

人権学習の内容と手法に関する一考察：人権学習の プログラム化に向けて

松下， 一世
佐賀大学文化教育学部

<https://doi.org/10.15017/2231057>

出版情報：九州大学教育社会学研究集録. 9, pp.19-33, 2008-03-01. 九州大学大学院人間環境学府教育システム専攻教育社会学研究室
バージョン：
権利関係：



人権学習の内容と手法に関する一考察 —人権学習のプログラム化に向けて—

松下 一世

1. 問題の所在

これまで日本の学校教育における人権教育は、1950年代の部落解放教育運動から、部落差別の問題を中心とした同和教育として出発し、1953年に結成された、現在35都道府県が加盟している全国同和教育研究協議会（以下を「全同教」と略す）を推進母体として進められてきた。¹ とりわけ1969年以降の同和对策事業によって、物的人的条件が整い、内容面においても飛躍的に発展し、部落問題だけでなく、いじめ、女性、在日外国人、障害児・者等のさまざまな差別問題の解決、反戦平和の取り組み、学力・進路保障、地域連携に向けた取り組みに関しても広く研究協議してきた。²

1980年代以降は、厳しい家庭環境の子どもに教員が徹底的に寄り添い、その子どもや保護者の語りを仲間づくりの実践の中で広げていく実践が各地で報告されるようになり、フィールドワークや聞き取り、体験、劇化や絵画表現など、学習内容・手法ともに深化していった。（松下1997、1998）³ 筆者は、小学生の事例研究、および1980年代後半からの同和教育世代の被差別部落の青年からのインタビュー調査研究によって、こうした学習が被差別の立場の生徒の自己肯定感を育んできたことは同和教育の一定の成果であることを検証してきた。（松下1999、2002）⁴

同和教育の更なる発展のための変換時期は、1995年からの国連「人権教育の10年」である。国連の行動計画によって、数々の国内法の整備や指針の策定を促され、国内外のさまざまな人権教育が紹介され、グローバル化がなされていった。（平沢2000）⁵ 全同教の方針においても「同和教育の成果と教訓に学びながら人権教育へと発展させていく」ことが提唱され、各地の加盟同教は、「同和教育」から「人権教育」へと名称変更していった。

しかしながら、一方では、1990年代以降、すでに同和教育の形骸化が危惧され、人権教育に発展的に移行した今もなお、数々の調査結果では、芳しい結果が出ていない。本年度筆者の勤務する大学生対象の質問紙調査によっても、全同教で報告されているような実践がすべての学校には浸透していないという現実、学校における形骸化が克服されないままであるという現実が浮き彫りになった。⁶

さらに、社会全体における人権侵害の事実は後をたたず、子どもの人権をめぐっても、いじめ・虐待などの人権侵害が増加し、情報化社会の到来とともにインターネット上の悪質な差別表現による人権侵害やプライバシーの侵害等についても新たな問題とされてきた。⁷ 差別事件の増加の原因は、社会全体のひずみから来るものであり、学校における人権教育の課題と必ずしも結びつくとは言えないが、学校が人権教育の充実を求められているという現実には相違ない。

そこで、本研究は、教員対象の質問紙調査を元に、教員の意識から人権教育の抱えている学校現場の課題を考察し、今後の方向性を示唆する新しい人権学習プログラムの枠組みを提示していくものである。

そのためには、これまでの意識調査から「同和教育の形骸化」と呼ばれる状況について明らかにし、それに対応して人権教育の課題を提起してきた先行研究を整理する。さらに、筆者の行なった大学生意識調査の結果との共通点および独自性を整理し、今後の人権教育は、学習内容はもとより学習手法にも着目する重要性と必要性を論じる。

2. 人権教育に関する定義

国連などで「人権教育」という言葉が使われるようになったのは、1970年代以降のことであり、国連に定着されるようになったのは、さらに1990年以降である。

「人権教育」という概念は、非常に広く多義に満ちている。森実（部落問題・人権事典2001年）によると、「広い意味では、人権に満ちた社会を想像することを目標とするあらゆる教育活動を指す。そのうちにはさまざまな側面が含まれる。・・・(略)・・・さらに、人権という考え方そのものや、人権を求めて人類が取り組んできた歴史、国際的に承認されている人権の基準などについて学ぶことも人権教育の重要な内容となる。狭義の人権教育はこの最後の側面、つまり人権について学ぶことをさしており、この意味に限定する場合において<人権学習>という言葉が使われることもある。」「人権としての教育」や「人権を通しての教育」と対比して、この三つ目の側面の「人権についての教育」が「人権学習」という言葉で使われているが、第一の原則が学習者主体であることを意味しているともいえる。

2002年に国から出された「人権教育・啓発に関わる基本計画」によると、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を意味し」とある。日本の同和教育から発展した人権教育は、人権学習だけでなく、生徒指導、学級経営、学力・進路保障、教育相談等の総体であり、あらゆる教育活動全般を指してきた。したがって、そのすべてを実態として掴むことには限界があるので、本研究は、人権学習に絞った考察を行い、今後の人権学習のプログラム化に関する新しい枠組みを提示していきたい。

3. 意識調査から見る同和教育の形骸化と研究の動向

人権教育や同和教育に関する調査研究として、地方自治体が行なう市民対象の意識調査と、大学で行なわれる学生を対象にした意識調査がある。

地方自治体の意識調査は概ね次の三つの調査枠組みからなる。まず、①部落問題との出会いの時期と学習経験、②部落問題に関する知識、そして③部落問題に対する意識である。近年、これらに他の人権問題が加わり、さらに意識を捉える質問も多岐に渡り、自治体によっては、因子分析やクロス集計によって、研究者が詳細な分析を行い、今後の啓発や教育に役立てる研究が進んでいる。⁸

分析の結果、学校における同和教育の成果が現れていない。もっとも最近では、2005年に実施された「人権問題に関する府民意識調査」(大阪府)において、職場研修を除いて、学校における人権・同和教育は、差別問題を解消する態度や意識育成に対してあまり効果が見られないという結果が出ている。

