

人権学習における体験的活動の意義について —熊本県山鹿市の実践から—

石 村 秀 登

はじめに

本稿は、熊本県山鹿市立小学校の課外活動として実施されている人権学習の内容と方法の特色を示し、その意義と課題を明らかにすることをとおして、人権学習の可能性について考察するものである。

人権に関する学習は、一般的に、地域の歴史的な話を提供したり、人権講話を行ったりすることが多いが、近年は、「参加体験型学習」と呼ばれるさまざまな実践が行われ、そこでは、アクティビティーとしてロールプレイやシミュレーションが推奨されている⁽¹⁾。しかし、ここで取り上げる体験型の人権学習は、そのような、人権学習の明確な目標のもとで人権を守るために身につけるべき行為を取り上げる実践とは異なっているものである。

そこで、山鹿市の人権教育の全体を概観し、体験的活動を中心とした人権学習の具体的な実践を紹介したうえで、その意義と課題を、「体験」の概念を基にして分析する。

1. 熊本県山鹿市の人権教育

平成24年の山鹿市人権教育・啓発基本計画によると、「輝く個性・人権尊重の都市やまが」を基本理念に、同和問題、女性の人権、子どもの人権、高齢者の人権、障がい者の人権、外国人の人権、ハンセン病回復者・HIV感染者等の人権、犯罪被害者等の人権などの重点課題を掲げ、それらの課題解決のために、教育、啓発、研修等の施策の方向性を定めている。特に教育においては、就学前教育、学校教育、社会教育のそれぞれで、学習機会の充実や家庭・地域との連携などを行うことが求められている⁽²⁾。

具体的な人権教育の取り組みに関しては、平成24年度「山鹿市人権教育推進事業」実施要領に従って様々な事業が行われたが、その一つに、学習機

会の提供がある。この学習機会の提供は、「基本的人権の尊重と同和問題をはじめとするさまざまな人権問題の解決を図ることを目的とし、地域住民の人権問題についての理解の促進及び各学校単位での人権問題学習等を推進するための対策及び仲間づくりなど、各種の学習機会を総合的に提供するもの」である。これは、地域が主体となった学習会と、学校が主体となった学習会、すなわち小学生を対象にした小学校課外活動における学習会として行われている。前者は、月に1回程度、地区住民を対象とした指導者育成や地域の子ども会等を対象とした仲間づくり活動などを行っているものである。そして、後者の小学校課外活動における学習会が、今回取り上げるものである。

2. 小学校課外活動における人権学習の概要

この小学校課外活動における人権学習は、山鹿市内のY小学校とK小学校で行われており、従来から開かれている子ども学習会の内容を整理し、平成22年度から実施されている。それまでの子ども学習会は、いわゆる同和地区の児童生徒の学力充実と進路保障に関わるものが多かったのであるが、それらは学校教育において取り組まれるべきものであるとし、社会教育においては、すべての児童生徒を対象にして、学校教育における人権教育を補完するとともに、学校外活動としての取り組みを充実させることを求めている。このような新たな学習会は、次のような方針で実施されることとなった。

- ・人権学習や仲間づくり、差別に強い子どもたちの育成、学力向上を目指す。
- ・学校が主体的に実施する。
- ・すべての地域の子どもたちを対象とし、4~6年生の希望する児童が参加する。
- ・公民館等で実施する。

特にY小学校での学習会は、山鹿市の事業実施にあたっての留意点、すなわち、「自発的な学習意欲の喚起に努め、誰もが参加しやすい雰囲気づくりと自由な意見交換を行うことができるような環境づくりに努めること」、「メディアの活用や体験活動学習を組み入れるなど、プログラムの創意工夫を図り、参加者からの共感が得られるような内容となるように努めること」を十分にふまえた内容の学習会が求められていた。つまり、このような新たな学習会を推進していくためには、従来から行われてきた人権学習の内容と方法をそのまま引き継ぐのではなく、新たな学習会としての意義を見出すこ

