

人権教育における共有理論と固有理論の研究

—理論と実践の融合とはなにか—

栢 森 和 重* ・ 瀬 戸 健 一**

A Research on the Common Theory and Particular Theory in Human Rights Education
~The Significance of Integrating Theory and Practice~

Kazushige Kayamori* and Kenichi Seto**

要 旨

第一筆者の関わった教職大学院での講義「地域の教育課題解決演習 地域・学校の中の教育課題 人権教育」(2020)において人権教育についての課題とは何か、受講生(大学院生)の質問等に答える形で講義をおこなった。講義を行った中で、理論と実践の融合とは何か、疑問に感じる場面があった。その後、第二筆者から研究の連携を提案された。具体的には、人権教育における実践者や研究者に共有された理論(共有理論)と個々の実践者が持つ固有の理論(固有理論)に着目し、両者の差異を検討することで、人権教育における「実践と理論の関係」を明らかにする。

キーワード：人権教育、理論と実践の融合、固有理論、共有理論

1. 問題と目的

近年、学校現場ではベテラン教員の大量退職と新人教員の大量採用が急速に進み、人権教育の領域においても、その理念や実践を継承させていくことが困難な状況にある。このような状況にあって、都道府県や各自治体教育委員会などでは人権学習等で活用するための人権学習教材や指導資料を発行・配付している。

例えば、三重県教育委員会はこれまでに生徒用権利学習教材「わたしかがやく」(2006)、人権学習指導資料「気づく つながる つくりだす」(2012)、いじめの問題を解決するための指導資料「ともに つくる あした」(2013)、人権学習指導資料「みんなのひろば」(2016)、人権学習指導資料「みんなのひろば」(2017)、人権学習指導資料「みらいをひろく」(2019)、そして、教職員の研修に活用できる「人権教育サポートガイドブック」(2020)を作成している。こういった動きはまさに「教職員の世代交代の進行に伴い、これまで取り組んできた同和教育の理念や成果を重要な柱とする人権教育を継承していく教職員の育成」(三重県教育委員会「人権教育サポートガイドブック」はじめに)が急務であることを物語っている。

本研究では、第二筆者(2017)の「生徒指導体制における共有理論と固有理論の研究」を参考にし、人権教育における実践者や研究者に共有された理論を共有理論として設定し、個々の実践者に固有の理論を固有理論と設定した上で、両者の差異を検討することで、人権教育における「実践と理論の関係」を明らかにすることが目的である。

* 三重大学大学院教育学研究科

** 三重大学大学院教育学研究科

2. 研究の背景

人権教育はいかにして進められてきたか

国際的な動向と国及び三重県人権教育基本方針および三重県人権教育ガイドライン

2017年3月に改定された「三重県人権教育基本方針」は、2009年以来の改定となる。2009年の改定は、2000年に「人権教育及び人権啓発の推進に関する法律」が制定され、それに基づいて2002年に出された「人権教育・啓発に関する基本計画」によって2003年に設けられた「人権教育の指導方法等に関する調査研究会議」の議論やその後の動きを受け止めつつおこなわれた。特に、「調査研究会議」の議論の成果とも言える「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〕」（2008年）では、国際的な動向をふまえて、人権教育についての基本的な考え方と具体的な方法論、体系的な推進の在り方が示された。

国際的な動向

1994年の国連総会で決議された「人権教育のための国連10年」（以下、「国連10年」）により世界的な人権教育の取組は弾みがつき、各国で進められた。この「国連10年」の中では、人権教育の方法論にまで言及しており、教育プログラムという人権教育における世界共通のテーマが示された。大阪教育大学森 実氏は「国連10年」の特徴について、「参加や体験を重視した、押しつけではない、学習者が自分から出発して社会を変えることへとつながるような教育プログラムが組まれるべきだ」という主張でした。日本の現在に引きつけて言えば、いわゆるアクティブ・ラーニングの発想が、1995年にはすでにはっきりと打ち出されていたということになります。」（三重県教育委員会人権教育ガイドライン 2, 10-19）と述べている。

