

人権教育実践の展望と課題(2)

—— 徳島県における「集団で語り合う人権学習」の実践上の課題に関する考察 ——

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 — 本研究の目的 —

本研究に先立ち、徳島県における「集団で語り合う人権学習」の意義を検討した芝山・吉成(2018)(以下、第1論文)では、「集団で語り合う人権学習」の実践に取り組む上での諸課題について次のように指摘した。

「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などがある。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。今後、稿を改めて検討したい。」(212頁)

本研究は、上の指摘を受けて、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点について検討することを目的とする。なお、本研究の課題の背景、「集団で語り合う人権学習」に関わる実践の概要については、第1論文を参照されたい。

2. 本研究の方法

本研究においては、第1論文において検討した調査資料を検討の対象としている。したがって、この調査の概要については、第1論文より再録する。

「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

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)

*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

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)。

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。(200-201頁)

3. 結果の概要

本研究では、この調査結果から「集団で語り合う人権学習」の実践上の課題に関して重要と思われる回答を抽出し、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を12(以下、「実践上の12の留意点」)、②「集団で語り合う人権学習」の間をつなぐ日常的な取組を5(以下、「間をつなげる5つの取組」)、に各々を分類・整理した。以下、「実践上の12の課題」と「間をつなげる5つの取組」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、データとされた個別の各回答を再分析し、共著者間で検討した結果を再構成したものである。

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、引用した回答冒頭の記号について、■は教員、◆は元中学生である。なお、引用文中の下線とそこに付した記号と連番は引用者による。

1) 「実践上の12の留意点」に関する考察と対応

「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として、以下の12の課題が抽出された。

①共通したサインづくりを(教職員集団における「聞かせ方」の共有)

授業に臨むとき、子どもたちの注目を集める必要がある。話を聞かせずに授業や「集団で語り合う人権学習」が成立することはない。そこには日ごろの授業のありのままの姿が現れる。それが常に、どの教員も同じようにできる状況があれば問題はない。しかし、現実には聞かせ方を会得できている教員と、そうでない教員とがいる。子どもたちの注目を集められないときによく見られるのは、ネガティブフォーカスの言動である。これを使ってしまうことで、場の雰囲気が悪くなり、それ以降の学習が取り組みづらくなる。ネガティブフォーカスの言動を使わずとも授業が始められ、注目を集められるようにしておくためにも、学年で共通したサインを持つておくことは必要であり有効である。

以上より、「実践上の12の留意点」のうち、第1の課題を「教職員集団における聞かせ方の共有」とした。

②まなざしは生徒に(教職員集団のTTとしての参画)

◆「先生は周りで、A-①遊んびよるやつがおらんかとか、寝よるやつがおらんかとか、そういうのも含めたくえで周りにいっぱいおったんかもしれんけど、生徒の立場からしたら、なんでこんな重たい空気の中、こんなしんどいものをせなあかんのんなっていう、そこにしか意識はいつてなかった。その当時は。」(20代男性KY, 全10~12日目・集, 元中学生)

「集団で語り合う人権学習」の授業を行うとき、授業者以外の教職員が、生徒と同じように授業者や発言する生徒に注目する場面が見られる。ときとして授業者や生徒の発言に引き寄せられ、ついつい注目してしまうこともあるが、基本的に視線は、TTとして生徒に向けられるべきである。そしてそれは、監視的にならないことにも留意しなければならない(A-①)。私語や居眠り、注意散漫に対して意識づけを促す声かけをすることはあっても、厳しい監視であってはならない。そうすることで、生徒は萎縮し、より一層発言や授業、人権学習に対してマイナスイメージを刷り込んでいくことになる。あくまでも授業に参加している生徒がプラスイメージがもてるようにアプローチすることである。まなざしを向ける生徒のなかには、教師のアドバイスやサポートを欲しているケースもある。そのときには要望に応じた対応を行うとともに、より授業に積極的に参加できるような励ましや勇気づけを行う。

また、TTである以上、その場に参加している教職員すべてが授業者であることから、積極的に挙手し、授業者のサポートを行うことである。生徒は、教職員が思う以上に、教師の発言に注目している。それが、教職員同士のやりとりとなればなおさらである。あたたかい見守りのまなざしを生徒に向けるとともに、共に学んでいる学習者としての意識と姿勢をもつことである。

以上より、第2の課題を「教職員集団のTTとしての参画」とした。

③振り返りと本時の流れを共通理解（授業の円滑な導入のためのルーティーン）

■「語り合いは、とにかく発言から始まることであるので、黙ったままの重い空気を破って始めてくれる子の存在がないと前に進まない。B-①最初の揺さぶり、投げかけに苦労した。(60代女性Y, 全・集, 教員)

授業をいかに始めるかは厄介な問題であり、その導入に苦慮する授業者を多く見かけた。結果として、授業者が一方向的にひたすらしゃべることによって生徒の緊張感が逆に高まり、何を発言すればいいのかわからなくなり、授業冒頭から膠着状態になることもあった(B-①)。むしろ簡略に、いつの授業でも同じルーティーンとして、授業のはじめにはこれまでの学びの振り返りをし、それをウォーミングアップとして生徒から発言してもらう。その内容を材料として授業をスタートさせていく、という流れを、毎時間の人権学習や「集団で語り合う人権学習」で行うことである。その際、円滑に授業に入っていけるような自分なりの雰囲気づくりの手法をもつことである。

以上より、第3の課題を「授業の円滑な導入のためのルーティーン」とした。

④発言は自由意志で（生徒の実態把握と無理のない自主性の涵養）

- ◆「当時は思わなかったが、C-①意見を言いたくない子も周りに合わせて言っている節があった。(全員が発言をしなければならない空気の時は特に)(20代女性AY, 合3～4年目・集, 元中学生)
- 「C-②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、かなり心を動かされていた。」「気をつけていたこと、それは周りがどンドン発言する中で、C-③追い込まれて無理矢理発言するようなことはさせない。私がそうされて発言するのが嫌いだからである。C-④自らのわき上がる思いでの発言でなければ、まわりにも響かない。」(60代女性Y, 全・集, 教員)
- 「あの時している者として、ひっかかるところが2つあった。それは何かというと、1つは、C-⑤しんどいことをしゃべるといっては、ものすごくエネルギーがいるのに、教師としてそれを皆の前でやっぱり話さそうとしてしまうのね。話したいという気持ちが高まって話すのじゃなくて、話さそうとする自分があるわけね、授業を成立させるために。しかもそれが体育館、全体学習だったときが体育館だったからなんやけど、ホンマにしんどいことって、ホンマの親友にもなかなか言えない、最後の一線が許されたときの人にしか言えないことを、あの当時生徒に求めてたことのせこぎがあったので、それを求めさせることのしんどさって、ずっとずっと感じとったのは事実。」「やっぱり本音で言うってことには時間がかかる。一個ポロッとと言えるかどうか。その一個ポロッと言えたときには、絆がグッと深まるんやけど、その一個のポロまでは、C-⑥こちらからも強制もしないし求めないので、すごく時間がかかる。先生の言った、きれいな事ではダメだって、そのことはすごくクラスの中でも分かるんやけども、でもそうならないきれいな事にならない集団づくりのためには、ほとんどの教員は、〇〇先生や吉成先生じゃないよ、C-⑦ほとんどの教員は、きつと時間と段階がかかるんだらうなって。」(50代女性F, 全・集, 教員)
- 「全体学習で発表するのはなく、C-⑧クラスの中で発表したいという生徒も大勢いた。クラスでは言えるけど、全体学習では言いたくないと言って、表面的な発言はしたが、自分の心の中を話すことはなかった。みんなの前で言うことで、何かが変わるのだから、受け止めてくれる雰囲気があれば言えるのではないだろうか。」(40代女性I, 全・集, 教員)
- ◆「自分はC-⑨発表をしなくても、発表した仲間と同じ思いであれば安心できホッとします。私は決して多く発表した生徒ではありませんでした。C-⑩発表を沢山している仲間は大体にして同じ仲間だったように思います。勇気を振り絞り初めて発表する仲間がいると教室の全員が聞き入った。涙を流しながら心の中を語った仲間は発表後には穏やかな表情をしていたことを覚えています。」(30代男性TM, 全1～2年目, 元中学生)
- ◆「前段の「授業」の部分で導入のようなもので、それが後段の「全体で想いを語り合う」部分のためのものであるような、そういう感じを受けていました。なので、初めの頃は形式に沿って「見せる授業」をしている感覚でしたが、次第にC-⑪「語り合いが、語り合いを語る場」として、生徒自身が主体となってすすめる時間になっていったと思います。」「C-⑫教師から生徒へ発言して欲しいというような雰囲気を感じなかったわけではありませんが、当時の私は、発言したくない人はしなくてもいい時間、無理に語らなくてもいい時間だとも感じていました。それはこの学習が、他の教科学習とは違う、自分たちでどう進めるか決めていい時間だと感じていたからかもしれません。ただ、他の生徒がどういう風を感じていたのか、発言をプレッシャーに感じていた生徒や、同級生の意見に興味がなく、無駄な時間だと思っていた人もいたかもしれません。」(30代女性OC, 全2～3年目, 元中学生)
- ◆「C-⑬クラスづくりの中で、多数決とかでなくて、一人一人の意見を最後まで聴くとか、席とかも変なグループでやって、みんなが話ができるようになってた。男子と女子で分かれるわけでもなく、女子の中でも活発な子とあまり話せない子でグループが分かれるわけでもなく、うまく大きいクラス集団としての輪ができてくるからこそ、自分の気持ちと言えたと思う。全体の中で話ができなくてもグループで話し合ったときに話ができるのも、この子だったら分かってもらえるんだらうなって、うまく自分の気持ちを言葉にしにくい子でも自分がホンマに言いたいことをこの子だったら分かってもらえるっていうのがあるから言えたと思うから、そういうのがなくていきなりというか、形だけみんなの前で自分の気持ちを言おうみたいなになると、かなりのリスクがあるから怖い。」「あのときは、自分は言える方だったから、「なんで言えんのだらう」「自分の思っていることをただ言ったらいいだけ」「誰が何思ってもいい」みたいな感じで思ってたけど、それが言えない子がいて、C-⑭けど言えないからって何も考えてないわけでもないっていうのも、全体学習の中で、クラスの中で、学活とかしたりとかいろいろある中で、そういうのが分かってきた。「なんでいつもあの子道徳のとき寝てるんだらう」とか、「なんで言わないんだらう」みたいな、「なんでほとんどの子がいいって言うてるのにあの子だけ反対してるんだらう」とか。それを、学校生活の中で気づいていく。「そうなんじゃよ」って大人が言うんでなくて。」(30代女性AZ, 全4～6年目, 元中学生)
- ◆「クラスでの話し合いや全体学習を通していくなかで、徐々にその中身と言うか実状を理解していき、C-⑮自分には何ができるのか、どうあればいいのかを考えると、あつたかな。」「全体学習を通して、C-⑯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、きれいなことかもしれないけど、きれいなことを考えてるときは少なくともそうなればいけない、それが良いことなんだって思ってるんやからきれいなことの何が悪い？って私は思う。きれいなことのひとつも考えられないよりはよほどいい。いろんなことを考える時間、いろんな人の考えを聞ける時間ですごい貴重なことなって思う。」(30代女性UC, 全8～10年目, 元中学生)
- ◆「同級生が涙しながら話している姿にC-⑰応えようとしていた。しかし、皆が本音を語っていたかはわからない。」「思春期に友達の考えを聞くことができ

