

人権教育実践の展望と課題

—— 徳島県における「集団で語り合う人権学習」の意義に関する考察 ——

芝山明義*, 吉成正士**

(キーワード: 人権教育, 徳島県, 集団での語り合い)

1. はじめに— 本研究の課題 —

日本における人権問題である同和問題への対策は、1965年の同和対策審議会の答申を受け、1969年の「同和対策事業特別措置法」から「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」が2002年3月に失効するまで、法的根拠をもった行政施策として実施されてきた。この間、人権教育としての同和教育も教育行政の施策と教育現場の実践により、各地の特色をもちながら進められてきた。

本論で事例として取り上げる徳島県において、2004年度に県としての同和対策に関する行政措置が打ち切りとなるまで、学校教育において取り組まれてきた特徴的な同和教育の概要とその後の現況は以下のとおりである。

徳島県では「同和教育は教育の中核」(徳島県人権教育協議会)との認識をもって、部落問題学習を同和教育の大きな柱として、積極的に取り組まれてきた。校区に同和対象地区(以下、同和地区)を有する学校には同和対象地区学習会(以下、学習会)が設置され、対象児童生徒が部落問題解決のために差別解消に向けた学習や活動を行っていた。教職員は学習会での指導や活動の支援を通じて、部落差別の現実から生じる部落問題を深く学び、それを学校教育活動に広く反映させることによって、部落差別の解消に向けて同和教育に取り組んできた。しかし、同和地区を校区に有し学習会の設置されている学校と学習会を有しない学校における教職員の意識の違い、同和問題への取り組みにおける「温度差」は常に意識され、同和教育実践上の大きな課題とされてきた。現実には部落差別が一番厳しいのは同和地区に隣接する地域であると言われ、だからこそ学習会が設置されている学校では、同和教育により積極的に取り組んできた。しかし、学習会の設置されていない学校が数の上では圧倒的に多く、そうした学校でこそより積極的な同和教育への取組が必要であるという観点も重要である。

同和対策に係る法の失効から10年以上が経過して、当初からの学習会を経験してきた教職員が激減し、同和教育を牽引してきた世代も定年退職を迎え、代わって学習会を全く知らない若年層の教職員が大量に採用されはじめている。しかしながら、かつては当たり前のように取り組まれてきた部落問題学習のもつ意義が組織的・計画的に若年層の教職員に継承される機会は少なく、その意識や学習は年々薄まりつつあるというのが学校の現状である。学習会が設置されたことのない学校が多く、それ故に部落問題は遠いところの「ヒトゴト」としての認識に陥りやすく、この課題は、これまでの人権教育実践が部落問題を中心に取り組まれてきた人権学習であるからこそ「継承」されるという面もある。さらに、人権学習の方法が学習者にとって受動的なものであればなおさらである。しかし、どのような場にも人権の課題が生じ得るのが現代社会の現実である。児童生徒が様々な社会問題を通じて視野を拓けながら、自分たちの生活の場としての学校や地域等、身近なところにある人権の課題を引き寄せ、「ワガコト」と感じながら能動的行動を伸ばしていくことのできる取組が必要かつ重要である。

2. 本研究の目的と方法

(1) 本研究における調査の経緯

著者の一人(以下、授業者)は長年にわたり、学習会の設置されている中学校に複数、勤めてきた。とりわけ、板野中学校勤務の12年間のうち同和担当教員(4年間)、同和教育主事(3年間)として、濃密な人権学習の教育実践に取り組んだことにより、今日の人権教育実践の根幹となるものを形作ってきた。板野中学校における「全

*鳴門教育大学教職実践力高度化コース

**徳島市八万中学校

体学習」といわれる授業手法は、授業者が同校に赴任する前年の1990年度から2002年度まで13年間取り組まれてきた。この「全体学習」の概要は以下のとおりである。

総合的な学習の時間やゆとりのカリキュラムを活用し、一時間目、学年の1つの学級が人権学習の研究授業を体育館で行い、学年の他の学級はその研究授業を周りで参観する（この授業を「公開授業」と呼ぶ）。二時間目は引き続き体育館において学年全体で、一時間目の授業内容や資料・主題などについて討議（この授業を「全体授業」と呼ぶ）。この「公開授業」と「全体授業」を合わせた2時間の一連の授業手法を「全体学習」と呼んだ。当時板野中学校は一学年5～6学級で、各学年で年間5～6回の全体学習が行われていた。年によっては、各学年を代表した学級が全校生徒の中で公開授業を行い、全体授業を全校生徒で行っていた「全校全体学習」が行われたこともあった。

次に授業者は2003年度に応神中学校に赴任し、同校でも人権教育主事を務め、学習会活動にも取り組んできた。2004年度から2008年度まで、板野中学校における「全体学習」と同様に学年全体で取り組む、「合同人権学習」の実践に取り組んできた。

「合同人権学習」では、道徳の時間や総合的な学習の時間を活用し、教室やミーティングルーム、体育館で、学年2つの学級が合同で人権学習を行ってきた。学年2学級は小回りがききやすいため、担任の打ち合わせもしやすく、毎週「合同人権学習」が行われることもあった。規模の小さい学校であったため、板野中学校で取り組んだ「公開授業」と「全体授業」の形式にはとらわれず、常に学年全体で人権について学び合うことに焦点をあてて取り組んだ。生徒の主体性をより高めるために、生徒が授業進行をすることもあった。

以上の「全体学習」や「合同人権学習」に取り組むなかで、授業者は本研究の課題である「集団で語り合う人権学習」の良さを感じていたが、他校でも取り組まれていた同様の実践があまり評価されず、継続的に取り組まれないという話を何度も聞いたことがあった。そこには、「あの人だからできる（だから自分にはできない）」とか、「あの学校だからできる（だからうちの学校ではできない）」といった、残念な言葉が聞かれることもあった。どうして続かないのか。継続的に取り組まれるための要素とは何か。どうすればより多くの学校で実践が可能となるのか。そして、良さとは具体的にどういった点なのか。長年これらの疑問や課題について実践を通じて思考を巡らせてきた結果として、その答えを明らかにするための検証を行うこととした。

さらに、上記とは別の「集団で語り合う人権学習」の一形態として、一つの校内での実践ではないが、「人権を語り合う中学生交流集会」（以下、「中学生集会」）も位置づけることができると考えた。「中学生集会」は、1996年に始められた「徳島県学習会中学生集会」をもとに、毎年度徳島県内で開かれている中学生による人権集会である。中学生が学校の枠を超え、人権をテーマとして集い、交流し、学び合うものである。中学生自身が企画・運営を行うなかで、自己表現力やリーダーとしての能力を高め、各校においても人権活動のリーダーとなることを目的として開かれている。この実践については、学校の枠を超え、他校の生徒と交流することで、より広い視野で人権について捉えることができるという付加的な意義がある。また校内では学年によって人権学習の盛りあがりに欠けることがあるが、そこに刺激を加え、人権意識を高めてくれるのが、「中学生集会」である。特に少人数の学校では対人関係上の刺激が日常的に少なく、人権意識の高まりに欠けることがあるが、より広い世界を経験することによって、その部分を補うことができる。また、教員にとっても学校の枠を超えて刺激し合い、人権意識を高め合う機会となっている。校内で人権学習について研修する機会もあるが、「集団で語り合う人権学習」へつながる研修はまず見られない。学校の枠を超えて子どもたちをつなげ高め合うとともに、教員自身の人権意識の高揚や主体的な人権教育研修の場となっている。

