

# 参加体験型人権学習における〈協働〉

大 庭 宣 尊

(受付 2006 年 5 月 10 日)

## 0. は じ め に

「総合的な学習の時間」は、そのねらいとして、「自ら課題を見つけ、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」をかける。一方、1960年代から全国的に展開されはじめた同和教育は、80年代には空洞化・硬直化が指摘されるようになり、そうした状況を克服すべく注視されはじめたのが参加体験型学習であった。この参加体験型学習は、「テーマ学習」「課題探求学習」などととも、「総合的な学習の時間」実践の中心に据えられることが多い。

差別問題・人権問題に関して、「差別はいけない」という一般的規範的知識の復唱を超え、生徒たち（もちろん教員自身も）が差別と自己との関わりを実感でき、「私にもいろいろできることがある」といった“自己効力感”をもてるようになることをめざす時、参加体験型学習には大きな可能性を見ることができる [森 1997: 24-26]。参加体験型学習のほとんどは生徒（さらには教員）が共同で進めていくものであり、その時に感じとられる「私ひとりではない」という手触りは、自己効力感にとって大きな意味をもつだろう。また、きちんとテーマが設定され、課題探求的な志向性の中で参加体験型学習が展開されるとすれば、「問題を解決する資質や能力を育てる」ことも可能となるだろう。そうした活動によって、差別という問題、人権という課題を自分が生きることとの関わりにおいて考えられるならば、それは、「人権教育そのものが生まれ変わる」チャンスだと捉えることもできよう [長尾 2000: 179]。

参加体験型学習を行うにあたって、これまでのやり方では子どもが授業

に入っていない、だから子どもの興味をひくために参加体験型活動を導入する、といったレベルのものであるならば、何のための活動か、と問われてしかるべきであろう。参加体験型学習においては、テーマ性、課題探究志向性そのものが問われることは言うまでもない。「総合的な学習の時間」の中で人権学習を行うことの意義と課題については別の機会に論じた〔笹尾・大庭 2006〕ので、本稿では、参加体験型学習による人権学習の具体的な展開例に沿いながら、活動に参加すること、生徒同士の相互作用を通じた体験が人権認識にとってもつ意味を考えていくことにしたい。

## 1. 体験すること

### 1.1. 体験の教育的位置

本稿でとりあげる実践例は、A市B中学校2004年度中学2年生の総合学習（人権領域）である。B校は、2002年度から「総合的な学習の時間」を展開し、その年度の中学1年生は、「総合的な学習の時間」を使って、人権学習・平和学習を行うことになった。中学1年生の総合学習（人権領域）では、重要なテーマとして「自己認識」「他者認識」の深化をかかげ、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する<sup>1)</sup>。“生きている”ことから出発する学びの方向性は、2003年度以降も基本的に踏襲されていく。ちなみに中高一貫の私立女子校であるB校において総合学習で取り組む平和教育・人権教育は、6年計画という利点を生かしていくことが前提となっている。

差別とは、人がその人として“生きる”ことを阻害するものである。だからこそ、“生きる”ことを阻害するものへのまなざしを深め、その阻害物を取り除く意志とスキルを獲得してほしい。そのためにはまず、差別が生徒たちの生きる現実に関わるものであることを理解してほしい。具体的な学習ポイントは2つ。「どのようなことがらが差別であるのか」を概念

---

1) 中学1年次の総合学習の全体的見取り図に関しては、笹尾・大庭〔2006〕参照のこと。

的に理解すること。そして、「状況・関係の打開可能性の実感」である。こうした志向性のもと学習活動がはじまる。その時に注目されるのが参加体験型活動である。

参加体験型学習活動については、近年、さまざまな教材・事例集が公刊されている。そうした事例集の代表的なものと言えるだろう『わたし・出会い・発見』（大阪府同和教育研究協議会（大同教）編、1996年）は、参加体験型活動（同書では、「体験的参加型人権学習」）の特徴を、①学習者が参加し体験や行動を通して学ぶこと、つまり、「体を動かし、状況を体感し、自分の気持ちを表現し、グループ討議や全体でのふりかえりでも学ぶ主体として参加する学習は、人権の学習にとって大変有効」であり、②学習者相互、指導者－学習者間の対等な双方向でのコミュニケーションを重視すること、③学習プロセスの重視、④明るく楽しい雰囲気で学習が進められること、⑤知識注入型ではなく問題提起型であること、とまとめ、こうした特徴を持つ参加体験型学習活動のプロセスは、「生き方そのもの、人生そのもの」であると表現している [大同教 1996: 185-186]。

学習プロセスが「生き方そのもの、人生そのもの」となるということは、実は、この学習活動が、「経験」ではなく「体験」的学習とされていることと密接な繋がりがある。

矢野智司は、学習における経験と体験とを峻別し、『『経験』は子どもの能力の発達を実現して、従来の授業の原理になじみ深いものであるのにたいして、他方の『体験』は子どもの能力の発達と直接結びつかず、前もって計画することもできず、外部の観察者によって客観的に評価することもできないところから、授業の原理と性格を異にしている」とし、総合学習やボランティア体験学習は、後者つまり、「体験」の次元に深く関わっているという [矢野 2003: 34]。矢野は、「経験」に基づく教育を「発達としての教育」と呼び、「体験」に基づく教育を「生成としての教育」と呼ぶ。そして、「生成としての教育」とは、「体験」が意図をもつことでその力を失ってしまうところから、計画を立てることができず、偶然性に大きくか

かわっていると言う [同：42]。

参加体験型学習にあつて、指導者はファシリテーター（学習促進者）と位置づけられ、教材はあくまでもきっかけであり、相互学習が重要だとされる [大同教：186]。参加体験型学習とは、あらかじめ決められた答えに行きつくために、決められた道筋を、決められた手順で「経験」しながら進んでいく、そういった「学習」とは本質的に異なるものとなるだろう。その意味では、授業案、そして授業という枠に回収しつくすことなど不可能であろう。それは、従来、ともすれば予定調和的な結末へと回収されがちだった「人権教育のストーリー」を超え出る可能性を示唆する。

さて、同和教育・人権教育において問題とされてきた“差別”とは、社会的カテゴリーをめぐる排除・抑圧行為であろう。つまり、すぐれて社会的なことがらであり、関係性の問題であり、決して、心がけや心の痛みなどといった「心の物語」に回収されるものではあるまい。とすれば、生徒たちの“生きる”関係性から出発し、再び現実の関係性へと立ち戻ること。そういった方向性のもとに、B校中学2年における総合学習（人権領域）は、参加体験型活動を中心に据えてデザインされた。

## 1.2. ロールプレイという体験

まず、2004年度中学2年生総合学習（人権領域）のプログラムを示しておこう。

- ・ 導入（教員による劇上演）：1月22日
- ・ 3つの劇のシナリオ配布：1月29日
- ・ 劇の発表その1 & ワークシート①記入：2月5日
- ・ 劇の発表その2 & ワークシート①の記入事項のフィードバック、ワークシート②の記入：2月18日
- ・ ワークシート②の記入事項のフィードバックとまとめ&「私メッセージ」の練習：2月25日
- ・ 「わたしメッセージ」の作成および練習：2月26日
- ・ 「わたしメッセージ」の発表&まとめ：3月4日

