

第4章 心柱としての人権教育

第2節 人権教育のデザイン

第2節では、同和教育の歴史を振り返りながら、めざす人権教育の姿を示していきたいと思います。

この節は、

■人権教育への道 ～同和教育の歩み～■

■いま、学校改革のとき■

■人権教育のカリキュラムを創る■

■「第三次とりまとめ」を教室に生かす■

の4つの項から成っています。

■人権教育への道 ～同和教育の歩み～■

第1章 同和教育の歩み

1 同和教育の歴史

1952年4月、奈良県同和教育研究会(以下、奈同教)が結成された。同年2月25日付けの「結成趣意書」を見ると、「基本的人権の尊重と機会均等の原理にもとづいている民主日本を建設する上に於いて…部落問題がその大きな障害をなしている…。本県に於いては一昨年未同和问题研究所が特設されて主として部落問題の実態の調査研究をなしこれが合理的な対策を考究せられているのであります吾々も之れに相呼応して学校教育においてその研究施策を講ずることは教育者としての責任であると共に民主教育徹底への具体的なことに属するものと信じ…この奈良県同和教育研究会を組織することに致しました。」とある。背景には、部落の子どもたちの長欠・不就学問題があった。その深刻な実態の上に立つ

て、部落問題の解決を図ることを目的として同和教育はスタートした。「部落差別の現実に深く学び…」というのが、同和教育運動の立脚点である。

ちなみに、全国同和教育研究会(全同教)は、奈同教結成の翌1953年、大阪で結成されている。

1960年には同和教育テキスト『なかま』が創刊された。『なかま』創刊のいきさつは、「第4章 第3節 人権学習のデザイン」の中で詳しく取り上げる。

1965年には「同和対策審議会(同対審)答申」が出され、それを受けて1969年に「同和対策事業特別措置法」(以下、「特措法」)が公布された。同和教育推進教員の配置や同和教育補充学級の開設など、すべてこの法律によって実現したものである。

「特措法」は10年間の時限立法で、1979年に3年延長された。

3年後の1982年、「地域改善対策特別措置法」(以下、「地対法」)が公示される。名称変更と共に内容も薄められていくのだが、5年間の法的措置が延長された。

そして1987年、「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」(以下、「地対財特法」)が制定施行された。「地対財特法」は5年の時限法で、1992年に5年間延長された。

1996年、地域改善対策協議会(地対協)は意見具申を行い、特別対策は2002年3月末で終了し基本的には一般対策に移行、教育啓発に関しては人権教育・人権啓発に再構成することを求めた。

1997年、政府は最終の特別法として「地対財特法」を一部改正した。

2002年3月31日をもって、「特措法」「地対法」「地対財特法」の33年間続いた財政措置が終了し、今日に至っている。

法的裏付けによって同和教育の環境は整えられた。『なかま』の無償配布が続けられたのも、特別法のおかげだ。

同和教育は、一部の先輩教師たちが種を蒔き、法的措置によって育てられてきたと言ってよい。そして今、法のない時代の人権教育として、その真価が問われている。

2 「専門店」から「デパート」へ

奈同教結成の経緯からも明らかのように、同和教育は部落問題の解決をめざす教育である。つまり、同和教育は部落問題を扱う「専門店」なのだ。少なくとも、

奈同教結成当時はそうであった。

「差別の現実に深く学ぶ」という同和教育の手法は、実践者である教師の目を、例えば日本で暮らす朝鮮人に対する差別の問題や障害者に対する差別の問題など、部落差別以外の人権問題にも向けさせていった。

奈同教の専門部として在日朝鮮人教育専門部会が設けられ、そりが発展して1990年に奈良県外国人教育研究会が結成された。

障害児教育では、1985年に障害児教育実践交流会が始まった。当初は三郷小学校、丹波市小学校、大福小学校など「原学級保障」を実践していた学校の交流会だった。これも後に障害児教育部会という専門部に発展した。

こうして、部落問題の「専門店」として出発した同和教育は、1980年代から90年代前半にかけて、在日外国人問題や障害者問題、男女共生問題などの人権問題を扱う「総合デパート」へと発展していった。

第2章 人権教育への道

1 世界の人権教育

1996年に地域改善対策協議会が出した意見具申において、同和対策は2002年3月末で終了し、同和教育を人権教育に再構成するという方向性が示された。同和教育が人権教育と呼ばれるようになったのも、同和教育研究会が人権教育研究会と名称変更したのも、すべてこの流れの中で起こったものだ。

「同和教育から人権教育へ」ということを論じるにあたり、そもそも人権教育とは何かを整理しておこう。

結論から言うと、「人権教育」という人権教育はない。

「開発教育」という人権教育がある。これは、南北問題や国際協力を理解するための教育で、1960年代に欧米で始まった。ESD(持続可能な開発のための教育)はその発展形だ。

「グローバル教育」という人権教育は、地球的課題の理解と解決のための教育で、1970年代にアメリカで始まった。ベトナム戦争の敗北を受け、アメリカ中心主義を見直し、国際社会全体の中で教育を考えようという運動として発展した。

「多文化教育」という人権教育は、アメリカの公民権運動を起源として発展してきた。

つまり、「〇〇教育」という人権教育プログラムは、アフリカ系移民に対する差別問題や黒人に対する差別問題など、その国が抱える人権問題の解決を目的として作られたものなのである。

2 同和教育から人権教育へ

上記の文脈で「同和教育を人権教育に再構成する」という問題を考えた時、どんな人権教育像が浮かんでくるだろうか。同和教育(部落問題教育)、外国人教育、障害児教育、平和教育などなど、人権課題ごとの教育プログラムが用意され、それら「専門店」の集合体(「商店街」のイメージ)を「人権教育」と呼ぶ。というのが、最もスッキリしている。

しかし、これでは多くの支持を得られそうもない。なにせ、日本は人権後進国なのだ。現実的には、人権教育という「デパート」の1階を総合フロアとし(ここでは、自己肯定感を高めたり、なかまづくりをしたりする)、2階から上に「部落問題教育」「外国人教育」などの「専門店」を配置するというのが賢明だろう。後ほど紹介する■人権教育のカリキュラムを創る■(2001年)も、そうした考えに基づいている。

今日の人権教育に大きく影響している審議会の答申や法律は、次のようなものである。膨大な紙数ゆえタイトルのみ記しておくので、興味があればインターネットで検索してほしい。

1996年 地域改善対策協議会(地対協)意見具申

「同和問題の早期解決に向けた今後の方策の基本的な在り方について」

1996年 同和問題の早期解決に向けた今後の方策について

1997年 「人権教育のための国連10年」に関する国内行動計画

2000年 人権教育及び人権啓発の推進に関する法律

2002年 人権教育・啓発に関する基本計画

2004年 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】

2006年 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】

2008年 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】

最新の指針は2008年の「第三次とりまとめ」なのだが、その考え方は一貫して1996年地対協意見具申にある。

ここでは、2002年3月15日に閣議決定された人権教育・啓発に関する基

本計画の内容を紹介する。言うまでもなく、これは2000年に成立した人権教育及び人権啓発の推進に関する法律に基づいて策定されたものである。まず、人権教育とは人権尊重の精神の涵養を目的とする教育活動と定義し、「人権一般の普遍的な視点からの取組」と「各人権課題に対する取組」に分けて方策を述べている。そして、各人権課題として、「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・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」「その他(同性愛者への差別等新たに生起する人権問題)」を列挙している。

「同和問題」については、1996年に閣議決定された「同和問題の早期解決に向けた今後の方策について」に基づいて推進すると書かれている。そして「96年方策」には、差別意識の解消が課題だとして、これまでの同和教育の手法への評価を踏まえ、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として発展的に再構築すべきだと述べる。具体的には、人権教育に再構成して、進学意欲と学力の向上を推進する内容をも含むものにするのみである。

■人権教育のカリキュラムを創る■の「同和教育を人権教育として再構築する」においても同様の論を展開しているのだが、そこでも「外国人」を「同和問題」との対比項目にしているのが、「2002年基本計画」の「外国人」の項を見てみよう。ここでは文科省の取り組みとして、「学校においては、国際化の著しい進展を踏まえ、各教科、道徳、特別活動、総合的な学習の時間といった学校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。」と明示している。

「外国人」の記述に比して、「同和問題」の記述をどう評価するか。同和教育を人権教育として再構築するというなら、同和教育の普遍性の部分と個別課題の部分の整理した上で、「外国人」のように具体的な課題を記述すべきだ。1996年以降の「政府系」文書には、一貫してそれが無い。なぜか。私は、そこに政治的な意図を感じている。

この文書は、2002年の法切れから10年が経過した現状を踏まえ、人権教育とは何かを明らかにすることを目的に書いている。

私は私なりに同和教育を人権教育に再構築しようとしてきた。しかし、それは「政府系」の再構築とは、部落問題の扱いにおいて最も大きく異なっている。そして、それは最近の人権教育の流れに対する違和感と共通する感覚である。

■いま、学校改革のとき■

いま、学校改革のとき

～21世紀を展望した同和教育の構築～

これは、1995年8月に書いた教育論文で、2002年学習指導要領のもとで盛んに行われている「教育改革」「授業改革」の原点となるものだと考えています。(2006.1)

1. 学校改革のスタート台

(1) 学力実態調査から何を学ぶか

1993年の2学期末、A小学校としては実に久しぶりに学力実態調査を実施した。同和地区の子どもの中に学力のしんどい子が多いという、教師個々が実感として持っていたものを、全体として捉え直してみようというのが、調査の動機であった。結果はというと、国語においても算数においても、同和地区児童と地区外児童との間に、おしなべて「10点の格差」が存在していた。

同和地区児童の「低学力傾向」の克服に意識的に努めてきたはずであったが、それ故に具体的な10点という格差は深い衝撃であった。何とかしなければというあせりと、何をどうすればいいのかというジレンマの中で、94年度より学力向上の地域指定を受けることになる。

94年度の1年間は、「解放の学力」と「教科(あるいは受験)の学力」という二つの学力論を整理するのに費やしたと言える。

ところで、94年の1学期末に生活実態調査を実施した。その中で、同和地区児童の中に生活リズムができていない子どもが多いこと、勉強が分からないから学校が楽しくないと感じている子どもが多いこと、家庭学習の習慣が確立していない子どもが多いこと等が明らかにされた。加えて、困難に直面したときにすぐに投げ出してしまう子どもが同和地区児童には多いという声が、多くの教師から共通して出された。

そこで二つの学力論である。

中学卒業時により多くの進路の選択肢を保障してやること、言い換えれば選択できるだけの学力をつけておいてやるのが、将来の仕事保障、生活保障にもつながるのだという意見には、異論がない。

私を含め、私と同世代の教師は、20年余り前の学力論争が一定整理された後に学校現場に入った。そして、「教科の学力」論を注意深く排除していく同和教

育の空気の中で育った。したがって、同和教育の中で「教科の学力」を云々することは部落問題学習の薄め（サボタージュ）にならないか、それは「ムラを出ていく」学力にしかないのではないか、単に点数の問題ではなく学習の意欲や態度といった問題は社会的立場の自覚によって解決するのではないかといった疑念や疑問は容易に埋まらなかった。

しかし、「解放の学力」、社会的立場の自覚と 20 年間言いながら、10 点の格差を解消するに有効な手だてが講じられていない現実をどう考えるのかという反問は、新たな一歩を踏み出させるに十分なものがあつた。

(2) “差別” 発言から何を学ぶか

1994 年 6 月 29 日、廊下で滑って転んだ 6 年生の同和地区児童 B を見て、同じ 6 年生の児童 C が笑い、それをとがめた B に対して C が「さすが〇〇(同和地区名)人やな」と発言する事象が惹起した。

A 小学校及び A 小学校区において、近くは 1990 年、1992 年と差別事象が繰り返し起こった。私たちはその反省の上に立って、これまでの同和教育を総括し、整理し、そして新たな展開を模索してきた。今回の発言はその矢先に起こった。

今回のことが何よりも衝撃的であつてのは、6 年生の児童によって引き起こされたことであつた。発言を受けた児童 B は、次のように書いている。

私は、はじめ『さすが〇〇人やな!』と言われたとき、それは誤っていることやわかってはいたけど、すぐに口には出せませんでした。5 時間目の授業になってもその言葉が私の心からは消えませんでした。そして、帰りの会までずっと C 君がどういう気持ちでその言葉を言ったのか考えていました。いくら考えても悪いイメージがうかんできました。だから、私は本人に聞きたかったので、先生に話せば相談にのってくれると思ったので、思いきって帰りに話に行きました。(中略)