(2) 調査の概要

本研究は、授業者がこれまで実践してきた「集団で語り合う人権学習」の意義とその過程で感じられた本学習形態の効果について客観的に検証するため、経験者自身の「声」からそれらを確認することを目的とした。これら「全体学習」「合同人権学習」「人権を語り合う中学生交流集会」を経験してきた元生徒や教員の回答の分析により、実践の経験者が当時どう感じていたか、今どう思っているかを確認し、その意義を整理するためにアンケート調査を実施した。実際に経験した元生徒や教員は多くにのぼるが、今日ではかなりの人たちの連絡先も把握が困難であるため、今回は連絡をとることのできる限られた人たちのみに絞った形での抽出調査とした（表1）。

表1 教育実践経験者調査の概要

	全体学習		合同人権学習		中学生集会	
	生徒	教員	生徒	教員	生徒	教員
対象者数	99	11	42	2	41	9
回答者数	21	8	5	2	13	8

注：人数は2016年4月1日現在の集計（単位：人）

調査方法は、メールによる回答依頼にはメール文書による回答、または郵送による依頼文書に応じていただいた人たちからは聞き取りを行った。調査内容は、実践に「取り組んでいたとき、どう感じていたか」と、「今振り返ってどう思うか」の2点である。調査期間は、2015年11月から2016年3月までとした。

3. 結果の概要

この調査結果から「集団で語り合う人権学習」の実践の意義に関して重要と思われる回答を抽出し、そこに表されたポイントを「大切な意義」として8つに分類・整理した。そのうち、主に「中学生にとっての大切な意義」は①～⑦、主に「教職員にとっての大切な意義」を⑧とした。以下、8つの「大切な意義」の各々に関連する代表的な回答を一部抜粋し、解説と解釈を記す。なお、本論は吉成（2017a, 2017b）において示された類型をもとに、データとされた回答を整理し直し、さらに個別の各回答を再分析することにより、「大切な意義」に関する詳細な検討を付加したものである。

回答からの引用において、回答者の属性は「回答時の年代」「性別」「氏名のイニシャル」「参加した実践（全体学習は「全」、合同人権学習は「合」、中学生集会是「集」、と略記）」「参加時の立場（元中学生／教員）」を記す。また、引用回答別に連番・記号を付す（枝番・記号の「-1」～は元中学生、「-A」～は教員）。なお、引用文中の下線は引用者による。

①「自分、大切」

今日、社会的・経済的そして精神的にも不安定な家庭や地域社会の存在は、子どもの貧困問題と相まって社会問題の一つとなっている。その不安定さの中で自尊感情が高まらず、自分に自信が持てず孤立化を招き、負の連鎖に陥っている状況が見受けられる。そうした子どもたちにとって自己の存在が認められ、友人たちと連帯し、確固とした生き方をつかんでいく機会という意味において本実践は有効であったと考えられる。以下の回答からは、元生徒にとって実践の行われた場は自己認知ができ、あるいはありのままの自分でいられる居場所づくりとなっていたことが読み取れる。

①-1 「勉強ができるできないよりも、ここに自分がいてもいいんやなっていう、それだけで学校に行きたいなって思えるし、しんどいときは、「生きとっていいんじゃ」ぐらいになると思える」
(30代女性 AZ, 全, 元中学生)

他の授業には出なくても、この授業だけは出るという生徒を何人も見てきた。思ったことが言える、言ったことが承認されるといった感覚が、生徒にとっては必要ではなかったかと推察される。小学校時代から視野が広がり、広がった世界の中で位置が定まらず不安定になる年頃においては、自分が存在する位置を確かめる場面が必要である。学校生活を過ごす上で身近で大きな「学年集団」で互いの存在を共有できて初めて、自己の存在を自己確認できる。

①-2 「私に頑張る場所を与えてくれてありがとうございますということです。勉強もなにもかもテキトーだった私がイキイキできる場所でした」(30代女性 MH, 全, 元中学生)

この生徒は貧困を背景とする厳しい家庭環境の現実の中で過ごしてきた。この生徒に必要なものは、精神性に満ちた世界としての「イキイキできる場所」であった。語り合い、友の内面を知ること、満たされない現実世界を語り、自己の内面を満たしていくための手法の一つとして「集団で語り合う人権学習」があった。

①-3 「自分の意見を言うことは恥ずかしくないって思えるようになったし、きれいごとかもしれないけど、きれいごとを考えてるときは少なくともそうなればいいな、それが良いことなんだって思ってるんやからきれいごとの何が悪い？って私は思っていた。きれいごとのひとつも考えられないよりはよっぽどいい。」

いろいろなことを考える時間、いろいろな人の考えを聞ける時間ですごい貴重なことやなって思う。さすがに社会人になって、職場でもめ事がおきたって、全体学習みたいに皆で話し合うことなんてしない。大人にもあんな時間があったらなって思うときがある。あの時間は誰にも遮られることなく自分の考えが述べられる、聞いてもらえる、答えが返ってくる。大人になると、そんなことなくなりました。だから今、思えばあの時間は本当に貴重な時間やったんやなって思う。ほんまに良かったなって思う」(30代女性 UC, 全, 元中学生)

人は他者の意見や考えを聞かない限り、他者のことはわからないということである。しかし人には、他者に恥ずかしくて言えないこと、真っ当で言えないこと、口にしてしまえば逆にターゲットにされはしないかという恐怖に怯え、言いたくても言えない場合がある。まず自分が大切な存在であると思えるためにも、自分の意見や考えを言う、自分の思いを伝えることである。もしそれが言えたなら、そのことによって他者に本当の自分を知ってもらえる。すると、ものの見方がまるっきり変わってしまうこともある。

①-4 「全体学習そのものの存在が私の心の奥底に眠っていた自分を揺り動かしてくれたように思います。小学生の頃の私は、前に出るのが苦手で、失敗を恐れ、消極的な性格でした。しかし、中学生になって全体学習と出逢い、自分と同じ立場のクラスメイトが自分の思いを率直に語る姿を目の当たりにし、次第に自分の中で何かが変わっていきました。初めは、「自分も何か言わなければ」という焦りや義務感のような感情から始まったのかもしれませんが、しかし、発言を終えた後には、不思議と充足感がありました。誰かの発言に自分の思いを返していく。自分の思いに誰かが反応してくれる。そこに、「人とつながっている喜び」を無意識に感じ取っていたように思います」(30代男性 IN, 全, 元中学生)

