

人権教育の日本的性格と展望に関する研究

(課題番号 14510284)

平成 14 年度～平成 16 年度科学研究費補助金（基盤研究(C)(2)）研究成果報告書

平成 17 年 5 月

研究代表者

生田 周二

(奈良教育大学教育学部教授)

目 次

はじめに	2
序 人権教育へのアプローチ-日本的性格との関連において-	6
第 1 部 人権教育の国際的動向	
1章 人権教育の国際的動向と課題（１）-人権教育という言葉-	18
2章 人権教育の国際的動向と課題（２）-人権教育の国連 10 年と課題-	23
報告 1 フィリピンの人権教育の一端	33
報告 2 インドネシア・ジャワ島の都市と農村の子どもたち	42
第 1 部のまとめ	49
第 2 部 人権の普遍性の追求と矛盾	
3章 表現の自由と差別的表現（１）-「ちびくろサンボ」問題と P C 論争-	50
4章 表現の自由と差別的表現（２）-日本における議論から-	58
5章 プライバシーの権利と問題解決プロセス	64
6章 セルフ・エスティームの問題状況	70
第 2 部のまとめ	75
第 3 部 集団的権利・文化的自治権をめぐる動向と課題：民族的マイノリティーを中心に	
7章 アイヌ民族をめぐる教育と課題	76
8章 ドイツのソルブ民族をめぐる教育と課題	95
9章 マイノリティードイツや国連での議論の一端-	112
第 3 部のまとめ	117
第 4 部 日本の同和問題・人権問題にかかわる教育・啓発の動向	
10章 人権教育・啓発の動向と差別・偏見からの脱皮	118
11章 人権教育・啓発をめぐる 90 年代半ば以降の動向	125
12章 地域におけるエンパワメントと人権教育・啓発-北摂 4 市における人権学習-	134
報告 3 同和教育から人権教育へ？	142
第 4 部のまとめ	145
第 5 部 結論	
終章 人権教育の布置と課題	147
年表	151
参考文献	157

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)(2)を得て行った「人権教育の日本的性格と展望に関する研究」(研究期間 2002(平成 14)～2004(平成 16)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)

[交付決定額(配分額)]

	直接経費	間接経費	合計
平成 14 年度	900 千円	0 千円	900 千円
平成 15 年度	900 千円	0 千円	900 千円
平成 16 年度	1,000 千円	0 千円	1,000 千円
総計	2,800 千円	0 千円	2,800 千円

[研究発表]

(1) 学会誌等

生田周二「人権教育の日本的性格と課題(第6回) プライバシーの権利と問題解決プロセス」『人権 2 1-調査と研究-』第 157 号、2002 年 4 月 31-39 頁

生田周二「人権教育の日本的性格と課題(第7回) 人権教育への視座(1)」『人権 2 1-調査と研究-』第 158 号、2002 年 6 月 40-47 頁

生田周二「人権教育の日本的性格と課題(第8回) 人権教育への視座(2)」『人権 2 1-調査と研究-』第 159 号、2002 年 8 月 24-31 頁

生田周二「人権をめぐる教育・学習(第1回)-フィリピンの人権教育の一端(1)-」『人権 2 1-調査と研究-』第 162 号、2003 年 2 月 4-11 頁

生田周二「人権をめぐる教育・学習(第2回)-フィリピンの人権教育の一端(2)-」『人権 2 1-調査と研究-』第 163 号、2003 年 4 月 18-26 頁

生田周二「マイノリティドイツや国連での議論の一端-」『月刊社会教育』No.571、2003 年 5 月 4-13 頁

生田周二「人権をめぐる教育・学習(第3回)-アイヌ民族をめぐる教育と課題(1)-」『人権 2 1-調査と研究-』第 164 号、2003 年 6 月 72-79 頁

生田周二「ドイツにおけるマイノリティ問題と人権教育」『人権と部落問題』第 705 号 2003 年 7 月 66-70 頁

生田周二「人権をめぐる教育・学習(第4回)-アイヌ民族をめぐる教育と課題(2)-」『人権 2 1-調査と研究-』第 165 号、2003 年 8 月 50-57 頁

生田周二「人権をめぐる教育・学習(第5回)-アイヌ民族をめぐる教育と課題(3)-」『人権 2 1-調査と研究-』第 166 号、2003 年 10 月 39-48 頁

生田周二「人権をめぐる教育・学習(第6回)-アイヌ民族をめぐる教育と課題(4)-」『人権 2 1-調査と研究-』第 167 号、2003 年 12 月 49-57 頁

- 生田周二「人権をめぐる教育・学習（第7回）-ドイツのソルブ民族をめぐる教育と課題（1）-」『人権21-調査と研究-』第168号、2004年2月 52-61頁
- 生田周二「人権をめぐる教育・学習（第8回）-ドイツのソルブ民族をめぐる教育と課題（2）-」『人権21-調査と研究-』第170号、2004年6月 48-57頁
- 生田周二「人権をめぐる教育・学習（第9回）-ドイツのソルブ民族をめぐる教育と課題（3）-」『人権21-調査と研究-』第171号、2004年8月 43-50頁
- 生田周二「人権教育・啓発の動向と差別・偏見からの脱皮」『人権と部落問題』第723号、2004年10月 6-16頁
- 生田周二「人権教育へのアプローチ-日本的性格との関連において-」『奈良教育大学附属教育実践総合センター研究紀要』第14号 2005年3月 113-122頁

（2）口頭発表

- 生田周二「統合ドイツの異文化間ユースワーク-4都市の比較研究-」(Interkulturelle Jugendarbeit im vereinten Deutschland. Eine Vergleichsstudie)、日独コロキウム：社会的セクターにおける教育的・人的事業の発展（ドイツ連邦共和国：カッセル大学）Deutsch-Japanisches Kolloquium „Entwicklung personenbezogener Dienstleistungen im sozialen Sektor“ (Universität Kassel /Fachbereich Sozialwesen)、2003（平成15）年3月17日
- 生田周二「ドイツにおけるマイノリティ問題と人権教育」日本社会教育学会第50回研究大会（早稲田大学）2003年9月13日
- 生田周二「日本における青年期教育の変化 -奈良県下の高校再編と不登校特区をめぐる動向-」(Veränderung des Jugendbildungssystems in Japan: Umstrukturierung der High School in Nara Präfektur und der spezielle Strukturreformdistrikt für Nichtschulbesucher in Koriyama-City, Nara)、日独青少年問題シンポジウム：社会的統合の変容-日本とドイツにおける青少年と家族に関わる社会的サービスの新しい方向性-（日本：奈良教育大学）Deutsch-Japanisches Symposium „Wandel der Sozialintegration. Neuorientierungen sozialer Dienstleistungen in Japan und Deutschland“ (Nara University of Education)、2004（平成16）年2月29日
- 生田周二「人権教育をめぐる動向と課題（3）-人権教育の布置と課題-」日本社会教育学会第51回研究大会（同志社大学）2004年9月18日

（3）出版物

- 『社会教育・生涯学習ハンドブック 第7版』エイデル研究所 2005年5月 528-542頁（分担執筆「人権・同和教育」）

[研究成果]

本研究の目的は、人権教育の他の近接領域との相関、並びに諸外国における人権教育の理論と実践を踏まえ、日本的性格及びその発展の展望を考察することにある。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、第二に表現の自由、プライバシー、セルフ・エスティームなどをめぐる人権に関する議論の展開過程、第三に民族的マイノリティを中心とする集団的権利ならびに文化的自治権をめぐる動向、第四に日本の同和教育・人

権教育の変遷、以上の4つである。前二者が人権の普遍性、個人主義的側面を追求する傾向が強いのに対して、後者の二つは対象グループと課題の限定と明確性を特徴とする。

まとめとして、終章に詳しいが、以下の結論に至った。

人権教育は、日本的性格として次の特徴を持つと考えられる。

第一に、国民国家的発想の狭い枠での平等志向、

第二に、差別の強調とそれへの憤りと差別を無くす行動化を促す心情主義・行動主義的志向、

第三に、アイデンティティや思いの集団主義的志向、

第四に、教育・啓発による国民間の対立調整・社会連帯志向。

なお、人権教育の考察の軸として「価値・個人志向-課題・集団志向」、「関係重視-システム重視」の2軸を抽出し、「人権教育の布置構図」を提示した。日本の場合、「関係重視」の面が強く、また特定の「課題・集団」の問題に引きつけて議論されることが多い。その意味で、「社会学」的発想が強く、法学的発想に弱い面がある。

今後の日本の人権教育のあり方を考えた場合、より個人の尊厳と法・システムとの関係、エンパワメントを重視するプログラムのあり方の検討が必要である。その意味では、法教育や文化教育などの関連する諸領域から学ぶことは多く、現実に様々な手法が導入されている。

人権教育には、いわゆる下記の2つの分野があると言われているが、今後それぞれの分野で、4領域（能力形成、価値観・ID、コミュニケーション、参加）と進行レベルに分けてプログラム化する必要があるだろう。また、それぞれテーマ、対象、獲得目標、教材、方法が吟味される必要があるが今後の課題としたい。

- ・フォーマル、ノンフォーマル教育における、人権に関する教育、人権のための教育
- ・人権に関連する職業領域の関係職員の養成・研修……6つの目標グループ

なお、本報告書の構成は、各部のまとめと終章以外は、以下の初出論文をもとに加筆修正したものである。研究期間以前の論文も存在するが、研究の継続性の観点から掲載している。

序：「人権教育へのアプローチ-日本的性格との関連において-」『奈良教育大学附属教育実践総合センター研究紀要』第14号 2005年3月

第1章：「人権教育の日本的性格と課題（第2回）人権教育の国際的動向と課題（1）……人権教育という言葉」『部落問題-調査と研究-』第152号、2001年6月

第2章：「人権教育の日本的性格と課題（第3回）人権教育の国際的動向と課題（2）……人権教育の国連10年と課題」『人権21-調査と研究-』第153号、2001年8月

報告1：「人権をめぐる教育・学習（第1回）-フィリピンの人権教育の一端（1）-」『人権21-調査と研究-』第162号、2003年2月、及び「人権をめぐる教育・学習（第2回）-フィリピンの人権教育の一端（2）-」『人権21-調査と研究-』第163号、2003年4月

報告2：「ジャワ島の都市と農村の子どもたち-インドネシアを訪ねて-」『部落』第672号、2001年2月

第3章：「**人権教育の日本的性格と課題（第4回）表現の自由と差別的表現**」『**人権21-調査と研究-**』第154号、2001年10月

第4章：「**人権教育の日本的性格と課題（第5回）表現の自由と差別的表現（2）**」『**人権21-**

調査と研究一』第 155 号、2001 年 12 月

- 第 5 章 : 「人権教育の日本的性格と課題 (第 6 回) プライバシーの権利と問題解決プロセス」『人権 2 1-調査と研究-』第 157 号、2002 年 4 月
- 第 6 章 : 「人権教育の日本的性格と課題 (第 7 回) 人権教育への視座 (1)」『人権 2 1-調査と研究-』第 158 号、2002 年 6 月
- 第 7 章 : 「人権をめぐる教育・学習 (第 4 回) -アイヌ民族をめぐる教育と課題 (2) -」『人権 2 1-調査と研究-』第 165 号、2003 年 8 月 ; 「人権をめぐる教育・学習 (第 5 回) -アイヌ民族をめぐる教育と課題 (3) -」『同上』第 166 号、2003 年 10 月 ; 「人権をめぐる教育・学習 (第 6 回) -アイヌ民族をめぐる教育と課題 (4) -」『同上』第 167 号、2003 年 12 月
- 第 8 章 : 「人権をめぐる教育・学習 (第 7 回) -ドイツのソルブ民族をめぐる教育と課題 (1) -」『人権 2 1-調査と研究-』第 168 号、2004 年 2 月 ; 「人権をめぐる教育・学習 (第 8 回) -ドイツのソルブ民族をめぐる教育と課題 (2) -」『同上』第 170 号、2004 年 6 月 ; 「人権をめぐる教育・学習 (第 9 回) -ドイツのソルブ民族をめぐる教育と課題 (3) -」『同上』第 171 号、2004 年 8 月
- 第 9 章 : 「マイノリティ-ドイツや国連での議論の一端-」『月刊社会教育』No.571、2003 年 5 月
- 第 10 章 : 「人権教育・啓発の動向と差別・偏見からの脱皮」『人権と部落問題』第 723 号、2004 年 10 月
- 第 11 章 : 『社会教育・生涯学習ハンドブック 第 7 版』エイデル研究所 2005 年 5 月 528-542 頁 (分担執筆「人権・同和教育」)
- 第 12 章 : 「地域におけるエンパワメントと人権教育・啓発-北摂 4 市における人権学習の推進-」『部落』第 686 号、2002 年 2 月
- 報告 3 : 「人権教育の日本的性格と課題 (第 1 回) 同和教育から人権教育へ？」『部落問題-調査と研究-』第 151 号、2001 年 4 月

序 人権教育へのアプローチ -日本的性格との関連において-

はじめに

本論では、人権教育の日本人的特徴を取り上げ、それを考える視点を提示し、最終的には関連領域との関わりの中で人権教育が占める位置どりについて考察するとともに、人権教育のあり方への問題提起を行う。

人権教育はもともと国際的には、平和教育や開発教育、さらにユネスコの国際教育との関連が強く、「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に分けて議論している（ヨーロッパ評議会「学校における人権の教授と学習に関する勧告」1985年など）。また、実践的志向性が強い（河内 1990; 大津 1999）。その流れの中で、セルフ・エスティーム（self-esteem、自尊感情）やエンパワメント（empowerment、内発的能力の発揮）が強調される。90年代後半に入り、個人の能力の活性化や参加を促す意味で、特に参加体験型のワークショップ形式の取り組みが目立ってくる（白井 1998, 2000; 喜多・河内 1997; 森田 2000）。それとともに、日本においてはその是非をめぐる議論も活発化する（八木・梅田 1999, 2002）。

世界的には、人権教育はまだまだ実験途上の領域である。国連人権教育の10年（1995-2004）の中間評価（2000年9月）では、国連加盟191カ国中、国内委員会設置率8.4%、国内行動計画策定率3.7%に留まっていることに反映されるように、圧倒的多数の国々において未整備かつ未確立な言葉である。次の二つの話からもその一端をうかがうことができる。

英・エセックス大学人権センター教授ケビン・ボイル氏が、「深刻な人権侵害に対する国際的説明責任-社会的平和の条件」というテーマで、2001年4月10日、ヒューライツ大阪（アジア・太平洋人権情報センター）において講演した。その際、彼は日本の人権教育の展開についてフロアーに質問した際に、次のようなことを述べた。

「イギリスでも、人権教育と言われているものと、開発教育、多文化教育、障害者教育、ジェンダー教育などがしのぎを削りあっている。それらを入権という観点からまとめるとき、どのような教育ができるのだろうか。」

また、米・メリーランド大学のバーバラ・フィンケルシュテイン教授は、講演「アメリカ合衆国の多文化教育のこれから-日本の教育改革への期待-」（ヒューライツ大阪の国際人権研究会、2001年2月14日）において、多文化教育と人権教育の関係について、アメリカでは人権教育として展開されているものはほとんどないこと、その背景には子どもの権利条約や国際人権規約（社会権）など国連の条約で批准していないものが多い点を指摘する。しかしながら、国内には人権について規定している公民権法やその他の法令、判例が多くある現実を挙げている。逆に日本で人権が声高に叫ばれるのは、アメリカに比べ、そうした法整備が遅れているため、人権を押し立てざるを得ないのではないかと分析していた。

英米圏において主流である多文化教育の場合、その目的は、第一に「あらゆる社会階級、人種、文化、ジェンダー集団出身の生徒たちが、平等な学習機会をもてるように学校や他の教育機関をつくり変えるための教育改革運動」、第二に「すべての生徒がより民主的な価値観、信念、また文化を超えて機能するために必要な知識、スキル、態度を育てられるように支援すること」（バンクス 1996, 21 頁）である。他方ではしかし、建前上進んでいるようにみえる裏にある、多文化教育の取り組みへのバック・ラッシュ（逆襲・反動）と呼ばれる矛盾をはらんだ状況も

現出している。例えば、様々な人種統合を積極的に進める学校より、比較的モノ・カルチャーな校区や学校を志向する傾向、日本では私学志向という形で現れている現実をどう見るか。また、カリフォルニア州のアファーマティブ・アクションの後退や英語とスペイン語という二言語主義の放棄などの動向をどう踏まえるかである。多文化教育への対抗ということだけではなく、全般的に新自由主義や新保守主義と見られる動きがあり、拮抗した状況にあること、しかしまた私学でも多文化教育が進展している現状が指摘されている。

こうした人種、エスニシティ、性、障害の有無などに基づく多様性の尊重と寛容、参加と変革などを多文化教育のキーワードとすることができる。まさにこれらは、教育の多様化の現実を踏まえた国内措置であるといえる。多文化教育に関して、日本では国際理解教育が主流で、それは、「自文化」の枠組みを問題にすることは少なく、またバンクススの言う教育改革を伴うこともほとんどない。

多文化教育と日本の国際理解教育の差異と共通する問題が、人権教育にもある。先ほど述べたが、国際的にも人権教育は十分に合意された定義を持っているわけではないが、その国際的な方向性と比べる時、日本の歴史的なあゆみの中で形成されてきた同和教育・人権教育はある特徴をもっていることに気づかされる。

1. 人権教育の日本的性格とは？

近年、日本の人権の見方や人権教育にまつわる基本的な問題点が指摘されている。とりわけ、法教育（law-related education）¹にたずさわる人たち、憲法学者などの問題提起は示唆的である。

憲法学の松井茂記(2002)は、「個人情報保護法案と基本的人権」の中で次のように述べている。「どうも市民の間には、自由についてのゆがんだ意識があるようだ。

マス・メディアによる人権侵害に対して行政の積極的な介入を歓迎し、さらに求めていく。自由は放っておくと無秩序となるので、自由の行き過ぎはチェックする必要がある、その監視役は行政にしてほしいという意識だ。

同時に、行政は市民の人権の守り手であって、侵害するような危険な存在ではないという意識もあるように思われる。もっと根底には、人権の身近で私的な側面-髪形や服装などに『他者の規制を受けず、放っておいてもらう自由』-のみを重視し、それを超えるものには無関心となる面もあるのではないだろうか。

取材・報道の自由が政治を監視するために不可欠だといわれても、市民はそのような表現の自由の政治的な意義に強い関心をもっていない。むしろ、そのような政治的なものを、『うっとうしい迷惑なもの』とさえ思っているのではないか。匿名の内部告発を難しくするプロバイダー責任法や、メールの流れに規制を加える迷惑メール規制法など、表現の自由に関する重大な問題を含んでいた法律が、今年に入ってほとんど議論されずに制定されてしまったのは、市民の政治的自由への無関心を象徴的に示している。」

人権が、私的な側面に限定的にとらえられる傾向にあり、その人対人の関係の調整役を国家・行政が取り仕切るパターナリズムの傾向の中で、視野狭窄に陥っている点を松井は指摘して

¹ 司法制度改革に伴い、国民が司法参加する基盤を確立する上で、法教育への期待が高まっている。アメリカでは、1960年代後半に始まり、「法に関連して体系的に組織された教育を『法律専門家でない人々を対象に法律（the Law）、法（形成）過程（the legal process）、法システム（the legal system）およびこれらの基礎にある原理や価値に関連する知識、技能を提供する教育』（1978）とみなし、社会科教育の主要領域としてカリキュラムに積極的に位置づける」ものである（全国法教育ネットワーク 2001、14-5頁）。

いる。

さらに、憲法学の奥平康弘は、『人権』ということばを問う（『法律時報』2001年2月号）で、人権という言葉に込められた「差別」「平等」の比重の大きさ、並びに同和問題との関連の強さを問題にする。

『平等』というコンセプトは、『法』『正義』の中軸にあって、万能的であり『泣く子もだます』効目がある。そして、そこから派生した観念としての『反差別』もこれまた絶妙な力をもつ。そして日本のばあい、……『人権』はすなわち『差別廃止』を意味するものとしてあり、戦後の法務省人権擁護行政は『差別』概念の取組みに大きな比重をかけてきた。……人権侵害すなわち同和問題であるというような方向で引きずられてきた側面がある。そして全国に数多くまたがっていた人権擁護委員の働きも、結局において同和対策・同和教育をどのようにするかという方面でギリギリ舞いさせられる側面がなかったとは言えない。」

このように述べ、さらに人権擁護推進審議会で議論されている人権救済制度の策定を問題視している。

弁護士の豊崎寿昌（2001, 84頁）は、人権教育の不十分さについて次のように指摘する。

『法の支配』が『適正手続きの保障』というプロセスを通じて人権の保障につながっているという近代立憲国家の原理を真に身につけるには、人権教育のみでは不十分で（人権の保障と単なるエゴイズムや道徳的思いやりとの区別が身につかないのではないかと思われる）、個々の権利がどのように具体化されていくのかという手続きの趣旨の理解が必要である。手続きの適正が保障されているからこそ、われわれが他者の人権を保障し、また制約を与え、そして奪うことが正当化される。この観点からの法教育がなされないかぎり、真の意味での『統治の主体』たる市民は育っていかないと考える。人権も正義も『手続き』によって守られていることを理解したうえで、その手続きに主体的に参加していくことが、法化社会の理想であろう。」

人権保障のシステムの理解促進の意味で、学校で模擬裁判を実施する事例を紹介している。これは、人権教育がこれまで差別問題を事例にして、科学的把握よりも心情的理解を求めてきた弱点を言い当てている。

教育学の立場からも、人権教育の「思いやり」「やさしさ」への志向性の強さに対して疑問が出されている（阿久澤 2001）。お互いに「人権を守る」「大切にする」という点に関わって重視されてきたのが、「人権感覚」という感性的・直感的な人権理解である。それは、以下の閣議決定に明らかである。

「日常生活の中で人権上問題のあるような出来事に接した際に、直感的にその出来事がおかしいと思う感性や、日常生活の中で人権尊重を基本においた行動が無意識のうちに態度や行動に現れるような人権感覚を育成する」ことである（『人権教育・啓発に関する基本計画』2002年3月15日閣議決定）。

例えば、ある人が会話の中で、「雨で足下が悪い中、『足がない』方も多くおられると思いますが……」、「もう時間もありませんので、『手短に』まとめたいと思います。」、「そういう議論は、『片手落ち』だ。」などと発言したとすると、即座に「おかしい」と思えるかどうかが人権教育のひとつの成果として、学校教育や社会教育の現場では重視されている現実がある。

しかしながら、このような人権教育・啓発の中からは、お互いに「人権を守る」「大切にする」という予定調和的な発想しか出てこず、自らが「権利を行使する」あるいは「権利を獲得する」ために国や社会の在り方を批判的に考え検討するという主体的思考・行動が育たないと思われ

る。

以上のいくつかの問題点の指摘から、次の疑問が出てくる。人権を考えると、日本では差別問題になぜ結びつきやすいのか、また人権というと、それは言葉づかいや表現に代表されるような、人に対する思いやり、やさしさという発想になぜ結びつきやすいのか、そうした疑問である。また他方では、現実社会で権利を行使したり、表現の自由を求めたりする主体として、エンパワメントやセルフ・エスティームが強調される傾向にある。このギャップをどう見るのかは重要な問題である。

本論では、以上の指摘を踏まえ、人権教育の特徴を、次の3つの視点から考察する。

第一に、奥平が先に述べたように、日本における同和教育の流れから来る「差別」「平等」への志向性の強さ、ならびに国連やユネスコなどの動向を踏まえつつ検討する法的視点である。

第二に、他者への「思いやり」「やさしさ」という道徳的視点である。

第三に、民族教育・開発教育・多文化教育などの流れから来る個人や集団のエンパワメント、セルフ・エスティーム、アイデンティティ・ポリティックスなどの主体形成的視点である。

3つの視点は、人権教育、ならびにその日本の特徴を考察するうえで重要と考える。なお、本論での分析は、法的視点と道徳的視点から検討する。その理由は、主体形成的視点は、すべての教育活動に通底するものであり、その問題点と課題についての検討は別の機会に行いたい。

2. 法的視点：平等と自由の相克

法教育の立場から北川善英は、人権教育の問題点に関わって2つの論点を出している。第一に「人権の法的権利性の重視」ではなく「道徳的・理念的なものとして扱われてきたことの問題性」、第二に人権の範囲・内容として平等中心となっている点である。

2. 1. 人権教育における法的権利性の欠如

第一点目について、子どもたちが獲得すべき「人権に関する知識・認識」は何かという設定では、

1. 「人権」の権利内容に関わる実体的領域
2. 「人権」の実現過程に関わる手続き的・制度的領域

を挙げている。そして、次のように述べる。

「西欧諸国（英米法圏）における人権教育の実践的事例集・テキストは、理念的権利としての『人権』と法的権利としての『人権』の区分および両者の間の相互連関について説明を加える。これに対して、わが国の人権教育論は、一般的に、道徳的・理念的なものとしての『人権』に言及することはあっても、西欧諸国のように区分及び相互連関について説明を加えることはない。法的権利としての『人権』の扱いの相違が、西欧諸国（英米法圏）の人権教育論とわが国の人権教育論との根本的相違のひとつである。」（北川 2001 b、50 頁）

英米法圏の事例として、G.パイク、D.セルビー『ヒューマン・ライツ-たのしい活動事例集-』（イギリス・小学校-高等学校用の実践事例集）では、理念的権利すなわち「道徳、公正、正義に基づく権利」、法的権利すなわち「法律に規定された権利」「裁判で擁護され、保障される」という意味で、あらゆる権利のなかで最も確実・堅固な権利」とを区分する。「理念的権利」は、「法律のなかに明文化され」ることによって「法的権利」となり、その結果、「権利は理念的かつ法律的なものとなる」。そして、「理念的権利」のなかで、「いつ、いかなる状況にあってもすべての人びとに適用される」「普遍的な」ものが「人権」と説明されると北川（2001 b、

50 頁) は紹介している。

また、北川(1999, 34-6 頁)は、人権の内在的制約と外在的制約について、同じく『ヒューマン・ライツ』を紹介し、そこでは「現実には、あらゆる“人権”が制限されている」と述べて、以下の3つのタイプの人権制限を例示し、人権の保障と制限について考察を深める内容となっている。

(1) 他人の家への侵入禁止を例示して、「私たちが求める権利は、お互いの権利によって多かれ少なかれ相殺されている」と説明し、「私たちみんな権利をもっているとするならば、私たちは、人間であり、それゆえ平等であるから、仲間であるすべての人間の権利を尊重し、擁護する義務がある」として正当化するとともに、「人権教育は、とりもなおさず、人間に対する責任についての教育なのである」とする。

(2) 環境規制による個人の自由の制限(照明や焚き火)を例示して、「個人の“人権”は、また“公共性”……の名のもとに、しばしば制限される」と説明し、「“公共性”の名のもとに、政府が権利を制限することに対して、私たちは、擁護できるものと、擁護できないものとの間のどこに線を引けばよいかをどのように決めればよいのだろうか? 誰が、このような決定に関与すべきなのだろうか?」として、公共性にもとづく人権制限の判断基準と決定過程が民主的過程のもとで行われるべきことを示唆する。

(3) 社会的・経済的・文化的権利の実現(政府による医療・公教育の提供)を例示して、「富の再配分」のための市民的政治的権利たる「個人の財産権への干渉」と説明し、それを、「自由の追求と、平等の探求との間」の「本来的な緊張関係」という「“人権”を論じる上での難題」と把握した上で、「平等主義体制……は、すべての人々が、自由を享受するために不可欠の前提条件である」という見解と、「平等は個人の自由をできるだけ束縛しないことを通して最高に達成される」という見解を紹介する。

北川の整理では、(1) は内在的制約、すなわち「すべての人権に論理必然的に内在している他者加害禁止原理と人権相互調整原理」に関わっており、(2) (3) は外在的制約(政策的制約)、すなわち「社会的・文化的権利を実質的に保障するために自由権(とくに経済的権利・自由)を制限する原理」と関わっている。

2. 2. 人権教育における平等重視の傾向

第二点目の人権の範囲・内容としてもつばら平等を扱うことの問題性について考える際に、その前提として自由と平等の本質的な相違と相互連関を無視することはできない。

本質的相違として、自由は「実体概念」であり、「表現の自由が特定の表現行為(言論、出版など)という実態をもち、信教の自由が特定の宗教を信仰するという実体をもつ」コンセプトである。それに対して、平等は「関係概念」であり、「“特定の事柄”(表現や信仰など)について、個人(集団)Aが個人(集団)Bとの関係で差別的な取り扱いを受けないという『関係』を指す」コンセプトである。両者の相互連関は、「関係概念としての平等は、“特定の事柄”(多くの場合、実体概念としての自由)との関連においてはじめて意味をもちうるものであり、反対に、実体概念としての自由は、関係概念としての平等によって、その現実のあり方の問題性(形式上あるいは事実上の自由・不自由)が問われる」(北川 2001 a、115 頁)という点である。

具体例を北川(1999, 34 頁)は示している。

(1) 男女平等選挙権 : (ア)男女ともに、(イ)市民として同じであるべきだから、(ウ)等しく選挙権を有する。

- (2) 生理休暇：(ア)男女は、(イ)生理の有無を考慮されるべきだから、(ウ)女性だけに生理休暇請求権が認められる。
- (3) 同一労働同一賃金：(ア)同一労働の男女は、(イ)同一労働を考慮されるべきだから、(ウ)等しく同一賃金が支払われる。
- (4) 労働基本権：(ア)使用者と労働者は、(イ)経済的な力の違いが考慮されるべきだから、(ウ)労働者だけに労働基本権が保障される。

北川の説明では、事例 (1) (3) では、「事実状態の違い (男女) にもかかわらず、同じ取り扱いをすべきだ」という価値判断、事例 (2) (4) では、「ある事実状態の違い (男女／使用者と労働者) にもとづく、別の事実状態の違い (生理／経済的な力) を考慮して、異なる取り扱いをすべきだ」という価値判断がそれぞれ介入している。また、性に関わる事例 (1) - (2) は、絶対的平等-相対的平等の関係、社会経済に関わる事例 (3) - (4) は、形式的平等-実質的平等の関係を憲法学では表わしている。ある事柄の実体関係の中で、平等のあり方が変化する点が重要である。

以上の観点から、人権教育の平等への志向性の高さが抱える問題点を次の3点にまとめている (北川 2001 a、115-6 頁)。

1. 実体概念としての自由と関係概念としての平等とのあいだの本質的相違および相互連関の理解を困難にすることにより、実体を伴わない単なる「比較」として平等が理解される。
2. 横並び意識という心情にもとづいた、形式的な取り扱いの画一性を平等として理解する日本的平等感 (一種の絶対的・機械的平等であり、形式的平等である) を維持・助長させることにつながる。
3. 平等の問題には本来的に政治的・経済的・社会的関係における自由のあり方に対する価値判断が内在していることを無視することになる。

以上から、「平等を単なる『比較』として理解することは、マイノリティーに対する差別問題を、ともすれば、そこに含まれる政治的・経済的・社会的関係における実体としての自由に関わる価値判断の問題に目を向けることなく、「みんな同じであるべきだ」という『善意』にもとづく個々人の『心構え』の問題に矮小化することになりかねない。」 (北川 2001 a、116 頁) と危惧している。

個々人の「心構え」の問題に矮小化することによって、人権が人格と相互乗り入れする点が指摘される。

2. 3. 「社会学」的問題把握と法的問題把握

同様の問題点の指摘は、「差別と蔑視は同じではない」と主張する小浜逸郎 (1999、201-2 頁) も行っている。

「『差別』という言葉が現代社会のモードとなっているために、厳密には『差別』の対象ではないような材料もすべて『差別』と言い習わしてしまっている。その結果、……被害者感情やコンプレックスも、『被差別』であるかのように感じられてしまっている」、「ハゲ」「ブス」「デブ」という言葉や蔑視は、「道徳的な問題、人間的な良心や品格の問題ではありえても、『社会的、法的、制度的な問題』ではありえない」。

さらに、内野正幸 (1992) は、人権が人格と相互乗り入れする問題把握を「社会学」的と見ている。たとえば、差別的表現の規制を唱える根拠は、差別的表現によって犠牲者の「人権」が侵害されるとする。差別的表現を発する自由とその表現の犠牲者の人権を対比させてとらえる

視点である。すなわち、差別的表現に関わる問題把握について、一般的によく見られる“表現の自由・対・被差別者の人権”という対立図式を「社会学」的な把握とし、それは憲法学者の立場からは、“表現の自由という人権・対・人権とはいえない被差別者の人格的利益”、つまり“人権・対・被差別者の立場”となる点を指摘している。

憲法学の松井（2002）も同様の問題点を指摘する。

「憲法の保障する基本的人権は、本来すぐれて政治的な権利であり、何より政治を監視し、市民が政治に参加するために不可欠な権利だった。それが、半世紀にわたる教育や人々の意識の移り変わりに沿って、『生まれながらに誰もが持っている人権』と漠然ととらえられ、没政治化されてしまった点に大きな落とし穴があったように思う。

もう一度、基本的人権の本来の政治的意義を評価する必要がある。私的な側面で自由することだけを尊ぶのでなく、政治を監視し、政治に参加する『表現の自由』の意義を重視しなければならない。」

このように、問題の法的把握と「社会学」的把握の違いが、人権と道徳的・人格的問題をめぐって逆の現れをする。この点は、人権教育にも大きな作用を及ぼす。

最後に北川(1999, 34-5 頁)は、「道徳的権利」と「法的権利」の区別を主張する。

「人権相互間の矛盾・衝突は一般的・日常的であり、その解決（人権の保障）のためには、人権の調整・制限原理が不可欠となる。その際、問題となる複数の『人権』を調整・制限原理の俎上に上げるためには、それらは、憲法・法律によってすでに実定化された『人権』＝『法的権利』でなければならない。憲法・法律によって実定化されていない『人権』＝『道徳的権利』の場合には、その前段階として、裁判所による憲法・法律解釈によって『法的権利』として確定されることになる。ここに、『人権』を『道徳的権利』と『法的権利』とに区別する意味がある。『人権教育』における『人権』をもっぱら『道徳的権利』として扱ったり、『道徳的権利』と『法的権利』との区別をあいまいにしたままでは、社会空間における公的な紛争解決（国家による物理的強制力の行使）の意義が十分に理解されないことになる。また、『人権教育』における『人権』の内容がもっぱら平等＝反差別に限定されたままでは、他の権利・自由を行使して人権相互間の矛盾・衝突を主体的に解決（人権保障）することの意義が十分に理解されず、情緒的・感性的な解決や『功利・利己志向-他者依存・状況依存志向』の解決（多くの場合、紛争の法＝ルールによる解決ではなく、紛争の力あるいは人による解決）に陥ることになるであろう。」