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〕

人権とは、人権教育とは、人権感覚とは何かに言及した上で、「[自分の大切さとともに他の人の大切さを認めること]」ができるために必要な人権感覚は、児童生徒に繰り返し言葉で説明するだけで身に付くものではない。このような人権感覚を身に付けるためには、学級をはじめ学校生活全体の中で自らの大切さや他の人の大切さが認められていることを児童生徒自身が実感できるような状況を生み出すことが肝要である。」と述べている。

そして、学校教育の中で人権教育を通じて育てたい資質・能力について図1を示している。これは、国連等において4つの側面に整理されている人権教育の概念をふまえたものである。4つの側面とは、①「人権についての教育」、人権が発展してきた歴史や人権に関する国内法・条約等について学んだり、差別（人権問題）の現状についての正しい知識を得たりする活動のことである。人権を擁護するための活動について知ることも重要である。②「人権としての教育」、教育を受ける権利を保障することである。これは日本国憲法における教育の機会均等等と重なるものであり、教科書の無償措置や「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」等にもつながるものだと言える。教育的に不利な環境のもとにある子どもに実質的な教育の機会均等を図ることも含まれる。③「人権を通しての教育」、人権が尊重される環境をつくること。つまり、一人ひとりの子どもが「大切にされている」と感じながら過ごせる学校環境作りの取組である。子ども間・教職員間・子どもと教職員間の関係性に係わるものだと言える。④「人権のための教育」、人権を尊重する社会をつくる主体者を育てること。つまり、人権を守る実践行動ができる力を育むことであり、①～④のすべてを統合することで実現されると説明されることもある。（三重県教育委員会 人権教育ガイドライン 「3人権教育を推進する上で大切にしたいこと Q&A」をもとに作成。）

文部科学省は、2008年「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〕」をまとめ、その中で、上記の国連人権教育の4つの側面を踏まえた上で、「人権教育を通じて育てたい資質・能力」(図1)にまとめている。国連人権教育の4側面のうちの「人権教育を通しての教育」にあたるものを「全ての関係者の人権が尊重されている教育の場としての学校・学級(人権教育の成立基盤としての教育・学習環境)」を教育の土台として位置づけ、他の「人権についての教育」「人権としての教育」「人権のための教育」を「知識的側面」「価値的・態度的側面」「技能的側面」の3側面に系統立てている。

同和教育の理念や成果を踏まえて

三重県をはじめとして、関西の各地で部落差別を許さず、主体的に差別をなくしていこうとする人間の育成をめざして同和教育が始められた。その同和教育での理念や成果を人権教育にも継承している。「同和教育では、最大の原則として『差別の現実から深く学ぶ』を掲げてきました。この原則が意味するのは、差別の不当性を観念的に論じるだけでは決定的に不十分であり、個々の被差別者が直面している様々な課題についてつぶさに見ていくことにより、差別に対する教育的取組は初めて実効をあげることができるということです。また、『差別の現実』は一人ひとり異なる面を持つものであり、それぞれの生活体験やその中で抱く思いを通して考えるべきであるということも、その原則は意味しています。さらに、一人ひとりの思いにふれる中で、教育関係者がみずからを鍛えていくことの大切さも含んでいます。」(森 実(2018)三重県教育委員会人権教育ガイドライン 4, 35-41)と述べている。

三重県においても、戦後同和教育実践が広がり、1952年の四日市同和教育研究会結成後、1953年に三重県同和教育研究会が結成されている。社団法人となった三重県人権教育協議会の設立趣意書には次のように記されている。

「かつて私たちの先達は、『今日も机にあの子がいない』という長欠・不就学の現実に直面し、部落に出かけ、その差別の現実に驚き、胸をいため、怒り、自らが『どこに立つのか』『何をするのか』を問い続け、子どもとともに歩む決意をしました。

同和教育は『差別の現実から深く学び、生活を高め、未来を保障する』ことを原点とし、その営みは、具体的な差別の不当性に対する認識と、進路保障をめざした課題解決の道筋を獲得するとともに、私たちの自己の変革・意識改革をともなう課題に重ねられながら発展してきました。それは、部落の子どもたちの学習権の保障や、進路を展望していくことにとどまらず、すべての子どもたちの未来をきり拓き、すべての人々が安心して暮らすことができる社会の実現をめざすことでもありました。」