滋賀大学、大阪教育大学、関西大学等、いくつかの大学で行われた学生のアンケート調査報告書を見ても、1980年代以降ほぼ同様に「部落問題の知識は増えた」が、「行動、態度に結びつかない」「部落に対するマイナスイメージ、忌避意識を持っている人が多い」という結果が明らかになっている。さらに、小・中学校、高校で受けてきた教育に対するの感想として否定的意見が多く、同和教育への拒否反応が感じられる。⁹

さらに、小・中学校、高校で受けてきた教育に対するの感想として①厳しい差別の実態を提示し、暗い気分になるだけ②「差別はいけない」という感想を言えばOKの、しらける教条主義③教師自身が熱意を持っていないから毎年同じ事の繰り返し、などが挙げられている。人権・同和”問題”への忌避意識というよりは、人権・同和”教育”への拒否反応が感じられる。¹⁰

こうした同和教育の形骸化に対して、その状況を打開すべく、1990年代以降、国連の提唱する人権教育をはじめ、さまざまな国の人権教育の理念や方法論が日本に紹介され、積極的に取り入れる研究が進められてきた。中川は岡崎、平岡らとイギリス・フランスの人権教育から反偏見とアイデンティティ確立のための学習手法の紹介を行い(1993、1994)、森実は、学習方法論としての参加型学習を提起し(1998)、人権学習プログラムづくりの視点を10項目の視点で整理している(2006)。阿久澤真理子は、「市民が自らの権利について学び、社会を問い直す力をつけるエンパワメントや主体形成をつける」ことを提起した(2003)。平沢安則は、「世界水準の人権文化のための知識・態度・スキル・行動を高めていかねばならない」とする(2005)。¹¹

また、こうした研究の動向を踏まえ、全同教の各加盟同教でも、開発教育、国際理解教育、地球市民教育、ジェンダー教育、子どもの権利教育など、国内のさまざまな人権教育との連携やネットワーク化を図り、その理論的枠組みや視点、カリキュラムを取り込み、同和教育から人権教育への転換が提唱され、最近の教材集には、人間関係トレーニングな

ど心理学の手法も取り入れられている。¹²

これらの研究を整理すると、次の三点に整理できる。①人権尊重という目的のためには、学習者が権利の主体者であるという自覚をもとに、学習内容を部落問題や特定の差別問題に限定することなく、国際的な課題とも照らし合わせながら、その固有性と普遍性を学ぶこと。②そのために、必要な概念や価値観（セルフエスティーム、偏見と差別、人権、権力、多様性、非暴力、対立解決等）を学ぶこと。③学習方法としては、参加型学習を基本にさまざまな手法を活用し、その過程でコミュニケーションや協力についても学ぶこと。以上のことを通して、人権に関する知的理解だけでなく、人権感覚を養うことが求められている。

これまでの全同教の積み上げて来た研究や、新しい人権教育がどのように学生に影響しているのか、もし、形骸化した同和教育として否定的な要素を持つとしても、それは、どのような学習内容と学習手法から来るものなのかを解明していくべき調査を行なった。

4. 佐賀大学の学生対象質問紙調査結果と新たな仮説

調査結果の詳細については、拙稿「佐大生のアンケート調査から見る人権教育の課題と方向性—小学校からの学習経験の示唆するもの—」(松下 2007)を参照してもらいたいが、簡単な概要をここに示す。

この調査では、従来の調査枠組みとは別の視点からのアプローチを試みている。部落問題等の人権問題に対してどのような意識を持っているかによって学習の効果を量るのではなく、どのような学習内容・学習手法のときに関心を持ったか、効果があったと感じたか、有意義だと感じたかということに焦点化し、これまでの先行研究では取り組まれていない学習方法論に重点を置いた検証を行った。

調査対象の学生は、年代からいって、国連の「人権教育 10 年」が始まった 1995 年頃に小学校に入学したであろう学生たちであるが、やはり新しいタイプの人権教育はほとんどまだ経験していない。しかし、部落問題中心の同和教育というわけでもない。部落問題を知らない学生も 22.3%いた。さまざまな人権課題については、小・中・高を通して、少しずつ学習してきたという感じである。図 1 参照。

これらの問題に関して人権侵害や差別があると思うかどうか、すなわち、「人権問題」として認識するか否か認識しているかどうかのチェック項目を設け、どれだけの人が認識しているかという人権認識度を表した結果、最も人権認識度が高いのは、「ハンセン病」であり、たとえばハンセン病患者(元患者)に対する人権侵害や差別があることを 93.8%もの学生が認めていた。他に人権認識度が高いのは、「障害者問題」、「人種問題」、「子どものいじめや虐待問題」、「ジェンダーの問題」、「セクシュアルマイノリティの問題」である。そして、その問題にどれだけの人が関心を持っているかという関心度と照応してみると、関心度が高いのは、「子どものいじめや虐待問題」次いで「海外の子どもたちの問題」「環境

問題」である。これらはどれも過半数を超えている。これらの中で、人権認識度、関心度とともに高いのは「子どものいじめや虐待問題」であった。

学習経験と人権認識との関連を見てみると、学校での人権学習によって、人権認識度が高まったのは、「ジェンダー」「在日外国人」「人種」の問題である。学習経験と関心度の関連性を見ていくと、学習したことがそのまま関心度とつながっていると思われるものは、「環境」「子どものいじめや虐待」「海外の子どもたち」「世界の貧困や戦争」である。