道徳的権利と法的権利の区別については、次の道徳教育と人権教育の相違と共通点に関わる問題でもある。

3. 道徳的視点：道徳教育と人権教育

道徳教育と人権教育とは、同一視されることが多い。キーワードで考えてみると、人権教育は、自由、平等、権利、理解、寛容、偏見、差別、権力関係などを挙げることができる。たとえば、人権教育のための国連 10 年行動計画では、人権教育は「知識と技術の伝達及び態度の形成を通じ、人権という普遍的文化を構築するために行う研修、普及及び広報努力」と定義され、「人権と基本的自由の尊重と強化」「人格及び人格の尊厳に対する感覚の十分な発達」の他に、相互の「理解、寛容、ジェンダーの平等並びに友好の促進」「すべての人の自由な社会への効果的な参加」などを目指すものとされている。

これに対して、道德教育は、社会性、規範意識、判断力、ルール、自律などがキーワードとなるであろう。道德教育は、藤田昌士（1985, 6 頁）によれば、「広く人間的な知性と感性の発達をめざすもの」であり、「道德性の名において、規範意識の発達を固有の課題」とすると定義する。また、道德教育の目標は、コールバーグ（1987, 124 頁）によれば、「一人ひとりの子どもの道德判断と道德能力の『自然の』発達を促進し、それによって、子どもが自分自身の道德判断を用いて自分の行動をコントロールできるようにすること」である。

両者の違いと共通性を明らかにする論点は、第一に道德と人権とは同じなのか、違うのかである。第二の論点は、道德判断の発達段階と人権意識との関係をどうみるかである。第三の論点は、教育・学習の方法上の相違と共通点である。

3. 1. 道德と人権

人権とは人間一人ひとりの存在と可能性を保障する思想で、「思っていることを社会に公表する」表現の自由や「人間らしい暮らしをする」生存権など世界共通の普遍的な基準として位置づけられる。例えば、教育を受ける権利や働く権利などの社会権は特にそうである。個々人と社会や国との契約関係が背景としてある。しかし、学校の仕組みや規則、教え方、生徒と教師の関係などは、それぞれの国や地域の文化により異なる。

他方、道德は、一般的に規範や社会的ルールへの意識を喚起する働きを持つ。つまり、自分の行いを振り返り正していくことが求められる。自己のコントロールの基準を何に置くのかが問題とされる。しばしば青少年犯罪への対処として道德教育の強化が叫ばれ、また教育勅語の「夫婦相和シ」などが今日にもあてはまる「普遍の真理」を言い定めているという議論が登場するのもそういう背景がある。

しかしながら、両者は対立的なものかといえそうではなく、ハバーマスが述べているように、人権の持つ側面として、道德（モラル）的な面と法的な面がある。

「人権は、同時にモラルと法に関わるヤヌスの顔を持っている。そのモラル的内容にも関わらず、人権は法的権利の形を有している。モラル的規範と同様に、『人間の顔を持つもの』すべてに関わっているが、法的規範として個々人を-通常、国民国家の市民として-、一定の法共同体に属しているかぎりにおいて□支えている。人権は、主体的権利の形で登場し、自由余地を保障する。その内部で誰もがその振る舞いに対して公けに正当化する必要はない。モラルにおける場合と異なって、ここでは権利に対する義務の優先はない。権利義務は正当な自由間の相互の制限から初めて生じるので、どんな場合でも人権について語られるが、人間の義務は語られない。

人権は、国家的な秩序の枠内においてのみ、提訴しうる市民権として『実現され』るので、政治的な立法者の意志に依存している；しかし同時に民主的な共同体制をそれは根拠づけているので、主権のある立法者もこの基本規範を好きなように用いることはできない。そこに法治国家と民主主義の内的関連が見出され、その関連性はリベラルで政治的な基本法の不可分性を説明している。」(Habermas 1999, S.216)

以上の通り、道德とは個人の行動コントロールの基準のあり方と社会との関わりが問題となり、人間の行動のあり方とその責務が話題となる。これに対して、人権の場合、個々人が生きていく上でのトータルな自由と保障を国家に求める基準である。その意味で、道德教育はその人のアイデンティティのあり方を深く問う作業へと向かい、人権教育はより広く問題や課題の知識・理解、法と国家・社会・個人の関係、問題解決への方法論、意見表明と参加のあり方の

検討の作業へと向かうことになる。

3. 2. 道徳判断の発達段階と人権意識との関係

コールバーグは、「ハインツのジレンマ」に対する回答をもとに道徳判断の発達段階とその普遍性を明らかにしている²。「汝殺すなかれ」と「汝盗むなかれ」という格率のジレンマの中で、どうすべきかという設問に対する回答を元に道徳的判断の6段階が提示される。これに類する問題設定による教育は、モラルジレンマ授業として展開される（文献・荒木参照）。判断の段階は、以下の通りである³。

◎前慣習的な水準：〈段階1 罰と服従の視点〉、〈段階2 損得や利己的判断の視点〉

◎慣習的な水準：〈段階3 社会関係的視点〉（良い振る舞いや人々の評価が基準）、〈段階4 『法と秩序』の視点〉

◎脱慣習的・自律的・原則的水準：〈段階5 社会契約的視点〉、〈段階6 生命の尊厳という内面の倫理的原則及び普遍的視点〉

道徳判断について他の研究者では、イギリスのノーマン・ブルが、無道徳（快苦）→他律（賞罰）→社会律（賞賛と非難、9～11歳頃）→転換期（良心の登場、11～13歳）→自律（良心による抑制、13歳以降）に区分し、フランスのM・ドベスの場合、保育期（身体の調整、離乳、清潔さなど）→山羊足っ子期（習慣としての道徳）→学童期（規則としての道徳）→思春期・不安の時代（自らに課す要求としての道徳）→青春期（義務としての道徳）に区分している。観点の違いはあるものの、道徳性の発達段階について共通する部分が多い。

コールバーグ（1987, 106頁）は特に、社会契約的視点や普遍的視点を強調する。コールバーグが、「人間の生きる権利は、他人の財産権に優先しますから、人の命を救うために嘘をついたり盗みをするとは構わないことを私たちは知っています。」と述べているように、ある種の行為の禁止や命令が常に適用されとは限らず、また何を優先するかをめぐって人間にはジレンマがつきものである。そのため、場合によって人の生命や人権を守るために、法を犯すことも容認される⁴。

小川太郎（1959）によれば、道徳の基礎は「人権」あるいは「一人一人の人間的な願い」、つまり「健康に安全に生命を全うしたい」「もっと豊かにゆとりのある生活をしたい」「生れもった能力をできるだけ伸ばしたい」「自由でありたい」「同じ人間として認められたい」という願

² 「ハインツのジレンマ」とは、ヨーロッパで、一人の女性が非常に重い病気、それも特殊なガンにかかり、今にも死にそうになっている状況設定である。彼女の命を助けるためには、同じ町の薬剤師が最近発見した高価な薬が必要で、ハインツは薬剤師に訳を話し、値段を安くしてくれるか、支払い延期を認めてほしいと頼む。薬剤師は、「薬で金儲けをするんだ」と断る。ハインツは絶望し、妻のために薬を盗もうとする。

³ 各段階の理由付けの参考例は下記の通りである。◎段階1 「彼は盗むべきではない。盗めば泥棒になり、捕えられて罰せられる。」、◎段階2 「盗むべきではない。監獄で長い年月を送ることになれば、生活に何の得があるか。」、◎段階3 「盗むべきである。この場合、盗むことは妻に対する愛情の現れである。」、◎段階4 「盗むべきではない。法は我々の責任を定め、盗みを禁じている。人々が法に従わなければ、社会秩序が乱れることになる。」、◎段階5 「盗むべきではない。盗みは薬剤師の合法的な権利を侵す。引き続き薬剤師を説得する努力を続けるか、法廷を通して援助を求めるかすべきである。」、◎段階6 「盗むべきである。いかなる道徳の体系においても、生命に対する権利は財産に関する権利よりも上に置かれなければならない。人は利潤のための手段として取り扱われてはならない。」

⁴ この点に関わって、1999年6月、英国のスコットランドにおいて、反核運動の女性3人が海軍基地に忍び込み、核搭載原子力潜水艦トライデントの付属施設の一部を破壊し逮捕された。朝日新聞（1999年10月23日付）では、10月21日に地元の治安判事裁判所の決定で、弁護側の次の主張がほぼ認められ免罪が言い渡された。◎1996年の国際司法裁判所の判断で、すべての核兵器は違法とされている。◎女性たちは基本的に罪を犯したが、それはこれを上回る犯罪を防ぐためだった。◎従ってスコットランドの法で「免罪」されるべきだ。

判事は、「決定はこうした行動を繰り返していいという意味ではない」としながら、「この事件が極めて特別な状況下にあった」と語り、トライデントの存在を「違法」と判断したことを伝えている。

いからなる。そこでは、人間性の尊重とは人権の尊重を意味する。コールバーグの道徳判断の6段階もそうであるが、高いレベルの判断には普遍的性格が伴い、その際に生命の尊厳や人権というコードが重要な位置を占めることになる。

3. 3. 教育・学習の方法

コールバーグなどは道徳問題での討論の重要性を指摘している。つまり、道徳性の発達を刺激するには、特定の価値を教えこむのではなく、議論や討論を行なう能力を培うことを目的とすべきであると論じている。モラルジレンマ授業もこの点を重視している。

例えば、2000年度日本アカデミー賞最優秀作品賞を受賞した「雨あがる」について議論をしたとしよう。大雨で川止めされた先で、仕官先を求めている武士が、禁止されている（御法度の）賭け試合をして賞金を稼ぎ、川止めでお金に困っている人々に役立てるという話である。その賭け試合が知れると仕官に差し障りがあるにもかかわらず、つまり自分の利益を省みず、「正しいと思う」ことのためにたたかうという姿勢が自分自身や妻との確執とともに描かれている。この行動は、どうみたらいいのか。

この場合、人権教育と道徳教育の方法論的共通点は、価値の注入や教え込みではなく、判断力を鍛える討論や教育方法の検討であろう。また相違点は、ある場面で何を大切に行動するのかという価値観や判断力を問うのが道徳教育であり、社会構造の仕組みの中での諸問題の検討という客観主義をとるのが人権教育というように区分することもできる。

さらに、方法論に関わるこの論点は、「潜在的カリキュラム」への注目と関連しており、学校や社会・制度そのものが「正義の共同体」たりえているのかという問題提示でもある。例えば、授業で教師が人を大切にしようとして教えても、その教師自身が生徒を成績だけでしか評価しようとし、あるいは問題行動を生徒の自覚が足りないという理解しか示さない場合、生徒は実質的に授業は建前で、現実は違うのだという解釈を成立させる。藤田（1985, 269頁）は次のように述べている。

「一人ひとりの子どもの学校内外における達成を励まし、その達成と結びついて、社会的承認の喜びを味わわせながら、彼らの自己価値感（自己を一定の価値ある存在とみなす感覚）を育成することが、道徳教育の基底的な課題として着目されなければならない。ドベスが言うように、『思春期』においては個人の『名誉の感情』が格別に大きな意義を担うのだとしたら、その『名誉の感情』を傷つけ、おとしめるような教師と生徒、生徒相互の人間関係は、道徳教育にとって最も悪しき『潜在的カリキュラム』である。」

道徳教育の場合、このような人間関係への着目となって現れるが、人権教育の場合むしろ生徒-教師関係の検討を含め、参加のあり方や校則の見直しなど制度的な改変へと動機づけることができる。

以上から、道徳教育とは、社会規範の内面化とそれへの批判的検討と自己の価値観の形成であり、それを促す一つのしかけであり、アイデンティティ確立との関わりが深い。他方、人権教育は、社会構造を人権という視点から問い返し、認識の深まりと学習者の態度・行動変容を促すしかけを持ち、法やシステムとの関係が深い。しかし、現実には日本の場合、こうした区別を越えて、道徳教育と人権教育とは異同の少ないものとする見方が強い。その背景には、前節の法的視点の欠如が大きく作用していると思われる。

4. まとめ……人権教育への視座

第2節の法的視点からは、第一に人権には道徳的・理念的権利の側面と法的権利の側面があること、第二に日本の人権教育には法的権利性の側面が欠如していること、その結果、第三に日本の場合、同和教育の影響や道徳教育との関わりなどから、関係概念としての平等志向が強く、人格と相互乗り入れする「社会学的」な見方が強いこと、第四に本来的に個々人を包括的に法的価値と手続きと制度の中で位置づけ、いかに実体概念としての自由を守るか、自己の可能性を探り、主張する手だてとしていくかが人権教育における重要な観点となることが明らかとなった。

第3節の道徳的視点では、第一に第2節でも述べたように人権には道徳的側面と法的側面があり、前者は社会との関わりにおいて行動のあり方と責務が問われ、後者は提訴しうる実定法上の市民権として位置づいている。第二に、道徳判断の発達段階において人間関係や社会上の慣習を踏まえた判断からより普遍的な人間尊重の、いわゆる人権的判断へと発展している。その意味で、集团的規範・社会規範、契約的規範から普遍的規範へと進み、人権との共通性が見られる。第三に、教育方法の共通点は多く、問題意識も接近したものがある。しかしながら、道徳教育が社会規範や他者との関係で「自己のコントロールの基準」を模索すること、つまり自律が課題である一方、人権教育は社会システムとの関係で自由や平等をどう確立していくか、尊重すべきなのかを考察する営みであるといえる。

以上の点で興味深い整理をしているのが、フィリピン・ノーマル大学（教員養成大学）の平和・ジェンダー・人権教育センター所長のフェリス・I・イエバン(Yeban 2002:2)である。彼女によれば、人権教育とは「個人と社会の幸福の追求のために、人権基準を用いて、自分たちの個人的・社会的経験について批判的な評価を行いうるために、考えるツール、知識、価値、スキルを一人ひとりに身につけてもらう教育的な過程」である。そこから、自分と他者の権利への理解・尊重、責任ある行動、主体的な関与とスキルの獲得などが重要な点として指摘できる。

また、彼女の「人権教育への異なるアプローチ」（表 0-1 参照）によれば、人権観に応じて法律尊重的(legalistic)、政治的・イデオロギー的(political/ ideological)、文化的・社会学的(cultural/ sociological)のそれぞれのアプローチに区分して分析している。ただし、この区分は実践場面においては、教育対象や目的に応じて使い分けられている点が指摘されている。

法教育は、法律尊重的アプローチに近似性があり、同和教育や多文化教育は政治的・イデオロギー的側面が強いといえる。しかしながら、日本の同和教育は、格差是正が進む中で、人間関係論の様相が強くなり、徐々に文化的・社会学的アプローチへと方向づけられてきた。

これまでの行論から、日本の人権教育は、文化的・社会学的アプローチへの志向性が強く、弱点としての「人権の対立的次元を隠す」点に無自覚である。

別の表現をするならば、日本の場合、人権教育は、「同和教育からの発展」というフレーズや、道徳教育との関連性の強さから、平等志向であり人格のありようや心構えを説く傾向が強い。それに大きな影響を与えているのが、システムのあり方やデュープロセスを重視する法的視点の弱さであると指摘できる。その弱さが、人権教育本来の意味を減じ、人間関係論化に至り、道徳教育との相違が見出しにくい重要な要因の一つになっていると考えられる。この点については、今後、日本の同和・人権教育、啓発の歴史ならびに差別意識に関する議論を検討することにより分析したい。（第4部参照）

さらに、人権教育は、国際人権という観点から言えば、普遍性と個人に重きが置かれ、普遍性・価値志向であるとともに、個々人の差異・多様性を尊重する傾向をもつ。この点について

は、さらに人権教育の国際的な動向の検討を要する（第1部、第2部参照）。また、第三の人権と言われる「発展の権利」「連帯の権利」に関する集団的権利の問題について、例えば民族的マイノリティの文化的自治権の歴史と現状も検討する必要がある（第3部参照）

表 0-1 「人権教育への異なるアプローチ」(Yeban 2002: 1)

	□ 法律 尊重的	政治的・イデオロギー的	文化的・社会学的
人権観	・ 国家と市民を統治する一連のルール	・ 国家と市民を統治する一連のルール ・ 国家とそのエージェントによる抑圧を見破るツール	・ 国家と市民が相互に関わり合う価値及び文化的規範
人権教育の目標	・ 人々に、国際的・国内的法文書に書かれた権利を教える	・ 人々の抑圧された状況について彼らの意識を高める ・ 人権を、アセスメントをするツールとして使う	・ 人権の原理と価値に基づく文化をつくらうというニーズについて、人々の意識を高める
人権教育の内容	・ 権利の国際的・国内的な法 ・ 人権の哲学的・歴史的な基礎 ・ 言論の自由 ・ 人権のメカニズム ・ 行動	・ 権利の国際的・国内的な法 ・ 人権の哲学的・歴史的な基礎 ・ 言論の自由、国の状況 ・ 社会的分析 ・ 行動	・ 権利の国際的・国内的な法 ・ 一連の価値としての人権 ・ 人権の文化的基礎、国の状況 ・ 文化的・社会的分析 ・ 行動
方法論	・ 講義と活動 ・ ケーススタディの活用	・ 講義と活動 ・ 具体的な経験の活用	・ 講義と活動 ・ 具体的な経験の活用
ファシリテーター	・ 人権法の専門家、通常法律家	・ 人権法と政治の専門家、通常、法律家、パラ・リーガルの活動家、開発従業者	・ 人権法律家、教育者、 ・ 社会学者、開発労働者
分析枠組み	・ 法的枠組み	・ マルキスト・リベラルな枠組	・ 社会学的・人類学的枠組
特徴	・ 法律語と権利の用語の使用頻度	・ 抑圧の具体的な経験：人権問題を個人的なものとする潜在的なツール	・ 人権概念の土着化 ・ 人権の対立的次元を隠す(非民主的国家には良い)
弱点	・ 人権法の知識が自動的に人の意識を高めるとは限らない ・ 人権は記憶されるには難解な一連の知識として取扱われる	・ イデオロギー的枠組が人権に限界をもたらす	・ 人権の対立的次元を隠す(既に民主的環境にある場合、良いアプローチではない)

第1章 人権教育の国際的動向と課題（1）

－人権教育という言葉－

はじめに

本章では、主に国連、ユネスコ、ヨーロッパで人権教育に関わってどのような変遷が見られるのか、その特徴と課題をスケッチする。

1. 国連、ユネスコ等での議論の展開……人権の普遍性と相互依存性

世界人権宣言（1948 年）において、「人権の中における『教育』は、国家、地域、全世界の全ての者にとって、個人的および集団的な義務となっている」（バクシ 1999、188 頁）と言われるように、特に 26 条で「人権としての教育」が位置づけられている。また、宣言の前文では、「世界における自由、正義及び平和」の達成のために、人権及び基本的自由に対する「共通の理解」が中心的な重要性を持つことを強調している。国家的そして世界的規模で、「社会の各個人及び各機関が、この世界人権宣言を常に念頭に置きながら、これらの権利と自由との尊重を指導及び教育によって促進することに努力するよう」要求する、と謳っている。

国連はもともと、ユネスコを中心に教育問題に対応してきた。ユネスコ憲章（1945 年採択）の冒頭に掲げられている「戦争は人の心の中で生れるものであるから、人の心の中に平和のとりでを築かなければならない。」に代表されるように、「教育、科学及び文化を通じて諸国民の間の協力を促進することによって、平和及び安全に貢献する」役割を負っている。

当初は、平和と開発が大きなテーマであった。つまり、第二次大戦後の東西冷戦に伴う問題、アジア、アフリカ諸国の独立の一方で新植民地主義に代表される経済的な搾取と富の偏在、貧困の拡大という南北問題が大きなテーマであった。他方、60 年代に入ると、先進国における移民労働者への排斥や黒人差別という人種主義に対抗する動きも顕著であった。また、公害等に見られる環境問題の深刻化が進む。60 年代末から 70 年代には性差別に対する自覚化、障害者をめぐる環境のノーマライゼーション志向など、問題の多様化が進む。80 年代には先進国（日、米、英、独など）を中心に新自由主義・保守主義の傾向が顕著になり、平等志向より機会の自由化が目指される。1989 年の東西の壁の崩壊により、逆に集団のアイデンティティを民族性や歴史性に求めるナショナリズムへの志向性が強まり、ユーゴスラビア、コソボ、ルワンダなどの悲劇的な民族紛争が多発した。他方では、そうしたマイノリティの権利への自覚や先住民へのこれまでの対応の誤りが修正される動きも見られる。

河内徳子（1998、30 頁）は人権の視点やマイノリティの視点を重視する背景として、「地球時代の到来という客観的状況」「世界の各地で展開する民主化と人権獲得の闘い」「80 年代に入り、核軍拡、地球環境悪化、南北経済格差、発展途上国の人口急増、食糧危機、難民の増大など人類の存続が危惧されるような問題が顕在化し、人類の総力をかけて困難な事態の打開を緊急にはかる必要に迫られる」事態の出現を挙げている。

以上の動向を国連等の条約・宣言・国際会議の状況から整理すると、以下のように区分できる。

- ◎ 平和と軍縮問題への対応（1951 年 難民の地位に関する条約；1978 年 第 1 回国連軍縮特別総会；1985 年 国際平和年；1986 年 暴力についてのセベリア声明）、
- ◎ 人種主義への対応（1965 年 人種差別撤廃条約；1993 年 国際寛容年）、
- ◎ 南北問題への対応（1986 年 発展の権利に関する宣言）、
- ◎ 性差別への対応（1967 年 女子に対する差別撤廃宣言；1972 年 国際婦人年；1979 年 女

子差別撤廃条約)、

- ◎ 環境問題への対応 (1972 年 国連人間環境宣言; 1975 年 ベオグラード憲章-環境教育のための地球規模の枠組み; 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)、
- ◎ 子ども・先住民・障害者の権利の自覚化 (1959 年 子どもの権利宣言; 1975 年 障害者の権利宣言; 1981 年 国際障害者年; 1982 年 高齢者問題国際行動計画; 1989 年 独立国家内の先住民と種族に関する条約; 1989 年 子どもの権利条約; 1990 年 移民労働者の権利保護条約; 1992 年 少数者の権利宣言; 1993 年 国際先住民年; 1999 年 国際高齢者年)、
- ◎ 学習権の拡大 (1960 年 教育差別禁止条約; 1974 年 ILO・有給教育休暇に関する条約; 1985 年 学習権宣言; 1990 年 国際識字年; 1990 年 万人のための教育世界宣言; 1997 年 成人の学習に関するハンプルク宣言)

これらの様々な分野に対応する教育と人権教育との関連が問われる。ヒューライツ大阪の研究者であるジェファーソン・プランティリア(2001)は、「価値教育、多文化教育、開発教育、平和教育などは人権教育と関連している。それらは人権教育へのステップとして考えることができる。人権教育が一般的な人権概念もしくは特定の人権問題に焦点を当てるのに対して、他の教育は人権に影響を及ぼす概念や問題をカバーする。」と述べている。

2. 人権教育という言葉はいつから？

そもそも人権教育という言葉が、国連レベルで使われるようになるのは、いつからなのだろうか。

当初、「人権及び基本的自由についての教育」という言葉が一般的に使用され、「国際教育」の中で議論されていた。本節の最初に、ユネスコ国際教育勧告(1974年)で検討するのはその点である。メリーランド大学ジュディス・トーニー-プルタ(Torney-Purta, 1984)の指摘によれば、「1974年勧告が成文化されつつあったとき、人権を含む決定はむしろ漠然と見られていた国際理解に具体的目標を強化するもくろみを表現することとなった。本質的要素としての人権と基本的自由を含むことによって、勧告は新たな可能性を開いたし、以前にはユネスコの計画を知らなかった人々を刺激し、国際理解のための教育に興味をもたらしただのである。」

1980年代を中心に、しだいに平和教育、開発教育と並んで、人権教育が大きな位置づけを持ち始める。実践的にカリキュラムの中で人権に関する学習・教育をどう位置づけていくのかが具体的な課題となる。そのため、知的能力と社会的スキルの区分や学年別での検討がなされる。

さらに、90年代初頭以降議論される国連人権教育の10年に関わる問題である。人権教育を世界的に展開する必要性の指摘である。以上の流れで、本節を展開する。

(1) ユネスコ国際教育勧告(1974年)

「国際理解、国際協力、国際平和のための教育ならびに人権及び基本的自由についての教育に関する勧告」、いわゆるユネスコ国際教育勧告は、従来ユネスコがその教育活動の基本としてきた「開発教育」に大きな変容を促し、「国際教育」へ向けて大きく一步踏み出したとされている。「国際教育」とは、「国際理解」「国際協力」及び「国際平和」という言葉の意味内容の総称である。

教育政策の主要な指導原則で、知識獲得・理解を促す目標として挙げられているのは、

- (a) あらゆる段階、あらゆる形態の教育における国際的視点およびグローバルな視野、
- (b) 国内の民族文化および他国民の文化を含む、すべての人民と、その文化、文明、価値および生活様式に対する理解と尊重、
- (c) 諸人民および諸国民の間にグローバルな相互依存関係が増大していることについての自覚、
- (e) 権利を知るだけでなく、個人、社会的集団および国家にはそれぞれ相互に負うべき義務もあることを自覚すること、(f) 国際的な連帯および協力の必要についての理解、である。

他方、社会的能力に関わって、

- (d) 他者と意志疎通する能力、
- (g) 個人がその属する社会、国および世界全体の諸問題の解決への参加を用意すること、が指摘されている。

また第5条で、「国内的および国際的諸問題についての批判的な理解力を習得すること、事実、意見および考え方を理解し説明すること、……自由な討議を受け入れこれに参加すること」など、批判的理解力、意見表明、討論への参加などの能動的な能力の形成に重きを置いている。

1978年に開催された「人権に関する国際会議」（第20回ユネスコ総会：ウィーン）を経て、1980年にユネスコ軍縮教育世界会議（6月9～13日）において、軍縮教育の10原則の確認がなされる。その第7原則「人権及び開発との関係」は次のように指摘される。

「平和、人権、開発の三つの言葉のそれぞれは、他の二つの言葉との関連で定義されねばならず、平和教育の不可欠の一部としての軍縮教育は人権教育及び開発教育と不可分の関係を持っている。」

さらに、第8原則「教育学的目標」で、「教育は、軍縮に関してなにを考えるべきかよりも、いかに考えるべきかを教えることを目指す。それゆえ、軍縮教育は、問題中心であるべきであり、受け入れうる国際的行動として軍縮の削減と戦争の根絶に向けての实际的措置を検討・評価する分析的・批判的能力を発達させるようにすべきである。」と述べている点はユネスコ国際教育勧告と重なるものがあり、重要である。

（2）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。

「1 カリキュラムのなかの人権」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、若者にとっては、民主的で、多元的な社会での生活への準備にとっての重要な要素である。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

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、3.2.では「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、彼らに（人権の）進歩や成功をもまた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。

また、3.3.では、知的側面だけではなく、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、生徒をイデオロギー的闘争に引き入れたりすること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。

国連においても、1988年、国連人権センターが、世界人権宣言40周年を記念して、『人権教育入門-初等・中等学校における実践活動』（ABC Teaching Human Rights）を作成する。＜低学年＞では、自分の発見、友だちの発見、信頼感の経験、地域社会のための計画等をワークショップ形式で、また世界人権宣言、子どもの権利宣言を子どもの言葉に翻訳しての学習が中心となり、＜高学年から中・高校レベル＞では、「人間」の説明（宇宙人に対し説明すると仮定）、新聞記者の誘拐事件、平和的生存権、環境と発展、政府と法律、思想・良心・宗教・意見・表現の自由、集会・政治参加の自由、経済発展と福祉、社会的文化的福祉、差別（人種、性、マイノリティ、障害者）についての問題提起、討論、ロールプレイ、ブレインストーミング、シミュレーションといった経験中心のアプローチなどが展開される。

以上の通り、小学校から高校まで、人権の基本的な要素である生命、正義、自由、公平などを身近で具体的などころから始め、一般的・抽象的なレベルへと学習していくことが目指

される。それは以下の点と関わる。

「人権教育とは、人権に関する教育(about)だけでは不十分であり、生徒は人権について(on)のみならず、人権において(in)学ぶこと、どのように行動することが自らの実際の最善の利益になるかを学校教育の外でも知ることによって、真の人権のための教育(for)を完成することができる」(河内、1998、40 頁)。

なお、1991 年 3 月、ユネスコ・国際教育指針「国際教育に関するカリキュラム、教科書、他の教材の開発、評価、改訂のための指針と基準」が出され、知識、態度、価値、スキルの観点から検討されている。

(3) モントリオール宣言から国連人権教育の 10 年へ

モントリオール宣言「ユネスコ 人権と民主主義のための教育に関する世界行動計画」(1993 年 3 月)は、冷戦終結後のナショナリズムの台頭や人種差別主義、外国人排斥、性差別、宗教的非寛容によって引き起こされている深刻な人権侵害の再現への対応ともいえる。この行動計画の究極目標は、『人権文化』(culture of human rights)を創り出すことであり、また個人やグループが非暴力的方法によって、不一致や対立を解決できるような民主社会を発展させること」である。

特徴的な点は、行動のレベルで重視されるべき「人権と民主主義のための教育」として、学校教育制度と学校制度外だけではなく、「特別な状況や厳しい状況下」という場面を想定していることである。そこでの教育の目的として掲げられているのは、「人権が危殆に瀕するような厳しい条件に置かれた人々に、適切な情報や教育を与えること」である。ところで、学校教育制度では、「個人の基礎教育を通じて、人権と民主主義の教育が繰り返し取り込まれ、またどの教科にも通用し独立の教科としても教えられるような、統一的で幅広い基礎をもつカリキュラムを開発すること」などを求めている。

同年 6 月に、世界人権宣言 45 周年、「国際先住者年」記念の世界人権会議がウィーンで開催された。採択された「ウィーン宣言および行動計画」の特徴は、(1) 人権の普遍性、不可分性、相互依存性、非選択性についての確認、(2) 人権教育を世界的に実施すること、その先頭に国連人権高等弁務官を配置することを認める、(3) 社会的弱者である女性、子ども、障害者、先住民の権利の明記と彼らの社会参加の奨励、の 3 点である(河内、28～30 頁)。

以上の動向を踏まえ、1994 年 12 月 23 日、第 49 回国連総会において「人権教育のための国連の 10 年」が決議される。

おわりに

人権教育という言葉自体は、1980 年ごろから使われだし、80 年代にカリキュラムのあり方、並びに学校の雰囲気などのヒドゥン・カリキュラムをめぐる配慮が問題提起され、方法として参加型・スキル重視で、演繹的方法というよりは問題中心的・帰納的方法が重視されてくる。90 年代に入り、より積極的に国レベルで人権教育を位置づける宣言が出され、1993 年のモントリオール宣言で「人権文化」という言葉が登場し、人権教育の国連 10 年が 1995 年から始まる。こうした動向が、日本や他の国々に与えている影響については、次章で詳述する。

第2章 人権教育の国際的動向と課題（2）

-人権教育の国連10年と課題-

はじめに

本章では、国連が人権教育の10年を策定して以降、海外と日本の動向を中心に論述する。この問題で近年、注目を集めているのは、参加型学習であり、日常志向性であり、権利侵害を起こす可能性の強い行政当局やジャーナリズムを始めとする関係者への研修のあり方などである。

第1、2節では、国連の動向を中心に紹介し、第3節では1998年に開催されたアジア・太平洋人権教育国際会議の様子、第4節で人権と人権教育をめぐる議論、第5節で日本国内での動向を概観する。第6節では、差別と偏見の人権教育・啓発からの脱皮の提案として「教育人権アプローチ」の提唱を行い、最後の第5節では、まとめにかえて日本における人権教育の問題点を提示する。

1. 人権教育のための国連10年

1994年12月23日、第49回国連総会において「人権教育のための国連10年」が決議される。そこでは、「人権教育は単なる情報提供に留まるものではない。人権教育とは、あらゆる発達段階の人々、あらゆる社会階層の人々が、他の人々の尊厳について学び、またその尊厳をあらゆる社会で確立するための方法と手段について学ぶための生涯にわたる総合的な過程である」と述べられている。

付帯文書「国連人権教育10年行動計画：人権教育-生涯にわたる学習」の第2条では、人権教育が「知識と技術の伝達及び態度の形成を通じ、人権という普遍的文化を構築するために行う研修、普及及び広報努力」と定義され、以下を目指すとされた。

- (a) 人権と基本的自由の尊重の強化、
- (b) 人格及び人格の尊厳に対する感覚の十分な発達、
- (c) 全ての国家（人民）、先住民、及び人種的、民族的、種族的、宗教的及び言語的集団の間の理解、寛容、ジェンダーの平等並びに友好の促進、
- (d) 全ての人が自由な社会に効果的に参加できるようにすること、
- (e) 平和を維持するための国連の活動の促進。

第6条で、効果的な人権教育として、「学習者の日常生活に関連づけた方法で行われ」、「人権を、抽象的規範の表現としてではなく、自らの社会的、経済的、文化的及び政治的な状況という現実の問題として捉えるための方法及び手段についての対話に、学習者を参加させることを目指す」ものとする述べている。このように、日常志向性と参加型の強調がされている。

他方、1995年9月8日には、第28回ユネスコ総会において、ユネスコ国際教育勧告（1974年）の流れを受けた「平和・人権・民主主義教育に関する総合的行動要綱」が採択された。その主な関心事は次の通りである。

