

## 社会認識教育としての人権教育の創造

— 中学校歴史的的分野小单元「洪染一揆」の授業開発を通して —

Necessity of Human Rights Education for the Development of Social Cognition:  
The Case of Junior High School History Lesson Development in Contrast to  
Human Rights Education in the Integrated Studies

近藤 誉 輔

(倉敷市立連島南中学校)

### I 問題の所在及び研究の目的

人権教育は、どの分野にも共通する非常に領域の広い教育活動であり、「“総合的な学習の時間”における人権教育」では、地域交流をはじめとするさまざまな体験活動を取り入れた学習活動がさかんに実施されている。しかし、人権教育において重要な一翼を担うべき社会科教育との相補性が図られていない。教師による“思い”や“願い”の優先した子どもの態度形成に主眼がおかれた授業は、子どもが授業の先を見抜いた建前としての解答を導くことになりがちであり、それを現場に立つ教師は少なからず経験している。それにもかかわらず、社会科としての人権教育が社会諸科学の研究成果に基づく事象の本質を見抜く力の育成が図られていない。

すなわち、社会科と「“総合的な学習の時間”における人権教育」のもつ固有の理論が融合され、目標、内容知、方法知において峻別されていない実態がみられるのである。そのため、児童・生徒は両者を混同し、結果的に人権学習そのものを忌避してしまい、教師は「お題目」を唱えることに終始してしまいがちである。このような状況を改善するためには、社会認識教育としての人権教育を確立し、「“総合的な学習の時間”における人権教育」との峻別を図らなければならない。そうすることで、「“総合的な学習の時間”における人権教育」もまた生きてくると考える。このように考えれば、社会科が人権教育の重要な一翼を担うとする意味が必然的に明らかになるであろう。

これらを受け、本研究では、社会認識教育としての人権教育のあり方を明確にし、「人権総合学習」と峻別した社会認識形成に有効な中学校社会

科歴史的的分野の授業モデルを開発することを目的とする。

### II 「人権総合学習」の理論の射程

「総合的な学習の時間」において展開される人権教育、いわゆる「人権総合学習」としての理論<sup>[1]</sup>と、「人権総合学習」における部落問題学習の授業実践事例を整理した結果、「人権総合学習」の課題を、次のように整理できる。

- (1) 部落問題学習を、教師の“思い”や“願い”によって善悪の判断に重点をおけば、感情に流されての価値判断しか生まないこと。
- (2) 部落問題学習を、他のあらゆる人権問題と同列視して扱うことによって、近年の部落史研究の成果を無視した都合のよい事実のみが教材化され、歴史認識を歪めてしまうこと。
- (3) 「人権総合学習」が、差別問題を幅広く同時に取り扱おうとした結果、何を基準に評価し得るのかが不明瞭である方向目標となり、具体的な内容・方法論が明示されないこと。

いうまでもなく、現代の日本の社会においては、多種多様の人権問題が存在する。例えば、外国人差別問題の場合は、言語・文化・生活習慣などの違い、障害者差別問題の場合は、視覚・聴覚・肢体・知的・情緒などの違いによるものであり、これからも外国人や障害者の方々は存在するため、今後においては発展的に人権問題を考えていかなければならない。また、女性差別を含めてこれらの差別の特徴は、「見た目の違い」によるものが大きい。それに対し、部落差別問題は歴史認識の誤りとともに、部落の貧困や文化的環境などから生ずるものである。

したがって、教師の“思い”や“願い”が優先し、あらゆる人権問題を同列視して扱うことは、何を子どもに身につけさせたいのかという目標の具体的明示性が曖昧とならざるを得ない。すなわち、「人権総合学習」においては学習の水準や対象がある方向性の延長線上に無限に広がる方向目標的性格が強くなるのである。

### Ⅲ 社会認識教育としての人権教育

#### 1 目標設定の明確化

社会科では、教師がその基本構造を設定し、系統性のもとでの設定が不可欠となる。それに対し、総合的な学習では学校の教育目標や地域・環境状況、子どもの関心などによって問題の内容は変化していく。岩田一彦は、「科学知の構造と体系性に沿って問題を組み立てていくのが、社会科授業設計の基本」<sup>[2]</sup>であるとし、「体験知とかかわって個性的に組み立てられていくのが総合的な学習」<sup>[2]</sup>と指摘して、問題設定の仕方の違いを述べている。

