

平成18年度 紀要 第43号-2

「確かな学力」と「豊かな心」をはぐくむ
新しい学校教育の創造

人権学習及び校内研修に関する一提案
—人権課題と自分の関係を見つめる—

高知県教育センター

人権学習及び校内研修に関する一提案

－人権課題と自分の関係を見つめる－

1	はじめに・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	P 1
(1)	人権学習の現状と課題・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	P 1
(2)	人権学習において何が必要か	
①	学習で児童生徒に求める目標は授業者が共にめざす目標である・・・・・・・・	P 1
②	人権課題を授業者の生活で考える・・・・・・・・・・・・・・・・	P 2
③	学習したことを「自分事」に返す・・・・・・・・・・・・・・・・	P 3
④	人権課題と自分とのかかわりについて考える・・・・・・・・	P 4
2	人権課題を「自分事」にするための人権学習と校内研修・・・・・・・・	P 5
(1)	高齢者問題を自分の生活で考える	
①	現状と課題・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	P 5
②	隣近所の現状・関係から高齢者問題を考える・・・・・・・・	P 6
③	高齢者問題を自分の生活で考える展開事例・・・・・・・・	P 6
④	展開事例のまとめ・・・・・・・・・・・・・・・・	P 7
(2)	バリアフリーを自分の生活で考える	
①	現状と課題・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	P 7
②	想像力と譲る気持ちから始まるバリアフリー・・・・・・・・	P 8
③	バリアフリーを自分の生活で考える展開事例・・・・・・・・	P 8
④	展開事例 1 のまとめ・・・・・・・・・・・・・・・・	P 9
⑤	展開事例 2 のまとめ・・・・・・・・・・・・・・・・	P 10
(3)	障害者と自分のかかわりを考える	
①	現状と課題・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	P 10
②	共通性から始まる認識・・・・・・・・・・・・・・・・	P 12
③	共通性について考える展開事例・・・・・・・・	P 12
④	展開事例のまとめ・・・・・・・・・・・・・・・・	P 15
(4)	同和問題と自分自身とのかかわりを考える	
①	現状と課題・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	P 15
②	個人の意識は出会いや環境で育つ・・・・・・・・	P 16
③	明らかにできない立場の認識・・・・・・・・	P 16
④	自分の立場について考えるための展開事例・・・・・・・・	P 18
⑤	展開事例のまとめ・・・・・・・・・・・・・・・・	P 19

(5) いじめ問題と自分のかかわりから考える校内研修

- ① 現状と課題・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ P20
- ② 自分の傾向を把握し、他者の意見を聞くことで客観的に考える・・・・・・・・ P20
- ③ いじめの問題を自分自身の体験とかかわりから考える校内研修の展開事例・・・・ P21
- ④ 展開事例1のまとめ・・・・・・・・・・・・・・・・ P22
- ⑤ 展開事例2のまとめ・・・・・・・・・・・・・・・・ P23
- ⑥ 展開事例3のまとめ・・・・・・・・・・・・・・・・ P24

3 おわりに・・・・・・・・・・・・・・・・ P24

注・引用文献・・・・・・・・ P25

人権学習及び校内研修に関する一提案

－人権課題と自分の関係を見つめる－

学校支援部 人権教育担当 指導主事 三木 守

人権学習は、実際にある人権課題について学習し、正しく判断し対応できる力を身に付けることと、思いやりの心をはぐくみ、自他の権利と尊厳を尊重し、よりよく生きる生き方を考え学ぶことが目的となる。このとき、学習内容と自分自身の関係を見付けることで、意欲的に学習を進め、生活に生かすことのできるものとなる。

本論では、生徒は勿論、授業者が人権課題について、「自分との関係」「自分にできること」を考えることを目的とする学習方法や、研修方法について提案するものである。

キーワード：「^{じぶんごと}自分事」、自己とのかかわり、自己とのつながり、日常生活

1 はじめに

(1) 人権学習の現状と課題

「差別の現実から深く学ぶ」として進められてきた「同和教育」は、「人権・同和教育」「人権教育」へと再構築され、多くの実践に支えられ今日に受け継がれている。

各学校においては、教科、道徳、特別活動の時間を活用したり、総合的な学習の時間のなかに人権学習を重ねたりして、児童生徒自らがテーマを設定し進める「調べ学習」や、当事者や経験者との直接の出会いから学ぶ「聞き取り学習」「交流学習」、専門の施設や道具を通して学ぶ「体験学習」など、学習形態が多様化している。

しかしこれらの実践は、児童生徒の実態や地域の実態と関連付けて行われなければ日々の生活に生かされることはなく、何のための学習なのかが曖昧なものになってしまう。明日であれ10年後であれ、学習した人権課題に児童生徒が実際に向き合うようになった場合、日常生活に生かされる学習になっていなければ課題を残していることになる。

また、学習したことが「困っているのは知らない誰か」「課題解決は大人が考えること」「行政や企業ががんばること」のような^{ひとごと}他人事で終わってしまうと、明日からの自分の生活に生かすことはできない。

(2) 人権学習において何が必要か

① 学習で児童生徒に求める目標は授業者が共にめざす目標である

人権学習では、海外での児童労働の実態、貧困、黒人差別の問題など、グローバルな視点から「世界の人権」について学ぶことがある。このとき、キング牧師やマザーテレサなど偉人といわれる人々の生き方から学ぶ事例がある。社会的弱者に寄り添い、堂々

と課題に立ち向かう生き方に、多くの刺激を受けながら深い感動に包まれる。そして、それは将来の自分を考える機会にもなる。ときには、授業者の教材への思いから、一方的な伝達型の学習に終わり、反省することもあると思われる。しかし、児童生徒にとっての感動は、授業者が教材となる人物に感動を覚えていて、より深まるものであり、授業者の強い思いがあって魅力ある学習になるのではないだろうか。

地域にある福祉施設との交流学习などは、これまで多くの学校で行われてきているが、学習の目標を達成するために、事前に授業者自身が入所者と交流を行い、何を学ばせるための交流学习なのかを、授業者自らの体験を通し確認しておく必要がある。これは、施設内の配置や施設利用者に配慮すべきことがないかを知っておくだけでなく、「出会い」「交流」から何を学ぶことができるのかを確認するためである。交流学习に、読み物教材では学べない魅力があるとすれば、授業者が交流からその魅力をつかみ、学習の目標に反映させることで、感じ取らせたいことや伝えるべき内容を明確にできると思う。

人権学習を身近な人権課題として設定する場合には、学級・学校・地域社会の現状を分析することから題材が決まる。人権課題と児童生徒の生活とに関係があり、学ぶ必然性があるからこそ、学習したことが日常生活における行動化につながると考えられる。さらに、授業者自身の体験や思いがあるからこそ、より丁寧で綿密な授業計画が立てられるのではないか。

人権学習の展開で児童生徒に「学習を通して気付いたこと」「これからの生活に生かしていきたいと思うこと」など、自分自身に重ねることを求める学習は多い。ならば、授業者にも「どう考えているのか?」「何を求めているのか?」が問われるのは必然である。授業者自身が、自己と人権課題の関係を探らずに、児童生徒に求めるだけでは答えは出てこない。

教育活動は、最終的に児童生徒に付けるべき力である「ねらい」と授業者の「願い」によって成り立つと考えられる。教材はそこに至る道筋を示したもので、学習活動は児童生徒が「目的地」へと進む行為であると考えられる。学習活動が充実したものであるかどうかは、児童生徒自らが、学習内容と自己との関係を感じ、目標へと進んでいきたいと願うことができるか、また、授業者が自分自身の「ねらい」「願い」を持つことができるかに左右されるのではないだろうか。

② 人権課題を授業者の生活で考える

最近、個々の人権課題についての学習が行われると同時に、いじめの問題や命についての学習を設定する学校が増えている。このとき授業者は、自分の経験から解決への糸口を探ることで、この課題の本質にせまることができると思う。

例えば、いじめにかかわる体験として、授業者自身に加害者の経験があれば「反省と後悔」を伝えることができる。被害者の経験があれば「悔しさと辛さ」を伝えることができ、弱い立場に寄り添うことができる。傍観者の経験があれば「行動できない弱さ」「止めようと思って止められなかった悔しさや申し訳なさ」を伝え、どうすべきだったかを提案できる。止めた経験があれば「行動化する勇気」を示すことができる。「いじ

めを無くしたい」という思いが、授業者自身の経験からわき起こるものであったときに、児童生徒に問題から目をそらさせず、自分自身の問題として考えさせる展開にすることができる。

