

人権教育がうまくいったりいかなかったりするのはなぜか そもそも「うまくいく」とはどういうことか —人権教育を学校文化から考える—

若槻健（部落問題研究班）
第123回関西大学人権問題研究室公開講座
2026/05/22

1

1. 自己紹介

- ・ 若槻健（関西大学教授）
- ・ 教職支援センター長もしています
- ・ 学力格差の縮小（授業づくり・学校づくり）と市民性教育の授業づくり（根っこには人権教育）
- ・ 最近、つなかりを生かした学校づくり研究、地方公立進学校の生き残り学校改革研究



2

1. 自己紹介

- ・ 島根県奥出雲町出身（「砂の器」の舞台、「もののけ姫」のたたら場?）。高校は町に一つ
- ・ 大学院生のころから高槻市富田地区でFW、その後箕面市、松原市、茨木市、大阪狭山市、西宮市、湖南市、伊丹市等で授業づくり、学校づくりにかかわる。主に小中学校。
- ・ 『月刊 高校教育』で「ちょっと拝見 高校訪問」を担当。
- ・ 高槻市富田地区でまちづくり団体の理事

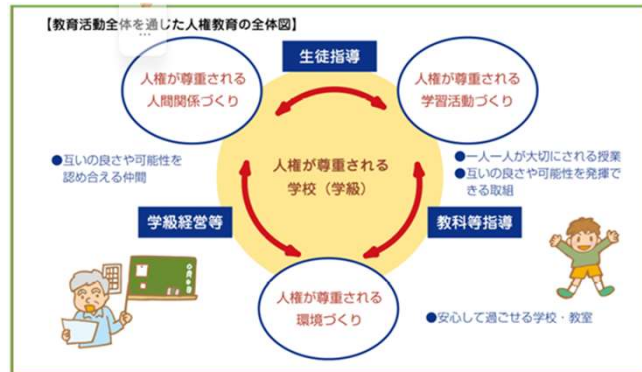
3

流れ

1. 普段研修等で話していること
2. 気になっていること
3. 学校文化
4. 正しいことを教えるというより「対話」

4

人権教育とは



高知県教育委員会『Let's feel じんけん ～気付きから行動へ～』令和8年改訂版

5

人権教育とは



高知県教育委員会『Let's feel じんけん ～気付きから行動へ～』令和8年改訂版

6

人権教育とは

- ・人権教育は、**様々な人権課題を知る**ことだと思われがちだが、
- ・それだけだとしばしば、偏見を助長したり、自分は立場が違ってよかったと思ったり、おしつけがましくなったりする。
- ・「正解」がわかりやすいので、深く考えないで教師の求める「正解」を答える児童生徒も少なくない。

7

人権教育とは

- ・人権教育は、**思いやりを育む**ことだと思われがちだが、
- ・それだけだとしばしば、社会の矛盾や不公正に焦点を当てることができなくなる人権課題は、社会のありかたに原因があるのに。
- ・「なかよくする」を促すことはしばしば、互いの「もちあじ」を隠し、うわべだけのつながりになる。

8

人権教育とは 人権教育の4側面

- ・人権としての教育 (as)
 - 教育そのものが人権であるという視点
 - 例：すべての子どもに学ぶ機会を保障すること
- ・人権についての教育 (about)
 - 人権の内容や歴史、制度について学ぶ教育
 - 例：憲法や国際人権条約を扱う社会科の授業
- ・人権を通じた教育 (in or through)
 - 教育の方法や過程が人権を尊重しているか
 - 例：安心して意見が言える教室づくり、対話的な授業
- ・人権をめざす教育 (for)
 - 人権が尊重される社会をつくるための教育
 - 例：差別をなくす行動力や共感力を育てる授業

9

人権としての教育(AS)

- ・学習権の保障・・・不就学、不登校
- ・基礎学力の保障・・・将来自分の人権を守って（行使して）いくために不可欠
- ・近年は、「コミュニケーション力」や「やりきる力」といった非認知能力にも注目