また、森分孝治は、社会科の目標は「社会的事象・出来事を科学的に説明できるようにさせる」<sup>[3]</sup>とし、「理解させる」・「認識させる」としないで「説明できる」ことが社会科の目標であると述べている。その理由は、次のとおりである。

理解する、認識するというのは、他人の存在を必ずしも必要としない精神活動である。理解する、認識するのは私自身であり、理解させる認識させるといっても、理解し、認識するのは個々の子ども自身である。それらは本来認識主体の主観的な活動である。ところが説明というものは、誰かが誰かに何かを説明するわけであり、必ず相手を前提としている。それは、本来、間主観的な活動であるわけである。<sup>[4]</sup>

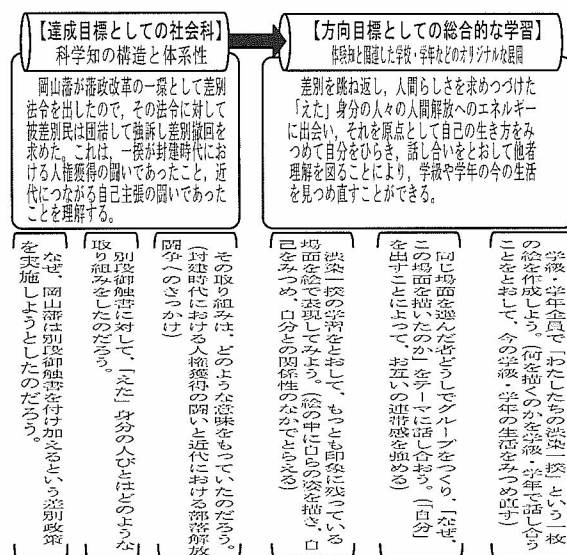
例えば、就職や結婚において被差別部落出身者であるという理由だけで、ある差別事象が発生したとき、「部落差別は日本国憲法における基本的人権の尊重に反するものである」と主張したとしよう。しかし、自分自身が部落差別における差別事象に対して「私の主張が正しい」と判断しても、その主張なり認識が正しいということを他者が認めなければならない。そのためには、部落差別が特定の歴史段階によって生み出され、歴史的に変質してきたことを他者に説明することが必要となっ

てくる。説明するということは、説明する者とされる者との間で、説明されていることを確認する作業である。その作業をとおすことによって、多くの者が「部落差別は日本国憲法における基本的人権の尊重に反するものである」と認めたとき、理解できたということになる。

したがって、社会科では「一定の時間の授業を通じて育成され、その達成が可能な限り評価できるように具体化され、明確化された知識・理解、思考・判断、観察・資料活用能力、関心・態度」<sup>[5]</sup>といった達成目標を作成することが重要であり、人権教育においてもこのことが意識されなければならない〔図1〕。

社会科と総合的な学習との目標設定が明確にされなければならない理由を、次のように整理できる。

- (1) 社会科授業設計の基本は、科学知の構造と体系性に沿って問題を組み立てていくのに対し、総合的な学習は、体験知とかかわって個性的に組み立てられていく。このため、問題設定の違いが生ずるのは必然であること。
- (2) 問題設定の違いは、評価内容・評価方法に反映される。このため、社会科では、社会的事象・出来事を科学的に説明できるようにするための達成目標が必要であり、子どもの個々の成長過程を評価する総合的な学習における方向目標とは峻別されなければならない〔図1〕。



【図1】 社会科と総合的な学習の相補関係 (題材「渋染一揆」を学習事例に)

## 2 内容知・方法知構成の明確化

社会科における人権学習実施では、方法知よりも内容知に重点をおかなければならない。その理由を、次のように整理できる。

- (1) 社会科は、社会諸科学の研究成果を構造化して学習内容を構成するものであり、地域・学校の実態、子どもの興味・関心などに基づく学習内容を基盤とする総合学習とは異なる。社会科における人権学習は、部落史などの社会諸科学の研究成果を組み込んで、学習内容を構成しなければならない。
- (2) このため、総合的学習と社会科との重なりは、内容に関しては計画的に配置することはできない。学習内容を合科すれば、社会科の本質的目標である社会認識の形成は図れない。
- (3) 社会科の授業は知識の習得過程である。知識を吟味する過程として学習を構成すれば、それは価値注入型の授業へと堕してしまう。また、理解の方法<sup>〔6〕</sup>による社会科の人権学習では、事象を生じてきた因果の関係を科学的に認識させることはできず、人権教育としての視点をつぶしてしまうことになりかねない。