授業者が「同和問題は同和地区の問題である」という認識でいるならば、差別に悩み、憤りを感じている児童生徒や保護者には寄り添えない。また、「男なんだからやることはない」という固定観念で家事にかかわらないまま、ジェンダー(注)を語ることは困難であろう。

身近な人権課題の学習を行うときには、授業者は生活での具体的な場面について、その不合理に向き合う自分を確認して展開を考える必要がある。授業者にとって、「それはしかたがないこと」「差別やいじめは無くならない」というあきらめの思いが先行すると、授業は教材の持つ魅力に頼るだけになってしまう。授業は教材を使って、授業者と児童生徒がつくりあげていくものであり、授業者の教材に対する思いの深さと児童生徒にしっかり伝えたいという気持ちがあるからこそ、展開の丁寧さと工夫を生むものであると思う。

③ 学習したことを「自分事」に返す

筆者自身の取組を振り返ると、常に学習内容を『『自分事』に返す』ことを目標に置いて実践してきたつもりであったが、『『自分事』に返す』本当の意味を実感できるようになったのは、数年前からである。これは、鍵山秀三郎氏の進める、掃除に学ぶ体験を知ってからである。企業経営者である鍵山氏が、毎日社内のトイレを掃除していたことに始まり、十数年を経て社員の自主的な清掃活動が始まる。やがて社風が変わり、企業としての実績にもつながってきた。そして、多くの会社経営者が鍵山氏のもとに集まり、その極意を学びはじめた。この掃除に学ぶ体験は、日本を美しくしようと願う運動として全国に広がり、各都道府県に支部が置かれるに至った(1)。

やがて、学校での学習活動としても注目されるようになり、いわゆる「荒れた」学校の立て直しにおいても、掃除に学ぶ会のかかわりと実践が報告されている。

鍵山氏は、「なぜ、トイレ掃除か」を次のようにまとめている(2)。

1. 『謙虚な人になれる』

どんなに才能があっても、傲慢な人は人を幸せにすることはできない。人間の第一条件は、まず謙虚であること。謙虚になるための確実に一番の近道が、トイレ掃除です。

2. 『気づく人になれる』

世の中で成果をあげる人とそうでない人の差は、無駄があるか、ないか。無駄をなくすためには、気づく人になることが大切。気づく人になることによって、無駄がなくなる。その「気づき」をもっと引き出してくれるのがトイレ掃除です。

3. 『感動の心を育む』

感動こそ人生。できれば人を感動させるような生き方をしたい。そのためには自

分自身が感動しやすい人間になることが第一。人が人に感動するのは、その人が手と足と身体を使い、さらに身を低くして一所懸命取り組んでいる姿に感動する。とくに、人のいやがるトイレ掃除は最良の実践です。

4. 『感謝の心が芽生える』

人は幸せだから感謝するのではない。感謝するから幸せになれる。その点、トイレ掃除をしていると、小さなことにも感謝できる感受性豊かな人間になれます。

5. 『心を磨く』

心を取り出して磨くわけにいかないのです、目の前に見えるものを磨く。とくに、人のいやがるトイレをきれいにすると、心も美しくなる。人は、いつも見ているものに心も似てきます。

高知県では「高知掃除に学ぶ会」として鍵山氏の思いは受け継がれている。数年前に勤務校でお世話になったことをきっかけにして、筆者も他校でのトイレ掃除にも参加させていただくようになった。「自分が使うことのないトイレの掃除」「自分が勤務していない学校のトイレ掃除」「自分が勤務していない学校の児童生徒や保護者とのかかわり」「してあげるではなく、させていただくトイレ掃除」このようなことから、誰かのためにすることが自分のためであるという実感を持てるようになり、『『自分事』に返す』ことを、理屈でなく体験から学べるようになってきた。

また、筆者は人権教育とトイレ掃除につながりを感じている。例えば、「差別の現実」に深く学ぶ」という視点と「差別の不合理や憤りを知る」ことは、「課題に直接自分で触れる」こととつながり、被差別の立場から物事を考えることができる。「自分のなかにある差別心と謙虚に向き合う」ことは、「床に手を付き、低い姿勢に身を置く」ことにつながる。「生活に生かせる力を身に付ける」ことは、「行為と結果を自分で確認する」ことにつながる。相手を思いながら自分の成長を確かめることは、「他者への貢献」である。そして、自己の解放は、掃除の後の「達成感」と共通するものがある。その他にも、参加者が「同じ課題に向き合う」「一緒に汗を流す」ことは、仲間を実感できたり人を思う気持ちにつながると考えている。

④ 人権課題と自分とのかかわりについて考える

これまでの取組を振り返るなかで、人権課題によっては、どこかに「直接の関係者ではないから」と思う自分を感じてきたことはなかっただろうか。なぜなら男である私が女性差別を受けることはないし、特に障害者と認識されるような状態も現在はない。

授業者にとって、授業を進めながら、被差別や加差別の立場にある人物を思っても、人権課題の当事者ではない自分を意識する経験は少なくなかったと考える。しかし、人権課題について自ら学びたいと思う意識は、自分自身と人権課題の関係をより身近なものとして知ろうとすることから始まる。

学習のなかで自分自身を当事者において考える体験をさせる。そして、そのときの自

分自身の考え方や行動から人権課題を見ていくことが「気づき」のきっかけとなる。「自分事」として課題に向き合える授業は、自己の内面に答えがあることに気付くことができ、態度変容や行動化にもつながるものである。

以上のようなことから、本研究紀要においては自己と人権課題との関係を問い直すことを目的とする学習展開を提案したい。

なお、展開例で示した資料は、筆者が学習会などで全体に示すために作成した資料に一部加筆、修正を行い整理したものである。

2 人権課題を「自分事」にするための人権学習と校内研修

(1) 高齢者問題を自分の生活で考える

① 現状と課題

平成17年10月現在の高知県の人口を年齢別に比較すると、最も多いのは50歳代で次に60歳代70歳代と続き4番目にして30歳代となる。そして、80歳代は49,038人おり、90歳代は10,734人で、100歳以上は509人である(3)。

高知県民の3人に1人は60歳以上であり、今や高齢化社会は私たちの生活そのものである。

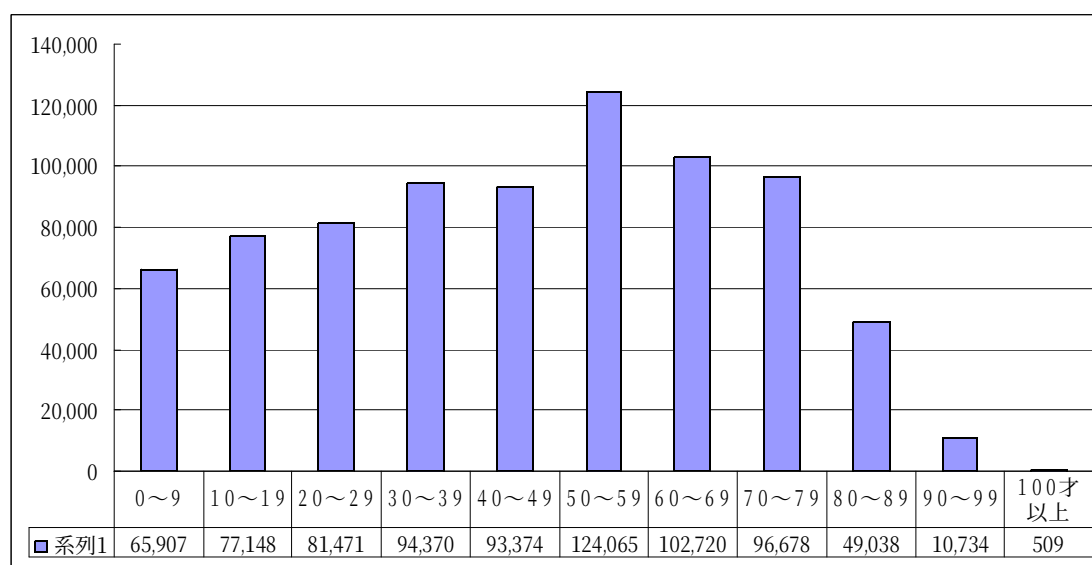


図1 高知県の年齢別人口（平成17年10月現在） 統計データー 年齢別推計人口

現在、県内のほとんどの学校で、高齢者と人権の学習については何らかの方法で取り組んでいる。

学習方法としては「高齢者疑似体験」など高齢者の苦労を疑似体験する方法がある。これは、名前のとおり高齢者の身になって考えることができるが、不便さが強調され過ぎることとゲーム感覚で終わる心配がある。また、施設での交流などを行った場合に、高齢者を自分自身の生活圏と切り離して考えるようになり、教師のねらいと児童生徒の学びが異なるものになりかねないという危険性もある。

