

社会教育・啓発分野における人権教育のプログラム化に関する研究

(課題番号 18530606)

平成 18 年度～平成 20 年度科学研究費補助金（基盤研究 C）研究成果報告書

平成 21 年 3 月

研究代表者

生田 周二

(奈良教育大学 教授)

目 次

はじめに -----	2
第 1 部 人権教育の新しい動向の検討-----	5
第 1 章 欧州とドイツにおける人権教育の動向	
第 2 章 「ヨーロッパ評議会における人権教育の特徴－子どものための人権教育マニュアル『コンパクト』を中心に－	
第 2 部 シティズンシップ教育の検討-----	58
第 3 章 ヨーロッパ評議会を中心とする「民主的シティズンシップ・人権教育」の動向－教育者養成への視点を中心に－	
第 4 章 イギリスとスイスにおけるシティズンシップ・人権教育に関する調査報告－教員養成ならびにユースサービスの動向－	
報告 1 お茶の水女子大学附属小学校第 71 回 教育実際指導研究会「小学校における『公共性』を育むシティズンシップ教育－友だちと自分の違いを排除せずに、理解し考える力を発揮する－」（2009 年 2 月 19、20 日）に参加して	
第 3 部 ドイツ、イギリスにおけるユースワーク分野における青少年支援の状況 -----	92
第 5 章 ドイツにおける青年職業活動支援の動向と課題－旧東独・ドレスデン市における相談業務を中心に－	
第 6 章 イギリスのユースサービスにおけるニート問題への対応－コネクションズサービスの導入を中心に－	
第 4 部 実践編 -----	118
第 7 章 「NPO による教育力」を生かした「子どもの権利」学習に関する実践と考察	
報告 2 奈良教育大学における教育者養成の取り組み	
・教育人権アプローチ特講	
・総合演習「附属小学校で授業プログラムを作ろう！」	
・教育人権アプローチ演習	
第 8 章 教育者養成における課題……まとめにかえて -----	165

はじめに

本報告書は、日本学術振興会科学研究費補助金・基盤研究(C)を得て行った「社会教育・啓発分野における人権教育のプログラム化に関する研究」(研究期間 2006 (平成 18)～2008 (平成 20) 年度) の研究成果をまとめたものである。

【研究組織】

研究代表者：生田周二 (奈良教育大学教育学部教授)

研究協力者：立石麻衣子 (NPO 法人 北摂こども文化協会)

【交付決定額 (配分額)】

	直接経費	間接経費	合計
平成 14 年度	1,400 千円	0 千円	1,400 千円
平成 15 年度	1,100 千円	330 千円	1,430 千円
平成 16 年度	900 千円	270 千円	1,170 千円
総計	3,400 千円	600 千円	4,000 千円

【研究発表】

(1) 出版物

生田周二 (2007) 『人権と教育—人権教育の国際的動向と日本的性格—』 部落問題研究所 119 頁

(2) 学会誌等

<人権教育の新しい動向の検討>

生田周二 (2006) 「欧州とドイツにおける人権教育の動向」『部落問題研究』 178 号、2-56 頁

生田周二 (2006) 「ドイツとヨーロッパの人権学習 (第 1 回) ニュルンベルク市の人権をめぐる取り組み」『人権 21』 No.185、57-65 頁

生田周二 (2007) 「ドイツとヨーロッパの人権学習 (第 2 回) ニュルンベルク市の職業学校での取り組み」『人権 21』 No.186、52-59 頁

生田周二 (2007) 「ドイツとヨーロッパの人権学習 (第 3 回) ドイツにおける人権学習をめぐる議論の変遷」『人権 21』 No.187、57-67 頁

生田周二 (2007) 「ドイツとヨーロッパの人権学習 (第 4 回) ヨーロッパにおける人権学習の動向」『人権 21』 No.189、62-71 頁

生田周二 (2007) 「ドイツとヨーロッパの人権学習 (第 5 回) 人権都市への二つの取り組み」『人権 21』 No.190、54-63 頁

立石麻衣子 (2008) 「ヨーロッパ評議会における人権教育の特徴—子どものための人権教育マニュアル『コンパシト』を中心に—」 部落問題研究所『部落問題研究』 第 186 号、

<シティズンシップ教育の検討>

- 生田周二 (2008) 「ヨーロッパ評議会を中心とする『民主的シティズンシップ・人権教育』の動向—教育者養成への視点を中心に—」『部落問題研究』186号、71-95頁
- 立石麻衣子・生田周二 (2008) 「イギリスとスイスにおけるシティズンシップ・人権教育に関する調査報告—教員養成ならびにユースサービスの動向—」『奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要』第18号
- 生田周二 (2009) 「シティズンシップ教育の動向と課題」『人権と部落問題』第785号、6-16頁

<ドイツ、イギリスにおけるユースワーク分野における青少年の人権状況と対応>

- 生田周二 (2006) 「ドイツにおける青年職業活動支援の動向と課題—旧東独・ドレスデン市における相談業務を中心にして—」『日本社会教育学会紀要』第42号、1-11頁
- 生田周二 (2007) 「東部ドイツの青年職業活動支援—ドレスデン市における青年作業所の聞き取りをもとにして—」『人権と社会』第2号、59-82頁
- 生田周二 (2008) 「ドイツの青少年援助法の変遷と概要」『人権と社会』第3号、45-58頁
- 立石麻衣子 (2007) 「イギリスのユースサービスにおけるニート問題への対応—コネクションズサービスの導入を中心に—」岡山部落問題研究所『人権と社会』第2号、83-100頁

(3) 口頭発表

- 生田周二 「東部ドイツにおける青年自立援助」(ラウンドテーブル「ドイツ社会教育概念と青年自立援助—日本との比較の視点から—」)日本社会教育学会 2006年度六月集会(筑波大学) 2006年6月4日
- 生田周二 「ドイツにおける人権教育と人権都市の取組の動向—人権教育をめぐる動向と課題

(4) -」日本社会教育学会第53回研究大会(福島大学) 2006年9月9日

- 大串隆吉・生田周二 「児童・青年援助と社会教育の展望—ドイツとデンマークの事例から—」日本社会教育学会第54回研究大会(東京農工大学) 2007年9月9日
- 生田周二 「欧州評議会を中心とする「民主的シティズンシップ・人権教育」の動向—人権教育をめぐる動向と課題 (5) -」日本社会教育学会第55回研究大会(和歌山大学) 2008年9月20日

[研究成果]

本研究の目的は、社会教育分野における人権教育の理論化のために、仮説的に提示する枠組み「教育への人権的アプローチ」(略称：教育人権アプローチ)を用いて、人権教育のプログラムを構築することにある。

研究では、次の4つの観点からその検討を行った。第一に人権教育の国際的動向、第二にシティズンシップ教育に関する議論の展開過程、第三にドイツ、イギリスにおけるユー

スワーク分野における青少年支援とその状況、第四に成人職業教育の一環としての教育者養成の実践的取り組み、以上の4つである。前二者が人権教育ならびにシティズンシップ教育の動向に関する研究であるのに対して、後者の二つは青少年分野ならびに教育者・指導者教育の動向と実践分析となっている。まとめは、第8章に詳しい。

なお、本報告書の構成は、以下の初出論文をもとに加筆修正したものである。

第1章 欧州とドイツにおける人権教育の動向

生田周二 (2006) 『部落問題研究』178号、2-56頁

第2章 「ヨーロッパ評議会における人権教育の特徴—子どものための人権教育マニュアル『コンパクト』を中心に—

立石麻衣子 (2008) 部落問題研究所『部落問題研究』第186号、96-108頁

第3章 ヨーロッパ評議会を中心とする「民主的シティズンシップ・人権教育」の動向—教育者養成への視点を中心に—

生田周二 (2008) 『部落問題研究』186号、71-95頁

第4章 イギリスとスイスにおけるシティズンシップ・人権教育に関する調査報告—教員養成ならびにユースサービスの動向—

立石麻衣子・生田周二 (2008) 『奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要』第18号
報告1 お茶の水女子大学附属小学校第71回 教育実際指導研究会「小学校における『公共性』を育むシティズンシップ教育—友だちと自分の違いを排除せずに、理解し考える力を発揮する—」(2009年2月19、20日)に参加して

立石麻衣子 (書き下ろし)

第5章 ドイツにおける青年職業活動支援の動向と課題—旧東独・ドレスデン市における相談業務を中心に—

生田周二 (2006) 『日本社会教育学会紀要』第42号、1-11頁

第6章 イギリスのユースサービスにおけるニート問題への対応—コネクションズサービスの導入を中心に—

立石麻衣子 (2007) 岡山部落問題研究所『人権と社会』第2号、83-100頁

第7章 「NPOによる教育力」を生かした「子どもの権利」学習に関する実践と考察

立石麻衣子 (2008) 岡山部落問題研究所『人権と社会』第3号、25-43頁

報告2 奈良教育大学における教育者養成の取り組み

生田周二 (書き下ろし)

第8章 教育者養成における課題……まとめにかえて

生田周二 (書き下ろし)

<第1部 人権教育の新しい動向の検討>

第1章 欧州とドイツにおける人権教育の動向

奈良教育大学 生田周二

1990年代の後半から、ヨーロッパでは社会的排除をめぐる議論が盛んになり、「二次的社会」(Sekundärgesellschaft)、「3分の2社会」(Zwei-Drittel-Gesellschaft)あるいは「パラレル社会」(Parallelgesellschaft)という言葉を通じて、多文化社会や社会的統合の負の部分の問題が顕在化してきている。

こうした中で、ドイツ連邦政府の行動計画として「社会的焦点となっている地域における若者の発達と機会」(Entwicklung und Chancen junger Menschen in sozialen Brennpunkten: 家庭・高齢者・女性・青少年省: 2000年)や「社会都市」プログラム(1999年から)が実施されてきている(Hohm, 2003)。

以上の、社会的排除への対応や、近年の緊縮財政のもとでのコミュニティ・ガバナンスのあり方と関連しながら人権政策が展開されてきている。この点について、教育政策面から欧州とドイツの動向を検討するのが本論の課題である。

本論では下記の論点について検討する。

1. 欧州における人権教育の必要性の自覚の根拠
2. その担い手となった団体・個人の発想・理論
3. 取り組みの方向性。

第1節ではヨーロッパにおける人権教育の動向、第2節では国際NGOアムネスティ・インターナショナルの抑止的人権活動としての人権教育、第3節ではドイツ連邦共和国における人権教育をめぐる経緯、第4節ではドイツにおける人権教育に関する議論、第5節では人権を志向した都市についてそれぞれ検討する。

総論的に欧州の特徴を先取りして述べるとするならば、次の点を指摘することができる。

1. 人権の位置づけは、欧州人権裁判所の設置などに見られるように戦後すぐから見られる
2. 近年の傾向は、グローバル化、市場化に対抗する価値観としての人権という位置づけが特徴的
3. 欧州では社会的公正への志向性が強い
4. 人権教育は、その中で権利への自覚と責任意識の明確化、社会への参加の重要性への意識喚起が期待されている。

1 ヨーロッパにおける人権教育の動向

1.1 ヨーロッパ評議会における人権施策

ヨーロッパ評議会(Council of Europe)は、1949年、人権、民主主義、法の支配という価値観を共有する西欧10ヶ国が、その実現のために加盟国間の協調を拡大することを目的としてフランスのストラスブールに設置した国際機関である。2003年4月にセルビア・モンテネグロが加盟したことにより、加盟国は45ヶ国となっている。

93年10月、ウィーンで開催された第一回加盟国首脳会議では、欧州評議会が「卓越した欧州政治機構」であることをアピールした。今後の優先分野として、欧州評議会拡大により全欧州を「民主的安全保障」地域とすること、欧州人権条約に基づく機構の改革、少数民族の保護の3つを掲げている。

人権に関わる特徴的な条約、組織として下記を挙げるることができる。

- ・ 欧州人権条約 (Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms; 1950 年採択、53 年発効、全締約国批准)
- ・ 欧州社会憲章 (European Social Chart; 1961 年採択、65 年発効、批准国 27 カ国 : 2006 年 3 月)
- ・ 欧州人権裁判所 (European Court of Human Rights、1959 年設置、1998 年改組)

1959 年にストラスブールに設置された欧州人権裁判所は、1998 年 11 月 1 日欧州人権条約第 11 議定書 (94 年 5 月作成) の発効に伴い¹、欧州評議会加盟各国より選出された裁判官各 1 名が常駐することとなった。国家間の紛争を処理する国際連合の国際司法裁判所とは異なり、欧州人権裁判所は国家対国家だけでなく、国籍に関係なく個人や団体からの提訴も受け付ける。この点は欧州連合 (EU) の欧州司法裁判所と同じである。使命は、1950 年にローマで調印され、1953 年に発効した欧州人権条約の実効を保障するため、加盟国の人権侵害事件に対する判決を下すことである。加盟国は判決を履行する義務がある。

教育面では、1985 年、ヨーロッパ評議会閣僚委員会が「学校における人権の教授と学習に関する勧告」を出している。これについては、次項で詳述する。

95 年からは、“all different – all equal” (みんな違って、みんないい) を合い言葉にした反人種主義・不寛容キャンペーンが実施されている²。

96 年、欧州評議会文部大臣常設会議の 2 つの文書が出され、人権、民主主義、寛容に対する教育の重要な役割の認知を高めるとともに、研究、資料開発、公表を進めるプログラムや組織を支援することが加盟各国に求められることになっている。

- ・ 「学校における人権の教授・学習」に関する大臣会議の勧告 (“Recommendation R(85) 7 of the Committee of Ministers on "Teaching and learning about human rights in schools")
- ・ 民主主義、人権、寛容の教育を求める決議 (“Resolution for Education for democracy, human rights and tolerance”)

97 年 10 月の第二回首脳会議 (ストラスブール) では、(イ) 人権と民主主義の強化、(ロ) 社会融合 (特に弱者保護)、(ハ) 市民の安全の確保 (犯罪対策、児童・女性の保護等)、(ニ) 教育・文化面での相互理解の促進を 4 つの柱とする最終宣言及び行動計画を採択した。

2000 年には、欧州人権条約 50 周年を記念して、青少年・スポーツ局の人権教育ユースプログラムが実施に移され、その一環として 2002 年にユースワークにおける実践の手引き『コンパス-若者との人権教育に関するマニュアル-』が発行されている (Council of Europe, 2003)。

1.1.1 ヨーロッパ評議会閣僚委員会「学校における人権の教授と学習に関する勧告」(1985 年)

この勧告は、「1 カリキュラムのなかの人権」から「6 国際人権デー」までの 6 章からなっている。

第 1 章の冒頭で記されているのは人権の教授と学習の位置づけである。

「人権についての理解と生きた経験は、若者にとって、民主的で、多元的な社会における生活への準備にとって重要な要素である。それは、文化間、国際間の理解を包括する、社会的・政治的教育の一部をなしている。」

次の「2 能力」は非常に興味深い。「人権を理解し、擁護するために必要な能力」を、知的能力と社会的スキルとに分けている。

知的能力：○口頭表現・記述表現に結びついた能力、○情報の分析、○先入観・偏見・ステレオタイプ・差別を識別できる能力

¹ 背景としては、事件数の増加及び事件の複雑化に伴い、申立てから判決まで 5 年以上を要する事態に陥っていたこと、多数の旧社会主義諸国の新規加盟により事件数の一層の急増が見込まれたこと等がある。

² <http://alldifferent-allegal.info/>

社会的能力（スキル）：○差異を識別し受容する能力、○他人と、建設的で、非抑圧的な関係を打ち立てる能力、○対立を非暴力的な方法で解決する能力、○責任をとる能力、○決定に参加する能力、○地域・地方圏・ヨーロッパ・世界のレベルでの人権擁護のしくみの活用の仕方を理解する能力

「3 人権学習において獲得すべき知識」の項では、次の4項目を例示している：

- i 権利・義務・責務・責任といった基本的カテゴリー、
- ii 性差別・人種差別を含む、不正義・不平等・差別の多様な形態、
- iii 歴史の中で、人権のための絶えざる闘いで知られる人物・運動・大事件、
- iv 人権に関する主要な国際的宣言や協定。

ii と iii に関わって、「人権侵害や人権無視の多数の実例は、生徒の内部に無力感や失望を生じさせる危険性を持つから、（人権の）進歩や成功についても示すことが適切である。」と指摘されている。この点は重要で、人権問題を取り扱う際にややもすれば否定面だけを強調する傾向があることへの警鐘である。

さらに、知性面だけではなく、感性面からの学習機会の提供の必要性を述べている。

「学校における人権学習は、正義・平等・自由・平和・（人間の）尊厳・権利・民主主義の観念を生徒が理解し、受容することを目的とする。この観念の理解は、知的であると同時に、生きた経験と感情に基礎づけられるべきである。それゆえ学校は生徒が感性の面から人権を知り、演劇・美術・音楽・創作活動・視聴覚機器などを使って生徒が感情を表現できるような機会を提供することが大切である。」

「4 学校の雰囲気」では、その醸成の重要性を指摘していることは特筆できる。

「民主主義は、参加が奨励されるような、また意見・見解などを率直に表明し議論できるような、また表現の自由が生徒にも教師にも保障されるような、また公正と正義が支配しているような民主的な状況において、最もよく学ばれるものである。したがって、（民主主義の学習に）ふさわしい雰囲気が、人権の効果的な学習にとって不可欠である。」

この点に関わって、第1章の最後でも、「教師は、生徒に自分の信念を強制したり、生徒をイデオロギ一的闘争に引き入れたりを避けるよう気をつけるべきである。」と注意を喚起している。

「5 教師養成」では、未来の教師が行うべきこととして、

- ◎ 「国内的・国際的出来事に関心・興味を持つこと」、
- ◎ 「外国で、あるいは（国内とは）異なった環境において、学んだり活動したりする機会を持つこと」、
- ◎ 「学校や社会におけるあらゆる形態の差別を排除し、それと戦うことを学ぶこと、また学校や社会に存在する偏見に立ち向かい、克服するよう励まされること」

の3点を挙げている。つまり、関心・興味、学習・経験、目的志向的行動である。

この勧告は、学校における人権教育・学習のあり方について今日にも通じる観点を包括的に述べている。

1.1.2 公民教育（civic education）の枠組みでの民主主義促進としての人権教育

ここでは、Council of Europe/ Starkey, Hugh/ Tibbits, Felisia (1996): Human Rights Education in Schools. Strasbourg.を紹介する。

Tibbis と Starkey の人権教育の考え方は、「原則的に、民主的な価値の促進のための、そして平和の防衛と促進のための道具」(Council of Europe 1996: 92)であり、『人権』（自らの権利と他者の権利）についての理解、ならびに『コミュニティ』（家族、学校、地域）における参加に向かう。(Council of Europe 1996: 95)とされている。

学校における人権教育の内容・要素として指摘されているのは次の3点である(Council of Europe 1996: 16)。

- ・ 人権、義務、責務、責任の主なカテゴリー
- ・ 不正義、不平等、差別の様々な形態、性差別主義や人種主義を含む
- ・ 人権の歴史的、今日的闘争における人物、運動、鍵となる取り組み（成功、不成功にかかわらず）
- ・ 人権に関する主な国際宣言・条約、世界人権宣言、人権と基本的自由の保護のための欧州条約など。

人権を理解し支えるスキルとしては、85年の勧告とも共通するが、

- i. 知的スキル：書いたり、口頭での表現と結びついたスキル、聞いたり討論したり、人の意見を守ることができることを含む；判断を含むスキル、様々なソースからの情報を収集し検討する；バイアス、偏見、ステレオタイプ、差別の確認 (identification)
- ii. 社会的スキル：差異を認識し受け入れること；肯定的な、抑圧的でない人間関係の確立；非暴力的な方法での対立の解決；責任をとること；決定への参加。(Council of Europe 1996: 15-6)

さらに、次の「3つのトライアングル」(Council of Europe 1996: 14-5)が提起されている。

知識 (wissen) - 経験 (erfahren) - 信念 (glauben)
認知的 (kognitiv) - 行動的 (aktiv) - 情動的 (affektiv)
過去 (Vergangenheit) - 現在 (Gegenwart) - 未来 (Zukunft)

知的スキルに関わって、学校においては、「正義、平等、自由、平和、尊厳、権利、そして民主主義の概念の理解とそれへの共感へと導かれるべきである。そうした理解は、認知的なものと、経験と感情に根差すものがある。学校は、こうして、生徒が人権の中に効果的に包含されることを経験すること、ドラマ、芸術、音楽、創作的書き物、AV メディアを通して感情を表現することができる機会を提供することになる。」(Council of Europe 1996: 13) 方法的には、プロジェクト活動や、民主的方法の中核とされる討論に重点が置かれ、尊重、コミュニケーション、協力、多様性の4つの原則が指摘されている。

社会的スキルについては、参加が重視され、「民主主義は、参加が歓迎され、見解がオープンに表明ことができ、生徒と教師にとって表現の自由が存在すること、そして公正さと正義のあるところ、すなわち民主主義的なセッティングの中で最もよく学ばれうる。適切な雰囲気は、人権についての効果的な学習にとって本質的なものである。」(Council of Europe 1996: 22)

1.1.3 『コンパス-若者との人権教育に関するマニュアル』

本書では、人権教育とは、「人間の尊厳の平等を促進することに焦点をおいた教育的なプログラムと活動」と説明し、「行動への触媒であり、協同の源泉となる潜在力」として位置づけている。(Compass, 2003: 10)

本書の作成過程であるが、検討グループのメンバーとして17名が2001年4月にハンガリーのブダペストにある欧州青少年センターで会合を開き、以後、執筆への支援を行っている。主な編集・執筆

者は、下記の通りである。

- ・ エリー・キーン (Ellie Keen : 英国 ; 人権教育連盟(HREA)、アムネスティ・インターナショナル) : 1, 3, 4 章
- ・ マリー・ローレ・レミネール (Marie-Laure Lemineur : スペイン、フランス ; 国連平和大学 (コスタリカ) での経験を持つコンサルタント) : 5 章
- ・ パトリシア・ブランダー (Patricia Brander : デンマーク ; 「みんな違って、みんないい」教育カタログの経験を持つコンサルタント) : 2 章
- ・ ルイ・ゴメス (Rui Gomes : ブダペスト・欧州青少年センターのプログラム・トレーニング責任者) : 最終編集

章立ては、以下の通りである :

第1章 人権教育とコンパス : 実践者へのガイド

- 1.1 人権教育の理解
- 1.2 人権教育と他の教育領域
- 1.3 全ヨーロッパでコンパスを使う
- 1.4 コンパスの使い方

第2章 人権教育の実践的な活動と方法

- 2.1 活動の概要
- 2.2 グローバリゼーションの用語
- 2.3 二つの都市の話
-

2.51 人権カレンダー

第3章 行動してみよう

第4章 人権に関する必要情報

- 4.1 人権の理解
- 4.2 人権の発展
- 4.3 人権の法的保護
- 4.4 行動主義と NGO の役割
- 4.5 質問と回答

第5章 世界的なテーマに関する必要情報

- 5.1 子ども ~ 5.15 スポーツ

付録 : 国際的な法的人権措置と評価形態

- 6.1 主な国際人権措置の批准状況と世界人権宣言
- 6.2 国際人権規約自由権規約
-

400 頁に及ぶ本書の特徴は、適用(Adaptation)がキーワードになっているように、実践者が使いやすいように配慮されていることである。特に第 2 章は、51 節に分かれ、様々なレベルの 49 のプログラムが紹介されている。第 5 章では国際的なテーマが、次の 15 に精選され情報提供が行われている :

- 1. 子ども、2. シティズンシップ、3. 民主主義、4. 差別と外国人排斥、5. 教育、6. 環境、7. ジェンダー平等、8. グローバリゼーション、9. 健康、10. 人間の安全、11. メディア、12. 平和と暴力、13. 貧困、14. 社会的権利、15. スポーツ

本書は、地域の実践家が利用しやすいように、様々な言語に翻訳されることが期待されている。現

在のところで、英語、ロシア語、フランス語の他、ドイツ語、アラビア語、ボスニア語、クロアチア語、オランダ語、ハンガリー語、イタリア語、スロベニア語に翻訳されている。

ドイツでは、ドイツ人権研究所が中心になって、このコンパスの具体化にあたっている。現在までで、副教材的な資料として、第8学年以降を対象として「人権とは何か?」「差別からの保護」「女性の権利は人権である」が作成されている。それはそれぞれ次の3つの部分から構成されている。

- 1) テーマに即した情報の提示：授業の準備や資料として活用
- 2) 人権教育に関連する本やインターネットアドレスなどの情報提示
- 3) 練習問題の提示

(http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/webcom/show_page.php?wc_c=472&wc_id=16)

1.2 これ以外の動向

なお、これ以外に、国連のユネスコは、1997年にヨーロッパにおける人権教育に関する地域会議を開催している。さらに、2004年からは、第5章で検討する「人種主義反対欧州都市連合」の呼びかけ主体となっている。

ヨーロッパ評議会は、1997～2000年に「警察と人権プログラム」を策定し、人権問題における警察の職業訓練・研修のためのトレーニング・ハンドブックを作っている。11章からなり、警察の実践に関連する人権テーマ（差別、虐待、拷問など）を取り扱っている。中心にあるのは、欧州評議会の人権規定（関連条約・文書）、人権委員会と人権裁判所の知識と課題である。なお、「女性と子どもへの暴力・性的暴力」のテーマがないという問題点が指摘されている。(Council of Europe 1998: 27)

主な国の状況は、マグデブルク大学フリツェ教授の概観 (Fritzsche, 2000b) によれば以下の通りである。

- ◎ チェコ共和国：移民や少数者問題とますます直面し、それゆえ重点を異文化間教育に置いている。
- ◎ クロアチア：社会主義政権下の過去と戦争経験が積み重なることにより、人権教育に二重の課題が期待されている。解放のために、そして民主主義化のために橋を造ること。国内ユネスコ委員会の指導の下でプロジェクトを展開し、人権教育を初等領域に導入している。次のテーマを持つ授業単元を提供している。「私が大切にしているものを守ることは、他者が守るものを大切にすることを意味する」、「違いを尊重することは、強い自己尊重に基づく」、「論争は、交渉しえるときに役立つ」。
- ◎ オーストリア：人権は学習計画の周辺にあって、政治学習の授業の一部として教えられている。科目ではないため、人権をテーマとするものは限定されている。前進面としては、人権教育の10年との関連で「人権教育案内所 (Servicestelle für MRE) が1997年に連邦政府の発議で、ウィーンのルドビヒ・ボルツマン人権研究所 (Ludwig Boltzmann Institut für Menschenrechte) に設置されている。主な課題は、人権教育について教師への助言と支援、専門知識の問題から授業論・方法論的問題についての助言・相談である。ほぼ400人のコンタクト教師（人権教育の分野に関与し、経験を交流することを望む教師）に対するネットワークの中心点の機能をはたしている。また、季刊誌『人権教授』(Teaching Human Rights) の編集、情報冊子の発行なども行っている。
- ◎ スイス：連邦主義により、26の異なる学校制度が併存し、全スイスの概観は極めて困難である。異文化間教育や反人種主義教育とともに、人権教育も強化されつつある。学校教育法や学習計画の改善により、人権のテーマ化に高い価値を置くようになっている。しかしながら、具体的に教室で展開されていることは、全く不十分で、表面的なテーマにもなっていないとされる。NGO(アムネスティ・インターナショナル, École instrument de paix)が人権教育に強い影響があり、ネットワークが

作られつつあり、3つの提供（人権教育のための継続教育ゼミナール、教師と大学教師の連携、ウェブサイトを通じて関心のある人たちに対する情報提供(www.humanrights.ch)) がなされている。

以上の通り、欧州で目立つ点としては、事実上の移民社会へ意識化であり、ハイデルベルク大学のレンハルト教授によれば、「人権教育の重要な目標は、人種主義とよそ者敵視との闘いである。欧州の労働運動の伝統において、人権の経済的側面が主張され、貧困への保護が人権として提示されている。」(Lenhart, 2003: 43)

2 国際NGO アムネスティ・インターナショナル：抑止的人権活動としての人権教育

2.1 人権教育の観点

アムネスティ・インターナショナル（略称 ai）は、1961年イギリスで創設され、55カ国に事務所をもち、現在会員数約100万人、約1億6300万ポンドの予算(1998年6月統計)で運営されている「国際非政府組織の巨人」である。ドイツでは、80年代始めから、8つの部会の1つに人権教育の部会を持っている。ドイツにおける最近の刊行物は、ペーター・ミヒャエル・フリードリヒス『私は訴えるー授業における人権（教師のためのハンドブック）』2002年（Friedrichs, 2002）(<http://www.amnesty.at/gruppe/mre/index.htm>)である。

人権教育の基礎は、1995/96年以来、「アムネスティ・インターナショナルの人権教育戦略」(Amnesty International's Human Rights Education Strategy) にまとめられている。

- 重点 1) 教育政策への参加：関連する国際的宣言と関連させて、人権教育のための国内方針・規定に向けた影響行使
- 重点 2) 一定の目標・職業グループに対するガイドラインとトレーニングプログラムの検討
- 重点 3) 学校における人権教育のための多様な活動：人権をテーマとした情報・プロジェクトの日の実施、教師の研修、教材の作成

重点 3) に関わって、小学校段階の教師向けのマニュアル『ファースト・ステップ』(First Step) (1996: 5)は、人権教育を「人権のための教育」「人権についての教育」として定義している：

- ・「国際法や人権侵害について人々に教えることは、人権についての教授である。」
- ・「権利を尊重し守る方法を人々に教えることは、人権のための教授である。」

なおこれより少し前に、イギリス ai のマーゴット・ブラウンは、著書『私たちの世界、私たちの権利』(小学校における権利と責任についての教授。世界人権宣言の学習ハンドブック) (Brown, Margot(ed.), 1995) の中で、人権教育は「人権のための、についての、通しての学習」とであると指摘している(図1参照)。

そして、人権教育の課題と目標は、能力(skills)、知識(knowledge)、態度(attitudes)でそれぞれ以下の通りである(Lohrenscheit, 2004: 63)。

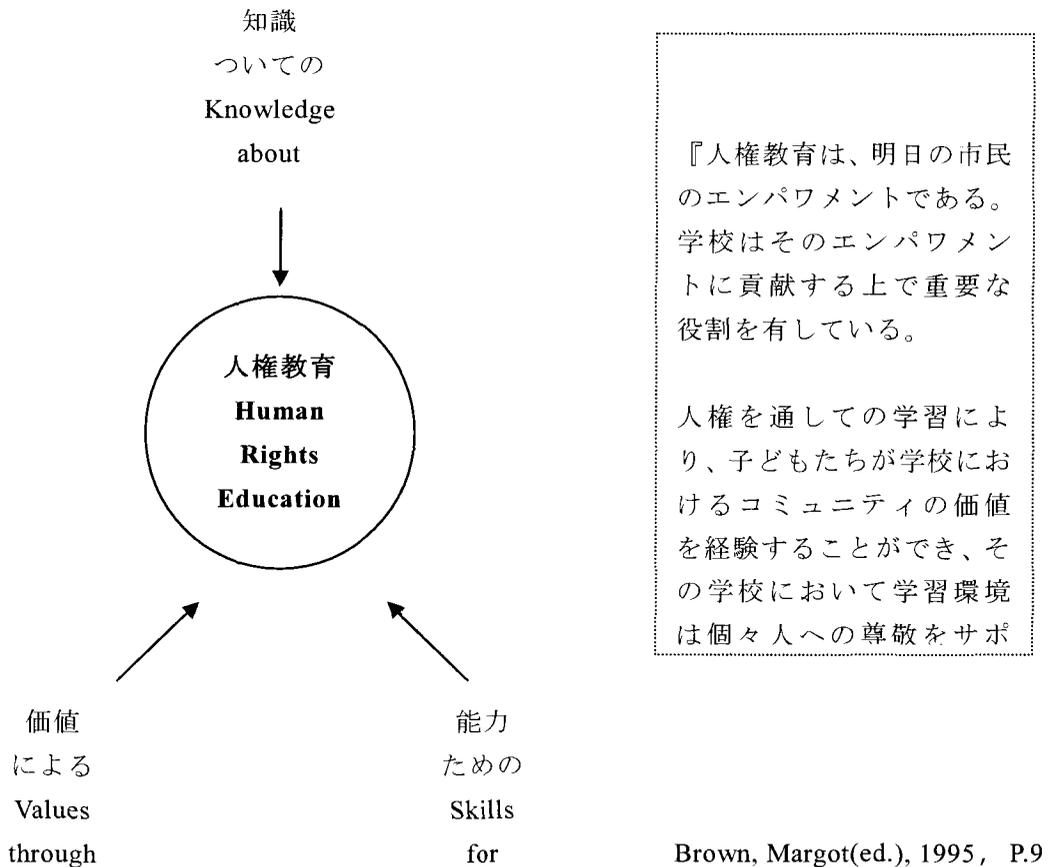
- ・ 能力：コミュニケーション能力……積極的傾聴・分析、批判的反省、問題解決的思考、協力、交渉
- ・ 知識：自らの権利の知識と保護、他者の権利の区別、国際条約・擁護システム・人権擁護に関わ

る人と組織についての知識

- ・ 態度：社会への積極的な参加と道徳的な基礎の形成

人権教育の全体的な取り組みにおいて展望があるとされるのは小学校段階で、成績・試験の圧力がそれほど強くないということが根拠となっている。これに対して、中等教育段階では、専門の授業（政治、歴史）と付加的プログラム・プロジェクトによる展開を重視している。

図1 アムネスティ・インターナショナルの人権教育の課題と目標



抑止的人権活動としてのアムネスティ・インターナショナルの人権教育のプログラムの基礎：

- ・ 世界人権宣言の内容と人権侵害の考えられる原因についての啓蒙（智識）
- ・ 各個人の人権の保持に対する責任の強化（意識）
- ・ 人権のために積極的に関わろうとする、教授者と学習者の動機づけ（行動）
- ・ アムネスティ・インターナショナルの目標と課題についての情報
- ・ 社会的責任に向けての教育としての人権教育

AIの人権教育の目標

- ・ 人権の理念と価値・基本的態度に対する感受性 Sensibilisierung（意識）
- ・ 人権の促進、擁護のための国際的な手段についての情報（智識）
- ・ 人権に対する尊重と、それがすべての人に実現する目標に貢献する価値・基本的態度の伝達（意識）
- ・ すべての人の人権の擁護を積極的に支持する人々の獲得（行動）

AIの人権教育の基本原則

- ・ 宗教的、エスニック的、文化的、そして他の相違の尊重の元で、人権の普遍性と不可分性の理念の促進と拡大
- ・ 様々な社会的環境を背景に持つ人々とのやりとり、対象グループの独自の経験・体験世界と関連する対応する資料の創出
- ・ アムネスティ・インターナショナルの、政治的システム、イデオロギー、信仰に対する独立性と非党派性の保持
- ・ 他の非政党的組織や人との共同・役割分担

(参照：<http://www.amnesty.de/de/2910/index.htm>, 20.11.2001)

2.2 人権教育・訓練の実践のためのガイドライン

第2の重点と関わっているのは、1998年に出された『政府職員の人権研修の実践のための12のポイントガイド』("12-Point-Guide for Good Practice in the Training and Teaching for Human Rights of Government Officials" AI Index ACT 30/1/1998)である。詳細は下記の通りである。

1. 人権教育トレーニングの準備……特有の人権状況の分析・価値づけ（国内、市民社会、当該施設など）；要求の調査とプライオリティの確認
2. 人権教育トレーニングを通しての民主化……人権教育は、より大きな透明性と責任・信頼（アカウンタビリティ）を促進すべきである。
3. トレーニングプログラムの実施
4. ネットワーク化と協力
5. 政府の組織とNGOとのパートナーシップ
6. 目標グループの確認の原則……a)個人に対するトレーニングはしない；対象グループは常に全体ユニットや機関であるべき；b)トレーナーのトレーニング(ToT, Multiplikatorenausbildung)
7. トレーナーの役割と位置……基本となる専門的知識と証明された教育的能力を駆使できる。対象グループと連絡を取るべき（例えば、警察職員への取り組みの場合、トレーナーは警察活動からの経験を取り入れるべき）
8. 方法I……教授・学習方法は、地域的・文化的・宗教的な現実と人権の原則とを一致させるべきである。
9. 方法II……実践的志向性と参加的教育・学習方法の優先
10. 学習資料における実践的志向性……目標グループの教育状況や背景を考慮すべき。
11. フォローアップ措置……例、ニュースレター、定期的な会合、経験交流による
12. 評価……プログラムの実施のための不十分点と可能性の確認（目標グループ自身による、外部の助言者による）(Lohrenscheit, 2004: 64-65)

以上のように、aiにおける人権教育の重点は、教育者のネットワーク化と人権トレーニングプログラムの検討であり、とりわけ近年、民主主義の転換期にある東欧諸国を対象としている。

3 ドイツ連邦共和国における人権教育の動向

人権教育をめぐる動向で特徴的な点は、第一に人権教育研究者からは国際的な発展から10年の遅れ、とりわけ施策の具体化とサポートの欠如が指摘されている点、第二に英語では人権教育は human rights education と一語であるのに対して、ドイツ語では Menschenrechtserziehung と Menschenrechtsbildung の二種類があり、当初は前者が支配的であったのが近年では

Menschenrechtsbildung が主に使われている点である。ドイツでの議論の場合ここでは、前者の Menschenrechtserziehung を「人権教育」と訳し、Menschenrechtsbildung を「人権学習」と訳す³。

3.1 人権教育をめぐる経緯

ドイツの人権教育をめぐる動向を時期区分すれば、前史として 1980 年までの人権教育が意識化されない時期があり、第 1 期 1980 年代から 1990 年代初めの萌芽期、第 2 期 1990 年代半ばから 2000 年にかけての自主的取り組み期、第 3 期 2000 年以降の制度的編成期と続く。以下それぞれの時期について時系列的に概要を明らかにする。

(1) 第 1 期……萌芽期

◎1980 年 12 月 4 日……文部大臣会議⁴勧告「学校における人権学習の促進のための勧告」

人権学習の 3 つの役割を提示：(1)知識と洞察力の伝達、(2)人権が、政治的関係にとって価値基準となるべきである、(3)生徒の中に、人権擁護のために何かしようという気持ちが喚起されるべきである。

ドイツ人権研究所のローレンシャイト(Lohrenscheit)によれば、基本的に ai によって発議され共に作られたものであるとされる。

◎ 1983 年……ペーター・ミヒャエル・フリードリッヒス『学校における人権教育』(Friedrichs, 1983) 発刊

コールバークの道徳性の段階を用いたモラル・ジレンマ授業の紹介である。なお、著者は、ドイツ ai の人権教育部会のスポークスマンでもある。

◎ 1993 年国連総会……パリ原則で、人権の促進と擁護にすべての国家・社会が高い優先を置くことを求め、独立した国内人権機関の設立を呼びかける。

(2) 第 2 期……自主的取り組み期

◎ 1994 年……「フォーラム人権」結成：ウィーン世界会議をきっかけに、人権擁護の改善と包括化に関わる 44 の NGO のネットワーク

目標：

- ・ 連邦政府とドイツ連邦議会の人権政策に、国内レベルと国際レベルで批判的に関わること
- ・ 人権擁護の改善のための共通の計画を世界レベルで実施すること
- ・ ドイツの世論の中に人権の問題についての意識を形成し、その際にドイツにおける起こりうる人権侵害にもふれ、その解決に向けて働き掛けること
- ・ 加盟団体のもとでの、人権に関連するテーマについての情報を交流すること
- ・ 活動が国際的になる場合、ローカル、リージョナル、ナショナルな NGO を支援し、NGO の国際的なネットワーク化を促進すること。

◎1994 年……ポツダム大学での人権センターの設立

◎1995 年……ザールラント大学での欧州研究所設立

◎ 1997 年 2 月 14 日……ノルトライン・ヴェストファーレン州「授業における人権の取り扱い (Behandlung der Menschenrechte im Unterricht)」に関する学校・継続教育省 (Ministerium für Schule und Weiterbildung)による法令 (Runderlass vom 14.02.1997, II B 5.36-24/0 - 382/96)

◎1997 年……欧州評議会の大臣会議：人権の促進のための独立した国内機関を提唱

³ ミールは、次のように述べている。「人権学習の概念は、学校における教育訓練 (Ausbildung) に関わる人権教育と対照的に、基礎・継続学習及び成人学習の全領域をカバーしている。」(Mihl/ Rosemann, 2004: 7)

⁴ ドイツには中央省庁として文部省がなく、文化高権 (Kulturhoheit) という名で各州の教育の自立性が認められている。そのため、連邦レベルの問題について検討・調整する、各州の文部大臣が集まる常設文部大臣会議 (ständige Kulturministerkonferenz: 略称 KMK) が設置されている。

欧州人権条約の基礎の上に、各国で包括的な人権擁護システムの構築がめざされる。

- ◎ 2000年10月……反拷問条約の監視の責にある国連の委員会が連邦政府に勧告:警察、入国管理官、医療関係者が、人権一般、とりわけ反拷問条約についての義務的訓練を受けるように。

(3) 第3期……制度的編成期

- ◎ 2000年12月7日……連邦議会においてドイツ人権研究所の設立を全会一致で表明(BT-Drucksache 14/4801)

- ◎2000年12月14日……常設文部大臣会議の再勧告「学校における人権学習の促進のための勧告」

トリーア大学の研究員ロタル・ミュラー (Lothar Müller) がドイツ ai の人権学習セクションから「二つの靴箱の話」(die "Geschichte" von den zwei Schuhkartons) として報告している。つまり、常設文部大臣会議の1980年の提起から10年で出された文献資料が靴の箱1箱分であった。その後10年してからも同じように靴一箱分であった(Müller 1998: 12)。つまり、ほとんど何もなされていなかったということである。

同様のことを、ペーター・ミヒャエル・フリードリッヒスも述べている。『私たちは教師のために作成された資料を送付し、人権学習の位置が高くされるとい確証を得ながら、すべては一つの靴箱に納まっていた。』(Friedrichs, o.J./O.; www.amnesty.de/)

- ◎ 2000年12月15日……人種主義と不寛容に対する欧州委員会: ドイツに関する第二次報告書で反人種主義と抑止的活動の実現をドイツに呼びかける

- ◎ 2001年……マグデブルク大学でユネスコ講座の設立

- ◎ 2001年3月8日……ドイツ人権研究所 (Deutsches Institut für Menschenrechte) 設立

目的:「国内外の人権の状況を情報提供し、人権侵害の抑止並びに人権の促進と保護のために貢献する。」(規約第2条1項)

任務 (規約第2条2項):

(a)情報提供とドキュメンテーション……専門図書館にまとめられているもの

- 多国間の条約と協定 (とりわけ国連、欧州評議会、OSZE)
- 判決 (欧州人権裁判所、欧州裁判所、国際刑事裁判所、条約法人も)
- 国連と欧州評議会の機関の決定
- 欧州議会、欧州評議会の総会、ドイツ連邦議会の議会決定とその他のテキスト
- 国内外の人権関係、発展、問題についての提示

(b)研究……人権活動の質の向上に貢献

(c)相談……政治や社会の代表者を対象に、人権問題での相談にのり、行動戦略を提示

(d)国内における人権関連の教育活動……第一の課題: 他の機関の助成的支援

- 人権教育にとっての国内調整的立場の確立
- 警察、刑事当局、精神医療施設の様な部署における、神経を使う領域における人権教育のために教授プログラムと資料を作成する
- 学校のカリキュラムのために提唱を行う
- 人権関連の事態やテーマに関する、市民の対立処理の専門職員の養成・資格付与における協力
- 人権関連の催し物、セミナー、シンポジウム

(e)国際共同作業

(f)ドイツにおける対話と共同活動の促進

- ◎ 2001年……ノルトライン・ヴェストファーレン州: 常設文部大臣会議の勧告を受け、人権教育を教科を越える課題として州のカリキュラムに導入することを言明

ノルトライン・ヴェストファーレン州学校・科学・研究省編『政治学習の枠組み提起』

◎2001年3月21日……国連人種差別撤廃委員会：第15回国別レポートの最終所見

「司法省内の公的当局による、難民申請者を含む外国人、並びに外国生まれのドイツ市民の不適切な取り扱い（を抑止し）、現行の教育努力が難民申請者を含む外国人と外国生まれのドイツ市民に関わる問題に携わる担当者に対して増加させられることを主張する。」

◎ 2001年8月31日……国連・経済・社会・文化的権利委員会：法的訓練に人権教育を含んでいない点でドイツを批判

第4回国別レポートへの最終所見：「委員会は、裁判官が人権に関する、とりわけ規約に保障された権利に関する適切な訓練を提供されていないことに関心をもっている。人権訓練の同様な欠陥は、規約の実現に責任のある検察官や他の関連する者の間に認められる。」

次回のカントリーレポートに必要な情報を要求：「委員会は、ドイツの教育システムにおける人権教育の程度に関する次回カントリーレポートにおいて、最新の情報を提供するように締約国に求める。」

◎2002年5月8日……連邦政府による反人種主義レポート

人権教育は、多様なコミュニティにおける民主主義と寛容、同様に人種主義と差別からの自由のための基礎を広めることができる。

◎ 2002年6月6日……外国関係と他の政治領域における人権に関する連邦政府の第6回レポート

人権の重要性への基礎は、公的及び私的教育と訓練において達成されなければならない。とりわけ若者は、民主主義と基礎的権利についての知的・情動的理解の両方を与えられなければならない。「人権教育はドイツ人権研究所の本来の課題になるだろう」

◎ 2003年～2006年……欧州人権教育調査プロジェクト：目的・実現・結果 (Teaching Human Rights in Europe: Purposes, Realization and Consequences. VW-Tandem Research-Project 2003-2006)

比較調査対象国：アルメニア、エストニア、フィンランド、ドイツ、スロバキア、スペイン

スタッフ：クラウディア・マーラー (Claudia Mahler, 国際法、ポツダム大学人権センター)；アニャ・ミール (Anja Mihr, 政治学、ベルリン・フンボルト大学)；レータ・トイビネン (Reetta Toivanen, 社会人類学、ベルリン・フンボルト大学)

◎ 2005年……「フォーラム人権」人権学習部会編『学校における人権学習の基準』(Arbeitsgruppe Menschenrechtsbildung im FORUM MENSCHENRECHTE (Hg.) 2005) → 4.6 で詳述

なお、人権学習部会のメンバーは、Peter Amsler (バーハイ教全国聖職者評議会 Nationaler Geistiger Rat der Bahá in Deutschland)、Dr. Claudia Lohrenscheit (ドイツ人権研究所)、Dr. Lutz Möller (ドイツユネスコ委員会 Deutsche UNESCO-Kommission)、Sandra Reitz (ai)、August Rössner (拷問反対キリスト者行動 Aktion Christen gegen die Folter)、Dieter Zabel (ミッシオ・ミュンヘン Missio München) である⁵。

◎ 2006年2月13日……国連人権委員会：特別報告者 Vernor Muñoz にドイツの教育システムの調査を行わせる。背景にあるのは、PISA (Programme for International Student Assessment、OECD生徒の学習到達度調査)の結果によって、移民児童の教育と助成における機会の平等の遅れの顕著さが

⁵ ワーキンググループの目標は、目下の教育議論を人権の視点から拡大することで、次の2つの側面からそれを目指している。第一に、「焦点を国内に置くだけでなく、国際的な人権擁護制度から発している要請と義務を共に包含すること」で、国連、欧州評議会などを視野に入れている。第二に、「国家的あるいは個人的な行為における人権の規範的で法的な側面としての二重的性格に即して、人権学習にとって明確なのは、学校は学習機関(Bildungsinstitution)以上のものであるということである。とりわけ全日学校への流れが示すのは、学習(陶冶, Bildung)と並んで教育(訓育, Erziehung)も学校の視野に入ってきていること、それとともにおそらくこれまで考えられてきたよりも深く生徒並びに教員の価値のあり方(Wertehaushalt)に介入しなければならないことである。そうした人権の上に作られた陶冶と訓育により、自由な社会の譲り渡しえない原則を受容することができ、そうした社会は絶えず第三者の攻撃から身を守り、さらに保障することになる。」(Lohrenscheit, 2004: 4-5)

明確になった点である。

◎ 2006年10月26～28日……シンポジウム「欧州における人権の教授」(Symposium "Teaching Human Rights in Europe") (ベルリン・フンボルト大学において)：欧州人権教育調査プロジェクトの報告・討論

3.2 まとめ

以上の動向を整理すると、第一に1980年と2000年の文部大臣会議勧告は学校現場などにほとんど影響を及ぼすことはなかったと言える。

第二にアムネスティ・インターナショナルや関連するNGOなどが様々なプロジェクトを展開し人権教育・学習の国際比較やそのあり方について提言を行っている。詳細は次章に詳しい。

第三に、1993年国連総会でのパリ原則と、それを受けた形で1997年欧州評議会の大臣会議における、人権の促進のための独立したナショナルな機関の提唱が、2001年3月のドイツ人権研究の設立につながっている。

第四に、2000年前後から国連の人権委員会などからの国別レポートの中で、公務員の人権研修のあり方の問題点の指摘、教育システムの機会の不平等の問題点の指摘などがあり、人権が行政システムの重要な判断基準のひとつとなってきたことを示唆する動向となっている。

4 ドイツにおける人権教育に関する議論

本節では、マグデブルク大学教授カール・ペーター・フリッチェ(2000)、フンボルト大学研究員アニャ・ミール(2002)、ハイデルベルク大学教授フォルカー・レンハルト(2003)、トリーア大学研究員ロタール・ミュラー(2002)、ドイツ人権研究所研究員クラウディア・ローレンシャイト(2004)、「フォーラム人権」人権学習部会編『学校における人権学習の基準』(2005)の議論を紹介する。

4.1 フリッチェの政治学的教育論

フリッチェ(Fritzsche 2000b)によれば、人権教育について統一した定義はないものの、国際的な議論から、次の4つの定義を提示している。

第一に、アメリカの人権専門家ノーマ・タロウで、人権教育は、学習者のもとの次の意識的な努力を指す。「自分の権利(と責任)への意識を発展させ、それを他者の権利に対して開かれたものにし、すべての者の権利を保障するため、責任ある行動へと動機づけられる」。

第二に、オーストリアのウィーン人権サービス部門(Wiener Servicestelle für MRE)のバーバラ・ヴェーバーによるもので、国際レベルから個々人間の相互作用に至る人権的行為の中に現れる人権意識の伝達が重要であるという。

第三に、アムネスティ・インターナショナルによるものである。効果的な人権教育は、人権侵害との直面を通して、客観的な認識を主体的な関与にまで、いかに拡大できるかということで計られる。

「主体的」とは、人権が、単に自国の政治的な行動基準や普遍的な道徳としてだけでなく、極めて緊密に、他の国々におけるその実現と結びついていることの自覚を意味する。

第四は、フリッチェ自身の考えである。人権教育のメッセージとして、以下の点を指摘している。

- 1) 人権の解放的な力を把握しなさい
- 2) 君の権利を知り守りなさい
- 3) 人権の平等的な原則を認識しなさい
- 4) 君の力に応じて、他者の権利を守り、君の可能性に応じて、人権侵害の犠牲者を助けなさい。

5) 日常において、みずから、他者の人権を認め傷つけないようにふるまいなさい。

政治学者のフリッチェのテーゼは、「人権教育は、個人化とグローバル化の条件の下で、不安定で希望のない状態にならないために、方向づけの知識と将来への視角を与えることができる。」とするものである。

また特に、人権意識についても指摘しており、1) 自由意識、2) 将来意識、3) 平等・責任意識、4) 寛容意識を取り出し、これらは極右主義に対する予防措置として有効であると考えている。

4.2 ミールの人権学習論

人権学習の3つの柱を提示している。

1. 人権の発展の歴史と人権侵害の伝達

人権の発展について……1787年アメリカ独立宣言、1791年フランス革命宣言、1948年世界人権宣言

人権侵害の歴史……人種主義、差別、ジェノサイド

これらの理由や帰結、その歴史との関わりが中心となる。

2. 人権基準・規範・条約の伝達

世界人権宣言の内容が、現在の国際的な人権統治の基礎、普遍的に承認された人権基準であり、それが様々な国際条約として発展してきている。その中で、最も重要な6つの条約としては、人種差別撤廃条約、国際人権規約、女子差別撤廃条約、拷問禁止条約、子どもの権利条約がある。また、地域的な人権統治の例としては、欧州人権条約がある。

人権学習は、これらの「様々な条約、個人通報制度の普及に貢献する」ものであり、「こうした知識に基づいて、人権侵害の犠牲者は、その行為者を特定し告発する心構えができる。人権侵害を受けた側は、償いへの主張を明確にすることができ、行為者の責任を問うことができるようになる。」(Mihir, 2002: 124)

3. 人権侵害の明示化と活発な行動の可能性の伝達

人権侵害のどのような形態が、差別、人種主義、報道・表現の自由の禁止、拷問などの枠内にあるのか、なぜ死刑が人間の尊厳の侵害なのかなどについて採り上げる。行動の可能性については、請願、署名、キャンペーン、警告の監視、抵抗の手紙、個人通報の利用などが指摘される。

以上3つの柱がすべてテーマ化されるときのみ、人権の伝達の成功といえると述べている。

さらに、人権学習の対象者と内容について、次の6つの対象グループをあげている。

- 1) 保安業務 (Sicherheitsdienste) ……軍隊、国際平和軍、機密業務、刑執行官、警察
- 2) 政府・議会構成員……政権政党・野党メンバー、人権委員会委員、省庁職員など
- 3) 司法
- 4) ジャーナリスト
- 5) 医療関係者
- 6) 教育関係者

すべてのグループにおける人権学習の目標として指摘しているのは、「集団的な認知を変えること、すなわち人権に対する意識を発展させ、人権侵害に対する感受性を高めること」である。そして、「意識変革 (Bewußtseinsentwicklung) は、情報提供者と対象グループとの間、および相互間での絶えざる議論の中でのみ可能である。」 (Mihir, 2002: 125)と述べている。

4.3 レンハルト：人権教授学

4.3.1 人権侵害と人権攻撃

人権は道徳と法という二重の顔を持つという言説（ハーバーマス）について、次のように指摘している。

「人権の普遍的有効性に対する確実な基礎は、国際法の中に基礎づけられている。そこから来るのは、狭い意味では、人権は国家を超えた組織、国家的主体、親国家的集団組織によってのみ侵害され、個人や（非政治的）グループによってではない。個人は、たしかに国家行為の関与なしに、他者の権利に介入し、人権攻撃（Menschenrechtsübergreifend）といった罪を犯しうるが、個人はそれによって直接に国際法規に違反しているのではなく、（機能化した法治国家において）人権の国内的な置き換えとしての、明文化された刑法法規に違反している。人権侵害（Menschenrechtsverletzung）は、それに対して、個々の国家の立法者が一般的に承認されたあるいは強制的な人権規範を国内法において明示しないときのことである。

段階づけは教育学的に重要で、生徒によってなされる権利違反が人権攻撃あるいは人権侵害とされた場合、生徒が不安を持つからである。つまり、同級生の盗難は所有の人権への攻撃、校庭での暴行は身体的不可侵という人権への攻撃として解釈される。自明のことだが、そうした行為形態は、教育的にそして極端な場合には法的手段をもって対応されるべきである。逆に生徒が学ぶべきことは、一定の、法的に罪を問われない行動、例えば他の性や外国人の同級生への言葉での差別が、おそらく人権文書に定められた原則に違反しているということである。（生徒）個人にとってますます重要となるのは、人権が持つ、道徳に親和的な側面である。人権は、『国際法』において、そして部分的に国内法において措定された規範であり、それは行動を導いてくれる、自らの道徳の価値となるべきである。」（Lenhart, 2002: 70-1）

以上から、第一に指摘できることは、人権の普遍的有効性に対する基礎が国際法の中にあり、人権は国家を超えた組織、国家的主体、親国家的集団組織によってのみ侵害されるが、個人や（非政治的）グループによってではないと明確に述べている点である。

第二にそこから、人権侵害（権力機構などの行為）と人権攻撃（人と人との関係）を区分していることである。

第三に、人権の道徳に親和的な面を指摘し、そこから「学校における学習目標」として、次の点を指摘している。

1. 自らの人権を知り、請求できる
2. 他者の人権を知り、その保護を支持できる
3. 人権を自らの道徳の価値として承認し、行動を導くものとする

この点に関わって、次のようにも述べている。

「コールバーグ(1995)によって、ピアジェにならって発展させられた、モラル判断の理論の教育学的方向づけの様々な変容は、このカテゴリー（発達志向的）に属する。学校における人権教育は、今も価値教育である。」（Lenhart, 2002: 47）

4.3.2 人権学習資料の分析枠組み

教育科学の中における、人権教育学（Pädagogik der Menschenrechte）は、国際・比較教育科学の一部として提示されている。そして、その領域と分野については下記の範囲をあげている（Lenhart, 2002: 29-30）。

- ・領域……学校教育、成人・継続教育、職業教育、社会教育福祉学（Sozialpädagogik）、障害者教育
- ・分野……政治学習（politische Bildung）、法学、一般教育科学、価値教育、異文化間教育、平和教育

また、レンハルトは人権教育学習資料の分析枠組みとして下記の 8 点を提示している（Lenhart, 2002:

45-6)。

1. 学校段階……・就学前、・小学校段階、・中等教育段階 I、・中等教育段階 II
2. 対象 (Aktorenbezug) ……・教師、・生徒、・両方
3. 学習目標……・形成 (Formulierung)、・レベル (Ebenen)、・領域 (Bereiche)
4. 学習内容……・テーマ重点、・選択判断基準
5. 方法……・グループワーク、・シミュレーション、・学習プロジェクト、・ディスカッション、・事例検討など
6. 方法の理由付け……・発達特有性、・文化特有性、・状況特有性、・関係特有性、・社会状況にとって特有、・差異化しない
7. 価値教育的な発想……・価値の発見、・啓発 (Belehrend)、・発達志向的
8. 学習成功の管理……・形成的 (formativ)、・総括的 (summativ)