私が C 君に『〇〇人や』といわれたとき、私はすごくショックを受けました。自分のこととして言われたと思つたのじゃなくて、〇〇町の人達のことを言われたと思つたので、すごくはらが立ちました。早く C 君に『どういう意味で〇〇人という言葉を使ったのか聞きたいです。』C 君にはわかるけれど、私には差別意識が C 君の心にあつたと思います。(中略)

私はその時、『あんなに集団登校で訴えてきたのになんでやの』と思つました。C 君に差別についてもっと知ってほしいです。(線引用者)

学習を重ねてきたはず、集団登校や同和教育補充学級の内容を理解しているはずの 6 年生の仲間から差別的な言辞を投げ付けられた B の口惜しさは、「先生ら何してきてくれたん」という私たちへの告発でもあつた。補充学級を中心とする

取り組みが、結果的には補充学級生(同和地区児童)だけの問題に終わっていなかったか、その内実が厳しく問われた。

そこで、他地区児童に積極的に児童館等へ足を運ばせ、活動とともにさせることで、補充学級やその活動を理解させようと考えた。ともに活動する中で、差別をなくしていこうとする連帯の輪を広げたいと考えた。…(一部略)

(3)大阪の先進的取り組みに何を学ぶか

94年11月に入って、大阪のいくつかの先進的な取り組みに触れる機会を得た。それは、私たちにとって革命的な取り組みであった。

大阪の場合、学力調査や分析を70年代から80年代前半にはほぼ終え、「低学力傾向」の実態やその背景についてはかなり明確な結論を得るに至っている。そして、「低学力傾向」を克服するための具体的な実践が各地で展開されている。さらに80年代の後半以降、その一部は従来の学校教育のあり方そのものを根本的に変えていこうとする教育改革・授業改革に進んでいる。私たちはその最前線を覗き見たことになる。

つまり、いま大阪で起こっていることというのは、同推校からの部落の子どもたちの学力保障を軸にした教育改革であり授業改革だと言える。当然のことながら、それらは同和教育が注意深く排除してきた“授業技術”や“ハウツーもの”とは、理念においても方法においても格段に大仕掛けである。

私たちが垣間見た高槻市・E小学校(11月19日授業公開)、松原市・F小学校(11月21日市同教進路保障専門部会で講演)、箕面市・G小学校(11月22日授業公開)、八尾市・H小学校(11月26～27日全同教大会で報告)という4校に共通している“改革”を支える3つの柱を整理すると次のようになる。

①部落問題学習

②集団づくり

③学力保障(人権や集団の基盤のうえに「個別授業」や「分割授業」が成立)

ところで、最近、生活実態と学習理解度を媒介する「自己概念」が注目されている。「自己概念」の具体的な内容としては、「自尊感情」・「環境統制感」・「社会観」があげられている。「自己概念」と学習理解度の間には明らかな関係があり、「自己概念」を高めることができれば学習理解度を高めるうえでプラスになるということである。この「自己概念」が、生活実態(社会経済的要因)と基本的に違うところは、まわりからの働きかけによって変えることができるということである。そうした意味で、教育改革のキーワードになっているといってもよい。

子どもの主体的な活動を通しての部落問題学習の展開、少人数学級・班学習の展開、学習パッケージの展開、自学自習をめざす家庭学習の展開等々、すべて「自

己概念」を高めるための具体的な方法として模索されているものである。

こうした改革の方向性は、学力格差と学習意欲の問題で悩んでいた私たちにとって、まさに“福音”であった。中でも私たちが多くのことを学んだのは、G小学校を通じて出会ったエドモンズの「効果のある学校」論である。G小学校がそうであったように、A小学校もまた日本社会における「マイノリティー」である同和地区児童が下位ランクの多くを占めるという「効果のない学校」の典型であった。私たちの取り組みは、G小学校の歩みをなぞるところから始まったと言ってよい。

2. 学校改革、はじめの第一歩

(1) 全校一斉学力補充「A小タイム」

学力向上の取り組みも2年目を迎えた95年、今までの流れを整理して取り組みの基本姿勢を「教える授業から学ぶ主体を育てる学習へ」と定義した。つまり、教育の中で「教える」ことに重きを置いてきたのを、「育てる」ことにウェイトを徐々にシフトしていこうというわけである。そのためにどんな環境づくりが必要か、どんな援助が必要かといったことに力を注いでいこうというのだ。

「10点差」の問題は従来の教え込む授業である程度解消できるかもしれないが、「意欲」の問題は教え込む授業では育たない。学ぶ主体を育てる学習への転換をはかる具体的実践の入り口として、「A小タイム」を位置づけ、実施することにした。

学力補充はそれまでもゆとりの時間を利用して各学級で行われてきたが、今年度からは担任外教員も入り込みをしての全校体制での取り組みとなった。

「A小タイム」のねらいは、自らの課題に自らが挑戦するというプリント学習により、学ぶ主体を育てることを通して“10点差”の解消を図ることである。それがなぜ“具体的実践の入り口”かということ、①徹底した個別学習であるため、その課題に取り組んでいる子どもの実態を理解し、認め合い、支える集団が育っていないなければならない（少なくともそういう集団づくりをめざしていること）、②この取り組みを通して今まで当然のこととして行われてきた算数の一斉指導のあり方が問われてくる、③この取り組みを通して評価のあり方が問われてくる、④この取り組みを通して他の教科・領域の授業のあり方が問われてくるからである。早速、通知票は個人の努力を励ます評価へと改訂された。

さて、「A小タイム」の詳細であるが、算数の数と計算領域を次に示す24の“ワールド”（大単元）と、それを細分化した141の“回”（小単元）で構成してい

る。

- ◎1年の学習内容◆さんすうのはじまり◆10までのかず◆100までのかずⅠ◆100までのかずⅡ
- ◎2年の学習内容◆100までの数Ⅲ◆1000までの数◆10000までの数◆大きな数◆かけ算Ⅰ
- ◎3年の学習内容◆かけ算Ⅱ◆かけ算Ⅲ◆わり算Ⅰ◆小数Ⅰ◆小数Ⅱ◆分数Ⅰ
- ◎4年の学習内容◆概数◆わり算Ⅱ◆小数Ⅲ◆小数Ⅳ◆分数Ⅱ
- ◎5年の学習内容◆分数Ⅲ◆5年復習
- ◎6年の学習内容◆分数Ⅳ◆6年復習

「A小タイム」の運営については、基本的には子どもが各自課題を自己選択することとし（教師は適切な課題をアドバイスする）、選択した“ワールド”の各“回”の“チェックテスト”を行い（自己採点）、間違えば対応する“ワーク”や“再チェックテスト”をして次に進むことにしている。教師は子どもたちの“ワールド集（自己学習の進行状況を記録する冊子）”を点検して、各自の課題を掌握し、その実態を算数の授業の組み立てに生かしていきたいと考えている。

総数約1000種類に及ぶプリントと群の作成は、まだその途中である。保管ケースのメドは立ったが、プリントの不足分補充などのソフト面の問題は引きずっている。進みの早い子への“発展問題”となると、見通しも立たない。それでも何とかスタートした1学期間を振り返ってみると、子どもたちのプリント学習への意欲はすさまじいばかりである。例えばわり算の苦手だった5年生の子が、その導入期の問題が解けて喜々として次のプリントを取りに行くのに出会ったりする。成果を言える段階ではないが、始めてみてよかったと思っている。

（2）算数科授業改革

94年度、A小学校にTT教員が配置された。この年は学級人数の多い4年生と5年生の計4学級に、算数の時間TT教員が入り込みをする形がとられた。これがうまく機能しなかったというのでは決してないのだが、今年度、新たな形態を取り入れることにした。

つまり、4年生、5年生、6年生の各2学級をそれぞれ3分割し、2クラスは学級担任が、もう1クラスはTT教員が担任することにした。分割は子どもの意欲を削ぐことのないように、ほぼ等質の3分割とした。これによって、算数の時間については、38名規模の学級が26名規模の少人数学級になった。

同時に、1年生から3年生までの学級の中で、障害児学級担任の入り込みもなく、かつ同和教育推進教員（同推）として気になる児童の在籍する学級に、同推教員が算数の時間だけ入り込みをすることにした。部分的ではあるが、複数担任

制ということになる。

成果を云々する段階ではない。しかし、変化は起こりつつある。

一番の変化は、学級間のカベがなくなったことである。悪い意味での学級王国が存在できる基盤が崩れてしまったのだ。それだけが原因ではないが、子どもたちの学習風景が開放的になったという印象を受ける。

これまで指導の細部は教師個々の力量に負うところが大きかった。しかし、1つの学級の子どもが3人の教師の指導を受けるという現実には、教師間の統一を必然のこととした。教師たちは従前以上に教材研究や打ち合わせを密にするようになった。反面それは教師の労働過密を生んでいる。

少人数学級、複数担任制の本当のねらいは、学習の個別化にある。これについては後ほど述べるが、旧態依然とした一斉授業が続く限り、少人数学級、複数担任制を実施する意味はない。したがって、やっと形ができつつあるというのが実状で、中身を作っていくのはこれからというところである。

(3) 補充学級改革

95年度同和教育推進方針案の中で、「補充学級を補充学級生を中心とした反差別・人権学習の場と位置づけ、他地区児童の参加を積極的に図る」と規定し、「子どもが主体的に取り組む学習内容の創造に努める」こととした。

私自身も関わりが深い6年生の場合を紹介したい。

この学年も昨年度後半の補充学級生からの呼びかけに対して、劇の背景画を手伝う子や、出演者として協力する子が幾人もいた。しかし、それはまだ「手伝い」であり「協力」でしかなかった。今年度は開講時から参加を呼びかけ、中身もともに作っていくことにした。そして、補充学級生とその2倍のともに参加する仲間が集まった。

これら多くの仲間の参加で、一番元気づいたのが補充学級生たちだった。ここ数年不参加が続いていた一人の補充学級生が帰ってきた。表情が明るくなり、学習をリードするようになった。また別の子は、俗っぽい言い方だがシャンとした生き方を示すようになった。他の子どもたちもまた、一様に明るくなった。

今年度6年生は、「戦争と差別」を1年間の学習テーマに選んだ。そして、子どもたちとの話し合いで、「戦争と部落差別」「戦争と障害者差別」「戦争と在日朝鮮人差別」という3つの小テーマを設定した。子どもたちは自分の関心のあるテーマを選び、3つのグループに分かれた。補充学級生が必ずしも部落差別のグループを選んだわけではなかった。

3つのグループにはそれぞれ担当の教師がつき、学習はグループ別に進めることにした。1学期の活動は、聞き取りやビデオ視聴などさまざまであった。2学

期もこうした活動を続け、10月末の修学旅行に繋げることになっている。ヒロシマ修学旅行では、二人の被爆体験者から、原爆と部落差別、原爆と在日朝鮮人差別といったテーマでお話いただく。そして、2学期後半から3学期には、各グループでの成果を持ち寄り、「戦争と差別」という統一テーマのもとで一つの劇にまとめていきたいと考えている。子どもたちはすべての内容を学習するのではないが、自分が選択したテーマを通して「戦争と差別」の問題を考え、劇化の中で統合されていくものと考えている。

初めての試みには問題点も多い。他地区からの参加者は、原則として担当教師が家の近くまで送ることになっている。自家用車を提供しているが、事故が起こったときの問題など未解決のまま。また参加児童がこれ以上に増えると、担当教師だけでは送りきれなくなる。児童館での学習室の確保もままならない。担当教師の下調べ、準備も、相当な負担になっている。

が、しかし、私たちは困難以上の得るものがあると確信している。補充学級生たちの元気が励みであり、手応えでもある。そして、こうした学習の方法を教室での部落問題学習の展開にも取り入れていきたいと思う。

3. 私たちのめざすもの（全体構想私案）

（1）同和教育の形骸化・空洞化を超えて

同和教育の形骸化・空洞化ということが言われて久しい。いや、形骸化・空洞化するような同和教育の中身がそもそも存在していたのかという指摘も職場にはある。90年代に入ってからA小学校の同和教育や補充学級は、結構熱い。差別事象の教訓に学びつつの遅々とした歩みではあるが、今まさに創造期の感さえある。しかし、それにもかかわらず、他の多くの学校と同様に超えなければならない2つの課題に直面している。