発言には勇気が必要かもしれない。発言することで達成感や充足感が得られて自尊感情が高まり、また発言を通して友とつながれた感覚は自己有用感も生んでいく。ただ、その過程では発言できなかった長い時間があることにも留意したい。その時間も含めて、自分が大切な存在であるという感覚も重要である。

①-5 「全体学習が私にもたらしてくれたものは、「弱い自分と向き合う」意識です。自分の中の差別意識や卑屈さと向き合い、それをさらけ出す勇気と覚悟は並大抵のものではありませんが、前述のような、人とつながり語り合う活動の中で、それぞれの悩みや思いに互いに共感し、心を開いた付き合いができるようになったように思います。「相手を知るにはまずは自分から」このような意識が私の中に自然と芽生えてきました。そしてそれは、人とかかわる上で今でも心がけている言葉でもあります」

(30代男性 IN, 全, 元中学生)

受け身の人権学習から主体的な人権学習への変革が求められている状況において、それを強要するように発言を迫ってしまうことが教育現場ではよく見受けられる。しかし、進んで発言している友に対して「自分も何か応えねば」「友の思いに自分も何か応えたい」という気持ちが自ずと醸成されていく学習の場が大切である。

①-6 「自分にくれたあたたかい気持ちを返したいって思ったら、どうにかしようとして、自分から発言すると思います。その人が少しでも楽になるように、幸せになって欲しいから、いつもみたいに笑顔でいて欲しいから、何かを伝えたいから、発言すると思います。中学校の時にそんな風に思った気持ちは嘘じゃないし、誰かの為に自分の気持ちを伝えることで、自分自身も救われていたように思います。自分の好きな人が苦しそうなのは私も辛かったので、相手が少しでも楽になれば、私も楽になったような気がします」

(20代女性 MK, 合, 元中学生)

他者のために奮い立ったはずの行為が自身に跳ね返り、結果として自分が救われたような感覚になったという報告は、この実践でよく聞かれる。言い方を変えれば、「自分の言葉で自分が癒やされている」ということであ

る。同時に、他者を大切にすることは、自分を大切にすることとなるのである。

②「あなた、大切」

知っているつもりでも、いざ発言者の声に耳を傾けると、実は知らなかったことに気づく。それは元生徒にとっても、教員にとっても同じであった。知らなかった他者の本当の思いにふれることによって、他者の見方が変わり、そのことがこれから先の長い人生に生きて働く力となっていく。人の思いを知ることが自身の振り返りとなる経験があったからこそ、人の思いを大切にしようとすることができる。本実践ではこのことが実現されているという点で有効と考え、「あなた、大切」とした。以下の回答からは、本当のことを知ったり他者との違いを認めたりすることの大切さの発見が読み取れる。

②-1 「答えはひとつではない。人には色々な思いがあって、人と一緒である必要はないとも、あの頃の学習があったから今思っているのかもしれない。自分と違う意見の人に壁を作るのではなく、そんな考え方もあるんだなって考えられる力をあの時につけてもらえたのかもしれない」

(30代女性 MD, 全, 元中学生)

他者がどんな思いでいるのか、どんな意見をもっているかは直接知る以外にない。語り合いを通して想像をこえた真実を知ったとき、人は自分との違いに気づくとともに、自分が認められるためにも他者を認めようとする。より多くの他者と学び合う本実践は、多くの「あなた」の存在を認知する意味において有効であるといえる。

②-2 「全体学習では人との関わりを学び、人を区別するのではなく、話し合いによってその人のことをより深く知ろうとするようになったといえます。なので、人を偏見で判断することは絶対にしなくなりました。どんな人でも短期間で“こういう人だ”とは決めつけず理解しようと、全体学習により学び、現在の私の考えになったといえます」(30代男性 MS, 全, 元中学生)

「実は知らなかった」ということを知ったとき、話し合いによってそれまで知らなかった友のより深い一面を知ることができたという新鮮な感動は、その後の人生において「偏見で判断することは絶対にしない」等の人を見る見方の土台となっていったことがわかる。

②-3 「一番印象的であったのが、普段の学校生活では語りを聞くことがない仲間の言葉を聞くことができたことです。まじめとはいえない雰囲気と同級生が、実は物事を深く考えていたり、核心をついた事を言ったりする、そのことが私の中で「偏見を持っていたら、本質はわからない」と実感するきっかけとなり、まさしく人権体験学習であったと思います。人が熱くなったり、一生懸命に何かを訴えること、発言することが、恥ずかしいことではないと思えたのも、この学習があったからです」

(30代女性 OC, 全・集, 元中学生)

学校生活においてクラス内外を問わず、人権に関わる友の真剣な思いに触れる機会は限られている。人権作文発表会の取組も格式張った空間で、自由な発言が許容されるような環境づくりは困難である。生徒は同級生のことがよく分からないままに、ほとんど見かけだけで友のことを判断しながら学校生活を送っているのが現状であろう。そのような状況にあって、「普段の学校生活では語りを聞くことがない」遠くの知らない仲間ともわかり合える学校生活を送るための機会として、本実践は有効である。

③「伝える、大切」

日本の学校教育における課題の一つとして、学習者による説明や意見表明等の表現活動の少ないことがよく話題とされる。この点に関して、本実践は正にその点に焦点がおかれており、自分の意見や考えを日常的に表現するといった自己表現力を高めるような授業改革を進めていくうえでも有効と考えられる。以下の回答からは、自

身の思いや考えを伝える手法は多様であるが、いずれにしても、伝えた結果として自身が他者に認められたという感覚があるからこそ、その後もがんばれるのであり、その経験は将来にわたり生きて働くということが読み取れる。

③-1 「私は活発な方ですが、最初の頃は、周りの子たちに発表したり、自分のことを話すことで、どう思われるか不安でしたが、そのうちに、恥ずかしさや不安な気持ちより、「私の気持ちや思いを伝えたい」と思うようになってた」(30代女性 MD, 全, 元中学生)

自分のことを話すことで、それが他者にどう受けとめられるか、の結果には不安というリスクが伴う。それでも伝えようとするのは、伝えることによって自分という人間をより深くわかってもらえる、すなわち伝えることにより大きな意義を見いだしているからと考えられる。

③-2 「はじめは綺麗事しか言えなかった自分も、幾度も話し合いを重ねていくうちに、「そうじゃない、ほんまの自分でぶつからないとみんなと分かり合えるはずがない」と察し、怖さや恥ずかしさを乗り越えて恐る恐る語ったものです。どんな話題にせよ、人それぞれの思いや意見があり、それを賛同したり反論したり、ぶつかり合いながらも理解し合えた時、仲間との絆が強くなっていったようにも思います」
(30代男性 AK, 全・合, 元中学生)

伝える内容に対しては時に反論や異論が出てくることもある。これは、自分の意見を伝えて初めて見えてくることである。しかし、だからといって、集団が分裂したり、收拾のつかない事態に陥ったりしたことはなかった。一時的に緊張感が高まることはあっても、子どもたちがさらに意見交換していく中で集団としてバランスを保ち続けられたのは、自分の意見を伝えながらも他者に敬意を払い、多様性を認め、互いの意見を尊重していたためであり、それによって絆が強くなっていったのである。