こうした分析枠組みについての検討は次回を期したい。

4.4 ミュラーの人権教育論

4.4.1 人権教育 (Menschenrechtserziehung: 略称 MRE) とは何か？

次のような議論を一つの例としてあげている (Müller, 2002: 8)。

- ・ シュミット氏：私の考えは、世界人権宣言 50 周年をきっかけに、人権プロジェクト週間のようなものを提起すべきだと思います。
- ・ マイヤーさん：もういいわ。昨年、プロジェクト週間で第三世界における食料事情をテーマに活動したので、今年はむしろ自分のクラスでそれを深めて「探求活動 (Jugend forscht)」を一緒にやりたいです。
- ・ ペーターズさん：そのとおり、ところで昨年新たに組織された生徒代表制度を通して、子どもの権利がうまく出されていると思うの。私も「探求活動」の考えだわ。
- ・ シュミット氏：ちょっと待って。私がこの学校にいる 5 年間、まだ一度も実際に人権について活動してこなかったんだ。私がこの点について質問したら、きっとみんな反論できないと思うよ。
- ・ マイヤーさん：そうじゃないわ。よい人間であるために、一度にすべての人権を知る必要はないわ。私たちの食糧事情のプロジェクト週間は、人権の把握のためにそれなりに貢献してきたと思うの。
- ・ ペーターズさん：それ以外にも、学校の雰囲気はそれ以来実際良くなったわ。テーマは今は不可欠ではないと思うの。

三人の意見の違いから、下記のように分類している。

◎ シュミット氏：明示的人権教育 (explizite MRE) への関心

1948 年の世界人権宣言、その歴史的な根源、後に生まれた条約、勧告などとの関係で人権の教育的な取り扱いを重視する。例えば、世界人権宣言の第 1 条尊厳、第 5 条拷問、第 26 条教育、人権の諸世代、子どもの権利、人権の歴史、アムネスティ・インターナショナルなど。

◎ マイヤーさん：暗示的人権教育 (implizite MRE) への関心

人間の尊厳とそこから引き出される人間の関係・交流・問題点について教育的に取り扱うことを重視する。その際、世界人権宣言、条約、協定などを明示することはない。例えば、文化、貧困、国、極右主義、歴史、労働、家族、政治、平等取り扱い、経済、解放など。

◎ ペーターズさん：人権的教育 (menschenrechtliche Erziehung) への関心

人権の精神での、つまり人間の尊厳の尊重のもとでの人間的な教育的関わりを重視する。例えば、モラル、人間性、愛のある接し方、連帯、寛容、建設的な対立処理、公正、共感など。

さらに、人権教育の目的については、次の3つのレベルに分けている。

- ・ 認知的レベル：できる限り包括的に、関連する内容への知識を伝達
- ・ 情動的レベル：人権侵害に関係した人への共感（Empathie）、人権に関わる問題への関心を呼び起こす取り組みなど
- ・ 行動レベル：積極的に人権の保持のために関わることを可能にする能力や技能の獲得

4.4.2 人権教育に関わる調査から

1) 「ユネスコ・プロジェクト学校と人権教育」

1999-2000 年にかけて全ドイツ規模で実施された、学校における人権教育の前提、目標、方法、効果の調査は、すべてのタイプの計 43 校、2680 人の生徒、144 人の教員を対象としている。内 36 校はユネスコ・プロジェクト学校であり、ユネスコの目標・内容を明示し重点を異文化間教育、環境教育、人権教育に置いている。

人権に関する知識について、ユネスコ・プロジェクト学校の生徒も、比較対象の学校の生徒も、世界人権宣言 30 項目のうち 3 以下の要素しか指摘できない状況下であり、教員の回答も 5.6 項目で満足すべき状況でないと述べている⁶。

人権の知識をどこで得ているのかについては、教員の場合、多くはメディアと、余暇に参加した一般の催しであり、最も少ないのが教職課程の最初の段階、試補期間（Referendariat）、研修日、教員研修であった。ここから、次のように述べるに至っている（Müller, 2002: 15）。

- ・ 人権の知識等の形成は教員の個人的関心がベースとなっている。
- ・ 人権教育は、関心のある教員によって主に担われ、ユネスコ・プロジェクト学校も例外ではない。また、生徒については、調査を踏まえて、3 タイプを指摘している。
- ・ 感情強調・社会的（gefühlbetont-sozial）……協同能力（kooperationsfähig）があり、感情的に非常に感じやすい（gefühlsmäßig sehr sensibel）、他人を好んで助ける、人権侵害への悪い感情、学校との結びつき、人権のために積極的関与という特性を持つ。情動性、（他者に対する）共感（Empathie）を合わせ持っている。
- ・ 理性的・批判的（rational-kritisch）……他の文化や民族への関心、人権についての多くの知識、政治的に関心、総合的に寛容的、多くのことについて批判的に考えるという特性を持つ。知識や批判能力が目立つが、行動面では十分でない。
- ・ 自己関係的・衝動的（selbstbezogen-impulsiv）……対立時によく考えずに行動、学校でしばしば注意力散漫、普段はうまく自己を主張するが、自己中心的といった特性を持つ。

2) 人権教育の内容……教員の調査

次の2つの調査が行われている。

表 1: 人権教育の内容-教員の調査- (対象 144 名) 次の内容のどれが、特に重要としますか? (Müller, 2002: 17)

	全く思わない	余り思わない	少し思う	重要と思う	分からない	中央値
歴史的発展	8	33	43	26	13	2,79
人権侵害の実例	-	-	41	87	4	3,68
拷問、死刑	-	20	50	50	9	3,25
難民問題	2	15	56	51	5	3,26

⁶ 第4ゼメスター在籍の42人の教職候補者と53人の大学生を対象とする。彼の調査によれば、平均5.4項目で、主に市民的自由権、基礎的な第1条を中心とするものがほとんどであった。

あらゆる人間の平等	1	13	54	63	1	3,37
法的側面と発展	17	45	38	10	14	2,37
他者の権利の尊重	-	5	50	70	1	3,52
自己の生活における人権	7	29	44	46	3	3,02
学校における人権	10	24	50	42	4	2,98
自らの関与の可能性	13	38	53	19	5	2,63
子どもの権利	5	13	43	67	3	3,34
国連のシステム	25	47	30	11	14	2,24
女性の権利	8	38	51	25	7	2,76
他者に対する寛容	-	3	60	67	1	3,49
人間の義務	6	32	50	33	9	2,91
自国における人権	7	33	58	21	9	2,78
平和の保障	9	23	46	44	7	3,02

人権侵害の実際例、他者の権利の尊重、他者に対する寛容、あらゆる人間の平等が「重要なもの」として指摘されており、これに対して、法的側面と発展、国連のシステムなどは少なくなっている。現実性や生徒の生活環境との関連性を重視した結果であるとミュラーは分析している。

表 2：人権教育の方法-教員の調査-(対象 144 名) (Müller, 2002: 18)

次の方法のどれが、あなたの経験では特に効果的と判断しますか？

	全く思わない	余り思わない	少し思う	効果的	分らない	中央値
プロジェクト週間	1	11	37	71	9	3,48
正規授業	25	60	26	7	5	2,13
討論	-	7	72	48	1	3,32
ロールプレイ・シミュレーション	4	24	44	38	16	3,05
行動志向的授業	-	12	56	51	8	3,33
学校協同	11	25	31	27	29	2,79
自己活動	5	23	49	37	13	3,04
芸術的構成的活動	4	18	49	34	21	3,08
授業での議論	-	12	66	45	3	3,27
教科書での活動	17	52	37	5	12	2,27
共同の活動	3	8	54	57	6	3,35
総合的な授業	4	16	54	38	15	3,13
フィルム活用	4	24	55	33	12	3,01
文学資料の活用	9	31	53	21	14	2,75
外部の専門家の活用	7	15	37	48	20	3,18

あまり効果がないものには、講義式授業 (Frontalunterricht)、教科書での活動があげられている。効果的と判断されているのは、情動的で行動関連の目的のもとで行われるプロジェクト授業である。これについては、生徒が活動し、協同するきっかけがあり、参加への最初の刺激となる方法であるとミュラーは評価している。性差については、女性の方が、情動ないし関与の点で、高い価値を置く調査

結果となっていると指摘し、「女性はより情動的である」というステレオタイプを強める結果であると述べている。

統計からの結語として最後に述べているのは、『『より女性的』になれ！学校で人権の情動的な取り扱いを強めろ！生徒の情動性を求める、そして人権侵害の犠牲者への共感や他者への情動的・社会的調整ができるような内容や方法を用いる！それ以上に特有の情動に集中しろ！例えば、人権侵害についての憤慨。そうすれば生徒はより活動的になる！』(Müller, 2002: 18-9)

しかしながら、ミュラーは他方では、その結語に対して認知的な裏付けのない情動化の危険性について教員側での職業倫理に基づく自己制限の必要性を指摘している。

「教員は関与への学校の動機づけがどこで正当なのか、学校の委任の限界をどこで越えるのかを決めなければならない。教員は、情動性を道具化することなく生徒の情動性に訴えかけなければならない。教員は（中略）感情を振り返る道を示さなければならない。」(Müller, 2002: 19)

さらに教員養成に関わって、大学の教職課程で訓練の機会が作られるべきであると述べている。具体的には、トリーア大学の場合、4ゼメスター目（2回生の後期）で一つの人権教育のゼミナールを提供している。具体的な考えが実践的に試され、評価されることが重要であるため、学生の一部が10学年（日本では高校1年）の生徒をロールプレイで実施する授業シミュレーションが行われている。一人の学生が教員として授業展開し、それをビデオ録画、アンケート、反省会により分析・評価していくというものである。

4.5 ローレンシャイト：人権学習の中心的概念とその理論的含意

近接領域として、彼女があげているのは、政治学習・公民教育（Civic Education）(G.Meintjes/ Council of Europe), 平和教育(B.Reardon), 異文化間教育(Council of Europe), ソーシャルワーク(IASSW/IFSW)などである。これら相互に関連し、共通する中心的概念は、以下の点である(Lohrenscheit, 2004: 114)。

- ・ 尊厳、意識
- ・ 価値、態度 (Einstellungen)、判断力 (根拠となる価値判断)
- ・ 責任 (人権と義務)
- ・ エンパワメント (力-無力-解放)
- ・ 基本的ニーズ (Grundbedürfnisse)
- ・ 民主主義への参加・関与、対立の生産的処理
- ・ 連帯

4.5.1 人権学習のコンセプト

人権学習のコンセプトは、次の3点である。

(1) 基本ニーズ(Basic Needs/ Grundbedürfnisorientierung)

- ・ エンパワメントへの、解放教育学に方法づけられた発想
- ・ 人権専門職としてのソーシャルワークの発想(IFSW/IASSW)

これらは、南北問題の文脈とも関連しており、包含と排除という新自由主義的なメカニズムや構造が問題意識にある。

「人権教育にとっての意味は、一方では社会的、経済的、文化的権利と関係していることであり、他方では独占と抑圧の歴史的次元をもテーマにしなければならないということである。」(Lohrenscheit, 2004: 115)

(2) 民主主義への参加(Partizipation/ Teilhabe an Demokratie)

「平和教育として規定される人権教育は、……対立の回避と抑止のための道具として理解されうる

(欧州評議会の学校の人権教育コンセプトにおけるように)、そしてまた『破壊的教育学 subversiven Pädagogik』(G.Meintjes)の意味において、対立とジレンマを学習可能性として利用するという点で理解されうる。例えば、ここではジョン・デューイの業績を指摘できる。彼は、対立に-学習過程の始まりとして-中心的な機能を与えている。」(Lohrenscheit, 2004: 116)

(3) 尊厳、価値、心的態度、認識能力(Würde, Werte, Einstellungen und Urteilskraft)

とりわけ尊厳は、弁証法的というより、アンビバレンツな概念(Mergner 1997: 47 f)とされ、それは個々人の一度性と不可分に結びつくとともに、「自らの尊厳の意識は、『自我中心主義、民族中心主義、普遍主義』の間の緊張関係の中で形成される。」(Lohrenscheit, 2004: 117)

以上のように、矛盾・対立の中で人権の可能性を追究しようとしている。

4.5.2 人権学習の基礎

ユネスコ 21 世紀教育国際委員会報告書『学習-秘められた宝』(1996 年)の「学習の4つの柱」を参考に、「人権学習の4つの柱」を提示している(Lohrenscheit, 2004: 279)。

1. 知るための学習 (learning to know)

智識の伝達: 人権の最も重要な国際条約、宣言、規約、及び重要な人権文書(例、NGO や社会運動などの文脈で)の理解

2. 共に生きるための学習 (learning to live together)

エンパワメント: 人権、義務、そして個人、共同体、社会及び「世界社会」の責任についての、中心的・相互依存的カテゴリー、価値、原則についての智識と応用

3. 存在のための学習 (learning to be)

敏感さ(Sensibilisierung): 様々な形態の人権侵害(不平等、差別、<<バイアス>>、抑圧など)とその原因及びその克服の可能性の理解; 人権を価値付けや判断のための基準・基礎として用いることを学ぶ

4. 成すための学習 (learning to do)

行動能力(Handlungskompetenz): 人権の実現のための闘いにおける歴史的・現在の社会的運動、キーとなる出来事、人物についての知識; 人権の意味で行動し、その実現のために自ら関わることを学ぶ。

以上の点を踏まえて、国際的な人権教育の「人権のための、についての、による学習」を基礎としている。

「人権についての教育」は、人権の歴史、発生、関連性について、条約として確認された協定の内容とその実現(手段と実施者)について、国際的な議論における論争とその歴史的・現実的背景についての学習である。

「人権のための教育」は、エンパワメント、フレイレの「自由の実践としての教育」などがキーワードとなり、主体の力をつけ、社会における現実に包括的に参加し、人権の基礎の上にその現実に変更や改善を加えることができるようにすることである。

しかしながら、「人権のための教育」は、「適応と抵抗の緊張関係」の中にあるとされる。つまり、適応とは、既存の社会に入り込んだり機能を果たすということだけではなく、現状への批判的な評価・反省をも意味する。抵抗・行動は、人権学習の過程の結果として、人権侵害的な行為への抵抗だけではなく、他者との連帯、連帯的な行動の意識的な創出をも含むものである。

「人権による教育」は、人権の精神での教育を意味し、全体的な学習、智識、感情に向け、認識・情動・行動の相互依存をはかる目標を持つ。→ 図2参照

4.5.3 人権教育のキー的能力

また、人権教育の『キー的能力』として次の4つを指摘している(Lohrenscheit, 2004: 282)。

- ◎コミュニケーション的能力 (kommunikative Kompetenzen) ……筆記・口頭での表現への能力及び傾聴し、討論し、論拠を示す能力
 - ◎認識能力 (Urteilsfähigkeit) ……人権に含まれる価値と原理の基礎の上に、また資料収集・分析、反省、対話の基礎の上に、さらに公正な価値付けの手続きの習得を通して得られる能力
 - ◎社会的能力 (soziale Kompetenzen) ……平等と差異、多元性と多様性の承認と受容に向けての能力であり、人間同士の積極的で偏見のない関係が可能となる
 - ◎行動能力 (Handlungskompetenzen) ……暴力のない対立解決への能力であり、学習者に、地方、地域の人権擁護メカニズムへの参加、理解、活用への自らの責任と道筋を明らかにするもの
- ローレンシャイトのこうした分析枠組みは、次の『学校における人権学習の基準』にも反映している。

4.6 「フォーラム人権」人権学習部会編『学校における人権学習の基準』

1) 学校への挑戦としての人権学習

国際学力比較 PISA 後の公の教育議論は、州比較、生徒の社会・経済的環境、教員の役割、学校制度全体の組織の検討へと向かっている。その中で、学校制度の近代化を達成するべきキーワードとして持ち上げられてきているのが、効果 (Effektivität)、効率 (Effizienz)、評価 (Evaluation) の3つである。学習目標を能力必要条件に定式化する適切な道具として「国の教育標準」(Nationale Bildungsstandards) が重視されてきている。そうした企業経済的価値付けの考え・動向に対する批判として、上位の指導原則である民主主義、人権、連帯の重要性が指摘されてきている(Arbeitsgruppe, 2005: 4)。その流れの中に、人権学習があるという認識である。

2) 人権学習への権利としての教育への権利

教育への権利は、世界人権宣言 26 条を始めとして、社会権規約 13 条、子どもの権利条約 29 条、女子差別撤廃条約 10 条で規定されている。1997 年の国連人権小委員会では、教育への権利は人権教育への権利として理解すべきであるという点が指摘されている (vgl. VN-Unterkommission für die Verhinderung von Diskriminierung und für den Schutz von Minderheiten- Res. 1997/7 vom 22. August 1997.)。

人権と、民主的立憲国家ドイツとの結び付きは学校の授業で「十分にテーマ化」されているが、人権の指摘の量的少なさは、人権はドイツにおいて十分に保障されているという社会における確信を反映している (Arbeitsgruppe, 2005: 13) (vgl. Lenhart, 2003: 80)。例えば、生徒への意識調査では、約 70% が国内法の尊重は人権の遵守にあるという考えであり、多くの者が、現行の法律は人権の性格を内包しており法に信頼を置くことができると判断している。(vgl. Oesterreich, 2002; Mihr/Rosemann, 2004: 30)

これらを踏まえたうえで、ドイツの学校で人権学習が適切に確立されていない理由として、次の 2 点が指摘されている(Arbeitsgruppe, 2005: 14) :

- ・ 国連や欧州評議会の国際的な提起の受容の不十分さ、及びそれに起因する、法律上の措置の不十分さ
- ・ 方法と教授法における発想が、人権学習に有益なものと認識されず、指導的なガイドラインとして見られていない。

3) ドイツ教育政策への提言

ワーキンググループが、連邦・州に提起しているのは次の諸点である(Arbeitsgruppe, 2005: 16)。

- ・ 人権学習を、現行の国内・国外のプログラムとの関連を意識して、明示的に作り出すこと；例えば人権学習の世界行動計画、政治学習の欧州年に関して
- ・ 人権学習の世界行動計画において、人権学習の現在の状態について学問的分析を行い、人権学習の実施に向けて適切な優先順位を定めること（ミニマム・アクション）
- ・ ここで提起する学校における人権学習の基準を、ナショナルな教育標準の策定の際に、政治的教育に対してだけではなく、他の科目に対しても、人権メインストリームの意味で受けとめること
- ・ ここで提起する学校における人権学習の基準を、例えば連邦・州教育計画・研究助成委員会の「民主主義を学び生きる」プログラム（Demokratie lernen & leben der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK)）のようなモデル構想の際に取り入れるようにすること
- ・ 適切な教科書や他の授業資料の発展を、包括的な人権学習の意味で、促進すること
- ・ 大学において、教師教育のための、人権志向的カリキュラムを導入すること
- ・ 学校の枠内で、人権学習を考慮し、学校を民主主義促進的な機関へと構築するためにそれを役立てること。

4) 学校における人権学習のための基準

認識能力（Urteilsfähigkeit）、行動能力（Handlungsfähigkeit）、方法的能力（methodische Fähigkeiten）を基準としてあげている。これらは、人権学習の3つの課題領域（人権についての、通しての、ための学習）に関わっている（Draft plan of action for the first phase (2005-2007) of the proposed world programme for human rights education; VN-DOK.: A/59/525 vom 25. Oktober 2005, S. 7.）。

◎人権に関連する認識能力の意味(Arbeitsgruppe, 2005: 17)

下記の通り、事実判断（Sachurteile）と価値判断（Werturteile）が含まれる。

- ・ 事実認識（Sachurteile）：人権についての学習、例えば人権の発生と発展についての知識の伝達並びにそこに含まれる進歩と抵抗……様々な条約文と文書、人権侵害の形態、範囲、理由について、並びに人権の実現のために関わっている、重要な国内・国際的な自発的団体、グループ、個人について
- ・ 価値認識（Werturteile）：人権を通しての学習、例えば、人権が具体的な—例えば学校における—社会的・政治的現実にとどのように、何を通して実行されるのかという、個々人の意識発展……反差別的な心性・態度の促進、人権の受容と人権の実現のための連帯の促進

◎人権に関連する行動能力の意味

人権のための学習、例えば、日常的・専門的な行為の中に見られる人権の実現のための技能の促進。

◎人権に関連する方法的能力の意味(Arbeitsgruppe, 2005: 18)

批判的な自己理解を発展させ、自立的に人権的な問題に自ら関わり、これを様々な方法により処理し、価値づけること、および自立的な学習過程を組織し自分のものにする。

さらに、「評価の4領域」として、内容（教授計画、学習・教授目標、基準など）、組織（法律、体制、授業時間割など）、過程（授業進行、教師・生徒関係など）、結果（達成された能力、行動変容など）をあげている(Arbeitsgruppe, 2005: 19)。

以上、3つの能力区分と「評価の4領域」を用いて、下記のように基準を提起している。

5) 小学校における人権学習の基準（第4学年まで）

この年齢の認知的・道徳的素質に基づいて、人権に関する複雑な知識を伝える必要はなく、むしろ社会的・倫理的発達を促進し、価値の内的構造の発達を支援することが大切とし、自らの欲求、感情、考え、心性を認識し、理解し、言語化することが優先されている(Arbeitsgruppe, 2005: 20)。

この段階での人権学習は、人間の譲り渡せない尊厳についての理解の伝達、個人の積極的な独自

性を促進することとされ、個人としての承認、自尊、自己信頼、世界に対する責任とオープンさが重視されている。その際に前提となるのは、学校が差別のない学習・経験の場として形成されていることであり、学習場面では発見的学習を全面に出している。

◎人権関連的認識能力(Arbeitsgruppe, 2005: 21)

生徒が自己理解と自らの価値評価を発展させ、他者に対する尊敬を発展させることで、アイデンティティを形成することから、

- ・ 生徒が各個々人の尊厳を意識する
- ・ 人間は同じ尊厳の中で、共通性を持つと同時に違っていることを認識する
- ・ 自分たちの願望、欲求、子どもの権利条約で定められている権利との関連を知る
- ・ 自らの願望、要求と権利と他者のものとの認知でき、それらの間を差異化できる
- ・ 何が偏見か、なぜ人は偏見になりがちなのか、そしてどのようにしてこれらに行動親和的に出会うことができるのかを認識する
- ・ 自分の行動が帰結を持ち、自分と他者に対する責任があることを意識する
- ・ なぜ共生のために規則と権利が必要なのかを認識する
- ・ 自分の生活の周りにある社会的問題を認識し、子どもの権利と関連させることができる。

◎人権関連的行動能力(Arbeitsgruppe, 2005: 21)

- ・ 自らと自己の願望、要求、権利を状況に適切に表明できる
- ・ 他者のことを傾聴し、その違いにおいて彼らを受容し、同価値のものとして尊重することができる
- ・ 事実と意見とを区別でき、自分の考えを論拠をもって表明できる
- ・ 協働の必要性を認識し、他者と協力できる
- ・ 平和的・建設的対立・問題解決方法を知り用いる
- ・ 子どもの権利条約に定められた権利を直接的な学校の環境において注目し、これらを実践的に用いることができる。例えばクラス委員会、生徒代表会、学習環境の形成、コミュニケーション規則の作成の際に。

◎人権関連的方法的能力(Arbeitsgruppe, 2005: 21-22)

- ・ 社会的現象を目標をもって観察し、その観察について報告し、的確な説明方法を見出すことができる
- ・ 本や電子メディアなどから情報を収集し、解釈し、関連づけてプレゼンテーションできる
- ・ 多様な手段と方法を課題設定の処理に使う
- ・ 自分の地位を定式化し、グループ内に建設的に位置づけ、一緒に解決のために働く

6) 中等段階 I における人権学習の基準 (第 9/10 学年まで)

思春期の中で多様な発達課題、例えば肉体的・性的発達、自己の価値基準と生活展望に直面する時期であることから、同年代とのつきあい(ピアグループ)、青年文化の生活スタイルが重要な意味を有する。この段階では、人権とは、価値を獲得する上で適切な枠組みとなり、自由で、公正で、連帯的で平和的な共生のための基準となることが期待されている(Arbeitsgruppe, 2005: 23)。

◎人権関連的認識能力

- ・ 世界人権宣言とその論争に関する基礎知識および人権の登場という、完結的でない過程についての基礎知識を持つ
- ・ 人権のカテゴリー(市民的・政治的、経済的、社会的、文化的および開発関連の人権)を区別でき、その不譲渡性、相互依存性、そしてその普遍的な有効要請(Geltungsanspruch)を理解する
- ・ 例示的に、貧困、飢餓、教育、開発という世界的な社会的問題領域を知っており、人権と関連づ

けることができる

- ・ 例示的に、内外の人権侵害の範囲と形態および社会的、経済的、政治的理由を知っている
- ・ 人権の保護のための可能性を示すことができる
- ・ 人権の擁護のために自らを捧げる個人、国際的・国内的機関と組織を知っている。

◎人権関連的行動能力

- ・ 自らの要求を人権の背景のもとで振り返り適切に表明する能力を持っている
- ・ 場合によって、自らの人権と他者の人権の擁護ためにどのようにして、どこで関与できるのか知っている
- ・ 自己の要求を人権の基礎の上で振り返り、人権状況を場合によっては改善するために具体的な措置をとることができる
- ・ 人権の実現への疑問を、自らとより広い環境における諸関係の判断の基準として用いることができる。

◎人権関連的方法的能力

- ・ 自己と他者評価の方法を知っている
- ・ 対立解消プログラムや他の方法のような、暴力のない、パートナーシップ的な対立解決戦略を自らのものとする
- ・ 自立的に、情報収集、情報選択・価値づけを実施し、プレゼンテーションできる。

7) 中等段階 II における人権学習の基準 (第 12/13 学年まで)

◎人権関連的認識能力

- ・ 特有の人権、および国連レベルでの人権擁護の手段とメカニズムについて、および欧州人権擁護システムについて反省的な基礎理解を有する
- ・ 特有のグループの権利を知り、特別な保護メカニズムの存在に関する知識を持っている
- ・ 人権関連の問題を知っている。並びに人権の擁護と実現のために国内と国際的に働いている、ドイツにおける政府と議会の部署の機関と役割を知っている

◎人権関連的行動能力

- ・ 一方では国家的な行為に対する人権の意義、他方では人の意識と態度に対するその意義を把握できる
- ・ 民主主義促進的な心性と行動様式と民主主義敵対的な心性と行動様式を区別する能力がある。とりわけアパシー、無知、抑制的作用について、そしてそれに対して抵抗が可能であることを分かっている。

◎人権関連的方法的能力(Arbeitsgruppe, 2005: 25)

- ・ コミュニケーションと相互作用の、行動親和的で建設的な実践を用いることができる
- ・ どこで内外の人権状況について専門的情報を得られるか、という実践的な知識を獲得している。さらに人権擁護に関わっている市民社会的な組織を知っている。

8) 職業教育学校における人権学習の基準

1991年3月15日の常設文部大臣会議の決定「職業学校に関する枠組み合意」により、「職業学校は、職業能力を伝達する目的をもって、専門能力を人間的で社会的な、一般的能力と結合させてきた」ことを受けて下記の能力が重要とされている。

◎人権関連的認識能力

- ・ とりわけ経済的、社会的、文化的権利の領域における人権についての、反省的な基礎理解を有する
- ・ 企業の社会的責任に関する深い理解を有し、これと関連する議論をできる

- ・ 国際労働機関のような被雇用者の権利の国内的、国際的な活動体を知っており、その協定、機能、目標、とりわけ核となる労働規範の分野における、人権と関連する基本知識を有している
- ・ 職業活動の追求において、人権との関連を認識でき、とりわけ自分の職業分野における人権関連の問題と危険について知識を持っている。

◎人権関連的行動能力

- ・ 人権を自分の職業的行動に関わらせることができる
- ・ 自己と他者の職業的行為を人権を危険にさらすという点で分析し提示できる
- ・ 人権侵害的な労働状況に遭遇する可能性に関する知識を持っている。

◎人権関連的方法的能力(Arbeitsgruppe, 2005: 27)

- ・ コミュニケーションと相互作用の、行動親和的で建設的な実践を用いることができる
- ・ 仕組みに習熟し、自己と他者の行為について人権を危険にさらすという点で分析し提示できる。公正貿易の規則や企業の自己義務化のための倫理綱領など
- ・ どこで内外の人権状況について専門的情報を得られるか、という実践的な知識を獲得している。さらに人権擁護に関わっている市民社会的な組織を知っている。

4.7 まとめ

3.1で時期区分したように、第3期の2000年に入って具体的展開が進んでいる。その方向性は、第一に人権学習・教育に対する、政治学（フリッチェ、ミール）と教育学（レンハルト）の研究領域からの問題提起が行われている。人権の法的側面と道徳的側面について、人権侵害と人権攻撃の区別の重要性、人権学習の分析枠組みなどである。

第二に、人権教育・学習の内容・方法分析の展開である（ミュラー、ローレンシャイト）。人権教育を明示的、暗示的、人権的と三分し、認知的、情動的、行動的レベルの力をどう付けるかが課題となる点や、学習者の基本的ニーズ、民主主義への参加、価値・認識能力を踏まえつつ、キー的能力としてコミュニケーション能力、認識能力、社会的能力、行動能力を提起している点である。

第三に、フォーラム人権のワーキンググループで、具体的な指針づくりが行われ、発達段階に即した課題が提示されている点が特徴的である。

5 人権を志向した都市

前項 4.6『学校における人権学習の基準』の冒頭で述べた点、つまり対抗原理としての人権についてボッフム新教専門大学教授ユストが次のように述べている(Just, 2005: 268)。

「人権が、今日、普遍的、かつ倫理的・法的基準となってきた。」

「人権は、目下、ほとんどすべての生活領域の経済化につながっている市場価値の体系とは異なった、我が地球にとっての価値体系を表している。」

本章では、人権が主張されるこうした側面を踏まえつつ、二種類の人権都市ネットワークとニュルンベルクでの取り組みの一端を検討し、備考としてPDHREの「人権都市」プログラムを紹介する。

5.1 ヨーロッパ会議「人権のための都市」

ヨーロッパ会議「人権のための都市」は、欧州自治体ネットワークの性格を持つ。その始まりは、1998年スペインのバルセロナにおいて41都市が参加し開催された第1回会議である。その会議の目的は、世界人権宣言50周年を記念し、地方および国際レベルで人権文化の促進をめざすことであった。

2000年、フランスのサンドニ（Saint-Denis）において開かれた第2回会議では、「都市における人

権の擁護のための欧州憲章(European Charter for the Safeguarding of Human Rights in the City; Europäische Charta für den Schutz der Menschenrechte in der Stadt)」が採択された。これは、下記の特徴を持つ 28 の条文からなり、署名した自治体行政の規範的なガイドラインとなる。新規の規範はないが、国際的に有効な人権が網羅され、その具体化が求められている(Just, 2005: 269)。

- ・ 都市の市民(Bürgerinnen und Bürger)の人権をよりよく保障し、より明確に規定
- ・ 市民が、その権利を請求し、侵害を認識するのを助ける
- ・ 市民に近い民主主義の新たな可能性を開き、公共の生活における社会的統合を長期にわたって可能にする
- ・ 最も弱く、侵害を受けている住民グループの保護を促進する
- ・ すべての住民に対して都市における人権擁護を改善する。それは国籍、肌の色、性別、性的志向性、言語、宗教、政治的立場、エスニック的・社会的出自には無関係である。
- ・ 相互の連帯への義務という点で市民をひとつにする。そのために市当局は貢献をしなければならない。

◎憲章の条項

第一部 一般的規定

第 1 条 都市への権利；第 2 条 同権と反差別の原理；第 3 条 文化的・言語的・宗教的自由への権利；第 4 条 弱者と弱い立場の者・集団の保護；第 5 条 連帯への義務；第 6 条 自治体の国際協力；第 7 条 補完原則

第二部 都市における市民のおよび政治的権利

第 8 条 政治的参加の権利；第 9 条 団体・集会・示威行動の自由の権利；第 10 条 私的生活・家族生活の保護；第 11 条 情報への権利

第三部 都市における経済的・社会的・文化的権利

第 12 条 社会的保護のための公的サービスへの普遍的権利；第 13 条 教育への権利；第 14 条 労働への権利；第 15 条 文化への権利；第 16 条 住居への権利；第 17 条 健康への権利；第 18 条 環境への権利；第 19 条 均衡のとれた発展への権利；第 20 条 都市における移動の自由と静けさへの権利；第 21 条 余暇への権利；第 22 条 消費者の権利

第四部 民主的な地方行政に関する権利

第 23 条 公的サービスの効率性；第 24 条 透明性の原理

第五部 都市における人権施策のための体制整備

第 25 条 地方自治の権利保障；第 26 条 都市における警察；第 27 条 予防的措置；第 28 条 税および予算措置

興味深い点の第一は、社会権にアクセントが置かれている点である。例えば、「署名した都市は、社会政策を人権擁護のための決定的な部分として見なし、この権利をその能力の枠内で保障することを義務づけられる。」(12 条) や、続く条文で、教育、労働、文化、住居、健康、健康的な環境、都市における自由な移動と静寂、余暇への権利、消費者の権利 (13～22 条) が記載され、しばしば隅にやられる社会権にとって、自治体レベルが決定的に重要であることの認識と承認であるとユストは評価している。

第二に、第三世代の人権的な意味合いが込められている点である。都市空間が単に個々人の権利保障にとって重要であるだけでなく、住民すべての生活の保障とそのため連帯・責任の自覚の必要性が前文で「連帯の原則」として述べられている。

第三に、憲章の実現のために、「署名都市は、委員会を作ることが義務づけられ、その委員会は 2 年毎にこの憲章で承認された権利の実現を評価し、成果を公表することを付託される。」と述べている点である。憲章の具体化が構想されている。

2004 年 12 月 9, 10 日に、ニュルンベルクにおいて第 4 回会議が開催された。会議には 100 を越える都市から 400 人以上の代表者が参集し、その際を中心問題は人権の具体化の方法であった。その検討のため、5 つのワーキンググループが設置された(Just, 2005: 270)。

- (1) 地方政治のガイドラインとしての人権：憲章の実施への歩み……コーディネーター：バルセロナ
基調提案：マーストリヒト大学（オランダ）
都市における人権擁護のための欧州憲章の法的価値と特徴：カタルーニャ人権研究所（バルセロナ）
憲章実施の実践例：バルセロナ市、Santa Coloma de Gramanet 市（スペイン）、サンドニ（フランス）、ベネチア（イタリア）、ニュルンベルク、バルセロナ地域の人権のための市・自治体ネットワーク
トルコの諸都市による憲章受け入れ条件についての言明：Akdeniz 大学（トルコ）
- (2) 陶冶と訓育：都市における人権文化の基礎……コーディネーター：ニュルンベルク
基調提案：ワルシャワ大学（ポーランド）
自治体レベルでの人権教育のための実践例：欧州における市立ユネスコ学校での人権教育の事例（フリッチェ教授・マグデブルク大学）、ブラッドフォード市（英国）・ベネチア（イタリア）・ザグレブ（クロアチア）の具体的取り組み
- (3) 統合、異文化間理解、人権：民主主義的・連帯的都市共同体の基礎……コーディネーター：ベネチア
基調提案：アルバート・シュミット連邦外国人難民認定局局長（Dr. Albert Schmid: Präsident des Bundesamtes für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge, Nürnberg）
自治体の移民政策の実例：アムステルダム（オランダ）、リヨン（フランス）、ベネチア（イタリア）、ニュルンベルクの例
- (4) 健康と健康な環境への権利：自治体はその実現にどのように貢献できるのか？……コーディネーター：サンドニ
基調提案：パリ第 8 大学
自治体の健康・環境政策の実践例：リエージュ（Liège、ベルギー）、North Lanarkshire Council（スコットランド）、ストックホルム（スウェーデン）
- (5) 人種主義と差別に対する闘いにおける都市の役割……コーディネーター：ユネスコ・パリ
基調提案：ユネスコ副事務局長
実践例の紹介：リヨン市（フランス）
10 ポイント行動計画案の紹介

欧州評議会加盟国への要求は、地方自治体レベルにおける、すべての外国人の平等な参加のために法的な措置をとることである。それは、様々な文化的背景を持つ人々の完全な統合の前提と考えられており、新たな提案として次節で検討する「人種主義反対欧州都市連合」が呼びかけられた。

以上のように、社会権に重点を置きつつ、憲章を通じて、個々の市民の個人権を定式化するというよりもむしろ地方政治の理想像と目標観を設定した点に意義を見出している。しかしながら、他方では政治的参加への権利（8 条）、労働への権利（14 条）などは、国家レベルでの立法に部分的に依存せざるをえない面、都市の経済力と財政的可能性に依存せざるをえない面を持っている点についても考

慮がされている。

この憲章に署名しているのは、2006年8月現在、21国家353都市である。イタリア137、スペイン154で大半を占め、続いてフランス24、ドイツ9、英国7である。ドイツの場合、下記以外に、ミルテンベルク（Miltenberg バイエルン州）、ケムニッツ（Chemnitz ザクセン州）、エアランゲン（Erlangen バイエルン州）などが憲章をそれぞれの都市の関係委員会にかける予定にしている。

バイエルン州……ニュルンベルク、ミュンヘン、シュツットガルト、ヘルスブルック（Hersbruck）
チューリンゲン州……ノルトハウゼン（Nordhausen）、ワイマール
ザクセン州……ツヴィッカウ（Zwickau）
ノルトライン・ヴェストファーレン州……ミュルハイム（ルール）（Mülheim/Ruhr）
ヘッセン州……フランクフルト

5.2 人種主義反対欧州都市連合（European Coalition of Cities Against Racism ; Europäische Städtekoalition gegen Rassismus）

2004年7月に、指導的な都市の役割を果たしているニュルンベルクと緊密な連携のもとで、ユネスコが専門家会議を組織した。参加は、バルセロナ（スペイン）、クラクフ（ポーランド）、パリ（フランス）、サンドニ（フランス）、ストックホルム（スウェーデン）、ニュルンベルク（ドイツ）の6都市といくつかのNGO、そしてユネスコである。

2004年12月の国際会議で都市連合の方向性が承認された後、2005年9月23、24日には、ユネスコと共催で、「共生-人種主義に反対する欧州都市連合-2005年国際人権会議」がニュルンベルクにおいて開催されている。そこでは、次の3つのワーキング・グループと青年フォーラムが持たれた。

1. 欧州都市連合と人種主義に反対する10ポイントの行動計画……基調提案（ユネスコ）、事例報告（ロンドン、ストックホルム、ニュルンベルク）
2. 人種主義に反対する10ポイントの行動計画：反ユダヤ主義との闘いの基礎……基調提案（国連、ベルリン工科大学反ユダヤ主義研究センター）、事例報告（アマデュー・アントニオ財団・ベルリン）
3. 教育による人権と異文化間理解の促進……基調提案（国連人権高等弁務官事務所）、事例報告（マケドニア赤十字、ニュルンベルク・カリタス・ピルクハイマー・ハウスの青少年アカデミー）

青少年フォーラム「人種主義と反ユダヤ主義から自由な欧州のために：青年に何が出来るのか？」。

この都市連合に署名している都市は、2006年8月現在で51都市（12カ国）である。

英国9、フランス8、スウェーデン7、ベルギー6、イタリア5、ドイツ4、スペイン4、スイス3、アイルランド1、ラトビア1、オーストリア1、ボスニア1、キプロス1。

ドイツの署名都市は4都市である。

ニュルンベルク：	人口約50万人、	外国人比率19.0%、	失業率13.4%
エアランゲン：	約10万人、	外国人比率14.9%、	失業率7.7%
ベルリン：	約340万人	外国人比率12.3%、	失業率17.7%
パッペンハイム(Pappenheim、バイエルン州)：	約4,300人。		

人種差別の定義は、国連の人種差別撤廃条約に基づいており、人種主義と差別に対する闘いのいくつかの側面として下記の点が指摘されている。

- ・ 抑止と積極的行動……意識を高めること、そして相互の寛容、文化的多様性の尊重、異文化間の対話、平和的な共生、人権と民主的な市民性の中での教育が行われること
- ・ モニタリングと警戒(vigilance) ……差別的状況と政治的インパクトをアセスメントするためにデータを収集し、関連する指標を発展させること
- ・ エンパワメント……自己を肯定し、組織し、守るという努力において犠牲者をサポートすること
- ・ 調停(mediation) ……仲裁(arbitration)、説明、アウェアネスを高める、和解(reconciliation)
- ・ 制裁(punishment) ……行政的・裁判的メカニズムを強化し、人種的行動を妥協なく起訴すること。

そして、具体的に、10点の行動プラン(Ten-Point Plan of Action: Commitments for fighting racism in cities)が提起されている。

- 1 人種主義への警戒を怠らない(Greater vigilance against racism) ……都市レベルで人種主義に反対する監視・警戒・連帯のネットワークを作ること
- 2 人種主義と差別をアセスメントし、都市施策をモニターすること……人種主義と差別に関するデータの収集を行いさらに発展させること、達成しうる目標を立てること、都市政策のインパクトを査定するために共通の指標を作ること
- 3 人種主義と差別の犠牲者のよりよいサポート……犠牲者をサポートし、人種主義と差別に対する自己防衛の能力を強めることに貢献すること
- 4 都市住民の多くの参加と情報提供……都市住民に対して、権利と義務について、保護と法的オプションについて、人種主義的行為とふるまいに対するペナルティについて、参加的アプローチを使ったり、とりわけサービスユーザーとサービス提供者とのコンサルテーションを通して、よりよい情報提供を行うこと
- 5 平等な機会の実現の積極的な支援者としての都市……雇用の平等な機会の実現と労働市場における多様性のための支援を、市当局の既存の決定権を通して、促進すること
- 6 平等な機会の提供者そしてサービス提供者としての都市……都市は、それ自身、平等な機会の提供者そして適切なサービス提供者であり、そしてこの目的を達成するために監視、訓練、発展に関わることになる
- 7 住居への公平な接近(Fair access to housing) ……都市内での住居差別に対する政策を強めるため積極的なステップをとること
- 8 教育を通しての人種主義と差別への挑戦……教育へのアクセスにおける、教育の享受における、あらゆる形態の差別に対する措置を強めること、相互の寛容と理解における教育と異文化間対話の提供を促進すること
- 9 文化的多様性の促進……都市住民の多様な範囲の文化的表現・遺産のために、市当局の文化的プログラム、収集された記憶と公共のスペースにおいて、公平な展示と促進を図り、都市生活における異文化間性を促進すること
- 10 差別的憎しみよる犯罪と紛争処理(Hate crimes and conflict management) ……ヘイトクライムと紛争処理を取り扱うメカニズムをサポートしあるいは確立すること。

◎ 組織構造

1. 指導的委員会(Lenkungsausschuss) ……バルセロナ、ロンドン、リヨン、ニュルンベルク、パリ、ストックホルム、イタリア平和・人権都市ネットワーク(Network of Italian Cities for Peace and Human Rights)、都市と自治体連合(United Cities and Local Governments: UCLG)⁷、ユネスコの各代表者定期的に会合を開催

⁷ <http://www.cities-localgovernments.org/uclg/index.asp>

- ・ 加盟都市が2年毎に委員会に提出する報告に基づいて行動計画の実施を評価する
- ・ 連合の枠組み条件、目標設定、活動をさらに発展させる
- ・ 加盟都市間の共同、人種主義に反対する他の地域連合・ネットワークとの協力及び経験交流をコーディネートし助成すること
- ・ 連合の会議、とりわけ行動計画の実施の評価のための会合を実施すること
- ・ 連合の促進やその目標設定に資するあらゆる措置と決定を行うこと

2. 事務局(Geschäftsstelle) ……ニュルンベルク市の人権事務所が連合の事務局として機能し、次の課題を持つ

- ・ 加盟都市と関心を持つ地方自治体の相談相手となる
- ・ 加盟都市間のコミュニケーションと情報交流を促進する
- ・ 連合と指導委員会の日常的な業務を行う
- ・ 指導委員会の会議を準備し、その決定を実行する
- ・ 連合の会合を組織する

3. 学問的支援部署(wissenschaftliche Sekretariat) ……パリのユネスコ

- ・ 連合の加盟都市を、行動計画の実施の際に相談を通して援助する
- ・ 地方自治体の措置と活動を評価し、場合によって改善を提案する
- ・ 指導的委員会を、行動計画の実施のための措置に関する加盟都市の報告の評価の際に援助する
- ・ 欧州における人種主義と差別に関する必要なデータ調査を行い、加盟都市に送付する

5.3 2つの欧州レベルの都市ネットワークの取り組みについて

上記2種類の都市ネットワークの取り組みについて、マンハイム市の統合問題委員会への提案文書(Stadt Mannheim, 2006)からその特徴を検討したい。

「人権政策は統合政策である」という節で、両ネットワークの目標は「都市における人権文化の創造ないしは強化」とまとめている。

欧州都市連合「行動計画」については、グローバル化のもとで都市が様々な出自・文化・宗教の人々が共生する場という意味あいが高まる中での提案だと踏まえている。都市への人口の集中は、2000年には全欧州人口の48%が都市人口であるが、2030年からは80%になると予想されている。行動計画は、そうした状況に対して、具体例を示しながら実践志向的な行動指針となっている。また組織的にも、行動計画の各都市の実践状況について点検する指導的委員会があり、日常的にはニュルンベルクの事務局が機能し、専門的にはユネスコの学問的支援部署が位置付けている。

他方、欧州憲章の方は、地方と国際的なレベルで人権文化を擁護していくことを課題としている。そのため、人権規範の理解の普及と、日常生活や都市の現状にそれを関連づけていくことが求められている。つまり、宣言された人権を守り促進する自治体レベルでの取り組みについての指針で、行動計画よりも包括的である。しかし、それを具体化するうえでの仕組みが確立されていないことが欠点となっている。

以上の整理の上で、どちらかあるいは両方に署名することへの可否であるが、可とする場合の根拠として次の点を挙げている。

1. 人権の尊重は、人間の平和な共生の不可欠な前提である。人種主義のあらゆる形態は共生を危機に陥れるため、忍耐すべきものではない。10点行動計画の具体化により、市行政は、極右主義と人種主義に対する明確な警鐘とすることができる。

2. マンハイム市は、反ファシズムの伝統に誇りを持っている。寛容と自由は、市の自明のものとなっており、来年（2007年）の創建記念日の重点テーマである。この記念となる取り組みの一環に、人権擁護欧州憲章の署名が位置づけられうる。単に象徴的ではなく、それによって寛容と自由の都市としての継続性が過去から現在を経て未来へと公式に確保されていく。
3. 将来的に多様となっていく都市社会において、とりわけ社会的な対立要因の増加が考えられる点で、早期に住民の中に人権の基礎の上に共生の条件についてのコンセンサスをもたらし、促進することは大切である。市行政は、これに責任を持つとともに、そのモデルとなる。
4. 人権活動は、統合を促進する。人権の自治体文化は、すべての人々に自らの都市との一体感をもつことを可能にする。
5. EUの助成プログラム、とりわけ統合の行動領域においては、国際的なパートナー構造を伴ったプロジェクト申請を求めていく。欧州都市ネットワークの会員であることによって、共同のEUプロジェクトに対する協力パートナーが得られる。
6. 統合は自治体レベルで可能である。自治体は、統合に関連する問題・必要状況をよく知っている。国家レベルでも欧州レベルでも、広範な都市連合は、自治体の利益の貫徹のための機会を改善することができ、国家的あるいは欧州レベルでの統合プログラムの展開における協力関係の自治体の位置を強くする。

これに対して、署名を否とする見解は以下の通りである。

1. 人権擁護欧州憲章の場合、実践的な具体化事例に欠けている。署名には、現実的で具体化可能な行動提案が前提とならねばならない。
2. 欧州憲章の署名は、住民の中に期待感を引き起こし、現在の法律や具体化への資源の不足のために失望へと向かう。
3. 署名の財政的影響は、事前に計算されないといけない。
4. 行政レベルでの方針の具体化には、時間的、人間的な追加経費が必要であり、（現在のところ）実施可能ではない。

以上を踏まえて、最終的な提案は、次の通りである。

「統合政策の観点からは、提示されている指針の具体化は望ましいであろう。しかしながら、それにはまさに具体化可能性について、現状のそして必要とする資源のより詳細な精査が必要である。

外国人住民の代理人が、ニュルンベルク人権事務所の招待を受けて、二つの専門会議に参加した。そこでは、様々な署名都市がこれまでの取り組みや具体化の経験を報告していた。ここで非常に明らかになったのは、できる限り多くの行政単位の意欲的な参加がいかに大切か、しかしまた市民社会のメンバーの参加も、人権の都市文化を促進し、こうした称号を事実上受けるに値するようになる上でいかに大切かということである。」（Stadt Mannheim. 2006: 11-12）

5.4 ニュルンベルクの場合

5.4.1 概要

ニュルンベルクは、ドイツ南部のバイエルン州にあり、人口49万9千人（2006年5月）、面積186.38 km²の比較的大きな都市である。

外国人の数は、2004年12月31日時点で94,411人（160カ国）、比率は19.02%である。内訳は、トルコ 21,157、ギリシア 10,676、イタリア 7,203、セルビア・モンテネグロ 6,634、ウクライナ 5,283、ポーランド 3,884、イラク 3,639、クロアチア 3,449、ロシア 3,449の順となっている。

なお、外国人評議会（Ausländerbeirat）は、1973年に設置されている（ヴィースバーデンに次いで二番目）。6年毎に選挙が行われ、30名の代表が選ばれている（2003年の選挙では16カ国）。市議会の統

合問題委員会には、9名の代表をその中から派遣している。

ナチス時代には国民社会主義ドイツ労働者党（ナチ党）の大会が開かれる地であり、戦後ニュルンベルク裁判の場となった歴史的な背景のもと、長年の取り組みが行われてきた。例えば、ナチスの党大会が開かれた会場の跡地には、現在、博物館として「帝国党大会跡地ドキュメンテーションセンター」（Dokumentationszentrum Reichsparteitagsgelände, 2001年11月4日開館）が建てられており、過去の歴史と現在の課題を学ぶ場となっている。プログラムとして「学習フォーラム(Studiumforum)」⁹があり、議論と資料に基づくグループ学習の場となっている。

全体的には、図3「ニュルンベルク市の人権活動」の通り、国際レベル、欧州レベル、国内レベル、地域レベルの取り組みがそれぞれある。国際レベルには、例えば下記の取り組みがある。

- ・ニュルンベルク人権賞の授与(Verleihung des Nürnberger Menschenrechtspreises)
- ・財団「ニュルンベルク-平和と人権の都市」
- ・ニュルンベルク人権フィルムフェスティバル (Nürnberger Filmfestival Menschenrechte)

これ以外には、「人権通り」の設置、をあげることができる。「人権通り」は、1993年開催の「人権のための都市」でのイスラエルの芸術家 Dani Karavan の作品（8mの高さの30の白い柱からなる二重の並び、それには短く、世界人権宣言の30条が記されている）を活用した通りである。

地域に密着した活動として、ラウンドテーブル「わが町の人権」(Runden Tisch Menschenrechte in unserer Stadt) がある。アムネスティなど地域の人権団体、教会、市行政の代表者からなり、協議の場であるとともに、問題状況の際に調停役を担うことである。この中で最も重要なテーマは、特に侵害を受けているグループとされる庇護権申請者と難民に関するものである。

こうした活動の基点になっているのが、1997年に設置された「人権事務所 (Menschenrechtsbüro)」である。人権事務所には、次の4つの活動重点がある。

- 国際ニュルンベルク人権賞（1995年から隔年で授与）の評価と特徴を高めること、
- 自治体の人権活動の促進、
- 人種主義と差別の闘いのための取り組みへの協働、
- 人権教育プロジェクト (Projekte zur Menschenrechtserziehung) の展開。

職員は、所長（ハンス・ヘッセルマン氏）、プロジェクト調整2人、プロジェクト組織・管理1人、広報1人（広報局所属）、顧問4人（市長局職員、市長局・企画顕彰局職員、市文化課職員、国際関係局職員）である。

なお、ニュルンベルクは、上記の様々な人権活動に対して、2000年にユネスコ賞を受賞した世界で最初の都市でもある。

5.4.2 人権教育プロジェクト

学校における人権教育の取り組みは、下記のような流れで展開している。

2004年3月：メランヒトン・ギムナジウム (Melanchthon-Gymnasium) の5人の青年がパリの青少年会議に参加し、人種主義に反対する提案を行う

2004年7月：専門家会議で、いくつかの項目が、10ポイント行動計画に取り入れられる

2005年9月5日：ジグムント・シュッケルト・ギムナジウム (Sigmund-Schuckert-Gymnasiums) の生徒たちと協力して、メランヒトン・ギムナジウムの生徒たちは、国際人権会議2005「共に暮らす-反人種主義欧州都市連合」のワーキンググループとしてユースフォーラム (Jugendforum) を組織企画

2006年3月1日：ユースフォーラムの件で、3人の青年が表彰を受ける……ユネスコとニュルンベル

⁹ <http://www.museen.nuernberg.de/dokuzentrum/studienforum.html>

ク市人権事務所

2006年3月21日、ラウンドテーブル"学校は人種主義に対して何ができるのか Was können Schulen gegen Rassismus tun?"……6つの学校から28人の生徒が参加

下記の人々が学校の状況を議論：

Dr. Dieter Wolz (学校課), Dr. Chong-Sook Kang (ミュンヘン・州調整係「人種主義のない学校—勇気のある学校」Landeskoordination "Schule ohne Rassismus - Schule mit Courage", München), Hans Gradl (ゲシヴィスター・ショル実科学学校 Geschwister-Scholl-Realschule), Elif Alkan (インゼル・シュット基幹学校 Hauptschule Insel Schütt), Marcel Günthner (ゲシヴィスター・ショル実科学学校), Stefanie Kalb (メランヒトン・ギムナジウム)

関与している学校：インゼル・シュット基幹学校(<http://www.vs-inselschuett.de/seite2.htm>), ゲシヴィスター・ショル実科学学校(<http://www.gsr-nuernberg.de/>), ゲシヴィスター・ショル・ギムナジウム, ハンス・ザックス・ギムナジウム (Hans-Sachs-Gymnasium: <http://www.hans-sachs-gymnasium.de/>), ジグムント・シュッケルト・ギムナジウム (<http://www.sigmund-schuckert-gymnasium.de/>), メランヒトン・ギムナジウム (<http://www.melanchthon-gymnasiu>)

5.5 備考：人権教育のための人民運動 PDHRE の「人権都市」プログラム

人権教育のための人民運動 PDHRE (People's Movement for Human Rights Education)は、国連と緊密に連携しながら活動しているニューヨークの非政府組織である。前ディレクターのシュラミート・ケーニッヒ (Shulamith Koenig) の指導のもとで、12都市が人権都市を宣言した。主な都市は、ロザリオ (Rosario・アルゼンチン)、ナグプール (Nagpur・インド)、ティエス (Thies・セネガル)、グラーツ (Graz・オーストリア……最初の欧州の都市) である。

人権都市になる過程は、下記の5段階である。

- 1) 市町村議会と、関連する機関の決定
- 2) 設置準備委員会(Lenkungsausschuss)の創設：地方議会も含めた、地域の関連する部門、機関、団体の代表からなる
- 3) 委員会による人権学習の広範なプログラムの策定……対象：委員とその組織、生徒、公的行政、警察、経済界、ソーシャルワーク、市民社会など
目標：人権の包括的な実現のビジョンを首脳部において根付かせる
都市の人権状況の検討：問題領域と「よい実践」の例について
- 4) 共同のビジョンと行動計画の検討・発展
- 5) 責任ある部署による具体的な展開……ここでは人権学習の重要性が前面に出る。「下から」の発想を重視するため市民の広範な関与が追求される。

欧州で最初に人権都市を宣言したオーストリアのグラーツの場合、2000年の国連総会前に、オーストリア外相ベニート・フェネーロ・ヴァルトナー (Benito Ferrero-Waldner) が最初の欧州人権都市になる意図があることを公表し、翌2001年2月8日、市議会において全会一致で決議し、人権志向的、国際的な発展に関心を持つ都市として動きだした。地元にある「人権と民主主義の欧州訓練・研究センター(Europäisches Training- und Forschungszentrum für Menschenrechte und Demokratie)(ETC)」と協力しながら、下記の作業を行った。

- 1) 委員会が人権状況の分析：2002年5月終了……3つの作業グループ（・政治的・市民的権利、・経済的・社会的権利、・文化的権利）

最終報告書では、6つの対象グループに整理した(Just, 2005: 272)。

- ・ 女性……労働市場へのアクセスの困難、子どもを世話する施設の不足、女性の暴力犠牲者のための不十分な入所可能性
- ・ 子ども・青年……職業訓練の場の提供の少なさ、余暇形成可能性の少なさ、不十分な麻薬抑止
- ・ 障害を持つ人々……障害者の要求に対する多くの公的施設の改修の不十分さ、一般的な労働市場への編入の欠落、社会的排除、差別的な呼称
- ・ 移民……都市における彼らに関連する決定への参加の欠如、外国人評議会の不十分な権限、行政の異文化間的能力の欠落、異議申し立て可能性の欠落
- ・ 高齢者……設備面の不十分な住居、世話提供の不足、介護ハイムにおける質の確保の不十分さ
- ・ 一般的な社会的弱者……家のない者への収容施設の不十分さ、心理的に病を持つ家のない者に対する世話可能性の皆無、社会への再チャレンジのための適切な提供の少なさ

2) 行動計画の策定-短期・中期・長期の措置

『案内・人権』("Wegweiser Menschenrechte") ……人権問題の相談機会についてのパンフレット
出合いの場 (Begegnungsplattformen)

人権フォーラム (Menschenrechtsforum) の設置……市における人権の転換の検討のため

反差別係 (Antidiskriminierungsstelle) の設置

6つのグループの欠損の克服の支援

3) 具体的展開

2003年の市議会選挙の影響で延期されたが、新市長ジークフリート・ナーグル (Siegfried Nagl) (ÖVP) の就任後すぐに人権の促進の重要性を主張し、NGOと市当局の作業グループにより準備された市の統合部署(Integrationsstelle)の設置が行われ、2005年早期に活動開始している。

5.6 評価

欧州人権のための都市会議の特徴は、(1) 憲章の策定、(2) 2年毎の会議による実施状況の検証・テーマ化、(3) 経験の交流の3点を指摘できる。特に、国民ではなく、すべての人間を対象としているため、移民と難民の権利の位置づけが意義深いとされる。

10点の行動計画を有する都市連合は、施策の具体化が目指され、PDHREの人権都市と似た存在である。後者に加盟しているオーストリアのグラーツも都市連合のメンバーである。

PDHREの人権都市の場合、ユストは次の点を指摘している(Just, 2005: 272)。

- ・ 人権に対する倫理的・法的基準としての意識が、共生の組織には非常に具体的に地方レベルで広まり研ぎ澄まされた
- ・ 不利益を受けている人々が、従来の慈悲 (Barmherzigkeit)、保護 (Fürsorge)、同情 (Mitleid) の対象としてではなく、権利の担い手として視野に入ることとなった。
- ・ 人権の実現は共同の関心事となるようにするため、市のすべての重要なグループと施設をこの過程に組み込むこととしている。

しかしながら、ユストは、これらの人権都市の発想はなお吟味が必要と述べている。つまり、地方自治体レベルでの人権の実施が事実上どのように行われるのかに成否がかかっている点、市民の意識形成(eine entsprechende Bewusstseinsbildung der Bürger)を必要とする点である。後者については、グラーツでも、2001年から「人権都市」に住んでいるということが多くの市民に浸透していない点を指摘し、次のように述べている。

「集中的な広報活動と人権教育が、こうした取り組みの成功の基本前提である。歴史的には、人権はその発生と実現を、篤実な支配者や『市長』の意志ではなく、不正を受けた犠牲者の抵抗によっていた。このことは、都市における人権の実現を問題とする場合、異なることはないであろう。」(Just,

まとめ

本論の最初で提示した論点を最後に整理する。

1. 欧州における人権教育の必要性の自覚の根拠

人権教育・学習の基準づくりや人権のための都市づくりへの志向性の背景には、グローバル化、市場化への対抗として人権が位置づけられてきている。健康で文化的な環境のもとで暮らす権利や、社会的統合、異文化間の理解などが意識化されている。

2. その担い手となった団体・個人の発想・理論

アムネスティ・インターナショナルをはじめとする NGO の影響が大きいといえる。大学などの研究機関での研究基盤は、ハイデルベルク大学、マグデブルク大学、ポツダム大学、フンボルト大学と非常に限定されているが、今後ドイツ人権研究所のなどとの連携の中でどのような展開がみられるのか注視する必要がある。

3. 取り組みの方向性

国際比較を通じての人権教育・学習のあり方の検討、学習理論の枠組みづくりなどが目指されている。また、人権都市については、ユネスコと共同し、都市政策の基盤として人権を位置づけ、憲章や行動計画に基づいて都市の施策を検証する方向へ向かっている。

最後に、例えばイェナ大学博士課程のローズマンは、ドイツにおいて人権教育・学習を発展させるのに必要な課題と目標として下記の点を指摘する(Rosemann, 2003: 9) :

- ・ 人権についての学習：人権、様々な宣言や条約の出現と発展について、そして人権を実現するために闘ってきた重要な自発的団体、グループ、個人についての知識
- ・ 人権を通しての学習：人権がどのようにしてまたどんな手段を使ってそれぞれの社会的、政治的現実に読み替えられうるのかについて、個々人の意識を発展させる
- ・ 人権のための学習：日常においてまた専門的なふるまいにおいて表現されるような、人権の実現のために寛容、受容、連帯の態度を喚起すること

上記の3分類はよく紹介されているものの、人権教育は、研究的にも実践的にも十分でない、おもに NGO や国際組織の活動が中心となっている。

さらに、第5節で検討した人権の都市づくり、まちづくりは、ドイツの社会政策である社会都市政策、EUのアーバン政策との関連でどのように位置づけられるのか、また市民のエンパワメント、参加、責任意識などとの関連で、どのような市民社会の形成に人権教育は貢献するのか、さらに近年注目を集めているシチズンシップ教育との関連はどうか検討すべき課題は多い。

参考文献

Amnesty International (Ed.) (1996): *First Steps: A Manual for Starting Human Rights Education*. London.

