

星槎大学機関リポジトリ

論文種別	研究論文
タイトル	人権教育の再構築と語り部の役割——平沢保治を中心に——
Title	Reconstruction of human rights education and the role of storytellers : Focusing on Yasuji Hirasawa-
著者	神山 直子
Author(s)	KAMIYAMA, Naoko
誌名	星槎大学大学院紀要
Citation	<i>Seisa University Research Studies in Education</i>
巻	Vol.3
号	No.2
ページ	pp.1-16
発行日	March-28-2022
URL	http://id.nii.ac.jp/1486/00000280/

研究論文

人権教育の再構築と語り部の役割——平沢保治を中心に——

神山 直子^a

（星槎大学大学院教育学研究科）

要旨

人権教育においては、従来以上に社会の変化に即応した個別的な人権課題を取り上げ、その解決に向けた取組の充実が求められている。本研究は、ハンセン病回復者の平沢保治氏の「語り」が持つ人権教育力の解明を図るとともに、その特色ある「語り」による実践成果を活用し、全教育活動を包括する人権教育の再構築を図ることを目的として行われた。人権教育における個別的な視点からの取組を概観すると、偏見や差別に悩み苦しむ当事者を深く理解して人権の意味と意義を把握するためには、偏見や差別の実態を知る「局面 A（知育）」、自分事として捉え課題に向き合う「局面 B（当事者意識）」を経て、解決のために実現可能な方策を考え実践に移す「局面 C（態度変容・行動）」に至る過程が方法的な枠組となる。そこで、この人権教育の3局面に照らし合わせ、これまでの人権課題を取り上げた実践及び平沢保治氏の「語り」を活用した実践の分析を行った。その結果、これまでの人権教育の実践の課題として、「局面 A（知育）」にとどまりがちな傾向が明らかになった。その一方、対面での「語り」を活用することにより、児童生徒の学びが人権教育の「局面 B（当事者意識）」及び「局面 C（態度変容・行動）」へ移行していくのを確かめることができた。これらの成果に基づく人権教育の実践を「多元複合的实践法」と独自に名付ける。この実践方法は、「語り部」と「聴き手」の間のコミュニケーションに着目し、「聴き手」の聴く力の向上を図り、「語り部」が同時に「聴き部」としての能力も併せ持つような、人権教育継承者としての教師の育成を今後の課題として掲げている。

キーワード：人権教育、ハンセン病、平沢保治、語り部、多元複合的实践法

1. 人権教育の現代的課題

2008年に人権教育の手引きとして策定された第三次とりまとめを補うものとして、補足資料が、2021年3月に公表された。この補足資料は、第三次とりまとめが公表されてから12年が経過し、その間の「社会情勢の変化、学習指導要領の改訂、個別の人権課題に関わ

2022年3月9日受理

^a 星槎大学大学院教育学研究科博士後期課程

る法令等の整備」等を踏まえ、第三次とりまとめを改めて活用するために提示されたものである。今回新たに公表された補足資料に、個別的な人権課題の最近の動向等が詳細に示されていることを踏まえると、従来以上に社会の変化に即応した個別的な人権課題を取り上げ、その解決に向けた人権教育の充実が求められていると言える。森（2021）は、今後の人権教育においては、個別人権課題に重点を置き、行動力の育成を図ることこそが現代的課題であると指摘し、次のように述べている。

1947年に日本国憲法が施行されて以来、『差別してはいけない』ということそれ自体は多くの国民にとって『常識』となってきました。『教えられなくてもわかっている』事柄になったということです。それ以後の人権教育の課題は、『差別してはいけない』ということではなく、どうすれば差別をなくせるのか、そのために自分が何をすればよいのか、といった点を学ぶことになりました。子どもたちの側はそのような内容を期待しているにもかかわらず、学校の人権学習では『差別してはいけない』という結論にとどまることが多いのが実情です。

人権教育における個別的な視点からの取組を概観すると、図1のとおり3つの局面に分けることができる。すなわち、偏見や差別に悩み苦しむ当事者の力になるためには、偏見や差別の実態を知る「局面A（知育）」、自分事として捉え課題に向き合う「局面B（当事者意識）」を経て、解決のために実現可能な方策を考え実行する「局面C（態度変容・行動）」に至ることが必要である。

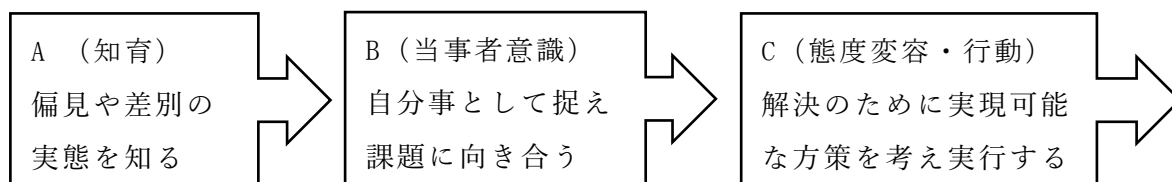


図1. 人権教育の3つの局面

しかし、これまでの人権教育は、局面A（知育）にとどまりがちであり、人権教育における今後の課題とは、局面B（当事者意識）を経て局面C（態度変容・行動）にまで高めていくことである。特に局面Bの当事者意識については、中西・上野（2003, p.17）が「社会的弱者にとっては、あなたが『なにもしないこと』——不作為の罪——が、差別の加害者に加担する結果になるように、当事者学は、実のところ、どんな差別問題にも、非当事者はどこにもいない」と述べているように、本稿でいう人権の局面Bにおける当事者意識とは、被差別の当事者と歩みを共にする存在であることを銘記したい。