10

授業がわかる＝人権が大切にされている

- ・一番つまづいている児童生徒にこだわる
- ・仲間の力を借りる
- ・「非認知能力」を育てる
 - ◎目標を達成するための「忍耐力」「自己抑制」「目標への情熱」
 - ◎他者と協力するための「社会性」「敬意」「思いやり」
 - ◎情動を抑制するための「自尊心」「楽観性」「自信」
- ※特に家庭背景の厳しい子どもにとって重要

11

授業がわかる

- ・一般的に「総合的な学習の時間」のような児童生徒の主体性を生かす学習は、家庭背景の厳しい子どもに不利に働くといわれる。
- ・しかし、学ぶ意味の見えやすい「本物」の学習だから、仲間とともに関わるから、学ぶことができる子どももいる。
- ・失敗できること（教師が先回りしない、チャレンジできる学び）

12

人権についての教育 (about)

- 様々な人権課題について知る
 - 仲間・家族・地域
 - SDGs などをしてがかりに何が問題なのか構造的に理解する
- 人権課題に取り組んでいる人に出会う
- 自分たちの(取り組むべき)課題であると生徒が思えるような出会い方

13

人権を通じた教育 (in or through)

- 安心できる居場所、間違っても笑われない人間関係、互いに敬意をもったことばづかい
- 子どもたちが力を発揮できる・チャレンジできる・失敗できる **環境**(多様性の尊重(外国ルーツ、性的マイノリティ、障害、HSP…)) 「もちあじ」が大切にされる人間関係
- モデルとなる(多様な)仲間・上級生・大人
- ユニバーサルデザインの学習環境・授業

14

「もちあじ」を生かした集団づくり

- 「いいところみつけ」・「ほめあう」から「もちあじ」へ
- もちあじ・・・いいところもそうでないところも含めての自分らしさのこと
- もちあじには、その子が背負っている社会経済文化的背景がふくまれる
- いいところだけでなく、しんどさも含めて 思いを重ねる

15

人権をめざす教育 (for)

- 人権が大切にされた(一人ひとりの生き方が大切にされる)社会づくりに参画する市民を育成する。
- 温かい人間関係だけでは、仲間の困難は解決しない
 - 「私はあなたを差別しない」、「気にしないよ」×
 - 仲間の困難を個別に解消する(「共助」)○
- 困難のルーツが **社会のしくみ**にあるのだから、社会を「まし」にすることを考えなければならない。◎

16

集団づくりの先にある人権教育

- 卒業後の生活においても、社会を生き抜き、また学校の外（社会）に、共感的な人間関係を保障するような場を広げていくことができる力をはぐくむこと
- なかまの「困難」の背景にある社会の不平等や差別の問題を理解すること
- 力を育むというけれど、力を発揮する環境に注目することも必要。⇒**学校やまち、家庭**

17

人権の視点で授業をつくる（原則）

- 一人ひとりの生徒が主体となってもちあじを生かして、共に学びに向かう（生徒は意味の「受取人」ではなく「**生成者**」）
- 教師は学びの手がかりを提供したり、生徒間をつないだりする
- **もちあじ**を生かす
- **安心して**学べる学習環境づくり
- 「**宛名**」がある（学ぶ意味の明確化）

18

心理的安心性のある学習環境（例）

1. 「パスOK」のルール設定
 - －発言や意見を求める場面で「パスしてもいいよ」と明示する
 - －無理に発言させず、後で話したくなったら話せるようにする
2. 話し合いのルールを共有する
 - －うなずく・否定しない・秘密は守る・笑わないなどを事前に確認
3. 座席配置の工夫
 - －コの字型やグループ型で、互いの顔が見えるようにする
 - －発言しやすい位置や、注目されすぎない位置を選べるようにする

19

安心な学習環境（例）

4. 選択肢のある活動設計
 - －発表形式（口頭・紙・タブレット）を選べるようにする
 - －グループ活動か個人活動かを選択できる場面をつくる
5. 視覚的な安心の工夫
 - －掲示物や手順表で「今何をするか」がわかるようにする
6. 教師の言葉かけと態度
 - －「あなたの考えを聞きたい」「無理しなくていいよ」といった肯定的な声かけ
 - －表情・声のトーン・ジェスチャーなど非言語的な安心感の提供