Arbeitsgruppe Menschenrechtsbildung im FORUM MENSCHENRECHTE (Hg.) (2005): *Standards der Menschenrechtsbildung in Schulen*. Berlin.

バラ、アジット・S/ラペール、フレデリック(2005)『グローバル化と社会的排除-貧困と社会問題への新しいアプローチ-』昭和堂

Brähler, Elmar/ Sommer, Gerd (Hg.) (2003): *Einstellung der Deutschen zu Menschenrechten. Ergebnis einer repräsentativen Befragung*. Universität Leipzig und Marburg.

- Brown, Margot (Ed.) (1995): *Our World, Our Rights. Teaching about rights and responsibilities in the primary school. A handbook for learning about the Universal Declaration of Human Rights.* London (Amnesty International).
- Bundeszentrale für politische Bildung/ Deutsches Institut für Menschenrechte/ Europarat (Hrsg.) (2005). *KOMPASS - Handbuch zur Menschenrechtsbildung für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit.* Berlin.
- Council of Europe/ Starkey, Hugh/ Tibbits, Felisia (1996): *Human Rights Education in Schools.* Strasbourg.
- Council of Europe/ Crawshaw, Ralph (1998): *Human Rights and the Police A Workbook for Practice-Oriented Teaching(CI[98] 1).* Strasbourg.
- Council of Europe (Ed.) (2003, 2 Ed.): *Compass. A Manual on Human Rights Education with Young People.* Budapest/ Strasbourg.
- Deuschle, Bettina (2004): *Zum Stand der Menschenrechtsbildung in den Rahmenlehrplänen der Schulen in Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Berlin.* Berlin (unveröffentlichtes Arbeitspapier der AG Menschenrechtsbildung des FORUM MENSCHENRECHTE).
- Edelstein, Wolfgang/Fausser, Peter (2001): *Demokratie lernen und leben. Gutachten für ein Modellversuchsprogramm der Bund-Länder-Kommission.* Bonn.
- Europäische Kommission gegen Rassismus und Intoleranz, ECRI (2000) 36, *Zweiter Bericht zur Bundesrepublik Deutschland, angenommen am 15. Dezember 2000.*
- Flowers, Nancy (2000): *The Human Rights Education Handbook.*
- Friedrichs, Peter Michael (1983): *Menschenrechtserziehung in der Schule.* Opladen: Leske Verlag.
- Friedrichs, Peter Michael (Hrsg.) (2002): *Das Lehrerbuch. Edition „Ich klage an“.* Menschenrechte im Unterricht. München.
- Fritzsche, K. Peter (2000a): *Menschenrechtserziehung - eine Prävention gegen Rechtsextremismus.* In: Fritzsche, K. P./ Lohmann, G. (Hrsg.): *Menschenrechte zwischen Anspruch und Wirklichkeit,* Würzburg.
- Fritzsche, K. Peter (2000b): *MRE in internationaler Perspektive.* In: *Maßstab Menschenrechte, Politische Bildung, 1/2000.*
- Fritzsche, Karl-Peter (2003): *Menschenrechte.* Paderborn.
- Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) (2004): *Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen - Ein Entwurf.* Schwalbach/Ts.
- Habermas, Jürgen (1999): *Der interkulturelle Diskurs über Menschenrechte.* In: Brunkhorst, Hauke (Hrsg.): *Recht auf Menschenrechte: Menschenrechte, Demokratie und internationale Politik.* Frankfurt/M.: Suhrkamp, S.216-227.
- 畑博行・水上千之編著(2006)『国際人權法概論』(第四版) 有信堂高文社
- Hohm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003): *Urbane soziale Brennpunkte, Exklusion und soziale Hilfe.* Opladen: Leske+Budrich.
- Human Rights USA (1998): *Human Rights Here & Now.*
- 岩田正美・西澤晃彦編著(2005)『貧困と社会的排除-福祉社会を蝕むもの-』(講座・福祉社会第9巻) ミネルヴァ書房
- Just, Wolf-Dieter (2005): *Städte für die Menschenrechte.* In: *Migration und Soziale Arbeit, 27. Jg., H. 3/4, S.268-273.*
- Klieme, Eckhard: *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards.*
http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf
- Kohlberg, Lawrence (1974): *Zur kognitiven Entwicklung des Kindes.* Frankfurt/M.
- Ders./ Turiel, Elliot (1978): *Moralische Entwicklung und Moralerziehung.* In: Portele, Gerhard (Hg.): *Sozialisation und Moral.* Weinheim, Basel, S. 13-80.
- Ders. (1986): *Der „Just Community“-Ansatz der Moralerziehung in Theorie und Praxis.* In: Oser, Fritz u.a.: *Transformation und Entwicklung.* Frankfurt.
- Kultusministerkonferenz der Länder (KMK): *Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Förderung der*

- Menschenrechtsbildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04. Dezember 1980 in der Fassung vom 14. Dezember 2000. Bekanntmachung des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung vom 11. Januar 2001 (15411 A-51303/30).
- Dies. (1991): Rahmenvereinbarung über die Berufsschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.03.1991.
- Dies. (2003): Entwicklung und Implementation von Bildungsstandards. Dezember 2003.
- Lähnemann, Johannes (1998): Erziehung zum Weltethos. Projekte interreligiösen Lernens in multikulturellen Kontexten, Gütersloh.
- Lenhart, Volker (2003): Pädagogik der Menschenrechte. Opladen: Leske+Budrich.
- Ders. (2004): Kontextspezifische Didaktik der Menschenrechtsbildung. In: Mahler, Claudia/ Mihr, Anja (Hg.): Menschenrechtsbildung. Bilanz und Perspektiven. Wiesbaden, S. 41-53.
- Lohrenscheit, Claudia (2004): Das Recht auf Menschenrechtsbildung. Grundlagen und Ansätze einer Pädagogik der Menschenrechte. Frankfurt/M., London: IKO- Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Lohrenscheit, Claudia/ Rosemann, Nils (2003): Perspektiven entwickeln - Menschenrechtsbildung in Deutschland. Zusammenfassung der Ergebnisse zur Bestandaufnahme und Positionsbestimmung des Deutschen Institut für Menschenrechte. Februar.
- Martin, Paul Kissane Carolyn (2004): Evaluierung von Menschenrechtsbildungsprogrammen. In: Mahler, Claudia/Mihr, Anja (Hg.): Menschenrechtsbildung. Bilanz und Perspektiven. Wiesbaden, S. 55-68.
- Mihr, Anja (2002): Menschenrechtserziehung und Nichtregierungsorganisationen (NGO). In: MRM - MenschenRechtsMagazin, 3/2002, S.121-132.
- Mihr, Anja (2004): Human Rights Education: Methods, Institutions, Culture and Evaluation. (discussion papers) Magdeburg: Institut für Politikwissenschaft, Otto-von-Guericke Universität.
- Mihr, Anja/ Rosemann, Nils (2004): Bildungsziel: Menschenrechte. Standards und Perspektiven für Deutschland. Schwalbach/Ts.
- Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2001): Rahmenvorgabe Politische Bildung. Frechen. (http://www.lehrplaene.org/nordrhein_westfalen/nw_pb_gesamt)
- Müller, Lothar (2002): Menschenrechtserziehung an Schule und Hochschule.(Dissertation)
- Oesterreich, Detlef (2002): Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland. Studien aus dem Projekt Civic Education. Opladen.
- 大沼保昭 (1998) 『人権、国家、文明-普遍の人権観から文際の人権観へ-』 筑摩書房
- Rosemann, Nils (2003): Human Rights Education – Towards the End of the UN Decade. *Mennsker & Rettigheter: Nordic Journal of Human Rights Issue*, NO. 4/2003.
- Rosemann, Nils (2003): The UN Decade for Human Rights Education and Its Implementation in Germany. In: Bertelsmann Foundation: “A Survey of Human Rights Education”.
- Schiele, Siegfried/ Schneider, Herbert (Hrsg.) (1996): Reicht der Beutelsbacher Konsens? Schwalbach/Ts.
- Stadt Mannheim, der Oberbürgermeister (2006): Informationsvorlage. am 22.3, Nr. 155/ 2006.
- Torney-Puta, Judith et al. (1999): Civic Education Across Countries. Twenty-four national case Studies from the IEA Civic Education Project. Amsterdam.
- World Plan of Action on Education for Human Rights and Democracy, Montreal, Canada, 8.-11. March 1993. In: European University Centre for Peace Studies (Hg.) (1993): Education for Peace, Human Rights and Democracy in the UNESCO context. Source Book of Documents and Materials, Vol II.
- Yeban, Felice I. (2002): Reclaiming and Reaffirming HRE: Reflections from a Human Rights Educator. In: International Tolerance Network, 1/2002, pp.1-2.

ヨーロッパ評議会(2006)『人権教育のためのコンパス [羅針盤]』(福田弘訳) 明石書店

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP) (2002): Bildung und Menschenrechte, 25. Jahrgang, Heft 4.

Dies. (2005): Die Dekade für Menschenrechtsbildung der Vereinten Nationen (1995-2004), 27. Jahrgang, Heft 4.

◎国連の文書

ABC Teaching Human Rights. Practical activities for primary and secondary schools. 2004.

Aktionsprogramm zur Dekade der Menschenrechte, VN-Dok.: Aktionsprogramm A/ 51/506/Add.1 vom 12. Dezember 1996.

Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, VN-Dok.: Res. 217 A (III) vom 10. Dezember 1948

Die Empfehlung über Erziehung für internationale Verständigung, Zusammenarbeit und Frieden sowie Erziehung bezüglich der Menschenrechte und Grundfreiheiten. In: Deutsche UNESCO-Kommission: Erziehung für Frieden, Menschenrechte und Demokratie im UNESCO-Kontext: Sammelband ausgewählter Dokumente und Materialien. Bonn 1997, S. 49-63.

Draft plan of action for the first phase (2005-2007) of the proposed world programme for human rights education, VN-Dok.: A/59/525.

Internationale Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte, VN-Dok.: Res. 2200 A (XXI) vom 16. Dezember 1966 (BGBl. 1973 II, S. 1570).

Resolution zur Dekade der Menschenrechtsbildung, VN-Dok.: Res. 49/184 vom 23. Dezember 1994.

Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Rassendiskriminierung, VN-Dok.: Res. 2106 (XX) vom 21. Dezember 1965 (BGBl. 1969 II 961).

Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau, VNDok.: Res. 34/180 vom 18. Dezember 1979 (BGBl. 1985 II, S.648).

Übereinkommen über die Rechte des Kindes, VN-Dok.: Res. 44/25 vom 20. November 1989 (BGBl. 1992 II, S.122).

VN-Komitee zu den Rechten des Kindes, Paragraph 2 und 15 des Allgemeinen Kommentars Nr. 1 (Die Ziele von Bildung) - VN-Dok.: HRI/GEN/1/Rev.5, S. 255 (259).

VN-Unterkommission für die Verhinderung von Diskriminierung und für den Schutz von Minderheiten - Res. 1997/7 vom 22. August 1997.

VN- Hochkommissariats für Menschenrechte (OHCHR) - Dok.: Richtlinien für den Nationalen Aktionsplan für Menschenrechtsbildung A/52/469/Add.1; A/52/469/ Add.1/Corr.1.

VN- Hochkommissariats für Menschenrechte (OHCHR): Compendium of National Plans of Action for Human Rights Education (including relevant excerpts from National Human Rights Action Plans). Genf, Februar 2001.

World Programme for Human Rights Education, VN-Dok.: GA-Res. A/59/113 vom 1. Dezember 2004.

図2 「人権教育の三和音」-人権についての、のための、による学習（認識—行動—情動）
 <<Dreiklang der Menschenrechtsbildung>>
 Lernen über, für und durch die Menschenrechte (Kognition – Aktion – Emotion)

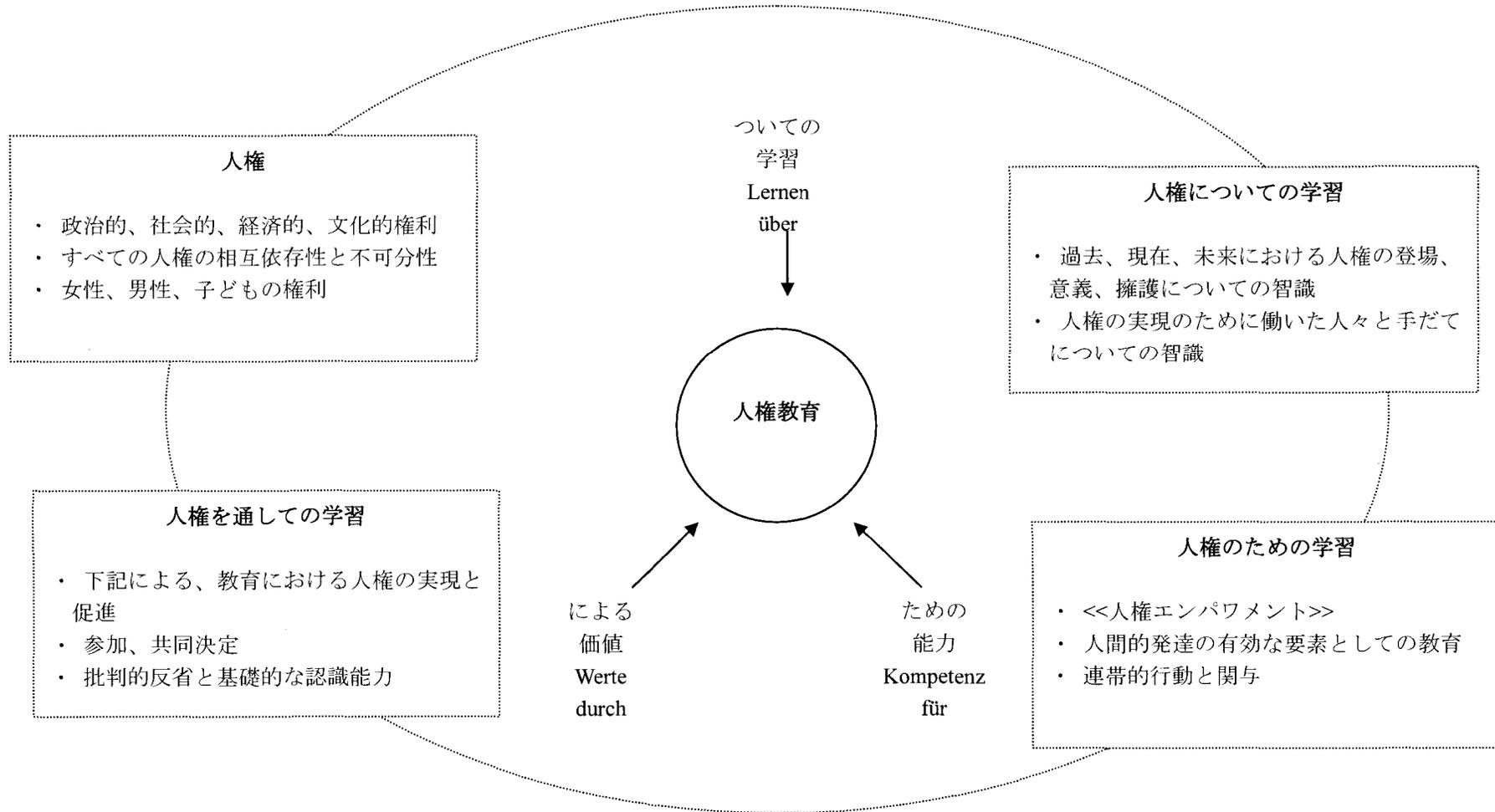
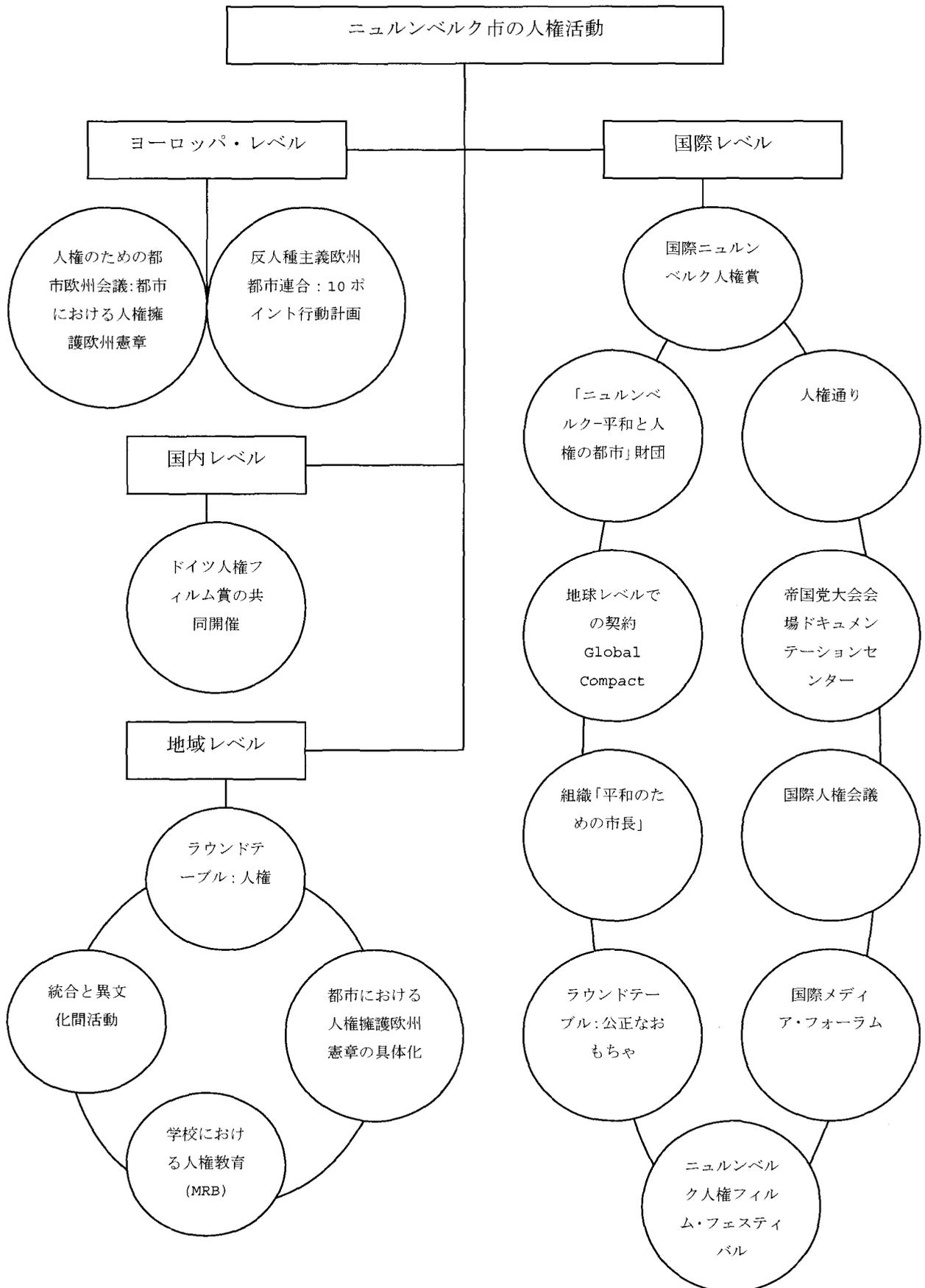


図 3 : ニュルンベルク市の人権活動

Stadt Nürnberg/ Menschenrechtsbüro: 2005 Internationaler Nürnberger Menschenrechtspreis. 2005. S.30.



第2章 ヨーロッパ評議会における人権教育の特徴 —子どものための人権教育マニュアル『コンパクト』を中心に—

北摂こども文化協会 立石麻衣子

はじめに

子どもの権利条約が1989年に国連で採択されて以来、20年が経過しようとしている。世界に目を向けると、21世紀は人権教育の時代といわれ、人権に対する意識を行動へと発展させるための人権教育を展開させる目的で、人権教育を主題とするプロジェクトが始まっている。

ヨーロッパにおける人権教育は、子どもの権利に関する理論と実践が、民主主義、シチズンシップ、環境、グローバル化といった地域社会の枠を越えた新たな観点と共に、人権教育という大きな枠組みの中で、展開し始めている点に特徴がある。また、ヨーロッパの数十カ国が共同事業として、実践を展開しようと試みている点にも特徴がある。

そこで、本稿では、2002年、2007年と続けて人権教育マニュアルを発刊したヨーロッパ評議会に注目し、近年にみられる横断的複合的な人権教育の特徴を明らかにする。

1 ヨーロッパ評議会の掲げる人権教育の柱

1.1 コミュニティへの参加

ヨーロッパ評議会とは、「1949年、人権、民主主義、法の支配という価値観を共有する西欧諸国が、その実現のために加盟国間の協調を拡大することを目的として」¹設置した国際機関であり、現在、加盟国は47カ国となっている。

1990年代後半より、「ヨーロッパ人権条約に基づく機構の改革」²が進められ、教育の分野においては、加盟国に対し「人権、民主主義、寛容に対する教育の重要な役割の認知」ならびに「研究、資料開発、公表を進めるプログラムや組織を支援すること」が求められた³。生田によると、ヨーロッパ評議会の掲げる人権教育は、「個人にとっての意味合いだけではなく、『コミュニティ』への参加の側面が登場している点が特徴的である（下線筆者）。」⁴

この特徴を示す施策として、1998年に制定された青少年施策が挙げられる。施策の目的および目標として定められた内容は次のとおりである。「青少年が地域社会の生活により十分に参加できる支援をすること」、「現在のパートナーシップパターンを・・・青少年活動に適応させ、青

1 生田周二『人権と教育—人権教育の国際的動向と日本的性格—』部落問題研究所2007、51頁。

2 同。

3 同、52頁。

4 同、53頁。

少年による能動的参加という概念をいっそう発展させること」、「青少年が・・・地域社会の生活に参加することができるようにするための市民性教育プロジェクトを発展させること」、「部門の枠を超えた統合的かつ一貫性のある青少年教育を、地域レベルから全ヨーロッパレベルまでにわたって施行すること」（いずれも下線筆者）。⁵

1.2 民主的シチズンシップ教育

ヨーロッパ評議会は、1997年に、民主的なシチズンシップ教育プログラムを開始した。「市民性教育は、青少年が発達して能動的で責任ある市民への成長を促すもの」⁶であり、中山によると、ヨーロッパ評議会における「シチズンシップは単なる権利と義務の諸体系として捉えられておらず、コミュニティに参加し影響を与えるような諸活動を内包している。」⁷民主的シチズンシップ教育は、「能動的で責任ある市民への成長」という点においても、「コミュニティに参加し影響を与える」という点においても、人権教育と同じ文脈の中で、展開している。

また、後述する人権教育マニュアルによれば、「人権教育は、民主的なシチズンシップ教育においても重要な要素を成し、コミュニティに影響を与えるために必要な知識やスキルや態度を育成する」⁸との叙述がみられ、人権教育と民主的シチズンシップ教育が、相互的に作用していることが分かる。

1.3 人権教育青少年プログラム

加えて、ヨーロッパ評議会は、2000年以降、人権教育をコースワークの主流に位置づけることを目的とする人権教育青少年プログラムを進めている⁹。プログラムを立ち上げた当初より3年間は、ヨーロッパ評議会が掲げる人権教育を展開するために、民主的シチズンシップおよび参画などを学習内容に取り入れた人権教育ツールの開発が進められた。

その結果、2002年には、若者を対象とする『コンパス：若者と共に行う人権教育マニュアル』¹⁰が出版された。次いで、2007年には、前作の『コンパス』を受けて、子どもを対象とする『コンパシト：子どものための人権教育マニュアル』¹¹が出版されるに至った。コンパスは、今では

⁵ ヨーロッパ評議会[企画]『人権教育のためのコンパス[羅針盤] 学校教育・生涯学習で使える総合マニュアル』（福田弘訳）明石書店 2006、23頁。

⁶ 同、27頁。

⁷ 中山あおい「欧州評議会のシチズンシップ教育」嶺井明子『世界のシチズンシップ教育』東信堂 2007、211頁。

⁸ Flowers Nancy (ed.) (2007), *COMPASITO: Manual on human rights education for children*, Council of Europe, p.33.

⁹ Ibid., Flowers, p. 7, pp.32-33.

¹⁰ 福田によって『コンパス』は、脚注5のとおり訳されているが、原本は、“*COMPAS: a Manual on human rights education with young people*”である。

¹¹ Flowers Nancy (ed.) (2007), *COMPASITO: Manual on human rights education for*

20 言語以上に訳され世界各国で出版されるほど注目されている。また、2 作目となるコンパシトも多くの関係者によって活用されると予測されるが、発行されたばかりで、日本語訳をはじめ訳語版は出ていない。詳細は後述する。

その後、2004 年から 3 年間は、若者のエンパワーメントに焦点を当てたプログラムが集中的に取り組まれた。2006 年からは、異文化間の対話に焦点を当てたプログラムが展開されている。特に、2008 年までは、「子どもと共に子どものためのヨーロッパを構築する」¹²というプログラムが展開されている。いずれのプログラムも、独自開発されたこれらの人権教育マニュアルが効果的に活用されている。

2 『コンパシト』にみられる人権教育の特徴

2.1 人権教育マニュアル作成の理由

民主的な社会の中で、共に生きる能力というのは、自然に身につくものではない。その価値観、知識、スキルは、生活をとおして、学習され、養育されるべきものである。民主主義あるいは人権という重要な概念は、子どもにも理解されるべき概念である。

しかし、他者に対する尊厳、寛容、尊重といった価値観や、他者との協同、批判的思考、論議といったスキルは、従来の伝統的な方法で教えることはできない。これらの価値観やスキルは、民主的な環境の中で生活し行動することによって得られる経験と実践をとおして、学習すべき内容であり、可能な限り早い年齢から取り組むべきである。以上の理由から、子どものための人権教育マニュアルが作られることになった。¹³

2.2 ヨーロッパ評議会が目指す人権教育

かつての人権教育は、教育者である大人が未成熟の青少年に、伝達すべき究極的な真理を教え込むものと考えられていた。しかし、今日のヨーロッパ評議会は、従来の人権教育の考え方を是としない。「教育者である私たちは、自分たちが受動的な学習者に伝達すべき究極的な真理を持っていると思ひ込む畏に陥っては」¹⁴ならないという。なぜなら、「人権教育を最悪の『イデオロギー』教育に変えてしまう」¹⁵からである。

ヨーロッパ評議会が目指す人権教育は、問題解決能力の増進である。「批判的思考ならびに対立を処理し、行動を起こす能力を発達させること中核」¹⁶に据えている。青少年自身が、ヨーロ

children, Council of Europe.

¹² Flowers (ed.), *op. cit.*, p.33.

¹³ *Ibid.*, p.7.

¹⁴ 前掲、ヨーロッパ評議会、20 頁。

¹⁵ 同。

¹⁶ 同、22 頁。

ッパにおける新しい「人権文化を構築する」ことを教育の目標に掲げ、その達成のために必要となる具体的な能力として、批判的思考力や他者との対話などのスキルの向上が目指されている¹⁷。

2.3 『コンパシト』の構成

コンパスの章立ては、生田に詳しい¹⁸。コンパシトの章立ては、以下のとおりである。

序章

子どもを対象とする人権教育、民主的なシチズンシップと人権教育など

第1章 人権について

1.1 人権とは

1.2 子どもの権利とは

第2章 人権教育とは

2.1 人権教育の概要

2.2 国際的な文脈中での人権教育

第3章 コンパシトの使用方法

3.1 コンパシトの目的

3.2 体験学習の重視

3.3 ファシリテーターの心構え

3.4 子どもの発達段階

3.5 実践事例の概要および活用方法

3.6 よりよい実践にするために

第4章 42の実践事例

第5章 人権教育に関連する13のテーマ

第6章 付録（人権関連の国際文書および情報入手先リストなど）

コンパシトは、人権教育の指導法と概論の二部構成になっている。指導書としての価値は、全体の半分を占める157頁にわたり、42の実践事例が一つひとつ丁寧に紹介されている点にある。しかし、その一方で、人権の理念や歴史、人権教育に関する国際的な課題や近年の動向など、人権ないし人権教育の解説にも、重きが置かれている。

また、第6章では、付録として、国際的な関係機関のホームページも記載され、随時、新しい情報が入手できるようになっている。

2.4 ファシリテーターの力量形成

コンパシトが人権教育の理念などの解説を重視し、新情報が使い手次第で入手できるようにな

¹⁷ Flowers (ed.), op. cit., p.38.

¹⁸ 前掲、生田、54-55頁。

っている理由は、コンパシトがファシリテーター¹⁹の力量形成にも焦点を当てているからである。

コンパスもコンパシトも、ヨーロッパ評議会が提唱する人権教育を推進するためのマニュアルとして作成された。初めに作成されたコンパスは、ファシリテーターが使用するだけでなく、学習対象である若者自身も同様に、コンパスを利用して自ら人権学習を進めることを視野に入れて、作成された²⁰。

一方で、子どものための人権学習を対象とするコンパシトの場合は、単に指導書として活用するだけでなく、ファシリテーターが自身の人権教育の力を養う目的で、コンパシトを活用することが期待されている。たとえば、人権に関連する知識を解説した直後には、「考えてみよう」というミニコーナーが設けられている。ドリルとして課題を提供し、ファシリテーターが、調べ学習をしたり、人権教育に対する考えを深めたりすることを、促している。ドリルの例には、「あなたの国では、子どもの権利に関する国内の現状を定期的に報告する機会がありますか？」²¹、「成熟度の異なる子どもに対し、どの種類の参加がふさわしいと決めるのは、誰ですか？ どうやってそのような決定がなされるのですか？」²²などがある。

2.5 学習者主体の人権教育

ヨーロッパ評議会の目指す人権教育は、学習者主体の人権教育を目指している。学習者が能動的に学習に参加できるように支援することは当然ながら、とりわけ、学習者一人ひとりに適した働きかけが求められる。そこで、第3章3.3「ファシリテーターの心構え」では、人は誰も偏見を持つものであり、ファシリテーター自身も学習者に対し偏った見方を無意識のうちにしているということを自覚すべきであると忠告する。偏見をなくせとは書かれていない。自分の内にある偏見を自覚することによって、学習者に対する誤った対応を修正することができる」と説き、「自覚すること」に重きを置いている²³。

さらに、「人によって異なる思考のタイプと学習形態の分類」を示し、思考面と行動面の双方から、ファシリテーターが自身の特徴を把握するように促している²⁴。思考様式は、視覚的、聴覚的、運動感覚的の3つの傾向に分類される（表1を参照されたい）。人によって好みの分かれる学習形態は、活動的、内省的、理論的、現実主義的の4分類である（表2を参照されたい）。

厳密に言うと、人を単純に上記いずれかのタイプに分類できるわけではない。時に複数の傾向を併せ持ったり、状況によって変動したりする。しかし、重要なことは、ファシリテーターが自

¹⁹ ヨーロッパ評議会における人権教育では、人権教育に取り組む立場の人を「ファシリテーター」と称する。人権教育を教えるという考えではなく、子どもたちに対し人権学習の環境づくりを行うという考えに基づく。

²⁰ 上掲、Flowers (ed.), p.9.

²¹ Ibid., p.23.

²² Ibid., Flowers, p.264.

²³ Ibid., Flowers, p.40.

²⁴ Ibid., Flowers, p.41.

身の傾向を把握し、さらには、学習者の状態を理解することであり、その際に一つの指標として参考にせよということである（表3を参照されたい）。

表1「人によって異なる思考様式」

思考のタイプ	特徴	よく使う一言
視覚的思考	自分の世界を絵で表現する傾向がある。	I see.
聴覚的思考	耳にしたことをよく覚えている。	That sounds such as good idea.
運動感覚的思考	身体的な感覚と感情の両面から感じたことをよく覚えている。	I love it. Let' s go for it.

表2「人によって好みの分かれる学習形態」

学習形態	特徴	得手	苦手
活動主義的	新しい経験や問題から学ぶ。	ゲーム、チームワーク、課題、ロールプレイ	受身、個人学習、読書、一人で行う調査、細かい注意を要する事
内省的	活動を振り返ることで学ぶ。	調査、分析、反省	目立つこと、手抜き、不十分なデータ、実態のない仕事
理論的	概念、理念、例題、制度をよく理解する。	明確な目的が設定されていたり、関心事や概念などを取り扱うような構造化された学習方法	感情論に左右される状況
現実主義的	取り上げる問題が、現実の問題と明確な関連があり、学習した後、実際に取るべき行動が存在するとき学習意欲を高める。		理論や一般原理と、事実がかけ離れていること

表3 「思考様式と学習形態に関するドリルー考えてみよう」

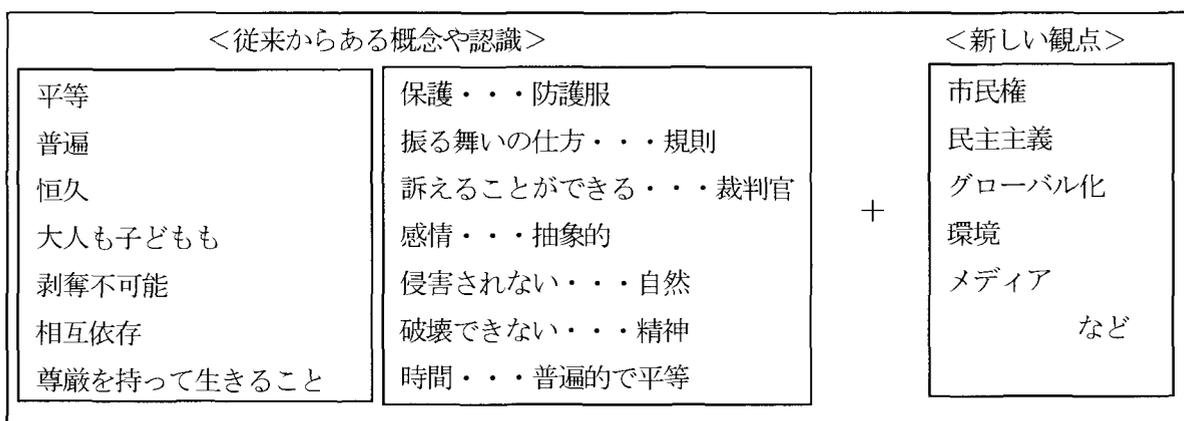
課題：好きだった先生、トレーナー、ファシリテーターを思い出してみよう。	
①	その人は、あなたが学習するのを支援するとき、どのような働きかけをしていましたか？
②	その人のコミュニケーションの取り方とあなたの考え方や学習形態に何か共通点はありますか？
③	多くの人が、人に何かを教えたり、グループで活動するときに、自分の思考様式と学習形態を反映させると言われています。あなたの場合はどうですか？
	・ あなたが最も影響を与えることができる学習者は、どんなタイプですか？
	・ あなたから学ぼうとした際に、最も困難が生じる学習者は、どんなタイプですか？
	・ より多くの学習者に、あなたのコミュニケーションの取り方を適用させるためには、どのようなことをすればよいですか？

2.6 ヨーロッパ評議会における人権教育の枠組み

ヨーロッパ評議会の提唱する人権教育は、「個人と社会の両方を変化させるための教育」を目指しており、歴史の生み出した知識や経験を基礎に、青少年自身が「新しい考えや経験を協同して探索し、発見していくことができるように指導する。」²⁵

それゆえに、従来からある人権の概念や認識に加え、新しい人権教育の観点として、シチズンシップ、民主主義、グローバル化、環境、メディアなどが組み込まれている（図1を参照されたい）。

図1 「ヨーロッパ評議会が提唱する人権教育の構想」



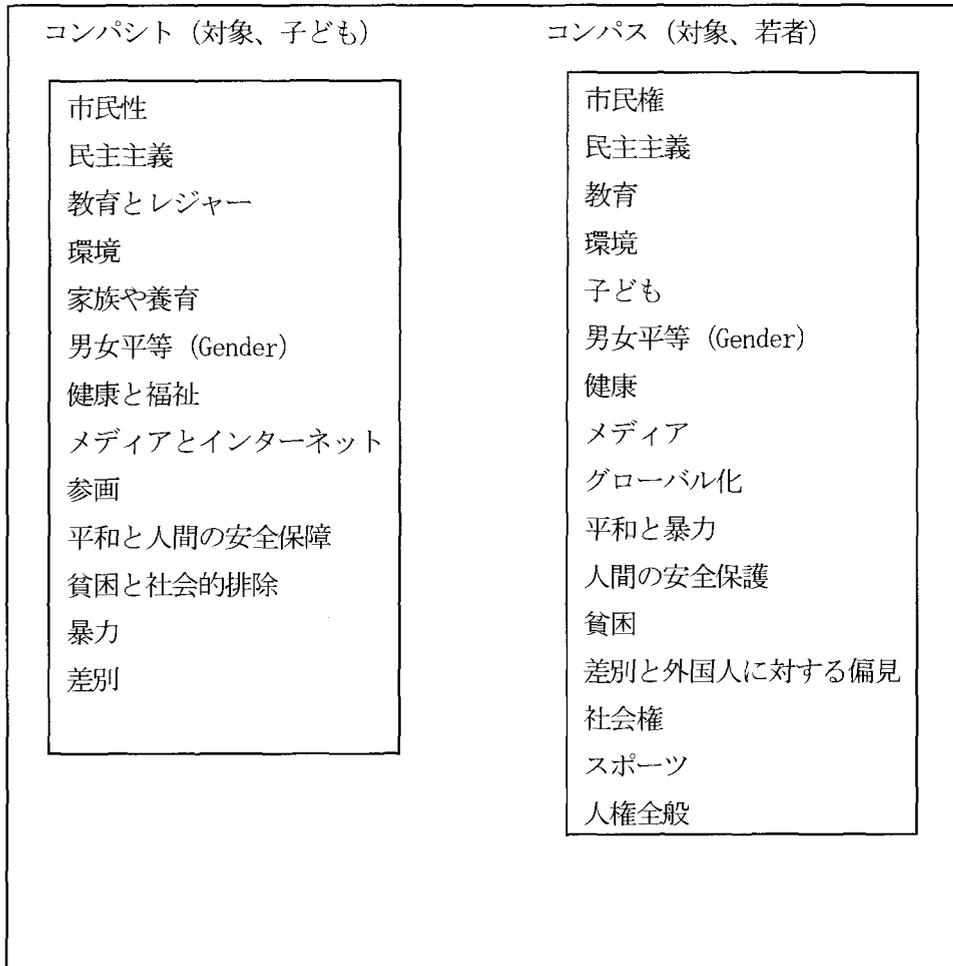
なお、コンパスとコンパシトが領域とする人権教育に関するテーマは、下図のとおりである。ちなみに、若者向けのコンパスにしか組み込まれていない単語は、「グローバル化」、「差別と外国人に対する偏見」、「社会権」、「スポーツ」、「人権全般」であり、小学生向けのコンパシトに

²⁵ 前掲、ヨーロッパ評議会、40頁。

しか存在しない単語は、「レジャー」、「インターネット」、「参画」、「社会的排除」である。

民主的シチズンシップと人権教育が相互関係にあることは、前章で述べた。それ以外にも、図2に示された全ての領域が、人権に関わる領域として位置づけられている。

図2「人権教育に関するテーマ」



3 活動事例の紹介

コンパクトで取り上げられた活動事例は合計 42 種類ある。いずれの事例も、子どもの権利という共通するテーマを持ちながら、人権教育に関するその他のテーマにも関わった内容を取り扱っており、複合的な人権概念を学習できるようになっている。

事例分析が本稿の目的ではないので、ここでは、ヨーロッパ評議会が、人権教育との関連性を特に強調している「民主主義」と「シチズンシップ」に注目し、一つの事例を紹介する。

3.1 事例「私たちのグループの約束事」の概要

取り上げる事例の概要²⁶は、以下のとおりである（表 4 を参照されたい）。

表 4 「実践事例ー私たちのグループの約束事ー」

タイトル	私たちのグループの約束事 ー私の権利に対する責任を負うのは誰か？ー
テーマ	シチズンシップ、民主主義、参画
レベル※	3
対象年齢	10～13 歳
所要時間	第 1 段階（60～90 分）、第 2 段階（30～45 分）
対象人数	10～30 人
活動の種類	討論、意見の一致、規則作り
概要	子どもたちは、自分たちの権利と責任を明記した「グループの約束事」を作成し、一定期間その規則に従って生活した後、再び、その「約束事」に改訂を加える。
目標	<ul style="list-style-type: none"> ・ 権利と責任の関係性を理解する。 ・ 日常生活における権利と責任を関連づける。 ・ 権利を作り、作った権利を守る。それらの行為に関心を寄せ、関与する。 ・ グループのための責任と約束事を作り、それに同意する
準備	不要
教材	<ul style="list-style-type: none"> ・ 筆記用具（各自） ・ フリップチャートとマーカー ・ 子どもの権利条約の簡単な条文（必要に応じて）

※ レベルは活動の複雑さを 3 段階で示している。レベルを決定する基準は、活動の対象となる子どもたちの知識や能力の程度、学習の目標の高さ、テーマが扱う題材の複雑さ、活動における時間配分の複雑さ、潜在的なリスクの程度、集団力学の効用によって決められる。高度なレベ

²⁶ Flowers (ed.), pp.56–59.

ルの実践は、学習目標に到達することが難しいが、実践事例に挙げる事例の多くは、複雑さのレベルを適当に変えることが可能である。

3.2 活動内容

(1) 第一段階

第一に、子どもたちに、ルールと責任について現段階で理解していること、すでに制限を受けていると思うことなど、これまでの経験から思い当たる事柄を発表させる。子どもたちの発表を受けて、「私は、○○する権利がある／ない。なぜなら、～～だから。」という文章にして表現できるようにさせる。(例、「私は、怒っていたとしても人を叩く権利はない。なぜなら、・・・だから。」) これらの文章は板書しておく。その次に、板書した文章を肯定文に、能動態から受動態に変換させる。「私は、●●される権利がある／ない。なぜなら、～～だから。」(例、「私は、人に叩かれない権利がある。」)

第二に、子どもたちが、自分が○○するという肯定かつ能動的な権利を作り出す過程を理解したら、子どもたちを4～5人で1つのグループに分け、グループ毎に、グループで通用する基本的な約束事を3つほど作らせる。使う文体は、「私たちはみんな○○する権利がある。」たくさんのルールを作ることが目的ではなく、全員が受け入れられるルールを作ることがねらいである。

次に、グループ毎に作成したルールを全体で確認する。その際、グループ独自の特別な権利がなかったか、逆に似たような権利がなかったか、「されない権利」から「する権利」へと書き換えた権利はなかったかなどが、確認のポイントとなる。発表された権利をフリップチャートに、書き出していく。全体確認を終えたら、発表された約束事の中から、全ての人に共通して、誰もが持つべき権利と思われた内容を選び出させる。その際、フリップチャートには「責任」という項目を追記し、権利と責任を対比して確認できるように、表記していく(表5を参照されたい)。

表5「フリップチャートの記入例」

約 束 事	
権 利	責 任
・誰もが公正に扱われる権利がある。	・私はみんなを公正に扱う責任がある。
・	・
・	・

全体での活動が続くが、フリップチャートを見ながら、全体で権利と責任を厳選していく。似たような内容同士をまとめ直したり、削除できるルールは削除する。この作業が終われば、全体で整理した約束事を参考にして、再度、グループ毎に、自分たちの約束事も再検討させる。

このようにして完成させたグループの約束事は、一定期間、子どもたちの目に付く場所に掲示

し、守るようにさせる。

(2) 第二段階

第二段階を行うのは、第一段階を終えて2~3週間後がよい。前回作った約束事について、子どもたちに再考させる。確認すべき点は、自分たちで作った約束事に従い生活した結果、どのような発見があったかという点である。更なる改善点を考えさせることによって、実際、実行に移す際に生じる不都合な点や、責任を果たそうとした時に障壁となり得る点などを考えさせる。加えて、約束した責任を果たしているかどうか、権利を守っているかどうか、判断を下すのは誰か。約束を破った人に対して、どう対処するのかを決めるのは誰か。などについても考えさせる。

(3) 活動ごとの振り返り

コンパントで取り扱われる実践事例は、活動ごとに振り返りを行うことで、学習者に対し、取り組んだ活動における人権教育としての意味づけを積極的に行っている。

第一段階においては、特に、グループ学習の観点から、グループで活動した経験を子どもたち一人ひとりに振り返らせ、共同で作業したり、他者とコミュニケーションを取ることにについて、各自の体験を振り返えらせる。また、権利と責任の観点からは、日常生活に置き換えて、自分に与えられた権利と責任について考えさせる機会も設定してある。その手法として、ファシリテーターの投げかけ事例が紹介してある。「誰があなたにその責任を与えましたか」、「大人にも約束事や責任がありますか。あるなら、その責任はどこからきましたか」などである。

そして、本事例の総括にあたる第二段階の振り返りでは、本活動のルール作りと、民主主義社会における法律が制定される過程とが、同じ意味を持つという意味づけを行う。ファシリテーターの質問事例は、「あなたのグループに約束事があって助かりましたか」と、「グループが作った独自のルールと何が違いましたか」である。

3.3 事例「私たちのグループの約束事」の総括

紹介した事例をとおして言えることを、簡単にまとめる。第一に、体験主義的な学習方法を尊重している。「規約（約束事）」そのものを子どもたち自身が作成し、実際、作成した約束事に則って生活を送り、不都合がないかどうか、問題が生じるとしたらどのような点であったか後日、振り返る学習過程が描かれていた。

第二に、民主主義社会における原理的な事柄についても深く掘り下げて考えさせようとしている。具体的には、こういった規約は誰が作成し、誰が執行状況を管理しているのかという問いかけである。問題に直面しない限り無関心になりがちで、現実社会の問題点まで視野に入れていた。

一方で、条件や枠組みのない中でのグループの約束事作りが、どれほど子どもたちにとって真

実味を持たせることができるか疑問が残る。また、第二段階の振り返りとして、民主主義社会における法律制定の過程と、本活動を関連付けて考えることが目指されているが、そのために有効な投げかけの例文が2つしかない。以上の点から、事例をみる限り、ファシリテーターの力量に依拠するところが大きい。

まとめ

以上、ヨーロッパ評議会の1990年代以降の動向ならびに人権教育マニュアルとして開発された『コンパクト』の内容を整理した。まとめとして、ヨーロッパ評議会における人権教育の特徴を総括する。

ヨーロッパ評議会は、1990年代後半より、青少年の能動的なコミュニティへの参加を人権教育の指針に掲げ、施策の展開を行ってきた。人権教育の再定義が行われ、従来のように既存の社会的価値観を継承させることが人権教育の第一義ではなくなった。国際化情報化する時代の変化に応じて、従来の価値観が社会に通用しなくなったことに起因する。

すでに、ヨーロッパ評議会における人権教育では、新しい時代にあった価値観の再構築が始まっている。民主的シチズンシップ、参画、グローバル化、メディアなども人権教育が取り扱うべき領域に含まれるようになり、横断的複合的に人権教育が展開している。

価値観の再構築も含め、青少年自身に、社会変容の力を習得させることが、人権教育の主たる目的となった。そのために、批判的思考力、問題処理能力、協働する力などの育成が重点的に行われている。

ヨーロッパ評議会においては、2000年以降、人権教育をユースワークの主流に位置づけることを目的に、長期展望を持って、人権教育青少年プログラムを展開している。単発の事業を断続的に展開するのではなく、長期展望に則した中期的事業を計画し、実践を積み重ねている点は、注目に値する。

この人権教育青少年プログラムの一環として作成された人権教育マニュアルが、本稿で取り上げた『コンパクト』である。人権教育を進める際のツールとして、新たに開発された。具体的な実践事例集としての指導案的機能と、ファシリテーターの力量形成を支援するドリル的機能を併せ持つ。

ヨーロッパ評議会の提唱する人権教育に学ぶべき点は、第一に、人権教育を意欲や態度の育成ではなく、コミュニティに関与する力量形成に重きを置いている点である。価値観を押し付ける人権教育を改め、青少年自身に判断を任せた。そのための下準備として、判断基準となる人権関連の情報を見直し、民主主義やシチズンシップや参画などといったテーマにまで広げて、学習内容を提供しようと試みている。

第二点は、人権教育をユースワークの主流に位置づけて、学校だけでなく、地域社会でも、日常的に展開しようとしている点である。また、地域レベルから国家レベルまで網羅した施策を展開すると共に、国家レベルからヨーロッパレベルまで、国境横断的に取り組むことによって、ヨ

ヨーロッパ各国に共通した人権教育概念を構築しようとしている点である。

人権教育を推進するツールとしてのコンパクトについては、各実践において有効に活用されているとの叙述があったが、今回は、実践の調査に入ることができなかった。今後の課題としたい。

<第2部 シティズンシップ教育の検討>

第3章 ヨーロッパ評議会を中心とする「民主的シティズンシップ教育」の動向 —教育者養成への視点を中心に—

生田周二 (奈良教育大学)

はじめに

ヨーロッパ評議会 (Council of Europe)¹が推進する民主的シティズンシップ教育 (Education for Democratic Citizenship、略称 EDC) は、「民主主義と人権の文化の促進」を基本的ねらいとしており、個人がコミュニティ形成に関わるのを可能にする文化を構築し、社会的結合、相互理解、連帯の強化をめざす取り組みである。対象は、年齢、社会的地位に関係なくすべての個人であり、学校や生涯学習の過程を通して学ぶことが奨励される。目標となるキーワードは、参加、パートナーシップ、社会的結合、アクセス、平等、アカウンタビリティ、連帯である。そして、EDCを推進する教育者養成・研修²にとりわけ力が注がれている。

ヨーロッパ評議会は、27カ国が加盟しているEUの欧州委員会 (European commission)³やユネスコなどの国際機関と連携しながら、EDCの推進に努めている。

本論では、EDCの背景と歴史、キー・コンペテンシー、教育者養成・研修、問題点と課題について整理する。

1. シティズンシップ教育の概要

シティズンシップ教育は、公民教育 (civic education) との関連性が強いが、公民教育が国民国家的な価値観に支配される傾向が強いものに対して、より普遍的な価値観である人権、民主主義などとの親和性が高い。

つまり、EDCは、シティズンシップの伝統的モデルへの挑戦とされ、従来の「法に従い、選挙の際に投票する以上のものではない」受動的、最小限のモデルからの脱却を意図していた。その背景には、これまでの「国民国家がもはや権威の唯一の焦点ではないので、より包括的な概念

¹ 1949年、人権、民主主義、法の支配という価値観を共有する西欧十ヶ国が、その実現のために加盟国間の協調を拡大することを目的としてフランスのストラスブールに設置した国際機関である。近年、2003年4月セルビア・モンテネグロ、2004年10月モナコ、2007年5月モンテネグロが加盟したことにより、加盟国は47ヶ国となっている。なお、人権に関わる特徴的な条約・憲章、組織は次の通りである：ヨーロッパ人権条約（一九五〇年採択、五三年発効、全締約国批准）、ヨーロッパ人権裁判所（一九五九年ストラスブールに設置、一九九八年改組）、ヨーロッパ社会憲章（一九六一年採択、六五年発効、批准国二七カ国：二〇〇六年三月）、ヨーロッパ自治憲章（一九八五年採択、八八年発効）。

1993年10月、ウィーンで開催された第一回加盟国首脳会議では、今後の優先分野として、全ヨーロッパの「民主的安全保障」地域化、ヨーロッパ人権条約に基づく機構の改革、少数民族の保護の三つを掲げている。

² 原語は、“teacher training”であるが、教師・教員(teacher)の意味は、2002年の勧告により、学校の教師だけではなく、ノンフォーマル、インフォーマルセクターで活動する者も含めており、本論では「教育者」の意味合いで用いている。

³ EUでは、「アクティブ・シティズンシップ」の概念が、高等教育の目標を定めたボローニャ・プロセス、欧州生涯学習戦略、欧州青少年政策の重要な目標として認識されてきた。

・1991年の欧州委員会ペーパー「欧州青少年のための新たな刺激(A New Impetus for European Youth)」：青少年の自治とアクティブ・シティズンシップに基づく欧州統治の新たな形態を提起している。

・白書「欧州の統治(European Governance)」：オープンさ、参加、アカウンタビリティ、有効性(effectiveness)、一貫性(coherence)をよい民主的統治のキー原則とする。

観を発展させる必要があった。」という点(A glossary, 2003)、そして以下の近年の新しい動向が指摘される(Gollob et al, 2007:7)。

- ・エスニック的対立、ナショナリズムへの傾斜
- ・グローバル化の脅威と地域の不安定化
- ・新たな情報・コミュニケーション技術の発展
- ・環境問題
- ・人口移動
- ・かつて抑圧されていた集団的アイデンティティの新たな形態の発生
- ・個人の自律(personal autonomy)と新たな形態の平等への要求の高まり
- ・人々の中の社会的結合と連帯のうすれ
- ・伝統的な政治的制度、統治の形態、政治的リーダーへの不信
- ・相互結合や相互依存の高まり……政治的、経済的、文化的、ならびに地域的、国際的關係において

こうした中で、市民(シティズン)は、「ある社会においてともに存在する人」(a person co-existing in a society)と位置づけられた。これは、「国民国家」の枠を超えて、個人が暮らす地方、国内、域内、国際的な文脈を含む「コミュニティ」で共に暮らす新しいモデルの探求の途上にある。

日本の藤原(2005)は、イギリスのシティズンシップ教育(市民性教育)を分析し、市民概念の変遷を図1のように整理している。市民社会が「多民族化、多文化化し、アイデンティティや価値が多様化し」、「他方では、グローバリゼーションの浸透によって超国家的な共同体が形成され、地域、国家、EU、地球社会といった多層的・重層的なコミュニティが形成されている」状況のもと、これまでの自由主義と共和主義の2つに対する「第3の方法」がシティズンシップ教育の課題となるとしている。そこでは、「多層的で重層的な市民概念の構築、リベラルな個人に基礎をおいた新たな公共性の構築が求められ」、「イギリスの市民性教育が、単なる市民的教養におわらずに、参加と責任の態度やスキルを育成しようとしているのも、社会参加や社会形成をめざすことと無関係ではない」とまとめている。

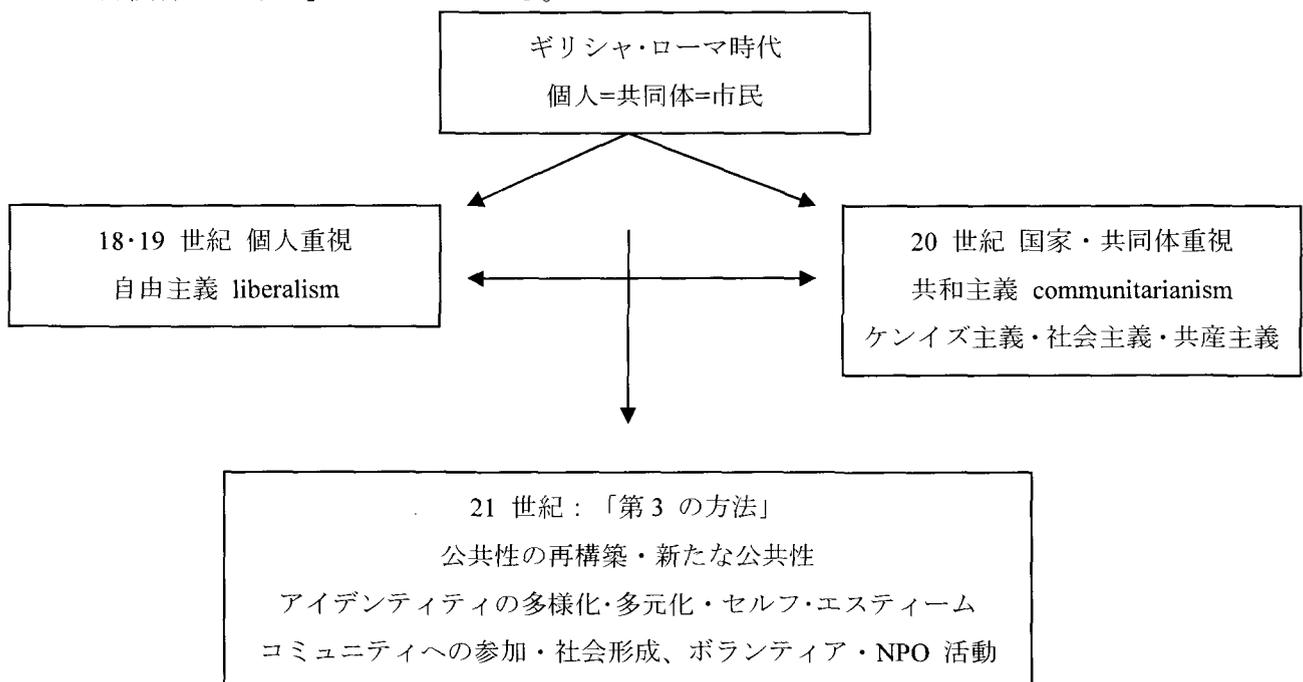


図 1 市民論の系譜 (藤原 2005: 3)

イギリスのオスラーとスターキーによれば、シティズンシップ教育の構成要素は、表 1 (Osler/Starkey 2005: 86) の通りである。そして、「このモデルが提起しているのは、シティズンシップのための学習が最もうまく達成されるのは、学習が、知識の獲得、アイデンティティの振り返り、コミュニティにおける生活、参加のためのスキルの発展に基づいている場合である」と述べている (Osler/Starkey 2005: 87)。

表 1 シティズンシップ教育の構成要素

	構造的・政治的(structural/ political)	文化的・私的(cultural/personal)
最小	<p>権利</p> <p>理解・経験：</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 人権 ・ 民主主義 ・ 多様性 ・ 包含 (inclusion) ・ 市民社会、例えば NGO <p>関連：人権教育(human rights education)</p>	<p>アイデンティティ</p> <p>所属感：</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 二者択一 (緊張) either/ or (tension) ・ 両者 (混合) both/ and (hybridity) <p>関連：感情と選択(feelings and choices)</p>
最大	<p>包含</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 安全：肉体的、社会的、心理的、財政的 ・ 積極的な参加 ・ 民主的シティズンシップへの関与 <p>関連：より包括的な民主主義の構築(building a more inclusive democracy)</p>	<p>能力(Competence)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 政治的リテラシー ・ コスモポリタンな世界の見方 ・ 変化に影響を与えるスキル、例えば、言語 (language)、支援 (advocacy)、結集 (mobilization) <p>関連：民主的参加のためのスキル (skills for democratic participation)</p>

(Osler/Starkey (1996): Rights, Identities and Inclusion: European action programmes as political education, *Oxford Review of Education*, 25 (1 and 2): 199- 216.; Osler/Starkey (1999): *Teacher Education and Human Rights*. London: David Fulton.)

