

今後の人権問題学習のあり方

— 自尊感情や参加型学習の意味 —

伊 藤 悦 子

(京都教育大学)

Perspective of Education for the Human Right Problems

— Consider of Self-esteem and Activities —

Etsuko ITO

2000年11月30日受理

抄録： 近年、同和問題指導が人権問題学習と言い換えられ、主題とする領域、教育内容、教育方法が大きく変わりつつあるが、現在までの実践の成果と課題を踏まえたものになっていない場合が多い。そこで、本稿では意識調査や学生の学習体験の評価をもとに今後の学習のあり方を考察することとした。意識調査を分析すると、他者の人権問題を自分の問題として把握する事が弱いという教育課題が見いだされ、それを克服するためには多様な人々との交流、自尊感情の育成や自己の権利の学習が有効であることを指摘した。また近年、ボランティアや交流学習が実践されており、そうした新しい人権問題学習を受けた若者も増えている。彼らが学習経験をどのように評価しているかを検討し、今後の参加型学習のあり方、参加型学習と系統的知識学習との関連、人権問題学習における個と社会との関係性についても考察した。

日本語キーワード：同和問題学習、人権教育のための国連十年、参加型学習、意識調査

はじめに

1995年国連が提起した「人権教育のための十年」に対応して、各都道府県の人権教育計画や方針がようやく制定され、教育現場における人権教育も体制が整いつつある。一方、これまで日本における主要な人権問題として位置づけられてきた同和問題は、2002年に同和行政が大きな転換期を迎えるにともない、問題の把握の仕方、解決策のありかたなど、これまで自明のように認識されていた事柄も含め、根本的な再検討が行われつつある^{*1}。

こうした情勢のなかで、同和教育の名称を人権教育に変える傾向が強まっており、それは単なる名称変更にとどまるものではなく、教育内容や方法論についての様々な試みを招来しつつある。同和教育にしろ人権教育にしろ、これらの教育は二つの側面を持っている。すなわち、被差別者を対象とした教育＝教育保障のための実践と、すべての人々を対象とした教育、すなわち問題についての認識をもたせ、解決のための態度形成や行動力を育成するための実践という二つの側面である。そのうち、後者については同和問題指導として実践されてきたが、これも人権問題指導（以下、参加体験型学習を含む言葉として人権問題学習という）に変わりつつある。確かに21世紀を迎えようとしている日本の人権問題の現状を考えれば、同和問題以外にも様々な人権問題があり、取り扱う問題領域が拡大することは当然の成り行きである。

しかし、人権問題学習はたんに学習内容が同和問題から様々な人権問題、すなわちジェンダー・障害者・在日朝鮮人などに拡大すればいいということではない。実際、学校現場では個別の人権問題の特設の時間で「まんべんなく」学習することは時間的に不可能であるし、する意義も明確ではない。また、国連の「人権教育のための十年」を契機として取り入れられはじめた海外の様々な人権教育の手法は、個別の人権問題を学習するのみならず個々人にとっての権利や平等、自己実現の意味を基礎とした学習を展開したり、あるいは系統的知識学習より参加体験型学習を重んじるなど、日本における同和教育の手法とは違っている。こうした海外における人権問題学習に学びつつ、今後の日本における実践が模索されている状態である。

そうした模索のための研究や実践記録も多数公刊されているが^{*2}、現在までの同和問題指導の何を引き継ぎ、

何を新たに提起すべきかという点になると曖昧な状況である。すなわち、これまで実施されてきた同和教育、とりわけすべての子どもを対象に行われてきた同和問題指導の果たしてきた役割と達成できなかった課題を検討し、そのうえで日本における人権問題の現状に照らした人権問題学習が開始されているかと言えばそうではない現状にある。暗中模索で突き進んでいるといえよう。

さらにいえば、国際的な人権教育では「人権についての教育」と「人権のための教育」を概念化し、前者を包含するものとして「人権のための教育」を位置づけ、その一環として人権を理解するための基盤となる「人権に対するスキル」を位置づけている。人権に対するスキルとは、知的スキル（コミュニケーション力や判断力）や社会的スキル（寛容性、人間関係づくり、非暴力性など）である。「人権のための教育」あるいは「人権に対するスキル」は、本来「人権についての教育」＝人権や人権問題についての認識を深める教育と相互補足的なものであるにもかかわらず、参加体験型学習という目新しさもあって、位置づけられないまま、場当たりの特設の人権学習や人権学級活動で実践されている現状がある。

こうした現状を踏まえて、本稿では学校における同和問題指導の成果と課題を再度検討し、今後の人権問題学習のあり方を検討したい。その際、人権教育のための国連十年の流れのなかで提起された課題である「自尊感情の育成」の意味や、参加型学習と系統的学習の関係についても検討し、今後の人権問題学習の展開について考察する。

I 意識調査から見た同和問題指導の成果と課題

かつて、筆者は仲島隆夫との共著「学校における同和問題指導の成果と課題——住民意識調査を通じての検証——」（『京都教育大学教育実践研究年報』10号 平成6年4月）において、次のような指摘をした。

同和教育実践の内実を考察した結果、部落差別の起源に代表される知識・理解の面では必ずしも授業目標を達成できていないことが明らかになった。受講者が正しい知識を把握できるような授業展開が必要であり、指導者側の方法論や指導内容が再検討されるべきである。しかし一方で、受講者の3割は授業内容を評価しており、評価の理由は思考の深化よりも、被差別者への共感や解決への実践意欲をもつことができたとする者の方が多かったことも考慮しなければなるまい。さらに20%弱の人は、同和教育がよかった理由として、「人権尊重の生き方の確立」を選択していることも考える必要があろう^{*3}。