「心の物語」全盛の時代、大人も子どもも「傷つく」物語には敏感になる。人権教育においても、差別とは人を傷つけることと教える（少なくとも生徒は「そう教えられた」と受けとめる）ことが少なくない。ところで、「傷つき」を教育という営みから考える時、それは治療・ケアの視点からのものとは異なったものになる。つまり、「傷ついた心」、あるいは「傷つけた言葉」を脱文脈的にとりあげるのではなく、そうしたことがらの起こった環境・関係のありかたへのまなざしが求められるだろう。

中学2年の人権学習では、生徒たちの世界にありがちな「傷つき」体験をめぐるロールプレイを行い、「傷つく」ことへの関心を媒介として、差別を「私」との関わりで概念的に把握することをめざすことになった。生徒たちには、「傷つく」をめぐる次のような3つの劇が、教員による演技によって提示され、それらの劇のシナリオが生徒に配布される。生徒は全員、そのシナリオをもとにいずれかの劇を演じることになる<sup>2)</sup>。

【劇1】

登場人物☆A：Bを攻撃する女の子

B：男の子

A：ネエネエ、Bくん。ちょっと話があるんだけど…

B：え、何？

A：少し言いくいんだけど、あなたのためじゃけ傷つかないでね。あなた、もっとちゃんとできんの？

B：え、何？それ、どういうこと？

A：だってあなた、男のくせになよなよして、教室で本ばかり読んでるじゃない。私、そういうのって嫌いなよね。男だったら、もっと外で遊んで泥んこになって汚くあるべきよ。

B：え～どうして？

A：ほら、それ。言葉遣いだって女の子みたいじゃない。男の子なんじゃけ、もっとしゃんとしんさいや。本当にあなたって男のくずみたいよね。

- 
- 2) シナリオは、教員によって「ありそうな状況だが、生徒にとって差し障りのありそうな言葉などを避けて」作成された。ここに提示したものは、基本的に生徒たちに配布されたものである。なお、授業実践の後、「登場人物」は記載する必要はないのではないかという意見が出され、検討事項となった。

B：え～でもしょうがないじゃない。そんなこと言わないでよ。

A：あ～うっとうしい。あっち行って。

(ひとりになって)

B：私はこれが自然なのに、どうしていけないの？

【劇 2】

登場人物☆A：攻撃的な人

B：Aに同調する人

C：攻撃される人

DとE：傍観者

A：広島弁、広島弁、広島弁

(BはAの側にいる。DとE登場)

D：やだ、Aさんたちったら、またCさんをいじめているわ。

E：本当だ。なんであんなにCさんばかりいじめるのかしら。ねえ、Aさんにちょっと注意してみる？

D：え～、やめようよ。だってもしAさんに注意したら、今度は私達がいじめられるかもしれないじゃない。Aさん怖いもの。

E：ん～、でもCさんかわいそうじゃない。

D：じゃあ、Eさん注意したら。私は嫌よ。

E：え～、一人じゃ怖くてできないよ。

D：でしょ。だったら別にいいじゃない。私達には関係ないんだから。ね。

E：そうね、私達には関係ないわね。行こう。

(DとE、その場を去る)

C：なんでウチをいじめるん、やめて～や～。

A：だって、あなた広島弁じゃない。広島弁の人は悪い人だって、みんなが知っているわ。(Bを見て) そうよね。

B：う、うん (あまりそう思っていないが、そう言わざるを得ないような感じで)。

A：え、Bさんはそうは思わないの。

B：え、そんなことはないわ。みんなもそう言っているわ。

A：ね～そうでしょ。みんな言っているのよ。広島弁の人は悪い人で、すぐ怒るし、意地が悪いって。そうよね。

B：う、うん。

C：じゃけど、広島に住んどるんじゃけ、しょうがないじゃろう。何で誰もウチを助けてくれんのん。

A：そうよ、しかたないのよ。あなたがいじめられても。だって、あなたは広

大庭：参加体験型人権学習における〈協働〉

鳥弁だもの。

B：そうよ、しかたないのよ。

AとB：広島弁，広島弁，広島弁。

【劇3】

登場人物☆A：掃除をさぼる常習犯

BとC：まじめに掃除をしていて，Aに対して怒る人たち

D：掃除当番ではないが，Aと一緒にしゃべっていた人

状況：BとCが掃除をしている。ほうきで床を掃き，ちりとりでゴミを集めゴミ箱に入れ，机を運ぶ。Aはほうきを持ったまま掃除はしないで，Dとずっとしゃべっている。

B：ねえ，Aちゃん，いいかげんにしてよ。私達ばかりに掃除させないで，少しはやってよ。

A：何よ。ちょっとしゃべっていただけじゃない。そんなに怒らんでもいいじゃん。

D：そうよ。Aちゃんがかわいそうよ。

C：（怒りをあらわにして，ほうきを叩きつけながら）ふざけないでよ！ちょっと話をしていたじゃないでしょ。いつもいいつも，こうじゃん。しゃべってばかりで何もしないじゃん。私ら，迷惑しとるんよ。

B：ウチらもうゆるさんけえ！掃除の邪魔をしたDちゃんも悪いんじゃないけえ，2人でゴミ捨てに行きんさい。

C：これからは，ちゃんと掃除をしないと，もう口きかんけんね。

（と言ってゴミ箱をAに押し付ける。BとCは憤然として去る。残されるAとD）

D：Aちゃん，かわいそう。あんなにおこることないよね。ほんまにむかつく！

A：（半泣きになりながら）ものすごく傷ついた。なんであそこまで言われにゃいけんの。これって，人権侵害よね。もう掃除なんて絶対せんけん！

（と言って，押し付けられたゴミ箱を傍らに放り出す。）

生徒たちはグループに分かれていずれかの劇を演じるが，かなりのグループ数になるため2回に分かれて発表。1回目の劇の発表の後，全生徒が，それぞれの劇についてワークシート①を完成させる。ワークシート①には，

「劇の中で，誰に目がいききましたか。誰の言動に心が騒ぎましたか？」

「その人はどのような気持ちだったのでしょうか？」  
「なぜ、その人はそのように感じたのでしょうか？」  
「あなたなら、その人にどのような言葉をかけますか？」  
「自分で演じた人は、演じてみてどのような気持ちでしたか？」

という記入欄が設けられている。

2 回目の劇の発表の後、教員が、前回のワークシート①に記入された事項を集約し、その概要を生徒にフィードバックする。その後、それぞれの劇についてワークシート②を完成させる。ワークシート②には、

「劇の中で、どの人の言動が変われば状況が違ってくと思いますか？」  
「その人はどのようにすればいいですか？」  
「なぜその人は、そのようにできないのでしょうか？」  
「あなたがこの劇に登場すると、誰にどのような言葉をかけますか？」  
「自分で演じた人は、演じてみてどのような気持ちでしたか？」

という記入欄が設けられている。1 回目のワークシート①と 2 回目のワークシート②は、「誰に目がいったか」と「誰が変わればよいか」というように、微妙に異なっている。

ちなみに、2003 度は 2 回ともワークシート①を使用した<sup>3)</sup>が、2004 年度は、ある状況を体験してその時の「気持ち」に思いをはせるだけでなく、そうした状況を「変える」可能性を追求する必要があるのではないかという前年度の総括の上に立って、ワークシート②が導入されたのである<sup>3)</sup>。

