

【論文】

近年における人権教育と学級経営の結びつき

— 公教育制度への位置づけと評価の観点から —

川 瀬 瑠 美

The Connection between Human Rights Education and Classroom
Management in Recent Years: From the Perspective of Positioning and
Evaluation in the Public Education System

Rumi Kawase

1. 問題の所在

本稿は、学校教育における人権教育が学級経営といかに結びつくように制度設計されているのか、公教育制度への位置づけや評価の観点から明らかにすることを目的とする。

人権教育とは、2000年に制定された「人権教育・啓発推進法」をきっかけに推進された教育活動である。そこで人権教育は「人権尊重の精神の涵養を目的とする教育活動（同法第2条）」として定義された。その後、2008年に文部科学省より「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〕）が出され、日本各地の学校現場で人権教育が展開されてきた。具体的には、男女共同参画、子どもや高齢者の権利擁護、障害者差別解消、同和問題、先住民や外国人の差別解消、HIV感染者やハンセン病回復者等の差別解消、インターネットによる人権侵害、性的指向や性自認での差別解消といったトピックが、それぞれの地域の特性に応じて、各教科指導や特別活動等を通して取り扱われてきた。

そもそも人権教育は、同和教育から引き継がれた教育活動である。同和教育は、1969年制定の「同和对策事業特別措置法」（以下、「同和对策法」）を根拠に、部落差別解消を目指して全国的に行われた教育活動である。これは戦後まもなくから実践が行われ、部落という特定のカテゴリーに属する子どもを対象とした教育活動であったものの、学校教育全体での機会均等や地域連携を推し進める装置の1つとなっていた。人権教育は、この戦後からの同和教育の積み上げを引継ぎながら、現在まで展開されてきた。

〔第三次取りまとめ〕の中では、学校教育で展開される学校行事や各教科指導と連携し、様々な形で人権教育を展開していく必要性が示されている。そしてその重要な基盤として、学級の在り方が示められている。それでは、人権教育の実施は学級経営にどのような影響をもつのだろうか。

本稿では、学校教育の中で人権教育と学級がいかに結びつくように制度設計されているのかを考察する。具体的には、次のような流れで論じる。始めに、人権教育に関する先行研究を検討し、人権教育と学校教育制度、人権教育と教育実践がどのように関わり研究がなされてきたのかを確認し、同時にその限界も明示する（第2章）。次に、その限界点を踏まえて人権教育の学校教育制度における歴史的展開を整理し、学校教育制度への位置づけを示す（第3章）。その上で、人権教育における学級経営の位置づけ、学級活動の実施と評価の観点から、人権教育と

学級経営の結びつきについて考察する(第4章)。最後に、人権教育と学級経営の結びつきについて学校教育制度への位置づけと評価の構成から考察することを試みる(第5章)。

2. 先行研究の検討

人権教育に関する研究は、おおまかには学校教育における人権教育の意義を論じる研究やカリキュラム開発や授業開発に関する研究が行われてきた。

まず学校教育における人権教育の意義を論じる研究では、人権教育を積極的に取り組む学校の事例を用い、その現代的意義を論じている(志水ら 2019; 若槻 2015)。特に志水ら(2019)は、歴史的に部落問題が根深く同和教育も積極的に展開されてきた大阪府の1校区の実践を取り上げ、同和教育から引き継がれた人権教育が「力のある学校の実現」、「教員文化の醸成」、「教育コミュニティの活用」、「市民性教育の充実」において今日的意義をもつことを明らかにしている。同和教育から引き継がれた人権教育が、それまでのような特別措置ではなく一般的な教育活動としていかなる意義をもつのか、ということを示した点においてこれらの知見は意義をもつと言える。

次にカリキュラム開発や授業開発に関する研究では、総合学習を中心に市民性教育としての人権教育の実践を提案する研究(若槻 2011)や、社会科を中心に在日韓国・朝鮮人の児童との関わりを中核に据えた人権教育の実践を扱う研究(梅田 2000)、道徳の理念と内容と人権教育の関連を検討した研究(福若; 河野辺 2020)などが行われてきた。これらによって、現在のカリキュラムのなかでどのように人権教育を展開していくべきなのか、その具体的方策が明らかにされてきたと言える。

その中でも特に、道徳教育と人権教育の関連性を教科書記述から検討した河野辺(2020)の研究では、道徳教科書には人権課題(いじめ、外国人との共生、障害者理解、高齢者福祉など)に関連した教材が数多く掲載されていることが示されている。ここから、人権教育は既存の教科カリキュラムとも親和性を高めながら、発展することが企図されていることが分かる。

このように先行研究では、人権教育に関する意義深い知見が示されてきた。しかし一方で、先行研究では学級経営や学級活動といった学級に着目したあまり議論がなされていない。前述のように、文部科学省は、人権教育が成立するための基盤として学校・学級の在り方そのものが重要であるとして、人権教育における学級の重要性を示している。