逆に学生の学習経験と結びつかず、人権認識度も関心度も低い問題は、「在日外国人問題」「高齢者問題」「ハンセン病問題」「同和問題」であった。

図1 学習経験学校別グラフ

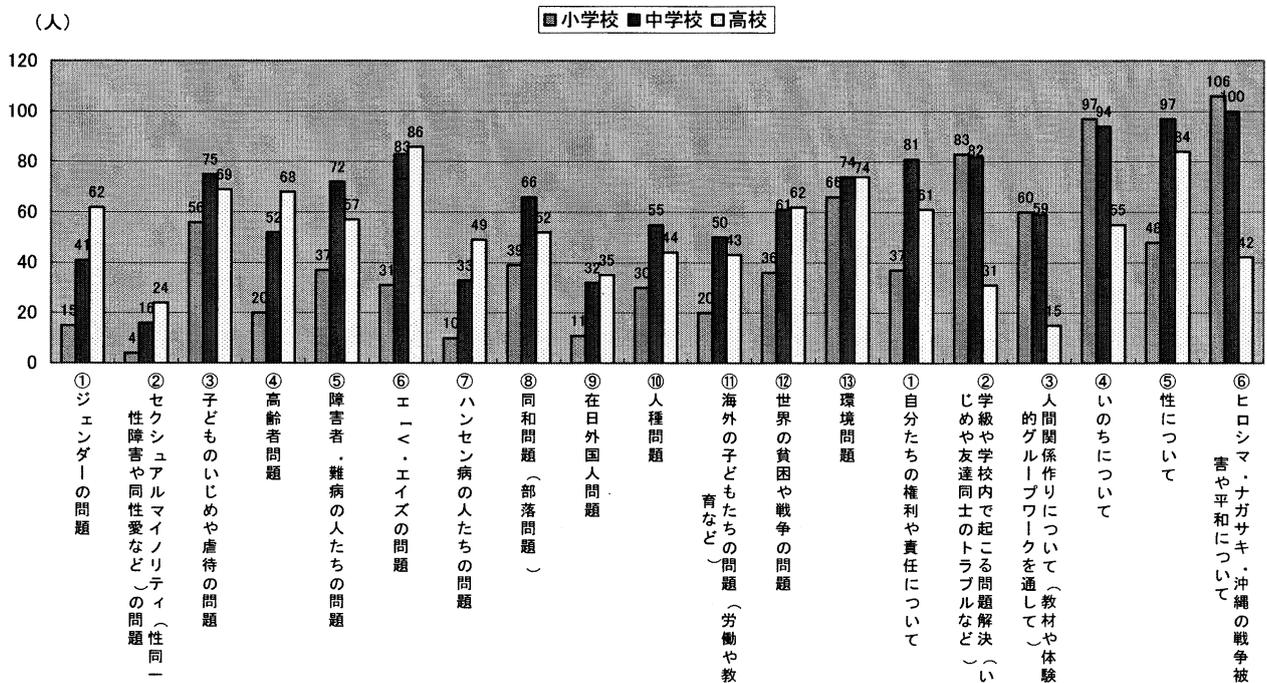
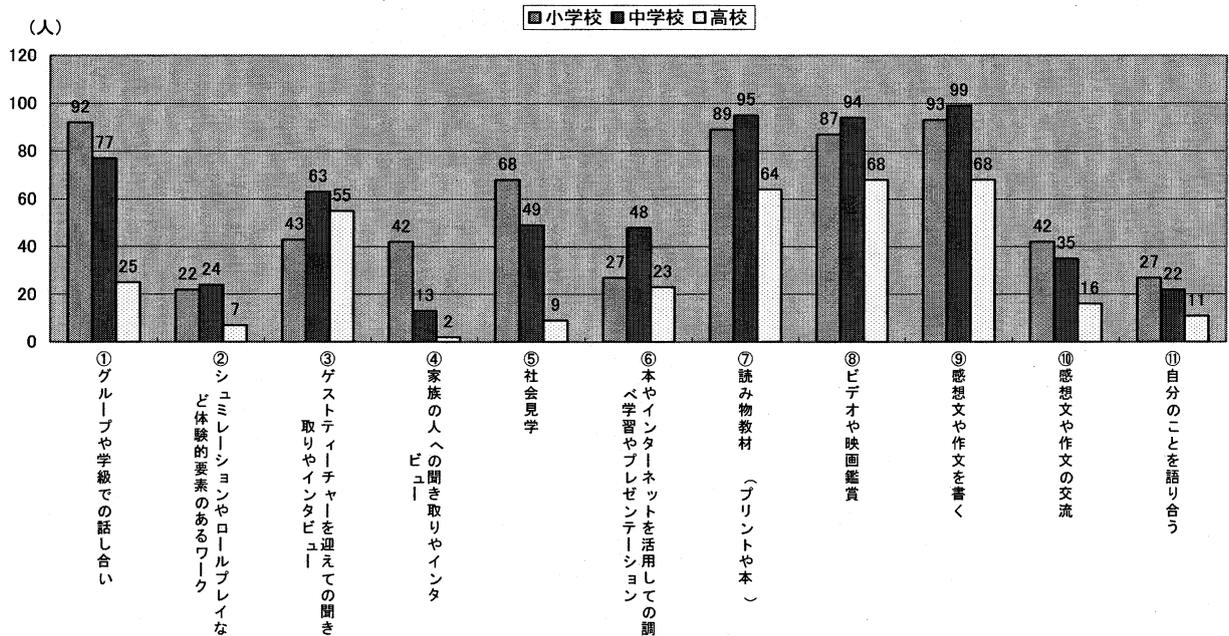


図2 人権学習の手法についてのグラフ



次に、学習手法から仮定して考えてみた。図2参照。

小・中・高とも圧倒的に多いのが、「読み物教材」と「ビデオ鑑賞」、そして「感想を書く」というものである。読み物教材については教科書も含まれる。逆に、過半数にも満たない数値として出ているのが、「本やインターネットを活用しての調べ学習やプレゼン」そして、「感想文や作文の交流」そして、さらに少ないものが「家族の人への聞き取りやインタビュー」「自分のことを語り合う」と「シミュレーションやロールプレイなどの体験的要素のあるワーク」である。最下位の三つは、どれも自分の問題に引き付ける手法でありながら、活用されている頻度が少ない。

次に6項目からなる「学習の有意義度」を調査した。

「楽しいか退屈か」・・・楽しさ

「わかりやすいか難しいか」・・・わかりやすさ

「あったかい気分になれるか、暗い気分になるか」・・・展望

「前向きになれる感覚を持てるか、無力感に陥るか」・・・自己効力感

「深い学びや気づきがあったか、表面的な知識すら得られなかったか」・・・学びの深さ

「自分に大切に問題だと思えたか、自分とは関係ない問題だと思ったか」・・・自己とのつながり感

これらをスコアとして数値化したものが、「学習有意義度」である。

スコアの平均スコアがもっとも低いのは、「あったかい気分になるか暗い気分になるか」という「展望」の項目であるが、約7割が「暗い気分」と感じ、約3割の学生は「あったかい気分」になっている。次に低い平均スコアは「楽しさ」である。ここ