③-3 「結論から言うと、あの形態の授業っていうのは、せんといかんことやと思う。あれだけの人数の中で、あれだけの緊張感の中で、発言できる自分の強さを見つけ出す授業じゃないんかって思う。人権問題、道徳で考えたとき、明確な答えがない。差別はダメです、それは当たり前。ただ、どういう過程でダメだと思えるのか、そこのプロセスっていうのは、人それぞれ考え方が違うと思う。辛いレベルも違うだろうし。その中で発言を誰かがしたときに、「いや、それもそうかもしれんけど、自分はこういうこともあって、だからダメだと思うんだ」って、比較的発言しやすい問題だと思う。百何十人の中で、たった一人で発言できるっていう、その経験はデカイと思うし、してる人してない人では全然レベルが変わってくると思う。自分が分かってないと発言できないわけだし、他の人の意見も吸収できる。それで刺激も受けるし、発言も促せられる。卒業して十何年経って、あの場で発言できたことっていうのは、すごいプラスになっている。仕事にしても、プライベートにしても、堂々と発言できる。あの場で発言できてたら、高校受験の面接なんて屁でもない。会社に入ってプレゼンするとかにも役に立つわけだし。今の社会見ても自分の意見言えない子っていうのが多い。自分の意見が言えないから、人に言われたことばかり飲み込んで、それに対して自分の意見が言えないから、誰でもよかったといって人を傷つける。全体学習だけじゃなくて、グループや周りとは語り合うっていうのが本当の意味でできてないから、今そういう社会になってるんじゃないって思う」
(20代男性 KY, 全・集, 元中学生)

わかったようなつもりでも、実は全然わかっていなかったことは往々にしてある。「差別はダメ」という「答え」は「当たり前」としてわかっており、わかっているから、それ以上は議論しない、となってしまうがちである。しかし、現実には、「なぜダメなのか」と議論を重ねていくと、そこに新たな発見がなされることがあり、そこで初めて「わかった」といえるのではないか。わかったつもりになって伝えないのでなく、「わかっていない」という前提に立って発言していくこと、そして新たな発見をしつつ本当の意味でわかり合える経験を積み

重ねていくことが、将来にわたって生きる力となっている。

④「つながる、大切」

昨今、特に子どもや若者に関して、悩みや苦しみを自己一人で抱え込んでしまうことで、社会から孤立してしまいがちな状況が聞かれる。本実践では相互的な自己表現を通して自己の生き方を見つけたり、コミュニケーション力を高めたりできることで対人関係能力を最大限に生かしていくために有効であると考えられる。以下の回答からは、意見の異同がつながりの可能性を左右するのではなく、大切なことはつながろうとした思いが伝わることであり、それが一体感や連帯感を生むということが読み取れる。

④-1 「誰かと誰か、自分が分かり合えた瞬間とかに出会うと、分かり合えるということに感動したり、辛さも分かち合えることがあるんだと思った。自分の経験でも、中学生に関わる中でも、話し合いはやっぱり必要だと思う。みんな人との繋がりを求めているように思う」(20代女性 AY, 合・集, 元中学生)

学校教育活動の中で、人とのつながりをもつことをねらいとする機会は、やはり意図的に具体的に組み込まなければあられない。ただし、現実には、精神的に不安定な中で生活している中学生もおり、この生徒のように安定を求めて他者とのつながりを欲している生徒もいる。むしろ、多様な生徒のいる集団の中でつながりのもてる取組が必要である。

④-2 「クラスや学年を越えて、自分の意見にある時は共感してくれたり、またあるときは反論してくれたりして、一体感のようなものを感じられる場所の一つでした。自分達がどうすべきかとか考えられていて良かったと思いました」(30代女性 MH, 全, 元中学生)

一体感は、共感だけでなく反論をとおしても感じられるという。そこでは、同じテーマについて「自分達がどうすべきか」を共に考え合ったという仲間意識がつながりを感じさせ、そのような感覚を生んでいる。そしてこのつながりが、安心して過ごせる居場所づくりにつながっていると思われる。

④-3 「私にとって全体学習は、時に感情的に発言しあうことで、その子がどんな思いなのかを真剣に考えた場でありました。そこで、人と人の繋がりであったり、接し方など、コミュニケーションの基盤を学習できた場所であり、それが人権を侵害しないことに繋がっていると思います」(30代男性 MS, 全, 元中学生)

中学校生活において同級生の真剣な思いを受けとめる機会はあまりないかもしれないが、社会に出れば当たり前のようにある。社会ではいい加減な対応は許されず、その場で相手との良い関係を築きつつ対応をしなければならぬ。その関係性の築き方を、本実践では「コミュニケーションの基盤」として学習したことが読み取れる。

④-4 「この授業があって初めて M の心のうちを知りました。初めての感覚でした。自分は何も知らなくて、どうしていいか分かりませんでした。でも、そのときは M の側に居たい、M とずっと笑いながら話したい、と思いました。だから、頑張って M と同じような立場になりたくて発言してたのを覚えています。私にできることは何一つもなかったように思うし、力不足なんですけど、M が一人で発言しているのを私も隣で対等に発言して、M を一人にはしないようにしようって思ったたのかもしれませんが。私にとって、自分の気持ちを伝えるって行為を一番後押ししてくれるのは、自分が信頼している人をどうにかしたいって思いなのかなって思いました」(20代女性 MK, 合, 元中学生)

大切な誰かとつながっていたいと思えば、その誰かの「心のうち」の思いに応えたいと思い、頑張って行動する。それを示す場面は人それぞれであり多様であるが、本実践においてはその根底にあるのは「信頼」であるこ

とが確認できる。

⑤「学び合う、大切」

学習者の受け身による学びではなく、主体的な自学自習につながる学習意欲を喚起するには、そのきっかけの一つとなる学び合いが重要であり、他者との学び合いの経験が学習意欲の面から各自の能力の向上に寄与すると考えられる。この経験が将来にわたる学びやキャリアアップの意欲を高めるためにも有効と考えられる。以下の回答からは、学び合いにおいて教え合い相談し合える信頼関係ができれば共に伸びることができるのであり、そうした凝集的な集団（「チーム」）の存在は、学びにとっても大きな助けになることが読み取れる。

⑤-1 「同僚や職員だけでなく、患者さんとのコミュニケーションをとる時も聴くこともそうですが、自分のことを話すということに躊躇しないのも、あの時に慣れていたからだなど感じます」

(30代女性 MD, 全, 元中学生)

人と関わらない仕事はないといってもよい。なかには人とのかかわりが重要であり、そのあり方がより問われる仕事もある。この回答のように「患者とのコミュニケーション」、その対話の中で互いの信頼関係を築くことが仕事の根幹となっている場合もある。本実践に取り組んだ者には人とつながり合う喜びを感じたことで、人と関わることの多い仕事に就く者もあり、この回答者のように本実践で学んだことを仕事に生かし、さらに意欲的に取り組んでいく例も認められる。