そして、県教育委員会は次のように同和教育の理念や成果をまとめている。①子どもを取り巻く実態から教育課題をとらえてきたこと、②子どもの教育を受ける権利等を保障してきたこと、③一人ひとりが認められる仲間づくりを進めてきたこと、④学校・家庭・地域が一体となった推進体制を確立してきたこと、⑤教職員としての資質と実践力の向上を図ってきたこと

また、志水(2011)は「同和教育の精神」について原田琢也の言葉を次のように引用している。

「それは一つは、子どもの課題を社会的背景に即して見ていこうとする見方。もう一つは、その解決を個人的にではなく、集団的に図っていこうとする方法である。」(志水宏吉編「格差をこえる学校づくり 関西の挑戦 98, 13-15」)そして、これらの見方は「社会学」的な見方としている。

3. 研究方法

問題でも説明したが、近年、人権教育の領域においても、その理念や実践を継承させていくことが困難な状況にある。本研究では、第二筆者(2017)の「生徒指導体制における共有理論と固有理論の研究」を参考にし、人権教育における実践者や研究者に共有された理論を共有理論として設定し、個々の実践

者に固有の理論を固有理論と設定した上で、両者の差異を検討することで、人権教育における「実践と理論の関係」を明らかにすることが目的である。具体的な研究方法は、CiNii で人権教育というキーワード検索で論文を検索し、課題別に分類する。その後、共有理論と固有理論の差異を検討し、現場のエピソードや事例をもとに人権教育における「実践と理論の関係」を明らかにする。

4. 研究結果とまとめ

4.1 課題の分類

人権教育の目的は「自分の人権を守り、他者の人権を守るための実践行動ができる力」を育み、不当な差別のない社会の実現を図る主体者づくりをおこなうことにある。既に述べたように、関西地域や三重県で言われるように「同和教育の精神」や「同和教育の理念や成果」を十分に踏まえた人権教育ととらえても、人権教育が課題とする範囲は広い。

CiNii で人権教育というキーワード検索で論文を検索すると、3485 件が該当し、その中の 200 を無作為に抽出して、課題別に分類した。(表 1)

	人権についての教育	人権としての教育	人権を通しての教育	人権のための教育	分けられない	計	
部落問題	16	2	2	1	0	21	10.50%
障がい者	7	3	2	1	0	13	6.50%
外国人	10	1	2	1	0	14	7%
子ども	8	10	6	0	0	24	12%
女性	5	0	1	0	0	6	3%
高齢者	2					2	1%
患者						0	
犯罪被害者						0	
アイヌ民族						0	
刑を終えた人・保護観察中の人						0	
性的マイノリティ	11		5	1		17	8.50%
ホームレス						0	
インターネットによる人権侵害	2					2	1%
災害と人権						0	
貧困等に係る人権課題	1					1	0.50%
北朝鮮当局による拉致問題等						0	
人権一般	39	6	23	7	25	100	50%
	101	22	41	11	25	200	
	50.50%	11%	20.50%	5.50%	12.50%		

表 1 分類表 ※カテゴリーは三重県人権教育ガイドラインの「個別的な人権問題に対する取組」による

4.2 分類結果について

三重県が「個別的な人権問題に対する取組」で掲げている五つの人権課題、すなわち、「部落問題 10.5%」「障がい者 6.5%」「外国人 7%」「子ども 12%」「女性 3%」については、表 1 の分類表中それぞれ一定数見られ、加えて、「性的マイノリティ 8.5%」「インターネットによる人権侵害 1%」があった。

「部落問題」「障がい者」「外国人」については、2016(平成 28)年に施行されたいわゆる「人権 3 法」(「障害者差別解消法(障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律)」「ヘイトスピーチ解消法

(本邦外出身者に対する不当な差別的言動の解消に向けた取組の推進に関する法律)」「部落差別解消法(部落差別の解消の推進に関する法律)」の個別的な人権問題であり、法律が施行された現在も今なお解決していかねばならない人権課題としての関心が高いといえる。また、「子ども」に関しては「いじめ」を人権課題として取り上げているものが過半数を占めていた。「性的マイノリティ」については、2015(平成27)年に文部科学省が「性同一性障害に係る児童生徒に対するきめ細かな対応の実施等について」を通知したように、社会的関心や教育現場における支援及び理解についても求められている表れであると考えられる。「インターネットによる人権侵害」はインターネット上で行われる人権侵害事象である。インターネット上で起こるという特徴があるものの、差別事象としては「部落問題」もあれば、「障がい者」、「外国人」問題もあり、あらゆる解決すべき人権課題があり、「インターネットによる人権侵害」は「インターネットによる」という横断的な概念である。