もちろん実践報告の中で、学級での児童の様子や取り組みが取り上げられることは多くある。しかしそれらは主に、特定の児童を中心に捉え、その児童が学級や児童同士の関係といった学校生活の中で見せる言動や変化から、人権教育実践の効果や課題を示したものである。人権教育における学級経営の関わりや機能については、あまり着目されてこなかった¹。このことから先行研究の課題として、学級経営や学級活動といった学級の在り方と人権教育を結びつける議論が不足していることを指摘できる。

1 例えば全国人権・同和教育研究大会での実践報告では、「Aさん親子と出会って」(長澤 2022)、「あの子に気づかされて」(丸本 2022)などのように、部落出身者や外国にルーツをもつ子ども、集団に馴染めない子どもなど個人に焦点が当てられている。そこでは、その子どもが周囲とどのように関わったか、教育活動の中でどのように変化し成長したかなどが示されている。これは同和教育の実践において積み上げられてきた「しんどい子を中心におく」(志水ら 2019)という理念から受け継がれた観点と言える。

そこで本稿では、こうした先行研究の課題を乗り越えるために、先行研究と文献の検討を通して次の作業を行う。具体的には、人権教育の学校教育制度における歴史的展開を整理して学校教育への位置づけを示した上で、人権教育と学級経営の結びつきについて学級活動の実施と評価から示す。

3. 学校教育制度における人権教育の歴史的展開

学校教育において人権教育がどのような歴史をたどったのかということは、様々な先行研究でも検討されてきた(社団法人部落解放研究所 1988; 東上 1994; 志水 2018; 志水ら 2019)。その中でも教育社会学者である志水幸吉は、歴史的展開の整理を通して、同和教育と人権教育の今日的意義を示した。本稿では、そのような志水(2018)、志水ら(2019)による論考をもとに、学校教育制度に人権教育がどのように位置づけられてきたかについて考察を行う。

(1) 同和教育の勃興期

前述のように、人権教育は同和教育が積み上げた理念や実践を引き継いだ教育活動である。本稿では、同和教育の勃興から考察を始めることとする。

志水(2018, 2019)によると、同和教育の起源は第二次世界大戦前の「融和教育」から始まっている。1922年の全国水平社の設立と運動の展開に対する政府の対応として成立した。そこから戦時中に、天皇制を擁護する「同胞融和」から採られ、「同和教育」と名称が改められた。その後1953年に全国同和教育研究協議会が結成されたことから、同和教育の名称が普及した。部落差別を無くすことを目標とした教育として、それまでにも一部地域で実践は行われていたが、全国的に広がっていくのはこの1950年代半ば以降であった。

ここで中心となる教育実践として、高知県の「福祉教員」が挙げられている。福祉教員とは、「敗戦後間もない混乱期における長欠・不就学問題を直接理由として高知県内の小中学校に配置され、(中略)児童・生徒の生活状況と学校教育との間に起こるさまざまな矛盾に対処した教員」(倉石 2012, 118頁; 志水 2018, 4頁)である。彼らの配置当初から問題となったのは、被差別部落の子どもたちの長欠・不就学問題であったという。倉石(2012)は、この福祉教員の実践を「同和教育の原点」(同, 118頁)としている。そしてこのような福祉教員の実践は、1960年代初頭の教科書無償化論争につながり、1963年の教科書無償化の制度成立へとつながっていった(志水 2018)。

このような勃興期における同和教育は次の2点にまとめられる。1つは、部落の子どもの教育機会均等の保証である。上述の教科書無償化に加えて、高校・大学進学のための奨学資金を求める取り組み、越境入学に反対する取り組み、児童館・青少年館の整備と子ども会指導員の配置、保育所の建設・就学前教育の推進などが行われた。2つ目には、子どもたちへの正しい部落問題理解の促進である。教科書への部落問題記載と副読本の作成、大学における部落問題論の開設などが挙げられる。近畿地方では、『にんげん』(大阪府)、『なかま』(奈良県)といった副読本が、小中学校の現場で大きな影響力をもった(友永 2015; 志水 2018)。

この時期の学校教育制度において同和教育は、部落出身の子どもが学校教育に参加できるようにするための教育実践として基本的には位置づけられていた。その一方で、長期欠席・不就学の解消や教科書の無償化といった教育の機会均等、差別解消など、子ども全体への働きかけを通して、結果的に学校教育制度全体の平等性や公平性を拡大する役割も担っていた。

(2) 同和教育推進校を中心とした同和教育の発展

1969年になると、「同和对策法」が制定された。それを受け全国4000近い地域が「同和地区」として同和对策事業の対象となり、同和教育の推進のための予算も付与された（部落解放・人権研究所HP「部落用語解説 「同和地区」」）。この中で、関西特に大阪府では、同和地区を校区に持つ小中学校が「同和教育推進校」として指定された。そこでは加配教員として同和担当教員が置かれ、それらの教員を中心として、同和教育が積極的に推進されてきた（志水 2018）。