## IV 社会科における人権教育の先行授業実践分析

### 1 先行授業分析の視点

社会科における人権教育の先行授業実践を分析する際の視点は、次の3つである。

- (1) 分析視点1 〈目標記述〉
- (2) 分析視点2 〈人権を視点とした内容知と方法知〉
- (3) 分析視点3 〈問いの分類と知識の分類<sup>〔7〕</sup>〉

### 2 社会認識形成の類型

さらに、子どもがどのような社会認識を深めていったのかについて、次の5つの類型を提示する。

#### ① 既習知識選択型

子どもに結果を示し、因果関係のある原因を既習知識のなかから推理することによって結びついていない知識が新たに結びつけられる型。例えば、「なぜ、全国水平社が創立されたのか。」という「問い」に対して、子どもは原因を推理しようとする。このとき、「『解放令』が出されても政府は行政的な施策を行わず、もとの『えた』や『ひにん』身分の人々の生活は苦しく、差別はいつそ

う強まった」という既習知識から「差別からの解放を求めたのではないか。」「生活の改善を求めたのではないか。」という予想、仮説が出されてくることになる。その結果、「差別を受けていた部落の人々も、差別からの解放、人間としての平等、生活の改善を自分たちの力で獲得するためにまとめ、全国水平社が創立された」という社会認識が、検証の過程を経て形成される。

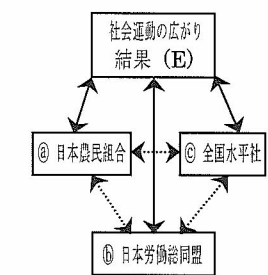
#### ② 新知識獲得型

子どもに新しい知識を提示しないと問題の解が得られない型。①の「問い」において、例えば、「第一世界大戦後の不景気によって、小作争議や労働争議高まりをみせ、社会運動が活発化した」という知識は教師が「小作争議と労働争議件数」などの資料等を提示する必要がある。

#### ③ 総合的認識成立型

互いに関係なく存在していた既習知識が問題を媒介として結びつく型。例えば、「全国水平社」、「日本労働総同盟」、「日本農民組合」の三者は、子どもが既習知識として知っている〔図2〕。

しかし、三者の関係については学習前には知らない。学習の過程において、結果(E)から、それぞれ(a)・(b)・(c)の因果関係が、「問い」と「知識」の過程において習得されるものである。このとき、波線は新しい結びつきを示す。



〔図2〕既習知識が問題を媒介として結びつく型

#### ④ 問題意識深化型

例えば、「全国水平社が創立された原因はわかった。しかし、なぜこの運動が全国に広がりをもてきたのか。」などのより深いレベルの問いをもつことによって、社会認識の深まりをみせる型。とりわけ、人権教育においては、このような問いをもつことが人権感覚を養う要素となる。

#### ⑤ 問題分析要求型

基本的な「問い」の型はすべて「なぜ、全国水平社が創立されたのか。」である。この型の「問い」は、基本的に推理を求める「問い」である。しかし、「なぜ(Why)」と問うだけでなく、「ど

のように（How）という「問い」も推理を求めることができる。例えば、「実態のない『解放令』によって人々のくらしはどのように変化したか。」といった「問い」には、社会生活という視点から推理を働かせていかなければならない。しかし、この⑤は科学的追究が困難であり、①～④の「補助的役割」にすぎない。

### 3 先行授業分析の結果

#### (1) 分析視点1

学習目標が達成目標として記述されている授業実践は11/30事例、方向目標として記述されている授業実践が19/30事例みられた。そのうち、方向目標とされるものは、学習目標の記述内容が知識・理解などの到達目標との関連性を欠き、子ども一人ひとりの心情形成に傾いているために達成度が明確になっていない事例である。

#### (2) 分析視点2

差別事象を原因と結果から推理・推論することによって系統的・体系的な知識の獲得に至る授業実践は、6/30事例にすぎなかった。また、問題から予想させる（仮説）授業実践は、8/30事例であった。