同時に無作為に抽出した200の論文を、国連の人権教育の概念「人権教育の4つの側面」、すなわち「人権についての教育50.5%」「人権としての教育11%」「人権を通しての教育20.5%」「人権のための教育5.5%」のどれについて主に書かれたものなのかをそのタイトルや概要から分類した。人権課題で見れば「人権一般」が半数を占め、人権教育の概念で見れば「人権についての教育50.5%」が半数を占めている。これらが人権教育における共有理論である可能性がうかがわれた。本稿では、後段の人権教育の概念で見れば「人権についての教育50.5%」が半数を占めていることに着目する。

「人権についての教育」の共有理論には、次のような「理論と実践の融合の実際」が想定されるのである。

4.3 現場のエピソードや事例 理論と実践の融合の実際

「人権についての教育」において、学校現場で繰り返し叫ばれてきたことがある。個別的な人権問題を解決していくための教育を進めていくうえでは、それぞれの人権課題にある課題について歴史的な経緯や関係法令を学んだり、当事者の話を聞いたり、実態を知ったりすることが必要である。子どもたちが直面する人権課題について教員集団がその解決のための「人権についての教育」について「共有理論」として持ち合わせていなければ、課題解決のための教育などできない。

しかしながら、人権課題はいわゆるカテゴリーに明確に分かれて表れているばかりではない。また、人権課題は今日的な課題として新たに生まれてくるものも多い。それらについての法や知識を学ぶという意味では、あらゆる課題にすべて通じているというわけではなく、aという課題には精通しているA校の教員が、異動したB校のbという課題には精通しておらず、異なる教員が精通しているということがある。それは、かつて勤務したA校における中心的なaという人権課題に取り組むなかで身につけた「共有理論」ではあるが、別のB学校では「固有理論」となってしまうということが起こるのである。しかし、同僚性を生かした研修等をおこなうことでその「固有理論」がまた「共有理論」となりうるのである。

ここで、「現場において理論は役立つのか」という問いかけについて改めて確認してみたい。「大学等で学んだ理論が現場では役に立たない」ということがよく聞かれる。日々起こってくる教育上の課題や、保護者や地域住民などに学校について理解を得ることや関係機関との連携などには経験を積み、それをもとにした固有理論で学校は動いているように見える。学校においてはこれらのプロセスを「経験」と呼んでおり、一見して理論の外側にいるように見える。果たして、「大学等で学んだ理論が現場では役に立たない」のであろうか。

エピソード

以下は複数の事例を脚色したものである。ある学校に熱心に専門書や学習指導要領などを読み、教育的な知識が豊富な教員がいた。彼は、教育理論にたけ、研究会などでは自らの考えや理論なるものを雄弁に語るのである。しかしながら、彼は担任を持たず、同僚や保護者からの信頼感は薄かった。理由を尋ねてみると、授業技術はそれなりにあるのだが、担任をしても子どもたちとうまくいかず、保護者への対応もままならないということだった。とても担任を持たせられない状態だった。

知識が豊富で、理論についてわかっている、それを使いこなすヒューマン・スキル・人間力が不可欠なのである。逆説的に言うと、若い職員などでは理論など持ち合わせていなくとも、ヒューマン・スキル・人間力さえあれば、何とかやっつけていける可能性もある。ヒューマン・スキル・人間力は身につけにくく、理論は学ぶことによって身につけることができると考えられる。同様にスクールリーダーやミドルリーダーも、理論だけで改革を成し遂げることは難しい。信頼関係や人間的魅力などのヒューマン・スキル・人間力で改革は成し遂げられていくのである。すなわち、「理論が現場では役に立たない」のではなく、「理論を使う人」の問題であるといえる。