「国際・国レベル双方において、非寛容さを示す表現、人種的・民族的な憎悪の表現、あらゆる形態・主張によるテロリズムの台頭、『異質』と見なされる人々に対する差別・争い・暴力、貧富の格差増大によって特徴づけられる変化及び加速的変動という時代において、行動戦略は、基本的自由・人権・民主主義を保障し、持続可能で公平な経済的・社会的発展を進めることを志すものでなければならない。そして行動戦略のすべてが、平和文化の建設に果

たすべき本質的な役割を担っている。」

この行動要綱の理論的支柱として、「暴力についてのセビリア声明」（1986 年）がある。それは、「戦争は人間の本性ではないから戦争は防止することは可能である、むしろ防止するための価値観-非暴力による紛争の解決法-を体得することが大切である」ことを強調している。そのためには、「教育行為の伝統的な様式を転換することを要請している。」という言葉に見られるように、従来の知識重視からの転換を促している。

2. 「人権教育のための国連 10 年」に関する国連人権高等弁務官による中間評価……限定的な取り組み

2000 年 9 月 7 日、『人権教育のための国連 10 年（1995-2004）』で定められた目的を達成するためにこれまでに成し遂げられた成果に関する地球規模の中間評価についての国連人権高等弁務官による報告」が出された。

世界的には、国内委員会の設置を始めとして進んでいるとは言えない。その国内委員会設置状況であるが、筆者が集約できている限りでは以下の通りである。

＜アフリカ地域＞ 53 カ国中、4 カ国で国内委員会設立（チャド、チュニジア、ジンバブエなど）

＜アメリカ地域＞ 35 カ国中、2 カ国で国内委員会設立（エルサルバドル、コスタリカ）

＜アジア・太平洋地域＞ 60 カ国中、4 カ国で国内委員会設立（オーストラリア、日本、フィリピン、ヨルダン）；2 カ国が国内行動計画を採択（日本、フィリピン）

＜ヨーロッパ地域＞ 43 カ国中、6 カ国で国内委員会設立（ベラルーシ、クロアチア、フランス、ノルウェー、ポルトガル、トルコ）；5 カ国が国内行動計画採択（クロアチア、フランス、ノルウェー、ポルトガル、トルコ）；なお、ノルウェーだけが就学前・初等・中等教育段階の全レベルで人権教育を取り入れている。

以上のように、国内委員会が設置されているのは、報告されているかぎりでは、191 カ国中 16 カ国（8.4%）、国内行動計画を策定した国は 7 カ国（3.7%）にとどまっている。この状況を受けて、全体の傾向として、「中間評価は、政府および非政府の国際組織が『10 年』のもつ潜在的な機動力を十分理解していないし、活用していないことを示している。」（128.(f)）、「人権教育の効果的な国内戦略がほとんど立てられていないことが評価によって明らかになった。」（129.(a)）と総括されている。

他方、NGO（非政府組織）の活動については、非常に肯定的な評価がされている。それは中間評価に向けてのアンケート回答数（218）の半数以上を NGO（112）が占めていることにもうかがえる（政府の数は 35、内 17 はヨーロッパ）。しかし、NGO は、人権教育を意識的に追求しているというよりは、「自分たちの活動領域に関係する人権問題に専念し、その問題への支援を得るための人権教育だけに絞っている」点や、「ほとんどの国際 NGO は、10 年に関する政府の取り組みを知らない」点が指摘されている。

以上を受けて、総合的勧告の「人権教育：概念と方法」の中で、下記の点が指摘されている（要点のみ）。

131. 価値教育重視の人権教育だけでは不十分。人権文書や人権保護のメカニズム、説明責任が確実に行なわれるための手続きに関して言及すべき。

132. 人々の生活に関連した創造的で参加型の教授方法を使用すべき。人権はホリスティック（総合的）な枠組みとして紹介されるべき。

133. ジェンダーに対する鋭敏さがあらゆる教育活動で強調されるべき。

134. 人権教育を可能にする環境（情報の提供、研修、設備、道具、いやがらせからの保護など）が保障されるべき。

135. 持続可能なアプローチを優先させるべき（例えば指導者研修や、関連する研修、教育カリキュラムなどの全てに人権を取り入れる）。

結論として指摘されているのは次の点である。

「177. 人権教育は、エンパワメント、参加、透明性、説明責任、紛争予防、紛争解決、和平樹立や平和構築、そしてすべての人のすべての人権の効果的な保護と実現など、いくつかの重要な目標を達成するために欠かせない戦略でもある。」

人権教育に関わっては、開発と平和、エンパワメントとの関係が深く、方法的に個々人の問題状況に即して活用可能であること、学習環境への配慮と参加型が推奨されている。

3. アジア・太平洋人権教育国際会議（1998年）……国家の抑圧性の強調

1998年11月に開催された世界人権宣言50周年記念「アジア・太平洋人権教育国際会議—人権の普遍的な実現をめざして—」（実行委員会構成団体：世界人権宣言大阪連絡会議、ヒューライツ大阪、反差別国際運動日本委員会、大阪府、大阪市；後援・国連人権高等弁務官事務所）は、「人権教育の経験交流」、「優先課題の明確と宣言と行動計画の発展」、「ネットワークの強化」、「地域の人権教育機関や組織の強化」などを目的としていた（ディアス1998、11頁）。また、人権NGOについては、(1)「権利意識高揚活動の対象であった人々が人権を主張できるよう支えることにより、これまでの人権教育活動をフォローアップするという課題」、(2)「人権教育に関わっているために弾圧的になされる人々の人権を効果的に護るという課題」に着目している。

筆者がこの国際会議に参加した印象は、第一に国家の抑圧性への対応としての側面が強く、被抑圧者のエンパワーメントが人権教育に期待されている。例えば、クラレンス・ディアス（「発展における法律の国際センター」代表、インド出身）によれば、人権教育は、「抑圧された人々や排除されて不利な立場におかれた人々が、社会的・経済的正義の実現と人間の発展を目ざした闘いの過程で自らをエンパワーさせる手段」（ディアス1998、8-9頁）である。その意味で、93年のモンテリオール宣言「ユネスコ 人権と民主主義のための教育に関する世界行動計画」の精神、並びに南米のパウロ・フレイレの実践やフィリピン（次章参照）などにおける民衆教育の伝統が息づいている。

第二に、日本の部落問題では、内戦に揺れるスーダンからの留学生が質問の中で「そういった問題が日本で本当に深刻なのか」というニュアンスの指摘をしていた。部落問題の分かり難さやそれへの疑問が出る背景には、解消されてきた面が多いという点と、いわゆる「結婚差別」、「学力格差」などの側面をどう評価するのかに関わる問題である。

ともかく国際会議の宣言として次の点を提起した（第8項は省略）。

1. 女性や先住民族、被差別カーストや部落出身者などのマイノリティ、異なる能力を持つ人々、外国人、移民や移住労働者、高齢者や子ども、HIV/AIDS 被害者に対するあらゆる形態の差別は、教育分野のみならず、あらゆる分野で根絶されなければならない。彼ら自身の文化やアイデンティティが肯定されるべきである。多様性のなかの統一性という原則を促進し、差別の構造的な原因や主体的原因に立ち向かわなければならない。

2. 民衆人権教育はしばしば草の根レベルでの人権侵害に立ち向かう中から生まれてきた。したがって、人権侵害の現実から学ぶことはこの上もなく必要である。人権教育はコミュニティの生活や現実に即応したものでなければならない。

3. 政府・自治体は、被抑圧者の総合的な人権エンパワーメントに焦点をあわせた教育プログラム、およびすべての人々のための識字教育や基礎教育を発展させなければならない。差別を許さない環境・開発教育の視点がこれらのプログラムに取り入れられるべきである。こうしたプログラムは、被抑圧者の教育学を取り入れ、参加型学習を採用するべきである。

4. 政府・自治体は、最優先課題として、軍隊や準軍事組織、法執行職員、看守への人権研修を提供しなければならない。

5. 政府・自治体は、出入国関係職員、議会関係者、地方自治体職員をはじめとする公務員への人権研修を促進するべきである。

6. ジャーナリストや医療関係者、法曹関係者などの専門職集団は、メンバーの人権意識強化と人権基準遵守に向けた責任を自覚すべきである。

7. 公立私立を問わずあらゆる学校は、カリキュラムの不可欠の一部として、またしかるべく独自の教科として人権を重視してこれを位置づけるべきである。すべての学校管理者は、脅迫や差別のない、参加と人間の尊厳を培う学習環境を提供するべきである。

以上から、被抑圧者の意識化や創造性を広げる手法として、2及び3項目で述べられている日常志向性と参加型アプローチの可能性に期待している部分が大きい点と、4～6項目の軍隊や警察をはじめとする公務員や人権問題に直接関与する専門職集団への研修などの強調、第7項目のカリキュラムや学習環境における人権の位置づけの強調が特徴的である。

4. 人権と人権教育をめぐる議論

(1) 人権に関する異論

ドイツのマグデブルク大学のフリッツェ(Fritzsche 2000b)は、人権の解釈の対立点として、次の3点を挙げている。

◎普遍性をめぐる対立：人権の普遍的有効性の承認と、この要求を西側の立場の表現として解釈する見方

◎社会的権利をめぐる対立：社会的人権の放棄しえない点 *Unverzichtbarkeit* の支持と、この立場をイデオロギー的とは言わないまでも、空想的な嫌疑のあるものとするものである。

◎道徳的次元をめぐる対立：法律家と社会科学者との間、政治の代表者と非政府組織との間にあるとされ、人権の道徳的次元と市民の共生へのその作用を強調する立場と、人権を単に法律的に提訴しうる権利として理解する立場の対立である。

最初の人権の普遍的有効性に対する疑義をより詳しく見ると、ハイデルベルク大学のレンハルト(Lenhart 2003, 14-15)は、次の3つが挙げられるとする。

◎人権の一般性要求の幻想：マルクスによる階級の権利が個人の権利に優先するという批判、フェミニズムからの「人権は第一に男の権利」批判、ハイデッガーなどのヨーロッパ文化圏と他の文化圏の代表からのヒューマニズム批判、積極的権利は常に権力政治の利益布置の表現であるというハーバーマス(1999, S.218)による権力批判

◎西側の個人主義の根への疑問：共同体的発想 *kommunitaristische Variante* からの非難や、シンガポールのリー・クアン・ユー元首相などによる「アジア的価値」の主張からは権利・義務バランスの「誤り」という疑義が出されている。

◎世俗化批判：人権は、西側社会の啓蒙主義以来支配的になっている、あらゆる生活領域に行き渡っている世俗主義の結果としてみられる。そこから、原理主義的批判として、明らかな神の恵みあるいは超人的な聖なる秩序に対する、人間の権利設定の罪深い独断性が指摘され、差異化批判では人権規範が信仰規範から切り離されていることへの反発が指摘されてい

る。

第二点目の社会的権利をめぐる議論は、たとえばアメリカ合衆国などで社会権が位置づいていない点を指摘できるが、釜田泰介(2000, 37 頁)によれば、アメリカ憲法の自由権規定は「政府による自由に対する侵害行為を防止するために保障」されているものであり、政府像は国民の自由を侵害する者、人権侵害行為を行う者である。その中では、国家による積極的権利とされる社会権は、国家により「自由を制限するものとしての理解」が先行している。

最後に、第三点目の道徳的次元をめぐる対立に関連して、対立というよりは、両者の側面を持つ点をフリッチェは次のように述べている。

「文明の学習過程の成果は、国家に対する市民の法律的権利にあるとともに、市民相互の相互に請求しえる道徳的権利にある。……人権は、法的側面と、道徳的側面を持つ」。(Fritzsche 2000a)

以上から、人権をめぐる問題状況に関して、識者によって重点の異同はあるものの、以下の点を指摘できる。

- 1) 普遍主義と相対主義
- 2) 個人主義と地域・団体主義……二重基準、セキュリティとプライバシー、公共の利益論
- 3) 個人的権利と集団的権利
- 4) 権利と義務（責任）
- 5) 自由と平等……自由権と社会権
- 6) 道徳的理念と法的理念

（２）人権教育の定義

次に、人権教育についてであるが、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(Tarrow 1989: 1)で、人権教育は、学習者のもとで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、責任ある行動へと勇気づけられる」。

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(Weber 1998: 49)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(amnesty international 1993: 224)。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はかられる。「主体的」が意味するのは、人権が、自らの国（それぞれにとって）における政治的な行動基準や普遍的な道徳として極めて緊密に、他の国（それぞれの他者にとって）におけるその実現と結びついていることである。

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。

これ以外に、序章で紹介したフィリピン・ノーマル大学平和・ジェンダー・人権教育センター所長のフェリス・I・イエバン(Yeban 2002:2)によれば、人権教育とは「個人と社会の幸福の追求のために、人権基準を用いて、自分たちの個人的・社会的経験について批判的な評価を行いうるために、考えるツール、知識、価値、スキルを一人ひとりに身につけてもらう教育的な過程」である。

以上から、自分と他者の権利への理解・問題意識、責任ある行動、主体的な関与とスキルの獲得などが共通点として指摘できる。

5. 日本国内での動向……「身近な」人権課題への「気づき」

日本国内では、1995年12月に内閣総理大臣を本部長とする推進本部が設置され、97年7月に「人権教育のための国連10年」国内行動計画が策定・公表された。1999年7月には、人権擁護推進審議会が、人権教育・啓発に関する施策の推進に関する答申をまとめている。それは、国民一人ひとりが人権尊重の理念を深めるため、国を始めとする各実施主体が人権教育を総合的に推進するための提言と位置づけられている。またそれは、女性、子ども、高齢者、障害者、同和問題、アイヌの人々、外国人、HIV感染者やハンセン病患者、刑を終えて出所した人などに関する「いくつかの人権課題を踏まえ、その中にある国民間の偏見と差別の解消をめざす人権教育・啓発の必要性」を訴えたものである。かつて筆者は、答申の問題点として以下の点を指摘した。

(1) 人権問題を差別への対応に矮小化するとともに、国民間の対立に注目している。

(2) 人権教育はその中で、国民一人一人の理解不足に基づく偏見や意識の問題に収斂されている。

(3) その結果、人権教育の対策的発想がうかがわれ、内心への関与を強める一方で、行うべき条件整備に言及していない。

(4) 国、地方公共団体、各種団体が「実施主体」という立場で人権教育・啓発を展開することが期待され、84年の地域改善対策協議会意見具申「今後の啓発活動の在り方について」で述べられていた「啓発の主体は国民」という視点がなくなり、国民は教育・啓発の客体と位置づけられている(生田2001b、42頁)。

ところで、地方自治体レベルでは、大阪市が先駆的に取り組んでいる。同市は、96年4月に国連10年推進本部を設置し、翌97年8月に行動計画を策定し、さらに2001年3月に国連10年行動計画の中間見直しを行い、「後期重点計画」をまとめている。しかし、こうした動きは例外的で、他の政令指定都市については行動計画・推進体制の未整備が11都市中8都市で、残りの3都市(京都、北九州、福岡)についても中間見直しの予定はない。

大阪市は、その「後期重点計画」の中で、「人権尊重とその確立は、市民の参加を基礎とした民主的な社会の実現に密接に結びついた課題です」と述べた後で、「人権教育・啓発が目指すもの」として、「市民が身近な人権課題に気づき、家庭や地域社会、職場など、生活の場からの解決に向けて、知識、スキル(技能)、態度を身につけていくための環境を整備し、そのことを通じて人権が尊重されるまちづくり、社会づくりにつなげていくことです」と位置づけている。

このように、日本の場合、全体的な計画を有しつつも、「身近な」人権課題への「気づき」を促すという意味合いでの教育・啓発を志向する傾向が強い。イエバンのいう「人権教育への文化的・社会的アプローチ」に位置づく。その際に、表にある通り弱点が「人権の対立

的次元を隠す」(既に民主的環境にある場合、良いアプローチではない)を考慮する必要があるだろう。

6. 差別と偏見の人権教育・啓発からの脱皮に向けて

従来の人権教育に代わり筆者が提起する「教育人権アプローチ」(教育への人権的アプローチ)の発想は、人権に関する教育の内容・方法だけを限定的に重視するのではなく、教育を取り巻く状況や教育活動を人権の視点でとらえ直す作業も追求されるべき取り組みであるとす

る枠組みである。

この発想の根拠にあるものも、人権観である。人権は、性別、人種、家柄、階層などの属性や思想・信条に関係なく、個々人(私)の自由及びプライバシーの確保や可能性の拡大を「法」という形で国家に約束させ保障するものである。個人が、その存在とアイデンティティを問い直し、可能性を開拓する自己責任への志向性と国家の役割の規定が根本にある。デカルトの「我思う、ゆえに我あり」は、今日でも一人ひとりの内心の自由や独立性、主体性の確立を示す言葉として位置づけられる。その意味で、「私が私」「である」be(存在)と「私はー」「できる」can(可能性)が人権を考える際に重要である⁵。それは年齢による制約を一般的に受けつつ発達への道が開ける。差別は、こうした人権が、その個人や集団が持つ事実上のあるいは架空のメルクマールによって、可能性や存在において制約を受けたり排除されたりという、不平等な取り扱いを受けることをいう。

ところで、「私が私」「である」be(存在)と「私はー」「できる」can(可能性)について考えると、例えば、封建時代は「であること」が重視されていた。身分や出自、「男であること」「女であること」が大きな意味合いを持っていた。「分相応」「分をわきまえる」という言葉にみられるように、所属が可能性をしばりつけていた(属性原理)。

資本主義の進展とともに、国民国家が増え、義務教育や徴兵制を通じて国民が法の下に「平等」である必要性が生じ、明治時代に「四民平等」「立身出世」がキーワードになったように、「できること」や能力が重要な要素を占めるようになった(業績原理)。これは、限定的ではあるが自由権や平等権に関わる市民的・政治的権利の側面である。封建的束縛や規制を廃して、国家から自由になる消極的権利を指し、「第一世代の人権」とも称されるものである。

しかし、形式的平等に起因する新たな問題として、「貧乏になる自由」「搾取される自由」という事態が生じた。つまり、人間「であること」、すなわち人間の尊厳が失われる傾向が現出し、社会主義運動や労働運動の中で新たな平等原則としての社会権(経済的・社会的・文化的権利)が意識され始めた(人間存在原理)。いわゆる「機会の平等」だけではなく、「結果の平等」を検討しなければいけないという平等観の転換である。これは、国家による保障・機会の提供が必要となり、積極的権利あるいは「第二世代の人権」と言われている。しかし、この点は今日でも大きな争点である。一人ひとりの可能性や自由を追求しつつ、社会的公正をどのように実現していくかの問題である。ヨーロッパでは近年、英独仏をはじめとして社会民主主義政党と保守政党が交互に政権を担っているが、いずれも社会的公正と個人の自由とのバランスを問題にしている。

⁵ 「潜在能力アプローチ」を提唱する A.センは、「機能」(functioning)に着目し、「健康状態にあるか」「適切な栄養を受けているか」という基本的なものから、「自尊心を持っているか」「社会生活参加しているか」といった、個々の状態(beings)やできること(doings)を重視している(セン 1999, 59 頁)。また、エーリッヒ・フロム(1977)や学習権論(ユネスコ「21 世紀教育国際委員会」報告書 1997)の論議の中では、存在(be)と所有(have)の対立が話題となっている。

以上から、大まかには以下のように整理できる。

属性原理（旧「である」原理） → 業績原理（旧「できる」原理） → 業績原理の見直し（「できる」原理）と人間存在原理の追求（「である」原理）

さらに近年、国家と個人の枠組みを越え、グローバル化する状況を踏まえ、「第三世代の人権」が提唱されている。この権利は、「**発展の権利に関する宣言**」（国連 41 回総会、1996 年）**採択によって注目されるに至ったが**、発展途上国を始めとする「発展への権利」に関わる問題であり、環境権や安全に平和的に暮らす権利とも関連している。

ところで、教育への人権的アプローチ、略称「教育人権アプローチ」は、人権の「できる」原理と「である」原理を活用し、教育を取り巻く状況や教育活動を人権の視点でとらえ直す枠組みである。表のように「能力開発・学力保障」、「自己像・アイデンティティ（ID）確立」、「偏見克服・認識形成」、「参加促進・構造改革」の 4 つの象限に区分できる。

◎「**能力開発・学力保障**」：「人権としての教育」の意味合いがある。つまり一人一人が学んだり、仕事をしたりして「できる」ことを伸ばしていくことである。学校教育や継続教育などにおける能力形成、資格取得などを通じ自己実現や社会進出を促進する。

◎「**自己像・ID 確立**」：端的に言って自分探し・自分づくりである。それは、「人権が保障された中での教育」、「人権についての教育」を行うことで実現する。自分が認められ、自分が生き生きできたり、のんびり考え事ができる自由空間・居場所の確保なども重要な側面となる。

◎「**偏見克服・認識形成**」：いわゆる「人権に関する教育」であるが、当然「人権が保障された中での教育」でなければならない。偏見や先入観でものを見ることを脱して、寛容と受容の促進、偏見や不信の除去を目指す。例えば、学校・地域・職場などでの教育・研修、施設・団体などでの開かれた交流とグループ・サークル活動などが想定される。

◎「**参加促進・構造改革**」：社会システムの見直しを指し、「人権に向けた教育」という意味合いを持つ。個々人の「できる」ことを「できなく」させている制度化された仕組みをなくす取り組みである。具体的には、行政機構や地域における共生の促進のため、職員構成・配分率の見直し、ガイドラインなどの基準作りや、学校を始めとするプロジェクト・施設運営などに意見を反映したりする参加の促進である。

表 2-1 「教育人権アプローチ」マトリクス

人権レベル	対象領域レベル			
	社会全体	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	→ 広義の「人権教育」
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	→ 狭義の「人権教育」
	視点の転換、多様性尊重	自立、エンパワーメント		

同和教育を「教育人権アプローチ」を用い歴史的に検討してみると、部落の子どもたちの長欠・不就学に伴う学力補充が当初の問題意識として強く、また地域の識字学級などの学習活動の展開もあった（第 1 象限）。またそれと合わせて部落の子どもたちに余暇の文化的活動

や遊びを保障したり、自立や自覚を促す「自己像・ID確立」が課題となっていく（第2象限）。同和対策事業が進む中で学校や社会教育において同和教育が一般化され、事の是非は別にして「正しい認識形成」や「偏見克服」などに関心が集まり（第3象限）、さらに同和加配教員の制度化、教科書の記述に部落問題が採用されるなど制度的改革が展開されていく（第4象限）。このように、最初の頃は個別具体的に、マイノリティや個人の自立とエンパワーメントを促進することを目指す第1、2象限に始まる。そこから発展して、さらに課題を全体のものにし、社会全体の視点の転換と偏見の克服を目指す第3、4象限へと広がっていくことが分かる。

80年代以降は、いわゆる格差是正が進み、横軸の、とりわけ「能力開発・学力保障」が一定程度達成され、また「参加促進・構造改革」についても形式的に整えられる。その結果、実態的差別（マトリクスの第1、4象限に相当）から心理的差別（第2、3象限）へとと言われる重点の移行が生じる。一般的には「差別意識解消」や人権啓発の名の下に、特に第3象限「偏見克服・認識形成」に集中して教育・啓発が展開される。また、同和地区住民や子どもたちには補充学級などにおいて第2象限「自己像・ID確立」の意味での「社会的立場の自覚」や地区の歴史などの学習の機会が提供されている。

このような経緯もあり、「偏見克服・認識形成」と「自己像・ID確立」は、一般的に人権教育と称することが多く（狭義の「人権教育」）、意識改革への志向性が強い。

しかし、「教育人権アプローチ」マトリクスは、特定の差別問題や偏見の克服としてではなく、筆者の主張する人権の視点に立つ必要性を主張する。すなわち、マイノリティを始めとする個々人の可能性と自立への視点、及び実態としての参加のあり方や構造改革の視点が重要だという点である。

つまり、「教育人権アプローチ」は、簡潔に述べると、それぞれの活動領域における取り組みを、人権という視点から検討し、教育課題を設定し、カリキュラム、養成・研修内容に組み入れる一連の過程と言い表すことができる。

7. まとめにかえて-人間関係論化への疑問-

CAP（子どもへの暴力防止）⁶のメンバーを大学の筆者の講義に特別講師として招き、「人権、暴力、セルフ・エスティーム」について様々なグループ・ワークを取り入れながらCAPの考えを説明してもらった。その主な内容は、人権は各自のエンパワーメントが重要で、不安、無力感、選択肢がない状態を克服して、「安心して」「自信をもって」「自由に」生きる人権の重要性を説明する。人権を分かりやすく個のレベルから説き起こし、ペアを作って次のやりとりをする。「私には安心して自信をもって自由に生きる権利があります。」「そうです、〇〇さんには安心して自信をもって自由に生きる権利があります。」、あるいは「私は素晴らしい人間です。なぜなら……だからです。」「そうですね。〇〇さんは素晴らしい人間です。」と相互に言い合う。学生は恥ずかしそうにしているが、自分を肯定的にとらえたり、他者から承認されたりする中で、人権とは自分の問題だと気づくことが期待される。それはまた、人権教育の国連10年行動計画の目標の一つである「人格及び人格の尊厳に対する感覚の十分な発

⁶ Child Assault Prevention の略。元々、CAP プログラムは、1978 年アメリカ・オハイオ州コロンバスのレイブ救済センターで誕生し、1985 年に森田ゆりによって日本に紹介され、本格的には 1995 年から開催されているスペシャリスト養成講座を通して各地に組織が生まれている。権利とは行使して初めて意味を持ち、人が可能性を追求する上で大切なものという発想が基本にある。一つのパッケージとして完成度の高いものに仕上がっており、そのシナリオに従ってトレーナーが研修を展開する。

達」を促すことと関連したものである。

しかしその際、中国からの留学生が次の疑問を感想として寄せた。

「人権問題はこれほど簡単なことではない。中国からの留学生としての私は国と国の差別はつらく感じていた。自身経験がない人は人権問題がいったいどんな深刻な問題だろうかわからない。

人間は生まれてから平等なものだと認められたけれど、平等の実践はなかなか難しい。一人、二人の努力だけではなくて、全世界、社会各界の人々の努力はとってもほしいのだ。でも、『差別』されたことがない人々は、人権問題のことが理解してもらえる？」

この点は、大阪市を始めとする日本の人権教育プログラムが、人権を人と人との関係に矮小化する危険性、参加の実態や権力関係という社会的・制度的側面への言及が乏しい、という指摘と共通するものがある（生田 2001b、20 章）。

また、こうした人間関係論は、多文化教育研究で指摘されるコミュニケーション教育との関係も深い。参加型がもともと多文化教育やワールド・スタディーズの影響を受けていることにも由来する。それは次のような問題意識を持つ。

「これまでの教室での教師のコミュニケーションの取り方が一方向的であり、知識伝授型であったのに対し、教師と生徒が相互にやりとりしつつ意味のある双方向のコミュニケーションをめざしていることである。このことは、伝統的な教師像を打ち破るものであり、教師生徒関係に柔軟な態度とこれまでにない技能の必要性を強く示唆している。」（久米 1999、86 頁）

CAPを始めとする参加型学習では、コミュニケーション教育的傾向を持ちつつ、他方で自らの人権や権利への意識・行動のあり方に焦点化する。エンパワメントやセルフ・エスティームがこの線上に位置づく。こうした、人権教育の展開の多様性とゆらぎについては、今後の更なる検討課題となるであろう。

報告1 フィリピンの人権教育の一端

はじめに

フィリピンは、アジアにおいて国連人権教育の10年の国内行動計画を策定した2カ国のうちの1国である。もちろんもう1カ国は日本である。しかし、両国の国情や人権教育を重視する背景は異なっており、その一端を紹介したい。なお、今回紹介するのは、アジア・太平洋人権情報センター（ヒューライツ大阪）が企画したツアー（2002年7月30日～8月4日）への参加に基づくレポートである。

ツアーの目的は、第一に政府・公的機関による人権教育の動向を把握することであり、「教育省」（「教育文化スポーツ省」の略）での面談と高校訪問、人権委員会（CHR）への訪問を行った。第二に、非政府組織（NGO）や非営利組織（NPO）による教育・学習活動、たとえば法律家組織による法律扶助や法的トレーニングの活動、農民組合による教育・学習、都市貧困層が多く住む地域でのコミュニティ活動などについてヒアリングとフィールドワークを行うことであった。なお、今回のレポートでは、同行した通訳として活躍した阿久澤麻理子（姫路工業大学）さんのメモを所々活用させてもらっている。筆者自身のメモの不十分さを補ってくれており、感謝したい。

筆者がこのツアーで一番興味を持っていたのが、なぜフィリピンでは人権教育が積極的に取り組まれているのか、その背景は何なのかということ、またゴミ山での暮らひとはどんなものなのかということであった。なお、このレポートは、マニラ首都圏を中心とするものに限られており、今後さらなる調査・検討の必要性がある。

1. フィリピンにおける人権に関わる教育の特徴

政府機関や各種団体とのヒアリングや、帰国後に資料等を検討したうえで、フィリピンの人権に関わる教育について現時点で言えることは以下の点である。

- （1）政府機関による人権教育の推進：憲法、大統領令などの法令に基づくもの
- （2）人権教育教案の発行
- （3）各科目で統合的な授業の展開が模索されている：4A アプローチなど
- （4）公務員の試験、学校での人権教育の試験など評価の対象となっている
- （5）人権委員会の設置による人権侵害行為の問題の受付と勧告：地方事務局とバランガイ（最小行政単位で、日本の小中学校区ほどの規模。全国に約43,000ヶ所存在し、区長は選挙で選ばれる）レベル
- （6）民衆組織の中で、パラリーガル（法律家補助員、あるいは裸足の法律家）といわれるボランティアが組織されている

それぞれの詳細については、以下の各節で取り上げて検討する。第2節ではフィリピンの概要と人権をめぐる状況について取り扱い、第3節では政府・公的機関による人権教育の推進状況を検討する。それは、上記の（1）（4）に該当する。第4節で高校でのモデル授業の様子をスケッチし、上記の（2）（3）について考察する。第5節では、政府の人権委員会と民衆組織の取り組みについて、すなわち（5）（6）について検討を加える。

2. フィリピンという国と教育と人権状況

（1）歴史

フィリピンは、ルソン島を主島とし、ミンダナオ・サマル・ネグロス・パナイ・パラワン

など七千余りの島々から成る共和国である。面積 30 万平方キロメートル。人口約 7,650 万（2001 年推計）。言語はセブアノ語・タガログ語など八大言語⁷を含め、80 数種にのぼる。住民の 83% はカトリックで、南部のミンダナオを中心としてイスラム教徒も約 5% 存在する。公用語はフィリピン語（タガログ語を基礎とする）と英語である。

歴史をひもとけば、マゼランの来航を経て、16 世紀にスペイン領となり、米西戦争の結果 1898 年のパリ条約でアメリカ領となった。このように、スペイン、アメリカの植民地支配が 400 年近くに及ぶほど長く、それへの服従と抵抗の歴史がつづられる。ツアー最後の日に訪問したサンチアゴ要塞は、抵抗運動の象徴的な存在であるホセ・リサル（1861～1896）が幽閉され、後に処刑される場所である。今日でもリサル広場や記念碑に名を残している。記念碑には常に衛兵 2 人が立ち、その前を守っている。

その後、1934 年にアメリカ議会でフィリピン独立法案が成立し、10 年の準備期間（コモンウェルス時代）を経て、第二次大戦後の 1946 年に独立する。フィリピンは独立後、50 年代から 70 年代始めにかけて「アジアの民主主義のショーウィンドウ show window of democracy in Asia」と言われていたが、1972 年戒厳令布告から 14 年間のマルコス独裁政権がこの国の有り様に大きな影を落としていた（Romero2002, p.27）。86 年の「ピープル・パワー」によるアキノ政権の誕生と民主化（マルコス追放劇の場となった通りの名をとってエドサ革命 EDSA I と呼ばれる）、さらにエストラダ大統領の追追による再度の政変（EDSA II と呼ばれる）⁸を経て今日のアロヨ政権に至っている。

権力者による不当逮捕、拷問などの人権侵害を許さないう姿勢が、87 年制定の憲法にも反映され、教育に関する条文で人権の大切さに触れられ、独立機関として人権委員会の設置が規定されることになる。

（2）教育制度

教育制度は、小学校 6 年間と高校（ハイスクール）4 年間、その後の大学が約 4 年間となっている。そのため、大学卒業は早ければ 20 歳となる。義務教育は小学校のみである。

小学校への就学率は 96% と高いが、問題点は貧困などが原因となったドロップアウト（教育省でもあった資料では、小学校で 7% 程度、高校で 9～10% 程度）や、高校進学率の低さ（64% 程度）、教師数と学校数の不足による 2 部授業、あるいは 3 部授業の実態とクラス生徒数の多さである。見学した小学校（3 部授業）や高校（2 部授業）では 1 クラス当たり 60～70 人であった。また、教育省の資料では、小学校の無いバランガイは 2000 年度で 4,569 ヶ所であった。96 年度が 4,234 ヶ所であったので逆に増加している。また、高校を持たない自治体（これは日本で言えば中学校を持たない自治体が存在することを意味する）は 2000 年度で 3 地区で、96 年度が 32 地区だったのでこの面では大幅に改善されてきたといえるが、絶対数が圧倒的に足りない。

（3）人権状況

大きくは、貧困問題、公権力による人権侵害、移住労働者の問題の大きく 3 つに分けることができる。また、この背景には複雑な土地問題、農地解放の遅れなどが絡んでいる。

公権力による人権侵害はこれまで述べてきたように権力者による不当逮捕、拷問などである。海外移住労働者については、人口の 7% の 500 万人に達するといわれ、第 4 節で紹介する高校生の親達の多くも現在海外（香港、シンガポール、日本など）で働いている。送金額

⁷ セブアノ語、タガログ語、イロカノ語、パナイーヒリガイノン語、ビコール語、サマラーレイテ語、カパンパンガ語、パンガシナン語の 8 言語

⁸ EDSA は、Epifanio Delos Santos Avenue（エドサ通り）の略称。

は、1997 年度で 547,181 万ドルと多額に上っている。筆者たちが帰国の際にもフィリピンから香港へ向かう多数の女性の一団が見られたが、彼女らの多くは家政婦として働いているのであろうか。