たのは貴重だった。」(30代女性 SY, 全8～10年目, 元中学生)

- ◆「あの場所でみんなで色んなことを考え、意見を言い合ってたことが、C-⑩今の私の基礎を作っていると思います。13歳から15歳の多感な時期に、自分の意見を人の前、しかも大勢の前で話したことでC-⑩根性が出来たと思うし、自己主張の力もついたと思います。私は活発な方ですが、C-⑩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気がします。」(30代女性 MD, 全8～10年目, 元中学生)
- ◆「あの場の雰囲気で、「何か言わなくては」という思いもあり、誰かの発言に共感や反感を持ち、それを自分を認めてくれている友達以外の大勢場で発言するのはC-⑩とても勇気がいったが、何か言えば先生なり友達なり誰かが返してくれるのが嬉しかった。発表に慣れてくると、誰か共感者がいる思い、心強く大勢場で話すのが心地よく思う時もあった。先生の目がこちらに向き再び期待に応えようと、何か喋ろうと考えたりする事もあったが、それがC-⑩苦痛な時もあった。また、消極的な子は全体学習や授業がとても苦痛で、休み時間に嫌だと言う声もあった。少人数(友達内)でなら意見も出せるが、クラス内でも発言するのが苦手な子はいた。」(30代女性 NE, 全8～10年目, 元中学生)
- ◆「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、C-⑩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。この喜びを味わった私は、水を得た魚のようにC-⑩積極的に発言するようになりました。むしろ発言したいという思いを抱くようになってきている自分がいました。」(30代男性 IN, 全9～11年目, 元中学生)
- ◆「何て言ったらいいのかなとか、自分の意見言っていないかなあ、合っとなかなあとか、そう面も含めて、いろいろそれ以外のことを考えよる子っていうのは、絶対あの場では発言できんだろうし、それがC-⑩2年経って中学3年生になって、場慣れた部分もあれば、周りの環境が変わったのもあって、ちょっと発言してみようかとか、自分と向き合って、いや自分はこう思うんやけどっていうことを言えるようになったっていうのはあるから、3年間通して意識が一緒かって言われたら、一緒ではない。」(20代男性 KY, 全10～12年目・集, 元中学生)

生徒の実態は実に様々であり、一概には言えない。あまりためらいなく発言できる子(C-⑩)もいれば、発言できるまでに時間がかかる子(C-⑥)もいる。同様に、教室で発言でき(C-⑧)ても学年全体になれば発言できない(C-⑫)子もいれば、教室で発言できなくても学年全体になれば雰囲気で発言できてしまえる子もいる。日替わりヒーローやヒロインが出てきてよいのである。

あるいは、授業を成立させようと思うあまり、教師は必要以上に発言することを求めてしまいがち(C-⑤)になることがある。授業では、結果として生徒がどう変わったかということが大切なのであって、きっかけはさて問題ではないが、クラスや生徒の実態を十分に把握したうえで、自然に学習に参加できる仕掛けを教師が創意工夫(C-⑬⑭)することが必要である。グループ学習やペア学習、ホワイトボードミーティングやKJ法、グループ発表やプレゼンテーション、様々な授業手法を活用することで、発言をしなくても、親しい友達が自分の思いを代弁してくれることがあるし、授業に参加したという実感は得られる。この授業参加したという事実や、そのなかで気持ちが揺さぶられたという実感(C-②)、同じ思いをもった友達が他にもいると感じられる安心感(C-⑨⑫)を得ることが大切といえる。発言が義務(C-①)になれば形となり、熱は失われ、人にも自分にも響くことはない(C-④)。教師が焦って生徒を追い込み、強要や強制を迫る(C-③)のではなく、生徒たちが対話的(C-⑳)なやりとりを主体的に繰り返し(C-⑮⑯⑰⑱)ていくなかで、互いの具体的な違いを知り合い、認め合っているという実感を得るとともに、自分の意見や考え、主張や理想を自ら練りあげ(C-⑲⑳㉑㉒)、自然に成長(C-㉓㉔㉕)できていけるような手立てと評価を、教職員が協働的に創意工夫(C-⑦)し実践することである。

また、学年の発達段階を十分に考慮に入れられず、それまでの経験値で、「これくらいはできる」と思い込み、生徒に発言を迫ってしまうこともある。これらの傾向を無視して生徒に無理な要求をすると、生徒間や教師と生徒間にひずみが生まれてしまう。焦らずに見守る姿勢を大切にしたい。しかしこれらも常にすべての学年に必ず当てはまるとはいえず、繰り返し実践を重ねていくことが必要である。人がいつ開花するかは誰にも分からない。あくまでも、その学年や生徒の実態を十分に把握(C-㉖)し、無理を課さないことである。

ただ、「言うつもりで来た」「言いたいことがある」という強い意志を把握しつつも手が挙げられず、生徒から縋るようなまなざしを向けられることもある。そのようなときは、背中を押す意味はある。それは強制や強要とはいわない。それでもし言えなくても、「次また頑張ろう」とポジティブフォーカスで勇気づけをしていくことである。いついかなるときも、誰に対しても、その姿勢は大切にしたい。

以上より、第4の課題を「生徒の実態把握と無理のない自主性の涵養」とした。

⑤発言が発言を生んでいくような言葉がけを(生徒同士の発言につながる授業展開)

- ◆「人の話を聞く楽しさは、道徳のおかげだと思います。D-①人の話を聞く、色んな意見を聞く楽しさを知った事は、今の自分にとっても生きてる事だと思えます。(20代男性 FT, 合5年目・集, 元中学生)
- 「D-②発表を引っ張ってくれる子があって、そこに乗って話ができちゃうとか、乗って話ができちゃうと、自信がついて、ほなもう一回発表しようとか、もうあと時間がないよなっていうときにみんながバーって手を挙げるっていうのは、すごく自分に自信を持ってそうな空気がある。それから受け入れてくれるっていう、共感してくれるっていう雰囲気がある、それがいい方に動いたときには、そういう雰囲気が醸し出されて後半になると発言が出てきた

り。誰かの発言につなげていこうとする、それから自分が言うたことに対して誰かが言うてくれるとかいうことで、共感してくれたなとか、自分の話がこの場で生かされたなとかいうようなことにつながって、思いきって発表できるとか。誰かの、さっきのつながりのある子に対してなんかしたいとか、でもそれはなかなか言葉にはならんやけども気持ちで発表できるとかいうようなことで、その後また他の先生方も、あの発言すごい良かったなとかいうので、自尊感情高めるじゃないけど、いいように言うと、そんな場面もあったな。」(50代男性S, 全・集, 教員, 40代男性H, 集, 教員)

つなげたいのは、生徒同士である(D-①②)。教師と生徒ではない。思いを言葉にのせて、ダイレクトに生徒同士をつなぐには、発言の合間に授業者が不要な言葉を挟まないことである。授業者が生徒の発言の度に言葉を返し、結果として授業者と発言者の一対一対応になり、それがかえって逆効果となってしまうことがある。生徒のなかの、発言した友達が孤立しないように、「言葉を返そう、つながろう」と手を挙げるタイミングを図っている者の思いをくじいてしまうのである。生徒の発言が発表形式でなく、つながりが期待できるように、「今の発言についてどう思いますか」に類する発言を繰り返すよう留意することである。ただし、授業者も発言者の一人として思いを語る場面はあってよい。

