

<実践報告>

学生が自ら学ぶ授業への試み
—「同和教育」の授業を通して—

大澤安貴子 上田市教育委員会子ども教育課

An Attempt to the Lesson in which Students Learn for Themselves
—Through the Lesson of Antidiscrimination Education—

OSAWA Akiko : The Board of Education in Ueda City, Youth Services and Education Division

| | |
|---------------|--|
| 研究の目的 | 学生が自ら学ぶことのできる授業方法を探求し、その方策及び授業効果について明らかにすること。 |
| キーワード | 個人カード 無知の知 グループ活動 プレゼンテーション 講師評価 |
| 実践の内容 | 自ら学ぶ学生の育成を目的とした授業実践 |
| 実践者名 | 第一筆者と同じ |
| 対象者 | 信州大学教育学部 平成16年度後期「同和教育」受講生(108名) |
| 実践期間 | 2004年10月1日～2005年1月28日 |
| 実践研究の方法と経過 | 「同和教育」の授業を通して、自ら学ぶ必要性が実感できるような授業方法を工夫し実践した。授業形式は、講師による講義と学生によるプレゼンテーションから成り、講師の授業を通して得る学びとプレゼンを通して得る学びの二重構造にした。さらに講師への信頼意識と学習意欲を喚起する方法として「個人カード」を作成し、個々の学生との紙面上でのコミュニケーションを図った。そして個人カードに記載される学生の要望には即座に対応して改善し、質問事項は、そのつど全体に紹介して相互の学びあいを醸成することに役立てた。また意見・感想は個々の学生の学びの深化を知る情報として分析し、最終回で授業による学習成果として発表した。 |
| 実践から得られた知見・提言 | 本実践から得られた知見は、次の3つである。(1)学生の基本的人権を尊重するという基本姿勢を堅持しながら、個々の学生との直接的または間接的なコミュニケーションを図ると信頼関係の構築に繋がる。(2)授業に対する学生の意見・要望・質問等には迅速に対応し、より良い学習環境を保障すると学生の学ぶ意欲が高まる。(3)相互に刺激しあえるような学びの場を設定すると能動的な学びが形成されやすい。 |

1. はじめに

文部科学省(以下文科省)が平成15年度から法制化した国立大学法人制度は、独立法人化を契機に大学独自の自律的な運営を促進し、民間的発想による効率的な経営改善および教育研究の質的向上を主なねらいとしている。具体的には、大学の教育研究への基本理念や目標の特色を明確化させ、第三者評価による評価システムの導入と評価結果の情報公開により目標達成度へのアカウンタビリティを果たすというものである。

この制度を推進する文科省の意図は、これまで国の行政組織の一部であった高等教育機関の在り方について、経営や人事から運営に至るまでを幅広く見直し、真に国民の信頼に値する教育機関としての責務を問うことで、一層の教育研究の充実化を実現していくことにある。特に本学部は、学校教育に携わるにふさわしい質の高い教員養成教育を目標としてきたことから、今回の法制化に伴い本学部に学ぶ学生に対する責任は、益々重大である。すなわち、教育職員養成審議会答申にある「採用当初から教科指導、生徒指導等を著しい支障が生じることなく実践できる資質能力」を適正にかつ着実に培わなければならない責務を負っている。そこで筆者は、「同和教育」の授業を実施するにあたり、授業を通して同和問題や人権問題に対する理解を深めることを起点に、人権教育の実践者としての資質を自ら練磨できるような授業展開を策定した。本稿は、その授業内容の実践と実践結果について考察するものである。