児童生徒にとって、高齢者のことを、共に生活する家庭のなかから考えることができ

ればそれが理想であろう。家庭に高齢者がいなくても、毎日あいさつを交わせる、あるいは、隣近所といわれるぐらいの距離に住む高齢者について考えてみるこそが、自分と高齢者について考えるスタートラインに着いた状態ではないだろうか。

② 隣近所の現状・関係から高齢者問題を考える

高齢者の問題は、一人一人の生活圏での問題であり、地域（隣近所）から高齢者について考えてみる必要がある。しかし、そのことを日常的にどれだけ実感できているだろうか。

隣の家と向かいの家は何人家族で、近所に高齢者は何人いるかを確認してみると、統計的な数字を自分の日常生活に置き換えて高齢者のことを考えることができるのではないか。

やがて起こるといわれている南海地震と重ねて、地域・高齢者のことを考えておくことは、初期の救助活動では重要なことである。また、長期に及ぶ不自由な生活では、戦争体験のある高齢者の知恵が大切になってくると思われる。

③ 高齢者問題を自分の生活で考える展開事例

家族のことだけでなく、自分自身が社会・地域の一員であるという視点から高齢者との関係を考えてみる。

隣近所のことから高齢者について考えてみる(4)。

			i			

(ii)
↑

図2 我が家の近所

1. 自分の住んでいる家が一軒家であれば i を自分の家とし、ii を北とする。

自分の住んでいる家がアパートかマンションであればマスのなかで当てはまる場所を自分の家とし、ii に何階かを記入する。

2. 自分の家を囲む隣近所は何人家族かマスに数字を記入する。

3. 65才以上の高齢者が住んでいる家に☆印を入れる。
 4. 「おはよう」「こんにちは」のあいさつを交わす家には○印を入れる。
 5. 80才以上か、介護の必要な高齢者が住んでいる家の☆を黒く塗る。
 6. 地震で電気・ガス・水道が使えなくなるようなときに、生き抜く知恵を持っているのは、近所で誰か考える。
-

④ 展開事例のまとめ

高齢者の問題は、福祉と施設の問題に終わってはならない。また、その問題を一家庭で抱え込むには限界があり、地域ぐるみで考えていく必要がある。

学校で行われる交流の対象となる高齢者は、受け入れが約束されている一人暮らしのお年寄りか、福祉施設の方である。直接ふれあうからこそ、学べること、感じることもある。しかし、その体験を毎日の生活に生かすためには、児童生徒の生活圏にいる高齢者を考えることが不可欠ではないだろうか。また、このとき高齢者は支援されるだけの対象ではなく、私たちが高齢者から学ぶ視点をもつことを大切にすべきではないだろうか。

あいさつができる距離にいる人との関係を考えること、地域でのかかわりを考えていくことは、高齢者の問題だけでなく、障害者理解や児童の安全な通学などにもつながってくる。また、災害時に最も頼りにし合い、助け合うのはやはり隣近所ではないだろうか、やがて来る南海地震などを思うと、このカリキュラムは、親子参加型で行うことが望ましいと考える。

(2) バリアフリーを自分の生活で考える

① 現状と課題

実際に車いすで校内を回ってみたり、まちなかを車いすやアイマスクで歩く体験は、身をもって不自由さを実感できる。体験から、道端に駐車している車や放置自転車などがどれだけ迷惑なものであるかを知ることができる。そして、多くのことはモラルに訴える内容となる。また、道路の段差や自動販売機の取り出し口など、課題として残っているものと工夫改善されているものが、まちには混在していることを知ることができる。

しかし、それで学習が終わってしまうと、バリアフリーやユニバーサルデザインを行政の責任と企業努力への期待に終わらせしめることがある。そうならないように、人権学習では、私たちはそこから何ができるか、何が必要かを考えていかなければならない。

バリアフリーやユニバーサルデザインの視点で物質的な改善がなされ、多くの学校でも学習されるようになってきたが、心ない大人の行動でこれらが否定されてしまうことがある。例えば、車いすの絵がある駐車スペースに、堂々と車を置いた親子連れが、元気な足取りで店内に向かうなどがそれである。

児童生徒は、授業で「大切なこと」と学んではいるが、家庭や社会のなかでは「気にしないでよいもの」という異なるメッセージを受け取ることとなる。実際にバリアフリーやユニバーサルデザイン化された状態でないと困る人は、少数であると認識され、自

分との関係も薄いという思いに至ることが課題である。

② 想像力と譲る気持ちから始まるバリアフリー

私たちのまちが、全ての人にとって便利で住みやすくなることは望ましいことである。しかし、それが物理的に改善されても、利用者のモラルが伴わないと意味を成さない。

例えば、白杖を使って歩く人をあまり見たことがないので、点字ブロックの上に自転車を止める。車いすで車を運転する人はほとんど無く、車いす用の駐車スペースに車が置かれることはほとんど無いと思っているから、身体的不自由のないドライバーが車いすの表示を無視して車を置く。

赤信号で止まっていて、左右に全く車が見えなくても、交通ルールを尊重して青信号まで待つことと同じく、車いすの表示があれば社会的ルールを尊重して車を置かない。これは、車いすの表示を見ることが珍しくなくなったときに、定着してくるものであろうか。

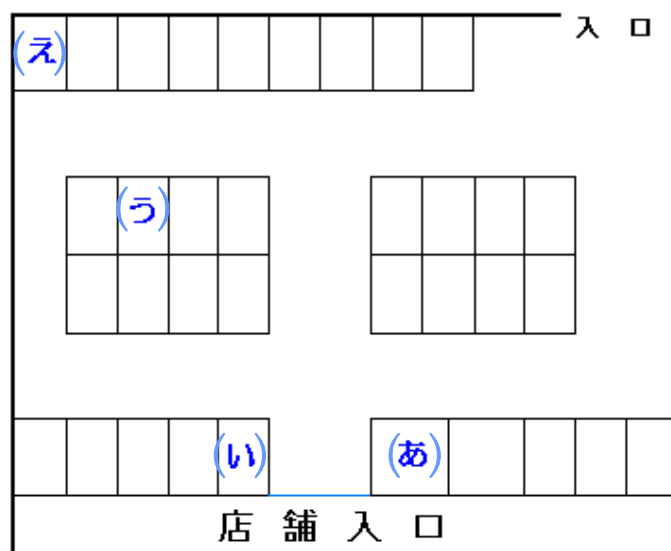
ここで必要なのは、知識だけでなく、やがて来るであろう利用者への想像力と相手を思いやる気持ちであり、今ここにいる誰かのために何かができるだけでなく、やがて来る知らない相手のために、自分にできることを考えることである。

③ バリアフリーを自分の生活で考える展開事例

日常生活での心配りから、バリアフリーやユニバーサルデザインを考えてみる。

日常生活の場で、配慮が必要とされる人はどんな立場にある人なのか。配慮ができる人はどんな人なのか、自ら行動できることには、どんなことがあるかを考えてみる。

事例1 それはどんな人が想像してみましよう。(駐車場編)



ある量販店の駐車場で、ほとんど車を置いていないときに、(あ)から(え)に車を置いた人はどんな人が想像してみよう。

図3 どうして、そこに車を置いた？

1. (あ)の駐車場が広いのはなぜか。
2. (あ)に車を置いた人はどんな人か。
3. (あ)でないと困る人はどんな人か。

4. (い) に車を置いた人はどんな人か。
5. (い) でないと困る人はどんな人か。
6. (う) に車を置いた人はどんな人か。
7. (え) に車を置いた人はどんな人か。
8. みんなが暮らしやすい、思いやりのあるまちはどんなまちか。