4.4 人権教育は教育の基盤

本稿では、後段の人権教育の概念でみれば「人権についての教育 50.5%」が半数を占めていることに着目してきたが、それ以外の「人権としての教育」や「人権のための教育」については、人権教育に深く関わる基盤となるものである。

例えば、同和教育で実践してきた基盤は他の人権課題解決のための基盤として使える。すなわち、基盤となるものは「精神」「理念」であり、普遍的なものである。また、人権教育を進める際には、教育・学習の場そのものの在り方、具体的には、学校や学級における仲間づくりや子どもや保護者、地域住民との信頼関係、すなわち「人権を通しての教育」がきわめて大きな意味を持つ。

ところが、「人権としての教育」や「人権のための教育」、そして、「人権を通しての教育」は、これまで生徒理解や生徒指導、学校づくりや学級指導、進路指導などの領域でおこなわれてきたものだった。志水宏吉は「力のある学校」のスクールバス・モデルについて次のように言及している。スクールバス・モデルとは、志水たち研究者グループが「力のある学校」を主題とした調査研究に携わる中でたどり着いた成果である。「力のある学校」とみなしうる学校に共通する「成果」を生み出すのに寄与していると考えられる「要因」を網羅的にリストアップし、集約したものを一つのイメージにまとめたものがスクールバス・モデルであり、①気持ちのそろった教職員集団、②戦略的で柔軟な学校運営、③豊かなつながりを生み出す生徒指導、④すべての子どもの学びを支える学習指導、⑤ともに育つ地域・校種間連携、⑥双方向的な家庭とのかかわり、⑦安心して学べる学校環境、⑧前向きで活動的な学校文化の八つの要素と、それをさらに細かく分けた十七のサブカテゴリーが示されている。(図2)

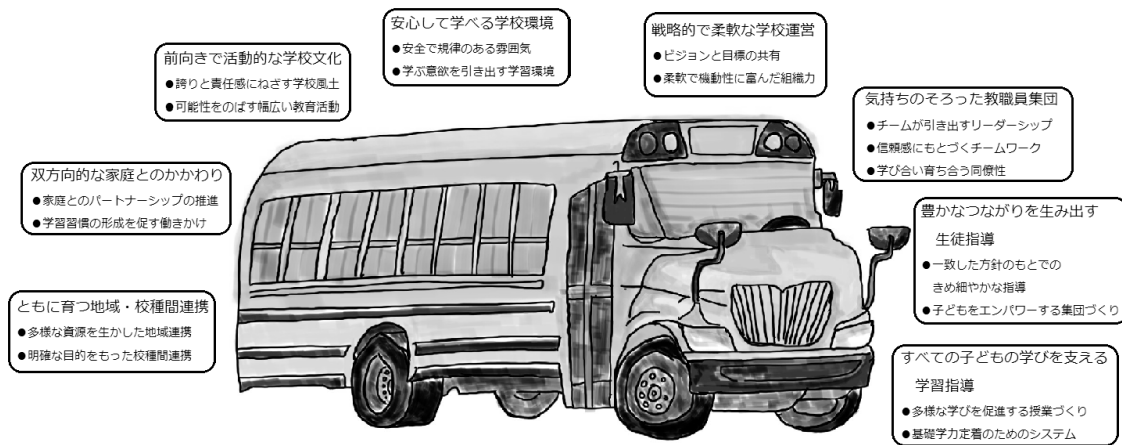


図2 志水宏吉著「公立学校の底力」P.240 スクールバス・モデルをもとに作成

スクールバス・モデルの八つの要素を人権教育という視点で見してみる。例えば、③「豊かなつながりを生み出す生徒指導」では、子どもの持てる力を引き出す集団づくり、仲間づくりが述べられている。同和教育、人権教育にとって、一人ひとりを大切にし、子どもたちの絆を大切に作る仲間づくりは、大切な柱として取り組まれてきたものである。⑤ともに育つ地域・校種間連携は、地域へ出かけて行き、意見交換する中で信頼される学校をつくり、小・中・高校で途切れのないようにと校種間連携を同和教育、人権教育の中で先鞭を付けおこなってきたともいえる。④「すべての子どもの学びを支える学習指導」は「同和教育の総和は進路保障」として取り組んできたこと、⑦「安心して学べる学校環境」などは、差別やいじめのない学校づくりそのものともいえる。

