

# 人権教育における効果的な啓発手法 —教育から学習へのパラダイム転換の試み—

中 島 吉 弘

## はじめに

日本社会は、明治維新から現在までの150年間をふりかえるとき、社会秩序の構成原理であるべき普遍的な人権文化とその善き担い手の育成に向けて、たえざる努力を重ねてきたと言えよう。だが、その成果の内実は自他ともに真に誇れるものとなっているであろうか。

日本社会は、第一次と第二次の世界大戦による未曾有の悲劇の経験から希求され、そして見出された日本国憲法(1947年)と世界人権宣言(1948年)を挙げるまでもなく、人類普遍の原理である人権の諸理念を遵守しうる名誉ある実質的な構成員でなければならない。一方、21世紀の世界社会と日本社会の現実を見据えて言えば、人権の理念(理想)からの隔たりが多くみられ、依然として人権文化の積極的育成と啓発が私たちの大きな課題であり、最大の使命でありつづけている。

その際に最重要課題となるのは、日本の市民社会の成熟に伴い、国家や政府から相対的に独立して主体的に考え判断できる人権文化の担い手(=善き市民)の育成とその力量の向上である。

人々が主権者にふさわしい自己統治能力と人権感覚<sup>1</sup>を我がものとし、その能力とセンスを他者たちと公正に分かち合える善き市民(=自己利益から穏やかに距離を取り、自己の思い込みや偏見に縛られずに、自分の頭で考え、学び、正しく判断して責任をとる自立した人間)へと内発的に成長させてゆくことが、人権教育(Human Rights Education)<sup>2</sup>の社会的使命であり核心である。

だが、この人権教育の社会的使命はどのようにして果たすことができるのであろうか。本論考の目的は、この問いに答えるべく、人権教育の論理構造や教授法の試行錯誤を踏まえながら、効果的な啓発手法について提言するものである<sup>3</sup>。

## I 人権教育から人権学習へのパラダイム転換が必要である

次に、アジア・太平洋人権教育国際会議で宣言された「21世紀に向けた人権教育の挑戦—人権の普遍の実現をもたらす世紀」(大阪宣言、1998年11月27日)<sup>4</sup>を手がかりにして、人権教育の手法と人権学習のポイントについて確認しておきたい<sup>5</sup>。というのも、

この大阪宣言は人権教育から人権学習へのパラダイム転換<sup>6</sup>を模索する私たちにとって、極めて重要な問題提起だからである。この宣言によれば、人権学習の手法は以下の8つにまとめられる。

(ア)人権学習<sup>7</sup>の手法

1. 人権侵害の現実から深く学ぶ。
2. 人権に関する教育・学習（→権利行使能力の発達の保障）は、現実の社会活動とリンクされるべきものである。
3. 抑圧される側の人々のエンパワメント<sup>8</sup>と抑圧する側の人々の自覚=気づきを促す。
4. 学習者の視点から、教育内容や方法を構築する。
5. 対等な関係をめざして参加型学習を重視する。
6. 人権の概念を総合的な手法を通して捉える。
7. 人権の普遍化と人権文化形成に向けて人々の創意工夫と想像力を培う。
8. あらゆる学校は人権教育を独自の教科として重視しカリキュラムに採り入れるべきである。

次に、大阪宣言に従って、私たちの見地から人権学習のポイントを捉えたとすれば、以下の6つにまとめられるだろう。

(イ)人権学習のポイント

1. 人権問題（自分が差別される／差別する側にまわる可能性）に気づく。
2. 人権を侵害されてきた／侵害されている当事者から、人権問題の現実に関心、差別の歴史、人権の歴史を正しく理解する。
3. 人権を侵害せず、差別しない側に立つことが短期的には自己のマイナス（不利益）になろうとも、中長期的には自己のプラス（利益）となることをしっかりと納得する。
4. こうした気づきと納得に立脚して、他者を差別しない自己の態度を確立する。
5. 他者を差別しない自己の態度を実際の行動にあらわしてみる。
6. 自己の実際の行動を通して、多様な他者と出逢い、連携・協働・連帯しながら、種々の人権侵害を背後で支え生み出している現在の社会システム（=種々の価値体系や倫理観・世界観などを含む）の改善・転換に向けた実効性のある提言能力と行動力を養う。

## II 人権学習の論理と構造 一理論（理想）と実践（現実）の相互媒介

### 1. (I-1) 問いの発見=人権問題の感性的《直観》

ここでは人権学習における理論（理想）と実践（現実）の相互媒介について述べてみたい。人権学習における理論（理想）と実践（現実）の相互媒介の重要性について考える際に、ラルフ・ペットマンの人権のための教育論は大変示唆的である<sup>9</sup>。ペットマンによれ