また、ヨーロッパ評議会では、2005年のシティズンシップ教育年に図2のような整理が行われている。この整理では、シティズンシップ教育あるいはEDCは、歴史、政治教育、社会科などの特定の教科に関わるだけでなく、クロス・カリキュラム活動ならびに全学校アプローチの形態を取るとともに、ノンフォーマル、インフォーマルの分野も含み、民主的実践や地域連携とも関係する。そのため、特定の教科の教員だけでなく全教員に関わる課題となる。

この点は、表1のシティズンシップ教育の構成要素をより学校現場に近い形で整理したものと
いえる。

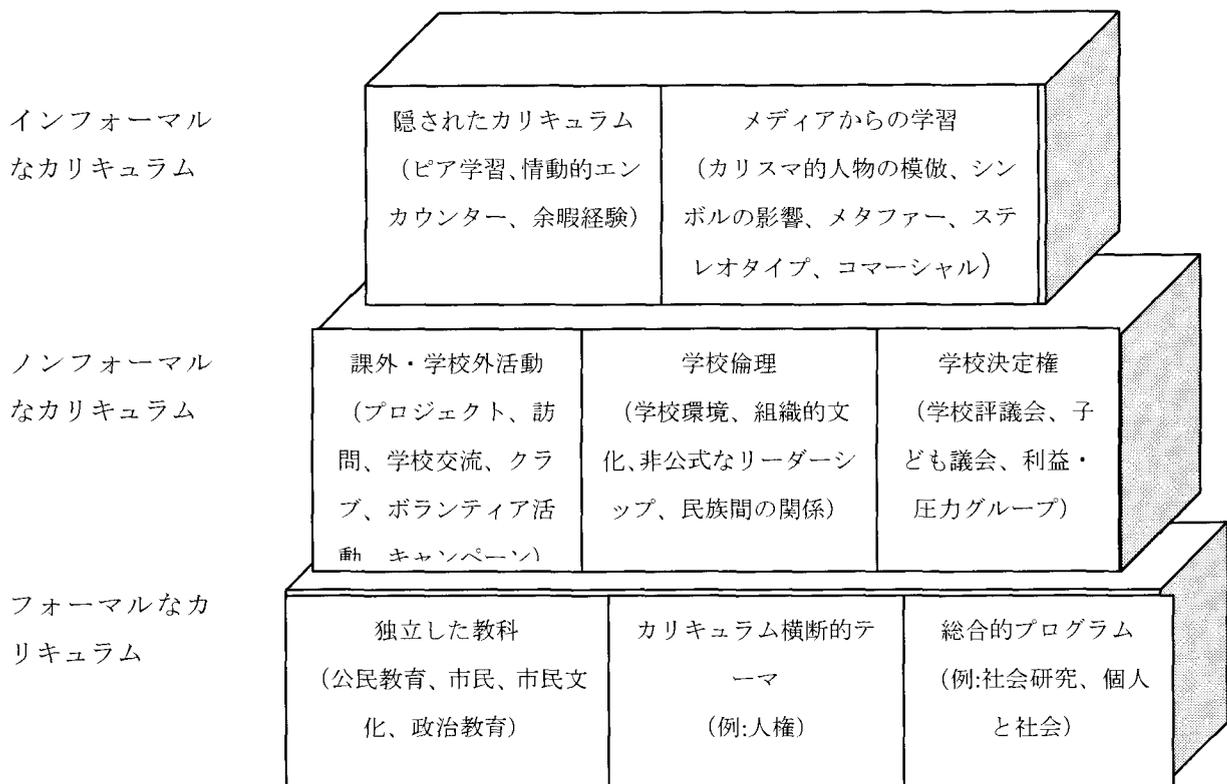


図2 学校におけるシティズンシップ教育(Council of Europe, 2005: 38)

2. 民主的シティズンシップ教育の歴史

EDCの歴史は、前史、1997年からの2000年までの第1期、2004年までの第2期、2005年のヨーロッパ年、2006年から2009年までの第3期の五つの時期に区分して考えられる。

2.1 前史

1989年のベルリンの壁崩壊後、シェンゲン実施協定の制定(1990年)⁴、欧州連合(EU)の創設を定めた1993年発効のマースリヒト条約によりヨーロッパ市民権という概念が登場するようになる(宮島 2004)。それに伴って、EU域内の移動・就労の自由・地方参政権などが規定され、定住外国人のように国籍がなくても公民権や社会権が保証されるデニズン(denizen)⁵という呼称もEU域内に登場する。

また、1994年頃には、①東欧諸国における民主化や民主主義教育の要請、②若年層を中心とし

⁴ ヨーロッパ各国において、共通の出入国管理政策及び国境システムを可能にする取り決めで、1985年にシェンゲン協定が5カ国により調印され、2007年12月時点で加盟国総数は28ヶ国を数える。

⁵ スウェーデンの政治学者T.ハンマーの用語であり、「永住者の地位、居住、移動、就労の自由などを獲得し、しばしば選挙権のみを欠いているような外国籍の市民」を意味する。(宮島 2004: 67)

た民主主義（政治）離れと極右勢力の台頭への深刻な懸念といった問題（生田 1994, 1995）があり、異文化間教育やシティズンシップ教育への関心が高まっている。

1995年からは、ヨーロッパ評議会において、人種主義と不寛容に反対するキャンペーン「みんな違って、みんないい (all different, all equal)」(2007年まで)が始まっている。さらに1996年には、文部大臣常設会議が「学校における人権の教授・学習に関する勧告」及び「民主主義、人権、寛容を教育を求める決議」を行い、『学校における人権教育』を刊行している（生田、2007：52-53）。

1997年には、10月の第二回首脳サミットにおいて、(イ)人権と民主主義の強化、(ロ)社会融合（特に弱者保護）、(ハ)市民の安全の確保（犯罪対策、児童・女性の保護等）、(ニ)教育・文化面での相互理解の促進を4つの柱とする最終宣言及び行動計画を採択した（Parliamentary Assembly's Recommendation 1346）。その中で、EDCが、民主的シティズンシップの発展と民主的文化の促進に必要不可欠のものとされた。

2. 2 第1期（1997年から2000年）

1997年、EDCに関する包括的プロジェクトとして三層の課題が提起される。すなわち、(1)キー概念の明確化、(2)教授・学習方法の発展、(3)いわゆる「シティズンシップのサイト」の活用による革新的学習実践の確立とモニタリングである。この時期は、このように概念整理とグッド・プラクティスの収集が主な目的であった。

1999年には、「市民の権利と責任に基づく民主的シティズンシップ教育に関する宣言とプログラム」(Declaration and Programme on education for democratic citizenship based on the rights and responsibilities of citizens)が出され、EDCは「教育、訓練、文化・青年政策と実践の本質的構成要素」とされた。

2000年には、欧州文部大臣会議において、「民主的シティズンシップ教育のための共通ガイドライン草案とクラクフ決定 (Krakow Resolution and the draft common guidelines for education for democratic citizenship)」がなされ、一定の整理が提起されている。

なお、この時期、イギリスでは、1998年に「学校におけるシティズンシップのための教育と民主主義の指導」が方針化され、2002年から11歳から16歳対象としてシティズンシップ教育が教科としてカリキュラムに導入されることになる。

2. 3 第2期（2001年から2004年）

2002年、加盟国に向けて、EDCに関する閣僚委員会の勧告 (Recommendation Rec(2002) 12 on EDC of the Committee of Ministers) が出される。その中心は、「政策と実践に橋を架けること」を主な目的とした次の3項目である：(1)政策発展、(2)ネットワークの構築、(3)第1期の成果の交流と普及。対象は、主に学校とされ、各国の政策担当者や教育関係者を対象にEDCを解説した「EDC ツール」の作成が目指された。

その際、次の三つのアプローチが示された。

- ・ あらゆるフォーマル、ノンフォーマル、インフォーマルな教育活動を取り入れ、個々人が、その生活を通して、他者の権利に敬意を払いながらアクティブで責任ある市民として行動できるように働きかける。

- ・ 社会的結合、相互理解、異文化間・異なる宗教間の対話、そして連帯への貢献を試みる。男女間の平等を促進し、人民内・間の平和的な関係の確立を助長する。
- ・ 全体的な教育システム、ならびにカリキュラム、教授方法を組織し監督することにより、刷新のための一要素となる。

2004年12月12, 14日には、ブルガリアのソフィアにおいて、ヨーロッパ年に向けての会議「教育：ヨーロッパにおける民主的シティズンシップの促進」が開催された。そこで指摘されたのは、次の点である。

「知識基盤社会の建設と市民間の民主的文化の促進という課題が求めるのは、ヨーロッパ評議会が教育の分野でさらなる努力をすることである。その教育が目指すのは、ヨーロッパを横断するすべての若者の教育へのアクセスの保障であり、その質の向上であり、とりわけ、包括的な人権教育の促進である。

我々は、教育による欧州シティズンシップ年によって提示されたヨーロッパ的標準と価値についての公共の意識を高める機会を十分に活用する所存である。……ヨーロッパ評議会は、教育者のあらゆる研修機会を、民主的シティズンシップ、人権、歴史、異文化間教育の分野において向上させる。」(Ad Hoc Committee of Experts for the European Year of Citizenship through Education, 2004)

なお、この時期、2002年に人権教育マニュアル『コンパス』が刊行されている(生田、2007: 54-56)。また、EUは、同じく2002年に「欧州における教育・訓練システムの目的のフォローアップに関する詳細な活動プログラム」を出し、アクティブ・シティズンシップを推奨し、「世界における最も競争的で、ダイナミックな知識基盤経済：より多くの、そしてよりよい仕事とより大きな社会的結合を伴った、持続可能な経済成長ができる。」としている(Education Ministers of the EU, Bratislava (Slovakia), June 2002)。

2. 4 シティズンシップ教育ヨーロッパ年(2005年)(The 2005 European Year of Citizenship through Education (EYCE))

ヨーロッパ年の一般的な目的は、第二期からの継続課題となっている、「民主的シティズンシップ教育・人権教育のための持続可能なプログラムの創設・発展に向けて、あらゆるレベルにおける政策立案者と実践家をエンパワーすることによって、政策と実践に橋を架けること」である。

(Ad Hoc Committee of Experts for the European Year of Citizenship through Education, 2004)

様々な催し物や出版を通して、次章で検討するEDCの基本概念や実践の整理・紹介が行われた時期であるといえる。例えば、6月15日から17日にかけて、「EDCと人権教育のための教師教育に関する会議」(Conference on Teacher Training for Education for Democratic Citizenship (EDC) and Human Rights Education (HRE))が開催され、第3期につながる内容となっている。

なお、この年は、国連・持続発展教育(ESD)の10年(2005~2014年)と国連・人権教育のための世界プログラム行動計画(2005~2009)が出発する時期とも重なっている(UNESCO, 2005; OHCHR/ UNESCO, 2006)。

2. 5 第3期(2006年から2009年)

2005年5月にワルシャワで開催された第3回ヨーロッパ評議会首脳サミットにおいて、民主的

シティズンシップ教育・人権教育に関する活動を継続し重点化することが確認された。第3期に向けての目標と目的は、次の通りである。

- (1) 政策の開発……民主的シティズンシップ教育・人権教育の政策的発展と実施を継続・強化する。「その際、特に焦点となるのは、社会的結合 (social cohesion)、社会的包含 (social inclusion)、そして人権への尊敬である。そしてこの文脈で、とりわけ注意を払うべきなのは、教育施設、特に学校の民主的ガバナンスである。」
- (2) 教員研修……加盟国内ならびに加盟国間の教員研修の機会を増やすこと、「とりわけ地域社会とNGOとの連携において行われることになる。」
- (3) グッド・プラクティス……民主的シティズンシップ教育・人権教育におけるノウハウと成功した実践の収集、参照、普及であり、「根拠となるエビデンスを作り上げる基盤を築くためである。」
- (4) 持続可能性……持続可能なフレームワークとメカニズムを発展、促進すること

このため、以下の点が強調されている。

- (1) シティズンシップ教育と人権教育とのリンクの強化、
- (2) 対象グループとして児童、生徒、学生、教師などの学校教育関係だけではなく、家族、NGO、企業、地方当局、ユースワーカーなどを含むこと、
- (3) 多領域性によって、ヨーロッパ評議会の多くのセクションを包含すること、
- (4) 機関を超えた協力体制を組むため、国連の世界人権教育プログラム行動計画、持続発展教育の10年などの枠組とも連携すること。

なお、第3期のタイトルとして採用されたのは、「みんなが民主主義を学び生きる」(Learning and living democracy for all)である。

3. 民主的シティズンシップ教育の基礎概念

3.1 基本キーワード

まず、EDCにとって前提となるキーワードは、人権と責任、そして批判的分析(Critical Analysis)である。

(1) 人権は、「人類の最大限の潜在能力の発揮、他者との関係と関わっており、また個人に対する国民国家の責任を条文化することと関わっている。」と原則が明記されている。伝統的なカテゴリーとしての、市民的、政治的、社会的、経済的、文化的(civil, political, social, economic and cultural)権利に関わっている。また、近年、第一世代(市民的・政治的)、第二世代(社会的・経済的)、第三世代(文化的・発展的)という区分も用いられている(生田2007:7-10)。

EDCがめざすのは、「区分された権利の価値とは別に、人権の統合的な理解の促進」であり、すべてのカテゴリーに平等な力点を置くとされている。しかし、他方では、「伝統的に人権は国家と個人との関係でイメージされているが、EDCでは人権という言葉は『グループ』や『人民』の権利に重点を置く言葉となる」。いわゆる第三世代の人権の相対的重視の説明もなされる。この背景には、EDCが、地域的、国家的、広域的コミュニティの発展と関連していることが指摘できる。

(2) 責任は、応答する能力(the ability to respond)を意味し、それは二つの側面を持つ。一つは他者への応答(responsive)であり、第二に自己に対する責任(responsible)である。

責任は、「社会の個人化と分裂への返答」という点で、共生に向けての新たな道徳的基礎を作るものとされる。「しかしながら、とりわけ教育的用語では、服従(conformity)の考えに減じられてはいけない。」という警句もあり、その点で、論争、偏見との闘い、不平等への挑戦、社会の発展のための行動など、あらゆるレベルでの民主的な過程への関与が重視されている。また、身に付けるべき能力、スキル面では、他者を認識する能力、同等の権利を持つ他者に応答する意思とそれに必要なスキルが問われることになる。

(3) 批判的分析は、「学習者が批判的思考のスキルを発展させ使うのを励まし支援する過程」と位置づけられ、EDCの基礎的な側面とされている。メディア分析、ディベート、プロジェクト活動などの方法により、批判的思考のスキルである「調査、解釈、提示、振り返り」(investigation, interpretation, presentation, reflection)を習得し、自己の意見の形成と表明、必要な場合にはそれを修正できることへとつなげる。

3. 2 EDCの目標設定

ブルーム(B. Bloom)をはじめとして、教育目標を三分類することはよく行われている(Anderson et al., 2001)。EDCにおいても、理解(認知的 cognitive)、態度(情動的 affective)、行動(実践的 pragmatic)に分けて目標設定している(参照、生田 2007: 49-67)。

(1) 認知的成果

次の三つのレベルの知識と関連しているとされる。

- ・ 事項的知識(knowledge about): 集団生活のルール、これらのルールがどのように発展したのか、その起源と目的、社会内での力のレベル、公共施設がどのように機能するか、人権についてなど
- ・ 概念的知識(knowledge of): 世界が絶えず変化しているという理解、現代の論争点、文化的権利や責任とは何かなど
- ・ 方法的知識('know-how' or procedural knowledge): 何がディベートを構成しているのか、民主的な過程に含まれる中核的なアプローチは何かなど

(2) 情動的成果

価値と態度の発展は、下記の引用とも関わり、EDCにとって鍵となる学習成果であるとされる。具体的には、自分自身と他者の認識と尊敬、聴く能力、平和的な対立解決に関与する能力、これらを通して民主主義と人権の理念を支える価値について考えることである。

「極端に言うと、民主的シティズンシップにおける知識とスキルは民主主義者を助けるだけではなく、民主主義を破壊する武器に転化しうる。求められるのは、積極的に社会に参加しようとする意欲であり、この意欲を現実にする意志である。これが示すのは、EDC学習がどのように常に規範的で、価値に基盤を置いた次元を含んでいなければならないかということである。民主的な態度と価値の本質とは、民主的シティズンシップは理解され使われるだけではなく、大事にされ高く評価されるべき点である。もし必要なら、懐疑主義や独裁政治に対して守られるべきである。しかしながら、学校において励起されるこの種の価値や態度には完全な正当性がある一方、知識とスキルとは異なり、公式に評定されるべきではない。」(Gollob et al, 2007: 25) (傍線筆者)

(3) 行動的成果

個々人がコミュニティに積極的に参加し、貢献するのをエンパワーする能力を指す。具体的に

は、相互に生活し働くことができる、協働できる、共同の取り組みに関与できる、非暴力的なやり方で対立を解消できる、公共の論争に参加できる、などである。

3. 3 EDCの特徴

以上のような基本的キーワード、教育目標を有するEDCは、「学習者が、アクティブで、情報が提供され、責任ある市民(active, informed and responsible citizens)になるように励まし、サポートすること」を主な目的としている(Gollob et al, 2007:23)。

市民に期待されていることは、「市民としての権利と責任を理解している」、「社会的・政治的世界について情報が与えられている」、「他者の福利について関心がある」、「意見と主張について明確に表現する」、「世界に影響を与えることができる」、「地域社会においてアクティブである」、「市民としてどのように行動するのかについて責任がある」という諸点である。

EDCには、ナショナルな枠組ではなく、リージョナルなヨーロッパ・アプローチ的性格がある。チューリッヒ教育大学教授で、教育者養成の専門家であるゴロップなど(Gollob et al, 2007:10)は次のようにまとめている。

「結論的に、それは、価値志向的な知識、行動に基づくスキル、変化を中心にした能力を進める複合的な道具として見られており、それは多元的な民主主義における生産的な生活に向けて市民をエンパワーするものである。とりわけ、EDCは、勧告によって定義されているように、自己意識、批判的思考、選択の自由、共有する価値へのコミットメント、差異への敬意、他者との建設的關係、平和的な対立解決、同様にグローバルな視点を促進するものである。これらすべては、民主的市民、全体としての民主的社会のパーソナルな発展にとって重要である。」(傍線筆者)

4. 民主的シティズンシップ教育における教育者養成

本章は、ゴロップ他編『民主的シティズンシップ・人権教育の教師教育のためのツール』(Gollob et al, 2007)に基づいて概要を解説する。

4. 1 EDCにおける教育者養成の必要性

すでに1987年、第18回文部大臣会議(ヘルシンキ)において「教師と教師教育への新たな挑戦に関する決議」(the Resolution on new challenges for teachers and their education)が出されている。そこで指摘されているのは、教育者養成・研修(pre- and in-service training)⁶における、新たな形態の教室運営、チームワーク、地域や保護者との共同、欧州の価値の理解、近代化し多元化した社会における若者への価値の伝達に必要な、パーソナルな、社会的なスキルの獲得である。これは、異文化間教育、人権教育や民主的シティズンシップ教育、健康・安全教育と高い親和性を有している点が特徴である。

ところで、EDCに関連する教師教育フレームワークを有している国は非常に限られており、イギリスの「シティズンシップ教育協会」(The Association for Citizenship Teaching)、ロシア連邦の「連邦公民教育センター」(The Federal Centre for Civic Education)、チェコの「“新地平”教育者養成

⁶ pre-service training : 国によって組織され、大学などを通して提供、期間は3~4年間
in-service training : 随時のセミナー、ワークショップ、さらに大学での研修機会など

プログラム」(The ‘New Horizons’ teacher training programme)、ハンガリーの「教育者養成のための公民・シティズンシップ研究」(Civics and citizenship studies for teacher training)である。

こうした状況のもとで、ヨーロッパ評議会が中心となり、EDCの理念を担える教育者の養成・研修が位置づけられている。

4. 2 EDCにおける教育者養成の枠組とキー・コンペテンシー

EDCトレーニングの教授上の枠組は、図3のように、三つの領域に分けて考えられる。第一に、EDCの3つの要素である「知識・理解」、「スキル・適性(aptitudes)」、「態度・価値」である。第二に、アクティブ・シティズンシップの4つの次元としての、政治、法、社会、経済のそれぞれの側面である。第三に、養成研修のコアとして指摘されている、モデリング(modelling)、加工(processing)、活用(application)、指導・指示(instruction)の4つである。

これらの三領域を踏まえて、「教育者はEDCを支援するためにどんな能力を必要とするか？」を考えた場合、「抽象的概念を理解することができる」、「高度の自己知識」、「倫理的判断をすることができる」、「社会における関係する行動に責任が取れる」などが指摘され、次の5点のキー・コンピテンシーに整理される(Gollob et al, 2007: 26)。

- (1) 主題の知識……若者の中に育むべき、EDCのねらいと目的、一連の知識と理解、スキルと素質、価値と傾向性
- (2) カリキュラム内容……民主主義の制度的枠組、憲法、人権、市民的権利の理解を含む、社会的、文化的、政治的、経済的理解
- (3) 教授方法
- (4) マネージメントと人々に関わるスキル……地域社会とのリンク、関係をどうつくるか、生徒の学校生活への参加をどう励ますか、潜在的に対立的で、感情的な問題をどう取り扱うか
- (5) 反省と改善

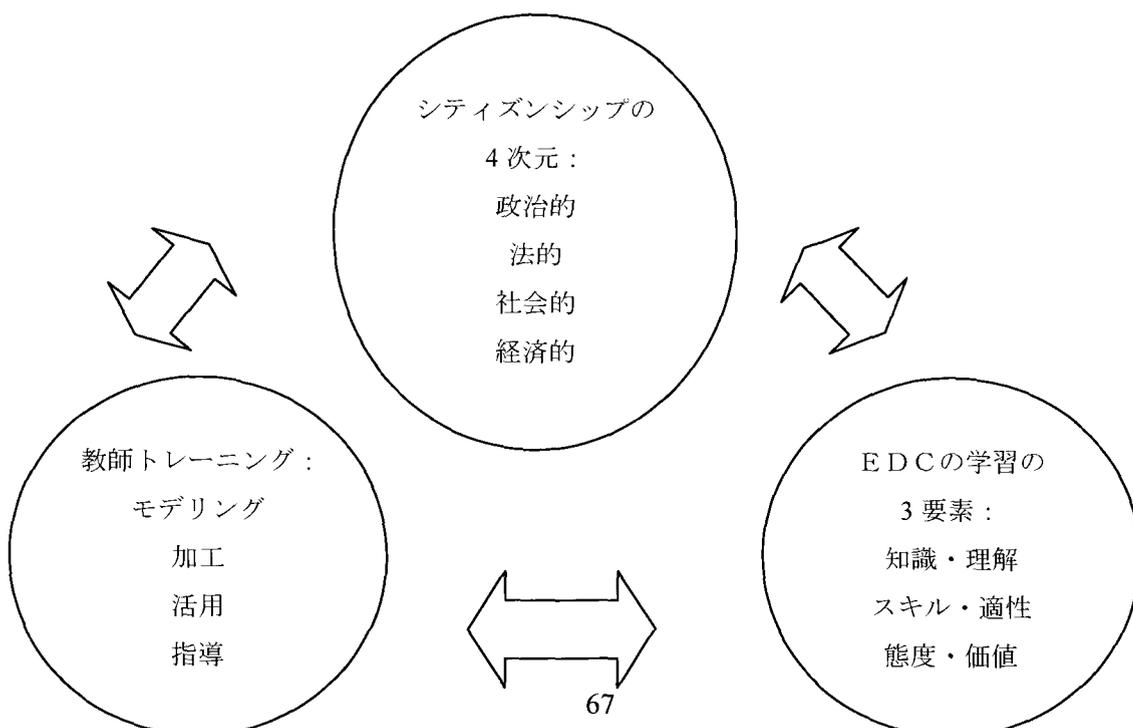


図3 EDCトレーニングの教授上の枠組(Gollob et al, 2007: 39)

EDCの3つの要素である「知識・理解」、「スキル・適性」、「態度・価値」に分けて考えると、(1)(2)は「知識・理解」と主に関係しており、(4)(5)は入り組んでいるが「スキル・適性」と「態度・価値」の双方に関わっている。また、(3)は(1)(2)と(4)(5)を総合し、必要な働きかけのあり方を検討する視点である。

4. 2. 1 主題の知識とカリキュラム内容

学習の3要素のひとつである「知識・理解」とシティズンシップの4次元が関わっている。

「知識・理解」については、以下の通り、4つの次元の理解、方法の学習、意見の形成に分かれる。

・制度的フレームワークの理解

政治……我々の民主システムはどのように動いているのか？

法……どのような政体や制度が、法を通したり決定を行うことに関わっているのか？

経済……公的財政はどのように組織され、ビジネスの役割は何か？

社会……社会はどのように作り上げられているのか？

・行動に参加し関与する方法の学習

シティズンシップ……私の法的な権利と義務は何か？

参加……私はどのように違いを作れるのか？

人権……我々の基本的な人権とは何であり、社会でどのように適用されているのか？

・鍵となる問題の理解とそれに関する意見の形成

現在の問題……何がニュースになっており、誰がそれを選んだのか？

利益グループ……誰が関与し、どのように力行使しているのか？

価値とイデオロギー……どんな信念と価値が動いているのか？

対立解消……対立はどのように平和的に解決されるのか？

グローバリゼーション……グローバリゼーションはどのように私の生活や海外の人々の生活に影響を与えているのか？

持続可能な発展……これはどのように達成できるのか？

以上の点は、3. 2で指摘した、認知的成果の「事項的知識」「概念的知識」「方法的知識」と関連している。

4. 2. 2 マネージメントと対人スキル(people skills)

学習の3要素の第二番目「スキル・適性」と第三番目「態度・価値」との関連性が強い。

「スキル・適性」

多様な観点から問題を整理し、提言できる基本的な能力が求められている。

- ・ 表現……自分の意見を表現し正当化する方法
- ・ 批判的思考と主張……判断の仕方と主張をまとめる方法

- ・ 問題解決…… EDCの問題を見定め、定義し、共通の結論に到達する方法
- ・ 決定をする…… 集団的決定を交渉する方法
- ・ 異文化間のスキル…… 問題を他者の観点から見る方法
- ・ 研究…… EDC問題を調べて提示する方法
- ・ 政治的行動…… ロビー活動とキャンペーン活動に関わる方法
- ・ 評価…… 個々人と集団的学習に反映する方法

「態度・価値、傾向性」

対人関係能力やマネジメントのために、次の資質の必要性が指摘されている。

- ・ 「オープンさ」
- ・ 「文化的、社会的差異への尊敬」
- ・ 「分担したり任せたりする用意がある」
- ・ 「信頼と正直さ」
- ・ 「真実へのコミットメント」
- ・ 「自己と他者への尊敬」
- ・ 「曖昧さ、オープンで未決定の状況への寛容さ」
- ・ 「率直さ(assertiveness)」(明確に勇気を持って自分の意見を出す)
- ・ 「民主的リーダーシップ」
- ・ 「チームワークと協力」

以上の資質の上に、教育実践の展開において特に求められているのは、次の点である(Gollob et al, 2007: 29)。

(1) 適切な学習環境の確立

- ・ 脅威のない、誰もが自由に、冷やかしなどなく、しゃべることのできる雰囲気
- ・ 学習環境が意図した学習目的と一貫し、サポートするものとなる：“**medium matches the message**”

とりわけ、表現の自由は、民主主義の原則として理解されなければならないだけでなく、クラスでも実践されるべきである。たとえば、生徒中心の教授方法の提案なども大切である。

(2) モデリングのスキルと傾向性

教師のパーソナリティは、「メッセージ」の一部でもある。そのため、意見を正当化する方法、合意を得る方法などのスキルが必要であり、オープンさ、民主的リーダーシップという傾向性を獲得する必要がある。

(3) 対立的で繊細な問題の取り扱い

教育者は、若者が自分自身とは異なった考えを尊重しながら、率直に自分の心に語りかけるのを励ます方法を学ぶべきである。

(4) 教室を超えて地域社会と連携する

4. 2. 3 振り返りと改善

自己評価を踏まえ、次の改善につなげていく側面である。

(1) 人としての発達(personal development)

自己反省が重要であり、自分自身の価値と傾向性の認識、EDC教授・学習アプローチの適切

さなどの振り返りである。この場合、第三者評価やピアサポートはこの過程を容易にする。また、休んだり、考えたり、経験や実践から授業を描いたりする時間を取ることも大切となる。

(2) 職能発達(professional development)

EDCに関連する知識、教授・学習アプローチに関する能力の定期的なアップデートと刷新である。

(3) 協力(co-operation)

- ・ 他者（同僚や他の実践家）との協働
- ・ 学校内のチームワーク
- ・ EDC関連の専門学会などの会員
- ・ 地方、国内、国際レベルでのネットワーク
- ・ 欧州や国際プロジェクト・交流など

(4) EDCの学校自己評価(School self-evaluation of EDC)

学校におけるEDC目標の設定、ならびにその業務、長所、弱点の検討などを含む。評価指標や方法の検討など評価文化の確立も含む。

(5) EDCの学校発展計画(School development planning of EDC)

自己評価の活用、外部評価の考慮、改善のニーズの検討、学校内の発展計画議論への参加などが考えられる。

4. 2. 4 教授方法

一連のサイクルとして、PDCAに類似した次の4点が示される。

- ・ 計画 (Plan) ……EDCにおける生徒の優先的学習を考慮しながらEDC学習目的を選び、目的を達成する学習活動を企画する。
- ・ 実施 (Implement) ……学習活動を実行する。
- ・ 診断 (Assess) ……生徒が意図されたことを学んでいるのかどうかをチェックしてみる。
- ・ 評価 (Evaluate) ……全体の学習活動の成功に関して振り返り、次の教授をそれに応じて計画する。

方法に関わって、EDC特有なのは次の点である (Gollob et al, 2007: 28)。

- ・ 帰納的 (Inductive) ……抽象的な概念から出発するのではなく、学習者に、解決したり決定したりすべき具体的な問題を提示し、こうした状況から他の状況へと一般化するのを励ます。
- ・ 行動的 (Active) ……話したり説教したりするのではなく、学習者が、為すことによって学ぶのを励ます。
- ・ 関連的 (Relevant) ……学習活動を、学校、大学、地域社会、より広い世界の現実の生活状況とからめて企画する。
- ・ 協同的 (Collaborative) ……グループ・ワークや共同学習を行う。
- ・ 相互作用的 (Interactive) ……議論やディベートを通して教える。
- ・ 批判的 (Critical) ……学習者が、自分の意見や見解に問いかけることにより、そして主張するスキルを伸ばすのを支援することにより、自分自身で考えるのを励ます。
- ・ 参加的 (Participative) ……例えば、議論や研究のためのトピックスを提案したり、自分自身の学習や他の受講者の学習をアセスしたりすることにより、学習者が、自分自身の学習に寄

与するのを認める。

以上の特有性から、教育者は、議論やディベートのマネージメント、グループ・ワークの組織、異なった形態の質問をする方法などを取り入れることに堪能である必要がある。

以上、教育者の五つのキー・コンペテンシーは、前章のEDCの目標設定の具体化・再分枝化であるということが出来る。

5. 民主的シティズンシップ教育の教育者養成の過程

5. 1 トレーニング・プロセス

本節では、図3の第三の柱となっている養成研修の4つのコアである、モデリング、加工、活用、指導について紹介する(Gollob et al, 2007: 37)。

(1)モデリング

教師を学習者の立場・視点に置くことを目的としており、次の二段階からなる。

・第一段階：一連の教授・学習活動

技術(議論の組織、批判的思考の展開、プロジェクト活動の設定、ビジュアルな支援の活用)、授業の設計、活動の枠組、EDC教授の一般原則

・第二段階：パーソナルなロールモデル

民主的な価値やEDCが教室を超えて日常生活と関連している、と生徒が理解できるように、次の個人的資質(personal qualities)が教育者に期待されている。なお、この点は、前章4.

2. 2で紹介した資質とほぼ共通している。

公正さ(fairness)……生徒を公正に扱う

オープンさ……生徒のことをよく聴き、生徒から学ぼうとする

偏りが無い(impartiality)……生徒の貢献を平等に評価する

共感(empathy)……生徒の視点から問題をみる

率直性(assertiveness)……偏見と攻撃的な態度に挑戦する

繊細さ(sensitivity)……対立的で感情的な問題を注意深く取り扱う

信頼性(authenticity)……適切なきに自身の見解を共有しようとする

自己意識(self-awareness)……自身の偏見を認める

対話への関与(commitment to dialogue)……議論とディベートを活性化する

(2)加工

学んだことを描き出し、将来の状況にどのように活用するかを考察し、振り返る時間である。

加工の時間は、トレーニングの時間がどんなに短くても、確保すべき手続きであるとされる。

(3)活用……自分自身の課題を設定することが課題となる。

(4)指導……情報やアドバイスを必要としたときに、適宜行われるものである。

また、EDC教師トレーニングは、前章4. 2. 4で指摘した教授方法の特有性と全く同様の特徴を持っている。「帰納的」が「課題ベース」と置き換えられている点が異なるだけである。

- ・ 行動的 (active) ……為すことによる学習を強調
- ・ 課題ベース (task-based) ……現実のEDC教授課題をめぐり構造化
- ・ 関連的 (relevant) ……現実の生活状況に焦点化

- ・ 共同的 (collaborative) ……グループワークや共同学習を行う
- ・ 相互作用的 (interactive) ……議論やディベートを使う
- ・ 批判的 (critical) ……教師が自分で考えるのを励ます
- ・ 参加的 (participative) ……教師がトレーニング過程に寄与するのを認める

5. 2 プロセスと方法に関する事例検討

かつて内戦で揺れたボスニア・ヘルツェゴビナのスルプスカ共和国 (Republika Srpska)⁷での現職トレーニングの様子を検討する。このプロジェクトは、ヨーロッパ評議会とバニャ・ルカ教育研究所 (pedagogical institute in Banja Luka) の共同によるもので、期間は1年半にわたる。5日間のセミナーが最初であり、そのあと幼稚園の最終学年から9学年までの授業のあり方を考える2日間のセミナーが4セッション続く。目的は、子どもの権利を教える新しいアプローチの発展にあり、教材は Gollob, R./ Krapf, P. (2004): Exploring Children's Rights.が使われている。

参加教員は、地域内の「ピア・サポート」グループに組み入れられるとともに、さらに指導者研修への参加が期待されている。基本は、学校現場をベースとしたプロジェクトで、課題ベースの学習、チームワークが重視される。目標は、子どもの権利の日に向けて、ポスター、工作、スケッチの展示などの企画を考え合うことである。

具体的には、次のような流れである。基本的に、モデリング-加工-活用-指導の流れが生かされている。

(1) アイスブレイキングの実施……紋章エクササイズ (the coat-of-arms exercise)

最初のセミナーで、自己紹介のために自分の紋章ポスターの作成が行われた。('ice-breaking' in Blue Folder "Training for Democratic Citizenship, Exercise 1.3, Identity Coat of Arms")

(2) 方法の提示

次の4つのPが提示されている。

- ・ Processes (過程) : 相互作用のある教授、プロジェクト活動、議論、フィードバックなどの方法
- ・ Products (成果) : モデル授業やセミナーで実施された授業、地域の学校観察での授業など
- ・ Principles (原則) : 人権を通しての授業、モデル・過程・活用サイクル (model-process-apply cycle)、フォーマルな指導の役割
- ・ Personalities (パーソナリティ) : 社会的な相互作用を通して、他の意見や見解をよく聴き、尊重することの重要性

(3) 加工

下記の二つの方法は、学習者にとって、新しい情報、カテゴリー、経験を再構成する時間となる。また、学習を開示的にする意味合いがある。

- ・ メタ教授 (meta-teaching) : モデリングでなされた授業等について、使われている方法となぜ使うのかについて、トレーナーからの説明
- ・ 参加者がセミナーで経験したことを振り返る機会の提供

(4) 活用

下記のような課題ベースのアプローチが採用されている(Gollob et al, 2007: 42)。

⁷ ボスニア・ヘルツェゴビナ内の主要3民族のうちセルビア人を中心とする共和国。

- ・ 第一段階：受講者に任されており、行事のアレンジ、プレゼンテーション、ディスカッションが実施される。これに対して、トレーナーからのフィードバック、評価、場合によって批判がなされる。
- ・ 第二段階：よりハイレベルの理解を促すため、トレーナーによる新たな情報提供がなされる。
- ・ 第三段階：学んだことの加工・振り返りの意味で、課題を設定し計画化、さらに現場の教室につなぐ作業が行われる。

なお、トレーナーの心構えとして次の点が指摘されている。

「EDCのビジョンにどんなに確信があったとしても、トレーナーは決して自分の確信や考えを受講者に課してはいけない。これは非効果的な学習方法であるだけでなく、民主的シティズンシップの精神に反するものである。」(Gollob et al, 2007: 46)

まとめ

第1章では、シティズンシップがグローバル化する社会の中における公共性のあり方と深く関わるとともに、EDCが知識基盤社会における構築主義的な知識観とも関わっている点が明らかである。そこでは、個々人の主体的関与の促進のため、全学校的アプローチが目指されている。

第2章では、EDCにおいて、アクティブ・シティズンシップ、すなわち「アクティブで、情報が提供され、責任ある市民」が目指され、本格的には1997年から、概念整理やグッド・プラクティスの選定、学習・教授方法の検討が進んできた。そして、今日、EDCは、「みんなが民主主義を学び生きる」上での重要な教育的側面として位置づけられてきている。

第3章では、EDCの基礎概念として、人権、責任、批判的分析があり、教育目標として情動的、認知的、行動的な成果を求めている。これらは、第4章のキー・コンペテンシーに具体化されている。

第4章では、具体的に教育者養成を考えた場合、三領域（学習の3要素、シティズンシップの4次元、研修の4つのコア）と五能力（主題の知識、カリキュラム内容、マネジメントと人的スキル、反省と改善、教授方法）があり、特に後者の五能力が教育者のキー・コンペテンシーを構成している。

第5章では、研修の4つのコアの流れと具体的事例を検討することで、「多元的な民主主義における生産的な生活に向けて市民をエンパワーする」上での教育者の養成・研修が、教育者のキー・コンペテンシーに基づいて展開されている点が明らかとなった。また、モデリングによる知識・理解の検討後、すぐに活用に向かうのではなく、加工（processing）の段階の重要性が指摘されている。その段階で多観点性や批判性が養われていく。

問題点や課題であるが、第一にEDCの概念は必ずしもよく理解されていない点である。そのため、次の二つの誤解が生じていると言われている(Gollob et al, 2007: 13-14)。

(1) EDCの目的が、「よい」市民を創ることであるという誤解

つまり、「礼儀正しく、思いやりのある個人」(polite and caring individuals)を形成するという方向づけにより、EDCの提供が、思いやりある(caring and considerate)態度の開拓や、生徒が「よい活動」に関わるような機会の創造に限定される。市民としての権利と責任の理解と行動に関わる、知的に刺激的な活動がなおざりにされる傾向にある。

(2) EDCを特定の内容をもたない教育方法の一種として見る誤解

つまり、「討論」などの一般的な方法のみを重視する傾向や、パーソナルな発達との混同により、自信、自尊感情などの育成に終始する傾向である。

第二に指摘できるのは、EDCはそれぞれの国でそれぞれに行われている点である。既存の公民教育や社会科関連教科など、各国の歴史的経緯があり、共通の教育アプローチの促進を妨げ、結果的に欧州における共通の民主的文化の発展の妨げとなる危険性も指摘されている。

こうした問題点に対して、ヨーロッパ評議会加盟国の政府と教育当局への勧告において、これまで述べてきたEDC教育者養成研修への制度的なアプローチの重要性をうたっている(Gollob et al, 2007: 47)。具体的には、加盟国やヨーロッパ評議会が、EDC専門家の養成、教員養成や現職研修の改善、適切な研修資料の充実（例えばビデオ、専門的ハンドブック、教師マニュアルなど）に向けて役割を果たすことが求められている。

参考文献

- Ad Hoc Committee of Experts for the European Year of Citizenship through Education (CAHCIT), (2004) : Concept paper, DGIV/EDU/CAHCIT, 13 rev4
- Ad Hoc Committee of Experts for the European Year of Citizenship through Education (CAHCIT) (2006): Education for Democratic Citizenship and Human Rights, Strasbourg, 14 March 2006
- A Glossary of Terms for Education for Democratic Citizenship, Strasbourg, 22.10. 2003 (http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/documents_publicati...n_materials/080_glossarykoshea_en.asp?toPrint=yes&)
- All European Study on EDC Policies, Strassbourg, Council of Europe, DGIV/EDU/CIT(2004)12.
- Anderson, Lorin W./ Krathwohl, David R.(ed.) (2001): *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, New York: Longman.
- Bäckman, Elisabeth/ Trafford, Bernard (2007): *Democratic Governance of Schools*. Strasbourg: Council of Europe.
- Benedeck, Wolfgang (ed.) (2006): *Understanding Human Rights. Manual on Human Rights Education*. Wien/ Graz: NWV.
- Council of Europe (n.d.): *Teachers' Competences to Enhance Education for Democratic Citizenship and Human Rights. 4 Competences Clusters*. Strasbourg.
- Council of Europe (2005): *All-European Study on Education for Democratic Citizenship Policies*. Strasbourg.
- Council of Europe (2005): *Faro Declaration on the Council of Europe's Strategy for Developing Intercultural Dialogue*. Strasbourg.
- Council of Europe (n. d.): *Learning and Living Democracy for All. Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education (EDC/ HRE)*. Strasbourg.
- Council of Europe (n. d.): *Learning and Living Democracy for All. Tools for Quality Assurance of Education for Democratic Citizenship (EDC) in Schools*. Strasbourg.
- Division for Citizenship and Human Rights Education (http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/What_is_EDC/EDC_Project_en.asp)

- Education Ministers of the EU, Bratislava (Slovakia), (June 2002), Work Programme on the Follow Up of the Objectives of Education and Training Systems in Europe (<http://europa.eu.int/comm/education/doc/officail>)
- Educator Newsletter (2007), No.24, Strasbourg: Council of Europe, Autumn-Winter.
- Gollob, Rolf/ Huddleston, Edward/ Krapf, Peter/ Salema, Maria-Helena/ Spajic-Vrkas, Vedrana (2007): *Tools on Teacher Training for Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Gollob, Rolf/ Krapf, Peter (2007): *Exploring Children's Rights. Lesson sequences for primary school*. Strasbourg: Council of Europe.
- Harrison, C./ Baumgartl, B. (2001): *Stocktaking Research on Policies for Education for Democratic Citizenship and Management of Diversity in Southeast Europe*, Strasbourg, Council of Europe, DGIV/EDU/CIT(2001)45 final.
- Hedtke, Reinhold/ Zimenkova, Tatjana/ Hippe, Thorsten (2008): A Trinity of Transformation, Europeanisation, and Democratisation? Current Research on Citizenship Education in Europe. In: *Journal of Social Science Education*, Vol. 6, No. 2, pp 5-20.
- Huber, Josef/ Harkavy, Ira (eds.) (2007): *Higher Education and Democratic Culture. Citizenship, Human Rights and Civic Responsibility*. Strasbourg.
- Huddleston, Ted (2005): Teacher training in citizenship education: training for a new subject or for a new kind of subject?, in: *Journal of Social Science Education*, Special Edition, pp 1-9.
- Keen, Ellie (ed.) (2007) : *Companion. A campaign guide about education and learning for change in Diversity, Human Rights and Participation*. Strasbourg: Council of Europe.
- OHCHR/ UNESCO (2006): *Plan of Action. World Programme for Human Rights Education*. New York/ Geneva.
- Osler, Andsey/ Starkey, Hugh (2005): *Changing Citizenship*. New York: Open University Press.
- Rami, Justin/ Lalor, John/ Berg, Wolfgang/ Lorencovic, Jan/ Lorencovicova, Eva/ Oñate, Concha Maiztegui/ Elm, Annika (2006): *Competencies for educators in Citizenship Education & the Development of Identity in First & Second Cycle Programmes*, Volume 2, London: CiCe London Metropolitan University.
- Salema, Maria-Helena: Teacher and trainer training in education for democratic citizenship. In: *Journal of Social Science Education*, Special Edition, pp 1-9.
- UNESCO: Education for Sustainable Development United Nations Decade (2005-2014). Human Rights.
- UNESCO (2006): *UNESCO Guidelines on Intercultural Education*. Paris.
- UNESCO (2006): *Joint ILO/ UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel*. Paris.
- UNESCO (2007): *Expert Meeting "Stopping Violence in Schools: What Works?"*. Paris.
- UNESCO/ UNICEF (2007): *A Human Rights-Based Approach to Education for All*. Paris.
- 生田周二(1994)「ドイツ青年と極右主義—ドイツ統一をめぐる社会批判的青少年研究の動向と課題—」『日本社会教育学会紀要』第30号 106-116頁
- 生田周二(1995)「ドイツにおける異文化間青少年活動の模索—偏見の克服—」『日本社会教育学会紀要』第31号 114-124頁
- 生田周二(2007)『人権と教育—人権教育の国際的動向と日本的性格—』部落問題研究所
- 藤原孝章(2005)「アクティブ・シチズンシップを育てるグローバル教育—イギリス市民性教育 Get Global!

の場合」『同志社女子大学社会システム学会現代社会フォーラム』(2)、21～38頁
嶺井明子編著(2007)『世界のシティズンシップ教育ーグローバル時代の国民／市民形成ー』東信堂
宮島喬(2004)『ヨーロッパ市民の誕生』岩波新書

表2 関連年表

ヨーロッパ評議会	国連・ユネスコ	その他
<p>1993年 マースリヒト条約</p> <p>1995年 人種主義と不寛容に反対するキャンペーン「みんな違って、みんないい」(2007年まで)</p> <p>1996年 文部大臣常設会議「学校における人権の教授・学習に関する勧告」及び「民主主義、人権、寛容を教育を求める決議」 → 『学校における人権教育』刊行</p> <p>1997年第2回首脳会議</p>	<p>1992年 アジェンダ21-持続可能な開発のための人類の行動計画</p> <p>1994~2003 国連世界の先住民の10年</p> <p>1995~2004 国連人権教育の10年</p>	
<p>◎第1期(1997年から2000年)</p> <p>1997年 EDCに関する包括的プロジェクト</p> <p>1999年 「市民の権利と責任に基づく民主的シティズンシップ教育に関する宣言とプログラム」</p> <p>2000年 欧州文部大臣会議「民主的シティズンシップ教育のための共通ガイドライン草案とクラクフ決定」</p>	<p>1997年 地球温暖化防止京都会議 -京都議定書採択-</p> <p>1997年 成人の学習に関するハンブルク宣言</p> <p>1999年 国際高齢者年</p>	<p>英(1998)「学校におけるシティズンシップのための教育と民主主義の指導」</p> <p>2000年 EU・リスボン戦略(3月24、25日、欧州議会)</p>
<p>◎第2期(2001年から2004年)</p> <p>2002年 加盟国への民主的シティズンシップ教育に関する閣僚委員会の勧告</p> <p>2002年 人権教育マニュアル『コンパス』刊行</p> <p>2004年12月12、14日 ブルガリア・ソフィアにおけるヨーロッパ年に向けての会議「教育：ヨーロッパにおける民主的シティズンシップの促進」</p>	<p>2003~2012 国連識字の10年</p>	<p>英：2002年から教科としてカリキュラムに導入</p> <p>EU：2002年「欧州における教育・訓練システムの目的のフォローアップに関する詳細な活動プログラム」</p>
<p>◎ヨーロッパ年(2005年) The 2005 European Year of Citizenship through Education (EYCE)</p>	<p>2005~2014 国連持続発展教育の10年</p> <p>2005~2009 国連・人権教育のための世界プログラム</p>	
<p>◎第3期(2006年から2009年)</p> <p>第3回ヨーロッパ評議会首脳サミット</p> <p>第3期のタイトル：“Learning and living democracy for all”</p>		

第4章 イギリスとスイスにおけるシティズンシップ・人権教育に関する調査報告 — 教員養成ならびにユースサービスの動向 —

立石麻衣子（特定非営利活動法人北摂こども文化協会）

生田周二（奈良教育大学 教育実践総合センター）

A Report on Citizenship and Human Rights Education in United Kingdom and Switzerland - Trends in Teacher Training and Youth Service -

TATEISHI, Maiko (NPO Hokusetsu Children Culture Association)

IKUTA, Shuji (Nara University of Education: Center for Educational Research and Development)

要旨：本報告は、2008年10月27日から同年11月5日の期間に行われたイギリスとスイスにおけるシティズンシップ・人権教育のプログラムに関する聞き取り調査について報告することを目的とする。とりわけ、教員養成ならびにユースサービスの近年の動向に焦点が当てられている。調査対象は、リーズ大学シティズンシップ人権教育研究所、ロンドン大学教育学部、チューリッヒ教育大学、全国青少年協会 (The National Youth Agency)、民間ユースサービス全国協議会 (the National Council for Voluntary Youth Services) である。教員養成については、イギリスでもスイスでも他国と協働して研究を進めており、現在では、独自に開発したシティズンシップ・人権教育のマニュアルを用いて、教育実践を行っている。ユースサービスでは、若者施策にかかわる政策文書が新たに出され、若者が利用しやすく情報を入手しやすい体制づくりを進めている。

キーワード：シティズンシップ教育 (Citizenship Education), 人権教育 (Human Rights Education), ユースサービス (Youth Service)

1. はじめに—調査の概要—

ヨーロッパでは近年、「欧州評議会が推進する」「『民主主義と人権の文化の促進』を基本的ねらいとする」「『民主的シティズンシップ教育 (EDC)』が展開されている¹⁾。EDC普及の課題として、第一に、教育者養成研修の制度化、とりわけ加盟国における「教員養成や現職研修の改善、適切な研修資料の充実」²⁾、第二に、「学校だけでなく、地域社会でも、日常的に展開」する意図の下、EDCをユースサービスの主流に位置づけること³⁾、が指摘できる。そこで、本調査は、欧州評議会の加盟国であるイギリスとスイスを対象に、各国におけるシティズンシップ・人権教育の状況を、教育者養成ならびにユースサービスの観

1) 生田周二「ヨーロッパ評議会を中心とする『民主的シティズンシップ教育』の動向」社団法人落問題研究所『紀要 部落問題研究 186号』2008、p.71。

2) 上掲、pp.90-91。

3) 立石麻衣子「ヨーロッパ評議会における人権教育の特徴」社団法人部落問題研究所『紀要 部落問題研究 186号』2008、p.107。

点から把握することを目的とする。

本調査は、日本学術研究会科学研究費補助金による「社会教育・啓発分野における人権教育のプログラムに関する研究」の一環として、2008年10月27日から同年11月5日の期間に行った。訪問先は、リーズ大学シティズンシップ人権教育研究所、ロンドン大学教育学部、チューリッヒ教育大学、全国青少年協会（The National Youth Agency）、民間ユースサービス全国協議会（the National Council for Voluntary Youth Services）である。以下、訪問先別に、調査内容を報告する。

2. 高等教育機関

2. 1. リーズ大学シティズンシップ人権教育研究所

リーズ大学シティズンシップ人権教育研究所の所長オスラー教授（Audrey Osler, Prof.）を対象に、聞き取り調査を行った。訪問日時は2008年10月28日火曜日、午後1時から午後2時である。

リーズ大学シティズンシップ人権教育研究所⁴⁾は、シティズンシップ、民主主義、人権、これら3つの関係性を調査するために、2004年に新たに設立された研究機関であり、高等教育機関である大学の学校教育学部の中に位置づけられた人権教育研究所としては、国内で唯一という特徴を持つ。研究所の目的は、自由、平等、正義、平和の原理に基づく、民主的な教育アプローチの開発である。

民主主義ならびに多様性（diversity）をいかに教えるかという点は、今日の教育政策において、イギリス国内にとどまらず、ヨーロッパにおいても国際的にも中心的な課題になっている。この課題を克服するため、現在、リーズ大学シティズンシップ人権教育研究所は、英国文化振興会（British Council）、国連教育科学文化機関（UNESCO）、ヨーロッパ委員会（the European Commission）、ヨーロッパ評議会（the Council of Europe）、西ヨーロッパならびに中央ヨーロッパ学術協会（the British Association for Eastern and Central Europe）と協同して、シティズンシップ教育に関する研究を進めている。

現在進行中の研究プロジェクトは主に2つある。「インタラクト（異文化間にみられる積極的なシティズンシップ）（INTERACT: Intercultural Active Citizenship）」と「ティーセック（生徒が積極的なヨーロッパ市民になることをエンパワーメントする教師）（TEESAEC: Teacher Empowerment to Educate Students to Become Active European Citizens）」である。前者は、3年にわたるプロジェクトであり、まずは、シティズンシップ教育プログラムを開発し、次に、そのプログラムをイギリス、デンマーク、スペイン、ポルトガルの各国で実施し、どのような異文化間交流が広がるかを調査する研究である。後者は、生徒がどの程度にヨーロッパの政策に関心を示し、また、積極的に政策に関与しているかを調べる研究である。この研究に携わる国は、ドイツ、オーストリア、スイス、エストニア、オランダ、そしてイギリスである。

オスラー曰く、民主主義は多様性によって成立する。なぜなら、異なった考え方をする人々が、多様な意見を出し合うことによって、解決策を見出すことができるところからである。

⁴⁾ Mazzoleni Sue (Edi.), *Impact, Research and Innovation at the University of Leeds* Issue 2, Winter 2007, pp.31-32.