この調査では、学校同和教育を受けた者のうち、「よかった」30.2%、「よくなかった」8.8%、「何とも言えない」50.9%で、学校での同和問題指導を評価するものは問題解決への意欲が高いことなど、同和問題指導が果たした役割を指摘した。

しかしその一方で、住民意識調査を分析すると同和問題についてある一つの共通な課題が見いだせるのである。既に紹介した資料であるが^{*4}、1995年に実施された京都市人権意識調査の結果をみると、同和問題は基本的人権に関わる問題であり、同和地区住民に対する共感的理解は持つものの、解決のために自分も努力するという人々はきわめて少数であるという課題が見いだせる（図1）。それは同和問題解決に対する課題であるばかりでなく、人権問題全体に対する認識状況にも表れている（図2）。

こうした分析から、現在までの同和問題指導は受講者からも一定評価され、「人権尊重の生き方の確立」に貢献しつつも、それが「決意表明」に終わってしまっていることから、「解決のための行動力」や「解決のためのスキル」の必要性を提起したのである。

一方、図1及び2にも明らかであるが、同和問題に対する自然解消論「自分は差別していないし、する気もないから、そっとしておけばそのうちなくなるだろう」は21.3%で、人権問題解決に対しては「成り行きにまかせる」が19.6%であり、いわゆる無関心、無関係の意識が見え隠れしている。意識調査は何らかの関心や回答することの意味を持っている人が答えてくれている。住民意識調査は京都市の場合、回収率は45.7%である。調査は農村部において回収率が上がるものの都市部での回収率が低く、それは人権問題に対する無関心を反映しているよう。こうした無関心層の教育課題は「人権文化の構築」にとってはきわめて重要である。

人権問題は人々の認知があってはじめて「人権問題」になる。全ての被差別者は今日のように人権問題に関する取組がなされる以前から差別され、抑圧されていたが、それが広範な人々によって「発見」されるまでは「人権問題」にはならないのである。そして、人々が人権問題を「発見」するために必要なものは、学習である。人権問題はその問題の当事者が「自然に」発見するのではなく、学習した結果として把握されるのである。事実、

あなたは「同和問題」についてどのように考えておられますか。

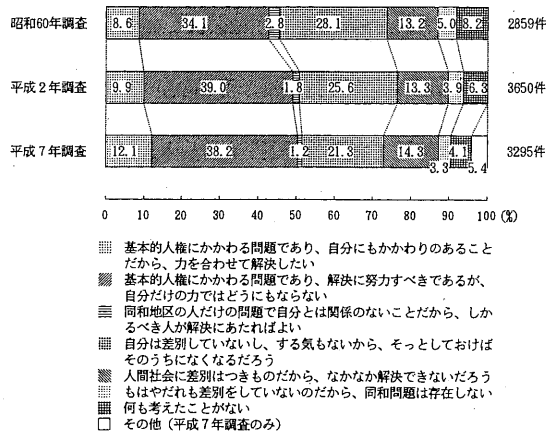


図1 同和問題解決に対する認識状況

「同和問題」、「外国人問題」、「障害者問題」、「女性問題」などの人権問題を解決するために、あなたはどのようなことをしようとお考えですか。

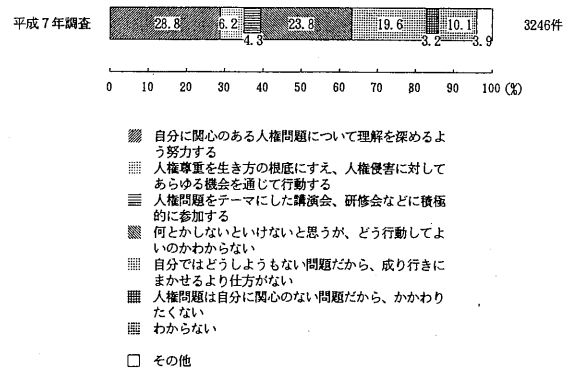


図2 人権問題解決に対する認識状況

女性に対する差別の認知は、50代以降の女性よりもジェンダーについて学習しつつある20代の男性の方が敏感に認知している*5。

無関心・無関係の意識は人権問題を解決するうえでまず克服されるべき課題である。関心や関係を持たせることが人権問題学習の導入部分としてさらに工夫されなければならない。そしてまた、学習者の関心が持続すれば、自己学習として人権問題学習は進められるはずであるから、人権問題に関心を持たせることはそれ自体、学習の「目標」でもある。

以上、住民意識調査から人権問題学習の課題として、「解決のためのスキル」の必要性和「人権問題への関心・関係の喚起」が指摘できよう。前者の「解決のためのスキル」については既発表論文にゆずり、以下「人権問題への関心・関係の喚起」について検討したい。

II 導入としての「自分」*6]

1. 違和感と交流

人が社会問題としての人権問題に関心を持ったり、解決のために関わろうとする理由は何であろうか。自らがその問題において被抑圧者あるいは被差別者で、直接的に問題解決が自分の人生を切り開くことと関係している場合、関心を持つ理由は本人も周囲も理解しやすい。たとえば、女が女性解放の問題に積極的に関わる場合、「自分の問題だから」で自分も納得し、周囲も納得しやすい。

