

# 「総合的な学習の時間」と人権学習

笹尾 省二・大庭 宣尊

(受付 2005年10月11日)

## 0. はじめに

1998年12月に全面改訂された学習指導要領が2002年度から実施されたが、新しいカリキュラムの中には「総合的な学習の時間」が位置づけられている。つまり、各学校の「総合的な学習の時間」への取り組みが制度化されたのである。完全学校週五日制の実施とあいまって、今回の学習指導要領全面改訂によってさらに強力に推進されていくことになったのが、いわゆる「ゆとり」教育であるが、荻谷剛彦氏の指摘するところによれば、「総合的な学習の時間」は、1990年代以降の文部行政の方向性、つまり、「自ら学ぶ意欲」の育成をめざす「新しい学力観」の提唱、そうした意欲を子どもたちが抱くようになるための基本としての「学習や生活に生きて働く力、自己実現に役立つ力」を身につけさせる学習指導法の希求、その具体的な実践としての「体験学習」「テーマ学習・課題探求学習」の提唱、という流れの中に位置づけることができる〔荻谷 2002: 55-64〕。その底流にある認識は、従前の教育が受験競争の圧力を受けて、知識の量を競う「詰め込み型教育」へと墮し、それが、ゆとりの欠如ひいては主体的な学習意欲（生きる力）の欠如へとつながるといったものであったのは疑いない。

「総合的な学習の時間」は、そのねらいが、「(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」とされており、「総合的」というのは教科横断的ということでもある。ただし、学習指導要領において「かくあるべし」

といった指導内容が示されているわけではなく、「各学校は、地域や学校、生徒の実態等に応じて、横断的・総合的な学習や生徒の興味・関心等に基づく学習など創意工夫を活かした教育活動を行う」こととされているだけである。「実態」に応じて「創意工夫」をこらす、つまり、「何を、どのようにやるか」は現場に任されている、ということになるのだろう。しかしそれは、「何を、どのようにやればいいのか」明確な枠組みがないということでもある。そしてそのこと自体が、現場教員の不評をかこつ一因でもあるようだ。

2005年に行われた文部科学省の委嘱調査「義務教育に関する意識調査」における「総合的な学習の時間」についての評価では、調査対象者(小学生保護者・中学生保護者・学校評議員・教員・教育長)の中で、現場教員は、「とてもよいと思う」と「まあよいと思う」を合わせた肯定的な評価の割合が有意に低い。殊に、中学校教員は50%を切る<sup>1)</sup>。その中学校教員の6割弱(57.2%)は、「総合的な学習の時間」をなくした方がよいと言い、なくせないにしても『「総合的な学習の時間」を担当する専門の先生を置くべき』(58.8%)であり、「国で指導内容や学習活動を明確に示すべきだ」(50.6%)という意見なのだ。

現場教員からそのような評価をうけている「総合的な学習の時間」であるが、長尾彰夫氏は、総合的な学習の時間が導入される今こそ、人権教育が生まれ変わる「チャンス」だという。『「総合的な学習の時間」は、多様な人権教育の進展に大いに活用され、生かされるべきものである。これま

1) 割合の高い順に、教育長80.9%、学校評議員76.0%、小学生保護者73.2%、中学生保護者62.9%、小学校教員56.6%、中学校教員43.5%である。中学校教員に注目すれば、「総合的な学習の時間」は、「教科の時間が減っており、基礎的・基本的な内容の学習がおろそかになる」(81.0%)事態を招き、「教材作成や打ち合わせなど授業の準備に時間がかかり、教師の負担が大きくて大変」(84.6%)であるにもかかわらず、「単なる体験になっており、教科との関連が不十分で学力が身につかない」(73.3%)といった評価をうかがうことができる。

[[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/17/06/05061901/gaiyou.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/17/06/05061901/gaiyou.pdf)]

で人権教育をやろうとしても、『その時間をどうする』というのは、いつも悩みの種になっていた」からだ。そして、「あわてちゃいけない」と続ける。「『総合的な学習の時間』をどうするのか。これをめぐって教育現場には、現在、ある種のアセリやイラダチが見られる。しかし、あわててはいけない。人権教育については多くの貴重な財産がある（中略）それらを見直し引きつぐことがまず大切なのである」。つまり、「思い切って大胆に」取り組むことができる今こそがチャンスなのであり、「（『総合的な学習の時間』のなかで）人権教育そのものが新しく生まれ変わる。それでこそ本当の人権総合学習というものなのである」[長尾 2000: 179]。

ここで、なぜ「人権教育そのものが生まれ変わる」なのか。同和教育（人権教育）は、早くも1980年代から、その空洞化・硬直化、知識注入性、さらには問題のタニンゴト視、などという問題点が指摘されてきたし、そうした問題を克服すべくさまざまな提言や試みがなされてきた（その代表的なものが、今や“流行り”の参加体験型学習であろう）。これまでの同和教育（人権教育）が積み上げてきた成果を継承しつつ、生徒自身が、差別という問題・人権という課題について、「自ら学び、自ら考え、主体的に判断し」、そうした「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」という新たな次元をきりひらくことが、「総合的な学習の時間」を使って可能になっていく、ということであろう。

では、具体的に何がどのように可能なのか。本稿では、私たちが参加したA市B中学校における研究プロジェクトの中で策定された計画や授業実践などをたどりながら、「総合的な学習の時間」における人権学習の可能性、さらには、人権学習を通してみた「総合的な学習の時間」の可能性と課題について検討していくことにしたい。

## 1. 人権総合学習における知識

B校では、2002年度の新入生・中学1年から「総合的な学習の時間」（以下、適宜「総合学習」と略記する）が設けられることとなり、人権学習、

平和学習などはその総合学習の中で推進していくことになった。B校には、長年にわたる同和教育(人権学習)、平和学習の積み重ねがあるものの、総合学習自体の経験はない<sup>2)</sup>。それゆえ、計画や教材研究など授業の準備は手探り状態。相当な時間と身体的・精神的エネルギーが求められる。教員は、これまで積み重ねてきた人権学習や平和学習の抜本的な再検討からはじまる研究を精力的に進め、それに引っ張られるようなかたちで、私たちはその時々気づいたことを提言していくことになった。