ば、人権教育とは「人権について教える」(人権についての知識伝達)に留まるのではなく、「人権感覚や人権意識の育成、人権に関する知識の授与、そして人権尊重の態度の育成といった、総合的な営み」として理解されるべきものである。そのために必要となる要件は、以下の3点に集約される。第1に、「人権教育の内容と方法」は一致していなければならない。具体的には「潜在的カリキュラム」(=人権教育成立の前提条件である自由で民主的な雰囲気)が必要かつ重視である。第2に、人権のための教育には、人権学習の当事者の発達段階に応じた「活動中心の方法」(=「实际的・活動的な方法、視聴覚教材による方法、ドラマ化、ロールプレー、シミュレーションなどの活動的方法など)の活用が不可欠である。具体的には、種々のアクティビティ(例えば「目隠しゲーム」など)を通して、「他人の立場に立ってみる」経験を介して「感情移入という社会的スキル」を育成する必要がある。第3に、誤った感情や偏見、ステレオタイプを打破する知的認識アプローチは、経験的活動的アプローチと相互に補完しあう必要がある<sup>10</sup>。

以上のベトナムの指摘を踏まえつつ、私独自の立場からさらにこの人権学習の論理と構造を敷衍するならば、以下のように言えるだろう。すなわち、他の領域における学習にあってもそうであろうが、とりわけ人権学習にあっては、なによりもまず問題の発見、つまり問いの発見が重要である。なぜなら、問題や問いの発見なくして意味のある実質的な学習もなく、またその解決もありえないからである。では、人権学習においていかにして問題や問いは発見されるのであろうか。

まず問題や問いを発見する端緒としては、人権問題への感性的な「直観」<sup>11</sup>がなければならない。つまり、人権学習は人権問題に対する無関心や達観、傍観、加担などではなく、われわれの意識作用が向かう対象と一体になる「直観」による問題や矛盾<sup>12</sup>の自覚(気づき)から開始されなければならない、ということである。この感性的な「直観」についてさらに哲学的に掘り下げて表現すれば、われわれが己の「根源的偶有性」を自覚することである、と言い換えられるだろう。ここに自覚されるわれわれの「根源的偶有性」とは、仏教用語で言えば自他不二(自己と他人とは別人でありながら、しかも不二の存在であるという大乘仏教の考え方)の自覚にほかならない。わかりやすく言えば、これは物事(自然や社会の出来事)を他人事のように考えない、ということである。「根源的偶有性」があればこそ、われわれの中に自己と他者の相互反転による問題の共有が可能となるのである。わたしはあなたであったかもしれない、あるいはわたしはあなたでもあるという根源的倫理=深い自覚に支えられる人権(=「だれもが例外なく等しく尊重され気づかれる権利」)<sup>13</sup>や公正・正義(ジョン・ロールズ『正義論』の「差異の原理」)<sup>14</sup>の観点からの問題把握へと歩まねばならないのである。この端緒をなす「根源的偶有性」の世界、つまり自他不二の直観的把握がなければ、人権を侵害された当事者に対してかわいそうだと思うことはできても、やがては「とりあえず私の問題ではないから」という傍観や達観、諦めや無関心に行き着いてしまうのである<sup>15</sup>。

## 2. (Ⅱ-1) 人権問題の科学的分析

次に、私は対象と一体になる感性的な直観（ある種の感情移入）による人権問題の把握の先に、対象から離れて客観的に観察する科学的な分析を行うべきだと考えている。具体的には、個々の社会問題に対する学知（人文・社会・自然諸科学）から、冷静に学ぶことが重視されるべきである。最後に、こうした過程をへて人権問題の本質へと認識を深めていくのである。ここで大切なのは、人権問題の核心にある問題の本質を同定することは、諸学の科学的な分析にも満足しないことである。

## 3. (Ⅲ-1) 人権問題の核心にある本質的問題の同定

ここに言う同定とは現象から実体へ、実体から本質へと私たちの認識を深め、現象や実体を背後から生み出す核心について見極めることである。人権問題の核心にある本質を同定するとは、人権問題の構造的な発生原因の中心にある本質を立証かつ反証可能な仮説として設定することである。ある社会現象の背景には、それを生み出す原因やシステム、メカニズム、法則性（趨勢）が働いている、と考えられるからである。

## 4. (Ⅳ-1) 人権問題を解決する手法＝政策の構想と実践

次いで、こうした認識の深まりによって見極められた問題の発生原因を解消・解決すべく、ある種の理念や価値が選択されて種々の政策が構想されるステージに移行する。そこに構想される政策はその理念や価値を具体化するための種々の実践によって、以前よりも人権状況の改善された新たな現実を生み出していくのである。