### 1.3. 体験をふりかえる体験

劇を演じた次の時間には、生徒たちがワークシートに記入したことがらがフィードバックされる。劇中のどの人物に注目したか。その人物にどんな言葉をかけようと思ったか。「誰の言動に一番心が騒いだか」と「誰の言

---

3) 体験を基にした教育は先が読めないという意味で指導者（教員）にとっても新たな体験となる。それゆえ、活動のデザインもそうした体験を基にしたオープンエンドなものとなってくる。



動が変われば状況が違ってくるか」では、注目する人物、かける言葉が変わることもある。また、演じた時の気持ちはどうだったのか。同じ劇に関しても、観る人と演じる人とでは感じ方は異なるだろう。同じ役柄を演じたとしてもそれぞれ感じるものが同じとは限らない。

教員によってフィードバックされる集計結果。提示された内容と、自分が感じた、思ったことがらとを重ね合わせ、対比させながらそれを聞く、見る。劇を演じた時、また劇を観る時に感じた内的知覚は、共同でふりかえるという作業の中で、あらためて確認されたり、また相対化されたりするだろう。そこには、劇を演じる、観るという体験とは異なる体験がまっている。むしろ、その体験の方が重要だと言えるかもしれない。

ちなみに、あるクラスでは、劇2に関して、ワークシート①の「誰に注目したか」で、排除され傷つけられていく人物（C）が最も多くあげられていたが、ワークシート②の「誰が変わればいいか」では、そのまなざしがC以外、つまり共犯者・傍観者を含む傷つける側へと転換していく。別のクラスでは、劇3に関して、ワークシート①で責めたてる側に目がいていたものが、ワークシート②では、責められる原因をつくりつつ「傷ついた」と申し立てる側へとまなざしが移っていった。2種類のワークシートは、こうしたまなざしの転換をしかけるように構成されている。つまり、「差別される物語」だけが充満していく人権学習ではなく、「差別をする物語」「差別を許す物語」から「差別をなくす物語」への可能性をさぐるため、まずは、まなざしの転換、みえてくる物語の転換を体験しておこうということである。

劇中で役柄を演じる（ロールプレイ）という体験、その体験を共同でふりかえるという体験、それがもつ可能性を消し去ってしまわないよう、「こう感じるものが正解」という方向でフィードバックを行うことだけは避けねばなるまい。しかしながら、それは、生徒たちの語ったこと・記述したこと以外をふりかえりの中に持ち込んではないということでもないだろう。教員（指導者）もまた一人のふりかえりの主体として、「こういう

方向で考えることもできるのではないか」, といった問題提起を行うことにより議論の広がりや深まりを促していくことは許されるし, 求められるところであろう。いずれにせよ, 体験を共同でふりかえるという体験が新たな意味の生成へとつながっていくには, 教員 (指導者) が「学習の目標や幅をより広くもつ必要がある」[大同教: 186] と言える。

次節では, 授業実践に沿いながら考察を進めていくことにするが, その際, 参加体験型活動としてイメージされやすい活動ではなく, その「活動」を共同でふりかえるという作業の方に焦点を絞り, そこで何が生起するかを見ていくことにしよう。

## 2. ロールプレイの後で

### 2.1. フィードバックのありかた

私たちは, 2005年2月25日と26日の授業, つまり, ワークシート②の集約・フィードバックおよび「わたしメッセージ」の練習を, P組・Q組2クラス (2年生は5クラス) に分かれて参観・ビデオ撮影させていただいた<sup>4)</sup>。ここで考察の対象にするのは主にワークシート②のフィードバック・共同のふりかえりである。

ところで, プログラムとねらいが共有されたとしても, 実際の教育実践においては, 力点のおかれ方, 展開の仕方など, 各クラス各教員によって異なった様相を示す。ここでは, 筆者が参観させていただいたQ組の授業を主に取りあげ, P組の授業を逐次参照しながら考察を進めていきたい。

Q組の担任はY先生。「うちのクラスはとにかくにぎやかですから」とおっしゃられた通り, 教室で受ける印象は「元気がいい」といったところである。ビデオの画面, そして, そちらを参観した共同研究者の話を通し

---

4) ちなみに, 「わたしメッセージ」とは, 「相手を尊重しながら, 自分の思いや意見をきちんと伝える」方法であり, 「わたしを主語にして, わたしは…だと思う, わたしはあなたに…してほしい」と提案するコミュニケーション (アサーティブネス) のあり方である。

てうかがえる、もう一方のP組の様子とはだいぶ異なる。P組の方がやや「整った」感じの授業展開だといえる。ただ、その違いは「元気のよさ」によるものだけではない。それでは、まずP組の方から見ておこう。

### 2.1.1. P組の授業から

P組の担任はX先生。X先生は、黒板の上方に左から右へ劇1、劇2、劇3と順に板書する。そしてワークシートの集約を行ったその結果を示すことを生徒に告げる。

ワークシートの質問項目「劇の中で、どの人の言動が変われば状況が違ってくと思いますか？」の答えを、劇1から劇3まで通し、劇1は「Aが多かったです。もちろんBの人も多かったですがAが圧倒的に多かったです」、劇2は「Aが最も多い」、劇3は「圧倒的にAです」と示していく。X先生は、その後、いま提示したばかりの劇3のAに関し、「しかも、どのように変わればいいのかということでは、この人（A）が掃除をすればいいということになっています」「特にBとCについては言い方を改めるということになっておりました」と続けることで、ワークシートの次の質問項目「その人はどのようにすればいいですか」へと移っていく。そして劇1へと戻り、「Aに対しては言い方を変えた方がいいよ、ということになっているんですが、Bに対しては性格を変えるというふうになっています」というまとめを行う。この時、生徒からウハハハハハという笑いが起こるが、その中に「そりゃ無理だ」という声が聞き取れる。

X先生はその声を取りあげ、「みなさん方から『そりゃ無理だ』という意見がありました、それを考えてみましょう」と応える。そして、「劇3と比較してみましょう。（板書している「A－掃除をする」を指し示し）これは可能ですか。（1秒）可能ですね。じゃあ、（劇1の「性格を変える」という板書を指し示し）、『男は男らしく女は女らしくしなくちゃいけない』というのは、みなさん方、どうですかね。そんなのはない？」と投げかけ、「私たちの世代とは違ってみなさん方にはそういう感覚はない。でも、感

覚的には『性格を変えればいい』という人もいることは確かだ」と結ぶ。

ここで、再び、劇 1 と劇 3 を交互に指さしながら、「ここでしっかり考えてもらいたい。これ（劇 3）は、誰が見ても可能ですね。A が変わることによって劇 3 の状況は変わっていきますが、こちら（劇 1）の方は難しいね。ね。じゃあね、こちら（劇 1 の A）が変わったらどうでしょう。A の言い方が変われば状況は解決するのでしょうか」と問いかける。幾組かの生徒が何事かを話している他、目立った反応はない。