20

学校創設に込められた地域の思いを学ぶT中

- 地域と連携した学校全体による人権教育の推進。
- 生徒の困難な生活・学習状況を踏まえ、「自分を大切にする」「他者を尊重する」姿勢の育成。
- T中の創立自体が部落差別に抗して地域住民が築いた教育の場であり、その歴史を教育資源として活用。

21

学年	主題	学習内容	教育的ねらい
中1	身近な差別と偏見	地域巡り/T中七不思議/偏見払拭ポスター制作	自己否定の克服、学校への誇りの醸成
中2	就職差別と評価	差別の構造理解/評価の正当性とは何か	社会構造への批判的視点と将来への備え
中3	T中建設の意義	地域住民の願いの学習/卒業生講話/T中宣言の継承	支えられている自分への気づきと応答、将来モデルの構築

22

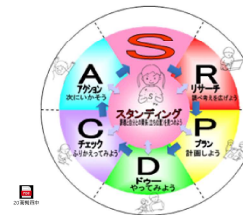
- 地域の歴史と差別の構造を学ぶことで、当事者意識を育む
- 抽象的な人権概念を、身近な学校・地域の課題と接続することで実感を伴った理解を促す
- 偏見の内面化に気づかせ、自己肯定感と学校への誇りを回復する
- 差別の社会構造的背景を理解し、将来の差別に立ち向かう力を育てる
- 卒業生との接続により、将来像を描き、自己有用感と目標意識を高める
- 「T中宣言」などを通じて、人権的価値を学校文化として継承する
- 地域と学校の協働による教育モデルとして、制度的展開の可能性を示す
- 教科横断的・学年縦断的なカリキュラム設計により、継続的な人権学習を実現する

23

学校・まちの温度計を上げ、社会参画力をはぐくむY中学校区

- 「社会参画力」をはぐくむ総合的な学習の時間「いまとみらい」

学年	内容	ねらい
中1	自分と関わり行動しようとする	自己を認め、自分で決めて行動しようとする
中2	他者と関わり行動しようとする	他者と関わり、自分のできることを実践しようとする
中3	社会と関わり行動しようとする	社会の中で、誰と関わり、何をしようとする
中4	自分と関わり行動しようとする	自己を認め、自分で決めて行動しようとする
中5	他者と関わり行動しようとする	他者と関わり、自分のできることを実践しようとする
中6	社会と関わり行動しようとする	社会の中で、誰と関わり、何をしようとする



24

■現状認識

- 子どもたちの「学びの空洞化」：社会への関心の希薄さ、自己効力感の低さ
- 教育課題の明示化：「社会参画力」の育成を9年間の教育目標に設定

■学習の展開：温度計をあげよう → 地域参画へ

- 小学校低学年：家庭・学校での実践（例：お手伝い、安全な学校づくり）
- 小学校中高学年：地域づくり（例：キャラ・ソング制作、S級グルメ、HOTタウン）
- 中学校：地域課題の探究と提案（例：「ひとりぼっちのいないまちづくり」）

25

S-R-PDCA

学習ステップ	内容	教育的意義
S (Standing)	自分と課題の関係を見つめる	傍観者から当事者へ
R (Research)	地域の人々への聞き取り調査	多様な視点の獲得と課題の客観化
P (Plan)	自分たちにできることを考える	主体的な提案と協働
D (Do)	実践（動画制作、子ども食堂支援など）	行動による社会参画
C (Check)	振り返りと評価	自己有用感・達成感の醸成
A (Action)	次の課題への展望	継続的な社会関与の促進