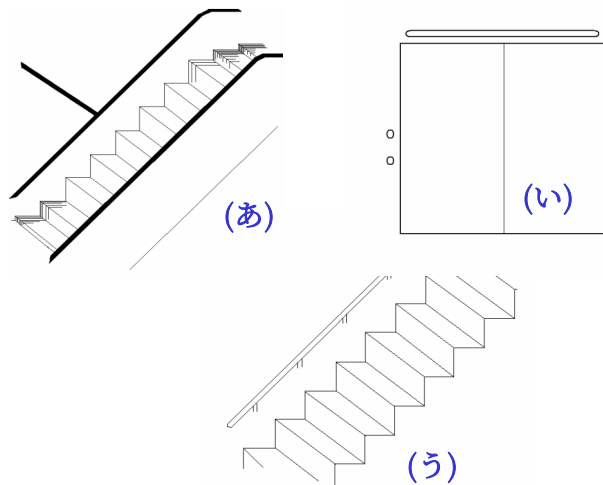
④ 展開事例1のまとめ

(あ) (い) に車を置かないと困る人は、車いすの利用者・高齢者・妊婦・小さい子ども連れなどが考えられる。(あ) (い) に置きたい人と考えさせると、(あ) (い) に置かなくても困らない人がいることにも気が付く。(う) (え) に車を置いた人は、(あ) (い) に置かなくても困らない人で、店舗の出入口近くを、後から来る人に場所を譲る気持ちがあることを考える。

ドライバーの視線からでは、車いすや小さな子どもには気付きにくい。

車いすの利用者や高齢者、妊婦や小さな子ども連れなどが、店舗から遠くにある駐車場に車を置き、いつ動き出すかもしれない車の間を抜けて進む危険を思うと、場所を譲る心配りが、バリアフリーの始まりとなるのではないか。

事例2 それはどんな人か、想像してみよう。(デパート編)



あるデパートで、(あ) から (う) を使って他の階に移動しようとしている人はどんな人が想像してみよう。

図4 何を使って移動する？

1. (あ)・(い)・(う) はそれぞれ何か。
2. (あ) で移動したい人はどんな人か。
3. (い) で移動したい人はどんな人か。
4. (い) でないと移動できない人はどんな人か。
5. (う) で移動している人はどんな人か。
6. みんなにできるバリアフリーはどんなことか。

⑤ 展開事例2のまとめ

車いすの場合はもちろんだが、ベビーカーを押している人や荷車を押している人もエレベーターを利用しないと他の階に移動できない。乗る場所が、1階や最上階であれば空になったエレベーターに乗り込むことができるが、2階や3階など途中の階で降りる人が少人数であればスペースが無くエレベーターに乗れない。混雑する時間帯であれば何回も乗り過ごすことになってしまう。

身体的な障害がなくても、ベビーカーを押す人にとって、階段もエスカレーターも物理的には「障害」といえるかもしれない。

階段とエスカレーターが「障害」になりうると考えたときは、周りの人たちの思いやりと譲り合いの心で、いつでもエレベーターで移動できるようになる。

(3) 障害者と自分のかかわりを考える

① 現状と課題

近年、ダウン症の子ども(5)や、自閉症の青年(6)など、障害のある人とそれを取り巻く人とのかかわりに視点をあてたテレビドラマが多く見られるようになった。また、テレビのスポーツニュースでパラリンピック(7)が紹介されるようになり、障害者が競技をする姿や表彰される姿を見ることも珍しくはなくなった。このような現状について、新潟医療福祉大学社会福祉学部教授の手塚氏(2002)は、当事者の視点から、次のような意見を述べている。「スポーツ、文化活動は、障害者の生涯の歩みを豊かにするQOL(生活の質を向上させる)の意味からも、障害者がスポーツや文化活動を通して意欲や能力を高め多くの人と交流する社会参加の面からも、また積極的な豊かな行動で社会を啓発していくことから、その効果は計り知れないものがある」(8)このことから、障害者のことを見て見ぬふりをしてきた社会の意識は、ここ数年間で確かに変化しているように感じる。

そこで、近年における国際的な障害のとらえ方について簡単に紹介しておきたい。

「2001年5月22日、WHOの第54回世界保健会議で新しい分類の考え方として、ICF:International Classification of Functioning, Disability and Health(国際生活機能分類-国際障害分類改訂版-)が採択された。ICF(2001)の特徴は、その評価に「環境因子」という観点を加えた点にある。ICIDH:International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps(1980)(国際障害分類)では、身体機能による生活機能の障害を分類するという考え方が中心であった。

しかしながら、同じ機能障害でも、バリアフリーの整備等が進んだ環境で生活していればそうした整備が遅れている環境で生活することと比べて「活動」や「参加」のレベルが向上する」(9)このような障害者を取り巻く環境を含めた「障害の評価」という考え方が示されたことは、今後大きな意義を持つものとして注目されている。この障害者を取り巻く環境も含めて評価するとは、「『障害』を障害者個人の問題として終わらせ

るのではなく、障害者を取り巻く私たちの課題でもある」ことを意味している。

さらに、愛知江南短期大学社会福祉学科専任講師の伊藤氏(2002)は、「人の心のなかにある障害や障壁に対するバリアは、長い歴史のなかでつくられ、知らず知らずのうちに人の内面に根付き、それを取り除くことは簡単ではない」と指摘する。しかし、「心のバリアを取り除かない限り、障害者が地域で『当たり前』の生活を『当たり前』に送ることはできない」と述べ、「物理的な障壁、制度的な障壁、文化・情報の障壁といった『目に見える形』の障壁を取り除くことと、意識上のバリアを取り除くこととは表裏一体である」(10)ことを指摘している。このことから考えると、「障害は特別なものではない」「生きていくなかで立ちのどかる偏見や不自由さこそが障害」という視点でとらえる障害者観が、世間に浸透しているとは言い難い現状があることがわかる。

学習において車いす体験やアイマスク体験など、体験から学ぶことは説得力があり、実感として児童生徒の身に付くことも多い。しかし、生活上の不自由さと厳しさを強く感じる体験のみに終わると、障害があることでのマイナス面を強調してしまうことになる。また、児童生徒が、障害があることは特別なもので、同情するだけにとどまってしまうことも考えられる。体験は、あくまで疑似体験であり、この活動を体験しただけで、障害のある人の思いをすべて理解することは難しいということが十分に説明されていない場合が多く見受けられる。

高知県教育センター（2005）が作成した人権教育資料集2（障害者与人権）「ぬくもり」では、障害者与人権を学ぶために、＜つながる＞＜かさねる＞＜ひろがる＞という大切にしたい3つの学びのポイントを示している(11)。

《つながる》

「障害者の人権」として、障害に関することや障害者を取りまく現状の課題について学ぶことも必要ですが、この資料集では、「障害者与人権」という視点から、障害者と「わたし」がつながることのできる資料集を意識して展開例を示しています。

豊かな出会いを通して、互いがつながり、さらに共に生きる社会の仲間としてつながることのできる行動力を培ってもらいたいと願っています。

《かさねる》

障害者を取りまく現状の課題を「他人ごと」ではなく、「自分ごと」として受け止めてもらうためには、今の「わたし」と、かさねて受け止めることができるような題材が必要です。

障害者与人権の学習計画が立てられる場合、体験をベースとした展開が考えられます。その際、体験を通して、児童生徒たちに何を気付かせたいのか、どのような力を身に付けさせたいのかといった目的を明確にして計画することが大切です。体験を体験として終わらせないように、次の活動にどうつなげていくかという視点が必要不可欠です。

そして、自らの課題を深める学習では、体験に知識をかさねる学習が必要です。調べる活動などを計画的に組み込み、児童生徒自身の主体的な学びを確保することや、各段階における学習指導要領のもとで、系統性を踏まえながら、体験に知識をかさねることで、さらに児童生徒たちの学びの意欲や実践に向けての行動力が芽生えてきます。

《ひろがる》

障害者と出会ったとき、今の「わたし」に何ができるか。小学生、中学生、高校生、それぞれの学びに応じたかかわり方があると思います。学校や社会の場面で、一歩踏み出すことができる行動力、人権という普遍的な文化の創造をめざし、この「障害者と人権」での学びをきっかけにして、すべての人権課題にひろげていく視点が大切です。

3つの学びのポイントで、特に《かさねる》を充実させるためには、自分と他の人（友達、家族、障害者）との存在を重ねて、命をベースに重ねて考えてみる必要があると思う。

② 共通性から始まる認識

学習の場において、障害者をプラスイメージでもマイナスイメージでも、自分とは違う「特別な存在」に感じさせて終わってしまうと、障害を正しくとらえさせたことにはならないと思う。

「障害者は特別な存在ではない」と認識させるためには、「存在のベースとなる『肉体』と『心情』は誰しも共通のものである」と認識する必要がある。互いに命を持って存在するということは、肉体的にも精神的にもそのほとんどは共通するものであり、目が見えないことや耳が聞こえないことを、ことさらに強調する必要はないと感じさせることができる切り口が必要である。むしろ、一人の人間として向き合うということにより、「同じ」という言葉の概念をどれだけ広く持てるかにかかわってくる。