#### (3) 分析視点3

記述的知識	分析的知識	説明的知識	概念的知識
30	21	9	1

### 4 社会認識形成の類型の結果

既習知識選択型	新知識選択型	総合的認識成立型	問題意識深化型	問題分析要求型	図られていない
4	1	4	1	12	8

### 5 分析結果のまとめ

社会科における先行授業実践分析結果から、社会認識教育としての人権教育における中学校歴史的分野の授業設計をするための基本的な考え方を示す。それは、次の(1)～(3)の三点である。

(1) 人権感覚を身につけていくためには、説明的知識をより転移力の高い概念的知識に高めていく必要がある。したがって、社会事象における差別主体を原因と結果から因果的にとらえるためには、学習目標が説明的知識で記述される必要があること。（説明的知識の習得をめざす社会科学学習目標の設定）

(2) 内容知においては、社会事象から差別のしくみを因果的にとらえるために構造化された知識

の習得が必要であること。方法知においては、差別の実態から問いを立てて検証する過程が必要であること。（構造化された知識習得を図る概念探究過程を重視した社会科授業）

(3) 社会認識教育としての人権教育では、より深いレベルの問いを子どもがもつような問題意識深化型による社会認識形成が必要であること。（問題意識深化型の社会認識過程を図る社会科授業）

(1)～(3)は、それぞれが単独で成立するものではない。例えば、(1)における学習目標の設定は、(2)の構造化された知識の習得とその習得を図るための方法を意識して設定される。換言すれば、学習目標の明示性によって社会科授業における内容知・方法知が決定され、(3)の社会認識過程が図られる。

## V 社会認識教育としての人権教育に焦点化した社会科授業設定

### 1 「汚染一揆」を題材として取り上げる理由

(1) 近世部落史研究の成果を組み込むこと

かつての学校教育においては、「上見て暮らさず、下見て暮らせ」という理由で士と農・工・商がつくられ、その下に「えた・ひにん」身分において、武士支配への不満と抵抗をそらす役割を担わせたと繰り返されてきた。このような士・農・工・商という序列について、斎藤洋一は、「江戸時代の身分制度の実態を示したことばでないどころか、かえって江戸時代の身分制度を見誤らせる、いわば虚構のことばであるが、しかもそのことばは、現在の私たちにまで悪影響をおよぼしているのである。」<sup>[8]</sup>と指摘している。このような江戸時代の身分制度の実態を示さない社会科学学習が行われることによって、歴史の真実を歪めてしまい、新たな差別事象を起こすという弊害が生じてきたことを今日の教育的課題としていかなければならない。教科書記述の変更<sup>[9]</sup>は、幕府が差別を創出したのではなく、これまでの民衆の中あった排除や差別の意識を幕府が巧みに利用したという近年の部落史研究の成果を組み込んでなされたものである。

(2) 近代以降の部落問題学習につなげること

部落差別が今日も解決されずにあることを学び

とるためには、明治以降の学習がきわめて重要であることはいうまでもない。しかし、近代社会から現在に至るまでに存在する部落差別の根拠とその意味を明らかにするためには、「その時代の差別のあり様や差別された人々の存在状況が、社会構造の転換によってどのように変化したのか、あるいはどのように再編されたのかをとらえていくこと」<sup>[10]</sup>によって、社会における差別の実態を考察することが重要である。そうでなければ、逆に近代社会から現在に至るまで存在する部落差別の根拠とその意味を明らかにすることはできない。

したがって、被差別民の生活向上や封建社会における身分制への抵抗を示した「洪染一揆」が、商品経済の発展による身分制の動揺などと合わせて、社会事象との関連のなかで「学ぶ」ことは、近代以降の部落問題学習につながる重要な要素であると捉えることができる。そして、「洪染一揆」を断片的に歴史事象から切り離して学ぶのではなく、こうした社会事象との因果関係から学ぶことは、子どもの社会認識形成に有効に働くと考えられる。

## 2 授業設計の視点

- (1) 説明的知識の習得をめざす社会科学学習目標の設定
- (2) 構造化された知識習得を図る概念探究過程を重視した社会科授業
  - ① 「知識」の分類
  - ② 「問い」重要性
  - ③ 「概念探究型」の社会科学学習過程
- (3) 問題意識深化型の社会認識過程を図る社会科授業