以上より、第5の課題を「生徒同士の発言がつながる授業展開」とした。

⑥発言は「良き評価」と「具体」で「ワガコト」に近づくための身近で具体的な内容の話し合い

- 「例えば自分と部落差別との関わりに気がつかんかったけど、もしかしたら自分の中にある不安感とか、人を見る目とかがそこにつながるとかなと思ったりしゃべれる。それ聞いて自分もそうやと思うところからしゃべりはじめれると思うんよね。最初からポンとしんどいところしゃべっていうのはしんどいと思う。だからそれを先生が、E-①段階を追って、例えばこの教材では歴史の中で歴史を学ぶことによって、自分の中にも不安感からくる人への偏見みたいなあったわとか、人から無意識に聞いて、こんなふうにしてしまったことあったわって言えるような教材ですね。このことをしゃべらせられたらいいなって先生が教えてあげられる。みんな求めてると思うの、人権問題学習で、どの教材でどういうことを子どもたちがしゃべればいいのかってのは、教員特に若い先生分からんと思うのよね。私たちの年齢ができることって、そんなことかなって思うのね。」(50代女性F, 全・集, 教員)
- ◆「あの時は、何も考えず、感じたことをそのまま発言したり、その言葉を聞いて、賛同したり、なんていうか、E-②私は、こんな体験をしたというのを教員や生徒の関係を越えて、感じた矛盾や悲しみや怒り、いろんなものをぶつけ合っただけなんです。身近な家族から差別的な発言をきいた、兄弟姉妹が結婚するときに周囲からの反対があった、自分の家族が差別にあっている、等々。自分だけ悩んでいるのかと思うとそうではなく、同じようなことで悩んでいた、全体学習をとおして、実はそれが相手を傷つけたり、差別をすることであることに気付いた。気付いて、同学年の意見を聞いて、自分で考えて発表することで、自分のこととしてどうしたらよいかということをおつけることのできる場所だったように思います。」(30代男性IH, 全1～2年目, 元中学生)
- ◆「私は京都に〇〇先生に連れていってもらって皆で話してきたけど、そのなかでのE-③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かな。E-④全体学習がなかったら、おかしいことにも気づけずに、自分も偏見とか何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なってあの時は思っていた。」「あの時京都で語り合った友達とは、E-⑤傷つけてしまった友達も含め、今でもたまに会っています。私達の関係は何も変わりませんでした。」(30代女性UC, 全8～10年目, 元中学生)

発言の中身は生徒一人ひとり様々である。ポイントになるような発言はあるにせよ、どの発言もその生徒にとっては重く貴重なものである。授業者は発言者に対してもっている感情は差し引いたうえで、絶対的に発言者を評価しなければならない。いかなる状況においても、ポジティブフォーカスで評価することである。

教材や資料から抜け出せずに、その中で授業が進められることがある。しかし本当に学ばせたいのは、教材や資料を通して、今の自分はどうかということである。そのためには、教材や資料に関連して、「今・ここ」の具体的な課題(E-①②③)について語り合うことが必要となる。具体の見えない、抽象的・観念的なところで討議をしても、それは人には響かないし、「ヒトゴト」の域から脱することはできない。人権学習は、「ワガコト」に近づいてはじめて響いてくるし、本当の意味で理解が深まる(E-④)といえる。

以上より、第6の課題を「ワガコト」に近づくための身近で具体的な内容の話し合い」とした。

⑦生徒に託し委ねる(生徒への信頼による教職員と生徒の協働)

- 「F-①子どもが子どもを責めたり、子どもが大人を責めたりっていう場面がたくさん見られた。それは自分が学校現場で、それはもちろん例えば運動の一つと捉えれば間違いないけど、差別解消に向けての運動というか、大きな流れとしては間違っていないやけども、学校という場が心がじわじわ育っていったらいいぐらいの中学校という成長過程の中で、それが大学生になると違うと思うんやけど、中学生という多感な時期に自分の思いをぶつけることは悪くないと思うんやけど、それでF-②人を責める人が出てきたっていうところに、どこかで違うぞって思うところがあった。」「F-③頑張れない人にとって居づらい場所? になっていくせこはあったと思う。二分化とまではいかんやけど、何となく言えた人、言えなかった人みたいな、きっちり二分されとるわけじゃないんやけど、なんとなく。」(50代女性F, 全・集, 教員)
- 「さっきSG先生が言ったことにつながりますけど、F-④「おい、何寝よん」というんを言うのは、横の立場としたら、ものすごい言いにくいじゃないですか。特に力関係を考えると、「コイツに言うか」という場面もある。けどそれを越えて、いやお前これはアカンやろと言ってくれる人間が一人でも増えるって幸せなことかな。膝を叩いてくれる、お前行き過ぎやぞって。そういうつながりっていうのは大事なかな。自分にストップかけてくれる人間がおるっていうのは、自分が行き過ぎたときに、お前これは行き過ぎやぞって。逆にコイツが困ってたら、防がな、助けようという手が出たりとか。それは誰かが発言したらそれに続けて発言するっていうのも、そうかな。」「孤立させないようにしようぜ」みたいな。そういうことにつながっていくん違うかな。仲間づくりのなかで。」「F-⑤切り込むことが、全体学習の意義やと思うんです。これ、クラスの数では受け止められないけど、もしかしたら学校全体だったら受け止められるかもしれないって思うんです。自分はさばけないけど、さばける生徒はいるかもしれない。(教師は拾えんよ)拾える可能性のあるやつがおるんですよ。スーパーエースが。(中略)子どもら同士で解決せなあかん問題やと思うんですよ。ホンマはね。つきあってる集団

に、我々が参加させてもらってるだけで。いろんな圧力は感じますけどね。ネガティブな部分だけ取りあげられると、腰は引けますけどね。」(50代男性S, 全・集, 教員, 40代男性H, 集, 教員)

- 「②教師と信頼関係ができていない生徒 全体学習の発表の中で、教師に対して反発的な発言や行動をとり、場の雰囲気壊す。「教師をやめる」という発言を受けた。学校生活でも反発が強く、いすを投げられたことがあった。また、ほとんど教室に入らない生徒は、全体学習に参加しても、聞いてはいるが寝ていたり、きれいな事を言っていると感じたりしている。ただ、F-⑥身近な友達の発言に対しては、真剣に聞いている場面もあった。」「①生徒に対して生徒数が200人の中で、一人の生徒が自分の苦しい立場（親の離婚やDVのことなど）を発言したときに、一人一人の生徒がどのように受け止め、どのようにその一人に接していくのか、フォローしていくのが教師にとって難しい。クラスの中でも、F-⑦担任としての発言のみで終わり、個人的にフォローできなかった。友達同士では、いろいろなことが話せているようだったが、全体学習のあとの感情が見えにくい。」(40代女性I, 全・集, 教員)
- ◆「「差別をしてはいけない」「人権侵害をしてはいけない」というのは大前提としてありますが、F-⑧してはいけないことを探して指摘しあうのではなく、現実に日常生活に差別や人権侵害が生じることがある意味前提で、誰しもが「差別する側」「差別される側」になり得る。それをどのように共有して、解消して、よりよい方向に進めていくかの積み重ねであると考えています。そのことがまさしく「全体学習」に込められていると感じているからこそ、「全体学習」を体験したことが根幹にあると感じている」と言えるのです。」(30代女性OC, 全2～3年目, 元中学生)

これまで「集団で語り合う人権学習」に取り組んできた際に、厳しい場面に直面したことも事実である。「ワガコト」として懸命に発言を繰り返す生徒が、真剣さの感じられない同級生に対して詰問する場面があった。人権学習に対して逃げ腰な姿勢を教師に感じ、批判的に問い質す場面（F-①）もあった。それまでの学級での取組がどうであったのかを検証した上で、学年団として共有し、協働性を生かした対応が課題（F-②）であるが、そこまで至らず、一部の生徒や教職員がづらい思いをしてきたこともあった。そうならないためにも、「集団で語り合う人権学習」の実践では、教職員のみならず生徒（F-④⑤⑥）も協働力を発揮することが不可欠である。日ごろの学級経営や授業実践がどうであるのか、生徒の状況把握を常に全体で共有（F-⑦）しつつ、「みんなで取り組んでいる」という安心感（F-③）が感じられるからこそ、「集団で語り合う人権学習」の実践は可能となる。

厳しい生徒の実態に対して教職員の力量が弱いと、生徒と教職員のバランス関係は崩れ、学年経営は難しくなる。教職員の力量が高ければ、生徒実態が厳しくても成果はあがる。つまり、生徒実態と教職員の力量のバランスを図ったうえで、リーダーシップを発揮できる教職員がいて協働力を発揮できる状況があれば、生徒実態に関係なく、「集団で語り合う人権学習」は可能といえる。

また、「集団で語り合う人権学習」の実践が可能な状況があったとしても、教職員に授業者になることを無理強いしないことである。仮に授業者になったとしても、うまく授業が進められないこともある。そのときは、自分で背負い込まないことである。その場にいる生徒や他の教職員に託し、委ねるくらいの気持ちで臨むことである。「集団で語り合う人権学習」が行われているということは、実施できると学年団全体が判断したわけであるから、学年教職員みんなで背負う（F-⑧）ことである。もし場の雰囲気が悪くなるようであれば、信じてあらためて全体に問うことである。生徒や他の教職員からの斬新な視点からの思いがけない発言が、授業者のみならず、授業全体を窮地から救った場面も数多く見てきた。

以上より、第7の課題を「生徒への信頼による教職員と生徒の協働」とした。

⑧つながりを見つけ出しつなげる（授業の流れのメタ認知）

授業計画は立てているものの、授業を進めていくなかで生徒発言の影響を受け、その流れが変わってしまうことがある。計画通りに流れを強引に引き戻そうとすることで、授業の流れが不自然となってしまうこともある。たとえ授業の流れが逸れてしまったとしても、目標や資料、主題やこれまでの学習、取組、学年目標とつながっている部分はどこかにはあるはずである。それらとのつながりを見つけ出し、授業展開を進め直していけば良い。授業計画に縛られすぎのではなく、そのときに出てきた生徒の声を大切に生かし授業を進めていくことである。

以上より、第8の課題を「授業の流れのメタ認知」とした。

⑨好循環の拍手を（拍手や「笑い」への理解と対応）

「集団で語り合う人権学習」や人権学習をしていると、発言に応じて自然と拍手が湧き起こることがある。それ自体は喜ばしいことであるが、拍手することが惰性となり、どんな発言にも拍手をするようになってしまうことがある。また、ふざけて拍手し、目立とうとする生徒もいる。本来拍手は、賞賛や感謝、励ましや賛同の意味で行われる行為である。それが惰性やふざけになってしまうと耳障りになり、何とも居心地の悪い空間となってしまう。本来の拍手の意味を捉えさせて授業に臨ませたい。

また、授業の流れによっては、「笑い」が起こることもある。それが耳障りの悪いものでなければよいが、なかにはあざけるような「笑い」がこぼれることがある。差別することの愚かさを笑うことは認められても、人を

見下す意味における「笑い」は放置できない。「笑い」についても、その意味を捉えさせて授業に臨ませたい。
以上より、第9の課題を「拍手や「笑い」への理解と対応」とした。