③ 共通性について考える展開事例

自分と誰かについて、身体の機能や部位の「同じところ」と「違うところ」の数をそれぞれ数えてみる。互いが同性であれば同じところ1と数える。互いが男女のペアであれば違うところ1と数える。今その場にある、存在そのものを年齢、性別、肌の色、髪の色、目の色などについて、丁寧に確認していく。

二人は、同じと感じ合う存在か違うと感じ合う存在かを確かめる。

自分と隣の人を比べながら、「違い」の意味を考えてみる。

同じがいくつ？ 違うがいくつ？

- ・ 隣の人と、
同じところを数える。（60秒）
- ・ 隣の人と、
違うところを数える。（60秒）

図5 同じがいくつ？違うがいくつ？

同じがいくつ？ 違うがいくつ？

年 齢 性 別 肌の色

髪の色 目の色 耳の数

口の数 目が見える 耳で聞く

図6 同じ？違う？ — ①

同じがいくつ？ 違うがいくつ？

口で食べる 歩く 走る

寝る 赤い血 白い骨

考える 喋る 爪が伸びる

図7 同じ？違う？ — ②

60秒間、隣の人と相談しながら、
身体の機能について同じところがい
くつあるか数えてみる。（図5）

（例）男同士、女同士など

およそ、どれぐらい見付けること
ができたか確認しておく。

次に、60秒間、同じ相手と相談し
ながら、違うところがいくつあるか
数えてみる。

（例）髪の色、目の色など違う所の
数を数えて、同じ所の数と比較して
みる。

図6のようなことを例に挙げなが
ら、二人は同じか違うかを確認して
いく。

ここで、目が見えるか見えないか、
耳が聞こえるか聞こえないかも、同
じか違うか、数えられる対象である
ことを確認する。

図6から図7へと進みながら、「で
きてあたりまえ」「あってあたりま
え」と思っていることも、丁寧に確
認していくことを求める。

一つ一つ丁寧に数えてみるることか
ら、存在としての「同じ」を感じ合
うことを求める。

同じがいくつ？
違うがいくつ？

指紋 指の間接 手首の関節

ヒジの関節 肩の関節

足首の関節 ヒザの関節

図8 同じ？違う？ — ③

同じがいくつ？
違うがいくつ？

眉毛 肺呼吸 肝臓 心臓

セキツイ 脳 胃 白血球

赤血球 血管 リンパ腺

図9 同じ？違う？ — ④

AさんとBさんの違いのイメージ

違う	=	数個
同じ		何億

図10 違いのイメージ

「あたりまえ」と思っていることでも、そうではない人がいること、そして、その違いは数にすると1の違いであることを確認する。

図6、7、8、9で挙げている例について、一つ一つの長さや大きさの違いが一般的に言われている「個性」や「特性」による違いに過ぎないことを確認する。

人間として命を持って存在するうえでは、互いは「ほぼ同じ存在」で、人種や障害についても、違いを数にして数えれば互いの違いはごく少数になるのではないか。(図10)

人種や障害のあるなしは、人間として存在するうえでの違いではなく、違いを強く感じている周囲からの偏見や固定的な見方と、生活の物理的な不自由さの違いであることを伝える。

④ 展開事例のまとめ

授業やメディアで伝えられる障害についてのイメージは、苦しんでいたり、闘っていたり、頑張っていたり、特別な場面を通して伝えられることが多い。当事者でないと分からない苦労と喜びをリアルに学んでこそ、感動があり学習者が意欲的に学べる魅力的な授業につながる。そして、物理的な「障害」を改善するように求める意識を育てることも大事だと思う。

しかし、障害者についてのイメージが特別な活躍をする障害者に偏ると、そうではない障害者に対して、どのような目が向けられるかが気がかりである。

また、特別で遠い存在の誰かには声はかけにくい、自分と同じで近い存在と感じている人が困っている場面には、声もかけやすいのではないだろうか。

(4) 同和問題と自分自身とのかかわりを考える

① 現状と課題

差別の現実深く学び、差別に悩む者の憤りや不安を知ることから、差別を許さない、無くしたい衝動が生まれ、そのための知識や行動力を求める意欲が育つ。また、被差別のなかを生き抜いてきた知恵と逞しさから、人としての豊かさを学ぶことができる。これらのことを願いながら、部落史・結婚差別・就職差別などを題材に同和問題学習は行われてきた。

高知県教育センター（2004）発行の人権教育資料集Ⅰ（同和問題）「つながり」においても、特に部落史を中心として資料とともに多くの指導案を提案している。

事 例 1

「近世社会と差別の中で生き抜いてきた人々」（ステップ1 前近代）(12)

目 標

- (1) 江戸時代は、民衆の中に中世以来の賤視観があり、制度的にも身分差別が確立されていた社会である。その中でたくましく生きてきた人々の姿に気づくことができる。
- (2) 近世の身分制社会の中で、差別されていた人々がさまざまな仕事を生み出し、社会や文化を支え、大きな役割を果たしてきたことに気づく。

「中世社会と差別された人々」（ステップ2 前近代）(13)

目 標

- (1) 中世社会において民衆の間にケガレ観が広がり、生活に影響を与えたことを理解する。
- (2) ケガレ観が広まる中、それにとらわれなかった一週と周りの人々とのかかわりを知り、反差別の生き方と自分の生き方を重ねる。
- (3) 差別されていた人々が生み出した文化が、我が国における伝統文化の基礎を形作っていることを理解する。

資料集では、上記の目標に向けて学習を進め、児童生徒に「なぜ部落差別が今日まで残っているのか、どうしたら無くすことができるのか」といったことを問いかけ、教師を含め、児童生徒の日常と学習を重ねる作業をしていく展開となっている。

ここで、留意しておきたいことは、多くの学習で当然求められるべき「日常と重ねる」取組が充実すると、「自分自身は被差別の立場にあるのかないかを知りたい児童生徒もいるのではないか」ということである。児童生徒は、曖昧であった歴史が明確になるほど、自分との関係も意識するようになるのではないだろうか。

しかし、自分と同和問題の関係を明らかにすることは容易ではなく、そのため、どこかの誰かの出来事のように感じて、学習を終わっているのではないだろうか。

② 個人の意識は出会いや環境で育つ

山口県人権啓発センター事務局長の川口氏(2006)は学生るとき、出会ったおばあちゃんから、「あんた、部落に生まれたってこと、恥じとりゃせんかい」「なにを恥じることがあるんや。部落があるから、差別があるんじゃないんやで。差別するもんがおるから、されるもんがおるだけやろ。なんも恥ずかしいことないで。胸ば張って生きんしゃい！」(14)と伝えられ、自分自身の立場を強く意識し、その後の生き方に大きな影響を与えた。これは、被差別の立場にある者が、出会いのなかで差別に負けたくない自己を確立していく例である。

しかし、差別する側も、言葉や表情で「差別する意識」「かかわりを避ける意識」を家庭や会社、世間のなかで伝えてきた。そして、明らかにされにくい大きな課題として、この差別意識を陰で支えているのは、自分と差別とのかかわりを見ようとしない意識であると思う。

川口氏が学生時代に実施した結婚差別に関する街頭インタビューで、「自分はいいけど、身内で反対する人がいる」(15)などの返事が返ってきている。このように、具体的な会話で「私は何とも思っていないけれど、周囲が・・・」という言葉聞くことがある。本人は「自分が差別者であるとは思っていないし、だれに責められることもない。」と考えているであろう。しかし、「周囲が・・・」とは、自分は加差別者ではないが、被差別者でもないこと伝えていると思われる。そして、「何とも思っていない」とは、自分では困っていないし、解決する意志もないことを示しているのではないだろうか。このように自分とは無関係であるとする考え方が多い社会では、差別を無くしたいと願う意識は育ちにくい。

③ 明らかにできない立場の認識

同和地区に対する差別意識があって、疑わしければかかわりを避けようとする者が、相手を被差別の立場とする条件には、「生活している土地」「出身地」「名字」「仕事」などがある。部落地名総監の電子データ版の存在が平成18年9月に明らかになったが、その後もインターネット上の掲示板で「〇〇県の〇〇町はB」といった書き込みがされることがある。「B」は掲示板での前後のやり取りから、「部落」の隠語であることは

明らかである。また、「Bに多い名字は〇〇」の書き込みもある。これは、差別意識を持つ者が、上述の条件に当てはまる者を「同和地区出身者」と位置付け、被差別の立場におこうとしている行為ではないだろうか。しかし、実際には、引っ越しや結婚により同和地区に来て生活している人々もあり、上述の条件だけでは曖昧で明らかにできない被差別の立場は少なくないと思われる。