なお、学校全体の教育計画の中で、「総合的な学習の時間」を使った人権学習・平和学習への取り組みは、当面中2までの2年計画とされ、中3以降の学年では、適切な時機を捉えて、それらの問題を集中的に学習することとされた。中高一貫の私立女子校であるB校ではこれまでも6年計画で人権学習や平和学習を捉えてきたのであるが、「総合的な学習の時間」の導入にともない、あらためて、中1・中2の2年間の総合学習によって、その後の学習へ向けた基礎・基盤の形成をめざすことになったのである。

さて、「総合的な学習の時間」において進められる人権学習(人権総合学習)は、従来行われてきたような人権学習(同和教育)と比べた時、どういった特徴があると考えられるか。総合学習とは、教科学習へと回収しきれない、むしろ、教科を超えて複数の教科が縦横にクロスオーバーしながら意味の広がりを獲得していくような学習形態であろう。その実践の中心は「体験学習」「テーマ学習・課題探求学習」である。その時のキーワードになっていくのが、「自ら学び、自ら考える」である。

ところで、あらためて言うまでもないことだが、「総合的な学習の時間」は、「テーマ学習」「体験学習」といった形態を想定したものであるとしても、そのねらいたる「自ら学び、自ら考える」資質や能力の育成は、知識を軽視してなしうるものではあるまい。「主体的な学習意欲」をもって新たなことがらに向かうにしても、それまでに獲得した知識との関連において

2) 私たちが共同研究に参加させていただいたのも、同和教育(人権教育)をめぐってそれまでに交流があったからである。

新たな意味の生成が期待できるのであり、まさにそうした「学び」が構想されているといえよう。課題は、「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」という点であり、「知識／意欲」「知識／感性」「知識／スキル」などといった「あれかこれか」という二項図式に基づいた知識軽視ではあるまい。

同じようなことは人権学習に関しても言える。これまでの知識（正解）詰め込み型同和教育（人権学習）に対する、単純かつ情緒的な反応としての「知識ではなく感性」「一斉授業ではなく参加・体験型」などといった二項図式では、人権や差別についての知識獲得がもつ意義をも否定してしまうことになるだろう。ここでも課題は、新たに獲得した知識がいかに認識の変容へとつながり、解決への展望を切り開いていけるか、にある<sup>3)</sup>。

「主体的に判断」し、「問題解決や探求活動に主体的に取り組む」態度や能力をもって「自分の生き方を考える」人間の育成。これはまさに、かつての同和教育が掲げてきた目標ではなかつただろうか。同和教育（人権学習）は、差別に対する認識を確かなものにし、差別を許さないという志向を一人一人の「生き方」へと引きよせつつ、差別をなくすための実践力を身につけることをめざしたのではなかつたか。

---

3) なお、1996年の地域改善対策協議会による「同和教育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（意見具申）」では、同和教育から人権教育への発展的再構築の提言を行なっているが、それをうけて、「もはや部落差別問題学習は必要ない」という論議も散見するがこれも誤りであろう。なぜならば、「同和教育」にあって、環境改善などは一定程度の成果を見せながらも、「結婚差別」に典型的に見られるような、差別（をしている）の現実は今なお重要な課題として残っているからである。それゆえに、同意見具申も、「教育及び啓発の手法には、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方法があるが、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」としているのであって、個別の差別問題学習が否定されているわけではない。

差別問題と「私」の関わりは、「感性」に依拠するだけではなく、差別や人権、そして社会、他者、自己そのものをめぐる「知」の構築・再構築によって確かな認識を獲得することができるのであって、そうした面からも、人権総合学習を進めていくことに積極的な意義を見いだすことができるのである。さらに言えば、「知識（正解）の伝達・注入」を脱するとは、「差別をめぐる知」は言うにおよばず、私たちが生きる「日常の知」のあり方そのものが課題となり学びの対象となるということである。そしてその時、“わかっている”存在としての教員と“わかっていない”存在としての生徒という関係のあり方をこえて、教員もまた常に“学び”のモードを忘れないことが求められるのであり、このモードも総合学習に適合的であると言えよう。

## 2. “生きる”ことをめぐる人権学習と人権文化

2002年度からはじまったB校の総合学習であるが、そこで展開される人権学習は、従来のような差別問題学習（部落差別、女性差別、民族差別、障害者差別などをめぐる「人権についての学習<sup>4)</sup>」）だけでなく、「学びの主体」を取り巻く関係・環境などを人権という視野から再構築（いわば「人権文化の創造」<sup>5)</sup>）していくことをも大きな目標（つまり学級から学年、学

4) しばしば指摘されることであるが、国際的な人権教育の枠組みとしては、「人権としての教育」「人権についての教育」「人権を通じた教育」「人権のための教育」という4類型が用いられているという。そのうち、「人権としての教育」とは教育機会へのアクセスの保障、「人権についての教育」とは差別や抑圧のしくみに対する認識を育み世界、自然、社会、さらには自己と他者との関係のあり方についての理解を深める教育、「人権を通じた教育」とは人権を語るにとどまらず“人権が生きられる”状況の中での学習、「人権のための教育」とは人権を大切に社会を築く力をもった人間の育成である〔平沢安政 1999: 35-37〕。ちなみにこれまでの同和教育実践の多くは、「人権としての教育」(学力保障など)や「人権についての教育」の次元で展開され成果をあげてきたと言えよう。

5) 例えば、「お互いの人権を尊重し、実現を助け合うことが日常生活のなかの習慣（文化）になっているような世界をつくろう」〔人権フォーラム21編 1999: 32〕

年から学校へとあふれていくイメージ)としていくことになる。もちろん、その目標に向けておのおのの学習は、相互補完的な働きをすることになる。

「人権総合学習は、不平等・差別といった具体的な人権に関わる問題を私たちの日常生活において問い直していく学習であると同時に、現実社会のさまざまな問題を『人権』という視点で見つめ、『生きる』ということの意味を学び直す学習でもある。したがって、単に差別問題に関わるテーマ学習に限らず、私たち自身が持っている学ぶという権利そのものも、夢を語って生きていくための大切な教育権のひとつとして、人権のパースペクティブ(視野)に入れてみることができる。人権総合学習は、総合学習という学習形式を通じて人間が『よりよく生きる』という視点で、生きること、学ぶことを仲間とともに共有しあう学習である」[脇田学 2000: 3]