⑤-2 「社会に出てからもその時の活動は活かされているように思います。人との繋がりややり取り、なかなか上手くいかないことの方が多いですが、同和問題学習に取り組んでいたお陰で、自分を素直に出せて分かり合おうと努力出来てるように思います。中学生の頃に真剣に同和問題に取り組んでなければ、自分に自信が持てず、綺麗事しか言えない大人になっていたかもしれません」(30代男性 AK, 全・合, 元中学生)

本実践の「同和問題学習」では、建て前や他人事をいくら語り合っても差別解消には結びついていかないことから、自分の気持ちを互いに素直に出し合うことを求める場面があった。自分の心の奥底にある本当の思いを出し合って初めて差別解消への実践はスタートしていくといえよう。これは、人を相手に仕事をする場合についても同様である。偽りあるいは上辺だけの言葉や心では、人間関係は築けない。中学校時代に体験した本実践が社会に出てからも活かされ、仕事上もさらなる向上に結びついていることが示されている。

⑤-3 「私は今は看護師を目指して勉強しています。2年の実習は、1年の時の実習を反省して積極的に患者さんに話しかけにいきました。だんだん話すうちに患者さんの、病気になってやるせない気持ちや、毎日の治療の時間の長さのしんどさ等を話してくれるようになりました。私はこの人の為になんかしたいって思いました。それからは、1年の時じゃ考えられないくらい担当看護師さんに患者さんの変化や気にしていることを積極的に伝え、自分がしたいことを伝えました」(20代女性 MK, 合, 元中学生)

中学校時代には信頼できる友のためにはと思い、取り組んだ本実践での姿勢が学び合いとしての行動となり、今は看護師となる過程の患者対応の中で、「患者さんの気持ちやしんどさ」の理解から患者さんへの思いや行動に変わり、看護師となるための意欲向上に結びついているといえる。

⑤-A 「そこ（授業）で考えたり、休み時間や別の場面で話をするという場面も何度もあった。人権学習からもっと発展して、別の話題のときにもそんなつながりは出てきていた。アクティブ・ラーニングになってた。卒業したあとの人間関係の中でしんどいことがあったら話をするとか、そういうときのための訓練を体験させてた。今求められている教え合いにつながる場面があった」(50代男性 SH, 全・集, 教員)

本実践は、一つのテーマについて学年集団として語り合い、討議し、議論を深めていくが、ときにはその時間で決着することなく、授業後に個別で語り合い、議論することもあったことが、当時の教員から報告されている。このような場面は人権学習にとどまらず、「別の話題」や他教科の学習においても同様に見られることもあった。本実践がみんなで取り組む学習へと、生徒の意識の変容をもたらす契機となった可能性を示唆している。

⑥「人権、大切」

人権教育をめぐる受け止め方として、子どもたちにも「差別は自分にとって関係ない」「人権は特別な人へのみ関わる問題」等と人権問題との関わりを切り捨てあるいは無関心を装うような空気があるように思われる。人権問題とは、たとえ今の限られた場面ではそうかもしれないが、生涯において当事者にならない保証はどこにもない主題である。将来、差別をする側にもされる側にもならないために、さらに人権問題の解決にとって必要なこと・正しいとされていることを考え・知ったうえで、真に人権が尊重される社会づくりの一員となっていくために、人権を主題とした本実践は有効かつ重要であると考えられる。以下の回答からは、中学時代には人権学習の本当の意義や大切さは理解できないかもしれないとしても、自分の内にある本当の思いを出し合うような人権学習を経験しておくことにより、その後の人生観が大きく変わり得るということが読み取れる。

⑥-1 「今、社会人になって、ようやく、討論する理由・重要性が分かりました。先生方の熱さは何故？ っていうのが分かるのは、社会に出てからです。幼稚で、その瞬間を生きてた中学生には、後々からじゃないと理解できません」(30代男性 OH, 全, 元中学生)

今日、長い人生において差別や人権と関わる可能性は大きい。中学校時代に何が正しくて何が間違っているのかを判断する基準を学んでおかなければ、その後も判断を誤る恐れがある。中学校時代に大きな効果は見られなくとも、差別をなくすための具体的な行動ができなくても、いつか必ず役に立つと信じ、差別や人権と出遭ったときのために人権学習を積みあげておくこと、そのなかで、学年全体で「討論する」ことによる人権意識の向上の必要性は大きい。

⑥-2 「ずっと仲良くいたかったから、自分もそうだと打ち明けました。ビックリした様子でしたが、『アッチの人』ってひとくくりみたいにしてごめん。ちゃんと一人の人として付き合うわ」って分かってくれたようでした。中学の時、全体学習等を通して学んでいなかったら、一人で我慢して隠していたんだと思います」(30代女性 MH, 全・集, 元中学生)

誰もがどのような人権課題でいつ被差別当事者となるかわからない。ところがその立場になったとき、何をどう考えて行動すればよいかわからないことがあり得る。しかし本実践により中学校時代に議論し合った経験があれば、本実践で得られるであろう意義による学びが総合的に効力を発揮し、差別に立ち向かうエネルギーや手段となり得る。

⑥-3 「全体学習のきっかけというものは、同和問題についての理解を深め、差別解消に向けて取り組んでいくというのが主な出発点だったと記憶していますが、話し合いはそれにとどまらず、クラスメイトの個別の問題や、進路の問題など具体的なところまで及び、時には自分も熱く思いを語っていたなあと感じます。同和問題自体が、中学生にとっては分かりにくいものであったし、子供ながらになんとか口に出しにくいという雰囲気があり、全体学習の時間がいやだなあと思ったことも多分あったと思います。しかし、今思い返せば、そういう時間があってよかったなあと感じています。なぜならば、全体学習の場では、自分のことをオープンに話せて、それをみんなが受け入れられるという体制が整っていたからです。そういう場所がなければ、私はいまだに、同和地区の人に対して「触れてはいけない」気持ちを持っていたかもしれないし、その人がもつ心の悩みに対して全く理解できなかったかもしれないからです。同和問題は目に見えないからこそ、その人の内に持っている問題が分かりにくく、解決も難しいのだと思います。現在私は関西

に住んでいますが、同和地区に対する偏見をたまに耳にして、複雑な思いになることがあります。もっとそのような問題をオープンにして、みんなが自分の問題として考えることができたなら、差別や偏見はもっと早くなくなっていくのではないかと思います。全体学習のような取り組みが様々な所で広がり、みんなが自分のことをオープンにできる場所が少しでも増えればと思っています」(30代女性 NN, 全, 元中学生)

現実として、今日の社会の、差別問題を忌避し、タブー視する傾向がある状況において、差別問題は敬遠されがちであるが、本実践を通して中学校時代から差別問題に限らず身近な問題や社会問題をオープンに議論する経験があれば、差別問題を受けとめる姿勢が違ってくる可能性が示されている。大きな社会変革には直結しないかもしれないが、その土壌を育てていく取組としての可能性から地道に人権文化を築いていくことにつながると考えられる。