とができるような活動が要求されたのである。この結果、社会教育活動を主な事業とし、生活体験学習プログラムの開発実施を行っている熊本県上益城郡御船町のNPO 法人が実施の依頼相談を受け、平成22年度から現在に至って、NPO 職員と学生ボランティアが派遣され、新たな学習会が定期的に実施されることとなった。

3. 体験的活動を中心とした人権学習の実践

このような人権学習を実施することになったNPOでは、その目的を、児童が親しみやすい体験的活動を行うことにより、仲間とともに活動に没頭して充実した時間を過ごすことができるようにするとともに、その活動内容を振り返って人権との関わりを意識することができるようにすること、とした。すなわち、活動の中核に体験を据え、そこから広がりをもつ学習が展開されることを目指したのである。

この人権学習は、次のような手順で行うようにした。①実施される年間7回の大まかな全体計画を立案する。②それぞれの回のテーマを設定し、簡単な指導案を作成する。③道具や材料、教材の準備をして、試作を行ったりシミュレーションを行ったりする。④指導者やボランティアを確保する。⑤体験型人権学習を実施する。⑥事後評価・反省を行う。⑦ブログで実施内容を分かりやすく公表する。

実施の際の留意点は、NPO 職員とボランティア学生の動き方を確認すること、作業や製作、身体活動など、体験的な内容を中心とすること、限られた時間で実施するので、準備と後片付けの要領を整えておくこと、テーマに関するお話を5分程度に絞り込むこと、などである。

それではここで、いくつかの実践例を取り上げてその概要を示してみることとする。

【実践例1】肉まんづくり

実施日時：平成23年1月17日（月）

16:30～18:00

概要：

グループ内で役割分担し、小麦粉などを混ぜ合わせて生地をつくり、野菜を刻んで豚ミンチと混ぜ合わせて具材をつくる。その後、生地を等分して広げ、具を包んで蒸し器に入れる。蒸している間に肉のお話をする。肉が食べられるようになるまでをイラストで説明した後、動物を肉にする作業は、辛く人がいやがる仕事で、そのような仕事に携わる人たちに対して差別的で心

ない扱いがなされてきたことを話す。蒸し上がった肉まんはとても美味しく、自宅で作りたいとの声が多かった活動である。なお、材料は、生産者と顔が見える関係をつくっている有機農産物生活協同組合からのものを利用しており、豚肉も安全な飼料から豚を育てている人、豚肉に加工している人に至るまですべてが分かっている。



【実践例2】カバディ

実施日時：平成23年10月17日（月）

16:30～18:00

概要：

他国のことを知ろう、ということでインドに注目し、「カバディ」をとおしてインドを学ぶ活動を行った。「カバディ」はインドの伝統的なスポーツで国技でもある。紀元前に起源があるといわれており、集団で攻めたり逃げたりしながら狩りを行う方法を遊びにしたものだと言われている。

まずはインドの文化についてクイズをした後、日本での似ている遊びである「手つなぎ鬼」を試みる。その後、「カバディ」の様々なルールを説明し、小学生でも遊びやすく危険がないように多少アレンジして練習する。実際のゲームでは、チームで協力して作戦を考えたり声を掛け合ったりして、夢中になって盛り上がった。異文化を実際に体験するだけでなく、ゲームの中で身近な人たちと動きを共にすることができた活動である。



【実践例 3】 革細工

実施日時：平成 24 年 7 月 9 日（月）

16:30～18:00

概要：

まず、私たちの身の回りにどのような革製品があるのかを挙げてもらったり、それらが何の動物の皮からできているのかを考えたりした。なかでも、三味線が猫の皮などからできていることは意外に知られていない。

その後、実際に牛の革を使って工作をする。型紙を切り、それを革に転写し、革を切っていくが、その作業は難航。切ることをとおして革製品の丈夫さを体験する。革を切ったら、スポンジを使って少しずつ水で濡らし、形を整えていく。象と犬の小物が完成。