まず、「人権についての学習」では当然、「人権」に関わるテーマが設定され学習が進められていく。学習者は、学びの過程で、「人権」あるいは「差別」に関する見方・感じ方・考え方、そして行動のあり方が変わっていくことが期待される。こうした学び・変化は、学習者自身による主体的な営みによってもたらされるものであることは言うまでもない。とすれば、学習者が当該のテーマ・問題を学ぶことに意味を見いだせるかどうか重要なポイントになってくる。つまり、リアリティの問題である。

2002年度は中学1年だけが総合学習を行なうのであるが、そこでのねらいは、重要なポイントとして「自己認識」「他者認識」を据え、まずは、自分という存在が他者との関係の中に“生きている”という事実から出発して、人権をめぐる認識を深めていこうというものである。その具体的な理由としては、大きく2つあげることができよう。

1 つめは、人権という問題をタニゴトではなく私との関わりにおいて捉えていく学びをめざすこと、である。

↳ といったかたちで、人権文化が語られることが多いが、この人権文化の創造にあたっては、上の注4で触れた、人権教育の4類型がすべて関わってくることは言うまでもあるまい。

2つめは、俗に言われる「自分を大切にできる者が他者を大切にすることが出来る」ような、自尊感情(セルフエスティーム)のあり方と重ねて学びを進めようとしたこと、である。

中1では、抽象的で「名前」という手触りのない人権概念から出発するのではなく、私が、そして他者が、具体的な名前を持って「生きている」という単純な事実をしっかりと踏まえることから、その後の人権学習の基盤づくりを行おうとしているのである。

総合学習(人権領域)<sup>6)</sup>では、「出会い・発見～自分への旅をしよう」(第1フェーズ)、および「女の子だから、女の子らしくって一体何だろう?」(第2フェーズ)のテーマで学習活動を行う。

前者は、まず、「Who am I(私ってだれ)?」シートを用いる。そのワークシートは、「私は～です」という文章が20並べられており、生徒は自分を振り返りながら、そして時には保護者の協力を得ながらその「～」を埋めていく。なお、こうした作業は、大学生にやってもらっても、あるいは、教員自身が行なっても、それほど簡単なものではないことがわかる。かなりの内省、関係のとらえ返しを必要とするものである。

第1フェーズは、中学入学時点での自己理解(自己認識)への道のりである。保護者との間では、「私が生まれた時」「小さかった頃」のことをめぐる会話が交わされることも少なくない。ここでの自己認識を基に、今度は、クラスメイトに対して質問してみたい項目を用意し、同級生インタビュー(各自15名以上)へと入っていく。各生徒は、インタビューの中で得られた相手それぞれの印象をメモ用紙に書きとめておき、それらのメモは最終的に当該生徒の手もとに渡るようになっている。つまり、各生徒は、保護者の助けを得ながら自分が何者であるか(どのような関係の中に生き、どのような背景をもち、どのように生きていこうとしているか)を見つめ直すとともに、どのような他者とこれからの学校生活を共にしようとして

6) B中では、総合学習における人権学習、平和学習を総合学習(人権領域)、総合学習(平和領域)などと呼ぶ。



いるのか、そして、新たに出会った級友に自分がどのように受け入れられつつあるのかを知る。こうした作業は、さまざまな他者との関係において進められていくのであり、まさに、今ここで他者とともに生きていることを実感していくことになる。これは、生徒・保護者双方から高い評価を受けた活動である。また、教員集団（学年会）としても、「生徒のほぐれていく様が、手にとるようにわかってよかった。このプログラムは次年度も、そのまま活用できそうだ」という感触を得ている<sup>7)</sup>。

後者（第2フェーズ）は、「女の子なんだから…」という言説をめぐり、ジェンダー問題を「私」の経験・思いと関連させながら考えていくのである。内容的には、「小さい頃のこと」というテーマで「遊び」「テレビ番組」などの項目についてワークシートに記入し、また「今まで女の子なんだから…」といわれたことがあるか、その時にどういう気持ちになったかなどをグループでまとめ、クラスへ向けて発表。さらには「小学生が書いた、あきらかに女性差別に関わる文を読ませ、グループで話し合う」（前掲「研究会資料」）。

ちなみに、総合学習（女性領域）では、「気になるあの女性<sup>ひと</sup>」というテーマで、身近に接している女性に「突撃インタビュー」を行い、その女性の現在を過去とのつながりで理解すること、人が生きるということ、そして私がどのように生きていくか、ということを考えることになるが、この活動は生徒から「深く知れてよかった」という評価をうけている。さらに、総合学習（平和領域）では、被爆者の語りを聞く、そしてB中学校の戦時下および被爆時の記録を読むことで、戦争はいけないという「正解」以上のものとして平和問題を学習していく<sup>8)</sup>。

1年の時点では、「私はいったい何者であるのか」という問いが、「女性

7) B校2002年度総合学習推進委員会研究会資料「総合学習実施1年の経過と展望」

8) 2002年度の中学1年での総合学習は、生徒はもちろん、保護者からの評価もよく、次年度以降も、細かな点での改訂は行われるものの、大枠として次年度以降も継続されることになった。

としての私」をめぐるジェンダー問題と無縁に成り立つのではないことの認識、さらに、「私にとって気になるあの女性」へのインタビューを通して“である私”から“なりたい私”への広がりをもたせることになる。そうした中で、ともすれば比較 compare 対象として捉えられがちな他者認識を超えて、準拠 refer あるいは敬意 respect の対象としての他者という視点を獲得とするとともに、自己実現・幸福追求への意欲を引き出すという狙いを含み持たせている。