それゆえに、国際化がもたらした多文化社会は、民主主義を若者に学ばせる良い機会を提供すると期待されている。

2. 2. ロンドン大学教育学部

ロンドン大学教育学部のスターキー研究員 (Hugh Starkey, PhD) を対象に、聴き取り調査を行った。訪問日時は、2008年10月30日木曜日、午後4時半から午後5時半である。

スターキーは、通信教育シティズンシップ歴史教育学修士課程コース長、民主的シティズンシップ教育国際センター共同ディレクター、通信教育センター特別研究員を担っている。

ロンドン大学教育学部⁵⁾の特徴は、シティズンシップ教育と歴史教育を対等に価値あるものとして位置づけている点、加えて、通信教育に力を入れている点である。シティズンシップの教育に関しては、スターキーが中心となってカリキュラムを開発し、マニュアルを作成した。通信制の講座でも、その開発されたばかりのカリキュラムが適用されている。

2005年以降、通信教育の受講生は、ヨーロッパのみならず、アメリカ、アフリカ、アジア、オーストラレーシア⁶⁾ (Australasia) に至る。受講生は、提供されたマニュアルをとおして、シティズンシップ・人権教育を学ぶと同時に、マニュアルに対する意見も求められる。例えば、マニュアルによって与えられた「シティズンシップ」という概念が、自国の文化や社会ではどう受け入れられるか、あるいは、どの点において受け入れられないかなどを答える。受講生は世界各国に存在するため、彼らの生活する文化的社会的背景が、彼らの考えるシティズンシップに反映されることになる。スターキーらは、受講生の見解を分析し、再びシティズンシップについて研究を深め、シティズンシップ教育のカリキュラムやマニュアルについて、更なる改善を加えようとしている。

ロンドン大学教育学部で作成されたシティズンシップ・人権教育カリキュラムは、実践と分析が同時進行でなされている開発途上のカリキュラムといえる。

2. 3 チューリッヒ教育大学

チューリッヒ教育大学のゴロップ教授 (Rolf Gollob, Prof.) ならびにワイディング博士 (Wiltrud Weidinger, Dr.) を対象に、聞き取り調査を行った。訪問日時は、2008年11月3日月曜日、午後5時から午後6時である。

チューリッヒ教育大学⁷⁾では、民主的シティズンシップ教育の研究開発ならびに促進を目的とする研究組織が存在する。この組織を「教育分野における国際プロジェクト (The IPE: International Projects in Education)」という。2006年に立ち上げられたが、以前より活動は進められていた。スイスを代表する民主的シティズンシップ教育研究機関である。

教育における国際プロジェクトを運営する専任の研究員は4人である。しかし、実際は、ひとつの企画が始まると、彼らに加え、スイス国内の教育の専門家 (例えば、現場の教員

⁵⁾ *Citizenship and History Education*, Institute of Education University of London

⁶⁾ オーストラリア、ニュージーランド、近くの南太平洋の島々の全体を示す。

⁷⁾ International Project in Education (IPE).

や大学の教育学教授など)の中から、必要に応じてスタッフが選任され、プロジェクトチームが組まれる。

スイスでも、シティズンシップ・人権教育の研究は国際プロジェクト(**The International Projects in Education**)として位置づけられている。現実には、ブータンやタンザニアなど、スイス国内はもとより国外の政府や非政府組織と共にシティズンシップ教育を展開し、民主的な社会づくりに積極的に関与している。

特に、ボスニア＝ヘルツェゴビナ、セルビア、モンテネグロ、マケドニア、コソボ、アルバニア、ルーマニアといったヨーロッパ南東の国々と共同し、民主的シティズンシップのための教育に関する教員養成に実績を持つ。具体的には、教材開発、指導マニュアルの研究、教員研修の実施などである。

これらの経験を基に作成されたのが、民主的なシティズンシップ教育のためのカリキュラムおよび指導マニュアル『政治と民主主義』である。ゴロップが強調していた点は、どの年齢の子どもに対しても、その子の発達に応じて、民主的シティズンシップを学習させることができるという点である。たとえ、幼児であつてもである。例えば、園庭での幼児同士のいざこざに、民主的シティズンシップを教える要素が詰まっているという。考え方の違う人間同士が居心地よく過ごすためのルールを共に考え、生み出していくことが、民主主義の原理である。

児童生徒にとって身近な学校生活の出来事を社会の問題につなげることが大切であると主張するゴロップは、イギリスのシティズンシップ教育について、「イギリスの場合は、学校のカリキュラムに加えられた一方で、学校では理念のみを教え、実践の場は学校外での取り組みになっているため、残念である」と語った。

3. 若者を対象とする社会教育機関

3. 1. 今日における政策方針

イギリスでは、2005年に『若者の向上を目指して (Aiming High for young people)』、2007年に『若者の問題 (Youth Matter)』と続けて、若者関連の政府による政策文書が出された。これらの政策文書を受けて、ユースサービス⁸⁾は、次の3つのテーマを若者施策の指針として位置づけた。それは、「エンパワーメント (empowerment)」、「クオリティ (quality)」、「アクセス (access)」である。

「エンパワーメント」は、若者自身が気づきを得て自ら行動し、また行動を通して高まっていくことの支援を意味する。「クオリティ」は質の向上を意味する。

「アクセス」は、若者に関する情報提供の仕方や、若者に関係する各種施設や機関のあり方を意味する。情報であれ施設であれ、若者が容易に「アクセス」できることが求められている。つまり、情報ならば、若者にとって分かりやすく、簡単に入手することができ、施設ならば、若者が気軽に足を運んだり、気兼ねなく連絡を取ることができるように改善することが目指されている。

⁸⁾ イギリスでは、主に10代を中心とする若者のための社会教育施策をユースサービスという。若者の自発性に基づく余暇活動をとおして、人格の形成や社会性の発達を目指す点に、社会教育的価値が認められる。

3. 2. NYA

全国青少年協会⁹⁾（以下、NYA）の青少年活動（ボランティア）チーム（Youth Action(Volunteer)Team）所属の国家プログラムマネージャー（National Programmes Manager）であるフィリップス氏（Dave Phillips）を対象に聞き取り調査を行った。訪問日時は、2008年10月29日水曜日、午後1時半から午後4時である。

NYAは、現在、先に述べた3つの主要テーマに即して、10の事業を展開している。紙面の都合上、詳細は省くが、それらを整理すると次の3種に分類できる。①若者の人生ないし進路相談業務、②若者の社会参画に対する支援（政策決定への参画やボランティア活動への参加など）、③ユースサービス従事者に対する支援（研修機会の提供、専門性の確保、社会的地位の保証など）である。

民主的シティズンシップに関わって特に興味深い実践が、「若者機会基金（Youth Opportunity Fund）ならびに「若者資本基金（Youth Capital Fund）」と呼ばれる事業である。②に位置づく。事業内容は、若者に一定の予算を与えて、若者自身にそのお金の使い道を考えさせ、実行まで責任を持たせる。

特に、「若者資本基金」の場合は、若者が住んでいる町にある建物を改善するために使用することが条件づけられているため、「若者機会基金」に比べて一層、若者が自分たちの町に関心を高めるきっかけを与えることだろう。自分たちの町を自分たちの手で住み良い町へと変えていくことは、すなわち住民自治である。イギリスの若者は、このような実体験を通して、民主主義の手法を学んでいる。

また、①にかかわって、「ワンストップショップ（One Stop Shop）」と名付けられた情報提供センターが、開設され始めている。フィリップスによると、「ワンストップショップ」は、コネクションズ（connexions）を始動した結果、明らかになった問題点を改善するべく着手された。コネクションズとは、若者離れにより、破綻をきたしていた就労支援サービス（career service）に代わり、2001年に新たに創設された就労支援施策である。

コネクションズサービスを立ち上げてもなお解決できなかった課題は、相談に訪れた若者に対して、彼らが次の一步を踏み出すところまでを支援できなかった点にある。フィリップス曰く、「コネクションズでは若者に安心感や親近感を与えながらの個別相談業務に成功したものの、その問題ならどこに行けばいい、誰それに会えばいい、といったように、間接的な情報に留まり、コネクションズで情報を得た若者の多くが、実際には、提案された場所に行くことなく、問題が解決しないままになってしまった。」

以上の問題点を受けて、「ワンストップショップ」が立ち上げられた。ここでは、「若者支援サービスの統合（integrated youth support services）」という視点に立ち、若者の就労にかかわる支援業務を一つに集約させるのではなく、それぞれの専門性を保持した上で、協同で事業を進めるという方針が打ち立てられた。

3. 2. NCVYS

⁹⁾ NYAは、行政による公的ユースサービスを統括するエージェンシー（外局）である。NYAの目的は、社会における若者の立場を確立させ、若者の意見が社会に反映できるように支援すること、ユースサービスをはじめとする若者向けの施策を促進すること、政府や行政による若者施策の企画立案に関与すること、若者のために活動している各組織同士をつなぎ、協働関係づくりを支援し、発展させることなどである。

民間ユースサービス全国協議会（以下、NCVYS）のメンバーシップ開発部長ウィルモット氏（Jenny Willmott）を対象に聴き取り調査を行った。訪問日時は、2008年10月31日金曜日、正午半から午後3時である。

NCVYSは、イギリス全土の民間によるユースサービス組織を代表する唯一の独立機関（the national independent body）である。1960年代に設立されたNYAの前身よりも歴史が長く、NCVYSは1930年代に設立された。現在は、15人の職員が仕事に従事している。

NCVYSに登録している民間ユースサービス団体は170団体にもおよぶ。団体の登録は、ネットワークの構築を意味する。NCVYSの目的は、民間ユースサービスの支援ならびに質の向上にある。政府が新たな政策動向を打ち出した際には、登録団体へ情報提供を行う。あるいは、ユースサービス従事者に対し、専門性を高めるための研修を準備する。

NCVYSは、NYAのような社会教育機関と協働することで、イギリス国内の若者支援策の向上に努めている。NCVYSと協働関係を結んでいる全国規模の組織は、NYA、英国若者振興会（the British Youth Council）、民間児童福祉全国協議会（the National Council for Voluntary Child Care Organisations）、民間団体全国協議会（the National Council for Voluntary Organisations）である。

3.3 Connexions

今回の調査計画に入っていなかったが、コネクションズセンターに立ち寄る機会を得た。聞き取り調査は行っていない。コネクションズセンターとは、コネクションズによって開設された情報提供センターである。若者が立ち寄りやすいように、繁華街の一角に開設された。以下に掲載の写真¹⁰⁾を参照されたい。

コネクションズは、ユースサービス同様、コネクションズサービス自体が独立したひとつの施策、事業体として確立していたが、現在では、地方自治体に統合され、地方自治体によるサービスの一部として提供されることとなった。現在では、地方自治体の裁量により、地域や現場の実態に応じて、サービスを提供している。



写真1



写真2

¹⁰⁾ 写真1と2は西ヨークシャーのコネクションズセンター、写真3と4はレスターシャーのコネクションズセンターである。



写真 3



写真 4

4. まとめ

高等教育機関の教員養成にみられる動向としては、いずれの研究機関も、シティズンシップ・人権教育に関する研究を単独で行うのではなく、他の研究機関、とりわけ、他国と協同で研究を進めている点が挙げられる。

また、イギリスでもスイスでも、シティズンシップ・人権教育のマニュアルを独自に開発しており、今日では、それらのマニュアルを実際に用いて教育実践を行う段階にきている点も共通していた。今後は、その実践自体が研究対象となり、マニュアルの改良に向けて、更なる研究分析が行われる。

ユースサービスに関していうと、公共施策としての若者支援を行政主導で行ってきた歴史を持つ日本と異なり、イギリスでは、行政主導でも行政不在でもなく、行政と民間が協同関係を結んで、施策の対象者である若者の最善の利益のために仕事に従事している点が特徴的である。

近年の動向として言えることは、若者施策の3つの方針が新たに打ち立てられ、支援体制の再調整が始まった。ユースサービスにおける各事業が、若者にとってより身近な支援となることを目指している。

若者に予算を与え、事業の企画立案から実行までを体験させる実践も行われている。若者が自分たちの住む社会の中で、実践をとおして民主的な市民としての力量を獲得できるように支援している。

(資料一覧)

・単行著作物

Aldrich Richard, David Crook and David Watson, *Education and Employment: the DFEE and its Place in History*, the Institute of Education, University of London, 2000

Brammer Alison, *social work law: second edition*, Person Education Limited, 2007

Byrne David, *Social exclusion (issues in society): second edition*, Open University Press, 2005

Christine Pliver, *ADVOCAVY FOR CHILDREN AND YOUNG PEOPLE: a review: understanding children's social care series, number 7*, the Institute of Education, University of London, 2003

Fowler David, *YOUTH CULTURE: IN MODERN BRITAIN, c. 1920-1970*, palgrave macmillan, 2008

Gollob, R. et al., *Politik und Demokratie – leben und lernen* ; schule verlag, Bern, 2007.

・ 定期刊行物

- Benson Mark, *The Participation Works How to recruit and select*, the National Children's Bureau, 2007
- Burke Tim (edi.), *The Edge – the newspaper about youth affairs for elected members*, Issue 22 Summer 2008, The National Youth Agency
- Chambers Helen and Ryan Mary, *The Participation Works How to use creative art*, the National Children's Bureau, 2007
- Mazzoleni Sue (Edit.), *Impact*, Research and Innovation at the University of Leeds Issue 2, Winter 2007
- Pryse Steven, *The Participation Works How to safeguard*, the National Children's Bureau, 2007
- Pryse Steven *The Participation Works How to infrastructure organizations*, the National Children's Bureau, 2008
- Wylie Tom, *The Origins and Development of The National Youth Agency*, *The National Youth Agency*, June 2007
- Annual review 2004/2005: Everything to play for*, 2005, National Council for Voluntary Youth Service
- Youth action*, YOUNG PEOPLE TAKING ACTION IN THEIR COMMUNITY, National Youth Agency, Autumn/Winter 2008
- Annual review 2005-2006: ROOTS AND SHOOTS*, National Council for Voluntary Youth Services, 2006
- Youth Action and Engagement*, No.2, The National Youth Agency, March 2006
- Annual review 2006-2007: Face facts*, 2007, National Council for Voluntary Youth Services
- Youth Action and Engagement*, No.4, The National Youth Agency, March 2007
- Youth Action and Engagement*, No.5, The National Youth Agency, August 2007
- Children & Young People Now*, 30 October-5, November 2008, the National Children's Bureau and The National Youth Agency.
- Youth Action and Engagement*, No.6, The National Youth Agency, October 2007

・ パンフレット

- Citizenship and History Education*, Institute of Education University of London
- Careers Guide*, National Council for Voluntary Youth Services, June 2007
- Join the NCVYS network*, National Council for International Project in Education (IPE)
- Supporting young people to achieve their full potential*, the National Youth Agency
- The NYA briefing paper: Involving children and young people – where to find out more*, The National Youth Agency, April 2004
- Voluntary Youth Services*, August 2007

・ その他刊行物

- Barker John, *Accessing Positive Activities: The UK launch of the campaign: 26 and 27 March 2007*, Birmingham Conference Report, National Youth Agency, n.d.
- connexions, *how to choose options in Year 9 2008-2009*, DCSF Publications, 2008

connexions, IT'S YOUR CHOICE 2008-2009, DCSE Publications, 2008

connexions, Parent's & Carers 2008-2009, DCSE Publications, 2008

Craig Gary, et al. Gibson Helen, Perkins Neil, Mic Wilkinson and Jane Wray, *Every Organisation Matters: Mapping the children and young people's voluntary and community sector*, July 2008

Moss Peter and Haydon Graham (Edit.), *Every Child Matters and the concept of education; Viewpoint: Leading education and social research*, Issue 17, Institute of Education University of London, July 2008

Creating Integrated Youth Support and Development: a joint statement from: The National Youth Agency, The Association of Principal Youth and Community Officers, The National Association of Connexions Partners, The National Youth Agency, e.d.

Empowering Young People: The final report of the Carnegie young people initiative, Carnegie UK Trust, January 2008

Raising the Standards – a guide to Quality Systems in the Youth Sector, The National Youth Agency, March 2008

Guide to Course & Training 2008/9, Children & Young People Now, Positive Learning Ltd., June 2008

Innovative solutions for young people's bus travel, National Youth Agency, n.d.

Nari Ekta training opportunities for Asian girls & women, Nari Ekta Ltd., n.d.

Research in practice, Signposts 5, ONE IN TEN Key messages from policy, research and practice about young people who are NEET, Research in practice, n.d.

Steps To Success: Your guide to learning options in Yorkshire and the Humber 2008/9 For people aged 16-24, the Learning and Skills Council, March 2008

Talking trusts: Recommendations for children's trusts working with voluntary and community organizations, National Council for Voluntary Youth Services, 2006

unifaqs: frequently asked questions about higher education, Connexions, n.d.

YOUNG PEOPLE, YOUTH WORK AND YOUTH SERVICES, An introductory guide, The National Youth Agency, September 2006

What's Changed: as a result of young people's participation Things to do, Place to go, The National Youth Agency, 2008

09/08decisions, igen, Leeds careers, and connexions, n.d.

09/08Where next in leeds?, igen, Leeds careers, and connexions, n.d.

報告1 お茶の水女子大学附属小学校第71回 教育実際指導研究会「小学校における『公共性』を育むシティズンシップ教育—友だちと自分の違いを排除せずに、理解し考える力を発揮する—」（2009年2月19、20日）に参加して

立石麻衣子：北摂こども文化協会

はじめに

本報告は、2009年2月19、20日にお茶の水女子大学附属小学校にて開催された教育実際指導研究会「小学校における『公共性』を育むシティズンシップ教育—友だちと自分の違いを排除せずに、理解し考える力を発揮する—」について取り上げ、第一に研究校および研究会の概要、第二に今回実施された公開授業の内容、第三に以上を踏まえて、シティズンシップ教育における今後の課題を整理することを目的とする。

1. 研究校の特色

(1) 独自の学習分野

お茶の水女子大学附属小学校（以下、研究校）は、かねてより文部科学省の研究開発校の指定を受け、教育課程の基準改善のための実証研究を進めている（表1を参照されたい）。とりわけ、幼稚園および中学校との連携に注目した、教育課程や学習内容の研究開発を積極的に行っており、その研究成果の一部は、現在の授業実践にも反映されている。例えば、独自で創設した「学習分野」を採用している。具体的には、「ことば、市民、算数、自然、音楽、アート、生活文化、からだ」の8分野である。

表1 お茶の水女子大学附属小学校における実証研究のあゆみ（発表要項121頁より）

研究のあゆみ		
本校は、文部科学省から研究指定校として、新しい教育の実験研究を委嘱され、様々な新しい実践を積み重ねてきた。		
<ul style="list-style-type: none"> ・「幼稚園及び小学校の教育の連携を図る教育課程の研究開発」 〈文部省 研究開発指定〉 ・自己を創造する ・「小学校において児童の学習実態に対応して、基礎的な学力の一層の定着を図る研究開発」 〈文部省 研究開発指定〉 ・開かれた心をつくる ・「児童、生徒が自分にとって『意味ある学び』を創出する教育課程の開発」 〈文部省 研究開発指定〉 <li style="padding-left: 20px;">—学習内容・方法における小・中連携と中学校における履修方法の改善を通して— ・「幼稚園と小学校の連携を重視した教育」 〈文部科学省 研究開発指定〉 <li style="padding-left: 20px;">—関わりあって学ぶ力を育成する教育内容・方法の開発— ・ともに学びを創造する ・「協働して学びを生み出す子どもを育てる」 〈文部科学省 研究開発指定〉 <li style="padding-left: 20px;">—幼・小・中12年間の学びの適時性と連続性を考えた連携型一環カリキュラムの研究開発— ・小学校における「公共性」を育む「シティズンシップ教育」 〈文部科学省 研究開発指定〉 <li style="padding-left: 20px;">—友だちと自分の違いを排除せずに、理解し考える力を発揮する— 	<ul style="list-style-type: none"> S. 59～63年度 S. 60～63年度 H. 元年～6年度 H. 4～6年度 H. 7～11年度 H. 9～12年度 H. 13～15年度 H. 16年度 H. 17～19年度 H. 20年度 	

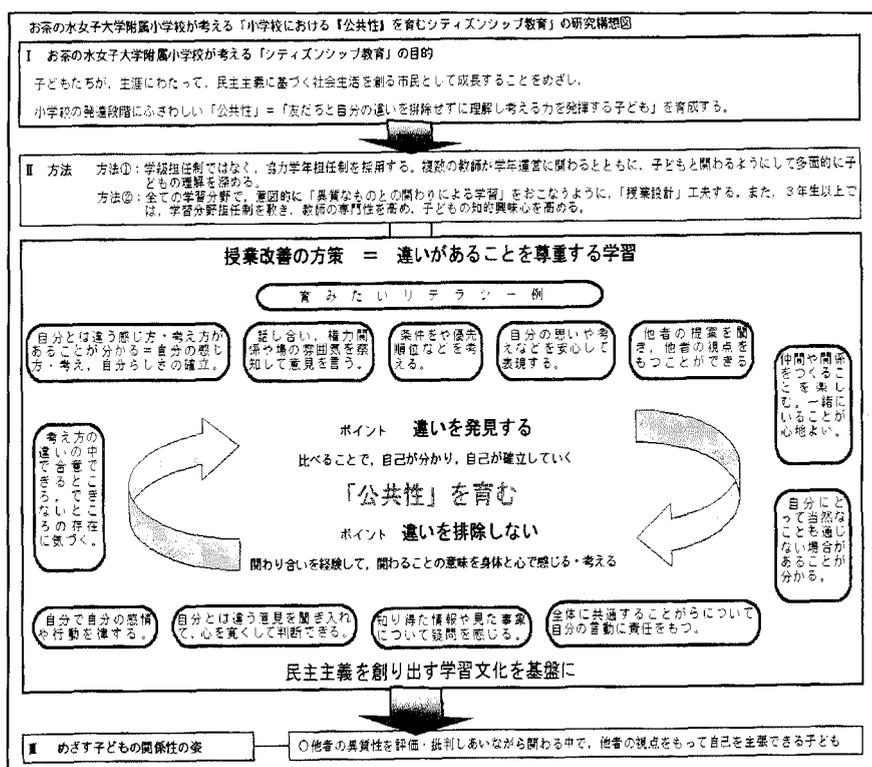
(2) 「公共性」および「シティズンシップ教育」の定義

研究校では、公共のマナーを守るだけでは解決できない問題が増えている日本社会の現状を鑑み、単に「公共マナー・ルール」を教えるだけではない、独自の「公共性」を提唱

する。それは、価値観の違いから生じる人類の課題（環境保全か開発か、高齢者の生活保障か若者の負担増加か、など）を解決する能力の育成を意味する。

研究校において、『公共性』を育むとは、「民主主義に基づく社会生活を創る資質・能力を育てる視点を持ち、友だちと自分の違いを排除せずに、理解し考える力を発揮」¹できる子どもを育てることである。この教育を「シティズンシップ教育」と定義する（表2を参照されたい）。「シティズンシップ教育」によって「めざす子ども像」は、「他者の異質性を評価・批判しあいながら関わる中で、他者の視点をもって自己を主張できる子どもたちである。」²

表2 お茶の水女子大学附属小学校が考える「小学校における『公共性』を育むシティズンシップ教育」の研究構想図（発表要項13頁より）



また、特定の学習領域に限定せずに、あえて、先に述べた8分野のすべての学習場面において、「公共性」の育成に努めている。「シティズンシップ教育では、道徳、特別活動、総合的な学習の時間などを核にして進める学校もあるが、私たちが選んだのは別の道である。教科内容・方法を組み換え充実させて『学習分野』を創設し、学校生活で子どもが最も長い時間を過ごす授業場面で『公共性』を育む道を選択した。」³

1 お茶の水女子大学附属小学校・NPO法人お茶の水児童教育研究会『文部科学省開発指定校研究発表会 第71回実際指導研究会 発表要項』、13頁。

2 同、14頁。

3 同、18頁。

(3) 教員の配置

学級担任制ではなく、協力学年担任制および学習分野担任制をとっている。「協力学年担任制では、複数の学年担任教師が、一人一人の子どもに授業や生活指導で関わる。」⁴その理由は、子どもにとって、「様々な教師の人間性や指導法に触れて、異なる価値観に関わる機会が増えるので、『公共性』を育むことへ促進的に働くと考えている」⁵からである。また、学習分野担任制は各教師の専門性を生かすことができる制度として採用されている。

2. 研究会について

「小学校における『公共性』を育む『シティズンシップ教育』」を主題とする研究は、2008年度より始まった。3ヶ年にわたる研究であり、今年度が初年度となる。文部科学大臣の委託を受けて実施する実証的研究である。その目的は、先に掲げた「公共性」および「シティズンシップ教育」の定義に則り、「『公共性』＝『友だちと自分の違いを排除せずに理解し考える力を発揮する子ども』を育成する」ための教授法・学習内容の改善・開発である。

二日間にわたる研究会で、公開授業（全学年全学級（20クラス）、延べ47時数）、学年別協議会（全6分科会）、学習分野別協議会（全8分科会）、「国家の品格」の著者である藤原正彦氏による講演会が開催された。

3. 公開授業の内容

筆者が観察した公開授業は、2月19日に開催された3年1組の市民「くらしのうつりかわり」、5年2組のことば「最近のニュースから考えよう」、2月20日に開催された5年3組のことば「言葉や表現の違いから学びあおう」、5年4組の市民「沖縄に会社をつくろう」、6年2組のことば「未来を語る」である。紙面の都合上、本報告では5年2組のことば「最近のニュースから考えよう」を取り上げる。

(1) 授業の概要

- ◎単元 「最近のニュースから考えよう」
- ◎学習分野 ことば
- ◎学年 5年2組

⁴ 同、13頁。

⁵ 同、14頁。

◎本時案

(1) 本時のねらい

- ①最近のニュースを題材に、意見を述べる。【主張】
- ②質問をしたり応えたりして考える。【聴取】【応答】

(2) 本時でめざす「公共性」

・・・子どもの生活と学習題材を切り離さず、子どもの目線で選んだものを教室に持ち寄ることから話し合いへ、という手法をとる・・・。学習の目標については「公共性」にかかわって、新聞やテレビ報道をうのみにしない慎重さを身につけるために、異なる捉え方に耳を傾ける習慣を育む必要がある。そこで、ニュースや出来事について各自の価値判断をだしあって考え、違いを知ることにおく学習活動に取り組むことにした。

- ①世の中のニュースや、出来事に対して、自分なりの考えを述べるができる。
- ②違う視点の存在を知ることにより、自分のそれまでの考えを広げることができる。

(3) 本時における評価

- 根拠をはっきりさせて説得的に自分の考えを述べることができたか
- よく聞きあって、学習の展開に主体的に参加することができたか

(2) 授業の様子

本時の学習は、前時までに終わらせた調べ学習の結果を、グループ毎に全体発表するものであった。児童が調べ学習に選んだテーマは、それぞれに、「制服の着くずし」、「電車の発車時に流れるメロディー音」、「コンビニのレジ袋」であった。なお、1グループ2～3人で編成されていた。どのグループも調べた内容を画用紙や模造紙に整理し、発表していた。また、グループのメンバー全員が発言できるように、役割分担がなされていた。

「制服の着くずし」を取り上げたグループは、茨城県内の学生の着くずしの様子と東京都内の学生の様子を比較検討し、その違いを発表した。その上で、発表者は自分たちで選んだテーマの論点について触れた。論点は、制服の着くずしの是非である。発表した児童は、「私個人としては、着くずしをしたい気持ちがあるが、やはり周囲の人に不快感を与えないために、着くずしは良くない」と結論付けていた。

次のグループは、東京都内を走る電車の各駅で使われているメロディーの曲名を調べ、発表していた。発表の際には、実際使用されているメロディーを録音したテープを流し、聞き手の児童の関心を引いていた。テーマの論点は、発車時にメロディー音を流すことの是非を問うものであり、発表者と聞き手による議論では、「メロディー音を聞いたら駆け込み乗車をする乗客が増えるから」、「やめた方が良くない」「ベルに戻した方が良くないか」との発言が出ていた。

最後のグループは、「コンビニでレジ袋の利用を断り、レジ袋を使用しないことは、本当に環境改善につながるのかどうか」について、論じた。判断材料として、車の燃費とCO₂の排出量の割合を取り上げていた。発表者の主張は、「車の走行距離●kmのCO₂排出量が、レジ袋を●枚生産する際に排出されるCO₂の量と同じであり、たとえレジ袋を断ったとしても、車を数キロ走らせるだけで、レジ袋を利用しないことによって削減できたCO₂と同量のCO₂を排出することになるので、レジ袋不使用は想像していたほど環境改善につながらない」という内容であった。

(3) 授業後の検討会

本授業の指導者は、湯川陽子教諭であった。指導案によると湯川は、「本校研究テーマ（公共性）の『違いを尊重する学習』の出発点になるのは、『思いや考えをまずは一人ひとりが責任をもって表現すること』だと私は考えている。そこが基盤にあってこそ『異質な相手の立場を思いやっての聞きあい』の指導が可能になる」⁶という。まずは自分がどう考えるか。社会の問題に目を向けさせ、自分の関心に引っかかった問題を本人の頭で考えさせる。その工夫として、教師が児童に考えさせたいニュースを一方向的に提示するのではなく、児童が自らニュースを選んで授業に持ってくるようにさせている。その際、重要視している点は、単に「マスコミにとりあげられるニュースだけでなく、生活実感を伴う問題も含めたほうが、5年生らしい問いを形作りやすい」⁷という点である。

本授業の観察者からは、小学5年生の児童がよくあれだけの内容を整理し発表することができたものと評価の声が上がった。一般的な小学校における授業というよりも、大学における演習の授業形態といえよう。一方で、教師の介入の程度やタイミングについて、指摘する声も上がった。議論を深めるために有効となる判断材料の提供をもう少し教師がしても良いのではないかという指摘である。確かに、たとえば、着くずしの場合、なぜ着くずしが周囲の者を不快にさせるのか、着くずしをしたいけど我慢するという感覚はどうして生まれるのか、といったような価値観の問い直しを迫る論点が考えられる。また、発車時のメロディーの場合は、そもそもベルからメロディーに変わった理由とは何か、メロディーだと駆け込み乗車が増えてベルだと減るのか、など問題の背景に迫る問いが考えられる。児童の自発的な気付きを待つことも大事ではあるが、討論を可能にする論点を見出すことが話し合いの質を左右する。

3. シティズンシップ教育における今後の課題

研究校が掲げるシティズンシップ教育は、友だちと自分の違いを排除せずに、理解し考える力を発揮できる子どもを育てる教育であった。自己を主張する能力の育成は、公開授業で確認できた。今後は、自己を主張しつつ、他者との違いに対してどう折り合いをつけることができるのか、その能力の育成が問われるだろう。そのためには、共通に目指すべきゴール、すなわち共有すべきものが必要となる。それは共有の空間や時間のことを意味し、それが社会や文化へとつながっていく。本研究会では、この「民主主義に基づく社会生活」の学習場面が見られなかった。

また、批判的な検討を加えながら議論を深めるためには、論点がずれてはならないし、価値観の異なる者同士が話し合いをとおして一つの結論を見出すためには、価値観の問い直しが必要となる。建設的な議論を可能にする論点をいかに見つけ出すか、価値観の再構築をいかに促すか。シティズンシップ教育を進めるためには、以上の2点が欠かせない要素となるだろう。

⁶ お茶の水女子大学附属小学校・NPO法人お茶の水児童教育研究会『文部科学省開発指定校研究発表会 第71回実際指導研究会 指導案集』、14頁。

⁷ 配布資料「2009年2月19日 お茶の水女子大学附属小学校 第71回教育実際指導研究会 5-2ことば（浅川陽子）授業後の話し合いのために」

<第3部 ドイツ、イギリスにおけるユースワーク分野における青少年支援の状況>

第5章 ドイツにおける青年職業活動支援の動向と課題

—旧東独・ドレスデン市における相談業務を中心にして—

生田周二：奈良教育大学

Trends and Problems of the Youth Occupation Aid in Germany - A Case Study of City Dresden, East Germany -

Ikuta, Shuji: Nara University of Education

The purpose of this paper is to research youth occupation aid (Jugendberufshilfe) for disadvantaged young people and the role of social youth workers (Sozialpädagoge) in Dresden, one of the cities suffering poor economic conditions in East Germany.

This paper focuses on the following points:

1. The youth occupation aid program is based on the clear background of the law, especially the Children and Youth Aid Law (Kinder- und Jugendhilfegesetz) and the Employment Promotion Law (Arbeitsförderungsgesetz).
2. Based on the Children and Youth Aid Law, the disadvantaged consists of two categories; the individually impaired and the socially disadvantaged. The factors which make their courses of life more difficult are the shortage of jobs and training places and the increasingly higher level of school certificate needed for employment .
3. The youth occupation aid program has the role of helping the youth to “integrate themselves” and to “be independent” vocationally and socially. It also has a great purpose to “promote the development of personality and social abilities”. To put it concretely, it is concerned with such social skills as keeping a promise and being punctual, the improvement of human relations, the preparation of entry sheets, job interview practice and the acquisition of knowledge and skills for information gathering.
4. The profession of social youth workers has a very great role in the youth occupation aid program. To sum up, it has a promoting role for “independence” and “personal development” of the youth by “integration” and “participation” into the labor system. Concerning its methodologies I can point out the orientation to the world of life (Lebenswelt) of the youth, receptive care and support of the youth, the creation of open spaces for them, accompanying and case management.

はじめに

青年が職業に就くに至る移行過程に関する研究は、近年ドイツにおいて盛んである。その背景には、グローバリゼーションの影響によって、長期失業者の割合の増大と不安定雇用の拡大があり、従来の雇用・訓練形態が変容したことがあげられる¹⁾。本論の課題は、経済状況の深刻な旧東独のドレスデン市における青年職業活動支援(Jugendberufshilfe)とソーシャル教育ワーク(Sozialpädagogik)²⁾関係職員の役割について検討を加えることである³⁾。青年職業活動支援は、1章1節で詳述するが、1990年の法改正により青少年ソーシャルワークの一環として法制化されたものであり、カッセル大学ガルスケ(Galuske, 2001)がその経緯を整理し、単なる職業指導・斡旋という「就業援助」ではなく青年の社会的統合の一環であることを示している。また、ドレスデン工科大学のペーニッシュを中心、労働社会を維持する社会政策的発想ではなく社会的ネットワークづくりと生活世界を志向したソーシャル教育ワーク的な支援のあり方を問題提起している(Arnold/ Böhnisch/ Schröer, 2005; Kreher/ Oehme, 2003)。就業活動への移行に関わる研究は例えばイェナ専門大学ラーン(Rahn, 2005)など多いものの、ソーシャル教育ワークに焦点化した研究、とりわけ旧東独における分析はドレスデン工科大学グループが中心となっている。

ところで、ドイツにおける学校から就業への移行を説明する際に指摘しなければならない点は、第一に青年失業率の高さである。ドイツの失業率は、2005年3月時点では12.5% (旧西独10.3%、旧東独20.6%)、15歳から24歳の青年は17.1% (同年2月) に達する。旧東独における高さが特に際立っている。ブレーメン大学のクラフェルト(Krafeld, 2000)の指摘では、経済成長と就業の乖離、社会的排除(Ausgrenzung)の拡大、その中で「3分の2社会」といわれる状況の現出があり、「過剰な青年(überflüssige Jugend)」が問題化する。つまり、社会の中心をなす被雇用者層(3分の2)と社会の周縁のマージナル層(3分の1)に分極化していると指摘する。

第二に、ドイツの職業教育制度の特徴であるデュアル・システムの存在である。学校制度が第5学年から三分岐し、ギムナジウムへ進学しない場合、9学年修了(基幹学校Hauptschule)後あるいは10学年修了(実科学校Realschule)後から企業における実習と職業学校における理論学習とを並行して実施するデュアル・システムが始まる。この過程は、就学義務の一環であり、原則的に3年から3年半の期間実施される⁴⁾。

第三に、デュアル・システムが学校から職場へ間に位置するため、青年にとって二つの関門(職業訓練の場の発見、職場の発見)があるとされる。特に不利益青年(benachteiligte Jugendliche)の場合、その関門を乗り越えるには個人的努力だけでは困難であるため、青年職業活動支援が重要な役割を果たすことになる。これは、青年を社会的、職業的に統合・包摂しようとする試みの一つである。この取り組みには青少年局、社会局、労働仲介庁(Agentur für Arbeit)、学校などの連携が求められている。

第四に、ソーシャル教育ワークが青年職業活動支援の中心的な役割を果たしている。青少年局が関与し、専門職としてソーシャル教育ワーカーが位置づいている。ソーシャル教育ワークは児童・青年援助法に基づき、主に学校外・家庭外の青少年活動の教育的側面を担っている。教育・福祉面から主に子ども・若者への自立支援を行うアプローチである。

1. ドイツの青年職業活動支援をめぐる動向

1. 1 青年職業活動支援の概要

青年職業活動支援は、青少年ソーシャルワーク(Jugendsozialarbeit)の活動領域⁵⁾のひとつである。青少年ソーシャルワーク自体は、青少年福祉法(Gesetz für Jugendwohlfahrt)に代えて1990年6月に公布された児童・青年援助法(Gesetz für Kinder- und Jugendhilfe: KJHG)第13条⁶⁾によって明確に位置づけられるようになった。

「ネットワーク・ドレスデン-青少年活動」⁷⁾によれば、次のように記されている:「青年職業活動支援の目標設定は、社会法典第8部(児童・青年援助法)第13条により、個人的欠損と社会的不利益を受けた、25歳ないし27歳までの若者の職業的・社会的統合である。青年職業活動支援の提供は、学校から職業への移行を克服するために、特別な教育的支援を必要とする青年すべてに向けられる。」

青年職業活動支援には、職業的統合を促すうえで次の4つの分野がある:「失業中の、あるいは失業にさらされた青年と若者の相談」、「職業準備」、「職業訓練(企業外教育訓練、教育訓練同伴援助(abH)⁸⁾」、「就業(労働創出措置(ABM)⁹⁾、時間雇用労働など」。

ガルスケ(Galuske, 2001)によれば、1999年には約26万人の青年が、職業準備的提供、教育訓練同伴援助(abH)、企業外職業訓練課程、労働創出措置(ABM)、緊急プログラムの提供に関与している。

法的な裏付けは、労働助成法、求職者基本保障法、児童・青年援助法、そして各州の学校法である。前三者は、連邦社会法典(Sozialgesetzbuch: SGB)に組み込まれていることから、それぞれ第3部(SGB III)、第2部(SGB II)、第8部(SGB VIII)と称されている。

所管であるが、労働助成法は連邦労働仲介庁、求職者基本保障法は市と労働仲介庁からなるワーキング・グループであるアルゲ(ARGE (Arbeitsgemeinschaft))、児童・青年援助法は青少年局が管轄している。

1. 2 不利益青年とは

児童・青年援助法第13条1項により、個人的欠損(individuell Beeinträchtigte)と社会的不利益(sozial Benachteiligte)が主に対象となる。

個人的欠損と社会的不利益については、ドレスデン市発行の『見取り図・青年職業活動支援』によれば、例えば次の様な特徴を持っている(Landeshauptstadt Dresden, Jugendamt, 2002: 63)。

◎個人的欠損: 学習困難と学習障害、行動障害・行動顕示性、未知の学習障害、麻薬使用・依存、摂食障害、病気(例えば、精神内的障害、心理的疾患)、障害(身体・精神)、自殺の危険、睡眠障害、自己攻撃性(リストカットなど)、低い自己価値感・信頼感、関係障害、破壊的問題解決手段、関係喪失性、性的なアイデンティティ欠如、犯罪性、学校忌避、若年での子育て、売春、過激主義、自立の問題、欲求不満の溜まりやすさ、利己主義、性的困難(例えば性的虐待の結果として)、言葉上の壁。

◎社会的不利益: 出自家族の社会的地位の低さ(貧困、失業、教育など)、出自家族における関係問題(対立的な教育、頻繁な離婚・再婚など)、家庭内暴力、家庭の危機(離散、離婚、肉親の死)、スティグマ、長期の失業、社会的孤立、構造的暴力、支援の不足・欠如、

要求の過剰・不足、負債、ホームレス、外国の出自。

以上のように、個人的欠損は個々人の性行、生育上の発達課題の問題が主要な要素であるのに対して、社会的不利益は家族を含めた社会関係において生じてくる問題状況であるといえる。

1. 3 新たな動向

就業環境をめぐる 2005 年 1 月からの大きな変化は、ハーツ 4 (Hartz IV)¹⁰⁾が実施に移されたことである。重要なキーワードとなっているのは、「助成と請求」(Fördern und Fordern)、そしてそれと関わる「自己責任」(Eingeverantwortung)、「就業能力」(Erwerbsfähigkeit)である。「就業能力」とは、少なくとも一日 3 時間働くことができることである。

「助成と請求」は、社会法典第 2 部第 1 章のタイトルでもある。その第 1 条では、自己責任の強化と、「自らの生計を基礎保障とは独立して、自らの資金と力で負担すること」を求めている。連邦経済・労働省の解説書『ハーツ 4』では、「助成と請求」について次のように述べている。「失業者は今やより多くの可能性を持つが、またより多くの義務を有する。失業者の就業への機会は改善され、これらの機会を利用する義務はより徹底して求められる。」(Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit, 2004: 25)そして、「合法的な仕事であれば、仕事がないよりましである。」という諷刺的な文句で、参入金(Einstieggeld)¹¹⁾や「追加的仕事(いわゆる 1 ユーロ・ジョブ)」¹²⁾などの方策が採られている。これらは、従来軽視されてきた時間給雇用や短期雇用の労働を、失業者にとって新たな展望を開く機会でもあり、社会に対する価値ある貢献であるという発想の上に成り立っている。

つまり、15 歳から 65 歳未満の「就業能力」のある者は、失業給付などの「助成」を受けられることができるが、国からの様々な機会の提供に応える義務もあり、「自己責任」に基づく可能性追求、自立が求められる(「請求」)。この政策は社会的コストを下げることにつながるという認識が基本となっている。『ハーツ 4』では、受給者すべてに「自分ですべてのことをすることで、国の扶助への依存を、(中略)できる限り速やかに終える」ことを求めている。(同上, 2004: 34)

ハーツ 4 では、青年に対する職業参入への「助成」の一環として 8 つの機会が提示されている:「個人的相談と支援」、「教育訓練の紹介」、「職業準備的な教育措置」、「参入のための資格獲得」、「職業的資格付与」、「労働紹介」、「労働機会の紹介: 付加的仕事など」、「モデルプロジェクトでの協力: 特に外国人青年への提供、資格獲得や言葉の訓練」。

こうした提供を、正当な理由もなく拒否した場合、失業給付などが削減されるという「制裁」が予定されている。

2. ドレスデンの青年失業問題と青年職業活動支援

ドレスデン市は、チェコ、ポーランドに近く、人口約 48 万人(うち外国人 18,188 人、3.7%)、面積 328.30 km²、ザクセン州の首都である。

2. 1 不利益青年をめぐる状況

ドレスデン市における失業の状況(Agentur für Arbeit Dresden, 2005)は、2005 年 2 月時点、

失業者 37,912 人、失業率 15.2%で、前年比 0.4%増である。属性別の失業率は、男性 18.2%(21,023 人、前年比 0.6%増)、女性 14.9%(16,889 人、前年比 0.6%増)、25 歳未満の若者 17.7%(5,928 人、前年比 3.7%増)、内 20 歳未満 7.8%(781 人、前年比 2.9%増)である。

登録されている職場は 2,053 件であるので、職場 1 件につき 18.5 人が待機していることになる。さらに、ドレスデン市を含む地域を管轄するドレスデン労働仲介庁によれば、職種別では大きな差異があり、管轄地域全体では職場 1 件につき 20 人であるが、製造業（建設を除く）10、技能職 20、サービス業 25、農業関係 40、建設業 49 となっているように、東西統合後の建設業と農業の落ち込みが大きくなっている。

職場の減の指摘は、「ドレスデンにおける不利益青年のための更なる職業・活動分野の拡大のための官民を超えた自主団体」(Ämter- und trägerübergreifende Initiative zur Erschließung weiterer Berufs- und Tätigkeitsfelder für benachteiligte Jugendliche in Dresden, 2003: 6)の報告書の中でもされており、ドレスデンにおける不利益青年をめぐる状況は、職場の減以外に 4 点指摘されている。

第一に、青年人口が減少している一方で、基幹学校修了資格のない青年の増加に伴い不利益青年が減少していない点である。例えば、2001 年には旧東独の各州全体で青年人口は 5%の減(11,300 人)であったにもかかわらず、基幹学校修了資格を持たない者は 1.9%増(4,000 人)となっている。この傾向はドレスデンではさらに顕著であり、青年人口 4%減である一方、基幹学校未修了者は 18.6%増になっている。その結果、2001 年には職業訓練の場の申請者の約 10%が基幹学校未修了者あるいは特殊学校卒業者となった。

第二に、企業内職業訓練の場の減少である。旧東独では、2000 年に 87,900 件であったのが、2001 年には 10%減の 79,200 件に落ち込んでいる。2002 年 8 月 7 日のザクセン州労働局の情報では、12.2%の減である。

第三に、就業に有利な企業内職業訓練に代わり、不利益者に対する企業外職業訓練¹³⁾提供の増が見られる点である。新連邦州とベルリンでは、2001 年に前年度比 11.92%増(16,804→18,808)となっている。ドレスデンの場合、企業外職業訓練の増は 3.5%増にとどまっている。その結果として 2001 年度には企業外職業訓練は全提供のうちの 20.9%(前年 21.8%)となっている。しかしながら、特に建設業では職業訓練の場の確保が難しく、約 40%が企業外の作業所等での教育訓練となっている。背景には、企業内職業訓練において情報処理関係、商業教育、技能職など新たな動向への対応の遅れがあるとされる。

第四に、これまで学歴水準が低くても可能だと見なされていた、「基幹学校生徒中心」だった職業領域が実科学校生徒によって占められる傾向が顕著になってきた点である。例として指摘できるのは、ドレスデンの市役所では、2002 年、伝統的に基幹学校卒業生が就いていた 4 つの職業(庭師、指物師、街路整備 *Straßenwärter*、コック)の応募条件に「良好な実科学校卒業資格」を求めることになった。このように各職種において学歴水準が上がる傾向が見られる。

以上のように、不利益青年の就業活動に影響を与えている構造的な変容を見て取ることができる。

2. 2 ドレスデンにおける青年職業活動支援

ドレスデンの青年職業活動支援は、市の青少年援助計画によれば、とりわけ次の点が課

題となる(Landeshauptstadt Dresden, Geschäftsbereich Soziales, Jugendamt, 2001: 83) :

- 労働世界への様々な参入の機会を広範に提供する前提をつくること
- 職業紹介の情報提供などを通して、その措置への参加を促すこと
- 提供を通して、知識、能力、熟練を身につけさせ、若者の人格を高めることで自律した生活を送り、労働世界への参入が容易になること。

「ドレスデン・ジュニア」がその総合的な取り組みとなっており、その目標設定は、「青年職業活動支援の領域におけるあらゆる業務提供を相互に連携し、緊密な協同と調整により青年に対する相乗効果を達成すること」(Landeshauptstadt Dresden Jugendamt, 2002)である。青年職業活動支援は、第一に不利益を受けた若者の職業的・社会的な統合、第二に学校から職業への移行の際に、助成の必要性(Förderbedarf)の高い青年への適切な支援を目的としている。そのため、「青年失業の克服と、社会的不利益を受け、個人的欠損状況にある若者の職業的・社会的統合のための協同協定」が2000年10月に結ばれている。

対象者は、職業的・社会的統合の領域での特別な助成の必要がある次の青年である:「学校卒業資格がないあるいは不十分な青年」、「失業中あるいは教育訓練を受けていない青年」、「職業的措置の中退経験者」、「麻薬誤用者、依存経験者」、「移民的背景を持つ青年」。

青年職業活動支援のプロジェクトは、児童・青年援助法に基づき、(1)相談と世話(Beratung und Betreuung)、(2)学校修了の助成、(3)職業方向づけ、(4)職業準備、(5)職業訓練(労働助成法関係の企業外職業訓練など)の5分野の内、前者の4分野について下記の例の通り展開している。

◎相談所レール・ラウフ (Lee(h)rlauf)¹⁴⁾……(1)(2)(3)

◎コンパス ジョブ・イン・クラブ……(1)(2)(3)

◎ジョブ・ラーデン……(1)(2)(3)

◎ゴルピッツ青年作業所 Jugendwerkstatt in Gorbitz……(4)

◎プローリス青年作業所 Jugendwerkstatt in Prohlis……(4)

◎青年作業所「ムーブ2」 Jugendwerkstatt "Move2"……(4)

◎資格付与事務所「レグ・ロス」(Qualifizierungsbüro "Leg los")……(4)若い女性対象の職業準備

◎紹介事務所・青年(職業活動)支援(Kontaktbüro Jugend(berufs)hilfe)……(4)→(5)移行支援

以上の青年職業活動支援活動をリンクするため、ワーキング・グループ青年職業活動支援(AG Jugendberufshilfe)が児童・青年援助法第78条に基づき組織されている。そこではとりわけ、「助成方針とその内容の相互調整」、「職業世界の変化に伴う新たな活動領域の開拓」、「全体的な発想からの提供」、「ソーシャル教育ワーク的なコンセプトは、青年に、失業の段階や他の職業領域への転換を切り抜ける力をつけるものでなければならない」点などが指摘されている。

以下では具体的に、ドレスデン市内を2分割して相談業務を提供する、コンパスとジョブ・ラーデンの取り組みを概観する。

3. 相談業務の事例検討

両者とも、1998年12月9日の失業をなくす青年緊急プログラムの資金援助を受けて、

1999年から事業を開始している。

コンパス・ジョブ・イン・クラブは、職業的・社会的統合促進会 INT (Gesellschaft zur Förderung der beruflichen und sozialen Integration) が、ドイツ職員アカデミー・ドレスデンと協力し運営している。2003年10月から現在のメディア文化センター・ペンタコン (Pentacon) の1階の旧喫茶店を活用している。そこには次の部屋が配置されている：12席のPC・インターネット領域、活動・相談室、個別の会話のためのゾーン。

職員は3名で、全員ソーシャル教育ワーカーである。当初は、7名態勢であったが、青年緊急プログラムが2003年12月終了後、4名態勢となり、現在に至っている。施設の利用時間は、月・水のそれぞれ12時から19時までである。なお、これ以外の曜日には、ジョブ・ラーデンも同様であるが、面会予約をすれば利用できる。

ジョブ・ラーデンは労働助成法第241条3a項¹⁵⁾に基づき、ドレスデン資格・労働助成会 QAD が運営している。2003年からは青少年局とドレスデン市経済助成による補助を受け、現在のエマース青少年の家の3階で活動している。職員は、常勤の2人のソーシャル教育ワーカーである。これ以外にパートタイムで1人の職員が情報処理・入力を行っている。施設は、月曜から木曜の14時から18時まで利用できる。

3. 1 目標

両者の特徴は、コンパスの場合、インターネットカフェの利用をきっかけにしつつ、青年の生活世界や志向性に根ざすこと（「青年の強さに期待し、青年の願望、関心、価値観を考慮」と受容的発想（「青年は現在のままで受け入れられる；しかしまたこれは青年との構築的なやり取りをも含む」）を基本的スタンスにしている。

これに対して、ジョブ・ラーデンは、名称の通り、短期の職（ジョブ）の提供を通じてより具体的に職業について青年とともに考えあうのが基本的なスタンスである。

目標は、コンパスが端的に述べているように、「ソーシャル教育ワーカーの同伴のもとに、職業訓練・労働市場への統合に向けて敷居の低い入口を提供すること」(Kompass Job-in-Club, 2005: 3) という点で共通している。具体的には、コンパスでは「職業的参入の助成（第一、第二の関門への援助）」、「人格発達と社会的能力の促進」、「危機介入」を、ジョブ・ラーデンでは「教育・教育訓練・仕事への統合」、「人格の発展と安定」、「能力の促進」、「自立した生活の確立」である(Jobladen, 2005: 14)。

コンパスは、さらに下位目標、すなわち社会的な能力形成に関わる「社会的目標」と専門的な対応の「専門的目標」を示している。前者の「社会的目標」とは、以下の点である：「約束と義務(Verbindlichkeiten)の保持」、「失敗・放棄経験の処理」、「現実的な（職業）展望の発展；自分自身の業績・発達能力を見据えることを内容とする」、「自らの目標と進路の開発と転換」、「新たな対応能力の獲得、例えば非暴力な対立解決戦略」、「労働世界において必要不可欠に求められる態度の習得」、「同伴による役所での気後れ(Ämterscheu)の克服、それによる役所などとの具体的なつきあいの『練習』」。

「専門的目標」は、次の通りである：「就職テストや面接への準備」、「様々な職業像の知識」、「自立して応募書類を作成するための基本知識とデータ処理の習得」、「専門教育や労働の場を探すためにインターネットの自立的活用」、「専門的能力の不足の克服、例えば実習の紹介や学校卒業資格の獲得の可能性の紹介を通して」。

ジョブ・ラーデンの場合、上記の下位目標にあたるものが、より濃密な対応を必要とする青年に対する次の達成目標である：「濃密な相談・世話がなければ教育訓練への統合が果たせない青年を把握する」、「青年自身が、社会化、社会への統合はとりわけ収益労働を通して成り立つということを理解する」、「青年が、経済や手工業の様々な領域において試行することを通して労働経験を積み、援助と支援を得ながら自らの将来性ある方向を決定していく」、「青年の理想と関心に基づく自発的な取り組みの中で、時間管理と労働に慣れさせる」。

3. 2 方法

(1) コンパス・ジョブ・イン・クラブ

上記の目標に即して、方法的には下記の3点を指摘できる。

1) インターネットカフェ、自由な出会いの場での相談業務の提供

アプローチの方法は、基本的にはインターネットカフェを利用する来談者への相談業務の提供である。月平均200人の求職者の相談を受けている。いわゆる敷居を低くするために配慮している点は、「自由で、不安のない、役所的でない入り口」、「無料」、「青年に合った空間構成と語りかけ」、「決定の自由の保障」である。

動機づけに重きを置いており、以下の一連の流れを期待している：実習やボランティアの紹介→自己確認、成功体験・自己意識の獲得→自己価値感の高まり。

2) 個別事例の世話、相談、同伴、ケースマネジメント

必要に応じて中長期的な付き合いを必要とする場合も想定しており、月約20人の個別相談・同伴を行っている。ケースマネジメントは、特に複雑な問題状況（犯罪、住居問題、麻薬常用、借金、社会的問題状況など）や教育の欠損を抱える青年の場合、個人援助を効果的にするために行われ、社会的ネットワークを活用して、外部の援助提供（例：麻薬相談、借金相談、青少年裁判援助、教育団体）を紹介する。

3) 地域での探索的活動(aufsuchende Arbeit)

地域の青少年援助の施設やプロジェクト（オープンな青少年施設、宿泊施設、相談所、学校、青少年裁判援助施設、教育援助、一般の社会業務施設）と緊密に連携しつつ、ストリートワーカー（註5参照）とともに活動し、社会空間的知識を活用して相乗効果を狙う。地域における青年の問題状況の把握に努めている。

(2) ジョブ・ラーデン

予定されている相談・活動モデルの流れは以下の通りである。

1) 最初の面談：短期の職の紹介、相談提供（ジェンダーへの配慮）

相談の利用者の割合は、以下の通りである(Jobladen, 2005: 5)：

- ・職業的方向づけ（73%）
- ・応募書類の作成、自己紹介面接の準備に向けての支援（59%）
- ・仕事探し、特にインターネット探索による援助（49%）
- ・一般的な生活状態の問題状況についての会話（43%）
- ・役所、更なる相談や関係部署への同伴（12%）