1つは、同和教育の質の問題である。これは2つの問題を含んでいる。

まず、部落問題学習の質の問題である。部落史観の転換が提起されてもう何年にもなる。各地から発掘された史料は、部落問題学習にコペルニクスの転換を迫った。しかし、教育現場はそれを十分に消化しきれないまま、混乱と停滞の中にある。被差別部落の起源をめぐって学者・研究者レベルの論争があるが、それと教室での部落史学習をどう整理するのかが急がれる。必要以上に専門的な説明になったり、穢れ思想を言うあまり差別政策がなかったかのような説明になったり、一方では古い政治起源説での説明になったりと、まちまちになっているのが実情だ。これは1つの学校だけでできることではない。現場での論議とともに、それをリードする県や市段階のイニシアティブが望まれる。が、実はそれ以上に問題

なのが、地域学習の展開である。発掘された史料は部落史を書き換えるとともに、「部落＝悲惨・貧困」という従来の部落観を転換させた。ところが、地域学習における部落問題学習はコペルニクスの転換を果たし得ていない。こんな差別があったというのに止まらず、その差別にどう抗い、どう闘い、どう生活を切り開いてきたのかをこそ、子どもと語りたいたいと思う。ムラの日常をこそ生き生きと語りたいたいと思う。そういう地域学習の創造こそ火急の課題だ。

つぎに、部落問題学習と他の人権の課題を総合した人権教育の質の問題である。例えば部落問題学習に対するほどの熱意が、「障害者」差別の問題には感じられないといった姿が、正直言って私たちの中にある。差別意識の裏返しとも思える部落問題学習の特別扱いは、一方で子どもに部落問題を特別な問題として印象づけてきた。日本には人権学習はあっても、体系としての人権教育は未だ存在しないと言われる。部落問題学習を中核としながら、それを通して他の人権の課題にも取り組んでいける力を育てる教育のありよう（まずは教師自身のありよう）を確立していかなければならない。

いま1つは、同和教育の方法の問題である。知識注入型の同和教育が形骸化と空洞化をもたらし、コトバだけの同和教育が教育現場での差別事象を繰り返し惹起させてきたことへの反省が原点にある。

今年度、同和教育推進方針案の基本方針を「地域や児童の実態に学び、部落差別を見抜き、差別を許さない、そして差別をなくしていける学力と集団をつくる」と定めた。「差別を見抜き、許さない学力と集団」としてきた従来の方針に、「差別をなくしていける学力と集団」という文言を加えたのは、子どもの主体的な活動を通して上記のような状況を超えたいという思いからである。6年生の補充学級における取り組みは、その一つである。4年生の社会科にごみや尿尿処理に関する学習がある。子どもたちはバキュームカーの説明を受け、それに乗っているおじさんから話を聞いた。ある子は、「おじさんの話を聞いてから、バキュームカーに乗っている人の顔が見えるようになった」と書いた。「どの仕事もみんな大事な仕事です」、「くさいと言って鼻をつまんでは失礼です」と教えるのとは、明らかに違う子どもの育ちがある。これもその一つである。

子どもの主体を育てるという視点から、私たちは外国における参加型の人権教育に注目している。日本語に翻訳して紹介されているものの中で、同和教育の方法として取り入れられるものはないか、少しずつ実践にかけていきたいと考えている。

(2) 学習の個別化をめざして

「どれほど少人数の学級にしても、一斉指導が行われる限り落ちこぼれは作ら

れる」と、ある同和教育研修会で大阪教育大学の中野陸夫さんは断言された。2学級3分割の授業を始めてしばらくしたころから、私たちもそれは実感していたところである。これからの課題は、いかにして学習の個別化を進めるかだ。

算数の個別学習としては、布忍小学校の習得学習ノートがモデルとして考えられる。同校では、学校での学習だけでなく、家庭学習の課題をも含めて学習をパッケージ化し、自学自習の力を育てている。私たちにはこれほどの能力も労力もないが、1学期1単元を目標に重点単元を定め取り組んでいきたいと思う。

個別学習については、算数とともに国語についても進めていきたいと考えている。「低学力傾向」の大きな要因として言語能力が言われている。中でも、就学前から小学校低学年にかけてのことば育ての重要性が指摘されている。これまでも保育所、幼稚園との連絡会はあったが、ことば育てという保育内容・教育内容に立ち入った交流はなかった。2学期のはじめに嘉幡保育所、A幼稚園、A小学校による合同研修会をもち、これを機に交流を重ねていくことにしている。

ところで、私が入り込みをしている1年生の学級でこんなことがあった。6月のある日のこと、その学級では初めて子どもが自分でドリルの問題を読んで回答することになった。問題の1番は「1つふえるといくつでしょう」というもので、(6→) (9→) の2問があり、2番は「おおいほうに○をつけましょう」という問題で、やはり2問あった。一人の男の子は、「でしょう」を「でしよう」と読んだことを除けば間違いなく問題を読み、やおら9に○をつけた。私が「もう1回問題を読んでみ」と言うと、間違いなく1番を声を出して読み、またしても9に○をつけた。私と彼のやりとりは3回繰り返された。とそのとき、隣の席の男の子が「1つふえたらいくつかって書いたんねで」と声をかけた。彼は黙って、(6→7) (9→10) と正答を書き込んだ。

彼は算数の学習内容を理解している。国語の学習についても、習ったばかりのひらがなをほぼ正確に読むことができる。しかし、算数の問題を自力で解くことができなかった。なぜか。彼は「話しことば」はよく理解しているが、「書きことば」に抵抗があると、私は考えている。彼の入学までの育ちを振り返ってみると、決して豊かな言語環境の中で育ってきたとは言えない。それが「書きことば」の育ちを阻害していると思われる。そして、同和地区の児童の中に少なからず彼と同様の傾向が見られる。そこで今、このことば育てを個別化できないものかと考えている。現時点でモデルとなる実践は見い出せていないが、大阪で使われている教材集『ひらがな』による「くぐらせ期」の指導がヒントになると思われる。これからの、しかし急を要する課題である。

(3) 学び合う学習集団を求めて

学校改革の柱の1つであるとともに、その前提条件でもあるのは、集団づくりである。一人ひとりの子どもにしっかりと自分の生活を見つめさせ、なかまと繋いでいくために、生活綴り方の取り組みをうんと大切にしたい。

学習の個別化の一方で、なかまとともに学び合う学習を、今こそ大事にしたいと考えている。具体的には、例えば国語の読みの授業などをイメージしている。一人ひとりの読みを大事にしながら（ある意味では個別化と言える）、なかまの読みと交流し、自らの読みをさらに深めていく。一読総合法の読みがそれであるが、そうしたものを学校全体のものとしていきたい。

いずれにせよ、一人ひとりの違いを認め合える学習集団抜きに個別化はあり得ない。集団づくりは前提であり、同時に検証軸でもあることを肝に据えて取り組みたい。

■人権教育のカリキュラムを創る■

人権教育のカリキュラムを創る

これは、2002年度を迎えるにあたって、同和教育を人権教育として生み直していく指針としてまとめたものです。2001年10月の文章。

目 次

第1章 人権教育のカリキュラムづくりにあたって

1. 人権教育の概念
 - (1) 人権教育とは
 - (2) 同和教育を人権教育として再構築する
2. 人権教育の構想
 - (1) 同和教育が拓いた地平と残した課題
 - (2) 人権教育の「本体」と「土台」
 - (3) 普遍的アプローチと個別的アプローチ
 - (4) 人権教育のカリキュラム構想

第2章 「人権の基礎」について考える～「セルフエスティーム」に着目して～

1. 「人権の基礎」を構成する4つの力
 - (1) 「人権の基礎」を構成する4つの力
 - (2) 「人権の基礎」を構成する4つの力の関係

2. 「セルフエスティーム」について考える
 - (1) 「風船型」と「いがぐり型」のセルフエスティーム
 - (2) 「風船型」と「いがぐり型」の関係

第3章 「普遍的な視点からのアプローチ」による人権教育について考える

1. 「普遍的な視点」＝「人権一般」ではない
2. 「普遍的な視点」について考える
 - (1) 普遍的な視点
 - (2) ステレオタイプ、偏見、差別
3. 「普遍的な視点」と「個別的な視点」の関係
 - (1) 部落問題学習でねらってきたこと
 - (2) 「ねらい」の普遍化
 - (3) 「ねらい」の個別化

第4章 「人権を基盤に据えた総合学習」について

1. 総合学習でめざすもの
2. 人権を基盤に据えた総合学習とは
3. 人権総合学習への期待と限界
 - (1) 人権総合学習への期待(評価革命から学校革命へ)
 - (2) 人権総合学習の限界(過度の期待への戒めとして)

第1章 人権教育のカリキュラムづくりにあたって

1. 人権教育の概念

(1) 人権教育とは

人権教育を論じるに当たり、人権教育とは何かを定義する必要がある。国連は、「人権教育とは、知識とスキルを分かち伝え、態度を育むことを通して、人権の普遍的な文化を形成しようとする教育・訓練・宣伝・情報提供の取り組み」(注1)と定義している。天理市は、「人権が尊重され擁護される社会を築くため、あらゆる人々が生涯のあらゆる機会を通じ、人権に関する正しい知識を習得するとともに、自分で考え判断し、解決するスキルを培い、これを日常の態度として身に付けるための、また、これらに取り組もうとする雰囲気醸成するための教育」(注2)と定義している。

いずれの定義も具体的なイメージが容易に像をなさない。それは、人権教育と

いう日本語の実体を示す教育が存在しないからである。

「人権教育」は「human rights education」の訳語であるが、その実体というのも一様ではない。例えばイギリスの「ワールド・スタディーズ」は、「多くの文化が存在し、人々が相互に依存し合う世界で、責任ある生き方をするのに不可欠な知識、姿勢、技能を身につけるための学習であり教育」（注3）と定義されている。この教育は、白人至上主義に基づく植民地支配の反省に立ち、人種差別をなくすための教育として開発された。「開発教育」「国際理解のための教育」「多文化教育」「平和のための教育」「個性と社会性の教育」「政治教育」等々、みなそれぞれの事情から生まれた人権教育である。

結論として言えることは、人権教育とは、それぞれの国(地域)における人権問題に関する教育の総称であり(漠然とした人権教育なるものが存在するのではない)、その内容としては「知識」「スキル」「態度」の3領域からなり、「人権文化」（注4）を世界中に築き上げることを目的とする教育ということができる。

(注1)「国連人権教育の10年のための行動計画の準備・事務総長報告」1994年

(注2)『人権教育のための国連10年』天理市行動計画」2000年 3ページ

(注3)国際理解教育・資料情報センター編訳『WORLD STUDIES』ERIC 1991年 10ページ

(注4)「人権文化」(culture of human rights)という訳語は、日本語として定着しているとは言い難い。人権教育の目的を示す過程で、具体的に定義づける必要がある。

(2) 同和教育を人権教育として再構築する

「同和教育を人権教育として再構築する」という表現をしばしば見かける。

『人権教育のための国連10年』〇〇市行動計画」は、「具体的な分野の課題や具体的施策について」の第1に「同和問題」を掲げている。そして、「具体的施策の方向」の項で「同和教育」について触れている(注5)。そこで述べられていることは、まさしく「同和教育を人権教育として再構築」した内容になっている。しかし、「外国人」の項と読み比べた時、記述内容に明らかな違いがあることに気づく(注6)。両者の違いは、「外国人」については個別の人権問題として課題が記述されている(ここでは内容の吟味は行わない)のに対し、「同和問題」では個別の課題ではなく人権教育としての課題が記述されていることにある。つまり、「同和教育を人権教育として再構築」する過程で、結果として、「同和問題」の課題は消えたことになる。

「〇〇市行動計画」では、同和教育の成果と課題を人権教育に普遍化する(換言すれば、個別の課題を包括する部分に記述する)内容を、「同和問題」の項に「同和教育」として記述している。ここでの「同和教育」は「人権教育」の同義語として使われたことになる。人権教育という枠組みで語る時、「同和教育」は「部落解放教育」の同義語と語意を限定するか、「部落問題学習」と言い換えるべき

である。そうしないと、「同和問題」固有の課題が見えてこない。

「再構築」は、国際的な人権教育の内容と方法に照らして同和教育を整理・補足し、併せて同和教育の成果を他の人権課題に普遍化するという作業過程の全体を示す語として捉えたい。

(注5)学校教育においては、これまでの同和教育の反省をふまえ、この行動計画のもと、グローバルな視点にたって人権教育に生かし自分で考え判断し、話し合っ問題解決する力を育む教育の推進に努めなければなりません。そのためには、基礎基本を大切にしながら、子どもたちが自ら課題を見つけ、自ら学び課題を解決しようとする意欲や態度・実践力を育てる教育を実践していく必要があります。また、一人ひとりの子どもたちが「学びの主体」となる授業を創造し、個性を大切にしながら自尊感情を育てる取り組みを通して、全ての子どもたちの自己実現を支援する方向で進んでいくようにしなくてはなりません。そして、グローバルな視野をもって人権・平和・環境・福祉などの社会の問題を考え、自分自身の生き方として行動していける子どもを育てていくことと、差別に会ったとき、自らが気づき、人間関係を保ち指摘できるスキルを育てる必要があります。