工作を終えたら、動物を屠り、肉と内臓と皮などを分け、その皮を革にする人々がいるからこそ丈夫な革製品を使うことができるということ、それなのに、その人々が差別されていたこと、立派な革製品を作るためには大変な作業と高度な技術が必要であることを話して活動を終えた。

**4. 体験的活動を中心とした人権学習の意義と課題**

それではここで、まずは、参加児童、参加児童の保護者、小学校の担当教諭、学生ボランティア、NPO 職員が、この活動に対してどのように感じているか、聞き取り調査結果の概要を示すことにする。続けて、このような人権学習の特徴を整理し、その意義と課題を考察する。

(1) 活動関係者の感想**【参加児童】**

活動中、5分程度時間を取って楽しいところとそうでないところを自由記述で尋ねた。

- ・ゲームが楽しい。クイズが楽しい。

- ・料理。その料理がどうやってつくられるようになったかを教えてくれる。
- ・つくって食べることが大好き。つくったものを持って帰ることができる。
- ・みんなで活動すること。他の学年と一緒に活動できる。上級生がいる。
- ・実験ができる。工作ができる。ものをつくるのが楽しい。
- ・勉強が進む。
- ・大学生と話ができる。
- ・普段なかなかできないことができる。

【参加児童の保護者】

異学年と一緒に活動できる機会が貴重だという感想が寄せられるとともに、活動内容を保護者にも詳しく知らせてもらえるとよいという意見が見られた。

【小学校の担当教諭】

この学習会を担当している教諭からは、次のような感想を聞くことができた。体験活動を学校で行うのは物理的に困難なので、それを保障してくれる貴重な活動であるということ、子どもたちが何よりも活動を楽しみにしているということ、食べたり作ったりという子どもたちの欲求を刺激する活動が多いこと、異学年での協働が見られることが、評価できる点である。

【学生ボランティア】

さまざまな体験ができて、参加していて楽しい、児童が協力して活動することがよい、という肯定的な感想とともに、限られた時間での活動であるから、効率的な準備や時間配分の検討が課題として寄せられた。

【NPO 職員】

毎回子どもたちが喜んで参加してくれるのでやりがいがある、テーマにふさわしい活動を行い、身体を通して他者の生きる世界への関心をひき起こすことができればよいと思っている、という感想が寄せられた。

(2) 意義

*活動への参加意欲が増して活動に没頭すること

この活動への参加意欲は、毎回かなり高い。小学校では、当日になると今日の活動は何だろうか、と子どもたちの間で話題になるということだ。活動が終わると、次は何をするのか、こんなことがやりたい、以前やったあれがもう一度やりたい、などと口にしていく。体験活動中の集中力は凄まじく、活動に没頭している。

小学校の担当教諭の感想にも見られたように、様々な体験的な内容を組み込んでいることによって、子どもたちが惹き付けられ、「やってみたい」という気持ちが生じる活動になっていると考えられる。

*五感を働かせて活動できること

例えば食べ物をつくる活動では、材料を自分たちで加工して美味しく仕上げるために、あらゆる感覚を研ぎ澄まさなければならない。身体を動かすゲームでは全身の使い方を工夫しなければならない。外国の文化に触れる活動では、楽器の音を出してみたり演奏を聴いたりしなければならない⁽³⁾。このように、体験活動では、身体全体を使い、五感を働かせて活動することができる。

*他の参加児童と協力して活動する場面が多く発生し、成果を皆で共有して喜びを味わうことができること

毎回、10~20名の児童をグループに分け、様々な体験活動を行うので、グループ内での協働が図られる。また、異学年で集団を形成するため、足りない部分や配慮すべき部分を補い、相互意思疎通を図りながら活動することができる。小学校の担当教諭や保護者も述べているように、学校でいつも一緒になる同学年ではなく、異学年同士の活動の機会は大切である。また、食べものやものづくりの活動では、最終的に完成したものを皆で味わったり作品を鑑賞したりすることができ、充実感が得られている。