志水はこの1970年代から1990年代後半までの同和教育（解放教育²）の到達点を次のように見出している。

1点目は、「集団づくり」の原則である。これは「しんどい子」（家庭に何らかの問題があり、その結果生活面や学習面で課題を抱えている子）を周りの子が支える形をつくり、人間関係の質や集団の凝集性を高めていくことで、教育の成果を挙げようとする考え方である。「しんどい子を中心とした学級づくり」や「わからない時にわからないと言える学習集団づくり」というスローガンで表される（志水ら 2019）。

志水はこの集団主義的な教育の在り方は、同和教育に独自なものではなく、日本の教育界に伝統的に備わってきた文化の形であったとしている。そして、それを同和教育が「集団づくり」や「仲間づくり」といった言葉で精緻化していったのだと述べている（志水 2018）。

2点目は、部落問題学習である。「差別の現実に深く学ぶ」ことをねらいに、部落差別の歴史や人々の暮らしを題材に、演劇や歌など多様な方法を用いて差別の学習が行われてきた。特に、総合的な学習の時間が学習指導要領に導入された2000年代前後からは、参加型学習や地域におけるフィールドワーク・聞き取りといった手法を取り入れた「人権総合学習」が生み出されたりした（志水 2018）。

3点目は、「解放の学力」である。これは、「差別を見抜き、差別に負けない、差別とたたかう力」などと規定される。この考え方はラディカルな傾向が強いものであった。同和教育を推進しようとする関係者の中には、入学試験対策のための学力を「受験の学力」と称して否定的に捉える動きがあった。そのような学力は「自分さえよければ」という利己主義に繋がりがちだと考えられた。「解放の学力」とは、そういった「受験の学力」に対置するものと位置づけられた。このために同和教育推進校を中心に、集団作りを基軸に受験準備教育に対抗するような実践が多く生み出された。1970年代から1980年代の時期に、一部地域では受験準備教育に対抗するべく、中学校3年生全員が単一の地元公立高校に進学しようとする「地元集中受験運動」が展開された。教職員組合が主導したものであったが、後に保護者からの批判が高まり、やがて収束した（志水ら 2019）。

4点目は、社会運動との連帯である。そもそも同和教育は、被差別部落の人たちからの異議申し立て（「私たちの子どもにもしっかりと教育を受けさせてほしい」という声）から始まったものである。同和教育推進校の教員は、部落の人々の声に呼応するような学校づくりを展開してきた。この「教育と運動の結合」を、志水は現在で言う「地域に根ざした学校づくり」の先取り事例とも言えると述べている（志水 2018）。

このように1970年代から1990年代後半の同和教育は、同和教育推進校を中心に学校教育の実

2 「同和教育」は官製用語として生み出された用語だとして、一部の教師の中で「解放教育」という用語が広がった。1970年代以降になると、部落差別に限らず様々な社会的差別からの解放を含む「解放教育」が草の根レベルでの実践や運動に対して用いられるようになった。志水は、この系譜に基づいて同和教育の実践を解放教育の実践として示している（志水 2018；志水ら 2019）。

践において独自の領域を確立し、実践が展開されてきた。また「解放の学力」では、受験準備教育に対抗するなど、既存の学校教育への批判や反抗という一面も見られた。だがその運動の一部は保護者からの反対によって収束するなど、同和教育が常に支持を受けて進んできたわけではないことが分かる。そしてその一方で、これまでの学校教育で積み上げられた文化を精緻化した「集団づくり」の概念形成や、部落問題学習における総合的な学習の時間との結びつき、「地域に根ざした学校づくり」につながる社会運動との連帯など、学校教育実践や制度の方向性と強く結びつき、学校教育制度の発展に貢献してきた面も指摘することができる。

(3) 人権教育への転換

1990年代半ばに、同和教育は転換点を迎える。そこには2つのモーメントがあったという。1つには「人権教育」を推進する世界的潮流、2つには「同和对策法」の期限切れであった(高田 2015; 志水 2018)。

まず世界的な人権教育の推進である。この契機となったのは1995年からの「人権教育のための国連10年」である。翌96年には「国内行動計画」が策定され、2000年には「人権教育・啓発推進法」が制定された。そうした世界と日本国内の動きの中、「人権教育の指導法等の在り方について」(第三次とりまとめ)という文書が出され、日本における人権教育のスタンダードが定められた(志水 2018)。

次の「同和对策法」の期限切れについてである。「同和对策法」は、制定後も数回にわたって改正・延長されてきたが、2002年3月をもって失効することが決まっていた。法律が無くなるということは、同和对策事業つまり部落差別撤廃のための手立て・対策を支える財政を失うことを意味していた。同和担当教員などの加配教員や奨学金の裏付けとなる財政基盤がなくなるということは、同和教育の終焉にもつながるものであった(志水 2018)。