⑥-4 「私の発言で友達を傷つけてしまって、今でもその時のことは思い出すとしんどくなるけど、でも事実を話して、その事実はすごく残酷で、こんなに全体学習してきても厳しい現実があるってことを思い知らされた。でも、こういう全体学習をしてきたからこそ、その残酷な事実をおかしいことやと思えたのかな。全体学習がなかったら、おかしいことにも気づけずに、自分も偏見というか間違った考えを持った人の考えに流されていたと思う」(30代女性 UC, 全, 元中学生)

知識としての「正しさ」について、その確証が得られるには様々な意見や考えが交わされる必要はないか。知識としてだけでなく感性として心に響き、仲間の思いにふれて、本当の意味で「残酷な事実をおかしいこと」とする確証が得られたと示されている。この点でも、本実践を通じてより多くの仲間と人権問題について議論することは有用であろう。

⑥-5 「思いを語り合うことについて、周りは「発言を強制されているのではないか」「パフォーマンスではないか」というような、どちらかといえば否定的な意見があることを感じてはいました。それは、当時の先生方の間でも、中学生であった同級生の間でも、保護者の間でも、肯定・否定の意見が分かれていたように感じていました。ただ、立場を超えて意見が分かれていたことが、私にとってはまさに「人権学習」であったように思います。大人にも、子どもにも、それぞれいろいろな意見を持った人がいて、答えのない問いのようなものに、みんなが向き合っているような感覚でした」(30代女性 OC, 全・集, 元中学生)

「答えのない問いのようなものに、みんなが向き合っているような感覚」という記述は、本実践における人権学習を的確に表現していると思われる。「差別はいけない」ということは人権学習の前提としてあるものの、そこに至るまでの過程には多様な考えや意見があり、決して一律ではない。それらを聞くことによって気持ちが揺らぐこともあるが、揺らぐからこそ、自分の立ち位置が確認でき、幅広く他者の考えや意見を受け入れることができるのである。

⑦「人と人として、大切」

学校教育においては人権教育の「差別を認めない・許さない指導」を含め、「規律の確立」を指導する文化として、「上からの生徒指導」的な圧力の必要性や学校生活に馴染めない生徒に対する排除の意識が、教職員においてあるいは子どもたちの上下関係においても日常的に存在しているように思える。「正常な」学校運営や真面目に学校生活を送っている生徒の学習権を保障するためといった理由がその必要性等の根拠とされるが、それ以前の問題として教師と生徒の信頼関係を築いていくことが前提であることが問われねばならない。そうした教師の営為が、子どもを取り巻く大人たちである保護者や地域住民を巻き込み、子どもたちの生活の様々な場面において好ましい影響を及ぼすと考えられる。以下の回答からは、知識を媒介とした教え、教えられる関係はあっても、人権学習においては教師も含めた誰もが学習者としてみんな同じ立場であり、同じ目線で悩み考えることが互いの信頼関係を築いていくということが読み取れる。

⑦-1 「先生が対等に降りてきてくれたことが大きかった。他のこと（生徒指導や部活動）は上からの指導みたいな感じだから、一緒に並べられたら何ともイメージが分かりにくいかもしれないけど、人間対人間のつき合いとして向き合おうとしてくれた」（30代女性 AZ, 全・集, 元中学生）

人権について考えるとき、主題に関する知識の多少によって教え教えられる関係はあっても、人の内面について深く考えるとき、教師と生徒の立場は関係がなくなる。むしろ「上から教えられる」感覚では、生徒の心には響かない。互いの「内面」を尊重して、そのことばに耳を傾けることで、同じ「人間対人間のつき合い」として対等な関係で共に「向き合おうとして」いるという思いが伝わり、そこに信頼関係が生まれていくのではないだろうか。

⑦-2 「自分の思いの丈を友達や大人（特に先生）にぶつけられたことは、本当に大きな財産だと思います。中学生だった自分は、大人から関心や愛情を受けることは当たり前だと思っていました。しかし自分が大人になって、さらに親になって、どれだけ恵まれていたのか実感します」（30代女性 IY, 全, 元中学生）

この回答のように、子どもの時に信頼を抱ければ、大人や親になったとき、学校や教師への信頼のまなざしとしてよみがえってくる。しかし、学校や教師に不信感や悪感情を抱いたままとなれば、それは大人や親になったときによみがえり、悪循環となってしまうことが危惧される。長い目で見たとき、学校教育という文化的営為が信頼の好循環の役割を果たすためにも、まずは生徒と教師が共に歩む仲間として、信頼し合える関係をめざすことである。

⑦-3 「「教師対生徒」「大人対子ども」というような構造で意見が分かれているのではないと実感できたことも、コミュニケーションの在り方についての視野が広がったような気がしたこともあります。ひとりの意見の重みが教師であっても、生徒であっても親であっても、みんな同じであると感じられたことが、全体学習の時間だけではなく、他の生活にもいい影響があったように思います」

（30代女性 OC, 全・集, 元中学生）

本実践による人権学習への取組は、教師と生徒という立場や教師集団内の関係性を超えて、共に悩み、考え、人間としてあるべき姿を模索する営みをめざしていた。この営みは、互いの関係性を対等な立場にするというより、互いの存在を人間として尊敬する意識に変容していったことが示されている。人間として本当に尊敬し合えたとき、互いの頑張りを心の底から応援でき、互いの存在をかけがえのないものと感じることができたのである。

⑦-4 「今になって、当時を振り返り、先生方がいかに子どもや親、地域と向き合って、時間も労力も費やして「本音を語る場」をつくってくれたのかに思いをめぐらせ、深く感謝の気持ちでいっぱいです。まさしく地域の学校にしかできない、学校の先生にしかできない、子どもや親、地域への「贈り物」と感じています。今の時代、コミュニケーションをとることが複雑化している中（ネット社会、本音が見えにくい、世代間交流の機会が少なくなっている）、同じような場を作り出すことは本当に難しいと思いますが、だからこそ、人権教育・啓発が大切で、みんなで将来のために続けていくべきことだと考えています。効果を感じるのに長い月日が必要なものであるので、今、人権教育や全体学習について語れ、少なくとも私自身には大きな財産となっていることを伝えられたらという想いで、ここに綴ります」

（30代女性 OC, 全・集, 元中学生）

学年全体を巻き込んでいく人権学習として本実践に取り組んでいく中では、保護者や地域の人々と対話を重ねることがあった。その時々で明確な答えが出せたわけではないが、対話を通して、学校と保護者や地域の人々と

の距離が縮まり、確かな絆が育まれていったように思われる。考えや意見は違っても、やはりみんなで同じ方向に向き合っていたという意識こそが、生徒にとって目に見えない「大きな財産」となっていたことが認められる。