人権問題を解決する手法、つまり人権理念に基づく政策の構想と実践に最終的に求められているのは市民の当事者能力の育成、言い換えれば主権者である市民の正しい権利行使能力の形成である。要するに、市民の正しい権利行使能力の育成支援とエンパワメントが重要である。市民の立場から構想される様々な人権問題の解決策の中から、客観的に妥当かつ実行可能な解決策を練り上げ、合意形成と実践を通して、新しいより善い公正な社会（＝構造的暴力が不在となった社会現実：積極的平和）<sup>16</sup>を求めていくのである。

## 5. (Ⅰ-2) 創出された新たな社会現実の再点検

このようにして生み出された新たな社会の現実に対しては、それをもさらに改善すべきものとして、また新たな問いが立てられ、新たな問題が発見されていくことになる。要するに、人権問題の感性的直観から学知（人文・社会・自然諸科学）による分析と総合へと進み、さらに人権理念に基づく政策の構想と実践による具体化をあきらめることなく漸進的に目指しつづけるのである。

以上の人権学習の論理と構造を図式化して表現すれば、以下のようなになるであろう。



第3に、桜美林大学における人権をテーマとする「総合科目」の企画・実施（1998-2010年）である。具体的には、総合科目「現代社会と人権」（世界人権宣言50周年記念）の企画と実施（1998年）である。この企画・実施初年の1998年は、世界人権宣言50周年にあたり、さらに「国連人権教育の10年」（1995-2004年）、「『人権教育に関する国連10年』に関する国内行動計画」（1997年）とも重なりあうものであった。

しかし、この「総合科目」の企画・実施の理由はそれだけではなく、大学（高等教育機関）の応答責任として、権利・義務としての人権教育を高等教育のカリキュラムに明確に位置づけたこと、また総合科目の意義を改めて考え直そうとした点である。つまり、「特定の主題を教授するための2以上の学問分野（＝「人文・社会及び自然の3分野」）を統合したもの」（大学設置基準 教育課程の編成方針 第19条2）としての総合科目を積極的に探究したのである。その際の具体的な手法・方針は以下の通である。

- (ア) 設定される「特定の主題」（例えば人権問題）は、「歴史的現実（人文・社会・自然の3要素により歴史的に形成された総体）が提起する特殊的・具体的課題」から選択する。
- (イ) 人権という人類普遍の見地から、人権問題をはじめとするテーマ群への総合的アプローチを重視する。
- (ウ) 担当講師は、多様な専門諸領域から選抜する（例えば、倫理学、社会政策学、女性学、教育学、社会哲学・社会倫理学、哲学、思想史、経済学、メディア論、環境社会学、平和学、カウンセラー、国際法、イスラム学、女性学、物理学、生物学・・・）
- (エ) コーディネーターのファシリテーターとしての役割は重要である<sup>18</sup>。
- (オ) 担当者会議において議論と情報がつねに共有される中で、問題解決のための普段の努力が求められる。

人権学習の起点（→終点）である学習者本人が持つ《当事者感覚》が重視されなければならない。この点について、筆者は桜美林大学内のシンポジウムにおいて報告した経緯がある<sup>19</sup>。

第4に、こうしたパラダイム転換を促したのものとして、学外の市民活動団体（まちだ市民情報センター：1998年設立）との連繋が挙げられる。具体的には、市民の自己教育手法としてのワークショップをテーマとする講演の企画・実施である。私が担当した講演「発想転換のススメ〈ワークショップ〉～公共性の新しいかたち」を含め、まちだ市民情報センター10周年記念事業として編集された『記録集 ひと・まち・くらしを考える連続講座～市民参加システムをつくるために～』、2007年6月）が刊行されている。

#### IV 効果的な啓発手法のための模索（事例－2）

次に、リアクションペーパーとフィードバックの学習効果について触れておきたい。ここで言うリアクションペーパー（reaction paper）とは、当日の授業内容の小括と質問等へ

のフィードバック（次回の授業冒頭での応答）のことである。私の場合、リアクションペーパー（+出席票）課題は、授業終了前の10分間を配分し、以下のような課題となる。

①今日の講義のポイントをまとめる。②意見・質問・感想・要望・提言などを書く。

リアクションペーパーの目的と効果については、以下の3点にまとめられよう。①受動的学習（teaching）から能動的学習（learning）への転換を促す。②学習者の当事者性を刺激することで、学習意欲を向上させる。③学習内容の記憶定着率を高める。

フィードバック（feedback）の目的と効果については、以下の4点にまとめられよう。①前回の学習内容を再確認する復習機能がある。②同僚の学習内容（＝学習内容のレベルや解釈の多様性など）を相互に知ることで、同一の授業理解の多様性や解釈のレベルを確認し学習意欲を刺激することができる。③学習に際して当事者意識を刺激し、学習意欲を高める効果が高い。④授業実施記録、学習内容の記録ドキュメントとして共有し、役立てられる。