志水は、スクールバス・モデルと人権教育の関連について次のように言っている。「スクールバス・モデルには、『同和教育』あるいは『人権教育』といった文言は一切出てこない。しかしながら、そのことにわたし自身が気づいたのは、つい最近のことである。わたしも含め、このモデルの作成にかかわったすべての者にとって、同和教育・人権教育の精神は、意識の表層にはのぼってこない存在だったようである。言い換えるなら、当たり前前提をなすものだったわけである。後づけになるかも知れないが、今日的な『人権教育』の精神をスクールバスのなかに位置づけるとするなら、それは、この図のなかに隠されている『車台』（車の土台となる部分）ということになるだろう。一人ひとりの子どもの人権を大切にするを教育の根幹に据える人権教育の精神が、スクールバスの基底部を構成しているのである。」(志水宏吉編(2011). 格差をこえる学校づくり 関西の挑戦 大阪大学出版会, 21, 12-22.)

すなわち、人権教育は、「地域・校種間連携」であったり、「学習指導」であったり、「学校運営」「学校文化」「学校環境」というそれぞれの領域を横断する基盤なのである。

前述のように、かつて勤務したA校における中心的なaという人権課題に取り組むなかで身につけた「共有理論」が、別のB学校へ異動したら、中心的な人権課題が異なっており、A校で「共有理論」として獲得したものが、「固有理論」となってしまうということが起こる。このことについては、人権課題それぞれには特徴的な課題があるからである。例えば、外国人児童生徒¹が全校児童生徒の半数以上を占める学校で勤務した教員は、学校ぐるみで取り組む「外国人の人権にかかわる問題」を解決

¹ 「外国人児童生徒」という言葉は、本来外国籍の住民等を意味するが、ここでは日本国籍であっても文化的背景やルーツが外国にある児童生徒も含めている。

する教育や多文化共生教育、国際理解教育などについて「共有理論」として獲得していた。しかし、異動した学校はまったく外国人児童生徒が在籍しない学校で、その学校は特別支援教育に力を入れ、「障がい者の人権にかかわる問題」を解決する教育に取り組んでいた。その教員の「外国人の人権にかかわる問題」を解決する教育や多文化共生教育、国際理解教育などについての理論は「固有理論」となってしまったのである。「外国人の人権にかかわる問題」と「障がい者の人権にかかわる問題」では時代的背景も、現状も、解決を図っていくための視点も違うのである。すなわち、「人権についての教育」には人権教育としての「固有理論」「共有理論」は存在しうる。

ところが、例示した「外国人の人権にかかわる問題」と「障がい者の人権にかかわる問題」にも、人権課題としての共通性があり、その解決を図るための教育活動にも、基盤としての共通性がある。例えば、「外国人の人権にかかわる問題」と「障がい者の人権にかかわる問題」を解決していくための、仲間づくりや共生教育、学力保障、進路保障、教職員の資質と指導力の向上などは共通しているのである。それどころか、前述のように、例えば仲間づくりや学力保障は、人権教育に限ったことではない。すなわち、「人権としての教育」や「人権のための教育」には「固有理論」も「共有理論」も存在するのだが、それが「人権教育としての理論」であるとは言い切れない。かつては対立的な概念としてとらえられがちであった人権教育と生徒指導が、特別支援教育を加えて現在は「生徒理解」という考え方に立った教育の土台となっていると考える。