森分孝治は、「本音を見抜く力をこそ」と題して、次のように述べている。

社会科の授業は、知識・理解、事実認識の指導に限定すべきである。「どうなっているか」の学習から「どう思うか」、「どうすればよいか」へと飛躍するのではなく、「なぜそうなっているのか」、「なぜそうならざるを得ないのか」、「それによってどういう結果が生じるのか」、「どうなっていくのか」をねばりよく探求させていくべきである。〈中略：近藤〉

社会科の授業では、「子どもの本音をどう引き出すか」ということではなく、事象の建前ではなく本音を、本質を見抜く力をどう育てるかということこそ問題とされるべきである。<sup>[11]</sup>

「洪染一揆」の例に取り上げると、「部落民衆の『御百姓』意識を抹殺し、百姓が部落民の姿形をみただけでおのずから優越感をもてるように『別段御触書』を付け加えた」<sup>[12]</sup>という歴史的事実においては、それを「どのように思うか」、「部落民衆はどのように感じたか」と問うたところで、子どもは問題意識をもてようはずがない。そうではなく、「なぜ、優越感を抱かせるために『御百姓』意識の引き立て役に部落民衆を利用したのか。」という問題意識をもたせることが重要である。なぜならば、それが「人が人を差別する」行為であって差別事象の本質を見極めることであり、今日の社会のなかにも存在する差別という事実に対してどのように生きていくかを学びとる礎となるからである。このことから、社会認識教育としての人権教育において、問題意識深化型の社会認識過程をとることの有効性を明らかにすることができる。

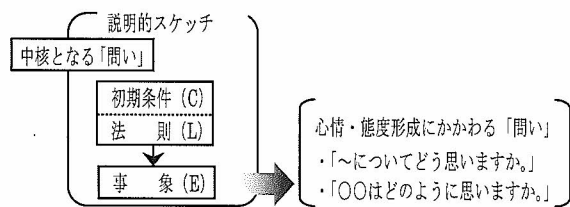
## 3 授業設計の方法

問題意識深化型の社会認識過程をとるためには、説明的スケッチ (explanation sketch)<sup>[13]</sup>による法則を初期条件と分離して統計的説明 (statistical sketch)<sup>[13]</sup>としての法則、いわゆる根拠を子どもに考えさせることが必要となってくる。このことを踏まえて、より深いレベルの「問い」をもつ問題意識深化型の社会認識過程をどのような場面に組み込むかは、社会認識教育としての人権教育を展開する際において欠かせない。

例えば、「なぜ差別法令（『別段御触書』）が出されたのか」という「問い」において、次のような説明がなされたとしよう。

財政破綻が進行していた岡山藩は、百姓に儉約を強要しつつ「御百姓」意識を実感として抱かせようとして、自らが優越意識を抱けるような手立てを講じる必要があったので、「御百姓」意識の引き立て役に部落民衆を利用し、百姓が部落住民の姿形をひとめみるだけで自らが優越感を抱き、「御百姓」身分を自覚できるように部落民衆を外面的に差別する法令（『別段御触書』）を出した<sup>(E)</sup>。

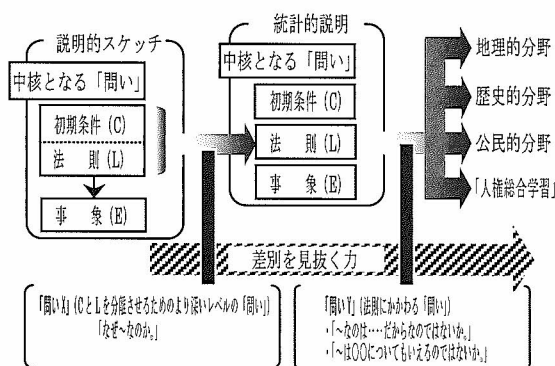
これまでの社会科における人権学習では、21/30事例という先行授業実践が示すように、下線部に示す結果 (E) についての心情・態度形成をねらいとする「問い」に重点がおかれていた[図3]。



