

現在の子どもたちを取り巻く社会の状況は、複雑に変化しており、子どもたちの自尊心が十分はぐくまれていなかったり、人間関係が希薄であったりと様々な課題が現れている。その結果として、不登校や問題行動なども増加傾向にあり、学力の低下も懸念されている。

このような課題を未然に防止するためには、計画的で系統的な人権学習のカリキュラムづくりに取り組むことや、子どもたちの実践的行動力につながるような効果的な授業を創っていくことが必須である。さらに、小学校では平成 23 年度から新学習指導要領が全面実施されている。この新たな動きのなかで、各学校の教育課程に人権学習をどう位置付け、推進していくかを考察していきたい。

キーワード：人権学習、新学習指導要領、効果的な人権学習、総合的な学習の時間、

1 はじめに

平成 21 年 4 月から全国の小学校・中学校において、新学習指導要領の一部が先行実施され、小学校では平成 23 年度から、中学校では平成 24 年度から全面実施となる。この新学習指導要領では、教育基本法の改正等を踏まえ、子どもたちに「生きる力」を育むことをめざし、言語活動、算数・数学や理科教育、道徳教育、体験活動、外国語活動の充実が図られている。そのため、これまでに比べると小学校では概ね、低学年で年間 70 時間、中～高学年で 35 時間授業時数が増加している。中～高学年では算数と理科をあわせて 1 時間、外国語活動を 1 時間の計 2 時間増となるが、その分、総合的な学習の時間が 1 時間減となるため、差し引き 1 時間の増加となる。したがって、総合的な学習の時間の時間数は中学年で 35 時間、高学年では 40 時間の減少となる。

この新学習指導要領の実施に当たって、各教科・領域の年間カリキュラムについても新たに作成することが必要となってくる。その際、各教科における学習内容の増加や、総合的な学習の時間の時間数減少に伴い、これまでその中に位置付けてきた人権学習を実践していくには、早急にカリキュラムを見直し、様々な工夫や新たな視点を取り入れながら計画的・効果的な実践を試行錯誤していくことが大切である。本研究では、そのことが、より効果的な人権学習の実践に繋がると考え、その方法を模索するものである。

(1) 人権学習の現状と課題

ア 人権学習について

人権学習とは私たちがどのような人権を持ち、どう保障されているのか、また、その人権はどのような歴史によって獲得されてきたのかを、社会的背景や当事者の生き方等から学ぶものである。さらに、実際に、私たちの人権はどれだけ守られていて、逆に、人権侵害の問題はどのように生起しているのか、そして、その問題を解決するにはどのような取組が必要かなどについて学ぶものである⁽¹⁾。

近年、同和問題をはじめとする 7 つの人権課題を中心とする人権学習の実践に対する、教職員や学校間の認識の差が大きくなっているように思われる。平成 21・22 年度につい

て、人権教育主任研修会において事前提出を課している人権教育実践概要の内容や夏期専門研修で実施している人権教育セミナーの参加者数、また、各校からの要請研修などを見ても、高知県での人権学習の取組が徐々に減少している。

しかし、子どもたちを取り巻く社会は、経済格差や高齢化、情報化社会のなかで激変し、学校現場では学力低下や、不登校、いじめの問題、発達障害などの課題が多くある。そのような大変不安定な状況のなかで、生きにくさを感じている子どもたちも少なくない。無論、高知県内の学校現場も例外ではない。

このような現状からも、身の回りにある人権に気付き、人権を自らのものと感じるとともに、それが姿勢や態度の柱となって、自他の人権を大切に作る関係づくりや社会づくりに向けた具体的な行動につながることをねらいとする、人権学習の内容を充実していくことは必須の課題であると考えている。

イ 人権教育と『生きる力』

今回改訂された新学習指導要領においても、「これまでの『生きる力』をはぐくむという基本理念に変わりはなく、この理念実現のためにこれまでの学校現場での課題を踏まえ、指導面などでの具体的な手立てを確立することをめざす」⁽²⁾としている。

文部科学省は「人権教育の指導方法等の在り方について[第三次とりまとめ]」において、「この『生きる力』は、変化の激しい社会において、他者と協調しつつ、自立的に社会生活を送るために必要な実践的な力であり、これらは、人権教育を通じて育まれる他者との共感やコミュニケーションにかかわる力、具体的な人権課題に直面してそれを解決しようとする行動力などとも、重なりを持つものといえる。人権教育については、このような『生きる力』を育む教育活動を基盤として、各教科、道徳、特別活動および総合的な学習の時間や、教科外活動等のそれぞれの特質を踏まえつつ、教育活動全体を通じてこれを推進することが大切である。」⁽³⁾としている。ここでは人権教育がすべての教育活動の基盤となることを述べており、その必要性とともに、今後の重要性についても再確認することができる。