差別意識を持つ者が、「あなたは被差別部落出身者ですか？」と尋ねるようなことはしないであろう。そう考えたとき、偏見と噂があれば本人の知らないところで誰もが被差別の立場におかれることもありうるのである。

また、自分の両親の出身地や旧姓を知っている人は多いであろうが、どれほどの人が、祖父母4人の出身地と旧姓を間違えずに言えるだろうか。まして、曾祖父母8人の出身地と旧姓を言えるかとなれば身内からの聞き取りを行っても容易ではないだろう。血筋によって受ける差別について「自分は被差別の立場にない」と断言するだけの根拠をどれだけの人が明らかにすることができるだろうか。

この曖昧さについて、部落史に関わる多くの著書がある関西大学文学部講師の上杉氏(1990)は、ドイツでナチスがユダヤ人とドイツ人を分ける作業中に発生した問題から説明している。およそ6分の1以上の血が混じればユダヤ人として見なしていたが、8分の1のユダヤ人をどう見なすか、それを明らかにする調査委員が「わからない」と音をあげた。そのときナチスのある高官が、「そんなことで悩むな。こいつがユダヤ人かどうかということを決めるのは私たちなんだ。だからお前がそうと思えば、そう決めればいい」(16)と言った例がそれである。

筆者は自分自身のルーツを明らかにできる根拠もなく、自分は被差別の立場と何ら関係ないと決め付けるのは非科学的であると考え。被差別の立場と自分とは何らかの接点があると思えば、被差別の立場との血の交わりを否定して、差別する側の意識を持つことは難しいのではないだろうか。「自分は被差別の立場にない」と思っている者にとって、「自分の立場は明らかにならない」という考え方が、多くの場合正しく自分を認識した状態ではないだろうか。ただし、自分も被差別の立場にあるのではないかと思っても、実体験のない者が、被差別体験のなかで感じてきた不安や怒り、誇りや逞しさを理解できるとするのは、間違いである。

(社)部落解放・人権研究所理事の野口氏(2006)は、「部落差別を支えているものには、『血筋がちがう』という観念や、ケガレ観念があるといわれている。血筋とは、先祖から子孫への血のつながりをいうが、それだけにとどまらず、『貴い』とか『賤しい』といった差異づけがされてきた」「部落差別も『血筋がちがう』という架空の差異によって差別が正当化される。生物学的にも遺伝的にもなんら事実上の差異がないにもかかわらず、あたかも差異があるかのように幻想されている。このように生物学的なものに特別な意味づけをすることによって差別を正当化する点では、人種差別主義と相通じるものがある」(17)としている。

つまり、本来血筋などで人の値打ちは決まらない。血筋などで、個人の能力や才能が測れるものではないのである。

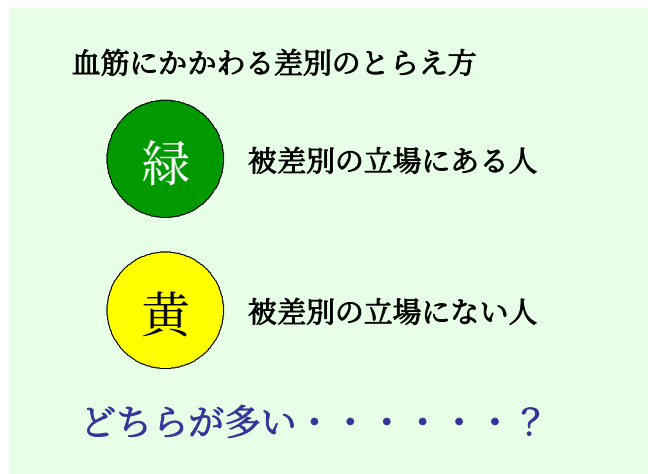
④ 自分の立場について考えるための展開事例

差別を受ける立場と差別を受けない立場とを、それぞれ緑色と黄色に例えてみる。(図11)そして、親の色で生まれる私の色を考えてみるようにした。(図12)

すると、私の色が何色か明らかにするためには、両親と祖父母だけでなく、何代もさかのぼって先祖一人一人の色を明らかにしていくことが求められる。(図13)

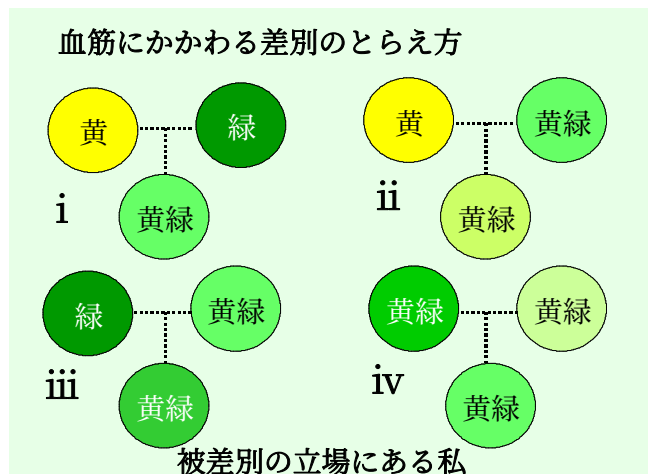
さて、何代さかのぼれば私が、血筋による差別を受けるか受けないかを明らかにすることができるのだろうか。

部落差別のように、親が被差別の立場にあることを理由にして、子どもも差別を受ける血筋にかかわる差別を考えると、差別を受ける立場と受けない立場はどちらが多い？



被差別の立場を緑色、被差別にない立場を黄色とし、どちらの方が多いかイメージしてみる。

図11 血筋にかかわる差別のとりえ方



i) 父親が黄色で母親が緑色のとき、生まれた私は黄緑色となる。また、母親が黄色で父親が緑色のときも、生まれた私は黄緑色となる。血筋によって差別されるのであれば黄緑色の私は差別を受ける可能性があることになる。

ii) 親が黄色と黄緑色でも、生まれた私は黄緑色となる。

iii) 親が緑色と黄緑色でも、生まれた私は黄緑色となる。

図12 被差別の立場にある私

iv) 私の両親ともが黄緑であれば私はもちろん黄緑であり、他にも、両親が緑色であれば私も緑色のパターンがある。なお、iiとiiiについては、iと同じく父と母で色が入れ替わっても、生まれる私が黄緑色であることに変わりはない。

差別する側の意識は、相手が緑色であるか黄緑色であるかよりも、自分とかかわることになるかどうかを優先させる。つまり、黄緑色が緑色に近い色であろうが、黄色に近い色であろうが、差別者の意識のなかでは、同じ緑色である。

差別を受けることのない立場は、両親とも黄色の間に生まれた場合のみとなる。

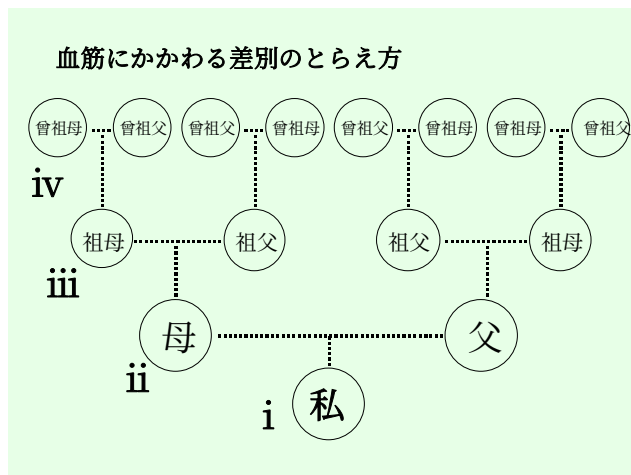


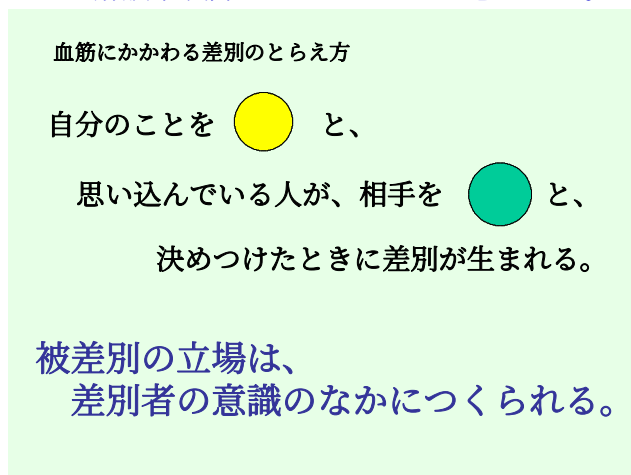
図13 私の色は先祖で決まる

iv) 8人の曾祖父母が、何処の土地に生まれ暮らしてきたか、それぞれの実家はどんな仕事をしていて旧姓は何であったかを明らかにできて、それぞれの色が決まる。

私の色が決まるのは、私につながる先祖の色で決まる。

iが平成生まれとすると、3代さかのぼった曾祖父母でも、その多くは明治4年に出された解放令以降に生まれていると思われる。

- i) 私の色は、両親の色によって決まる。
- ii) 私の両親の色は、それぞれの父母の色によって決まる。
- iii) 私には4人の祖父母がいるが、緑色か黄色か明らかにするためには、4人の「生活している土地」「出身地」「名字」「仕事」などから考える。また、曾祖父母の色によって、祖父母は黄緑色になることもある。