(注6)「具体的施策の方向」の概要は次の通り。

① 文化・歴史認識についての教育の充実

学校教育では知識注入型の歴史教育や国際理解教育から、体験を重視した児童・生徒の主体的な学習へとその形態を変えていく取り組みが必要であります。またアジア諸国への侵略の歴史と反戦・平和の観点から正しく理解していけるよう、地域に残る歴史的遺物の調査活動や地域の人々の協力を得ての学習をしていけるよう行政的な支援体制を創っていきます。

③ 日本在住の外国人児童・生徒への教育の改善・充実

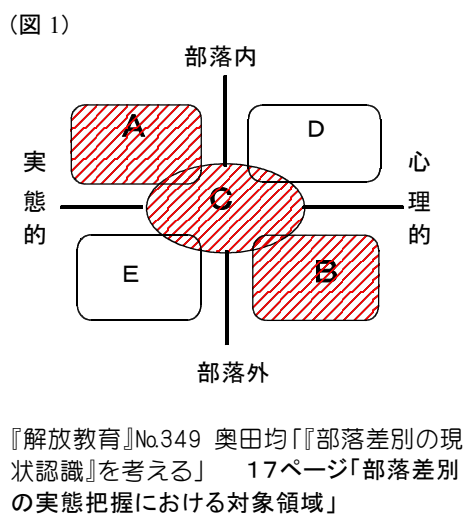
市内に居住する外国人児童・生徒の教育の保障とともに、生活習慣、言語の違いなどを豊かな出会いの場としてとり入れ国際理解に努めます。

2. 人権教育の構想

(1) 同和教育が拓いた地平と残した課題

同和教育の成果と課題を考える際に、奥田均氏が提示された「部落差別の現状認識の5領域(図1)」が参考になる。

従来、部落差別の実態把握は、「部落内」の「実態的差別」(A領域)、「部落外」の「心理的差別」(B領域)、両者の結合部分である「差別事件」(C領域)という3領域を対象としてきた。それらは、「部落の生活実態調査」「市民の人権意識調査」「差別事件の集約」によって検証されてきた。同和教育実践もまた、概ねこれら3領域を対象として展開されてきたと言える。「低学力傾向」克服の取り組み、格差是正・解消の営みの教材化(以上、主としてA領域)、差別意識を払拭するための「正しい部落問題」の教材化(B領域)、



反差別の生き方を培うための差別事件の教材化(C領域)などがそれに該当する。

注目したいのは、「図1」における欠落部分、すなわち「部落の側における心理的差別」の実態(D領域)、および「部落外」の「実態的加差別」の実態(E領域)についてである。

「D領域」は、部落差別の実態が部落の人々にどのような心理的影響を与えているかという問題の領域である。「不安」「しまい込み」「自己制御」「気苦労」「遠慮」といった被差別の側の心理的状況を、差別の実態の副産物としてではなく、それ自体を部落差別の実態として受けとめるべきだと、奥田氏は指摘する。「自尊感情」や「エンパワーメント」は、まさにこの領域に応える教育実践だと言える。

「E領域」は、「被差別の実態」と対をなして「部落差別の実態」を構成する「加差別の実態」の領域である。例えば「身元調査」や「釣書」など、それ自体は部落差別でなくても、結果として差別意識の拡大や被差別の実態の再生産に結びついているといった問題である。「私と部落差別」「私にとっての部落問題」というアプローチが、この領域に応える実践になる。

従来のもの(A・B・C領域)に一層の磨きをかけ、同時にこれまでの同和教育[部落問題学習]の弱点(D・E領域)を補う。これが、人権教育に「再構築」する際の「同和問題」の課題である。

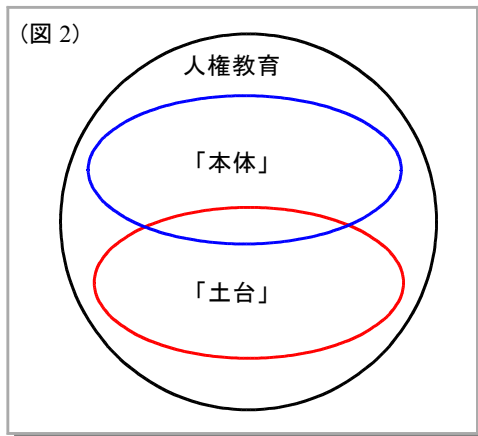
(2)人権教育の「本体」と「土台」

人権教育を「本体」と「土台」の総体として捉えたいと思う(図2)。

同和教育は、部落問題学習を出発点として、「障害者(児)」問題や在日外国人問題など、さまざまな人権の課題に取り組んできた。ここでは、さまざまな人権の課題に迫る取り組みを、仮に「本体」とよぶ。これについては次項で詳述する。

さらに同和教育は、部落問題学習が成立する土台の取り組みとして、足繁く家庭訪問を繰り返し、子どもの背景に迫り、親や子どもの声に学んできた。そして、子どもたちをつなぐ集団づくりに取り組んできた。生活綴り方や一枚文集は、その有効な手段であった。感性を育てる文学の授業もここに入る。この取り組みを、仮に「土台」とよぶ。

人権教育の枠組みを考える際に、同和教育における「本体」と「土台」を丸ごと移転し、とりわけ「土台」の営みについてはいねいに継承したい。自尊感情、



コミュニケーションの力、アサーティブネスの力を育てる取り組みは、これからの「土台」部分の重要な要素となる。

人権教育における「本体」と「土台」の関係は、しばしば畑における「土」と「作物」の関係にたとえられる。良い「土」を作らなければ良い「作物」は育たないという戒めとして、その通りである。しかし、「土」はどこまでも「土」であり、「作物」に転じることはない。「土台」は、耕す過程で「本体」の芽を育て、時には「本体」の一部をなす。畑の「土」にも増して、人権教育の「土台」は重要である。

(3) 普遍的アプローチと個別的アプローチ

人権教育の「本体」は、「普遍的な視点からのアプローチ」と「個別的な視点からのアプローチ」で構成される(図3)。

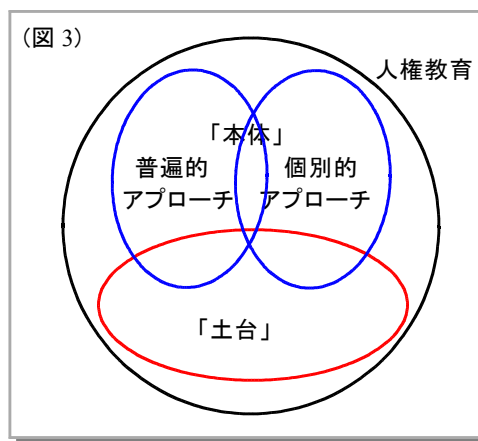
同和教育は、部落問題という個別的視点一つの教育としてスタートした。そして、「障害児」問題や在日外国人問題など複数の個別的視点を獲得しながら拡大してきた。つまり、今日の同和教育は「個別的アプローチ」＝「本体」と「土台」で構成されている。「〇〇市行動計画」で採り上げられている「同和問題、女性、子ども、高齢者、障害者問題、外国人、あらゆる感染症の患者とその家族、アイヌの人々等、刑を終えて出所した人、環境問題」の10項目が、個別の課題に該当する。

「普遍的なアプローチ」は、今日までの同和教育になかった視点である。「権利とは何か」「偏見やステレオタイプ」「権利と責任」などが、そこで扱われる内容である。多くは外国で開発されたプログラムのアクティビティーとして紹介されている。

「個別」と「普遍」は、「両者があいまって」(注7)推進されなければならないことは、言うまでもない。

(注7)「同和問題の早期解決に向けた今後の方策の基本的な在り方について」(1996年5月 通称「地対協意見具申」)

教育の手法には、法の下での平等、個人の尊重といった普遍的な視点からアプローチしてそれぞれの差別問題の解決につなげていく手法と、それぞれの差別問題の解決という個別的な視点からアプローチしてあらゆる差別の解消につなげていく手法があるが、この両者は対立するものではなく、その両者があいまって人権意識の高揚が図られ、様々な差別問題も解消されていくものと考えられる。



(4) 人権教育のカリキュラム構想

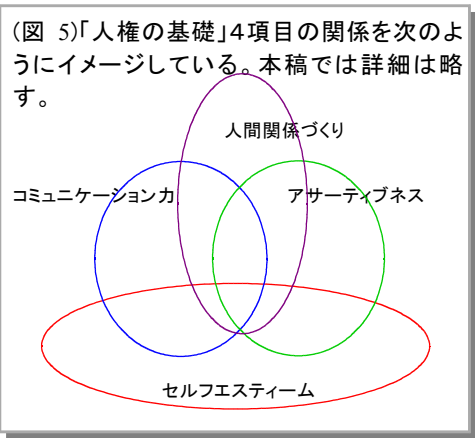
従来の同和教育のカリキュラムは、横軸(縦軸)に「集団」「部落問題」「『障害者』問題」「在日外国人問題」「平和」といった課題を並記し、縦軸(横軸)に実施月をとる形式が一般的であった。

人権教育のカリキュラム作成の際に、課題を並記してきた軸のとり方をどうするか。まず、「人権の基礎」(「土台」部分をここでは「人権の基礎」と表記する)、「普遍的視点」、「個別的視点」の3つの柱を設ける(図4)。

(図4)

月	人権の基礎			普遍的視点			個別的視点		
	A	B	
4									
5									
6									
7									

「人権の基礎」は、「セルフエスティーム(自尊感情)」「コミュニケーション能力」「アサーティブネス」「人間関係づくり」(図5)で構成される(「図4」で示した「A B…」の欄にこれらが入る。)



「普遍的視点」は、「基本的人権」「個人の権利」「葛藤・対立」「偏見・ステレオタイプ」「差別」「権利と責任」等の柱立てが考えられる。

「個別的視点」は、「〇〇市行動計画」に示された10項目と「平和」で構成される。「部落問題」「共生の課題」「環境・平和」といった柱立ても考えられる。その際、「共生の課題」は“違い”を認め合い共に生きるということがテーマになる。これに対して、「部落問題」は“違い”を認め合うものではないので、その点において独立した課題とすべきだと考える。

次に3つの柱のバランスについて考えたい。小学校低学年では、基本的に「人権の基礎」がカリキュラムの大半を占める。そして、学年が上がるにしたがって「普遍」「個別」の比重を増していくことになる。「個別の課題」については、子どもや地域の実態に照らして扱う時期や頻度を検討することになる。およその目安としては、小学校の6年間に1回以上、中学校の3年間に1回以上、個別の各課題に出会うようにしたいと思う。

さらに、カリキュラム作成において、各教材の「ねらい」を明確にする必要がある。従前の同和教育がややもすれば知識注入型になりがちであった反省に立ち、「知識」「態度」「技能(スキル)」のバランスに十分配慮したい。その際、子ども主体の学びを保障するために、中心的な学習の形態についても考慮したい。聞き取り、フィールドワーク、劇化等、同和教育が培ってきた手法に加え、ロールプレイ、ディベート、シミュレーション、ゲーム、フォトランゲージ、ブレインス

トーミング、ランキング等、世界の人権教育の中で生み出されてきた手法についても積極的に学ぶ必要がある。

第2章 「人権の基礎」について考える ～「セルフエスティーム」に着目して～

1. 「人権の基礎」を構成する4つの力

(1) 「人権の基礎」を構成する4つの力

「人権教育のカリキュラムづくりにあたって」において、人権教育の「本体」（「普遍的アプローチ」と「個別的アプローチ」）と「土台」（人権の基礎）について述べた。ここでは、セルフエスティームに着目しつつ「人権の基礎」について論じたいと思う。

「人権の基礎」を構成する力については、前掲の稿で「セルフエスティーム」「コミュニケーション力」「アサーティブネスの力」「人間関係づくり」の4つに整理した。これらの言葉は近年しばしば目にするが、その概念については必ずしもコンセンサスができていないわけではない。少し具体的に論じてみたい。