それに反して、自らがその問題について当事者でない場合、「なぜ、あなたはその問題に関心を持つのか、あるいは関わるのか」と問われた場合、きわめて長い説明が必要になるだろうし、説明しても周囲は納得しない場合もある。よく人権問題に関わっている人々、たとえば障害者問題に関わっている健常者が「これは障害者のためにしているのではなく、自分のためにしている」あるいは「自分自身の解放のためにしている」と説明する場合があるが、それを聞いた側はわかったようでわからない状態になる。そうした発言の背後には、一人一人の人権や差別に関する経験と、その経験の対象化の仕方があり、いわば一人一人の「実存」との関係で他者の人権問題が「自分の問題」に位置づけられているのである。それは本人にしかわからないし、本人すら明確化できない場合も多い。

つまり、人権問題に関心を持ったり、解決のために関わるということはすぐれて個人的なことなのである。『「弱者」とは何か』で小浜は、差別者と被差別者との開かれた関係を作るために、「被差別」感情を持たないものが接近する方法は「自分がなぜそのことを気にするのか、自分がそのことを問題にしようとする必然性はどこにあるかということ、自らの経験と感覚のなかに問い尋ねてみる」*7 ことであるとしている。その経験とは小浜の場合は、母親の差別的な発言への違和感だったりするが、そうした違和感というものはだれでも持ちうるものである。人は何らかの共同体（家族、地域での遊び集団など）に属し、そこを核にして成長しているのである。

から、その共同体の価値観や態度と異なるものに出会った時、何らかの「違和感」を感じざるをえない。それは健全者中心社会で健全者が障害者に出会った時の違和感である。この「違和感」を「差別意識」として「なくさなければならない」としてきたのが、現在までの同和・人権教育のありかたではなかっただろうか。必然的に生じてくる、そして自分と問題とを結びつける契機にもなる個々の経験や感覚を出発にできなかったことが、人権問題への無関心や無関係を生んできたことは否めない。問題は「変な人」と感じる自分は、なぜ「変な人」と思うのか、何が「変なのか」を思考することである。

しかし、思考を続ける必然性がなければ「違和感」は「違和感」のまま終わる。そして、人権問題学習は単発でなされる場合が多いこともあって、学習者のこだわりは放置されたまま、いつしか「思考停止」する。あるいは、「違和感」を感じたことだけが記憶に残り、増幅し、人権問題への忌避感を強めることになる。同和問題学習が始められると、「同和問題を学習することでかえって差別意識を生じるから、学習しないほうがいいのか」という意見が出ることが多い。そうした意見の背景のひとつとして「違和感」が「違和感」のままで終わって、思考停止した学習者の状況があるだろう。

一方、こうした「違和感」を解消するにはどうすればいいのか。小浜は「その偏向を改めさせる力は、道徳的な説教や論理的な説得などよりも、日常生活経験の積み重ねの方がはるかに多く宿っている*8」とし、接触経験を増やすことで「違和感」をなくすことと、人々が多様な共同性をもてるような重層的な社会でなければならないという。小浜の指摘のみならず、現代の日本社会において人権問題の解決方法として提起されていることのひとつは、「交流」である。それはたんに接触しなかったことによって生まれた偏見や先入観を払拭するためだけではない。先に指摘したように「違和感」について自分の中で思考したり、他者と話し合うことが、自分の価値観や共同体の相対化につながるからである。

話を具体的にしよう。被差別者の人権問題を当事者でない人が自分の問題として引き受けている人々は大別して二通りある。家族のなかに障害者がいたり、親しい友人に在日朝鮮人や同和地区出身者がいるなど、偶然被差別者との接触経験が多かった人が、親しさを土台に他者の問題を自分の問題にする場合と、違和感について思考し続けたり、違和感を払拭するために自らボランティア活動などを行っている場合である。どのような場合でも、偶然の経験（身近に被差別者がいた、あるいは自分の経験において被差別者に対して違和感を感じたことがある）があるだけではなく、その過程で問題について思考していることである。つまり、校区内に同和地区を含んでいたり、在日朝鮮人多住地域に立地している学校は問題を「自分の問題」に引きつけやすいが、それについての学習は不可欠であり、一方、そうではない学校は他者の人権問題に出会う機会を設けることによって、学習をすることが必要であるといえよう。

したがって、他者の人権問題について関心を持つ事を学習目標にする場合、①そうした人々との「交流」を用意すること、②なるべく持続的な交流であること、③交流の中で感じる自己の感覚を出し合い、話し合うこと（その際感じる「違和感」を否定しないこと）、④交流のなかで生じる疑問に対して、系統的学習を深めること。これらが学習のありかたとして有効である。

後のⅢで見るように、こうした交流たとえば被差別者自身による講演や共同作業（盲人マラソンランナーとの競争など）、特別養護老人施設への訪問など多くの実践が既になされている。学習者の日常生活のなかではなかなか出会えない様々な人々との交流を促進することは、人権問題学習の基盤に位置づけられつつある。今後はそうした取組の持続性、自己との関係、系統学習との関連をより追求しなければならない。

2. 自尊感情と自分の権利の学習

国際的な人権教育の影響を受け、日本の同和・人権教育において最近とみに着目されているのは「自尊感情」という概念である。イギリス・オーストラリアなどで開発された国際理解教育においては、教育の基盤として「自尊感情」、「コミュニケーション能力」、「協力する力」の育成を重視しており、国際連合広報センター『人権を教える一初・中等教育用実践ガイド』においても、「学齢期前から小学校低学年を対象にする場合、人権のために教えることのねらいは、自信と社会的な寛容の気持ちを育てることです。人権という概念の根底から支えるものが、このふたつの気持ちだからです*9」とし、人権教育の出発点に自尊感情（自信）を指摘している。

自尊感情とは self-esteem の訳で、「自己の肯定」、「自信」、「自分の価値への誇り」を要素とした感情である。「自らを肯定的に見られる子どもは、他の人にも同様に肯定的な視点で捉えられる」のであり人間関係を築く上