*体験が生活感覚の中に根づいていくこと

例えば食事は、私たちの日々の生活で繰り返されることであるから、食べ物をつくる体験は日常生活の延長である。また、工作では、様々な材料や道具を用途に合わせて使用するが、それも日常生活に必要なことである。このような私たちの生活に身近な体験の積み重ねは、次第に日常生活の中に溶け込んでいき、自然なふるまいの礎石となる。したがって、このような体験から、日常生活を自らでいねいに営んでいこうとする力が展開されると考えられる。

*社会教育における人権学習と指導力の向上

学校の教育活動として行われる人権学習ではなく、課外活動としての人権学習であるから、比較的活動内容の制限がなく、自由な発想で内容を組み立てることができる。公民館の全体を利用することができるので、ある程度の運動も可能な広いスペースも使用できし、調理室も活用できる。様々な体験活動を取り入れることが可能な環境が整っていると、活動の内容や方法に広がりが見られる。

NPOの職員は、体験的な人権学習としてどのような活動が可能なのか、小学生に何がふさわしいのか、どうすれば楽しんで取り組めるのか、といったことを考え、計画の段階から試行錯誤を繰り返している。そして、毎回の活動内容の準備を行い、実際に活動を円滑に実施しなければならない。このように、あらかじめ定められた教育内容が存在しないなかで、指導者自らが

教材開発をして教育内容を組み立てて実施することは、指導力向上のための絶好の機会である。また、教職志望の学生がボランティアで参加しているが、彼らは、子どもたちと一緒に体験活動を行い、具体的な指導の要所を体験的に学んでいくことができる。社会教育活動に携わることで、学校教育とは別の視点を得ることもでき、貴重な学外活動と言ってよい。

以上のようにいくつかの意義を見いだすことができるが、ここで、それらの根底にある「体験的な活動」ということについて検討してみる。

体験型人権学習は、「参加体験型学習」と呼ばれてすでにさまざま実践が行われてきているが、その特徴は次のところにあるという。すなわち、学習者が参加し体験や行動を通して学ぶこと、学習者相互、指導者－学習者間の対等な双方向でのコミュニケーションを重視すること、学習プロセスを重視すること、明るく楽しい雰囲気の中で学習が進められること、知識注入型ではなく問題提起型であること、である⁽⁴⁾。さらに、「参加体験型学習」においては、次の点が重要であるという。「つまり、『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中に位置付くものである。個々の学習者における自己体験等から、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⁽⁵⁾。すなわち、「参加体験型学習」では、最終的に目指すべき一定の行動や態度を明確にし、それを達成するために、学習者が積極的に関わるための手立てが工夫された「体験」を用意し、全体として計画的に学習を進めていくことが求められている。

しかし、本発表で取り上げている体験的活動を中心とした人権学習は、体験をどのように活用していくのかという学習のプロセスよりも、体験活動そのものに重点が置かれている。すでに発表者は、体験と経験について次のように述べた。「すなわち、体験は、生じているそれに没入して我々が一体化され、自覚的にその内容を捉えることができないようなものであり、受動的かつ主観的な概念であるのに対して、経験は、生じたものについて事後的に反省が加えられ、そこから何らかの意味づけを行ったり積極的な変化がもたらされたりするものである⁽⁶⁾。そうであれば、何らかの学習目標があって、その目標を達成するための手段としての計画的な活動は、体験活動とは呼べない。つまり、体験活動は、とりあえずはそれが一定の目標に導かれるかどうかを不問にしたものでなければならない。

したがって、この人権学習で特に配慮しているのは、児童にとっての体験的活動の内容を、人権に関する問題と直接的に結びつけないという点である。児童にとってみれば、体験活動そのものをまさに体験することが問題で

あり、それ以上でもそれ以下でもない。例えば、肉まんをつくる活動は、子どもたちにとってみれば肉まんを自分たちでつくって美味しく食べるこそそのものが問題であり、そこから展開される学ぶべき内容はとりあえず問題ではない。つまり、子どもたちに次の展開が読めない、いや、子どもたちが活動に没入して次の展開を読もうとしないということが体験活動には担保されていなければならないのである。