「セルフエスティーム」は、一般的に「自尊感情」と訳される。同和教育においては、学力との関係で1980年代の終わりに池田寛さん(大阪大学)がこの概念を紹介されたのが最初であった。その後、90年代になって参加型の人権教育が紹介され、「セルフエスティーム」が注目されるようになった。ただこの概念は個人の主体性を重んじる文化の中で育ったもので、日本語に訳すとどこかしらずれを感じてしまう。「矜持」という日本語が近いそうだが、日常的に使われる言葉ではない。「自己肯定感」と訳するのが最もわかりやすいように思える。

概念の内容をはっきりさせるために、セルフエスティームが損なわれた問題状況を思い浮かべてみよう。セルフエスティームに限らず、人間の心に関わる概念は、多くの場合、何らかの問題状況を出発点として形成されている。だから、その概念が発生する出発点となった問題状況に立ち戻れば、その概念の意味するところを考えやすくなる。

まわりから見ると、うらやましいような状態の人がいたとする。仕事も家庭も友人関係も順調に見える。才能にあふれ、個性豊かだとまわりの多くの人に評価されている。ところが本人自身は現状に対して安心感を抱いておらず、何かで失敗するのではないかと、何かの事故にみまわれない

かとか、いつも不安を抱えている。自己評価が低く、「こんなにうまくいくはずがない」とどこかで運命におびえているところがある。ときには自分は早死にするのではないかと勝手に思いこんでいることさえある。セルフエスティームが問題になる典型的な状況はこれである。つまり、客観的状況から言えば自信にあふれていてよいはずなのに、本人は何かしらそれを否定的にとらえているという状況である。そんな場合、問題はその人の捉え方にあるということになる。

あるいは、まわりから見ていると力があると見えるのに、何かに取り組むといつも同じような人間関係の問題でつまづいてしまう。はじめのうち

は世話してくれていた人が次第にその人を疎んじるようになって、最後には突き放されてしまったりする。その人の人生にはいつも同じようなシナリオが待っているようにさえ感じられてしまう。同じような失敗が繰り返されるため、本人自身も自分の運命を呪うようになる。そして、自己評価が低くなってしまふのである。

そのような意識が生まれる原因を探ると、何かしらの経験に行き当たることが多い。たとえば幼いころに虐待を受け、その記憶が心の傷となってその人の心を不安に陥れているという事例がある。心の傷をいやさなければ、その人の不安や自己評価の低さは解消されない。また、知らず知らずのうちに形成されてしまった心の構えが、その人の人間関係の作り方を微妙なところで鋳型にはめて

長い引用になったが、「セルフエスティーム」の概念のイメージを共有することが、すべての前提である。内要については後述する。

「コミュニケーション力」は、人の話や気持ちを聞いたり、情報を吸収したり、質問したりする力である。そして、自分の気持ちや意見をはっきりと、相手への配慮を忘れずに表現する力である。こうした力を、スキルとして育てていくことだ。

「アサーティブネスの力」は、「非攻撃的自己主張」と訳されている。アサーションとは「自分も相手も大切にしたい自己表現」である。「相手は大切にしたいが、自分を大切にしない表現」、すなわち「自分の意見や気持ちを率直に表現しなかったり、し損なったりすること」を非主張的（ノンアサーティブ）、逆に「自分は大切にしたいが、相手は大切にしない表現」、すなわち「相手の気持ちや言い分を無視あるいは軽視して、自分を押しつけること」を攻撃的（アグレッシブ）と呼ぶ。

アサーティブネスであるということは「相手も大切にしたい」ということであるから「相手の意見も尊重する」「相手の話も聞いてみる」という姿勢が必要である。そこでお互いの意見を出し合い、譲ったり、譲られたりしながら、お互いの納得のいくところで折り合いをつけようとする。こうしたプロセスを大切にすることがアサーションの精神である。アサーティブネスに自分を表現するということは、そこに何らかの葛藤が生ずることを覚悟することであり、それを面倒がらずに引き受けていこうとする姿勢でもある。

アサーティブな言い方を考える方法に DESC（デスク）法がある。

① D（Describe = 記述する）…最初に、おたがいに共通の土俵に乗るために、ここで取り上げたい事柄をだれが見ても納得できる客観的で具体的な事実として述べる。

しまっているという事例がある。この場合も、心の構えを形成するもととなった体験をとらえ直すことが重要な意味をもつ。

セルフエスティームが高いと、何事にも積極的にチャレンジする姿勢が生まれやすい。新しい人やものと出会ったときにも、好奇心旺盛に近づいていくことになる。こうしてセルフエスティームは雪だるま式に膨れ上がっていく。セルフエスティームが低く、自己肯定感をもてていないと、自分のから引きこもることになりやすい。

『人間関係づくりとネットワーク』（明治図書、1997年）森実「個と集団をめぐる新たな争点」p.26～27

② E（Express'Explain'Empathize = 表現する、説明する、共感する）…次にそのことに対する自分の気持ちを冷静に、しかも明確に述べる。ただし、これは相手を非難するためのものではない。他、追要に応じて、相手への共感を示す。

③ S（Specify = 特定の提案をする）…ここでは

相手にしてほしいこと、変えてほしいことを具体的に提案をする。今すぐできそうな小さな行動変容とし、しかも提案であって命令ではないことに注意する。

④ C (Choose = 選択する) …相手はこちらの提案に対して肯定的に反応する可能性 (Yes) と否定的に反応する可能性 (No) がある。だから両方の可能性を考えて、次の対応を考えておく。相手がこちらの提案を了解してくれたときは素直に感謝すればよい。了解してもらえないときは次の選択肢を考えて、提案する。

○この DESC 法を用いるときに注意することがある。一つは D と E の区別をきちんとすることである。D は客観的な事実、E は自分の主観的な気

持ちであるが、我々はときどき、この二つを混同してしまう。混同したままの状態では話し合いはスムーズに進まない。

※「そのうるさい音楽はやめなさい」と叱つたとする。「うるさい」というのはこちら側の主観である。この部分を D と E に分けてもっと正確に言えば、「大きな音で音楽を聞いていると (D)、わたしにはうるさく感じられるので (E)」ということである。(わたしメッセージ)

沢崎達夫「アサーションとは」(『児童心理』No. 744 (2001年1月))

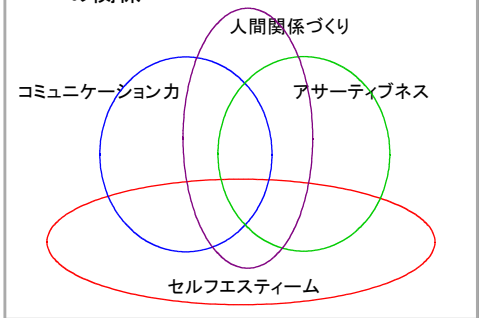
「人間関係づくり」は、同和教育の中で培われてきた「集団づくり」を発展させていく概念である。「教育における集団主義」は、「教育の場において弱い立場にある者が立ち上がり、周りの者がそれを受け止めるというイメージ」であり、取り組みの中で「個々人の願いを集団の願いと結んでいく手だて」が数多く開発されてきた(『人間関係づくりとネットワーク』(明治図書、1997年) p.204 要約)。森実さん(大阪教育大学)は、そう総括した上で、「差別を見抜き、差別を許さず、差別と闘う」といった言葉に象徴される集団観を「個性豊かな一人ひとりが対等平等に豊かにつながることを支援する」方向へ変えていくために、集団づくりにグローバルな視点を導入すること、人間関係のスキルに注目すること、心のケアや癒しに関わる理論や実践に学ぶことが重要だと指摘する(前掲書 p.208)。

(2) 「人権の基礎」を構成する4つの力の関係

「図1」に示したように、「人権の基礎」のベースには「セルフエスティーム」が位置づけられる。したがって、「セルフエスティーム」が高ければ高いほど、確かな「人権の基礎」力が育つことになる。

「セルフエスティーム」を土台にして、「コミュニケーション」と「アサーティブネス」の力を育てていくことになる。そして、両者の重なる部分が、他者理解や問題解決等を内容とする「人間関係づくり」になる。「人間関係づくり」を両者の重なりよりも大きな楕円にしているのは、同和教育の中で大切にしてきた上記内容に加えて、「力を合わせれば何でもできる」といった、より積極的な「人間関係づくり」をその内容に加えたいと考えるからである。

(図1)「人権の基礎」を構成する4つの力の関係



こうした「アサーティブネス」や「人間関係」が、より高次の「セルフエスティーム」を育むというという相互作用については言うまでもない。

2. 「セルフエスティーム」について考える

(1) 「風船型」と「いがぐり型」のセルフエスティーム

「セルフエスティーム」には2つのタイプがある。森実さんは、「風船型」と「いがぐり型」と名付けて両者を区別している(『人権教育をひらく同和教育への招待』〈解放出版社、2000年〉p.105)。

「風船型」セルフエスティームは、「幼い頃から丸ごと自分の存在をまわりのおとなによって受け入れてもらうことによって育っていく。その子どもが何かを発信すればそれに応えて何か求めていたものを返してもらえる。いわゆる応答的環境である。こうして自己評価と対人関係の基礎が形成されるのである。」これに対して、「いがぐり型」のセルフエスティームは、「困難な状況を乗り越えていったときに形成される。たとえ幼い頃に応答的環境のもとで育たなかったとしても、遭遇した困難を自分の力や人の助けを借りて乗り越えていくことによって自信が生まれてくるというのは、人がしばしば経験するところである。」(森実さん、前掲書)

(2) 「風船型」と「いがぐり型」の関係

「風船型」と「いがぐり型」のセルフエスティームについて、森実さんは先の分類の後に次のように続けている。

「従来同和教育が追求してきたのは、ここでいういがぐり型のセルフエスティームである。しかもその人が自分の経験した困難状況をとらえ返せていると、その人の魅力はあっという間に増すことになる。『差別されたくやしきや痛みを知っているからこそ、被差別者は温かい』などといわれるとき、イメージしているのはそのような姿である。……

同和教育が直面しているのは、従来のようないがぐり型のセルフエスティームに加えて、風船型のセルフエスティームをいかに育てるかということである。風船型のセルフエスティームを育てるには、幼い頃からの応答的環境が不可欠である。いわゆる学力や対人能力を身につければ、セルフエスティームも維持しやすい。学力や対人能力がなければ、セルフエスティームの土台があっても、その後失敗を重ねることが多くなり、風船がしぼんでしまいかねない。これまでもまして、保育所・学校と家庭との連携が重要になるゆえんである。」(前掲書、p.105～106)

長尾彰夫さんは「風船型」・「いがぐり型」という言葉は使わないが、同じ問題を次のように論じている。

「人権教育において、自尊感情の大切さを言う場合、それは単に『自信をもって』『あなたならできる』と元気づけていくことではない。むしろ、なんらかの点で、自尊感情が不十分であったり傷つけられたりしている状態をまず直視することから始まる。そして、経済的な格差、被差別部落に対する偏見と差別、民族や人種、あるいは性やジェンダーにかかわって、というように、経済的、文化的、社会的な差別や不平等のなかで、自尊感情が傷つけられやすい状態に置かれている子どもたち、そうした子どもたちが自尊感情をどのように獲得していくことができるのか。それが人権教育でいうところの自尊感情の大切さなのである。

人権教育での自尊感情の大切さは、したがって、子どもたちが現にある社会的な差別や不平等のなかで、それらに対抗しながら自らの自信や誇りをどのように獲得していくのかという課題とつながっている。それは同和教育（解放教育）において、これまでしばしば強調されてきた『社会的立場の自覚』といったことと深くかかわっているのである。最近の人権教育のなかで注目されている、自己概念、セルフ・イメージといったことは、いずれもこうした自尊感情の大切さをふまえたこととなっているのである。」（『心を育てる学級経営』No. 200〈2001年9月〉「セルフ・イメージをどう育てるか」p.77～78）

森さんの「風船型」に重心をおいた主張と長尾さんの「いがぐり型」に重心をおいた主張は、一見対立しているように見えるが、実はそうではない。

森さんと池田寛さんは、「学力の土台には何があるのか」とくに『自尊感情』を中心にすえて」というシンポジウムの中で次のように語っている。

森「小学校高学年くらいになると、階層的なことが気になるわけでしょう。そのとき差別に反発を感じるというのは、たしかに自尊感情が高いのかもしれない。でも本人の意識としては、自尊感情、最低でしょう。『なんでうちは、こんなんや』とか。」