なかなか明らかにできない自分の先祖を、どこまでたどっても被差別の立場は全くない黄色だけの血筋に生まれたと信じている者が、相手のことを緑色の血筋であると決めつけたときに、差別する者とされる者の立場が決まる。

被差別の立場は、差別者の意識のなかで決められるものである。

図14 差別者が作る被差別の立場

⑤ 展開事例のまとめ

高知県で平成16年10月1日から17年9月30日までの1年間に、高知県民が市町村内で転入出した人口は、15,128人で、県外から転入した人口は11,352人、県外へ転出した人口は13,920人（平成17年10月1日現在の高知県人口797,444人）⁽¹⁸⁾である。

生活の場が変わるのは、進学、就職、結婚による引っ越しなど様々な要因があり、このように多くの人たちが県内外へと出入りするなかで、高知県だけの問題ではない血筋にかかわる被差別の立場は曖昧であり、統計的にどれだけの割合かを明らかにすることもできない。

繰り返しになるが、自分自身の立場を「被差別の立場にはない」と認識するのではな

く、自分につながる全ての先祖が置かれていた立場は「明らかにならない」と認識することが、課題と自己とのかかわりを考え、血筋にかかわる人権課題を「自分事」として考えようとするスタートになると思う。

(5) いじめ問題と自分のかかわりから考える校内研修

① 現状と課題

平成18年度、いじめの問題はとても大きな問題となった。そして、著名な人々からのたくさんのメッセージがテレビや新聞で流された。誰もが真剣に自殺の連鎖を止めたいと願っていたと思う。文部科学大臣からもメッセージが出された(19)。しかし、これらのほとんどは、やっている子どもにやめるように訴える内容か、やられている子どもに死なないように訴える内容であったと思う。しかし、それと同じく意識されるべきと思うのは、周囲の子どもである。

いじめのニュースが放送されたときに、顔は映さずに制服だけを映してコメントを求められる子どもたちの姿が多くあった。テレビカメラを向けられた子どもは、「やった友だち」か「やられた友だち」のことを話す。しかし、インタビューを受けていた子どもが、もし自分にも何らかの接点を感じていたとしたらどうだろうか。「止めることができなかった」「相談に乗ることができなかった」自分の気持ちをひた隠しにしていたとしたらどうだろうか。テレビカメラを向けられることにより、一種の圧力と感じた子どもがいたとしたならば、この報道は自分といじめの関係を伏せて、かかわりのない第三者になることを強制するものになりかねない。顔は映していなくても、家族や友だちに知られることはなかっただろうか。誰に知られなくても、繕った自分がテレビで流れてしまったことを後悔し、思い悩んでいる子どもはいなかっただろうか。そのことが、子どもに与える影響が心配である。

学校は勿論、マスコミを含む社会の意識は、周囲の子どもといじめの関係をもっと丁寧に考えることが求められる。

実際に起こったいじめの問題を考えると、指導者の姿勢が「他人事」で、解決を願う思いもなく、形ばかりの謝罪を目標にしては、当事者は納得できない。原因や背景をつかみ根本から解決していくためには、感情に流され過ぎず思い込みを捨て、丁寧な事実確認が必要であると同時に、臨機応変に対応できる柔軟さが求められる。

しかし、「いじめられてきた経験」「いじめてきた経験」等、自分自身の何らかの経験による判断だけでは、取組がどこかに偏ることはないだろうか。また、自ら解決策が見出せないでマニュアルが欲しいという意識では、個別の事例に対応できなくなる可能性がある。

② 自分の傾向を把握し、他者の意見を聞くことで客観的に考える

後に事例1から3で、いじめにかかわる校内研修の具体例を紹介するが、まず個人の考えでそれぞれのワークを行い、その後、意見交換することの意味は大きいと考える。

指導者それぞれには、これまでの実践があり、効果的と思う取組がイメージされてい

るかもしれない。また、自分自身が子どもであったときの経験から、様々な考え方や感情が浮かんでくるのではないか。つまり、解決していこうとする視点に指導者の個性が強く表れることが考えられる。冷静かつ客観的に取組を進めるためには、指導者間での意見交換をきちんと行うことが必要である。

研修の事例1は、いじめが起こったことを想定して、その例を示しながら対応についてシミュレーションするものである。そして、学校の立場からだけでなく、児童生徒の保護者の立場から考えることで、当事者に対して誠意のある対応へとつなげることをねらうものである。

研修事例2は事例1と同じく、いじめが起こったことを想定して、その例を示し、いじめが起こった要因全ての値を100としたときに、事例発生 of 要因を自分がどこに向ける傾向があるのかについて、シートに数値を入れることを通して考えるものである。

研修の事例3は、これまでの自分自身のいじめにかかわる経験値全てを100とすると、「やった私」「やられた私」「見ていた私」など、どの立場に立っていたかを丁寧に思い起こし、100の値をそれぞれに振り分けるものである。

③ いじめの問題を自分自身の体験とかかわりから考える校内研修の展開事例

事例1 対処する計画のシミュレーション

○ いじめが起きたときの対処について 取組の計画を立てる

- ・ 参考事例について、校内の組織で検討会を行う。
- ・ 対応について基本となる計画を立てておく。

その時々に応じて、対応の仕方は変わってくるが、欠かすことのできない手立てをまとめておくために、シミュレーションしておく。

目的は、マニュアルを持つことではなく、対処計画を作成する経験をすることである。

図15 計画を立ててみる

いじめの事例（中学1年生）

昨日まで、4人は仲良しでしたが、Aがベランダに出ると、B・C・Dは教室に入る。Aが教室に入ると、B・C・Dはベランダに出る。

やがて、エスカレートしたBは、廊下でAの背中を蹴って笑う。見ていた生徒が、家で親に話しその保護者から学校に連絡が入る。

研修で示すいじめの事例は一例であり、学校独自のものを、プライバシーに配慮しながら、できる限り具体的に示したい。しかし、文章は簡潔にまとめ、質問時間を設定するようにする。

質問することで、丁寧に背景を考えることにつなげる。

図16 こんなことが起こったら

	学 校	学級担任		
連絡後すぐ				
明日				
明後日				
1週間以内				

連絡を受けたとして、それぞれの立場でワークシートに取組の計画を立てる。

学校・学級担任・部活動の顧問・学年団など、それぞれの立場で計画を立てる。

図17 計画記入シート

	被害者の保護者 として		加害者の保護者 として	
いじめの事例を知って				
近日中				
これから				

学校としての計画を立てた後に、自分の立場が保護者であれば何を学校に願い、自分はどうしたいと思うのかについて考えてみる。

被害者の保護者、加害者の保護者、両方の立場から考えてみる。

ワークシートに記入した後で、もう一度、学校として教員としての、進めるべき取組を見直してみる。

図18 保護者の願い記入シート

④ 展開事例1のまとめ

学校と保護者では、多くの場合いつまでに何をするか、対応の時間に意識の差が出やすいと思われる。双方のプライバシーにかかわる問題や、変更できない日程等、学校が必ずしも、保護者の要求に応えられないこともある。しかし、保護者と児童生徒の心情を汲み取った対応が大切である。教育は学校だけでできるものではなく、保護者に押し付けるものでもないことを確認しながら、誠実な対応を進める必要がある。

いじめなどのように事例によって対応の方法が異なるものでは、マニュアルをもらっても使えないことが考えられる。必要なのはマニュアルではなく、試行錯誤しながら自分たちで考え計画を立てる経験とそれを実行する組織である。