での基盤になる。また、「自分の価値を認め、他人のそれをも正しく評価できる子どもは、差別や不平等を黙って受け入れることが少なく、不正に立ち向かっていくと言われて」いるのであり、「特に年が上になると、セルフ・エスティームが強いほど、何か難問にぶつかったときや危機に直面したときに、他の人を当てにしてなんとかしてもらおうとせず自分から進んで解決する」のであり、「自分も世界で意味ある行動ができることにきづいていく」ために重要であると指摘されている^{*10}。自尊感情を高めることは自己中心的な子どもを育てることと誤解されるかもしれないが、むしろ自尊感情が高い子は「利他的な行為、他の人と共有したり寛大な態度を示したり」するという^{*11}。

また、コミュニケーション能力が他者の人権についての意識を高める出発点であるという。

コミュニケーション能力、特に自分の気持ちを伝える力は、公正や正義について理解を深める基盤となるでしょう。子どもたちは、不公平に扱われた気持ちを自分で表現できるようになると、他の人が不当な扱いを受けたときの反応も想像したり理解したりする手掛かりがつかめます。道徳的な決断を迫られた場合に公正かつ公平に解決できる判断力を身につけるには、他の人の立場に立ってその人の感情や意向を理解できることが重要なのです。不公平な扱いをされている人の思いのわかる子どもは、他の子どもたちより早い時期に、他者の権利について関心を持ち始めます。いいかえれば、気持ちを伝えられるようになることが、人権についての意識を高める出発点だといえるのです^{*12}。

本章の課題である人権問題への関心の喚起について示唆した文章である。すなわち、コミュニケーション能力は、自分への不当さを表現する能力を養い、また、他者が受けた不当さを注意深く聞く能力を養うことになり、「他の人の立場に立って」理解する事の基盤になるというのである。

これらの指摘は、イギリス、オーストラリアにおける実践については実証性があるが、実践の始まったばかりの日本においてははまだ実証性に乏しい^{*13}。一般的な理解として、コミュニケーション能力（文字やことばによる表現に関連したスキルで、人の意見を聞いたり、議論したり、自分の意見を主張したりする力を含む）の向上が、他者の立場の理解を促進する事は理解できるが、より抽象的な「人権についての意識」あるいは人権問題への関心を高めるためには、もうひとつの工夫が必要である。それは、自分の人権についての学習である。自分の人権についての理解があれば、被差別者の人権侵害についても重ね合わせることができるのである。

日本の同和問題指導は、校区に同和地区を含む学校とそうでない学校との取組の落差が大きい。校区に同和地区を含まない学校においては等閑に付されてきたという現実がある。しかし、一方で同和地区を含む学校においても、クラスの友人に同和地区出身者がいることを契機に同和問題を「理解する」事に終始し、子どもたち一人一人の「人権尊重の生き方」を確立させることをめざした実践にならなかったという課題もある。

「同和地区出身者も、在日朝鮮人も、障害者もクラスの友人にはいなかったから、人権問題に興味を持ちませんでした」と語る学生に対して、興味を持たなかった主体としてのあり方を問うことは簡単であるが、そこにはやはり「自分自身の人権」についての自覚や学習が欠如してきた学習の結果をみることができる。現実的に、学習への興味は自分との距離に相関する。他者の人権を理解する、他者の人権侵害について興味を持ち、憤慨し、解決しようと思うためには、自分の人権や自分の人権侵害についての学習が必要である。

それらは今までは「社会科教育」に依存していた。今後も系統的学習は社会科教育に依存しつつも、実感としてつかめる「権利の学習」は今後、人権問題学習に位置づけられるべきである。実際には、教科書無償化の歴史、統一応募用紙の学習などは「自分の人権」の学習から他者の人権につなげやすいものであり、これら自分の人権に関する学習教材の開発が今後も重要である。

Ⅲ 人権問題学習の現状と評価

京都教育大学における2000年前期同和・人権教育論において、授業への動機づけとして、そして後に「同和・人権教育のありかた」を考える教材として、受講学生の人権問題に関する学習体験を、小学校、中学校、高校、学校外の体験に分けて記述してもらい、それに対する現在の評価も記入してもらった。受講者は400名近くおり、学習経験について「特になし」とだけ記入するもののがかなりいる一方、B4判にびっしり記入する学生もいた。そもそも同和・人権教育論自体が選択必修授業のため、Ⅱで課題とした「無関心・無関係」と思っている学生は受講していないし、受講していてもアンケートについてはあまり記入していないだろう。そういう限界を持ちつつも、集計した学習体験はこの10年間ほどの人権問題学習の傾向と課題を物語る興味深い資料となった。そこ

で、以下、この学習体験を分析してみたい。

先に人権問題学習への「導入」について考察したが、それは「学校外体験」の記述に裏付けられている。人権問題に真剣に取り組んでいる者の一部は、身近な人に被差別者がいることが契機になっている。(発言冒頭の番号は整理のための番号である)

- * 1. 同和地域の友達がいっぱいいる。でも自分の両親は「あまり深く関わるな」と私に言っていた。小学校の頃とかは親の言うことに対して何も感じなかったけど、中・高で同和教育を学校で受けて「なにかおかしいな」と思うようになった。100%でなくて、10%ぐらいは親の考えがしみついている自分も理解できる。10%がだめなことがわかっているのに、なかなか消えていかないのがいやです。(1回生)
- * 2. 近所に車椅子の人、中国からの帰国者がすんでおり、そういう「周りと違う人々」に対する思いはいろいろあった。互いの意志疎通がうまくいかないこと、正確にはそういう努力をしようとしなかったことが互いの溝を深め、現象としては少数側が「差別される」という形でみられてしまうことに気づいた(今ではその状況をなくす為に何をすべきかを考えている)。(1回生)