「みなさん方ね、言い方を変えれば解決するという風に考えている人が多い。じゃあね、言い方だけで解決しない場合もあるんじゃないでしょうか。もちろん言い方で解決する場合もあるでしょう。この 3 つの劇の中で言い方を変えるぐらいじゃあ解決できないものがあつたら、ちょっと教えて下さい」となげかけ、黒板の前をいったん離れる。生徒の間から、「いちっ」「にっ」、そして「さんっ」、さらには「全部う」という声が聞かれる。

X 先生が黒板の前に戻る。「全部？でも劇 3 は、A が掃除すれば解決しますよね。で、（劇 2 を指さしながら）広島弁をやめれば解決するでしょうか？」と問いかけるが、それに対して、生徒たちから「やめればいい」「やめる必要はない」という反応があり、広島ないし広島弁にまつわる先生自身の体験談を 2 分ほど語った後、再び、劇の話題に戻る。なお、この間に、生徒から質問があり（聞き取り不能）、それに対して、「そう、広島弁をしゃべるというのも個性と考えていい」と先生が応える場面があった。

「はい、変えることが可能でなおかつ変えることによって解決できるものと、変えるのは大変だよ、それはある意味でその人の個性を無視してしまう、そういう可能性もある。じゃあ、どこで分けられますかね」と再び問いかける。生徒から、「2 と 3 の間」「え～？ 2 も」「2 はどちらも」「A が変わればいいんだって」などという声をきっかけにして、生徒同士の話、先生に対して何かを言う声などが飛び交う。もちろん、それはうるさいというものではない。3 分ほどそうした状況が続けた後、X 先生が「じゃあ、劇 1 や劇 2 で A の人がもう少し優しい言い方をすれば傷ついたり、悲しい

思いをしなくてすむでしょうか」と問いかけると、「しな〜い」という答えが返ってくる。

「変えられない、もしくは本人の責任でもないことでいろいろ責められてもねえ、いろいろ難しいことがある。でも、現実的にはAのような人はやっぱりいます。当然、BやCの人のように悲しい思いをしている人が当然、社会の中にはいます。ね。こういう問題って、やっぱり、Aの人が変わるってことがとっても必要なことだと思いますか？もしくはみなさん方がAのような立場になった時、気づくということが大切なことだと思いますか？そんな風にとらえてもらおうと、答えは見えてくるんじゃないかと思います。ま、私の方からは2と3の間で分けることができるんじゃないかと思いますが、それ以上はね。じゃあね、今からね、こういうことを考えてみましょうか」と話題を転換する。

この後、「わたしメッセージ」の練習へと移っていくのであるが、X先生の授業実践では、「傷つく」「悲しい思い」「しんどい思い」といった感性的なことばが頻繁に聞かれ、それに対応して、状況を「変える」というフレーズが多用される。そこからは、被差別・被抑圧状況にある人々の思いに共感し、そうした不当な状況を変えようとする強い志向性が読みとれ、生徒たちのロールプレイ体験、その体験をふりかえるという体験は、言うなれば、X先生が志向する人権教育の筋書き（状況を変え、差別をなくす物語）の中へと位置づけられていく。それが次のQ組の授業に比して「整った」印象につながっていったように思われる。

### 2.1.2. Q組の授業から

では、そのQ組はどうだったか。Y先生は、黒板いっぱい表を書く。一番上の行にはワークシートの各項目が書かれた紙が貼られ、一番左の列には上から順に1, 2, 3と書き込まれる。Y先生は「劇をみんなでやったのだ」ということを確認し、生徒みんなにシナリオを開かせる。ロッカーに取りにいく生徒もいる。

Y：みなさんが劇の終わった後、書いて出してもらったものを集約しました。  
すごい面白かったです、いろいろと。

S：はははは

Y：ほん～まっ！

S（複数の生徒）：え～

Y：まず、1 から。とてもね、熱の入った 2 人だけの劇ですが

S（多数）：はははははは

Y：（「誰が変われば」の 1 の欄に A、B と板書しながら）これ、どうだったと思いますか？

S：A（他に数名、「A」「A」「A」「A」）

S：え、この間の？

Y：うん、2 回目、みなさんがまだ知らないほう。

S：35！

Y：圧倒的（A：37，B：5 と板書）。

S：あ、おいしい

（Y は Y 先生，S は生徒を表す）

この後、P 組とは異なり、まず劇 1 の「どうすればいいか」「なぜそうできなかったのか」「誰にどのような言葉をかけるか」各項目それぞれに関して、板書を用いながらフィードバックを行う。例えば、

Y：A が変わればいいと言った人の中にも、えーっ、（A と板書した後、その A を指でコツコツとさしながら）「自分の意見ばかりを押しつけないようにする」「言い方を柔らかに優しくするべきだ」、もう一つ、「人の個性に口出ししないようにする」、そういう意見。ま、ちょっと、全部書かないけど。（「誰が変わればいいか」の欄の B を指さしながら）B という意見もあったわけですから、B が変わればいいと言う人もいるんだからねえ

S：うあはははは

Y：そう、「男らしくすればいいじゃないか」。

S：ぬははははは、アリマ！

S：アリマ！

S：違うって！

Y：と、「もっと反論すればいい」って。強いねえ。すごい。他のところでの意見にもあるんですが、うちのクラス強いなあって思いました。「反論すればいい」って言うけど、でも、反論できんじゃない。んで、「もっと男らしくすればいいじゃない、僕は僕でこうなんだとはっきり言えばいい」って

いうのもありました。

S：ふーん、そうなんかねえ。

Y：じゃあ、なんでその人たちはそういうふうになんかできないんでしょうか？  
（「なぜできないか」の欄にAと板書しながら）Aはどうしてできないと思う？

S：自分大好きじゃけ

S：うふふふふ

Y：自分大好きじゃけ？（「自己中だから」と板書）

S：自分が正しいと思ってる

Y：自分が思っていることが、あのう、常識だとか思っているとかね、「男はこうあるべきっていうのがあるからできないんだ」、とかね。じゃあ、逆に考えたらどうなのかね？

ここで、Y先生は一人の生徒に対して「じゃ、××さん、いつも（聞き取り不能）ばかりで、もう少し女らしくしたらどう？」と投げかける。生徒の間に爆笑が起こり、××さんも笑っている。その××さん、「違うって、私、ほんとにこんな嫌いじゃし」と反応する。笑いが静まったところで、Y先生、「じゃあ、『自分を登場させてみると』っていうところで」と言いつつ「Aに対して」と板書。

Y：Aに対して、「じゃあ、男らしさって何？」って聞いてみる、だって。

S（多数）：おーっ

S：すごいね（はははは）

Y：1年の時にやりましたからね。

S：ふむ

Y：それから、もう一つの言い方は、「それはB君の個性なんじゃけ、そんな言い方しんちゃんなや」。

S：はははは、かわいい。

Y：で、Bに対してです。「そんなこと気にしんさんなや」とか、「大丈夫よ」とか。

S：ぬはははははは

劇2に移る際にもY先生は、「2ですが、これは迫真の演技で」「劇の上とはいえ、聞いててイヤーな、さえん気持ちになった人も多いと思うんで

すが」と語りながら、「誰が変わればいいか」からフィードバックをはじめ  
る。その後、「どのようにすればいいか」「なぜそうできなかったか」「ど  
のような言葉をかけるか」へと進んでいく。