表2 人権教育の4つの側面における共有理論と固有理論

	人権についての教育	人権としての教育	人権を通しての教育	人権のための教育
固有理論	○	△	△	△
共有理論	○	△	△	△

○=存在する △=存在するが、人権教育独自のものとは言い切れない

4.5 人権教育の「共有理論」と「固有理論」

三重県だけでなく、関西を中心に学校現場では「しんどい思いをしている子どもたちを中心や核とした学級づくり(なかまづくり)」に取り組んできた。これは三重県教育委員会が示している「同和教育の理念と成果」の「一人ひとりが認められる仲間づくりを進めてきたこと」にあたる。「この伝統を形づくられたのは、同和問題の存在である。『うちの子どもらに何とかしかりとした学力をつけさせてくれ』という同和地区の人々からの異議申し立てによって、関西の学校・教師は『自己変革』の必要性に迫られ、そして独特の学校文化を形成してきた。」(志水宏吉編(2011). 格差をこえる学校づくり 関西の挑戦 大阪大学出版会, 98, 13-15.)と志水がいうように、しんどい思いをしている子どもたちを中心や核にして仲間づくりをしていくためには、教師に「自己変革」が突きつけられる。これは三重県教育委員会が示している「同和教育の理念と成果」の「教職員としての資質と実践力の向上を図ってきたこと」となる。かつての権威としての公立学校教師に対する突きつけは、非常に厳しいものであった。この突きつけに寄り添い、願いに応えようとするのか否かが試されたともいえる。これを乗り越えて、子どもや保護者、地域住民との信頼関係を築くことができたとき、その教員の「固有理論」があるといえる。

マイノリティや社会的に不利な立場におかれている人たちと信頼関係を築いていくことはそう容易なことではない。それは当たり前のことである。時には厳しい突きつけもある。それを乗り越えつつ、気持ちや立場に寄り添うことで徐々に信頼関係が築かれていく。それにはこういう風にすればよいという

理論というものがなく、個人の教員の力量と情熱によるところが大きい。こういったことを教育現場では「経験」というが、本稿では「固有理論」と考えることができる。

5. 提言 「固有理論」と「共有理論」の関係

前項のように貴重な「経験」という「固有理論」から学び取って、教員集団の「共有理論」としようとしても、ケースによっては、「武勇伝」として伝わることもあり、避けなければならない。貴重な実践報告が、報告者の意図しない武勇伝、自慢話になってしまう可能性も否定できないからである。なにもこれは人権教育に限ったことではなく、生徒指導など教育全般に言えることである。なぜ、共感的に受け止められることが少ないのであろうか。

貴重な実践であっても、「武勇伝」や「美談」として受け止められるならば、聞かされる側はストーリーやゴールが始めから目に浮かんでいる。講演会や研修講座などにおいても、「武勇伝」や「美談」に留まることは避けなければならない。卑近な例であるが、テレビのドキュメント番組などでも、この武勇伝に陥りやすく、数多くつくられている。どうしても、ドラマティックに、そして感動的につくられるのである。職能集団であり、専門家集団である教職員は「なぜそんな結果になったのか。そのためにどんな手立てをおこなったのか」をつかみ取りたいのであるが、なかなかそのところには触れない。また、そのようなところはテレビ番組や講演では語り切れないのであろう。

ところが、この武勇伝が武勇伝に聞こえないことがある。それは、その語り手が人間味あふれて魅力があり、信頼されている時である。つまり、信頼感を抱いている人の話は、たとえ武勇伝の要素が多くとも受容的に聞くのである。例えば、教員が授業公開をして多くの教員に授業を観てもらい授業の進め方について2人の教員に自らの経験のエピソードを交えてアドバイスを受けた。2人の教員のアドバイスの内容はほとんど同じであったにもかかわらず、片方の教員には「あなたには言われたくない」と思い、片方にはアドバイスしてもらったことに心から感謝したのだった。アドバイスはほとんど同じ内容だったのに、なぜそんなに違う心境となったのか。それは片方には常々行動や言動に不信を持っていて好きではない教員で、感謝した教員はまわりからも尊敬と信頼を集める教員で、好感を抱いていたのである。ヒューマン・スキルが大きな役割を果たすのである。一方、逆説的ではあるが、「あの人は、人はいいんだけどねえ」という評価もある。いくらヒューマン・スキルにたけていても、専門職としての基盤となるテクニカル・スキルや学び続けることによって身につけた理論などのコンセプチュアル・スキルがなければ専門職集団の中ではまったく軽んじられる存在となってしまう。すなわち、「理論では人を動かすことはできないが、理論を持たない人は軽んじられる」のである。「理論を使いこなす人の問題」だと考えている。