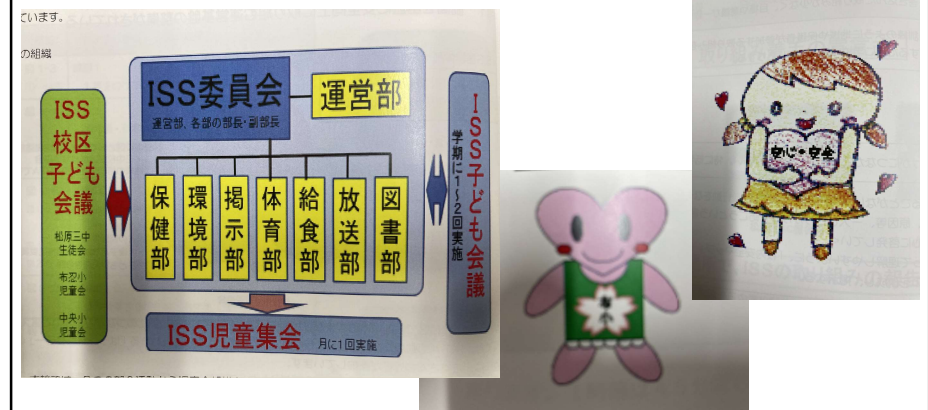
26

安心安全な学校・地域を他者（マイノリティ）の視点から考えるセーフスクールの取り組み（S中学校区）

- 校区、各学校（2小1中）で、安心安全の学校づくりを考え、実践する。
- データをもとに、ケガへの意識を高めることから始まった取り組みだが、S中学校区では、「心」の安全が焦点となる。
- **自分は大丈夫だけど、ほかの人にとっても学校は安全なのか**を考え、行動する（支援学級児童、低学年児童学校での安全を図るために、ISS委員会の児童が校内を調査し「校内安全マップ」を作成した。また、妊娠した学級担任を守るため、廊下の中央に手作りのコーンを置き、廊下を走らないように促した）
- 安心・安全は、子どもの主体性が著しく上がる課題（各委員会の取り組みの充実）

27

安心安全な学校・地域を他者（マイノリティ）の視点から考えるセーフスクールの取り組み



28

安心安全な学校・地域を他者（マイノリティ）の視点から考える セーフスクールの取り組み

<意見ボックス>



仲間関係に関
する思いや悩
みを言い合え
る場所づくり



<遊び場づくり>



他学年と遊べる
日をつくる

<幸せのスマイルツリー>



友達の優し
さががんば
りを知る

29

安心安全な学校・地域を他者（マイノリティ）の視点から考える セーフスクールの取り組み（S中学校区）

校区の安全マップ（3年生）



校内ケガマップ（児童会保健部）



30

まとめ

- 主体化
- 応答
- 社会構造
- 敬意
- 多様性に敏感であること

31

気になっていること

- 人権教育が、学校教育の一部分、誰かの担当である（だから私には直接関係がない）と思われる節がある。
 - 「人権の人」
 - 人権担当者（各校の人権教育担当の人だけが頑張る）
 - ゲストティーチャー（ひと時のイベントなのか、日々行われている教育実践と連動しているのか）