⑧「共に、大切」

これは、これまでとは異なり、主要には「集団で語り合う人権学習」に取り組む教員にとって大切なポイントである。教員には、教科指導や学級経営には個人で対応するものと考え「個性性」の意識がみられる。日々の実践においては個で対応できる・すべきとされる課題もあるかもしれないが、今日では個で対応することの困難な課題も生じてきている。人権学習についても、主題の複雑性や方法の多様性がこれまで課題とされてきた経緯からも、個人に任せておくことで、各自の意識や力量による差異が大きく、教員側の指導体制の問題を不問に付すというわけにはいかない。だからこそ、個々の違いをこえて協働的に取り組むことによって、これまでに培った互いの知識や技能を他の教職員に継承していく必要性が問われている。教職員や生徒という枠を超えて、人権学習への取り組み方に自覚的になることで共に取り組んで良かったと思える「感動」をみんなで味わえるのであり、本実践においてこの「協働性」の視点をもつことが有効と考えられる。以下の回答からは、人権学習における「専門性」の問題とも関連して、経験の有無や当事者性の違いが認められたとしても、学校をあげて教員が「集団で語り合う人権学習」に取り組むには、教職員集団が助け合い協力し合って一つとならなければならないという認識が読み取れる。

⑧-A 「当時の教員のつながりって、今こうやってバラバラになってもあのととき一緒に務めたっていう絆はごっつい固いと思う。それは、考え方も感じ方もやり方もまったく違うけれども、でもあのととき務めた絆っていうのは、私にとつての財産。あの時できた絆っていうのは、教員自体の絆も違うと思う。それは今までいろいろ務めたけど、やっぱりどこの絆が一番強かったかっていったら間違いなくそれは板野中学校の絆だったと私は思う」(50代女性FC, 全, 教員)

本実践は中学生を中心に据えた取組ではあるものの、教師としても単に仕事としての仲間関係であるだけでなく、人権学習を通じて互いの思いや考え、意見、ときには自分の生い立ちや家族の生き様をさらけ出し合うことによって、仕事仲間以上の関係性を築いていった。つまり、子どもに問うてきた本当の意味での仲間づくりの思いを、教師自身の仲間づくりにも向けていたといえる。それが、本実践に取り組む際の大きな強みとなっていたと考えられる。

⑧-B 「子どもたちだけでなく大人であっても誰かに承認してもらいたい。人の弱み、痛みに静かに耳を傾けてくれる、そんな語り合いの場がいくつになっても必要なのではないか」(50代女性YC, 全・集, 教員)

大人であっても、そして教師であったとしても、大なり小なり「弱み、痛み」を感じながら生きている。そんな思いを日常的に素直に出せるような仲間関係が身近に感じられたら、どれほど救われる思いになるだろうか。しかし、なかなかそうはならない学校現場の実態もある。本実践による生徒たちの人権学習を通して、教師自身が語り合うことにより、互いの存在を認め合うことができれば、その関係性は他の仕事や生活にも好循環として波及してくるといえる。その必要性の認識が重要である。

⑧-1 「その学年が卒業したり、先生が他校に移っても、新入生が入り、新しい先生が入って全体学習が続いていけば、それは、その学校の年輪となって輪が続いていくような気がします」
(30代男性IH, 全, 元中学生)

本実践に取り組むことによって、少なくとも教職員集団や教師と生徒の関係性が変わっていく可能性がある。本実践に取り組んでいくために、その意義を最大限に実現していくために必要なノウハウは存在すると考えられるが、継続して取り組むことによってそのノウハウは精査され、より質の高い取組となっていくことが期待でき

る。あとは、やるかやらないかを決断するだけである。

4. まとめ— 意義と課題 —

(1) 「集団で語り合う人権学習」の意義に関する整理

本研究が徳島県における人権教育実践の事例として「集団で語り合う人権学習」に注目したのは、これまでの人権教育の取組を検証することで、それらがもつ意義を現時点で確認しておく必要性からである。そこにはこれまで長年にわたって本実践に取り組んできた著者の一人（授業者）の自己省察の意味もあることははじめに記したとおりである。一方、著者の他の一人はかつて「教育における自己表現」に関して、人権教育の課題と展望を中心に検討した際に、自己表現もまた保障されるべき人権であり、学校教育においては他者との相互作用の過程で自己の「個性」を認めていけるような自己表現の場の創出が課題であることを論じたことがある（芝山 1997）。これらの問題意識のもとに回答を分析した結果として、「集団で語り合う人権学習」の意義には「学校教育の場においてもつ意義」とともに、これまでの人権教育が常にその限界（であると同時に展望）として問われてきた、学習の成果がその後の学習者の生活や生き方にどのようにつながりあるいは活かされているのかという「卒業後の人生においてもつ意義」があることが明らかになった。

「学校教育の場においてもつ意義」については、今回実施した調査の回答において、当時の教師による本実践の状況や中学生たちの見取りの記述が端的に示していると思われるので、以下に紹介してまとめとする（丸数字は上記の8つの「大切な意義」と対応）。

②-A 「全体学習という場で、一人の子の意見にじっと耳を傾け思いを巡らすという経験を積んだ子たちはきっと人の痛みを優しさで温かく包む心を育てていったのではないかと思う。いろいろな人がいろいろな思いがあって、それが当たり前なんだ。みんな発展途上にもがいているんだということを知っているから優しくなれる」(50代女性 YC, 全・集, 教員)

②-B 「同じ目線の友達の言葉、生活を共にしている子からの語りには比較的、心を開いて考える。発表はしなくても考えを巡らしていたことは確かである。黙っていて発言はしなくても、クラスの他の子たち同士のやりとりに、かなり心を動かされていた」(50代女性 YC, 全・集, 教員)

③-A 「他の授業も自然と発表が多くなる。今推し進められている言語活動が当時にもう可能になっていた」(50代女性 YC, 全・集, 教員)

④-A 「思いを出すことで周りを信頼している証になる。その信頼に応えようと周りも発言を重ねつながっていく」(50代女性 YC, 全・集, 教員)

また、「卒業後の人生においてもつ意義」については、すでに上記の①～⑦で検討した回答のうち、②-1, ②-2, ③-3, ④-3, ⑤-1～3, ⑥-1～3において、当時の中学生たちによって直接に言及されているとおりである。

(2) 今後の検討課題

1) 研究上の課題

今回の調査は計画当初より、本研究が検討の対象とした実践が行われて以降、授業者とのつながりが何らかの形で継続されていたという点で、調査対象として協力依頼をした人たちには大きな偏りがあるという限定をもつ。それでも本調査に意味があると思うのは、本研究がかつての「集団で語り合う人権学習」の実践のもつ、人権教育とりわけ「同和問題」をめぐる人権学習にとっての意義をまず捉えておくことを目的としているからで

ある。本実践への批判的な見解、取組への消極的な関わりやマイナスの感情等、語られない極めて多くの元中学生たちの思いや考えは、本研究では今回、敢えて検討の対象としていない。当然のことながら、それらの否定的側面や問題点も合わせた課題とともに、本実践の意義は「評価」されなければならない。ただし、そのためにもまずは本実践が幾多の取組を経て到達した成果が何であったのかを明確にし、その上でその成果について、改めて吟味することが必要なのである。端的に記せば、教育実践に関しては、時として、良いと信じて取り組まれてきたことの成果や効果、その手続の妥当性等についての検証がなされないままであるものがあり、人権教育の特色ある取組についても同様の課題を指摘し得るのではないか、という問題を提起したかったのである。ただし、一方で人権教育の課題に関する検討には困難がつきまとう点も考慮しなければならない。人権教育に対する疑問や批判がざっくばらんに表現されるためには、そのような「場」を成立させること自体が大きな課題なのである。