池田「あるときに、ぐっと落ちこんでも、何くそと思ってふんばれば、自尊感情は高いということになるのじゃないかな。」

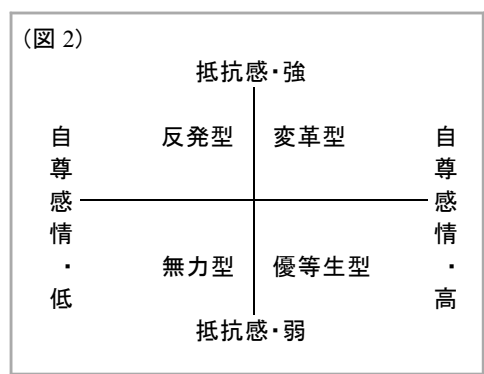
森「そのときの『何くそ』という自尊感情と、はじめの安心していられる、落ち着いた自尊感情とは、質がちがうでしょう。」

池田「自尊感情理論の弱点は、すすくと伸びていく竹のようなイメージで考えているところですね。その竹は、5、6年生のころに、岩にぶつかるんですよ。その岩にぶつかったときに、しおれてしまうのか、ちがう方向にのびていくのか、ずいぶんちがってくると思うんです。そこが、自尊感情のこれまでの理論で弱いところなんです。」（『解放教育』No. 279〈1991年10月〉p.19）

つまり、こういうことである。乳幼児期から小学校の中学年くらいまでは「風

船型」のセルフエスティームが重要になる。包み込まれの感覚の中で育つ「安定根」、安心していられる、落ち着いた自尊感情を十分に育てることだ。家庭の果たす役割がきわめて大きく、連携は不可欠である。森さんは、従来の同和教育はこの部分が弱かったと指摘する。

そして、小学校高学年くらいになると、「いがぐり型」のセルフエスティームが必要になるというのだ。長尾さんは、「風船型」のアクティビティーのみを追い求める昨今の状況に警鐘を鳴らしているのである。



「風船型」と「いがぐり型」のセルフエスティームを整理する際に、池田寛さんの「抵抗感の理論」と「自尊感情の理論」の統合試案図(「図2」、前掲書 p.31)が示唆に富んでいる。「抵抗感」は、「社会的立場の自覚」に近い概念で、「いがぐり型」に置き換えて考えるとよい。「自尊感情」は、「風船型」のセルフエスティームを指している。

従来の同和教育は、〈反発型→変革型〉を志向してきたと言える。その際、「立場の自覚」が鍵であった。しかし、現状は「反発型」が少なくなり、「無力型」の子どもが増えている。したがって、自覚されないでいる抵抗感に気づかせ、それをバネに社会認識へと向かわせる、〈無力型→反発型→変革型〉という道筋が必要だということになる。

それに対して、〈無力型→優等生型→変革型〉という道筋も考えられるというのである。「優等生型」というのは「確かな学力を身に付けたタイプ」という意味である。これを「セルフエスティーム」論に置き換えると、まず「風船型」を十分に育て、その上で「いがぐり型」に気づかせていくという道筋である。

いずれにしても重要なのは、私たちのめざす「セルフエスティーム」は「風船型」と「いがぐり型」の両方をその内容としたものでなければならないということである。

第3章 「普遍的な視点からのアプローチ」による 人権教育について考える

1. 「普遍的な視点」＝「人権一般」ではない

「部落問題を人権一般に埋没させてはならない」という主張がある。この文脈

において、「人権一般」は「普遍的な視点からアプローチする人権教育」とほぼ同じ意味で使われている。きわめて「個別的」な課題である部落問題を、人権教育の名においてないがしろにしてはならないという主張である。

一方では、「同和教育は終わった。これからは人権教育だ」という主張もある。ここでは、「同和教育」＝「部落問題学習」、「人権教育」＝「普遍的な視点からアプローチする人権教育(人権一般)」の意味で使われている。

いずれにせよ、「普遍的な視点からアプローチする人権教育」は「部落問題学習」と対置する形で私たちの前に登場した。そして、「部落問題」の対立軸として語られるだけで、「普遍的な視点」とは何かといった議論は皆無に近かったように思う。

「普遍的な視点」＝「人権一般」ではない。本稿では、「個別的な視点」と対をなして人権教育を構成する「普遍的な視点」について整理しておきたい。この整理はきわめて重要である。なぜなら、人権教育の流れは、個別の視点を持たない普遍的な視点のみの教育(いわゆる「人権一般」の教育)に陥る危険性を常に孕んでいるからである。

2. 「普遍的な視点」について考える

(1) 普遍的な視点

普遍的な視点からアプローチする人権教育は、これまでの同和教育が体系的に取り組んでこなかった領域である。したがって、外国で進められているさまざまな人権教育のプログラムを参考に課題を整理し、それぞれの課題に応える教材を創っていかなければならない。主な課題としては、「子どもの権利」「基本的人権」「個人の権利」「葛藤・対立」「平等・不平等」「公平・不公平」「責任・義務」「ステレオタイプ」「偏見」「差別」などが挙げられる。

(2) ステレオタイプ、偏見、差別

ここでは、部落問題学習の課題を普遍化していくために、ステレオタイプ・偏見・差別という3つの概念の定義を行っておきたい。以下、岡隆さん(東京大学)の「ステレオタイプ、偏見、差別の心理学」(『現代のエスプリ』1999.7、p.6～9)より引用させていただく。

①ステレオタイプ

ステレオタイプ(stereotype)という言葉は、1798年に、印刷用の原型から作り出される鉛版を表わすために造語された。この言葉を、最初に社会科学に持ち

込んだのは、アメリカのジャーナリストであるウォルター・リップマンの著書『世論』（1923）である。彼は、ステレオタイプを、さまざまな社会的集団に関する「私たちの頭のなかの画像（picture）」と定義した。人びとは、客観的な現実に対して反応しているのではなく、人びとが心のなかに作り上げた表象に対して反応しているのである。このステレオタイプの表象は、現実の部分的な表象であり、それは、選択的、自己成就的、自民族中心主義（ethnocentrism）的である。このステレオタイプは、教育や批判に抗い、現実の変化に即応しない頑なさ（rigidity）をもち、多様性や個性を無視して過度に一般化されたイメージ、バイアスのある誇張されたイメージを提供する。

定義についてはさまざまな点で議論が分かれるが、その核は、ステレオタイプは、ある社会的集団やそれに属するメンバーの属性に関する人びとの信念（belief）であるという部分であろう。

②偏見

偏見は態度（attitude）のひとつと見なされてきた。態度とは、ある対象に対する好き嫌いの評価を伴う反応傾向である。ステレオタイプが、ある社会的集団やそのメンバーの属性に関する信念であるのに対して、偏見は、ある社会的集団やそのメンバーを肯定的または否定的に評価する心的準備状態である。ただし、ステレオタイプの信念の内容は、肯定的である場合もあれば否定的である場合もあるが、偏見は、否定的な態度と考えられている。

態度は、認知と感情と行動の三つの成分から構成されると伝統的に考えられてきた。ジョン・ハーディングらは、この考えに従って、偏見を、認知的成分（ある社会的集団に関する知覚、信念、期待）と感情的成分（その集団に対する嫌悪、敵意）と行動的成分（その集団に対する拒否や攻撃など）で特徴づけた。このように、偏見がこの三成分を含むという考えがある一方、偏見を、主に態度の感情的成分に位置づけ、その認知的成分にステレオタイプ、行動的成分に差別行動を主に位置づけて考えることもできる。

③差別

偏見は態度と定義されてきたが、差別（discrimination）は、ある社会的集団のメンバーに対して選択的に行う否定的な行動である。ゴードン・W・オルポートは、外集団に対する拒否的行動を、その強度が弱い順に、誹誘（antilocution）－回避－差別－身体的攻撃－絶滅（extermination）に分類するなかで、差別の位置づけを行い、差別を「個人あるいは集団に対して、その人たちの望んでいる平等な待遇を拒否」する行動と定義した。国際連合規約では「差別とは、自然的、ないしは社会的カテゴリーに根拠をおく区別をもとにしてなされた一切の行為を含む。ここでのカテゴリーには、個人的な能力とか美点とか具体的行為は無関係である」と定義されている。

④ステレオタイプ、偏見、差別の関係

ステレオタイプの信念が、偏見や差別の基盤となり、ステレオタイプと偏見と差別が一貫した関係をもっている。人びとは、ある社会的集団に対する否定的な信念に基づいて、その集団に対する否定的な偏見感情を抱き、差別行動をとるのである。しかし、それと同時に、人びとは、否定的なステレオタイプをもっているとしても、必ずしも偏見を示さず、偏見をもっているとしても、必ずしも差別行動に現わさないことがある。ステレオタイプと偏見の関係については、たとえば、人びとが意識的に否定的なステレオタイプの抑制に成功すれば、偏見に基づく反応が生じないであろう。偏見と差別の関係は、態度と行動の（非）一貫性の問題として扱われている。たとえば、行動が態度だけでなく、差別を禁じる主観的規範によっても左右されること考慮すれば、偏見と差別との非一貫性が予想できるであろう。

3. 「普遍的な視点」と「個別的な視点」の関係

(1) 部落問題学習でねらってきたこと

『なかま』（2001年度までの版）の3年生に「クレヨンはぬすんだのじゃねえ」という教材がある。サヨがお母さんに買ってもらったクレヨンを持って学校へ行ったとき、「これぬすんだのじゃねえか」「サヨがこんなもの持ってるはずがねえじゃねえかよ」とクラスの子どもたちが言葉を投げつける場面がある。「ふみ切りむこう」に対する周囲のまなざしについて考えさせる、学習のポイントとなる場面である。この教材の一番のポイントは、そうした差別に対するサヨの立ち上がりの場面にある。

4年生の教材に「おれはかきをとってないぞっ」がある。ぼんぼんの家の柿が盗まれたとき、「見んでも、北川村の子どもにきまっとる」と周囲の人々が決めつける場面がある。平一たちの立ち上がりとともに、学習のポイントとなる場面である。

6年生の教材に「曙の誓い」がある。東山町に住む若者が隣町の風呂屋に行ったとき、入浴を断られる場面がある。これもまた、正吉や良一たちの立ち上がりとともに、学習のポイントとなる場面である。

いずれも多くの学校で重点教材として実践されてきた教材である。これらの教材には、共通するポイントがある。一つは、「ふみ切りむこう」「北川村」「東山町」＝被差別部落に向けられる周囲のまなざしへの怒りを共有することである。もう一つは、不当な扱いを受けた主人公の立ち上がりへの共感を最大のポイントにしていることである。当事者の「立ち上がり」に焦点がある限り、周囲の「まなざし」は立ち上がりの根拠(差別への怒り)の「背景」に過ぎない。しかし、部

落問題は部落外の人たちの問題だと言うとき、「まなざし」にこそ焦点を当てた教材が要るのではないだろうか。

(2) 「ねらい」の普遍化

先の教材における周囲の「まなざし」の正体は何だろうか。「ステレオタイプ、偏見、差別」の項と重ねて読めば、その姿が浮かび上がってくる。つまり、「ステレオタイプ」や「偏見」や「差別」についての学習が、部落に対する周囲の「まなざし」に迫っていく重要な柱なのである。

「ステレオタイプ」や「偏見」や「差別」は、部落問題に迫る重要な課題であるが、部落問題に固有の課題ではない。それは、女性差別の問題に迫っていく際にも有効であり、「障害者」や外国人等々への差別問題に迫っていく際にも有効である。まなざしを送る「周囲」は問題によって変わるわけだから、これはすべての人の課題である。教材化の際の素材も、部落問題をテーマにしたものもあれば、別の問題をテーマにしたものもあってよい。大事なことは、指導者の中で全体像が描かれていることだ。

部落問題学習において、「ケガレ意識」が問題にされることが多い。「ケガレ意識」の問題は、「偏見」の学習の一部として位置づければどうだろうか。「ケガレ意識」は部落差別の形成要因ではあるが、部落差別に固有のものではない。つまり、部落差別に結びついた「ケガレ意識」もあれば、女性差別、「障害者」差別、ハンセン病患者と元患者に対する差別、火葬場労働者に対する職業差別に結びついた「ケガレ意識」もある。

(3) 「ねらい」の個別化

「普遍化」という視点は、部落問題を扱った学習を通して他の差別問題にも迫っていける可能性と、直接には部落問題を扱っていない学習を通して部落問題に迫っていける可能性を併せ持っている。

ところが、普遍的な視点からのアプローチだけでは届かない「ねらい」がある。先の『なかま』教材において主要なポイントであった、「部落差別に対する怒りや立ち上がりへの共感」については、部落問題に固有の学習が欠かせない。部落問題についての知識(歴史を含む)、文化(芸能、食等)との豊かな出会い、人(生きざま、技等)との出会いなどの学習を系統的に組織する一方で、現実にある人権侵害(=部落差別)を教材化した学習が必要である。