もちろんここで提供される体験は、偶然的で自然発生的に生じるのではないから、まったく主観的で意図がない純粋な体験ではない。しかし、達成されるべき目標との結びつきが極めてゆるやかで曖昧なままであり、また、児童にとっていわゆる「学習のめあて」も自覚されないままであるが故に、いわば「準体験」⁽⁷⁾ と言ってもよいものである。

さらに、ここでの体験活動においては、衣食住を基本とした生活体験を重視していることが注目されなければならない。人権、すなわち人間尊重の精神を当たり前の感覚として身につけるためには、人間が人間として生きていく際の基本的なことがらを体験的に積み重ねておく必要がある。その基本的なことがらは、自らの生活を自立的に組み立てようとするふるまいの中にあるのではなからうか。おそらく、自分で生活を整えようとしたとき、自分だけでは全部をまかなうことができない場面に出くわし、他の人に手伝ってもらったほうがよいということにもなりうる。他者は排除するのではなく、共に補い合うのである。

このような視点は、例えば学校化された社会への批判者として知られるイリイチにおいても見られる。「学ぶことのバランスは、社会における二種類の知識の割合によってきまる。第一の知識は環境に対する人間の創造的な働きかけの成果であり、第二の知識は人工的につくりあげられた環境による人間の“些末化”の結果を表している。第一の種類の知識は、人々の基本的な相互の関わりあいと、自立共生的な道具の使用とに由来し、第二の種類の知識は、目的をもち計画化された訓練に彼らが従うことの結果として、彼らのものになる。」⁽⁸⁾ つまり、イリイチは、「ふつうの生活から学ぶことができるものと、意図的な教育の結果として学ばねばならないもの」⁽⁹⁾ を区別し、産業化された社会では前者が極端に不足していくことを鋭く指摘する。産業化された社会では、あらゆる分野で専門分化が進行し、私たちの生活はそれに従う形で営まれることになる。例えば日常生活の一部である食事でも、一般的には、食材から私たちの口に運ばれるまでを一貫して自らで整えることはほとんど無く、間で食材生産者、加工業者、流通業者、販売業者などの専門業者が入る。実際に食事をする場面は、その一連の最終部分に過ぎない。私たちは、料理をして食事をしたとしても、その食材がどのように育てられだ

れが運んできたのか、調味料がどのようにして作られたのか、などをほとんど知ることができなくなっているし、また知ろうともしなくなっている。このような状況では、「ふつうの生活から学ぶことができるもの」は断片的でしかなくなり、イリイチの言う「第一の知識」を求めることは難しくなっている。そこでイリイチは、「人々の基本的な相互の関わりあいと、自立共生的な道具の使用」が必要であると考ええる。

ここで述べられている「自立共生的 (convivial)」とは、もともとは「宴を共にすること」を意味しており、各人が自発的で独立的でありながらそれでいてお互いに関連しあっていくことのできるあり方のことである。彼はそれを次のように説明している。「産業主義的な生産性の正反対を明示するのに、私は自立共生という用語を選ぶ。…<中略>…私は自立共生とは、人格的な相互依存、そしてそれ自体に内在する倫理的価値において実現される個人の自由であると考える。」⁽¹⁰⁾ すなわち、個人が独立して尊重されいながら、かつ互いに支え合う関係が認められる在り方が求められているのである。それは、具体的には、衣食住を中心とした私たちの生活をできるだけ自らていねいに整えようとする事、そして、そこで必要となる様々な人たちの相互依存関係や環境との関わりを大切にすることにおいて実現されるように思われる。体験型の人権学習において生活体験を中心とした活動を展開する意義は、この点にあると言えるのではなかろうか。

(3) 課題

体験が目的達成への手段として限定され得ないものであるとすれば、そのような体験を意図的で合目的な原理が支配している学校で整えることは困難である。よってそのような体験を提供する際に、とりわけ社会教育が果たす役割は大きいと言えよう。しかし、私たちが様々なことがらを学んでいくには、やはり体験を意味づけして経験へと導いていくことも重要であり、これを実現する場として学校は欠かせない。したがって、課外での体験活動をふまえて、学校ではどのような人権学習が行われるべきかということが積極的に議論されねばならない。