友人や知人、あるいは周囲の環境から問題を捉え、自分自身の現在とあるべき理想との間で葛藤している者(上記の1や2の例)が多い。一方、自ら選んで被差別者と接触した人々は、当然人権問題を「自分のこと」として感じているが、解決に向けての行動をしつつあるため、自分の葛藤状況を記載しているものは少ない。

- * 3. 高校一年生の冬からボランティアサークルに所属し、身をもって障害者への差別を感じました。町へ出ると人々の目は冷たく、珍しいものを見る目で私達をみました。(1回生)
- * 4. 高校の時、インターアクトクラブというボランティア部に入って活動していました。そこで出会った社会福祉施設での手話サークルに参加していました。深くかわり、何ら健聴者とかかわらない生活を送っているということを知りました。しかし、その裏には会社、地域の人々とのつきあい、差別的なことがたくさんあるのだということを知りました。私にとってかなり大きな影響を与えてくれた出会いでした。(3回生)

このように、自分と他者との人権問題との関連が述べられている。こうした「出会い」を現在の学校教育はどの程度用意できているだろうか。また、既に行われている「参加体験型学習」はどのようになされ、学習者からどのように評価されているか。あるいは教科による系統的学習はどのように評価されているか。その内実をみておきたい。

まず、小学校の場合であるが、「道徳」での指導が中心で、その評価はまちまちである。

- * 5. 道徳の時間、話を読んで先生が語ったり、みんなでどう思うか発表しあった。障害者や高齢者のことを多く考えた。バスのなかで席をかわってあげるとか、今にも残る大切なことを学んだと思う。話し合える授業だったと思います。おもしろかった。(1回生)

このように評価する意見がある一方、批判的な意見も当然あり、その批判の一つは「自分」との関係が把握できなかったという点である。

- * 6. 道徳の時間で教科書で勉強した。話を聞くのは楽しみだったけど、自分の問題としてとらえることはできなかった。(2回生)
- * 7. 「にんげん」による授業が週に一度ありました。校区に同和地区があったので、同和问题について書かれたものを読んで授業が行われていました。その内容からものすごく衝撃を受け、どうしてこのような差別があるのか、と思ったり、そのような状況になることに腹立ちを感じました。しかし、同じ校区に同和问题があるということ、また、どのようなものであったかは詳しく授業できいておらず、実感ありませんでした。(2回生)

そういう「道徳」の授業に対して、参加体験型授業は「実感」を持つという点で学習者から評価されている。

- * 8. 小4から6まで同和问题に触れる。小6の時には隣保館に行って同和地区の人の話も聞いた。小学校の段階でフィールドワークができたことで問題が実在していることが実感できた。(1回生)
- * 9. 障害者の立場に立ってということ、車いすに乗って障害者の方と一緒に町を探索し、どういった所にもどのような施設や不都合があるかを調べ、地図にすることを小4の時に一度やりました。この体験によって何気なく目にする段差なんかでも少し気にとめるようになりました。(1回生)

さらに中学校の体験になると教科学習における人権問題学習もなされ、参加体験型学習も実践の幅が広がっている。たとえば教科学習の場合は「*10, 社会の授業, アパルトヘイト, アイヌ民族, 同和問題について先生が詳しく話してくれた。事実を話してくれただけで、あくまでも『自分で考える』という姿勢だった。(1回生)」や「*11, 保健でHIV, 社会でアイヌや女性問題を勉強しました。専門的で奥深く、心にのこることとなりました。(3回生)」という。参加体験型学習は疑似体験やボランティア、啓発劇の上演など、さまざまである。

*12. 人権週間の時、視覚障害のある人を知るために、目隠しをして学校中を歩いた。障害者の気持ちを少し知ることができたので良かったと思う。(1回生)

*13. 老人ホームに行ったり、障害者施設に行って介護体験した。修学旅行は北海道に行ったので事前学習でアイヌの歴史を学習し、実際アイヌの村に行って文化等に触れた。介護体験はただお役に立てばという感じで行ったが、事前事後学習をしていたら良かったと思う。(2回生)

*14. 人権啓発劇というのをやりました。他の中学校もそれぞれ劇をして、みんなで人権について考えようというものだった。自分が実際にやってみて初めて気づいた差別があり、自分の行動一つ一つ、気をつけていかなないと自分も差別を引き起こしてしまうものだと感じた。(1回生)

そうした参加体験型学習も含めて、授業のなかで感想を求めたり、話し合い学習がなされている例が増える。ただし、以下に見るように評価はまちまちである。

*15. 人権、道徳について本を読み、学級単位で話し合いました。発表があまりにも少ないので討論しようかと先生が言いました。当時は発表がとてもイヤでした。先生から一定認められるような解答を言わなくては行けないという義務感がみんなの中にあっただからです。今から考えると実際に自分がそのような問題とかかわらなければならないような立場に立たされたり、経験もあまりないのに無理に解答だけ求められるのは果たして正しい授業なのか、と思います。(3回生)

*16. 学習がかなり盛んで、週1, 2回話し合っていました。人権弁論をしたり、学年学級で発表して、それについて意見をみんなで自由に述べる形式でした。あと、普通の同和授業では班に分かれて図書館等を利用して資料を集めたり、他班に発表して意見を求めたり、実際に講演やビデオで学習して意見を交わしたりしました。私はかなり自分の意見を言う方だったのでよかったのですが、なかなか言えない人にも近くの人と一緒に立って励ましたり、良かったと思います。(1回生)