なお、総合学習の一般的パターン同様に、B校にあっても「総合学習的手法」が「種まき→問題発見→調べ・解決→発表→評価」という流れにあるものと捉えられており、「発表」が重要なポイントとなっている。学びの過程で獲得ないしは変容・深化した認識は、ことばや概念を用いて他者の中で発表 presentation するよう促される。その発表されたものをめぐって他者との相互作用が有効に展開されるならば、「認識の共有」の可能性は拓かれ、認識の共有は逆に言語認識をも深めていくだろう<sup>9)</sup>。

もちろんこうしたねらいが常に期待通りに達成されるわけでもないだろう。その時に、6年というタイムスパンが意味をもってくるのである。中1で、生徒たちは“生きる”ことをめぐって総合学習を行う。だとすれば、中2以降もそれをうけた形で人権学習が求められる。部落差別をはじめ「差別」とは、人が自分の主人公として“生きる”ことを阻害するものであろう。私が、そして他者が生きているという単純な事実。生徒たちの総合学習がそこから出発したのであれば、その“生きる”ことへのまなざしをさらに深めていきたい。“生きる”ことへのまなざしは、それを阻害するものを突き刺すものでありたい。

9) 中1での調べ→発表プロセスでは、平和領域や女性領域において「ものすごい盛り上がり」が見られるという。

### 3. リアルな関係からの差別の認識

#### 3.1. 関係性への内省的な認識

2003年度。中1での総合学習は前年度の方向性において引き続き展開されるとともに、新しく中学2年での総合学習がはじまる<sup>10)</sup>。

従来、B校では中学2年での人権学習といえば部落差別問題を学習することになっていた。その根拠は、社会科で江戸時代の身分制度、正確に言えば、エタ・ヒニンという呼称を学習するからだと思われる。こうした発想は、他の多くの中学校でも見られたものである。では、この江戸時代の身分制度は現在の部落差別問題とどのような関連をもつのか。そして生徒たちは、その関連をどれほど認識できているのか。はたして、エタ・ヒニンがつくられたから差別が今も残っているのだろうか。現在その差別を行う者はいったい誰なのか。差別される者とはいったい誰なのか。こうした点をひとつひとつ考察していくと、生徒の実感にせまった形での学習が成立していたのかどうかという問題が立ち上がってくる。ちなみに以下の応答は、B校の卒業生で修道大学在学中の学生数名に対するB校の人権学習についてのインタビューの一部である。

I：人権教育と平和教育あるでしょ？入ってすぐさ。両方覚える？

N：人権教育は…あの、「えた」とかそういうやつですよ？

I：え、あ、うん、そういうやつ…

\* \* \* \* \*

N：そんな時よくわかんなくて、ほんとにこの同じ世界であるのかなって…

10) ここでは、中2の総合学習（人権領域）に絞って述べていく。なお、2002年度中1総合学習に対する生徒の評価において、総合学習（人権領域）の第2フェーズ「女の子だから、女の子らしくって一体なんだろう？」は、「一番印象に残ったこと」「このことを深く知れてよかったということ、新しい発見だったといえること」双方の質問に対して際立って低い反応しか得られなかった（前掲、総合学習推進委員会研究会資料）。そこで、2003年度は、時間の大幅増（4時間から8時間）を含め、大幅に内容を刷新することになった。

M: 私もよくわからなかった, 中2よね?!

N: なんでこんなふう<sup>に</sup>に差別されるんじゃないって

M: うん, 意味がわからなかった。だからいまいち実感がなかった。

N: 全然実感なかったよね?

M: うん, 部落に関しては, 多分わからなかったと思う…B校では…

N: 私も全然わかってなかったと思う。

(卒業生インタビューより, Iはインタビュアー, MNは卒業生)

「歴史的事実」と今・ここにある差別の現実とが結びついたかたちで認識されていないのである。「江戸時代にこういうことがありました」という知識と, 私たち(生徒たち)の生きる現代社会にある生の<sup>なま</sup>差別とがどのようにつながっているのかを提示できないのならば, むしろ, 他の時代の身分制度と同様に, 教科書の中の歴史的事実として学習するにとどめるという発想はどうだろうか。

幸い, B校は中高6年一貫教育という強みをもつ。ならば, まず, 私が“生きる”という事実から出発してきた人権学習を, ここでも私との関係において展開していくべきではないか。つまり, 生徒たちの織りなす日常の関係の中にある微細な権力関係(カテゴリーをめぐるポリティクス)のひな形を使いながら学ぶ方が, 人権問題あるいは差別問題をジブンゴトとして認識しやすいのではないだろうか。そうしてその認識は, 少なくとも高校社会科(日本史・政経など)で今一度触れることになるだろう水平社宣言や解放令などを題材に, 歴史的社会的文脈の中で発展的に再構成されればいいのではないだろうか。

こうして, 新しいプログラムの検討がはじまっていったのである。ポイントは2つであった。1つ目は「何が差別であるのか」を単純・明快につかむ(概念的に理解する)こと。2つ目は「状況・関係の打開可能性の実感=エンパワメント」である。

社会問題・人権問題としての差別とはすぐれてカテゴリーをめぐる問題である。すなわち, 社会の中のあるメンバーが「○○である」ということ

を根拠に、他のメンバーならば享受しうる権利を侵害されることである（この「享受しうる権利」には幸福追求権も含まれると考えていいだろう）。「〇〇」とは、例えば、同和地区住民であったり、在日コリアンであったり、障害者であったり、女性であったり、排除対象カテゴリーとして構築された社会的属性を想定すればいいだろう。このとき、排除およびカテゴリー化をまんまと成立させるには、排除されない者（同化対象者）を前提として、それらの者との共同作業が必要となる。

ここで、エリオット先生による実験授業の記録『青い目茶色い目』を想起していただければいいだろう。エリオット先生は、クラス子どもたちを目の色（青い目・茶色い目）でわけ、一方の目の色の生徒は他方の目の色の生徒よりも劣っていると、何度も繰り返して告げる。そして、劣るとされる側の生徒は劣るがゆえに他方の生徒に比べ決定的に不利な処遇を受けてもしかたがないのだ、という状況をつくっていく。一見すると、目の色が「原因」で子どもたちは排除・迫害をうけたように思われるが、そうではないだろう。目の色の違いをことさらに取りあげてのカテゴリー化。それに基づく執拗な価値の引き下げ。そうしたエリオット先生の仕掛けに同調する者。このような一連の関係変容によって、排除・迫害が、あたかも当然であり盤石であるかのように思われる状況が構成されていったのである。つまり、そこに何らかの違いを持った者が存在したから差別があるのではなく、カテゴリーをめぐるポリティクスによって、あるカテゴリーに属すると見なされた者が排除＝差別されていくのである。わかりやすく言えば、「どこに、どのように生まれようが、排除＝差別が動かしがたいものとして受け入れられる関係がなければ、差別されない」のである。