6. おわりに

人権教育における「共有理論」と「固有理論」について明らかにする中で、人権教育においても「共有理論」と「固有理論」があることが明らかとなった。その中で、人権教育の4側面のうち、「人権についての教育」については人権教育としての「固有理論」があり、「共有理論」ともいうことができるが、「人権教育を通しての教育」「人権としての教育」「人権のための教育」は「人権教育は教育全体の基盤・土台」であり、人権教育と特化できず、生徒理解や生徒指導、特別支援教育、共生教育などと重なっていることについても言及した。

今日、同和教育や人権教育で重視され実践されてきたことが、「教育全体の基盤・土台」として尊重されていることは評価できることである。一部の教員や研究者が情熱をもって取り組んで獲得してきた「固有理論」が「共有理論」となっているということである。一方で、「教育全体の基盤・土台」として人権

教育と意識せずに取り組みされていることは、教育内容の一般化であり、理念に基づいた理論的な裏付けのない教育内容になってしまっていくことに心配がないわけではない。

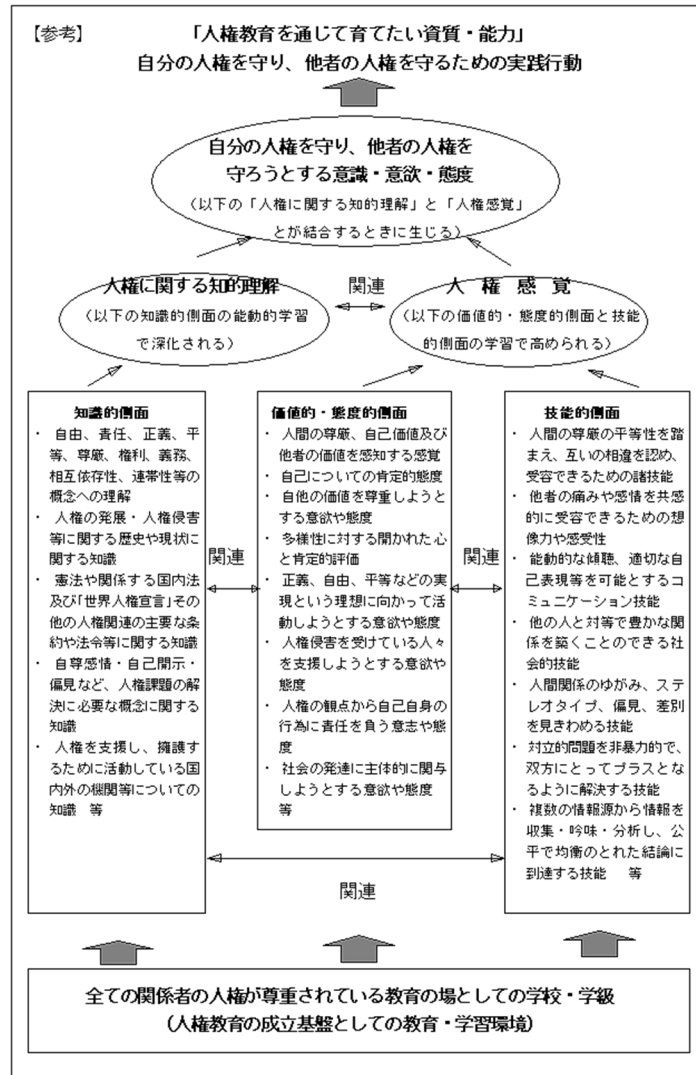


図1 人権教育の指導方法等の在り方について [第三次とりまとめ] より

引用および参考文献

- 人権教育の指導方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] 三重県教育委員会(2018). 人権教育ガイドライン, 2, 10-19. 4, 35-41
- 成山治彦・志水宏吉編(2011). 感じ・考え・行動する力を育てる人権教育 大阪・松原 三中校区の実践 解放出版社
- 岡東壽隆(1994). スクールリーダーとしての管理職 東洋館出版社
- 瀬戸健一(2017). 生徒指導体制における共有理論と固有理論の研究 三重大学教育学部研究紀要第 68 巻, 343-354.
- 社団法人三重県人権教育研究協議会設立趣意書, 1-6.
- 志水宏吉(2008). 公立学校の底力 ちくま新書, 240.
- 志水宏吉編(2011). 格差をこえる学校づくり 関西の挑戦 大阪大学出版会, 21, 12-22, 2. 98, 13-15.