ウ 人権教育の推進に関する取組状況調査の結果から

文部科学省は「人権教育・啓発に関する基本計画（平成14年3月閣議決定）」の具体化として、平成15年度に「人権教育の指導方法等に関する調査研究会議」を設置し、国としての人権教育指針とも言うべき「とりまとめ」を、第一次(平成16年6月)から第三次(平成20年3月)にわたり公表し、全国の都道府県・政令都市・市町村教育委員会及び各学校に対し、人権教育の積極的な推進を提起した。この「とりまとめ」をうけて、平成20年12月から平成21年1月までに、文部科学省は各市町村や全国で抽出された1959校で人権教育の推進に関する取組状況の調査を行った。その結果からは、人権教育の取組に対する地域や学校間の大きな格差や数多くの課題があることが明らかになっている⁽⁴⁾。

具体的には、人権教育の全体計画と年間指導計画については、「学校における教育活動

全体の目標（学校の教育目標）、計画等との関係」で定めている割合は 67.3%でトップだったのに対し、「個別的な人権課題への取組に関する目標、計画等」は 13.1%で最低だったことが挙げられる。各学校で定められている計画は、理念的で抽象性の高いものが多いという状況が見えてくる。

また、人権教育にかかわる研修を今後どのような内容を重点的に進めていこうとしているかについては、「人権教育の教材に関する内容」（13.4%）、「人権教育への主体的参加意欲の喚起や効果的な発問、気付きへの導き等、人権教育の指導技術に関する内容」（15.9%）と、より実践に即した具体性のある内容を研修に盛り込む動きは極めて鈍い。

さらに、人権教育を通してどのような資質・能力を身に付けさせることに力を入れているかという問いに対しては、「自他の違いを認め、尊重する意識、多様性に対する肯定的態度」（83.3%）、「他者の痛みや感情を共感的に受容できるための想像力や感受性」（72.0%）、「自己についての肯定的態度（自尊感情など）」（66.4%）が上位である。それに対して、「人権発展の歴史や人権侵害の現状等についての知識」（19.9%）、「人間関係のゆがみ、ステレオタイプ、偏見、差別を見きわめる技能」（11.5%）、「自己の人権を擁護し、人権侵害を予防・解決するために必要な実践的知識」（17.8%）が低いという結果を見ると、同和問題をはじめとする7つの人権課題を基軸とする取組から培われてきた知識や技能、具体的な行動力の大切さについては、まだまだ浸透していないことが分かる。

本県においても、高知県教育委員会人権教育課は平成 21・22 年度に県立学校・公立小中学校に対して「人権教育の指導方法等の在り方について第三次とりまとめ」（以下、第三次とりまとめ）の活用状況の調査を実施した。平成 22 年度、実際に第三次とりまとめを活用した学校は 190 校（56%）と約 3 分の 2 弱となっており、まだまだ活用されていない状況である。活用している場面については、「人権教育の年間計画や指導計画を作成したときに活用した」が 114 校（60%）で最も多く、次いで「授業をするときに活用した」が 98 校（52%）となっている。また、実際に活用した冊子は『実践編（具体的な実践編）』が 161 校（85%）で最も多く、『指導の在り方編』は 63 校（33%）と、あまり活用されていないことが分かる。

しかしながら、この第三次とりまとめの持つ意義や、内容を見ると、人権教育を実践し推進していくために役立つ理論や方向性、留意点などが明記されており、積極的な活用が各学校や地域での取組に大いに役立つものであると考える。

そこで、新学習指導要領が完全実施となる今こそ、第三次とりまとめで示されている『人権教育を通じてはぐくみたい力』や、それを育成するための『効果的な学習教材の選定・開発』や『指導方法の在り方』を実践のなかに具体的に取り入れられるよう整理する必要があると考えた。また、人権学習を効果的に進めるためには、人権学習のねらいと、各教科の指導とが有機的・相乗的に関連し合うことが重要であることから、改めて両者の重なりについても探ってみたい。それらが、ひいては、新学習指導要領における人権学習カリキュラム作成の一助になるのではと考え、今回の文献研究に取り組んだ。

2 人権教育を通じてはぐくみたい力（第三次とりまとめより）

人権教育とは、人権に関する知的理解と人権感覚の涵養を基盤として、意識、態度、実践的な行動力など、様々な資質や能力を育成し、発展させることをめざす総合的な教育である。

そこでめざす力は、「自分の大切さとともに他の人の大切さを認めることができるようになり、それが様々な場面や状況下での具体的な態度や行動に現れるようにすること」である。人権教育を通じて培われるべき資質・能力は、①知識的側面、②価値的・態度的側面、③技能的側面の3つの側面からとらえることができる。人権学習を進めるに当たっても、学習の目的を明確にするとともに、育てたい資質・能力を確かに意識して指導する必要があると考える。

(1) 知的理解を深化するために

人権教育の知識的側面の育成については、これまで社会科等を中心とした教科の学習において扱われる場合が多かったが、各教科をはじめとする、あらゆる教育活動の場において、あらゆる機会を捉えて積極的に取り組むことが求められている。