リアクションペーパーには設定した目的や期待した効果があるとはいえ、経験的には課題内容がワンパターン化するとそれらの目的や効果に反した事態（学習上の手抜き現象）も散見されるようになる。こうした事態を未然に防ぐためには、学習状況を注意しつつ適宜、課題の内容や形式を適宜変更することにより、学習者の緊張感や集中力を持続させる配慮が必要となるだろう。さらにこのリアクションペーパーを成績評価の対象として積極的に位置づける試みも行っている。具体的には、2017年度の春学期は、試みとしてルーブリック（成績評価の指針）を作成し、e-Campus上に公開し活用している。こうした種々の試みをへて、最近ではグループワーク（group work）と連動させたリアクションペーパー課題の活用を試み、授業実践の中でその効果の実感を得ている。

さらに、ゲスト講師の導入による啓発効果も極めて大きなものがある。その際、配慮すべき点をまとめれば以下のようなになろう。①人権教育を目的とする啓発効果の高いテーマ設定が極めて重要である。②人権問題の当事者・関係者によるリアリティのあるゲスト講師の講義は極めて高い啓発効果（触発力）を持つ。ただし、ゲスト講師の講義を正しく受けとめ深く理解するための人権学習を事前にシラバスに組み込み、学習のための下地を整えておくことが必要不可欠である。③ゲスト講師との質疑応答と授業後の談話会の機会を可能なかぎり設ける。ちなみに、これまで招聘したゲスト講師は、例えば牧師、市民アクティビスト、放送字幕ディレクター、在日外国人、カウンセラー、ジャーナリスト、科学評論家、特定NPO法人の代表などである。

以上のような教育パラダイムから学習パラダイムへの転換の試みは、参加型授業の探求と言い換えることもできるだろう。例えば、大学内においては、以下の点に注力した。

- ① 受講学生と講師との質疑応答を重視する。
- ② 全体討論での質疑応答による学習内容の総括・確認・深化と定着を促す。
- ③ 授業評価アンケートの実施（建設的な提言や苦情に注目）による教授法のたえざる改善を行う。

次に、参加型授業の展開として、学内外のイベントや講演会との連繋・連動が挙げられるだろう。具体的には、シラバスの項目にある「授業時間外学習 (Supplementary Activities)」の一環として、学内外で開催されるイベントや講演会との接続の試みである。その際、以下のような手法と対象との接続が試みられている。すなわち、指定ワークシートを各自持参して (e-Campus 上にアップされたワード版ワークシートを各自がダウンロードしたもの)、学内外で行われる映画上映会や講演会などに参加する。ただし、その際には授業時間外学習の内容を掘り下げて吟味することによる教育効果を重視して、ワークシートの提出は当日ではなく後日 (例えば2～3週間後) とする。なお、こうした学内外の企画については、独自の授業評価アンケートをそのつど実施し、その結果の分析と反省を踏まえつつ、恒常的に改善・改良されていくのである。

## V 効果的な啓発手法のための模索 (事例－3)

受動的学習から能動的な学習への転換をめざす試みを具体的な手法に照準して示すならば、以下のようなようになるであろう。

### 1. インパクトのある効果的な動画の導入・活用

- (ア) 人権問題に関連する動画映像 (視聴覚教材：部分上映) の活用によるインパクトのある問題提起 (= 問題の感性的直観) から展開 (直観内容の分析と解釈、解決策の構想) へ
- (イ) 広範な人権問題に関連する時事のニュースや特集番組、ドキュメンタリー、映画等の記録映像 (図書館等の VTR、DVD その他) などを厳選・吟味して活用する。
- (ウ) 利用・活用する動画映像等の利用・活用は、言うまでもなく、教育機関における著作権法上の制限規定 (第 35 条、学校における例外措置) に抵触しないよう十分に配慮する必要がある。
- (エ) 学習内容に密接に関係し、かつインパクトのある写真や動画映像を視聴覚教材として厳選して利用すれば、学習当事者の感性的《直観》に強く訴えることができ、人権学習上の啓発効果は極めて高いものとなる。
- (オ) また、上映のタイミング (授業・講演の冒頭、途中、後半を決定する) や上映時間を工夫することが重要である。
- (カ) 上映時間は、5分～15分程度が効果的である。それ以上長く上映すると、逆に参加者の集中力を削ぐ結果となりやすい。
- (キ) また、上映時に室内が暗くなりすぎると、映像に集中しない者が出現しやすいので、参加者が動画映像を注視しているかどうか、つねに観察しながら、適宜照明を調整する必要がある。
- (ク) 上映する動画映像によっては、参加者の一部にフラッシュバックや心的ショックを誘発する可能性も予期されるため、参加者各自の経験を踏まえ、全部ないし一部を