⑩省察とこれからへのつながりを共通認識（授業後のふり返りによる人権学習の深化と汎化）

- ◆「G-④高校卒業してから尼崎に住んでるんですけど、もっと同和差別にギスギスしててね。在日や在韓多くて、『今（社会人なって）』『ようやく』討論する理由・重要性が分かりました。K先生や吉成先生の熱さは何故？っていうのは、社会に出てからです。これが同和問題を知らず、当事者被害を受けてなく、親友にカミングアウトされた他人事のような立場で全体学習に参加していたバターの一人の感想です！」「懐かしい歌聞けば当時が走馬灯のように思い出されます。でも三日前の出来事覚えてません。コレ、G-②記憶じゃなくて『感動』で心に響いてるからなんですよ〜？」「偉そうに答えた分、G-③僕も頑張りますわ！」(30代男性 OH, 全2〜4年目, 元中学生)
- ◆「同和問題だけではなく、普段の生活でもそれは同じで、G-④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が多いですが、同和問題学習を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。現在は同和問題に関することは無くなってしまいましたが、いつまでも差別と言うものは無くならないのでしょうか？人が生きてるかぎり、人と差をつけなければならないのでしょうか？その問題はいまだ自分のなかでは解決できずにいます。G-⑤永遠の課題として抱えて生きていくことになるだろうけど、重くは考えず、あのときの活動で培った経験を活かし、自分らしくをモットーにのびのびと生活していこうと思います！」(30代男性 AK, 全5〜7年目・集, 元中学生)
- ◆「しあわせの定義って、人それぞれですが、私の場合は、お金持ちになる事、お腹いっぱい食べたり贅沢する事、いろいろありますが、やはり自分も含めて、G-⑥大切な人や自分にかかわる周りの人、あわよくばかかわってない全然知らない人までも、みんなが心底笑顔でいられる事が、私の場合の一番のしあわせである気がします。いろんな価値観や考え方が入り交じる人間社会だからこそ楽しい。G-⑦イヤなことあるけど、イヤなことさえイイことに見えるラッキーをねらって、イイことにひっくり返そうとする感覚。人生を楽しもうとする感覚。故郷、板野町のたまたま行った学校教育で、土台を作っていただきました。板野でしてくれた教育が全部正しかったとは思いません。いろんな場所や地域で本気にさえなればいろんなジャブが打てると思っています。部落差別にとらわれず、部落差別について考えられる感覚のような、G-⑧人間関係、コミュニケーションの楽しさ。誰一人排除しようとせず、スクラム組んでいける感覚や空間を広げられたらと思います。そして、もっとG-⑨お互いを尊重しあう風潮が広がれば、少なくとも今よりはいいじや差別、ネットでの中傷、犯罪は減ると思います。道徳心を広げて、もっといい社会や地域・学校にせなかんと思いました。34歳の農業しよるおっちゃんですが、教育の大切さ、すばらしさを実感しています。G-⑩先生や保護者、生徒みんなで学ぼうとする空間、今の社会の中でやっぱりもっと広がってほしいかなと思いました。」(30代男性 KT, 全5〜7年目・集, 元中学生)
- ◆「先生たちが作ってくれたあの時間はG-⑪今もあるんかなって時々皆で話すこともあるんです。自分の子どもが中学生になったときも、あの授業をしてほしいなって思います。意味はすぐあったなって、今となって思います。」(30代女性 UC, 全8〜10年目, 元中学生)
- ◆「差別を許さないということが徹底的に教え込まれてよかった面もあるが、一方でG-⑫家族関係が悪化して、精神的にきつかった。」(30代女性 SY, 全8〜10年目, 元中学生)
- ◆「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なく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感じたことも多分あったと思います。G-⑬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、G-⑭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、私は未だに、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ませんし、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。
G-⑮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はたまに耳にして、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がオープンで、みんなが自分の問題として考えることができたなら、そのような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。また、私は仕事で心や身体に障害を持つ人と日常的に関わっていますが、関わる前と後では、その人たちに対する思いが全然変わってきたと感じています。その人たちがもつ悩みに気づくと、その人を差別しようという気持ちなどいつの間にかなくなっているのです。最近では、G-⑯障害を持つ人や同性愛の人など、様々な人が自分のことをオープンにして積極的に社会に出ていくと感じます。そのようなことは、社会にとってはとても大切なことだと思いますし、同和問題も同じような形でオープンに語られるべきだと考えています。中学生の頃は、色々と思うことも多く、たくさん理想も語っていましたが、なかなか思うように具体的な行動を起こせずに、ただお茶を濁してしまうような一面があるなあと思いますが、G-⑰それでも、当時の仲間と語り合ったことは、今でも大切に覚えていますし、そのような熱い気持ちを忘れずに、日々頑張っていかなければとも思っています。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8〜10年目, 元中学生)
- ◆「G-⑱今職場で、人を惹きつけて話るのが上手と言われるのも、きっとあの時、全体学習で身につけたものが、大いにあると思います。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、G-⑲自分のことを話すと言うことに躊躇しないのも、あの時に慣れていたらだなと感じます。」(30代女性 MD, 全8〜10年目, 元中学生)
- ◆「G-⑲大きくなるにつれ、世界、知識が広がっていくと、さまざまな差別を実感させられるようになりました。大学で知り合った子や社会人になり知り合った人がG-⑳平然と差別用語を口にしたりして、なぜそのようなことを口にしなければならぬのかと悲しい気持ちになることがあります。私は、他人と差別することの理由が理解出来ません。差別をする人は他人より優位になりたい為にするのかもしれませんが、それにどれ程の得があるのかと思腹立たしくもあり切ない気持ちになります。それと、私が誹謗中傷をされてもなんとも思いません。G-㉑人にはどう思われようが、自分は自分であり、人には友達、家族（仲間）という味方がいます。私の性格の問題かもしれませんが、それも全体学習で教室や体育館、京都など、たくさんの仲間と討論しあったことで、形成された事だと思います。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8〜10年目, 元中学生)
- ◆「全体学習が私にもたらしてくれたものは、G-㉒“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や向き合い、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、G-㉓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。G-㉔“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9〜11年目, 元中学生)

授業の終わりには、その時間に学んだことについてのまとめをしておき、そして是非とも、その後の生活や行動、学習や活動とのつながりを明示しておきたい。たとえば、放課後や家庭での過ごし方、テスト前ならばテスト勉強と向き合う意識とその時間の学びとの関連性について。その時々で、そのあとの学習や活動とつながる部分も多くある。そうすることで生徒は、人権学習が他の様々な生活や行動とつながりのあること（G-③）だと捉えることができ、人権学習が特別な学習でないという意識につながっていく。このつながりを得るかどうかは、

人権学習が汎化（G-④⑬）できるかどうかという点において大きい意味がある。

また、生徒が学びとったことをその日のうちに生活記録や生活ノートに記録することが、自分の思いを活字に表すこと、表現力を高めること、文章力を高めること、学力を高めることにつながっていくことも示しておきたい。教師へは、記録や授業内容を活用した学級通信や学年通信、人権通信の作成を勧めたい。生徒のなかには、学習したことが音声で入ってくる者もいれば、活字として入ってくる者もいる。通信という形で生徒にフィードバックし、評価し、生徒の人権学習へのやる気やプラスイメージにつなげ、次時の人権学習への意欲につなげた。この循環が、人権学習の文化が学級や学年に定着することにつながる。

授業の終わりに行う共通認識は、前述したような短いスパンとしての内容と、次に述べる長いスパンとしての内容、の両面のアプローチが必要である。

「集団で語り合う人権学習」に取り組んでいけば、年を重ねるごとに生徒の実態に合わせて微調整し、その取組を進化させていくことの必要性に気づく。長年在籍して取り組んだ教員には年々新たな知見が生まれ、改良と更新が繰り返されてきた。初期の頃は、「熱」はあれども、どんよりと重苦しい授業であった。それだけ厳しい差別があったからであるが、それがいきいきと笑顔で語り合う授業へと変わっていったのは、「差別は重く厳しい現実ではあるが、差別をなくそうとする取組は重く厳しいものではなく、明るく楽しく、人を惹きつけるもの（G-⑦）でなければならないし、そうありたい」という方向性へと変わっていったからである。もちろんそこには、単に明るく楽しいだけではなく、人権という芯が通っていることが前提となる。教師としては当初、毎時の授業計画で手一杯になりがちであり、それはどの時期にも同じではあったが、授業が成立することがすべてではなく、長く生徒の中に息づいていく学び（G-①②⑪⑰⑲⑳㉑）とは何かを意図に入れて生徒に臨むことも多くなっていったように思える。それは差別の実態や人権の歴史についての学び（G-⑮）だけではなく、学習によって自分が大切な存在である（G-⑳）ということ、自分とともに同級生の仲間も同じように大切な存在である（G-⑥）ということ、発言などの表現すること（G-⑱）やコミュニケーション力を高める（G-⑱⑳㉑）ことの大切さ、それによって人と人がつながることの大切さ（G-⑧⑭）、学び合い共に成長することの大切さ（G-⑩⑬）を学ぶことであった。今している学習が、生徒にとって将来どんな力につながっていくのか（G-㉒㉓）を、教師自身ははっきりと認識しておく必要があるし、そういう視点で好評価して知らせることも重要な要素であるといえる。

また、差別を今すぐになくしたいという強い思いのなかで、「差別はいつなくなるのか」という議題がのぼることが度々あった。それは、人権学習が早くなくなることを期待しているようにも聞こえがちであった。しかし、差別を早くなくすことと、人権について学習することとは分けて考えなければならない。つまり、人権については一生懸命考えていくものであるという視点に立てば、人権学習はなくすものではない（G-⑨）。となれば、人権について考え、取り組むことが「楽しい」と感じられるような学習（G-⑤）になっていかなければならない。差別的な発言を繰り返す家族に対するアプローチ（G-⑫）についても同じである。それが過度の負担にならないような方向性がもてるようになるまでに多くの時間を要した。そういう学習になっているのか、しようとしているのかを考えながら実践を積み重ねることも必要な要素といえる。