討論は、学習者のレディネスの把握、討論のための教材、討論を通じた授業の目標の確かさ、授業の雰囲気づくり、人間関係づくりなどが関連してくる。そうした条件が整った場合と、場当たりの討論とは当然評価は異なってくる。安易な討論は問題であり、討論をする前にIでみたような自尊感情やコミュニケーション力の育成も必要である。また、中学生の場合、自我形成の一過程として自己に籠もる時期であることを考慮した実践が必要である。

調査時期に近いこともあって、高校における学習体験は詳細に記述され、評価も明確であった。高校においては被差別者による講演という形式の学習が多く、教育実践としては安易であるが、学習者側からの評価は高い。高校によっては、講演企画段階から生徒に委ねており、企画を担当した生徒は自己の成長を実感していた。

*17. 同和地区出身の人の講演が一番印象深く、実際に差別を受けている人がいることを知り、衝撃を受けました。同和地区のことを知らさない方が差別はなくなると考えていたが、そんな人任せでは現在差別を受けている人はつらいし、間違っていることがわかってよかったと思う。(1回生)

*18. 高校ではすぐ近くに朝鮮初中級学校があったので、一年は在日問題、二年は同和問題に取り組んでいる方と考え、三年は障害者が作った団体の代表を迎えて講演や日頃の活動内容について。これらは人権委員という役員が中心になって行うのですが、自分も一年の時委員をやって、朝鮮人学校へよく行き、そこで先生の話聞き、子どもたちと接することができました。その時、それまでの考え方と違う考え方ができるようになり、人間は誰しも同じものなんだと再認識できました。(1回生)

また、高校は教科専門性が中学校よりさらに高くなるが、そうした教科学習における人権問題学習も評価されている。教科は生物、保健体育、英語、家庭科、政経など多岐にわたり、批判的な意見もあったがここでは評価されたものをいくつか紹介したい。

*19. HIV感染者についての授業をよく行った。生物の先生がすごく熱心に教えてくれたので知識はついてきていると思う(これだけじゃだめだけど)。(1回生)

*20. 家庭科の先生が女性差別問題に関心の深い人で、2ヶ月ぐらい学んだ。長い歴史のなかで男女平等が実現に近づいてきたのは本当に最近のことだったのも学んだ。とてもためになった。(1回生)

*21. 政経の時、アイヌへの差別とアイヌ新法について学習した。水俣についても、先生の説明はわかりやすく、とてもいい学習ができてよかった。(1回生)

こうしたさまざまな実践のなかで、高校の方が中学時代より討論形式の学習は盛んであった。ただ、その実践のあり方は、先に指摘したとおりで評価はまちまちである。まず、批判的な意見は以下のようなものである。

*22. 1年の時、熱心な担任のクラスでディベートした。自分も十分差別する可能性があると感じた。2, 3年の担任の先生は建前の人間だった。資料を読んで班でありきたりの意見を発表した。時間のムダだと思った。(1回生)

*23. 月に一度ぐらい同和問題について考えるという時間がありました。現状についてのプリント、なんだか面倒くさいというのが率直な感想でした。先生はあるべき論を言うだけだし、どう思うとか聞かれても、そんなことすぐに率直に人前で言うことなんかできないし、言いたくもないと思いました。(2回生)

これに対して、きわめて印象深い実践も体験している。

*24. 年一回、20項目ぐらいの詳しいアンケートがあり、その集計結果を考察する授業があった。一年の時、人種差別などさまざまな差別を8人前後のグループでテーマを決めて調べ、発表し、意見交換した。二年でも同和問題中心に、フィールドワークあり。三年は今度は就職、結婚、言葉による差別について学習。そのなかの先生の言葉「自分で調べなさい。今まで先生に見せられた資料は全て疑ってかかりなさい。」(1回生)

*25. 討論形式でした。ホームルーム委員の男女2人が司会をしてテーマ設定して討論しました。HRの後、クラスの委員は集まって学年ごとや全校で反省会をしました。一年に5, 6回やったのでしょうか。やり方は委員がすごく悩んでいろいろ考えました。仮説を立てたり、事前にビデオを見ておいたり、新聞記事や広報誌から話題を探ったりしました。私は特に同和HRで人生が変わるほどの衝撃を少なからず受けました。だって何でもアリなんですから。危険もあります。クラス内に同和地区出身者もいるなかで討論し、へたすればHR中に差別発言が出るんです。私も同和についていろいろ考え、悩んで泣いた事もあります。でも私は討論形式を経験してよかったと思うんです。「自分のこと」として考えることがやっぱり一番大きな事だと思うからです。「私は違う」という意識や無関心や、それは差別に入るのかとか、妥協していくとキリがないと思うんです。「同和教育はしない方がいい」「寝た子を起こすな」的な考えの人もありました。反省会で方法論に関する討議についての論争もありました。そういう活動をしていく中で大切なのは「自分は完璧に差別に対する認識を持っている」と過信しないことだと思います。(2回生)

以上、紹介した学習体験は比較的多く書き込んだ受講生200人ほどの体験のごく一部である。この背後に「特になし」が大量にあり、また批判するのも面倒だと思っている無関心層がいることも考慮しなければならない。しかし、紹介した学習体験を総括すると以下のような成果と課題が指摘できるだろう。