2. 「同和教育」に対する授業者としての視点

同和問題は、なぜ生まれてきたのであろうか。誰もが最初に持つ疑問である。野間と沖浦(1983)は、アジアで差別されてきた人々の歴史と文化から、日本人の差別意識の根底にあるものが「不浄・穢れ」観であることを明らかにした。野間(2004)は、特に賤民文化に注目し、「今日の日本の伝統芸を創造した遊芸民の出自は、まぎれもなくこの俗世の境界に生きる人々であった」と、賤民とされてきた人々の文化面での高い功績を評価する。一方尾崎(1982)は、歴史的視点にたち近世・近代における長野県の被差別部落について、成り立ちから生活実態に至るまでの詳細な調査を行い、差別の起源とその歴史について明らかにした。それによると部落の人々には、居住区や職業への厳格な規制に始まり生活の仕方や生活物資に至るまで徹底された差別的な扱いがあった。そのうえ上原(1985)が行った墓標に刻まれる戒名調査は、他界後にまで及んだ根強い差別の事実を伝えている。また東(1988)は、長野県の被差別部落出身の高橋くら子の人生に迫り、女学校でくら子が受けた差別の実態と、卒業後の水平社での活躍と私生活での苦悩の日々を紹介している。さらに全国水平社運動から同対審答申に至るまでの長野県内での部落開放運動の経緯にふれながら東は、同和問題解決の手段として人権感覚を深めることの重要性を訴えている。

このように被差別部落は、時の為政者により人為的に作られ、「穢れ観」を共通観念として差別が正当化され大衆化されたのである。これに対し、いつの時代にも差別からの開放を願う人々の闘いが繰り返されてきた。しかし部落問題が日本国憲法で保障されている基

本的人権にかかわる課題であることを認め、「早急な解決こそ国の責務であり、同時に国民的課題である」との認識を示したのは、1965年の同和対策審議会(以下同対審)答申である。それ以前は、1871年発布の「開放令」で形ばかりの身分開放を示したが、国家が法律を以って問題の根本から対応したことはなかった。同対審答申を踏まえ、1969年には同和対策事業特別措置法が制定され、続いて1982年には、地域改善対策特別措置法、さらに1987年には、地域改善対策特定事業に係る国の財政上の特別措置に関する法律(以下地対財特法)が制定された。これらは、被差別部落の生活実態を法的措置で改善し、差別を生み出している要因を速やかに解消しようとしたものである。この間、国民に対する責務としては、「相互に基本的人権を尊重する」とこと「同和対策事業の円滑な実施に協力する」ことが求められたため、もはや差別は不法であるとの認識が一気に浸透した。

また、こうした取り組みと平行して、部落開放にかかわる一切の教育的活動としての「同和教育」が学校教育と社会教育の両面から実施され、「差別を許さない」主張や「差別に負けない」学習が盛り込まれた。やがて1996年には、「おおむねその目的を達成できる状況になった」として同和対策を終結させ、一般対策移行の基本姿勢が示された。ここに「同和教育」という特別な教育は解消され、2003年地対財特法が失効すると特別対策は事実上終結したのである。この一連の経過に対し梅田(2003)は、「同和教育とは、同和教育をなくす教育であるといわれた事態が、本格的に実現する時期になった」として歓迎する。また同和教育に代わり持ち出された人権教育については、「歴史的に見れば、われわれが立ち向かうべき次の課題に関連した問題として位置づけられる」とし、同和教育を「人権としての教育」という観点から検証し、その解消を促進する必要性を指摘する。梅田の結論は、「同和教育も人権教育も問われているのは、人権としての教育にふさわしい実践」であり、「基本的人権の実現を図る」人権教育に多大な期待を寄せている。

そこで筆者は、以上を踏まえ同和教育が実施されるに至った歴史的な側面と、同和対策が終結され人権教育へと移行された状況が理解され、しかも人権教育を捉える視点が明確に学習者に確立されることをねらい、次のような授業目標を設定した。

(1) 授業のねらい

同和教育を起点として社会に存在するさまざまな人権問題への認識を深めることをめざし、学生一人ひとりの同和教育・人権教育に対する理解を促す。

(2) 授業内容

- ① 様々な人権問題や差別に関する課題を明らかにし、学生自身が無意識に持つ差別や偏見について再認識する。
- ② 近世・近代での長野県下の被差別部落の実態から、差別が生まれた歴史的な背景や部落の生活実態について明らかにし、差別の根源について考える。
- ③ 戦後から1965年の同対審答申までの20年間に長野県で行われた部落開放運動の実態について明らかにし、同和教育が実施されるに至った社会的状況について考える。
- ④ 同和教育が人権教育へと転換した背景と、同和教育を含めた人権教育について考える。