他方、様々な人権意識に関する調査等の結果からは、人権に関する科学的知識をある程度まで習得している人についても、その知識が社会や個人の生活の変容に資する生きた知識として内面化され、主体化されていないといった傾向がうかがえる。こうしたことから、人権教育をより一層充実させる観点から、知的理解に関わる内容の指導を特に取り立てた形で行うことが必要となってくる。その際、単なる知識伝達に止まらず、その知識内容を自らのものとして肯定的に受けとめ、情緒的にもそれに共感できるようにするための主体的な学習を可能にするような教授法を活用する努力が求められる。そのためには、単に教材を読んだり、講話を聴いたりする形態の学習活動だけでなく、児童生徒の自己活動的、主体的関与を促すような学習や取組を基礎とする体験的な学習の機会を提供したりすることが必要になってくる。具体的には、差別・人権問題を自らの課題として引き寄せるための、参加体験型学習やグループ活動も含む協同的・協力的な形態の学習をより多く取り入れていくことなどである。また、内容については特に人権擁護に、実際に役立つような実践的知識を積極的に組み込むことも必要である。

(2) 人権感覚を育成するために

人権感覚を育成するには、「価値的・態度的側面」や「技能的側面」からのアプローチが必要である。人権教育がめざす価値や態度には、人間の尊厳の尊重、自他の人権の尊重、多様性に対する肯定的評価、責任感、正義や自由の実現のために活動しようとする意欲等が含まれる。また、技能には、コミュニケーション技能、合理的・分析的に思考する技能や偏見や差別を見きわめる技能、その他相違を認めて受容できるための諸技能、協力的・建設的に問題解決に取り組む技能、責任を負う技能等が含まれる。

しかし、これらの価値や態度、諸技能を、いきなり統合的な全体計画のなかで一挙に育成することは容易ではない。例えば、国語、社会、外国語等の学習内容と関連付けて、それぞれの授業時間のなかに人権の実現にかかわる想像力、共感性、感受性、コミュニケー

シジョン技能等の育成を図る活動を取り入れる。さらに、道徳、特別活動、総合的な学習の時間等あらゆる機会をとらえ、児童生徒自らが、主体的に学習活動に参加するなかで、他の児童生徒たちとの直接的な体験を通じ、先にあげた諸技能が具体的な場面でどう活かされ、行動化されることが人権の実現につながるのかなどについて学ぶことが人権感覚の育成に繋がるものとする。

3 人権学習を効果的に進めるために

(1) 効果的な学習教材の選定・開発について

「効果的な学習教材の選定にあたっては、人権学習の目的と子どもたちに身に付けるべき知識や技能を明確にしたうえで、人権が尊重される社会づくりを自らの問題としてとらえ、自ら考え、行動することができるようにするなどの教育効果を高めるため、身近な事柄を取り上げたり、児童生徒の興味・関心を活かしたりする等の創意工夫が求められる」⁽⁵⁾。例えば、児童生徒にとって最も身近である保護者や地域の人たちが差別や不合理の中を生き抜いてきた生き様に学ぶ学習活動などは、その姿が児童生徒にとっての成長のモデルとして写り、より生活と重なったり、展望あるものと実感できたりするのではないだろうか。そのような地域の歴史や「ひと・もの・こと」との豊かな出会いが工夫された人権学習は、児童生徒にとって、大変効果的な学びになると考えられる。

しかし、身近でない課題は取り上げないということではなく、第三次とりまとめでも、「子どもたちの日常を超えた、社会全体や地球全体にかかわる課題を取り上げることによって、逆に身近な課題についての認識が深まり、人権問題と自らのつながりが見えてくることも考えられる」と書かれているように、自分から出発して社会・世界へと広げる流れもある。逆に、国境を越えるようなグローバルな視点での人権問題が、実は自分たちの身近な生活とかかわっていたことに気付き行動化へ、という活動もあると考えられるので、多様な側面や切り口から学習を展開することが必要であろう。

そのことを踏まえると、現時点では、児童生徒にとってあまり身近ではないと思われるかもしれない、いわゆる「同和問題」についても、地域について学習する学年や歴史を学習する学年で計画的に取り上げ、多様な側面や切り口から学習を展開する必要があると考える。なぜなら、今もなお、児童生徒が意図していない周囲の環境から間違った知識を習得しているという事実が様々なアンケート結果から見られることや、それによる固定観念や、偏見が差別となって現れているという現実があるからである。児童生徒を人権尊重の社会を創る主体者として育成するためにも、すべての児童生徒が、自己とのかかわりを見つめることができるような「同和問題学習」の実践は必須ではないだろうか。

(2) 指導方法の在り方

人権教育を進めるうえでの効果的な指導方法について、第三次とりまとめをもとに以下にまとめる。

ア 人権教育における指導方法の基本原則

人権に関する知的理解を深めるための指導を行う際に、人権についての知識を単に一方

的に教え込んだり、個々に学習させたりするだけでは十分ではない。児童生徒ができるだけ主体的に、他の児童生徒とも協力し合うような方法で学習に取り組めるよう工夫することが求められる。また、人権感覚を育成する基礎となる価値的・態度的側面や技能的側面の資質・能力に関しては、なおさらのこと、言葉で説明して教えるというような指導方法で育てることは到底できない。まずは、民主的な価値、尊厳及び寛容の精神などの価値自体を尊重し、その促進を図ろうとする学習環境のなかで、その学習過程を通じて、はじめて有効に学習されるのである。そして、生きた知識や技能を身に付けるためには、児童生徒が自分で『感じ、考え、行動する』こと、つまり、自分自身の心と頭脳と体を使って、主体的、実践的に学習に取り組むことが不可欠なのである。このように見たとき、人権教育の指導方法の基本原則として「協力」「参加」「体験」を中核に置くことは大変有効である。