本稿においては、これまでの人権課題を取り上げた人権教育の実際を踏まえ、局面A～

Cを総合的に捉えるうえで重要な参考事例となるハンセン病回復者の平沢保治氏（以下「平沢」と略記）の「語り」が持つ力を解明する。そして、その「語り」を活用することにより人権教育の再構築を目指すものである。具体的な論点としては、①これまでの人権教育実践の検討、②平沢の「語り」が持つ力の解明、③平沢の「語り」を教材化した実践を踏まえ、「多元複合的实践法」による人権教育の再構築についての3点を以下に論述する。

2. これまでの人権教育の実践上の課題

1) 外部講師の講話による人権教育

これまでの人権教育の実践を検討するため、2013年に文部科学省が実施した「人権教育の推進に関する取組状況の調査結果」¹に着目した。この調査には、人権教育の教材の選定・開発についての設問があり、最も多くの学校(53.4%)が、効果的な学習教材として「外部講師の講話やふれあいの教材化」を挙げている。

そこで、文部科学省が、人権教育推進のためにホームページに公開している実践事例²の中から、被差別の当事者を講師として招聘している3事例について考察を試みた。招聘した講師は「(1)容貌にある障がいのために差別を受けた当事者」、「(2)ハンセン病療養所の入所者」、「(3)北朝鮮当局により拉致された被害者等」である。いずれの事例においても、講師の体験談を聞く活動の前後に、質疑応答・交流活動が設定され、(2)・(3)の事例では、体験談を基に調べ学習を行うとともに学習成果を発表する活動も設定されていた。

(1)～(3)の事例において得られた児童の感想を以下に示す。（下線は筆者による）

2) 児童の感想に見る人権教育の局面

(1)容貌にある障がいのために差別を受けた当事者（第6学年児童）

- ・ 誰に対しても偏見をもつことなく、差別せずに公平・公正な行動を取ろうとすることの大切さに気付きました。

(2)ハンセン病療養所の入所者（第5学年児童）

- ・ ○○さんにお会いしてたくさんのことを学びました。一番は「あきらめない心」です。何事にも負けずにがんばっていたのがすごいと思いました。そして、自分から立ち向かっていったことがすごいです。このことを忘れないようにしていきたいと思います。

(3)北朝鮮当局により拉致された被害者の親族（児童の学年不明）

- ・ らち問題の意味や、らち被害者の御家族の悲しみが松本さんたちの話を聞いて知ることができました。そして、家族と一緒にいられること、一緒に笑えることがどんなにすごいことなのか、改めて考えることができました。
- ・ 拉致問題で学んだことをプレゼンテーションで（人権教育参観日の参加者及び児童）伝えることができました。今後も拉致問題の解決について調べていきたいです。
- ・ 私にも兄弟や家族はもちろんいるけど、日ごろから大切に思うということを忘れず、ら

ちはいけないと心に思いながら生きていきたいです。

- ・ 今日が学習のスタートなのでしっかりと学び少しずつでも自分たちができることを積極的にしていこうと思いました。

(1)の感想「誰に対しても偏見をもつことなく、差別せずに公平・公正な行動を取ろうとする」は、教師用の「指導のねらい」を模したかのような内容である。教師が、複数の感想の中からこの児童を選択していることを考えると、指導者として「局面 A（知育）」を目指す意図があり、児童の学びもそれに応じたものとなっている。

(2)の事例では、被差別の当事者との交流を2回行うとともに、学習成果発表会にも被差別の当事者を招待している。直接出会えたからこそわかり得る当事者の心情や生きる姿勢を学び取っており、「局面 B（当事者意識）」に至っていることが分かる。

(3)の事例で、児童は、拉致被害者家族と拉致問題担当の行政職員との対談を聞き、人権教育の参観日や学習発表会では、学習成果の発表を行っている。感想から「知ること・考えること・調べること」等の成果があがり、人権教育の「局面 B（当事者意識）」に至っていると判断できる。「らちはいけないと心に思いながら生きる」と「局面 A（知育）」にとどまる児童もいる反面、「今日が学習のスタートなのでしっかりと学び少しずつでも自分たちができることを積極的にしていこう」との記述から、「局面 C（態度変容・行動）」の入り口に立つ児童も現れている。

3) 指導の「工夫」がマイナス効果をもたらす場合

上記とは別の事例で、教師の「人から話を聞く際には質問するのが礼儀である」との認識に基づき、児童生徒が、質問等を予め用意し講演に臨む場合もある。こうなると、児童生徒の意識は、講演の内容よりも「質問を行うこと」へと向かっていく。

さらに極端な例としては、講演終了後の謝辞の場面では、面識もなく講演の内容を知らない生徒が、事前に用意した原稿を読み上げ「謝辞」を述べることもさへある。このような質問や謝辞は、講演前に用意されたものであることから、児童生徒に「語り」の内容を受け止める余地はなくなってしまう。むしろ、事前の指導が徹底すればするほど、児童や生徒にとっては、用意した質問に対する答えを相手から引き出すことができたかが、重要となる。その結果、児童生徒は「差別はいけない」、「人権を大切にしよう」といった、誰もがその正しさを認める言葉を、講演から学んだかのような感想を記すこととなる。