3. 実践内容

授業実践は、前述の授業計画の①②③については、筆者が行う講義形式で行い、④については、学生によるプレゼンテーションを実施した。なお、プレゼンテーション用のテキストは、梅田修『人権教育の検証-同和教育からの転換の帰結-』を使用した。

3.1 授業者としての留意点

受講生は、3年生以上が対象となっており、既に全員が教育実習を終了していることもあり、授業者の実践そのものが学生に与える影響は多大であるとの認識に立ち、次のような実践を行った。

(1) 学生との関係が、講師であること以上に同じ人間同士であるという認識を持ち、信頼関係で結ばれること。そのためには、まず学生に親切心と寛容な優しさを持ち、そのうえ丁寧に個人に接することを実践した。例えば学生への挨拶、学生からの相談への対応等、学生が望む対応を第一に心掛けた。

(2) 授業および講師への要望や意見・感想等について、学生とのコミュニケーションを図るための工夫として表1のような個人カードを作成した。毎回この個人カードを授業終了後に集め、赤線やコメントを入れる等しながら授業に対する学生の考えや感想、または授業への不満や要望についてチェックした。この作業を通して一人ひとりの学生との信頼関係を築く基礎固めとしただけでなく、学びの深まり具合を知る手がかりとした。

(3) 以上を授業の最初の場面で話題とし、提起された質問への回答を行い、講師への要望等に対しては、迅速に対応し即座の改善を心がけた。学生が書く要望や意見の中には、授業の進め方や話の内容、板書の字の大きさに至るまでさまざまなものが出されたが、これらに丁寧に対応し毎回改善を図るうちに、不満事項は、消滅して行った。

表1 個人カード

| | 日時 | 感想・意見・評価・要望等 |
|---|----|--------------|
| 1 | | |
| 2 | | |
| | | |

3.2 偏見・差別への自己認識を点検

誰もが無意識に持ち合わせている偏見に気づくことが、同和教育はもちろん人権教育を学ぶうえで、最初にならなければならない学習である。偏見の取得と伝達について中川(1998)は、親から子へと知らぬ間に偏見が受け継がれるメカニズムを、「家族、とりわけ両親との人間関係を通じて、海面が水を吸うように、社会的事実を吸収し」、親のものの見方や考え方が「子どもたちに生き写しに投影」されていくのだと解明する。すなわち自分自身の見えざる偏見や差別に対する意識や感覚に再点検することが、学習に入る第一歩であるとし、次に示すワークシートを最初の授業で扱った。なお、このワークシートでの8つの事例は、

生田(2001)の実践を参考にした(表2)。

これに対する学生の反応は、一概に差別とはいえない(特に①②③)と、明らかに差別である(⑥⑦)、どちらともいえない(④⑤⑧)が多かったが、特に興味深かったのは、男女差を問題とする④⑤について意見が対立したことである。男女の身体的な差や役割的な違いを是認する学生に対し、あくまでも男女平等という観点に立つ学生は、差別だと捉えた。ことに女子学生のなかには、女性である自分の問題として差別の撤廃を望む意見があった。筆記後、事例に対する感想を周囲の人とシェアリングする時間を設けたところ、「自分とは考えが違う人がいることが分かった」という驚きや、「偏見や差別はしていないと思っていたが、結構自分の中に偏見があったことに気がついた」という新たな認識を持った学生が多かった。