蛇足になるが、部落問題に限らず、個別の視点からのアプローチに挙げているすべての問題について、同様の教材化が必要である。

要するに、普遍的な視点では人権についての学習を深めるとともに、個別の人権課題に向き合うベースを築いていくということである。それと同時に、個別の人権問題に固有の課題について学習する。その全体が、人権教育の「本体」を構成しているということである。

第4章 「人権を基盤に据えた総合学習」について

1. 総合学習でめざすもの

2002年度から総合的な学習の時間(以下、総合学習)が本格的に始まる。

総合学習は、第15期中教審の「審議のまとめ」(1996年6月)において、「ゆとり」と「生きる力」を柱とする教育改革の期待の星として登場した。学習活動について、中教審は国際理解(小学校での英語学習を含む)、情報化、環境、福祉・健康といった新たな教育課題を多分に意識していたが、学習指導要領では大幅にトーンダウンし、実質的に各学校に任されていると言っている。(注1)

総合学習のねらいについて、学習指導要領は、「(1)自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること。(2)学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探求活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにすること。」としている。

つまり、自学自習の力(自己学習力)を育てることが総合学習のねらいであり、学習活動の内容はそのためのフィールドに過ぎないのである。めざすものが学びの過程にあるのであるから、評価についても工夫が必要となる。教育課程審議会答申は、「この時間の趣旨、ねらい等の特質が生かされるよう、教科のように試験の成績によって数値的に評価することはせず、活動や学習の過程、報告書や作品、発表や討論などに見られる学習の状況や成果などについて、児童生徒のよい点、学習に対する意欲や態度、進歩の状況などを踏まえて適切に評価することとし、例えば指導要録の記載においては、評価は行わず、所見等を記述することが適当であると考え。」と、微細に記している。

(注1)中教審「審議のまとめ」の記述は次の通り。「学習活動としては、国際理解、情報、環境のほか、ボランティア、自然体験などについての総合的な学習や課題学習、体験的な学習等が考えられる」一方、学習指導要領は次の通り。「例えば国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題、児童の興味・関心に基づく課題、地域や学校の特色に応じた課題などについて、学校の実態に応じた学習活動を行うものとする」国際理解・情報などは、横断的・総合的な課題の例示に過ぎない。さらに、「横断的・総合的な課題」と「児童の興味・関心に基づく課題」「地域や学校の特色に応じた課題」は並列の関係にあり、各「課題」は最後の「など」にかかる。つまり、「学校の実態に

応じた学習活動」というのが結論になる。

2. 人権を基盤に据えた総合学習とは

人権を基盤に据えた総合学習(以下、人権総合学習)とは何かについて若干の整理をしておきたい。大阪府同教は、人権総合学習を「人権の課題を直接テーマにした総合学習」(A)、「学びの過程で『人権の基礎体力(注2)』を子どもに育もうとする総合学習」(B)、「課題をもつ子どもが生き生き学べる総合学習」(C)の3つに整理している(図)。

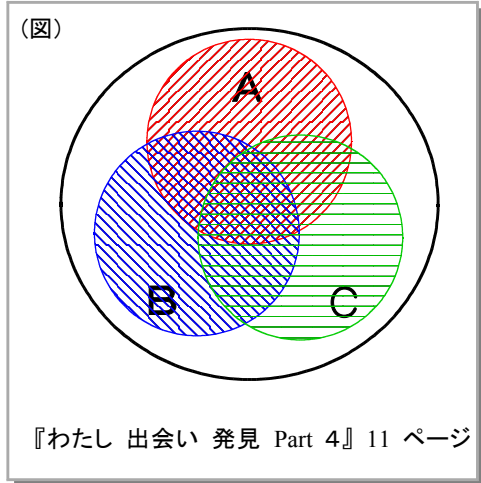
人権総合学習は「人権の課題を直接テーマにした総合学習」(A)にとどまらず、自尊心・コミュニケーション力などの人権に関する基礎的な力を育てることを目的とした「学びの過程で『人権の基礎体力』を子どもに育もうとする総合学習」(B)、課題を持つ子どもに焦点を当てることで全ての子どもたちに豊かな学びを保障していこうとする「課題をもつ子どもが生き生き学べる総合学習」(C)の取り組みを包括し、学習活動としては互いに重なり合う営為なのである。つまり、人権総合学習はすべての学校・学年の課題である。

Aに関して加えて述べておきたい。Aでは部落問題、「障害者」問題、在日外国人問題、男女共生等の個別的具体的な人権課題を扱うことになる。しかし、○問題といった限定的な課題を指すだけではない。

たとえば「国際理解」というとき、英語学習の総合学習もあれば、アジア諸国に目を向ける総合学習もある。「情報」というとき、情報機器操作の総合学習もあれば、メディア・リテラシーの視点での総合学習もある。問題は、「国際理解」や「情報」といったテーマを、どのような立場で、どのような視点から取り上げるかということが、決定的に大事である。すなわち、どのようなテーマであれ、取り上げる立場と視点によって、人権総合学習になるのである(また、その逆も然りである)。(注3)

こうしたテーマは、子どもの興味・関心と言うよりも、その学校の子どもの状況や課題から引き出された教師側のねらいや願いをもとに設定されることが多い。学びの過程で、子どもの興味・関心を大切にしながら、主体的に学びを組織していくことになる。

Bはそれ自体がテーマになるというよりも、あるテーマについての学習過程で、「人権の基盤」となる力を子どもたちに育てていくことを意識的・意図的に組み



入れた総合学習と捉えればよい。セルフエスティームを高める、コミュニケーション力を育てることにつながる活動を随所に設定し、学習活動を組織するのである。その際、テーマ設定は子どもの興味・関心から出発することもあるだろうし、AのテーマをBを意識して取り組む(「図」のAとBの円の重なり部分)ということもあるだろう。

Cは、課題を持つ子どもに焦点を当てることで、すべての子どもたちに豊かな学びを保障していこうとする総合学習である。このことは、従来の同和教育が、課題を持つ子どもを中心に据えて取り組むことで、すべての子どもたちの学びを保障しようとしてきたことと重なる。この場合もBと同様で、テーマを限定するものではなく、あるテーマをめぐる学習活動における焦点化の問題である。したがって、課題を持つ子どもの「課題」がある人権問題と重なりがあれば、その人権問題をテーマにして、その子の学びに焦点を当てて取り組む総合学習になる(「図」のAとCの円の重なり部分)。課題を持つ子のセルフエスティームやコミュニケーション力に焦点を当て、あるテーマに取り組む場合も考えられる(「図」のBとCの円の重なり部分)。当然、AとBとCの3つの円が重なり合う総合学習もある。

(注2)「人権の基礎体力」とは自分を見つめ他者と自分を結ぶ力で、①自尊感情②他者理解③自己開示④コミュニケーション⑤読み・書き・計算を内要とする。これは、差別を見抜く力を育てる重要な基盤となる。(『わたし 出会い 発見 Part 4』大阪府人権・同和教育研究協議会 2001年4月 46ページ要約)
「人権の基礎体力」は、「人権教育のカリキュラムづくりにあたって」の「土台」＝「人権の基礎」と重なる概念である。

(注3)総合学習の「テーマ」と「立場」については、長尾彰夫氏(大阪教育大学)の次の著書に詳しい。
『総合学習としての人権教育』(明治図書 1997年)49～51ページ
『総合学習をたのしむ』(アドバンテージサーバー 1999年 「カリキュラム改革としての総合学習」第1巻)78～84ページ

3. 人権総合学習への期待と限界

(1) 人権総合学習への期待(評価革命から学校革命へ)

人権総合学習によって同和教育・人権教育のフィールドが広がる、同和地区児童・生徒の「低学力傾向」克服の取り組みにおいて課題になっていた自学自習の力が育つ等々、人権総合学習への期待が大きく膨らんでいる。さらには、総合学習に取り組むことを通して、従来の教科学習のあり方にも改革が及ぶものと期待される。

さて、新学習指導要領の「ゆとり」と「生きる力」路線は、1977年学習指導要領「ゆとりある充実した教育」路線の同軸上にある。授業時数を1割削減してゆとりの時間が創設されたとき、教課審会長であった高村象平氏は、「学校が自

由に使える時間については……各学校独自の努力で十分に力を発揮してほしい(注4)」とコメントした。「ゆとりの時間」のその後の運命は今さら述べるまでもない。教え込みの「新幹線教育」からの脱却が提起されて 24 年、現場教師の意識は遅々として変わっていないと言わざるを得ない。

こうした現状を踏まえ、総合学習の基軸としてポートフォリオの導入を提唱したい(注 5)。ポートフォリオは、ファイリングという具体的な行為・ものを通して、必然的に学習や評価のあり方を変革する。この具体が教師の意識を変えていくものと期待したい。

上のことは、人権総合学習にポートフォリオ評価を導入する改革的ではあるが消極的な理由である。より積極的な理由は、総合学習のねらいが自己学習力、問題解決力であるならば、ポートフォリオ評価は子どもたちにまさにその力を育てる手段であるからである。

「メタ認知(meta-recognition)」について述べたものを目にするが多くなった。これは、認知心理学者が思考の形式やプロセスを分析していくうちに体系化された概念で、後には学習理論の中にも採り入れられていった。メタ認知とは、認知行為を「メタ(高次)」次元から眺め、認知行為の全体性や方向性の修正等を迫ってくるものである(注 6)。自己学習力・問題解決力を育てるには、データや情報を収集する力、収集したデータや情報を比較・分析したり総合したりして結論に導く力が必要だが、そのためには「子ども自身がその学習のプロセスの全体を見通す力、方向性を修正する力、学びの意味を考える力」といった「メタ認知」力が重要になってくる。ポートフォリオ評価は、自らの学びを自ら考える「メタ認知」力を育てる評価の一つなのである。

(注4) 1977年6月9日『毎日新聞』

(注5) ポートフォリオについては最近多くの書籍が出されているが、私は鈴木敏恵氏の提案や実践に学ぶことが大である。

『ポートフォリオで評価革命!』(学事出版 2000年)及び、氏のホームページ<http://www02.so-net.ne.jp/~s-toshie/>に、ポートフォリオ導入のためのノウハウが述べられている。

加藤幸次・安藤輝次『総合学習のためのポートフォリオ評価』(黎明書房、1999年)も参照されたい。

(注6) 例えば、友人をおごる約束で食事に誘ったとする。とてもおいしいフランス料理を食べながら、財布の中身が少々気になっているとしよう。ここには、「フランス料理を食べている自分」と「財布が気になる自分」がいる。これを認知心理学の言葉で説明すると、前者は認知行為(自分が行っている行為)で、後者はメタ認知行為(前者を見ているもう一人の自分の行為)ということになる。その際、「現金では足りそうもないから、カードで払おうか」「友人から少し出してもらおうか」と自分自身に問いかけてくる、高いところにいる「もう一人の自分」が「メタ認知」である。――これは同和教育で言ってきた自己を客観視するということときわめて近い。

(2) 人権総合学習の限界(過度の期待への戒めとして)

ところで、私はこの数年間にいくつもの学校で総合学習の現場を参観させてい

ただいた。人権総合学習を標榜する実践がそのほとんどなのだが、大きな気がか
りがある。それは、教師に「人権」への強い思いがあればあるほど、実践は総合
学習になっていないということである。教師の思いが前面に出て、自学自習は後
方に追いやられている。

私は人権総合学習に期待はするが、過度な期待はしてはならないと考えている。
教師がその思いを総合学習の「舞台装置」や「仕掛け」に込めるのはよい。しか
し、子どもを引き回しては総合学習ではなくなってしまう。その限界を見極める
必要がある。伝えたい、伝えなければならない教師の思い・メッセージは、計画
された人権教育の学習に委ねるべきである。人権教育のカリキュラムを整えてい
く中で、整理を急ぎたい。

■ 「第三次とりまとめ」を教室に生かす ■

1 「第三次とりまとめ」とは

「人権教育・啓発推進法」（2000年制定）によって「人権教育推進に關する
基本計画」が2002年に策定され、この基本計画に基づいて文部科学省は2
003年に「人権教育の指導方法等に関する調査研究会議」（座長：福田弘 筑
波大学教授[当時]）を設置した。

「調査研究会議」は、2003年の設置以来、学校教育における人権教育の推
進のために、指導内容や方法等の在り方について調査研究を進めてきた。文部科
学省は、2004年6月に第一次とりまとめを公表し、その後、2005年10
月に第二次とりまとめ案をもとにパブリックコメントを募り、2006年1月に
取りまとめ案が出た。さらに実践編事例の資料を整理し、2008年3月、第三
次とりまとめを出した。