(ア) 「協力的な学習」：児童生徒が自分自身と学級集団の全員にとって有益となるような結果を求めて、協力しつつ共同で進める学習である。こうした学習は、生産的・建設的に活動する能力を促進させ、結果として学力の向上にも影響を与える。さらに、配慮的、支持的で責任感に満ちた人間関係を助長し、社会的技能や自尊感情を培う。

(イ) 「参加的な学習」：学習の課題の発見や内容の選択等も含む領域に、児童生徒が主体的に参加することを基本要素とする。この参加を通して、他者の意見を傾聴し、他者の痛みや苦しみを共感し、他者を尊重し、自分自身の決断と行為に対して責任を負うなどの諸能力を発展させる。

(ウ) 「体験的な学習」：具体的な活動や体験を通して、問題を発見したり、その解決法を探求したりするなど、生活上必要な習慣や技能を身に付ける学習である。我が国の、人権学習や人権啓発においても、「参加体験型学習」の名で、従来より普及してきたところである。しかし、「体験すること」は、それ自体が目的なのではなく、いくつかの段階からなる学習サイクルのなかに位置付き、他の学習者との協同作業としての「話し合い」「反省」「現実生活と関連させた思考」の段階を経て、それぞれの「自己の行動や態度への適用」へと進んでいくべきものである。

イ 自主性を尊重した指導方法の工夫

人権教育の指導を効果的に行うためには、児童生徒の自主性を尊重し、指導が一方的にならないよう留意することが必要であり、課題意識を持って自ら考え、主体的に判断するような力や、実践的に行動するような力を育成することがめざされる。そのため、指導に際しては、児童生徒が受身で終わるのではなく、自らの関心や意欲を高めつつ、能動的に活動を重ねながら学習を深めていけるようにすることが不可欠である。

ウ 「体験」を取り入れた指導方法の工夫

児童生徒が自らの行動を変容させる要因や、児童生徒の内面における人権課題への自覚の深まりを意識した指導の構成は不可欠である。そのためには、例えば、様々な人々との交流活動や疑似体験活動などにより、人間関係を築く能力やコミュニケーションの技能、他の人の立場に立って考えられるような想像力を培うなど、児童生徒の実態に応じて、創

意工夫を凝らして取り組むことが望ましい。なお、体験活動については、その取組を系統的に展開する、事前・事後指導を工夫することなどにより、単発的に終わらせることなく、学校における人権教育全体のなかでの意義を明確にしながら、その成果を効果的に活かしていくことが肝要である。また、児童生徒一人ひとりが活躍できるように配慮し、達成感を実感し、自立心を養い、ひいては自尊感情の育成につながるような工夫に努めることが求められる。

(3) 各教科・領域の中で効果的な実践をするために

ア 総合的な学習の時間における人権学習

人権・同和教育を先進的に推進している大阪府では、これまで人権学習に取り組む時間確保に様々な工夫をしてきた。その大阪府では、総合的な学習の時間を『人権総合学習』として地域教材などを活用した部落問題学習や、その他の人権課題についての学習に再構築した時間としている実践が多数ある。

総合的な学習の時間のねらいである「探求的な学習を通して、自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断する」、「よりよく問題を解決する資質や能力を育成する」、「問題の解決や探究活動に主体的、創造的、協同的に取り組む態度を育てる」、「自分の生き方を考えることができる」等は、まさに人権学習のめざす価値や態度と重なっている。また、人権学習のねらいである「知識理解が単なる伝達となるのではなく、児童生徒がそれに共感し、肯定的に受け取るような主体的な学習にすること」や「様々な人権課題を自分自身の生活と重ねあわせ、自らの課題ととらえること」、「自他の人権を大切にす関係づくりや社会づくりに向けた具体的な行動力を育成すること」を実践するためにも必要な視点である。そこで、大阪府では、平成14年からの総合的な学習の時間の創設は、まさに、カリキュラム編成上の好機であるにとらえ、互いに重なり合う部分に焦点を当てた、多様で効果的な人権学習の実践を積み重ねてきている。

イ 新学習指導要領と総合的な学習の時間について

(ア) 改善の基本方針

現在、多くの人権学習を行っている教科の一つに、総合的な学習の時間がある。今回の学習指導要領の改訂では、総合的な学習の時間の時間数は小学校の中学年で35時間、高学年では40時間の減少となる。しかし、この総合的な学習の時間は新学習指導要領に新たに章立てされ、教育課程における位置付けを明確にするとともに、「各教科における知識・技能を活用する学習活動が十分でなかったことから、各教科での知識・技能の習得と総合的な学習の時間での課題解決的な学習や探究活動との間の段階的なつながりが乏しくなっていること」⁽⁶⁾等の課題に迫れるような教育内容の創造が必要であることが明記されている。

