

人権教育のための探究ベースの概念型カリキュラムの開発

宮本 勇一 · 真加部湧大* · 佐藤 瞬**
大城 朝周*** · 松山 美華****

本研究の目的は、探究ベースの概念型カリキュラムの開発手法に即して、中等教育段階における人権教育の単元開発を行うことである。国内外の人権教育の取組の成果を踏まえつつ、人権の抱えるアンビバレンツな側面への省察を促しこれを理解することの重要性を提起した。そのために本研究は、国際バカロレアで用いられている、「概念型カリキュラムの指導」のうち、探究型の概念理解カリキュラムをデザイン原則に据えて、人権教育のカリキュラム開発を行った。分配、承認、同調、暴力、リスクという5つの主要概念からなる単元を開発し、その具体的な単元開発の成果をまとめた。

Keywords : 人権教育、概念型カリキュラム、探究学習

I. 問題設定と研究の目的

本研究の目的は、探究ベースの概念型カリキュラムの開発手法に即して、中等教育段階における人権教育の単元開発を行うことである。

1. 人権教育の取組

1948年の世界人権宣言、1989年の子どもの権利に関する条約を軸としながら、人権教育は重要な教育内容の一つとして、そしてまた子どもの生命と人格の尊厳を保障する取組として、日本でも世界でも発展してきた。人権教育では、権利の知識とスキルを身に付ける「権利についての学習」(Learning about rights)、権利を学ぶ環境に教師や友人との信頼と安心、ケア的関係を実現することで権利を経験的に学ぶ「権利を通じた学習」(Learning through rights)、そして実際に権利が阻害されている身近な

問題状況に対して行動を起こし、解決を目指す「権利のための学習」(Learning for rights)が主要な学習内容の枠組みとして広く共有されている(オスラー、スターキー 2018: 197)。人権教育で扱われる諸権利は多岐にわたる。社会的出自によって差別を受けず社会参加を可能とするための同和教育をはじめとして、障害の有無によって受けられる教育の公正が妨げられないよう、障害児に対する学習権と発達の権利を保障する障害児保育・教育、他にもジェンダー、人種、女性、識字、難民、いじめなど多種多様なテーマが人権教育の対象となり(古橋 2021; 高井 2022)、総じて子どもの自己実現と市民生活にとって重要・喫緊の課題となる権利はみな人権教育において扱われるべき対象となっている(中野編 2018)。

人権教育は、すべての人間に諸権利が普遍的に与

岡山大学学術研究院教育学域 700-8530 岡山市北区津島中3-1-1

*マレーシア国内インターナショナルスクール 教員

**株式会社 教育と探求社 102-0081 東京都千代田区四番町4-9

***広島大学大学院人間社会科学研究科博士課程前期 739-8524 東広島市鏡山1-1-1

****筑波大学大学院人間総合科学学術院 教育学学位プログラム前期 305-8577 つくば市天王台1-1-1

Development of a Concept – Based Curriculum and Instruction for Inquiring Human Rights

Yuichi MIYAMOTO, Yudai MAKABE*, Shun SATO**, Tomochika OSHIRO***, and Mika MATSUYAMA****

Faculty of Education, Okayama University, 3-1-1 Tsushima-naka, Kita-ku, Okayama 700-8530

*International School in Malaysia

**Educa & Quest Inc., Toetsuhakuo Building, 4-9 Yonbancho, Chiyoda-ku, Tokyo 102-0081

***Graduate School of Humanities and Social Sciences, Hiroshima University, 1-1-1 Kagamiyama, Higashi-Hiroshima

739-8524

****Degree Programs in Education, The College of Education, University of Tsukuba, 1-1-1 Tennodai, Tsukuba 102-0081

えられていることを起点として、子どもが一人の人間および市民として社会生活を営む上での権利を認識し、そしてまたこの権利実現のために行動を起こす態度と力を育成することを目指して、多岐にわたる運動を発生・合流・分流させながら発展してきた。こうした複雑な歴史社会的背景に立つ多様な人権教育実践の絡まりを繋り分けて取り上げるとしたら、以下のような異なる志向性をもつ人権教育の実践を代表的に挙げることができるだろう。

第一に、人権教育はその普遍的で超国家的に保障されるべき人間の物理的・社会的生存の基本的土台として、国際的な展開を見せており、オスター、スタークーらによる国際的な条約枠組みの形成への長年の努力は、国連やUNESCOにおける人権教育の取組の礎石として、人権教育の歴史的なメルクマールを多く刻んでいる（オスター、スタークー 2018: 45-53）。

国際的な視野に立った人権教育は、世界市民教育や国際理解教育、ユネスコスクールの一環の中では、平和教育や異文化理解教育などとセットとしてカリキュラムに組み込まれている（日本国際理解教育学会 2015; 日本国際理解教育学会 2021: 230-244; Osler & Starkey 2003; Osler & Starkey 2005）。こうした取組は、第三に挙げる通常の公立校での実践とは異なり、国連やグローバル企業など、国際的な舞台で活躍する人材を育成する教育プログラムや特殊なカリキュラムと結び付きやすい。

第二に、国際的思潮を受けつつも最もミクロな単位で独自の思想と実践を展開してきた日本の人権団体や民間教育研究団体が母体となった人権教育運動がある。この中で、今日でもなお子どもの人権を守り、子ども自らが主権者として権利行使することを学ぶための授業づくりや態度づくり、生活指導が取り組まれている（竹内・折出編 2015）。そこでは人権侵害状態が、子どもの学校内外での生活状況、政治—社会的状況から分析され、生活指導、学習指導、授業、学級集団づくり、保護者との連携等を通じた状況克服がめざされてきた。この運動は、戦後の教育運動の中で長らく保たれてきたものでもあり、子どもの学習権ばかりでなく、国家権力に対して独立する国民の教育権、さらには学校・教師の教育活動の独立性の保障といった諸権利をも包含するものとして発展してきた（堀尾 1991；田中ほか編 2022）。

ミクロな子どもの権利保障の運動とマクロな国際的運動の顕著な二極にある人権教育の実践の真ん中で、第三に、国家カリキュラム＝学校教育課程にも人権教育は位置付けられている。日本においては第

一に道徳教育と強く紐付いて検討されてきている（高井 2022; 川野辺 2023）と同時に、社会科教育を中心にシティズンシップ教育の枠組みの中でも広く実装の検討がなされている。

2. 人権・人権教育のアンビバレンツな側面

人権教育は常なる問題として求められてきたが、しかしながら、権利要求は声を挙げるだけで実現されるものではない。むしろ人権概念そのものが抱える現実的、社会的、理論的課題が多く存在しており、人権保障と人権教育の取組にアンビバレンツな影を落としている。それにもかかわらず、人権教育の取組の中では楽観的な国際協調のビジョンが前面に出てくることで、アンビバレンツな側面、人権が議論されるときの「緊張関係」（スターンズ 2022）は視野の外に置かれてきた。

例えば第一に、国連憲章の普遍的権利が伝統文化と抵触する際にあらわとなるパーターナリズム的性格、普遍主義と文化相対主義の衝突が人権教育の中では楽観的に回避されがちである。オスターらは、アラビアの文化・伝統を保持するモロッコにおいて女性議員を2人から35人に増やした事例を人権運動の成果として掲げ、「国際基準と一致させることを保障するよう政府に圧力をかける」ことの重要性を確認するとともに、人権という普遍的基準に照らして「人権侵害を是認するような文化は、それが文化であるとしても、われわれの敬意を集めることはない」、すなわちそうした文化は尊敬するに値しないというフリーマンの言葉を引用する（オスター、スタークー 2018: 100-101, 131-132）。そこには文化的多様性と相対主義への慎重な吟味を読み取ることが難しい。こうした普遍主義と特殊固有の民族的価値の間の「融合が容易でないことはすぐわかる」（スターンズ 2022: 2; 12-23）はずであるが、こうした複雑な過程はえてして省略され、普遍主義による抑圧が嵩じることとなる（次も参照。アッピア 2022）。

「人権の名において介入する者たちは、相手方の勢力に対してどのような政治問題化を仕掛けているのだろう？異なる正義のあり方を支持しているのか」と、ポストコロニアリズム・ポストモダンの哲学・政治思想は、近代的な人権概念・運動の問い合わせを迫る。そこでは、「<あるがままに>全ての人間に備わっている普遍的（政治以前の）人権と、特定の政治的共同体に属する市民の政治的権利との対立を問題視する必要がある」と提起され、アーレントが第二次世界大戦の難民を目の前にして見出した洞察、及びアガンベンの主張に照らして、「社会的現実において、市民権や職業を持たないく一般的な

＞人間という立場に陥ったとき、すなわち職業や性別、市民権、宗教、民族的アイデンティティから独立して＞私が保持している＜普遍的人権＞の理想的な対象となるや否や、直ちに人権を奪われる」という「パラドクス」を普遍的人権は背負っていると指摘される。ランシェールが古着の人道支援を例にとって説明するように、（服を着る）権利とは、本当に権利を奪われている（衛生的な服を着ることが出来ない）被支援者たちによって行使される権利ではなく、人道支援者側によって行使される権利となって「差出人へ送り返される」（ジジェク 2006: 163-166、傍点は本文）。人道支援と人権を普遍主義からのみ捉える視野には、人権が抱える権利付与と剥奪、行使主体と客体のアンビバレンツな両面性が死角に落とし込まれている。

第二に、進歩的・左派的思潮に結びついた抵抗と闘争としての人権運動観には時代的・社会的な限界が幾重にもかけられている。抵抗と闘争としての人権運動を支えた進歩的左派の思想的基盤は過去化して久しく（森田、森田、今井 2003）、グローバリゼーションの中で進行した統治機構の変容（ハート、ネグリ 2003; ヘルド 2012 参照）とともに、抵抗と運動は、弁証的な過程を通じて国家あるいはグローバルな統治の思惑通りに回収されていくだけであることが人権教育において真摯に受け止められているとはいがたい。「左翼は改革の土壤を失ってしまったように見える。その一つの理由は、「改革」が新自由主義の政治用語集の中で最も頻繁に引き合いに出される語の一つであり、[…かつて左派の言葉であった] 改革は、国家から金融市场への統制力の転移を意味するものとなっている。[…] システムが修理されるとしても、それはカジノのルーレットテーブルのようなものなのだ。勝つのはいつも〔資本主義という〕賭博場〔ハウス〕に決まっているのである」（ハート、ネグリ 2022: 331、〔 〕は原文、〔 〕は引用者注）。

ここで時代錯誤として問題となっているのは、現代世界に広がる、変革への希望なき倦怠感ではない。運動と闘争としての人権運動観が持ち込む権利主体という概念が、社会構造の変容と共に著しい困難をきたしているということ、そしてここから生まれる改革への無力感が、国家・政治を批判する下から上へのまなざしを、足元の個人の生活の中での権利行使へと向け変えているという袋小路への論展開が意識されていない事態が問題となっている。抵抗と闘争としての人権運動の時代的・社会的困難とは、人権問題とは（見通しのきかない、素人には届かない）大きな政治構造の問題ではなく、身近な個人の問題

なのだとして、私が他者とともに生きるための道徳の問題としてミクロ化され、人権教育の中から「「政府の義務」の議論が抜け落ちて」いく（藤田 2022: 24）ことにある。

人権教育のミクロ化——身近な問題化——が教育実践により強い納得感を持ち、国家政治批判から遠ざかっていく傾向と連動して、人権教育では、国際的な人権保障の取組の学習が楽観を帶び、人権実現のための現実的・政治的な困難へのまなざしが捨象されていく。というのは、国連憲章や人権宣言の普遍的性格と軌を一にする人権教育では、この国際規約の維持と普及の現実的な難しさはまたも等閑視された楽天的な人権理想ばかりに光が当てられているのである（人権の脱政治化については、Jerome & Starkey 2021; Jerome & Starkey 2022）。オスラーら（2018）における人権概念がまとめられた箇所において、国連憲章・人権宣言をはじめとする国際規約が権利侵害を実際に食い止めた成功例があげられ、その法的拘束力と介入の効力があげられている（66-68）。しかし、例えば、人権宣言の普及と実現において焦眉の問題となる内政干渉肯定の原則の確立がいかに困難かという側面は全く等閑視されている。国際関係論の視点に立てば、人権宣言の実現過程には、内政干渉のための装置となる選択議定書や個人通報制度が現実的に機能しない困難が立ちはだかっていることが浮かび上がってくる。国際的な人権規約への表向きの批准の陰で、国家が張り巡らせる非人道的措置とその隠蔽を行う政治的戦略が問題となる（筒井 2022）が、人権教育では、このことは運動論と参加論の楽観的見立ての翳りに追い込まれてしまっている。

第三に、人権教育の対象として扱われる権利のリストの非有限的な増大は、人権意識のアンビバレンツな側面を生み出している。人権の概念は「十八世紀以来その用語法の変化にもかかわらず一貫して」いる。すなわち、歴史を通じて人権宣言はそのつどの基本的人権の再確認と精緻化を行ってきたが、このプロセスは、人権のリストそのものの拡大とほぼ同義の歴史を歩んできた。今日のLGBTQ+の権利要求に顕著なのは、権利要求が急激に細かく差異分化することで性志向が個人にまで分化し、集団として求めていた婚姻やパートナーシップの権利の議論そのものが融解・論点消失・機能不全となる事態である。「今日の人権要求項目の膨大さは、優先順位を定める能力を委縮させ、関係者たちを全過程に飽き飽きさせてしまう危険性がある。あまりに多くの集団が、自分たちが被っている不正義について声高に叫ぶと、より些末な主張の大海上に実際の破局