事例2 要因（背景）の数値化

A	
B	
C	
D	
クラスメイト	
クラス担任	
合 計	100

図19 数値化記入シート

個人で記入した後、互いに考えた数値を意見交換する。また、学年団などで、協議しながら数値を調整すると、互いの考えがより分かりやすいと思われる。

事例1の図18で紹介したような、いじめの事例を示し、その要因（いじめが起きた背景）の全てを100と仮定し、ワークシートに自分が判断した数値を記入してみる。

記入する数値は大まかでよいし、合計を100にすることにとらわれすぎないように促す。

ワークシートのマス目には、空欄を作り、他に要因があると思われる者（例えば保護者や管理職など）を、自由に記入してもらう。

⑤ 展開事例2のまとめ

シートに記入する数字に個人差が出るということは、背景のとらえ方に個人差があるということである。ここで留意すべきは、考え方の違いを確認することであり、正解を求めるものではない。研修の目的は、答えを見付けることではなく、他者の意見を聞きながら自分自身の考え方をつかむことである。

要因（いじめが起きた背景）を、丁寧に確認していくことができないと、十分な対応は難しい。できる限り、思い込みと偏見を持たずに対処するためには、自分の判断こそが全てと思わず、他者と意見交換しながら、よりの確な判断力を養うことが必要である。

事例3 自分がいじめにかかわった経験を探る

○ 自分のいじめにかかわる経験を、数値化すると？

やった私・・・・・・（ ）
 やられた私・・・・・・（ ）
 見ていた私・・・・・・（ ）
 止めていた私・・・・・・（ ）
 他の私・・・・・・（ ）
 合 計 100

これまでに、自分自身がいじめにかかわった経験値の合計を100とすると、どの立場にどれだけの数値が入るかを考える。

図20 私の経験

○ 自分の経験を明らかにできると、ともに考える方向を示すことができる。

やった私・・・（ ） 後悔と反省を伝える

やられた私・・・（ ） 痛みに寄りそう

見ていた私・・・（ ） 持つべきだった勇気

止めていた私・・・（ ） 解決方法を提案

他の私・・・（ ） 多角的に伝える

合計 100

数字が入る立場があればそのときの経験をもとに、児童生徒にどのようなアドバイスができるか考えてみる。

図21 私が伝えられること

⑥ 展開事例3のまとめ

これまでにかかわってきた経験を数値化するためには、一つ一つの出来事を丁寧に思い起こすことが求められる。

自分自身の経験を明らかにできると、児童生徒といじめについて考えていくときに、経験者としての考え方を提案できる。また、いじめにかかわる経験がある児童生徒の素直な思いを導くことにつなげることができる。

例えば、計算方法を教えないで答えを教えても、必要な力は身に付かない。「正しいことを伝える」と、「正しい方向に導くこと」には違いがある。教師が子どもたちに伝えること、あるいは学ばせることは、正しさを確認し行動化に至るまでの「過程」であると思う。特にいじめなどにかかわる問題では、「正しいこと」の答えは、多くの児童生徒が既に自分のなかに持っていると思われるからである。

3 おわりに

人権教育が必要とされる最大の理由は、人権が侵害されている事実があるからであろう。そして、人権が侵害されている場面で、憤りや怒りがあってこそ、心の底から「解決したい」という衝動がわいてくるものだと思う。また、よりよい生き方を求める気持ちや、相手を思いやる心の育成についても、対象がより近い存在であるほど、日々の実践につなげやすいと考える。

何度も繰り返してきたが、行動化や学習意欲は、自分と人権課題の関係をどう認識しているかによって変わってくると思う。つまり、人権教育は人権課題と自分自身との関係が曖昧な状態では、深く学ぶ意識を持つことは困難だと考える。

児童生徒に伝えたいことや学ばせたいことは、授業者自身が学んできたことやもっと学ぶべきであると思っていることである。私の言葉は、私の感情と体験が私の体を通して伝えられる。至らない自分自身を明らかにしながら、人権課題に向き合うことが、誰に何を伝えるにも、始まりであると思う。

この数年間、児童生徒に直接人権問題について提起したときに、必ず確認してきたことがある。それは、自分の意志で決める立場についてである。

児童生徒に「差別やいじめの問題で、誰もがなりうる立場は？」と尋ねると、ほとんどの場合「差別者」という返事が返ってくる。「差別者」は誰もがなりうる立場であり、また、誰もが自分の心のなかに感じている立場かもしれない。

そして、他にも自分の意志で自分をおくことのできる立場がある。それは、「差別を無くす者」である。「無くす」ことは、難しいと感じていても「無くす努力をする者」には、誰もがなれるのではないだろうか。それぞれの立場は、周囲とのかかわりから、「させるとき」「させられるとき」もあると思う。

一人の人間のなかには、いろいろな立場が複雑に存在している。これは、筆者が自分のなかに見ているものでもある。つまり「差別を無くす努力」は自分自身のなかにある差別性としっかり向き合うことに始まると考えている。

人権教育においては、児童生徒に見せる、自己と向き合う教師の姿が「展望」であり、児童生徒が、自分の在り方を自分の意志で決めるられることが「希望」ではないだろうか。

筆者は、これまで、多くの方からの学びと助言をいただいた。また、自分を理解し支えてくれる仲間の重要性も感じてきた。多くの学びと出会いがあって、整理し熟成させながら紀要を作成することができたことに感謝している。そして、筆者が本紀要において提起したことを、各学校の実態に応じて、より内容を深めていただき、人権教育の推進のため、活用していただけるとありがたいと思う。

注・引用文献

(注) ジェンダー Gender

生物学的性差であるセックス(性)に対比して、社会・文化的な性差を意味する用語。

すなわち、人間が社会化されていく過程で、意識的、無意識的に身に付けていく「男らしさ」「女らしさ」の観念のことをさす。かつて、フランスの哲学者ボーボワールは、著書「第二の性」(1949)の中で、「人は女に生まれない。女になるのだ」と書いた。ジェンダーという言葉こそつかっていないが、ジェンダーの概念は、この一文に凝縮されているといえる。

Microsoft(R) Encarta(R) 2006. (C) 1993-2005 Microsoft Corporation. All rights reserved.

(1) 「日本を美しくする会 掃除に学ぶ会」公式ホームページ

2007年2月12日検索 <http://www.souji.jp/>

(2) 鍵山秀三郎 「掃除道」 2005 PHP研究所

(3) 高知県庁ホームページ 統計・データー 年齢別推計人口 2007年2月12日検索

<http://www.pref.kochi.jp/~toukei/t-kochi/jin/nenrei/171001nenrei.htm>

(4) 高知県教育委員会事務局人権教育課「みんなでつくる人権学習 ～さいしょのタネをわたします～」 平成16(2004)年 P41

(5) 「たったひとつのたからもの」(文藝春秋 刊) 製作著作 : 日本テレビ

2004年10月26日放送 2007年2月12日検索 <http://www.ntv.co.jp/takaramono/>

- (6) 橋部敦子脚本 制作：関西テレビ、共同テレビ「僕の歩く道」
2006年10月10日から2006年12月19日（全11回）放送
2007年2月12日検索http://wwwz.fujitv.co.jp/b_hp/bokumichi/index.html
- (7) パラリンピック Paralympic 身体障害者のための国際スポーツ大会。パラプレジア Paraplegia(下半身麻痺：まひ)とオリンピックOlympicをあわせた造語。
Microsoft(R) Encarta(R) 2006. (C) 1993-2005 Microsoft Corporation. All rights reserved.
- (8) 手塚直樹 「障害者福祉とはなにか」 2002 P119 ミネルヴァ書房
- (9) WHO「世界保健機構」：日本語翻訳権－厚生労働省、「ICF国際生活機能分類－国際障害者分類改訂版」 2002 中央法規出版
- (10) 伊藤智佳子 「障害をもつ人たちのエンパワーメント」 2002 PP50-54 一橋出版
- (11) 高知県教育センター人権教育資料集2（障害者と人権）ぬくもり 平成17(2005)年 P7
- (12) 高知県教育センター人権教育資料集1（同和問題）つながり 平成15(2003)年 P7
- (13) 同上書 P51
- (14) 川口泰司 「ハートで挑戦！」 2006 PP38-39 解放出版社
- (15) 同上書 P52
- (16) 上杉聡 「天皇制と部落差別」 1990 PP131-135 三一書房
- (17) 野口道彦 「部落問題への招待 資料と解説（第2版）」2006 PP60-61 解放出版社
- (18) 高知県庁ホームページ 統計・データー 人口移動調査 2007年2月12日検索
<http://www.pref.kochi.jp/~toukei/t-kochi/jin/h17jin-toku/h17jin-toukei.XLS>
- (19) 文部科学省ホームページ 「文部科学大臣からのお願い」について 2007年2月26日検索
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/06110713.htm