「小学校学習指導要領解説―総合的な学習の時間編」(文部科学省、平成20年6月)にある『改善の基本方針』には、「大きな成果をあげている学校がある一方、当初の趣旨・理念が必ずしも十分に達成されていない状況も見られる」、「補充学習のような特定の教

科の知識・技能の習得を図る教育が行われたり、運動会の準備等と混同された実践が行われたりしている例も見られる」など、この10年間の一部の学校の実態について記述されている。同じく『改善の具体事項』には、「国際理解に関する学習を行う際には、問題解決や探究的な活動を通して」と書かれている。これらの内容について、大阪教育大学の佐久間(2010)は、「例えば学校にALTを招き、子どもたちに元気よく英語を叫ばせることで国際理解教育としてきた学校の実態に対する記述であろう。また、運動会の準備や遠足、修学旅行等を総合学習の時間としてカウントしていた学校の実態に対しては、『体験活動については、…略…問題の解決や探究活動の過程に適切に位置付けること』⁽⁷⁾とし、『実際には、総合的な学習の時間の要件を満たす活動の時数だけを算出して』⁽⁷⁾のみしか利用できなくなった。さらに、各教科で得た学力を総合学習で活用することに対しても、各教科の補充学習として利用するのではなく、『各教科、道徳、外国語活動及び特別活動で身に付けた知識や技能等を相互に関連付け、学習や生活において生かし、それらが総合的に働くようにすること』⁽⁷⁾とされた。こうしてみると、総合学習の時間数は削減されたが、実態としては、削減とは言えなくなる学校が少なからずあるのではないだろうか。この10年間で時間的なごまかしを行ってきた学校にとっては、無駄な部分をそぎ落とした純然たる総合学習を今から創らなければならぬとも言える⁽⁸⁾と述べており、総合的な学習の時間の本来の趣旨・ねらいが明確になることにより、教師の創意工夫による指導の充実と再構築が期待される内容であると考えられる。

(イ) 総合的な学習の時間の目標について

a 横断的・総合的な学習や探求的な学習

今回の改訂における大きな変更点は、『横断的・総合的な学習や探求的な学習を通して』とあるように「探求的」という文言が入ったことである。「探求的」にかかわっては、「小学校学習指導要領解説－総合的な学習の時間編」で、「容易には解決に至らない日常生活や社会、自然に生起する複合的な問題を扱う総合学習の時間において、その本質を探って見極めようとする探求的な学習」としている。では、「容易には解決に至らない日常生活や社会、自然に生起する複合的な問題」には、どのようなものがあるだろうか。佐久間(2010)は、「わたしたちの日常生活や社会には、例えば、部落問題をはじめとする様々な人権問題がある。また、学習指導要領に記述のある国際理解や情報、環境や福祉の問題も、あるいは、『持続可能な開発のための教育』における貧困や不平等、紛争の問題も、『容易には解決に至らない日常生活や社会、自然に生起する複合的な問題』であり、それらすべては人権にかかわる、解決に至っていない問題で、この総合の時間に、その本質を探って見極めなければならないのである⁽⁸⁾と述べている。また、「小学校学習指導要領解説－総合的な学習の時間編」の『目標の趣旨』では、「探求的な学習」の一連の知的営みとして、表1のように示している。

表1 「探求的な学習」の一連の知的営み

- | |
|--|
| ① 児童は身近な学習対象（ひと・もの・こと）とかわかって、自分にとって意味や価値ある課題を設定する。 |
|--|

- ② その課題について、体験活動をしたり、調べたりしながら、必要な情報を取り出したり集めたりしていく。
- ③ さらに、得られた幅広い情報を整理・分析したり判断したりしながら、既習の知識や経験と結びつけていく。
- ④ こうして生み出された自分の考えや意見、発見したことなどをまとめ、表現する。
- ⑤ それを他者と交換し合い、自らの考えや意見を更新したり、共同して実践に移したりしていく。

まさにこの探求活動の流れは、人権が尊重された社会をつくるための実践的行動力の育成をめざした、人権学習を効果的に進めるための学習形態と重なっていると言える。

b 自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育成すること

ここでは「課題は、児童が自分でつくり出すことが大切である。例えば、①日ごろから解決すべきと感じていた問題を改めて見つめ直す、②具体的な事象を比較したり、関連付けたりして、そこにある矛盾や隔たりを認識する、などが考えられる」としている。総合の時間における、この課題設定の場面は、その後の学習を方向付ける大切な活動であると考えられる。ところが、児童が日ごろから感じている疑問や興味が、「容易には解決に至らない日常生活や社会、自然に生起する複合的な解決すべき問題であり、その営みが知的なもの」であるとは限らない。そこで、指導者側が、今の児童の実態や、差別や人権侵害の実態を踏まえ、その解決方法を探究させたいとする学習内容を、いかにも、児童自らが「見付けた課題」と実感できるような仕掛けや仕込みといわれる方向付けをすることもときには必要ではないだろうか。また、『目標の趣旨』では、「地域の人やその道の専門家との交流も有効である。そこで知らなかった事実を発見したり、その人たちの真剣な取組や生き方に共感したりして、自分にとって一層意味や価値ある課題を見出すことも考えられる。調べていくなかで、探求している課題が、社会で解決が求められている切実な問題と重なり合っていることを知り、さらにそれに尽力している人と出会うことにより、問題意識は一層深まる」⁽⁹⁾とも述べている。このような学習の効果を期待するためにも、値打ちある課題を児童自身にどう見付けさせるかが大変重要となっている。