- ①小学校道徳における学習のうち、読み物教材自体は今後も十分活用できるものが多い。
- ②学習者が「人権問題学習」と意識していなかったため叙述されていないことも多いが、それでも本論文で課題とした「導入としての自分」の学習が弱い。
- ③参加体験型学習のうち、ボランティアなどが始まっているが、事前事後指導を位置づけ、子どもたち自身と関わった人々との人権のありかた、関係性を考えさせるような授業が必要である。また、継続性が望まれる。
- ④中学、高校と成長するにつれ、教科学習における人権問題学習も評価されている。学校全体の教育課程と特設人権学習とを関連づけた実践が望まれる。そういう意味で、小学校・中学校あるいは高校との連携も望まれる。
- ⑤参加体験型学習の場合、子どもとの関係づくりが今まで以上に望まれる。話し合い学習に表れたように、参加体験型学習においては、学習の目標の明確さ、学習材料の準備、学習の雰囲気づくりや場の設定の工夫などが必要である。それが無い場合、「時間のムダ」になりかねない。

こうした点を踏まえて、次に人権問題を捉える枠組みから、人権問題学習のあり方について検討しておきたい。

Ⅳ 参加型学習と系統的学習・個人と社会の関係

日本における同和問題指導は1974年、全ての小学校社会科教科書に部落問題に関する記述が掲載されたことを

契機に一般化し、その後部落史学習が中心に行われてきた。その発展として実践された様々な人権問題学習も歴史学や社会学のアプローチを援用した学習が多かった。そうしたなかで、社会心理学や心理学から人権問題学習に関する研究や提言が出されるようになったのは1980年代後半であり、実践されるようになったのは1990年代も後半、おそらくは大阪府同和教育研究協議会発行『わたし、出会い、発見』が実践の火付け役になっただろう。

同和・人権問題学習の方法論を支える学問的背景に心理学が参入してきたことは、人権問題のあり方が、国家に対抗する個人、資本に対抗する労働者の権利のあり方よりも、個人と個人の関係における人権侵害の問題に焦点が移行しつつあることと無縁ではない。

現に、1997年の人権擁護施策推進法は、人権問題啓発のあり方と人権救済制度について審議するための法律であり、1969年以来施行されてきた同和対策事業も終結し、同和問題の論点は、社会的・経済的・文化的に低位であった同和地区の向上ではなく、差別意識の解消が課題とされ、同和問題は人と人との関係性の歪みの問題に収斂されつつある。また、女性問題については基本法の制定、在日韓国・朝鮮人問題についても法制上の差別が解決しつつあり、個別の人権問題は制度面で確実に解決に向けて前進している。一方、2000年には「ストーカー規制法」や「児童虐待防止法」など、かつては民事事件として規制の対象にならなかった人権侵害が法規制の対象になりつつある。また、少年犯罪をめぐる、少年法改正が論点になるとともに犯罪被害者の救済が制度化されるようになってきている。このことに象徴されるように、今日の日本における人権問題の論点は個人と個人との人権侵害になりつつあり、実は自尊感情の育成や参加体験型学習による「人権感覚豊かな人間の育成」は、今日の日本の人権状況に適合した目的であるともいえよう。

しかし、「人権感覚豊かな人間」の育成だけで、「人権にみちみちた社会」「人権文化」は構築できるのであろうか。人権感覚豊かな人間の内実が「心豊かな人」「寛容な人」「人間尊重の精神のある人」「生命を尊重する人」であるならば、何も「人権教育」を行わなくても「道徳教育」で事足りる。しかし、人権問題学習は個々人が自己実現を果たすとともに人権尊重の生き方を確立して他者と共に生き、この社会に人権尊重を行き渡らせることが目的であるならば、人権問題学習において社会的・政治的な側面を抜きにすることはできない。社会的・政治的側面とは具体的には人権に関する法や制度、施策の現状と課題を学ぶことであり、少数者の差別の現状、差別に対して試みられてきた解決策の歴史であり、未来展望である。

たとえば、障害者問題の場合、疑似体験（車イス体験、アイマスクをかけた散歩、音声を消したテレビの視聴）や障害者との交流を通して、一人一人が障害者の「不便さ」を学んだり、障害者というカテゴリではなく、〇〇さんという個人と個人とのつきあいを構築するなど、差別・被差別の関係性ではない「普通」の人間関係を築くことは必要である。また、そういう人間関係が築けるような子どもの育成が人権問題学習の目標の一つである。しかし、障害者の社会的立場や雇用状況などは学習しなければ理解できないことであり、そうした障害者にとって生きにくい社会は他の人々にとっても生きにくい社会であるという認識を持つための学習は必要であろう。

こうした人権問題の社会的側面が系統的学習として実践されてきたため、参加型学習が受容されるにしたがい、人権問題が人間関係の側面に矮小化する傾向があるのではないだろうか。社会的側面についても、教材の準備や方法によって参加型学習でももちろん可能である。逆に、系統的学習においても、自尊感情、コミュニケーション能力、協力といった人権問題学習の基盤となる能力の育成は可能である。現に、副読本「にんげん」や道徳教材は読み物資料による学習が主流であった。読み物資料に基づく「共感的理解」は人権問題学習の導入として今後も重要な役割を果たすだろう。また、地球的規模で人権問題を考える必要性がある今日、読み物教材によって育成される「想像力」は大切である。

このように人権問題学習の現状から、参加型学習と系統的学習はこれらを組み合わせて行うことが必要となっている。確かに依って立つ教育学的立場が違う方法論であるが、応用としての教育実践に求められているのは、実践の有効性である。直接的な人権問題学習の基盤として、自尊感情・コミュニケーション力、協力を参加型学習（それは仲間づくりにあい通じる面がある）で育成しつつ、自分自身の権利に関する学習を系統的学習（主に社会科）で認識し、権利の熱気球ゲームなどで権利の内実を実感しておく必要がある。そうした基盤のなかで、被差別者との出会い、交流を深め、現実の人権問題に「交流」を通して接しながら、自己を相対化する内省的思考と人権問題をとりまく社会的側面の学習がすすめられなければならない。