次に、貧困問題は、都市貧困者 urban poor が、人口の 25%を占め、マニラ首都圏には 400 万人が暮らすと言われている。15 歳以下の児童労働や売春に従事させられる子ども達も多い。訪問先の地域団体 CO-Multiversity でもあったパンフレット（2002 年 1 月発行）によれば、5 歳から 17 歳の青少年の 16%にあたる 370 万人が児童労働に従事している。都市部は約 120 万人、農村部は 200 万人以上となっている。さらに深刻なのは、働く青少年の 60%が厳しい肉体労働や危険な作業に関わっている。そのため、60 万人の子ども達が学校へ通っていない。

（4）ゴミ山と子どもたち

2002 年 8 月 3 日、廃棄物投棄場のあるスモーキー・バレーの一角パヤタス B を訪問した。近くのゴミの山にも上ってみた。その帰途、一角にある「働く子ども達のためのパヤタス子どもリハビリテーション・プログラム」の施設「ドロップ・イン・センター」に立ち寄り、長靴にこびりついた泥を落とした。この施設は、1993 年以來、ゴミ山で働く子ども達のケアにあたり、給食、医療、保養などのサービスを行っているようであった。

スモーキー・バレーは、マニラ首都圏の北部に位置するケソン市の北にあり、5つのバランガイ、すなわちホーリースピリット、フェア・ビュー、バゴンシラン、パヤタス A・B からなっている。B 地区はさらに 4 つにわかれ（フェイス 1～4）、約 2 万人が暮らしている。このコミュニティは、ケソン市の立ち退き政策が強い時期でもある 1988 年、当市の都市貧困層が再定住のために移転してきた「約束の地」である。しかし、「約束の地」とは名ばかりの草深い、水も電気も基本的なサービスも交通へのアクセスもないただの土地であったという。人々は自分で掘って立て小屋を建て、乗り物の停車場まで 5 キロくらい歩かなければならず、非常に不便を強いられていた。この地域の住民の 70%は失業しており、その大半はゴミ収集などに関わり、20%が建設現場での仕事やトライシクルという自転車やバイクでの運送業、残りの 10%が公務関係者（一般公務員、教師など）である。

ゴミ収集を 8 時間すると、150 ペソ（1 ペソ＝約 2.5 円）ほどの収入が得られる。人々は 150 ペソのうち、米に 45 ペソ、おかずに 50 ペソ、その残りを交通費や子どもに必要なものを買うのにあてているが、平均 6 人の家族には足りない。1 日 1 食（altanghap 朝昼夕食の単語を組み合わせた造語）とか、塩ご飯（de sabog＝振りかけるという意味）という造語ができているほどである。ちなみに現在の法定最低賃金は 280 ペソである。

以上の状況であるため、訪問したサンカップ・デイケアセンターは、託児施設として大きな役割を果たしている。この地域の子ども達は、小学校へはほぼ 100%就学する。高校へは 60%の進学率であるが、ドロップアウト率は高い。大学へ進学するのは、約 10%程度という話であった。この地域のルパン・パンガコ小学校（Lupang Pangako は、約束された土地という意味）は、4000 人が学ぶマンモス校で、6～10 時、10～14 時、14～18 時の三部制で授業を行っている。また、1 クラス 65 人程度と多い。

2000 年 7 月 10 日には、大規模なゴミ山の崩落事故が起き、200 人以上が生き埋めとなった。遺族を中心にケソン市等を相手取って訴訟を起こしている。現在は、水道・電気が整備され、ジブニー（乗り合い自動車）の停車場がすぐそばにできているが、それらは民衆組織の様々な取り組みの反映と言える。

3. 政府・公的機関による人権教育

先にも書いたが、マルコスによる人権侵害に対するエドサ革命により、自由と民主主義の確立に向けて動きだし、その動向のひとつの現れが人権教育の推進である。国家規模での人権教育の推進を支えているのが、第一に憲法上の裏付け、第二に大統領令、第三に省令である。

エドサ革命の翌年の 1987 年に制定された憲法の第 14 条「教育」に関する条文の第 3 項の中で、次のように謳われている。

(1) すべての教育機関はカリキュラムの一部として憲法を教えること。

(2) (教育を受ける者は) 愛国心とナショナリズムを教えられ、愛と人間性、人権の尊重、わが国の歴史的発展の中でナショナル・ヒーローが果たした役割を受け入れるよう教育されなければならない。教育は市民の権利と責任を教え、倫理的・精神的価値を強化し、道徳的人格と個人の自律を発展させ、批判的かつ創造的思考を促し、科学的・技術的知識を広め、職業的能率を促進するものでなければならない。

第二に、上記の教育目標の一部を実現するため、アキノ大統領は、同じく 87 年に大統領令 27 号「人権に対する尊重を最大限にするための教育」を出した。概要は以下の通りである。「人権を尊重するためのフォーマル教育とノンフォーマル教育を活用すること。教育省は学校カリキュラムの中のすべてのレベルにおいて、人権教育をどうするか研究をすることが省の役割である。研修と情報を提供する活動を実施する。フィリピンの経験や国際条約、国際的な取り決めや宣言などの文書にも焦点をあてた教材を開発すること。プログラム実施と教材開発のための予算もこの省に含む。公務員委員会は、公務にかかわる人たちに基本的な人権に関する知識の試験を採用や昇進時に実施する。」

さらに 99 年に大統領令 30 号を出し、「平和と人権の概念をすべての政府機関の教育研修プログラムの中で教える」こととされた。

教育省では、大統領令 27 号を受けて 87 年に省令 61 を出し、「人権の概念と責任について、学校のすべてのレベルのカリキュラムに入れる」とした。また、1998 年から 2007 年を「フィリピンの人権教育の 10 年」と定めている。

教育省の人権教育担当者ネリッサ・シ・ロザリアさんの説明(2002 年 8 月 2 日)では、人権教育の目的は以下の通りである。

- ・ 人権と自由についてこれを大切にしようとする気持ちを強めること
- ・ ジェンダー、宗教、民族の違いを受けとめられるようにする
- ・ 平等と友情を大切に認めること。
- ・ コミュニティの仕事や活動に参加することを促進すること
- ・ 人権あるのは子どもの権利を促進したり擁護したりすること
- ・ 生徒たちが紛争解決のスキルを身につけること
- ・ 権利だけではなく責任についても同様に強調すること
- ・ 人間の尊厳を大切に作る態度を形成する。これは、長期的な目的と言える。

参考文献にあるロザリア(1999、26 頁)さんの論文によれば、「教育文化スポーツ省人権教育モデル」が 1998 年から 99 年にかけて各学校に配付されており、それはアクティビティ重視型で、「学校において自分の権利を行使すると同時に他人の権利を尊重し、生活につながった経験を生徒に提供できるよう配慮」されたものである。

また、同じ論文の中に、「人権教育モデル開発・作成ワークショップ」として、以下の点が紹介されている。

◎第一学年の社会科学習レベル(例):自分をフィリピン人として紹介できる能力

人権概念の目標……すべての子どもが名前と国籍を持つ権利を有していることを理解する
◎第二学年の英語学習レベル（例）：詩の朗読

人権概念の目標……子どもの権利の認識

モデルの中で展開される人権概念の例示は以下の通りである：a. 平等（性や人種）、b. 平和および社会正義、c. 統一性と多様性、d. 環境保護、e. 愛国主義とナショナリズム、f. 公正と誠実、g. 子どもの権利、h. 基本的人権。

教育省では、今後トレーナー役を期待する教員対象のトレーナーズ・トレーニングという視点からの研修の実施と、教材開発などを行っており、学校種ごとの教材集を発行している。

4. 高校でのモデル授業……4Aアプローチ

2002年8月2日に、ネパタリ・A・ゴンザレス高等学校で、「価値教育」⁹の授業を見学することができた。在校生は3517人、教員も170人を超え、1クラスの生徒数は70人ほどである。生徒数が増えているため、教室が足りず、現在新しい校舎が建設中であった。

授業は、ヘンリー・A・サビドン（Henry Sabidong）氏によって行なわれた。彼は、数年前まで小学校で地理を教えていた。授業は、教育省のロザリア氏が紹介している「4Aアプローチ」に基づいて展開している。

「4A」とは、活動 Activity、分析 Analysis、抽象化 Abstraction（教員から生徒に対する人権の伸長に関する補足的インプット）、適用 Application（実際例の検討などの活動）を意味し、活動後の生徒の洞察、感情、学びを引き出すのに有効とされる。このアプローチは、「学習者は豊富な情報と経験をすでに持っている適切な学びの過程を経れば提示された概念や主題をよりよく理解できるといふ考え方に基づいている」（ロザリア 1999、29頁）。授業の流れは以下の通りである。

① 前回授業の振り返り：良い国の属性・条件（attribution）は何であったか

・ 国が繁栄するにはいくつかの条件がある。その6つとは、正直、愛、尊敬、誠実、誇り、信仰。

A. 活動

② 導入 1

・ 民衆抑圧を描いたホアン・ルナによる絵画をみて、何を感じるか……（生徒の回答）話すことができないう苦悩など。

・ その目的は……民衆を目覚めさせるため、スペイン時代の苦しみを思い起こさせるため

③ 導入 2

・ EDSA II（エストラダからアロヨ大統領に移行した政変）のビデオをみて、どう感じるか？

・ そのとき、フィリピン人はエストラダに対して、どのような感情を表現したか？

・（生徒の回答）……みんなが一致していると感じた；とてもデモクラティックな国で幸せ；エラップ Erap（エストラダの愛称）がかわいそう。貧しい人のために働いた人なのに。

・ サビドン先生のメッセージ……ビデオの中には、エストラダを支持する人も出てくれば、

⁹ 価値教育は、1988年教育省通達第6号「価値教育プログラム」によって正式に方針づけられている。通達では、「真の自由と民主主義への新たな期待、社会変革と国家建設への国民の参加の機会の出現という、1986年の平和的革新によってもたらされた変化は、人々の価値、態度、行動についてこの変化に対応した再検討を促している。この挑戦に立ち向かうために、文部省は、教育的経験を通じて人間の発達を高め道徳的性格を強化することを企図した、活性化された価値教育のプログラムに乗り出した」と謳われている（渋谷、110頁）。

反対を主張する人も登場。このような異なる意見がどちらも存在することが民主主義である。

④ 憲法の、「表現の自由」に関わる部分を示す

・表現の自由、平和的に集会をもつこと、請願・嘆願、言論出版の自由を妨げる法は許されない。

・表現方法にはいろいろある。

・EDSA IIでは、支持と反対という二つの極の間でそれぞれの意見が表明されていた。その表現方法にもいろいろあった（デモ、シュプレヒコール、ダンスなど）。

⑤ 5つのテーマから、1つを選び、グループの主張を考え、デモンストレーション（実演）せよ。デモンストレーションの方法も選択すること

・5つのテーマとは以下の通りで、5分間の準備の後、生徒は次のようなプレゼンテーションをした。

i. 平和と調和（Peace and Harmony）...母子の姿を描いた生体模写（living sculpture）で表現

ii. 死刑制度（Death Penalty）...支持・不支持に別れディベート（悪人がいる限り残すべき／生命は神から与えられたもの。これを奪えるのは神だけ／死んでしまったら戻れない、終身刑で代替できないか）

iii. フィリピン人海外移住労働者（OFW：Overseas Filipino Workers）...メッセージの表明（あなたの国で働く外国人労働者は私達の父母。私達は彼らがいなくてさびしく思うが、彼らが私達の暮らしを支えている。彼らに正義と、シェルターを与えて欲しい。）

iv. 環境保護...陰画

v. 政府関係者の汚職（Graft and Corruption）...ラップ・ミュージックで表現。

B. 分析

⑥ 感想

・思ったことを表現する方法はいろいろある、短時間で創造的な方法を編み出し一体感を味わった、など

C. 抽象化

⑦ 応用

・次のような場合、どのように対応するか：教案資料（exemplar）の例示

例／請願行動を禁止した政府...政府に手紙を書く、署名を集める。

例／夜更かししてはだめだと父親に注意を受けた...権利には責任が伴い、権利には制約が加わる。

⑧ 学んだこと...紙に書いて前へ出て発表

・あなたの気持ちを表現する自由。

・その自由を守るために行動することの大切さ...憲法、世界人権宣言第19条にもある。

D. 適用

⑨ 宿題...新聞の編集部へ、手紙を書く。それらは実際に送る前に、いったん提出すること。

以上の授業で筆者らのグループが一様に驚いたのは、生徒の積極的に授業に取り組む姿勢であり、発言の仕方でも先生に自分の考えを説明するというよりは、みんなの方に向かって自分の意見を述べるといった雰囲気が強いのであった。

授業の後の教師との懇談で明らかになったのは、モデル授業のクラスは、もっとも成績のよいセクション1の生徒で、しかも新聞部の子が多く、学校新聞などで表現の訓練を受けていることであった。その点は、本日のプレゼンテーションに影響を与えていると思うという

回答であった。しかしさらに指摘されたのは、成績レベルに関係なく、生徒はグループ・アクティビティに慣れているという点であった。これは成績のためというより、フィリピンの学校が伝統的な講義中心のアプローチをすでにやめているからであるという説明がなされた。つまり、教育省では新しいカリキュラムをつくり、アクティビティを含めた生徒中心の方法論を導入している。教師の役割はそれをモニターすることである。グループ・アクティビティは、生徒の能力やスキルを伸ばすものである。以上の教育へのアプローチの流れの一環がこの授業であり、特殊な性格のものではないという説明である。

このように、バンタイ・バタ・キャンペーン（子どもに権利を認識させるキャンペーン）はすでになりに浸透しており、人権に対して開かれた意識をもった子ども達が育ってきたという点である。しかし、権利について知るだけでなく、次は責任について教えることも必要と語られていた。また、人権教育によって、家庭や地域で虐待を受けたら、子ども達は次節で検討する区長（バランガイ・キャプテン）や警察に通報するようになった。そこで、公立学校でも、体罰などができなくなったという評価を行っている。

筆者たちから生徒への質問では、「家族・親戚に海外で働いている人はいるか？」について、15 人程度が手を上げ、行き先は台湾、香港、サイパン、日本（東京、横浜）などであった。また、「人権教育で学んでもっとも楽しいことは？」という質問には、「表現の自由」という回答が多く、その理由として「自分はジャーナリスト志望だから」「自分の感情を表現できるから」などを挙げていた。また「このクラスにはいじめがあるか？」については、「僕は色が黒いという理由で馬鹿にされる。黒いほうが美しいと言いつつ」「ホモセクシュアルじゃないのに、そう言って馬鹿にされる」等の声があった。

5. 政府の人権委員会と民衆組織の取り組み

（1）人権委員会（CHR）

人権委員会は、1986 年に大統領の諮問機関として発足し、1987 年 2 月に制定された憲法第 13 条 17 節において規定された独立機関として、5 月 5 日大統領令 163 号によって設置された。5 人の委員によって構成されている。任期は 7 年（再任禁止）で、大統領によって直接任命される。委員の要件は、35 歳以上、人権活動に関わった経歴があることの 2 点で、委員は専任で兼職は禁止されている。2002 年現在の委員長は女性である。

委員会の目的は、「人々の市民的自由と人権を守り、尊重すること」とされ、憲法では「生命尊重、人民尊重、貧困者尊重、フィリピン人尊重、反独裁」を謳っている。任務は、軍、警察や政府とその関連機関による人権侵害の申立の調査を行うことであり、特に 1972 年のマルコス戒厳令以降の「失踪」などによる犠牲者の人権侵害申立の調査に重点をおいている。

委員会には、15 の地方事務所、4 つの地方支所があり、それぞれ約 30 名のスタッフを抱えている。活動部門は、法務部（司法・立法・行政への提言作成）、調査部（個人人権侵害の調査）、支援・訪問部（拘禁施設への訪問や人権侵害被害者への財政的援助など）、広報・教育部（人権教育全般）の 4 つとなっている。

1995 年から内務自治省と協力して全国約 42,000 のバランガイ（行政区）すべてにバランガイ人権行動センターを設立することをめざし整備中である。2002 年現在、約 30%に設立された。センターには、人権啓発活動、侵害の申立受付に従事するバランガイ人権担当官（BHRAO）¹⁰を配置している。しかし、バランガイ人権担当官は無給で、人権委員会の研修

¹⁰ 公務員の不正に関する通報を受けて調査を開始し、調査の結果相当の疑いがあると判断された場合には、同組

を受けて地域で活動に従事する名誉職的存在である。この点に関する質問に対して、「担当官に任命される人は必ずしも高い教育を受けているとは限らない。オリエンテーションでは、法は英語で書かれているため土地の言語を使う。できるだけ法律用語を単純化し、一般人(レイマン)のスタイルで伝えようとしている。」ということであった。

ところで、1995年2月に大統領令258号に基づく、包括的な人権行動計画「フィリピン人権計画1996—2000」がまとめられている。これは、1993年「ウィーン宣言及び行動計画」の71項「世界人権会議は、国家が人権の伸長及び保障を促進させる措置を特定する国内行動計画の作成の有効性を各国が検討することを勧告する」に応えたものであるが、この中で、次の15の弱者集団を設定し、立法・行政上の課題と実行計画を定めている(石川、235頁)：

若者、子ども、女性、老人、囚人・被拘禁者、都市貧困者、先住民族文化共同体、障害者、公務員(public labor)、移住労働者、私企業労働者、非公式労働(informal labor)、ムスリム、農民(rural worker)、国内避難民。

人権委員会の役割は、「検察やオンブズマンが本来果たすべき役割を補完している」側面が強いといわれるが、その背景には検察官の消極的姿勢、並びに人権委員会の利用しやすさが挙げられている(石川2001、229頁)。しかし、少し統計が古いが、1997年の1年間で各事務所に寄せられた事件数を調査担当官で割ると最高で19.5(ケース/年)、最低で2.2(ケース/年)という結果で、あまりにも少ないという評価がなされている。

また、委員会が出す勧告に強制力がない点や、NGOからの批判として「関係機関に照会するだけでは、救済にならずそれゆえ人権委員会は当初得ていた信頼をまったく失っている」という指摘もある。これらの点は、民衆組織を訪問した際に、人権委員会やバランガイ人権行動センターの役割について尋ねたところ、その存在そのものを知らない、あるいは制度ができたばかりでありあまり期待していないという回答がすべてであったことと響きあうものがある。石川えり(2001、216頁)も「人権を保障する法律や司法をはじめとするシステムは存在するが、制度としての卓越性とそれに対する現実の乖離という矛盾を常に抱えている。」ことを問題視している。

(2) バラリーガルへの期待

今回訪問した民衆組織は、パキサマ(PAKISAMA=全国農民組合連盟)、COマルチバーシティ(CO Multiversity)、サリガン(オルタナティブ法律支援センター)、サンバ(SAMBA)(アンティポロ山地山農連盟)、サンカップ・デイケア・センター(サンカップ託児所)、タカッド(堤防建設に反対するタギグ住民連合)である。これらの組織は、いずれも土地に関わる問題や開発のあり方をめぐってオルタナティブな提案をしている。また、自分たちの権利を守るために学習活動を展開し、バラリーガル(法律家補助員、あるいは裸足の法律家)の養成に関わっているところが多い。

サリガンが、この中では法律専門集団である。事務所はアテネオ・デ・マニラ大学構内にあり、2002年現在、26人のスタッフ(弁護士12名のほか、法律調査担当、総務担当)が活動している。活動目的のひとつに、「法を非専門化する」ことを挙げている。つまり伝統的法律家による法の独占をなくし、人々に法的知識とスキルを伝えることを掲げている。そのためリーガル・リテラシー・キャンペーン(法的識字)や、バラリーガルの養成講座を行っている。トレーニングには4段階あり、基礎法律理解(ベーシック・リーガル・リテラシー)、

組織内にある特別検察官が容疑者の公務員を浄化裁判所(Sandiganbayan)に起訴し、訴訟参加することができる。事務所は、マニラ、ルソン島、ビサヤ島、ミンダナオ島にある。軍隊に関する通報が一番多く、28%を占める。(石川2001)

基礎パラリーガル訓練（ベーシック・パラリーガル・トレーニング）から上級パラリーガル訓練（アドバンスド・パラリーガル・トレーニング）までである。上級は、交渉スキルや供述書を作るスキルなどを身につけるためのコースである。それに毎月、法律相談（リーガル・クリニック）を行っている。

こうした研修を受けたパラリーガルは、「法廷における仕事」と「コミュニティにおける仕事」を受け持つ。「法廷における仕事」は、証拠を集めることが中心であるが、能力あるパラリーガルなら供述書（affidavit）や最初の申し立て書（complaint）も作成する。また、法廷ではないが、準司法的機関である労働委員会や市（町）農地改革事務所などに出廷して弁護活動ができる。「コミュニティにおける仕事」とは、周辺に迫りやられた人びとの権利を守るために働く。地域の問題を法的側面から明らかにし、何が起きているのか、どのような影響があるのかをコミュニティに伝える。

サリガンの支援を受けて、パキサマ、サンバなどでパラリーガル・トレーニングが実施されている。パキサマで言われていたのは、農地改革に関心のある法律家が少なく上に、いたとしてもお金がないという現状がある。また、農民の大半は小学校までで、高卒者は少し、そして大学卒業はごくわずかである。そこで、彼ら自身が法廷にたって弁護活動ができるように、サリガンなどの助けを借りてパラリーガル教育を実施し、農民自身が農地改革の知識と、法的なプロセス（どうしたら土地を獲得できるか）について学習し、スキルと書類作成などのトレーニングを実施しているということである。

まとめ

今回のツアーでは、実質４日間で政府機関を始め、学校、いろいろな民衆組織を訪問することができた。他方で、政府が進める人権教育や人権施策と、民衆組織の活動との間には、何かしら差が当然ながらあるのだが、もう少し違った面から検討しないと分からない部分も多いと感じた。

ともかく、人権教育というものが民主主義を根づかせる目的をもって大きな視野で展開されているという特徴がフィリピンにはある。しかしながら、主要な疑問点として以下の点を指摘できる。

- ・教育の独立性・自由と人権教育が教育省主導で行われていることとの関係について
- ・人権教育に関する試験、チェック項目とは？
- ・価値教育、バイリンガル教育との関わり

特に価値教育については、その目標とするフィリピン人像は、「人間の尊厳という意識をもった人間、コミュニティや環境への責任という意識を備えた社会的存在、経済的な安定と発展に貢献する生産的人間、深い愛国心をもち地球規模の世界コミュニティと共に国家の発展に専心する市民、精神的存在としての神への信仰心を表明する人間、の５点」とされている（渋谷英章 2001、111 頁）。国民統合の実現に向けて展開されている価値教育や言語政策としてのバイリンガル教育との関連で考えないと人権教育だけの視点では不十分ではないかと感じている。今後の課題としたい。

報告2 インドネシア・ジャワ島の都市と農村の子どもたち

はじめに

本章は、2000年夏に日本フォスター・プラン協会のスタディ・ツアー（2000年7月29日～8月6日）で、ジャワ島東部のスラバヤと南部の農村地域パチタンを訪問した記録をもとにしている。

（1）映画「枕の上の葉」

筆者自身、インドネシアに興味を持ったのは、インドネシア映画「枕の上の葉」（ガリン・スグロホ監督、クリスティン・ハキム主演、1998年作品）であった。映画の主題は、3人のストリート・チルドレン（17歳、14歳、13歳の少年）と彼らに関わる女性との日常の様子と彼らを取り巻く境遇である。映画の中では3人は、鉄道事故で死亡、保険金詐欺の対象として狙われ殺害、謝って殺し屋に刺殺という運命をたどる。映画のパンフレットから引用すると、「インドネシアでは、社会的、経済的危機が高まり、学校に行けない子どもたちが急増し、親の虐待から逃げたり、親に置き去りにされて、路上での生活を余儀なくされている。映画の子どもたちのように、ストリート・チルドレンは、死と背中合わせの日々の中で、いつも心の傷を癒してくれる母親に憧れている。」驚くのは、3人は子役でも何でもなく、実際のストリート・チルドレンなのである。

（2）フォスター・プラン

フォスター・プラン（以下、プランと略す）は、「プラン・インターナショナル」の名称のもと国際 NGO（非政府組織）として知られている。1937年スペイン内戦の孤児救済に始まり、日本事務所は1983年に活動を開始している。援助する側のフォスターペアレント（F P）が提供する資金をもとに、途上国のフォスターチャイルド（F C）が学校へ行けるように支援するとともに地域開発援助を行っている。その使命の一つには、「子どもたち、その家族、そして住んでいる町や村の人々が人間としての基本的な生活条件を備え、社会活動に参加し、自立が達成できるよう支援する」を掲げている。エンパワメントがキーワードの一つである。近年は、エイズ、女性問題、環境問題等にも取り組んでいる。

2003年6月末現在のフォスターペアレントは、世界全体では約97万人、日本は約5万人、フォスターチャイルドは世界全体では約127万人、日本が関わっている数は約5万2千人である。

F Cの選定の仕方は、スラバヤの事務所によれば、まず地域を選定する。その基準は、政府統計により貧困度の高い地域であることや、興味深いのは家の前に干されている服の数などで判定するということである。その上で、地域のリーダーと話し合いをもち、プランの趣旨や地域の協力体制の必要性への理解を求める。そして、子どもの選抜基準は、当初11歳以下で、親の収入は月10万ルピア（約1,300円）あるいは週3万ルピア（約390円）程度より少ないこと、公務員は除外、バイクの有無、家の状態、プランへの協力の意志の有無などである。通貨は、100ルピアが約1.3円である。

筆者自身はF Pとして、西アフリカのセネガルに住む16歳の男子のF Cと手紙の交流を持っている。

1. インドネシアの基本知識

日本では、バリ島観光、ジャワ島のボロブドール仏教遺跡、バティック（ろうけつ染めの布）などが有名である。最後の日にスラバヤでバティックなどを買いにショッピング・モー

ルへ行った。そこで、メンバーの女性が「玄関マットやバスマットにいい敷物があつた」と言って我々に見せてくれたのを、現地事務所の女性がいぶかしそうに次のように言った。「なぜ、イスラム教徒の礼拝のための敷物を日本人が買うのですか?」「いえ、記念にと思って……」とあわてて苦しい返答をし、日本人同士で笑い話になっていた。

食事は、米がきれいでおいしかった点と、パチタンの農村で食べたヤシの実、特にキャッサバ（食用でんぶんのタピオカが採れる）がサツマイモに似た素朴な味で印象に強く残っている。メンバーの一人の経験だが、宗教上の理由でアルコール類を飲まない人々が多いため、食堂のビールが冷えておらず、氷を入れて出されるなどのこともあつたが、楽しい思い出である。

インドネシアの国家標語は、「多様性の中の統一」であり、多数の民族の総意を理解し、それを基礎に新たな国家、文化を創造していくことを意味している。また、「バンチャシーラ」という建国の5原則は、唯一神への信仰、人道主義、インドネシアの統一、民主主義、社会正義である。総人口1億9千万人のうち、ジャワ民族6000万人、スダタ民族2230万人など300以上の民族が居住しているといわれる。公用語はインドネシア語である。宗教は、無神論者であることは許されず、イスラム教、キリスト教、仏教、ヒンドゥー教などのどれかに帰依する必要がある。イスラム教徒が90%を占め、地域差はあるものの圧倒的多数である。朝4時半から町中に響く音でコーランの声が聞こえ、一日5回の礼拝のためにガソリンスタンドに礼拝所があつたりする。筆者の非常におもしろい体験として、香港からのジャカルタへの機中で中国系インドネシア人の女性と隣同士になった。彼女は日蓮正宗の信者（創価学会ではない）で10年ほど前から信仰しているということで、日本語の付記してあるお経や数珠などを見せてもらった。

近年、スマトラ島北部のアチェ州、ニューギニア島のイリアンジャヤ州の独立運動、マルク諸島のイスラム教徒とキリスト教徒との宗教抗争が深刻化しており、ワヒド大統領（当時）の年次報告では「国家分裂の危機に直面している」と述べ、危機克服のため国民に結束するように呼びかけている（朝日新聞2000年8月8日付）。帰国直前にも、ジャカルタ空港で発砲事件があり、何人かが死んだり、けがをした。そのため、空港周辺では警官の姿が各所で見られ、ものものしい雰囲気を感じ取れた。

産業は、全人口の56%が農業に従事している。作物は、米、キャッサバ、大豆、落花生、トマト、トウガラシなどである。対外的には石油などの天然資源の輸出が中心であるが、対外債務が国家予算の40%を占めており、それが社会サービスや生活基盤の予算を圧迫している。

教育は6・3・3制で、9年間の義務教育である。進級・進学のための試験制度があり、有料である。制服が3種類存在し、曜日によって異なる。月から木までは国旗と逆の上は白、下は赤、金曜日は茶系統、土曜日はバティックである。中学以上の学校は、進路や成績により分岐している。通学は、月から土曜日で、日本のように夏休み、冬休みの長期休業はなく、3ヶ月に1週間ほどの休みがあるということである。スラバヤで、私立のイスラム系小学校を訪問したが、一学級20人程度で、午前は2、4、6学年、午後は1、3、5学年という具合に二交代制（7～12時、12～17時）になっており、校長と8人の先生が、その指導にあたっていた。毎月の授業料は1万ルピアだということであつた。なお、先生にも制服がある。

最後に、成人の識字率は、84%（男90%、女78%）で、2000万人以上が非識字者であるといわれている。

2. スラバヤ

(1) 二つのタイプのストリート・チルドレン

スラバヤは人口約 220 万人のインドネシア第二の都市である。通りに出て信号待ちの車にギターで歌を聞かせたり、新聞などを売って金を稼いだりしているストリート・チルドレンの姿を車窓からよく見かける。

ストリート・チルドレンには、二つのタイプがあると言われる。一つは地方から小学校卒業前後から出てきて、路上生活に入るものである。その背景には、古くからマレーシアなどへメードとして働きに行く出稼ぎ文化があり、地方の村では 14 歳頃から 60% が村を出て、ジャカルタ、スラバヤなどの大都市へ向かう。仕事があまく見つからず、ストリート・チルドレンとして路上生活をする危険性があり、彼らに対しては寝起きの場所や手に職をつけるなどの様々な機会の提供が必要で、後に紹介するドロップ・イン・センターなどはそうした場である。

第二のタイプは、都市に家があるケースである。親が失業で収入がないなどのために、子どもが稼がざるを得ない状況がある。通り出て稼ぎ、夜は家に帰る。家から通うストリート・チルドレンへの対応は、比較的容易だとされる。

両者とも、全体的に生活力があり強い子が多いが、エイズなどの感染や「はじめに」で紹介した映画「枕の上の葉」の様なトラブルの心配がある。

ストリート・チルドレンにならないにしても、一般的に子どもたちの年齢が上がるにつれてだんだん学校に来なくなる問題が指摘されており、その理由には、学費が払えない、教師への反発、お金の必要から子どもを働かせる親が多いことなどがある。特に、親の教育負担（副読本、制服、受験料、運動用品など）は、月 1 万ルピアでそれ以外にも経費がかかる。平均月収が 10 万〜15 万ルピアであることから、非常に重い負担である。親の問題として、子どもが 7〜8 歳までは甘やかし、それ以降は稼げたり役に立つことを重視し、しつけと暴力の区別がなく、子どもが親のフラストレーションのはけ口となっているケースがある。

学校にまつわる問題は、教師の体罰やえこひいきなどの問題があるが、彼らも給料が安い。政府のコントロールの強いカリキュラムの持つ問題として、暗記中心で、よくできる子＝よく覚える子という図式になっている。その反映なのか、子どもたちの描く絵が画一的で、二つの山に向かって道が続いている風景である場合が多いという説明があった。確かにいくつかの絵はそうであった。日本で言えば、山に太陽と言うような感じである。

また PTA がなく、地域で教育を支えるという態勢になりにくい点も指摘されている。プラン事務所としては、学校や教師と対話を持ち、教育のあり方について意見交換を望んでいる。

(2) ドロップ・イン・センターと青少年センター

1994 年以来、ストリート・チルドレン・プログラムを展開しており、スラバヤ現地事務所の 9 人のスタッフが 12 の地域を担当している。それは、従来の F C の子どもたちを支援するだけでなく、さらに経済的・政治的・文化的要因で周辺に追いやられている子どもたちへの支援へと枠組みが広がっていることを意味している。

重点は、子どもの基本的ニーズに対応しながら、自立する力を育成すること、地域に根ざしたコミュニケーションを大切にすることである。その概念を資料から引用すると、第一に批判的意識形成教育、保護、弁護による「能力形成」、第二に文化、ネットワーキングを重視した方法としての「対話」、第三にゴールとして批判的・創造的精神、独立、連帯のため「子どもを主体として彼らの生きる権利をめざす」ことである。以上から、活動スタイルにおい

て参加型が着目され、地域活性プロジェクトの展開が重視されている。

◎ドロップ・イン・センター

このセンターは、ストリート・チルドレンを主たる対象とし、彼らが寝泊りするシェルターの性格を持つ。次の青少年センターが、自分の家があり、学校に通い、プランから支援を受けているF Cが主であるのと対照的である。センターでは、ストリート・チルドレンの自立を促すために、音楽が好きな青年が自作の曲をテープにして販売することを支援したり、絵や工作が好きな子にはその才能を伸ばすために発表の機会を作ったりしている。訪問した晩に、我々は、約20人ほどの子どもたちとともに交歓し、彼らの音楽を楽しみ歌い踊った。またメンバーの中で日本の鼓を演奏したり、カンツォーネを歌う人もいた。筆者は、彼らの自作自演のテープを購入したが、帰国して家族とともに撮ってきた写真を見ながら聞いていると、彼らの陽気さや音楽のセンスに感心させられるとともに、非常に素朴な歌い方の中に彼らの心の叫びというか、歌わずにはいられない魂がひしひしと伝わってくる。

◎青少年センター

1998年から、F Cの中高生グループ30名ほどが新聞記者となって地域のインタビューをしたり、コンピュータ編集による週1回発行のミニコミ（約500部）を作っている。そこで話題になった社会問題（ゴミ、環境問題など）を取り上げた演劇をこれまで3回上演し、地域の人々の意識を喚起しようとしている。