この2つの事象によって、「同和教育」から「人権教育」へと看板を掛け変えようというアイデアが生まれた。行政当局(文科省・地方教育委員会)は、世界的潮流に乗り遅れないために人権教育を推進しなければという危機感を抱いていた。同時に同和教育推進派(教員・研究者)は、同和教育を継承していく必要を強く感じていた。そこでは「呉越同舟」とも言える事態が生じたのだろうと推測されている(志水 2018)。

この「同和教育」と「人権教育」の合流という流れの中で、文科省は、「教育上の課題として同和問題は依然として存在している」ことを基本スタンスに、人権教育を推進した。これまでの特別法に基づく特別対策としての同和对策行政から、一般行政による対応へと変化したのである。この転換に際して平沢(1997)は、国内外の人権教育と『共通語』で語ることができる同和教育の体系をつくる、教育改革をリードするような実践を同和教育の中につくりだすことが必要だとして、人権教育の中に同和教育を継承・維持していくことが重要だと主張した。また中野陸夫と長尾彰夫(1999)は、人権総合学習の実践開発を通して、同和教育で培ってきた思想や手法を人権教育という新しい枠組みのもとに整理しなおすことを目指した(志水 2018)。

こうして日本の学校教育制度で開始されることとなった人権教育であるが、[第三次取りまとめ]で示される人権教育の構造には、同和教育の到達点である「集団づくり」「部落問題学習」「解放の学力」が組み込まれていることも、志水ら(2019)によって示されている。志水は、「部落問題を主要な切り口としながらも、他のさまざまな社会的差別にも視野を広げ、反差別の国際的な動きと連動しながら、それに打ち克ち、よりよい社会・世界を築いていこう」という意思と行動力を有する子どもたちを育てるという人権教育の精神を、私たちは大事にしなければならない」と主張している(志水 2018)。

このように、人権教育は世界的潮流の中で必要性が生まれ、そこにもともと日本の学校教育に存在していた同和教育の事情も加わり、同和教育の系譜を受け継ぐ形で学校教育制度の中に位置づけられた。これは外観には単なる看板の架け替えにも見える。しかしこれを契機として、教育学者を中心に、部落問題だけに内向しがちであった同和教育から発展し、さまざまな社会的差別に対抗するために同和教育の知見を活用することが志向されたのである。それによって人権教育は、「集団づくり」や「地域に根ざした学校づくり」など同和教育の積み上げを基盤に、より広く人権課題を取り扱う教育活動として、学校教育に位置づけられることとなった。

4. 人権教育と学級経営

人権教育は、同和教育で積み上げられた被差別部落に関する知見を基盤にしながらも、より広く人権課題を取り扱い、より広い視野で子どもの資質・能力を育てていくことが志向された新しい教育活動として学校教育に位置づけられた。

それを受けて本章では、人権教育が行われることは学級経営にどのような影響があるのか、具体的には人権教育と学級経営がどのように制度の中で結びつけられているのかを明らかにする。具体的には、人権教育を通じて育てたい資質・能力を、文部科学省による「第三次とりまとめ」をもとに示す。そしてその資質能力を育成するための環境として、「第三次とりまとめ」の中で学級経営と人権教育の関係がどのように位置づけられているのか整理する。さらに、地方教育委員会から公開される学級活動の学習指導案を用い、学級活動の実施と評価という観点から、学級活動と人権教育の関わりについて検討する。そして最後に、これらの知見とともに学級経営と人権教育の結びつきについて考察する。

(1) 人権教育を通じて育てたい資質・能力

「第三次とりまとめ」では、人権教育は、「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、発展させることを目指す総合的な教育である」とされている。そのうえで、人権教育を通じて培われるべき資質・能力について次の3つの側面から示されている。

(4) 人権教育を通じて育てたい資質・能力

(中略)

1. 知識的側面

この側面の資質・能力は、人権に関する知的理解に深く関わるものである。

人権教育により身に付けるべき知識は、自他の人権を尊重したり人権問題を解決したりする上で具体的に役立つ知識でもなければならない。例えば、自由、責任、正義、個人の尊厳、権利、義務などの諸概念についての知識、人権の歴史や現状についての知識、国内法や国際法等々に関する知識、自他の人権を擁護し人権侵害を予防したり解決したりするために必要な実践的知識等が含まれるであろう。このように多面的、具体的かつ実践的であるところにその特徴がある。

2. 価値的・態度的側面

この側面の資質・能力は、技能的側面の資質・能力と同様に、人権感覚に深く関わるも

のである。人権教育が育成を目指す価値や態度には、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などが含まれる。人権に関する知識や人権擁護に必要な諸技能を人権実現のための実践行動に結びつけるためには、このような価値や態度の育成が不可欠である。こうした価値や態度が育成される時、人権感覚が目覚めさせられ、高められることにつながる。