【図3】これまでの社会科人権学習

しかし、社会認識教育としての人権教育においては、より深いレベルでの「問いX」をもたせるために、未分離な初期条件（C）と法則（L）を分離させ、統計的説明としての法則を導き出す。すなわち、「なぜ、岡山藩は、優越感を抱かせるために、『御百姓』意識の引き立て役として部落民衆を利用したのか」という根拠を推理することである。換言すれば、「百姓に『御百姓』意識をもたせるために部落民衆を利用したのはわかった。しかし、なぜ部落民衆を引き立て役として利用したのか」という「問いX」を子どもにもたせることである。

このことから、説明的スケッチのなかに含まれている法則を初期条件と分離して統計的説明としての法則に変換させる際に、「問いX」を子どもにもたせるような授業設計がなされなければならない。また、この「問いX」を探究していくことによって、新たな「問いY」が生まれてくることになる。このような「問いY」の質が社会科のどの分野で扱えるものなのか、すなわち、地理的分野や歴史的分野、あるいは公民的分野のどの単元にあてはまっていくのかは十分に吟味されなければならない。さらに、この「問いY」が身近な差別事象と重なり合う子どもにとっていじめなどにかかわる問題ならば、教科としてではなく、「洗染一揆」という歴史事象を題材とした「人権総合学習」として発展、転化させていくことも可能である【図4】。



【図4】説明的スケッチから統計的説明への段階を踏む社会科授業

#### 4 授業モデルの実際

##### (1) 知識の構造

題材となる「洗染一揆」の小単元において習得させたい説明的知識を、次に示す。

##### 【説明的知識】

18世紀に入ると、岡山藩では商品貨幣経済の浸透によって成長してきた百姓・町人と同様に、部落民衆が主に農業を主体として経済力を身につけ、百姓としての自覚にめざめてきた。

19世紀には、年貢収納高の低下や商人への多額の借銀返済、黒船来航による沿岸警備と兵制改革などによる経費増大によって藩財政は厳しさを増した。そこで、藩は、百姓・町人に対する「儉約御触書」とは別に、部落民衆に対して「別段御触書」を出した。これは、百姓としての自覚にめざめた部落民衆を排除し、経済的に成長した百姓に優越意識を抱かせるために、「御百姓」意識を自覚させるための経済政策の一環として出された法令である。この法令は、政治的な「差別政策」・「分裂（断）政策」であり、藩が身分の秩序を正すことによって、藩財政の立て直しを図ったものである。

##### (2) 問いの構造

本授業モデルにおける「知識」の構造を踏まえ、授業過程の基本となる「問い」の構造を明示する。題材として扱う「洗染一揆」の小単元をつらぬく「問い」を、次のように設定する。