視聴しなくてもよい旨を、上映前に説明するなどの配慮が必要である。

(ケ) 授業や講演では、感性的な直観内容の対象化 (= 直観の内容を種々の要素へと分解・分析して解釈する) を行い、その分析 (= 諸科学の分野における質の高い種々の研究成果から学ぶ) や解釈 (異なる解釈パターンや学説の紹介、価値中立性に配慮しつつ講師独自の解釈・価値観の提示) を試み、最終的に人権擁護の重要性を再確認したうえで、人権問題の具体的な解決策を構想・実践するよう促す。

また、先に示したようにリアクションペーパーはグループワークを取り入れたものへと進化させる試みも行っている。そこで目ざしているのは、以下の諸点である。

- (ア) 参加型授業の中心である当事者感覚に支えられた人権学習の深化をめざす。
- (イ) 当日の学習内容を実際にその場で他者に伝え、また他者の理解や見解から学ぶことを求め、これにより人権問題に関する学習内容の定着率の向上をはかる。
- (ウ) 討論 (ディベート) や対話 (ディスカッション)、全体 (全員) へのフィードバックの機会を設定することにより、解釈の多様性や多元性の自覚、自己理解の相対化・客観化と他者への共感能力、相互理解の重要性、柔軟な思考力、種々の知見を総動員して問題を発見し、問題を解決するための考え、自分の責任において主体的に判断する能力の育成をめざす。

さらに、グループワークを効果的にするための手法として、座席配置の指示手法も、独自に開発している。こうした手法を独自に開発し導入した理由、実施に際しての具体的なイメージ、座席配置法のポイントなどを示すならば、以下のようになる。

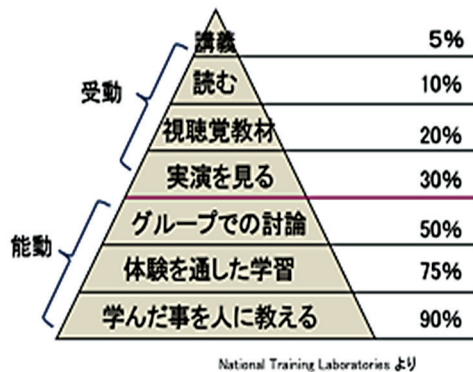
- (ア) 連続して使用する教室 (会場) でグループワークを求めると、回を重ねるに従って、特定の固定したペアやグループが形成される傾向がみられる。グループワークの学習効果を維持・向上させる上で、こうした傾向は障害となる (つまり、よい意味での緊張感がなくなり、なれ合いが発生しやすい) ケースが少なからずみられるようになるため、学習状況を見極めながらグループのメンバーを意識的に入れ替える (シャッフル、初期化) する必要がある。
- (イ) そのための具体的な手法: 出席票を兼ねたリアクションペーパー (カードの類いでも可) に、事前に一定数の班別構成 (例えば、A～F) をランダムに記入しておく。受講者はこれを入室時 (あるいは配布時) に受け取るようにする。
- (ウ) 受講者は、自分の所属する班を確認する。
- (エ) 受講者は、ディスプレイ上に指示した班別のブロック配置に従って、確定したブロック (班) に移行し、着席・待機する。
- (オ) 実施の流れ (アウトライン) に従って、メンバーへの挨拶や自己紹介 (その際、互いのプライバシーに配慮するよう指示する) の後、指示した役割分担 (司会、書記、タイムキーパー) を話し合いで決め、順次、グループワークの諸作業課題を消化・遂行する。
- (カ) 担当者はファシリテーター ( facilitator : 中立的な立場から集団活動の支援を行う

者)として各班のグループワーク状況をつねに観察・点検しながら、活動が円滑に進行するよう、適宜、支援(示唆・助言)を行う。

## VI 効果的な啓発手法のための模索(事例-4)

次に、アクティブラーニング(active learning: 能動的な学習)とラーニングピラミッド(Learning Pyramid)<sup>20</sup>に言及しなければならない。とはいえ、学習した内容が半年後にどれだけ記憶として定着しているか(平均学習定着率)を表すモデルとしてのラーニングピラミッドの妥当性や信憑性については、種々の批判もあり、今後の教育実践の中でその効果や課題などが検証されるべきものであろう<sup>21</sup>。ちなみに、よく知られているラーニングピラミッド(出典: National Training Laboratories)とは以下のようなものである。

ラーニングピラミッドで見る平均定着率



学習手法としてのアクティブラーニングについては、その定義を確認しておきたい。溝上慎一によれば、アクティブラーニングは「米国の高等教育において1980年代に提起され、1990年代に入ってボンウェルとアイソン(Bonwell & Eison 1991)によって定義され概念」化されたものである。溝上は、アクティブラーニングを「行為すること、行為についてリフレクションすることを通じて学ぶこと」と定義するボンウェルとアイソンの議論を踏まえた上で、学術的に以下のように再定義している。すなわち、アクティブラーニングとは「一方向的な知識伝達型講義を聴くという(受動的)学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと」である。具体的には、「書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化」がこの学習には含まれる、と<sup>22</sup>。なお、筆者の教育実践におけるアクティブラーニング導入の試みの検討については、誌面の制約上ここでは述べられない<sup>23</sup>。