的な苦しみが、飲み込まれてしまうかもしれない」(スタンズ 2022: 39)。

3. 概念型カリキュラムによる人権教育の課題克服

上記三つのアンビバレン特な側面を貫いているのは、誰かの権利を保障する新しい包摶的制度が、新しい排除と包摶を生み出す事態とも言い換えられる。人権の保障の問題が権利要求にのみ還元されるとき、新しい権利保障の際に引き直される境界線は、また新しい排除と包摶を生み出す。人種、社会階層、性志向の「差を問わず」という境界なき普遍的人権の実現のために、有限な資源を、より不利な立場の人々に、より多く配分するための新しい基準が立てられる。そのとき、そこには新しい境界線が敷かれ、特殊な権利を享受する者とそうでない者の区別がなされる。

人権教育が根差す普遍主義、人権保障をミクロな生活文脈から見出し主体と道徳の重要性に結び付ける主体化・道徳化、私の問題を社会の問題として捉え直していく権利要求。これらを通して、人権教育は、人権を学び、人権を通して学び、人権のために学ぶという固有のカリキュラムと実践をつくりあげてきた。しかしこうした人権教育の射程の中に、多様性の保障、政治的・倫理的構造の考察、権利の脱構築といった逆説的な過程が収められることはなかった。そうして人権教育は人権概念の理念的絶対化を招き、この理解と実践に単絡化・一面化されていく。その先にある教育実践は単なる教条化（インドクリネーション）と区別のつかないものになるか、要求の先の他者の声に耳を貸せなくなる閉じられた意識の醸成、さらには権利要求と文句の区別のうやむや化を招く。そこには相互承認からなる社会的コミュニケーションに著しい支障をきたし、求めている権利の実現を自ら危うくさせる自縛自縛の末路すら見えてくる。

「国際人権の本当の影響力」は、先進国の価値観による発展途上国への急激な現状変更の押し付けなどによる実効的措置にあるのではなく「人々の人権に対する考え方を変えるこの力にある」(筒井 2022: 141 傍点強調は引用者)。人類が獲得してきた普遍的人権、現実の問題変革への社会運動、一人一人の人権疎外の克服といった人権教育の目指してきた目標に至るための人権の本来の力は、運動と要求を生み出す前の、人権と社会への考え方、物の理解の仕方の変化の中にこそ存在すると指摘されている。

人権保障のアンビバレン特な側面に迫ることの教育学的意義を次の点に見出すことができる。すなわち、人権の問題について、生活世界や社会通念の中

に広がる見方に同一化されることなく、これと異なる視点を得ることで、人権の意義、価値、困難を多角的に捉えることができるようになる。視点の移動によって、生徒たちは、理想として追い求めるべきものでしかなかった人権が、その背景で新たな抑圧を生むことはしないか、生起する別の問題を仕がないとして片づけてはいまいか、という別の理解へともたらされる。

人権教育の限界を乗り越える（=人権教育の射程の境界線を組み替える）ためには、人権をめぐる運動のための学習ではなく、人権を理解し深めることが重要である。そこで着目するのは、国際バカロレア（International Baccalaureate）の中で取り組まれている概念型カリキュラムの指導（Concept-based Curriculum Instruction: CBCI）である¹。次節では概念型カリキュラムの指導におけるカリキュラム設計についてまとめ、続けてこれに基づいた人権教育の単元開発の成果をまとめることとする。

II. 人権教育カリキュラムのデザイン原則

1. 国際バカロレアにおける概念型カリキュラム

国際バカロレアは、国際バカロレア機構が開発し、同機構によって認定された学校において国際的に展開されているカリキュラムである。国際バカロレアは、「多様な文化の理解と尊重の精神を通じて、より良い、より平和な世界を築くことに貢献する、探究心、知識、思いやりに富んだ若者の育成を目的」とし、「探求する人」、「知識のある人」など10にわたる目指すべき学習者像に向けたカリキュラムと指導の構成原理を構築している。(国際バカロレア機構 2017: 1-5; 御手洗・赤塚・井上 2023: 27-30)。

国際バカロレアでは、上記の目的の実現に向けて指導の方法が明確に定められ、プログラムにおける学びの深化が担保されている。そこでは「探究を基盤とした指導」、「概念理解に重点を置いた指導」、「地域的な文脈とグローバルな文脈において展開される指導」、「効果的なチームワークと協働を重視する指導」、「学習への障壁を取り除くデザイン」、「評価を取り入れた指導」の6つが挙げられている（国際バカロレア機構 2017: 8）。これらの方法を通して、「意味を見いだし、世界を理解するため」という目標に向けた探究、行動、振り返りを学習過程に位置づけている。そのため、6つの指導の方法のうち、「探究を基盤とした指導」と「概念理解に重点を置いた指導」には、カリキュラム設計の中核としての重要な役割がある。

「探究を基盤とした指導」は「児童生徒がそれぞれ独自に情報を入手し、独自の理解を構築すること」

を重視し、「概念理解に重点を置いた指導」は「各教科における理解を深め、児童生徒がつながりを見出し新しい文脈へと学びを転移させることを助けるために、概念の探究が行われ」と説明されている（同上）。

こうした概念型の探究を行うために、国際バカロアではエリクソンによって開発された「概念型カリキュラム」が用いられている。リチャートの「指導の重要な目標は、内容理解を深めることとあわせ、思考を発展させることにある」という指摘に共鳴しながら、エリクソンら（2020）は、カリキュラムにおいて知識とスキルの習得と並んで、特に深い理解に重きを置いたカリキュラムと指導を目指して、異なる知識や異なるスキル同士が相乗効果的に結び合わされていく過程が重要であると指摘する（10-16）。

このとき重要なのが、複雑な事象を、「概念（レンズ）」を通して「統合」していくことである。「[個別的な] 事実と基本スキルのレベルを超えてパターンを見出し、それらが関連概念、原理、そして一般化にどうつながるのかに気づいたとき、そして深く、転移可能な学びの重要性が理解できたとき、思考は概念レベルで統合されたといえる」（同上：20-21）。概念型カリキュラムでは、個別具体的な事象を深めていく過程で形成した「概念」を他の類似の文脈にも「転移」できるようになることで、高次の学習＝深い理解が達成された証としてみており、これを「成り行きに任せず、意図的に遠い転移を促進するよう設計されている」（同上）。

2. 知識の構造とプロセスの構造

転移可能な概念理解を目指す概念型カリキュラムと指導において欠かせないのが、知識の構造とプロセスの構造（図1）である。

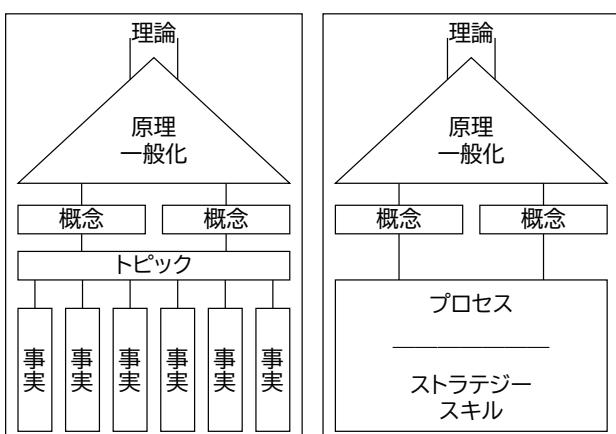


図1 知識の構造とプロセスの構造
(エリクソンほか2020: 38をもとに筆者作成)

「知識の構造」の図で説明されているのは、私たち

教師の教えるトピックや事実、トピックや事実から引き出された概念、それらから得られる一般化と原理の間の関係で、一般化と原理とは、複数の概念を組み合わせ、時、文化、および状況を超えて転移する理解になるものである」（同上：39-40）とエリクソンはこの図を説明している。彼女によれば、各教科、授業、単元では、構造の下から上に移動していく、帰納的プロセスが重要であるという。トピックは「特定の人々、場所、状況、または物に関する一連の事実の枠組みとなるもの」であり、具体的な事実のまとめである。

これらの事実の分析や探究から抽出・構築された、そしてこれらの事例や分析をつらぬくのが概念である。概念は次のように定義されている。

概念：[...] 1～2語（名詞）で表現される。概念は、学習内容（トピック）から導かれる「思考の構築物」、または、学習中の複雑なプロセス、ストラテジー、スキルから引き出されたアイデアである。概念は、単元の終わりまでに生徒に理解してほしいことを、文（一般化）にまとめるために使われる。[...] 概念は時を超越し、また、概念によってもたらされる知識は時とともににより洗練されていく。概念は普遍的なものであるため、代表的なものは、時と状況を横断して導き出すことが可能である（同上：50）

概念は、様々な抽象度を想定しうるとしているが、常に「転移可能」であることが条件であるとされている。つまり、これは特定の状況から学ばれ、形成されるものに違いないが、決してその特定の状況の把握だけにとどまるのではなく、他の事象を読み解く眼鏡にもなるものである。

複数の概念を組み合わせ、これらの関係を一文に明文化したものが「一般化」であり、「単元の終わりまでに生徒に理解してほしい」理解目標の命題そのものである。これは概念を引き受けている性質上、転移可能な命題である必要がある（ほかにも一般化された文となりうるためのいくつかの条件が挙げられている）。ある程度の普遍性が求められるが、完全な普遍性を表現しづらい場合は一般化の中に「しばしば」や「可能性がある」などがついてよいとされている。いずれにしても、様々な状況を理解することに資する命題である必要がある。原理も一般化とほぼ同様であるが、これにおいては限定的表現（「しばしば」など）は使わないとされている。最後に、個別的事実から原理に至るまでの概念的思考の運動を支えるものとして、理論が上部に据えられて

いる。エリクソンは「仮定または一連の概念アイデアで、現象または活動の説明に使用される。理論は、絶対的な事実というよりむしろ最良のエビデンスによって裏づけられている」と説明するが、よりわかりやすく理解するとしたら、諸科学分野（教科ではなく、純学問として）の中で形成されている理論であるとしてさしあたり問題ないであろう。

「プロセスの構造」は、「知識の構造」における事実とトピックの学習の部分を、活動やスキルの活用に切り替えて概念理解へと向かうカリキュラム設計のモデルである。「最も広く最も複雑なものがプロセスで、次がストラテジー、そしてスキルとなる」（同上:48）。どちらのモデルでも、具体的な事例や活動から出発して概念を通した一般化の形成、そしてそこから他の事象を読み解くことができるというような学習のプロセスの構図は変わらない。

3. 概念型カリキュラムと探究学習

以上のようなカリキュラムと指導の核を定める知識の構造とプロセスの構造は、いわば子どもたちがどのような教材・内容の検討（事実・トピック・プロセス）を通して、何を理解してほしいのか（概念・一般化・原理）という側面を構造化したに過ぎない。これをもってどのように指導と学習プロセスを設計するかは未だ示されていない。この点に関して指導と学習の方略として示されるのが探究である。概念型カリキュラムでは、いかに概念や原理が前決定されていても、それを学習者にプリセットとして提示し、事例に当てはめて考えればよいという「演繹的指導」を探らないとされている（同上: 99）。むしろ概念型カリキュラムでは、「生徒が理解をみずから構築できるように授業が設計されている」ことが重要であることから、「まず概念もしくは一般化に関連する例や特質に触れ、これらの情報に基づいて概念的な考え（一般化）を導き出し、それを表現する」「帰納的指導」に基づかねばならないという（同上）。そこでエリクソンが着目するのが探究学習である。

子どもが具体的な事例を通して概念を形成していく探究過程を重視する「帰納的指導」では、概念形成の先で、一つの事例から作り上げた概念を新しい類似の文脈に転移することが続く。転移の先で求められているのは、「概念と知覚、アイデアと経験、イメージと現実の間の直感的な統合」、すなわち形成してきた概念レンズを自らの生活世界や経験・感覚へと統合することである。厳密には転移が起こる「先」ではなく、転移が起きる「中」に統合は起きているし（起きていなければ学習・理解そのものが

成立しない）、日々の授業の中で積極的に起こすべきである（同上: 21-23参照）。

帰納的指導のアプローチを採ることの背景には、授業で「できるだけ早く達成することをめざす」事態や、これによって「自分自身で理解を構築し、それを表現する機会が奪われる」事態への批判意識がある。これを聞くと、概念型カリキュラムでは、教師は何かを教え導いてはならないという印象を受ける。実際に、エリクソンの提唱した理論が、今日の日本では、一切の指導助言を伴わない（ような言説と印象を見せている）探究学習として広く知れ渡っている（藤原 2023²）。しかしながら、帰納的指導が、教師の指導を否定することと理解されてはいない。むしろ「適切な指導さえあれば、どの学年の生徒も目標とする一般化にたどり着くことができる」（エリクソンら 2020: 101、傍点協調は引用者）。

エリクソンが探究学習と概念型カリキュラムを結び付けた際に導いた二つの指導類型は以下のとおりである。

構造化された探究：扱う問いと事実情報は教師が決定する。しかし、分析を行い、概念的理解を導くのは生徒である。教師は「思考をうながす問い」を提示することにより、生徒が自身の思考を事実とスキルのレベルから概念的理解へと引き上げる手助けをする。