3. 平沢の「語り」が持つ人権教育力の解明

1) 従来型の「語り手」と「聴き手」

(1)「語り手」側

偏見・被差別の過酷な体験を語る「語り手」は、当事者しか知り得ない差別の実態やそ

の悲惨さを赤裸々に語り訴え、「聴き手」がそれを次の人に伝えるよう求めてきた。無知・無関心な「聴き手」の意識を覚醒し、ステレオタイプに偏った心を開かせるために、「語り手」は、思い出したくもない被差別の実態や、克服のために費やした人生の日々を、自分の記憶の中から呼び起こしてきた。このことについて、長崎の被爆の「語り部」である山脇佳朗氏（2005）³は、「（遺体を十分に焼ききれず、灰にまみれた泥人形のような父の姿がよみがえり）絶句を何度か繰り返すうち、絶句せずに語る方法を覚えた。聴き手に視線を合わせず、覚えた通りに一気に話す。胸がいっぱいにならないための『予防線』だった」と新聞のインタビューに答えている。

また、筆者は、話を始める前に「今日は皆さんに泣いてもらおう」と宣言するハンセン病回復者の「語り部」に出会ったことがある。「泣かなければならない」という条件が付され、真剣に向き合おうとすると「語り部」を直視することができず、うつむき加減の姿勢となった。それどころか我々「聴き手」の中に、居眠りなどをする者が現れれば、さらなる絶望感を「語り部」に与えるのではないかといたたまれない気持ちになった。

こうなれば、被差別の苦悩を共に生きる仲間は、同等の経験をした者に限定され、苦悩の経験の有無によって、「語り手」と「聴き手」の両者間の境界が生まれてしまう。被差別の側に立つ「語り手」が、無知・無理解が故に加害者側に立つ「聴き手」に対して、過去の弁済を求めたくなる気持ちが湧き上がってくることも想像できる。

（2）「聴き手」側

偏見・差別の実態を受け止める「聴き手」は、「語り手」の想像を絶する過酷な実体験に驚き言葉を失うことさえある。厳しい現実を受け止め「酷すぎる」「聴いているだけでも辛くなる」と感じてしまうと、他の人に伝えようとする意欲につなげていくことは難しい。

筆者は、「語り部」活動を行っているハンセン病回復者から「頷きながら耳を傾けていたはずの「聴き手」が、講演終了後『でもねえ...』とささやきながら会場を後にする姿に、一度心に浸み込んだ意識を変えようとする人権啓発の難しさを痛感した」とのエピソードを知らされた⁴。「語り手」の思いは一時は伝わるものの「聴き手」がそれを受け止め自分の思いとして持ち続け、行動に結び付けるには乗り越えなくてはならない課題がある。それこそ人権教育の「局面C（態度変容・行動）」に至るような課題の解決が要請されている。

2) ハンセン病の人権教育と平沢の「語り」

94歳（2021年12月現在）の平沢は、14歳でハンセン病と診断され、国立療養所多磨全生園（以下「全生園」と略記）に入所した。当時は、太平洋戦争の只中にあり、平沢も日本の勝利を信じて疑わない軍国少年であった。しかし、敗戦後、ハンセン病の特効薬「プロミン」が、敵国であったアメリカにおいて開発された現実に向き合い、平沢の価値観は根底から覆されるのである。平沢は、争いごとを平和的に解決し、どのような人とも関係性を構築する大切さを学んだのである。

このようにして自らの価値観を転換した平沢が人と繋がろうとしても、地域社会の人々のハンセン病を患っていた人間に対する偏見や差別意識は、変わることがなかった。消毒液を打ちかけられる、平沢が座った後だけを消毒される等の嫌がらせや差別は続いていく。しかし、平沢は向き合った人が、たとえ自身を否定・差別し、互いの間に溝を作ろうとしても諦めることはなかった。むしろ自ら行動を起こし、仲間となるよう働きかけるのである。

1980年代に入り、障がい者団体の代表者として、公的に各種委員会の委員を務めるようになって「何で委員会等に『らい患者』を入れるのか」との抗議が繰り返された。それでも平沢は、自身の「恨みを恨みで返してはいけない」（平沢，2005，p.139；平沢，2012）という信念を貫き通している。

平沢は、ハンセン病を患ったがために、本来人間が固有に与えられている諸権利を奪われてきた。しかし、平沢は逆境にあっても自身の生きる意味を見出し、患者運動、地域の障がい者運動に携わってきた。それどころか、究極の目標である「らい予防法」廃止のためには、平沢を排除しようとする人をも仲間に招き入れることも厭わなかったのである。

長尾・中村（1996，p.91）は、「福祉のまちづくり運動のために外部と連携し、患者が積極的に街中に出ていくことが、地域の人々の間ある偏見や差別を打破するのにいかに有効」であったと述べている。また、川寄（2014，p.125）は、障がい者に関わる社会的な活動を評価し、平沢を「『語り部』、『社会運動家』と呼ばれる無二の存在」と称している。こうした平沢の足跡は、平沢自身の手でいくつかの著作にまとめられており⁵、本稿において平沢の理解を深めるための資料として活用している。