3. 技能的側面

この側面の資質・能力は、価値的・態度的側面の資質・能力と同様に、人権感覚に深く関わるものである。

人権の本質やその重要性を客観的な知識として知るだけでは、必ずしも人権擁護の実践に十分であるとはいえない。人権に関わる事柄を認知的に捉えるだけでなく、その内容を直感的に感受し、共感的に受けとめ、それを内面化することが求められる。そのような受容や内面化のためには、様々な技能の助けが必要である。人権教育が育成を目指す技能には、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、責任を負う技能などが含まれる。こうした諸技能が人権感覚を鋭敏にする。

(人権教育の指導法等に関する調査研究会議(2008)「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]」、[第1章1.4)人権教育を通じて育てたい資質・能力])

ここから、人権教育では人権に関する知的理解と、人権感覚の両方を育成していくことが目指されていることが分かる。人権感覚とは、「人権の価値やその重要性にかんがみ、人権が擁護され、実現されている状態を感知して、これを望ましいものと感じ、反対に、これが侵害されている状態を感知して、それを許せないとするような、価値志向的な感覚である。」(人権教育の指導法等に関する調査研究会議 2008：第1章1.3)「人権感覚とは」と定義されている。このように、単に人権とは何かを知るだけでなく、自他の人権擁護のための具体的な知識、価値・態度、実践的な技能を身に付けることが求められていることが分かる。

そしてそのうえで、人権教育の展開について次のように示されている。

人権教育を進める際には、教育内容や方法の在り方とともに、教育・学習の場そのものの在り方がきわめて大きな意味を持つ。

(人権教育の指導法等に関する調査研究会議(2008)「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]」、[第1章1.5)人権教育の成立基盤となる教育・学習環境])

人権教育の推進を図る上では、もとより教育の場である学校が、人権が尊重され、安心して過ごせる場とならなければならない。(中略)また、特に、児童生徒が、多くの時間を過ごすそれぞれの学級の中で、自他のよさを認め合える人間関係を相互に形成していけるようにすることが重要であり、このような観点から学級経営に努めなければならない。

(人権教育の指導法等に関する調査研究会議(2008)「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]」、[第2章1.4)人権尊重の視点に立った学級経営等])

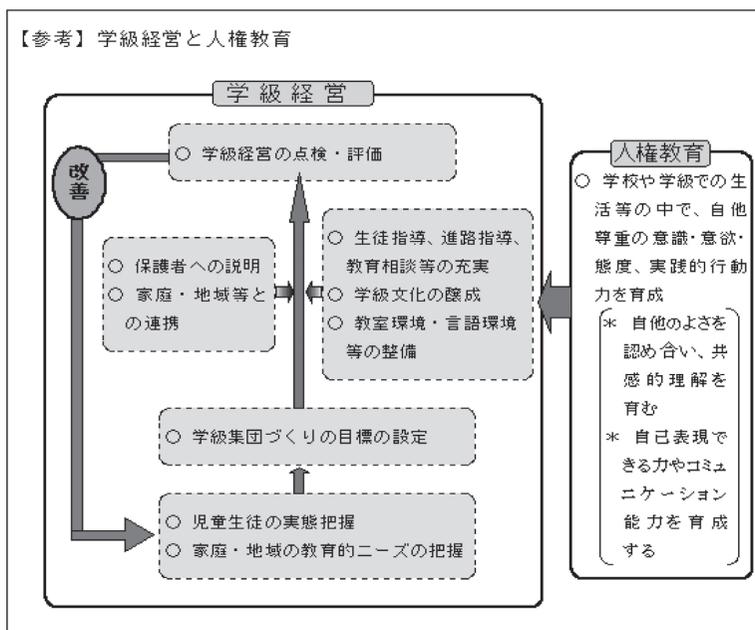
ここから、学校の在り方、特に学級の在り方が重要なものとして位置づけられていること

が分かる。

(2) 人権教育と学級経営

前節のように人権教育における学級は、人権教育を推進するための環境づくりという観点で重視されていた。次に本節では、[第三次とりまとめ]で示される人権教育と学級経営の関連について考察する。

「第三次取りまとめ」では、学級経営との関連について次のように図示されている。



(人権教育の指導法等に関する調査研究会議(2008)「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]」,「第2章第1節(4)「人権教育の視点に立った学級経営等」より抜粋)

この図では、児童生徒の実態把握、学級集団づくりの目標の設定、生徒指導、進路指導等の充実、学級経営の点検・評価、改善といった、学級経営の流れが成立している。それに対して人権教育は、学級経営の流れの外に位置づいている。そして学級での生活等の中で「自他のよさを認め合い、共感的理解を育む」ことや「自己表現できる力やコミュニケーション能力を育成する」ことで外部から学級経営に影響するように表記されている。

ここから分かるのは、人権教育が学級経営の中心に位置づいたり、学級経営の原則を大きく変えたりするものではないということである。学級経営の流れ、原則があり、その学級の中で人権教育が教育活動の1つとして実施されることで学級経営が充実していく、という関係性にあることが分かる。