Y：B，同調した人が「え～，それ違うんじゃない」と控えめにでも言うべき  
である，と。控えめにしか言えんのんじゃないか，って。え，言ったら  
オーケー？

S：言えない

S：言えればいいじゃん

S：ははははは

S：無理

S：自分が嫌なら自分が言えればいいじゃんねえ

Y：Cも結構いたんよねえ。で，はっきり反論すればいいって。

S：はははははは (がやがやがや)

Y：DEは，いじめられているのを知っているんだから，先生に言うとかなん  
やら，とにかくとめる方法を考える。

\* \* \* \*

Y：なんでそうできなかったかで，Bは，Aがこわいから

S：BもDもEもみんなだって

Y：Cがねえ，人に頼ってばかりだって

S：こわーい

S：すごいねえ

S：この人こわいよね

Y：じゃあ，DEは，こわい，注意したら今度は自分がやられるんじゃない  
かって。みなさんこの心理，わかります？

S：がやがやがや

\* \* \* \*

Y：はい，じゃ，どんな言葉をかけますか。Aに対して，「なんでそんなに決  
めつけるん」って。B，Bに向かって，本当にそう思っとるん？で，Cに  
対して，冷たい言い方なんじゃけど，「大変ね」って。

S：ははははは，誰？

(「誰？」「私じゃないって」「冷たいね」などと生徒同士で盛り上がる)

同じような感じのやりとりが劇3に関しても続き，Aが23人という結果  
を見て，「結構多いね」などという反応が見られる。フィードバックという



かたちでそれぞれの劇の世界を再構成していった後、演じてみた人の意見が披露され、P組と同じように、3つの劇のタイプ分けへと移っていく。

## 2.2. 騒然とした共同作業

筆者が参観した授業において、若干の偏りが見られるもののP組の生徒は総じて元気がよく、〈挙手－指名〉という手続き抜き発言も絶え間なく聞かれた。先生からのフィードバックに応じて、まさに、「共同でふりかえっている」という表現がびったりな授業であった。「共同でふりかえる」とは唯一の帰結へ向けて同じ言葉を連ねることではない。ある言葉が参照され、それに共鳴した言葉が生まれ、あるいは反発し、新たなふりかえりが生まれる、そういった〈協働 collaboration〉であろう。こうした協働性は、3つの劇の類型化を試みるプロセスにおいても、さらに騒々しく、しかし着実に構成されていく。

Y：前の終わりにもう少し聞きましたが、この3つの劇、3つとも同じようなものでしたか、いやいや、違いますかって聞いたら、みんな「違う」って言ったけど、どういう風に分けますか？

S：1と3！

S：1と2！

S：2と3！

S：ははははは

Y：はい、1と2が同じようなもので、3がちょっと違う、という人（と言いつつ、Y先生が右手を挙げる。これに対応して生徒が挙手。先生がそれを数える）

Y：はい、24。じゃあ、1と3が似たようなもので、2だけがタイプが違うんじゃないかという人（と、右手を挙げ、先と同様に人数を数える）

Y：はい、11人ね。で、その他の意見ある？（黒板に書かれた1を指でコツコツと押さえながら）これ、1対1じゃん、とか。

ここから、1と2は同じタイプの関係性なのか、違うタイプのものなのかということが一つのポイントになって授業は進む。

Y：はい、〇〇さん。

S：1 はいじめっばいけど、1 対 1 はいじめとは言わないから（複数から、「えーっ」）、クラスとかでよってたかっていじめるのがいじめだから、1 とかは 1 対 1 で微妙な友情関係だから<sup>5)</sup>、

S：はははははは

Y：あ、じゃあ、2 はよってたかってで、1 と 3 はよってたかってではないと。（黒板の 1、3 を指で交互にさしながら）こういった分け方をした人は、今のような感じでいい？

この後、前の方に座っている生徒たち（「こういった分け方をした人」）が互いに何かを話し合っている（「意見の食い違いよねえ」「考え方の違いよ、あれは」などと聞き取れる）。Y 先生は、生徒たちの話の成りゆきに耳を傾けながら、何やら次の展開を考えている様子。そして、教室の廊下側を振り向きながら、別の生徒に呼びかける。

Y：△△さん、△△さんは前、言ってたよねえ。どういう風に言ったっけ。

△△：はい、えー、1 と 2 は自分の考えを（Y：うん、自分の考え…）人に押しつけたりしてるけど、3 だけは正論で（Y：うん、正論で…）言ってまちがった人がちゃんという

（△△の隣の席の S：「△△をサポートするように」1 と 2 は、えっと、罪はないけど、）

△△：罪はないけど、3 は悪いことをしている人に言っているから…

「こういう意見どうですか」と Y 先生は劇 1 の「1 対 1 という関係」にこだわる生徒たちに問いかける。それに対して、「1 対 1 はいじめとはいわない」という反応があり、「いじめだと感じればいじめだって」という

- 5) 劇 1 の状況を、「微妙な友情関係」と捉えるこの発言は、参観をしている時点において、Y 先生も、そして筆者も注目していなかった。それは、両者とも、A による「らしさ」の押しつけという図式を第 1 に考えていたからだと思う。しかし、ともに参観していた共同研究者（矢野）から、この「微妙な友情関係」という捉え方を無視するのではなく、そこからもう一度、組み立てるという方向性もあったのではないかという指摘があった。確かにそうすることで、もうすこし厚い体験ができたのではないかと考えられる。体験型学習におけるオープンエンドな物語の重要性が再確認できた「体験」であった。

反論など、それぞれが何かを語り出し、ほとんど聞き取れない。劇1の関係がいじめにあたるかどうかで、窓側に座っている生徒たちはお互いに議論をはじめ。廊下側の生徒たちは、その議論を見守っている者、先ほどの△△さんの意見について相互に話している者などに分かれる。Y先生は、この間（2分程）、半身で黒板の方に向き、そこに書かれた1, 2, 3を交互にさしながら、何か言おうとしている。

Y：（窓側前列で1がいじめかそうでないかを論じている生徒たちをさしながら）  
えー、△△さんの言ってくれた意見、どう思いました。

S：賛成（複数）

Y：賛成？

S：ははははは

（さまざまな言葉が教室中でとびかい聞き取れない）

Y：（3を指しながら）これ一緒？

（窓側の生徒、小声で何か発言する）

S：全部違うじゃん

Y：全部違う？（1を指し）1対1じゃし、（2を指し）多数じゃし、（3を指し）ここの違いは？（1秒ほど間があって、両手を回しながら、教室全体を見回す）これよくわからんのよ、こちら辺の人たちが。

この後、Y先生はもう一度、同じような整理を提示するが、生徒は互いに議論しはじめる。

Y：なんか、言い方が悪いとかいう意見があるようですが、

S：今度からするけえとか、言い訳しながら、なんか、自分が、自分を、自分を

（別のS：正当化しとる）

S：正当化しとる

Y：正当化しとる

S：こんな人、そうそうおらん気がする

S：ははははははは

S：確かにい

Y：正当化しとる、その前は？明らかに（3秒）悪い。明らかに悪い？明らかに悪いですか？

この間のやりとりは静かな雰囲気の中で行われているわけではなく、生徒同士で話しながら、先生の方にも耳を傾け、先生からの問いかけに反応するといった生徒が大勢いる。Y 先生は、無秩序ではないが騒然とした雰囲気の中で、一人の生徒が何か発言しようとしているのを見て、その生徒の方を指さし声を出さずに「なに？」と口を動かし、全体に向かって、「しーっ、はいっ、聞いて聞いて聞いて、しーっ」と、発言者の方を注視するように促す。