導かれた探究：大まかなトピックを決めるのは教師だが、探究の方向性を形づくる問い合わせ立てるのは生徒と教師の両方である。このアプローチにおいては、文脈の選択、問い合わせの探究のプロセス、そして結果の提示方法に関して生徒に大幅な選択の余地が与えられている。（同上: 104）

探究学習の中核には「生徒により大きな責任を与え」、それによって「学習によりパーソナルな意味を見出」しながら事物への理解を深め、概念を構築していくことがあり、「導かれた探究」がその色をより強くもっている。しかしながら「導かれた探究」を用いる場合においても、教師は、授業における重要概念と、生徒が目標とする一般化にたどり着けるようにするための指導のストラテジーを意図的に選択し、「生徒が [...] 理解を深められるよう、学習のプロセス全体にわたって随時フィードバックを提供し、思考をうながす問い合わせを投げかけるようにし」、生徒同士の交流にあっても「教師は生徒がそれらの実例の間につながりを見出し、共通の概念的理解を築くことができるサポートをする」と、教師

の指導性を発揮することが求められている（同上：104-105）。

4. 人権教育のための探究ベースの概念型カリキュラム

概念選定の手続き

以上で概念型カリキュラムと指導の基本理解、その中核としての「知識の構造」と「プロセスの構造」、および探究学習との関連からみた指導の方略について概観を得た。これに基づき、具体的にどのような「概念」と「一般化・原理」を理解目標として設定し、教材（「事実」や「テーマ」）や単元の流れを当てはめるのかを考えねばならない。

概念選定は、以下の通りの手続きで定める。問題設定で示した通り、人権自体が持つアンビバレン特な側面（両面性・両価性）を理解することができるパースペクティヴが設定されねばならない。人権の歴史や、人権の法的枠組みを学ぶことや、今求められている人権の実現を探ることといった、既存の人権の枠組みを完成されたものとみるような学習、人権のリストに新しい事項を追加すれば自動的にその権利が保たれるべきだと考え実行を考えるようなカリキュラムは目指されない。人権自体がもつアンビバレン特な側面を理解することが目指されるべき課題である。

このことを考える際の中心的な概念が、「境界線」である。変動する社会を捉える中で境界線はなくなるどころかますますけわしく人々を分断するようになったと言われる（鈴木2023 参照）。「グローバル化によって境界なき世界がもたらされるどころか、むしろ＜帝国＞の地理は、各都市の領土や大陸分水界を横切り、あらゆるレベルで増殖し変動している、諸々の境界によって規定されている。 [...] 境界という視点、包摂と排除の地点こそが、グローバル権力の動態を明瞭に可視化するための特権的な現場である」（ネグリ、ハート2022: 347）。人権もまたこのグローバルな政治権力と連動している。人権が誰かのために求められる時、そこで生起する権利配分の組み換えや新しい他者の尊厳の要求には、ある一つの判断の中で何かを選び何かを捨てている区別の組み換えが常に働いている。すでに引かれた境界線のどちらか側に立ってこれを是認したり、あるいは境界線を踏み越えて共通性だけに目を向けてこの境界線を無視したりするのではなく、自らと他者との関係の間、社会の中すでに引かれた境界線の上に立って、この境界線によってどのように社会の中で権利保障（と権利の排除）が作動するかを思考することが、概念型カリキュラムに基づく人権教育

として特色あるカリキュラムを構想することにつながる。

社会における人権保障の作動形態の様々なレベルを考える上で、個人—集団—社会—環境という布置を捉え、これらのパースペクティヴの間を移動することで、それぞれの焦点で重要な概念の析出と体系化が可能となる。社会の権利分配の中に働く境界線を出発点に、社会の個人の関係、個人と集団の関係、集団間の社会関係、そして社会と環境の関係へとパースペクティヴを動かすことで、それぞれの関係において人権保障がどのように作動しているのかや、それぞれの焦眉の論点（中心概念）が様々に異なって現れてくるのである。すなわち、

1. 科学を根拠に引かれた社会の中の境界線に沿って作動する権利付与／権利剥奪のプロセス（分配）
2. 個人間の共通性を基準に引かれた境界線に従って作動するアイデンティティの相互承認／否認のプロセス（承認）
3. 個人の判断と帰属集団の間の境界線のあいまいさからくる個人の輪郭の共同化／没個性化のプロセス（同調）
4. 集団を分ける境界線の内と外の間で、ある集団がコミュニケーションを内側に閉じることで、自らとは異なる集団を対象化しつつも他者化し調停不能になるプロセス（暴力）
5. 人類（社会全体）と環境の相互作用関係において開発成長することとリスクの偏在化が同時的に生起するプロセス（リスク）

の5つを析出することができる（図2参照）。

分配・承認・同調・暴力・リスクが、社会の中と外を区分する境界線の上で権利付与、相互承認、共同化、他者化、開発成長などを実現させる。しかしそこには、同時にそれらの作動に反作用する側面も伴う。特別な保護施設に病人が収容され保護される権利は、彼らに通常の社会生活を送らせない権利剥奪と結びついている。私=アイデンティティが認められる過程は、社会から与えられた像としての私であり、内面すべてをそっくりそのまま承認されたことにはならない。それはつまり私（のある部分）の承認とは私（のそのほかの部分）の否認である。加えて承認欲求は自らのあるがままのアイデンティティを自己否定することともつながっていく。個人をある集団の帰属としてみたり、個人の判断というものを共同の判断として合意形成していく過程は、没個性化の過程を内在的にはらんでいる。個人と集団の関係における没個性化の先で、集団と集団が関係を結ぶところには、我々と他者という集団間関係

が形成される。これは相手集団を自らと異なる他者として自らの前に捉えて対象化することを可能とする（すなわち、認識をそもそも可能とする）が、同時にコミュニケーションは両集団の内部で閉ざされ、相手は常に對自的存在として現れることとなる。「異なる文化に属する人々と境界をまたいでゲームしようと思っても、自分に有利な結論ができるように仕組まれたいかさまの賽子（loaded dice）を使うほかにやりようがないのである」（アッピア2022:30）。違う集団とのコミュニケーションを行うことがあっても、相手集団がどのような存在かを決める審級は、常に自己の集団のコミュニケーションの中の閉ざされたところに置かれている。最後に人権を捉えるパースペクティヴを社会全体と自然環境との間の関係にまで移し替えると、近年のエコロジー関係の議論や持続可能な開発の議論の中でこれまでの人間像の捉えなおしと克服がしきりに叫ばれていることが見えてくる。社会が環境との区別を図り、人間らしさという普遍的理念の実現を、人間／人間以外という区別で設けている限り、人権は環境・人間外と対立することとなる。人間の住みよい街、より安全な交通網、より快適な通信技術、と、人間の権利拡充のために前者が後者をリソースとして搾取開発するプロセスは、自然災害の深刻化、リスクの偏

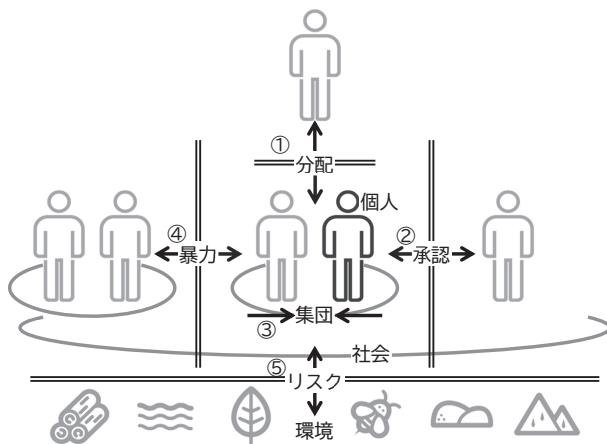


図2 概念群のマッピング

在化というパラドキシカルな過程と結びついている。以上のように、人権を保障する取組の中に内在するアンビバレン特な側面を、境界線上で働く5つの作動形態として捉えることができる。

以上の概念選定の手続きをまとめたのが表1である。「パースペクティヴの布置」という欄には、それぞれの概念が、個人・集団・社会・環境のうちのどこに焦点を合わせ位置付けているかを示した。「境界線に沿った人権保障の作動形態」には、それぞれの焦点の中で、引かれた様々な区分線に沿ってどのように人権保障が作動するかについて示した。それはつねに一方では人権の保障の作動となる一方で、同時に人権の棄却や限定も作動させるという点で、権利の両面性も意味している。「中心概念」にはそれぞれの作動を捉えるための中心概念を、「タイトル」は各概念を読み解いていく際の中心的なテーマを「○○と人権」という形で表現した。「基礎理論」には、それぞれの概念とテーマ、事例等を読み解く際の主導的理論を挙げている。なお具体的な教材は基礎理論が触れている具体的な事象や同時代的な問題、そのほか中等教育段階にふさわしい難易度や関心の教材を選択している。

本概念型カリキュラムは、フーコーやホネットなどが触れられることははあるが、彼らの専門的な知識を習得することに重点ではなく、これらの知見を援用しながら人権の諸相を考え、理解することに重きがある。そのため、専門用語を並べて学ばせることはなるべく排除した。

単元の構造のデザイン原則

概念型カリキュラムでは、帰納的に、事例を検討することから概念を形成すること、作られた概念を違うトピックと事例で試すことで転移と概念の深化をはかるこの二点が必須のものとして含まれている。これに加えて、形成された概念が、授業の中で提示されるトピックを超えて生徒自らの生活世界をまなざす「レンズ」となって統合されることが重要である。

表1 人権を捉える概念群

パースペクティヴの布置	境界線に沿った人権保障の作動形態	中心概念	タイトル	基礎理論
社会	権利付与／権利剥奪	分配	科学と人権	フーコー
個人——社会	相互承認／否認	承認	アイデンティティと人権	ホネット
個人——集団	共同化／没個性化	同調	集団と人権	心理学実験
集団——社会	対象化／他者化	暴力	他者と人権	バトラー
社会——環境	開発成長／リスク偏在化	リスク	環境と人権	ベック

のことから、上記の概念群それぞれを読み解いていく各单元では、概念の①形成、②転移、③統合の三段階で構想される（デザイン原則）。①において新しい事例と向き合い、起きている事象を読み解くための概念形成を目指す。②において、①でえられた概念で新しい事象を読み解くことで、概念理解の深化をはかるとともに、人権に関する一般化された命題の形成へと挑む。①と②のどちらにおいても子ども自身の生活世界の中への跳ね返りを意識しながら理解を深めていくが、一般化された命題の真偽や価値を吟味するための時間として③統合を設ける。①～③は各1時間ずつ、あるいは2：2：1の割合で進むことを想定している。①と②の探究過程をどの程度生徒側にゆだねるのかに合わせて、構造化の度合いが高ければ1・1・1か2・2・1（時間）とし、度合いが低く子どもたち自身の読み解きを重視するのであれば4・4・2（時間）などとればよい。

5. 実践校の状況との照合調整

本研究では、MYP（Middle Years Program）を実施しているインターナショナル・スクールとの連携を模索して開発を進めている。しかし本稿では、概念型カリキュラムに基づくカリキュラムデザインをすることにとどめ、実践の場の状況や学校の目標、生徒の実態などとの整合性については本稿の検討の外とする。特に、国際バカロレアでは、方法的な学習、各学問の方法的側面及び汎用的なコンピテンシーの育成も非常に重く強調されているが、これは評価の側面とも密接に結び付くため、学校の目標とも連動してくることとなり、開発段階で細かくコンピテンシーを定めることは実現可能性を縛るものを見て、本单元開発ではその点を開いておいた。

以上のデザイン原則に基づいて、以下では5つの人権を読み解く概念とテーマ開発の成果をまとめ。それぞれのテーマにおける一般化・原理、概念、理論を説明したのち、形成・転移・統合の三段構成の計画についてまとめる。

III. 単元テーマの構成：各概念探究の実装

1. 科学と人権

本单元の一般化・原理

「科学」は社会の中に「境界線」を引き、権利の「分配」の根拠となる。

本单元の人権を読み解く概念：科学・境界線・分配

人権は、人類平等に生得に与えられた権利である。しかしながら、その権利の実現に向けては、「人間」

一般全員に普遍的に与えられている権利をただ平等に与えるだけでは不十分である。高齢の人々には、公共交通機関をよりハードルを低く利用することができる権利を、障害を抱えている人には、自らの発達や活動のスピードにあった学習を受ける権利を、と、権利は、「人間」一般の下の様々な特殊状況に合わせて特別に付与されなければその実現を叶えたことにはならない。

人権の保障という目的のために、誰に、特別な権利を与える、与えないのか、そしてその特別な権利を代償にどのような権利を奪うのか。こうした権利の分配の基準の支配的かつ強力なもの一つが、人間の通常と異常、一般と特殊状態を普遍的に見定めることのできる科学である。

本单元の理論、または基調となる知見

本单元の基調にあるのは、フーコーの『臨床医学の誕生』、『精神疾患と心理学』および『狂気の歴史』である。フーコーは、身体医学及び精神医学においてある病気が、諸症状のグループ化と「疾患」としての名づけとともに生まれてきたこと、「ある平均、規範、「パターン」との関係において病が定義され、逸脱というもののうちに病的なものの本質のすべてが存在する」（フーコー 2020a: 108）ということ、そして疾患を近代的な統治権力は、治療の対象として認識することを論じた。ここには精神医学の成立と発展が、社会の中の異常と正常の区分を曖昧ながらも引き始めた「まなざし」の成立期と一致するというフーコーの発見がある。「一九世紀にとっては、正常性というものが、完全に浮きぼりにされた形象となる。病気についての経験を解明するのに、その正常性から出発するからである。 [...] これらの概念が、健康的なものと病的なものの対立に対応する、深い構造をもった空間の中に配置されている」という事実に結びついている。」（フーコー 2020b: 75-76）本单元はこうした科学と社会における正常・異常の線引きとの密接な関連性を土台に科学という概念を探究の眼鏡に据えた。