さらに、国立療養所多磨全生園入所者自治会会長、国立ハンセン病資料館運営委員等を務めるようになった平沢は、教育にも活路を求め「語り部」活動を展開し、看護学校及び地域の小中学校などの人権教育にも携わるようになる。

「語り部」として平沢に備わった語りの特長を一言で説明すれば、ただ「差別はいけない」というだけの禁止抑制型の表面的人権学習から、説得的に態度変容をもたらす心の深層部に迫る肯定共生型の人権学習へと転換を図り、人権教育を再構築する契機を得ることができる点にあると考えられる。

3) 現在の「語り部」平沢の「語り」

(1) コロナ禍における平沢の活動

2020年5月、平沢は、全生園が所在する東村山市の子どもたちに向けてメッセージを発信した。以下にその全文を紹介する。（下線と番号は筆者による）

東村山市の小学生・中学生の皆さん、こんにちは。学校が休みで毎日どうしていますか？
それぞれが、宿題やテレビやゲームなどに過ごされていると思います。でも、新型コロナウイルス

ナウイルスには人間は絶対に負けません①。手を洗い、うがいをし、マスクをかけ、大勢のひとがあつまるところに出かけない事が新型コロナウイルスにとって一番怖いことですし、治療薬やワクチンも作られる事は間違いありません②。わたしはハンセン病のために68年間、らい予防法という法律に縛られて終の11万坪の中に閉じ込められていましたが、資料館をつくり、講演会などを行い、公然と社会に出られ、家にも帰れるようになりました。それに比べれば、新型コロナウイルスはまだわずかな時間しかたっておりません③。でも、油断は禁物です。病気とは自分自身との戦いです。自分に打ち勝って学校にも早く戻り、サッカーや野球やテニスなど、いろいろなスポーツや遊びもできるようにいたしましょう。家にこもりがちな皆さん。元気を出して、耐え抜きましょう。私たちに明日があり、未来があります④。 2020年5月3日 平沢 保治

このメッセージの中に、人権の「語り部」として平沢の到達点を窺い知ることができる。まず、平沢のメッセージには、偏見や差別の文字はない。むしろ、①の「新型コロナウイルスには人間は絶対に負けません」には、平沢の強い意志が表れており、私たちが向きあうべきものは、病を得た人ではなく、新型コロナウイルスであると明言している。また、②の「治療薬やワクチンも作られる事は間違いありません」からは、具体的な根拠を基に「子どもたちに見通しを伝え安心させよう」とする平沢ならではの配慮を読みとることができる。さらに、③の「それに比べれば、新型コロナウイルスはまだわずかな時間しかたっておりません」においては、自身の過酷な体験は現実にあったとしても、困難を乗り越える努力を続ければ、未来が開かれることを説いている。ハンセン病の療養所という閉ざされた空間にありながらも、可能性を追究し行動・実践を重ねてきた平沢だからこそ、語ることができる言葉である。平沢の生き方・考え方を象徴的に表すのが、最後の一文の④「私たちに明日があり、未来があります」である。「私たち」の一人称での語り方に、差別・被差別の関係が生まれることはない。むしろ、共に今を生きる仲間の一人として、困難に立ち向かうことを呼び掛けている。93歳（2020年5月時点）の平沢と小中学生が、同じ時代を共に生きる時間には限りがある。その希少な時間だからこそ、平沢は子どもたちに未来を託そうと希望を語るのである。何歳になっても変わることのない、平沢の能動的な生き方ならではのメッセージである。

このような経験を持つ現代の「語り部」平沢の「語り」の特長を確かめていこう。平沢の「語り」の場に筆者も何度か参加することがあり、そこでの観察結果を踏まえながら整理すると、①「共生志向」、②「未来志向」、③「創造志向」と名付けられる特長を指摘できよう。以下、具体的な事例を挙げて説明する。

（2）平沢の「語り」の特長

① 共生志向：共に支え合う「語り」——初めて訪問した中学校の生徒に対して——

1995年、平沢は学校における「語り部」活動を開始した。他の「語り部」の多くは、2001年の「らい予防法」違憲国家賠償請求訴訟の国の控訴断念後に、周囲の求めに応じて語り

始めているのに対して、平沢は一早くしかも自らの意志で活動の場を学校教育の場に求め、それを実現したのである。当時は、全生園で生活する回復者が、園外に出て子どもに向かって話をする等は有り得ないことであった。それは「らい予防法」という法律が存在し、子どもには感染しやすいという学説さえあったからである。しかし、平沢は、未来を担う子どもたちに語りかけたいという自身の夢を実現するために、本来使う必要のない車いすに乗り「障がい者」として中学校で講演する機会を得たのである。平沢は当時のことを次のように語っている。

体育館から車いすで帰る時、中学生から握手を求められたんだ。その時、校長先生や先生方が、「握手をするなんて…」とびっくりしたような顔をしていた。来てよかったんだと思った。元気をつけてくれるのは聴衆なんだ。（中略）頭の毛を長くした3年生の親分みたいな連中が、話を聞いたら態度が変わって、「おやじさん、つらかったんだな。おれも頑張るから、頑張れよ」と言ってくれた。その子たちの姿を見て、先生たちが泣いていたよ。（2020年7月インタビュー）