以上より、第10の課題を「授業後のふり返りによる人権学習の深化と汎化」とした。

⑪「熱」を！（「熱」としての熱い思いの存在とその相互の尊重）

- 「H-①熱い思いは伝染する。ただその速度には人によって違いがある。胸に悩みを秘めている子ほど炎はつきやすく、燃え続ける。」「当然のこととして、こちらに熱い思いがないと生徒たちは心を開かない。」(60代女性Y, 全・集, 教員)
- ◆「何を求めて全体学習をしたのかはこっちが訊きたい。H-②必死だったんだろうなということは伝わってた。だから必死になれた。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（生徒指導や部活動や進路指導）は上からで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ってくれるから、向き合おうとしたと思うから、それが人権教育だから分かりやすかったと思う。教員側の姿勢というか。でも、「お前や何も分からんから教えてやるぞ」みたいな感じだったら、人権教育でも。正解があるようでないし。」(30代女性AZ, 全4～6年目, 元中学生)
- ◆「先生が目はこちらに向き再び期待に応えようと、何か喋ろうと考えたりする事もあったが、それが苦痛な時もあった。また、消極的な子は全体学習や授業がとても苦痛で、休み時間に嫌だと言う声もあった。少人数（友達内）でなら意見も出せるが、クラス内でも発言するのが苦手な子はいた。そういう時に先生のようにH-③熱く語りかけるのは引かれてしまうし、うまく言えないけど気まずい時もあった。」(30代女性NE, 全8～10年目, 元中学生)
- ◆「中学生という何かと多感で不安定な時期に全体学習に出会い、私自身救われたというのが率直な思いです。当時のH-④先生方の熱のこもったご指導はもちろんです、何より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。」(30代男性IN, 全9～11年目, 元中学生)
- ◆「そこまでせんといかんものなの？それは、人権問題云々の話ではなくて、全体学習というものをそこまでせんといかんのか、わざわざ時間を割いて、机やイスを運んで、そこまで手間暇をかけてせんいかんもんなんか、だったらもっと違うことをしたらいいんじゃないの、効率的じゃないんじゃないのって、その当時は思ってたし、たぶんそれが自分だけじゃなくて、他の生徒もそうだったから、ものすごい空気が重かったよね。」「ただ、一緒の部分で言え

ば、真ん中にだけは行きたくないなど。そこは3年間持ち続けたいけど、でもそれは正直、今思えば、担任にもあったんじゃないかって思う。ぶっちゃけて言うと。その当時は思わなかった。自分のことしか考えてなかったから。けど今その情景を思い浮かべたときに、H-⑤「少なからず、先生やって人間なんやから、そんなんしたくないだろうし、したいっていう先生もおるかもしれんけど、どうせだったら周りで見ときたい。その分気が楽だし。だから、先生自身も、少なからずあったん違うかなって。ただ、胸張って否定できる人はおらんと思う。耳の痛い話かもしれんけど。やっぱりそこを見とる。見とるって言うか、無意識のうちに感じとってる部分はあったんと違うかな。だから3年間を通して担任の先生も変われば周りも変わるから、自分という人間自身も変わるから。まあ、最後の方はあんまり嫌ではなかったよね。」(20代男性KY, 全10~12年目・集, 元中学生)

人権学習、「集団で語り合う人権学習」に取り組む上で、他の何を削り落としても残る必要な要素は、「熱」(H-⑤)と考える。「集団で語り合う人権学習」やグループ学習等のどんな手法に取り組んでも、生活ノートや学級通信等のどんな手立てを尽くしても、そこに「熱」がなく形だけのものとなってしまえば、それは有効に働いていかない。仮に難なく実践が進んでいったとしても、熱い思いが湧きあがってくるような人権学習(H-①)にはならず、表面をなぞるだけの空々しい実践にしかならない。それは、人の心に響いていかない。人権学習、「集団で語り合う人権学習」を成功させる秘訣は「熱」と言わざるを得ない。ただ、「熱」の出し方は教師によって様々(H-②)であった方がよい。生徒のなかには、熱く迫られることで意識の変容につながる者もいる(H-④)が、そういう生徒ばかりではなく、静かにじんわりと迫られる方が居心地の良い生徒もいる(H-③)からである。教師各自の「熱」がどれも否定されることなく、互いの「熱」が尊重されることである。

以上より、第11の課題を「熱」としての熱い思いの存在とその相互の尊重」とした。

⑫すべての教職員で（教職員集団の協働力による授業力の向上）

- 「しかしながら、無理もない。I-①病休明けの途中赴任。授業でしか会わない副担。事務的に全体学習の司会をしている人間に、心など開けないのは当たり前である。」I-②「藍でたくさん先生の問かけや投げかけがあったらうし、私自身にもたくさん先生にかなりサポートしてもらったことは確かである。」(60代女性Y, 全・集, 教員)
- 「全体学習が広まりそうで広まらなかった一つはやっぱり、I-③自分が持っている力量と求められているものの違いはあったと思う。多くを求めないことだと思う。子どもにも教員にも。あの指導案やってホンマに見つめたもの書けなくてもちょっと、10分考えてみて考えたこと、自分の。なんで人権教育するんかなって言う言葉が、どっか一言入ったらいいよな、くらいだったらできるかもしれないしね。」I-④「例えばPさんとか、耕されている子どもの中にはあったと思うよ。でもそれは耕されている土壌があつてのプラスアルファであつて、学級全体としてパーンと返ってくるっていうものは人それぞれに違うかったような気がする。I-⑤例えばGさんの人生にどれだけかわれたかっていうたら、授業を通じても何通じてもないのよね。今でもどうしようって思うんだけど。私の、今でもずっとずっと心配なのは彼女だけなの。(元気にしてる。去年同窓会で会った)先生だったらあの人権学習のつながりのなかでできるよ。」(50代女性F, 全・集, 教員)
- 「②教師に対して I-⑥「教師をやめろ」という発言を受けた時、周りの教師からのフォローもなく、非常に苦しい全体学習であった。学年団のまとまりがあつても、教師に対する暴言をそのままにしてしまうことに、不信感を感じた。管理職にも相談をしたが、クラス毎の担任の温度差を埋めるようにしなくてはならない。I-⑦「クラスでどれだけ担任が、全体学習の予習をさせておくかで、雰囲気が変わってくる。」(40代女性I, 全・集, 教員)

教職員集団と生徒の実態とのバランスが崩れている、教職員集団に人権学習のリーダーシップを発揮できる教員がいない、協働力が発揮できない等の状況下で「集団で語り合う人権学習」の実践に取り組むことは難しい。どの生徒もすべて守る、どの教師も守る、誰一人として排除しない(I-⑤)、といった意識を、まず学年全体で共有(I-②)する必要がある。その前提があれば、授業者のキャリアや力量に差があつても(I-①③)サポートし合うことができる。他の教員の素晴らしい授業力を見て自分を責めることもあるかもしれないが、必要以上に自分を責める必要はない(I-④)。「お互い様」であり、みんな、「いつか来た道」である。まずは、その場に立つことがすごいことであり、素晴らしいことなのである。自分のカラーで自分にしかできない自分なりの授業力が発揮できればいい。もし自分の授業に不出来さを感じるならば、それは財産として次に生かせばいい。それは学年全体の財産になり、次の授業者にも生かされていく。各クラスで学習を積みあげた上で(I-⑥)、統合するものとして学年全体が集まり、「集団で語り合う人権学習」に臨む。そして、授業者それぞれのカラーで、学年すべての生徒を誰一人こぼすことなく見とっていく。その繰り返しと積み重ねの中で、教職員の教師力は向上し、学年団の絆は深まっていく。

以上より、第12の課題を「教職員集団の協働力による授業力の向上」とした。

2)「間をつなげる5つの取組」に関する考察と対応

「集団で語り合う人権学習」の間をつなぐ日常的な取組として、以下の5つ課題が抽出された。

①学級づくりは担任カラーで（学級担任の自主性を発揮できる学級づくり）

- 「こんな私の話より〇〇先生がここに来て話してくれた方がよっぽどたくさん意見が出る、代わってくれないかなあと思っていた時期があつた。I-⑧他のクラスの先生のやり方が気になってしかたがなかった頃もあつた。生徒たちも敏感に感じ取るのか、そんな私が前に立っても、おそろおそろの意見が多かったように思う。もうこのクラスは私がやっていくしかない。と覚悟を決められるようになってから、自分自身もクラスも少しずつ前に進んでいくというか、歯車が回り始めたのではないかと思う。」(60代女性Y, 全・集, 教員)
- 「先生と私のやり方はまったく違うと思うんやけど、だからI-⑨先生のしよることはすごく理解できるし、やり方は違うけどどっかで一個になればいいな

と思うし。めざすところはみんな一緒な気がするのね、板中のあのときおった先生方って。自分の力量とかによって違うでえ。だって私は〇〇先生にもなれないし、先生にもなれないし、J-⑥自分のやり方でしかやれんのやけども。でもめざすところは一個だった。」(50代女性F, 全・集, 教員)

- ◆「J-④いきなり全体学習をするのではなく、それまでの土台となる学習がきちりできていることにより、より効果があると感じました。みんなが前向きに検討することによって、より効果があると思えるようになり、仕事にも役立っていると思います。」(30代男性HK, 全1～2年目, 元中学生)
- ◆「そもそも全体学習というのが、あの体育館ですることだけを言ってるのか、クラスづくりを含めて言っているのかっていうので、J-⑤クラスづくりがベースとしてない全体学習は意味がなかったと思う。」(30代女性AZ, 全4～6年目, 元中学生)
- ◆「自分から気づくには自分で自分に問えないかんし、自分の意見も言えないかんし、他人の意見も受け止められないかん。だからそういう意味では全体学習ってすごい大事だよ。でもそれは最終形態の話よ。そこで勉強するっていうのはね。J-⑥まずクラス単位でそれができんとできるわけないし、学年でなんでもできるわけないやん。」(20代男性KY, 全10～12年目・集, 元中学生)