2) プロフィール分析 (Profiling)、回想 (Amnense)、ケースマネジメント……ソーシャル教育ワーカー2人で年間120人、5160時間の対応

上記 1) の中のうち、より濃密な対応を必要とする事例に関する対応である。一人の青年に使う時間の平均は 42 時間である(Jobladen, 2005: 11)。その内訳は、青年の同一化 15 時間、事例活動（ケースワーク）20 時間、回想・プロフィール分析 5 時間、事務管理 2 時間となっている。

青年の同一化とは、ジョブ・ラーデンの認知から始まり、最初の接触、情報提供、短期の職の紹介、仕事の取得に至る一連の過程であり、自分を取り巻く世界の拡大と自己確認、次の活動の準備的段階といえる。

事例活動は、応募書類の作成、職場調査、応募訓練・面接、ケースマネジメント、役所や相談所への同伴、助成計画の継続、事後世話からなる。具体的な作業計画を立て、それに基づく行動を内容とする。とりわけ職員が青年とともに適切な職業的・社会的発展戦略を作るケースマネジメントが近年重視されるようになってきている。

回想・プロフィール分析は、データ処理・把握、労働試行の紹介・適性検査、助成計画の作成、職業相談員との調整の過程を意味し、自己を振り返る反省的な取り組みを含んでいる。この過程は、個々人の助成計画の作成と職業的キャリア形成への道を検討するうえでの基礎となる。

3) 適切な提供の紹介

教育訓練や職場などへの編入に際して、関係者間のネットワークの組織化をはかるコーチング (Coaching) が行われる。これは、措置の経過の中で生じる問題点や成果について、教育訓練や職場の関係者と緊密な連携をとりつつ共有し、変化、障害、矛盾がある場合に適切に解決を行いうる態勢をさす。

以上のように、両者とも相談業務の流れは共通している。より濃密な支援の場合には、個別事例援助としてプロフィール分析、ケースマネジメントなどの手法がとられているのが特徴的である。

3. 3 対象者の特徴……ジョブ・ラーデンの事例から

対象となるのは、コンパスの場合 15 歳から 25 歳未満、ジョブ・ラーデンの場合 13 歳から 27 歳までの原則として不利益青年である。

2004 年 10 月時点のジョブ・ラーデンの新規来談者 292 人の分類(Jobladen, 2005: 10)は、以下の通りである。

1. 不利益を受けていない青年：125
2. 労働助成法第 241 条 3 による措置のもとにある不利益青年：87
3. 労働仲介庁の積極的な世話にある、不利益青年：64
4. 要相談だが、労働助成法第 241 条 3 では助成できない不利益青年：12
5. 要相談で、労働助成法第 241 条 3 による助成可能性可能な青年：5

上記のように、不利益を受けていない青年(1.)、他局の管轄下にある青年(3.)、対象にしない不利益青年(4.)を合わせると 201 人 (68.8%) となる。コンパスも同様であるが、教育訓練・職場の不足から、学校卒業後、行き場を失った多様な青年たちが来談している。

また、圧倒的多数の青年 (211 人) は、最初の接触で相談必要を述べ、簡単な接触で終わるとされる。しかし、87 名の青年は計 727 回の相談を受けている¹⁶⁾。さらに 43 件の事例が次の結果で終わっている。

- 12 件……労働仲介庁の職業準備（モデルプロジェクト）
- 3 件……青少年局の職業準備（青年作業所）
- 4 件……地方学校局の職業準備（職業基礎教育年¹⁷⁾、職業準備年¹⁸⁾）
- 2 件……自発的社会年¹⁹⁾への参加
- 2 件……訓練（デュアルシステムの職業訓練）
- 1 件……訓練（ザクセン共同職業訓練 GISA²⁰⁾）
- 1 件……訓練（民間の教育団体の下での職業訓練）
- 2 件……第二の教育過程としての学校（夜間中等学校・ギムナジウム）
- 3 件……仕事（第 1 労働市場における少なくとも週 20 時間の常勤）
- 2 件……就業（労働創出措置 AB M）
- 11 件……紹介がうまくいかない（更なる支援を望まない）

以上の通り、職業準備的な措置に約半数弱、訓練・実習に 1 割強、仕事関係に 1 割強、支援打ち切りが約 25%という割合である。より濃密な支援を望んだ 7 割強が何らかの方向づけを得られていると判断できる。

4. まとめと今後の課題

本稿では、ドレスデンの青年職業活動支援の一端、つまり主に相談業務の一部を検討したに過ぎないが、その中で明らかになったことは、第一に施策の法的背景の明確性である。とりわけ児童・青年援助法と労働助成法に基づいて、青年職業活動支援が展開している。

第二に、不利益を受けている者の規定は、児童・青年援助法に基づき、個人的欠損と社会的不利益の二種類に区分されている。彼らの進路をより困難にしているのは、職場と職業訓練の場の少なさ、就職の際の学校修了要件が高くなってきている点などを指摘することができる。不利益を抱える青年たちは、ドレスデンの場合、コンパス、ジョブ・ラーデン、ルール・ラウフなどの相談機関を訪ね、ソーシャル教育ワーカーによる面談と支援を受ける。そして職業準備の必要のある者で、1 日 8 時間の職業訓練に対応できる能力・生活習慣が確立していない者は、ゴルビッツ、プローリス、ムーブ 2 などの青年作業所が紹介される。また、職業訓練の場を求める者はモデルプロジェクトになっている労働仲介所の職業準備を受けたり、職業学校の職業準備年などに入ることになる。

第三に、青年職業活動支援は、青年の職業的・社会的「統合」、「自立」を支援する役割を有し、コンパスの目標にある通り「人格発達と社会的能力の促進」が大きな課題となる。具体的には、その下位目標にある通り、時間・約束を守るといった社会的スキルや対人関係の取り方、さらには面接・応募用紙作成、情報収集などに対応できる知識・スキルの獲得などがめざされている。

第四に、ソーシャル教育ワーカーという専門職の役割である。彼らは、大学や専門大学において、ソーシャル教育ワークやソーシャルワークに関する理論と実習の学修を経て来ている。コンパスやジョブ・ラーデンでの活動は、共通するコンセプトと方法が示されている。簡単に要約すれば、「統合」「職業世界への編入」を通じての「自立」「人格形成」といえる。方法的には、青年の生活世界志向、受容的対応、開放的空間の確保、同伴とケース・マネジメントなどを指摘できる。

今後の検討課題であるが、第一に、社会的・職業的統合、移行に対して、青年職業活動支援はどのような質と広がりを持っているのか、この施策に乗ってこない青年はどのような状況にあるのかという検討である。これは、青年職業活動支援が「善意」で果たしている機能・役割が、「労働市場の残りのカテゴリー」の提供による選抜機能を持っているのではないかという疑問とも重なる(Kreher/ Oehme, 2003)。

第二に、上記の点は、青年職業活動支援が社会的問題状況の個人化に貢献しているのではないかという批判と関わっている。つまり、失業や職業訓練の場にアクセスできないのは個々人の能力や態度の問題であって、その助成と改善が事態を解決する道であるという問題把握があり、そうした問題把握においては「主体問題 (Subjektproblem)」が過度に焦点化されているという批判である。それは、「失業が個人的専門能力の助成によって処理されるべきであるという幻想を生む」(Galuske, 2001: 889)ということでもある。このことは、近年の「自己責任」「就業能力の証明」に見られるように、不利益青年が「労働市場の犠牲者」の位置から「教育投資をほとんどしていない行為者」へと立場が移行することをも意味している。ただし看過してならないのは、ドイツでの時間雇用、派遣労働(Leiharbeit)をめぐる政策を考えるときに、「イコール・ペイ」(同一労働・同一賃金)と「同一待遇」(同一労働・同一条件)の原則が導入されていることである。この点は、日本の労働契約のあり方を含めて参考にされるべきであろう。

< 註 >

- 1) 欧州では、1999年アムステルダム条約第136条において「社会的排除に対する戦い」がヨーロッパ社会政策の目標の一つとして明示されるに至っている。
- 2) 従来、Sozialpädagogikは、「社会的教育学」と訳されることが多いが、ドイツの現状からいえば、Sozialarbeit(ソーシャル・ワーク)との近似性が高いため、この表記を用いている(参照 Thole, 2002: 14)。
- 3) 2005年3月と9月にそれぞれ1週間程度実施した「不利益青年に対するソーシャル教育ワークの助成・統合措置に関する調査」における聞き取りと資料収集に基づく。
- 4) 2004年から厚生労働省により日本版デュアルシステムの導入が図られているが、ドイツのように就学義務的な性格は伴わない。また、就職情報の提供やキャリア相談を一括して行う「ジョブカフェ」や合宿形式で働く意識を養う「若者自立塾」事業も始められている。(http://www.mhlw.go.jp/topics/bukyoku/syokunou/dual/)
- 5) 活動領域は以下の通り：若いドイツ系帰国移住者に対する編入援助、外国人青年との青少年ソーシャルワーク、性特有のソーシャルワーク(特に少女ソーシャルワーク)、探索的ソーシャルワーク・街頭ソーシャルワーク(ストリートワーク)、学校ソーシャルワーク、青少年宿泊ハイム、青年職業活動支援。
- 6) 13条：青少年ソーシャルワーク (1)社会的不利益の均衡化のために、あるいは個人的欠損の克服のために、援助に頼ることの多い若者に、青少年援助の枠内で、ソーシャル教育ワークの援助が提供される。その援助は、学校・職業教育、労働世界への組み入れ、彼らの社会的統合を助成する。
(2)これらの若者の教育訓練は、他の担い手団体や組織の措置やプログラムによって保障されない場合、適切な、ソーシャル教育ワークを伴う、これらの若者の能力と発達段階を考慮した職業訓練・就業措置が提供される。(以下3, 4項省略)
- 7) http://www.fachkraefteportal.info/jsa/jugendberufshilfe/jbh.html
- 8) 職業訓練中に対人関係上、授業上、実習上での問題を抱える職業訓練生に対する援助措置で、ソーシャル教

育ワーカーが担当する。

- 9) 失業者の労働への編入見通しを改善するため、労働仲介庁が受け入れ先に補助金を与えることによって最高12ヶ月間、暫定的なポストを作り、希望者を割り振る措置。
- 10) ハーツ4(2004年7月9日採択)は、失業扶助(Arbeitslosenhilfe)と生活保護(Sozialhilfe)を統合し新たに失業給付II(Arbeitslosengeld II)を導入するなど労働市場改革のための一括法。ペーター・ハーツ(Peter Hartz)委員長の名を冠するハーツ委員会は、これまで2003年1月1日発効のハーツI、II、その一年後、労働行政の改善のためのハーツIIIを出している。(Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, 2004)
- 11) 失業給付2より低い賃金の労働などに就く場合に、失業給付などへの依存を終えるのを条件に最大24ヶ月間支払われる補助金。
- 12) 教育施設、介護施設、障害者施設、スポーツクラブなどでの援助などである。
- 13) 労働助成法第241条2項、「企業での教育訓練に代わって、1年目の職業訓練として、企業外施設において、職業訓練法による職業訓練契約の枠内で行われる措置」。
- 14) 青少年局の地域施設で、労働・教育訓練を受けていない青年のための相談所。
- 15) 241条3a「助成されるのは、教育訓練、資格付与、就業の最初の段階の関門の低い提供である。(後略)」(活性化援助 Aktivierungshilfen)
- 16) 総計が、292より多くなるが、報告書通りの数字を記載している。
- 17) 職業学校規則第3条1項に基づき、職業学校の基礎段階において、一つの職業分野の教育訓練を行うもので、専門段階での二元的職業訓練への準備である。
- 18) 職業学校規則第4条1項に基づき、職業学校義務の開始に当たり、職業訓練関係を証明しない生徒に対し、2つの職業分野における1年の終日学校として行われる。
- 19) 対象は、就学義務終了後満27歳までの若者。青少年・福祉・保健施設、文化的施設において社会的分野に関わる機会が提供される。
- 20) 基幹学校や実科学校修了後、職業訓練の場を得られない者に対する付加的な場の提供措置。商工会議所・手工業会議所ドレスデン教育訓練連盟が教育訓練契約を結ぶ。

<引用文献・資料>

- Ämter- und trägerübergreifende Initiative zur Erschließung weiterer Berufs- und Tätigkeitsfelder für benachteiligte Jugendliche in Dresden (2003): Untersuchung zur Erschließung neuer Berufs- und Tätigkeitsfelder für benachteiligte Jugendliche in der Stadt Dresden.
- Agentur für Arbeit Dresden (2005): Arbeitsmarktreport. Berichtsmonat Feb. 2005.
- Arnold, H./ Böhnisch, L./ Schröer, W. (Hrsg.) (2005): Sozialpädagogische Beschäftigungsförderung. Weheim/ München.
- Bundesagentur für Arbeit/ Agentur für Arbeit Dresden (2005): Der Arbeitsmarkt im Bezirk der Agentur für Arbeit Dresden. Arbeitsmarktreport. Berichtsmonat Februar 2005.
- Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit (2004): Hartz IV Menschen in Arbeit bringen.
- Galuske, Michael (2001): Jugendsozialarbeit und Jugendberufshilfe. In: Otto, H.-U./ Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. (2. Aufl.) Neuwied, S. 881-893.
- Jobladen (2005): Jobladen. QAD- Sozialer Partner der Region.
- Kompass Job-in-Club (2005): Konzeption. – Richtlinien Stand Januar 2005.
- Krafeld, F. J. (2000): Die Überflüssige Jugend der Arbeitsgesellschaft. Leverkusen.

- Kreher, Th./ Oehme, A. (2003): Arbeit und Ausbildung für Jugendliche im Osten. In: Andresen, S./ Bock, K./ Brumlik, M./ Otto, H.-U./ Schmidt, M./ Sturzbecher, D. (Hrsg.): Vereintes Deutschland - geteilte Jugend. Opladen, S.393-411.
- Landeshauptstadt Dresden, Geschäftsbereich Soziales, Jugendamt (Hrsg.) (2001): Kinder- Jugendhilfeplan Dresden.
- Landeshauptstadt Dresden, Jugendamt (Hrsg.) (2002): Atlas Jugendberufshilfe.
- Landeshauptstadt Dresden Jugendamt (2003): Du findest deinen Weg! Ratgeber für arbeits- und ausbildungslose Jugendliche. Dresden.
- Rahn, Peter (2005): Übergang zur Erwerbstätigkeit. Bewältigungsstrategien Jugendlicher in benachteiligten Lebenslagen. Wiesbaden.
- Thole, Werner (2002): Soziale Arbeit als Profession und Disziplin. In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Opladen, S.13-59.

第6章 イギリスのユースサービスにおけるニート問題への対応

ーコネクションズサービスの導入を中心にー

立石麻衣子 (NPO 法人北摂こども文化協会)

はじめに

イギリスにおけるユースサービスは、元来、勤労青少年の余暇活動を保障する公的制度であった。各地域にユースセンターが設置され、ユースワーカーと呼ばれる専門の職員が配置された。ユースワーカーによる支援活動を、ユースワークと呼ぶ。ユースサービスの目的は、楽しさと挑戦と学習が結びついたノンフォーマルな教育的活動を通して、若者が自己、他者および社会について理解を深めることにあった。しかし、2000年を前後に、ユースサービスは、青少年の学校から職場への移行を援助する支援制度へと変わりつつある。

日本におけるイギリスのユースサービス研究は、1970年代から1980年代の政策動向を明らかにする研究に集中している(参照:上杉1993;金谷1975、1976;近藤・高塚・田中1978;柴野1978、1990、1995;田中1988、2001a、2001b;山口1978;ユースワーク研究会1981など)。研究者の関心は、学校外教育、すなわち放課後や休日における子どもの余暇活動ないし社会教育の保障にあり、その関心から、青少年の余暇活動の長い歴史を有するイギリスのユースサービスが研究対象とされた。ユースサービス研究は、グループワークの手法、レクリエーションの理論や技術、そしてユースワーカーに見られる子ども集団を率いる指導者のあり方などの点で、日本における社会教育実践に示唆を与えた。この点は、子ども会、おやこ劇場、ボーイスカウトやガールスカウトといった団体活動に顕著である。

1980年代までの研究をユースサービス研究の第一の波ととらえると、現在、第二の波が到来しているといつて過言ではない。今、日本では、就職活動をしない若者、転職を繰り返す若者、ひきこもりの若者などをニートと称して問題視し、その対策に向かっている。このような状況において、「学校、職場、職業訓練機関などのいかなる機関にも属さない若者」、すなわち「ニート」(NEET) (young people Not in Education, Employment or Training) という言葉を作り出した国、イギリスの青少年支援策が注目されている。日本の場合、ひきこもりの若者を職場につなぎ社会復帰させようとする点、フリーターなど不安定な雇用状態にいる若者に安定した就職を志向させようとする点などに関心が集中し、必然的に、就職支援の観点から研究が進められている(参照:宮本2004;小杉2005;小杉・堀;2006など)。イギリスでも就職支援を行うキャリアサービスの見直しから始まったニート対策であるが、現在では、若者の余暇活動ないし地域での若者の人格形成を担うユースサービスも、ニート対策の実現に向けて不可欠な支援機関として期待されている。そこで、本研究では、ユースサービスの近年の動向を追い、ユースサービスの役割がいかに変化しつつあるのか、特に、ニート対策としてユースサービスがどのような機能を果たしているのか明らかにしたい。

研究方法は主に、2003年8月26日から同年9月19日にかけて実施した現地調査と、インターネット上に公開されている情報を整理し分析する方法を採った。現地調査に関しては、イギリス北東部ミドルズブロ

¹ ユースサービスの歴史は長く、地方当局と民間団体の両者によって個別に進められてきたため、立場によってユースサービスのとらえ方は異なる。しかしながら、1939年に政府がユースサービスを公的な青少年施策として位置づけて以来、官民ともに一定の認識を持ってサービスを提供してきたといえる。1970年代までは、ユースサービスが青少年の自己実現を地域社会全体で引き受けるという発想にまで展開したユースサービスも、1980年代に入ると逆に、「補助金の削減や御座審議会の廃止など」といった措置によって、縮小の方向に向かった(河合2002, p.34)。1960年代に2度にわたって出されたユースサービスに関する報告書も途絶える。

ウ地方自治体²を対象とした。現地では、ユースサービスの行動計画など行政資料を収集し、施設での活動を視察した。また、ユースサービス担当部長、ユースセンターの管理運営責任者、ユースワーカー、ユースサービスを利用する若者に対してインタビューおよび質問紙調査を行った。インターネット上の情報に関しては、特に、行政機関が管理している公式サイトを活用した。文献研究については、近年のユースサービスを主題とする文献が少ないため、市民教育や若者の社会参画に焦点を当てた文献をとおして、今日のイギリスにおける若者の立場を整理した。

1. 今日のユースサービス

1.1 青年期の課題

現在、イギリスにおける青年期の課題は、若者がニートの状態から脱出すること、加えて、若者が政治に参加すること、以上の二点に集約される。社会的排除防止局 (Social Exclusion Unit) が行った調査 (河合 2000, pp.34 - 37) によると、イギリスでは、「現在、16 - 18 歳の 11 人に 1 人は、教育、訓練を受けておらず、就労もしていない。毎年 16 人に 1 人は、何の資格もなく離学している」。加えて、「ヨーロッパ連合の中で、18 歳の時点で教育を受けている者が最も少ない」ことも明らかになった。この結果を受けて、イギリス政府は「教育を最優先課題」に掲げた。イギリス政府は、教育によって、若者の就労が促されると期待している。

次に、若者の政治参加であるが、この背景には、若者の政治離れという現象があった。ホールとウィリアムソン (Hall and Williamson, 1999, p.11) によれば、1998 年に行われた若者対象の世論調査の結果からは、「10 人のうち 1 人の若者が首相の名前を知らないこと、一番最近に行われた選挙では、18 歳から 24 歳の 2 人に 1 人が投票に行っていないこと」が明らかになった。モリーら (Molly et al., 2002, p.24) によると、近年、イギリスの「地方選挙の投票数は、ヨーロッパの中で、最低レベルに位置する」という。この事態を深刻に受け止めた政府は、ユースサービスの方針の中に、改めて「若者が市民としての権利と責任を理解し、積極的な市民として成長できるような援助を行うこと」と明記した。

具体的には、子どもたちが市民としての権利と責任を自覚できるように、義務教育にあたる中等教育機関において市民教育 (citizenship education) を行うことを義務付けた (Hall and Williamson, p.15)。また、若者に対しては「地方自治体の政策決定について、意見を述べたり、貢献したりする機会」を提供している (Molly et al. op.cit., p.69)。政府は、これらの対策を通して、子どもや若者が将来、選挙権を所有しているだけの受身的な市民でなく、選挙権を行使する責任を果たす積極的な市民となることを目指している (Hall and Williamson, p.13)。

1.2 社会の責任という認識

近年、イギリスでは、ニート問題に加え、若者が薬物の乱用や飲酒や性行為などによる問題を抱える背景には、若者が自分の力だけでは解決できない社会の状況があるという理解に立ち、こういった若者を「傷つきやすい若者 (Vulnerable Young People)」とする見方が生まれている (Fitzpatrick et al.2000, p.1)。

²ミドルズブrou地方自治体は、文部科学省所管の財団法人「世界青少年交流協会」が主催する「日英青少年指導者養成セミナー」の訪問先に指定されたことのある地域である。

この背景には、青年期の自立を支援する社会政策の転換があった。佐貫（2002, p.181, 189, 209）によると、旧労働党政権下において、「青年は、家庭から自立して国家の保障の下で、社会的自立を達成していくシステムに移行していった。」当時、若者の失業率は高く、「子どもに対する親の責任は18歳（成人年齢）まで」であるため、国家対策として青年の自立を促す政策が採られ、「住宅給付、奨学金、学生生活扶助、失業手当、低家賃の学生寮などが手厚く設定されていった。」

ところが、新自由主義と呼ばれるサッチャー政権に替わると、経済不況の下、「公共支出の削減、福祉の削減、公的企業の民営化が強力に推進されていった。」そして、「青年期における自立を各自の家庭に依存させる方向で大胆な改革」が行われることになる。しかし、我が子の自立過程を経済的に援助できる裕福な家庭は一部であったため、社会的自立を達成できないまま放任された若者が増加し、「深刻な社会不安、階層分化、底辺層の拡大などが進行」した。その結果、「社会の安全装置」として「失業青年を社会復帰させるシステム」を構築させることが急務となり、新労働党のブレア政権がその対策に乗り出した。

1. 3 ユースサービスの転換

2000年に入り、ユースサービスは転換期を迎える。政府が掲げた「新しい支援サービス」を実施するための中核機関として新たな期待がかけられた（河合 2002, p.33）。近年の新たな政策方針を打ち出した政策討議文書としては、教育雇用省『ユースワークの変換 若者のためのユースワークの発展』（2001年）ならびに教育技能省『ユースワークの変換 優れたユースサービスの方策』（2002年）が挙げられる³。これらの公文書によると、ユースサービスは「すべての若者が社会や経済に充分に参加することを保障する」使命を受け、「若者が彼/彼女の権利と責任を充分に理解し、我々の民主的な過程における積極的な市民（active citizens）および参加者として成長するように援助すること」が期待されている（Department for Education and Skills 2002, p.3）。

特に、若者を学びと意思決定を進める際のパートナーとして位置づけ、コミュニティや社会に対し若者が自分の意見を表明し、影響力を持ち、居場所を持てるような支援を推進する点が強調されている。また、サービスの対象年齢は現在11 - 25歳と定められ、特に、13 - 19歳の年齢層に焦点が当てられるようになった。

1. 4 ユースワークの価値

政府は、ユースサービスの持つネットワークに加え、これまでユースサービスが築いてきたユースワークの手法に期待している。その手法とは、若者の直面している問題について当事者である若者とともに協議しながら、その解決の糸口を模索するやり方である（Youth Service Unit 2000, p.25）。

実例として、ニューニートン・キャリア室（Nuneaton Careers Office）は、「サービスを利用する若者数の低下」を受けて、ユースワークの手法を適用した若者への働きかけを開始し、成功を納めた。雑誌『現代の若者（Young People Now）』2000年1月号の特集記事「ポール・ポジション（Pole position）」（Youth Service Unit 1999, pp.22-23）によると、初めに、アウトリーチの手法によって若者がサービスを利用しない原因を特定し、次に、誰でも気軽に立ち寄ることができ、就職に関する情報を必要に応じて得ることのできるドロップイン・センターを設置した。若者との対話を通して、キャリアサービスのスタッフは、従来の就職支援

³ 2001年6月の省庁再編によって、教育雇用省は教育技能省へと省名を変更した。「これは、従来の学校教育と雇用の接続を重視する路線を継続しつつ、より具体的な技能の開発や習得という職業訓練の側面を重視し、学校教育と職業の接点の成果をあげることを目指した改編であると考えられる。」（梶間・堀 2006, p.18）

に欠けていた点を発見する。それは、若者を就職につなげるためには、単に若者に就職に必要な資格を獲得させたり、就職場所を斡旋したりするだけでなく、第一に、若者の低い自尊感情を高め、就職に対する動機付けを行う必要があるという点であり、第二に、一人ひとりの若者が持っている個々の要求を把握する必要があるという点であった。そして、これらの課題を克服するために、キャリアサービスはユースワークと結びつくことになった。

この事例が示すように、キャリアサービスとユースサービスの統合は、実践の場面ではすでに必要とされていた。この事実を認めた政府は、一人ひとり異なる青少年の要求に応じて、個別のワークを展開するユースワークの原理を、新しい支援サービスにおいても適用することにしたのである。

2. コネクションズサービスの概要⁴

政府が新たに着手した支援サービスをコネクションズサービスという。これは就職支援を中心的課題に、若者が直面しているその他の問題を含めて全面的に、若者の成人期への移行を支援する制度である。イギリスに住む13歳から19歳の若者を対象とし、障害を持つ若者は、25歳までがサービスの対象となる。

従来の就職支援サービスと異なる点として、特に、学校、職場、職業訓練機関などのいかなる機関にも属さないニートの若者を重点的に支援の対象としている点、長期にわたり一人ひとりの若者が安定した職に就くまで持続的に支援し続ける点、就職以外の領域も支援の内容として認めた点、若者自身がそのサービスの運用ないしサービス内容の企画自体に積極的に参加できる点が挙げられる。

コネクションズサービスでは、若者の生活を全面的に援助するために、就職支援と包括的支援の両面からサービスを展開している。身分証明を可能にするコネクションズ・カードの発行も始めた。また、パーソナル・アドバイザーという専門相談員を配置し、長期にわたる個別対応型の支援を可能にしている。

2.1 就職支援の側面

就職支援といえども、単に職業紹介や斡旋事業を行うだけでなく、求職中に必要なノウハウから就職後に必要となる転職の情報まで、多岐に渡る情報を提供している。また、若者が試験的に就労する機会や、在職中に参加でき、昇進や転職につながる資格の勉強や技術向上の研修の機会も数多く提供している。そのねらいは、これらの機会を通して、若者が職に対する意識を高めること、若者の就労を維持させることにある。

職業能力の向上につながる学習や研修などの取り組みは、活動計画（work scheme）と呼ばれ、以下6つの事業が展開されている。

1) 研修制度（Apprenticeships）

働きながら、職に関わる技術や知識の学習や、資格取得のための勉強ができる制度。

2) ニュー・ディール（New Deal）

労働・年金省（Department for Work and Pensions）が進めている労働政策の一つである。失業手当を給付されている18歳から24歳の若者を対象とする。一人の若者に対して、一人のパーソナル・アドバイザーが割り当てられ、個に応じた職業支援計画が作られる。パーソナル・アドバイザーのおかげで、失業中の若者は、就職できるまで一貫した支援が受けられる。

⁴ コネクションズサービスに関しては、コネクションズサービスのホームページ <http://www.connexions.gov.uk/>を参照した。

3) 職業体験事業 (Entry to Employment (e2e))

16歳から18歳の「ニート」の若者を対象とする。支援の内容は、就労体験ないしボランティア体験の機会提供。e2eの利用者は、低賃金であるが、一週間単位で収入を得ることができる。ニュー・ディールの対象者でなければ、継続して最高25歳まで、この支援事業を利用できる。この事業の目的は、e2eの体験を経た若者が、将来的には、見習い期間 (Apprenticeship) を利用したり、就職したり、あるいは自分の生き方に応じた学習機関へとつながっていくことにある。

4) 勉強や研修のために与えられた猶予期間 (Time off for study or training)

何の資格も無いままに学校を卒業した、就職中の16歳と17歳の若者に適用される制度である。将来必要になる職業スキルや国家資格を得ることを目的とする。雇用主は、対象となる若者に対し、勉強や研修の機会を提供する法的義務がある。

5) 障害者のための雇用者組織 (Remploy)

障害のある若者のためのイギリス国内最大の雇用者組織であり、ニュー・ディールに位置づく。主な機能が二つあり、一つは、職業案内 (Remploy Factories) であり、もう一つは、障害のある若者を主に障害のない人々が働いている職場へ送り出し、必要な支援を行うもの (Remploy Interwork) である。

6) 一日研修 (Day release)

一週間につき一日職場から解放され、職場の仕事に関する資格や能力向上のための勉強会や研修に参加する制度である。この制度は、雇用者側の義務として位置づけられていないが、現場で働いている若者の職業能力の向上は結果的に雇用者側の利益にもつながると考えられている。

2. 2 包括的支援の側面

学習面、健康面、経済的な問題、人間関係、人権問題など、多岐にわたる問題を対処するために、コネクションズサービスでは、各種専門機関と連携を組み、具体的な支援策を講じることになっている。教育機関 (学校の担任、進路指導の先生)、ユースサービス (ユースワーカー)、裁判所 (司法官)、保健センター、医療機関、社会福祉協議会 (社会福祉士) など、各種専門機関と連携を結び、支援機関のネットワーク化を図ることによって、若者が直面している生活課題、若者の自立した生活を脅かす問題を解決しようとしている。

また、コネクションズサービスでは、自活するために必要な生活上のスキル (Life Skills) と、就職のために必要な技能 (Key Skills) の向上も支援している。前者は、健康面での自己管理能力、食に関する買い物の能力、自宅の掃除、お金の管理であり、後者は、コミュニケーション能力として読む力・書く力・聞く力、計算能力、ITへの適応能力、他者との協同・チームワークの力、自己啓発、問題解決能力などである。

2. 3 コネクションズ・カード

コネクションズサービスでは、「コネクションズ・カード」と呼ばれる、メモリーを内蔵したスマートカードを発行している。このカードは二つの機能を持つ。一つは、若者の身分を証明する働き、もう一つは、若者の社会参加を促す機能である。

身分証明は、学校や職場、職業訓練機関などに属さない、ニートの若者の場合、特に重要である。彼・彼女らは、通常、学生証や社員証を持たないために、自分の身分を証明することができない。加えて、身分を

証明できないために、年齢による割引や学生割引を受けることができない。この不利益な状態を克服するために考慮された手立てが、コネクションズ・カードによる身分証明である。

このカードには、名前と生年月日が刻印され、その上、カラーの証明写真と ICチップがはめ込まれている。

【図：コネクションズ・カード（コネクションズサービスのホームページより転載）】



ニートの若者もこのカードを見せることによって、公共施設やレジャー施設の利用料あるいはバスや電車など運賃の割引など、年齢による割引サービスを受けることができるようになった。

二つ目の機能は、活動参加のポイント化である。コネクションズ・カードを手に入れた若者は、学校など教育機関での学び、職業訓練機関での研修、職業体験活動、ボランティア活動など、各種の体験をポイントとして貯蓄できる。

まずは、コネクションズ・カードを新規作成した時点で 100 ポイントを獲得する。そして、例えば、学校での授業に参加すると、一週間で最大 100 ポイント、さらには、予め設定された何らかの目標を達成したときにはポイントが追加される。その他にも職場体験の場合には、職場での体験や面接の体験をレポートとして提出すればポイントがもらえる。

さらに、コネクションズ・カード・キャンペーンに登録している企業や団体が運営する活動に参加した場合にも、その体験をポイント化できる。溜めたポイントは、商店でのグッズの割引や無料引き換えなどに還元することができる。例えば、CDやDVD、携帯電話の装飾品や劇場の鑑賞チケット、自動車教習所の受講、ボーリング場の利用など、数多くの景品が用意されている。また、現在登録されていない景品でも、若者がポイント還元してほしい景品があれば、コネクションズ・カードのオフィスに申し出ればよい。若者の意見を参考に、該当する商品を扱っている機関と交渉してもらえる。これがコネクションズ・カードに与えられた、若者の社会参加を促す仕組みである。

2.4 パーソナル・アドバイザー

コネクションズサービスでは、パーソナル・アドバイザーという専門員が、サービスの利用者である若者に対応する。「パーソナル」と銘打っていることから分かるように、一人の若者に対して一人のアドバイザーが割り当てられ、個別の対応ができるように配慮されている。一人のアドバイザーが持続的に対応することによって、若者との信頼関係を築き、より良き理解者として若者の自立過程を持続的に支援することが

可能となる。

コネクションズサービスでは、若者の生活を全面的に支援するため、パーソナル・アドバイザーに求められている経験は、キャリア・アドバイザーの経験、学校現場での進路指導、ユースワーク、保健センターでの勤務、社会サービスの従事、青少年対象の司法制度に関わる勤務、教員などの経験である。

パーソナル・アドバイザーは有資格の専門員である。先の経験を踏まえ、何より若者を支援することに対して本当に関心があり、熱意と柔軟性を持っていることを前提としつつ、必要となる資格は、全国職業資格 (NVQ : National Vocational Qualifications) ⁵のレベル4を所有し、コネクションズ・パーソナル・アドバイザー資格 (Diploma for Connexions Personal Advisers) を持っているか、コネクションズ訓練プログラム修了 (Understanding Connexions Training programme) 資格を持つ者とされる。

ただし、コネクションズサービス導入時には、パーソナル・アドバイザーを緊急に設置する必要があったため、資格の有無に関わらず、人材を募った経緯がある。また、現在でも「有資格者を集めるのが難しい地域もある」(梶間・堀 2006, p.41)。その結果、実際には、無資格の人材に対して、在職中にパーソナル・アドバイザーとしての資格習得や能力向上の研修に力を入れており、資格を習得するまで、非常勤やボランティア研修生として職務に携わるのが一般的である。

2. 5 まとめ

コネクションズサービスでは、従来の就職支援サービスと異なり、広範囲にわたって若者の生活を支える支援施策を展開している。職場体験やボランティア体験など、若者が地域とつながる多様な機会を提供している点も注目に値する。若者が地域に関わりを持つことは、若者にとって良い結果をもたらすだけでなく、同時に、地域社会の活性化を促すことになると考えられている。その点においても、若者の社会体験をポイント還元するコネクションズカードの仕組みは、若者に対する影響力として、今後の成果に期待がかけられている。また、パーソナル・アドバイザーの配置は、従来行われてきたような、一時的ないし単発的な支援ではなく、若者が自立した生活を送ることができるようになるまで、支援し続けることを目指している。どの若者にも共通する支援の到達点は、若者がニートの状態から脱し、安定した生活を維持できるようになることである。

3. ミドルズブロウにおけるユースサービスの動向

3. 1 ミドルズブロウ・ユースサービスの概要

ミドルズブロウはイギリスの北東部に位置する。1970年代半ばまでは、重工業、造船業、鉄鋼業、化学薬品の生産工場が栄えていた工業都市である。人口135,000人のうち38,400人が19歳以下であり、16,000人が13歳から19歳である (Middlesbrough Youth Service 2003, p.20)。

ミドルズブロウには、ノースオムズパイ、ウィニーバンクス、グローブヒル、ソーントリー、ジョーウォールトン、クルビーニューハム、ニューポート、ケイダー、以上の各地区に1館ずつユースセンターが存在する。

⁵ 1986年に発足した。英国の職業全体を網羅する職業能力評価制度である。職種ごとに5つのレベルが設定され、学習者が設定されている基準を満たすことによって、その職務の遂行能力を有していることを証明するものとなっている。資格レベルの段階が職種横断的であり、かつ、一般教育資格とも関連づけられている点にも特徴がある。(http://www.meti.go.jp/report/tshaku2004/2004honbun/html/G2331000.html)

ミドルズブロウ・ユースサービスの目的は次の通りである。

「若者に対し、若者と共に、パートナーシップの枠組みの中で、専門性と質の高いサービスを提供することにある。若者が、楽しみと挑戦と学習とつながりのある、多様性のある創造的な過程へと積極的に参加できるように援助し、奨励する。」(Middlesbrough Youth Service op.cit., p.26)

この目的の実現のため、ユースサービスの内容は、①施設中心型、②街頭に出向いて行う活動、③就職スキル獲得の機会提供、④特別企画、⑤若者の意見表明に関する支援、以上の5つに分類される。近年の特徴は、イベントの開催日数や参加者数など具体的な数値目標を年間計画に掲げることが義務付けられた点、街頭への巡回が強化されるようになった点である。また、③④は最近取り組まれてきたものであり、コンネクションズサービスと関連の強い内容となっている。この点については後述する。

ところで、2003年1月に発表された「ミドルズブロウにおける青少年施設調査報告⁶」によると、2002年度のユースセンターの利用者は、13 - 16歳の年齢層が最もよく利用している。利用頻度に関しては、10人中4人が週3 - 4回、3人が週2回、1人が週5回以上、と報告されている。施設を利用する目的としては、「友だちに会う」(87%)、「スノーカーで遊ぶ」(68%)、「サッカーをする」(66%)、「助言を求めて」(15%)などが挙げられている。一方、施設を利用しない理由は、「時間がない」(58%)、「興味が無い」(33%)である。また、人種について言えば、白人の利用が最も多く79%、エスニック・マイノリティ・グループの利用は11%である。

3. 2 コネクションズサービスの導入とユースサービスの再編

ミドルズブロウのユースサービスは、2002年1月に住宅地域再生局コミュニティ課から、教育局生涯学習課へと再編された。この再編は、コンネクションズ戦略とミドルズブロウ・コミュニティ戦略を共に実現させる目的で行われた(Middlesbrough Youth Service op. cit., p.11,26)。その結果、ユースサービス行動計画によると、ユースサービスは、コンネクションズサービスの次の原理と関わっている。

- ・ 希望を高める……若者一人ひとりに高い期待を抱く。
- ・ 個々の要求に応じる……学習の妨げとなっている障害を克服する。
- ・ 若者の考え方に配慮する……集団であっても、個人であっても。
- ・ 包含……若者を教育や訓練の場に位置づける。
- ・ 協働関係……若者の達成を目的に各機関と協働関係を結ぶ。
- ・ コミュニティへの参加……コミュニティ監査、個人的助言、地域の福祉・健康・芸術・スポーツへの関与。
- ・ 機会の平等と拡大、参画機会の上昇、それらの機会への気づきを高める。
- ・ 実践に基づいた証拠……新たな介入が調査と評価に基づいているという証拠を残す。

そして、これらの原理を実現させる手立てとして、次に挙げる具体目標が掲げられた。

- ・ 危険な状態や最も不利益を被っている若者を特定する。
- ・ 積極的に若者と独立した関係を築く。
- ・ 困難な生活を送っている若者を対象としたワークに関する特別な価値を見出す。
- ・ 若者に関係する環境に働きかける。
- ・ 若者一人ひとりの成長を促すカリキュラムを策定する。

⁶ 資料、Artkinson and Mcgragor, YOUTH FACILITY USER SURVEY 2002 REPOET OF RESULTS, Middlesbrough Council, 2003を参照した。

- ・ 地域に根付いた地域の文化に反映するサービスを提供する。
- ・ ユースワークは地域に参加する。
- ・ 若者や専門家やその他の機関からの評価を受ける。

また、ミドルズブロウでは、2004年度までに、現存する9つのユースセンターのうち4館を、改めてコネクションズ・センターへと転換し、若者に対する助言や指導を焦点に据えたサービスを展開させる方針を打ち出した (Middlesbrough Youth Service op.cit., p.43)。

以上の通り、行動計画に打ち出された原理や手立てなどからも、コネクションズサービスの導入によってユースサービスの方針が、問題を抱えた若者に焦点を当てた、個別対応型の支援へと移行していることが分かる。

3. 3 ユースサービスに見られる新たな取り組み

(1) ニート対策

②街頭に出向いて行う活動、③就職スキル獲得の機会提供、④特別企画の分野は、特定の課題を抱えた若者に焦点を当てた支援といえる。

②は、ユースサービスを含めコミュニティへ参画することに価値を見出していない若者に対し、コミュニティとのつながりをつくるきっかけを与えている。

③は、学校の学びについていけない若者に対する教育支援を行っており、就職を念頭においたスキルの獲得を提供する「学校との協同プロジェクト (school liaison projects)」がある。主に、学習技能委員会⁷から資金提供を受けて、ボランティアセクター、コネクションズサービス、中等学校との協同で行う事業である。具体的に、学校からの委託事業として、学校を中退した若者に就職や進学に必要なスキルを獲得させるコミュニティ助言指導プロジェクト (Community Mentoring Project) や、「学力不足 (less academic)」と評価された生徒に対し、職場体験を提供し職業技術を身に付けさせる学習援助 (Learning Wards) が行われている (Middlesbrough Youth Service op.cit., p.5, 41)。

また、前章において「社会体験の斡旋事業」として紹介した e2e も取り組まれている。ミドルズブロウ・ユースサービスの対象地区であるノースオムズバイのユースセンターでは、センター内に事務所を置くチャリティ団体「ノースオムズバイ 2001」(North Ormesby 2001) のスタッフとして1名の若者が就労体験を積んでおり、同じく、ユースセンター内のコンピューター室を管理するスタッフとして2名の若者がボランティア体験を積んでいた。「ノースオムズバイ 2001」でスタッフを務める若者は、契約期間が終わる時点で本採用を視野に入れつつ、継続して働くことを期待していた。

次に、④特別企画であるが、義務教育を修了する直前の若者が、その後の行き場を失うことのないように、進路に対する助言を行っている。たとえば、学校の長期休暇中は「夏のプロジェクト」(summer project) として、二つの取り組みがある。一つは、コネクションズサービスの財源による「若者への積極的活動」(Positive Activities for Young People) である。危険な状況に陥っていると思われる若者60名を対象に、犯罪や反社会的な行動への参与から若者を守ることを目的とする。例えば、ノースオムズバイ・ユースセンターでは、薬物の乱用を防止するためのイベントとして、ユースワーカーがパネルやゲームを使って、薬物

⁷学習技能委員会は2004年4月に創設された。「教育行政と労働政策の接続性を重視した」コネクションズ政策の導入に際し、「義務教育後から生涯にわたる学習と職業訓練に関する環境整備を総合的に担う組織」として設立された。「これまでの継続教育財政委員会と、72カ所の訓練と起業意識育成委員会を再編した。」非省庁的公共団体 (Non Departmental Public Body) である (梶間・堀 2006, pp.17-18)。

の恐ろしさを訴える講習会⁸を実施している。二つ目は、第 11 学年プロジェクト (Year Eleven Project) で、この夏に中等教育を修了する第 11 学年の若者が対象である。中等学校から職場につながる研修ないし単科大学への移行を支援することを目的とする。財源は、地域が抱える社会の問題を解決するための「新機会財団」(New Opportunities Fund) からの資金である。

③④ともに活動のねらいは、問題を抱えた若者を対象とし、課題克服のために有効と思われる特定のプログラムに参加させ、最終的には、彼/女らを教育機関、職業訓練の場、あるいは職場につなげることにある。

(2) 民主的な政策決定の過程を保障する制度

若者に民主主義や意思決定過程を理解させ、市民性を育むこともまた、今日の国家的な課題であり、政府はあらゆるレベルでの若者の参画を積極的に進めている。特に、ユースサービスの領域では、特定の枠組みの中で、現実的な政策決定の過程に若者を参加させ、自己肯定感やコミュニケーション能力、意思決定能力、問題解決の能力といった、社会に参画する際に必要とされる能力を高めていくことが目指されている。

⑤若者のエンパワメント (youth empowerment) の分野がこれにあたる。この分野は、「若者が意思決定の過程において『意見』(voice) を持つこと」、「特定の活動において若者が主導権を握ること」を目指している。具体的な手立てとして、ユースセンタを運営するための委員会、ユース・フォーラムの企画、若者議会、以上 3 種類の活動が保障されている (Middlesbrough Youth Service op.cit., pp.52-53)。

さらに、ミドルズブロウ・ユースサービスでは、「若者の声」(Voice 4 Young People (通称、V4YP)) と称される若者の参画に焦点を当てた支援組織が立ち上げられた。V4YP は 2 名の常勤ユースワーカーと、主に、若者議会への参加を希望する若者によって構成されている。V4YP 専属のユースワーカーは「ユース・エンパワメント・カリキュラム開発ワーカー」として、「ミドルズブロウ全域で若者のエンパワメントを発展させ持続させる役目」を担っている⁹。具体的には、若者議会の管理運営と 2002 年度から開始した学校における市民教育の指導援助を行っている。

4. 近年の動向に対する懸念

コネクションズ戦略に則してユースサービスが再編されていく近年の動向に対して、批判的な見解を持つ論者もいる。たとえば、コネクションズサービスは、ユースサービスの内容を矮小化し、若者を管理する要素を抱えているという批判である。スミス (Mark K. Smith) の見解¹⁰を整理すると、コネクションズサービスの問題は、第一に、個別対応型の福祉支援サービスを志向している点、第二に、国家的な監査プログラムの設置によって、若者の行動を管理し、またユースサービスの評価を下そうとする点にある。

従来ユースサービスでは、若者が同年代の仲間とともに活動することを通して、若者一人ひとりが成長するだけでなく、同時に、若者が集団としての力を育んでいくことも目的の一つであった。後者をインフォーマル教育における集い (association) ¹¹ といひ、ユースサービスの本質といわれてきた。若者は自分の興味

⁸ この講習会では、標本箱に陳列された実物の薬物も紹介されていた。今日、イギリスでは、若者が陥りやすい薬物やエイズの問題などは、禁止事項を教え込むよりも、その危険性などを取り上げ正しい知識を教授し、若者の良識ある判断を促すことを目指している。

⁹ V4YP のホームページ <http://www.v4yp.com/> より引用した。

¹⁰ スミス、はインフォーマル教育ならびに生涯学習を専門領域とする、YMCA George Williams College の研究者である。スミスは、ユースワークが構築してきた集い対話と関係性の要素の重要性を伝えるために、infed(インフォーマル教育の略)という組織をインターネット上に立ち上げ、情報提供に努めている。(参照: infed のホームページ <http://www.infed.org/personaladvisers/beyond-connexions.htm>)

¹¹ Infed より、<http://www.infed.org/foundations/fassoc.htm> を参照した。

関心に応じてグループを作り、仲間と協同しながら活動を進める。集いの場で生じるグループワークは、若者に対して民主的なコミュニティを構築する術を学ぶ機会を与えてきた。若者は集いを通して、仲間のために力を貸すこと、仲間と共に自分たちの要求が満たされるように環境を改善させていくこと、こういった活動を通して自分たちの居場所を自分たちで獲得することなどを経験した。

しかし、コネクションズ戦略は、政府により問題があるとみなされた若者の行動変容に終始している。支援の内容は、個人の成長にのみ焦点が当てられている。行動変容とは、不登校や中退からの脱出（登校や進学）、学力の向上、学歴作り、資格の獲得、妊娠や薬物乱用からの回避などである。必然的に、ユースサービスの対象者は限定され、対象となった若者が個々に抱えた課題を克服するための教育的支援（'issued-based' approaches）が奨励される。

スミスは、ユースサービスが、対象年齢層の若者のうち、社会の秩序や経済の発展に危険をもたらさない大多数（約 94%）から遠ざかってしまったと批判する。スミスは、その結果、政府のいう「問題」に直面していない若者が就職や進路に関する情報や援助を受けることが困難になってしまった点、若者が余暇を充実させるための環境整備がほとんど行われなくなってしまう点を問題視している。

二点目に関して、スミスは、国家的な監査プログラムの存在は、ユースサービスの支配につながると懸念する。成果の基準を設置するのは政府である。国家的な監査プログラムは、政府によって示した基準に合うように、若者の行動を管理するためのプログラムへと変容する可能性を持っている。また、パーソナル・アドバイザーの配置に関しても、その目的は、若者全員の行動を記録に残す国家的な「監査」プログラムを構築することにあると、スミスは懸念する。学校を拠点に配置されたパーソナル・アドバイザーの役目は、若者の現状を逐一把握し、政府の管理するデータベースを更新することに利用されるとの見方である。

まとめ

まとめとして、本研究で明らかになった点および今後の課題と本研究が示唆する日本のニート対策の課題を指摘する。

イギリスにおいて、勤労青少年の余暇活動として、学校や家庭教育を補完する目的で始まったユースサービスは、今日では、地域に根ざした多機能な青少年支援機関として、その役割が期待されている。特に、ニート対策として新たに掲げられたコネクションズ戦略に基づき、今日のユースサービスでは、問題を抱えた若者が対象に据えられ、若者一人ひとりと向き合う個別対応型の支援が強化されつつある。

コネクションズサービスの導入に伴うユースサービスの役割変容について、懸念されている点は、第一に、従来ユースサービスがねらいの一つに掲げてきた集いの要素と、余暇を充実させるための活動が失われつつある点である。確かに、今回調査に入ったミドルズブロウのユースサービスでは、興味関心に応じて若者が自由にグループを形成し、自主的に活動を展開するような実践は見られなかった。新たに掲げられた政府の方針にある「民主的な過程における積極的な市民」の育成が、かつての実践でみられた集いにおける「民主的なコミュニティを構築する術」の学習を補える教育実践となるのか、今後の研究課題である。

第二に、国家的な監査プログラムによる管理と支配が挙げられる。パーソナル・アドバイザーの存在が若者の管理を第一義としているというスミスの見解には疑問が残るが、第3章第1節で述べたとおり、各ユースセンターでの年間事業が参加者数や事業の実施回数などの量的尺度によって評価されるようになったことは事実である。これに対し、ミドルズブロウのユースセンターを管理運営する責任者は、量的評価が正しいとは限らないし、何よりも、数値目標と達成度を示すための資料作りに追われるようになり、意味のない机上の仕事が増えて辟易しているとインタビューでは語っている。青少年を対象とした、地域で実施される

教育支援をいかに評価すべきかという評価システムの構築は、日本の社会教育実践においても課題となっている¹²。ユースサービスにおける評価に関しても、今後の研究課題としたい。

なお、今回、パーソナル・アドバイザーとユースワーカーの関係性について深めることができなかった。今後の課題としたい。

最後に、本研究が日本に与える示唆を述べる。就職支援の観点からニート対策を進める日本が学ぶべき点は、第一に、イギリスの場合、就職支援を中心的課題に、若者が直面しているその他の問題を含めて、全面的に、若者の成人期への移行を支援する制度を、社会の責任において構築しようとしている点である。そのために、イギリスのニート対策では、単に職業斡旋に留まらず、日常生活において若者が直面している問題、例えば、学力の向上、妊娠や薬物からの回避、肥満対策としての食育、住居環境の整備などについても克服できるような支援を行っている。さらに、イギリスでは若者の離職にも目を向け、就職後のキャリア向上のための研修制度の保障や、転職に役立つ情報提供も行っている。また、社会とつながる機会の提供として、就労体験のみならずボランティア体験も奨励している。社会体験の奨励は、若者が社会に踏み出す動機付けになっている。日本でも、若者の抱える問題を若者の責任に押し付けるのではなく、若者の自立は社会が保障する義務を負うという意識を持つ必要があるだろう。

次に、パーソナル・アドバイザーという専門の相談員を置いて、若者が自立した生活を送ることが出来るようになるまで、支援し続けるための方策を採っていたことも注目すべき点である。イギリスでは、キャリアサービスの実践の分析・評価により、一時的ないし単発的な支援では、長期的にみてニートからの脱却に至らないことが判明した。そこで、個人面談だけでなく、同じ相談員が同じ若者に継続して応じる担当者制度を導入した。

日本でも、ジョブ・カフェやヤング・ジョブ・スポットなど若者を対象とする職業案内所を新たに設置するなど、ニート対策に向けていくつかの事業が開始したが、若者の継続利用の点で効果を挙げているのか調査を行う必要があるだろう。

また、イギリスの場合は、ニート対策と同時に、市民性の育成にも重点が置かれている点にも注目したい。イギリス政府は、政策の中で、社会とのつながりが希薄である若者を、地域社会に対して積極的な関わりを持つ自立した市民へと育てていく方針を打ち出した。若者の自立とは、選挙権を所有しているだけの受身的な市民になることでなく、社会を構成する一員として政治への関心を持ち、選挙権を行使する責任を果たすことのできる能力が求められている。

他方、日本の場合、政治への関与を含めた市民性の育成という観点は軽視されてきたのではないだろうか。若者を社会に責任を持つことのできる市民として成長させるためには、青年期における民主的な意思決定過程への参加を認め、経験を積ませることが必要であろう。今後の研究課題としては、「問題を抱えた」と特定された若者に対して、どのように市民性の育成が保障されているのか、その具体的な支援内容や方法を明らかにすることが挙げられる。

(引用文献・資料)

上杉孝實『地域社会の教育の発展』松籟社 1993

梶間・堀「イギリスのキャリア教育と就業支援」小杉礼子・堀有喜衣編『キャリア教育と就業支援 フリーター・ニート対策の国際比較』勁草書房 2006

金谷敏郎「イギリスのユースサービスの課題」中央青少年問題協議『青少年問題』中央青少年問題協議 1975

¹² 福岡順「子どもを対象とした公的社会教育施設のNPOによる運営に関する一考察」日本社会教育学会編『子ども・若者と社会教育 日本社会教育第46集』東洋館出版社2002を参照されたい。

- 金谷敏郎「イギリスのユースサービスの方向」中央青少年問題協議『青少年問題』中央青少年問題協議 1976
- 河合美穂「英国の青少年育成施策 ユース・サービスを中心として」国立国会図書館調査及び立法考査局編『レファレンス』第52号 2002
- 小杉礼子・堀有喜衣編『キャリア教育と就業支援 フリーター・ニート対策の国際比較』勁草書房 2006
- 小杉礼子編『フリーターとニート』勁草書房 2005
- 近藤正・高塚雄介・田中治彦「青少年共育指導者養成の課題」酒匂一雄編『地域の子どもと学校外教育』東洋館出版会 1978
- 佐貫浩『イギリスの教育改革と日本』高文研 2002
- 柴野昌山「イギリスの青少年教育」駒田錦一・岸本幸次編『夢の青少年教育』全日本社会教育連合会 1978
- 柴野昌山『現代の青少年』学文社 1990
- 柴野昌山『現代の青少年 改訂版』学文社 1995
- 住政二郎「欧州における若者の自立・就労支援—英国オスウェストリー・キャリア・サービス、Future Movesの取り組みから—」協同総合研究所『協同の発見』第123号 2002
- 田中治彦『学校外教育論』学陽書房 1988
- 田中治彦「イギリスの青少年施設」小林文人・佐藤一子編『世界の社会教育施設と公民館』エイデル研究所 2001a
- 田中治彦編『子ども・若者の居場所の構想』学陽書房 2001b
- 山口真「英国の子どもと学校外教育」酒匂一雄編『地域の子どもと学校外教育』東洋館出版会 1978
- ユースワーク研究会『地域における青少年の健全育成』伊藤忠記念財団委託研究 1981
- 宮本みち子研究代表「イギリス・スウェーデン・イタリアの若者の実態と社会政策の展開：労働市場・教育制度・家庭・結婚の動向を中心として」『科学研究費補助金成果報告書』千葉大学 2004
- Department for Education and Employment, *Transforming Youth Work Developing youth work for young people*, Nottingham, DfEE Publications, 2001
- Department for Education and Skills, *Transforming Youth Work Resourcing Excellent Youth Services*, Nottingham, DfES Publications, 2002
- Donna Molloy, Clarissa White and Nicola Hosfield, *Youth Participation in Local Government A Qualitative Study*, London, Office of the Deputy Prime Minister, 2002
- Middlesbrough Youth Service, *ACTION PLAN 2003-2005 SUPPORTING YOUNG PEOPLE INFULUENCING LIVES*, Middlesbrough Council, 2003
- Suzanne Fitzpatrick, Annette Hastings and Keith Kintrea, *Including young people in urban Regeneration A lot to learn?*, UK, The Policy Press, 2000
- Tom Hall and Howard Williamson, *CITIZENSHIP AND COMMUNITY, Leicester; YOUTH WORK PRESS*, 1999
- Youth Service Unit, "Men at work," *Young People Now: the monthly magazine for everyone working with young people, ISSUE 130 FEBRUARY 2000*, National Youth Agency, 2000
- Youth Service Unit, "Pole position," *Young People Now: the monthly magazine for everyone working with young people, ISSUE 129 JANURALLY 2000*, National Youth Agency, 1999

第7章 「NPOによる教育力」を生かした「子どもの権利」学習に関する実践と考察

立石麻衣子（北摂こども文化協会）

序章 人権教育の問題点とNPOのもつ教育力

第1節 問題の所在と本稿の目的

本稿の目的は、あるNPO団体が子どもを対象に行った事業を事例として、「子どもの権利」という人権概念を子どもに伝える有効な手法を明らかにすると共に、また、これまで論じられてきた「NPOのもつ教育力」が、子どもを対象とする学習を組織した場合に、いかに有効に作用するのか明らかにすることにある。

わが国が子どもの権利条約を批准して以来、14年の歳月が経った。この間、社会教育関連団体を中心に、多様な子どもの権利実践が展開されてきた。行政レベルでは、条例の制定、子どもオンブズマンの制度化、子どもの人権審査委員会や子どもの権利擁護委員会の設置などが進められてきた¹。行政を中心とするこれらの社会制度の整備は、子どもの声を聞く仕組み作りと言えるが、同時に、行政や市民が子どもの権利に対する理解を深める機会提供にもなっている。