でも過半数の学生が「退屈」と感じている。次に、低い項目は「前向きになれるか、無力感を感じてしまうか」の自己効力感である。これは、自分にも何かできるという自己効力感をどれほど感じられるかである。厳しい人権侵害や差別の実態に対して「自分には何もできない」「どうすればよいのかわからない」という無力感に陥ってしまう学生が半分近くもいるということである。

これらをまとめると、「わかりやすく、学ぶことも多く、自分にとって大切だ」という認識を多くの学生が持っている。しかしながら、「あったかい気分」や「前向きな感覚」になることはあまりなく、どちらかというところ、「暗い気分」「無力感」に陥り、「退屈」な学習と感じる学生が半数ほどいるということである。

こうした「暗い気分」や「無力感」という感覚が残ってしまうという結果は、重大である。なぜなら、否定的な感覚の記憶は、今後も人権学習で同様の感覚を味わうだろうということを想起させ、そういう感覚の体験を、できることなら回避したいという心理につながり、さらに、人権問題や差別問題について考えることそのものから回避することにつながる危険性があるからである。

次に、学習手法の多様度との関連性をさぐってみた。つまり、仮説として、より多様な学習手法を経験した学生の方が、有意義度が高いのではないかということである。

まず、有意義度スコアに対して、学習手法の多様度もほうも、スコアを出し、学習手法の多様度と学習有意義とのクロス集計をした結果、学習手法の多様度中位と高位の間にはさほど有意な差は見られないが、低位は、有意度の低い学生が多くなり、逆に有意義度の高位が少ないことがわかった。

つまり、ある程度、学習手法の多様性が、生徒の学習有意義感を高めていくという関連にあることは言える。多様に手法を活用するということは、学習内容の質との関係もおのずと出てくるからである。

アンケートの自由記述においては、従来の調査結果と同様、これまで受けてきた同和教育に関して懐疑的または否定的な記述が多いのが目立った。また、学習手法との関連で、いくつかの言葉を選択し、キーワード分類を試みた。その結果、プラスの評価を受けている学習手法は、たとえば、自分たちで調べ学習をするという主体的な学習、また、社会見学に行つて障害を持った人との触れ合いをプラス評価として挙げていたものがあつた。自分たちの中で起こつた問題を話し合つたことをプラス評価しているものもけっこうあつた。実際に「出会う」「聞く」「見る」「触れ合う」「確かめる」「話し合う」というような主体的な行動、体験をすることが、自分の問題として引き付け、魅力的な人権学習にするポイントではないかと推測した。「聞き取り」に関してはプラスマイナス両評価があり、これは、講演会スタイルかインタビュースタイルかによつても異なるだろうと思われる。

以上の調査結果から、人権問題に対して高い関心を示さない、また有意義感を持ってない

のは、学習手法にも関連性があることが一定証明できた。

「聞き取り」や「語り合い」は、1980年代後半から全同教の中で主流になっていく取り組みであり、「体験的要素のあるワーク」は、1990年代後半から新しい人権教育の手法として提唱されていったものである。これらをほとんど経験していないということは、ほとんどの学生がこれまでの全同教の実践報告や新しい手法の提供とは、ほとんどが無縁のところまで学んできたことを意味する。逆にいえば、先進的な取り組みは、一部の学校でしか取り組めていなかったことを意味する。

この背景として、次のことが言える。日本の同和教育の特徴として、理念と思想性が強調されるあまり、海外の人権教育のように理論化、教材化があまりなされていない。そのため、だれでもどこでも教員が実践できるというようにはプログラム化されていない。たとえば、国連が出している「ABC人権を教える一初・中等教育用実践ガイド」では、学年ごとに主要な概念や取り扱う法規とそのための教材、進め方などが詳細に説明されている。ロールプレイやブレインストーミングなどの参加型学習の学習手法も紹介されている。

(1989年)ヨーロッパ評議会も人権教育青少年プログラムの一環としての『コンパス(羅針盤)』を製作しているが、これも詳細な解説付きの教材集である。(2000年)このようなものに当たる教材集は日本にはない。都道府県によっては、人権教育読本として副読本が刊行されているが、読み物教材中心であり、さまざまな学習手法が紹介されているというわけではない。¹³ 2000年前後から、海外の人権教育教材や資料が研究者によって紹介されているものの、これまでの同和教育との関連性にまで踏み込んで論じられているものは少なく、学校現場まで定着としているとはいいがたい。

すなわち、人権教育の取り組みや実践においては、拠点になっている学校では、新しい学習方法論を積極的に取り入れ、ますます地域と一体になり盛んに取り組まれるが、そうでないところには広がりにくいという地域格差、学校間格差が生まれているのではないだろうか。

こうした仮説をさらに検証すべく教員対象の調査を行なった。

5 教員対象の質問紙調査の内容と方法

教員対象の質問紙調査は、筆者の講演会の参加者に協力を依頼した。対象人数は、609人であり、その内訳は、表3の通りである。人権教育の講演会に参加する層は、個人的に関心があるか、あるいは校内での人権教育担当者なので、教員全般の意識を反映しているとはいえない。そういう意味ではある程度のバイアスがかかっているといえるだろう。しかし、関心である人たちですら否定的懐疑的な結果が出るとするならば、より多くの方がそうであるということが容易に推測されるし、学校現場で何に困り、何を必要としているかについてのおよその傾向は出ると思われる。

また、地域的な偏りについてだが、三重・大阪が多い。ゆえに、単純に比較・検討する

ことはできない。このような地域格差を考慮に入れた上で、共通点から問題を選び取り、そのことが示唆しているものを追究していくことにした。

教員の調査対象人数

校種別人数（人）		都道府県別人数（人）	
幼稚園	23	大阪	180
小学校	463	佐賀	37
中学校	111	福岡	68
高校	8	奈良	32
特別支援	3	三重	221
その他	1	鳥取	71
合計	609	合計	609

次に、校種の偏りについてだが、勤務校の校種の人数にばらつきがある。小学校が非常に多く、高校は少ない。だから、ここでは、小・中・高の違いを比較検討することはできない。校種による学習内容の相違、問題意識にも相違はかなりあると思われるが、本研究では、調査の限界があり、そこまで踏み込めなかった。

調査内容としては、学生対象の質問紙調査と同様、学習内容や学習方法に視点に着目し、関心、効果、有意義度などを図る項目を設定した質問紙調査を行なった。一部、自由記述の欄も設けた。

