惟昭監訳『世界の人権教育』, 明石書店, 1999年), p. 248。
- 3) ナンシー・フラワーズ／デイヴィッド・A・シャイマン「教師教育と人権のビジョン」(G・J・アンドレオポーロス／R・P・クロード前掲), pp. 209～210。
- 4) 人権教育の指導方法等に関する調査研究会議 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/024/report/04062501/002.htm
- 5) ナンシー・フラワーズ／デイヴィッド・A・シャイマン前掲, p. 223。
- 6) 福田弘／中川喜代子訳, 明石書店, 1987年。
- 7) 日本ユニセフ協会, 1993年。
- 8) 『基本編』, 2000年。『発展編』, 2002年。『実践編』, 2002年。
- 9) 『ワークショップは技より心』, 2000年。
- 10) 1996年。以降シリーズ化され, 2006年までに6冊が発行されている。
- 11) 部落解放・人権研究所編『「同和問題に関する参加型学習教材開発事業」報告書』(大阪人権教育啓発事業推進協議会, 2008年), 筆者収集資料, 各都道府県(市)HPにより確認したところ, 25都府県(市)が発行していた(2009年12月現在)。
- 12) 講師として, 今村隆信(1994年～1999年, 当時国立教育会館社会教育研究所主任研修指導主事), 武本勝(2000年～2002年, 当時部落解放研究所啓発部会), 伊沢令子(2003年～, NIED・国際理解教育センター代表)を招聘して実施した。
- 13) 『みんなですすめる人権・同和教育』, 香川県教育委員会, p. 4。
- 14) 『基本編』, 2006年。『小学校編』, 2007年。『中学校編』, 2008年。『高等学校編』, 2009年。
- 15) 金香百合「ファシリテーター論」(『部落解放研究』126, 1999年), p. 26。
- 16) 寺澤亮一「人権教育としての部落解放を」(『部落解放』452, 1999年), pp. 21～22。第50回全国同和教育研究大会(1998)の記念講演において, 今後の学習の在り方を示すものとして述べている。
- 17) 『同和教育の手引き』第34集。

- 18) 第51回全国人権・同和教育研究大会香川県実行委員会編『記念誌』(1999年)。福岡市同和教育研究会部落史学習研究専門委員会編『チャレンジ『部落史発見』(2001年)。高知県教育センター『つながり』(2003年)。
- 19) 松下一世「大学の人権教育における参加型学習の試み—その意義と課題—」(『佐賀大学教育実践研究』24, 2007年), p. 42。
- 20) 小学校では2000年度, 中学校は2002年度から記述内容が大きく改訂された。高等学校は, 日本史が選択教科のために学習していない学生も多い。また, 現在も教科書は小中学校ほど大幅な改訂は行われていない。
- 21) 寺澤亮一「人権教育としての部落解放を」(『部落解放』452, 1999年) pp. 20~21。
- 22) 文部科学省HP http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/21/11/_icsFiles/afieldfile/2009/11/30/1287227_1_1.pdf
- 23) 志水宏吉『学力を育てる』(岩波新書, 2005年)。同『公立小学校の挑戦—「力のある学校」とはなにか—』(岩波ブックレット, 2003年)。
- 24) 人権教育の指導方法等に関する調査研究会議, 2009年11月, p. 32。
- 25) ヒューライツ大阪HP <http://www.hurights.or.jp/database/J/HRE/wp4hre.html>

【おもな使用資料出典】

日本ユニセフ協会

『わたしの権利みんなの権利』, 1993年

国際協力推進協会

『世界とともに生きる ODA TODAY (パングラデシュ編)』(DVD), 2007年

NIED・国際理解教育センター

『2006年度人権・同和教育夏期研修講座参考資料』, 香川県教育委員会・香川県人権・同和教育研究協議会, 2006年

香川県教育委員会

『平成18年度人権教育ファシリテーター養成講座記録』, 2007年

『平成19年度人権教育ファシリテーター養成講座記録』, 2008年

『社会教育における人権・同和教育啓発資料』(パ

ンフレット), 2003年

高知県教育委員会事務局人権教育課

『みんなでつくる人権学習』, 2004年

『みんなでつくる人権学習 Part2』, 2005年

『みんなでつくる人権学習 Part3』, 2006年

岡山県教育庁人権・同和教育課

『人権教育指導資料Ⅱ ワークショップ 上』, 2004年

『人権教育指導資料Ⅲ ワークショップ 下』, 2005年

『人権教育指導資料Ⅳ 男女平等教育論』, 2007年

『人権教育指導資料Ⅴ 人権学習ワークシート集 上』, 2008年

大阪府人権協会

『人権学習シリーズ Vol.1 結婚? 幸せ』, 2003年

『人権学習シリーズ Vol.3 暮らす』, 2005年

『人権学習シリーズ Vol.4 ちがいのとびら』, 2007年

『人権学習シリーズ Vol.5 ぶつかる力ひきあう力』, 2008年

大阪府同和教育研究協議会

『わたし 出会い 発見』, 1996年

『わたし 出会い 発見Part2』, 1998年

大阪府人権教育研究協議会

『わたし 出会い 発見Part6』, 2006年

兵庫県人権・同和教育研究協議会

『じんけんスキルブック』, 2001年

熊本県総合政策局企画課特定政策推進室

『みんなで考えようユニバーサルデザイン』(パンフレット), 2007年

香川県部落史をどう教える会

『私たちが創る部落史学習』, 2001年

牟礼町立牟礼中学校

『牟礼中の人権・同和教育』, 2002年

香南町立香川中学校

『昭和58年度生徒と共に歩んだ教育 実践委員会の記録』, 1984年

山下隆章

『「又四郎のつぶやき」授業試案』(『しこく部落史』9, 四国部落史研究協議会), 2007年

『「史料で語る四国の部落史 前近代篇」再検討』(『しこく部落史』9), 2007年