32

気になっていること

・子どものレディネス（「常識」）をもとに授業を行うと、現状の不公正・不平等を温存したり、偏見を助長したりしかねない。

—「首相になって、政策提言をしよう」（首相のイラストは年配の男性）

—アイシャさんの「権利」が守られるために必要なアフリカ州の社会の仕組みを考えよう（社会構造に起因する人権侵害を教えようとしているが、、、）

33

気になっていること

・正解主義、間違いを避ける

—大して考えずに、「差別は許されないとします」の感想に至る。

—ゲストティーチャーの話に「私の考え・思い」が飲み込まれる。

—「正解」への誘導・まとめが教師の「訓話」？

※教師やゲストの話が「正解」

34

気になっていること

・その他

—「星占いを信じる人は、人権意識が低い」??とってしまいそうな授業

—「人権意識が低い」人を見下す・正義が道徳化する（触れてはいけないこととして、差別意識が潜在化する）

35

なぜそんなことが起きるのか学校文化から考える

◆学校文化：学校という組織の中で共有され、日常的に再生産される価値観・規範・行動様式・人間関係・象徴・慣習などの総体を指す概念

・（その）学校らしさを形づくる「空気」や「当たり前」

・公式な規則だけでなく、暗黙の了解や慣習

・教師・生徒・保護者が共有する価値観や行動パターン

・校風、伝統、儀式、行事、日常のふるまい

といったものをすべて含んだ「学校という場の文化的特徴」のこと

36

批判教育学と学校文化の関係

- 批判教育学：社会に埋め込まれた権力構造や支配のメカニズムを批判的に分析する立場。これを学校文化に当てはめると、次のような視点が浮かび上がる。
- 学校は中立ではなく、社会の権力関係を再生産する場である
- カリキュラム・校則・教師と生徒の関係などに、支配的価値観が反映される
- 教育は社会変革の可能性も持つが、同時に支配の装置にもなりうる
- 「当たり前」とされている学校文化を疑い、誰が利益を得ているのかを問う

37

批判的教育学の基本姿勢

- 学校の知識は中立ではなく、支配的な文化・価値観を反映する
- そのため、抑圧されてきたマイノリティの声を中心に据える必要がある
- マイノリティの声は、不平等を可視化し、支配的な知を揺さぶる重要な出発点→人権教育の学校づくり、授業づくり

38

民主的専門性

- 教師間の協働に注目するA.ハーグリーブスと違い、J.ウイッティは、学校教育は教師だけで決めるべきものではなく、保護者、地域住民、子ども、マイノリティ集団、市民団体などと対話しながら構築されるべきとして「民主的専門性」を提唱。

39

声の絶対視への自戒

- マイノリティの声を“本質的に正しいもの”として扱うと、新たな排除や権力化が生じる
- どんな声も社会的・文化的・歴史的文脈の影響を受けている
- 絶対化は対話を閉ざし、民主主義を弱める危険がある

40

なぜ絶対視が起こるのか（学校の正解主義）

- 学校文化には「正解主義」が根強い一ひとつの正しい答え、正しい価値観、正しい語り方。
- この文化が、マイノリティの声にも「これが正解の語り方だ」と当てはめてしまう
- 結果、当事者は“典型的なマイノリティ像”を演じることを求められ、学び手側は「これが正しい」と思い込み、考えることをやめる

41

マイノリティ内部の多様性

- マイノリティ内部にも多様性がある（インターセクショナルリティと違う意味合いでも）

例：外国ルーツ＝国籍・階層・宗教・言語が異なる

例：LGBTQ+＝経験・背景・自己理解が多様

- 単一の「代表的な声」など存在しない
- 「マイノリティ＝こう語るべき」という固定化は誤り

42

固定化されたマイノリティ性

- 社会や学校が“典型的なマイノリティ像”を求めると、当事者がその役割を演じることを期待される
- これは「固定化されたマイノリティ性」を担わされる状態
- 当事者にとっては、自分の経験が単純化される、代表性を押しつけられる、語りの自由を奪われるといった困難が生じる

43

バフチンの対話論

- 言葉は常に「他者の言葉」との関係の中で生まれる（客観的な言葉など存在しない）
- 他者の声を受け取りつつ、主体は自分のアクセント（価値づけ）を加える
- 「最後の言葉は私に残されている」 → 他者の声は重要だが、主体の思考を決定する“最終真理”ではない
- 声は未完であり、対話の中で生成され続ける

44

声は対話の中で再構築される

- マイノリティの声は「そのまま受け入れるべき真理」ではない
- 被抑圧者自身も支配的イデオロギーを内面化している可能性がある
- 声は、対話、関係性、文脈、連帯の中で批判的に問い直され、再構築されるべきもの

45

人権教育がうまくいくとは「正解を教えること」ではなく、「対話を通じて声が生産され続ける場をつくること」

- マイノリティの声は重要だが、「正解」ではない
- 学び手は思考停止せず、主体的に応答し続ける
- 当事者も固定化された役割を押しつけられない
- 声は未完で、対話の中で変わり続ける
- そのような学校文化こそ、人権教育の土台となる

46