表2 「偏見・差別」自己点検ワークシート

- | |
|---|
| <p>①がリンスアウトで、レディースをするのは、女性を過度に優遇し男女差別にあたる。</p> <p>②遊園地の遊具の中には、身長が130以下の人は乗せないものがある。</p> <p>③女性が、大相撲の土俵にのぼったり、大峯登山に参加できないのは差別だ。</p> <p>④「男は外、女は家庭」という考え方は、女性の生き方を制約している。</p> <p>⑤就職活動の際、企業の女性への対応と男性への対応が異なっている所がある。</p> <p>⑥静岡県の中学陸上競技大会で、茶髪を理由に優勝を取り消された生徒がいた。</p> <p>⑦アメリカで入試に黒人枠を設けた大学に対し、白人学生から異議が出された。</p> <p>⑧アパートの中には、外国人や母子家庭の入居を断っている所がある。</p> |
|---|

3.3 プレゼンテーションの課題の提示

プレゼンテーションを行うという課題は、学生に対しある程度の努力と緊張を与えるが、積極的に取り組むことができれば、その学習効果は、単にテキストを読んで理解する以上のものが期待される。例えばテキストの内容に関連するより詳細な資料や具体的な事例等を探索する活動と、それに伴う思考が育まれる。また、それらをどう表現し、全体の場で発表することがよいのかという方法も考えなければならない。

そこで次のような点に配慮し、学習効果を上げるための工夫をした。

(1) プレゼンテーションに対する課題を明確化し、発表する意欲を喚起する。

- ① テキストの内容を分かりやすく伝える。
- ② 内容に関連した他の情報や資料も提示する。
- ③ 発表に対する創意工夫をする。

これが提示されたことにより、グループでの学習が計画的に準備され、僅かな時間を駆使して発表練習を行うグループも出現した。そして互いのグループが良い意味で刺激しあう結果となった。

(2) 本授業でのプレゼンテーションに向けたグループ学習の意義を十分に説明し、編成方法については、全体でよく話し合い決定する方法を取ることで、いかに学習者の意を汲み

慎重に編成することがモチベーションを高めるかを直に体験する機会とした。

これについては、「グループを安易に決めてしまいがちだが、今日の先生の真剣さを見て、とても大切なのだなあと感じました。」、「グループを決める際の配慮がうれしいです。プレゼンがうまくいこうグループの人と協力していきたいです。」という積極的な記述から、「グループ化によって辛い思いをしている子どもたちに、自分はどんな声かけができるのか…今から考えておこうと思った。」、「相談してちゃんとできるか、けっこう不安です。人付き合いが苦手なので…」という記述まで、さまざまな反応がその日の個人カードに書かれた。

4. 実践結果と考察

授業の実践結果は、毎回提出された個人カードの記述から分析し数値化したものであり、授業評価及び講師評価は、授業のまとめとして学生が記述したものを体系化して分析したものである。

4.1 学生によるプレゼンテーションを授業に取り入れた学習効果

プレゼンテーションは、発表後に質問・意見を含め全体での話し合いの時間を組み入れたため、1回(90分)に3~4グループがせいぜいで、全部で25グループの発表を消化するのに7回を費やした。図1は、個人カードに記述されたプレゼンテーションに対する学生の感想等进行分析し、内容を大別化してグラフで表したものである。