最後に、今後の課題の第1として注目したいのは、「<sup>アイス</sup>ICEモデル」<sup>24</sup>を採り入れたアク

ティブラーニングへの可能性である。「ICEモデル」の発想法は、以下の3点を有機的に連動させることで学習内容の定着をより確実に<sup>アイズ</sup>はかろうとするものである。その3点とは、以下の通りである。

- ① Ideas (基礎知識)：基礎知識の修得 (事実、スキル、プロセスの中のステップ)
- ② Connections (つながり)：授業の資料の中に出てくる複数の基礎概念のつながり、個人的に意味のあるものとのつながり、学んだことと日常生活とのつながりを考える。
- ③ Extensions (応用)：自分が学習したことの意味合いを理解する、自分が学んだことを使って、まったく新しい環境で、学んだ時とは違うところで使う、自分が学んだ事に基づいて事態を予測する、仮説に基づく質問に答える<sup>25</sup>。

今後の課題の第2として目ざしたいのは、アクティブラーニングからディープ・アクティブラーニング (deep active-learning 深く能動的な学習) への深化である。周知のように、ディープ・アクティブラーニングとは、アクティブラーニングという「外的活動における能動性」ばかりではなく、「内的活動における能動性」をも重視する教授法である<sup>26</sup>。

## Ⅶ まとめ

人類社会が数知れない受難の歴史と経験からつかみ取った希望の原理、叡智、根源的道徳性、普遍的原理である《人権》という考え方 (思想) に対する尊重と擁護の意義をしっかりと深く理解・自覚・体現し、これを人類共通の普遍文化として担い支えつづけ、未来の世代に向けてさらに継承・発展させてゆくには、教育する側と教育される側という従来の (つまり「国家が個人の利益を保護するために課す、自己決定権に関する制約」としてのパターンリズムの立場からなされる) 人権教育パラダイムから、多様な学習当事者の《主体性》や《内発性》に深く根を下ろした人権学習パラダイムへの転換が必要であり不可欠である。

## 注

- 1 ここに言う人権感覚 (Human Rights Sense) とは、人権教育の指導方法等に関する調査研究会議 (平成20年3月) がとりまとめた文書「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]」の「第一章 学校教育における人権教育の改善・充実の基本的考え方の (3)」によれば、「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。」(詳しくは、[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/024/report/08041404.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/024/report/08041404.htm), 2018.8.31 閲覧)、ならびに「人権感覚の育成をめざす取組」([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/024/report/attach/1370614.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/024/report/attach/1370614.htm), 2018.8.31 閲覧)などを参照されたい。
- 2 この人権教育 (Human Rights Education) とは、「人権について教え、理解をたすけ、人権尊重の価値観、態度を育て、行動へと向かわせるための総合的な教育活動」であり、「1990年代から

国連を中心に話し合われてきた結果、今では国際的な共通の理解として多くの国で受け入れられ、実践」されている教育活動の総称のことである。詳しくは、法務省「人権教育・啓発白書」(一般財団法人 アジア・太平洋人権情報センター)等を参照されたい。