また、民間レベルでは、早くも1970年代より、研究者と実践家が協同し「実践に基づく検討と実践による理論の検証」の場を生み出し、子どもの育ちを尊重した実践を積み重ねている²。これらの実践は、当初より「子どもの権利実現という目標」に基づいた、子どもの発達に応じたあるいは子どもの発達を促す実践となるよう、検証が繰り返されてきた。民間レベルでも同じく実践関係者は、子どもの権利に対する学びを続けてきたといえる。

しかし、その一方で、広く一般の大人そして権利の行使者たる子どもを対象とした場合、子どもの権利条約の認知度は極めて低いという現状がある。中学生に対して子どもの権利条約の知名度を調査した「モノグラフ・中学生の世界 Vol.66」³によると、子どもの権利条約を読んだことがある生徒は全体のわずか6.4%、「どんなものか少し知っている」と答えた生徒を加えても、その知名度はわずか25.3%にとどまる。「何となく聞いたことがあるがどういふものかわからないというのが、生徒にとっての『子どもの権利条約』なので」ある。

滋賀県が行った「子どもの権利に関する実態・意識調査」⁴においても、「子どもの権利条約について、『内容まで知っている』と回答した子どもは15.9%、おとなは8.7%」であり、「条約を『まったく知らない』子どもやおとなは、ともに半数を超えており、子どもの権

¹ 小木美代子・立柳聡・深作拓郎編著『子育て学へのアプローチ』エイデル研究所2000、p.50。

² 小木美代子・立柳聡・深作拓郎・星野一人編著『子育て支援の創造』学文社2005、p.31。

³ <http://www.crn.or.jp/LIBRARY/CYUU/VOL660/index.html>

⁴ 滋賀県『子どもの権利に関する実態・意識調査』（喜多明人監修）2004、p.4。

利条約についての知名度は、まだ低い状況」であることが明らかにされている。

以上の事実を受け、ここに、子どもの権利条約それ自体に対する学習（以下、子どもの権利学習）の機会をいかに保障するかという課題が認められる。子どもの権利学習の機会を保障するためには、子どもの権利学習を進める教育的手法の確立、教材開発、子どもの権利を教えることができる人材の養成などが、必要となる。

そこで、本稿では、地域に住む一般の子どもたちを対象に行った NPO による実践が、子どもたちが権利を学ぶことができるようにどのように学習の機会を提供したか、その意図を描き、それが子どもたちにどのように伝わっていたかを明らかにすることで、子どもの権利学習に有効な手立てならびに NPO が子どもの権利学習を組織する意義を見出す。

ここで取り上げる実践は、筆者が子どもの権利学習を主催する立場（NPO 職員）として関わってきた実践である。それゆえ、実践を客観的に分析するには限界がある。しかし、自らが実践の内部にいることによって、その実践の意図を的確に把握し表現できる可能性が高まると考える。また、この事業の対象となった子どもたちの声を聞き取りやアンケートを用いて取り入れることで、実践者の意図を相対化して描くことに努めたい。

第2節 分析の枠組み 一人権教育の問題点と NPO のもつ教育力―

第一に、権利の学習を論じる際には、日本における人権教育の特異性を看過できない。梅田によると、日本における人権教育の難しさは、そもそも「人権教育という概念」が、「日本においてはそれほど定着してきた概念では」ないところに依拠する⁵。「人権教育という概念によって教育実践が概括・追及されてきたわけでは」なく、それゆえ、「人権教育といっても、どういう教育のことか具体的にイメージできない」現実が、教育を提供する側の課題として初めから存在する⁶。この指摘は、子どもの権利学習を進める際にも、共通して存在する課題といえる。

「具体的にイメージできない」あいまいな概念を教育するために、従来、日本の学校教育は、「女性問題、障害者問題、同和問題、在日韓国・朝鮮人問題など」、「個々の人権問題への対応」として人権教育を行ってきた⁷。しかし、長年にわたる教育実践で明らかになったことは、人権教育で取り扱う特定の人権問題が子どもの生活に直接関わりを持たない場合には、人権に対する知的理解を促しても、人権感覚を身につけさせるまでに至らないという事実である。この反省に立ち、梅田は、『人権教育は大切だ』と考える根拠を子どもの生活に則して見出すべきであり、「具体的な子どもの実態」に基づいた「子どもの人権に配慮」した内容を取り扱うべきであると提言している⁸。

しかし、梅田にみられる近年の人権学習論でもなお、教育的手法としては人権侵害の実

⁵ 梅田修『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 2003、p.79。

⁶ 上掲、p.80。

⁷ 同、p.79。

⁸ 同、pp.89-90。

態把握から始まり（導入）、人権問題への気づき（学習の過程）、そして、人権感覚の目覚め（成果）という手順を尊重している。確かに、学校という限定された環境においては、学級内でのイジメ、友だちとの関係づくり、教師を代表する大人との関係性など、学習者である子どもたちに共通する課題として、子どもの実体に基づいた人権問題を題材として選択できるだろう。一方で、本稿で取り上げる実践に見られるように、広く一般の子どもを対象にした場合、必ずしも、学習者に共通する人権侵害の実態が浮き彫りになるとは限らない。

加えて、それ以前に、特定の人権問題を取り上げる権利学習に興味を示さない子どもも数多くいる。「多くの国で、裕福で家族が揃った家庭の子どもよりも、文字が読めず、家族の影響の及ばない路上で暮らしている子どもたちの方が国連子どもの権利条約の原則をよく知っていることは、皮肉である」⁹というハートの指摘はこの現実を的確に表現している。

以上を踏まえると、広く一般の子どもを対象とした場合には、どのような人権問題の課題設定が可能となるのか、また、特定の人権問題を取り上げずに「子どもの権利」そのものを子どもが学習する際にどのような手法が有効であるか、という研究が求められる。

第二に、NPOによる学習機会の提供について言及すると、「NPOのもつ教育力」に注目した佐藤らによる先行研究がある。佐藤によると、NPOは、ミッションを共有し、公益的な目的に応じた活動を継続する必要があるため、「組織としての自己学習を重視し、また社会にたいしても学習機会の提供から情報発信にいたるまで、さまざまな教育・学習活動を展開している。」¹⁰ NPOが行う学習の特徴は、「協働学習」である。佐藤が提起した「協働学習」は、「共同性が衰退し、個々人が孤立している大衆社会のなかで、共同性を再構築することをめざして価値観や生き方の共有化と集団的な知の創造」¹¹を志向する。

そこで、本研究では、この枠組みを用いることによって、本稿で取り上げる実践が果たして、NPOという特徴を生かした学習機会を提供できていたのか、分析する。つまり、子どもの権利学習が、いかに子どもたちの「価値観や生き方の共有化」を図り、「集団的な知の創造」を成し遂げていたかどうか検証する。

また、高橋が論じる「集団的ボイス」も分析の視点に加えたい。「集団的ボイス」とは、「社会的実践をとおしてでてくる課題について対話・審議するなかで、異なる価値や考え方にふれながらも、新しい実践知をつくり表現する手段を創造すること」¹²である。成人学習のプロセスとして論じられたこの過程が、果たして子どもの学習に通用するのだろうか。

子どもを対象とした場合にも「集団的ボイス」の有効性が認められるならば、それはすなわち、市民として権利を行使する力を獲得する学習といえ、学習の結果として生み出し

⁹ ロジャー・ハート『子どもの参画—コミュニティづくりと身近な環境ケアへの参画のための理論と実際—』（木下勇・田中治彦・南博文監修）萌文社 2000、p.14。

¹⁰ 佐藤一子「NPOの教育力と協働・参画型社会の構築」佐藤一子編『NPOの教育力』東京大学出版会 2004、p.5。

¹¹ 上掲、p.6。

¹² 高橋満「NPOにおける学びの公共性」前掲『NPOの教育力』、p.39。

た「実践知」によって新たな社会をつくりあげるといふ社会参画にも結びつくことになる¹³。

第2章 実践紹介「ドリームボックス」

第1節 主催団体および実践の概要

本実践の主催団体である「特定非営利活動法人北摂こども文化協会」は、「豊能おやこ劇場」を前身とするNPO法人であり、1999年に法人格を取得して以来、「子どもの権利条約」の普及と推進をミッションに掲げ、子どもの心が豊かに育つ地域文化環境の向上に努めている。2001年には大阪府池田市の指定を受け、「池田市立水月児童文化センター（以下、水月）」の管理運営も行っている。

本実践の「ドリームボックス」は、同主催団体が手がける地域文化振興事業「いけだ夢燈花」¹⁴の関連事業として誕生した。「ドリームボックス」の目的は、国連子どもの権利条約が掲げる理念や子どもの権利が守られている環境について、守られるべき存在である子ども自身に、理解してもらうことである。子どもが権利の行使者として、また、将来の大人として、子どもの権利をよりよく理解できるように学習の機会を提供する。2004年を初年度とし、以来、毎年1回開催し続けている。

参加者について言及すると、基本的に小学生と中学生を対象とする。ただし、当イベントに興味を持った幼児は受け入れている。高校生はボランティアスタッフに位置づけられる。また、2年目のみ、積極的に大人の参加を呼びかけた。結果、大人4名の参加があった。内訳は、我が子と共に参加した保護者が2名、単独で参加した大人が2名である。男女比をみると、女子に人気のイベントであることが分かる。参加者数に関して言えば1年目13人、2年目1部と2部の平均14人、3年目3人、4年目7人となっている。

【写真1：「いけだ夢燈花」の様子(2007年)】



¹³ 同上。

¹⁴ 北摂こども文化協会が事務局を担う市民参画型の地域事業である。その目的は、子どもにとって安全で安心な街づくりを大人の責任において再び取り戻すことにある。事業設立の背景には、2001年に起きた大阪府教育大学附属池田小学校児童殺傷事件がある。

【表1：ドリームボックス参加者の構成と人数（単位、人）】

年次	1年目			2年目						3年目			4年目		
内容	巨大壁画			人権ワークショップ			個人で作詩			詩の共同制作			詩の共同制作		
性別 学年	男	女	合計	男	女	合計	男	女	合計	男	女	合計	男	女	合計
幼児	0	0	0	1	1	2	0	0	0	0	0	0	1	0	1
小学生	4	9	13	1	7	8	1	8	9	0	0	0	1	4	5
中学生	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3	0	1	1
高校生	0	0	0	0	2	2	0	2	2	0	0	0	0	0	0
大人	0	0	0	0	4	4	0	1	1	0	0	0	0	0	0
合計	4	9	13	2	14	16	1	11	12	0	3	3	2	5	7

第2節 ドリームボックスの試み

2004年に着手されて以来、「ドリームボックス」の実践は4年間にわたる。巨大壁画の制作あるいは人権ファシリテーターを招いての権利学習など単発で取り組んだ事例もあるが、詩の創作をとおして子どもの権利を考える手法は3ヵ年続いた。本節では、これまでの実践を振り返る。

1) 「平和学習」となった巨大壁画づくり

初年度の子どもの権利学習は、巨大壁画の制作をとおして進められた。プログラムは、①アイスブレイキング、②平和から連想する言葉を出し合う、③グループ毎に平和のシンボルを決める、④グループ毎に決定した平和のシンボルを全体で共有し、最終的に全体で一つの「平和のシンボル」を決定する、⑤「平和のシンボル」を生かした巨大壁画の制作、以上の順である。

子どもたちの緊張をほぐすことを目的とするアイスブレイキングは、40分の時間をかけて丁寧に展開された。BGMが流れる中で、自己紹介じゃんけんゲーム、一人一枚絵を描く作業（好きな動物を描いて発表、動物にたとえた自分の絵を描いて発表、自分の好きな色を画用紙一杯に塗って発表）が行われた。スタッフの報告から、自己紹介は、「自分のことを人前で表現する第一ステップ」として、また、一人一枚絵を描いて発表する作業は、「自分を表現する手法」であり『一人ひとり違う』ということを確認しあう作業として位置づけられていることが分かる。

【写真 2：共同作品「巨大壁画」(2004年)】



また、企画書によるとこの年のドリームボックスが、「平和」という概念を借用しての子どもの権利学習であったことが確認できる。

【資料 1：アイスブレイキングの位置づけ】

●自己紹介ゲーム

・・・今回は特に、相互の交流ができるように、単に自分の名前を言うだけでなく、A：「私は〇〇です。」という相手の自己紹介を受けて、B：「そうですか、〇〇さんですか。」と受け答えし、その上で、両者「よろしく！」と言いながら握手するようにした。なかなか返事できない子もいたけど、「相手も恥ずかしいのに勇気を出して言ってくれるんだよ、だから勇気を出して返事しよう」と声かけした。相手の思いを汲み取り、相手の思いに反応して欲しかったからだ。・・・

●一人ひとり絵を描く

・・・描いてもらった動物の絵は、一人ひとり個性が出ていて、自分を表現する手法としてよかったと思う。描かれた動物は・・・様々だったし、同じ動物でも、色や形が描く人によって異なるので、「一人ひとり違う」ということが誰にも一目瞭然でよかったと思う。・・・
(スタッフ T.M さん)

・・・参加者のこども達は、始めは自己紹介をするにも照れていたようだが、アイスブレイキングの中で・・・自己表現を行ううちに、心がほぐれてきたようだ。壁画に取り掛かった際・・・スムーズにどんどん絵を描いていくことが出来たのは、このアイスブレイキングがあったからこそだと思う。
(スタッフ I.S さん)

(2004年事業報告書よりスタッフの見解を一部抜粋)

【資料 2：「ドリームボックス～壁画を絵画こう！～」の目的】

目的：世界の平和と安全を願うイベント「いけだ夢燈花」が行われる日に、子どもたちと共に「平和」について考え、それぞれの夢や思いを受け入れあいながら、一枚の壁画を描くことを通してダイナミックに表現し、社会にアピールしていく。

手法：平和であるということを想像し、そんな平和な状況が実現されることが即ち子どもの権利が守られているということだと伝える。

(2004年ドリームボックス企画書より一部抜粋)

実際には、以下の活動が展開された。「平和」から連想する言葉として、子どもたちは「天使、ペガサス、家族、ことば、星、木、食べ物、水、家、勉強、虫、神様」を挙げた。グループワークと全体討議の結果、平和のシンボルは、「色々な実がなった木の周りに天使とペガサスが浮いている絵」に決定した。

また、平和を表現するために、平和のシンボルを取り囲むように、参加した子どもとスタッフ全員が手をつないで輪を作って円になっている絵を描くことが提案された。自分の絵は自分ひとりで描くことができるが、手をつないでいる箇所を描く時には、隣り合った

人と協力して仕上げるほか無い。巨大壁画の取り組みでは、このように、提供者側が予め想定していなかった子ども同士の交流が活動の過程で認められた。

一方で、『『平和の象徴としての動物』というテーマであったにも拘らず、一部の子ども達は、単に『好きな動物』を描くという認識で捉えていたようだ。スタッフがそれに早く気づく事が出来ればよかったのだが、それぞれ手一杯でアドバイス出来なかったのが残念だった」というスタッフの反省がある。

2) 学習内容の明確化

ドリームボックスの2年目は、前年に「平和学習」への偏りが見られ「子どもの権利」について十分に伝え切れなかったという反省に立ち、子どもの権利学習に精通している専門家に学習を託すと共に、学習内容の明確化を図っている。企画書によると、主催団体が活動の柱に据えている「子どもの権利条約」の第12条と第31条に焦点が当てられていることが分かる。

ドリームボックスの学習課題を「自分の気持ちを自由に表現する権利」に特定することによって、本実践は、詩の創作活動へと展開していくがこの点については、後述する。

【資料 3：2005年ドリームボックスの目的】

人権ワークショップの目的
北摂子ども文化協会が活動の軸としている「子どもの権利：意見表明権・遊び・余暇の保障」を子どもたちに伝える。普段の生活の中で、萎縮せずに子どもたちにも意見を言う権利があり、自分の考えをもっていいということ、またそれとともに他人にも考えがあつて意見もきくことの大切さも知ってほしい。
「詩を作るワークショップ」の目的
第一部の「子どもの権利ワークショップ」を踏まえ、「子どもの権利」の中でも特に、自分の気持ちを自由に表現する権利」に焦点を当てたワークショップを行う。自分の感じたこと、思ったことを言葉に換え、詩にのせて表現する。このワークショップを通して、子どもたちが自分の頭でイメージし、自由に表現する力をつけることを目的とする。

(2005年ドリームボックス企画書より一部抜粋)

2) 専門家の力

具体的には、「子どもの人権ファシリテーター」という肩書きかつ実績をもつ浜田進¹⁵を講師に招き、「権利を実現するためのコミュニケーション」に関するワークショップを行った。このワークは4人一組になって取り組む。各組に配布されたポスターに描かれた16人の子ども達の表情を見て、自分がどんな時に絵の子と同じ気持ちになるか、具体的な状況を説明し合う。そのポスターには、参考として各表情の下に「ちえっ」とか「うきうき」

¹⁵ 聖和大学教員。日本ユニセフ協会国連児童基金日本委員会で開発教育に従事した経歴をもち、現在でも子どもの人権などをテーマにワークショップを行っている。

など、絵で表された子どもの「気持ち」を説明する一言が記されている。

一例として、幼児Aと小学生Bの様子を紹介する。Aが共感できると選んだ表情は、「ちえっ、えっへん、え〜っ！！、びくびく、はあ〜、くそおー、うきうき、ぐすん、やったー！、ほんわか、むかつくー」以上、12の表情である。特に、「むかつくー」に関しては、具体的な状況を挙げて、「弟に大事な玩具を取られるときに、こんな気持ちになる」と説明していた。一方、小学生のBは、11の表情に共感し、思い当たる状況について、「びくびく＝他人だからなんか恥ずかしいな〜」、「ぐすん＝友だちにいじめられて嫌」、「やったー！＝宿題がやっと終わった」と説明した。

イラストを使って「表情と感情と状況」を確認した後は、浜田がファシリテーターとしてワークショップのまとめを行った。具体的には、どの人も自分の気持ちを「聴いてもらえる権利があること」、自分の気持ちと人の気持ちは必ずしも一致しないこと、思うことは自由だけどその思いを表現するときには相手を傷つけてしまわないように注意する必要があることなどを参加者に伝えた。

第3節 継続性のある活動内容

本節では、3年間続けて取り組んでいる詩のワークショップに焦点を当てて紹介する。

1) 詩のワークショップの展開

人権ワークショップを取り入れた2005年度は、ドリームボックスを2部構成にし、作詩によって自分の気持ちを表現する活動にも取り組んだ。企画書（資料3参照）によると、作詩という創作活動の目的は、子どもたちの意見表明権を行使する力を育む点にある。

詩という表現方法を用いて、自分の思いを表現することや「子どもの権利」あるいは「平和」について考察することは、子どもにとって受け入れやすい活動であった。それゆえに、個々人の価値観が反映した数々の作品が創り出されたと考える。

ドリームボックスにおける詩のワークショップでは、創作活動をファシリテートする人、詩人である亜子米¹⁶の存在が欠かせない。彼女は、言葉による表現活動に見せられ、ギターレという楽器を奏でながら、自作の詩を披露する風変わりな詩人である。

亜子米は子どもたちに大人気であるが、その理由は二つ考えられる。一つは、彼女の人間性であろう。亜子米の自然な優しい雰囲気子どもを安心させ、子どもの心を解放し、心地よい関係性が子どもとの間に生まれていると推察できる。もう一つは、亜子米が追及する風変わりな表現方法にあるだろう。当初、詩のワークショップは、自作の詩を単に朗読することを活動の目的に掲げていた。しかし、参加した子どもたちが、自分たちも亜子米のように歌にして自作の詩を表現したいと思うようになり、本実践が展開していった

¹⁶ 日本朗読ボクシング協会主催「第3回詩のボクシング全国大会」準優勝の実績を持つ詩人。嵯峨美術短期大学（現、京都嵯峨芸術大学）美術学科卒業後、2001年より言葉の表現活動を始める。

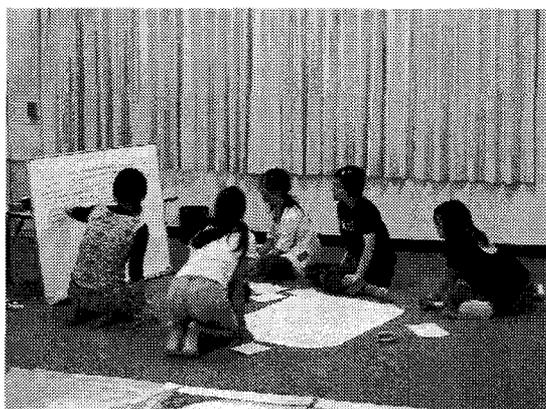
経緯がある。

具体的には、詩のワークショップは、個人作業から共同制作へと展開していった。詩のワークショップに取り組んだ初めの年は、参加者一人ひとりが自分の作品を作る個人作業に終始したが、翌年からは、参加者全員で一つの作品を仕上げる共同制作を目指すようになった。

【資料 4：詩のワークショップの展開】

1年目	参加者が個々で作品をつくり、参加者の前で発表する。
2年目	参加者が個々で作った詩を基に、全員で共同の作品に仕上げる。 共同作品は、参加者以外の人聞き手となる「いけだ夢燈花」で披露。
3年目	参加者によって構成された小グループ毎に詩を作る。グループの作品を組み合わせ、全体で一つの作品に仕上げ、それにメロディーをつける。 完成した作品は「いけだ夢燈花」で発表すると共に、CDに収録し水月館内で常時使用。

【写真 4：共同で作詩する様子(2006年)】



【写真 3：完成した作品を
発表する様子(2007年)】



2) 共同作品を生み出す手法

子どもたちが安心して子ども時代を子どもらしく過ごすことのできる子どもの権利が保障された世界を「平和」という言葉で表現し、「平和」をテーマに共同で詩を作る。「平和」をテーマに個々で作詩した後、参加者同士で作品を見せ合い、作詩者以外の参加者が共感を示した表現を抽出する。それらの言葉をつなぎ合わせて一つの作品を作り上げた。この共同活動をドリームボックスでは、「詩を紡ぐ」と表現している。

みんなで一つの詩を作り上げた次は、作詩した言葉にメロディーをつけ、亜子米のように歌にして発表することを目指した。ただし、詩を歌にして表現しようと試みた2006年は、作詩はできたものの当初予定していた事業時間の3時間半だけでは、歌を完成させること

ができなかったため、後日、改めて時間を組み、メロディーをつける機会を設けた。また、完成させた作品を発表する場として、「いけだ夢燈花」が終了してしまっていたため、水月の年中行事の一つである「なんでも発表会」を活用した。

3) 詩による自己表現

これまで手がけた子どもたちの作品を、①日常生活の中で発見したことや感じた事物を詩に表した作品、②自分の内面をさらけ出したと思われる作品、③スタッフの言葉掛けに応じて「平和」に関連するテーマを綴った作品、以上3つに分類し、それぞれに解説を加える。

① 日常の生活の中で発見したことや感じた事物を詩に表した作品

「題名バナナ：バナナはきいろいろでも、みどりのところもある。バナナは、ほそながい うえは、みどりだ」、「題名夏の花火：花火 上げるとき いい音 『パーン』 もっと 長い時間 上がっていてよ 夏の花火よ」などが挙げられる。

子どもたちの作品の中には、水月のスタッフに対する日頃の思いを綴った作品もある。下記に登場する「しょうこちゃん」とは主催団体スタッフの愛称である。「児童文のみんなへ」の「ありがとう」という感謝の言葉はすべて、主催団体スタッフに向けられている。

しょうこちゃん

(当時小5女子)

いつもニコニコしている
私もつられてわらってる
どんなことがあっても
ニコニコしてる
いっつもいっつもたのしそう
かなしいことがあっても
かなしくなくなっちゃう
いっつもありがとう

児童文のみんなへ

(当時小6女子)

私といつもピアノをしてくれてありがとう。

かわいい絵をたくさん書いて私たちを **HAPPY** にしてくれてありがとう。

こども会議でいつもたのしい提案をしてくれてありがとう。

毎月楽しいイベントを考えて私たちを楽しませてくれてありがとう。

いつも私たちを思いっきり笑わせてくれてありがとう。

和太鼓のすてきな演そうをいつもがんばってくれてありがとう。

ひと山でおいしい食べ物をつくってくれてありがとう。

最後に・・・。

これからも、この児童文化センターでがんばってネ。

② 自分の内面をさらけ出したと思われる作品

中学生と高校生による作品にみられた。参加者のうち3人が書いた作品である。3人とも水月の常連であり、頻繁にセンター事務所に顔を出し、学校での出来事や友だちとの関係など、日常生活での様子や悩みについてスタッフと会話を重ねている。スタッフは、そのような日常での交流があり、スタッフとの信頼関係があるからこそ、自分の内面をさらけ出した言葉を紡ぐことができるという。

<p>無題</p> <p>(当時中2女子)</p> <p>さびしい思いで 閉じこもった部屋で 一人泣く 僕がいる。 いつも強がって 笑っていた 僕はとても 弱虫 できるだけ優しく ふるまっていたけど ひどいこと言われて 心は傷ついていた</p> <p>誰にも言えないままになって 一人で抱え込んでた 全てを…</p> <p>一番にわかってもらいたかった人にも 言えないままだけど いつか必ず言えるかな？ 僕の心の奥</p>	<p>友達が欲しくて しつこくしちゃって 今さら後悔してる 僕がいる。</p> <p>人に嫌われることを 恐れていた 僕は いつも逃げ腰だった</p> <p>自分がされたことを見てるだけで 見て見ぬフリをしようとしてない？</p> <p>助けてもらいたいと思ったのは自分でしょ？ 足はすくんで動かないけど 助けてあげてやればいいさ 怖さも全部捨ててき…。</p> <p>苦しみは優しさに変わる…</p>
---	---

<p>無題</p> <p>(当時高2女子)</p> <p>ニコニコ顔 こわい顔 みんなそのときの気分で いろんな顔するよね その顔と同じで 宿題出した時に 押されるハンコの顔は 先生の気持ちを 表してるんだよ 先生の顔なんだよ</p>

④ スタッフの言葉掛けに応じて「平和」に関連するテーマを綴った作品

ここに分類できる子どもの作品をみると、「平和」という抽象概念を自分の身近な問題としてとらえ直し、理解していることが分かる。また、単に、理想を描くのではなく必要悪となりうる戦争の現実を認識し、平和と戦争の矛盾を感じたまま表現している子もいた。

平和

(当初小1男子)

かぞくをたいせつにする
ともだちをなくさない
でんきをつけっぱなしにしない
ぜったいにもんくをゆわない
みずをたいせつにする
そとでげんきにあそぶ

地球があるから…

(当時小6女子)

地球があるから世界がある
世界があるから国がある。
国があるから戦争がある。
でも戦争があるから平和もある。
ただ戦争が強すぎるから
平和がだんだん弱っていく…

私達は平和が強くなれるように
努力する。いつか…。
平和が戦争に勝てる日が
来ることを私は祈っている。
その日まで私達は…。
祈っていようじゃないか…。
平和が勝つ日が来ることを…。

4) 共同作品「夢のはこ」

2007年度「ドリームボックス」の成果物である共同作品を紹介する。この作品のときは、亜子米の作ったメロディーを3つのパートに分け、各パートを担当できるように参加者も3つのグループに分け、グループ毎に担当したパートに合う詩を作る方法を使った。グループ内部で、自分や友達の書いた詩を話し合いながら組み合わせ、歌詞を完成させた。

【資料 5：2007年の共同作品「夢のはこ」】

夢のはこ

作詩：2007年度ドリームボックス参加者

作曲：亜子米 編曲：うなてたけし

みんな だいじな ゆめがある ころのなかの ゆめのはこ
らんぼうには いれられない とても だいじな ゆめだから

たのしいなあ うれしいなあ あそんでいるとき えをかいたとき
ピアノをひいて ほめられたとき しあわせ ぜんぶ へいわだ

わらうことや ゆめみることだって へいわへの だいいっぱだとおもう
へいわって なんだろう

ひとにきらわれること こわがって にげていた
ゆめのはこを みつければ つよくなれると おもった

あめがやめば にじだって でてくるさ いつだって
がっこうの かえりみち だれかが そら みあげる

ひとり ひとり やさしさある みんな やさしさ わすれない
ゆめのはこから いつだって わたしあうことできるから

そとで げんきにあそぶ ともだち なくさない
かぞく たいせつにする みずを たいせつにする

もりのなかに いちわの しろいとりが いました
とりのしごとは ゆめのはこを とどけにゆくの

(ドリームボックス 2007年作品集より)

第3章 考察

第1節 アンケート結果が示す子どもの権利学習の意義

本節では、北摂こども文化協会がドリームボックスの参加者に対して行ったアンケートを用いて、子どもの権利学習が学習者にとって、どのような意義をもたらすのか考察する。考察に用いるアンケートは、本実践で唯一実施されたものである。対象は、人権ファシリテーターによる人権ワークショップの参加者であり、2005年の子どもの人権ワークショップの終了時に行った。質問項目は、子どもの権利条約の知名度、子どもの権利条約に対する関心、自由記述である。なお、質問紙は大人と高校生を対象とする大人向けと、小学生と幼児を対象とする子ども向けが用意された。

子どもの権利条約の認知度について言えることは、子どもは知らない人がほとんどで、大人は言葉は聞いたことがあるが内容までは把握していない。そして、子どもの権利条約に関する情報の発信源は「学校」や「PTA活動」が挙げられており、学校以外で学習する機会が無い現状が明らかである。一方、子ども向け質問紙の質問2および大人向け質問紙の質問4の回答から、大人も子どもも共に、「子どもの権利条約」に関心がないわけではないことが明らかである。回答者16人中14人が「こんなイベントがあったらまた参加したい」と答えている。自由記述を参照すると、楽しかった、面白かったという記述が多くあり、このことから学習内容あるいは学習の仕方によっては、子どもの権利学習は、学習者の興味関心を惹く学習となり得るといえる。

また、自由記述では、「子どもたちとふれあう機会が持てたこと、嬉しく思います」、「おうちでは何を言ってもいいんだよという事を伝える機会が持てて良かったです」という回答があり、大人と子どもが一緒になって子どもの権利学習を行う意義が確認できる。

【資料 6：子ども向けアンケート結果】

質問 1) 「子どもの権利条約」って、聞いたことがありますか？

ぜんぜん知らない (8人)・言葉は知っている (1人)・よく知っている (1人)

質問 2) 「子どもの権利条約」をもっと知りたいと思いませんか？ こんなイベントがあったら、また参加したいと思いませんか？

はい (9人)・いいえ・どちらでもいい (1人)

質問 3) なんでも書いてください♪

・またやりたいです。・たのしいとおもうから。・また、こういうのがあったら行きたい！・わからない？！・また今度あったらさんかしたいと思いました。・今日はとっても楽しかったです。・べんきょうになた・よくわかったことがあっておもしろかった。・またさんかする。

【資料 7：大人向けアンケート結果】

質問 1) 「子どもの権利条約」をご存知ですか？

まったく知らない (0人)・言葉は知ってる (6人)・よく知ってる (0人)

質問 2) 今まで「子どもの権利条約」について考える機会がありましたか？

はい (3人)・いいえ (2人)

質問 3) 質問 2で「はい」と答えてた方は、その機会がどこであったか書いてください。

・本で読みました、学校の授業も。・PTA 活動・たぶん学校で！！

質問 4) 「子どもの権利条約」について考える機会があれば、また参加したいと思いますか？

はい (5人)・いいえ (0人)・どちらとも言えない (1人)

質問 5) なにか思ったことがあれば、なんでも書いてください♪

・今日はありがとうございました。子どもたちとふれあう機会が持てたこと、嬉しく思います。50才を過ぎて、やっと自分らしく生きていけるようになっていきます。
・このイベント(?)には初めての参加で楽しかったです。・今日は友だちのさそいで来たけど、すごい楽しかったです♥ ありがとうございました。・今日はたいへん勉強になりました。・気持ちを表すことは大切なんだと思いました。・おうちでは何を言ってもいいんだよという事を伝える機会が持てて良かったです。

第 2 節 子どもへの権利学習に有効な手立て

広く一般の子どもを対象とした場合、どのような人権問題を子どもの権利学習の課題として設定することができるか明らかにするという本稿の目的に対しては、第一に「平和」という観点が有効であることが証明された。

『平和』という概念を借用しての「子どもの権利学習」は、確かに、初年度は、「『平和』の象徴として」動物の絵を描くことを活動に取り入れたが「単に『好きな動物』を描く」子どももいて、子どもの権利学習という主題を達成できていない。しかし、子どもの権利学習に作詩を取り入れた活動では、成功している。「平和」をキーワードに参加者の思いや表現したいことを出し合って創作した「共同作品『夢のはこ』」をみると、「平和」だけでなく自分たちが自分らしく生きることができる世界が謳われていることが分かる。

同じ「平和」という観点をを用いても成功と失敗が生じた原因は何か。それは、詩のワークショップの時には、「『平和』という抽象概念を自分の身近な問題として捉え直し、理解」させることに成功したからである。例えば、作品「平和」は、人との関係の中で生きる自分、環境の中で生かされている自分を表現している。そして、子どもは遊びをとおして成長するという本質を描いている。これはまさに「子どもの権利」そのものを語った作品となっている。また、作品「地球があるから…」で戦争と平和を語った小6の女の子は、単に戦争批判をするのではなく、「平和と戦争の矛盾を感じたまま表現している」。まさに人権感覚の表れといえよう。

第二に、問題としての課題設定ではないが、学習内容の明確化を図るために、数ある子どもの権利の中から特定の権利を選んで（本実践では第12条の意見表明権）、学習課題として設定する方法も有効であることが確認できた。課題を明確にする作業は、スタッフ間で実践の目的を共有することにもなる。その結果、学習活動の要点が明確になり、学習者へのアプローチが行いやすくなる。

その際、特定の権利を選択し、学習者に伝える手法を考案するにあたっては、ミッションをもつNPOの力が生かされることも明らかになった。本実践では、子どもの権利条約の第12条と第31条を活動の柱とするNPOが、第12条に焦点を当てた子どもの権利学習を子どもを対象に手がけている。日常の活動をとおして蓄積された第12条をめぐる社会的課題の把握、子どもを受容する姿勢、子どもと大人あるいは子ども同士の関係作りの手法（アイスブレイキングやグループワークのファシリテート）は、子どもの権利学習の構築に大いに役立っていた。

第3節 子どもの権利学習をNPOが組織する意義

「NPOのもつ教育力」が、子どもの権利学習を組織する際に、いかに有効に作用するのか明らかにするという本稿のもう一つの目的についても考察する。子どもの権利学習が、いかに子どもたちの「価値観や生き方の共有化」を図り、「集団的な知の創造」を成し遂げていたかどうか。成人を対象とする学習の過程では、「社会的実践をとおしてでてくる課題について対話・審議するなかで、異なる価値や考え方にふれながらも、新しい実践知をつくり表現する」ことが認められている。

本実践において確認された子どもたちの学習過程は、子どもたち一人ひとりが、まずは自分で考え、次にその自分の考えを言葉だけでなく絵や詩によって他者に伝え（発表）、「『一

人ひとり違う』ということ」を確認しあう作業を経て、最後のプロセス、すなわち共同で新しい価値ある何か（平和のシンボルや詩の共同作品）を創造するに至るものであった。

作品を見せ合うことでお互いを知り、人によって感じ方や考え方が異なることを知る。その行為は知的な理解というよりも、むしろ絵や詩の鑑賞による知覚である。「同じ動物でも、色や形が描く人によって異なるので、『一人ひとり違う』ということが誰にも一目瞭然でよかった」というスタッフの記述は、まさに、子どもに即した「異なる価値や考え方にふれ」る方法を提供していたことを示している。

また、『『平和』から連想する言葉』を出し合ったり、グループや全体でどのモチーフが「平和のシンボル」として最も相応しいか討議を重ねたり、「参加者同士で作品を見せ合い」ながら互いに共感できる表現を抽出したり、抽出した言葉を一つの作品になるように紡ぎ直したりする作業は、成人学習でいうところの「課題について対話・審議する」行為と同等の価値をもつことが明らかになった。

なぜなら、学習の「最後のプロセス」に至るまでに、対話と審議を繰り返し、価値観の共有を図る学習過程を踏んでいたからこそ、実践の成果物と称される「平和のシンボル」や「夢のはこ」の創造に到達したのである。子どもたちによる共同作品は、「協働学習」でいうところの「集団的な知」、「成人学習のプロセス」にみられる「新しい実践知」に値する。以上のことから、「NPOによる教育力」が子どもの権利学習を組織する際においても、有効に作用していたことが分かった。

おわりに

子どもの権利学習として扱う題材が、子どもが日常さらされている子どもの人権侵害にこだわった内容であったならば、本実践より社会的影響力の強い「集団的な知」ないし「実践知」が生み出される可能性が高まるだろう。なぜなら、今ある「子どもの権利」の侵害状況を当事者である子どもたちが審議し、社会に訴える材料として、価値ある何かを目的意識的に作り出すことができるからである。

しかし、本稿はあえて、「特定の人権問題を取り上げずに『子どもの権利』そのものを子どもが学習する際にどのような手法が有効であるか」に焦点を当てた。なぜなら、「特定の人権問題を取り上げる権利学習に興味を示さない子ども」が大半であるにもかかわらず、日本の権利学習がいまだに、「人権侵害の実態把握」を導入とする学習方法を主流としているからである。

この点において、本稿は、人権侵害の実態把握を導入にせずとも、例えば子どもの意見表明権に焦点を当て、子どもが日々思っていることや感じていることを表現したり、子どもの権利概念につながる特定の話題（本実践では「平和」）を共通のテーマに掲げ、個々人が思ったり感じたりすることを表現することによって、子どもの権利について、子どもの知的理解と感覚的理解を促すことができるということを明らかにした。

加えて、主に成人を対象に論じられてきたNPOの教育力が、NPOによる子どものための「子

どもの権利」学習においても、同じようにその教育力を作用していたことは示唆的である。なぜなら、本稿で認められた、子どもたちによる価値ある創造が、「共同性の再構築」につながっていくと考えられるからである。

子どもの権利学習に参加した子どもたちは、必ずしも友だち関係にあるわけではない。初対面や顔見知り程度の場合もある。しかし、そこで出会った個々人が、対話や討議をとおして、お互いに同じ空間を共有する仲間として認め合い、その結果、子どもの権利が保障された社会を良しとする共有の価値観を構築していた。

「協働学習」がもつ真の価値は、「共同性が衰退し、個々人が孤立している大衆社会のなかで、共同性を再構築することをめざして」いる点にある。NPOによる子どものための「子どもの権利学習」が、果たして、これからの時代に求められる「共同性を再構築する」ための一つの手法となりうるのかどうか、今後の検討課題としたい。

最後に、本稿において、人権学習の課題に関して梅田による研究のみを拠り所としている点に、子どもの権利学習を論じるには先行研究が不十分であることは明らかであるが、それでもなお、「子どもの権利学習」の一つあり方が提示されたところに、本稿の価値が認められよう。

参考資料

川西教育委員会編『おとなのための子どもの人権ハンドブック』（上杉孝實・仲田隆明・吉田洋子監修）川西市教育委員会 1996/1999

川西教育委員会編『小学生（高学年のための）子どもの人権ハンドブック』川西市教育委員会 1998/2000

川西教育委員会編『中学生のための子どもの人権ハンドブック』川西市教育委員会 1997/2000

喜多明人・立正大学喜多ゼミナール共編著『ぼくらの権利条約』エイデル研究所 1994/1996

子どもの権利条約総合研究所編集『子どもの権利研究 第10号』日本評論者 2007

小冊子「川崎市子どもの権利に関する条例」川崎市・川崎市教育委員会 2001

パンフレット「子ども★市民憲章」（168（ひろば）委員会子どもグループ・安部芳絵協力）高浜市・高浜市子ども市民憲章普及啓発委員会 2004

ヒューライツ大阪編集『国連人権ブックレット8 子どもの権利と参加～人権教育を具体化するために～』解放出版社 2001

フォーラム要旨収録集『子どもの権利条約フォーラム 2003 in かわにし』子どもの権利条約フォーラム 2003 in かわにし実行委員会 2003

子どもの権利条約ネットワーク（NCRC）のホームページ <http://www.ncrc.jp>

報告 2 奈良教育大学における教育者養成の取り組み

はじめに……理論的位置づけ

この報告では、2 つの授業（教育人権的アプローチ特講、総合演習「附属小学校で授業プログラムを作ろう」）の展開を検討することにより、人権に関わる教育的なアプローチを担う教育者の養成のあり方について試論的な分析を行う。まず、検討枠組みについて述べたい。

(1) 教育人権アプローチに基づく学習レベル

教育人権アプローチ¹は、人権に関わる教育を再分岐して考えるツールとして用いることができる。たとえば、人権、セルフ・エスティームに関わる教育のあり方を検討する場合、存在レベル（安心感、居場所、受容）、可能性レベル（達成感、役割意識、被期待感）を個人と集団との課題に置き直して図式化できる（表 H3-1）。

表 H3-1 教育人権アプローチから見た個人の達成課題

	集団内	個人	
可能性：できる・わかる	参加（役割分担・関与）	知識・理解（認識形成）	→達成感
存在：自分のこと、人のこと	コミュニケーション・交流	価値観・ID（自己像・居場所）	→安心感

この点をさらにプログラム化を視野に入れながら深めていくと、下記の表 H3-2 のように表わすことができる。この4領域について、レベル別の学習推進上の課題を表示したものが表 H3-3 である。

表 H3-2 教育人権的アプローチから見た4領域での深まり

人権原理	集団	個人	関連する内容
可能性	参加 （関わる・担う）	能力 （知る・できる）	法・制度； 言語・技能・知識
存在	コミュニケーション （交わる・分かりあう）	価値観・ID （気づき・興味）	生命・暴力・平和・倫理・偏見 ・心理；文化・習俗・言語
	視点の転換、多様性尊重	自立、エンパワメント	

表 H3-3 教育人権アプローチに基づく学習レベル

領域 \ レベル	1	2	3	4
能力・理解	知識/技能（知る）	構造的認識/運用(分かる)	分析/展開(つきとめる)	解明・展望提示
価値観・ID	関心（気づく）	模索・葛藤（とまどう）	変容・統合（関連づけ）	他者の変容期待

¹ 初出は、生田周二『差別・偏見と教育』（部落問題研究所、2001年）の第9章「教育への人権的アプローチ（教育人権的アプローチ）」。

コミュニケーション	出会い（見知る）	交流（知り合う）	協同（関わり合う）	多面的関与
参加	参集(つどう)・聞く	参与（話し合う）・発表	参画（企画・運営する）	実施・評価
（主な）学習タイプ	対面	円卓	WG*、参与観察、AR**	場面に適応
問題意識	そうか	なぜ	どうするか	どう働きかけるか

* WG：ワーキング・グループ（working group）

** AR：アクション・リサーチ（action research）

（2）人権学習をどう進めていくか……学習の展開過程から

以上の点から下記の学習タイプを描くことができる。学習レベル、それに基づく学習タイプを使い、奈良教育大学の実践事例を分析することとする。

◎ 対面タイプ1……講義・講演形式

講師の講義・パネルディスカッション・ビデオ視聴→意見交換→まとめ

◎ 対面タイプ2……形だけの参加型

ビデオ視聴、あるいは講師からの説明→グループに分かれて意見交換→グループ毎の報告→講師からのコメント・まとめ

◎ 対面・円卓タイプ……設題の検討

対象者に合わせた設題の提起→グループに分かれて意見交換・ロールプレイなどの実施→グループ毎の報告→提案者側からのコメント・まとめ

◎ 円卓タイプ1……研究会形式

講師などによる問題提起→議論→決定あるいは合意、または議論のまとめ

◎ 円卓タイプ2……動的研究会形式

講師あるいは受講者による問題提起→フィールドワーク、ワークショップなどの実施→議論→決定あるいは合意、WGの設置

◎ ワーキング・グループ（WG）タイプ……実務的検討形式

課題の整理→作業の役割分担→作業の実施（参与観察、アクション・リサーチなどを含む）→報告と意見交換→まとめ・評価と方向性・指針の提示

1. 教育人権アプローチ特講……前期、2回生配当、専門科目

（1）授業の目的

人権というものを、個人の「できる」原理と「である」原理、すなわち可能性レベルと存在レベルから考察する。具体的には、人権を保障しているシステムや侵害されるとはどのようなことなのかについて考えを深めるため、ジェンダーに視点を当て、キャリア形成、男女共同参画、子育て支援、児童虐待などへの対応、家庭裁判所など裁判制度などのシステムの観点から考察する。

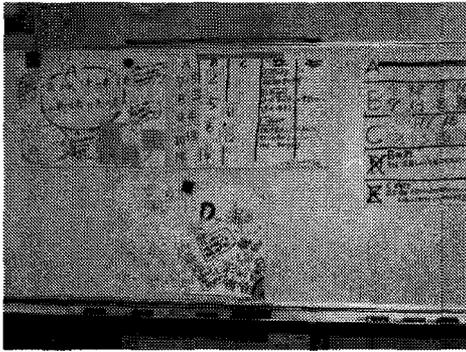
講義では、人権を、差別問題や偏見の克服という狭い観点ではなく、教育に関わる問題を考察する視点として位置づけて検討する。具体的には、女子差別撤廃条約を自分たちの言葉で表すことにより、条文の構造、背景、広がり、展開について理解し、関心を深める

ことを目指す。

(2) 2008 年度テーマ：ジェンダーの視点からシティズンシップを考える

授業の展開は、以下の通りである。なお、前期 4 コマ目（14：40～16：10）に、受講生 19 名（2 回生 16 名、3 回生 2 名、研究生（留学生）1 名）を対象に実施した。

- 1(4.15) 講義のアウトライン：学生のレポートをもとに意見交換
キャリア形成、男女共同参画、子育て支援、児童虐待などへの対応、
家庭裁判所など裁判制度などのシステム
- 2(4.22) 新聞記事から考える、樋口恵子『男女共同参画社会への道』の私的まとめ
- 3(5.13) グループワーク：樋口恵子『男女共同参画社会への道』の私的まとめ、ならび
に「家族・女性政策をジェンダーの視点から再検討」を使って
（「ベアテ・シロタ・ゴードン」さん関連ビデオの視聴）
- 4(5.20) 女性問題と社会教育：ハラスメント……「ハラスメントの歴史と問題状況」
…ビデオ「ETV 特集 世紀を越えてを読む・男女の役割を越えて・女性の社会
進出」（1999 年、84、45 分）
- 5(5.27) 男女雇用機会均等法をめぐる動向と第三幕の特徴
クローズアップ現代「輝いて、悩んで—“均等法第一世代”の 20 年—」（2006
年、167、26 分）
 - ・ ワークシート
 - ・ 新聞記事「課長の産休、ひらく新境地」2007 年
 - ・ 新聞記事「国の施策に冷たい目—「子ども欲しくない」本音を聞くと」2006
年 6 月 4 日付
- 6(6.3) テスト「戦後日本における男女平等への歩みの三幕」
新聞記事「耕論 格差が女性を変える」（2008.06.01 朝日新聞）
- 7(6.10) 女子差別撤廃条約を読みやすくしよう（1）
「女子差別撤廃条約」、「条約第 18 条に基づく締約国により提出された報告の審
議」、「男女共同参画関係用語」、子どもの権利条約簡略版・公式訳版、
ワークシート「女子差別撤廃条約を読みやすくしよう」
 - 1G（1～6 条）：遠藤一翔、前川真太郎、佐竹寛之、中村真衣、藪田優子
 - 2G（7～10 条）：吉田正志、安川由起、柴田智成、木村愛、中谷亮介
 - 3G（11～14 条）：矢頭涼平、弓取直人、湯本洋介、塩祐亮、曹晨曦
 - 4G（15～18 条）：坂下絵理、岡本智史、中野満帆、ティン・ティン・ヌエ
- 8(6.17) 女子差別撤廃条約を読みやすくしよう（2）
- 9(6.24) 女子差別撤廃条約を読みやすくしよう（3）
茨城弁の第五条劇；チャレンジクイズ；宿題提示「女子差別撤廃条約を分類し
よう」
- 10(7.1) 女子差別撤廃条約を読みやすくしよう（4）
作成した女子差別撤廃条約の簡略版を使い、「女子差別撤廃条約を分類しよ
う」のグループワーク



……ワークシートは資料参照

- 11(7.8) 警報により休講
- 12(7.15) キャリア教育のあり方……立石担当
- 13(7.22) ビデオ「司法大改革・あなたは人を裁けますか(1)」(2005年、178、1時間14分を早送り)による裁判所見学に向けての学習(裁判員制度を含む)
- 14(7.25) 裁判所見学……奈良地方裁判所・家庭裁判所
- 15 レポート提出

(3) 学生の到達段階と評価

表H3-3「学習レベル」をもとに整理する。

第1回～6回：第1段階、学習タイプは対面タイプ1・2

第7回～10回：第2段階、学習タイプは対面・円卓タイプ

第12回～14回：第2段階を深める内容だが、対面タイプ2を中心に知識理解の補強

なお、この授業の概要をまとめていると思われるレポートを下記に示す。

以上を通して、レポートにも見られるように、女子差別撤廃条約を中心とするジェンダーの問題の歴史的・構造的な理解を深めつつ、学習過程に参加し、「そうか」「なぜ」という問題意識の覚醒を実現したといえる。

a. 人権アプローチ特講レポート

『私たちがもっている権利』

教育・発達基礎コース教育学専修 2回生

この授業で扱った内容で印象に残っている二点について以下に述べる。

まず女子差別撤廃条約についてである。授業では、約三週間わたってグループでこの条約について考えた。

女性差別撤条約を子どもたちが理解しやすい言葉に書き直す作業は、いかにそれらの条約に記載されている言葉が大人向けであり、また私たちでも理解しにくい言葉が使われているかということが分かった。条約の文章中に用いられている言葉でほんの一部を例に挙げると「暫定的」「搾取」「享受」「履行」である。これらの表現は私たちでも日常的に使う言葉ではない。実際、私の班でもこの作業をする時、これってどういう意味かな?と皆で話し合ったこともあった。簡単で子どもたちでも理解しやすい明瞭な言葉に直すだけの作業がこんなにも頭を使うということは、自分たちがそれだけこれらの条約を深く理解できていなかったということも感じた。それぞれの班が話し合っ言葉を書き換えたのち、完成した条約の簡略版を読むととても頭に入りやすく、理解しやすかった。

条約というのは国民が守るために、まず国民が理解しておかなければならない。この作業は本当にそのようなことに気付かされた。

そして次にそれらを、実現している、ある程度実現している、あまり実現していない、全く実現していない、どれにも該当しない、という五つの項目にそれぞれを分類した。分類するにあたって、自分（個人）考えた結果とグループでの意見が一致したり、また異なったりしたが、それぞれの意見を聞くことで、納得することや得ることも多かった。

この授業はグループで活動する機会が多かったので、自分だけの考えではなく、他の人の意見も聞くことができ、幅広い視野で授業に取り組むことができた。

二つ目は、裁判員制度についてである。裁判員制度は、国民が、刑事手続のうち地方裁判所で行われる刑事裁判に参加し、被告人が有罪かどうか、有罪の場合どのような刑にするのかを裁判官と一緒に考え決定する制度である。国民から選ばれた裁判員六人と裁判官三人と一緒に刑事裁判の審理に出席し、証拠調べ手続や弁論手続に立ち会った上で、評議を行い、判決を宣告するのである。授業で見たビデオの中でも、国民の中から選ばれた六人が、はじめは自分が裁判員になるという指名に戸惑っていたが、しだいにその責任の重大さを実感してその裁判と真剣に向かいあっていくという姿を映し出していた。裁判員制度のねらいは、裁判の進め方やその内容に国民の視点や感覚などが反映される結果、裁判に対する国民の理解が深まり、司法がより身近なものになるということである。

最後の授業では、裁判所に行くというとても貴重な経験をした。裁判所に行く機会はないので本当に価値のある時間だったと思う。裁判員制度が2009年5月に導入されるが、しくみをよく知らなかったのも、とても勉強になった。裁判員はある意味、人のこれからの生きる道を決めると言っても過言ではない。だから、私たち一人一人が裁判員制度というものをしっかり理解しておかなければならない。また、法廷の裁判員が実際に座るいすに着席してみて、それと同時に、自分が裁判員になるかもしれないという自覚を持つ必要があると思った。

上記で述べた以外にもたくさんの権利が存在する。しかし、これらの権利はそれほど知られていなかったり、理解されていなかったり、また、子どもたちの立場から考えると少し難しかったり…。そんな発見にもこの授業で気付くことができた。私たちが快適な暮らしを送るために人権というものは必要である。これらが実際に、行使され、実現するためにはやはりすべての国民の理解が大切ではないかと思う。

人権とは、人間が人間として当然に持っている権利である。この授業で学んだことを将来自分が教師になった時に活かしたいと思う。

b. 教育人権アプローチ特講レポート

「今までの女性とこれからの女性」

教育・発達基礎コース教育学専修 2回生

この人権アプローチの授業で女性に対する差別についてやその政策についてなど、いろいろなことを学び考えてきた。女性差別についてはさまざまところで耳にするが、実際これほどまでに考えたことはなかった。また、初め私は今ではもう女性差別はそんなに気にするほどではないと思っていたが、授業を通してまだまだ女性差別問題は残っていること、またそれが変わり始めていることなどを気づかされ考えることができた。

戦前まで男尊女卑の社会で、女性差別の意識、傾向はとても強かった。しかし、それは敗戦後の GHQ の改革などで大きな転機をむかえる。戦後日本における男女平等への歩みが始まる。

1945~1960 年頃、終戦による占領政策の中で、日本の民主化の一つの柱として、男女同権が憲法にうたわれた。そこで、はじめて女性に参政権が認められ、1946 年 4 月戦後初の衆院選で女性が投票し、女性代議士が誕生した。また、学校制度の男女平等や民法の改正による家族における夫婦・男女間の平等が進んだ。しかし、この時期の「男女平等」は選挙権の男女平等と女性への大学の門戸開放が具体的な変革で、家族関係、地域、職域に関しては、伝統的な男女格差を解消するまでの力となり得なかった。総論として「男女平等」には反対しないが、具体的な場面での男女平等には抵抗があった。戦後間もなくつくられた労働基準法は、女性を弱者として保護する色彩が強く、平等に関しては「同一労働同一賃金」があるのみで、現実には男女の賃金格差も定年差別も当たり前のように存在した。

1960 年代の高度経済成長期~1980 年代、三種の神器（テレビ、冷蔵庫、洗濯機）など家庭生活の電化に伴い、女性の就労が一般化したものの、出産期に中断して家事・育児に専念し 30 代以降主としてパートとして再就職するという、M 字型雇用が定着する。他方、男女の平等を保護する新たな動きも見られるようになった。国際的には、1975 年を国際婦人年とし、1979 年には女子差別撤廃条約が国連で採択された。日本はこれを 1985 年に批准した。また、批准に向けて、日本の国内法・制度の中で、三つの改革が行われた。一つ目が、1985 年の国籍法の改正だ。これは、父系優先血統主義だった日本のものを父母両系血統主義に改めた。2 つ目が、1985 年の男女雇用機会均等法の成立だが、これはまだ「募集・採用」「昇進・昇格」が努力義務、という不十分な点があった。そして、学校教育における中学・高校の家庭科男女共修の実現に向け、1974 年に女性を中心とする市民団体「家庭科の男女共修をすすめる会」が発足した。これは 1990 年以降の改善につながった。

1990 年以降は、地方分権、情報公開、NPO 法など、国と地方、行政と民間団体などの対等なパートナーシップが目指される時期でもあり、あらゆる場における政策（方針）決定への「参画」がキーワードとなる。主なものをあげると、1999 年 6 月「男女共同参画社会基本法」が制定される。また 1999 年「均等法」改正が行われ、募集・採用をはじめとする男女差別が「禁止」され、企業にセクシュアル・ハラスメント防止義務を課し、積極的是正措置を求めた。「保護」は産休などの直接的母性保護に限って手厚くし、育児、介護休業は男女とも利用できる制度として創られた。しかし、女性を取り巻く雇用情勢がまだまだ厳しかったり、女性側に経済的自立効果があればかなりの比率で解決できると言われている夫婦間の暴力の問題も深刻だったり、といった問題状況も見受けられる。また、日本は管理職への登用など、職場における女性の参画度が先進国中最も低い国であり続けている。

このように戦後から様々な法制度・社会変化があり、昔と比べると現在は女性差別が少なくなってきたともいえるが、男女平等かというとまだまだ多くの課題が残っている。授業で管理職への登用など、職場における女性の参画についてのビデオや新聞記事をみてきた。“均等法第一世代”のビデオでは昇進・昇格で大きな壁にあったってしまったり、出産・子育てとのかかわりにおいての問題があったり、という現実を知った。また、平成 1 年と平成 17 年の管理職に占める女性の割合が係長 4.6%から 10.4%、課長 2.0%から 5.1%、部長 1.3%から 2.8%に上昇しているものの、いまだに割合がとても低いことがわかった。

また、その管理職に就いている女性は子どもがいないか、未婚者が多いということが分かっている。第一子の出産で女性の7割が仕事を辞めるという現実があるのだ。一方で少子化により今のみまでは労働力不足が深刻化するといわれていて、その対策には「女性の職場復帰がカギ」と言っている新聞もあった。女性の労働力が求められているのに制度や政策の不十分によりそれが実現しにくい現実がある。少子化対策の具体策にもっと踏み込み、充実させ、女性が仕事をしながら子育ても十分にできるという社会づくりがとても大切だ。