この取組を進めていくなかで、リーダーシップを発揮する教員が出てくることは望ましいが、「その教員のようであらねばならない」という観念にとらわれてしまわないことである。素晴らしい実践者から学び、良い面を吸収することで自己の教師力向上につなげることは悪いことではないが、それが、自己のカラーの喪失につながることはないように留意しなければならない。良い面は取り入れながらも、あくまでも「自分は自分」という、自分のカラーを見失わないこと(J-①)である。

例えば、複数のクラス担任の専門教科が異なることで、各教科の特性から人権学習にアプローチすることは、他のクラスの生徒にとっても学びの拡がりが生まれる。また、学年団教員のキャリアや趣味、世代の違いは、互いにとっても違った視点で人権について捉えることにつながる。複数のクラスが同じである必要はない。それぞれのカラーの違いを認めつつも、みんなが同じ方向を向いて人権学習に取り組んでいる(J-②③)という姿勢を学年全体で共有し合うことが肝要といえる。

また、どんなカラーであれ、学級としての取組のないところで「集団で語り合う人権学習」を行ってもうまくはいかない(J-④⑤⑥)。仮に発言が相次ぎうまくいったとしても、それにもとづいた学級の取組に還元されなければより高い次元の学習は望めない。この取組の基本は、学級担任のカラーによる仲間づくりといえる。

以上より、「間をつなげる5つの取組」のうち、第1の課題を「学級担任の自主性を発揮できる学級づくり」とした。

②心通う生活記録・生活ノートの往還を(授業・生活記録のやりとりによる生徒理解)

- 「教師と生徒、生徒同士の信頼関係ができていないところに真の話し合いはあり得ない。そのために日々、自分はこれだけの人間だと言うことを、子どもたちに知ってもらう。K-①生活ノートでの会話、学級通信、休み時間などの話などで、私自身の思いを伝えていく。そのこと抜きでは全体学習はできないと思っていた。」(60代女性Y, 全・集, 教員)
- 「①教師との信頼関係ができている生徒 K-②担任との生活ノートにも家族のことや自分のことを綴ってくる。苦しいことや悲しいこと、うれしいこと、友達との出会いへの感謝の気持ち、これからの自分を見つめられるような内容のノートを書けたり、表現できるようになったりしてきた。」(40代女性I, 全・集, 教員)
- ◆「学級通信みたいなものを出してくれて、あれで一回まとめられた。こんなことあったんだとか。K-③私は結構文字で見るほうだから、それがすごい理解しやすかった。あの時あんなことがあって、こんなふうになったんだみたいなのが。断片的だけど。全体的に覚えている感じ。」(30代女性AZ, 全4～6年目, 元中学生)
- ◆「ワイが中3のときに吉成とやった交換日記、正直気持ち悪かったけど。吉成は書くことによって文章能力がつくみたいな感じで、その当時ワイに言ったと思うわ。今でも覚えるけど。でも、そうじゃないと思うよ。確かにそれもあるよ。漢字も覚えるし、文章能力もつくだろうけど、でもホンマの意味は、さっきの全体学習の話ではないけど、表面上はそうかもしれん。でもK-④ホンマの意味って、心通わすためって思う。そこが一番重要なんやと思う。だから中3のときに、他の先生に言えんことも、吉成には言えた。なんでもか。それをやって通わせるとこっていうのが、他の先生に対してよりも、ワイは吉成に対しての方がでかかったから。通わせるとる気持ちの大きさっていうかな。っていうのがあったから、何でも言えたよ。」(20代男性KY, 全10～12年目・集, 元中学生)

板野中学校の全体学習がどうして可能となったのか、初期の状況を解釈してみると、いくつかの要素が重なり合った結果であると思われる。それは、かつて羽ノ浦中学校が行っていた学習オリエンテーションの手法を当時の学年主任がもっており、それを同和問題学習でやってみようという提案があったこと。また、同僚の教諭からは生活ノートの取組の提案がなされ、それらを統合するものとして、学年主任が学年通信の発行をほぼ毎日行っていたことである。それらが組み合わせさせたのは偶然であるが、今思えば、見事に「集団で語り合う人権学習」の核となる要素が揃った結果といえるように思う。

ただ、必要な要素ではあったものの、十分ではなかった。それ故、誰にでも、どこでもスムーズに実践できるものとはならなかったのではないかと。特に生徒は、学年や学校によって全く違い、それぞれにカラーがあるため、同じようにやってもできないこともある。必要なことはそれとして残しながら、その他の部分は学年や学校の状況に合わせて微調整していただくだけの柔軟性を、教師が協働性のなかで試行錯誤しながらもつ必要がある。

とはいえ、生徒のその時々的心情を的確に把握する(K-②)意味において、生活ノートの取組や心情を把握するような手法を試みていくことが必要である(K-①)。特に、人権学習を行った日には必ずその感想や思い

を綴るように生徒と約束をしておくことは有効である。それをきっかけにして、心情や生徒の状況が零れ落ちてくることがある。そのやりとりが、生徒との信頼関係を築く格好の機会となる(K-④)。

また、記録や授業内容を活用した学級通信や学年通信、人権通信の作成を勧めたい。生徒のなかには、学習したことが音声で入ってくる者もいれば、活字として入ってくる者(K-③)もいる。通信という形で生徒にフィードバックし、生徒の人権学習へのやる気やプラスイメージにつなげ、次時の人権学習への意欲につなげたい。この循環が、人権学習の文化が学級や学年に定着することにつながる。

以上より、第2の課題を「授業・生活記録のやりとりによる生徒理解」とした。

③授業は生徒がつくる(生徒の主体性と教師の主体性の確立)

- 「L-①そうやって育った人間関係があれば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。」(60代女性 Y, 全・集, 教員)
- 「少なくともL-②たくさんよりは少ない人数の方が、それはやっぱり言いやすいと思うね。だからやっぱり、例えば地区のお父さんやお母さんと話すときに言える本音が、じゃあ研修の場で私たちが同じように言えるかっていうと、やっぱり研修の場だったら言えない部分が出てくるのよね。それはやっぱり、L-③ここだったら言えるっていう安心感、そういうがあるので、学級でも一步一步かかって思うかな。中1があって、中2はまだ言えずにL-④中3になってやっと自分の中の自分というものができて、考えというものができて。そしてその何人かが言えたときに、また違う絆っていうものができるんかなって思うんやけども。それも1年の時から同じものを求めるっていうのも、今の自分が離れてこの歳になってみて、L-⑤中学生の発達段階を考えたときに、1・2・3同じはちょっと難しいかなって思うけど。」「あの時はできないと思いつつも、とにかくやらなければいけないという感じだったので、本音は言えんやけど、とにかくやらないという選択もなかったし。とりあえずやらなければ、第何回目だみたいな感じだったので。だからなんて言うのかな、L-⑥もっと自然のなかでできる形があるのであれば、きっといろんな学校にも広まると思うんだけど、T中に限らず、L-⑦どっかに無理があれば、やっぱり広まらないと思う。でもN中の子がね、全然人権問題学習深まっていかなかったんだけど、あのようけの中で〇〇先生が来て話したら、ガラって変わるん。何で変わるか分かるんやけど、魔術のように変わるわけよ。だからL-⑧そうやって変わった中でしゃべりたいっていう子が、その子らが核になってしゃべって、オレこんなことがあったんよみたいにしゃべってくれるのは全然いいと思うんやけど。オレしゃべったからお前もしゃべれよみたいになったときは、やっぱりうまくいかないかなとは思わな。でもその、しゃべらなければいけないっていうようながんばり屋さんの子がまずは自分からしゃべらなければいけないみたいになってはいけないと思うのよね、自分を潰すと思うんよね。」(50代女性 F, 全・集, 教員)
- ◆「もっとL-⑧国語のあり方というか、道徳の授業でもっとスピーチとかやっていったら、そこが積み重なって行って、場慣れ?自分が思ったことを人に伝えることの難しさであったり、大事さをまず理解してから全体学習とかしたら、ものすごい意義のある授業になると思うんよね。」(高校でスピーチの授業を受けた先生が一番今まででホンマに上手いと思った。考えさせられるもの言い方するし、スツて自分に取り込めるような伝え方をしようとする。だからL-⑨生徒もそうだけど、先生も、そういうふうな意味では変わっていかなくアカンと思うな。先生と生徒と一緒に変わらんと、授業なんて変わるわけがないんだから。だからそこをもっと変えてほしいなって、今思えば。自分は受けているんな経験をしてから思う。まず変わるべきは先生だったり、教育のやり方だったり。」(20代男性 KY, 全10~12年目・集, 元中学生)

これまでの多くの授業における形態は一斉学習であり、独りで学ぶ学習が効率がよいとされてきた一面がある。そこには、すべての生徒が学習進度に合わせられているという前提がある。しかし、すべての生徒が常にそういうわけではない。分かる者に合わせて授業を進めれば、分からない者はなおいっそう分からなくなる。

ところが、「集団で語り合う人権学習」を見ていくなかで、子どもたちの表現力やつながり合う力、学力を超えて学び合う力を目の当たりにすることになる。それは、互いを認め合い自分を信じてがんばれる力(L-③)、互いを高め合い伸び合う力へとつながっていく。教師がこれまで自分の授業では見られなかった子どもの自然な高まり(L-⑦⑧)を目の当たりにしたとき、自分の授業でもそのような子どもたちの力をうまく活用できないかと考えてもおかしくない(L-⑩)。発表の機会をつくったり、意図的にグループ学習(L-②)を組んだり、教え合い学習を行わせたり。また、プレゼンテーションをさせたりホワイトボードを使って説明をさせたり、様々な手法を取り入れることで、授業は一斉学習から生徒の主体的な学習(L-①⑪)へと変えていけることが期待(L-⑨)できるし、子どもたちの学習に対する関心は高まり、それが個々の主体的な学習意欲につながる。そしてその姿は、人権学習における子どもたちの姿としてさらに反映されてくる(L-⑥)。