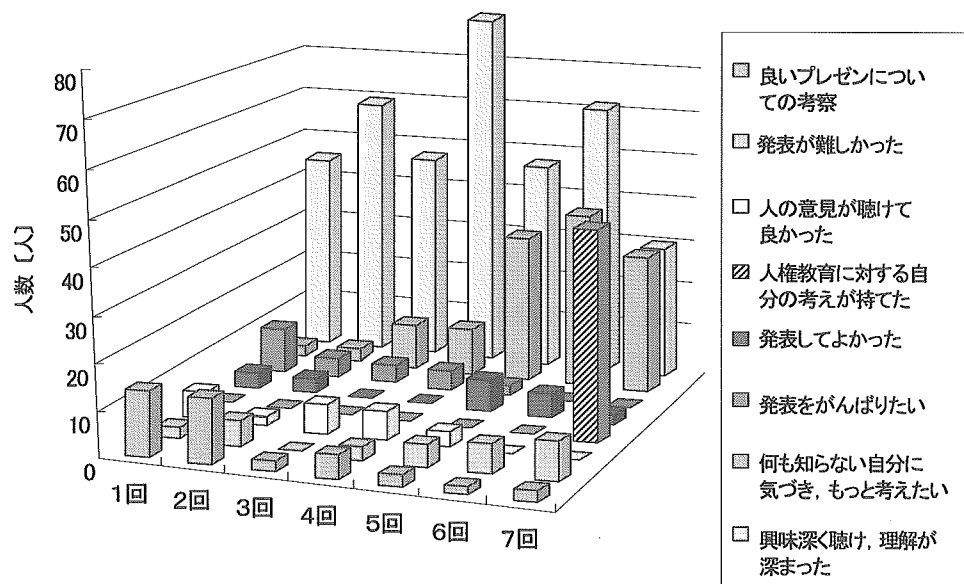


図1 プレゼンテーションに対する感想

図1は、プレゼンテーションによる授業が開始された1~2回目は、「良いプレゼンについての考察」をする学生や「自分たちも発表をがんばりたい。」と発表することへの積極的な姿勢が目立つが、3回目からは「自分が何も知らないことに気づき、もっと人権教育について考えたい。」とする学びへの意欲が増加してきたことを示している。また全回を通じて多いのは、「発表を興味深く聴け、理解が深まった」とする感想であり、特にプレゼンテーションによる授業が良かったという評価に結びつくのは、最終回で突如多数を占めた「人権教育に対する自分の考えが持てた。」とする感想である。

そこで、図1からの中から特に上位三項目の感想を抽出し、出席人数との関連で示したものが、図2である。図2からは、授業回数が進むにつれ学生自身が「無知の知」を自覚し、学びへの意欲と責任を強く感じてきたことが読み取れる。実際ある学生は、こう記している。「人権教育は、教師の人権観によって変わるものだと感じた。また人権教育の実践は、全ての活動の中で行われるべきであって、終わりはないものと思った。教師は、子どものさまざまな場面から人権教育の素材を発掘し、教材化して共に学ぶことが求められていると感じた。」またある学生は、「自分が何も知らないことを強く感じた。2000年、2003年の(人権教育の)提言を私は初めて知った。…人権教育を行う立場になる私たちは、勉強が必要である。」と記し、いずれも教師になる者の責任として人権教育を学び、やがて実践者として生きていく覚悟のほどを記している。

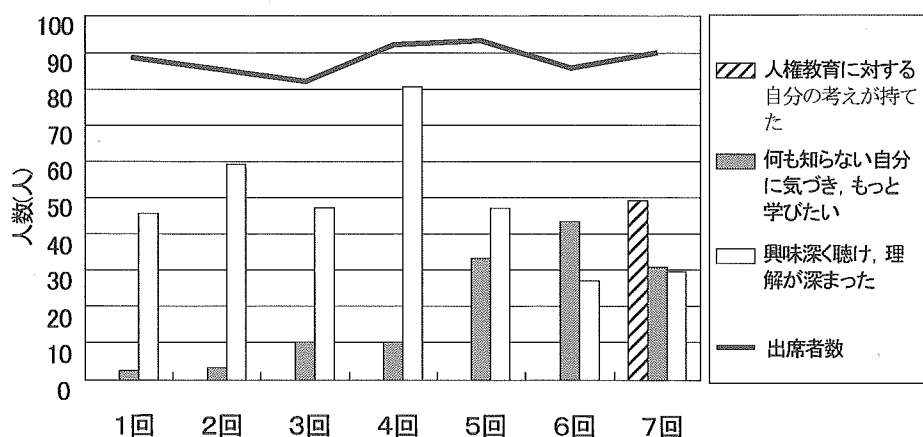


図2 学習者の感想ベスト3と出席人数との関係

また、グループ活動を体験するなかで、グループ活動の意義を学んだ学生もいた。「5人でやったのですが、全然皆が集まる時間が無くて皆でやるのはとても大変でした。むしろ一人の方ができるんじゃないかと途中で思いました。しかし皆でやることによって、自分では考えつかないような事も学びました。皆で準備する大切さも実感できました。」このよ