本单元では、歴史的事例を扱いながら、「科学がどのような境界線を人々の間に引いたのか」を主導的な問いに据えて学習を展開する。事例の分析を通して、物事の真理を見極める営みとしての科学が、その現実的機能として、人々の間に特に通常と異常という二つの区分を与え、その区分に従って権利保障の社会制度を組みあげていく過程を検討する。これを通して、科学が人権の保障に対して持つ意味（意義・課題等）について、学習者自らが思考し判断する。

■第1時（形成）「知能テストで学校を分けるのは民主的？」

第1時では、アメリカ公教育史において20世紀初頭に知能テストが就学の権利に果たした役割を考察する。

導入・ワーク「どの学校に行くか決めるためのテストを受けよう」

20世紀初頭に実際に用いられた、知能テスト（図3）を5分ほどで解き、正解数=知能の高さに合わせて適切な学校を決めようというワークを行う。

ディスカッション「知能テストで学校を決めるのは民主的？」

知能テストを開発した心理学者たちが、知能と人種を結び付けて、学校教育を人種によって分けることの正当化に寄与したこと、しかし心理学者らは適切な発達段階に合わせた学校教育こそが最も民主的であると訴えていたという意見の二項対立を提示し、分離するからこそ民主的なのか、統合するからこそ民主的なのかについて意見を交換する。その際黒人と白人それぞれの子どもが通った学校の写真も提供する。

議論を通して目指すのは、①分離か統合かという二項対立の問題を乗り超えて、彼らが受けた知能テストの結果がそもそもWASP中心の文化によって作られており、黒人や社会的マイノリティに不利に働いていたということの認識（科学的知見そのものが疑わしいという懐疑）、および②心理学的知見（優生学思想）が、子どもたち・人種の間の知能を区分

以下の20枚の絵には、それぞれ一か所だけ欠けている部分があります。ペンで足りない部分に書き足してください

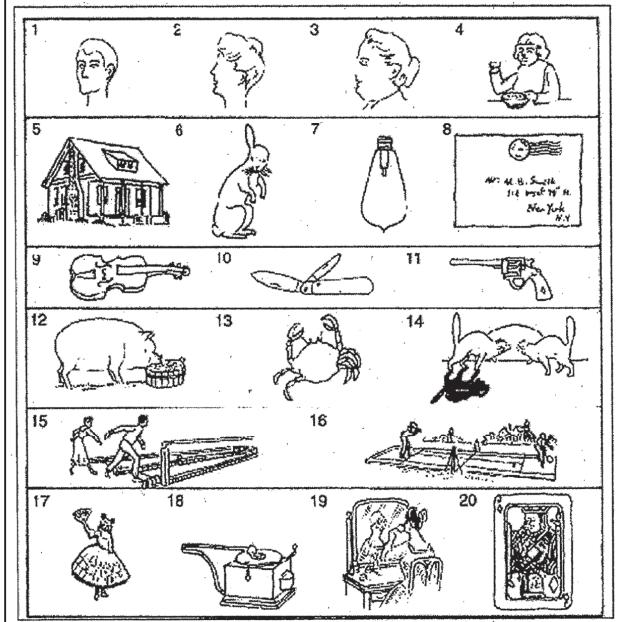


図3 知能テスト

しただけでなく、これによって「適切」な権利を配分するようにはたらいていたという認識（科学が引いた境界線によって権利配分が機能していることの認識）である。後者については、知能の違いによって、受けることのできる教育が異なるようになるということが「民主的」であると表象されていたことを強調することが重要である。こうした発言が子どもたちの中で出てくるかを見取り・必要に応じて議論の方向性に方針を示していく。テスト問題で、おそらくほとんどの子どもが答えられない、蓄音機（18）やマルチツール（10）などを「これ知ってる？」などと聞いてみると、テストそれ自体への不満を引き出すことが気づきの手立てとなる。そこから、知能という自然的な能力と、文化知識という社会的な知識の混同が知能測定の中で起きていること、科学がくだした子ども集団の間の区分が恣意的なものであることに気付いていくように指さしていく。

議論が主観的な空中戦にならないよう、人種分離の公教育が自由民権運動の中で違憲であると判断された判例など、史実に関わる資料・映像を用意しておき、流れと必要に応じて提供する。

リフレクション

知能テストが子どもたちを分類し通う学校を分けていたという事実をおさえ、誰に（境界線）どのような根拠によって（科学）どのような権利が付与（分配）されていたのか、という概念化をはかり、考えと価値判断をまとめる。そのうえで、学力や公害、特に病気など、科学的な根拠が提供されることで権利の配分が左右される事象について身近な事例を想起し、科学が人々の間に境界線を引くという概念の転移を触発する。

■第2時（転移）「飲酒は違法？それとも病気？」

第1時で習得した科学、境界線、分配という概念を、別の事例において確かめ、具体と抽象の思考移動を行い、これを通して科学という概念レンズの確立をはかる。

導入・ワーク「お酒の飲みすぎは違法か病気か？」

本時は、第一時と同様にアメリカを舞台に、二つの時代におけるある同じ事象を捉えたテクストの間の違いをおさえることから出発する。一つ目のテクストは20世紀初頭の禁酒法の時代における飲酒のイメージについての記事であり、二つ目のテクストは、アルコール依存症に関する記事である。

ディスカッション

議論を通して目指すのは、20世紀初頭においては、飲酒は法律で禁じられた「悪い」行為であり、「処罰の対象」であったのが、20世紀後半になると飲

酒は「病的」な行為であり、依存から抜け出るための「治療の対象」となったことを理解することである。飲酒の事例において、①善悪という法律的な問題が、正常・異常という医療の問題=（医学的）診断の問題に切り替わった、②これまで存在しなかつた飲酒による正常と異常の境界線が生まれている（変わっている）こと、③この新たな境界線が引かれる（境界線が変わる）ことによって、治療という特別な保護（特殊な権利の付与と剥奪）が分配されたことの、三点をおさえていく。

リフレクション

腹痛、肩こり、肥満症、生活習慣病（日本）、さまざまな精神病など様々な症候群を挙げながらメディカライゼーションと呼ばれる現象をおさえ、自分の身の回りにある、正常から逸脱した行為への「名づけ」について省察する。その中で明確な治療対象となっているもの、なっていないものについて区別しながら、病名が付くということが、明確な症状を集合させ、治療のための薬やカウンセリング方法が成立し、何よりもそれらは治療の対象というカテゴリに入ることを捉えていく（フーコー 2020b 参照）。病名があるのに治療薬や特別な社会的配慮がない状況に人権疎外（性同一性障害など）を見出すことで、科学的な病名診断が、社会上の権利分配と結びついていることを認識する。

■第3時（統合）「生活の中の科学と境界線」

二時間を通して形成した概念を用いて、自らの生活や身近な世界を省察することを目的とする。科学によって分けられたものでうまくあてはまらない病気や状況などに問題提起をし、自らの言葉で自らの言葉を語りなおしてきた当事者研究の活動に光を当てる。これを手掛かりとして、自己省察へと向かう。すなわち、科学によって切り刻まれる前の、ありのままの自分をどう定義できるかについて個人思考し、そして自己定義した自分は社会の中でどんな保障を必要とするかについて考える。生活の中ではたらいている科学的な区分についての思考が難しいと予想されるため、二時間の学習を通して感想や身近な生活の中で考えてみたいことが出てこなかった際は、前時を引き受けて、私の「変」に名前を付けるというブレインストーミングからすぐに始める。

導入・ワーク「私の「変」に名前を付けよう」

当事者研究における爆発の研究に代表される、当事者の当事者による自己理解の取組（浦川べてるの家 2005）について議論する。彼らがなぜこのようなことに取り組んでいるのかについて問う。社会の中でどのような病気にもカテゴライズされない、あ

るいは診断名に違和感を持ったりする人々、こうした社会の「通常」から選り分けられ、社会参加から遠ざけられてきた人々がどのように自分自らを語りなおし、どのように社会変革の輪を広げているかについて議論する。

アクティビティ

当事者研究を参考に、社会や周りの人の間にある「普通」と比べて自分自身の中の「普通」の中に異なるものがあるかどうか、その「変」に名前を付けてみる。そしてその「変」が社会生活の中で特別なニーズを求めるしたらどのような保障を求めるかについて議論する。

リフレクション

自分と周りの友人、社会との間に敷かれた様々な境界線をめぐって、これらの境界線に基づいた権利の分配がふさわしいか、それとも区分をふまえたうえでの統合がふさわしいかについて考え、自らの意見を作る。分離されることで享受される権利と剥奪される権利があることにとりわけ省察を向けさせる。

可能であれば、最後のディスカッションで聞いたクラスメイトの挙げるニーズについて、どう思ったかを確認し合い、相手のニーズが保障されるかどうか、そして自分のニーズが保障されるかどうかが、社会・他者にゆだねられている脆さに思考を促し、お互いに認め合うことの重要性—承認の契機を見出し、次の学習へのつなぎとする。

2. アイデンティティと人権

本単元の一般化・原理

「アイデンティティ」は、社会的な「承認」を伴ってはじめて確立される。

本単元の人権を読み解く概念：アイデンティティ・承認

人権の議論は政治的・社会的なものに違いないが、それは人間の内部（個人的なもの）が社会的なものとして議論されることも必要としている。人権を要求する長い歴史の中で権利は法的な保障を得てきた。しかしながら、法律によって平等が実現されたかというとそれは楽観的すぎる。制度は変わっても人の心は変わらない。誰もが通える学校であってもその中の集団の分離こそが本来の人権保障の鍵となる。政治的な、権利の分配と密接に関連するが、それでもやはり異なる次元として、個々人の他者関係の中にある人間性尊重という人権のかかわりについて考えるのが本単元である。

人権教育ではこうした内面=「アイデンティティ」が他者・社会に「承認」される過程を捉えることが

必要不可欠である。単なるアイデンティティ形成をとってみてもそれには社会集団と準拠集団からの影響を無視できない。中高生という自らのアイデンティティへの自覚が高まり、自らの在り方に悩みだす年齢だからこそ、自分の生き方を認めてもらい、他人の生き方を認められるような相互承認のプロセスを人権のかなめの一つとして学ぶ機会を提供する。

本単元の理論、または基調となる知見

社会の人々への人権の分配を科学に基づく人間集団の境界線引きによって定める正義の考え方は、これだけによって基礎づけられることはない。不利益を被っている人に新たに権利を分配し、例えば同じ学校に通う権利、同じバスに乗る権利など、経済的改善や社会的地位の保障など、「客観的条件」の平等ないし「物質的正義」の実現を目指しても、同じバスの中で嫌悪が表現され、同じクラスの中で侮蔑や差別の心理的距離があっては全くもって人権は保障されていない。人間の「相互主観的条件」ないし「文化的正義」が実現されねばならない。こうしたことを議論するのが承認論である（加藤 2016: 97-100）。

「今日「物質的」正義構想と「文化的」正義構想の総合の産物として思い描こうとするフレイザーの提案とは異なり、私は承認の概念装置がこのような産物のために統一的な枠組みを呈示するにちがいないと確信している」（ホネット 2012: 121）。フレイザーによる客観的条件に基づく物質的正義と相互主観的条件に基づく分配的正義の二元的パースペクティヴに対して、これとは異なり、承認という一元論的な正義論を展開するのがフランクフルト学派のアクセル・ホネットである。「ホネットの承認論的革新は人格的なアイデンティティ形成の成就という善き生にあり、この善き生こそ「社会的参加」の規範的目的にほかならない」のであり、フレイザーには「手続き主義的な社会的平等に力点があり、ホネットではアイデンティティ形成に重心が置かれている」（加藤 2016: 100）。

人権が守られているという状態は、私の存在が思想、信条、生まれた地、性別、宗教などのアイデンティティが「承認」される経験と不可分である。そしてまた、他者の存在（アイデンティティ）を認識することがその過程に本来的に備わっていることを欠かすことはできない。自らの人権というものが、他者・社会からのアイデンティティの「承認」によってはじめて成立することが何よりもまず達成されるべき理解目標である。しかしそれだけでなく、その承認過程は、個人が社会的承認を求める闘争過程を呼び込み、自己アイデンティティを隠したり自己否定したりするリスクもはらんでいること、あるいは

アイデンティティという社会準拠的な枠組みによる承認は、えててその人個人の人格の一部分のみの承認となり肩書や業績だけで人の性格なども推し量られるなど、実のところ自己自身の全面的な承認がかえって困難となっていくアンビバレンツな側面もはらんでいることに目を向けることが重要である。他者を本当に認めるということはどういうことなのか、それはできるのか、ということを考えながら、その照り返しの中で自分自身のアイデンティティについての省察を深めることが重要である。