6. 調査結果

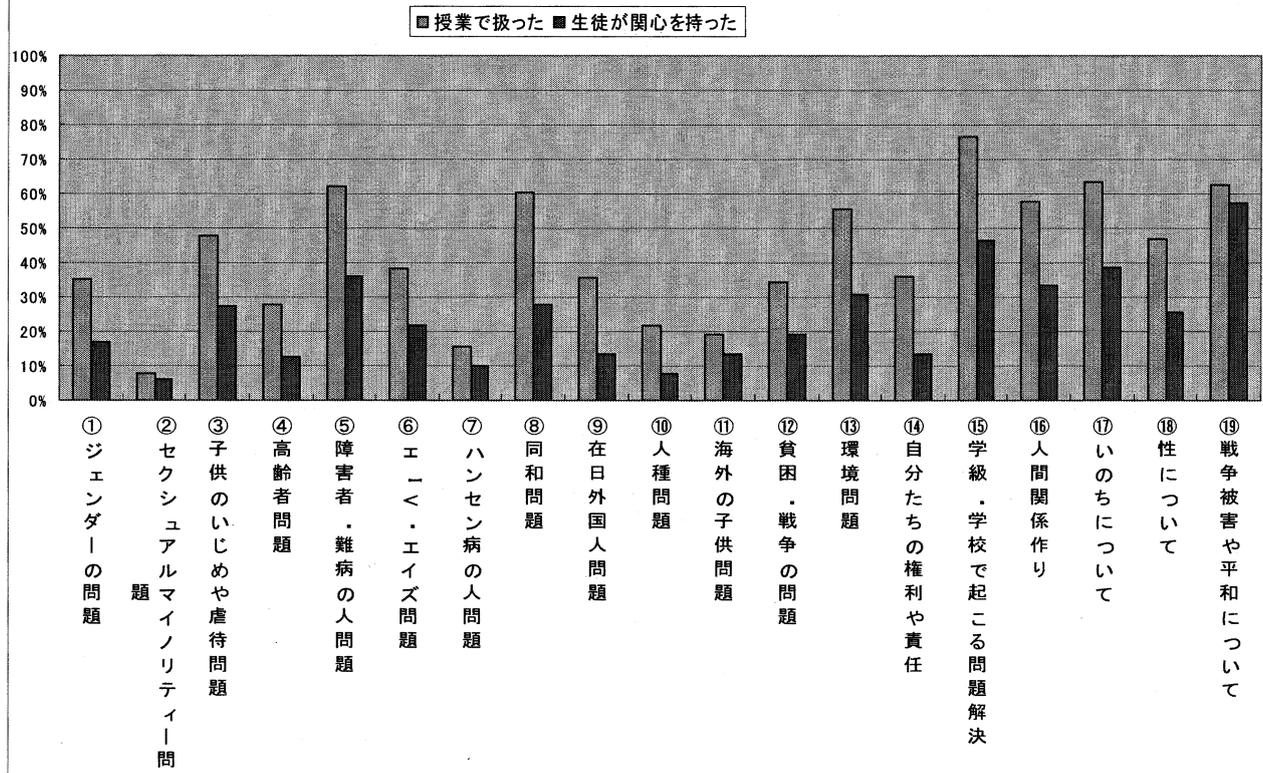
<学習内容>

図3は、扱ったことのある学習内容と、生徒が関心を持ったと思ったかどうかの割合とを並列して表したグラフである。都道府県によって若干の差はあっても、ほぼ同じような結果が出ていたので、総計したグラフである。これは、前述した学生の調査結果ともそう大差はない。学生は九州の県出身者が多く、調査対象の教員の地域とはかなり違うもののトータルでは変わらないということである。同和問題が60%くらいであるということも地域差はない結果になる。

学生と教員を比較して、学習内容による相違点は、たとえば、学生では「H I V・エイズ問題」を学習している者が多かったが、教員では、少ない。これは、地域格差ではなく、教員の校種が小学校が圧倒的に多いためであろう。その証拠に、図1の学習経験の小学校だけの割合と図2を比べて見ると、驚くほど似通った結果になる。地域も学校も違っていても、学習内容にそれほどの違いがないということが言える。

授業で扱った割合と生徒の関心を持ったと思う割合を比べてみて、その数値ができるだけ重なるのは、「セクシュアルマイノリティ問題」「海外の子どもの問題」次いで「ハンセン病の問題」「障害者・難病の問題」「H I V・エイズ問題」「貧困・戦争の問題」「子どものいじめや虐待問題」である。

図3 教員の扱った学習内容と子どもの関心度の割合



「セクシュアルマイノリティ問題」と「ハンセン病の問題」は、若干、学生の調査結果とはがずれているが、それ以外は、関心度の割合もほぼ同様に感じている。

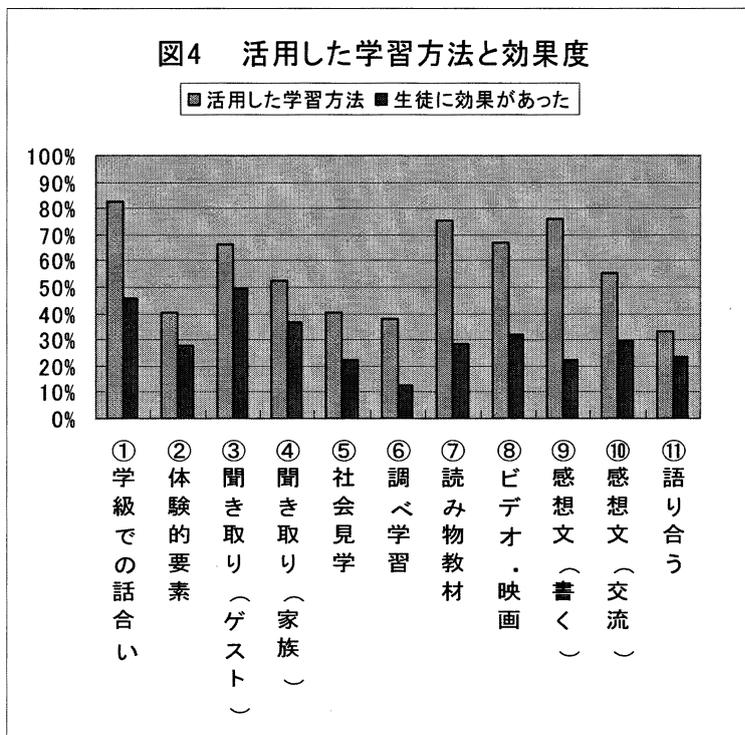
「セクシュアルマイノリティ問題」と「ハンセン病の問題」に関していえば、比較的新しい人権問題であるため、現段階では教材も指導方法も確立されていないので、どちらも数値は小さいと思われる。