うに、グループ活動がうまくいかないことに遭遇するのも、この学習の一つのねらいであり、それを自分が体験することでより良い活動への示唆も生まれるはずである。あるグループは、資料集めに市役所へ出かけ、同和担当職員にインタビューを行った。この勇気ある行動は、他の学生を刺激し発表を準備する活動意欲を喚起させた。すなわち発表に対する学び合いが生まれたのである。学習者に好評を博した発表グループは、いずれも資料集め(体験談・インターネット・書籍)や発表方法(学習者参加型発表を組み込む)や発表手段(レジュメ・パワーポイント・フラッシュカード)に至るまで、学習者を楽しませたり考えさせたりする工夫が盛り込まれていた。こうした発表技能を体得することも、この学習の目指すもう一つのねらいでもあった。

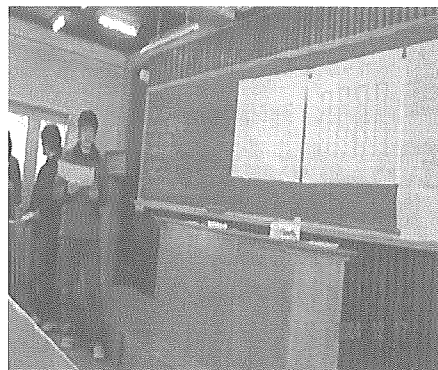


図3 学生によるプレゼンテーション風景(2場面)

4.2 学生による授業評価

授業の最終日(17. 1. 21)に学生による授業評価を自由記述で提出してもらったところ、表3のような結果を得た。(95名の記述から内容別に分類したもの)

表3 学生(95名)による授業評価

| | |
|------------------------------------|-----|
| 1 内容が良く理解でき勉強になり、多くを学ぶ有意義な授業だった。 | 73名 |
| 2 この授業をきっかけにもっと学んでいきたいし、学ぶ必要性を感じた。 | 30名 |
| 3 講師の誠実さが伝わる良い授業だった。受講してよかった。 | 15名 |
| 4 能動的に、興味深く学習できた。 | 12名 |

表3からも明らかなように、授業のねらいであった「人権問題への認識を深め、同和教育・人権教育に対する理解を促す」という目標は、一応達成されたといえる。さらに本実践がめざす教員としての資質能力を練磨するという点についても、「熱意だけあってもだめなんだなあと思う。自分には足りないところが山ほどある。まだまだ学んでいきたいと思う」、「自分のなかの問題に気づかされることがとても多かつたし、考えることも多

かったです。」というように、自らの無知の知を知り「人間を大切にすることを養わせていける教師になりたい。」という気持ちになれたことは、大きな成果である。

反面、少数意見ではあったが、テキストが難解だったことに対する講師の説明不足や講師による講義の方をもっと聞きたかったとする指摘もあった。

4.3 学生による講師評価

学生には、学習者による教師評価ほど教師のためになるものは無いという体験談を披露したうえで、筆者に対する評価を自由に書いてもらった。表4は、その結果をまとめたものである。

表4 学生(95名)による講師評価

| | |
|--------------------------------------|-----|
| 1 声が大きく聞き取り易く、説明が分かり易く、話し方に説得力があった。 | 25名 |
| 2 学生への対応が良く配慮があり、カードへのコメントが嬉しかった。 | 20名 |
| 3 講師のような教師を目指したいと思う。 | 20名 |
| 4 体験談を交えた話が面白く、興味が持て真剣に聞いた。 | 18名 |
| 5 授業の進め方に工夫があり、プレゼンの後の適切な助言や補足が良かった。 | 6名 |
| 6 プレゼンテーション後に発表に対する指摘がもっと欲しかった。 | 3名 |