「語り部」として学校における初めての活動は、「聴き手」である中学生自らの「握手を求める」行為と「おれも頑張るから、（平沢も）頑張れよ」の言葉を引き出した。平沢自身の「来てよかったんだ」の言葉から、「聴き手」である中学生の言動により抱いていた不安が払拭され、「語り部」としての存在を認められた平沢の安堵の気持ちを読み取ることができる。このように、平沢の「語り」は、「話し手」である平沢と「聴き手」である中学生との相互行為の結果として成立する「共に支え合う語り」と言える。

② 未来志向：未来を託す仲間を育てる「語り」——教師を目指す大学生に対して——

平沢の「語り」は、「聴き手」を能動的にさせる力を持っている。偏見や差別の問題を克服するには、人の心の奥底にある意識に働きかける必要があり、変容や成長を求めるには、水が岩に染み入るような粘り強さが求められる。だからこそ、平沢は、拙速に結果を求めはしない。むしろ自身の後を受け継ぎ「未来を託す仲間を育てよう」と、「聴き手」を見守り続けるのである。

例えば、平沢から学んだことを、早速、明日から実践していこうと意気込む教職志望の学生に対して、平沢は「急にどうこうしろと言っているわけではない。何かにぶつかったときに今日の話を思い出せばよい」⁶と肩の力を抜くよう言葉をかけているのである。

③ 創造志向：生きる希望を灯す「語り」——自分自身を失いかけていたAに対して——

平沢は、ハンセン病資料館（以下、「資料館」と略記）においても、不特定多数の「聴き手」を対象に行う「語り部」活動にも取り組んできた。その「聴き手」の中の一人であったAは、生まれながらの病や障がいに悩み、「吃音が伝染する」等の周囲の誤った認識に苦しめられてきた。母親に対して「僕なんかその時に死んどけばよかった」等の言葉を発

したことさえある中学生⁷である。

平沢は、「聴き手」を共に生きる仲間として捉え、その置かれている立場や状況を想像し語りかける。社会の状況や場の雰囲気、「聴き手」の姿勢や表情、息遣いなど、全ての情報を身体全体で受け止め、「聴き手」の「心の声」までも聞き取ろうと努力し、平沢独自の「語り」を創造している。このように語りつつ、全身全霊で聞き取ろうとする平沢は、「語り部」であると同時に「聴き部」（語り部をもじった筆者の造語）であると称したい。

ところで、ハンセン病療養所内で治療に当たった精神科医の神谷は著書『生きがいについて』の中で印象的な場面を記している。「君は決して無用者ではないのだ。君にはどうしても生きてもらわなければ困る。君でなくてはできないことがあるのだ。ほら、ここに君の手を、君の存在を待っているものがある」（1980,p.176）等と呼びかけ、精神的な死から生へとよみがえらせる存在を「天来の使者」（1980,p.176）と称している。

「天来の使者」という表現から、平沢の「語り」を振り返ってみよう。平沢は、講演会の聴き手に対して「怨念を怨念で返さない」と語り、①夢や希望を持つ、②ありがとうと言える人間になる、③両親から頂いた命を大事にするという3つの約束を交わすことを求めた。講演後にAに話しかけ「堂々と生きる」よう激励する平沢は、Aにとっての「天来の使者」であり、あるいは「照導師」（筆者による造語）でもある。平沢の「語り」は、自分を無用の存在と思い込み固く閉ざしたAの心を温めその扉を開けたと見える。偏見や差別とたたかい続けてきた平沢は、子どもたちの進むべき道を照らし、温かく導く「照導師」でもある。この出会いを機に、Aは新たな自分の道を歩み始めたのである。

（3）平沢にとっての「語り」と生きがい

平沢にとっての究極の目標は「らい予防法」の廃止であり、1996年にその目標は達成された。しかし、平沢は自身の歩みを止めることなく、「語り部」としての活動を広げていく。それは、「語り」を通して出会った「聴き手」から「必要とされる」経験を通して、平沢は「生きがい」を発見する喜びと充実感を味わっているからである。

初めての学校での講演会で、平沢が自身につぶやく「来てよかったんだ」の一言に含まれる安堵と喜びの感情こそが、神谷（1980,p.18）の言う「生きがい感の最もそばくな形」である。ここを起点に、平沢は「無限のかなたにある目標」（神谷，1980，p.28）を追い求め始めたのである。当時、93歳の平沢が、コロナ禍にあっても、小中学生に対し自らメッセージを発するのは、「無限のかなたにある目標」を追い続けているからであり、94歳になった今もそれは変わることがない。

4. 平沢の「語り」を教材化した人権教育の実際

さて、平沢の「語り」を含めて、さらに一般的な観点から、局面A～Cを総合できるような人権教育の再構築を検討してみよう。まずは具体的な実践例として、筆者が企画段階で

関わり、共に参観して得た知見から整理する。B 小学校 6 年の特別の教科 道徳（以下「道徳科」と略記）の人権課題を取り上げた授業で、筆者が多元複合的実践法を構想する契機となったものである。

1) 人権教育の「局面 C（態度変容・行動）」を目指す教育実践

B 小学校は、人権教育を推進する研究校指定校として、子どもたちを偏見や差別の問題に向き合わせ、それらの課題解決に向けて行動できる児童を育成することを目指してきた。冒頭で取り上げた人権教育の 3 局面に当てはめれば、局面 A・B を経て「局面 C（態度変容・行動）」に至る人権教育の実践を目指しているのである。個別の人権課題としては、全世界が新型コロナウイルス感染症の対応に迫られていることを踏まえ、ウイルスと細菌の違いはあるものの同じ感染症であるハンセン病の問題を取り上げることとした。