■第1時（形成1）「自分で何だろう」

近時、流行している心理テストやチャートから自身の性格を探り当ててみることから始める。多くの生徒はその結果でいろいろな判断を下すであろうが、問い合わせそれで自らのすべてを表現できているかを確かめることに向かう。当事者研究に関する学習を通して、レッテル張りへの批判的対峙をしている生徒たちは、心理テストの類型によって自分がことが片付けられることへの違和感を生起させるだろう。その違和感をつかみ、アイデンティティが、一方では社会集団に準拠して作られているものの、しかし同時に、自分の内面の独自性と代替不可能性に立脚していることをつかむ。

導入・ワーク「心理テストに自分はいるかな」

本時は、現在流行している心理テストから始める。生徒たちが16のパーソナリティのどれにあてはまるかを交流し終わったうえで、それがどれほどあたっているかどうかについて意見を交流する。

ディスカッション

導入での心理テストで自分のすべてが現れているかを問うてみる。賛否を聞きつつ、「私とは何か」ということについて、自らを表現するものすべてを書き出すようワークを始める。必要に応じて準拠集団のカテゴリを用意しておく（地域、家庭、性格、所属団体、宗教、人種、行動、趣味等）。

第一のディスカッションを通して目指すのは、アイデンティティというものが一方では社会的な帰属集団の集合によってしか表現しえないことを理解することである。たくさんのベン図の重なりの中に自分を位置付けていく過程で、アイデンティティという自分の姿が社会的に作られているものであることをつかむ。

もし生徒のレディネスが整っていれば、アイデンティティあるいは自らの存在そのものがベン図の積み重ねでさえも捉えられない固有名詞であることを議論をつなげていく（クリプキ 1985）。

第一のディスカッションから、そのアイデンティ

ティのベン図を比べる第二のディスカッションに移る。互いのアイデンティティを比べる場面を設けることで、そのアイデンティティの中でお互いの知らない側面を発見し、相手の違う一面によって他者理解が変わること、そしてより重要なこととして、自分の発表で見せたくない、見せたい部分があることに気付くよう促す。本時ではまだ承認という概念が出るかは進捗次第であり、最初に目指すのは、アイデンティティの社会的構築性の理解である。

リフレクション

本時では、人権に関する概念のうち、アイデンティティについて理解を深めることまでを目指す。とりわけ自己自身のアイデンティティが社会的に構築されていること、それはたまねぎの皮のように一つ一つが重なってできていること、反対に言えばその皮だけで出来ていて、芯と呼べるものがあるかどうかが見定まらないことまで省察を深めることを目指す。

こうした自己のアイデンティティの社会的構築性と非本質性を踏まえて、このアイデンティティが社会に「承認」されることによって自分の存在への安心と肯定を得られることについて学ぶ次回の学習の素地を作る。

■第2時（形成2）「相互承認」

第二次では社会的構築物としてのアイデンティティが、承認を必要としていることについて、認識されることと承認されることの関係から紐解いていく。

導入・ワーク「見えない人間」

ラルフ・エリスンの『見えない人間』の小説を全て読み、認識されていない存在としての主人公の問題と葛藤について理解を深める。問いは「主人公が抱えている問題は何か」である。

ディスカッション「承認と認識」

「見えない人間」が抱える問題とは、誰かに存在を承認してもらうことであるということである。誰かに私の存在を認めてもらうこと（承認）が、あなたが本当に存在していること（認識）の根源である（認識をして承認するではない）ということ（ホネット2015）を議論していく。

そしてその承認の求めがもつ葛藤について議論を深める。「主人公が認めてもらいたいことと社会が認めていることは一致しているだろうか」という問い合わせから、主人公に黒人であるということや貧困であるという社会的な認識が迫られる一方で、主人公自身は自らの信条や性格など認めてもらいたい部分が必ずしも一致しない葛藤状況について視点を向けていく。

こうした議論を通して、アイデンティティが承認を求めているということ、人権の保障とは、こうしたアイデンティティの承認を必要とすることを抑えていく。

リフレクション「私を無条件に認めてくれる存在」

二時間を通して、アイデンティティと承認が人権の保障に深くかかわっていることを押さえる。そのうえで、第1時で行ったアイデンティティ表に今一度戻る。ペアで話し合い、相手をどう捉えているかについての会話をして、自分が自分で認めていることと、相手から自分がどう認められているかの間のギャップや一致があることを捉える。そしてそこからどのような感情や思考が働いたかを省察する。このことから、承認の難しさ—自分を丸ごとわからることと自分が相手を丸ごとわかるとの難しさ—がとても身近にあることへの思いを広げ、承認をめぐる闘争への学習の基礎を形成する。

■第3時（転移）「承認をめぐる闘争」

本時では、アイデンティティの承認を、人権保障を理解する概念として抑えたうえで、承認がえてして闘争へと変化するさまを捉え、闘争過程でアイデンティティも承認を求めて変容するさまを捉える。このことから人権保障とアイデンティティ承認の間の困難とアンビバレンスについて理解を深める。

導入・ワーク「アイデンティティ百面相」

前時までのアイデンティティ表を再度振り返りながら、これらのベン図の中に書き込まれた準拠アイデンティティが、いつどのようなときに発揮されるかについて聞いてみる。ある時は宗教的信者として、ある時は恋人として、ある時は先生のいいなりとして、ある時はクラスのリーダーとして、ある時は父母への甘えん坊として、というように社会的状況に合わせてアイデンティティを自ら操作・出し引きしていることをつかむ。

こうしたウォーミングアップから、アイデンティティは気づかないまま自分でいくらでも操作していることをつかみ、これがもつ人権の問題について歴史的事例から抑えていく。

アクティビティ「私は○○国民です」

オランダとベルギーの飛び地が行きかうバールレ・ナッサウ地域に住む住民というロールプレイを行う。主人公は西洋人種でベルギー人として（ベルギーの大多数を占める）カトリック系の家に生まれ、今は家族を養っている。収入はそこまで高くなく、オランダとベルギーで住民税、主要な宗教施設、公共施設の利用料や生活費、兵役が異なる。自宅には表玄関と裏玄関があるが、どちらを「表」とするか

で家の所属がオランダかベルギーかを定めることができる。具体的な数値を示して、生徒たちがどちらに表玄関（ここでは国籍も併せて）を据えるかについて意見交換をする。

続けてコロナ禍となり、ベルギーがマスク着用をすべての公共の場で義務化し、オランダが公共交通機関のみで義務化を行ったことで、多くの人が玄関をオランダ側に置きなおしたという事例を紹介する。こうしたことから、人々が権利を求めて帰属先をころころ変えるさまを捉えていく。

続けて、歴史的事例として第一次世界大戦期のハプスブルク帝国崩壊時に、国家が国民主義運動を高めた一方で、人々が社会的上昇や福祉支給といった物質的な利益や、それぞれの個人的愛着から国民の帰属を軽々と変えた事例（ザーラ 2019）を扱う。

リフレクション

事例を通して、自らの中でも、社会に認められるために、そして自分の利益になるために、自分のアイデンティティを時と場合に応じて出し引きしていないかどうかについて考える。学校での成績、友達付き合い、親など、自らの振る舞いや考え方（アイデンティティを構成するもの）が、承認を求めて変化することを自らの生活の中に発見するアイデンティティの承認を求めて自己のありのままを否定したりかえようとするさまに承認のもつリスクを読み取り、承認と闘争の関係性の概念化をはかる。

■第4時（統合）「相互承認にむけて」

本時では、アイデンティティの承認と闘争という概念から、自らが承認されることと他者を承認することの両面性（相互承認）の重要性と、相互承認の過程ではアイデンティティが全面肯定されがないアンビバレンスについて、自己のアイデンティティの省察から検討する。

導入・ワーク

前時のリフレクションで議論した、自分が認めてもらいたいがために自らの振る舞いを形成するさまについて互いの意見を交流する。

ディスカッション

承認闘争の共通理解が作られたところで、「私はありのままを認めてもらいたいか、それとも少しは自らのアイデンティティを隠してでも社会に適応するくらいの力は必要であるか」について意見を交換する。多くの子どもが我慢することが大切だという個人主義的な考えに傾く可能性があるが、その時、では他者の承認という人権の重要事項は限定付きで可能なのか（自分は我慢するから人権は得られるので他者にも我慢を要求するのか）を問い合わせ、アイデン

ティティと社会的承認が釣り合うことの難しさへの思考を促す。

こうした釣り合いの二律背反の可能性から、今度は私が誰かの人権を守ることができるか、という主体の視点を転換して議論を行う。私はどんな他者でも迎え入れられるか、「見えない人」を見ることはできるだろうか、そのためにはどうすればよいかについて意見交流を行う。私一人がまるごと他者を承認することの難しさについて思考をめぐらせる。

リフレクション

単元を通して学んだ、アイデンティティの社会的構築性と承認の契機について整理を行い、私が自身のアイデンティティと他者のアイデンティティのどちらをも尊重しあうためにどのような考え方があるかについて、相互承認の可能性を探る。

3. 集団と人権

本単元の一般化・原理

個人の意思決定と判断は、帰属する「集団」との共同性の中で「没個性化」を招き「同調」することができる。

本単元の人権を読み解く概念：集団・同調・没個性化

前時で、アイデンティティの確立と社会の関係について考え、代替不能な自己自身の確立には、承認を中心とする多重なアイデンティティ・ポリティクスが挟み込まれることを学習した。しかし、個人の権利としての自己アイデンティティ形成は、さらなる疑問に付されねばならない。そのことは、個人の判断が集団的な判断との関係の中で、集合的決定に掛け金として差し出される場面で顕著にあらわれる。別の言い方をすれば、私自身が何かを決める権利を主張することだけでは、その判断の状況性や社会依存的性格が等閑視されている点を問題点として挙げができるのである。個人と集団の境界の「曖昧」さに立ち戻ることがなければ、ある個人の判断を個人に紐付けるだけとなり、個人の判断にはたらく集団性・社会性・状況性との関係の洞察を見失うこととなる。

そこで本次は、権利をめぐる境界線の鋭い対立とは真逆の、自己と集団の間の境界線の曖昧さがはらむ共同可能性と没個性化のアンビバレントな側面を捉えることを目的とする。

本単元の理論、または基調となる知見

本単元の基調にあるのは、ラタネとダーリー（ラタネ・ダーリー 1997）の実験（没個性化・傍観者効果）及びミルグラムの電気ショック実験（ミルグラム 1995）である。

ラタネとダーリーの実験によれば、より多くの人が参加している場面では援助行動が抑制され、自分で判断を下すのではなく、周囲の人間の行動を観察して参考にしようとする傾向があるという。また主体的な責任が分散し、大勢と同調して自分にかかる責任を小さくしようとする心理があることが導かれている。私と他者の個人的関係での相互理解・相互承認の難しさについて考えてきた前時まででは、自己と帰属集団との間の差異（境界）は未だ曖昧であり、それゆえに個人の判断が集団に没個性化することへの思考には至らない。集団の中で自らの意見や価値観などを自分から抑圧したり、あるいは誰かの権利と尊厳も抑圧する危機にもたらされることへの可能性を吟味する。

ミルグラムの電気ショック実験でも同様に、閉鎖的な空間で権威者からの指示を受けた際、指示の内容にかかわらず人は自身の責任を弱め、受動的に指示に従いやすくなる傾向があることが導かれている。これは、アウシュビッツ強制収容所へのユダヤ人の移送を指揮したアドルフ・アイヒマンの人格とも関連している。道徳的に問題があるとわかっていても、ある状況下においては権威者に対して服従しやすくなるという心理状況について考える好例である。

本单元では、以上にあげた心理実験を扱いながら、個人の意思決定の共同化と没個性化のはざまを捉えることを目指す。

■第1時（形成）「メディアの中の意見形成」

導入・ワーク

第1時では、ネットへの誹謗中傷の匿名投稿が一因となり自ら命を落とすことになった有名人の例から、なぜ人々はこのような投稿をしてしまうのかについて考えていく。

ディスカッション

議論を通して、「同調」という言葉あるいはそれと同様の語は比較的容易に出てくることが想定される。議論で個人の意見がほかのだれか、集団などに同一化していく様を捉えたところで、ラタネとダーリーによる心理学実験を紹介する。集団の中では自身の判断力が鈍くなってしまう傾向があることを紹介する。自身にも似たような形で、思っていたこととは違う判断をして同調し、他者を傷付けたり、逆に傷付いたりした経験がないか考えていく。

■第2時（転移・統合）「集団の中での判断（歴史編）」

導入・ワーク

第2時では、まずアウシュビッツ強制収容所への

ユダヤ人の移送を指揮したアドルフ・アイヒマンの仕事と、そしてその際の心情や状況について彼自身がどのように語ったのかについて学習する。なぜ彼がユダヤ人の移送について判断をし続けることが出来たのかを考える。特に「アイヒマンは移送を嫌々やっていたのか、積極的にやっていたのか」ということを問うことで、個人の判断が集団的な組織の中で解消されるさまを捉え、没個性化という概念を導入する。

アクティビティ

アイヒマン裁判と関連の深いミルグラムの電気ショック実験を紹介する。集団の判断を自らの思考に写し取り自らの判断とする状況について考える。特にそうした状況において使われがちな枕詞（「自分だけではない」「周りだって」）について自らの経験を振り返りながら共有する。