こうした関係論的認識は、「部落があるから差別がある」「女性であるから差別される」式の存在論的認識がともすればもたらしてきた「差別される人の問題」観を超えて、「私」との関係の中から問題を認識することを求めていこう。そして、この関係論的認識は実は、生徒たちの多くが何らかの形で当事者であったであろう“いじめ”の構造との親和性を持つが

ゆえに、内省的な認識を求めていくことも予想できる。大半の生徒は、「いじめられる」側ではなく、「いじめる」「見て見ぬふりをする」「尻馬に乗る」側にいただろう。あるいはそれらすべての立場を経験した生徒もいるかもしれない。その記憶は決して甘美なものではないだろう。一人一人が苦さとともに、自分の体験に向き合うことで、内省的に、「あの時、私は何ができたのか」「何をなさねばならなかったのか」という次元の思索へと向かうかもしれない。こうした認識・思索をふまえて、生徒とともに「状況・関係を打開する可能性」を模索していく必要があるだろう。なぜならば、そうした関係は自然なこと、当然のことではなく、人々が作りあげたものであり、そのあり方のメカニズムを知り、それを乗り越えるスキルを獲得したときにはじめて、「なんとかなるだろう」という展望が生まれ、「なんとかしてみよう」という内発的な動機が引き起こされると考えられるからである。

クラスの中には、いじめられた経験をもつ生徒もいるだろう。それらの生徒のキズに触れるようなことは避けるべきなのだろうか。そうではないだろう。いじめというものが、なんらかの徴表しるしによって引き起こされたものではなく、むしろ、あるモノ（性格であれ、外見であれ、行為であれ、なんでもよい）をシルシへと仕立て上げそれを根拠として排除を当然視するような関係のあり方によるものであること、それゆえ、いじめ自体に関しては、いじめられた子がおのれを責め苛む必要などないこと、そして、それを解決すべきは、そうした関係性を作りあげ持続させていった側にあること、さらに、今日の前にいるクラスメイトは、これから後、そうした関係のありように抗っていかうとしているということが、そうした学習の中で実感されること。むしろ、それが求められるのではないだろうか。

### 3.2. 「傷つく」物語をめぐる

では、そうした関係性への内省はどういったかたちで進めていくか。ここで、あえて「傷つく」という体験・言葉を焦点化していくことになった。

生徒たちにとって極めて親しい言葉（感情）である「傷つく」をキーワードにしながら、差別とは何であるかを考えていくことにしようというのだ。

いま、少年犯罪や問題行動等々、子どもたちに何が起こっているかの論議において重要な（あるいは、最も重要な、と言ってもいいかもしれない）解釈枠組みとして「心の物語」が流通する、そういった時代状況である。多くのことがらが「心の物語」へと解釈・回収される時、往々にして脱文脈化・脱社会化・脱政治化が起こっていくだろう<sup>11)</sup>。例えば、人は日常、他者との相互作用を繰り返し、関係を取り結んでいく過程で、対立・葛藤・齟齬などさまざまに「心が傷つく」こともあるだろう。どのような文脈で、どのような関係性の中で、どのような「傷つき」方をしたのか。そうしたことが一切問われないうまま、「傷ついた」という“患部（局部）”だけが問題にされる時、自己への、そして他者、関係、社会などへの認識を「分厚く」していく道筋は細く行き先も定かでないまま放置されていくのではないか。

子どもたちは「傷ついてはならない」存在として位置づけられ、大人たちは子どもが「傷つかない」よう万全の方策を整えようとしているかに見える。一方、子どもたちにとっては、この「傷つく」という言葉は、重いものであるがゆえに、逆に軽いものとしてもあるのではないだろうか。例えば、自らの所業によって非難されるべき状況を招き正当な非難を浴びたとしても、「傷ついた」と叫ぶことによって自らを常に「被害者」という立場におくことを許したり、あるいは「逆ギレ」なる状態を正当化したりすることも多く見られるところである。そこには内省的な自己認識にいたる契機は乏しく、むしろ、「傷つく」ということがら自体を一つのテーマとしてとりあげ学んでおく必要があるのではないか。こういった課題認識が浮

11) こうした「心の物語」への回収、脱文脈化を心理主義と呼んでもいいだろう。自身心理学者である小沢牧子によれば、心理主義とは、「人の状態や行動または社会現象を、…人間の内面のありように還元して解釈し、説明し、問題を『改善・解決』しようとする立場のことである」〔小沢・中島 2004: 17〕。

かび上がってきた。

さらには、人権学習の中での「傷つく」物語の再検討という課題があった。小学校段階までの人権学習では、差別(の不当さ)を説明するにあたって「傷つく」物語が提示されることがよく見られる。「差別はなぜいけないか。それは差別された人をいたく傷つけるからである」などといったように。しかしそれは、小学生に限らない。大学生の中にも、差別という問題を「傷つく」物語として定義する者が多く見られ、近年、その割合は徐々に高まっているのである<sup>12)</sup>。そうした「傷つく」物語の隆盛の中、被差別・被抑圧による極めて深刻な「傷つき」体験を前にして、「みんな傷ついてそれでも何とかガンバっているのだから(あなたもガンバればいいんじゃない)」など「傷つき」一般へと回収していく解釈図式も珍しくはなくなっている。しかし、「差別〇傷つき」だとしても、決して「差別＝傷つき」ではない。人権学習において問題とされる差別・抑圧・排除は社会的なことからであり、それは私たちが生きる関係性そのものの課題であることから考えて、差別を「傷つき」一般へと回収するのではなく、関係性そのものの中で考えることが必要とされるのである。