第三次とりまとめの内容は、「指導のあり方」と「実践」の2編からなり、実
践編では、43の実践事例が詳細に紹介されている。

教育現場では、同和教育の経験が反映された部分があるという評価がある一方、
人権の基本理念についての言及が弱いなどの意見が出されるなどしてきたが、こ
れは、文部科学省が人権教育について体系的にまとめた初めての文書ということ
になる。そのことの持つ意味は大きい。

「第三次とりまとめ」の概要を示しておこう。

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]【概要】

人権教育の指導方法等に関する調査研究会議

☆人権教育のさらなる充実を求める機運が高揚している

○「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(平成16年6月)】：「人権教育とは何か」についてわかりやすく提示

*【第二次とりまとめ(平成18年1月)】：指導方法等の工夫・改善のための理論的指針を提供

⇒【第三次とりまとめ】：第二次とりまとめが示した理論の理解を深めるため、具体的な実践事例等の資料を収集・掲載 【「指導等の在り方編」と「実践編」の2編に再編】

指導等の在り方編

第Ⅰ章 学校教育における人権教育の改善・充実の基本的考え方

人権教育の目標

児童生徒が、発達段階に応じ、人権の意義・内容等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、様々な場面等で具体的な態度や行動に現れるようにすること。**

【人権教育を通じて育てたい資質・能力】

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

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

人権に関する知的理解
(知識的側面)

人権感覚
(価値・態度的側面/技能的側面)

人権が尊重される教育の場としての学校・学級

第Ⅱ章 学校教育における人権教育の指導方法等の改善・充実

第1節 学校としての組織的な取組と関係機関等との連携

1. 学校の教育活動全体を通じた人権教育の推進
2. 学校としての組織的な取組とその点検・評価
3. 家庭・地域、関係機関との連携及び校種間の連携

第2節 人権教育の指導内容と指導方法

1. 指導内容の構成
2. 効果的な学習教材の選定・開発
3. 指導方法の在り方

第3節 教育委員会及び学校における研修等の取組

1. 教育委員会における取組
2. 学校における研修の取組

実践編

「指導等の在り方編」の理解を助ける43の実践事例等

I 学校としての組織的な取組と関係機関等との連携【事例1～9】

- 全体計画及び年間指導計画の例
- 学校としての取組の点検・評価の取組例
- 家庭・地域、関係機関との連携及び校種間連携の取組例

など

II 人権教育の指導内容と指導方法【事例10～30】

- 人権に関する知的理解に関わる指導内容の構成例
- 人権感覚の育成に関わる指導内容の構成例
- 効果的な学習教材の選定・開発の例
- 児童生徒の自主性を尊重した指導方法の工夫例
- 「体験」を取り入れた指導方法の工夫例
- 児童生徒の発達段階を踏まえた指導方法の工夫例

III 教育委員会及び学校における研修等の取組【事例31～43】

- 各学校の成果に関する情報発信の取組例
- 効果的な研修プログラムの例

など

文科省が、「人権教育の充実を目指した教育課程の編成」をせよ、「学校としての人権教育の目標設定」をせよ、「人権教育の全体計画・年間指導計画の策定」をせよ、「年間教職員研修プログラムの作成」をせよと言うのだ。当然のことながら、同和教育の研究組織がなかった所も含めて全国津々浦々の学校において、人権教育を推進せよと言うのだ。これは、画期的なことだ。

2 「第三次とりまとめ」を教室に生かす

(1) 文科省の“本気度”を問う

2011年4月、「二十一世紀は人権の時代？」という小文を書く機会があった。全文は「障害児教育」の回に紹介するが、その前半部分に次のような下りがある。

人権教育は今

同和对策事業が終焉を迎え、2002年、同和教育は人権教育として再構築された。その後、文科省に人権教育の指導方法等に関する調査研究会が設置され、2008年3月に第三次とりまとめを発表した。文科省が人権教育に関して「主体性」を発揮した数少ない事例である。

「とりまとめ」は、年間指導計画の作成や研修の充実を求めているのだが、学校現場でその存在を知っている人は、殆どいない。道德教育の周知徹底ぶりや実施時間数調査などと比べると、扱いの違いは歴然だ。全国津々浦々の学校で人権教育が展開される構想は、画餅に終わっている。

同和教育先進県と言われてきた奈良に於いてさえ、部落問題学習の報告は減多に聞かれなくなったし、人権教育の取り組みそのものも見えなくなっている。

2011年4月ということは、2008年3月の「第三次とりまとめ」が出されてから丸3年が経過している。それがこの有り体だ。

私自身はというと、2009年夏に京都で行われた全国人権教育研究協議会の研修会で詳細を知った。全人教が記念講演の講師として、文科省の担当者を招聘したのである。全人教が何をやっているのだという思いが半分、文科省にはやる気がないんだなという思いが半分、後味の悪い研修会だった。文科省は、「第三次とりまとめ」から1年半も経ってから、求められて説明にやってきたのだ。大抵のことは、発表と同時に全国から担当者を集めて説明会をするのに…。

奈良県教育委員会は、私が小文を書いた少し後に、「第三次とりまとめ」の冊子を作成して各校に配布した。配布しただけで、各校の担当者を集めて説明会を行うことはなかったと記憶する。なぜなら、その後今日に至るまで、「第三次とりまとめ」をテーマにした職場研修会など皆無だからだ。

つまり、「第三次とりまとめ」は、発表から6年経ってなお、絵に描いた餅状態に置かれているというのが実状なのである。奈良県教委の動きが極めて緩慢なのはいささか残念な気がするが、文科省には端からやる気などなかったのだろう。文科省には何ら期待などしていないが、文科省が出した文書は間違いなく私たちの武器になる。

(2) “教室に生かす”ということ

「第三次とりまとめ」をと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、大阪教育大の森実さんも委員として参加していた。森さんは私と同年で、大阪の同和教育をリードしてきた研究者の一人だ。森さんの他にも大阪からの委員が2人いて、こうした人たちの努力が「とりまとめ」には詰まっているのだろうと推察する。それほどに、ここには同和教育の財産が詰め込まれている。要は、これを最大限に利用して、教室の実践に生かすことだ。

「生きる力」は、変化の激しい社会において、他者と協調しつつ、自律的に社会生活を送るために必要な実践的な力であり、これらは、人権教育を通じて育まれる他者との共感やコミュニケーションに係る力、具体的な人権問題に直面してそれを解決しようとする行動力などとも、重なりの持つものといえる。人権教育については、このような「生きる力」を育む教育活動の基盤として、各教科、道徳、特別活動及び総合的な学習の時間（以下「各教科等」という）や、教科外活動等のそれぞれの特質を踏まえつつ、**教育活動全体を通じてこれを推進することが大切である。**

「第三次とりまとめ」は、人権教育は**教育活動全体を通じてこれを推進することが大切**だと断言する。学校教育のどこを切り取っても、そこには人権教育の取り組みがなければならないというのだ。そこには、かつての「同和教育は教育の中核である」というフレーズを彷彿させる響きがある。

かつての同和教育は、奈良や大阪など西日本に実践が偏っていた。ついに「同和教育研究会」が組織されず終いの道県もいくつもあるし、組織と言ってもサークル程度のところもあった。奈良にいる限りにおいては、同和教育が人権教育として継承されたという感じを持っているだろう。しかし、全国区の話になると、まったく違う。文科省が、全国の津々浦々の学校に人権教育を推進せよと言っているのだ。「錦の御旗」は個人的な趣味に合わないが、後ろ盾として利用できるものは大いに利用すればよい。

学校においては、教科等指導、生徒指導、学級経営など、その活動の全体を通じて、**人権尊重の精神に立った学校づくり**を進めていかなければならない。

教職員による厳しさと優しさを兼ね備えた指導と、全ての教職員の意識的な参画、児童生徒の主体的な学級参加等を促進し、**人権が尊重される学校教育を実現・維持するための環境整備**に取り組むことが大切である。また、こうした基盤の上に、**児童生徒間の望ましい人間関係を形成し、人権尊重の意識と実践力を養う学習活動を展開**していくことが求められる。

その際、**校長は、人権教育の推進の視点に立って学校の教育目標を作成するとともに、自校の実態を踏まえ、人権教育に関わる目標について教職員相互の共通理解を図り、効果的な実践と適切な評価が行われるよう、リーダーシップを発揮**しなければならない。

人権教育の充実を目指した教育課程の編成

人権尊重の理念に立った生徒指導

人権尊重の視点に立った学級経営等

人権尊重の視点からの学校づくりと学力向上

各学校においては、校長のリーダーシップの下、教職員が一体となって人権教育に取り組む体制を整え、人権教育の目標設定、指導計画の作成や教材の選定・開発などの取組を組織的・継続的に行うことが肝要である。また、こうした人権教育の取組については、当該学校における活動全体の評価の中で定期的に点検・評価を行い、主体的な見直しを行うとともに、その取組に関する情報は、保護者や地域の人々に対しても積極的に提供するよう努めることが求められる。

その際、学校評議員や保護者等の意見を聞く機会を設けることも重要となる。

人権尊重の精神に立った学校づくりとは、「人権教育の充実を目指した教育課程の編成」「人権尊重の理念に立った生徒指導」「人権尊重の視点に立った学級経営等」「人権尊重の視点からの学校づくりと学力向上」など、教育活動のあらゆる場面で具現化されるものである。そして、その実現ために校長はリーダーシップを発揮しなければならないとしている。

「人権教育の充実を目指した教育課程の編成」では、各教科・領域の年間計画に、人権教育のプログラムを入れたり、既存の計画に人権の視点を加えていけばよい。そうすることで、時間割上に特定の枠を持たない人権教育を着実に実践できるステージが設定されることになる。

「人権尊重の理念に立った生徒指導」という言葉を見ると、不幸な昔を思い出す。かつて(私が20～30代の頃)、同和教育と生徒指導は対立的に語られることが多かった。端的に言えば、子どもの現象の背景にあるものを重視する教師と規律を重視する教師の対立だ。私は生徒指導を担当した時、「生徒指導の基本は児童理解にある。個々の違いを認め合った上で、最小限の集団規律は厳に守らせる」という方向性を提案した。そのことと「人権尊重の理念に立った生徒指導」は、同じ響きがある。

「人権尊重の視点に立った学級経営等」の“人権尊重の視点”とは、子どもの側からの視点ということだ。子どもの側からの視点に立って見た時に、「楽しく居心地のよいクラスか」「生き生きと自己実現できるクラスか」といったことが問われている。集団づくりに関して縷々述べてきたことと重なる。

「人権尊重の視点からの学校づくりと学力向上」では、子どもの側からの視点で学校改革・授業改革に取り組むことを求めている。たとえば「授業のユニバーサルデザイン化」や「学びの共同体」などは、すべての子どもの「わかる・できる」を保障するための手立てである。

こうしてみると、同和教育が大切にしてきたことのほとんどすべてが網羅されている。(なお、「三次とりまとめ」は人権教育そのものについても述べているのだが、ここでは省いている。)人権教育推進の「正当性」はこれを拠り所に展開すればいい。「とりまとめ」は、「**点検・評価**」も求めているので、組織としての進捗具合も可視化できる。そして、どうしても前に進まない時には、「校長のリーダーシップ」を糺せばよい。

各学校において人権教育を進めるに当たっては、まず、教職員自身が人権尊重の理念を十分認識することが肝要である。その上で、人権に関する知的理解を深めさせ、人権感覚を身に付けさせる指導を組織的・計画的に進めることにより、児童生徒が、[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なることを目指していくこととなる。

各学校において、このような観点から、**人権教育に関わる研修の位置付けを明確化**し、これに取り組むことは大変重要である。

各学校においては、**人権教育の年間指導計画に基づき当該年度に取り組む人権教育の目標、内容、方法等について、必要な研修プログラムを作成**し、これに沿った研修の取組を進めることが重要である。研修プログラムの作成に当たっては、教育委員会が示す指針や指導の重点などを踏まえるとともに、児童生徒の実態や取組の進捗状況を的確に把握することが重要である。なお、前年度の評価結果を踏まえた評価項目表を作成するなどにより、各年度末等には、実施状況について、適宜、**点検・評価**を行うとともに、さらなる改善・充実のための方策を明らかにし、次年度の計画につなげていくことが大切である。

「とりまとめ」は、「**人権教育に関わる研修**」についても「**位置付けを明確化**」した上で「**必要な研修プログラムを作成**」することを求めている。私たちは、文科省の求める所により、教室の実践をすべての教員、すべての教室に広げる努力をすべきだ。そのことが、自らの教室の人権教育の深化・充実に繋がるのである。