最後に、そのような枕詞が想起される状況に身を置いた際に、自らの権利あるいは他者の権利や尊厳を損ねていることになるかどうかについて議論する。自らが考えた結果として集団の意見に合致することと、特に考えずに集団の意見に自らを解消させることの間の区別が可能かについて考えることで、自らの権利主体としての存在の構造的な脆さに気付けるように促す。また他者の人権と尊厳を傷付けているかどうかについては、前時まで学んだ社会と社会の分断や、他者の存在の承認が必ずしも他者を丸ごと承認したことにならないことを想起させる。ただ、同調と没個性化が、必然的に人を傷付けるかどうかについての一概の結論は出ないはずであり、出てしまった場合はさらなる事例を出しながら思考を柔軟なものにさせる必要がある。その線引きの難しさを課題として、次の「他者と人権」への導入とする。

4. 他者と人権

本单元の一般化・原理

「我々—他者」という内と外の境界線は、人権の範囲を我々の内側に形成し、我々の外側に対して「暴力」的な関係を構築する。

本单元の人権を読み解く概念：我々—他者・暴力

人権を問うことは、分配的正義であれ承認的正義であれ、常に自己と他者の間の境界線の引き方を問題とするものである。前次までで承認の視点から人権を捉える中で、アイデンティティもまた社会的に構築されていることをおさえた。加えて個人の判断もときに集団の判断に移譲されることもあることを学んだ。個人思考と集団思考の関係から、集団間での思考の対峙の過程に目を向け、権利が集団間の闘

争的・協調的関係を問題とするものであることを考えるのが本次の焦点である。

自己というものが、すでに「我々」という何かしらの帰属集団をもって、他者と屹然と対立するさまを、暴力と戦争に典型的に見いだすことができる。こうした暴力的な集団間関係が成立するところでは、例外なく人権の侵害が問題として浮上する。それは第一に国家対市民のような場合で、国家による市民に対する人権侵害が生まれ、第二に、国家対国家においても難民や死傷、尊厳の迫害をそれぞれの相手国に発生させる。第三に何かしらの集団間の対立でも、互いの存在の尊厳を認め合わない誹謗中傷が生まれる。この時、特に第二と第三のケースで注目しなければならないのは、「相手に迫害されたから自己防衛として私は暴力を行う」というフレーズが自明視されることである。ここに表現されているのは、相手の迫害（人権侵害）は、自己の防衛や自己の存立のために、正しいこととして正当化されることである。人権は我々と他者の関係では究極的には目的ではなく道具的手段とされる（バトラーによるベンヤミン解釈を参照：バトラー2022）。相手の国の民主化のために、今の制度と文化を倒そう。我々の文化を守るために、攻めてくる相手を滅ぼそう。というように、我々の範囲の「外」にいる他者の人権は、常に我々の人権に対する二次的なもの・道具的なものとされる。保たれるべき目的としての尊厳が二次化・道具化するさまを暴力的な関係として捉えることができる。

こうした問題は、戦争と侵略に満ちた社会の中でアクチュアルな問題として存在する。現実的な問題を扱う中で、単なる「戦争はいけない」という叫び声こそが、戦争をしている側を他者化し、殲滅対象として扱うことと等価になっていくこと、つまり不戦の誓いと抵抗さえもが暴力へと変化していくまさに省察的になることが本次がめざす思考である。

本単元の理論、または基調となる知見

本単元の基調となる理論をバトラーの『非暴力の力』に求めている。本書は人権について論じた本ではないが、集団的な我々が自らをどのように正当化し、そこから暴力的関係がどのように生起するかという理論的考察は、人権の付与剥奪と切っても切り離せない問題として理解することができる。奪われてもいい人権は常に我々の向こう側の他者に送り付けられる。バトラーはフーコーに基づきながら、こうした対立的関係では、人権が失われてはならない「哀悼可能」な我々と、人権が失われてもよい「哀悼不可能」な他者という区分が敷かれ、暴力が正当化されると論じる（同上：81）。こうした「関係性

とは、執拗に存在する構成的な破壊的潜勢力に照らして倫理的義務の問い合わせを解決しなければならない、厄介で両価的（アンビヴァレント）な領域である」（同上：19）。バトラーは人間存在が関係的であるから良い・悪いというような一価的なものとしては考えておらず、我々を作ることで私という存在の位置が得られ=権利が保たれ、我々を作ることで、どこかの誰かの存在を棄却する=権利を排除する、両価的なものだと考えている。そしてその間で働く暴力的関係の問題を論じている。

バトラーは暴力の性質を論じた上で、非暴力による暴力克服の可能性を論じている。しかしそこではフロイトの戦争論におけるエロスとタナトスの交錯など、複雑な概念整理が求められる。ここでは、暴力は常に被行使者側から「解釈され」、行使者側によって「道具的」に用いられるというバトラーの洞察に紐づいて、人権が処遇されるメカニズムの理解に焦点を当てる。

なお、本テーマは暴力を扱うこともあり、センシティブな内容が含まれることもあるため、場合によっては、ミクロな関係に落とし込んで考えたほうがよい可能性もある。

■第1時（形成）「戦争の正義」

第1時では、イラク戦争を事例に、アメリカの軍事侵攻とこれに抵抗する市民テロの両方の言説を踏まえ、どちらもが正義を語り、どちらもがその名で暴力的な関係を結んでいることについて理解を深める。ここでは概念形成の端緒として、敵対関係にある二者の間で、暴力が「解釈」されていること、この解釈が、敵を、知ることの出来ない他者へと矮小化していることの二点を捉える。そしてその他者化の思考が、暴力的といえるか、いえないかについて、自らに引き付けながら考える。

導入・ワーク

今時の戦争についての導入から始める。ロシア・ウクライナ間の戦争や、ガザ地区における紛争が記憶に新しい中で、対立的関係にある集団間の抗争について関心を高める。戦争はどのような理由で始められるのか、その中で敵がどのように語られているかをテーマとして、意見を交わす。おおよそのイメージを形成したうえで、生徒たちから少し距離の取れるイラク戦争を話題とする。

ディスカッション 侵略か戦争か

イラク戦争における米国の戦争先制の理由について吟味する。イラクが大量破壊兵器を保有していて世界の脅威となること、イラク市民を政府の圧政から解放することなどが挙げられている。イラク戦争

の結果、大量破壊兵器は見つからなかった。

イラク戦争の主要な経緯、特にその開戦理由とその結末を比べながら、この戦争が侵略か戦争かについて議論をする。国連憲章との両立を鑑みて、正当な手続きで戦争を開始しているとみる立場と、一方的な當て付けによって戦争を始めようとしているとみる立場とで割れることを予想しながら、論点を、イラクが世界の脅威であると捉えられたことは合意されていることに対し問い合わせを投げかける。事実とは異なる形で脅威として掲げられ、「戦争」がしかけられているさまを捉えることが概念形成の第一歩である。

リフレクション

今時のロシアによるウクライナ「侵攻」で、周りの人やメディアなどで、悪者が誰にされているかを見る。前時で集団化と没個性化を学んでいることから、集団の意見に溶けていくことの無い思考の重要性を踏まえつつも、今でも一方的な報道などが多く、われわれの意識の中で集団的な反感感情がはぐくまれていないか、そして「敵国」に対する根本的な負の感情が生まれていないかについて自己省察する。そして、友と敵という関係が我々と他者の間に結ばれていることを導き出し、敵—他者の表象がどのようにになっているかについて、議論する。(この時、証拠なくいたずらに他者の好印象な部分を挙げる議論も退けるようにする)。そこでは圧倒的な情報不足とその不足する情報からの全体化、一面化など、多面的な他者が一面に矮小化されるさまを捉える。「これは暴力ではないのか」と問う。暴行や誹謗中傷などの明確な尊厳の侵害の中にだけでなく、生き生きとした他者をきりつめることの中にも、他者の尊厳の侵害としての暴力的な側面を見取りうるかについて議論する。これをもって、次に取り組む非暴力の中にはらむ暴力的側面を考えるきっかけとなる。

■第2時（転移）「ガンディーの抵抗は非暴力か」

第1時で習得した我々と他者という集団間の対立での権利の奪い合いを暴力として理解したことを踏まえて、有形力行使以外の暴力が暴力足りうるかについての事例も検討することを通して、形成した概念の普遍化を図る。

導入・ワーク「ガンディーの平和主義」

本時は、インド独立の父マハトマ・ガンディーの非暴力の抵抗運動について概説し、この運動が非暴力として評価されてきたことについて前提知識をおさえる。そしてガンディーの運動は非暴力的かということについて、前時で得られた概念に照らし合わ

せながら考察を深めていく。

ディスカッション

議論を通して目指すのは、インド独立の運動においても、我々と国家という二項対立が作り上げられ、市民の権利を奪う国家と、国家の体制を崩す市民という双方の暴力的関係を発見することを目指す。しかし子どもたちは、それでも国家からの暴力と、ガンディー達の非暴力運動の間の質的な違いに気づくだろう。「この議論が成立するためには、体制の暴力と、体制を崩壊させようとする暴力とが何を区別するのかを知る必要があるだろう。」(バトラー 2022: 22)。そこで考察を深めるために、①暴力が常に何かの目的の手段として位置付けられていること、そうして正当性を保つことができること(同上: 131-133)、②暴力というものは常に相手によって解釈されて成立してしまうがゆえに、国家に逆らう抵抗運動も国家の手続きによって暴力とされてしまうということを抑える。「ベンヤミンにとって、法的暴力の枠組み—その中で正当化図式が確立される—を疑問に付すよういかなる探究、いかなる言明、いかなる行動もそれ自体「暴力的」と呼ばれる」(同上: 140)。

こうして、暴力というものは、その正当性の根拠を相手に送り付ける(相手が殴ったから)と同時に、その根拠の解釈を、我々側に残しておく(相手に暴力されたと我々は思う)ような構図を生むことで成立することをおさえる。それはいわゆる調停可能性がなくなってしまう戦争状態であり、出口のない関係であることを生徒たちは感じ取るだろう。そのとき、戦争状態・対立状態の調停困難さを重みをもって感じ取れることが目指される。

なお、ガンディーの非暴力の事例について、バトラー自身は、国家からの一方的な暴力の再生産を阻止する好例として扱っている。「生の相互依存を把握する平等主義的想像力」が、いかに「非現実的で無益」なもの、実際に体制を変える力がないかもしれないが、それでもこの「非現実主義」的な想像力こそが非暴力の力であると指摘している(同上: 208頁)。生徒たちの理解度やガンディーへの共感度から、こうしたバトラーのガンディー評価を共有してもよいかもしれない。

リフレクション

暴力的な関係において起こる、互いが互いに正義を自らの側に取り寄せ、不正義を相手側に送り付ける解釈の送受のしくみについて、自らの生活の出来事一けんか、言い合い、世の中の戦争に対するものの見方一に照らしながら省察を深める。

■第3時（統合）「われわれの中の私」

二時間を通して形成した概念を用いて、自らの生活や身近な世界を省察することを目的とする。こうした暴力的関係の中ではたらいている「我々」と「他者」の境界線引きについて、フランツ・ファノンの記述を手掛かりに、区分的思考が生み出す分断と憎悪についての議論から、身近な生活世界の集団的区分について省察を深める。

導入・ワーク「ファンの叫び」

フランツ・ファノンがつづった黒人に対する差別から、日常生活の中にいるただの「人間」が、肌の色で区別され、我々と他者に分けられていくさまを捉える。

アクティビティ

こうした人種による分離はすでに第一次と第二次を通して共通して考えてきた境界線の概念とともに、ある程度の理解を伴っていることと考えられる。ここでは、思考を一步深めるために、他者の理解がファンのいう人格丸ごとではなく、黒人という一面性によって片づけられる、それで分かった気になれる「幻想」的な側面（バトラー 2022: 125-126）へと議論を深める。

リフレクション

自分の身の回りで、他者、私自身の帰属集団に属さない人々に対する一面的な理解がないか振り返ってみる。生徒たちはレッテル張りに気を付けようという道徳的な帰結を導くことが想定される。しかしどうやって気を付ければよいのかを考えていくことで、そもそも自分の知りえない他者についてどれほど本当に知ることができるのかについての限界が見えてくる。こうした限界を見つめることで、本次で学習した、他者の尊厳の重要性と困難を省察することをまとめとする。

5. 環境と人権

本单元の一般化・原理

権利希求の短期的措置が長期的な人権疎外につながる「リスク」に対して、合理的な解決を目指す「選択」的な向き合い方と、問題の中で共生的な生き方を目指す「ケア」的な向き合い方がある。

本单元の人権を読み解く概念：リスク・選択・ケア

人権は個一集団一社会間の同時代的関係性からのみ侵されるわけではない。人間的活動総体を目的とする人権が、自然環境との関係の中で人権自らの基盤を掘り崩す可能性があることが指摘されている。そのため「リスク」という概念を用いて人権概念の時間的および空間的な次元の拡張を行う必要がある。時間的次元では、現在の人権保障の決定が未

にどのようなリスクをもたらすかを考慮する必要がある。こうした「時間的ギャップ」の例として気候変動が顕著なものであろう。短期的な利益の追求がもたらした気候変動によって、将来的に干ばつの増加や水面の上昇などをもたらし、農業の生産性低下や居住地の喪失をもたらし、人権への間接的なリスクを生み出していく。

一方、空間的次元では、リスクが特定の地域に集中する可能性と、リスクが国境を越えてグローバルに流れる現象の二つの側面に注意を払う必要がある。この点に関しては、原子力発電所の設置が分かりやすいだろう。原子力発電所の設置場所は、専門家や関係者によって意思決定されるが、該当地域の住民と首都圏住民との間でリスクの大きさに顕著な差を生じさせる。また、一旦事故が発生してしまうと、その生態学的な影響は、海流や気流にのって国境を越えて広がってしまうリスクがある。