パイロット・プロジェクトとして位置づけられているこの活動のために、毎日20人程度が午後6〜9時まで集う。インタビューの仕方、ビデオの撮り方やコンピュータの操作について専門家から指導を受けている。彼らとの交流では、ジャーナリストに将来なりたいという青年も何人かいた。なお、このセンターは、プランが運営し、スタッフ2人がおり、中1から高3が利用している。

興味深かったのは、彼らもギターの伴奏に合わせて歌を歌うのが好きだが、ドロップ・イン・センターとは歌のジャンルが異なっていた。彼らが歌っていたのは日本で言えばフォークっぽい音楽であるが、ドロップ・イン・センターの若者はビートが利いた曲やブルース的などことなく哀調を帯びた曲を好んでいたように思う。それに、大人の指導者がギターに合わせて踊ろうと誘っても、ドロップ・イン・センターなら我先にと踊ったのに比べ、ほとんどの者がしり込みしていたのも印象的だった。

3. パチタン

パチタンは、南にインド洋を臨む、海岸線がきれいな遠浅の浜辺があり、他方で山岳地帯に多くの村を抱える農村県という印象である。今回は主に山岳地帯の村を訪問した。現地までの往復に相当時間がかかり、場所によってはワゴン車では行けないので途中で乗り換え、軽トラの荷台に幌をつけた乗り合い自動車で無舗装の山道を1時間以上かけて到達したことがあった。乾季ということもあり日本の農村のイメージとはかなり違ったものがあった。セミを始めとする虫の声が全く聞かれず、蝶々もほとんど飛ばず、雑草もあまりなく、夜間に戸外で食事をしても日本の夏のように虫が襲ってくることもほとんどないといった状態であったが、雨季ではまた全く違った風景になることが予想され、それもまた見てみたいという好奇心がつのった。スラバヤと異なって、ヤシがたくさん見られ、それからとれるココナツやブラウンシュガー、実や葉や木を使った道具（おたまなど）・遊具などが印象的であった。

ところで、パチタンでは農業を中心とする経済活動の充実がめざされ、有機農業、信用組合活動などが行われていた。記憶に強く焼き付いているのは、F Cの子どもたちのグループ

を訪問すると必ず、ヤシの葉でボールを作ったりという作業を一緒にしたこと、子どもたちと学校の校庭でヤシの葉から作ったボールで野球もどきのゲームなどをしたこと、日本から持っていったけん玉やコマ、あやとりを紹介したが、特に折り紙がウケたことである。折り紙の人気は、ヤシの葉を組み合わせて道具を作るのと共通点があるからではないかと想像している。当たり前のことながら、子どもたちは手先が器用で、親の手伝いが日課になっている。親の都合や都市へ早く出て行きたいという願望もあり、学校を中退する率が高いという現実もある。

（１）子どもと地域をめぐる状況

◎教育の状況

1999 年度のパチタンの統計資料によれば、F C とその兄弟姉妹の小学校入学率は 93% の高率であるが、無事修了するのは 34% に過ぎない。そのため、中学校や職業学校への進学率は 37% である。深刻なのは、学校に行かなかった F C とその兄弟姉妹は、21% の高率であることだ。その理由は、次の点である。

- 1) 親の認識の低さ：大人の識字率の低さ（41%）
- 2) ラマダン（断食）開けに都会から帰ってくる若者の見掛け上の変化や羽振りの良さを見て学校へ行くより都会にあこがれる
- 3) 中学校が遠いことへの不安
- 4) 大学まで出ても職がない現実
- 5) 女子の場合、結婚の強要（14, 5 歳、一種の口減らしとも言われる。法的には女 19 歳、男 21 歳）

貧困ライン以下の家庭が 74%（1995 年）に達し、平均月収が 9 万 3 千ルピア（1995 年）に対して、教育費（制服代、副教材費、進級テスト受験料など）が子ども一人、月に約 1 万ルピアかかるという現実の重さがある。

◎プログラムの重点

93 年度から 3 年間のプラン現地事務所のプログラムの焦点は、住居など主にインフラストラクチャの強化に向けられていた。例えば、移動の手段（道路、橋）、飲料水の確保（パイプライン、雨水貯蔵タンク）、教育施設、市場、コミュニティセンターの改善などである。

4 年目から重点は、人的資源の開発に移り、コミュニティスキル・知識・能力の向上（リーダー養成や職業訓練）と、学習と視野を広げる機会の提供（他の地域で成功したプロジェクトの訪問）などの取り組みが展開されているということである。

2000 年度のプログラムは、コミュニティ活動の一環として、家庭のトイレの整備、有機農業、所得増加などが企画・実施されている。それには農民グループの強化、各種の研修（委員会活動、健康ボランティア、地域経営プロジェクト、男女平等・ジェンダー意識向上）、子どもの権利の普及などが組み込まれている。

（２）コミュニティ活動の様子

◎有機農業グループ

プラパールという村では、99 年中頃から、男性を中心とする 500 人のメンバーを有する有機農業グループが発足した。その背景には、収穫を上げることが目的とするだけでなく、化学肥料により土が痩せてきた現実への対応と、女性の意見を反映して化学肥料が母体に及ぼす影響について懸念されているためである。具体的にはバクテリアを利用し、ヤギや牛の内臓を発酵させて堆肥を作り肥料や土質改良に使うというものである。「安全性（環境と健康に優しい）」、「経済性」、「文化に適合」、「福祉の意味合い」が合言葉となっている。女性の参

加は、書記として一人だけで、多くの女性は日本の農村の多くの現実と同様に、裏方の食事の給仕にまわっていた。

◎信用組合活動

米、キャッサバ、ブラウンシュガーなどの作物が主なボノアンティ村の枝村（219 世帯、平均年収 144 万ルピア）では、女性 15 人（相談役：村長）からなる、スカ・マクムールという名の信用組合が 96 年から発足している。市場から遠い丘陵地帯にあり安定して出荷できないため全体的に貧しく、村の外で働かざるを得ない状況にある。そうした経済的理由から、学校へ行けない子も多く、95 年よりプランの援助を受けている。

信用組合の活動は、貯蓄と信用貸付中心で、社会的活動への参加の機会ともなっている。会報の発行により、啓発と必要な情報提供を行っている。主な規則は、「貸付限度は 50 万ルピア」、「長期は 9 ヶ月が限度」、「会費は月 500 ルピア、初回 5 千ルピア」である。貸付は、これまで主に学費、医療費、その他の目的（家を直す）となっている。農協などの組織はあるものの、不正やわいろがあり、信用できないということで、自主的な組織に頼らざるをえない面が指摘された。

タマシャ・プロジェクトという学資保険的なものもあり、原則は、「貧しい人がアクセスできる」、「ジェンダーの平等」、「子どもの権利の浸透（上級学校への進学問題など）」である。目的は、「安定した収入の確保」、「子どもたちに高い教育」、「銀行的機能」を挙げている。会員は、当初 100 人が、現在 182 人であると報告されていた。

◎子どもたちのグループ

青少年が自らの成長と発達ニーズを達成できるようにするため、奨学金、図書、ジャーナル（ダイアリーブック）、レクリエーション活動、子どもの権利の自覚、リーダー養成研修、学習クラブの整備が指摘されている。その一環としての子ども組織カランガルアは、週に 2、3 回、集会所に集まり、レクリエーションや学習をしている。

この村の高校生の一人が、子どもの権利の実現について政府に意見を述べる子ども代表となっている。彼は、児童労働の問題やそのために十分教育を受けられない実情などについて訴えたようである。彼は、日本の子どもの権利をめぐってどんな問題があるのかを尋ねてきた。中学校の英語教師で 20 代の女性が私たちを代表して、進学に伴う塾通いの状況、いじめや不登校、拒食症などの病理現象などについて話した。今度は私たちが彼に将来何になりたいかと聞いたところ、「大統領」という答えが返ってきた。それが不思議に感じない雰囲気は彼は持っており、私たちの間で後々まで話題になった。

おわりに

スラバヤでは、F C の子どもたちの家庭を 4 軒ほど訪問して子どもの声や親の期待を聞いた。プロジェクトの見学では、プランが支援する、地域おこしの一環としてのエビセンベい作りとガラス用具づくりの様子を見、信用組合活動をする F C の母親グループと懇談したりした。その際、川沿いのスラムのような地域を歩いたが、それほど違和感を感じることなく、かえって昔の日本もこんな所があったなという懐かしい、不思議な気持ちになったことが記憶に残っている。トリマカシー（ありがとう）、サマサマ（どういたしまして）、スラム・パギー（おはよう）、スラム・ティンガル（さようなら）、ナマ・サヤー（私の名前は一です）などの言葉は、そうした訪問の際に覚えた。

ジャワ島では、一般的にレンガ造りの家（3×4 m の部屋と台所、トイレ）や建物が多いが、パチタンではプランの支援で建てられた竹づくりの集会施設に案内してもらい、これま

でとは異なる雰囲気味わうことができた。多くの場合、土間にゴザやシートを敷いて、靴を脱いであぐらをかいて座って話をしたり食事をしたりということがほとんどであった。子どもたちの夢は、先生、スチュワーデス、警官、ミュージシャン、大統領など様々であるが、メンバーの年配の方々の感想は、昔の日本の子どもたちのようだなというものであった。非常に素朴で、はにかみ屋で、また人なつっこい印象があるのだろう。

さすがにストリート・チルドレンに会いに行く前には、どんな連中が待っているんだろうと不安がる人もいたが、会ってみると「なーんだ」ということで、今までのイメージが単なる偏見に過ぎないことに気づいたメンバーが多かった。

第 1 部のまとめ

第 1、2 章では、人権教育の国連・ユネスコレベルでの歩みを検討し、人権教育という言葉自体は、1980 年ごろから使われだし、80 年代にカリキュラムのあり方、並びに学校の雰囲気などのヒドゥン・カリキュラムをめぐる配慮が問題提起され、方法として参加型・スキル重視で、演繹的方法というよりは問題中心的・帰納的方法が重視されてくる。90 年代に入り、より積極的に国レベルで人権教育を位置づける宣言が出され、1993 年のモンテリオール宣言で「人権文化」という言葉が登場し、人権教育の国連 10 年が 1995 年から始まる。人権教育は、開発と平和、エンパワメントとの関係が深く、方法的に個々人の問題状況に即して活用可能であること、学習環境への配慮と参加型が推奨されている。

とりわけ被抑圧者の意識化や創造性を広げる手法として、日常志向性と参加型アプローチの可能性の強調、軍隊や警察をはじめとする公務員や人権問題に直接関与する専門職集団への研修などの強調、カリキュラムや学習環境における人権の位置づけの強調、以上の 3 点が特徴的である。

報告 1 では、アジアにおいて日本とともに人権教育に深く関わっているフィリピンについて、政府・公的機関による人権教育の推進状況、高校でのモデル授業、政府の人権委員会と民衆組織の取り組みの観点から検討した。その特徴点は、(1) 政府機関による人権教育の推進、(2) 人権教育教案の発行、(3) 各科目で統合的な授業の展開が模索されている、(4) 公務員の試験、学校での人権教育の試験など評価の対象となっている、(5) 人権委員会の設置による人権侵害行為の問題の受付と勧告、(6) 民衆組織の中でのパラリーガル（法律家補助員）の組織化などであった。しかしながら、主要な疑問点として、第一に教育の独立性・自由に関わって人権教育が教育省主導で行われている点について、第二に政府が進める人権教育・人権施策と民衆組織の活動との間の矛盾について、第三に価値教育、バイリンガル教育との関わりなどであった。とりわけ、人権教育の位置づけを、国民統合の実現に向けて展開されている価値教育や言語政策としてのバイリンガル教育との関連で考えていく必要性を指摘した。

報告 2 では、インドネシアのフォスター・プランの取り組むコミュニティ教育について検討した。都市部のスラバヤにおける目的の異なる 2 つの青少年センター、農村部の地域活性化に向けての取り組みと子どものグループづくりなどである。これらの取り組みは、筆者がかつて提示した「教育人権アプローチ・マトリクス」（表 2-1）の指摘と通ずる活動である。

これに対して、日本の場合、CAP を始めとする参加型学習を取り入れつつ、「身近な」人権課題への「気づき」を促すという意味合いでの教育・啓発を志向する傾向が強い。コミュニケーション教育的傾向を持ちつつ、他方で自らの人権や権利への意識・行動のあり方に焦点化する。

第3章 表現の自由と差別的表現（1）

－「ちびくろサンボ」問題とPC論争－

1. 1990年の「ちびくろサンボ」問題

差別的表現をめぐって、長野市・市教委の『ちびくろサンボ』廃棄通達に関する動向をまずとりあげる。その経緯は次のようなものであった。

1990年10月24日に「解同」長野市協議会が長野市長、教育長宛に、ちびくろサンボ」問題で「申し入れ」を行ない、10月31日には長野市長、教育長が次のような『ちびくろサンボ』廃棄通達を市立図書館、学校(小中、市立高校)、公民館、幼稚園に対して出した。

「……貴校においても、この絵本や紙芝居を所有している場合……廃棄(焼却)処分していただきたく……。なお、この絵本は子どもたちの家庭でも保有していると思いますが、保護者等に趣旨を理解していただき、廃棄処分するようご指導をお願いいたします。」

これを受けて、市立図書館は『ちびくろサンボ』を廃棄処分とし、関連図書の閲覧の制限を行なった。また経書房刊『「ちびくろサンボ」絶版を考える』も市立図書館では、開架から引き上げられる(『朝日ジャーナル』1990・11・30)という事態にまでエスカレートした。

特に長野市の場合特徴的なのは、『ちびくろサンボ』を題材とした絵本、紙芝居を廃棄処分とするだけではなく、家庭にあるものも同様の処理をするよう保護者に指導することを通達したことである。

11月25日、図書館問題研究会は飯田市で『「ちびくろサンボ」絶版・廃棄を考える集い』を開催し、通達の撤回を求めた。

12月1日、市は廃棄依頼の撤回、市立図書館も関連図書を開架に戻すなどの手直しをしたのみで、「ちびくろサンボが差別書だという認識を広める努力は続け、図書館などには差別をなくす目的にのみ利用させる」という新見解を公表し、閲覧制限は続けられることになった。

杉尾敏明・棚橋美代子(1990、270頁)はこの一連の問題点を次のように整理している。

(1) 指導の内容が私物にまで及び、プライバシー、思想・信条の自由、財産権まで踏みこじろうとしている点

(2) 焼却しこの世から『ちびくろサンボ』をなくしてしまうことにより、掛け替えのない子どもの文化財を失ってしまうことになる点

(3) 『ちびくろサンボ』を焼却し『「ちびくろサンボ」絶版を考える』を隠すことにより、論議を封じ、絶版や差別問題について考えることを禁しようとしている点

(4) 「国際化」とは『ちびくろサンボ』問題にふたをするのではなく、論議しより高い人権意識を形成したり、在日外国人の権利保障のレベルを上げることなどが重要なのに逆行している点

(5) 解同長野市協議会のための申し出に基づき、行政の主体性なく不公正で非民主的な行政におちいつている

(6) 子ども読者の前から作品を奪い去るということは、表現・言論の自由、こどもの発達権、読む権利の侵害行為

(7) これらの措置が『ちびくろサンボ』問題等に関する事実誤認に基づいている点。

そもそも、『ちびくろサンボ』問題は、1988年7月22日ワシントンポスト紙上で、「古の黒人の固定観念が日本で復活」という黒人に関する告発記事が引き金となり、日本で議論沸騰し、大阪の運動団体が中心となって、『ちびくろサンボ』の出版及び閲覧の是非に話が及び、1988年12月には岩波書店が廃刊を決定するに至った。こうした一方的な廃刊に抗議するか

のように、1989年8月には「子ども文庫の会」が改訂版『ブラックサンボくん』を出版している。

『ちびくろサンボ』が差別的であると主張する意見は主に次の三点である。

- (1) 黒人の絵の描き方が典型的で、グロテスクである
- (2) この物語は「黒人すなわち未開人」という古い固定観念を助長させる
- (3) サンボという名は、黒人に対する蔑称として使われている。

こうした論点は、児童文学の評価に関わる問題、いわゆる「差別語」をどう考えるのかという問題¹¹の二点を含んでいるが、表現・言論の自由に関わる問題が無視されているところが非常に重大である。つまり、出版の自由、図書館における閲覧の方法、子どもに対する提示の是非や方法についての論議が封殺された形となっている。

内野正幸（1990，5頁）はこの差別的表現に関わって次のように述べている。差別的表現とは「ユダヤ人、黒人、被差別部落民などの少数者集団(マイノリティ)に対する侮辱、名誉棄損、憎悪、排斥、差別などを内容とする表現行為であって、しかも、ある少数者集団の全体ないし一部分を対象にするもののこと」であり、「学問的には、少数者集団侮辱的表現と呼んだ方が、より適切」だとしている。

また、よく問題となる「表現の自由」とは、「憲法21条が一次的に禁じているのは、あくまでも、個人や団体の表現行為に対して、国家がストップをかけること」であり、自覚的区別が必要なのは「ある表現は社会的・倫理的に非難されるべきかという問題」と「その表現を国家が禁止することは許されるかという問題」の二つであり、さらに後者については「禁止することは政策的にみて妥当かという問題」と「憲法21条に違反しないかという問題」に分かれると述べている（内野1990，7頁）。

以上の観点から、内野（1990，174頁）は、『ちびくろサンボ』問題に関わって次のように述べている。

「『ちびくろサンボ』などは、少なくとも『ことさらに侮辱する意図』を欠くものとして、明らかに、法の規制対象からはずれることになる。のみならず、そもそも、そこでの黒人の描写は、法的にみて侮辱といえるか、という問題も残ろう。最近日本で批判されているような人種差別的表現に関しては、それを国家が抑圧することは許されない、と考えるべきであろう。問題への対応は、市民の自由な討議、世論の力、あるいは表現する側の自主的な判断によって行われるべきであろう。」

また松原市民図書館長である拝田真紹は、図書館人の立場から次のように述べている。

「差別をなくすことは、もちろん大切である。しかし、一冊の本が差別的であるかどうかを、公権力を持つ公立図書館が一方的な判断により排除することは、きわめて危険である。『ちびくろサンボ』を書庫に入れたり、閲覧。貸し出しを停止して、差別がなくなると考えるのは、過去の経験からして大きな間違いである。」（怪書房編集部編1990，199-200頁）

以上から、表現の自由の問題の核心は「『私はあなたの考え方には反対であるが、その意見を表明する自由については私も命がけで守ります』という立場に立てるか否か」だと杉尾・

¹¹ 私は、互いの意思伝達に不可欠の道具である言葉にはそれ自体として「差別語」はないという立場であるが、高木正幸（1990，15頁）も同様の立場から次のように述べている。

「人間関係、社会関係そのものが変革しない限り、『差別語』『差別表現』の問題は解決しないに違いない。その変革なしに、ある表現だけを、『差別語』だ、『差別表現』だと言挙げすることは、言葉を基盤とする自由な社会にタブーをつくり、隠微な雰囲気醸成するだけである。『差別語』『差別表現』問題が、きわめて人間関係、社会意識に根ざしている以上、その言葉、その表現が他に対して、何をいい、何を訴えようとしているかの内容によって、『差別語』『差別表現』であるのか、そうでないのが問われ、判断されなければならないだろう。」

棚橋（1990, 268 頁）は述べているが、そういう感がする。つまり、作品評価と「差別語」問題を論議する前提としての表現・言論の自由が保障されない場合、「差別」の大義名分のもとで真理探求の芽が減んでしまうからである。

2. 「表現の自由」とはどういうことか

1988 年 12 月の岩波書店による『ちびくろサンボ』廃刊に始まる動きから約 10 年を経て、1999 年に径書房はヘレン・バナーマンの原作を忠実に再現した『ちびくろさんぼのおはなし』を復刻した。また、NHK 総合のクローズアップ現代において『絵本・ちびくろサンボ論争』人種差別と児童文学」（1999 年 6 月 17 日）が放映され、アメリカにおける絶版・回収ではない『ちびくろサンボ』の多様な扱われ方の紹介や葬り去ることが問題解決につながるのかという問題提起をした。

絵本や文学作品における言葉遣いや表現の仕方だけではなく、P C (politically correct あるいは political correctness 政治的正しさ) という言葉で代表される「正当で、差別的でない」表現に関する問題と動向について指摘する特集も組まれている。英語教材を多く出版しているアルクの雑誌『CAT』（2000 年 7 月号）は、特集「禁じられた言葉」で P C 運動の動向を編集している。例示として、表の通りであるが、これは日本のマスメディアの言い換え集と同じイメージを持ってしまうがどこがどう違うのであろうか。

本節では、差別的表現と表現の自由との関わり、アメリカにおける P C 論争の動向を中心に考察していきたい。

表 P C 運動で言い換えの進む単語(『CAT』8 頁)

(非 P C 語)	→	(P C 語)
Eskimo (エスキモー)		Native Alaskan (アラスカのエスキモー)、 Inuit (カナダのエスキモー)
Jew (ユダヤ人)		Jewish people
Oriental (アジア人、東洋人)		Asian, Asian American
Hispanic (ヒスパニック)		Latino, Latina (一部メディアでは Hispanic も使用されている)
Jungle (ジャングル)		Tropical Rainforest
fireman (消防士)		firefighter
Secretary (秘書)		Personal Assistant, Assistant
Freshman (高校、大学の 1 年生)		First-year student
Homosexual (ホモセクシュアル)		Lesbian (女性), Gay (男性)
gyp (だます)		cheat (語源が Egyptian, Gypsies)

(1) 思想の自由市場

日本国憲法第 21 条第 1 項において「言論、出版その他一切の表現の自由は、これを保障する。」と明記されている。表現の自由は、人権保障リストの中でも優越的地位にあり、これは、「民主主義が正常に運営されていれば、他の人権、例えば経済的自由権が違憲的に制約されても、民主的手続きで是正可能だが、表現の自由が不当に制限されれば民主的運営そのものが不可能になってしまうという点に着目」(粕谷 1997、111 頁)しているためである。つまり、近代民主主義が言論に基づく議論を下に政治的決定を行うことを一つの原則としており、表

現の自由が何にも代えがたい重要性を有していることに起因する。

表現の自由の内容として、下記の点が指摘される。

◎送手手の自由……「話す自由」＝「情報提供権」

◎受け手の自由……聞く自由・見る自由・読む自由・知る自由＝「情報受領権」＝「知る権利」

◎収集の自由……消極的側面（公権力から妨げられない）・積極的側面（情報開示請求などの抽象的権利）

1950年代以後、報道の自由、そのための取材活動も表現の自由に属するという立場をとり、知る権利、取材の自由が是認されていく。

そして、自由な言論・表現活動の役割として指摘されているのは以下の点である（内野 1990、8 頁）。

- ・個人の自己表現つまり人格や能力の発達に役立つ（自己実現）
- ・社会における真理や正義の探求にとって不可欠なもの（真理発見）
- ・自己統治（民主政治）の過程を基礎づける（政治参加）

このように「表現の自由」とは、個人の自由な発達、社会の民主主義の維持・発展と深い関わりを持つ。その結果、「正しい見解に到達するための最も良い方法は、さまざまな意見を自由にかわし、たたかわせること」だとする「思想の自由市場」の原則が重視され、「悪い内容の言論に対しては、国家権力による禁止によってではなく、それを批判する別の言論をもってせよ」とする「対抗言論の原則」が中心となってきた（内野 1990、9-10 頁）。

このため、表現の自由に対して規制を及ぼそうとする時の原則は、「明白かつ現在の危険の原則」のほかは有効でない。つまり競争的な不干渉主義規範である「真実はいつかは勝つのだ」という楽観論が支配的である。「真実は開かれた状態で虚偽と戦うことにより全うされる」（ミルトン）というもので、言論・表現の自由への無制限の信仰である。

（２）社会的公正重視

アメリカにおける「表現の自由」を明記した合衆国憲法修正第 1 条（1791 年制定）¹²への対抗原則として持ちだされるのは、平等権を明記した憲法修正第 14 条（1868 年制定）¹³である。

90 年代前後、大学でキャンパス・コードという、人種差別や女性差別に関連した言葉や行為を抑制する規則が作成される。ミシガン大学のスピーチ・コードの場合、「人種、民族、宗教、性別、性的嗜好、信条、出身国、祖先、年齢、婚姻上の立場、障害、ベトナム戦争における戦歴などに基づいて、他人を誹謗中傷したり、苦痛を与えるような言語的または肉体的なすべての行為」を禁止している。その根拠となる意見は、「憲法修正第 1 条は『人種差別、女性差別、同性愛差別が社会的に作られ、文化的に注入され、個々人の心に内在化するようになった社会は存在しない』という前提で制定された」（脇浜 1995、55 頁）というものである。そして、憲法修正第 14 条に基づき、法による保護の適用は全員に対して平等になされるべきことを求める。「差別発言を行使する憲法修正第 1 条の言論の自由権と、それによって傷つく

¹²「連邦議会は、国教の樹立を規定し、もしくは信教上の自由な行為を禁止する法律、また言論及び出版の自由を制限し、あるいは人民の平穏な集会をし、また苦痛事の救済に関し政府に対して請願をする権利を侵す法律を制定することはできない。」

¹³「1 合衆国において出生し、又は帰化し、その管轄権に服するすべての人は、合衆国及びその居住する州の市民である。何州も合衆国市民の特権又は免除を侵す法律を制定し、又は施行してはならない。また、何州といえども、正当な法の手続によらないで、何人からも生命、自由又は財産を奪ってはならない。また、その管轄内にある何人に対しても、法律の平等なる保護を拒んではならない。」

者を守る憲法修正第14条が対立する場合、前者の自由権を抑制すべきという立場」(脇浜 1995、74 頁)である。

当大学のスピーチ・コードに対して連邦裁判所は、「不穏当または攻撃的という理由だけで言論及び行為を処罰の対象とする規定は処分権の濫用」(エイヴァン・コーエン判事)と修正第1条違反で無効判決を出した(脇浜 1995、55 頁)。

逆に隣のカナダでは、新憲法「権利及び自由に関するカナダ憲章」(1982 年)により実質的平等を拡大的に保障しようとする姿勢が強い。例えば、ユダヤ人虐殺に関する憎悪宣伝条例違反で有罪となった、アルバータ州学校教師ジェームズ・キーグストラの裁判では、下記の5点の主張が認められた。1. 集団に対する名誉棄損(そのほとんどは表現形式である)は、不平等な地位にある集団の不利益を推進する。

2. 集団を対象とした敵意、悪意、不寛容、差別等は、排除、汚辱、従属など社会内の不平等を構成しかつ推進する原動力となる。

3. 差別に基づいた偏狭(ビゴット)がなければ、強制的分離、ゲットー化、アパルトヘイトなどの社会制度は不必要で不可能と考えられないことである。

4. 歴史的に不利な立場の集団を、集団憎悪宣伝によってステレオタイプ化し汚名を着せることは、彼らの社会的イメージと社会的評価を形成し、個人の能力を越えたところで彼らの機会均等を強力に左右する。

5. 集団憎悪の雰囲気によって個人が機会均等を受けることは不可能である。(マッキノン 1995、127 頁)

ラディカル・フェミニストのマッキノン(1995、135 頁)は、カナダの例から、「国家が平等／不平等問題で中立でなければならないということではなく、実際はその反対で、平等は『緊急的国家利益』であり、そして一定の状況下では修正第1条よりも重いのである。つまり、『表現を通じて不平等行為を実践する』ことは禁止できるのである。」と主張する。

しかし他方で、非差別言語など多文化主義的な取り組みに対するバック・ラッシュ(反発)の激化が見られ、「PC」、「やり過ぎ」という揶揄・非難が浴びせられることがある。

3. アメリカにおける言語と表現の自由

(1) PC (ポリティカル・コレクト) とは

アメリカにおけるPC現象は、文化・教育領域における多文化主義の動向と深く関わっている。多文化主義(multiculturalism)は、一般的に、中心的文化が偏狭に陥るのを許さず、言語表現、教育、政治参加の機会、経済活動などあらゆる領域にわたって、異なった文化・グループを含み込む(inclusive)ことによって、調和のとれた強い文化を構築しようとする考え方である。それは、アフーマティブ・アクション(「雇用・昇進にあたって、差別を是正するため、審査のプロセスを見直し、マイノリティや女性の採用比率の目標を設定して、それに向かって努力をするというもの」)、カリキュラム改革(「教育機関でこれまで白人・男性・ヨーロッパ世界の価値が普遍的価値と前提されてきたことを見直し、ジェンダーやエスニシティの視点を入れたカリキュラムをつくる動き」)、非差別言語運動という、PCの名で呼ばれる3つの取り組みのバックボーンとなっている。つまり、アメリカでは、上記三つが、「いかにして差別事件を起こさないようにするかという受け身の発想ではなく、いかにして平等を達成するかという、積極的な姿勢を持った運動」として位置づけられている(武田 1997、72-78 頁)。

PCの米国での背景には、人種差別と性差別の2つの面で60年代末のアイデンティティ・

ポリティックスの運動（女性、ゲイ・レスビアン、黒人、様々なエスニック・グループ）があり、また雇用上・教育上の機会均等を求める運動と深い関わりがある（れいのるず、185-6頁）。例えば、同一賃金法成立（1963年）、公民権法第7項修正案（雇用上の人種差別・性差別が違法）採択（1964年）、雇用上の年齢差別禁止法（1967年）、教育法第9条（教育における性差別禁止）成立（1972年）。

1975年には、ロビン・レイコフ『言語と女性の地位』を始めとする性差別の組織的な研究成果が発表され、「言語と性差」研究元年とも言われている。

このころから、人種・性別その他何らかの識別要素によって憎悪・侮辱・著しい不快などをかきたてる言動であるヘイト・スピーチが意識され始める。他方、現在のような独特な意味でPCという語句を使い始めたのは、1984年『ワシントン・ポスト』（3月12日付）紙上であるとされており、「タコマ公園にある政治的に正しいタコマ・カフェでは、『ウェイト・パースン』（waitperson）が出してくれるのは、コーヒー化した健康飲料だけである。」（1985年3月11日付）という例が見られるように、揶揄する論調で使われている（リーズ、4頁）。

ポール・バーマンによれば、ポリティカル・コレクト（政治的に正しい）とは、「元々はレーニン主義者の中で、党の綱領に忠実な党員を肯定的に呼ぶ語だったのだが、やがて成熟した左派の間で、党綱に忠実すぎるガチガチの教条主義者を批判する意味で使われるようになった」（武田、78頁）。やがて、保守派から、平等政策推進派へのレッテルとして使われ、「PC」と短縮することで、ジョークの種になる。それは、日本の「言葉狩り」という言葉が、「差別語」「差別表現」問題での行き過ぎを非難する際に使われるのと酷似しているとも言われる。

（2）非差別言語のガイドライン

リーズは、「差別を犯すのを避けようとするPC語には、どこか打算と迎合の臭いがつきまとう」（リーズ2000、9頁）と反発する一方で、「功績もある」と評価する。第一に、「言葉遣いに対する人々の意識を改革し、感覚を鋭くしたこと」、第二に「PC運動で生み出された言葉のなかには、優れたものもたくさんある」とし、例として消防士がファイアファイターになった点を挙げ、「この表現のほうがいかに火事に立ち向かうという感じがよく出ている」と評価している（リーズ2000、10頁）。

また、単なる言い換えではない取り組みとして、「非差別言語」のガイドラインがある。それは、「差別の表現の仕方には多様性があり」、あらゆる言葉が、「何らかの形態の差別を暗号化する手段を持っている」ため、「コンテキスト」（文脈）の重要性を指摘する（武田1997、16頁）。

非差別言語のガイドラインが扱うものは、「法令の条文、契約書などの法的文書、求人広告、教科書、ニュースレポートといった公的な文書・話し言葉の中で、たいてい意識せずに慣用的に使われる差別的表現」で、「不特定多数に読まれたり聴かれたりする言語表現の中で、ある個人やグループを常にステレオタイプ化したり歪曲化して描くことの有害性に気づかせようとする」（武田1997、21頁）。下記の点が原則化されている（武田1997、22頁）。

1. 中立性……性や民族、障害、年齢等の情報に、必然性がなければ言及しない。
2. 包含性……「総称的」man/heのような、あるグループを排除する表現でなく、we, theyやpeople, humansなど、対象となるすべての人々を含み込む表現を使う。
3. 対称的扱い……manに対しては（girl, ladyでなく）womanを並立させたり、例えば女性の職業人を扱うときだけ容姿や家庭生活にかかわる情報を加えることがないようにする。
4. 脱ステレオタイプ……「女性とは思えない仕事ぶり」「典型的なアジア系男性」「同性愛

者のライフスタイル」など、ある社会的グループに属する人々が、一様に同じ特徴や役割を持っているかのように描く伝統的表現法を打破する。

これらと関連するルールは以下の通りである(武田 1997、23 頁)。

○ピープル・ファーストのルール……the blind のように人格を一つの属性に矮小化するような言い方を避け、人として尊重した表現にする。例えば people (person) with visual impairment。
○インサイダー・アウトサイダーのルール……被抑圧状況にあるグループの人（インサイダー）が、自らのグループに対する侮蔑語をあえて使うのと、そのグループ以外の人（アウトサイダー）が（たとえ共感を込めたつもりであっても）同じことばをその人々に対して使うのとでは、往々にして当のグループの人々の受けとめ方は違うことを考慮。

以上のように、アメリカのガイドラインは、『「性差別しないとはどういうことか』という判断基準』である。これに対して、日本の「マスコミの差別語自主規制は、『差別語よ、消え失せろ』である」という特徴があると言われている(斉藤 1997、113-4 頁)。この点については、次章で検討したい。

（３）個人主義への振り子

80 年代から 90 年代に個人主義の方へ、イデオロギーの振り子がふれる「揺れ戻し」の現象が指摘されている。政治や社会のあり方を問う傾向の強いアイデンティティ・ポリティックスに代わり、思いやり(civility)とコミュニティの価値観を強調し、個人的心理と個人間の関係改善や努力で問題が解決するとする傾向である。それは個人の背景にある人種、性、宗教、民族性という差異、集団性や属性を無視し、個人の努力や業績が重要とする考えで、リベラル・ヒューマニズムとも言われる(Young 1990, p.167)。