これにはやはり男性の協力が必要で、男女平等が不可欠だ。これからの女性像は、子育てを充実させているキャリアウーマンなのではないか。

<資料1>

ワークシート「女子差別撤廃条約を分類しよう！」

名前：

<課題>

別紙の女子差別撤廃条約の2条から16条までの条文をみて、日本における状況を次の項目に分類してください。

- A) 実現している項目
- B) ある程度実現している項目
- C) あまり実現していない項目
- D) 全く実現していない項目
- E) どれにも分類できない項目

また、それぞれについて具体例を挙げて見て下さい。たとえば、「ある程度実現している項目」に「セクシュアル・ハラスメント規定」という項目を挙げた場合、次のようなコメントを併せて記入して下さい。

◎セクシュアル・ハラスメント規定……男女雇用機会均等法などによりある程度整備された。しかし、十分に知られておらず、活用されているとはいえない。

さらに、女子差別撤廃条約の関連で整備された次の事項はそれぞれ何条に該当するかについても記入して下さい。

- (1) 父系優先血統主義だった日本の国籍法を父母両系血統主義に改めたこと、婚姻による国籍の取得などの条件が男女平等になったことなど、国籍をめぐる男女格差が解消された(1985年)。
- (2) 学校教育における中学・高校の家庭科男女共修の実現…1993年に中学、1994年から高校
- (3) 男女雇用機会均等法(1985年、以下「均等法」)の成立

<作業手順>

1. 各自で裏面に、4項目に分類し、具体例も記入する。
2. グループごとに話し合い、グループでの分類と具体例の整理を行う。
3. グループごとに発表する。

<資料 2>

簡略版「女子差別撤廃条約」
女子に対するあらゆる形態の差別の撤廃に関する条約
Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women

1979.12.18 国連第 38 回総会

<第一部>

第一条 「女子に対する差別」の定義

「女子に対する差別」とは女子を性別で区別したり、仲間はずれにすること。

第二条 あらゆる形態の女子差別の禁止

- (a) 男女の平等の原則は、法律等で確保されなければならない。
- (b) 女子に対する差別を禁止する。
- (c) 差別などいかなる行為からも女子を保護すること。
- (d) 女子に対するいかなる差別をなくし、この義務を確保すること。
- (e) 個人、団体また企業による差別をなくすこと。
- (f) 女子の差別となる法律等をなくすこと。
- (g) 女子への差別となる国の刑罰をなくすこと。

第三条 女子に能力開発向上の措置

あらゆる分野において、女子と男子の平等を目的とし、女子の力を出せるようにすること。

第四条 特別措置について

- 1. 今ある特別措置をとるのは、男女の平等を進めるのが目的で、それらが達成されれば、なくさなければならない。
- 2. 母性を保護することを目的とする特別措置は、差別ではない。

第五条 男女がお互いに責任を持ち合うこと

- (a) 男女の性における古くからの差別をなくすために、男女の社会における意識を変えること。
- (b) 家庭での教育は、母親だけの責任ではなく、男女がお互いに責任を持ち合い、そして、子どもの利益を最優先に考えること。

第六条 女子の売春防止

女子の売買及び、売春を禁止する為の適当な措置をとる条例である。

<第二部>

第七条 政治に参加する権利

国は、政治や公の活動に参加するときに女の人が差別されることがないように、で

きる限りのことをしなければなりません。特に、女の人と男の人の権利が等しくなるようにします。

- (a) 女の人も男の人と同じように選挙に行ける権利を持っています。
- (b) 女の人も男の人と同じように国の政治の仕事ができる権利を持っています。
- (c) 女の人も男の人と同じように政治に関係する団体に参加できる権利を持っています。

第八条 国際的に活動する権利

女的人是男の人と平等に差別をうけることもなく、世界中の政治活動に参加できます。

第九条 男女の国籍の自由

国籍は女の人も男の人も平等の権利があります。外国人と結婚したり、夫の国籍が変わったりしても妻の国籍は変わりません。国籍が無くなるということや、夫に無理やり合わせる事が無いようにします。

<第三部>

第十条 男女同じの教育機会

教育において、女の人と男の人が平等になることをめざして、できるかぎりのことをしなければなりません。特に、つぎのことに気をつけます。

- (a) 男の人でも女の人でもいろいろな種類の学校に行くことができ、同じように資格を取ることができます。
- (b) 男の人でも女の人でも同じ内容を学び、同じテストを受け、同じ場所を使うことができます。
- (c) 男の人でも女の人でも同じ教室で学ぶことができ、男女で仕事を区別することのないようにします。
- (d) みんな奨学金やその他の就学援助を受け取ることができます。
- (e) 男の人と女の人の間にある教育の差をできるだけ早く減らすようにします。
- (f) 学校を途中でやめる女の子を減らし、早くにやめてしまった女のこのための計画を作ります。
- (g) スポーツや体育に進んで参加する機会は男女で一緒にします。
- (h) 家族の健康や住みよく暮らすために必要なことを知る機会をもてるようにします。

第十一条 雇用分野における女子の権利

- 1. 男と女は同じ仕事を参加する権利がある
 - a.人は働く権利がある
 - b.同じ仕事に参加できる権利がある
 - c.好きな仕事をする権利がある
 - d.同じ仕事に同じ給料

- e. 社会保障がある
 - f. 安全なところで働く権利がある
2. 結婚すること、女子が子どもを生むこと、子どもを育てることなど女子が持っている特長に対する差別を防ぐ
- A. 赤ちゃんができること、また子どもを生んで育てるために仕事を休むことなどを理由として仕事をやめさせることはできない。
 - B. 子どもを生んで育てるために仕事を休むことができる
 - C. 親が家事と仕事をどちらもできるように保育園や幼稚園を作ることを積極的に行う。
 - D. お腹に赤ちゃんがいる女子が赤ちゃんに悪い作業をしているときは、その作業はさせないこと
3. この文にかかっている女子を守る決まりは必要によって変えたり、やめたりすることができる。

第十二条「子育ては助け合おう」

1. 国は、私たちが生きたり、生まれたりするために必要な環境や準備を整え、その社会の中で、子どもを産むのに女性だけが苦しまないように助けなければなりません。
2. 子どもを産んだり、育てたりすることでおこる、女の人だから、男の人だからという感覚をなくすため、男女は支えあい協力しましょう。

第十三条「お金のことや日常生活の平等」

お父さん、お母さん、お兄ちゃん、お姉ちゃんなど関係なく、家族は平等です。また男の子と女の子関係なく、お金を借りることができ、レクリエーション・スポーツに参加できます。

第十四条 「農村の女性の権利」

国は農村の女性の問題と家族のために果たしている役割を考え、この条約を守るためにできることは何でもしなければならぬ。その中でも彼女たちが、

- a. 生活を良くする活動へ参加する権利
- b. 健康に過ごすためのサービスを受ける権利
- c. 年金などを受け取ることができる権利
- d. 教育・地域サービスを受ける権利
- e. 経済的に平等になるように、仕事をするすることができる権利
- f. 地域活動に参加できる権利
- g. お金を借りることや、農地などの土地に対して平等に扱われる権利
- h. 生活に必要なもの(電気や水など)を受けることができる権利

これらを守るようにしなければならない。

<第四部>

第十五条 法の下での平等

第十五条は、女子に対して、男子と同等の権利を求めることが、書かれている。これは、法律でも民事でもあり、法的に制限されているものや私的文章は無効となり、女性の権利を保護している。また、個人の移動並びに居住及び住所の選択の自由に関する法律も男女同権である。

第十六条 婚姻および家族関係に関する規約

この条文では、「婚姻及び家族関係に関する規約」が記載されている。

1. 男女の平等をベースとして書かれている。結婚について、結婚相手の自由選択、結婚中や離婚した後の責任、親権、出産や教育、後見及び養子縁組、夫婦間のプライバシーや財産問題に渡るまで書かれている。
2. 結婚することが可能な最低の年齢、結婚の登録の取り扱い方について書かれている。又、子供同士の結婚についても書かれており、社会的にも許されていない様だ。

<第五部>

第十七条 委員会

1. この条約の状況を知るために、女子に対する差別を無くすことに関する委員会を設置する。委員は、締約国(条約を約束した国)の国民の中から締約国により選ばれるものとし、個人の資格で仕事を行う。委員の配布が地理的に公平に行われることと色々な地域又は主な政治の形が代表される。
2. 締約国により指名されたものの名簿の中から秘密投票により選ばれる。それぞれの締約国は、自国民の中から一人を指名することができる。
3. 最初の選挙は、この条約の効き目の発生の日の後六箇月を過ぎた時に行う。国際連合事務総長は、委員の選挙の日の三ヶ月までに、締約国に対し、自国が指名するものの氏名を二箇月以内に提出する。
4. 国際連合事務総長により国際連合本部に集められる締約国の会議で委員の選挙を行う。出席しかつ投票する締約国の代表によって投じられた票の最多数で、かつ、半分以上の票を得て指名されたものをもって委員会に選出された委員とする。
5. 選ばれた委員は四年間仕事をする。ただし、最初の選挙で選ばれた委員のうち九人は、二年で仕事を終えるものとし、選挙の後すぐに、委員会の委員長によりくじ引きで選ばれる。
6. 三十五番目の条約を結ぶ又は加入の後、委員会の五人の追加的な委員の選挙が行われるが、この五人のうち二人の委員は、委員会の委員長によりくじで選ばれ、その任期は二年で終了する。
7. 締約国は、自国の専門家が委員会の委員としての仕事を行えなくなった場合、委員会の承認を条件として自国民の中から他の専門家を任命する。
8. 委員会の委員は、国際連合総会が委員会の任務の重要性を考え、決定する条件に従って同総会の承認を得てから、国際連合のお金から報酬を受ける。
9. 国際連合事務総長は、委員会がこの条約にある任務を効果的に行うために必要な

職員などを提供する。

第十八条 条約の報告義務

1. 締約国は、この条約が実施された時から一年以内、その後は少なくとも四年ごと、更に委員会が求める場合に、この条約の実施のためにとった取り扱いや、それらによりもたらされた進歩に関する報告を、委員会で話し合うために、国際連合事務総長に提出することを約束する。
2. 報告には、この条件に基づく義務の実行に影響を及ぼす要因や障害を記すことが出来る。

第十九条 条約の報告義務

1. 締約国は、この条約が実施された時から一年以内、その後は少なくとも四年ごと、更に委員会が要請する場合に、この条約の実施のためにとった(立法上、司法上、行政上その他の)措置、そしてこれらの措置によりもたらされた進歩に関する報告を、委員会で検討するために、国際連合事務総長に提出することを約束する。
2. 報告には、この条件に基づく義務の実行に影響を及ぼす要因や障害を記載することが出来る。

2. 2008年度総合演習「附属小学校で授業プログラムを作ろう！」

—「人権と教育に関する教員養成プログラム分析研究」の一環として—

(1) はじめに

- ・受講学生数 38 名（2 回生 35 名、3 回生 1 名、4 回生 2 名……うち 1 名病欠）
- ・後期木曜日 2 コマ目（10：40～12：10）
- ・2007 年度からのプロジェクト
- ・スタッフ
 - 授業担当者 ……生田周二（奈良教育大学・教育実践総合センター・教授）
 - ファシリテーター……立石麻衣子（NPO 法人北摂こども文化協会）
 - 一部担当講師 ……田口真樹（CAP）
 - TA ……孔風蘭（奈良教育大学大学院 2 回生）

(2) 授業の目的

本演習は、「人権と教育に関する教員養成プログラム分析研究」の一環として、学校における子どもたちの状況を踏まえ、以下の内容を含むプログラムを受講学生が作成する目的を持つ。

子どもたち自身が、

- ・ 自分自身を見つめる。
- ・ 仲間との関係づくりを考えあう。
- ・ 人間にはそれぞれ共通する点と違う点があることについて認識を深める。
- ・ 自分たちの周りにいる人たちが、学校での勉強や生活を豊かにするためにどんな役割を果たしているのかを知る。
- ・ 自分たちとは異なる文化に対して関心を持つ。
- ・ 何が偏見か、なぜ人は偏見に陥りやすいのか、どのように対応できるのかを考える。
- ・ 日本の国内外の生活、習慣、行事などの違いを知り、多様なものの見方や考え方があることに気付く。
- ・ 権利と責任について、自分の生活と結びつけて理解する。
- ・ 共に暮らすために、規則と権利が必要であることを理解する。
- ・ 安心・安全で、快適な学校空間をつくるために何ができるかを考えあう。

そもそも学校自体が、子どもたちの学び発達する権利を保障する場であり、学校で普段行われていることそのものが「人権としての教育」であるといえる。しかし、本当にそうになっているのか、教師はその権利保障の担い手となっているのか、子どもたちが生き生きと活動できる機会があるのか、子どもたちが権利の主体となっていけるような学習が保障されているのかと考えていくのが、「人権についての教育」「人権のための教育」「人権を通しての教育」を考えることであるといえる。

また、その際に重要なことは、子どもたちの自分自身についての振り返りと見通しであり、他者との関わりのあり方を考えることを通じてのセルフ・エスティームとエンパワメントの検討である。

こうした問題意識から、本演習では、下記のことを行う。

1. 権利と自由、他者との協同、責任のあり方について考えを深める。
2. 低中高学年の子どもの認識状況を把握する。
3. 子どもたちの存在や問題を踏まえるため、授業や休み時間の様子について観察をし、担任と意見交換を行う。
4. グループで役割分担しながら、人権的なアプローチの授業プログラムの作成を行い、担任の許可のもと、実際に担当クラスで授業を実施する。
5. プログラムを実施した結果について、自己評価、子どもたちの評価、担任からの評価などを踏まえ、考えをレポートにまとめる。

(3) 授業計画

- ・ 前半は主に、資料などを使いながら、人権、セルフ・エスティーム、エンパワメントなどの基礎概念を検討する。また、それと関わる各種のアクティビティやピア・サポートの手法などについて体験しながら検討する。
- ・ 11月29日(土) 附小教育研究会に出席することで、附属小学校の教育の概要について学ぶ。
- ・ 後半は、附属小学校を中心に活動を展開する。授業時間を活用し、担当クラスの観察(授業と給食の時間)をする……3限目(10時40分から11時20分)、4限目(11時25分から12時5分まで)。
- ・ 2～3名一組になって学級毎に分かれ、クラスの観察をしつつ、担任とも連携をとり、プログラムの作成を行う。
企画例……子どもの権利を知ろう、学校が楽しくなる方法、トイレの使い方、快適に暮らすためのルール、自分の良さを発見しよう
- ・ 使用および集合する部屋：附属小学校3階の多目的スペース。

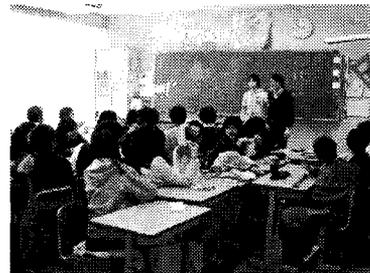
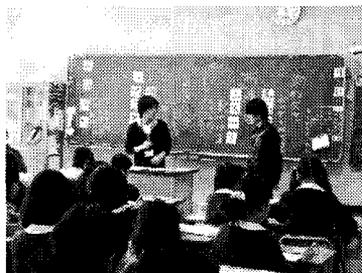
1. 10/2 オリエンテーション：課題と活動について
……ネームプレート用写真撮影、附属小学校の取り組みの紹介
2. 10/9 各学年の発達課題、テーマの検討(1)
低中学年のテーマとプログラム
……自己紹介、セルフ・エスティーム、給食、国際理解
昨年度の例：「伝わる気持ち」(1-1)、「自己紹介」(2-2)、「セルフ・エスティームを高める30秒コマースシャルリレー！」(2-3)、「みんなちがってみんないい」(3-1)、「学校の給食どうやってつくられているんだろう？」(3-2)、「中国のお正月って何するのか？」(3-3)。
3. 10/16 各学年の発達課題、テーマの検討(2)
中高学年のテーマとプログラム……友情、他己紹介、食育、安全、日本の中の違い、外国語活動の視点の導入
昨年度の例：「タコ(蛸)紹介？いいえ、他己紹介！」(4-1)、「友情を育てよう」「とるべき態度は」(4-2)、「本当の友だちってなんだろう」(4-3)、「バランスのいい食事って!？」(5-2)、「阪神・中越震災を通して」(5-3)、「日本の中の違いを学ぼう」(6-1)、「メディアからの情報を鵜呑みにせず、

疑ってかかる-地球温暖化-」(6-3)

4. 10/23 子どもの権利条約について考えてみよう (立石担当)
……グループワーク：子どもの権利条約の分類各学年の発達課題
5. 11/6 クラスの授業・活動観察の準備
小中高にグループ分け ……1～6年に分かれる (各クラス2～3名程度)
6. 11/13 附属小学校のクラスの授業・活動観察(1)
7. 11/20 附属小学校のクラスの授業・活動観察(2) ……給食あり
→ 授業プログラム案の提出 (各自) ……締切：11月22日
8. 11/27 セルフ・エスティームとエンパワメントについて考えてみよう
(田口真希担当)

(11月29日(土) 附小教育研究会に出席)

9. 12/4 授業「君も三蔵法師だ!!」
……授業における導入・展開・まとめの例示
学年別・クラス別に授業案の検討(1)
→ 授業プログラム案の提出 (各クラス) ……締切：12月7日
10. 12/11 学年別・クラス別に授業案の検討(2)
11. 12/18 附属小学校のクラスの授業・活動観察(3)
12. 1/8 学年別・クラス別に授業案の検討(3)
13. 1/22各学級での授業実施(1)
……インフルエンザによる学級閉鎖多く展開できず
14. 1/29各学級での授業実施(2)
15. 2/5各学級での授業実施(3)と「まとめ」
(2年1組) (4年3組) (6年3組)



(4) 授業プログラム作成・授業実施状況

クラス (担任)	学生名	テーマ	実施 可否	1月29日		2月5日
				3限目	4限目	3限目
1年1組 1C(梁川華子)	大沼 勇人 若本 悠 山口 啓明	食事のマナーを学ぶ	○	○		

1年2組 2C(平嶋憲子)	橋本 宙志 阿久香保里 近藤俊一郎	自己紹介 ～自分の頑張っていること～	○	○		
1年3組 3C(入澤佳奈)	姉崎 謙 加納 梢	1年3組自己紹介リレー！！ ～みんなをもっと知ろう～	○		○	
2年1組 4C(石川元美)	上野 美香 坂下 絵里	良いところみ～つけた	○			○
2年3組 6C(森本寿子)	原 佳菜子 牧田 理紗	ぼく、わたし、あなた紹介☆	○		○	
3年1組 7C(吉川奈緒)	山下 瑠子 増村 里美	符点のリズムを学ぼう！	○		○	
3年2組 8C(草野晶子)	須田 拓也 米田 明弘	他己紹介を通して、クラスの仲を深めよう！	○		○	
3年3組 9C(中窪寿弥)	西川 聡 東 久美子	上手な聴き方	○		○	
4年1組 10C(大谷陽子)	吉野 雄太 喜寅しずか 前川真太郎	外国と日本の違いを理解しよう	○	○	○	
4年2組 11C(田中志穂)	西山 真加 松井美裕子	エコライフを始めよう！！ ～リサイクル編～	○	○		
4年3組 12C(櫻本豊己)	中尾 真也 柴田 智成	漢字のふしぎ ～成り立ちを知ろう～	○			○
5年1組 13C(井上龍一)	矢野 辰弥 平井 大貴	ことわざって面白いね！	○		○	
5年2組 14C(谷口明子)	湯本 洋介 安里 健志	夢を語る	○		○	
5年3組 15C(谷垣明伸)	中村 真衣 塩 裕亮	話して聞いてコミュニケーションをとろう！！～ 話し方の工夫～	○		○	
6年1組 16C(山室光生)	飯塚 良太 加納 圭祐	世界のいろんなちがいがい	○	○		
6年2組 17C(三上周治)	河崎 明 南 智之	異文化理解 ～文化ってなんだろう～	○	○		
6年3組 18C(林 綾)	佐竹 寛之 辰本 裕憲	視覚障害について考えよう	○			○2/16 5 限目

(5) 学生の授業プログラムの例

「授業プログラム」

授業予定者：西山真加 松井美裕子

1. クラス 4年2組
2. これまでの観察を通して、クラスの状況、課題と思われる点について
授業を見学した後、一緒に給食を食べたときに、給食で出たゴミを分別して捨てている光景を見た。しかし、分別するように指示されたから行っているだけで、何のためにゴミを分別するのかを知らない児童は少なくないと思う。ゴミの分別やエコに目を向けさせ、環境を守るために自分たちが身近にできることを考えていこうと思う。
3. プログラムのテーマ
エコライフを始めよう!!～リサイクル編～
4. どのような時間として位置づけるか
総合的な学習の時間
5. 教材・資料、学外者の活用など
 - ・参考写真 (Web サイト上)、デジカメの写真
 - ・パワーポイント、ポスティング (10枚×6班分)、
 - ・ワークシート (2セット) → 節末に添付
6. ねらい・目的
 - ・エコ (環境保護運動) に関心を持たせる。
 - ・何がどんなものにリサイクルされるのかを知ることで、エコへの興味を引き出す。
 - ・身近にエコ活動ができることに気付く。
 - ・給食の食べ残しについて見直すきっかけにする。(残飯を減らすことがエコ活動に繋がる)

7. 内容と計画

時間	学習課題	児童の活動	指導上の留意点、板書
導入 10分	<ul style="list-style-type: none"> 世界のゴミの現状を知る。 ゴミの現状から、地球のための活動、エコを知る。 	<ul style="list-style-type: none"> ゴミの写真を見る。(2枚) 日本人の出すゴミの量を知る。 ゴミを減少させる手段を考える。 エコの言葉の意味を知る。 	<ul style="list-style-type: none"> 発問により、子どもの意見を取り入れ、双方向の流れを目指す。 (板書)
展開 25分	<ul style="list-style-type: none"> エコ活動への第一歩として、具体的にリサイクルを学習する。 給食の残飯を減らすこともエコ活動になることを学習する。 	<ul style="list-style-type: none"> リサイクルボックスの写真を見る。 実際にどんなものがリサイクルされるのかを考える。 班ごとでリサイクルのペアあわせを考える。(ワークシート NO.1) 班の答えを黒板に貼る。(ポストイット使用) →答え合わせ 	<ul style="list-style-type: none"> ワークシート内でリサイクルできるものを前で提示し確認する。 班での話し合いが円滑に進むように声かけを行う。 リサイクルのまとめを行う。
まとめ 10分	<ul style="list-style-type: none"> ワークシートへ感想等を記入する。 	<ul style="list-style-type: none"> 授業の感想とやってみたいエコを書く。(ワークシート NO.2) 	

(6) 理論的位置づけの検討

表 H3-3「学習レベル」をもとに、学習活動の整理をすると下記のように分類できる。授業を実施することもあり、「他者の変容期待」を展望し「どう働きかけるか」という問題意識を持ち、教材研究のための多面的関与と実施・評価が行われている。

段階・学習タイプから

1回目～5回目	段階1：対面タイプ2 → 段階2：対面・円卓タイプ
6回目～9回目	段階2：対面・円卓タイプ
10回目～15回目	段階3：円卓タイプ1 → 段階3あるいは4：円卓タイプ2あるいはWGタイプ

(7) 学生のレポートから見る到達点と課題（記入者：立石）

a. 権利と自由、他者との協同、責任のあり方について考えを深める。

- ・ 世界人権宣言、子どもの権利条約は、言葉として知っていても内容を知らない学生も多く、また、セルフエスティームに関しては、言葉自体聞いたことがない学生が多く、今回の授業で取り上げた意義があった。
- ・ 例えば、学生のレポートには、「こういった類の条文は、解釈の仕方によって別の意味を持つこと」や「現代の教育で自己評価・自尊感情・自己肯定感といったことが必要とされていること」などを学んだ、等がある。
- ・ 講義形式の説明の後、自分なりの考えをまとめる個人ワークを行い、その上で、個々の意見を発表し合いながらグループの意見を作り上げる方法は有効だった。学生のレポートによると、この形式のおかげで、自分の考えを持つことや、意見交換を通して自分の考えを深めたり、視野を広げることができたとある。
- ・ 特に、セルフエスティームに関しては、個々の児童が自信を持つことも大事であるが、それだけでなく、自尊感情を高めることが他者受容にもつながるということまで理解した学生が多かった。
- ・ セルフエスティームを「高める言葉掛け・低める言葉掛け」を実際やってみるワークショップでは、学生自身、受容によってエンパワメントとされる体験をしていた。今後の子どもへの対応に生かされると期待できる。

(学生のレポート抜粋)

※ 最初は、言わないでおこうかなと迷っていた嫌な経験も、話すことですっきりし、しっかり受け止めてもらい共感をしてもらえたことで嬉しくなりました。・・・自分だけで問題を抱えるのではなく、他者に思い切って話を聞いてもらい、他者からの共感を得られることで、嫌な経験をしても立ち直ってまた次に進めるのではないかと思いました。・・・子どもがどんなにつらい経験をしていても、教師や友だち同士の関わりの中で自信を取り戻させてあげることができるような教師になりたい。

b. 子どもたちの存在や問題を踏まえるため、授業や休み時間の様子について見取りと観察をし、担当と意見交換を行う。

- ・ 本授業で初めて、小学校の授業を観察したり子どもと交流したという学生が大半であり、小学校での見取りと観察は、子どもの実態を把握する良い機会となっていた。
- ※ 子どもたちの実態を知り、子どもたちの実態に合わせた授業作りができた。
- ※ 実際に子どもたちを見たことでより具体的な指導の内容を考えることができた。
- ※ 子どもと触れ合うことができ、想像することができ、この学年ではどのような話

し方が適切であるか知ることができた。

- ・子どもとの直接的な係わり合いを通して、間接的に得ていた「子ども情報」を見直すきっかけになった学生もいるようだ。単に本授業のためになるというだけでなく、今後、生活する中で得るマスコミ報道などによる情報の見方も勉強したことと思われる。
※ 実際に子どもたちと触れ合う活動は、本や新聞で子どもの状況を得るよりも本当に有意義なものであった。
 - ・担任と意見交換することによって、児童に対する接し方を担任から学んだ学生も多かった。
 - ・但し、「給食を一緒に食べると、次の授業に支障をきたす」と問題点を挙げた学生もいた。
- c. グループで役割分担をしながら、人権的なアプローチのプログラムの作成を行い、担任の許可のもと、実際に担当クラスで授業を実施する。**
- ・グループ活動に関しては、学科も学年も違う相手の場合、甘えることができないから責任感を持って、授業作りに取り組めたという学生もいれば、日常交流しない相手だから連絡がとりにくく授業作りのための時間確保に困難したという学生もいた。
 - ・普段交流しない人と活動することで、多様な意見が聞けて良かったと答えた学生が多い。
 - ・グループで一つの授業案を作成するにあたっては、個々で持ち寄ったまったく内容の異なる授業案を一つにまとめることが難しかったグループもあった。
 - ・基本的には、前半で学んだ「人権」「セルフエスティーム」を大枠として設定した方がよかった。授業案を絞るに際し、お互いを尊重するがあまりに、人権に焦点を当てた授業案に仕上げるのが難しくなったようだ。
 - ・役割分担がうまくいっていないグループもあったようだが、その原因は、日常交流しない相手のため連絡がとりにくく話し合いの時間が不十分で、結果的に、連携が取りにくかったためと思われる。
- d. プログラムを実施した結果について、自己評価、子どもたちの評価、担任からの評価などを踏まえ、考えをレポートにまとめる。**
- ・「学び」が教師からの一方的な押し付けになってしまっていることに気づいた。人権の授業は特に、児童が自身で「学び」を見出していくことが重要だと教えられた。
 - ・自分と同じ立場の学生の授業を見ることで、学生が陥りやすい点など客観的に見れた。
 - ・先生方からだけではなく、友だちからも重要なことを得ることができた。
- e. 改善点**
- ・「もっと早くから授業案作りに取り組みたかった」という意見が多かった。
 - ・せっかく授業案作りをしても、クラスの状況によって実習できない学生もいた。「すべての学生に同じ機会を提供できてない」との指摘がある。(2007年度)
 - ・「授業できない学生も、授業実施可能な学生の授業を見て、学習活動や用いた教具、教師の働きかけについての改善すべき点は無いのか、改善方法はどうすればよいか」とい

ったレポートを作成すればよいのでは」との学生からの提案があった。

- ・ 担任が教える授業の観察をしたかった。
- ・ 同じ学年を見るにしても、クラスを変えてみることで、より学年やクラスの状況が分かるとの提案があった。
- ・ 担任の中には、子どもの名前や実態を把握せずに授業を実施するべきではないとの考えをお持ちの方もいて、その担任の考えを直接聞かされた学生もいたことがレポートによって分かった。子どもに対する教師の姿勢として、一人の教師の考えとして聞いたのなら問題ないと思うが。

(8) 学生のレポートから

a. 総合演習「附属小学校で授業プログラムを作ろう！」 レポート

学校教育教員養成課程 教育・発達基礎コース 特別支援教育専修2回生

1：総合演習の前半の講義やワークショップにおいて、認識が深まったことや学んだこと

前半の講義では、昨年の授業プログラムを読み、実際の授業実施時のビデオを見た。これらを通して、各学年の発達段階を知ることができ、自分自身の授業プログラム作成の参考になったと共にプログラム作成の意欲が一層引き出された。「君も三蔵法師だ!!」の授業では、導入→展開→まとめの授業展開が分かりやすく表現されていたので、授業展開を考えるにあたりとても参考になった。

ワークショップにおいては、様々な知識が得られ、認識が深まったことがたくさんあった。その1つが子どもの権利条約についてである。子どもは、年齢に応じてその能力に未発達な部分を抱えているので、大人と人括りにした人権では保障しきれない部分がある。つまり、同じ人間として尊重されなければならない面と子どもとして保護を受けなければならない面とがあるということである。また、子どもの権利は、生きる権利・成長する権利・守られる権利・参加する権利という4つの側面から保障されている。さらに、子どもは単に保護の対象ではなく、権利の主体であるという認識が大切である。しかし、子どもの権利条約の知名度は、子どもの間でかなり低い。子どものための権利である以上、子どもにこういった権利があるという権利の存在を知ってもらう必要がある。そのためには、大人の援助が不可欠であるので、幼児や小学生にも理解できるような劇を作ったり、中学生や高校生には参加型のワークショップを行ったり、といった工夫が必要である。私は、将来小学校の教師を目指しているので、総合学習などの授業で子どもの権利条約について触れる機会を設けたいと思った。

2つ目は、エンパワメントとセルフエスティームについてである。私はこの2つの言葉を講義を受けて初めて知った。子どもを弱者と見ない、子どもの力を信じる、つまり子どもは無力で何もできない存在ではなく、まわりの働きかけで子ども自身が持っている力を回復することができるという考えは大切だと思った。私は“まわりの働きかけ”という部分が特に重要だと感じた。エンパワメントは、子どもに共感すること、子どもを受容すること、子どもへの愛情など様々あるが、子どもの性格や状態によって、その場に応じた適切な関わり方をすることが大切だと思う。その中で、子どもの話を聴く時の留意点や方法

などが詳しく聞くことができ、将来教師になった時や親になった時に知っておかなければいけない大切なことを学んだと思う。

2：クラスの観察やプログラム作成、授業実施などで得られたこと

まず、クラスの観察では、実際の子どもの様子を見られたことが良かった。子どもは初日の観察の時から、よく話しかけに来てくれた。附小の子どもだから大学生に慣れているというのもあると思うが、それ以上に子どもは積極的にいろんな人に働きかけることができるのだと思った。また、授業では、教師の子どもへの働きかけや指導の仕方が直接見られて、非常に勉強になった。教師の一方的な指導ではなく、児童にたくさんの発問を投げかけ、双方向の流れで授業が展開されていると感じた。そして、その発問に児童は積極的に答え、友達の意見に対しても同意したり、反論したりという姿も見受けられ、児童相互の学び合いが成り立っていた。給食の時間には、私たちの給食も素早く用意してくれ、児童の優しさに触れる場面もあった。

授業プログラムは、何度も試行錯誤を繰り返してようやく完成したものである。これまで大学の講義の中で、模擬授業は何度も行ってきたが、実際の子どもの前で授業を行ったことはなかったので、子どもが持っている知識や発問に対する反応などの予想がしづらかった。パワーポイント、ポストイット、ワークシートなど様々な教材を用意し、リハーサルも何度も行った。授業実施においては、細かい部分で反省すべき点はあったが、全体的に見て、時間配分や授業の流れはうまくいったと思う。プログラム作成、授業実施を通して、年齢や発達を考慮して子どもにとって学びのある授業を作っていくことの難しさや大変さを痛感した。しかし、それ以上に教える喜びや楽しさを実感した。他のクラスの授業をいくつか見学したが、どのクラスも様々なアイデアが練られていて、今後の参考になる部分がたくさんあった。

3：その他、授業を通して感じたことや考えたこと

教育実習に行く前に実際の子どもの相手を授業ができたことが本当に良かった。準備はとても大変だったけれど、それだけやりがいのあるものになった。数ある総合演習の授業の中から、この「附属小学校で授業プログラムを作ろう！」を選択して本当に良かったと思う。

b. 総合演習附小プログラム最終レポート

学校教育教員養成課程 教育発達基礎コース 心理学専修2回生

私はこの授業でまず、子どもの権利条約について学んだ。その中には、生きる権利、成長する権利、守られる権利、参加する権利があった。しかしこの権利についての日本の知名度は低く、みな学ぶ必要があると思う。子どもはおとなとは違い、未発達な部分があり同じ人間として尊重される部分と、子どもとして保護されなければならない部分がある。大人が子供にとって最大の利益を生み出すためには、なによりも子供の理解が必要である。そこで大事なことは子供は単に保護の対象ではなく権利の主体であるということである。つまり、大人は子供の意見に耳を傾けて子供にとっての最大の利益という判断基準にたつて

既成の文化や社会を変えていくという、大人の社会に子供も参加する権利と言える。それに関連して、エンパワメントとセルフ・エスティームについても学習した。エンパワメントは子供を弱者として見るのではなく、本来もっている力や個性を発揮し自己決定力を持つるように働きかけることで、周りの働きかけで子供が主張をしやすいうようにすることである。セルフ・エスティームは自尊感情のことでこれが高いほど、自分の個性を発揮しやすい。また他にも虐待や子供との話し方の注意などを学び、本当にたかが子供、されど子供であると感じた。

実際にプログラムを作る基礎として付属小学校の5年1組を見学させてもらった。体育と音楽の授業であったが、とても見えてすごいと思う授業ばかりだった。体育はやはり活動がメインであるので、説明は短く分かりやすく、子供がきびきび行動しやすいように教師は誰よりもきびきび行動していた。体育の授業のなかにも技能の習得だけではなく、協力することや、工夫することの学習の場がたくさん盛り込まれていた。音楽の授業では、歌を歌う中で、子供の活動をよく見て、ほめたり、雑談を交えてなごやかな雰囲気にした。時には注意したりして、いい演奏を味わうことができるように導いていたように思う。このとき、教師には教科書の内容だけでなく、身近な事象やテレビなどのカルチャーにもアンテナを広げ、教養を高める必要があると思った。それともうひとつ、附小の研究授業で理科の授業を観察させていただいた。魚のたまごについてだったが、子供の意見を黒板いっぱい書きとめたり、たまごを数えるなど、面倒に思えるようなことを行っていた。子供の意見を尊重する、チャレンジすることを避けないなど、一番たいせつなことを学んだ。そして、その授業の学習指導案を見てさらに驚いた。いままで大学の授業で指導案というものをかいてきたが、そんなものは話しにならなかった。ひたすらひとつの授業のために目標、ねらい、教材観、教材の内容、そして、児童の行動や発言の予想など、授業に関係することがひたすら書かれていた。それを見て、これから自分が作るという現実が不安になった。

今回、私は、ことわざについての授業をやらせていただいた。そこで一番困ったのは、なぜこの授業をやるのかということだった。なぜと聞かれても、うまく答えられない。答えてもそれを行う事でどんな力がつくのか、そこが難しかった。何度も添削をしていただいて、やっとの思いで、作ることができた。こんなに大学にはいって努力したことないと思ったし、もっとできたという思いも沸いてきた。やはり教師が、どうしても子供にこれを教えたい。こういう力を付けて欲しいと強く望まなければ子供には伝わらないと思う。そのために教材研究や、めあて、ねらいを考えることは、とても大切で丁寧にするべきものだと思う。

やっとの思いで指導案を書き、時間を縫って、教具を作ったが、やはり授業はうまくいかなかった。もっと細かく指導案をつめておけば、もっと強くねらいをもたなければ後悔した。授業は本当に思いがけないことが起こる。今回は、体育の授業の後ということで開始が遅れてしまったし、席を立つ児童もいた。そのときの対応まで頭においておかなければならないと思った。今回私は自己採点で70点ぐらいかなと思う。もっとできたという思いと、どこかで何とかなるとたかをくくっていたところがあった。そして児童に採点してもらったとさらに低いものになると思う。児童には伝えなければならないので、児童に100点をつけてもらうにはもっと自分で満足できる準備が必要である。

本当に苦しい授業だったがやはり、児童の発言、表情はとてもうれしいものであった。それを身近で感じることができる教師にまた強い憧れを抱いた。そして、私を指導して下さった先生に

「私があなた達にこの時間をあげると言った意味はわかりましたか。私が責任を持つからその時間は考えたことを最大限出さなさいということです。学校が子どもを育てるなんて簡単に言えない時代です。」

という言葉をいただき、とても教育とは責任のある仕事で、子どもと教師がいてこそその学校であるなと再認識した。そして、児童は新しいことを学ぶことを待ち望んでいるのではないか、と考えた。そのために今回、総合演習で学んだことを生かして、人間的に大きくなっていきたいと思う。

最後に、生田先生へ。時間ぎりぎりに添削をしてくださったり、たくさん気にかけてくださって、本当にありがとうございました。今回の貴重な体験を十分に生かしてこれから頑張っていきたいと思います。

c. 総合演習 期末レポート

学校教育教員養成課程 言語・社会コース 国語教育専修 2 回生

1) 前半の講義やワークショップにおいて認識が深まったことや学んだこと

はじめに先輩方の授業風景をビデオで見たときは、どういったことに気をつけて観察したらよいか全くわかりませんでした。しかし、いろいろなビデオを見ていく中で、だんだんと冷静に見ることができ、板書や指導言に着目することができるようになりました。

また、私は「こどもの権利条約」についてワークショップで初めて知りました。授業では、様々な条項を分類することでそれぞれの内容を把握でき、理解を深めることができました。

聴き方のワークショップでは、聴くことの大切さを再認識できました。ちょうど私が上手な聴き方の授業プログラムを作成したときだったので、非常に興味を持って受講することができました。また、ワークショップで学んだ「話してくれてありがとうと言う」のルールは、私が上手な聴き方について考える上で見落とししていた点だったので、参考になりました。

2) クラス観察やプログラム作成、授業実施、他の授業実施の見学において得られたこと

クラス観察では生の授業を見ることで、さまざまな技術を学ぶことができました。特に、児童からの意見の吸い上げ方には驚きました。

プログラム作成では、「ねらい」を複数挙げる時、それぞれにしっかりと関係を持たせなければならないことを学びました。また、生田先生からももう少し詳しくといったコメントをいただいたとき、これ以上何を詳しく書くのだろうと思いました。しかし何度も読み返すうち、読み手の立場に立つことができ、肝心の3つのルールが何なのかが書かれていないことに気がつきました。自分の中で当たり前になっていることにも、しっかりと説明を加える必要があるのだとわかりました。

授業実施では、授業をコントロールすることの難しさを実感しました。また、グルー

プワークの人数の重要性にも気づくことができました。児童の発達段階や担当クラスの児童の性格を把握して、それに適当な人数を見極めることが必要なのだとわかりました。

他の授業実施の見学では、学生に混じって担任の先生も机間指導をしている場面がありました。その時、学生は直立したまま児童に話しかけていましたが、担任の先生はしゃがむことで児童の目線に合わせていました。これはすごい差だなと感じました。ですからその後、私は授業実施をする際に実践することを心がけました。

3) その他、授業を通して感じたことや考えたこと

今回の授業プログラム作成では先生方やパートナー、同学年担当のメンバーから様々なアドバイスを受けることができました。実際に教師になった後、こういった教師同士の連携が非常に大切なのではないかと思います。

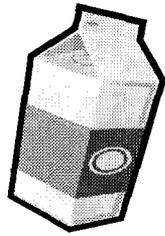
4) 総合演習の授業を来年度よりよくするために、改善したほうがいいと思われる点

授業実施の許可を直前になってからもらえるクラスが多かったような気がしました。それだと、学生の授業の準備がきちりとできないので、児童の学習の質が保証されにくくなると思います。(ただでさえ経験のない学生が授業をするのに)

ですから、担任の先生との連携をもう少し早い段階でとらせていただければよいと思います。担任の先生方は忙しいかと思いますが、その方が児童のためになると思います。

(資料) リサイクルされると何ができるかな？

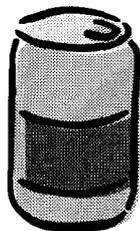
リサイクル前



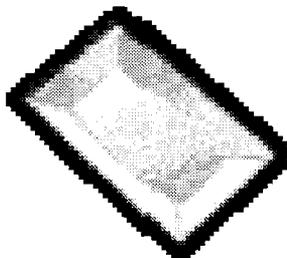
牛乳パック



アルミかん



スチールかん

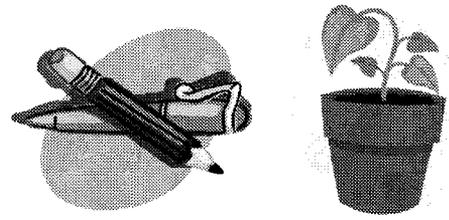


食品トレイ

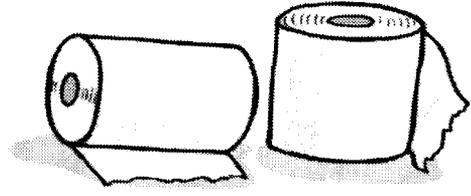


ペットボトル

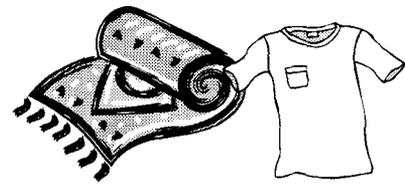
リサイクル後



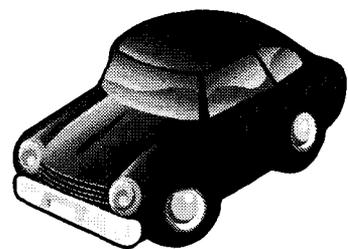
文房用具や植木鉢



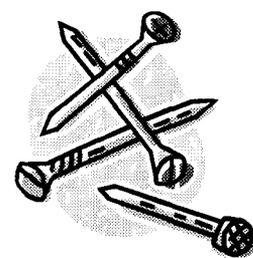
トイレットペーパー



カーペットや洋服



自動車の部品



鉄製品

(資料)

エコライフを始めよう！！～リサイクル編～

4年 2組 名前



今日の授業の感想



どんなエコができるかな？(やってみたいエコなど…)



みんなも身近なエコに
とりくんでみよう！！

第8章 教育者養成における課題……まとめにかえて

教育者養成に関する枠組み、養成内容、今後の展望について述べる。なお、枠組み、養成内容については、項目の提示にとどまっており、精緻化は今後の研究の中で行いたい。

1. 枠組み

(1) 教育者に要求される5つのキー・コンピテンシー²

- ・ 教育関連知識（児童・生徒・学習者理解を含む）
- ・ カリキュラム設計・編成
- ・ 教育方法・技術及び学級・講座経営（評価方法を含む）
- ・ 組織的・連携の力量（マネジメントと対人スキル）
- ・ 職能成長（振り返りと改善）

(2) 教育者養成プロセスの4側面

- ・ モデリング：情報提供とモデルの提示からなる。
 - 情報提示により、理論、技術（議論の組織、批判的思考の展開、プロジェクト活動の設定、ビジュアルな支援の活用）、授業の設計、活動の枠組、教授の一般原則について理解を深める。
 - パーソナルなロールモデルの提示により、「学びあい育ちあう」民主的な価値・環境について考え合う。
- ・ 加工：新しい情報、カテゴリー、経験を再構成し、将来の状況にどのように活用するかを考察し、振り返る。
- ・ 活用：自ら課題を設定・計画化し、さらに学校現場での活動・授業につなぐ。
- ・ 評価：共同の振り返りによる評価を踏まえ、課題の明確化と改善につなげる。
- ・ 指導：学習者が情報やアドバイスを必要とした時に適宜行う。

(3) 教育者養成上の3つの側面

知識・理解の側面：

- ・ 現代的な教育課題を把握していくために、教育の目的、教育の歴史、教育に関する法令や学校に関する法令など基礎知識を獲得する。（教育の基礎知識）
- ・ カリキュラム編成をしていくための基礎知識を獲得する。（カリキュラム設計・編成）
- ・ 学習活動を効果的に子ども・学習者に獲得させていくための方法論や学習環境（学級経営を含む）の整え方について理解する。（教育方法・技術及び学級経営）
- ・ 児童・生徒・学習者の発達に関する基礎知識を獲得する。（児童・生徒・学習者理

²（備考）奈良教育大学のめざす4つの力量を有する教員の養成

1. 義務教育を幅広く見渡し、学校種に柔軟に対応できる教育的力量
2. 授業・教育指導のための実践的力量
3. 問題をかかえる子どもたちに対する臨床的力量
4. 現代的課題への積極的な対応力

解)

- ・ 評価についての基礎知識を持っている。(評価方法)
- ・ 学校の組織的な教育活動や経営活動,そして地域の教育活動などに関わることの重要性を認識する。(学校と地域社会との連携)
- ・ 教師・教育者の仕事や役割,責任について知っている。(職能成長)
- ・ 【教科専門と教科内容の関係を知っている。(教科内容とその組織化)】

技能・適性の側面:

- ・ 授業案・プログラムの作成など、実際にカリキュラムを設計できる基礎的な実践力を身につける。(カリキュラム設計・編成)
- ・ 子ども・学習者が学ぶにふさわしい学習環境を構築できる。(教育方法・技術及び学級経営)
- ・ 児童・生徒・学習者理解を踏まえて、実際の教育活動に応用できる。(児童・生徒・学習者理解)
- ・ 具体的な活動や生活場面などの全般を見渡しつつ、児童・生徒・学習者の評価を行う。(評価方法)
- ・ 学校の組織的な教育活動や経営活動に積極的に参加できる。(学校と地域社会との連携)
- ・ 子ども、保護者、学習者、同僚などと率直なコミュニケーションができる。(職能成長)
- ・ 【授業として成立させていくための教科内容選択・精選といった組織の方法を知り、それらを実践として遂行できる。(教科内容とその組織化)】

態度・価値の側面:

- ・ 子ども・学習者を一人の人間として尊重することができる。(児童・生徒・学習者理解)
- ・ 人間の可能性に期待を持っている。(児童・生徒・学習者理解)
- ・ 多方面から情報を収集し、多様な観点から問題を見ようとする。(職能成長)
- ・ 将来の見通しを持って自己研鑽に努めようとする。(職能成長)

※ 備考……【 】内は、重要項目であるが、今回のプロジェクトでは取り扱わない。

2. 養成内容

(1) 教育関連知識(児童・生徒・学習者理解を含む)とカリキュラム設計・編成

- ・ 教育的・制度的フレームワークの理解:理論・歴史、法、経営、社会、家庭
- ・ カリキュラム設計・編成の学習
- ・ 鍵となる問題の理解とそれに関する意見の形成
異文化間教育、人権教育、特別支援教育、不登校・いじめ問題、児童虐待問題など

(2) 教育方法・技術及び学級経営（評価方法を含む）

実施と評価のサイクル：計画（Plan）、実施（Implement）、診断（Assess）、評価（Evaluate）
方法の要素：帰納的（Inductive）、行動的（Active）、関連的（Relevant）、協同的（Collaborative）、相互作用的（Interactive）、批判的（Critical）、参加的（Participative）³

(3) 組織的・連携的力量（マネージメントと対人スキル）

教育実践の展開において特に求められている点

(a) 適切な学習環境の確立

- ・ 脅威のない、誰もが自由に、冷やかしなどなく、しゃべることのできる雰囲気
- ・ 学習環境が意図した学習目的と一貫し、サポートするものとなる

(b) モデリングのスキルと傾向性

意見を正当化する方法、合意を得る方法などのスキルが必要であり、オープンさ、民主的リーダーシップという傾向性を獲得する必要がある。

(c) 対立的で繊細な問題の取り扱い

教育者は、若者が自分自身とは異なった考えを尊重しながら、率直に自分の心に語りかけるのを励ます方法を学ぶ必要がある。

(d) 教室を超えて地域社会と連携する

上記を実現する上での資質

i. 「スキル・適性」……多様な観点から問題を整理し、提言できる基本的な能力

- ・ 表現……自分の意見を表現し正当化する方法
- ・ 批判的思考と主張……判断の仕方と主張をまとめる方法
- ・ 問題解決……EDCの問題を見定め、定義し、共通の結論に到達する方法
- ・ 決定をする……集団的決定を交渉する方法
- ・ 異文化間のスキル……問題を他者の観点から見る方法
- ・ 研究……問題を調べて提示する方法
- ・ 政治的行動……ロビー活動とキャンペーン活動に関わる方法
- ・ 評価……個々人と集団的学習に反映する方法

ii. 「態度・価値、傾向性」……対人関係能力やマネージメントのための資質

- ・ 「オープンさ」
- ・ 「文化的、社会的差異への尊敬」
- ・ 「分担したり任せたりする用意がある」
- ・ 「信頼と正直さ」
- ・ 「真実へのコミットメント」
- ・ 「自己と他者への尊敬」
- ・ 「曖昧さ、オープンで未決定の状況への寛容さ」
- ・ 「率直さ(assertiveness)」（明確に勇気を持って自分の意見を出す）

³ 第3章第4節を参照のこと。

- ・ 「民主的リーダーシップ」
- ・ 「チームワークと協力」

(4) 職能成長（振り返りと改善）…自己評価を踏まえ、次の改善につなげていく側面

(a) 人としての発達(personal development)

自分自身の価値と傾向性の認識、教授・学習アプローチの適切さなどの振り返り

(b) 職能発達(professional development)

関連する知識、教授・学習アプローチに関する能力の定期的なアップデートと刷新

(c) 協力(co-operation)

他者（同僚や他の実践家）との協働、学校内のチームワーク、関連の専門学会などの会員、地方・国内・国際レベルでのネットワーク・交流など

(d) 学校自己評価(School self-evaluation)

学校における目標の設定、業務・長所・弱点の検討など

(e) 学校発展計画(School development planning)

自己評価の活用、外部評価の考慮、改善のニーズの検討など

3. 今後の展望……教育者養成プログラムの観点からの人権基盤教育学の構築をめざして

(1) 今後の研究の目的

これまで検討してきた教育者養成の視点を中心に、人権基盤教育(学) (Theory of the human rights based education/ pedagogy) の概念と構造の構築とその国際的検討にある。これまで、本補助金による研究を通じて「教育人権アプローチ」の提起、「人権教育の布置」の日本的性格の検討、人権教育プログラムの構築を行ってきた。また、近年のシティズンシップ教育への志向性についても追究してきた。これらの実績を踏まえ、学校教員をはじめとする教育者養成の視点から、人権基盤教育(学)を構築する必要性について下記の点を指摘できる。

第一に、人権教育が授業や研修の場面を中心とする教授学習論として、教育者に狭く捉えられる傾向がある点である。生田が提起する教育人権アプローチ（表 8-1）においても第 2、第 3 象限に偏る傾向、またイギリス・リーズ大学人権・シティズンシップ教育研究所のオスラーとスターキー(Osler/ Starkey 2005: *Changing Citizenship*. New York)も知識理解、アイデンティティの確立に「最小」化される傾向を指摘している（表 8-2）。

表 8-1 教育人権アプローチ（生田『差別・偏見と教育』部落問題研究所、2001）

人権レベル	対象領域レベル			「人権教育」のレベル
	地域・学校などのコミュニティ	マイノリティ及び個人		
可能性	参加促進・構造改革 (第 4 象限)	能力開発・学力保障 (第 1 象限)	格差是正	→広義
存在	(第 3 象限) 偏見克服・認識形成	(第 2 象限) 自己像・ID 確立	融合	→狭義

	視点の転換、多様性尊重	自立、エンパワーメント	
--	-------------	-------------	--

表 8-2 シティズンシップ教育の構成要素（抄）(Oslar/ Starkey 1999: *Teacher Education and Human Rights*. London.)

	構造的・政治的(structural/ political)	文化的・私的(cultural/personal)
最小	権利 理解・経験：人権、民主主義、多様性など 関連：人権教育	アイデンティティ 所属感：二者択一（緊張）、両者（混合） 関連：感情と選択
最大	包摂(Inclusion) 安全、積極的な参加、関与など 関連：より包括的な民主主義の構築	能力(Competence) 政治的リテラシー、変化をもたらすスキル他 関連：民主的参加のためのスキル

第二に、その結果、人権教育と道德教育との区別が曖昧化する傾向がある点である。人権教育が「人権尊重の理念に関する国民相互の理解」（人権擁護推進審議会答申、1999）に限定される傾向にあるため、「私人間の人間関係づくりのための教育に矮小化されていく」（阿久澤麻理子「日本における人権教育の『制度化』をめぐる新たな問題」（財）アジア・太平洋人権情報センター編『人権をどう教えるのか』現代人文社、2007）ことや「道德教育や倫理、思いやりの強調と置き換えられ混同される一因」（大谷美紀子「人権教育の系譜—人権の実現をめざす国際連合の理論と実践—」『同上』）となる危険性が指摘される。欧州評議会の人権・シティズンシップ教育推進の中心になっているゴロップ教授（チューリッヒ教育大学）も「礼儀正しく、思いやりのある個人」の形成、思いやりある態度の開拓に矮小化して捉えられる点を問題視している(Gollob et al, 2007: *Tools on Teacher Training for Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. Strasbourg)。

第三に、「参加型学習」などの方法のみを教育者が取り入れる傾向が顕著である点である。「討論」「ロールプレイ」「アサーティブ訓練」「傾聴」などが重視され、その問題点は目的・内容論を軽視している点である（八木英二・梅田修『いま人権教育を問う』大月書店、1999；同『人権の実践を問う』2002）。

(2) 人権基盤教育学への展望

(1) から、人権基盤教育(学)は、従来の狭く捉えられがちな人権教育から脱却し、人権を基盤とする学校・コミュニティの形成、学習者及び教育者の資質能力基準を整理する枠組み理論をめざす。仮説的な枠組みは次の4領域から構成される。これは、かつて提起した表 H3-3 の精緻化を意味する。そしてこれらの4領域に基づく学習者の課題は、表 8-3 の発展段階を経る。

- 1) 「能力開発・学力保障」：「人権としての教育」であり、人間の可能性を開く基礎的保障であり、教育権論、リテラシー教育、生涯学習理論と関わる。
- 2) 「自己像・ID確立」：「人権を通しての教育」の意味合いがあり、個々人のアイデンティティや相互信頼に関わり、人権教育、セルフ・エスティーム理論などが関係する。
- 3) 「偏見克服・認識形成」：「人権についての教育」であり、民主主義、人権のあり方につ

いて学ぶ人権教育、法教育、シティズンシップ教育が関係する。

4) 「参加促進・構造改革」: 「人権のための教育」であり、参加や社会システムの見直しを志向し、シティズンシップ教育などに関連する。

表8-3 領域のレベル別の学習者の課題

領域 \ レベル	1	2	3	4
1)能力開発・学力保障	動機づけ	系統的・問題解決的学習	自己計画的学習	自己指導的学習
2)自己像・ID確立	関心・興味(気づく)	模索・葛藤(とまどう)	変容・統合(関連づけ)	相互作用・相互変容
3)偏見克服・認識形成	知識/技能(知る)	構造的認識/運用(分かる)	分析/展開(つきとめる)	解明・展望提示
4)参加促進・構造改革	参集・聞く(つどう)	参与・発表(話し合う)	参画(企画・運営する)	実施・省察・評価
問題意識の変化	そうか	なぜ	どうするか	どう方向づけるか

さらに、この枠組みに必要な教育者のキー・コンピテンシーとして、仮説的には、次の分野の力が求められる: 1) 人権ならびに主題の理解、2) 教育の方法的・学習論的理解、3) 学習者理解、4) マネージメントならびに人々に関わるスキル、5) 自己省察・改善スキル。

また、今後、本研究は、欧州評議会における民主的シティズンシップ・人権教育、スイスのジュネーブ教育大学の教師教育理論、ドイツのフライブルク教育大学を中心とする人権教育学フォーラム、イギリスのリーズ大学シティズンシップ・人権教育研究所の理論的整理などと理論的・実証的な議論をしながら、とりわけ大学における教員養成の資質基準の検討に貢献する枠組み、並びに教育者養成・研修に活用できる枠組み理論の形成を予定している。

(3) 今後の研究の独創性と特色及び意義

今後の研究の独創性は、人権基盤教育(学)という新しい分野の創出であり、その4領域とそれに必要な教育者のコンピテンシーの明確化である。これは、次の点で研究・実践に貢献する。

第一に、これまでの人権教育やその他の関連する教育(シティズンシップ教育など)が持っていた狭さや曖昧さを克服する。

第二に、教育への人権的なアプローチの確立により、教育者の獲得すべき教授内容や方法論、学習者と向き合う視点、実践の位置づけと方向性を明らかにする。

第三に、ユネスコでの教育権保障的な「a human rights based approach to education for all」の発想を踏まえつつ、欧州評議会やイギリスでの民主的シティズンシップ・人権教育のイノベーションの取り組みとも連動しながら、国際的な議論を先導する役割を果たす。