c 問題の解決や探究活動に主体的、創造的、協同的に取り組む態度を育てること

『目標』には、「協同的」という文言が新たに入った。『小学校学習指導要領解説－総合的な学習の時間編』では、「他者と協力しながら身近な地域社会の課題の解決に主体的に参画し、その発展に貢献しようとする態度をはぐくむ」として、「そのために、お互いに考えや意見を出し合い、見通しや計画を確かめ合い、他者の考えを受け入れながら、問題の解決や探究活動を協同して行う」⁽⁹⁾としている。佐久間(2010)は、「総合学習については、これらの目標と地域や学校、児童の実態を踏まえて、各学校が目標と内容を定めなければならない。では、各学校における「地域社会の課題」は何なのか。また、そ

の解決とはどういうことなのか。さらに、そのために主体的に参画することとはどうすることなのか。総合学習では、これらのことを明らかにしたうえで、問題の解決をめざした学習を「協同的」に行うこととしている。例えば、地域社会の課題として部落問題が解決せずにあるならば、その解決をめざした学習を計画する必要がある。また、環境問題により地域の人々の生活権や人権が脅かされているのであれば、そうした問題を扱う必要もある。そして、これらの事象について、決して一人で考えるのではなく、「協同的」に考え、「その発展」、つまり、差別のない安心して暮らすことのできる地域社会のへ発展に「寄与」する態度を育てることが重要になる⁽¹⁰⁾と述べている。さらに、目標では「他者と協同して解決しようとする活動に発展することで、幅広い交流活動が可能となり、そのなかで児童は他者の生き方を自己の生き方や将来の姿と重ね合わせることによって、他者のよさを発見し、自分のよさを自覚する機会とすることが期待できる」⁽¹¹⁾としている。このような考え方こそ、これまで実践してきた人権・同和問題学習や地域学習のめざす『仲間とともに人権問題を解決しようとする実践的な行動力』と重なり合うところではないだろうか。そう考えると、現在、総合的な学習の時間や“人権総合学習”で取り扱っている内容や方法は、すでに、これまでの『地域学習』をはじめとする人権・同和問題学習のなかでも実践されてきたことがずいぶん多くあるのではないだろうか。これらの学習活動では、単に「教える」という方法ではなく、子どもたちに主体的・協同的に人権課題を探究させようと、フィールドワーク・聞きとり・実態調査・取材・発表会などの手法を用いた学習形態を取ってきた。これらはまさに、新学習指導要領の『解説』でも、総合学習の手法として取り上げられているのである。

さらに、佐久間(2010)は、「こうした『目標』での変更点こそが、これからの総合の在り方を象徴している。この『探究的』と『協同的』という文言は、『指導計画の作成と内容の取扱い』で、より具体的に加筆された『地域』というキーワードも含めて、これまで、各地で先進的に取り組まれてきた、いわゆる“人権”を柱とする総合的な学習の時間にとっても大きな意味を持つものである」と述べ、総合学習における人権学習が成立するためには、以下のような点に留意する必要があると示している⁽¹²⁾。

表2 総合学習における人権学習が成立するための留意点

<p>①課題を持つ児童が、いかにしてその学習に「参加」「参画」できるかということを、カリキュラムとして保障しなければならない。</p> <p>②そのために教員は、学習全体を通じ、方法論として児童の「参加」「参画」を促す「参加型学習」の理念を持たなければならない。</p> <p>③社会・自然などから得られた認識を言語化し、総合的な「知」として表現させなければならない。</p> <p>④身近な現実を認識することを基調としながらも、空間的・一認知的に視野を広め、さらに、深化・発展性を持たなければならない。</p>
--

⑤人と出会い、聞きとり、体験し、実地に「観る」ことで、これまで培ってきた社会的認識における児童自らの「偏見」からの「解放」をめざさなければならない。

⑥自らの課題追求が社会変革をめざし、そのためのさらなる探求や表現、行動を促さなければならない。

「大阪における同和教育実践史の研究」－『教育実践研究第4号』2004年
大阪教育大学附属教育実践センターより

ウ 各教科における人権学習

第三次とりまとめでは、「人権教育は各教科等のそれぞれの特質に応じ、教育活動全体を通じて推進していくことが大切である。その際、各教科やその分野・領域にはそれぞれ独自の目標やねらいがあり、指導に当たっては、この目標やねらいを達成させることが第一義的に求められることは言うまでもない。このようななかにあっても、人権教育をいかに総合的に位置付け、実践するかについては、なお、さまざまな工夫や検討が求められるところである。人権教育を展開する際には、人権教育目標と各教科等の目標とねらいとの関連を明確にしたうえで、人権に関する知識・態度、実践力を養う人権教育の活動と、それぞれの目標・ねらいにもとづく各教科等の指導とが、有機的・相乗的に効果を挙げられるようにしていくことが重要である」と述べている⁽¹³⁾。