- 3 本論考は、公益財団法人人権教育啓発推進センター主催の「平成30年度人権啓発指導者養成研修会(法務省委託)」(対象:「都道府県、政令指定都市及び市区町村の人権教育・啓発担当部局の職員並びに都道府県、政令指定都市及び市区町村の教育委員会の人権教育・啓発担当部局の職員」)の講師依頼を筆者が受け、これに応えての講義(2018年10月19日 講義8、テーマ「人権教育における効果的な啓発手法—教育から学習へのパラダイム転換の試み—」)の際の配付資料(ハンドアウト)と講演記録(人権ライブラリーの「再録コラム」)をもとにして、論考として新たに書き改めたものである。
- 4 この国際会議は1998年11月25日～27日に大阪で開催され、「大阪宣言」(「21世紀に向けた人権教育の挑戦—人権の普遍の実現をもたらす世紀」)が採択された。詳しくは、「一般財団法人 アジア・太平洋人権情報センター(ヒューライツ大阪)」を参照されたい。  
なお、ヒューライツ大阪(財団法人アジア・太平洋人権情報センター)は1994年7月に公益法人として設立され、その後2012年4月1日に一般財団法人となっている。詳しくは、ヒューライツ大阪のHP、(<https://www.hurights.or.jp/japan/office/#organization>)を参照されたい。
- 5 ここで用いる「学習」は、高等教育においては大学設置基準上、「学修」と表記すべきものである。その意味では人権学習は人権学修と表記すべきであろう。しかし、慣例にならって、この論考では両者をあえて区別せず、すべて学習と表記する。なお、学習と学修の違いに関しては、中央教育審議会の答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」(平成24年8月28日、[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf))、ならびに日本私立大学協会客員研究員・土持ゲーリー法「中教審答申を授業改善に繋げる<1>～能動的学修を促すファカルティ・ディベロップメント～」(「アルカディア学報」)などを参照されたい。
- 6 ここに言う人権教育のパラダイム(paradigm:ある時代や分野にみられる支配的なものの問い方と答え方の総体)にあっては、質の高い教育者の講義や説話から教えられる者への知識の移譲・伝達が目的とされ、そのための手段や方法、成果が問われ求められる。一方、人権学習のパラダイムにあっては、学習者が「自分自身で知識を発見し、構築できるように環境や体験を創出し、彼らが発見と問題解決を行う学習者のコミュニティのメンバーにすること」が目的とされ、そのための「学習環境のシリーズを作り出すこと」がめざされる。以上の点については、ロバート・B・バー&ジョン・タグ(土持ゲーリー法一監訳/花岡信子訳)「教育から学習への転換—学士課程教育の新しいパラダイム」『主体的学び 創刊号 特集 パラダイム転換』(東信堂、2014年)、pp.8-9を参照されたい。
- 7 この人権学習(Human Rights Learning)は、国連総会で決議された「国際人権学習年(International Year of Human Rights Learning)」(2009年)とも連動するものと言えよう。決議では、「人権理事会、人権高等弁務官に、各国政府、市民団体や専門機関などと協力して人権学習を促進する活動を開発する」よう求めている。詳しくは、一般財団法人 アジア・太平洋人権情報センター、(<https://www.hurights.or.jp/archives/newsinbrief-ja/section3/2007/12/post-16.html>、2018.8.26 閲覧)を参照されたい。
- 8 エンパワメント(empowerment)とは、「個人や集団が自分の人生の主人公となれるように力をつけて、自分自身の生活や環境をよりコントロールできるようにしていくことである。」(<http://www.dinf.ne.jp/doc/japanese/glossary/Empowerment.html>、2015.9.28 閲覧)
- 9 ラルフ・ペットマン(Ralph Pettman, 1947-)は、国際関係論を専門とする国際政治学者である。また、ペットマンはオーストラリア人権委員会教育部長(1981年～1986年)をも勤め、1985年には人権教育全国学校プログラムを実施している。ペットマンの人権教育論については、

- 福田弘「人権教育、ラルフ・ペットマンの思想と方法」([http://www.blhri.org/old/info/book\\_guide/kiyou/ronbun/kiyou\\_0088-02.pdf](http://www.blhri.org/old/info/book_guide/kiyou/ronbun/kiyou_0088-02.pdf), 2019.9.1 閲覧)が貴重である。人権教育に関する著書としては、ペットマン(福田弘訳)『新版 人権のための教育—授業にすぐ使える活動事例集』(明石書店、2003年)などがある。
- 10 詳しくは、ペットマン、前掲書、福田、前掲論文、pp.22-24を参照されたい。
  - 11 直観(intuition、Anschauung)とは、いっきに対象と一体化する具体的認識のことである。
  - 12 矛盾(contradiction)とは、つじつまが合わないこと、相互に排除し対立しあう2つの契機間の関係のことである。
  - 13 ドゥウォーキン(Ronald Dworkin、1931-2013)によれば、平等に尊重され配慮されること(equal concern and respect)への「高度に抽象的権利」(本論考において根源的偶有性、自他不二として捉えているもの)は「ロールズの深層理論の根本概念として理解されなければならない」と述べている。詳しくは、ロナルド・ドゥウォーキン(木下毅他訳)『権利論』(木鐸社、1991年)、238-239頁を参照されたい。
  - 14 「差異の原理(difference principle)」については、岩田靖夫『倫理の復権—ロールズ・ソクラテス・レヴィナス』(岩波書店、1994年)、pp.33-46が重要な示唆を与えている。
  - 15 この点については、ネオ・プラグマティズム(Neopragmatism)の立場から反基礎づけ主義(Anti-foundationalism)を提唱し、人権文化を創造するための感情教育(Sentimental Education)を力説するリチャード・ローティ(Richard McKay Rorty、1931-2007)の講義「人権、理性、感情」、ならびにポスト・モダンの哲学を展開したジャン・フランソワ・リオタル(Jean-François Lyotard、1924-1998)の講義「他者の権利」(スティーヴン・シュート/スーザン・ハーリー編[中島吉弘・松田まゆみ訳]『人権について—オックスフォード・アムネスティ・レクチャーズ』みすず書房、1998年、所収)が深い示唆を与えるであろう。
  - 16 構造的暴力(structural violence)とは、ノルウエーの平和学者ヨハン・ガルトゥング(Johan Galtung 1930-)が提唱する概念である。まず暴力とは「実現可能であったものと現実に生じた結果との間のギャップを生じさせた原因」であり、直接的暴力とは明確に区別される構造的暴力とは支配、搾取、不平等などの社会的不正義(非対称的な社会関係)の状態を生みだす構造の作用のことである。なお、この構造的暴力が不在である場合、その状態は積極的平和(Positive Peace)と呼ばれる。詳しくは、ガルトゥング(高柳先男訳)『構造的暴力平和』(中央大学出版部、1991年)、p.6を参照されたい。
  - 17 前掲、シュート/ハーリー編『人権について』参照。
  - 18 人権教育のコーディネーター(coordinator)は、種々の要素を統合・調整して、人権の学習活動をまとめ上げる役割を担う一方、以下のファシリテーターとしての役割も担わなければならない。なお、ファシリテーター(facilitator)に求められるのは、「教師が権威として一方的に知識を伝達するのではなく、学習者同士のコラボレーションによる創造的活動を即興的に支援していく姿勢」である。詳しくは、山内祐平ほか『ワークショップデザイン論—創ること学ぶ』(慶應義塾大学出版会、2013年)、p.118参照。
  - 19 「コア教育センター〈総合科目のこれまでとこれから——『現代社会と人権』の教育実践を事例にして——〉」『桜美林 Today——教育の現場から』(第7号、2006年、pp.197-204)参照。なお、この報告は、「〈2006年度教育センター群公開研究会〉教育センター群の教育実践を考える——これまでとこれから——」において行われたものである。旧コア教育センターの開設と共に設置された総合科目「現代社会と人権」その他の教育実践をアンケート調査等で分析しつつ、「現代社会と人権」にみる総合科目的手法の教育実践を、将来に向けて継承すべきものとして積極的に位置づけ、評価したものである。
  - 20 ラーニングピラミッド(Learning Pyramid)については、河合塾編『アクティブラーニングでなぜ学生が成長するのか—経済系・工学系の全国大学調査からみえてきたこと』(東信堂、2011