そこで、生徒たちには、「傷つく」場面をなぞった3つの寸劇が教員の演技によって提示されることになった。提示される3つの場面は、「個々の生徒に差し障りのあるようなセリフは極力避けて」「よくありがちなんだけど、ここまでだとちょっとあり得ないし、笑えてしまうような」という原則に基づいて、教員が考案したものであり、劇上演の後には、生徒に

12) 2002年3月、「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」(地対財特法)が失効し、1969年の「同和对策事業特別措置法」以降続いてきた同和問題解決のための特別措置法体制は幕を閉じた。ただし、差別そのものがなくなったわけではないため、国としては人権教育推進を継続していくこととした。注3でも触れたように、同和教育は必要なくなったのではなく、人権教育へと発展的に再構築されることになったのだが、広島県内の多くの学校に見られるように、一部では、部落や差別という言葉を慎重に避けた「豊かな心を育む物語」としての「人権教育」が行なわれるようになっていく。



そのシナリオが渡される。次は、生徒たちのロールプレイへと移る。

### 3.3. 差別・抑圧的關係性の概念的把握へ

教員による劇上演の後の展開を簡単に記しておこう。まず、生徒たちに渡された3つの場面設定から。

劇1（登場人物2人）：少し「女っぼい」男の子に、女の子が「女っぼい」ということでひたすら責め立てる（ジェンダー論的視点を下敷きにしている一筆者）。

劇2（登場人物5人）：広島弁をつかっている生徒を「広島弁が悪い」ということで責め立てる生徒がもう一人の生徒に同意を促し、この二人で「広島弁」の生徒を責め立てる。これを見て見ぬふりをするほかの生徒の存在も提示。

劇3（登場人物4人）：他の生徒と立ち話を続け掃除をしなかった生徒を、掃除をしていた生徒が強く非難する。責められた生徒は立ち話をしていた相手と「傷ついた」「人権侵害だ」と主張する。

こうした3つのパターンの寸劇を生徒たち自身が演じ、それを見て、ワークシートの「誰に視線がいったのか」「その人はどういう気持ちだったのか」「その人に言葉をかけてあげるとすれば」という項目に記入していく。

それらの記述から、まず「傷つく」ということに関して整理しておこう。各々の場面（劇）で責められ「傷ついた」であろうと思われる（ないしは、そのように主張する）人物は、劇1では「女っぼい」男の子、劇2では広島弁をつかっている生徒、劇3では掃除をせずに責められた生徒だと言える。記述された内容を見る限り、そうした「傷ついた」（あるいは、そのように主張する）者に視線を注いだ生徒も、「傷つけた」とされる生徒に視線を注いだ生徒も、おおかたのところ、その状況の意味を理解した上での記述であると思われる。

つまり、劇1では、「傷つけられた」男の子に励ましの言葉をかけるとともに、「傷つけた」女の子にはその不当性を指摘する、という大まかな

傾向が見られる。中には、はっきりとジェンダー的視点からの指摘を行う生徒もいた。

劇2では、「傷つけられる」原因が広島弁であったこともあって、「気にすることはない」という声かけが多く見られたが、何よりも特徴的なのは、同意とともに責め立てる者（同調者）および見て見ぬふりをする者（傍観者）への注視が目立つ点である。また、多くの生徒はこの場面の構造を“いじめ”として認知しているのだが、まさに、自らに引きつけながら見ていたのではないかと思われ、当初のもくろみは一定程度成功していると思われる。

劇3では、「傷ついた」と主張する生徒に注視する者のほとんどが、その状況を招来した当該生徒の責任を指摘しており、「傷つけた」とされる生徒に注視した者は、「よくぞ言ってくれた」という反応と「言い方を少し考えればよかったのに」という反応とに分かれる。

ロールプレイの次の時間。生徒の記述を教員が集計・整理し、それが生徒にフィードバックされる。生徒はいま目の前で提示される自分たちの反応を追いつつ各々の場面を思い浮かべる。自分たちの演じた場面が呼び起こされる中で、先の3つのパターンの「傷つき」は構造的に見て同じものなのか、それとも違うのかということをめぐる議論が促される。

もちろん答えを出していくのは生徒であり、教員の側にある「正解」はカッコにいれられることになる。

例えば、「傷つく」ということでは全部一緒じゃないかという生徒がいる。人数の問題と捉えて、「傷つける」ものが二人いる劇2と3が同じで、一人で「傷つける」劇1とは違うという生徒もいる。どれが誤っていると誘導することは従前までの「正解の注入」に戻ることになるだろう。この時点で求められている推論から外れているような認識は宝であるし、教員の側にすれば、そこでどのような認識が示されるか不明であり（実は、教科学習においてもこうした要素は皆無ではないはずであるが）、それをどのように受けとめ展開させていくか、そして何よりも、教員がどのように受け

とめていくか。今・ここでの教員自身の課題意識、つまりは「問題」に対する教員その人の立場／視点が問われるところであろう。

ちなみに、先ほどの3つのパターンを単純化してどれが差別的な関係性であるかと問われれば、劇1および2ということになるだろう。なお、劇3は、責める口調（言葉遣い）はともあれ、第1に責を負うべきは排除をしないで話ばかりしていた生徒である。しかし、ここで重要なのは、何が正解かよりも、カテゴリー化、さらにはカテゴリーをめぐるポリテクスのあり方である。劇1および2においては、「責め立てられる」対象となった者の一つの“しるし=違い”が取り上げられ、それが排除・抑圧の根拠とされようとする。ところが、その“しるし=違い”たるや、はたして排除・抑圧の根拠たりうるものであるか。そうした不合理・不当な“仕掛け”がまんまと成立するのは、そのカテゴリー化を共有・同調する者が存在するからである。劇2はその構造を忠実に再構成しており（だからこそ、生徒たちに自らの“いじめ”という記憶を思い起こさせた）、劇1は、共有・同調する者が眼前には存在しないものの、「常識」という名の権威が抑圧者を支持・鼓舞している（というように抑圧者は主張するだろう）のだ。