(3) 人権教育としての学級活動とその評価

前節では、人権教育は学級経営の枠組みを変えるものではなく、既存の学級経営をより充実させるための教育活動の1つとして位置づけられていることが分かった。続いて本節では、人

権教育と学級活動という視点から、その関係性を考察する。学級活動については、各地方教育委員会がその具体例を示している。各地方教育委員会では、学校現場での人権教育の推進のため、実践事例を示した「学習指導案集」を作成し公開している。本節では、この「学習指導案集」で公開される指導案の1つを資料に、人権教育としての学級活動の実施方法と評価について検討し、人権教育と学級活動の関わりについて考察する。

以下は、岡山県教育庁人権教育生徒指導課から令和3年に発刊された「人権学習実践事例集」に掲載されている学級活動の指導案である。



1 教科等
小学校5年 学級活動
内容(2)イ よりよい人間関係の形成

2 題材設定の理由
SNSへ投稿する際、配慮に欠けた表現を書き込んだことで、他人を傷つけてしまったり、ネットワーク通信の可能なゲームを使用する際、言葉遣いが乱暴になりトラブルになったりする事例があった。また、校内においてもグループクラスルームに自分の思いや意見を書き込む際、不適切な書き込みが見られたことがあった。
そこで、この教材を通して、インターネット上の適切なコミュニケーションへの関わり方、特にメッセージを書き込む際に大切なことについて、相手の立場に立つて考えることができるようすることで、相手の気持ちや尊重しようとする意欲・態度を養うとともに、投稿しつづける内容がどうかを判断する力と適切な自己表現等を可能にするためのコミュニケーションスキルを身に付けさせたい。

3 評価基準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
インターネット上のコミュニケーションにおいて理解している。	相手の気持ちを尊重したり、自分の思いの適切な伝え方について考えたことを実行している。	自分とインターネットとの関わり方について振り返ることができる。 【主体的に学習に取り組む態度】 (発言・ワークシート)

4 事前指導

児童の活動	教師の指導・支援	評価規準及び評価方法
○月○日 インターネットの使い方に関するアンケートを行う。	児童がインターネット上で自分とはどのようにコミュニケーションを行っているのか意識できるようにする。	自分とインターネットとの関わり方について振り返ることができる。 【主体的に学習に取り組む態度】 (発言・ワークシート)
○月△日 事前アンケートの結果をもとに、自分たちのインターネットとの関わり方を知ったり、資料から情報モラルについて理解したりする。	インターネット上で問題になっている事例(メッセージアプリ内の悪口や仲間外れ、なりすましなど)について取り上げること、問題意識を高めることができるようにする。	インターネット上のコミュニケーションにおける特性や課題について理解している。 【知識・技能】 (発言・ワークシート)

5 本時(本実践)と人権教育
インターネット上の適切なコミュニケーションについて考え、自己の権利を尊重しようとする意欲や態度を育てる。
(価値的・態度的側面)
インターネット上の適切な自己表現のためのコミュニケーションについて考え、実践することができる。
(技能的側面)

6 学習指導過程

学級活動	教師の指導・支援	評価規準及び評価方法
(導入) 1 本時のめあてをつかむ。	○インターネットの活用は情報の共有や感動の分かち合いに役立つことを押さえる一方で、SNSへの書き込みのモラルが課題になっていることに関わらせ、本時のめあてをつかむことができるようにする。 インターネット上にメッセージを書き込む時には、何に気を付けたらようだろう。	
(展開) 2 提示された書き込みをもとに、適切な書き込みと不適切な書き込みについて考える。	○ネコの絵に対するそれぞれの書き込みについて適切かどうか考えさせる。また、その理由も考えさせる。 ネコが嫌です。 猫はコメンしてね!! ① うまくかけていると思います ② 上手ですね ③ 顔はいいですね ④ 顔、かわいけど、体が白いww ⑤ カーワーイーイー ⑥ なんてやねんww	
3 自分の意見と友達との意見を比較しながら話し合う	○端末を使って、①-⑥の書き込みに対する児童の考えを「適切」、「不適切」、「なやむ」の円グラフとして電子黒板上に表示することによって、クラス全体の考えを視覚的に共有させる。	
(終末) 4 本時の学習を振り返る。	○「インターネット上に書き込む際に気を付けなければならないこと」について、これかどうしているかを、これまでの生活と結びつけて、具体的に考えることができるようにする。 ○次時の学習では、実際に端末を使って書き込みの体験を行うことを伝えることによって、児童の実践に結びつけようとする意欲を高めることができるようにする。	・相手の気持ちを尊重した上で、自分の思いの適切な伝え方について考えたことを実行しようとしている。 【思考・判断・表現】 (発言・ワークシート)

7 事後指導

児童の活動	教師の指導・支援	評価規準及び評価方法
○月○日 学習したことを生かして、インターネット上の書き込みの体験を行い、自分自身の行動を振り返る。	これまでの学習を振り返り、自分とインターネットとの関わり方について考えを深めることができるようにする。	相手の気持ちを尊重した上で、自分の思いの適切な伝え方について考えたことを実行している。 【思考・判断・表現】 (発言・ワークシート)