授業で取り扱っているにも関わらず、関心度の低い学習として挙げられるものは、「同和問題」と「在日外国人問題」である。もっとも古くから取り組んできた人権課題でありながら、多くの教員が生徒の興味関心をひきつけることができず、苦慮している様子が伺える。学生の調査結果も同様であったことから、個々の教員の問題ではなく、教材や学習手法の課題であることが推測される。

しかしながら、学生の場合、学習した者のうち関心を持った者の割合の平均を算出すると、49%であり、教員のほうは、授業をした者のうち生徒が関心を持ったと思う教員の割合の平均は、55%である。多少の数値の違いはあれ、およそ半分は、関心を持てた、持たせたというこの結果を多いと見るか少ないと見るかだが、教科の授業でも生徒の半分に興味関心を持たせるのは難しいことであるから、決して少なくないと思われる。

〈学習手法〉

活用した学習手法の割合と、効果があったと感じた割合を並列して表している。これも



都道府県に有意差はなかった。

学生アンケートと似たような傾向であるが、「体験的要素のあるワーク」や「自分のことを語り合う」「家族の人への聞き取りやインタビュー」ともに学生調査結果より少し多くなっている。学生が小学生のときは、6～7年前であり、そのような学習方法がまだ浸透していなかったのかもしれない。あるいは、回答者である教員が比較的熱心に取り組んでいる層かもしれない。

しかし、全体として圧倒的に多い手法として共通するのは、

「学級での話し合い」「読み物教材」「ビデオ・映画鑑賞」「感想文を書く」である。次いで多いのが、「ゲストティーチャーからの聞き取り」と「感想文の交流」である。

この中で、活用した手法の割合と効果を感じている割合の数値がもっとも似通っているものが、「体験的要素のあるワーク」「ゲストティーチャーからの聞き取り」「家族からの聞き取り」「語り合う」である。逆に、割合の差が大きいものは、つまりは、授業をしていてあまり効果が少ないという結果になる手法は、読み物教材、ビデオ・映画、感想文 (書く) であり、これも学生の調査結果と共通している。ただし学生はそうでもなかったが、調べ学習にも効果が少ないと見ている教員は多い。

<教員の意識>

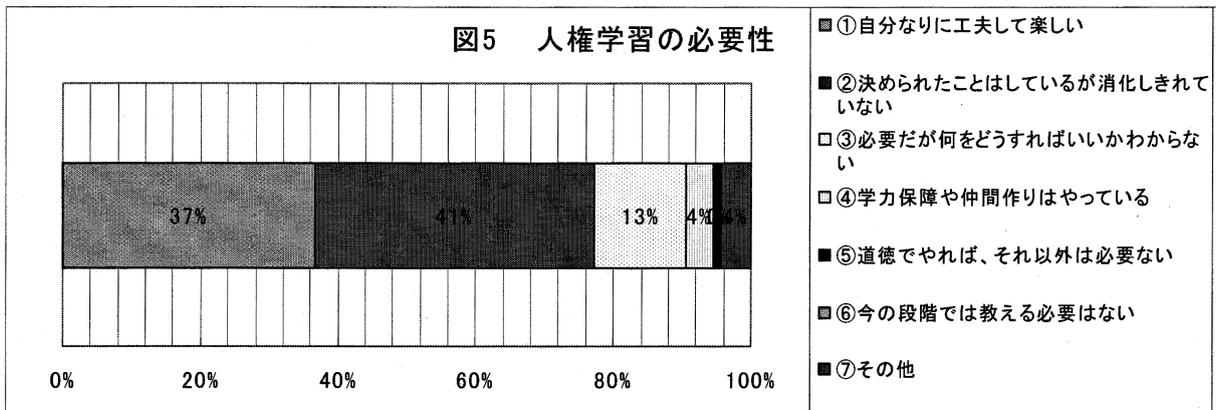
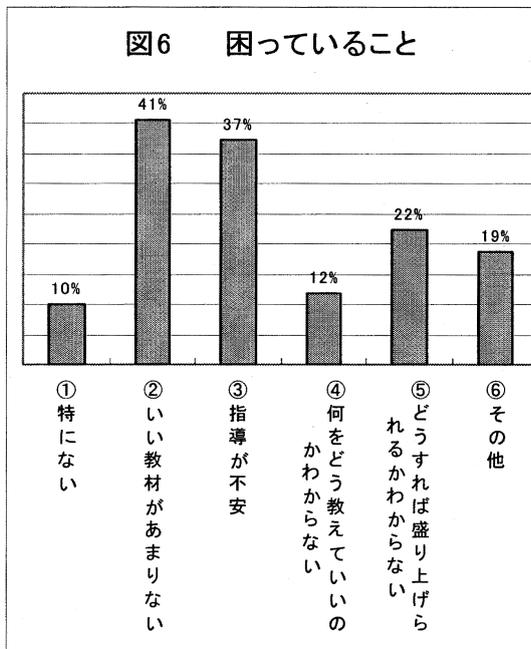


図5は、人権学習の必要性について感じていることを選択肢から一つ選んでもらう設問である。「人権学習は必要だと思うし、自分なりに工夫して楽しく行っている。」もかなりの割合であるが、さらにやや多いのは「人権学習は必要だと思い、学校で決められたことをしているが、自分の中であまり消化しきれていないと感じる。」というものであった。両方あわすと、約8割近くの人が、人権学習を行なっている



という結果になるが、その約半数は自らの意思で、半数は消化しきれないまま学校の意向でやっているということになる。

図6は、困ったことを複数回答で選択してもらった。9割の人が困っていると答え、もっとも多いのは「子どもたちの感覚に合う、いい教材があまりないので、困る」次いで「差別問題はセンシティブなので、うまく指導できるかどうか不安」である。