そのような視点を持ち、小学校で、平成23年度から全面実施される新学習指導要領にもとづく各教科の教科書を見てみると、『法の下での平等』、『個人の尊重』といった普遍的な視点からアプローチできる内容や、それぞれの差別問題の解決という個別的な視点からアプローチできる内容が数多く盛り込まれている。しかし、これらの内容を見逃さず、適切に指導できるか否かは、教職員一人ひとりの人権教育に対する認識や人権感覚によるところが大きいであろうし、また、各学校の人権教育主任の果たすべき役割にも大きくかかわってくると思われる。

エ 人権学習年間指導計画作成にあたって

年間計画の作成に当たって第三次とりまとめでは、「身近な人権問題を扱った学習や、体験活動、様々な人たちとの出会いを取り入れ、児童生徒が自ら課題に気付き、人権問題に直面したときに『おかしい』と直感したり、相手の心の痛みを自分の痛みとして感じたりすることができるように、多様な教育活動のなかで人権教育の視点からの工夫を行うことが大切である。具体的な作業としては、各学校の全体計画を踏まえて、すべての教職員の参加・協力の下に行われる必要があり、管理職および人権教育担当部（担当者）が提示した方針に基づき、各学年単位で年間指導計画の案を検討した上で、これを取りまとめ、決定することとなる」と述べている⁽¹⁴⁾。