表4からも明らかのように、学生にとっては講師が常に教師の見本であり、講師の善し悪しに関わらず自分のために何らかの学習をしたといえる。これも筆者のねらいとするところであり、教師は単に知識を伝達する者ではないとする本分を、講師の姿から受け取る暗黙の学びを期待していた。学生による具体的な記述としては、「生徒のために考え行動できる教師になりたい。」、「説得力のある話し方ができる教師になりたい。」、「子どもたちのことを一番に考えられる教師を目指したい。」、「子どもに信頼される教師になりたい。」、「子どもたちの気持ちに寄り添える教師になりたい。」等があり、同和教育を起点とした人権教育の実践者としての教師の資質を培えたのではないかと評価する。

5. おわりに

これまでの実践を振り返り、学生の学ぶ意欲や能動的な学びを喚起する授業についてまとめた。第一に、学習者の人格を尊重するという基本姿勢を堅持しながら、個々の学習者との直接または間接的なコミュニケーションを図ることが信頼関係構築の基盤となる。これについては、小澤と田上(2004)の大学生の信頼意識分析から、講師の特性や対処能力と、個人への関わり方により信頼意識が形成されることが明らかにされているが、こうした配慮は、良い学びを形成する土壌作りとして極めて重要な実践であるといえる。第二に、授業は講師と学習者との相互作用で成り立つものであるという観点から、学習者の意見や要望をすばやく察知し、そのことに丁寧に対応することがより良い学習環境を保障することに繋がる。そうすれば学生は、学習意欲を高め積極的な学習活動を行うようになる。第三に、こうした能動的で積極的な学習者の出現が他を刺激し、学習者同士の学びあいが生ま

れる。学びあいには、まずは「無知の知」を自覚することによる学ぶ意欲を刺激し、やがて職業意識へ結実する。本実践では、この学びあいを醸成する場が学生によるプレゼンテーションであった。講師は、この学びあいが浸透し深化してく状況を時々刻々に捉え、意識的に話題を提供していくことが、さらなる学びあいを醸成する意味で効果的であることが分かった。

増田(2003)は、「学生が自ら学ぶ教育」を大学改革の課題として取り上げ、成果を上げていく工科系大学の教育実践を紹介し、いかに学生の学ぶ意欲を触発する教育が今必要なのかを学生の姿で解き明かしている。そして、大学は時代の先を読んで新たな価値観を創造し、それを提出すべき存在だと位置づけ、目の前にいる学生に教育者として何ができるかということを実践の中からは、自ら学ぶ生き生きとした学生は生まれてこないと断言する。本実践も教育者としての本分に立ち返り、大学が学生にできることを探求した一実践である。

文献

- 部落問題研究所編, 2001, 『人権教育及び人権啓発の推進に関する法律』, 部落問題研究所
東 栄蔵, 1988, 『人権感覚を深めるために-長野県の同和教育をめぐる私論-』, 銀河書房
生田周二, 2001, 『差別・偏見と教育-人権教育への疑問-』, 部落問題研究所
増田晶文, 2003, 『大学は学生に何ができるか』, プレジデント社
中川喜代子, 1998, 『偏見と差別のメカニズム』, 明石書店
野間 宏 ; 沖浦和光, 1983, 『アジアの聖と賤』, 人文書院
沖浦和光, 2004, 『陰陽師の原像-民衆文化の境界を歩く-』, 岩波書店
尾崎行也, 1982, 『信州被差別部落の史的研究』, 柏書房
小澤康司 ; 田上不二夫, 2004, 「信頼対象ごとの信頼意識の分析」, 『カウンセリング研究』,
第37巻, pp. 199-209
上原文成, 1985, 『被差別部落の墓標-信州の差別戒名考-』, 部落解放同盟長野県連合会
梅田 修, 2003, 『人権教育の検証-同和教育からの転換の帰結-』, 部落問題研究所

(2005年4月30日 受付)