2) 実践上の課題

本研究で検討してきた「集団で語り合う人権学習」の意義がその結果の面から確認できたとしても、本実践に実際に取り組む上での課題も多いと思われる。まず、人権教育・学習そのものの位置づけに関して、余計なものであるという意識の存在、実践を提起する教師の不在、年間計画等への位置づけに関わる困難性等がある。また、実践への非建設的な批判的視点の存在も問題である。さらに、実践に取り組む際にも、集団活動に伴う生徒指導上の不安、実践における不確定要素（生徒の発言が出ない、どんな発言が出てくるかわからない、発言する生徒に限られる等）からの躊躇、各学級の日常的な学習指導や生活指導との連携等が挙げられる。

実践に取り組む際のこれらの諸課題に関しては、今回の実践に関する調査結果を分析する過程で「集団で語り合う人権学習」が継続的に取り組まれ、より確かな効果をもたらすための要因として、①「集団で語り合う人権学習」授業実施時に教職員がもつべき留意点、②「集団で語り合う人権学習」の間をつなぐ日常的な取組、の2つを析出しているので、今後、稿を改めて検討したい。

謝辞

本研究に係る調査にご協力いただいた皆様に感謝いたします。

なお、本研究は JSPS 科研費 JP15K04365 の助成を受けたもので、本論はその研究成果の一部です。

参考文献（資料を含む）

- 阿波の歴史を小説にする会『未来への伝唱 阿波の歴史小説《36》』2016年
 江口いと「人の値うち」『人の値うち 江口いと人権の詩』1998年、51頁
 栗原美和子『太郎が恋をする頃までには…』幻冬舎、2008年
 金泰九『在日朝鮮人ハンセン病回復者として生きたわが八十歳に乾杯』牧歌舎、2007年
 芝山明義「教育における自己表現－人権教育の課題と展望を中心に－」『鳴門教育大学研究紀要（教育科学編）第12巻』、1997年、93－103頁
 東條康江『恵みに生きて』2007年
 徳島県板野郡藍住町立藍住中学校第2学年『藍中の絆』2016年
 徳島県中学校人権教育研究会「日本の人権獲得の歴史中世・近世」『わたしの願い』2016年、6－22頁
 徳島県中学校人権教育研究会「自分以下を求める心」『わたしの願い』2016年、54－55頁
 徳島県中学校人権教育研究会「人の値うち」『わたしの願い』2016年、56－57頁
 日本教職員組合07人権教育指針ブックレット編集委員会『一人ひとりを大切に作る教育を』2008年、アドバンテージサーバー
 原田彰『差別・被差別を超える人権教育 同和教育の授業実践記録を読み解く』明石書店、2015年
 原田隆之『入門 犯罪心理学』筑摩書房、2016年
 真原牧・丸岡忠雄『詩集「部落」－五本目の指を－』駱駝詩社、1969年
 八ツ塚実「自分以下を求める心」『復刻 学級記録第3集』1986年、94－95頁
 吉成正士『「集団で語り合う人権学習」を核とした学年集団の仲間づくり－教師力向上に向けた協働的な取組を通して－』（鳴門教育大学大学院高度学校教育実践専攻 2016年度最終成果報告書）2017年 a（未刊行）
 吉成正士『「集団で語り合う人権学習」その意義と実践および検証』2017年 b

【板野中学校関係】

- 徳島県板野郡板野中学校 2年部会『峠を越えて－2年生この1年間のあゆみ－』1991年
徳島県板野郡板野中学校 3年部会『峠を越えて PART II－板野中学校3年 この1年の歩み－』1992年
徳島県板野郡板野中学校 3年部会『峠を越えて PART III 1992年度全体学習、輝ける日々』1993年
徳島県板野郡板野中学校『峠を越えて1993年度全体学習～輝ける日々～』1994年
徳島県板野郡板野中学校『ふるさと第46回全国同和教育研究大会徳島大会のまとめ』1995年 a
徳島県板野郡板野中学校『1994年度峠を越えて－全体学習・輝ける日々－第1部』1995年 b
徳島県板野郡板野中学校『1994年度峠を越えて－全体学習・輝ける日々－第2部』1995年 c
徳島県板野郡板野中学校『1995年度峠を越えて－全体学習・輝ける日々－』1996年
徳島県板野郡板野中学校『全体学習・輝ける日々峠を越えて 1996年度板野中学校卒業生3年間のあゆみ－』
1997年
徳島県板野郡板野町立板野中学校『峠を越えて～自らを語り、キラキラと輝き合って～』1998年
徳島県板野郡板野町立板野中学校『峠を越えて－総合的学習を拓く全体学習に－』1999年
徳島県板野郡板野町立板野中学校『峠を越えて－板野中学校・全体学習10年間の奇跡－』2000年

【応神中学校関係】

- 徳島市応神中学校 3年生『My Sky (マイ・スカイ) 2005年度実践記録集』2006年
徳島市応神中学校 3年生『My Sky (マイ・スカイ) 2007年度実践記録集』2008年

【人権を語り合う中学生交流集会関係】

- 人権を語り合う中学生交流集会運営委員会『人権を語り合う中学生交流集会'14報告書』2014年
人権を語り合う中学生交流集会運営委員会『人権を語り合う中学生交流集会'15報告書』2015年
人権を語り合う中学生交流集会運営委員会『人権を語り合う中学生交流集会'16報告書』2016年

The Prospects and Problems of the Practice of Human Rights Education : Consideration about the Significance of “the Human Rights Learning to Talk together in a Group” in Tokushima Prefecture

SHIBAYAMA Akiyoshi* and YOSHINARI Tadashi**

(Keywords : Human Rights Education, Tokushima Prefecture, Talking together in a Group)

In this study, we examined the significance of “the human rights learning to talk together in a group” that had been practiced at junior high schools of Tokushima prefecture.

One of the authors worked on three types of “the human rights learning to talk together in a group” for approximately 20 years and felt that students of junior high schools raised anti-sense of discrimination through talking about human rights actively. Then, this study was intended to confirm significance of these practice from the survey that how students and teachers of junior high schools in those days felt it and now how they think about it looking back on those days.

From the result of the survey, we classified effects of these practices of human rights learning in the points of “eight important significance”. These points were 1) “oneself”, 2) “you”, 3) “to tell”, 4) “to connect”, 5) “learning each other”, 6) “human rights”, 7) “as a person and a person” and 8) “acting together”. Then, it was confirmed that these practices were effective to feel the importance of these eight points, and there were various education effects. Also, it was understood that eight points were indexes to push forward human rights education effectively. We were able to extract check points to work on this practice from this result. The findings of this study contributes to practice of the future human rights education.

*Advanced Educational Practitioner, Naruto University of Education

**Hachiman Junior High School, Tokushima City