(岡山県教育庁人権教育・生徒指導課「令和3年度 人権学習実践事例集」p.11-13より)

これは、学級活動(2)イ「よりよい人間関係の形成」の内容として設定されている。題材は、インターネット上のコミュニケーションで生じる誹謗中傷といった人権課題をもとに、インターネット上のよりよいコミュニケーションスキルの獲得が設定されている。

そのための評価基準は、次のように設定されている。

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
インターネット上のコミュニケーションにおける特性や課題について理解している。	相手の気持ちを尊重した上で、自分の思いの適切な伝え方について考えたことを実行している。	自分とインターネットとの関わり方について振り返りながら、情報発信者として意欲的に相手のことを考えようとしている。

(岡山県教育庁人権教育・生徒指導課「令和3年度 人権学習実践事例集」11頁より抜粋)

これは次に示す「特別活動」の評価の観点と比較すると、「特別活動」の評価の観点に沿って設定されていることが分かる。

＜小学校 特別活動の記録＞

観点	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
趣旨	多様な他者と協働する様々な集団活動の意義や、活動を行う上で必要となることについて理解している。 自己の生活の充実・向上や自分らしい生き方の実現に必要なことについて理解している。 よりよい生活を築くための話し合い活動の進め方、合意形成の図り方などの技能を身に付けている。	所属する様々な集団や自己の生活の充実・向上のため、問題を発見し、解決方法について考え、話し合い、合意形成を図ったり、意思決定をしたりして実践している。	生活や社会、人間関係をよりよく築くために、自主的に自己の役割や責任を果たし、多様な他者と協働して実践しようとしている。 主体的に自己の生き方についての考えを深め、自己実現を図ろうとしている。

(文部科学省「小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について(通知)〈別紙4〉「各教科等・各学年等の評価の観点等及びその趣旨」より抜粋)

一方、人権教育に関する要素は、題材とともに、「本時と人権教育」の中で、人権教育で育成した資質・能力の3側面に沿った目標が示されている。それを踏まえて学習指導過程において、「教師の指導・支援」の中で「★人権教育の視点から特に重要なこと」として加えられている。

このように、学級活動の実施と評価において、人権教育は題材や指導の視点の1つとして取り入れられている。特に評価においては、人権教育特有の評価規準ではなく、学級活動の評価の観点に沿って構成されていた。

このことから、学級活動においても、人権教育は評価規準や指導過程の枠組みに影響をもたらすものではなく、題材や指導・支援の観点を充実させるものとして関わっていることが分かる。

(4) 人権教育と学級経営の結びつき

本章では、人権教育と学級経営がどのように制度の中で結びつけられているのか、[第三次とりまとめ]における学級経営との関連付け、地方教育委員会が示す人権教育としての学級活動の実施と評価から明らかにしてきた。

まず人権教育で育成すべき資質・能力を検討した。そこでは3つの側面から、人権に関する知的理解と、人権感覚の両方を育成していくことが目指されていることが明らかになった。そしてそのためには、環境として学級の在り方が重視されていることが改めて確認された。

次に、学級経営と人権教育の関係について考察した。そこでは、まず学級経営の原則が存在し、そこに対して人権教育が学級の生活等中で「自他のよさを認め合い、共感的理解を育む」ことや「自己表現できる力やコミュニケーション能力を育成する」ことによって学級経営がより充実していく、という関係性にあることが明らかになった。

最後に、学級活動と人権教育の関係について考察した。学級活動の指導案をもとに検討を行った結果、学級活動では題材として人権課題が用いられているが、大まかには学習指導要領「特別活動編」の内容に沿って評価基準や指導過程は構成され、人権教育特有の内容は評価基準

や教師の指導・支援の方法と視点の1要素として取り入れられていることが明らかになった。

以上のように、人権教育は学級を重要な成立基盤として、学級での生活を通して人権教育の資質能力を育成することが重要とされている。この点において、人権教育にとって学級経営は大きな影響をもつものと言える。しかし学級経営の側から人権教育を見たとき、人権教育はその原則の中心に位置づいたり、評価規準を新しい枠組みへと変化させたりするものではなく、あくまで既存の学級経営を充実させるための要素として関わっていたと言える。

5. 結論と今後の展望

本研究では、人権教育を行うことで学級経営にはどのような影響をもつのかということを背景に、学校教育における人権教育が学級経営といかに結びつくように制度設計されているのか、公教育制度への位置づけや評価の観点から明らかにすることを目指してきた。

その結果、次のような知見を得ることができた。まず、公教育制度への位置づけを検討した結果、人権教育の前身である同和教育が到達した「集団づくり」「部落問題学習」「解放の学力」といった理念を引き継ぎ、かつより広く人権課題を取り扱う教育活動として再形成され、学校教育の中に位置づけられたということが明らかになった。人権教育は、学校教育の内容を充実させるものとして位置づけられていた。