総合的な学習の時間において、ハンセン病に関連する諸問題について取り上げ、基礎的な知識を身に付けた後、このテーマに関わる 2 回の道徳科の授業を実施し、その成果を総合的な学習の時間及び各教科等の学習に関連・発展させていくことを構想したのである。

以下には、平沢の「語り」を教材化した道徳科の授業実践を中心に、その概要と成果・課題等について検討し、平沢の「語り」の特長をさらに授業実践面から掘り下げよう。

（1）第 6 学年道徳科の実践①（11 月）：「平沢さんからのメッセージ」

授業のねらいを「偏見や差別に惑わされることなく社会正義の実現に努めようとする心情を育む」とし、平沢の「語り」を教材として活用することを実践上のポイントとした。

① 教材の工夫

東村山市のホームページに掲載されている平沢のメッセージ（既出）に加え、平沢から B 小学校に提供されたオリジナル動画を教材とした。平沢のオリジナル動画の「語り」の概要は以下のようなものである。

（前略）ハンセン病は治る病気になっても、私たちはふるさとへ帰ることも、親に会うこともできないような差別が生まれています。コロナの問題も、そういうところがあります。だからコロナのことについても一生懸命勉強し、そして手をよく洗い、うがいをし、マスクをかけ、そして人と近付かなければ、絶対に感染することはないのですから、それをしてください。私の願いは命を大切にすること、一度だけ親からもらった命だからです。2 つ目は、「ありがとう」と言える人間になることです。感謝の気持ちこそ、そこに本当の愛が生まれるからです。この二つの考えに立って、夢と希望を持つことです。（中略）人間は命こそ生きること、これが大切です。そこに真の喜びが湧いてきます。苦しみは喜びをつくるからです。どうか私に負けないで、頑張らなくてもいいから努力してください。（下線は筆者による）

② 児童の反応

児童は、B 小学校限定のオリジナル動画の存在を知り、「マジすごい」とつぶやきながら、

食い入るように画面を見つめていた。平沢の想いに応えるために、ビデオメッセージを作成し返信することとした。撮影は授業外の時間帯で行うこととし、道徳科の授業では、自分が話したい内容を象徴的に表す言葉を考えた。学年の全児童47名中、「感謝」の言葉を選んだ児童が7名と最多であった。次いで「夢」・「あきらめない心」・「努力」が各4名であった。以下に「感謝」を選んだ者の中から一人のビデオメッセージを文字化したものを紹介する。

こんにちは。平沢さんが講演会や資料館を諦めず行わなかったら、私はハンセン病のことを知りませんでした。この間はメッセージをありがとうございます。私は平沢さんのおかげでもっとハンセン病やいろいろな病気について調べようと思いました。今は友達と一緒にポスターを作って完成させました。ポスターにはたくさん平沢さんのことを載せました。ハンセン病についてもっと知ろうと思ったのは平沢さんのおかげです。

上記のメッセージは、道徳科の授業直後から、ハンセン病のことを一人でも多くの人に知ってもらおうと、啓発ポスターの作成に着手した児童のものである。市役所に自ら出向き掲出の依頼も自分で行っている。平沢の「語り」から、感染症を正しく理解することの大切さ、理解したことを多くの人に伝える行動力、これからも学びを続けていく前向きな姿勢が形となり、人権教育の「局面C（態度変容・行動）」にいくらかでも至っていることが分かる。

課題としては、事前の総合的な学習の時間の学習において、偏見や差別に関する知識や情報に必要以上に捉われてしまうと、「平沢は偏見や差別と闘った人」というイメージが固定化してしまう。その結果、平沢の「語り」に含まれる未来志向のメッセージを受け止めきれず、「偏見や差別に負けない」、「自分は差別をしない」といった言葉が使われていたのも事実である。局面Cに至るためには、引き続き事前の学習の在り方を検討することが必要である。

（2）第6学年道徳科の実践②（3月）：「未来の小学生にメッセージを送ろう ― 平沢保治さんの後を受けついで ―」

授業のねらいを「新型コロナウイルス感染症に関わる患者、医療関係者等に対して、偏見や差別意識を持つことなく公正・公平に接する態度を育む」こととした。

新型コロナウイルス感染症等に関わる偏見や差別をなくすために日本や世界の国や地域で行われている「Clap for Carers（拍手で感謝の気持ちを伝える活動）」の動画を教材として活用するとともに、11月の授業での平沢のメッセージを想起させた。

授業においては、今後新たに発生することが予測される感染症の出現に備え、未来の小学生に送るメッセージを考える学習活動を取り入れた。以下に、メッセージの中の一つを

紹介する。

① 児童の反応＜24歳の自分から未来の小学生へ＞

「今から12年位前、コロナウイルスっていう感染する病気が流行って、色々な人が感染したんだ。でもある人からいい言葉をもらったんだ。その人は『コロナなんか人間は絶対に負けない！』って言ったんだ。だからみんなもコロナウイルスみたいな病気が流行ったら、この言葉を思い出して、頑張って!! 人間は病気なんか絶対に負けないから。そして、偏見や差別は絶対にしないでね。そして、今生きているということを幸せに思って生活してください。」（下線は筆者による）