最終的にイメージしておきたい子どもたちの人権に対する姿勢は、「先生に頼らずとも人権に関心をもつことができ、自ら進んで歩み、広く対話できる力」ではないだろうか。卒業後の進路分化に先立ち、中学校で人権学習は完結させておかなばならない。完結とは、「自ら情報を得、考え、周囲と対話を重ねながら判断し、自らの思考を絶えず深めていく姿勢を身につける」ということである。生きている限り、人権と向き合わずに生きてはいけない。決して自分の中だけで完結させるのではなく、結論を出すのではなく、絶えず周囲とコンセンサスを取りながら、自分のなかの内なる自分と対話し続け、人権について絶えず考え続けるという高みにまで押しあげられることをイメージし、中学生活3年計画(L-④⑤)で人権学習に臨むことと考える。高校に行き、社会に出て、人権について主体的な取組を進めていくイメージを、中学3年間の間ではっきりと体得させておくことである。そしてその主体的な姿勢は、教師についても同様に求められるものといえる。

以上より、第3の課題を「生徒の主体性と教師の主体性の確立」とした。

④道徳と学活の時間確保を（学級での人権学習の取組としての道徳と学活の時間）

◆「毎日毎日学校に通ってきてると、クラスが居心地いいってすごく大事。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から。M-①いろんな人がいて、いろんな価値観があって、いろんな考え方があって、それでいいんやって。そのなかでどうつながっていったらいいんだらうなって思えるのが大事だし。自分のことも大事だし、相手のことも大事だって思える。もちろんぶつかることもあるんだけど、ぶつかることが悪いことではなくて、ぶつかってみんなで、二人だったら二人で、その落としどころ、クラスだったらクラスみんなでどれが一番いいんだらうなって考えて、落としどころを見つけていくっていうのが一番いいんやなっていうか、一番みんなが納得いくし、気持ちがいいし、みんなで決めたなって思えて、みんなでやっていこうって思えるからと考えられるようになった。」「自分の考えと合わない人とやっていくのって。排除してっていうか、自分の考えと合う人とやっていく方が楽しいし、楽だし、そっちの方がいいなと思うけど。けどそれだけだったら面白くないんだらうなっていうか。自分の考えつかないような考えが出てきたりとか、それぞれでは考えつかないけど、新しいものが生み出せるっていうか、ぶつかることで相手のことがより深く知れる。より自分のことも分かってもらえる。それが楽しいと思えるようになった。」(30代女性AZ, 全4～6年目, 元中学生)

「集団で語り合う人権学習」の基盤は、学級での人権学習の取組である。そのもととなるのが、道徳や学活の時間である。しかし、先にも述べたが、「集団で語り合う人権学習」にとって学級での取組は必須であり、欠くことはできないし、そもそもおざりにされること自体、あり得ない話である。道徳の時間を活用し、人権学習に取り組む。また、学活の時間は、自分たちや自分たちの生活を見つめ、自分たちのクラスの課題解決を実現していく貴重な時間である。育んだ心情や科学的に社会を見つめる眼は、主体的に課題解決していく自治力と結びつき、人権文化の根づいた新しい社会の構築を醸成していく(M-①)。

以上より、第4の課題を「学級での人権学習の取組としての道徳と学活の時間」とした。

⑤様々な視点からの語り（人権学習とつながる社会への視点と関心の涵養）

■「思いを募らせて手があがるまで、かなり揺さぶられないと立ち上がる勇気までにはならない。N-①その素地としての「思い」。日頃から人権意識を磨けるようにいろいろなことから発信していかなければならない。」(60代女性Y, 全・集, 教員)

◆「あれから数年たった今、良かった点は、正しい知識を持っているからこそ周りの間違っとうわさに惑わされないということ。悪かった点は、当時の教育で差別問題に固執しすぎて分、N-②視野が狭かったかなと思う事ですね。」(30代男性AS, 全8～10年目・集, 元中学生)

◆「全体学習のきっかけというのは、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、N-③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どころにまで及び、時には自分も熱く思いを語っていたなあと感じます。」(30代女性NN, 全8～10年目, 元中学生)

部活問題をはじめ、個人人権課題が各々学習されても、それらが関連的に捉えられず、まるで別の教科で扱う別個の問題として生徒の中に入っているという実態を目にすることがある。また個人人権課題だけでなく、今、社会や世界で起こっている様々な問題が人権学習や資料とつながっていない、これらの問題が、子どもたちを取りまく「今・ここ」と結びついていないという現実について聞かれることもある。それは人権学習本来の姿とはいえない。本来、個人人権課題の各々は多くの部分でつながりがあり、かつ現代社会で起きている問題とも深いつながりをもつ。そしてそれは、今、目の前にいる子どもたちが生きている生活と直接つながっていることも多い(N-③)。常にそういう視点で人権学習の教材や、社会で起きている問題を見聞きしておく必要がある(N-①②)。教師にそういった視点があり、折にふれ話題提供していくことで、自然と子どもたちに社会への関心が芽ばえ、意識してニュースや新聞を見るようになる。ときには授業などの場面においてクラスに紹介し、問いかけることもある。教師としてその全てに答えられればよいが、常にそうはいかない。そのときは素直に「わからない」と答え、クラス皆で答えを見つける道を探ればよい。子どもたちのなかにある「なぜ？」を育てる機会を大切にすることで日ごろの人権学習がより身近に感じられるとともに、知的好奇心を刺激し、知への探求心を高め、知ることの面白さ、分かることの楽しさを感じられれば、学習への意欲は自然と高まることになる。

以上より、第5の課題を「人権学習とつながる社会への視点と関心の涵養」とした。

4. まとめ—結果の概要と課題—

1) 「集団で語り合う人権学習」の実践上の課題に関する整理

(1) 「実践上の12の留意点」に関する考察と対応

「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として、12の課題が抽出された。

①共通したサインづくりを（教職員集団における「聞かせ方」の共有）

生徒全員が学習の場に来たとき、黙って静まり注目できるサインを学年団の教職員で共通して持つてお

く。このことを徹底させていくことで、教科授業や、「集団で語り合う人権学習」とは違った学習の場でも、一つのサインで集中させることができ、その後の学習へ落ち着いてスムーズに移行させることができる。

②まなざしは生徒に（教職員集団のTTとしての参画）

「集団で語り合う人権学習」は、学年団という大人数によるTTの場と考え、その場に参加する教職員全員が授業者であるという認識に立つ。したがって授業中、進行している授業者以外の教職員は、生徒に注目しながら授業に臨む。それは生徒のおしゃべりや居眠り、注意散漫を指導するのではなく、生徒が今何を考えているのかを考えることから始めるということである。また、支援することにより発言できそうな生徒には、積極的に励ましを行う。他の教職員の発言で授業者をサポートすることもできる。前に立つ授業者に任せきりにせず、「自分の授業」という認識で生徒へまなざしを向ける。

③振り返りと本時の流れを共通理解（授業の円滑な導入のためのルーティーン）

授業のはじめには、これまでの学びの振り返りと本時の学習の流れを全体で共通理解した上で進めていく。この際、授業者の話や生徒の発言による振り返りなどにより、授業が円滑に流れるような雰囲気づくりを行う。

④発言は自由意志で（生徒の実態把握と無理のない自主性の涵養）

生徒の発言は、基本的に生徒の協力的・主体的な自由意志を主とする。授業者と生徒の人間関係ができていれば当てることもあり得るが、注意しないと生徒の人権学習に対する意識に悪影響を及ぼしてしまいかねない。発言がない中で授業を進めることは困難であり、発言を促したいところではあるが、発言できずに黙っている生徒も内心揺れていると信じ、我慢強く授業を進めていく。

また、勇気をもって一人が手を挙げたとき、飛びつくようにすぐに当てない。勇気ある挙手により、他の生徒も手を挙げやすくなる可能性がある。他にも発言する生徒がいらないかどうか、さらに呼びかけを行う。その待っている少しの時間が、手を挙げている生徒の気持ちを落ち着かせてくれる。

⑤発言が発言を生んでいくような言葉がけを（生徒同士の発言がつながる授業展開）

一人の生徒が発言を終えたあと、すぐに授業者が応答してしまうことがあるが、これでは生徒同士を発言でつなげることにならない。生徒と授業者の一对一对応になってしまう。授業者は、一人の生徒の発言が他の生徒の発言を生んでいくような言葉がけをすることで、生徒同士が発言でつながっていく授業展開を心がける。授業者は、敢えて多くの言葉を挟まない。授業の主体者は生徒なのである。

⑥発言は「良品評価」と「具体」で（「ワガコト」に近づくための身近で具体的な内容の話し合い）

発言の中身は、生徒それぞれである。中身が薄くても、発言するだけで精一杯の生徒にとっては、大きな一歩である。また発言の中身は素晴らしいが、日ごろの生活と結びついていないという生徒もいる。発言しているその瞬間の生徒の思いとして素直に受けとめ、評価し、これからの姿に期待をかけ励ます。

めざしたいのは、身近で具体的な内容による話し合いである。遠くの抽象的で観念的な話し合いでは、「ワガコト」の話し合いにはなっていない。そのためにも、自分を語る、自分の中にある本当の思いを語り合うことである。そのことを通して、互いの知らなかったことを知り合い、生徒間、教職員と生徒間の心理的距離が縮まり、学年団の絆が深まっていく。抽象でなく身近な具体で話し合うことである。

⑦生徒に託し委ねる（生徒への信頼による教職員と生徒の協働）

生徒の話し合いにおいて、誰かを責めたり、強制的に発言を求めたりして場の雰囲気が悪くなることもある。授業者としては拙速にたしなめたくもなるが、生徒の中からバランスをとる発言が出ることを信じて待ったり、全体に問い直してみたりすることを心がけたい。さらに雰囲気が厳しくなるようであれば、授業者は、この時間の学習では何を大切にしようとしているのかを再確認させる。なお、これまでの実践経験から〈集団（チーム）が良くなる5つの言葉〉として「ごめん（謝罪：謝る）」、「どんまい（許容：許し）」、「ありがとう（感謝：感謝）」、「がんばろう（激励：励まし）」、「ナイスプレー（称賛：褒め）」の適切な使用が有効と考えられる。