これに関連した動きとして、大学のなかには、心理相談の専門家を雇って、民族的多様性に関する「感性」を高める「感性教育」や多様性セミナーなどを開催し、不満を抱く個人間の話し合いで問題の解決を志向する取り組みがある。こうした個人主義化の背景には、とりわけ白人学生の間にある、人種的偏見撲滅運動やマイノリティの要求には飽き飽きしたという気分や反感・反発があることも指摘されている(脇浜 1995、58 頁)。また、別の表現をすれば、異質性への寛容という言葉が、女性や黒人という属性を越えた個人的特質や性格の尊重という形で表される。

問題点として指摘されているのは、社会的問題が単なる言葉遣いや心理的な問題へと縮小されること、政治が単なる個人間の接触の仕方に矮小化されることである。「他人との関係で行儀好くすること、他人の痛みを思い遣る感性を持つことを教えることは、何ら間違いではない。問題は、個人的行動の中に歴史や社会的地位、特権的立場や従属的立場が含まれていることを、困難ではあっても分析するという作業が全く抜け落ちている点である。」(スコット 1995、201 頁)

まとめ

アメリカの場合、表現の自由をめぐる議論がオープンで、『ちびくろサンボ』も絶版・回収されることもなく、それぞれの書店、図書館などの判断で取り扱われている。また、P C に代表される非差別言語の取り組みも、権力的ではなく、映画や出版物では言語使用は比較的自由である。各種団体が非 P C 的な思想や考えを検討し問題提起を行う一方、メディアや出版社などはそれぞれガイドラインを持ち、チェック・アンド・バランスが機能しているといわれている。日本の場合には、その点で「臭いものにふた」の傾向が強く、また差別という点にバイアスがかかりすぎている。

自由と平等をめぐって有力視されている議論は、『表現の自由』という憲法価値は、合衆国憲法修正第 13、14、15¹⁴条が謳う『人間の平等』という価値と両立させるのが本当の憲法論であるとし、『表現の自由』をそれだけ切り離して独歩させるのではなくて、憲法体系全体に適合的なように、あるべき自由の法理を構築してゆくべきだ」(奥平 1999、323 頁)というものである。

¹⁴「1 合衆国市民の投票権は人種、体色、または過去における服役の状態にもとづいて、合衆国または各州により拒絶ないし制限されることはない。」

第4章 表現の自由と差別的表現（2）

－日本における議論から－

はじめに

「1. 民主主義は、しばしば選挙権と結びつけて考えられますが、しかし、それだけでは十分でないことを、教師は教えるべきでしょう。民主主義について語るときには、（投票の権利だけでなく）、意見を述べる自由が尊重されていることが不可欠な要件です。もし、そうでなければ、それは見せかけの民主主義に過ぎません！あらゆるタイプの独裁者たちも、選挙を実施したことは知られています。

例えば、クラスで実際に投票を行う際に、配慮すべきことがらを次にあげておきます。

(a)投票の前に、□さまざまな意見が表明されるように配慮することが必要です。また、表明された意見をチェック（検閲）することは許されません。

(b)外部からの圧力を避けるために、無記名投票を求めることができます。

(c)開票の際に、立会い（監視）を行うことが必要です。

2. 最高票を獲得した者を（代表者として）選出するという仕組みが、クラスのすべての意見を代表するわけではないこと、つまり、少数意見を尊重することを教えることも必要です。」

少し長い引用であるが、これは、『実践 人権教育の方法-フランスのテキストから-』（57頁）の一節である。ここでは、民主主義の原則として、言論・表現の自由の存在、検閲の禁止が優先事項として紹介されている。これは、意思決定への参加や自己決定するうえで、意見表明や自由な意見交換の重要性を表したものである。

しかし、言論・表現の自由の逆の効果について、つまり人を誹謗・中傷したり、おとしめる表現をめぐる、下記の点で規制を加えることが、真の平等を達成するうえで肝要であることが主張される。

（1）人種・民族・出身・性・障害に基づく偏見・差別を煽るとされる表現……対応として人権救済機関設置構想並びに差別禁止法へのもくろみ（人種差別撤廃条約との関連）

（2）プライバシーに関わる問題……対応として個人情報保護法案

（3）青少年健全育成に関わる問題……対応として青少年社会環境対策基本法案

（4）メディアの報道に関わる問題……対応として人権救済機関設置構想

本論では、主に一番目のいわゆる差別的表現に関わる問題を取り扱う。

1 日本における差別的表現をめぐる議論……人権擁護推進審議会答申「人権救済制度の在り方について」（2001年5月25日）

人権擁護推進審議会答申に至る、表現の自由と差別的表現をめぐる動向は概括的には以下の通りである。

67年 部落解放同盟第22回大会特別決議「マスコミに対する差別糾弾要綱」

マスコミ界の自己規制……言い換え集の取りまとめ（73年NET禁句集など）

75年 部落解放同盟「差別語についてのわれわれの見解」

76年 「ピノキオ」への抗議 → 絶版・回収、図書館での閲覧制限を求める

88年 「ちびくろサンボ」問題

90年 カルピス・マーク使用中止

93年 日本てんかん協会が筒井康隆作「無人警察」への抗議

96 年 地域改善対策協議会「意見具申」、①同和問題の一般対策への原則的移行、②差別意識の解消に向けた教育・啓発の推進、③人権侵害による被害の救済等の充実強化など。

97 年 「人権擁護施策推進法」(2002 年 3 月までの時限立法)、法務省に「人権擁護推進審議会」設置。

98 年 国連・規約人権委員会、日本政府に対する最終見解で、独立した人権救済制度の設立、警察・入管・刑務所での処遇改善などを求める。

2000 年 日弁連・第 43 回人権擁護大会、人権救済機関の設置について議論があり、「今後慎重な検討が必要である」との大会宣言を採択。

人権擁護推進審議会答申では、人権侵害が類型化(差別、虐待、公権力による人権侵害、メディアによる人権侵害)され、「差別」の項目の中に「差別表現」が位置づく。「差別」の内容は、「雇用における差別的取扱い」、「商品・サービス・施設の提供等における差別的取扱い」、「結婚・交際における差別」、「セクシュアルハラスメント」、「嫌がらせ」、「差別表現」である。

「差別表現」とは、答申の注で「差別に基づいて個人又は集団を誹謗・中傷する表現のほか、いわゆる部落地名総鑑のように、必ずしも個人等を直接誹謗・中傷するものではないが、差別を助長・誘発する表現を含むもの」と説明されている。

「差別表現」に関わる問題への救済措置は、第一に「〇〇は、部落民だ」などと誹謗・中傷する「特定の個人に対する侮辱や名誉棄損に当たるもの」については、差別的取扱いと同様の「積極的救済」を予定している。具体的には、「当事者間の合意を基本とする調停や仲裁のほか、勧告・公表、さらには、これらが奏功しない場合の訴訟援助の手法が有効」としている。

第二に、「△△地区は同和地区だ」などのように部落地名総鑑やインターネット上の情報の掲示に見られる、「人種、民族、社会的身分等に係る不特定又は多数の者の属性に関する情報を公然と摘示するなど」の差別を助長・誘発するおそれが高い表現行為については、「人権救済機関の積極的な関与により当該表現行為を排除していく仕組みを導入すべきであり、そのための手法を検討する必要がある」と述べている。

第三に、集団誹謗的表現(人種、民族、社会的身分等により識別された一定の集団を誹謗・中傷する表現)の場合、個別的人権侵害であるととらえることのできるものについては、特定の個人の場合と同様に取扱い、それ以外の表現については、「憲法の保障する表現の自由に配慮し、当該表現の内容、程度、態様等に留意しながら、人権救済機関による意見表明や行為者に対する個別指導等の手法によって適切に対応すべきである」と述べている。

問題点としてまず指摘できるのは、多くの事例が関係すると見られる第三点目についてである。これには、例えば警視庁が 2000 年暮れに配った空き巣予防のチラシ「中国人かな、と思ったら 110 番」などがピッタリ当てはまるが、人権救済機関の関心が、私人間のトラブルに集中しているため、この問題の取り扱いについては明確でない。『世界』(2001 年 10 月号)の「〈座談会〉メディア規制にどう対抗するか」において田島泰彦は、「なんで日本の人権救済の対象が差別、虐待、公権力による侵害、メディアによる侵害という四類型なのでしょうか。権力の人権侵害は軽視され、公安警察の調査などはおおよそ対象から外されていながら、他方で表現やメディアによる人権侵害が異様に重視され、過剰な規制対象になっています。」(107 頁)と指摘している。

第二の問題点は、差別表現を行為と位置づけている点である。田島は、「表現への規制措置としての本質を持つ差別表現をメディアによる人権侵害と同様のカテゴリーに入れず、差別

的取り扱いという行為レベルの侵害類型に含ませて論議することがそもそも妥当といえるのか」という異議を呈している（原・田島 2001、179-180 頁）。すなわち表現はあくまで表現であり、具体的な作用を及ぼす行為とは明確に区別できるとするのか、それとも表現によっては個人や集団に対する偏見を助長する効果があり国家権力の介入による何らかの救済措置が必要となることを認めるのかである。

この点は、第三の根源的な問題点とも重なる。人権救済機関設置の動きに対して、桂敬一は、同じ座談会で、「人権は政府が守ってあげる、とする姿勢」、すなわちパターンリズム（父権的温情主義）による「良民」の「撫育」ではないかと語っている(97 頁)。田島も規制の考え方に疑問を呈している。

「国家が市民社会における人権とかプライバシーをめぐる『逸脱』や『侵害』を取り締まるという構図ですが、これは本質的な主客転倒です。人権とかプライバシーというのは本来、市民革命の中で、市民が勝ち取って国家をコントロールする、国家の手足を縛るものとして発展させてきた理屈です。」（『世界』104-5 頁）

さらに第四の問題点として人権救済制度について、田島は「人権に対する真摯な対応の結果と見るべきではない」とし、さらにその本質について次のように述べている。

「実は、直接的な契機は部落差別問題への対応なのです。行き詰まりを見せた従来の同和行政のさらなる推進という基本的なモチーフの中に人権問題を全部くくって入れたのです。いまの日本の社会が抱えている人権問題全体をそれ自体として見渡して取り組まれたものでは全くありません。」（『世界』106 頁）

以上の問題点を抱え、辺見庸によれば、人権救済機関は、「言論弾圧のための“三点セット”」（個人情報保護法案、青少年社会環境基本法案）の一翼を担っている（『世界』88 頁）。

次にこうした表現の自由に関わる事例を検討することで、問題点をより詳細に検討したい。

2 最近の動向から

（１）「Y市作品回収破棄事件」

この「事件」は、学校や社会教育の現場を巻き込んでいる。事の発端は、2000年7月に教師の勉強会である「区内小学校社会科研究会」の郷土史勉強会で配付された、郷土史家K氏の配付資料が、人権上問題があるとして校長の指示により9月に回収破棄された問題である。特に問題になったのは「野犬抑留場跡」の説明文である（注：地名はアルファベットに変換している）。

「I北部はYの都市化に伴い、中心部が排除した『負』の部分のいろいろな背負い込んでいる。今なら反対運動が起こるところだが、当時は問題にならずに実現した。現在の『脳血管医療センター』の前身伝染病専門の『万治病院』もその一つだが、その奥の谷戸には戦前から戦時中まで人家がなく『野犬抑留場』があり、網を張った粗末な柵の中には捕獲された数十匹の犬がひしめき鳴き声をあげていた。野犬捕獲人は鳥打ち帽にニッカーポッカー・地下足袋という格好で自転車に乗って毎日野犬をさがしまわった。太い針金で先端が環状をなしたものを携行し、自転車で追いかけて巧みに金の輪に犬の首を引っ掛け縛りあげるのである。子供たちは犬の悲鳴に耳を押えながら野犬捕獲人を『犬ごろし』と呼び怨嗟の目を向けたが、実態は現在のように予防注射のない時代の苦肉の『狂犬病』予防対策であった。」

この作品の回収破棄の問題点として指摘されているのは、主に以下の点である。

◎処分権を乱用している点

著作権者に事前の問い合わせもなく資料を処分し、その後の連絡も行われない。

◎「なにが差別でなにが差別でないか」の基準を行政が独占し市民に押しつけている点

「文章を拝読して、読者は犬の保護収容業務を正しく理解することは困難と思います。表現された内容は、当時の野犬抑留所や野犬保護収容業務のみならず、現在も業務として対応している保健所及び畜犬センター、さらに、そこに働く狂犬病予防員や技術員に対する偏見にもつながり、差別を助長するおそれがあると考えます。」(2001年3月15日市教育委員会課長の回答)、また、畜犬センター課長は「『負』の部分」という表現自体が差別であると指摘している。

◎住民に「正しい理解」を広めることを行政の責務とし、地域住民を愚民視している点

市教育委員会課長が「基本的な考えは、横浜市民が『犬の保護収容業務』に対して正しい理解をするということです。」と発言し、また区長が「区の基本的な考えは、区民が『犬の保護収容業務』に対して正しい理解をするということ」、「執筆者であるKさん御自身が区民を正しい理解へと導く適切な措置をとられることが最良であると考えます。」に見られる。

◎住民の学習権を侵害している点

K氏は長らく区主催の生涯学習講座の講師として活躍していたが、この一件で講師として不適当とされたため、当該歴史講座も区主催行事から運営委員会の自主企画に変更させざるえなくなった。2001年2月26日に行なわれた運営委員会への「経過説明会」の中で、「区としては現状では好ましい講師とするわけに行かない。まずはK先生に正しく理解をしてもらうこと。……要するに考えを変えていただきたい、正しく理解していただきたいのだ。」という発言に窺われる。

K氏から抗議を受けてからの区側の対応は、主要には「差別の拡散を防ぐ」ためという目的は正しかったが、了解も取らない回収・破棄という方法・手段に問題があったとする点に終始している。

(2) 問題点の整理

対立の背景にある観点を考察すると、いくつかの視点の違いが見えてくる。

i. 社会学的人権侵害と法学的人権侵害

差別的表現の規制を唱える根拠は、差別的表現によって犠牲者の「人権」が侵害されるとする。差別的表現を発する自由とその表現の犠牲者の人権を対比させてとらえる視点である。内野正幸(1992、190頁)は、「表現の自由・対・被差別者の人権」というとらえ方を、社会学的なものとして解釈する。それに対して、法学的には全く正反対の発想になるという。すなわち「“表現の自由という人権・対・人権とはいえない被差別者の人格的利益”。短くいえば、“人権・対・被差別者の立場”といった感じになる」と述べている。

Y市の「事件」の場合、社会学的に「被差別者の人権」に配慮し、他方のK氏は作家としての表現のあり方に自らの矜持をかける闘いを法学的に挑んでいる。この事例の場合、両者の議論が噛み合っていないのは、こうした観点の違いが考えられる。しかしながら、権力を持つ行政当局が差別のレッテルをある言葉や表現に付与することの影響に無関心をよそおったり、不感症であってはならない。その点で、「正当性の独占者がいると言論・表現の自由が息をひそめてしまうように、なにが差別か差別表現かについての判断の独占者があらわれると、差別問題をめぐるとりくみは混乱にみまわれざるをえなくなります。」(川口1991、30頁)という指摘は重要である。

i i. リベラリズム的対応とネオ・リベラリズム的対応

リベラリズム(自由主義)的立場とは、表現の自由への国家を始めとする権力の介入は許されないとするものである。それは、「社会の多数派が好ましくないと思う表現を国家が規制

できるとすれば、市民の思想および表現の自由がいつも容易く奪われてしまうことになるという認識」を背景にもつ。そのため、前章で紹介した「思想の自由市場」論に基づき、言論には言論をもってする「対抗言論の原則」が重視される。

これに対して、ネオ・リベラリズム（新自由主義）的状況下では新たに、「個々人間の調整者としての国家というかたちでの介入は認められる」（菊池 2001、319 頁）とする立場が登場する。本来問われるべき国家・公権力と個人の関係よりも、「憎悪感情をいただき、それを憎悪表現として顕在化するのは（国家であるよりも）個人である場合が多い」という現実に対応したものとして提起されている。そこでは、表現の「差別化」が生じる。つまり、「憲法で保障される表現の自由によって保護される表現と、保護されない表現とを、差別化する必要がある」となる（菊池 2001、320 頁）。

Y市の場合、まさに「調整者としての公権力」論を前面に出している点が特徴的であろう。

i i i . 「何をもって差別とし、差別表現とみるか」の判断の所在

この点に関わって、田中克彦が述べるように、「何が差別語で、何が非差別語か、全部が全部あらかじめ色で塗り分けてははっきりしているわけではない。……つまり、その言葉じたいがいいとか悪いとかじゃなくて、実際に使われた時の状況に依存していることが多い」（高木 1990、344 頁）点に注目する必要がある。

言葉や表現が状況に依存していることから、その規制が、支配的な構造を見据える視点を奪う危険性を指摘する声もある。菊池久一(2001, 319 頁)は、「ある表現を犯罪的憎悪表現である」、あるいは「ある憎悪表現はつねに特定の憎悪感情を意味する」として固定化することは、「憎悪表現のもつ権力に向かうベクトルを逆向きにする可能性を奪ってしまうことになる」と懸念する。そして、「ある発話のなかで発話者が発話に込めた意味が、実際にそのまま被発話者に受け取られる保証がないことを指すことば」である「言語の脆弱性（linguistic vulnerability）」の有効利用を説く（菊池 2001、232 頁）。言語の脆弱性により、差別的な意味合いで生まれた言葉も、逆に自分たちのアイデンティティを確認する言葉となったり、問題点を指摘する言葉ともなりうるという点を強調している。

少し違う視点から、翻訳家池上冬樹は、「差別用語」について次のように述べている。

「小説の場合、差別用語がいちばん適切な表現になる場合があることもまた、知っていたきたいのです。仕事から海外の小説に触れていると、人種的、性的、社会的差別の表現がよく出てくる。差別は差別としてとりあげ、問題を露呈させているわけだが、それはあたかも差別用語さえ使わなければ差別など存在しないかのように取り繕われている、日本と大きく違うところだ。こういう心優しき状況は、為政者にとっては喜ばしい状況だろう。差別用語が禁じられた状況は、差別問題が隠蔽（いんぺい）され、貧しい福祉行政に目がいかないからだ。」（高木 1990、347-8 頁）

結論的に、差別的表現に関わる問題は、「各種の差別を生み出し、差別、分断を継続、固定させている、政治、経済の仕組み、社会構造、そこから来る生活意識の深いところに根ざしており、われわれの日常の中にひそむ差別の構造にメスを入れなければ解決しない」（高木 1999、27 頁）点に対してより注視する必要がある。

まとめ

人権救済制度と最近の事例から、表現の自由に関わる問題点を検討したが、冒頭で紹介した言論・表現の自由と民主主義の相関についての議論を想起すべきであろう。ある意味で、表現の自由は、権力者を始めとして集団や個人を攻撃し傷つけるリスクを伴う。問題なのは、

そうしたトラブルを生じる表現を「差別的表現」あるいは「差別表現」として規定することが適切なのかである。逆に、キバを抜き、去勢された平板な表現を強いる結果となる危険性が強い。

言論・表現の自由が重要な人権コードであるという確認が不十分な日本において、そしてこれまでの行論で明らかにしてきた人権の人間関係論化の中では、社会学的人権侵害の把握、すなわち「イヤだと感じる人がいるなら、表現を改めることもしかたがない」という発想が主流を占めがちである。そして、その評定者、取り締まり役として公権力が登場することも仕方がないという雰囲気が強い。しかしそうした国民の姿勢・あり方が、情報公開、情報へのアクセスへの取り組みを遅らせているのかもしれない。

第5章 プライバシーの権利と問題解決プロセス

はじめに

2001 年秋、ある看護専門学校で盗難事件が起こった。学内で 2 年生が実習中、教室に置いていたかばんの財布から過去 2 回お金が抜き取られた。この時いずれも、3 年生以上は学外におり、1 年生は教室で授業中であった。2 回目の時に、被害にあった数人が自分のクラスと、1 年生のクラスの持ち物検査を要求した。議論の末、結果的に検査を実施したが、お金であるためはっきりしたことが分からないままに終わった。学校の管理責任者を始めとして、このようなやり方でよかったのかという疑問が残り、考える機会を作るため人権講演会を学生・職員対象に開催した。

この問題は、個々人のプライバシーをめぐる問題と、問題解決の手の公正さに関わる問題をはらんでいる。本章では、この問題を考察することで、人権教育の意義と限界について考えていきたい。

1. プライバシーの権利

(1) 経緯と背景

プライバシー権は、比較的新しく認められた基本的人権で、日本国憲法第 13 条の幸福追求権の一環であるとされる¹⁵。13 条「すべて国民は、個人として尊重される。生命、自由及び幸福追求に対する国民の権利については、公共の福祉に反しない限り、立法その他の国政の上で、最大の尊重を必要とする。」は、一般に包括的な人権保障規定としての意味をもち、浦部法穂（2000, 43 頁）によれば「ドラえもんのポケット」のような機能を有している。つまり、14 条以下で具体的に保障されている「個別の権利だけでなく、憲法の明文には規定されていない人権も、そこには含まれている」。そして、13 条を根拠に主張される人権のうち主要なものがプライバシーの権利である。

この権利の自覚化の前史は、アメリカ植民地時代、イギリス政府の役人が持つ「援助令状」（どの役人にも人々の家や職場を探索することを許す）への反発があり、独立戦争を経て廃止された。プライバシーという言葉は、アメリカの S.ウォーレン、L.ブランドアイスの論文「プライバシーの権利(The Right to Privacy)」(1890 年)に始まる。マス・メディアのゴシップ記事による私生活侵害行為を規制する理論として提唱され、「一人で放っておいてもらう権利(the right to be let alone)」を意味していた。また、「プライバシー」という言葉自体は、合衆国憲法にはなく、修正第 3 条（個人の家に軍人が入ることを禁止）、同第 4 条（不合理な探索や差押えから家や財産を守る）、同第 5 条（法廷において自分の意思に反することを述べることを強制されないように人々を保護）がそれに該当する条文である。

日本でのプライバシーの議論の最初は、三島由紀夫作の「宴のあと」事件である¹⁶。判決では、プライバシーの権利とは、「私生活をみだりに公開されない法的保障ないし権利」とされた（東京地裁 1964 年 9 月 28 日判決）。

情報化社会の進展の中で、私生活の範囲の曖昧さが指摘されるとともに、自らの情報を悪

¹⁵ 最高裁で初めて憲法十三条に言及しプライバシーの言葉を用いたのは指紋押捺訴訟（1995 年 12 月 15 日）においてである。そこでは、憲法 13 条によって「何人もみだりに指紋の押捺を強制されない自由を有する」とし、指紋の利用方法次第では「個人の私生活あるいはプライバシーが侵害される危険性がある」ことを認めるに至った。

¹⁶ 1960 年 1 月から、東京都知事選で落選した有田八郎氏をモデルとする小説を『中央公論』で連載。出版差し止めを求める有田氏が提訴し、64 年 9 月新潮社・三島側が敗訴、東京高裁に控訴後、有田氏が死亡したため、66 年 11 月和解し、無修正のまま出版に至っている。

用されないこと、並びに保護・開示することを求める積極的な側面が強調される。つまり、「プライバシーの核心は、自分に関係する情報のうち、どの情報を、どこまで、誰にオープンにするかについての判断を、本人の選択に委ねるべきであるという点」(渋谷 2001、71 頁)が重視されるようになり、「自己情報コントロール権」へと意味合いが変化する。それは、(1) 私生活を覗き見られないことを含めて、自分についての個人情報を自分でコントロールできる状態の確保を保護内容とし、(2) そのために政府や企業に対して、場合によっては介入排除を要求し、場合によっては情報の開示・訂正・削除を要求する民法・憲法上の権利を意味する(渋谷・赤坂 2000、224 頁)。

(2) プライバシーの概念と制約

プライバシーは、浦部(2000、45 頁)によれば、その人の「秘密領域」を意味するが、観察・監視「他人に見られたくない」、情報「自分のもっている情報を他人に渡したくない」、行為「他人によって邪魔されたくない」の3つに分けることができる。それをジャンル別で表すと、以下の通りである。

- 内心や能力……信条・信仰、趣味・嗜好、学業成績、資格など
- 身体的な特徴……容貌、指紋、身長・体重、血液型、年齢など
- 家族や財産……家族構成、財産、所得額、金融機関からの借入額など
- コミュニケーション……手紙、Eメール、電話での会話など
- 行動または行為……投票行動、前科、通院歴など
- 結社(アソシエーション)……交友関係や参加している団体など
- 空間あるいは領域……自分の部屋、家の中など

プライバシーの権利は、自己情報コントロール権とも言われるように、個々人の自由がうまく機能するように、つまり「干渉なしに、自分の考えや表現をすること」を理想とする。しかし、時には、他の事がプライバシーの権利よりも重要になることもあり、そのような場合、プライバシーの権利の制限は合理的で、公正でなければならない。例えば、空港の搭乗口に入る時、持ち物検査を受け金属探知器を通る。この場合、プライバシーの権利は、飛行機で旅をする他の搭乗者の安全と生命を保護するために制限される。また、青少年の場合、時には害悪から守るために、プライバシーの権利を制限する権威を両親、教師、他の大人が有する。成長するにつれ、青少年は大人と同様のプライバシーの権利を得ることになる(Center for Civic Education、105 頁)。

このように、プライバシーに関わる権利は、「表現の自由、知る権利など他の権利との調整の必要があるときは、制約を受けること」がある(渋谷秀樹 2001、72 頁)¹⁷。別の観点から言えば、プライバシーの利益とリスクの比較衡量とも表すことができる。

2. プライバシーの利益とリスク

(1) 利益とリスクとは

プライバシーの一般的な利益とリスクについて、Center for Civic Education『テキストブック わたしたちと法』を参考に述べる。

¹⁷ プライバシーの権利が表現の自由に劣ると判定されるケース(『逆転』の最高裁判決(1994年2月8日)より)

1. 公表が、歴史的・社会的な意義をもつような場合

2. その人の社会的活動の性質や社会に及ぼす影響力などから、その活動に対する批判・評価の一資料として必要な場合

3. ……社会一般の正当な関心の対象となる公的立場にある人物について、その公職への適否を判断するとき資料の一つとして必要と考えられる場合(渋谷秀樹 2001、74 頁)

「一般的な利益」として指摘できるのは、第一に「自由」である。他人の視線を気にする必要がない点や政治についての考えを自由に交換できる点が事例として挙げられている。第二に「創造性」で、その意は、「他人の邪魔や目を気にすることなく仕事に集中できる」ことである。第三に「安心・信頼」である。自分の居場所や秘密を守ってくれると信頼できる人に対する安心感などである。最後に「アイデアの保護」で、発明したり創造したものの保護などを意味する。

次に、「一般的なリスク」は、原文ではコストとなっていることから、プライバシーを守ることによる損失や犠牲にするものは何かという点である。第一に、「新しいアイデアの喪失」である。つまり、「他人と一緒にいることで新しいアイデアや方法を学んだりするが、プライバシーを守りすぎるとこうした創造性の喪失につながる」。第二に、プライバシーをもっているときに感じる「孤独」である。第三に、「不正行為」で、「プライバシーは、法やルールを破る人の発見を妨げ」、また他人や自分自身を傷つける危険性を伴う。第四に、「誤りを修正できない可能性」である。「宿題を誰にも見せていないと、それをどう改善できるのか誰もアドバイスできない」という事例にあるように、プライバシーは、ある考えや個人的な議論の誤りの修正を難しくするリスクを伴う。最後に、「憤慨」である。「他人から距離を置くとき、人が何を行っているか分からない」ため、他人への憤慨や嫌悪感、疑念を生むことがある。

（２）プライバシーの利益とリスクの比較衡量

学校において「誰も、いかなる理由でも、生徒の机の中を探ってはならない」というルールが決められているとすると、その利益は、個人的な財産への自由の保障であり、他方リスクは生徒の不正行為により、盗んだ物、薬物武器、その他適当でない物を隠し持っているかもしれないという疑念が生じる結果ともなる。この問題について、ルールに伴うリスクよりも利益を重要とみなす人もいれば、利益よりリスクが問題であるとみなす人もいる。

次に、「なくなった７ドル」（『テキストブック わたしたちと法』）という事例を検討することにしよう。

「（前略）ある日、フィッシャー先生の学級の生徒であるサンデーは、父親のバースデー・プレゼントを買おうと思いました。彼女は、プレゼント代に７ドル使おうと決めました。それは彼女が貯めていたお金の半分にあたります。

彼女は家を出るとき、それを財布に入れました。学校へ行くとき、彼女はこのことを友達に話したのです。休み時間のベルが鳴り、みんなが校庭に遊びに出て行きました。

午後、サンデーの学級はソフトボールをやりに外へ出て行きました。サンデーは、ベンチに財布を置いたままにしました。そしてバットを握り、ホームランを打ったのです。

サンデーが学級に戻り、財布の中を見ると、お金がなくなっていました。彼女は、フィッシャー先生のところに走って行き、何があったか話しました。フィッシャー先生は、誰か盗んだところを見た人はいないか聞きました。誰も、何も答えませんでした。そこで先生は、ポケットと財布の中身を出しなさいとみんなに言いました。何人かの生徒は、ポケットや財布の中身は秘密にしたいと思っていたのですが。」

これに対して、考えるべき視点として「問題解決に向けての手続的公正さ」の３つの要件を提示できる。なお、最初の２つの要件は、最後の権利を守るという要件と対立することに注意する必要がある。

（１）必要な情報を、多方面から得る機会を持つこと

（２）責任ある複数のメンバーが関わり、情報を公正に取り扱い、利益とリスクを比較衡量

し、意思決定を行うこと

(3) 重要な権利を守ること（プライバシーの権利、自由であることの権利、人間の尊厳をもった扱いを受ける権利）

この事件の場合、第一の要件の情報収集の努力の点で不十分であること、第二の要件である意思決定の際の慎重審議がされているというよりは先生の判断に任されている問題、第三の要件である権利擁護の点で不信感を持っている生徒を無視している点が問題点として指摘できる。

この場合むしろ、持ち物検査のような、できることはしたという自己満足と猜疑心だけが残る措置ではなく、クラス全体でこの問題を考え、次の3点での問題解決プロセスがよりベターであるし、教育的であると思われる。

(1) 先生の意味の表明……人のものを盗ることの悲しさと、黙って元へ戻すようにという呼びかけ

(2) プライバシーを大事にするものの意味とリスクについての話し合い

(3) 貴重品の扱い方、問題点の検討、保護者への連絡等について今後の方策の話し合い

3. 自己決定権との関連

(1) 自己決定権について

プライバシーの権利は、個人の自由と深く関わり、当然ながら個人の自由裁量・自己決定に関わる問題である。加藤尚武（1997, 167 頁）は、自己決定権をめぐって「自由主義の原則」として次のように述べている。(1) 判断能力のある大人なら、(2) 自分の生命、身体、財産に関して、(3) 他人に危害を及ぼさない限り（他者危害原則）、(4) たとえその決定が当人にとって不利益なことでも（愚行権）、(5) 自己決定権をもつ。

しかし、これに対する主な疑問は、第一に判断能力の強調がもたらすものは、社会的弱者（子ども、障害者等）の切り捨てと強者（大人、先生等）によるおせっかいやパターンリズム（父権的温情主義）の肯定ではないかという点である。

第二に、他者危害原則への疑問である。「他人に迷惑をかけていない」というような、いかなる自己決定も周辺の人に何らかの影響を及ぼす。つまり、「ある個人の『自分にかかわる行為』であって直接に『他人に危害を加える行為』ではないにしても、何らかの仕方『他人にかかわる行為』となる。ゆえに、「個人の行為の善悪は、……『他人に危害を加えていない』とか『他人に迷惑をかけていない』として、仮想のアトミズムとエゴイズムに固執する」危険性をはらむ（牧野 2001、176-7 頁）。

この点と関わって第三に、たとえ当人にとって理性的にみて不合理な結果になろうとも「ほっておいてほしい」という愚行権への疑問である。愚行権の例として加藤は、危険な飲食物などをとる、低俗な出版物などを見る、危険なスポーツをする、好ましくない人物と交際するなどを挙げている。これに対して、牧野（2001, 177-8 頁）は、例えば、麻薬・覚醒剤などの薬物の利用・依存、売買春、賭博などを例に、「自分への危害」があるだけではなく、それによって金銭的な利益を得る個人や集団（暴力団など）が存在する。「その点で、これらに対して、各個人が人間としての尊厳を失うことを防止するだけでなく、『他人の「自分への危害」』によって利益を得る行為を禁止するという意味で、社会的・法的な規制が必要である」と述べている。

第四に、そもそも自分のことを決める際に、他者の助言や援助、情報提供なしにはあり得ない点である。その意味で、生命・身体への処分（延命治療の拒否、尊厳死、宗教的理由によ

る輸血拒否)、家族(結婚・離婚・避妊・中絶など)、ライフスタイル(服装・髪型・バイク免許の取得など)をめぐり、個別の権利主張を整理分類し検討することが重要となる(渋谷・赤坂 2000)。

(2) 事例検討

ここでは、プライバシー権並びに自己決定権と学校での規則との関係について事例を検討したい。

「ペロニアは、三千人ほどの小さな町です。ほとんどの生徒は、運動競技部に参加しています。……近年、学校での問題が増加していることに誰もが気づいていました。先生は、ある生徒たちが薬物を乱用しているのを知っていました。そして、誰が薬をやっているのか生徒に聞いたりしていました。薬の使用が疑われている生徒は、運動部の者でした。

学校委員会は、ドラッグ予防教育計画を導入したり、犬を使って薬を嗅ぎ分けたりしました。しかし、これらのプログラムでは、問題は沈静化しませんでした。学校では、そこで新しい方針を決定しました。