「Clap for Carers」を取り上げたことにより、人権課題を解決するためには、世界規模の取組が必要であるとの気付きを促せた。中学進学を目前に控えたこの時期の6年生が、未来志向の平沢の発想を取り入れられるよう、大人になった自分が未来の小学生に語りかける設定にしたところ、一人の児童から上記の考えを引き出し、人権教育の「局面A（知育）」から「局面B（当事者意識）」に移行する段階にあると判断している。「局面C（態度変容・行動）」には至らなかったが、「今生きているということを幸せに思って生活してください」との記述は、平沢の「私たちには明日があり、未来があります」を彷彿とさせる。禁止抑制型の表面的人権学習から、肯定共生型の前向きな人権学習への転換が生じているものと評価できるだろう。

課題としては、上記の＜24歳の自分から未来の小学生へ＞のように、10～20年後の自分をイメージし、一連の学習を通して得た学びを語るという課題は、児童の発達段階を上回るものであり、上記のような内容を記せたのは少数派であった。自分の進路を見通すキャリア教育との関連を図り、指導の工夫を加えていくことが今後の課題となるだろう。

2) 人権教育の再構築を図るための「多元複合的实践法」の創造とその手法

従来のハンセン病患者の差別や、現在のコロナ感染者や医療従事者の排除にしても、性的マイノリティや障がい者、外国人・異民族に対する差別にしても、現代社会では「人権」への関心が多様な分野で大きくなっているだけに、人権教育の重要性はいつそう高まっている。ところが、人権教育という教科はなく教科書もない。確かに、道徳科や総合的学習の時間で人権を取り上げることはできるし、国語科や社会科などで部分的に触れることはできるにしても、やはり人権教育に関して正面から取り組む必要を現代社会は要請していると考える。そこで、人権教育の再構築を「多元複合的实践法」と名付ける方法で提起し、以下の3点に従って説明したい。

(1) 多元複合的实践法

① 「多元」の意味

第1に「局面A（知育）」、「局面B（当事者意識）」、「局面C（態度変容・行動）」の3局面を総合する原理を貫くことである。そして第2に、既存の各教科や道徳科の学習でも取

り上げながら、総合的な学習の時間を中核として総合的な取組を創造することである。

② 「複合」の意味

「多元」原理を遂行するために、「対面」による「語り」の方法を導入し、「多元」の各次元を関連付けて総合化することである。この方法の特長は、人権を侵害された当事者の心の奥底にある怒りや悲しみ、喜びや驚き等の感情を「語り手」独特の表現で「聴き手」の情動にはたらきかけて、局面 C に至り、「聴き手」に「人権を守る継承者」として育ててもらうことを目標にしている。人権の価値、そして人権の擁護は世代を越えて継承されないと途中で途切れる危険性があると考えからである。そして、「聴き手」を「人権を守る継承者」として育てることができれば、「局面 A（知育）」に止まりがちで、形骸化しがちな人権教育に一石を投じることができよう。

（2）対面の「語り」におけるコミュニケーション

対面の「語り」については「複合」にとって重要な要素であるため、独立してさらに説明を加えたい。やはり平沢による「語り」の場面を取り上げる。

平沢が語っている間、「聴き手」は言葉を発しない。つまり自分の心の内を言葉として外に発しているわけではない。平沢は言葉以外の「聴き手」の表情や姿勢などから、その内面の変化を察知する優れた「聴き部」でもある。「語り部」であり「聴き部」でもある平沢とその場の「聴き手」との間には、一定のコミュニケーションが成立しているのである。

このコミュニケーションにとって重要なのが、「語り手」の「語り」の特長はもちろん、それ以上に「聴き手」の聴く力である。学校教育では一般に「発言」力は強調されても「聴く」力はそれほど話題にならない。しかし、人権教育の場で当事者の「語り」を的確に聴く力は極めて重要である。目の前に「語り部」がいる場合は特にそうであり、表情、身振りを含めて、声による「語り」を傾聴する姿勢は局面 C の成果を左右すると言える。声の高低・強弱・速度などをいかに聴きとれるかによって、その「語り」をどのように受け止めるかが変わってくるだろう。

当事者を教室に招くことが難しければ、ICT の手法を用いた画面越しの「対面」が考えられる。現に、B 小学校の事例は、画面越しのやり取りで直接の会話を交わすことはできなかったが、総合的な学習の時間を通じた情報収集、B 小学校の教員と平沢との個別の交流などの工夫を行えば、「対面」に見合うような学習が展開され、肯定共生型の前向きな人権学習へと転換できる可能性を見出すことができた。他にも映像資料、紙教材等の代用も考えられ、工夫の余地はある。

（3）人権を守る継承者としての教師

ハンセン病だけでなく、原爆、空襲、公害など、人権を侵害された痛苦的体験を持つ当事者は多くが高齢化し、その体験をいかに継承していくかが極めて難しい段階に入っている。各地の若者がボランティアで「語り部」を務めるケースも耳にするが、当事者が直接

「語り部」を続けられる残された期間に実現すべき「語り」の役割は「人権を守る継承者」を育てることである。何よりも教師自身が継承者とならなければ、人権教育の推進にはならないだろう。