このように、人権を理解することの中に、環境との関係で見えてくる人権保障とそれが生み出す「リスク」との関係を読み解くことを含みこむことができる。そのためには、現在の行動が未来に及ぼす影響と、リスクの地理的・環境的な偏在性を認識し、それらを考慮に入れることが重要となる。

ではリスクとどのように向き合うか、との問いには、より合理的な意思決定や選択を求める立場と、ケア論がいうような合理性を超えた関係性の倫理や情動の観点から都度調整をしていく立場とがありうる。

より合理的な選択の立場からは、すべてを予期することは不可能であったとしても、できる限りリスクを予測し、それに対処するために専門知や熟議を重ねることでリスクの低減を図ろうとする。この立場は、私たちの無意識的な選択がもたらすリスクを可視化しようとする営みであり、視野を広げるための第一段階としては有益な立場と言える。しかしながら、この立場のみからリスクを捉えると、問題に対処することに力点が置かれ、その対処からも常に予測しえないリスクが生み出される可能性が見落とされてしまう。

そのため、合理的な選択を追求しつつも、それを超えて関係性や情動の側面から、選択を捉え返し、その都度調整しつづける態度が重要になる。原子力発電所の例でいうならば、合理的な選択の立場からはいかに事故リスクを低減させるかという専門家たちの議論によって対処がなされるが、ケアの立場からは、そこに住む人々の情動や声に耳を傾け、そこに住む人、それを聞いた人それぞれにとってどのように生きるのかを問い合わせ続けるあり方を要求すること

となる。

そこで本単元では、リスク概念を用いることで、人権に及ぼすリスクについての時間的・空間的な視野の拡張をはかった上で、私たちはリスクにどのように向き合っていくのか統合的に考えることをねらいとする。

本単元の理論、または基調となる知見

本単元の基調にあるのは、ベック（2010）のリスク社会論である。美馬（2018）が端的に要約するように、ベックは「近代社会は豊かさを求めて自然への支配を拡大してきた。その結果、支配の手段であった科学技術が巨大化し、意図せざる帰結として環境汚染などの予測を超えた危険や危害とリスクを生み出している。それは、科学技術の引き起こす影響の大きさが科学技術をコントロールすべき社会的構想力の範囲を超てしまい、その危険や危害が予測不可能になったためだ。そこで、現代社会では、近代性の再考（再帰的近代）が求められ、富や財という有用性の分配ではなくリスクにどう対応するかが社会の編成原理の中で重要な問題として浮上してきた」（67-68）と主張する。

また、リスクは国境を越えグローバル化していることも指摘されている。ベック（2010）はこうしたグローバルなリスクを①「良いもの」の反面として生み出された「悪いもの」をめぐる対立（オゾン層の破壊や遺伝子工学や生殖医学など）、②貧困に伴って生じる環境破壊と産業技術上のリスク（熱帯雨林の伐採、毒物を含んだ廃棄物、化学産業、原子力産業など）、③大量破壊兵器のリスク、という3つに類型して提示している。このようにグローバル化の中で、被害は空間的・時間的にも拡がっているとする見方をとる。

ベックは、こうしたリスクへの対処として、先ほど述べたようなより合理的な選択を行えるように、専門知の必要を認め、知識に基づいた公共的・民主的な意思決定を生み出すような制度を構想しようとする（美馬2018）。

こうしたより合理的な選択をめぐる立場に対して、もう一つの立場があることを示すのが、モル（2020）のいう「ケアのロジック」である。モルはケアの立場から、なにが善いかは実践の中で決められるものであって、合理的な選択のみが善さではないことを示す。そのことを彼女は特に医療場面における患者に焦点を当てて説明する。選択のロジックとされる専門家による合理的判断によれば、患者は医師からの科学的知見に基づいた治療を受け入れるかどうかの選択を迫られる。選択の結果は良し悪し

に關係なく自己責任とされてしまう立場なのである。一方で、ケアのロジックでは、「患者は病状や治療効果の予測不可能性に向き合いながら、怒りや歓びなどの感情を調整する」（浮ヶ谷2022）としている。それは、さまざまな調整をしながら試し、「手直しする」ことを要求する。

こうした理論を背景に本単元では、まずリスクのもつ時間的・空間的拡がりを可視化するために、カードゲーム形式でそれぞれが選択を行っていく中で、それが自分と社会にどのような利益とリスクをもたらすのかを体験する。次に具体的なケースとしての水俣病を取り上げ、リアリティのあるリスクを掴むとともに、合理的判断の限界を認識し、ケアのロジックへと思考を深めていく。最終的に、私自身の大切にしたいこと（=ケアしたいこと）がもたらすリスクを検討する中で、どのように統合してリスクと向き合うか、人権に配慮するか自分なりに言語化を行う。

■第1時（形成）「あなたはどんな選択をする？」

第1時では、自分自身が合理的だと思う判断を積み重ねていくことが、どのように環境や社会へのリスクを生み出すかを体験的に学習する。そのことを通して、普段は意識に上ってきていないリスクという概念を可視化し、実感を持って認識できるように促す。

アクティビティ「カードゲーム」

ここでは、自分の行動がどのように社会や環境に對して影響を及ぼすのかを可視化するためにカードゲームを行う。プレイヤーは、それぞれ設定されたゴールに向けて毎回どんな選択を行うか判断する。その判断に際して、都度支給される給与の中で、自分がゴールに近づくために合理性が求められるような設計をとる。選択した行動には、個人ゴールに近づくポイントと共に、クラス全体に影響を及ぼす経済・環境・社会についてもポイントの増減が発生する。例えば、「格安の電化製品を購入する」といったカードを選択した場合、自分が払う金額は少なくて済む（合理性）のだが、そのことで、環境負荷を高めるために環境ポイントは減少する（リスク）、といった具合である。

こうした選択を複数回重ねていくことで、自分がどれだけゴールに近づけたか、と共にクラス全体の経済・環境・社会のポイントがどのようにになったかを体験していく。そのことで、毎回の行動単体ではそこまで大きくない影響も経時的に蓄積することで大きなリスクをもたらすこと（時間的拡張）、自分たちのゴールだけではなく、クラス全体に對して影

響をもたらす（空間的拡張）が認識できるであろう。

えてして、自分たちの合理性を追求しすぎると、経済ポイントは上昇しても、環境・社会のポイントは減少し続けてしまう結果となる。そこでマイナスポイントが積み重なった状況として、環境問題が発生したり、社会の治安が悪化したりといったことが自分たちの選択の結果として可視化されていく。このポイントの増減に際して、教師から現実に起きている環境問題や社会課題を想起させ、人権へとつながるようなイメージを伝えることで、よりリアリティのあるものになっていくだろう。

リフレクション

カードゲームを通して体験した個人の選択が社会のリスクを生み出すことについて、言語化して振り返る。そこではゲームの感想共有を行った後に、「自分たちはどんな作戦を考えてゴールを目指そうとしていたか」、「自分たちのどんな行動が決定的なものだと思うか」といった観点を基に振り返りを行う。この観点は、それぞれ自分たちなりの合理性とは何だったか、そして合理性の規準が変化したタイミングは何だったかを振り返り言語化するものである。そして最後に「もう一度ゲームをやり直すとしたらどんな作戦を立てるか」という観点で話し合いを実施し、自分たちの合理性やリスクとの付き合い方を思考する。

ただ、本時の活動ではフィクションとしてのリスクに留まってしまい、リアリティをもった現実の人権課題との結び付きを感じづらい可能性がある。そこで第2時では、日本の水俣病を題材として、時間的・空間的に拡張されたリスクがどのように人権を脅かすのかを探究する。

■第2時（転移）「水俣病におけるリスクとケア」

第1時で体験的に把握した合理性の追求がもたらすリスク生成という視点を持って、水俣病という具体的な事象を取り扱うことで、リアリティをもってリスクという概念の普遍化をはかる。またそれと共に、リスクへの立ち向かい方の1つであるケアのロジックの観点から、情動や不確実性へも着目し私だったらどのように感じるのかを問い合わせる。

導入・ワーク「水俣病とは何であったか」

石牟礼道子（2004）の『苦海浄土』を参考にしながら、水俣病の原因やその結果として、どのような人権侵害が起きたかという前提となる部分の学習を行う。そこでは、チッソ（株式会社）が水銀を流したのはどんな判断だったのか、水俣病を発症した患者のことを番号で呼ぶ暴力がもたらされことといつ

たことを踏まえ、前時の概念と紐付けて認識を深める。

ディスカッション「チッソはもう一人の自分ではなかったか」

水俣病当事者である緒方正人が「私は、チッソというのは、もう一人の自分ではなかったかと思っています」と述べた部分をテーマに、私はどのように感じるのかについてディスカッションを行う。自分自身が感じたことを出発点にして、「もしも自分が当事者だった時には、この言葉をどう感じるか」、「当事者から実際にこの声を聞いたとしたら、どう感じるか」といったように、第三者的に評価するのではなく、当事者性をもってこの言葉をどのように感じ取り、何が沸き起こってくるかを話し合う。

ここでは、リスクと向き合うにあたって合理性追求の視点からいかに脱却するかが課題となってくる。責任はチッソにあって、どのように保障するかが問題である、という論建では合理的な世界観から抜け出せない見方といえる。そうではなく、その当事者の声に寄り添い、自分としてどんなことをなしうるのかを模索しようとする必要がある。ケアのロジックである以上、その人との関係性の中で善さは変動するため、絶対的な答えは存在しない。そのため、オープンな問い合わせして自分自身として感じることを話し合い言語化する時間とする。

リフレクション

上記のディスカッションを通して、自分が共感した意見や、共感はできなかったが気になる意見などを振り返り、自分の情動を内省することで、自分が大切にしていることについて考えるきっかけとする。その中では、前時まででは考えてなかった視点や観点からの言語化ができるように促す。

■第3時（統合）「リスクへの向き合い方」

リスクを中心として、選択のロジック・ケアのロジックとをそれぞれ学習してきたことを踏まえ、本時では自分なりのリスクとの向き合い方を学習する。

私たちの行動が時間的・空間的にリスクを生成することを認識した上で、それに対してコントールするのではなく、泣き寝入りするのでもない形でどのように向き合うのか、統合的に思考しまとめていく。

導入・ワーク「私の大切にしているもの」

前時の振り返りで考えた私の大切にしているものについて、改めて言語化する。自分自身が専心して大事にしたいもの（＝ケアしたいもの）を明らかにすることが目的である。

アクティビティ「リスクを生み出すとしたら」

もしも自分の大切にしているものやことがリスクを生み出すとしたら、誰のどんなことに関してか、についてワークを行う。これはリスクが時間的・空間的を超えると共に、予期し得ないものであることを認識した上で、あえて行う活動である。

予期し得ないものを予期するため、正解はなく、自分がどのような側面からリスクを捉えているのかが顕著に表出される場となる。

その上で、自分がケアしたいことを大切にしながら、どのようにリスクと向き合うのかという問い合わせて考える。今の暫定解として自分は何を思考し、何を感じるのか模索する。そして他者と交流することによって、暫定解自体も更新されていくことを体験する。

リフレクション

自分自身が当事者性をもってケアとリスクについて思索したことを踏まえて、「リスクとの向き合い方」について今感じること、考えることについて振り返りを文章化する。その中で、自分なりの言葉で私たちの行動がリスクをもたらしてしまうかもしれないこと、それでも私たちは何か行動していくこと、その時に他者とのかかわりの中でよりよい道を探索しうること、といったポイントへの思索を深める。

IV. 展望と課題

本稿は、複数の概念レンズをもって、異なる歴史的・今日的問題文脈を平行移動しながら観察することで人権の概念的理解を深め、人権の保障と疎外をめぐるアンビバレンツな境界線の上に立って考えることのできる探究者の形成を目指して、カリキュラムの開発を行った。

今回設計した単元の内容構成および学習指導の諸原則を検証することが次の課題である。実際に授業をデザインし実践することで、本概念型カリキュラムが、異なる環境下の、多様な学習者によって、どのように達成され、または組み替えられるのかを、実践分析を通じて解明する。また、その際には、子どもによって再構築された人権観の特性とその再構築のプロセスについても、検討する必要があるだろう。

実践に展開する際には、挙げられた事例の理解や基礎理論などについてもより深く理解しておくことが重要となるであろう。特に各概念の理解を深めるために必要な基礎知識が疎かにならないようカリキュラムと指導をより精密に構築することが重要である。

本カリキュラムの設計それ自体にも課題や危険が伴っている。こうした概念型カリキュラムの探究を通して、子どもたちを概念の奴隸にしてしまわないようにしなければならない。選ばれた5つの概念は、社会思想を読み解く現代的な視座としてとても鋭利である。見えなくなっているものを見る、当たり前として受け止めてしまっている境界線への批判的なまなざしで社会を読み解く。これを通して本カリキュラムが目指しているのは、既存の境界線をただ再生産し絶対化することで境界線の左右どちらかに自らを実定化する人物ではなく、むしろこの既存の境界線の「上」に立ち続け、権利の保障と疎外の区分の引き方を別様に引き直すことを考えることのできる人物の育成である。しかし、鋭利な概念の便利さは、社会の事象と物事に注意深くあるよりは、むしろ得られたレンズのままにこれを手易く切り取り、物事の複雑さを軽く片付けてしまう危険とも隣合わせである。