その方針とは、シーズンの初めに学校のスポーツ部の生徒全員がドラッグ・テストを受けることと、その他の期間、無作為にやはりそのテストをすることでした。そのテスト結果は、秘密にされました。薬の陽性反応が出た生徒は、カウンセリング・プログラムに参加しなければなりません。また、毎週のドラッグ・テストを受けなければなりません。ドラッグ・テストを拒否することは、チームからの離脱を意味していました。この方策は、学校での薬物関係の問題の減少をもたらしました。

一二歳のジュディ・アクトンは、学校でアメリカンフットボール部に入りたいと思っていました。チームへの参加を申し出たとき、ドラッグ・テストを求められました。彼の両親は、息子がテストを受けることを許しませんでした。両親は、彼が薬を使っていると疑うに足る理由がまったくないと言いました。両親は、テストは彼のプライバシーの権利を侵害しているものであると述べました。警察が取調べをする前には、ある人が何か悪いことをやっているという確信をもつに足る合理的理由が必要であると彼らは主張しました。アクトン夫妻は、学校はこのやり方をやめるように法廷に訴えました。

学校当局者は、生徒は未成年であるから、プライバシーは制限されるべきであると主張しました。そしてテストは、生徒のプライバシーの権利のわずかな侵害であると主張しました。

ほんの数人の管理責任者しか、ドラッグ・テストの結果は知りませんでした。またその結果を警察には伝えていませんでした。彼らは、運動部の生徒のテストは、学校での薬物問題の処理のひとつの効果的方法であると主張しました。」

この事例は、1995年にテキサス州ペロニア学区とアクトン氏との間で行われた裁判に基づいている。自分の私生活や行動を詮索されたくないというプライバシー権と、学校内での薬物問題の解決の上でドラッグ・テストとその後のケアが効果的であるとする立場との相克である。学校側の対応は、教育・啓発的な努力をしたが、誰が薬物に関与しているかを把握しないかぎり効果は薄いという事実を踏まえている。この点は例えば、自動車のスピード違反の車が自動撮影装置で割り出されたり、飲酒運転取締の検査への協力などが、プライバシーとの関わりで論議の対象ともなろう。

「問題解決に向けての手続的公正さ」の視点から考察すると、第一の要件の情報収集の努力や機会を設ける点では、薬物予防のためのいくつかの試みを行いその結果について情報を得ていることが指摘できる。

第二の要件である意思決定の際の慎重審議がなされ、第三の要件とも絡むが、テスト結果

は本人に通知する以外は秘密である点、学内で対処し警察に通報しない点、処罰ではなくカウンセリングによる教育的指導が中心になっている点などが新システムの導入に際して考慮されている。

第三の要件である権利擁護については、文中にもあるが、ドラッグ・テストが生徒のプライバシーの権利を侵害している部分があることを認識し、それへの対応を行っていることである。

この裁判の結果であるが、上記の理由に加え、学校側には生徒が学校にいる間、薬物から生徒を守る正当な関心と責任があることが認められ、学校側の勝訴となった。

個人と社会との関わりのなかで、「人間の尊厳」を基礎とした「基本的人権」を尊重するために、プライバシーの利益とリスクの検討、社会的な規制と援助システムのあり方の検討を行う必要がある。

まとめ

プライバシー権に関わっての人権教育・啓発は、予防的措置あるいは問題探究的措置への導入でしかない。個々の学校や施設などにおける問題状況の個別事例を分析したうえで、問題解決の手法とシステム化、あるいは場合によっては相談による個別ニーズへの対応などが検討されるべきであろう。

第6章 セルフ・エスティームの問題状況

-主体形成的視点の追求-

1. セルフ・エスティームとは

自己肯定感、あるいは自尊感情とも訳されるセルフ・エスティームは、**心理学的にジェームズ(1892)以来、社会的自己に伴う「自己評価の感情」として捉えられてゐるが、「今日にいたってもその概念や定義に関して十分なコンセンサスが得られてゐるわけではない」**(高垣1999、76f)**とされてゐる。また、遠藤辰雄(1992)も多くの見解があることを述べてゐる。**

しかしながら、セルフ・エスティームは、近年、とりわけ教育におけるエンパワメントの重視、カウンセリングにおける受容的關係や共感、傾聴の重要性と合わせて指摘されることが多い。その背景には、人を成績などで一面的に評価しその可能性を占ってきたこと、他方で個性尊重のかけ声の下で何が自分らしさなのかが見えにくくなっていること、その結果自分自身を現実味のない「透明な存在」として規定せざるを得ない状況の現出がある。例えば、「自分を他者を、肯定しよう」という朝日新聞(2000年6月24日付)の記事では、犯罪をおかした青少年の奥底にある「自分に充実感や肯定感を持てず、したがって他者の命にも共感できない、寒々とした心」を指摘し、「罪を犯した少年に限らない」「自己肯定感の乏しさ」が現代の子どもたちの心に広がっている点を問題としている。

セルフ・エスティームの積極面を強調する森田ゆり(1999、34頁)は、「人権意識をもつということは憲法や権利条約を学んで知識を増やすことではなく、高いセルフ・エスティームを持つことにほかならない」と述べている。

森田が依拠するマズローの「ニーズの階層」理論¹⁸によれば、セルフ・エスティームは、「他者からの承認」とともに「承認へのニーズ」に含まれている。この「承認へのニーズ」の基盤となるのは、「生理的なニーズ」(最低限の食物、睡眠、性、酸素、住宅など)、「安心・安全へのニーズ」(恐怖や苦痛がないこと)、「帰属感と愛情のニーズ」(自分を受容してくれる家庭や仲間やグループ、愛し愛される関係のあること)の3つである。これら3つは、人間にとって欠乏することが動機づけに大きく影響する基本的なものとして位置づけられ、その上に、セルフ・エスティームを含む「承認へのニーズ」が成立する。そのニーズが満たされて初めて、「自己実現のニーズ」(社会的存在として自己の個性、能力、可能性を最大限に生かすこと)が登場する。後者の二つは、成長への動機づけになる。マズローの階層理論は、人間の持つニーズを整理して考える上で確かに有効である。

ここから、森田(1999、71頁)は、「セルフ・エスティームを高めるためになによりも大切なことは安心感である」、「安心できる環境がないところで人が健康な自己を発達させることはきわめて困難なのだ」と結論づける。

先ほどの青少年犯罪に関わって言えば、その多くの場合、「安心・安全へのニーズ」と「帰属感と愛情のニーズ」が十分に満たされていないことが非常に問題であり、安心感と自分を

¹⁸ 下の段階から述べると以下の通りである。

- ・「生理的なニーズ」(最低限の食物、睡眠、性、酸素、住宅など)
- ・「安心・安全へのニーズ」: 恐怖や苦痛がないこと
- ・「帰属感と愛情のニーズ」: 自分を受容してくれ家庭や仲間やグループがあること、人を愛し、愛される関係のあること
- ・「承認へのニーズ」: セルフ・エスティーム(自分を価値ある存在と思う心、かけがえのない自分を大切にしたいと思う心)と他者からの承認(名声・表彰・受容・注目・地位・評判・理解などの概念を含む)
- ・「自己実現の欲求」(自己の個性、能力、可能性を最大限に生かして社会的存在としての自己を実現していくことへの要求)

認め受け容れてくれる人と場の存在が重要となる。

「セルフ・エスティームを高める」という言葉に代表される動きはカウンセリング・マインドという言葉とともに、人権教育だけではなく道徳教育や生徒指導の中で、生徒間や教師-生徒間の人間関係や指導のあり方の見直しへと展開する（源 1996）。しかし、こうした動向やそもそものセルフ・エスティームの把握の仕方に対して次の三点で疑問が呈せられる。

第一に、セルフ・エスティームはその人が自分自身のことをどうとらえているかの一つの指標にしか過ぎず「はかりの目盛り」の意味しかないとする点、第二に高いセルフ・エスティームがすべて人権を重視する姿勢を持つとは限らない点、最後にセルフ・エスティームには自己満足的な意味合いもある点である。

2. 疑問……「はかりの目盛り」

第一点目に関わって、セルフ・エスティームの定義は、「社会とのかかわりの中で特定の役割、価値観の達成を通して獲得される自己価値についての確信」（遠藤辰雄）、「自分を価値ある存在と思う心、かけがえのない自分を大切にしたいと思う心」（森田ゆり）、「自分が自分であっても脅かされることがない。安心して自分のままでいられる。自分が自分であることを受け容れ、許されているという感覚」（高垣忠一郎）などにみられるように、「自己に対する評価的な方向づけ」を意味している。

例えば、次の公式で表されることがある。

$$\text{セルフ・エスティーム} = \text{成功} \div \text{願望}$$

この量的アプローチは、ジェームス(1892)にまでさかのぼるもので、構成要素として含まれるのは、物質的特性（身体、所有物）、社会的特性（関係、役割、人格）、精神的特性（意識、思考、心理的メカニズム）という、自己をユニークな個人として同定する要素である。

この公式は、個人の現実（成功）と可能性（願望）との間の関係を表しているに過ぎないが、多くの場合それを精神的健康の指標とし、高いセルフ・エスティームは生活の満足、幸福感を表し、低い場合は抑鬱、不安、不適応を表していることになる。

また別の一般的な測定法は、「全体として私は自分に満足している」「時々、私は全くつまらないと考える」や「私は学業成績を誇りに思っている」「クラスの前で話をするのは難しい」などの項目に「自分に似ている」かどうかを回答し得点を計算する方法などがある。つまり、セルフ・エスティームの研究は数量的把握が中心で、人の自己評価の方向（肯定的か否定的か）と、程度（高いか低いか）のみを決定するものであり、その人が本当に何を大切と思っているのかは分らない。

つまり、デーモン（1990, 300 頁）が述べるように、「自分が優れた野球の選手であるので自分を肯定的に評価している子どもと、自分が信心深い道徳的な人間であるので自分を肯定的に評価している子どもとを区別しない」のである。

また、自己評価において最も重要だと考えているものは何かなどは年齢によっても異なっており、セルフ・エスティームは自己理解の質を明らかにするものではないのである。これは、第一の問題点である。

3. 疑問……自我発達の健全さとは関係がない

第二の問題は、質を問わない点に関わるが、セルフ・エスティームの高さがそのまま自我

発達「健全さ」につながるものではないという点である。つまり、それが高いと心理的に安定している傾向が強いということであって、高いから良いという訳ではない(遠藤他 1992、77 頁)。別の見方をすれば、セルフ・エスティームは、自己のコントロール感覚が中心となっていることに起因する。その感覚は、「自己の性質や外的世界に関して自分が何か力をもっている、あるいは何かを引き起こす効果をもっているという感覚」(デーモン 1990、295 頁)で、内的と外的の両者がある。

セルフ・エスティームの高い人は、内的なコントロール感覚の持ち主で、「自分にはある程度のことができる」という自分の能力への有能感および肯定的な感覚を持ち、責任を引き受ける態勢ができています。これに対して、セルフ・エスティームの低い人は、運命あるいは他者に依存的で、外的なコントロール感覚を持ち、自分自身に対して本質的に無力感やあきらめを持つ。たとえば、ある若者が「だめな奴」というレッテルを貼られ続け自分に能力がないから駄目なんだと刷り込まれている「学習性無力感」のケースなどはそれにあてはまり、社会環境により変化するが、特に女性やマイノリティに多いといわれている。

この点に関して、デーモン(1990、299 頁)は、次のように述べている。「ドウェックは、学校で慢性的な失敗をする多くの子どもは、自分たちの失敗が、自分たちのコントロールできない要因のせい-たとえば、知的能力のなさ-であることを学習したために、そうなったと考えている。それが学校場面での『学習性無力感』である。さらに実際の学級の観察において、ドウェック(Dweck et al.,1978)は教師が生徒へのあからさまな、あるいは暗示された不幸なメッセージを与えるがために、子どもの学習性無力感の感覚をしばしばきたすことを見出した。とくに女兒はそのようなメッセージの犠牲者のようである。」

自分の能力への一定の自信や内的なコントロール感覚がセルフ・エスティームの高さに影響している訳であるが、その中には男らしさを強調し権威主義的で横柄な人もいれば、逆に男女平等や各人の能力発揮を重視する人もいます。コントロール感覚は、その質を問わないのである。また、男らしさや女らしさへのこだわりや自負は、社会の仕組みの変化とともに確立しあるいはゆらいできたものであり、セルフ・エスティームは社会的に規定されている。社会の中での自分の可能性や能力への評価が、いわゆるセルフ・エスティームの程度(高低)に影響を与え続ける。このセルフ・エスティームの社会的規定性について、遠藤(1992、77 頁)は、次のように述べている。

「他の社会の価値体系(規範)では『健全な』自我発達をとげた人とは認めがたい人種差別的で権威主義的な人が、アパルトヘイトという人種差別政策をとる南アフリカではその社会の価値体系に適合する価値観をもつ人となり、それゆえに高い自尊感情をもつことが可能になると考えられる。また、こう考えることによって、南アフリカの権威主義的な人が、ラーセンらのような自尊感情の低い、内面的な不安定感をもつ人としてでなく、非常に野心的で信念的である人として記述できる特性をもつと理解できる。彼らにとって、権威主義の基本的特性である自民族中心主義や支配的立場からの優越感を自らの考えとすることは自分の属する社会の価値体系に同一化することであり、その意味では彼らの自尊感情も権威主義も南アフリカの特異な価値体系の取り入れに由来するものとして同じ基盤をもつといえるのである。

このことからすると、自尊感情の基本的特性は、それをもつ人の心理的安定感の強弱を左右することにあり、必ずしも自尊感情の高さがそのまま自我発達『健全さ』-定義にもよるが-につながるものではないということに注意をすべきであろう。」

4. 疑問……自己満足的な意味合い

第三の問題点は、セルフ・エスティームに含まれる二つの意味、自分を「とてもよい very good」と考える場合と「これでよい good enough」と考える場合をめぐってである。前者は、他人と比べたりテストなどの社会的基準に照らして「とてもよい」という自己評価で、優越性(superiority)や完全性(perfection)の感情と関連している。これに対して、後者は自己受容(self-acceptance)、自己に好意を抱き(self liking)、自分を尊重すること(self respect)と関連しており、自分自身のために設定した個人内基準に照らしての自己評価（マラソンの有森選手の「自分をほめたい」）である。

この二つの意味に関わって、高垣忠一郎はアメリカの研究者のブランデンを紹介している。セルフ・エスティームを育てることは、「自分には生きる能力があり、幸せになるだけの価値があるという確信を育てること」であるとするブランデンによれば、そのためには、次の3点が必要となる。

- ・自分の知覚、自分の気持ちを信頼できるという体験に根ざしており、生きる力の源泉となっている
- ・周りの世界をしっかりと見、意識しながらよく考えて、生き方を選択していくことによって育つ
- ・知性(mind)の働きを重視し、自己決定、自己選択の自由と責任を強調

つまり、高垣(1999、81 頁)によれば、「外的基準にもとづくセルフ・エスティームの追求は真のセルフ・エスティームの欠如のあらわれであると批判的にみる」重要性を析出している。「本当のセルフ・エスティームは、事実を土台としてのものでなければならず、ただ『自分はいい』と感じるだけではだめで、実際にはよくできないにもかかわらず『自分はよくできる』と判断するアメリカの子どもたちの傾向を、最近流行の『セルフ・エスティーム教育』の成果として批判している。つまり現実や事実をあざむいて、自己暗示的に自己欺瞞的に『自分は OK だ』と思いこませるような教育は、本来のセルフ・エスティーム教育ではないというわけである。」(高垣 1999、82 頁)

また、一連の国際比較調査の結果は、日本の青少年の肯定的回答の低さが目立つが、外的・社会的基準に照らして「とてもよい」を追求することを強いられ、個人内基準に照らして「これでよい」という意味でのセルフ・エスティームを持つことを抑圧されている状況を反映しているといわれる。さらに、後者の「これでよい」セルフ・エスティームへの懸念として、「解釈しだいでは『個性を尊重する教育』の名のもとに『勉強ができないのも、ひとつの個性である』という発想が生まれる危険性があり、『分に応じて』満足するセルフ・エスティームになりかねない」(高垣 1999、80 頁)という指摘も射ている。

まとめ

以上、問題点の整理から明らかなように、セルフ・エスティーム自体を「対象として操作し、コントロールする方法はなじまない」と考えられる。つまり、エンパワーメント概念もそうであるが、当人が主体的に行動し、生きる結果としてセルフ・エスティームは育ってくるのである。周囲の人間にできることは、「子どもたちが脅かされることなく、自由に自分の心で感じ、自分の頭で考えたことを信頼して、それに従って行動し、生きることができるような環境や条件を用意してやることでしかない」(高垣 1999、92 頁)点である。先程紹介した新聞記事で、打開策として、教職員組合の教育研究全国集会の一場面を紹介し、「子どもに肯定的にかかわる」こと、肯定感や共感性を培える教育環境の整備の必要性を指摘している

点と重なるものがある。

個の視点から問題をとらえるという意味でセルフ・エスティームは、多文化教育や人権教育だけではなく、道徳教育、同和教育の中でも重要な観点となっているが、人間関係に矮小化する傾向もある。むしろ、セルフ・エスティームの視点を考慮しつつ、個々人の可能性や存在を受け止めて肯定的に関わることと、肯定感や共感性を培える態勢作りが重要となる。

その観点から、セルフエスティームと教育のあり方を検討する場合、子どもの存在レベル（居場所、受容、安心感）、可能性レベル（達成感、役割意識、被期待感）に分けて考えることができ、それを個人と集団との課題に置き直して図式化すると下記の通りに描くことができる。

表 6-1 教育人権アプローチから見た個人の達成課題

	集団	個人
能力：できる・わかる	役割意識・参加意識	達成感・能力形成
存在：自分のこと、人のこと	交流・コミュニケーション	居場所・安心感

個人の能力に関わる要素は、達成感や個々人の能力を伸ばすことである。個人の存在に関わる点は、居場所や安心できる環境の醸成である。集団における能力に関わる点は、役割意識や参加意識を育てることである。最後に集団の中での存在に関わる点は、相互の交流やコミュニケーション能力の育成である。こうした点の考慮が、セルフ・エスティームを検討する際に重要となってくる。

第2部のまとめ

第3章では、表現の自由とは「思想の自由市場」と「社会的公正」重視をめぐる議論と関わっている点、その関連でアメリカのPC論争をめぐる動向を検討した。その中で、リベラル・ヒューマニズムの潮流が強まっている点が指摘されている。個人の背景にある人種、性、宗教、民族性という差異、集団性や属性を無視し、個人の努力や業績が重要とする考えであるが、「社会的問題が単なる言葉遣いや心理的な問題へと縮小されること、政治が単なる個人間の接触の仕方に矮小化される」個人主義化の傾向が問題視されている点が興味深い。

第4章では、ある「差別表現」事件を題材に、(1)社会学的人権侵害と法学的人権侵害、(2)リベラリズム的対応とネオ・リベラリズム的対応、(3)差別という判断規定の主体は誰か、という視点から検討した。その中では、多くの場合、社会的に「被差別者の人権」に配慮し、ネオ・リベラリズム的に公権力が「個々人間の調整者」として介入し、差別規定を行う傾向が強いことがわかる。

第5章では、プライバシー権が個人情報コントロール権としての意味合いを強めている経緯を踏まえ、プライバシーをめぐる問題を考える視点として「問題解決に向けての手続き的公正さ」の3つの要件（1. 必要な情報を、多方面から得る機会を持つこと、2. 責任ある複数のメンバーが関わり、情報を公正に取り扱い、利益とリスクを比較衡量し、意思決定を行うこと、3. 重要な権利を守ること）から事例を検討した。個人の自己決定権と社会の公正・安全の確保との関連性が問われる問題でもある。

第6章は、現在注目を集めているセルフ・エスティームについて考察し、「セルフ・エスティームを高める」という発想の持つ問題点として、第一に自己認識の一つの指標という意味で「はかりの目盛り」であるとする点、第二に高いセルフ・エスティームがすべて人権を重視する姿勢を持つとは限らない点、第三にセルフ・エスティームには自己満足的な意味合いもある点を指摘した。また、セルフ・エスティームへの過大な期待は、第5章とも関わるが、心理的な問題や人間関係に矮小化される危険性を持つ。その点で、第6章の最後にも指摘したが、セルフ・エスティームの視点を考慮しつつ、個々人の可能性や存在を受け止めて肯定的に関わることと、肯定感や共感性を培える態勢作りが重要となり、子どもを始めとする人間の存在レベル（居場所、受容、安心感）、可能性レベル（達成感、役割意識、被期待感）に分けて考えていくことが重要となる。

第7章 アイヌ民族をめぐる教育と課題

はじめに

奈良教育大学人権問題パンフレット『輝』の論稿に、「日本人とは-忘れてはならない先住民の存在」というタイトルで次のような文章を書いた。

「日本人ならお茶漬け」と言われると、どう思いますか。

日本人という言葉には、日本国籍を持つ者という意味合いと、より文化的な意味合いのふたつがあります。前者は、法制度的な区分で、日本国民といったほうが正確かもしれません。日本国憲法においても、「国民は」で始まる条文が多くあります。後者は、より複雑で一定のイメージを持つといえます。「日本人ならお茶漬け」もその一つです。日本語を話し、畳に座り、箸を使い、米を主食とし、みそ汁や漬物を食べる……というイメージが貼り付けられます。

しかし、日本には北海道を中心に先住民がおり、本土とは異なる独自の文化・言語圏を形成してきました。アイヌ民族の生活圏は、もともと北海道だけではなく、南は東北地方北部、北は樺太、東は南千島におよび、サケ・マス、熊・鹿などの狩猟・漁労や交易により生活を成り立たせ、チセという家に住み、コタンという集落を形成し、アイヌ文様やムックリなどの口琴楽器の文化を有していました。アイヌ語のなかで日本語になっているものには、シシヤモ、ラッコ、アシカ、トド、トナカイなどがあり、ナイ（沢の意）・ベツ（川の意）で終る北海道・東北地方の地名はアイヌ語起源だといわれ、特に北海道の地名の多くはアイヌ語から来ています。

このアイヌ民族の問題は、日本列島の歴史や日本人観を考える上で重要な側面を持っています。アメリカ合衆国との比較でいえば、先住民であるアメリカ・インディアン土地を奪い、言語や文化を劣等なものとして否定し、一定の居留区に生活圏を限定しましたが、同じようなことが日本の北海道でも特に明治以降起こっていたのです。明治政府が出した「北海道旧土人保護法」は、1997年に「アイヌ文化振興法」が制定されるまで存在し、アイヌ民族は保護・管理される対象であり続けました。つまり、日本人らしい生活を強制する「同化」の対象だったわけです。

国連でも、「世界の先住民の国際年」であった1993年に「先住民族の権利に関する国際連合宣言草案」が示され、翌年から「世界の先住民の国連10年」が始まりました。多文化共生という言葉が主に外国人との関係で語られることが多い中、日本文化や日本人という言葉の多様性や歴史性にも目を向けていく必要があると思われます。

この問題は、中央教育審議会の中間まとめ「新しい時代にふさわしい教育基本法と教育振興基本計画の在り方について」（2002年11月14日）で謳われている「21世紀を切り拓く心豊かでたくましい日本人の育成」への疑問とも関わる。

ところで、本章は、主に2002年9月末から10月始め、2003年6月ならびに9月に実施した北海道における「アイヌ民族・文化教育と人権教育に関する調査」の取材をもとにして¹⁹。取材した地域・団体は、旭川市、標茶（しべちゃ）町、白糠（しらぬか）町、そして

¹⁹ 調査の目的は、「北海道という地域性が人権教育にどのような影響を与えているのか」、「アイヌ民族に関わる教育がどのような方向性をもった取り組みとして行われているのか」、「アイヌ民族教育は、アイヌ関係者にとってどういう意味を持つのか、また特に若者はどう受け止めているのか」、「アイヌ文化教育は、一般住民にとってどういう

アイヌ民族共有財産裁判を支援する全国連絡会、財団法人アイヌ文化振興・研究推進機構である。調査では、アイヌに関する学習が、アイヌ関係者の自立とエンパワメント、ならびに一般市民にとって視点の転換や多様性の尊重という意識形成につながっているのかどうかを問いかける意図を持っていた。第1節では、標茶町の塘路（とうろ）口琴研究会「あそう会」の活動を中心に紹介する。第2節は、旭川市のアイヌ文化活動や振興施策について報告する。第3節では、知里幸恵の足跡と旭川市立北門中学校の取り組みを、第4節では、アイヌ民族共有財産裁判を中心にアイヌ民族の歴史と現状についてまとめを行う。

1. 標茶町の塘路口琴研究会「あそう会」

(1) 標茶町の概要

標茶町は、1099.56km²、東京都の約半分の面積がある。最大の特徴は、釧路湿原の約半分44.6%が標茶町に位置していることである。釧路湿原は、タンチョウヅルの繁殖地としても有名で、4つの市町村にまたがる日本最大の湿原である。1980年に、湿地を保護する国際条約であるラムサール条約の登録湿原となり、87年には28番目の国立公園に指定されている。

人口は2002年12月時点で9413人で、毎年100人程度減少し、過疎化が進んでいる。小学校が12校、中学校が8校であるが、内5校が小中学校となっている。

1856（安政3）年に幕末の探検家松浦武四郎が行った踏査の記録によると、標茶町域には、シベチャ（4軒25人）、トウロ（17軒99人）、ニシヘツ（9軒41人）のコタンがあったという（標茶町2002、94頁）。最大のコタンであるトウロ（塘路）では、1883（明治16）年頃、一ヶ所に集める集団移転が行われ、さらに生計の柱であった塘路湖での漁業が制限され、農耕が奨励され、伝統的な生活様式の変更を迫られていく。

標茶町のウタリ協会には、塘路や虹別（にじべつ）を中心に31戸が加盟していることから、約100人がアイヌ関係者と考えられる。アイヌ関係者の組織であるウタリ協会は、支部総会がここ数年開かれておらず、ウタリ福祉対策の住宅取得資金や就職資金の申請窓口としての役割を果たすに過ぎなくなっている。また、町にはアイヌ語教室はない。1990年まではベカンベ祭（菱の実祭）が開催されていたが、民族の伝統としての意味合いと観光化の推進との確執の中で開かれないままとなっている。

今回紹介する「あそう会」にしても、何か民族文化を残さなければという使命感ではなく、楽しく好きなことをしようという面が強い。

(2) 「あそう会」の活動

「あそう会」は、シベリアのサハ共和国²⁰の口琴ホムス²¹奏者との交流活動をきっかけに1993年に発足した。サハ共和国の輪舞オフオカイからヒントを得て、帰国後、会の名称が作られた。

会の趣旨は、規約第3条によれば「ムックリ及び世界の口琴の演奏・製作を行い、世界の口琴演奏者等との交流を図る」ことである。つまり、口琴□を中心に、世界とつながっていかうとする会である。そのモットーは、伝統を尊重しつつ、楽しむことである。活動の中心

意味を持つのか」という問題意識に基づいて、法的社会的地位・参加、言語・能力、生活文化様式・アイデンティティ、偏見解消・理解促進、という視点から、検討を加えようとするものである。

²⁰ ロシア連邦サハ（Sakha）共和国はヤクート人をはじめエヴェン人、エヴェンク人、ブリヤート人などの少数民族が住むシベリア奥地、永久凍土の国でダイヤモンド・金を産出する。人口約110万人、首都ヤクーツク、公用語はヤクート語、ロシア語である。（参照：<http://www.webforest.net/discovery-japan/russia/saha.htm>）

²¹ ホムス（homus）はサハの金属口琴。金属口琴はユーラシア大陸全域に分布し、世界の多くの地域で演奏されているが、サハ共和国のように金属口琴が民族の象徴の様な地位にあり、演奏技術も口琴製作技術も最高を極めていく点で他には例を見ない。（参照：<http://tokyocinema.net/xomyc.htm>）

は、第4条では、そのため「毎月1回例会を開催する」ことになっている。第1火曜日の夜に塘路地区住民センター（公民館）で行われている。現在会員は19名で、標茶在住は10名ほどである。東京からの移住者が3人ほどおり、鎌倉からの旅行者も活動に参加している。

ところで、ムックリとは、標茶町郷土館の「塘路のムックリ・世界の口琴」コーナーでは、以下のように説明されている。

「ムックリは、楽器が作る小さな音を口の中に共鳴させたり、呼吸を使ったりして音楽を奏でるアイヌ民族の伝統的な楽器の一つです。同じような楽器は世界各地にあり、口琴（こうきん）と総称されています。ムックリは、ユーラシア大陸北東部に分布する「ひも口琴」（ひもを引っ張ることで弁を振動させる）の最南東に位置しています。

現代のムックリは主に孟宗竹を材料に、ミシンのこなどの電動工具を使って作られています。しかし、北海道東部では、古く木製のムックリがあったと記録され、製作もマキリ（小刀）一本で行われていました。虹別在住の島直さんは、マキリでのムックリづくりを伝承しています。

伝統的なムックリ演奏者で虹別在住の島マチエさんは、塘路で姑さんの吹くムックリに触れて演奏を始めました。

また、塘路在住の磯嶋恵美子さんは国際口琴大会に2度出場するなど、世界の口琴演奏者との交流を続けています。」

定期的な例会以外に、年1,2回、一般向けにムックリやトンコリ²²づくりの講習を行っている。また、「ゲルであそぼう！」が7月に行われ、一つのイベントとして近年定着しつつある。地区内塘路湖畔近くの標茶町郷土館の前庭を使って、2日間の予定で行われる。ゲルの組み立て・解体体験、野外夕食会、民族音楽コンサート、朝食会などで構成されている。コンサート・プログラムは、2002年度の場合、ムックリ（北海道アイヌ）、古式舞踏（北海道アイヌ）、ホーメイ²³（トゥバ共和国）²⁴、馬頭琴（モンゴル）、ホムス（サハ共和国）、サンシン（琉球）、フルートである。この年度のイベントは、次に紹介するサハ共和国との交流活動の成果報告を兼ねている。学校との関わりでは、97年10月に行われた「塘路小学校開校百周年・中学校開校五十周年記念式典」においてムックリを演奏している。

趣旨に掲げられている「世界の口琴演奏者との交流」は、後に会長となる磯嶋恵美子氏他2名が1991年にサハ共和国で開かれた第2回世界口琴大会に参加したことに始まる。会発足後の94年には、メンバー5人がサハ共和国のオソハイ祭りに参加、95年にはサハ共和国からホムス奏者3名を招き、釧路と標茶で公演を行っている。97年にもホムス奏者を招いている。98年6月には第3回世界口琴大会（オーストリア）に参加している。2002年6月にはサハ共和国をメンバー3名が訪問し、民族音楽の交流を行っている。同年8月にはノルウェーで開催された第4回世界口琴大会に参加している。以上のように、主に世界口琴大会参加とサハ共和国との交流が中心となっている。

²² トンコリとは、「アイヌの弦楽器。丸木をえぐり、表板を張って槽とし、上部に糸倉と海老尾のある細長い琴。五弦。奏者はすわって斜めに抱き、両手の指で弾奏する。樺太（サハリン）・宗谷で行われた。」（『広辞苑』第5版より）

²³ 「ホーミー」とも日本語では記述され、独特の歌唱法で知られる。主にダミ声（日本の浪曲のような）で自然を賛美する歌詞等を歌い、歌の合間において地声に含まれる倍音を強調してメロディーを奏でる。（参照：<http://kizy.tripod.co.jp/sing.htm>）

²⁴ ロシア連邦 トゥバ（Tuva）共和国は、首都クズル、人口約30万人、カザフスタンに程近く、モンゴル国とロシア共和国に国境を接する。民族は、主にトゥルク系のトゥバ人。ほかロシア人、アゼルバイジャン人、キルギス人、韓国・北朝鮮系民族などである。公用語はトゥバ語とロシア語で、地域によってはモンゴル語も通じる。宗教は、チベット仏教、シャーマニズムなどである。（参照：<http://www.webforest.net/discovery-japan/tuba/tb.htm>）

（３）標茶小学校のアイヌに関する学習

標茶小学校では、平成 14 年度の『標小の教育』によると、アイヌ民族に関わる学習は、ALT（英語指導助手）との交流と合わせて「国際理解学習について……総合的な学習の時間との関連を考慮して」の中で取り扱われることになっている。その指導計画案によると、各学年での単元名と単元目標は以下の通りである。

<1・2年 生活科>

◎小さなトムトム（3 時間）；◎小さなオキクルミ（2 時間）；◎銀のしずく降る降る（2 時間）

- （1）お話を通してアイヌの人達への関心を育てる。
- （2）お話を通して、アイヌの人達の生活についての関心を深める。

<3 年 総合的な学習>

◎地名からアイヌの人達について調べよう（20 時間）

- （1）地名調べからアイヌの人達が標茶や北海道に住んでいた（いる）という地域の歴史を知る。
- （2）自分で地名やアイヌの人達について、課題を決めて取り組む。

<4 年 社会科>

◎昔のアイヌの人達のくらし（8 時間）

- （1）標茶にアイヌの人達が生活していた（いる）という地域の歴史を知る。
- （2）資料をもとにアイヌの人達の生活をとらえる。
- （3）アイヌの人達の自然に対する考え方をとらえる。
- （4）開拓移民との関係や現在の姿を知る。

<5 年 総合的な学習>

◎はきものを調べよう（3 時間、※作れば 20 時間）

- （1）生活に根ざした民族の文化の違いをとらえる。

◎違う文化を持った人と交流しよう（2 時間、※発展的には「作ってあそぶ・食べる・踊るなど」13 時間）

- （1）ALT との交流を通して民族や文化・習慣の違いをとらえる。

<6 年 社会科>

◎シャクシャインの戦い（3 時間）

- （1）北海道がアイヌモシリと呼ばれていたころのアイヌの生活をとらえる。
- （2）蝦夷地と松前藩の関係をとらえる。
- （3）シャクシャインの戦いを原因・戦い・結果を中心にとらえる。