以上のような意味から、「多元複合的実践法」による人権教育の創造は、局面 A～C を総合して行き着くところ様々な「語り部」育成の成否にかかっている。平沢から学んだ「共生志向」、「未来志向」、「創造志向」の3点に特に留意し、「語り部」・「聴き部」の力を有する「語り部」となりうる教師を育成することが、人権教育の充実へとつながっていくはずである。そこで、人権教育を発展させていくには、コミュニケーション能力を中心に、人権意識を絶えず深めることのできる資質・能力を兼ね備えた教師の育成が必須であり、その育成は、授業力や児童生徒指導力、学級・学校経営力の基盤ともなるに違いない。

注

¹ 文部科学省（2013）第2節 人権教育の指導内容と指導方法について(3)効果的な学習教材の選定・開発 19<https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2013/11/25/1341056_04.pdf>（2022年3月16日閲覧）

² 文部科学省（2012）人権教育に関する特色ある実践事例実践事例の観点別一覧○個人人権課題をテーマとして効果的に取り扱った実践事例<https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinken/jirei/1321770.htm>（2022年3月16日閲覧）

³ 朝日新聞 DIGITAL（2005）（ウエスト）戦禍「継承」溝と自問と <http://www.asahi.com/area/okinawa/articles/MTW2099999480111355.html>（2022年3月16日閲覧）

⁴ 2019年11月、筆者が全国に13か所ある国立療養所のうちのある療養所において「語り部」活動を行っているハンセン病回復者の発言を聴取したもの。

⁵ 平沢保治（1997）『人生に絶望はない』かもがわ出版、同（2009）『母ちゃん、ありがとう』かもがわ出版、同（2013）『苦しみは飲みをつくる』かもがわ出版、同〔筆名 三芳晃〕（2021）『ぶらっと万歩計』私家版、など

⁶ 2018年6月ハンセン病資料館研修室における平沢を講師として招聘した授業記録より。東京純心大学の小学校教職課程を履修する第3学年の学生を対象に実施した。

⁷ 中学生（2016）の「ハンセン病を知って学んだこと」は、第36回全国中学生人権作文コンテスト中央大会法務副大臣賞を受賞した。

引用文献

平沢保治（2005）. 世界ハンセン病紀行. かもがわ出版.

平沢保治（2012）. 国立ハンセン病資料館語り部活動 平沢保治さん講演 教員編～命と心と平和の教育を～（DVD）. 国立ハンセン病資料館.

神谷美恵子（1980）. 生きがいについて. 東京都：みすず書房.

川寄愛（2014）. 自治会活動から障害者運動、まちづくりへ——平沢保治の仕事——流通経済大学社会学部論叢，24（2），125－135.

森 実（2021）. 「第三次とりまとめ【補足資料】」の示唆するもの. <<https://www.nichibun-g.co.jp/data/web-magazine/manabito/jinken/jinken001/>>（2022年3月16日閲覧）

長尾譲治・中村明美（1996）. ハンセン病差別の克服とノーマライゼーション ― 東村山身患連活動からの考査 ― 帯広大谷短期大学紀要, 33, 83－94.

中西正司・上野千鶴子（2003）. 当事者主権. 岩波新書.

付記

インタビューに応じていただいた平沢保治氏、貴重な授業の機会を提供していただいたB小学校にお礼申し上げます。なお、本研究は、JSPS 科研費、2018 年度 基盤研究(C)課題番号 18K02550、研究課題名「ハンセン病回復者『平沢保治』等に学ぶ教育実践を通した『特別の教科道徳』の教材開発」の助成を受けたものである。また、本調査研究は東京純心大学研究倫理委員会の承認を得たものである。

Research paper

**Reconstruction of human rights education and the role of storytellers :
Focusing on Yasuji Hirasawa-**

Naoko Kamiyama

(Graduate School of Education, Seisa University)

Abstract

In human rights education, there is an increasing need to address individual human rights issues by acting more responsively to social changes and then intensify efforts to resolve such issues. This study aims to elucidate the human rights educational capability of storytelling by Yasuji Hirasawa, a leprosy survivor, and to reconstruct human rights education so that it encompasses all educational activities by utilizing the practical results of his distinctive storytelling.

Based on an overview of efforts from an individual perspective in human rights education, the following process is a methodological framework for understanding the meaning and significance of human rights through a deep understanding of those who suffer from prejudice and discrimination: Phase A (intellectual education) concentrates on learning the reality of prejudice and discrimination; Phase B (a sense of involvement) aims at facing the issues as if they were one's own; and Phase C (attitude change and action) searches for a feasible approach to resolve the issues and puts it into practice. In light of the three phases of human rights education, we analyzed the past practices that addressed human rights issues and those that utilized Yasuji Hirasawa's narrative. As a result, it became clear that the past human rights educational practices tended to remain in Phase A (intellectual education). However, it was confirmed that adoption of face-to-face storytelling enabled the students' learning to shift from Phase A to Phase B (a sense of involvement) and Phase C (attitude change and action). The practice of human rights education based on these results is uniquely named the "multi-dimensional complex practice method."

This method of practice focuses on communication between the storyteller and the listener and aims to improve the listener's listening skills and train teachers to be inheritors of human rights education so that the storyteller becomes a good listener as well.

Keywords: human rights education, leprosy, Yasuji Hirasawa, storyteller, multi-dimensional complex practice method