近世末期において、なぜ百姓と部落民衆を政治的に編成して、身分秩序を正そうとしたのだろう。

この「問い」を、近世の部落史研究の成果を組み込んで検証していくために、中核となる「問い」を、次のように設定する。

A、なぜ「儉約御触書」の最後に部落民衆を対象とした「別段御触書」を付け加える必要があったのだろうか。

B、なぜ「洗染一揆」は差別政策との闘いであると解釈できるのだろうか。

なお、前節において述べた説明的スケッチのな

かに含まれている法則を初期条件と分離して統計的説明としての法則に変換させる際の「問いX」を次に示す。

【「問いX」】

なぜ、藩は、部落民衆を百姓の引き立て役として利用しようとしたのだろう。

【「問いX」にかかわる知識】

社会的多数者が優越意識を抱くためには、社会的少数者を特異な集団として扱い、共同社会から疎外させる。

5 開発した授業モデル（第2時）

段階	学習活動	予想される生徒の反応	指導上の留意点
段 導 入	1 部落民衆が嘆願書を作成するに至った経緯を整理する。	・過去に撤回させた実績がある。 ・百姓と同じように年貢を納めているのに、分け隔てられるのはおかしい。	・13年前と同様の御触書を嘆願闘争によって撤回させたという実績を補説し、惣寄合を幾度も開いて意見を出し合い、御触書の内容の矛盾点を理路整然と追及していることに気づかせる。
情 報 収 集 段 階	2 惣寄合において作成された嘆願書を示し、その内容について話し合う。 3 強訴から嘆願書が空文化されるまでの民衆の動きを整理する。	・服装まで規定されては犯罪人の逮捕に差し支えるし、百姓から辱められてしまう。	・部落民衆が御触書によって難渋するだけでなく、それは同時に藩財政が立ちゆかなることを証明し、役人の浅知恵をやわらかに表現しつつも批判していることに注目させる。 ・嘆願書が評定所に諮ることなく差し戻され、拷問と脅迫によって調印する部落が相次いだことを読みとらせる。 ・部落民衆の政治情勢を見抜く力と判頭の教養の深さに気づかせる。
把 握 段 階	4 これまでの「洪染一揆」の学習から、疑問に思うことを班で出し合う。	・部落民衆にだけ細かい設定が設けられるのは差別に繋がるのではないか。	・一つの歴史的事実にとらわれずに「洪染一揆」を歴史の中に位置づけてとらえさせ、部落民衆の動いた動きがどのような意味をもつのかをつかませる。
	なぜ、「洪染一揆」は差別との闘いであると解釈できるのだろう。		
予 想 仮 説 設 定 段 階	5 学習問題についての予想を班で出し合って仮説にする。	・一方的に部落民衆の御百姓意識を抹殺したからではないか。	・御触書が経済的に成長した民衆を支配し、身分秩序を正して財政再建を図る経済政策の一環であったことを想起させる。 ・ある程度予想が出た段階で財政再建政策と百姓と部落民衆のもつ御百姓意識を中心に仮説を集約する。
	身分秩序の乱れを正して財政再建を図る政策が部落民衆を排除することならば、民衆の間に反目の感情が生まれてくるのではないか。		
検 証 段 階	6 仮説を検証するために何を調べればよいか、それを調べるためにはどのような資料が必要かを班で話し合い、検証を進める。	・身分秩序の乱れを示す史料を調べればよいのではないか。	・検証視点の把握（身分秩序の崩壊、部落民衆への政策、近世末期の身分観） ・18世紀に入ると、部落民衆を戒める法令が頻繁に出されるようになってきたことを年表にまとめ、民衆が商品貨幣経済によって成長し、農村のくらしが変化してきた時期と重ね合わせることに留意する。
応 用 段 階	7 「洪染一揆」の学習をとおして、財政再建と身分秩序をキーワードにノートにまとめる。	近世末期における岡山藩は財政再建のために儉約令を出し、部落民衆には別段御触書を付加した。これは、経済的に成長してきた民衆を支配するために、支配者としての藩が身分秩序を正す必要があったからである。その結果、部落民衆は百姓と分け隔てられては生活できないとして、強訴に訴える手段を選択した。	
新 た な 問 い の 発 見	8 説明的知識が習得されたあと、部落民衆をキーワードに新たな問いをつくる。	・百姓に御百姓意識を促すために部落民衆を利用したのはわかった。しかし、なぜ部落民衆を百姓の引き立て役として利用したのだろう。	・新たな問いは、班ごとに自由に出させる。その際、「なぜ疑問」の形でつくるように指示する。 ・社会の一般法則性について考えさせるように留意する。
	なぜ、藩は部落民衆を百姓の引き立て役として利用しようとしたのだろう。		
			・例えば、岡山藩の場合、部落民衆の人口が全体の約2.8%にすぎなかった（1868年統計）ことを補説する。
	社会的多数者が優越意識を抱くためには、社会的少数者を特異な集団として扱い、共同社会から疎外させる。		

(2) 小単元の評価基準

	「藩財政のたてなおしと部落の人びと」 第1時	「分け隔てられたことに対する問い」 第2時
関心・態度・意欲		近世末期における民衆の生活に関心をもち、藩が部落民衆を利用しようとした真意を追究しようとしているか。
思考・判断	近世末期における藩財政の悪化と民衆の生活から、「別段御触書」が出された経緯を予測することができたか。	近世の部落民衆の生活を踏まえて、「別段御触書」の内容の矛盾点を見出すことができたか。
技能・表現	岡山藩の財政状態を示す資料から藩財政の行き詰まりを読み取ったり、百姓と部落民衆に出された御触書の内容の違いを指摘したりすることができたか。	略年表から、「洪染一揆」の一連の動きを読み取ることができたか。
知識・理解	部落民衆を対象とした「別段御触書」は、窮状化した岡山藩の財政政策の一環として、経済的に成長した民衆を利用したものであることを理解することができたか。	部落民衆によって作成された「嘆願書」の内容から、「別段御触書」が藩によるどのような政策であったかを理解することができたか。