- 年)、pp.12-14、ならびに河合塾編『「深い学び」につながるアクティブラーニング—全国大学の学科調査報告とカリキュラム設計の課題』(東信堂、2013年)、pp.12-13を参照されたい。
- 21 ラーニングピラミッドに対する筆者の立場については、前掲、中島「社会思想史教育における教授法の脱構築」、p.77を参照されたい。
  - 22 この点については、溝上慎一「(理論) 大学教育におけるアクティブラーニングとは」([http://smizok.net/education/subpages/a00002\(daigaku\).html](http://smizok.net/education/subpages/a00002(daigaku).html), 2019.9.2 閲覧)を参照されたい。
  - 23 この点については、筆者が別途発表した以下の諸論考をみられたい。中島吉弘「書評・図書紹介 受動的な学びから能動的な学びへのパラダイム・シフト」(大学教育開発センター『年報』第8号、2016年)、同「倫理学概論における教授法のパラダイム・シフト—アクティブラーニングに関する実践事例の報告—」(『教職研究』第2号、2017年)、同「社会思想史教育における主体的学習へのパラダイム・シフト—アクティブラーニング、ICTモデル、ループリック導入の試みと分析—」(『教職研究』第3号、2018年)。
  - 24 土持ゲーリー法一によれば、「ICE<sup>アイス</sup>モデル」とは「カナダのクイーンズ大学を中心に普及している新しい概念の評価と学習方法」のことである。この「ICE<sup>アイス</sup>モデル」の詳細については、主体的学び研究所編集『主体的学び 創刊号特集 パラダイム転換—「教育から学習へ、ICT活用へ」』(東信堂、2014年)に掲載されている土持論文、ならびにスー・ヤング「ICE出版記念講演会レポート—スー・ヤング博士講演」(同、120-151頁)を参照されたい。なお、「教育から学習へ」のパラダイムの転換を促す主体的学び研究所編集『主体的学び 創刊号』の意義については、中島の書評「受動的な学びから能動的な学びへのパラダイム・シフト」(桜美林大学・大学教育開発センターの2014年度『年報』、2015年3月)、pp.76-81をも参照されたい。
  - 25 前掲、ヤング「ICE出版記念講演会レポート」、pp.125-128、ならびに前掲、中島「社会思想史教育における教授法の脱構築」、pp.75-76参照。
  - 26 この2つの概念については、下地秀樹「アクティブラーニング、ディープ・ラーニング、ディープ・アクティブラーニング—講義型教職科目(「教育原論」、「教育制度論・教育課程論」、「教職概論」)を考える—」(教職研究 第29号立教大学教職課程2017年4月)を参照されたい。なお、関連する文献としては、松下佳代(京都大学高等教育研究開発推進センター編著)『ディープ・アクティブラーニング—大学授業を深化させるために』(勁草書房、2015年)が重要である。