その他の自由記述もさまざまあった。多く出ている意見は、「教員同士で共通認識を持つのが大変」「教材開発の時間がない」「保護者対応が大変」というものだった。

7. 考察と提起

学習内容において、生徒に関心を持ってもらえたと感じるのは「子どものいじめや虐待問題」「海外の子どもの問題」「貧困・戦争の問題」であるが、「同和問題」と「在日外国人問題」は、もっとも長く取り組んできた学習内容でありながら、生徒に関心を持たせることが少なく苦慮している。この原因は、「いい教材がない」ということと、「差別問題に対する指導への不安」が大きいようである。生徒の側からしても、教員の自信のなさや「消

化しきれていない」取り組みに対して、マイナスの評価をしているといえよう。

学習手法では、「体験的要素のあるワーク」「ゲストティーチャーからの聞き取り」「家族からの聞き取り」「語り合う」に効果があると感じていながら、まだあまり多くは活用されていない。そして、教員にとっても生徒にとっても効果がないと感じている「教材プリントや本」「ビデオ」と「感想文（書く）」がもっとも多く活用されている。

学生調査結果によって得られた「学習手法の多様性が、生徒の学習有意義感を高めていく」ということは立証できないにしても、1980年代後半から全同教の実践報告で主流になった学習手法の「聞き取り」や「語り合い」が有効な手法であること、また新しい人権教育として提起されている手法の「体験的要素のあるワーク」に有効性があると教員が感じていることは重要なことである。しかしながら、この手法が浸透し切れていないこと、一部の学校のものでしかないを物語っている。

すぐれた実践や教材が、なぜ普及しなかったのだろうか。それには、いくつかの要因が考えられる。ひとつには、人権教育の教育理念とその価値観が、教員の意識性を大切にするあまり、教材のマニュアル化を拒んできた側面がある。たとえば、差別をなくそうとする思いの強さや、生徒の生活に寄り添うことの大切さなどが強調されてきたことである。それは、確かに人権教育の根本として大切ではあるが、方法論の必要性を否定するものではない。ふたつ目には、地域との連携を求めるあまり、地域との連携が難しいところや地域課題が見えにくいところでは、読み物教材やビデオに頼らざるを得なくなってしまう。逆に、教育理念や価値観ぬきに、単なる地域教育や道徳教育になってしまう可能性もある。

今回調査しきれなかった部分として、地域格差や教員の意識の温度差の問題がある。都道府県別ではそれほど有意な差は見られなかったが、学校、地域単位であると推測される。どのような条件でこのような温度差が出るのかは、今後研究課題である。

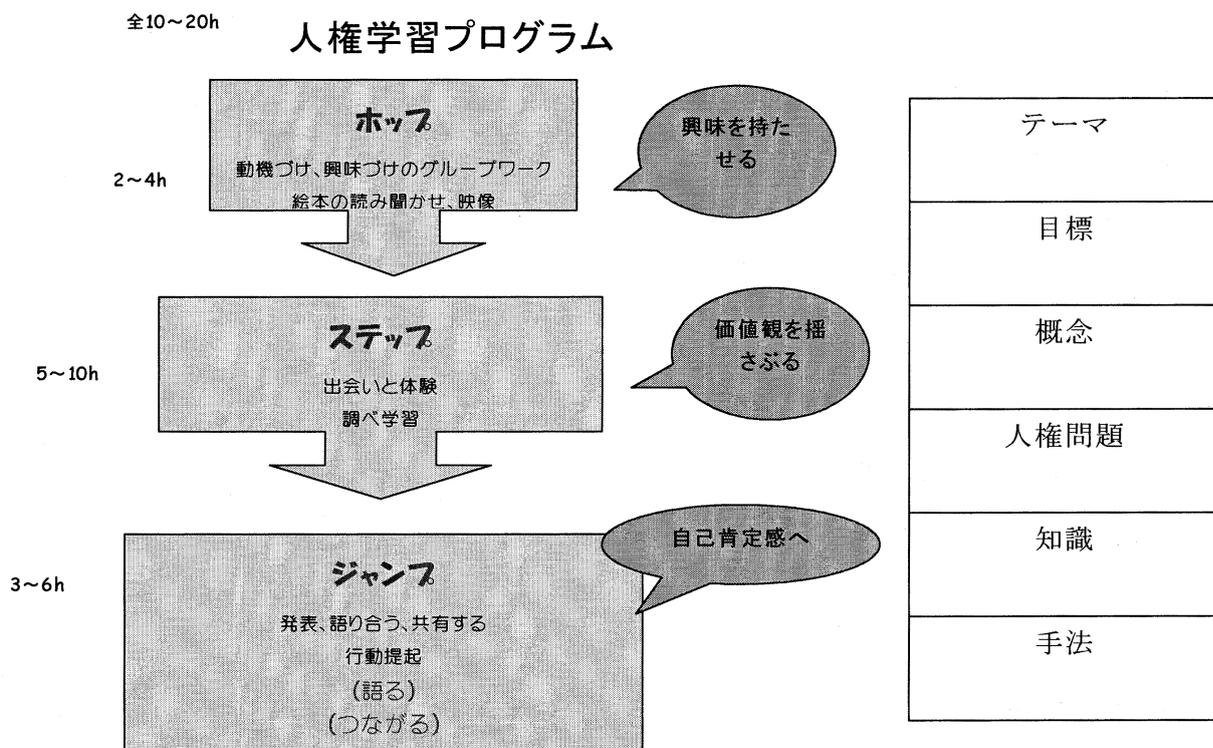
上記のような課題がありながらも、教員の意識として、約4割近くもの教員が「自分なりに工夫して楽しい」と答えている。効果がある、関心を持ってくれたと感じながら取り組む教員が半数を超えていたことを考え合わせると、こうした声が必ずしも全体の声ではないにしても、教科書もなく時間割にもない学習でありながら、人権教育に取り組む楽しさを感じている教員は確実にいる。学生調査でも、「楽しい」「前向きになれる」と感じた生徒が半数近くはいた。このような学習を全体に広げるためには、一定の方法論が必要である。学習内容（概念、人権問題、知識）と手法を発達段階に応じて系統的にガイドラインとして示し、教材を解説付きで提示していくような羅針盤的なものが求められているのではないか。