S：3 の A は、なんか、あ、ごめんとか言って掃除すればいいのになって思う

少し間があって「なんか、B も C も掃除してるのにゴミ箱投げるなって感じ」という声上がるが、それに対して弱い笑い声が聞き取れるが、それ以上の反応はない。この発言は、授業中ひっきりなしに「1 と 3 が同じ」という立場で発言してきた生徒のものであり、この時もはっきり聞き取れるものであったが、その生徒の発言に対してこれほど反応の少ないケースははじめてである。他の生徒たちが、3 つの劇のタイプ分けに関心を集中しており、その関心からすれば、「ゴミ箱を投げるかどうか」は関係のないことがらとして捉えられていたからではないだろうか。

Y：事実はどうじゃろ？（3 を指しながら）これは、いけんことはいけんじゃろ。よね、掃除さぼったんじゃもん。（2 を指しながら）これは、癖とかしゃべり方とか、どうじゃろ、いけん？そんなことはない？（1 を指しながら）仕草とか、いけん？どう？

S：いいと思うよ

S：いけん

Y：（右手で 2 と 3 の間で線を引くようになぞり、左手をあげながら）ここは明らかに違うって線を引ける人？（生徒、挙手）

Y：（先ほど 1, 2 と 3 の違いを述べた△△さんが挙手していないのを見て）あ、△△さん意見変わったんじゃ

S：ははははははは

Y：（1 と 3 が同じだと言っていた〇〇さんが挙手しているのを見て）あ、〇〇さん意見変わったんじゃ

S：ははははははは

この後、手を挙げた生徒たちは自分たちの意見を確認するかのようにお互い話しはじめるが、これに納得できない生徒たちは、でも一、といったかたちで発言を続ける。その時、授業終わりのチャイムになった。Y先生は困った顔で、生徒たちの後ろで参観していた筆者の方を見て、「まとめようがなかったんですけど」と言いつつ、「ご感想を」と投げかける。それに気づいた生徒たちが一人また一人と振り向きはじめる。筆者はためらいはあったが、教壇の方へ向かい、授業を参観していた立場からこう考えるんだけど、という意見を述べた<sup>6)</sup>。

Q組の授業は、ほとんどの生徒が授業に入り込んでいるという印象が強く残る。お行儀よく座っている子もいれば、まわりの席の生徒とずっと会話を続けながらも、タイミング・文脈ともに外さずに「意見発表」する生徒もいた。しかし、共通するのは今ここで提示されたトピックスに集中しているということである。ロールプレイ体験を通して感じたことの記述、それが自分のものも含めフィードバックされたこと、さらに、それをめぐるふりかえり体験が生徒同士の相互作用を中心とする〈協働〉によってもたらされていることにもよるだろう。

先ほど見たようにP組でのフィードバックは、「誰が変わればよいか」「どのように変わればよいか」といったワークシートの質問項目に基づきながら進められていった。それに対しQ組でのフィードバックは、それぞれ

---

6) 筆者が述べたのは、△△さんの意見に基本的には同意すること、1対1というのがひっかかっているようだが、劇2のAがBの同意を得て強気になったように、なぜ劇1のAがあれだけ強気になれたか考えてほしい。「らしさ」という常識を背景にしているから、「みんな」が言っているかのように振る舞えるのであり、その常識は、今日の授業でも1のBが「男らしくすればいい」と言う人がいたように、人々をとらえて放さないのだ、ということである。ともあれ、今回のような参観者の発言はそれが授業実践として妥当なことなのかどうか、筆者にとっては貴重な「体験」であったが検討の余地は大に残る。

の劇を再構成するようなかたちで進められていった。体験をふりかえる時、そのフィードバックのあり方の違いが意味するところは小さくはないのではないだろうか。

### 3. 参加と協働

#### 3.1. 参加し学びのプロセスに入る

2つのクラスでの授業の展開にふれながら、人権学習（同和教育）における、〈参加〉という問題を考えてみたい。

筆者が大学で担当する「同和問題論」はここ数年、受講生200～300名で推移している。こうした規模の講義では、一般的な参加体験型の手法導入は難しい。しかし、「講義が終わる度に生徒にその日の講義の感想や自分の考えを書かせ、それをレジュメにまとめて次の講義にプリントとして生徒に配るという講義方式はとても良いと思った。そうすることで、効果的に生徒同士の議論の場を持たせることができるから」（授業評価アンケート）という程度の工夫はできる。ともあれ、受講生たちから聞かされる話に、「（中学や高校の時）授業の後やビデオを見た後などにワークシートや感想文を提出したが、どんな形であれ自分達にフィードバックされることはなかった。いったいあれはどう使われたのだろうか」といったものがある。生徒たちは誰が書いたのかも含め、自分達が書き綴ったものがどのような結果であったのかに強い興味を示すのだ。自分達の書いたものがきちんと返されることを知る時、生徒たちは自分の言葉で考えを綴るだろう。そうした〈参加〉は、体験型活動に限らず求められるところである。

さて、P組Q組2つのクラスを見較べる時、P組では、フィードバックが行われている時には生徒達が授業に「入って」いるものの、具体的なフィードバックから劇のタイプ分けに移った瞬間、かなりの生徒が、今ここで提示されているトピックスからスーッと距離をとっていく雰囲気が感じられた。具体的には、それまで机に両手をおいて上半身を教壇、黒板の方へと傾けていたものが、椅子にもたれかかったり、中には机にうつぶせ

になる子どもでてくる。もちろん、その後、「傷ついたり悲しい思いをする」という物語が語られはじめると、それらの生徒も「戻ってくる」のだが。

ちなみに翌日、P組での授業の冒頭、X先生が3つの劇のタイプ分けを復習しようと、劇1、劇2で一番つらい思いをしているのは誰かと問い、(ワークシート①からの集計結果であろう) その一番つらい思いをしている人に「がんばれ」と声をかけてやりたいという人が最も多かったと告げ、その後、なぜ、攻撃され一番つらい思いをしている人が一番がんばらなければならないのか、おかしくはないか。自分がその立場でそういった声をかけられた時どうだろうか。状況を変えるために、自分の責任でもないことで一番つらい思いをしている人が変わる必要があるのかどうか、そこをもう一度考えてみようと思わせるのであるが、教室には、前日のフィードバックの際とは全く異なって、はりついたような空気が支配的になっていった。それゆえ、X先生は、「いやね、別にみなさん、シーンとならなくてもいいから、別に私は怒っているわけでもなんでもないから、みなさんに考えるきっかけを与えているだけなんで…」とあわててつけ加えなければならなくなった。

この時、ふりかえるという作業を共同でおこなうという構造ではなく、語る－聞くという通常の授業の構造ができあがってしまっていたのであり、X先生は、3つの劇のタイプ分けに関しても「クラスによって分け方が異なるだろうし、なによりも、自分自身が理解し納得することが大切なのだ」とさらにつけ加えなければならなくなった。この一言の後、生徒たちの体から緊張が融けていくように感じられ、実際、先生の言葉に対する反応も活きたものになっていった。