そうならないために、本研究では統合の過程で学んだ概念を自らの生活世界に照らして考えてみる省察過程を盛り込んでいたが、この点に関するより丁寧な指導過程を考えておく必要がある。5つの概念をくぐったあとで、子どもには深い理解でもって社会を対象化しこれを思考する力を付けることが求められる。しかしその時にこそ、今度は対象化された社会と観察する自己の間の境界線に気が付き、観察主体から行為主体へと自らがどうなり得るか、ということを考える。言い換えれば、子ども自身が社会の中のどこに立ち、どのように社会と関わっていきたいと思うのか、という自らの主体性を省察的に深めることが求められている。ここに第6の単元「自己と人権」—5つの概念をもって世界を観察していく自分自身と自ら自身の生き方の選択の間をどのように調停するか—が求められる。この省察は、第1から第5の概念理解をくぐったあとでこそ達せられるものであるが、第5までの学びが本来的意義を発揮するのは第6をくぐることによってである。本カリキュラムもまた、教育と人間形成のアンビバレンツな関係の上に立っている。世界に様々な境界線を引き直し続けることを求める思考する権利を希求することと、他者・自然・社会・集団との間に敷かれた境界線によって分断されることなく、他者と世界と統合的・調和的に生き続ける権利との間。人類の英知を媒介しながら生活世界とむきあう思考的・間接的・反省的・対的な生の形式と、生活世界の中でそのままに暮らしきる行為的・直接的・主体的・即的な生の形式との間で³。

V. 注

¹ 本稿のカリキュラム開発の手法とモデルは草原ら(2018)を参考としている。また、「世の中」の事象を社会学、政治学、経済学、法学の視点からどのように捉えるかをまとめた飯田ら(2023)にも学ぶところが大きい。同書では高校生に学問への導入を行うことを意図として、それぞれの学問が社会事象にどのような方法や関心で向かっているのかがわかりやすく記述されている。

² 同書の中で繰り広げられる探究学習においてファシリテーター・助言者の果たすべき・果たした役割に関する記述は皆無である。あるグループの探究プロジェクトの中で、最後の最後でグループの話し合いが深まっていなかったという根本的なつまずきに参加者自身が気づくまで、ファシリテーター・コーディネーターが何もせず深まらない活動を観察している過程が「LCL本科では、見かけの成功より、自ら気づくプロセスを大事に考える [...] 学びのプロジェクトとしては十分成功である」という結論とともに記されている(藤原2023: 20-23, 183-184頁)。

近年の探究学習では、教えることがなるべく削り取られた形で学習者の問題発見から探究していく過程が重視されている。本稿はこうした探究学習の広がりを、ビースタの言う「教育の学習化」(ビースタ2016)の事態と見る。そしてこれとは異なった探究学習のあり方を模索している。

³ 境界線を中心概念として構想した本単元開発および最後の点に、世界市民主義教育との接続点を見いだしている(人権教育においてもユートピアとしての世界市民主義を希求することの重要性が指摘されてきている。オスラー・スタークー2018)。広瀬ら(2023)は世界市民主義教育を、ヌスバウム、カント、デューイ、モンテッソーリを取り上げながら、境界線という考え方と結びつけている。世界市民主義がこれまで共同体主義・愛国主義との対立、あるいは特殊性と普遍性の対立で考えられてきたが、個人を中心に共同体・国家・世界という「同心円」から連想される二者択一[共同体主義か世界市民主義か]に囚われすぎると、「世界市民」を考えなおすもっと多様で複数のモメントがあったことを見落としかねない」(広瀬2023: 130)という(同様の指摘について、鈴木2023 参照)。

その多様な見方への開きで提案されているのは、①「世界という空間に生きている存在者の複数的で多義的な生に目を向け続けるということ」(多様性と複数性への転回)(同上: 127)や、②「もし自分であつたら、もしそのあつたら、私(たち)はどう感じるかと、他者の観点や状況に立って思考す

る想像をとおした感情の共有から考える」こと(「シンパシー」)(同上: 130)、そして③国境のない地球儀を用いるなどして「差異を拭い去るよう働きかけるのではなく、人々の間で共通するものに視点を移し、育てていく」(「宇宙的教育」)こと(同上: 132)である。

しかしながら、これらの三つは、社会の中に多重に引かれた境界線を越えることはあってもこれ自体を引き直すことができるものとして扱う余地を失わせている。むしろ引かれた境界線を止揚されえない絶対化への思考運動を促している。①「差異を拭い去るよう働きかけるのではなく、人々の間で共通するものに視点を移」すというとき、そこでは私とあなたの間の差異の境界線を越えることはするが、その差異と境界線それ自体を結局どうすればよいのかはわからないままついぞ語られない。A国とB国の考え方の違いはあるが、同じC地域に住むという共通性に視線を移すというとき、結局このAとBの差異をどのようにすればよいのかについて何も教えることはないのである。存在するであろうAとBの間の境界を無視し続けよ、という逆説的な境界線の絶対化を行ってしまうことにはならないだろうか。②シンパシーをもって他者に身を移すことの重要性が説かれるとき、相手の立場に立ってもどうしても理解できない感情は取り残されてしまわないだろうか。他者の存在や権利を、共感によって考えるとき、共感できない人の存在や権利は理解しがたいもの、保障されないものとして転がり落ちてしまう(平野2022)。「感情を強調する手法は、「他者」を非人間化し、「他者」を取り巻く窮状を非政治化するだけでなく、「私たち」と「遠くの他者」の間の非対称的な権力関係を再生産する可能性がある」(鈴木2023: 105)。③複数的で多義的な生は抽象的な次元でしか意味を持たない非現実的なものである。というのも、一本稿の単元開発でも触れたとおり一人の多義的な生の具体を語りだした途端、その語り手は何かのカテゴリ(=区分の中に位置付ける)を持ち出さずにはその生を語ることはできないであろうからである。

世界市民主義を「境界の内で/境界を越えて」考えることを提案する広瀬に対し、本単元が着目したのは、いかに境界線をうまく移動するかではなく、むしろそこで前提化された境界線そのものへの思考を促すことである。そもそも思考行為そのものに本質的に備わるともいえる「境界線」は、世界市民主義教育が頭を悩ます点である。あらゆる認識の中に存在する境界線を止揚し消そうとする世界市民へと教育することと、理性的に自己と世界関係を構築し

ていくこと = 境界線をこの世界に引いていくことは両立しうるのだろうかという問題である。世界市民主義教育を別様に考えることが提起されている中に、本稿は以上のような問題提起と具体的な実践提案をなすものである。

VI. 参考文献

- クワメ・アンソニー・アッピア著、三谷直澄訳 (2022)『コスモポリタニズム』みすず書房
- 安藤恭子 (2020)『「テラハ」木村花さん急死…SNS炎上からどう守る?』東京新聞Tokyo Web <https://www.tokyo-np.co.jp/article/31404> (2023年11月18日参照)
- 飯田高、近藤絢子、砂原庸介、丸山里美編 (2023)『世の中を知る、考える、変えていく』有斐閣
- 石牟礼道子 (2004)『新装版 苦海浄土』講談社文庫
- 浮ヶ谷 幸代 (2022)「アネマリー・モル著『ケアのロジック——選択は患者のためになるか』(水声社、2020年)」『保健医療社会学論集』33(1), 110-111
- 浦川べてるの家 (2005)『べてるの家の「当事者研究』』医学書院
- H・リン・エリクソン、ロイス・A・ラニング、レイチェル・フレンチ著、遠藤みゆき、ベアード真理子訳 (2020)『思考する教室をつくる概念型カリキュラムの理論と実践』北大路書房
- オードリー・オスラー、ヒュー・スターキー著、藤原孝章・北山夕華監訳 (2018)『教師と人権教育』明石書店
- 加藤泰史 (2016)『証人と正義「再分配／承認」論争とその後』田中拓道編『証人』法政大学出版会, 96-130頁
- 川野辺貴則 (2023)『人権教育と道徳科の接合点』大学教育出版
- 木山幸輔 (2022)『人権の哲学』東京大学出版会
- 草原和博、尾藤郁哉、福元正和、城戸ナツミ、高錦婷、近藤秀樹、山口安司、鉢悠介、河原洸亮 (2018)「平和観の再構築とそのメタ認知を促す授業モジュール」『広島大学大学院教育学研究科紀要』67, 47-56
- M. サイド (2021)『多様性の科学』ディスカヴァー・トゥエンティワン
- ソール・A・クリプキ著、八木沢敬・野家啓一訳 (1985)『名指しと必然性』産業図書。
- 国際バカロレア機構 (2017)「国際バカロレア (IB) とは?」<https://www.ibo.org/content/assets/>ts/76d2b6d4731f44ff800d0d06d371a892/what-is-an-ib-education-2017-ja.pdf
- タラ・ザーラ著、三時眞貴子、北村陽子監訳 (2019)『失われた子どもたち』みすず書房
- 志水宏吉、島善信編著 (2022)『未来を創る人権教育』明石書店
- スラヴォイ・ジジェク著、岡崎玲子訳 (2006)『人権と国家』集英社
- 鈴木弥香子 (2023)『新しいコスモポリタニズムとは何か』晃洋書房
- ピーター・N・スターンズ著、上杉忍訳 (2022)『人権の世界史』ミネルヴァ書房
- 高井由起子 (2022)『身近に考える人権』ミネルヴァ書房
- 竹内常一、折出健二編 (2015)『生活指導とは何か』高文研
- 田中孝彦、田中昌弥、杉浦正幸、堀尾輝久編 (2022)『戦後教育学の再検討 上』東京大学出版会
- 辻村みよ子 (2021)『人権の歴史と理論』信山社
- 筒井清輝 (2022)『人権と国家』岩波書店
- 中野睦夫編 (2003)『早わかり人権教育小事典』明治図書
- 日本国際理解教育学会編著 (2021)『国際理解教育を問い合わせ直す』明石書店
- 日本国際理解教育学会編著 (2015)『国際理解教育ハンドブック』明石書店
- アントニオ・ネグリ、マイケル・ハート著、水嶋一憲、佐藤嘉幸・箱田徹・飯村祥之訳 (2022)『アセンブリ』岩波書店
- ジュディス・バトラー著、佐藤嘉幸、清水知子訳 (2022)『非暴力の力』青土社
- 平野啓一郎 (2022)『死刑について』岩波書店
- 広瀬悠三、藤井基貴、生澤繁樹、米津美香 (2022)「世界市民的教育の空間を考究する—境界の内で／境界を越えて—」『教育哲学研究』127, 126-133
- ガート・ビースタ著、藤井啓之・玉木博章 (2016)『よい教育とはなにか』白澤社
- 藤田早苗 (2022)『武器としての国際人権』集英社
- 古橋エツ子監修 (2021)『人権論の教科書』ミネルヴァ書房
- ミシェル・フーコー著、神谷美恵子訳 (2020a)『精神疾患と心理学』みすず書房
- ミシェル・フーコー著、神谷美恵子訳 (2020b)『臨床医学の誕生』みすず書房

- デイビッド・ヘルド著, 中谷義和訳 (2011) 『コスモポリタニズム』法律文化社
- ウルリッヒ・ベック著, 島村賢一訳 (2010) 『世界リスク社会論 テロ, 戦争, 自然破壊』ちくま学芸文庫
- アクセル・ホネット (2012) 「承認としての再配分」ナンシー・フレイザー, アクセル・ホネット著, 加藤泰史監訳『再配分か, 承認か?』法政大学出版会, 117-216
- アクセル・ホネット著, 宮本真也, 日暮雅夫, 水上英徳訳 (2015) 『見えないこと』法政大学出版会
- 堀尾輝久 (1991) 『人権としての教育』岩波書店
- 御手洗明佳, 赤塚祐哉, 井上志音編著 (2023) 『国際バカロレア教育に学ぶ授業改善』北大路書房
- 美馬達哉 (2018) 「リスクの名の下に」『科学技術社会論研究』15, 66-77
- S. ミルグラム著 岸田秀訳 (1995) 『服従の心理—アイヒマン実験』改訂版新装 河出書房新社
- 森田尚人, 森田伸子, 今井康雄編著 (2003=2017) 『教育と政治／戦後教育史を読みなおす』勁草書房
- アネマリー・モル著, 田口陽子訳 (2020) 『ケアのロジック—選択は患者のためになるか』水

声社

- B. ラタネ・J. ダーリー著, 竹村研一・杉崎和子訳 (1997) 『冷淡な傍観者—思いやりの心理学』ブレーン出版
- Jerome, L. & Starkey, H. (2021) Children's Rights Education in Diverse Classrooms. Bloomsbury.
- Jerome, L. & Starkey, H. (2022) Developing children's agency within a children's rights education framework: 10 propositions, Education 3-13, DOI: 10.1080/03004279.2022.2052233
- Osler, A., & Starkey, H. (2003) Leaning for cosmopolitan citizenship: theoretical debates and young people's experiences. Educational Review 55 (3), 243-254
- Osler, A., & Starkey, H. (2005) Changing Citizenship: Democracy and inclusion in Education. Maidenhead: Open university Press.

付記

本稿の執筆にあたっては、共著者全員での構成・内容を協議したうえで、分担執筆を行った。宮本がI・II・III (1・2・4)・IVを、真加部がIII-3を、佐藤がIII-4を執筆し、大城・松山が全体の校正を行った。