次に、学級経営と人権教育の結びつきを検討した結果、人権教育は学級経営の原則や流れ、学級活動の評価を新しく規定するものではないことが示された。人権教育にとって学級経営はその成立基盤を支えるものとして中心に位置づけるものであるが、学級経営にとって人権教育は指導・支援の視点や題材を充実させるための要素として制度設計されていた。

これらの知見は、次のような意義を持つ。第一に、先行研究の課題を克服したという点である。先行研究では、学校教育における人権教育の意義を論じる研究やカリキュラム開発や授業開発に関する研究が行われてきたものの、学級とくに学級経営に着目した研究は不足していた。本研究は学級経営と人権教育の結びつきについて明らかにしたという点において意義を持つ。

第二に、学級経営実践や人権教育の実践の発展に寄与するという点である。本研究では、[第三次とりまとめ]や地方教育委員会が発刊する公的資料をもとに、制度における人権教育と学級経営の関連付け、人権教育としての学級活動の実施とその評価について示した。これは、人権教育を活用した学級経営の実践に対して、制度設計された枠組みを示すことができたという意義を持つ。

最後に、本研究の今後の課題について示す。本研究では制度の枠組みの中で人権教育と学級経営がいかに結びつくかを考察した。今後はこの知見をもとに、実際に教師が人権教育と学級経営を結び付け、どのように実践をしているかということを明らかにする必要がある。旧同和地区が多く存在する大阪府を中心とした近畿地方の小中学校では、人権教育担当教員(旧同和教育教員)を中心に人権教育が学校の特徴ある教育活動として展開されている。そのような学校において、教師は人権教育と学級経営をいかに結び付け、実践を行っているのか明らかにしていくことが求められる。

[付記]

本研究は、JSPS科研費「支援実践と政策の結びつきによる外国人児童支援システム構築に関する日台比較研究 (JP23K01953)」(研究代表者：川瀬瑠美)による助成を受けて行った研究成果の一部である。

引用・参考文献

- ・梅田比奈子 (2000)「子どもたちにとって切実性のある人権教育とは－在日韓国・朝鮮人児童とともに生きるために－」, 日本社会科教育学会, 『社会科教育研究』84巻, pp.23-31。
- ・岡山県教育庁人権教育・生徒指導課「令和3年度 人権学習実践事例集」, p.11-13。
- ・河野辺貴則 (2020)「人権教育と道德教育の関連性に関する分析的研究－人権課題に関わる道德教科書教材に着目して－」, 日本教育実践学会, 『教育実践学研究』第22巻第1号, pp.1-16。
- ・倉石一郎 (2018)『増補版 包摂と排除の教育学:マイノリティ研究から教育福祉社会史へ』, 生活書院。
- ・志水宏吉 (2018)「同和教育の変容と今日的意義－解放教育の視点から－」, 日本教育学会, 『教育学研究』85巻4号, pp.420-432。
- ・志水宏吉, 島善信 (2019)「未来を創る人権教育－大阪・松原発 学校と地域をつなぐ実践」, 『明石書店』。
- ・社団法人部落解放研究所 (1988)『戦後同和教育の歴史』, 解放出版社。
- ・人権教育の指導法等に関する調査研究会議 (2008)「人権教育の指導法等の在り方について [第三次とりまとめ]」。
- ・長澤虎幸 (2022)「Aさん親子と出会って」, 公益社団法人全国人権教育研究協議会, 『第73回 全国人権・同和教育研究大会 報告・資料集』, pp.134-135。
- ・東上高志 (1994)『人権の教育としての同和教育』, 部落問題研究所。
- ・福若真人 (2023)「多様性の拡充に向けた教師のあり方の諸条件－人権教育と道德教育の関係性を手がかりにして－」, 関係性の教育学会, 『関係性の教育学』22巻第1号, pp.153-164。
- ・丸本亮介 (2022)「あの子に気づかされて」, 公益社団法人全国人権教育研究協議会, 『第73回 全国人権・同和教育研究大会 報告・資料集』, pp.158-159。
- ・文部科学省 (2019)「小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について (通知)〈別紙4〉「各教科等・各学年等の評価の観点等及びその趣旨」。
- ・若槻健 (2011)「人権教育に基盤を置いた市民性教育実践の事例研究－「あたためあう関係」が参加に与える意味－」, 日本カリキュラム学会, 『カリキュラム研究』20巻, pp.29-41。
- ・若槻健 (2015)「「排除」に対抗する学校」, 日本教育社会学会, 『教育社会学研究』第96集, pp.131-152。
- ・一般社団法人部落解放・人権研究所HP「部落用語解説 「同和地区」
(https://blhrii.org/old/nyumon/yougo/nyumon_yougo_02.htm (2024年1月31日閲覧))

— 2024年1月31日 受理 —