「自分自身が理解し納得する」。それが重要視されていることは、Y先生の、翌日の授業からもうかがえるところである。授業は笑い声の聞こえる雰囲気ではじまる。冒頭、「きのう大庭先生に最後してもらいましたが、(劇1 劇2 劇3と順に板書しながら) 劇1と2と3と、(2と3の間に線を引きながら) ここで線を引くことができるということでした。わかったと

いうか、うんうんと思った？う～んって思った？うんうんと思ったという人とう～んと思ったという人とがいるようです<sup>7)</sup>。で、この劇 1 と 2 を差別というのですが、この 1, 2 とこの 3 はでき方というか構造上の違いがある、だから線を引いたわけですが」と昨日の授業を想起させる。その時、納得できていない生徒がいることを事実としていったん受容している。その上であらためて、違いを整理しようとする。

まず、良い悪いで言うと劇 1, 2, 3 すべてで A が悪かった、また、劇 1 では B が、劇 2 では C が、そして劇 3 では、その悪い A が攻撃された、ということを確認する。そうして、「こうした構造上の違いがあつて (1, 2 を指しながら) これを差別という、で、差別をなくしていくためには誰が変われればいいかも考えた。で、こちら (劇 3) に関しては、『そこまで言わんでもいいじゃん』『もう少し優しくいえばいい』ということも書いていましたが、今日は、(3 を指しながら) こうした状況を変えるためにはどのような言い方をすればいいか、言い方だけでなく、コミュニケーション、人間関係の取り方などの勉強というか、そういう力もつけて欲しいので、これについて今日やっていきたいと思います」と続けて、「わたしメッセージ」の練習へと入っていく。

Q 組は P 組に比べると元気がいい、言い換えれば騒々しい。大きな声で発言する生徒が目立つのだが、他の生徒も、「おーっ」や「ぬはははは」などを含め、今ここの状況、トピックスに対してほとんど「適切な」反応を示している。生徒たちの授業への「入り込み方」の違いは、担任と生徒の関係、普段のクラスの雰囲気などの違いだけでなく、生徒たちへのフィードバックのやりかたの違い (例えば、板書や整理の仕方、順序など) も大きく影響しているといえるだろう。

---

7) 前日の授業後の会議で、Y 先生は、「生徒たちが説明はよくわかった、あれ誰？と聞きますんで、修道大学の先生と伝えました。それと、窓側の生徒たちのうち何人かは先生 (筆者) の説明でもまだ納得できていないようですが、しっかり考えることの方が大事だからね、と言ってきました」と話されていた。



先ほども触れたように、P組の授業では、X先生の「状況を変える」こと（本年度の学習ポイントで言えば「状況・関係の打開可能性の実感」）への強い志向性がうかがわれ、生徒の発言は、往々にして、体験のふりかえりというよりはX先生の提示するストーリーにとっての資源になっていく傾向が見られた。それを象徴するのが、「なにもおこっているわけじゃない」と付け加えなければならなかった場面であろう。一方のQ組でのY先生の授業実践は、学習ポイントのうち「何が差別であるのかの概念的な理解」の方に重心がかけられ、それもあって、生徒たちのロールプレイ体験に沿いつつ生徒自身の言葉によって差別的な関係とは何なのかを析出していこうという志向性が看取された。両クラスのうち、生徒の発言によって授業が流れているのはQ組の方であり、だからこそ授業への入り込み（「理解」と同義ではない）はQ組の方でより強く感じられたのだ。

ところで先ほど「適切な」反応と言ったが、そのQ組では、大きな声での発言や笑い、隣や前後の席の生徒との会話（そのほとんどは授業関連）がたえないのだが、いくつかの脱線を除いて、生徒たちは基本的に、授業内で予期される範囲の反応を行っている。

Y：…「性格を変えればいい」と言うことです。

S：ぬははははは、アリマ！

S：アリマ！

S：違うって

\* \* \* \*

Y：Cも結構いたんよねえ。で、「はっきり反論すればいい」って

S：はははははは（がやがやがや）

\* \* \* \*

Y：…で、Cに対して、冷たい言い方なんじゃけど、「大変ね」って。

S：ははははは、誰？

（「誰？」「私じゃないって」「冷たいね」などと生徒同士で盛り上がる）

これらのやりとりにおいて、笑顔のY先生の口調・表情からでも、今ここで提示する生徒の記述に賛同できないという意志が読み取れた。それに

対して生徒も、「それができないからつらいのに…、まあ、よくそういうこと考えるよね」といった意味合いの笑いで反応する。時には、「あんたでしよう」「違うって」という応酬、「誰?」「私じゃないって」「冷たいね」というやりとりを通して、その意見に反対であることの意味表示を行う。そこで大きな意味をもつのが笑いであろう。教員が言葉で押しつける（と感じさせてしまうことも少なくない）正解より、級友からの、「ははははは、あり得んって」という反応の方が、その意見を述べた生徒に今一度考えることを促すのではなかろうか。考えを深めていこうとするならば、今ここでのやりとりのみならず、授業へとさらに「入り込む」しかないだろう。実はこうしたやりとりによって、ふりかえりという〈協働〉が巧まずして構築されていったのではないだろうか。授業を参観し、ビデオを見る限り、そうした事態は実際に起こっていたと思われるのだ。

### 3.2. 等身大の声の重要性

生徒たちは、自分の予想を超える、考えてもみなかったような意見、そして「それっていいじゃない!」と思える意見が提示された時には、別の反応を見せる。

Y: Aに対して、「じゃあ、男らしさって何?」って聞いてみる、だって。

S (多数): おーっ

S: すごいね (はははは)

Y: 1年の時にやりましたからね。

「おーっ」という声とともに、素直に「すごいね」という生徒もいれば、「おーっ」と言ってしまった自分に笑いだす者もいる。「おーっ」という声をうけてY先生は、1年の時のジェンダー学習に言及する。

先に見たように「あり得ん (よろしくない) 意見」に対する反応は、誰が書いたのかを深く詮索するのではなく、その内容を笑うことに終始している。ところが、下のようなやりとりにおいては様子が変わってくる。

大庭：参加体験型人権学習における〈協働〉

S：4人よ，4人。もうやめて

Y：劇1のB。「みじめ。なんでここまで言われるんか」

S：2人しかおらんのじゃけやめて

S：でもいいじゃん，別に

Y：次ね。いじめとった（劇2の）A

S：うち違うもん

Y：「ひとりじゃいじめられんから同調者をつくった」

S：アリマじゃ，アリマ！

Y：いいじゃん，誰が言ったって

S：そうようっ！

Y：で，もう一つ。「実際のこのDとEの人から直接（ダメだと）言われたとしたら，Aは，ショックというかAとしてはそれ以上できんのじゃないか」って。んで，もう一つのAの役で。「同調者，Bの人に対してかわいそうだと思った」

S：え？

S：誰？

Y：誰でもいいんだって。「無理してうんと言わせとる」って。

これは、「劇を実際に演じた人の感想」をめぐるやりとりである。「やめて」「でもいいじゃん」から読みとれるのは，誰だかわかっても構わないではないか，その意見は「まっとうな意見」だと私は評価するよというメッセージであろう。もう一つの，「え？」「誰？」から読みとれるのも，軽い驚きとともに，その決まり切ったパターンでない発想（そしてその記述者）への感心（ないしは関心）である。