すでに、人権学習を総合的な学習の一環として取り組んでいる地域、学校がある。¹⁴ いわば、人権のプログラム学習である。単発教材を細切れに扱うのではなく、一定のテーマ学習としてワンセットにする考え方である。プログラム学習にする利点は、従来の同和教

育で追求してきた学習内容や手法と、国際的な人権教育の学習内容と手法を総合的に融合させながら取り組むことが出来る。テーマは、個別の人権問題に限定せず、「まちづくり」「福祉」「進路」「仕事」「結婚」「国際理解」「いのち」「平和」などで括り、その中に、人権問題を織り交ぜていくことによって、それぞれの人権課題が持つ固有性を普遍的な概念とあわせて学習していけるものである。

以下は、筆者が考案したプログラム学習モデルである。ガイドラインをもとに、学校・地域の課題や人材に合わせて、学校ごとに創っていくスタイルである。教員が知識を教え込むという学習ではなく、共に学ぶ参加型学習であり、基本の共通認識を持っていれば、学校ぐるみで取り組み易いと思われる。ホップでは、映像や絵を使ったり、様々な手法のグループワークをおこない、ステップでは、人や地域との出会い、聞き取り、見学、調べ学習を中心とし、ジャンプでは、発表や語り合い、表現活動、行動提起などが想定される。

このようなプログラム学習の開発を学校現場とともに進めていくことが急務であろう。



脚注

- ¹ 全国同和教育研究協議会は、民間教育団体にして最も大きな研究団体であり、全国の幼・小・中・高の学校教職員を中心に、現場の教育実践から研究を積み重ねてきた。「差別の現実から深く学び、生活を高め、未来を保障する教育を確立しよう」というテーマのもと、毎年開かれる研究大会には、毎年全国各地から毎年1～2万人もの参加がある。学校教職員だけでなく、就学前教育関係者・社会教育関係・行政・PTA・企業・宗教界・自治会など広範な方々の参加があり、加盟同教より提出される教育実践レポートは一回の研究大会で150本以上にも及び、教育内容の創造や手法の研究、住民の部落問題解決に向けた自発的学習活動、行政による啓発活動、PTA・宗教界・企業・市民団体の取り組みを検証している。
- ² 全同教のあゆみと成果を伝えるものとしては、数々の資料が当会の編集で出されている。1993「全同教創設50周年記念 全同教このよきもの」などである。また、毎年の大会基調提案や研究課題でも触れられている。
- ³ 松下一世, 1997・1998「大阪の同和教育の到達点と課題—全同教大会実践報告の実証的テキスト分析を通して—(前)(後)」部落解放研究119号・120号 解放出版社
- ⁴ 松下一世, 1999「子どもの心がひらく人権教育—アイデンティティを求めて」解放出版社
松下一世, 2002「18人の若者たちが語る 部落のアイデンティティ」部落解放・人権研究所
- ⁵ 平沢安則, 2000, 「人権問題のグローバリゼーション—人権教育への示唆—」教育社会学研究第66集
- ⁶ 大学生対象の質問紙調査についての結果と考察は、すでに下記の論文としてまとめている。
松下一世, 2007, 「佐大生のアンケート調査から見る人権教育の課題と方向性—小学校からの学習経験が示唆するもの—」佐賀大学文化教育学部研究論文集 第12集 第1号
- ⁷ 差別事件の数々については、2007「全国のあいつぐ差別事件」部落解放・人権政策確立要求中央実行委員会にまとめられている。
- ⁸ 主なものは、2005年に行われた「人権問題に関する大阪府民意調査報告書」時岡新、中川喜代子、奥田均ら分析による報告書 2006年3月
「自尊感情」と「風習」の相関関係、また「忌避意識」の解消要因などに注目している。
- ⁹ 大学生のアンケート調査結果が著作や紀要論稿として出されているものには、以下のようなものがある。
東上高志, 1987, 『大学の同和教育』同和教育実践選書刊行会 p29 滋賀大学のアンケート結果
同書巻末資料 山口大学教育学部 部落問題・同和教育に関する学生の意識実態調査報告昭和59年3月
森実, 1992, 「部落問題に関する大阪教育大学生の意識調査報告」(大阪教育大学教育学部附属教育実践研究指導センター『大阪教育大学教育実践研究』創刊号、p1-93
林力, 1994, 「特集現代の大学生同和教育」部落解放376号 解放出版社 九州産業大学の学生の感想
奥田均, 1993, 「部落問題・人権問題に関する関西外国語大学生の意識と人権教育の課題」研究論集No.57 関西外国語大学 p265-294
- ¹⁰ 中川喜代子・平岡昌樹「偏見の構造と人権教育のキ・コンセプト—イギリス・フランスの人権教育からの紹介と実践報告」奈良教育大学紀要 第42巻 第1号 p97-118 1994年11月
- ¹¹ 中川喜代子・平岡昌樹, 1993, 「“偏見”の構造と人権教育のキ・コンセプト—イギリス・フランスの人権教育からの紹介と実践報告—」奈良教育大学紀要第42巻第一号(人文・社会)
岡崎裕・中川喜代子, 1994, 「“ワールドスタディーズ”と人権教育」奈良教育大学紀要第43巻第一号(人文・社会)
森実, 1998, 『参加型学習がひらく未来—「人権教育10年」と同和教育』部落解放・人権研究所
森実, 2006, 「人権学習の領域と内容から学習を構想する」解放教育No.467
阿久澤真理子, 2003, 「「人権教育のための国連10年」から見た日本の人権教育—エンパワメント」「主体形成」「参加」をキーワードに—」部落解放教育第150号
平沢安則, 2000, 「人権問題のグローバリゼーション—人権教育への示唆—」教育社会学研究第66集 2000年
平沢安則, 2005, 『人権教育のための世界プログラム』解放出版社
- ¹² 人間関係作りトレーニングとして、たとえば、感情トレーニング、アサーショントレーニング、ストレスマネジメントトレーニングなどが取り組まれている。
- ¹³ 人権教育読本として有名なものは、奈良県の「なかま」、福岡県の「かがやき」「きずな」大阪府の「にんげん」、三重県の「せいかつ」などである。
- ¹⁴ 大阪府を初めとして、いくつかの地域で始められている。大阪府人権教育研究協議会では、この実践集も刊行されている。