この第三次とりまとめと高知県教育委員会作成の「Let's じんけん改訂版」から、人権学習年間指導計画作成の流れを図1に記載する。

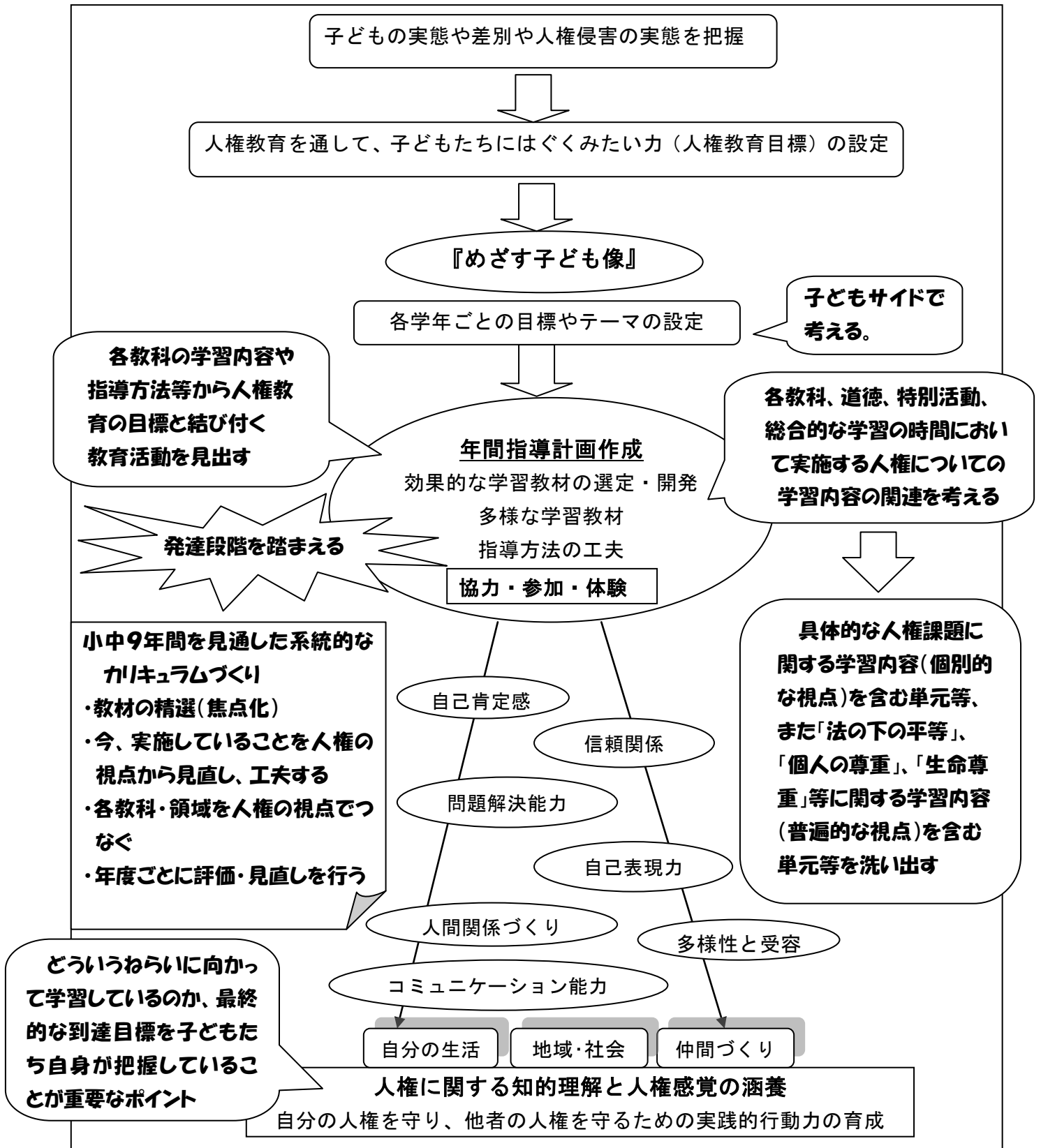


図1 人権学習年間指導計画作成の流れ

4 新学習指導要領にもとづいた効果的な『人権学習プログラム』

(1) 『人権学習プログラム』作成にあたっての留意点

『人権学習プログラム』作成に際して、最も大切にされるべき視点は、学級や学校のなかにいる被差別の立場にある児童生徒が、生き生きと学べるような活動をどう仕組んでいくかということではないかと考える。そのためにも、教師と児童生徒の発想は乖離していることが少なくないことを自覚することや、児童生徒から湧き上がってきた疑問や課題を探求させていくなかでの気づきや考えこそが、生きた力になることを再認識することが大切ではないだろうか。それは『差別の現実から深く学ぶ』という人権学習の基本理念と相違するものではなく、その現実はどう気付かせ、差別の矛盾や不合理にどう憤りを持たせるのかが問われているということではないだろうか。さらに、主体的で意欲的な探求活動から成り立つ人権学習は、児童生徒に多くの共感や感動、発見をもたらすとともに、将来に向けての展望や夢を見出すことのできる生きた力の育成に繋がるものと考えられる。

5 おわりに

新学習指導要領が全面実施されるこの時期に、教育課程のどこに人権学習を位置付けるのかを考察することは非常に重要な取組だと考える。また、その際、〔第三次とりまとめ〕をよりどころとすることが、効果的なカリキュラムづくりに大変有効であることも再確認できた。

学校現場で人権学習に取り組むか否かは、ある意味、教職員の人権感覚であるとも言えるのではないだろうか。授業においては、私たちが一人の人間として、様々な人権課題に対してどう向き合っているのか、そしてどんな生き方をしようとしているのかが『隠れたカリキュラム』となって児童生徒に伝わっていく。そのためにも、常に自分の立ち位置を問い返すことや差別性に向き合うにことが大切である。

私たち指導主事は、それぞれの対場から人権学習をどう実践するのかについて話をする際、まずは、どの教科領域にも人権の視点があり、多様な方向からアプローチできるという視点をもっていなければいけないと考える。また、教科と関連させながら、学習教材や授業形態を工夫し、児童生徒が主体的に学習できるような『一連の流れ』のある実践をすることにより、人権感覚が育成されるということを前向きに伝えていくことが大切ではないだろうか。

さらには、これまで「しんどい子ども」といわれてきたような児童生徒が生き生きと活動でき、明日の『人権学習』が楽しみ、と思えるような取組をめざすことも、忘れてはならない大切な視点であると考えられる。

今後も、人権学習が単なる知識理解のみに終わってしまわないよう、児童生徒一人ひとりに、「人権が大切にされる社会づくりに向けての具体的な行動力」を身に付けられるような実践を探求し、推進していきたい。

【引用・参考文献】

- (1) 人権学習プログラムづくりの原理 人権学習カリキュラム検討委員会 平成18年3月 P2
- (2) 中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善について」 平成20年1月
- (3) 人権教育の指導方法等の在り方について[第三次とりまとめ]～指導等の在り方編～平成20年3月 P10
- (4) 活かそう[第三次とりまとめ] (社)全国人権教育研究協議会 平成22年11月 P5
- (5) 人権教育の指導方法等の在り方について[第三次とりまとめ]～指導等の在り方編～平成20年3月 P25
- (6) 小学校学習指導要領解説－総合的な学習の時間編－第1章「総説」－第2節「総合的な学習の時間の改定の趣旨」－3「改訂の趣旨」 平成20年8月 P4
- (7) 小学校学習指導要領－第5章「総合的な学習の時間」－第3「指導計画の作成と内容の取扱い」 平成20年3月
- (8) 三重県人権・同和教育センター/新しい学習指導要領と総合的な学習の時間の可能性 平成20年7月
- (9) 小学校学習指導要領解説－総合的な学習の時間編－第2章「総合的な学習の時間の目標」－第2節「目標の趣旨」－(2) 平成20年8月 P14
- (10) 三重県人権・同和教育センター/新しい学習指導要領と総合的な学習の時間の可能性 平成20年7月
- (11) 小学校学習指導要領解説－総合的な学習の時間編－第2章「総合的な学習の時間の目標」－第2節「目標の趣旨」－(4) 平成20年8月 P16
- (12) 三重県人権・同和教育センター/新しい学習指導要領と総合的な学習の時間の可能性 平成20年7月