参加体験型学習において重要なことは，体験そのものは言うに及ばず，それ以上に，そうした体験がもとになって新たな意味の生成，認識の深化が進んでいくことであろう。その時，体験がどのように言語化されるかが重要になってくるが，自分の言葉とともに，同様の体験をしたクラスメイトの言葉，つまり等身大の言葉が，教員の言葉と同等，いな，同等以上の重さをもつのではないだろうか。等身大の言葉を参照し，ある時には共鳴し，ある時には反発する。そうした〈協働〉のくり返しは生徒にさらなる参加を促していこうとし，その参加は生徒自身の認識の深化を促すのみ

ならず、「問題に向かい合っているのは私ひとりではない」という実感をもたらすのではないだろうか。

#### 4. む す び

人権総合学習における参加体験型活動の実践例に沿いつつ、〈体験〉ということ、〈参加〉ということに焦点をあて、〈協働〉のありようを考えてきたが、あらためて言うまでもなく、この体験・参加、そして協働は、生徒にとってのみではなく、教員にとっても大きな意味をもつものであろう。

最後に、参加体験型活動のファシリテーターとしての教員にとって1つの試金石ともなりうるものとして、先ほど見た、自分が同意しかねる意見に対しては（発言者を詮索しないものの）笑いによって否定的反応を示し、肯定的に評価したい意見にはその発言者への関心を示すという、ある種の「作法」をあげておきたい。この「作法」が、当該クラス内でのローカルな文化なのか、それともより広汎に見られるものなのかに関しては、別の機会にあらためて考察してみたいが、ファシリテーター（教員）としては、こうした「作法」のあり方自体を絶対化することにも慎重であらねばなるまい。

この「作法」に対して、Y先生は、「いいじゃん、誰が言ったって」といったかたちで発言者への関心をたしなめた。ここで考えたいのは、その他にも、例えば、「あり得んって！」と一蹴されようとした意見がそのまま否定されていいものなのかどうか、むしろ、その時に生徒たちが（あるいは教員自身のこともあろう）準拠する価値観こそ、いったんは俎上にあげられなければならない場合も少なくないだろう。「これ以上生徒を遊ばせている暇はない」などと揶揄されたりもする「総合的な学習の時間」あるいは参加体験型活動であるが、教員は、今ここでの緊張感を要求されるのである<sup>8)</sup>。

8) 別のクラスでのフィードバックにおいて、劇2で広島弁をからかわれたCが変わればいいという意見に対し、「それはおかしい、広島にいるんだから広島弁を

「作法」に限らず、参加体験型学習の今ここにおけるできごとは、ある決まりきったストーリーをはみ出していく可能性に満ちている。その時、当該のテーマに関して「わかっていた」教員が、「わかり直す」（佐伯胖）こともあるだろうし、あらためて「わかる」ことを求められることもある。人権学習になじみの「傷つく」「悲しい」「しんどい思い」といった感性的な言葉によって共感を喚起した後に、「ところが、それこそおかしくはないか、自分がその立場になったならばどうなのか」とさらなる共感的理解を求めたために硬直した空気を醸し出してしまったX先生。一方、自分から感性的な言葉を投げかけるのではなく、生徒たちの体験と言葉によりそい構造・関係の違いを把握させようとしながらも、次第に氾濫する言葉の交通整理に追われていったY先生。そして、もちろん、自らの図式から自由でなかったがゆえに新たな展開の可能性をつかみ損ねた筆者も例外ではない。

決まりきったストーリーに回収できないという特質こそ、まさに、参加体験型活動のプロセスが「生き方そのもの、人生そのもの」とされるポイントだと言えよう。それにとどまらず、そういった意味での回収不可能性は、差別される物語で言及される「客体としての」被差別者・被抑圧者ではなく、生きる「主体としての」彼・彼女（あるいは私）と出会う可能性、「差別をなくす主体」としての私（あるいは彼・彼女）と向き合う可能性を示唆するものではないだろうか。そのためには、テーマ性・志向性は

- ㄥ 使うのが普通じゃないか」という反論があり、他地方から転入して言葉の問題に悩んでいた生徒が、このやりとりを聞くうちにつらい思いが高じていった、という申し立てがあった。広島の子どもたちが演じる劇中で広島弁を攻撃されるというストーリー展開設定時には想定していなかった事態であったが、当該クラスの担任は、差別やいじめをはじめ、つらい思いをさせないような関係を作るために勉強しているということを、その生徒と何度も何度も話し合い、生徒も了解し落ち着いていったと聞く。人権教育・差別問題学習にあつては、通常の教科以上に、「普通であること」に依拠すること、「あり得ん」という判断を受け入れることに慎重であることが求められるのであり、むしろ、そうした「自明性」をこそ教材化していくことが求められていると言えよう。

もちろん、体験や参加の内実が厳しく問われなければならないだろう。人権総合学習は、「活動を自己目的化し体験を絶対化する危険 (性)」[佐藤 1996: 448] を克服して、差別という問題、人権という課題を解決する資質や能力を育む〈協働〉へ向け、生徒以上に教員に対して学びモードを求めていると言える。

文 献

- 大阪府同和教育研究協議会 (大同教) 編 1996 『わたし・出会い・発見』  
佐伯 胖 1995 『「わかる」ということの意味』 (新版) 岩波書店  
笹尾省二・大庭宣尊 2006 『『総合的な学習の時間』と人権学習』広島修道大学人文  
学会『広島修大論集』第44巻第1号 (人文編)  
佐藤 学 1996 『カリキュラムの批評—公共性の再構築へ—』世織書房  
長尾彰夫 2000 『学校づくりと人権総合学習』明治図書  
森 実 1997 「人間解放をめざすカリキュラム創造」解放教育研究所編『人間解  
放のカリキュラム』明治図書  
矢野智司 2003 『『経験』と『体験』の教育人間学的考察—純粹贈与としてのボラン  
ティア活動—』市村尚久・早川操・松浦良充・広石英記編『経験の意味世界を  
ひらく—教育にとって経験とは何か—』東信堂

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。

## Summary

### “Collaboration” in the Hands-on Human Rights Learning

Nobutaka OBA

The hands-on learning activities are assumed as one of the effective programs in “The Periods for Integrated Study”, particularly when it is applied for human rights education. The activities started in 1990’s but now we need to create more effective learning programs in which students can actually think about discrimination and human rights as their own problem and can make them feel that they can do something to protect human rights. Those new programs require us to abandon the learning style in which students repeat a general motto from the beginning to the end in the inflexible teacher-students relation: “Discrimination is bad”. The hands-on learning activities I am suggesting have to be designed to arouse students’ interest and deepen their involvement in the matter.

Students are invited to be involved in or experience human rights problems through role-playing activities, and finally to reflect on each other what they did. This paper aims to discuss educational meanings of this process which is repeated in the hands-on activities. The “Joint Reflection” does not mean to repeat the same word for the same result. It should be a collaborate work based on sympathy or repulsion, while seeking a new stage.

When students do human rights learning, they are expected not to rely on stereotyped words but to discuss what is discrimination after class activities and work together to construct their own story to conquer discrimination.