VI 研究の成果と今後の課題

「人権総合学習」において扱われた部落問題学習では、次の三点が明確となった。

- (1) 教師の“思い”や“願い”が優先された価値注入による態度形成に主眼が置かれていること。
- (2) あらゆる人権問題を同列視して扱うことによって、都合のよい事実のみが教材化されるために歴史認識を歪めてしまうこと。
- (3) その結果、何を基準に評価し得るのが不明瞭となり、具体的な内容、方法論が示されないこと。

このことから、「人権総合学習」においては、社会認識の形成を本質的な目標とする社会科の視点からみれば、理論に限界があることを指摘することができた。

第二に、社会科固有の授業理論と「総合的な学習の時間」との教育内容構造を整理し峻別することで、社会認識教育としての人権教育では、達成目標との関連で内容知を主として捉え、社会事象を因果的に捉えさせることが重要であることを指摘することができた点である。これにより、先行

社会科授業実践を分析するためのフレームワークを構築し、社会科における人権教育の問題点を詳細に抽出した。その結果、社会認識教育として最も有効な人権教育が問題深化型による社会認識過程であることを明らかにすることができた。

第三に、問題意識深化型の社会認識過程を組み込んだ中学校歴史的分野授業を、近年の部落史研究の成果をもとに開発、提示することができた点である。授業設計にあたっては、題材とする「洪染一揆」の歴史的意義を踏まえ、「知識」の構造、「問い」の構造を明示し、本研究の目的である「人権総合学習」と峻別した社会認識教育としての人権教育を構築することができた。

本研究において提示した授業モデルを教育現場で実践することにより、より有効性の高い授業モデルの修正にあたらなければならない。また、開発した授業モデルを近代以降の歴史にどのように発展、応用させていくかということを経後の課題としたい。

[註]

- 【1】 長尾彰夫は、「総合的な学習の時間」の特質や可能性を最もよく現すことのできるものとして、「総合的な学習の時間」における人権教育を「人権総合学習」とよんでいる。長尾彰夫『総合学習としての人権教育—始めてみよう、人権総合学習—』明治図書、1997.10、pp.54-55 一部要約：近藤
- 【2】 岩田一彦『社会科固有の授業理論・30の提言』明治図書、2001.10、p.170
- 【3】 森分孝治『社会科授業構成の理論と方法』明治図書、1978.09、p.88
- 【4】 【4】前掲書、p.86
- 【5】 【3】前掲書、p.99
- 【6】 岩田一彦は、「子供の感情を激しくゆさぶり、子どもに自分がどのような行動をとるべきかについて理解させる。しかし、このように感情の世界をゆさぶり、理解させる教育方法だけでは、もっと強烈な刺激でゆさぶられると、簡単に反対の世界に理解を示し、行動することになりそうである。」とし、差別の実態を心情のみに訴えることを理解的方法とよび、批判している。社会科の授業の本質は、「事象の社会科学的分析をさせ、事象を生じ



てきた因果の関係を科学的に認識させる」ことであり、これを分析的方法とよんでいる。岩田一彦「社会事象の分析視点と社会科授業の構成」、『現代科学社会科教育 No.232』明治図書、1982.07, p.117

- 【7】 「知識の分類」においては、岩田一彦に依拠して、獲得された子どもの知識が個別的事象・情報に関する知識（「記述的知識」）、目的、手段・方法などの相互関係に関する知識（「分析的知識」）、情報間の因果関係に関する知識（「説明的知識」）、その知識から法則性を組み込んだ知識（「概念的知識」）の4分類で示す。岩田一彦編著『小学校社会科の授業設計』東京書籍、1991.03, pp.39-43に詳しい。
- 【8】 斎藤洋一『身分差別社会の真実』講談社現代新書、1995.07, p.35
- 【9】 近世身分制における教科書記述において、近年記述の変更がみられるようになった。
- 【10】 外川正明『部落史に学ぶ—新たな見方・考え方になった学習の展開—』解放出版社、2001.04, p.72
- 【11】 森分孝治「本音を見抜く力をこそ」、『教育科学社会科教育 No.212』明治図書、1981.01
- 【12】 柴田一『渋染—揆論』明石書店、1995.11, p.41
- 【13】 【3】前掲書、pp.91-98に詳しい。