参加型学習を積極的に紹介してきた中川喜代子が「教育の内容を方法にすり替えようとする現象については強い危惧を抱いている」と指摘する現状が確かに進行している^{*14}。個別の人権問題学習の中で何をどのように教え

えるかが混乱していること、学年レベル、学校レベル、あるいは義務教育機関を見通した人権問題学習の全体像がないまま、実践がなされていることとも関連している。繰り返しになるが、人権問題学習は個人のありかた、生き方の確立を求めるのみならず、そうした個人が責任を負っている現代社会のあり方を考えることも学習目標である。方法論の問題は目的があって、それに伴って選択されるべき事柄であろう。

おわりに

本稿では、同和・人権問題学習の意識調査を通じて、成果と課題を分析し、人権問題において自分の問題として捉えることが弱いことを確認した。その克服のために、幼少の時から様々な人々（被差別者を含む）との出会いを意識的に準備すること、自尊感情・コミュニケーション力、協力の育成により、他者の問題にも共感する者となる基盤を作るとともに、自分自身の人権についても認識を深めさせることが必要であることも見てきた。また、こうした参加体験型人権学習、とりわけ「交流」や「ボランティア」「討論」についてはこの一〇年ほどの蓄積があることに着目して、実際の経験者である学生の体験に基づいて、その意味を考察した。

それらを通して、今後の人権問題学習のありかたについて、いくつかの指摘をしたが、そうした個別の指摘はあるものの、実際、小学校全体、あるいは義務教育期間全体を通じて、どのような人権問題学習を展開させるべきかについては明らかにするとができなかった。主要な教材である教科書の記述、あるいは各教科における学習目標と人権問題学習との関係、自己実現と他者との共生との関連など考察すべきことは残されている。これらの点を今後の課題としたい。

注

*¹例えば、野口道彦 2000年『部落問題のパラダイム転換』明石書店は、身分、職業、地域が一体となって差別を受けてきた「部落民」の概念自体が揺らいでいることを指摘している。「部落民」が幻想にすぎないにもかかわらず、差別が残存している今日、新たな解放の戦略を提起しているが、まだ試論の段階である。部落の側も「部落」や「部落民」に関するアイデンティティが揺らいでいる様子を、角岡伸彦 2000年『被差別部落の青春』講談社が描いている。

*²今回、主として参考にした著書は以下の通り。本文中で引用したものについては引用注で示した。また、多数の論文等は紙数の関係で省略した。これらの著作は、それぞれの観点や実践に基づいて示唆深い論点を提示しているが、研究状況としては論点や実践の並列状態である。

部落解放研究所編 1997年『これからの人権教育—新時代を開くネットワーク』解放出版社

森実 1993年『「教室の人権教育」何が実践課題か』明治図書

中川喜代子 1989年『人権学習を創る—偏見と差別の社会心理学』明石書店

中川喜代子・岡崎裕編著 2000年『参加型人権教育論』明石書店

奈良県同和教育研究会・大阪府同和教育研究会 1996年『人権授業をつくる』解放出版社

森実 『いま人権教育が変わる—国連人権教育十年の可能性』解放出版社

平沢安政 1994年『アメリカの多文化教育に学ぶ』明治図書

*³伊藤悦子・仲島隆夫前掲論文 p.371。

*⁴伊藤悦子・外川正明「小学校における同和问题指導についての考察(2)—部落問題解決のスキルを育てる—」『京都教育大学教育実践研究年報』14号 1998年において紹介した資料。

*⁵1995年9月高槻市において実施した住民意識調査において、女性に対する差別が「かなりあると思う」「あると思う」の合計が、男性62.1%、女性68.6%で、全体では女性の方が男性より認知しているが、20代男性は72.0%であるのに対して50代女性は66.1%である。高槻市『第3回高槻市人権意識調査報告書』1996年3月。

*⁶森実「参加型学習における人権啓発のイノベーション」『部落解放研究』120号 1998年2月でも、学習意欲を喚起する方法として「内的葛藤を自覚すること」（個別問題アプローチ）と「多様な問題意識に依拠して展開すること」（多様性教育アプローチ）を提起している。学校教育と人権啓発の違いはあるが、本論でいう「違和感」は「内的葛藤を自覚すること」に対応しているが、「多様性教育」については本論では言及しない。森の言う「多様な問題意識」を持つ基盤として「自尊感情」や「自分の権利についての認識」が必要であることから、その点について考察した。

*⁷小浜逸郎 1999年『「弱者」とは何か』PHP新書, p.146。

*⁸小浜前掲書 p.218。

*⁹国際連合広報センター『人権を教える―初・中等教育用実践ガイド』p.12

*¹⁰スーザン・ファウンテン, 国際理解教育センター編訳 1994年『いっしょに学ぼう―学びかた・教えかたハンドブック』p.10～11。

*¹¹同上書p.12。

*¹²同上書 p.13。

*¹³外川正明「人権教育の今後の展開に向けて―子ども達の人権意識と自尊感情についての調査を通して」京都市立永松記念教育センター『平成10年度研究紀要』は、自尊感情と人権意識との関係を実証したもので、日本の子どもたちの場合にも関係性があることが指摘されている。

*¹⁴中川喜代子「新たな段階を迎えた人権教育・人権啓発」前掲『参加型人権教育論』明石書店 p.221。