その他、小学校では担当教諭以外の関心が必ずしも高いとは言えないこと、参加児童が対象学年児童数の2割に満たず参加率が高いとは決して言えないことなどが課題として挙げられる。

おわりに

河合隼雄は、次のように述べている。「いじめをなくする一番よい方法は、

『いじめ』のことにせっかちに対処するのではなく、子どもたちに伸び伸びとした楽しい生活を準備することである。(中略) いじめを無くすることは大切なことである。しかし、それを無くそうと肩に力を入れるのではなく、むしろ肩の力を抜いて、『いったい自分は、子どもたちが自由に楽しく生きていくために、どれほどのことをしているだろう』とか、『子どもたちと一緒に楽しい時間をどれほど過ごしているだろう』とかいうようなことを、それぞれの大人が考え直してみる必要があるのではなかろうか⁽¹⁾

いじめは人権を踏みにじる行為である。人権がないがしろにされるのは許されることではない。だからといって声高に差別を無くすることを叫んでも、差別に至ってしまうような状況があれば差別は生じる。そのような状況を生みださないためには、「楽しい時間」が必要である、というのである。

ここで「楽しい時間」というのは、子どもたちがやりたいことをやりさえすればよいという、放任の時間ではないだろう。本稿で検討した体験活動で言えば、身近な生活の術をとおして、知らず知らずに、様々な人たちと共に暮らしていくための楽しさや充実感を得ることができる時間である。そのような時間を全体として増やしていくことが、結果的に人権に無配慮な態度を遠ざけていくことになるように思われる。人権の問題は、対処療法ですぐに解決するような性質のものではないからこそ、このような視点で人権学習を捉えることが必要であろう。

本論考での体験的活動を中心とした人権学習は、体験そのものの質をふまえて練られた萌芽的な実践である。今後の継続的な実施により、この人権学習が個別の具体的な課題にどのように反映されていくのか、小学校の教育内容との関連も踏まえてさらに検討する必要がある。

注

- (1) 例えば『現代教育科学』2008年12月号(No.627)では、「人権教育の改善・充実を図る」としてさまざまな人権学習の実践報告や事例が紹介されている。それは、困っている人が嬉しくなるようなことを具体的にを行うロールプレイや、アイマスク、車いす等を活用したバリアフリー体験などである。
- (2) 熊本県山鹿市「山鹿市人権教育・啓発基本計画〔改訂版〕」2012年。
- (3) 例えば平成24年度には、オーストラリア先住民の楽器「デジュリドゥ」の演奏家と一緒に活動を行った。
- (4) 大庭宣尊「参加体験型人権学習における〈協働〉」『広島修道大学論集』第47巻第1号、2006年、39頁。

- (5) 文部科学省「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。
- (6) 石村秀登「教育における体験と生活世界（Lebenswelt）－現象学的還元を手がかりにして－」、『熊本県立大学文学部紀要』第18巻通巻第71号、2012年、24頁。
- (7) 「準体験」は、体験に準じるという意味で使用している。体験の持つ構造的性格を維持してはいるが、後の学習にまったく反映されないものではない、ということを端的に表したものである。
- (8) I. Illich, *Tools for Conviviality*, Harper & Row, 1973, p.80.
訳書、渡辺京二、渡辺梨佐訳『コンヴィヴィアリティのための道具』日本エディタースクール出版部、1989年。
- (9) I. Illich, 1973, p.81.
- (10) I. Illich, 1973, p.11. なお、この *conviviality* には、自律共同性、いきいきとした共生、共同の喜び、など、さまざまな訳語が充てられている。イヴァン・イリイチ著、滝本往人訳・解題『政治的転換』日本エディタースクール出版部、1989年、を参照。
- (11) 河合隼雄『縦糸横糸』新潮社、2006年、35-37頁。