この両パターンとも、私たちが、そして生徒たちが生きる現実世界において、何度となく目にし、体験してきた関係性であろう。これが、B校総合学習（人権領域）が中2段階で獲得してほしいものとして設定した概念的把握である。

#### 4. 開かれた物語としての人権学習へ

2003年度中2での総合学習（人権領域）は、従来のような「教師主体、プリント学習、定番で、それに変化を与える意味で公演があったり映画があったり」（C先生：実践後の研究会で）といったやり方ではないため、担当の教員は、非常な緊張感とともに授業にのぞみ、事後的には、それぞれいくつかの課題を残すことになった。

「正解がないでしょ。何が出てくるかわからないところで、どうやって捌こうかと思って、前の晩寝れなかったんですよ。授業するときの怖さとは違うんですよ」(D先生：実践後の研究会で)

「50分で終わろうと思って、頭の中でゴールがあるんだけど、生徒の意見はなかなかゴールに向かわないでこっちへ、あちこちなるから、早く正解のところへ連れてこなきゃあっていう、変な教師根性があるって…大事なところを聞き逃しているなあと(思った)」(E先生：同上)

しかし、そうした課題が残るものの、また同時に大きな可能性をも示唆するものであった。

まずは、フィードバックの重要性の再確認である。多くの人権学習(同和教育)において、「ワークシート」や「感想文」の記述・提出が生徒に求められる。だが、それらのうちどれほどのものが生徒にフィードバックされているのであろうか。あるいは、ワークシートがどのように使われるかも明らかでない状態では、さらなる広がりをも可能にするような記述が行なわれるかどうか心許ない。このワークシートの記入について、卒業生は次のように振り返る。

A：何かにつけて書かされた、

M：そうそう、感想大好きだったよね。

A：そう、大好きだったー

M：だって、1時間その分とってあるよね。それだったら、他の勉強すればいいのって思うけどー。感想書く時間がきちんと入るとんよね。あれがイヤだった。

A：重荷だった。感想が。

I：ああ、重荷だったん？

A：なんかイヤだった。

I：それは、その聞いた話を思い出しながら頭の中で反芻してさ、っていう時間にはならなかった？

A：なんか、この大きいのを埋めなきゃいけないっていうのばかりで…

(卒業生インタビューより)

教員の側も、従前のワークシートと今回の記述との違いについて次のように述べる。

「本校の生徒というのは、まあ、こう書けば教師が喜ぶだろうというのをある程度知っているから、こっちもそれを読んで、わかっている。これはホントその、全く重みのないところで、その、うわべだけと言ったら生徒に失礼かも知れませんが、なかなか自分が苦勞して得た知識ではない、実践ができない。(略) そういう回答しか得られなかったんですけども、まあ、今回はあのホント E 先生が言われたように、ある程度そのう自分が立場にいればこういう悔しさがあるとかいうのが具体的に出てきましたので、まあプリント演習なんかと比べるとですね、心の残り方が違うのだろうなあという気がします」(C 先生：同前)

この学年は中1の時からワークシートを使った言語化作業が自分たちのところへとフィードバックされることを知っており、中2においてもそれが保障されることを知った。のみならず、自分たちが体験したロールプレイの意味を様々な角度から言語化したものが1週間後に提示され、クラスメイトがどのような意見を持っているかを知ることになる。クラスメイトの等身大の意見に触れることのもつ意味は決して小さなものではない。生徒は、そうした等身大の意見を介して、1週間前のロールプレイ体験を思い起こし、それぞれの場面をめぐっての議論を展開していくのである。まさに、「総合的な学習の時間」での眼目とされた新たな意味へと連なる活きた参加・体験型学習であり、さらには、「人権という課題」「差別という問題」を自分に引きつけて考えようとする人権学習にとって必要なありようであろう。

可能性は生徒の側の学びにみられるだけではない。例えば、教員の側も、ワークシートを読み込んでいく際に、「どうせわかりきった、うわべだけのもの」ではなく「何が出てくるかわからない」方が興味津々といった具合になれるだろう<sup>13)</sup>。さらには、教員自身が生徒と学びのモードを共有し、

13) 実際、2003年度も2004年度も、ワークシートの集計・整理には教員の過大なエ

新たな発見をしていくということも見られるのである。

「…劇を作ったり、体験する、参加して体験するっていうかたちの学習をする中で、(クラスの生徒が)本当によく見えてきました。それは、本当に自分にとっては、担任をしていて大きかったです。…この学習プログラムがこれからはずっと続いていくとすれば、本当に苦労があると思うんですけども、その苦労があっても返ってくるものがすごく大きい…自分が充分生徒に学習させたかどうかはちょっと自信はないですけども、生徒と一緒に考えたり、体験したりできたということが一番大きかったです。…なんかこう、こんな当たり前のことがやっとわかったっていうように思ったのが、人権学習っていうのは、なんていうか、やっぱり体験して、例えばこう、変えられた感じがないと印象に残らないんだということを、あの一実感しました。…『人権』を学んだというよりは、自分自身を学んで、で相手を学んでってことで、差別の構造を自分のこととして感じるとする、そういうところが、…(この後)いろんな差別があると習った時に、『あ、これは』っていうふうにピンとくるような、そういう力をつける学習のスタートではなかったかなと思う…」(E先生：2004年夏期校内研究会で)

これまでの人権学習(差別問題学習)の多くは、「差別される」ストーリーが支配する空間であったのではないか。にもかかわらず、教員たちは「差別は差別される者がいるからではなくする者がいるからだ」とまとめてきたのではないか。生徒たちに残るのは、「差別される」あの人たちのストーリーである。タニンゴトの再生産であった。

人権学習で、先に触れた『青い目茶色い目』を鑑賞するところが多くなっているようであるが、その場合、「差別はされてみないとわからない」、だから、こうした実験授業をするべきだ、という意見も多く出されるだろう。同じように、差別をめぐるロールプレイが「された気持ち」を経験することに終始するならば、「されてみないとわからない」という決まり切った結論へと回収されていくだろう。