⑧つながりを見つけ出しつなげる（授業の流れのメタ認知）

話し合っている内容が授業の流れから逸れていると感じることがある。そのとき授業者は、話し合いの流れを強引に軌道修正するのではなく、逸れていると思われる内容のなかに、その時間の目標や資料、主題、またこれまでの学習や取組、学年目標とつながっている部分はないかを見つけ出し、生徒に提示し、学習内容とつなげるような流れをつくるのが重要である。

⑨好循環の拍手を（拍手や「笑い」への理解と対応）

頑張っって発言した生徒には自然と拍手が湧き起こってくる。ところが、なかには雰囲気を壊すような、質の悪い拍手が起こることがある。これは、質の悪い「笑い」と似ている。拙速にたしなめるのではなく、そのことに

ついてどう思うか、全体に考えさせる。拍手は好循環の潤滑油となるようにする。

⑩省察とこれからへのつながりを共通認識（授業後のふり返りによる人権学習の深化と汎化）

授業の終わりに、授業者から本時の学習の省察とこれからの学びへのつながりについて話すことで、学年全体の共通認識を行う。

また、本時の学習で思い考えたことについて、生活記録や生活ノートなどに省察を記録するよう促す。その後、言語化された記録を通して、生徒それぞれの内面を把握し、学年教職員で共有化を図る。授業内容や生徒の記録を活用し、授業についての評価を「学年人権だより」等に掲載して生徒や学年全体にフィードバックし、学習効果をさらに確かなものとして次時の学習につなげる。

⑪「熱」を！（「熱」としての熱い思いの存在とその相互の尊重）

この学習で最も重要な要素は、「熱」と考える。どのような人権課題を考えると、必ずその根底には理不尽な差別や、許すことのできない人権侵害が存在する。「もし自分であれば…」という当事者意識を忘れることなく、人権侵害に対する「熱」を学習の中でしっかり伝えていきたい。

また、熱すぎるとやけどをするし、ぬるすぎると風邪をひいてしまう。受けとめる側の生徒の感性はさまざまで、熱いと感じている生徒もいれば、ぬるいと感じている生徒もいる。授業をする教師側の温度にも個性があり、熱の出し方もさまざまである。すべての生徒に合わなくて構わないので、それぞれなりの「熱」を生徒にはっきりと伝えることである。教師自身も、本気で生徒に語りかけることである。

⑫すべての教職員で（教職員集団の協働による授業力の向上）

教師にも生徒にも個性がある。学級担任をしているすべての生徒との相性が合えばいいが、必ずしもそうなるものではない。相性の合う生徒もいれば難しい生徒もいる。善し悪しの問題ではなく、個性のなかで起こっていく当たり前のこととして捉え、すべての生徒をすべての教職員で漏らすことなく見とるという意識で取り組む。学年としての協働力を働かせ、チームですべての生徒を見とっていくことである。

(2) 「間をつなげる5つの取組」に関する考察と対応

「集団で語り合う人権学習」の間をつなぐ日常的な取組として、5つの課題が抽出された。

①学級づくりは担任カラーで（学級担任の自主性を発揮できる学級づくり）

日常的な学級づくりは、学級担任のカラーによる仲間づくりを基本とする。特別な取組の導入は、学級担任の負担につながる可能性がある。

②心通う生活記録・生活ノートの往還を（授業・生活記録のやりとりによる生徒理解）

学級づくりのなかで、学級生徒と心が通い合う取組は必須である。その手法は様々で多岐にわたるが、毎日の制約された時間のなかで学級生徒全員の対話が難しいことを考えると、生活記録・生活ノートの取り組みは有効である。生徒によって活字に表すことに得手・不得手はあるが、自分の中にある感情や思い、意見を文字に表すことで客観的に自分を見つめることは、自己の考えを形作っていくうえで不可欠のプロセスといえる。日々、生徒から投げかけられた言葉に、教師は様々なイメージを膨らませる。生徒の友人関係、部活動での姿、家庭生活や家族との関わり、これまで育ってきた生い立ちに思いをめぐらし想像する。そして、その時々で最善と思われる言葉を返していく。翌日には、さらに突っ込んだ内面に迫る言葉がつつられていく。このていねいな往還が、生徒との信頼関係を築き、安心して自分が表現できる関係性の土台を築いていくといえる。

③授業は生徒がつくる（生徒の主体性と教師の主体性の確立）

「集団で語り合う人権学習」に取り組んでいくなかで期待したいこととして、「授業は生徒がつくる」という視点がある。生徒の主体的な語り合いの中から私たちは、それまで見たことのなかった子どもたちの姿を目の当たりにすることがある。それは、表現力であり、人を認めつながる力であり、自分を信じてがんばれる力である。その能力を認知できたとき、教師自身の教科授業が見直されても良い。生徒自身が主体的に授業をつくっていくような授業への改革、つまり、「他律的教育から自律的学習への進展」（『学習原論』木下竹次）となっていくような教師の意識改革につながっていくことを期待したい。

これは、本実践に取り組む教師にとっても同様である。他律的に取り組むのではなく、自らが主体的に授業づくりに取り組むことである。教師が楽しまないで、生徒が楽しめるわけがない。まず、教師がわくわくするような授業を考える。たとえ課題が生じたとしても、その課題を次の授業に向けてのステップにしていけばよい。

④道徳と学活の時間確保を（学級での人権学習の取組としての道徳と学活の時間）

毎週の時間割にある道徳と学活の時間は、確実に保障されなければならない。道徳は内面を耕す、本学習に直

接つながら重要な時間であり、学活は耕された内面を受けて、主体的に自治力を体現していく重要な時間である。この二つの時間は、主体的な行動を日常的に醸成していくための大切な両輪といえる。

⑤様々な視点からの語り（人権学習とつながる社会への視点と関心の涵養）

生徒たちに、その時々で起こっている社会問題・人権問題等について朝夕の学活などで語りかけることである。新聞を持ち込み、その時々で話題となっている人権問題を語ったり、社会問題に絡めて子どもたちの日ごろの思考や行動を評価したりするのもいい。これらのことから生徒たちの視野が広がり、新聞や時事問題、知的好奇心としての読書への関心がめばえるとともに、日ごろの生活のあり様や学習への姿勢を見つめ直すことのできる日常づくりにつながっていきえると考えられる。

2) 今後の検討課題

本研究では、第1論文で検討した「集団で語り合う人権学習」の意義が、その授業実践において成果を示すために留意すべき課題とその対応、また「集団で語り合う人権学習」の基盤となる、学級を中心とした日常の教育指導の取組について検討した。本研究により、「集団で語り合う人権学習」がもつ理念上の意義や理論上の有効性が実現されるためには、その実践や実践の基盤となる日常の教育指導において、教職員および生徒にもいくつかの課題とすべき留意点のあることが析出された。その内容は、教職員においては協働性、授業力、生徒理解等、生徒においては自己の振り返り、発言力や聞く力等、当事者の集団や組織として及び個々人の授業における力量やスキルに関するものを中心としつつ、授業に臨む姿勢や他者への配慮等の意識や態度に関するもの、そして何よりも「熱」としか表現のしようのない人権学習にたいする熱い思いの存在が前提であることが確認された。

これらの知見をふまえ、今後さらに考察すべき重要な課題は、当事者の回顧的な意見等を資料とした本研究の、主として資料解釈による分析の妥当性を実証的に確認することである。本研究によって提示された留意点は基本原則にはほぼ該当し、「集団で語り合う人権学習」の実践に際しては、その背景となる時代や社会の状況等あるいは条件となる各学校の教職員や生徒の状況等によって、具体的な展開が大いに異なるものである。したがって、実際にはどのような具体的な取組が構想・実行可能なのか、またそれらによって実現した成果や新たな課題等の吟味が継続的に、あるいは広く進められる必要があろう。

このような実践とその検証の継続的な取組によって、「集団で語り合う人権学習」の実践上の課題がより精緻化され、さらに多様な人権学習実践へも展開される可能性を展望できるであろう。

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。

引用・参考文献（第1論文と重複する参考文献と資料は略）

芝山明義「人権教育の推進における学力向上の意味－「人権のための教育」の基盤としての学力とは－」、徳島県教育会『徳島教育』1180号（平成30年3月）、2018年、6－8頁

芝山明義・吉成正士「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－」『鳴門教育大学研究紀要（教育科学編） 第33巻』、2018年、199－214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

The Prospects and Problems of the Practice of Human Rights Education (2): Consideration about the Practical Issues 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 Practical Issues 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 “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 practical issues 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 (1)practical issues of human rights learning, in twelve points. These twelve points were 1)“Sharing of” how to let the students listen “in the group of school staff”, 2)“Participation in the classes as TT of the group of school staff”, 3)“Routine for smooth introduction introduction of the classes”, 4)“Grasping the actual situation of the student, and reasonable cultivation of the autonomy”, 5)“The class development that the remark between students leads to”, 6)“Talks of familiar, concrete content for approaching to one’s own issues”, 7)“Collaboration of the staff of a school and the students, by the trust to students”, 8)“The meta recognition of the flow of the class”, 9)“Understanding and correspondence to applause and laughter”, 10)“Deepening and generalization of the human rights learning by looking back after the class”, 11)“Existence of the passion as ”the heat”, and the mutual respect for it”, and 12)“Improvement of the ability to teach by the collaboration of the group of school staff”. Also, we classified (2)issues of the instructional activities in a class related to these human rights learning, in five points. These five points were 1)“The making of class which can show the independence of the homeroom teacher”, 2)“Understanding the mind and feeling of students by the exchanges of a class and the living record”, 3)“Establishment of initiative of the student and initiative of the teacher”, 4)“Time of moral education and homeroom activities as the action of the human rights learning in the class”, and 5)“Cultivation of a viewpoint and the interest in society connected to the human rights learning”.

Further continuous elaboration by practice and its inspection is demanded so that the result 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