↳ ネルギーが注ぎ込まれるのであるが、教員は「何が出てくるかわからない」おもしろさ(ある時には腹立たしさ)にかなり強い印象を得たようである。

それを、「差別される」物語だけに回収せず、「差別する」「差別を支える」「差別を成立させる」というストーリーで差別問題を考えていけばどうなるか。「差別するつもりもなく、差別される立場でもない」と思っている生徒にも、割り振られる立場がある。劇2の「同調者」「傍観者」である。日常における具体的な関係性において、この立場こそが大きな意味をもつのである。この立場が、同調というスタンスをとらなければ、あるいは、見て見ぬふりをしなければ、いじめ・差別の今・ここにおける成立を阻むことは可能であろう。あるいは、劇を見ていた私は、劇1の抑圧者の「らしさ」という「論理」に同調しなかったか。その時、見ていた私は、劇1で示された関係性の「外側」にいるのではなく、抑圧を支える者としてその「内側」に引きずり込まれているのだ。

なお、中2の段階ではこうした基本的な構造の解剖を行い、中3からの具体的な差別問題への基礎講座となるのであるが、同時に、クラス・学年そして学校における人権文化の創造という志向性のもと、よりよい関係へむけたコミュニケーション・スキルを学ぶことになっている。ことに、劇3に関して、相手に非があったとしても「言い方」を考えなくてはという生徒たち自身の声もあがっており、「あなたは○○」と責め立てることと、「私は○○と考えるのだけど…」とコミュニケーションをはかろうとすることとは、どちらがよいだろうかと考えていくことになる（「あなたメッセージとわたしメッセージ」）。実は、このコミュニケーション・スキルは、よりよい関係、人権文化の建設にむけて学ばれるのであるが、先ほどの劇2に見られるような、排除・抑圧の同調者に仕立て上げられる（同化を求められる）際に、それを断ち切るスキルの獲得、関係を変え状況を打開するコミュニケーション・コードの追求へと繋がっているのである<sup>14)</sup>。そして、

14) 2004年度の中2総合学習（人権領域）では、ワークシートで、「誰が変われば状況が変わってくるか」「どのように変わればよいか」「あなたが劇中の人物に何かひとこと言うとしたらだれに・どのように言うか」といった、より改善・実践志向の強い項目を設け、これをめぐって議論が展開されていくことになる。その実際についての分析は他の機会に行なう。

こうしたコミュニケーション・コードに生徒たちが慣れ、スキルを使いこなせるようになった時、差別への誘いは宙に浮き、反差別の人権文化をめざす関係が構築されていくだろうし、生徒たちはそこをこそ誇りうるだろう。

なお、ここで紹介した教育実践はそれ自体で正解・到達点にいたるというものではなく、あくまでも一定程度意識的な出発点を形成したとおさえるべきであろうし、この後の日常の教育実践・関係のあり方において逐次改訂版が作られていく。また、一定程度の成果が見られたとしても、それは中高一貫私立校という条件に恵まれたがゆえのものだ、という捉え方もあるかもしれない。しかし、重要なことは、教室・授業という限られた空間・時間に充満した、「ともに人権を生きる」というモードが、日常へ、校内へと溢れ出すということであり、それはむしろ、「厳しい」状況にある生徒の多い学校こそ必要としているのではないだろうか。

「総合的な学習の時間」の評判が芳しくない。「同和教育をやらなくてもよくなった」と思っている教員も多くいる。しかし、見てきたように、生徒が、そして教員が、“生きる”という単純な事実から出発し、“生きる”こと自体をテーマにすえた“学び”のモードを失わないかぎり、総合学習そして人権学習は、生徒にとっての「成長の物語」となるだけでなく、教員その人にとっても「成長の物語」として成立しうるのである。

いずれにせよ、人権学習そして総合学習は、子どもたちにとっての“生きる”ことや“学ぶ”こと、教員にとっての“生きる”こと、“学ぶ”こと、“教える”ことをめぐって開かれた物語であり続ける必要があるだろう。私たちが人権「教育」ではなく、人権「学習」と呼ぶゆえんである。

\*本稿は、2002-2004年度広島修道大学総合研究所助成研究「『総合的な学習の時間』の臨床教育学—社会認識・他者認識の変容・発達プログラム開発のための実践的研究—」(研究代表: 笹尾省二)の研究成果の一部としてまとめた。本稿のオリジナルは、B校教員集団に研究プロジェクトの中間総括として提示したものである。今回の発表にあたり笹尾・大庭両名がそれぞれ加筆した後、大庭が最終的に字句等の訂



正を行なった。

文 献

- 小沢牧子・中島浩壽 2004 『心を商品化する社会―「心のケア」の危うさを問う』 洋泉社
- 荻谷剛彦 2002 『教育改革の幻想』 筑摩書房
- 人権フォーラム21編 1999 『これからの人権教育の方向：人権フォーラム21からの提言』 解放出版社
- 長尾彰夫 2000 『学校づくりと人権総合学習』 明治図書
- 平沢安政 1999 「解放教育における学校教育改革の意義」 部落解放・人権研究所編 『大阪発・解放教育の展望』 解放出版社
- 脇田 学 2000 『中学校「人権総合学習」の授業プラン』 明治図書

## Summary

### Human Rights Education in the Periods for Integrated Study

Shoji SASAO, Nobutaka OBA

This paper is based on our joint research with high school teachers which started in 2002 to create more effective educational programs for human rights in “The Periods for Integrated Study”. We have been discussing our need to formulate those programs for high school students, particularly in the periods for integrated study because those may be not only for raising awareness of human rights but for creating lively atmosphere in the periods.

Since 1980s, it has been said that human rights education (Dohwa education) becomes stereotyped and, ironically, sometimes makes students lose their interest in human rights issues and even makes them feel that they should keep their distance from those matters. “The New Courses of Study” were introduced in 2002 as well as the comprehensive five-day school week system. The new courses of study, which commenced the periods for integrated study, were drawn up to train academic basics and problem solving skills, and to develop the qualities and abilities necessary to learn, think and act on one’s own. Each school was allowed to take an initiative to make up its own programs for the periods for integrated study. It must be a golden and very important opportunity for teachers, because they can attempt various activities, such as role-playing, debate or field-work, for effective human rights education in the ‘periods for integrated study’.