◎地域の道を調べよう（1 時間）

- （1）場所請負制のもとでのアイヌの生活をとらえる。

◎西洋に追いつけ-北海道と沖縄（2 時間）……5 年総合的な学習とも関連

- （1）強制的な同化政策とアイヌ民族の関係をとらえる。

◎すべての人が幸せに生きる（2 時間）……5 年総合的な学習とも関連

- （1）アイヌ民族の差別は国によって作られた差別であることをとらえる。
- （2）共存する立場で未来を考える。

標茶小の千葉誠治先生の説明によると、1980 年頃からアイヌ学習が始まっている。その背景には、学校内でアイヌ出身の子どもに投げかけられる言葉によって、劣等民族という烙印を押された気持ちと自らもそう思い込んでしまう刷り込みの問題点の指摘があった。現在では、生活の中に息づく知恵や民族性に学び、「違いを認め合い、お互いを大切にしていこう」と

いう観点が強調されているということであった。

(4) まとめ

標茶町のアイヌ文化活動や学習活動は、「あそう会」による自主的な取り組みならびに学校での教科学習において主に展開されている。それは、地域性もあるのであろうが、肩ひじを張ったものではなく、多様性に学び、楽しむという性格の強いものとなっている。これは、後に紹介する白糠町や旭川市とは少し異なる面がある。それを物語る話として、「あそう会」のメンバー（アイヌ出身）の孫で、小学校4年の女の子にまつわる話が印象的であった。彼女は、釧路の方に住んでいるが、ムックリやトンコリなどが好きで、塘路にあれば郷土館に入り浸りでその製作などに励んでいる。ある時、阿寒湖のアイヌの民芸品や芸能などを見に行く機会があったが、その時彼女が言った言葉が、「アイヌの人も日本語をしゃべるんだ。」だった。「今は、自分がアイヌの血を引いているとは知らないが、いずれ分かるでしょう。」と祖父にあたるメンバーの方は語っていた。

2. 旭川市におけるアイヌ文化振興施策と独自の取り組み

(1) 概要

旭川市は人口約36万人で、うちアイヌ人口は約200人である。人口比は0.06%程度に過ぎない。明治始めの調査でも上川アイヌの人たちは200人と報告されていることから、ほとんど変化していないことがわかる。

しかし、旭川市のアイヌ民族の尊厳と権利を守る取り組みは、その人口比以上の輝きを示している。例えば、市教育委員会が刊行している、小学校の社会科副読本の記述をめぐって、「アイヌの歴史・文化についての記述が極めて不十分」という指摘を行っている。第一に「和人による侵略の事実を含むアイヌ民族・文化に関する歴史的事実」の不十分さ、第二に「文化継承の取り組みを含めて旭川市民として現在に生きるアイヌ民族の姿」の不十分さである。これをうけて、市教委は、記述を確認し、今後、アイヌ語・アイヌ語地名も掲載、副読本の改訂の都度アイヌ関係者の意見を生かすこと、教員に対する指導書的なものを作ること、アイヌ民族の歴史・文化に関する教員の事前研修を行うことを約束している(鹿田・中井1999, 27頁)。

また、「旭川市開基百年」問題では、1990年を旭川市の100周年とする根拠が、北海道庁令により旭川・永山・神居の三村が置かれた明治23(1890)年を初年とするという点を問題視し、そのことはアイヌ民族の歴史と文化、その存在を否定するものとして抗議している。その結果、次のような名称変更につながった：

「百年記念ホール」→「旭川大雪クリスタルホール」

「旭川百年のあゆみ展」→「旭川のあゆみ展」

「百年記念河川公園」→「リベライン旭川パーク」。

これらは、単なる言葉上の問題だけではなく、市の拠って立つ基盤が「和人」中心になることへの危惧であり、抗議である。

以上の経緯を踏まえ、「旭川市アイヌ文化振興基本計画」(原案)が現在検討中である。その中の「現状と課題」では、江戸時代の「場所請負制」²⁵から始まる受難と明治以降の同化

²⁵ 場所請負制とは、松前藩士が藩主から知行主として預かっている対アイヌ交易権について、商人が一定の運上金を知行主に上納することで交易を請け負う仕組みである。18世紀の早い時期から始まる。「場所請負制は交易権と漁業権をふくみ、やがて次第に後者の漁業経営が中心となっていったが、そのために請負人は、商人身分のままアイヌの人たちを自由に使役することができ、反面、撫育・介抱が義務づけられていた」(松本・江川2001, 30頁)。

政策の歴史にもかかわらず、民族文化の伝統の中核的部分は今日に至るまで伝承されているとして、その例に次の3点を挙げている。

(1) 1984年(昭59)に国の重要無形民俗文化財として「アイヌ古式舞踊」が指定され、その保護団体である「旭川チカップニアイヌ民族文化保存会」の存在

(2) 道内14ヶ所のアイヌ語教室の中で、「二風谷アイヌ語教室」(平取町)と並ぶ長い歴史を有し、1987年(昭62)に開設された「旭川アイヌ語教室」

(3) 1916年(大5)アイヌ民族自身による初めての資料館「川村カ子トアイヌ記念館」の設立
これら以外にも、「基本計画」の冒頭に紹介されている、旭川市近文(ちかぶみ)で育ったアイヌ民族の女性・知里幸恵(ちり ゆきえ、1903～1922)²⁶が大正12年に著した『アイヌ神謡集』は、中学1年生の国語の教科書でも採り上げられた。さらに幸恵の弟の真志保(ましほ、1909～1961)は、東大を卒業し、北大教授として教鞭を取り、言語学者としてアイヌ語学研究に尽力し未完の大著『分類アイヌ語辞典』を著した。

このように、旭川は先進性と学問性を兼ね備えた地域的特性を有すると思われる。

今回紹介するのは、旭川市のアイヌ文化振興施策、旭川市博物館の取り組み、旭川アイヌ語教室の活動である。

(2) 市のアイヌ文化関連施策

現在、旭川市で取り組まれているのは、「アイヌ文化の振興」と「社会の理解の推進」である。

「アイヌ文化の振興」は、以下の通りである。

◎「民族資料分類調査」:「河野コレクション」(考古学者の河野常吉・広道・本道が親子三代にわたって北海道各地や樺太、中国東北部等から収集した民族資料・考古資料。市博物館が昭和47年購入)の整理と目録の作成

◎「アイヌ語辞典編纂」:アイヌ古老の会話や昔話の録音テープを20年間分析。平成12年8月に「旭川採集アイヌ語動詞集」を発行(編集一市博物館)。旭川のアイヌ語に関する辞書は初めて。

◎「アイヌ文化事業関連補助」:旭川アイヌ協議会²⁷や北海道ウタリ協会等が行うアイヌの伝統継承を目的とする各種事業の実施に対して補助金を交付。

◎「アイヌ文化の森『伝承のコタン』」:アイヌ文化の保存と伝承を目的に、昭和44年から造成、昭和47年に開館。3棟あるチセについて、老朽化に伴い、平成10年度及び12年度に各1棟の建て替えを実施。ポロチセや管理棟等の整備も今後予定。

「社会の理解の推進」の概要は、以下の通りである。

◎「アイヌ民族楽器演奏会開催」:平成10年度より実施。ムックリ、トンコリ等のアイヌ民族楽器の演奏に身近に接する機会として、小中学校5校を会場とする演奏会を開催。演奏者は、旭川チカップニアイヌ民族文化保存会。

²⁶ 登別に生まれ、母の姉である金成マツの養女となり旭川区五線南五区(現北門中)に住む。1918(大正7)年旭川に来た金田一京助を泊めた縁から自ら書き始めた「アイヌ神謡集」の出版の話が進み、1922(大正11)年5月に上京。金田一家で校正作業にあたるが、9月、19歳3ヶ月で心臓病で亡くなる。「アイヌ神謡集」は翌年出版された。

²⁷ 旭川アイヌ協議会は、1972(昭和47)年12月に設立された。目的は、「旭川市常盤公園の『風雪の群像』爆破事件の際、同事件との関連を特別視する官憲の動向に抗議するとともに、アイヌ独自の組織として『旭川アイヌ協議会』を組織」となっている。会長は間見谷喜昭氏で、会員数は2003年度時点で約36世帯である。活動分野は、「北海道旧土人保護法」の撤廃、戸籍の「旭川区旧土人給与地で出生」と記載削除へ向けた取組、アイヌ伝承と工芸展、旭川市嵐山伝承のコタン「チノミシリカムイノミ(聖なる地でのお祈り)」の行事、近文アイヌ墓地の無縁仏供養、銀のしずく降る日(知里幸恵生誕の日)等の行事を継続して実施している。

◎「博物館普及活動事業等」：アイヌの文化・歴史等を学ぶ企画展や講演会、講座等の開催。小中学校向けの体験学習会の実施。

◎「社会科副読本の整備」：アイヌの人々やアイヌの伝統・文化等について詳述した小学校社会科副読本「あさひかわ」（３・４年生）の作成。アイヌ関係者の協力を得て平成８年に改訂したもので、全道でも先駆的な取り組みである。

（３）旭川市博物館

1993年９月１日に開館した旭川市博物館は、大雪クリスタルホールの歴史・文化資料館部門として位置づけられている。その展示基本理念は、以下の通りである。

１ 「北国の自然と人間のかかわり」を基本的テーマに据えて、人間がいかに生きてきたか、さらにいかに生きようとしているかを自然とのかかわりの中でとらえて、総合的、立体的に展示する。

２ 旭川市を中心とした北海道において、先史時代から現代に至る歴史・文化および自然の中から、いくつかの特色あるテーマを選択して、わかりやすく、しかも楽しい展示とする。

自然系と人文系の二分野で行われている常設展示では、人文系において先土器地代の暮らし、縄文・続縄文地代の暮らし、擦文（さつもん）時代²⁸の暮らし、ペニウクル（川上に住む人）の暮らし、開拓期の暮らし、今日の暮らしと時系列に沿った展示構成が行われている。特に、明治以前の北海道の歴史にアイヌ文化が明確に位置づいている展示となっている。

職員構成については、学芸員は館長を含め７名、嘱託職員で専門分野を持つ者が３名、事務関係職員が３名、事務関係嘱託職員が２名である。この中でアイヌ文化関係の職員は、学芸員２名（民族学）、嘱託職員１名（アイヌ語辞書編纂）である。

博物館での1999（平成11）年度以降のアイヌ文化関連事業は、以下の通りである。

<1999 年度>

◎アイヌ文様を刺しゅうしよう（５月15～16日）……参加者18名

◎オオウバユリからでんぷんをとってみよう（７月10日）……参加者4名

◎チセに泊ってみよう（７月30日）……参加者14名

◎親子でめぐる旭川のアイヌ伝説（10月3日）……参加者12名

◎企画展 撚る、編む、織る-アイヌ女性の手仕事と自然利用（10月31日～12月5日）……観覧者数3,012名

◎アイヌの人々の編みと織り（11月3日）……参加者41名

◎博物館で調べよう-アイヌの人びとの昔の服装（11月27日）……参加者15名

◎アイヌ語とアイヌ伝承（12月12日）……参加者19名

◎アイヌ語とアイヌ伝承Ⅱ（3月12日）……参加者9名

<2000 年度>

◎アイヌ文様を刺繍しよう（７月8～9日）

◎チセに泊ってみよう（８月3日）

◎旭川アイヌ伝説を訪ねて（10月22日）

◎チタラベを編んでみよう（10月28日）

²⁸ 擦文文化とは、8～13世紀、北海道全域と東北地方北端に見られる文化。擦文土器を指標とする。北海道特有の続縄文文化に当時の本州の文化が刺激を与え、成立したもの。石器は消滅し鉄器が普及。農耕も行われたが、狩猟・漁労に生活基盤をおく。近世アイヌ文化の先駆。（『広辞苑』第五版）

- ◎アイヌ語とアイヌ伝承（12月10日）
- ◎企画展 削る・剝る・彫る-アイヌ男性の手仕事と技（2月24日～3月25日）
- ◎アイヌ語とアイヌ伝承Ⅱ（3月4日）

<2001年度……一部のみ>

- ◎企画展 北の民-カラフトでくらししたアイヌの人びと（7月22日～9月2日）
- ◎アイヌ文化を学ぼう（8月2～3日）
- ◎アイヌ文様を刺しゅうしよう（11月29～30日）
- ◎フチたちとアイヌ伝承（3月17日）

なお、2002（平成14）年度は、調査時点では以下の通りである。

- ◎オオウバユリからでんぷんをとってみよう（6月29日）
- ◎アイヌ伝説を訪ねて（7月7日）
- ◎アイヌ文化を学ぼう（7月30～31日）
- ◎ムックリつくり（10月19日）
- ◎企画展 樺太北の民-ウィルタの人々（10月20日～11月24日）
- ◎アイヌ伝承メノコユール（11月3日）
- ◎体験学習 チタラベ編（11月13日）
- ◎アイヌ語とアイヌ伝承（予定）
- ◎アイヌ語とアイヌ伝承Ⅱ（予定）

以上の通り、7～9の講座が毎年度持たれている。

2001年度の「アイヌ文化を学ぼう」（8月2～3日）は、「アイヌ文化の森 伝承のコタン」を会場にして行われ、次のプログラムが組まれている。

8月2日

10:00	女子	男子
	クマ送りのとき、 クマのおみやげにするシト	お祭りのとき、 神様にささげるイナウ(木幣)を削ります。

（だんご）を作ります。

11:30	簡単なアイヌ語を話してみよう
12:00	お昼
13:00	白樺樹皮で器（うつわ）をつくります。
14:00	解散（明日もがんばりましょう）

8月3日

10:00	アイヌの人びとの楽器 ムックリを作ります。
12:00	お昼
13:00	アイヌ文様をきりぬき、下じきを作ります。
14:00	解散（2日間、お疲れさまでした）

以上のような取り組みについて、学芸員の鹿田川見さんはインタビュー（2002年10月2日）で、反応が少なく定員が十分埋まらない問題点、開発が進む中で材料等が手に入りにくい問題点、アイヌ語が日常的に使える環境にない問題点などを指摘している。特に参加者数の問題は、1999年度の実績からも窺うことができる。

（４）旭川アイヌ語教室

アイヌ民族の伝承・保存と発展を目的に、1987年に道内では2番目に開設された。運営委員長は、川村兼一・川村カ子トアイヌ記念館館長で、会員数は約30名である。例会は、近文地区の市民生活館²⁹において毎週日曜午後6時半から行われている。内容は、日常会話・地名、オйна（神謡、カムイユーカラという地域もある）、トゥイタク（昔話）、ウポポ（踊り）について学ぶというもので、勉強法は、博物館の学芸員の鹿田さんが博物館で学び身に付けたオйна・トゥイタクを語り、全員が自分の耳で聞き、書き取り、語り、その背景にあるアイヌの自然観や生活文化を考えるという方法を採用している（鹿田・中井1999, 24頁）。なお94年には、共通テキスト「アコロ イタク（私たちの言葉）」が完成している。

このような学習活動以外に、アイヌ民族文化祭（社団法人北海道ウタリ協会主催）には1989年当初から参加し「アイヌ語劇」を上演し、旭川においても1998年以降「旭川アイヌ文化フェスティバル」を開催し、ユーカラを題材に「アイヌ語劇」を上演している。こうしたアイヌ語劇の取り組みを通して、「アイヌ語・生活用具・精神生活・歌・踊りなどのアイヌ文化を身近なものに感じることができる」機会となることが期待されている（鹿田・中井1999, 24頁）。また、1999年には旭川市教育委員会主催「旭川小・中学校アイヌ民族楽器演奏会」に出演している。

知里幸恵生誕100年祭の前日である、2003年6月7日の夜には、川村カ子ト・アイヌ記念館内のチセ（アイヌの家）においてユーカラ祭が催された。会員がアイヌ語の勉強の成果を夜通し発表し合う場であった。川村兼一氏によれば、知里幸恵の最大の望みはユーカラの継承復活であり、その遺志を語り継いでいきたいという目的の下に行われた。

また、会報誌である「チ・サンケ・ソンコ（私たちが出すお知らせ）」などを通じて、アイヌの有形・無形文化の紹介、伝承・保存はアイヌ文化の啓蒙を行っている。

以上の文化活動により、2001年度アイヌ文化奨励賞（団体）を受賞している。

3. 知里幸恵と旭川市立北門（ほくもん）中学…学校と地域とが連携した取り組み

（１）知里幸恵生誕100年祭

旭川市近文（ちかぶみ）地区で育った知里幸恵の年譜は以下の通りである。

1903（明治36）0歳6月8日、知里幸恵生まれる。

1907（明治40）4歳弟、高央生まれる。

1909（明治42）6歳5月、おば金成マツ、旭川近文の聖公会伝道所に赴任。

秋、幸恵、旭川のマツのもとにあずけられる。

弟、真志保生まれる。

1910（明治43）7歳4月、上川第三尋常小学校入学。

9月、上川第五尋常小学校開校。幸恵らアイヌの子どもは、ここに移される。

1916（大正5）13歳4月、上川尋常高等小学校高等科1年入学。

1917（大正6）14歳4月、区立女子職業学校入学。

1918（大正7）15歳夏、金田一京助来訪、「近文の一夜」。

1920（大正9）17歳3月、区立女子職業学校卒業。

²⁹ 生活館の目的は、「地域住民の生活文化の向上及び社会福祉の振興に寄与することを目的とする施設であり、生活相談及び生活改善指導、授産内職の奨励指導、保育所の開設、保健衛生に関する事業、レクリエーション及び教育文化に関する事業などを行う。」ことにある。市内には、市民生活館（緑町15丁目、1989年開館、床面積822.35m²）と近文生活館（錦町14丁目、1964年建設（380.22m²）、1973年授産共同作業所建設（145.80m²））の2館がある。

6月、金田一京助より、幸恵宛ノート送られる。

9月、豊栄尋常小学校（上川第5小、大正7年改称）の開校10周年記念式典があり、幸恵祝辞を読む。

1921（大正10）18歳4月、幸恵、最初のアイヌ神謡筆記のノートを金田一宛に送る。

1922（大正11）19歳5月、幸恵上京。（11日夕方登別発、13日朝上野着）

9月18日、幸恵死去。19歳3ヶ月。東京・雑司ヶ谷霊園に埋葬される。

1923（大正12）8月、「アイヌ神謡集」出版される。

1975（昭和50）9月、登別市の霊園に改葬。

1990（平成2）6月、旭川に文学碑建立される。

彼女の『アイヌ神謡集』には、14のユーカラ（叙事詩）が納められているが、その冒頭が有名な「銀の滴（しずく）降る降るまわりに」で始まる「梶（ふくろう）の神の自ら歌った謡」である。その最初の一節を紹介する。

「銀の滴降る降るまわりに、金の滴降る降るまわりに。」という歌を私は歌いながら
流れに沿って下り、人間の村の上を
通りながら下を眺めると（中略）
海辺に人間の子供たちがおもちゃの小弓に
おもちゃの小矢をもってあそんで居ります。

2003年6月8日（日）、知里幸恵の生誕100年にあたる日、『知里幸恵生誕百年祭 第13回銀の滴降る日』講演会並びに集いが催された。地域関係者からなる銀の滴降る日実行委員会と北門中学校が中心となり、アイヌ関係者、地域住民、生徒、教職員などが参加した。

当日のプログラムは以下の通りである。

◎ 講演会：8時50分～10時30分 北門中学校体育館

荒井和子氏「この地域の歴史について」

藤本英夫氏「知里幸恵さんのこと」

◎ 第13回銀の滴降る日の集い：11時から 北門中学校校庭

黙とう

銀の滴降る日実行委員会によるカムイノミ（神への祈り）

「銀の滴・金の滴」の合唱

挨拶：実行委員会代表・間見谷喜昭氏と北門中学校長・三浦直昭氏

ムックリの演奏（旭川チカップニアアイヌ民族文化保存会）、トンコリの演奏（北門中学校郷土史研究部）、ウコウック（保存会）

エゾカンゾウの献花

また、この日の夜には、知里幸恵生誕100年記念公演「銀のしずく降る夜」（作・演出 ふじた あさや、監修 知里むつみ）が“劇団えるむ”によって旭川公会堂で催されている。この演劇は、『アイヌ神謡集』と藤本英夫著『銀のしずく降る降るまわりに』（草風館）に基づいている。記念公演の案内文の一部を紹介する。

「生涯ただ一冊の著書《アイヌ神謡集》の序に、『その昔この広い北海道は、私たちの先祖の自由の天地でありました。天真爛漫な稚児の様に、美しい大自然に抱擁されてのんびりと楽しく生活していた彼等は、真に自然の寵児、何という幸福な人たちであったでしょう。』と、高らかに宣言しています。この本の校正をおえて、彼女は病魔に襲われます。時に十九歳三ヶ月、あまりにも早すぎる死でした。これは、差別に負けることなく志を貫いた彼女の生涯を、残された日記、手紙、数々の証言をもとに掘り起こした、ドラマとしてのドキュメント

です。」

この演劇の話題提供者でもある藤本英夫氏の講演「知里幸恵さんのこと」の私なりの整理は以下の通りである。

知里と同年に生まれた童謡作家、金子みすゞ（山口県出身、1903～1930）の「わたしと小鳥とすずと」を紹介するところから始まった。

わたしが両手をひろげても
お空はちっともとべないが、
とべる小鳥はわたしのよう、
地べたをはやくは走れない。

わたしがからだをゆすっても、
きれいな音はでないけど、
あの鳴るすずはわたしのよう
たくさんうたは知らないよ。

すずと、小鳥と、それからわたし、
みんなちがって、みんないい。

知里と金子は、互いにその存在すら知らなかったと思われるが、ユーカラと童謡それぞれの文化の継承創造発展という点や夭折している点で共通するとともに、奇しくも両者とも現代の教科書に採用されている。

知里の場合、当時の同世代の若者の中でアイヌ語を自由自在にあやつれた稀有の存在であった点、また日本語についても成績優秀であった点、さらにアイヌ語を表記するローマ字に通じていた点、それらの素養を見抜き援助した金田一京助の存在、これらの点がすべてそろったことが「アイヌ神謡集」を成立させたと言える。第一点目のアイヌ語に秀でた点は、叔母の金成（かなり）マツのもとで6歳から暮らし、祖母モナシノウクからアイヌ語を生活の中で学んだことが大きい。金田一京助もアイヌ語の取材のために祖母のもとを訪れており、そのことが幸恵との遭遇につながっている。日本語についても学校での成績が優秀でその朗読は素晴らしく人を引きつけるものがあったと言われている。ローマ字については、叔母のマツがキリスト教の聖公会の伝道師であり、ジョン・バチェラー³⁰の養成所に通いローマ字に通じていたという僥倖に恵まれた。金田一もこうした素養の素晴らしさ、ユーカラを残したいという使命感にも似た思いを受けとめ、その援助を買って出たのであった。

藤本氏の講演とは対照的に、荒井和子氏の「この地域の歴史について」は、1927（昭和2）年生まれの子の自伝史ともいえる話であった。3歳の時、兄と遊んでいてケガをし、病院で医者「アイヌの身体を診たくない」と受診を拒否。母親が必死に頼み込んで処置をしてもらったが、医者の「アイヌの子はこんなことも我慢できないのか」という声が耳から離れなかったという。近文小学校に入学したとき、2割ほどがアイヌであったが、入学式で隣同士になりたくないという椅子を蹴飛ばす和人の子もいた。また、教室の机の上に教科書が置いておらず、「アイヌの子は後から取りに来るように」と指示があり、なぜ「アイヌはそんなに嫌がられるのか」疑問に思ったこと。それを母親に聞くと、「アイヌは本当の人間という意味な

³⁰ バチェラー（John Batchelor）イギリスの宣教師。1877年（明治10）来日以来五十余年、アイヌ研究と伝道に献身。アイヌ語辞典の編集、聖書のアイヌ語訳など。（1854～1944）（広辞苑第5版より）

んだよ」と教えてくれ、教科書のことは「ひとつの差別かな」と答えてくれた。転校の際に、担任の先生が「和子ちゃんなら、どこへ行っても大丈夫よ」と励まされ、「何を将来したいの」と尋ねられたとき、「先生になります」と答えたこと。こうした人との出会いは大きく、氏の生きる支えともなった。

女学校への進学についても、内申書に「旧土人」と書かれたために希望校に入れなかった話、近文小学校に教師として紹介してくれる先生がいたが、校長が「なぜアイヌを入れるのか」と反対してうまくいかなかった話。しかし、新しい校長が、アイヌの子が暗い表情をしているのを気にかけてくれて、養護婦として採用が認められたこと。4年生の担任が風邪で休んだとき、代わりに教えるよう校長に指示されたが、生徒の中には、「アイヌ、何しに来た、出て行け。」と叫ぶ子がいて、その生徒に聞いてみると「自分の親が、アイヌは嫌だと言っていた」と返事をした。バカにするほうが間違っていて、我慢する方が「人間」なのよと、話して聞かせた。

このような様々な差別的な取り扱いを経験し、またそれを乗り越えて、今があるという話であった。そうした歴史に学ぶことの重要性が語られた。

（２）北門中学校：「博物館のある学校」

「博物館のある学校」北門中学は、2002年度の在籍生徒数606人の中規模校である。かつて教育課程に「アイヌの人たちの歴史や文化等に関する指導について」を位置づけ、「郷土資料室」及び「知里幸恵」を活用してきた経緯がある。その背景には、次の5点が指摘されている（野崎1999,1頁）。

◎校区である近文地区は、明治・大正時代に多くが、アイヌ給与地であった。

◎1988（昭和63）年に、拡大移転される前の「郷土資料室」が開設された。

◎本校が、知里幸恵の幼い日に通った豊栄（ほうえい）小学校の跡地にあること。

◎1990（平成2）年に「知里幸恵」文学碑が、北門中学校の校地内に建立されたこと、そして、それを記念して、「知里幸恵生誕祭」“銀の滴降る日”が毎年、6月8日に実施されることになったこと。

◎教育出版の第一学年の教科書に「知里幸恵」の生涯を扱った「銀の滴降る降る」が掲載されたこと。

その後一時その位置づけが曖昧になったようであるが、1999年度より改めてその意味を問い直す作業が行われた。そのきっかけになったのは以下の点である。

◎1997年度の教育出版の第一学年の教科書に「銀の滴降る降る」が復活したこと。

◎1998年12月に、「郷土資料室」が、1教室分のスペースで拡大・移転したこと。

北門中学では、『人間尊重と地域理解教育をめざして-アイヌの人たちの歴史や文化の学習を通して-』という冊子が作られ、「アイヌの人たちの歴史や文化の学習」は、学習指導要領の「心豊かな人間の育成」「文化と伝統の尊重と国際理解の推進」の一環として位置づけられていた経緯がある。2004年現在では、十分に位置づけがなされていないようであるが、冊子の「教育課程編成上の留意点及び指導計画作成のための配慮事項」では、次の7点が指摘されている。

（1）全教職員の共通理解を図り、学校全体で取り組むこと。特に、偏った教育にならないように教育の中立性が守られるようにすること。

（2）アイヌの人たちの歴史や文化の根底に流れる、アイヌの人たちの自然観・生活観・人間観についての理解と今日的動向を把握しておくこと。（古いイメージではなく現代のアイヌの人たちの生活を理解する。）

(3) アイヌの人たちに関わることを必要以上に賛美することではなく、異文化を受け入れる姿勢を持つこと。他者との違い（立場・風俗・習慣等）を相互に固有のものとして認め合い、率直に肯定・批評できる自己の確立を図ること。

(4) アイヌの人たちの文化は、地域によって異なる場合がある。（言語や文様等）身近なもの（近文アイヌ中心）のかかわりをできるだけ取り入れたい。

(5) 用語の使い方には、時代の変遷にともなって考え方が変わってきている場合があるので留意すること。

(6) アイヌの人たちの歴史には、まだ解明されていない箇所も多い。とらえかたによって、人権尊重の精神にふれることのないよう留意すること。

(7) 現代に生きる子どもたちと古くから生活してきたアイヌの人たちとの意識や認識のずれを埋めることは容易ではない。身近な素材を教材化する努力があつてこそ、アイヌの人たちへの共感的な理解も深まると考えられる。

以下では、授業構成上の工夫の視点であるクロスカリキュラムのアプローチと、地域に学校を開くアプローチの2点から考察する。

a. クロスカリキュラムからのアプローチ

「各教科、領域における教育課程への位置づけと郷土資料室の活用の工夫」では、数学を除く全教科での授業場面の設定が例示され、さらに道徳と特別活動での位置づけが示されている。これは、クロスカリキュラムからのアプローチという観点から、教科による「認識」と道徳・特活による「行動」との統合がめざされている。

例えば、社会科第2学年の歴史的分野の中の「北海道の開拓」の教案では、郷土資料室や知里幸恵などと関係させて生徒に考えさせようとしている。授業の目標は、「明治新政府による北海道の開拓政策と先住民であるアイヌの人たちの生活に与えた影響を理解させる。」である。展開は以下の通りである。

◎先住民であるアイヌの人たちのくらしの様子を調べて発表する：・衣、食、住、文化、・和人との交易や戦い

（留意点：・資料集「旭川」、・郷土資料室の展示品（事前に見せておく））

◎政府の政策について調べ、発表する：・同化政策、・勸農政策や土地問題、・北海道旧土人保護法

（留意点：アイヌの人たちの生活とのかかわりに視点を置いて調べさせる：近文の土地問題、豊栄小学校、知里幸恵についても補説する。）

◎開拓がアイヌの人たちに与えた影響を話し合う

（留意点：アイヌの人たちの生活基盤が喪失されていく様子をおさえさせる。「アイヌ神謡集」の序文を読み聴かせる）

この授業についての反省の全文は以下の通りである。

「この授業を通して、自分たちの住んでいる地域に強い関心を持たせ、もっとアイヌの人たちのことを知りたいという気持を持ってくれることを願って取り組んでみた。十分な事前の研究もなく深みのある授業にならず反省している。

生徒たちの反応は、明治新政府の政策に対して、気の毒に思う程度の表面的な発言が多く、同情心的なものを得ることはできたものの、彼らの立場に立った思考や人道的な心情をもつともたせたかったと残念に思う。

生徒の中にアイヌの人たちとのかかわりのある者もあり、発言もおのずから慎重になり、よそいきの授業になった影響もあったものと思う。」

実践の目標や取り組みはオーソドックスなものであるが、反省は非常に心情主義的と言える。社会科の位置づけからすれば、開拓政策の背景にある国家観や国民観などについて押さえ、この問題がアイヌ民族だけに止まらず、その後の植民地政策などにも影響を与えていることを考えさせることが重要であろう。善悪の評価ではなく、社会科学的なものの見方からの視点が問われているわけであるが、その点での押さえに疑問の残る実践である。

b. 「地域に開かれた学校」からのアプローチ

<知里幸恵生誕祭>

「知里幸恵文学碑」に関する地域での取り組みは、1987年に近文生活館に有志が集まり、「知里幸恵文学碑を建てる会」を結成し、1990年6月8日（知里幸恵の誕生日）の除幕をめざして募金活動を開始したことに始まる。運動の結果、90年6月8日に、旭川市長、市教委教育委員長、北門中学校長、北門中学の生徒代表などの出席と吹奏楽部の演奏のもと、まず黙とうの後、カムイノミが川村兼一氏とアイヌ有志によって行われ、鹿田川見さんの「銀のしずく」の朗読などのあと除幕された。

翌年からこの日は「知里幸恵生誕祭」として、旭川アイヌ協議会や旭川アイヌ語教室などのアイヌ関係者と、北門中学の生徒・教職員などで作られる実行委員会により行われている。2002年度の「知里幸恵生誕祭」は、先住民族国際交流協議会主催の「北海道を先住民族の視点で考える」（6月8日～7月14日 札幌・帯広・旭川）のイベントの一環として実施され、「文化の交差点-銀のしずく降る降るの世界とヘイルツックの世界-」のタイトルでヘイルツック（カナダの先住民族）文化を継承するケリー・ブラウン氏を招いての講演があわせて行われた。

<郷土資料室>

「郷土資料室」は、地元のアイヌの人びとからの寄贈で成り立っている。その郷土資料室に飾られているトンコリ（弦楽器）と丸木舟（チブ）は、同校の郷土史研究部の生徒が2000年度と2001年度に作成したものである。長さ1mほどのトンコリ作りは、北海道新聞（2000年10月11日付）によれば、川村兼一・川村カ子トアイヌ記念館長の指導の下に1ヶ月を費やした。それを使って演奏も練習し、9月下旬に市内で開催されたアイヌ民族にちなむ「こたんまつり」、学校祭、11月下旬の市民生活館での「アイヌ文化フェスティバル」などで演奏した。記事によれば、部員の大半はもともとアイヌ文化に関心が高かったわけではない。生徒の一人が「アイヌ文化は身近なようで実はよく知らなかった。こんな機会がないとよく分からなかったかもしれない」と語っているように、制作と演奏が大きな役割を果たしている。

丸木舟づくりはさらに大変な作業で、長さ6.3mのベイマツという輸入材をまさかりと手斧を中心に3ヶ月かけて仕上げていった。作業は、旭川アイヌ協議会の間見谷喜昭会長の指導の下、川村カ子トアイヌ記念館の敷地を借りて行われ、10月中旬に市内の公園の池で進水式を行った（北海道新聞2001年10月10日付、同月14日付）。

このように地域の人びとが、いろいろな形で学校教育に関わり、自由に校舎内に入れる素地が同校にはある。その中で、「博物館のある北門中学」というキャッチフレーズにふさわしい取り組みが今後さらに求められている。

（補節） 旭川竜谷高校郷土部の活動

旭川市立北門中学の郷土史研究部の活動をより発展的・系統的に展開しているのが、旭川竜谷高校郷土部である。1967年に始まる活動の歴史は、『特別展示 上川アイヌの研究 35年間の軌跡 資料集』（2002年1月）にまとめられている。その中から紹介すると、問題意

識は「いま、私たちが生きているこの大地に、それ以前アイヌの人びとがいて、私たちにどんな文化をもたらしたのか。それを受け継ぐことによって、北海道に生きる人間としてどう関わっていったらよいのか」というもので、上川地方におけるアイヌ文化の研究が部のフィールドワークと位置づけられた。活動内容は体験学習で、「自分の頭で考え、自分の足で歩き、自分の手で創ること」がモットーとなっている。調査方法は、

問題提起→古老からの聞き取り→体験→実証→考察→記録に残す、
というプロセスである（2頁）。

2001年度には、アイヌ民族の子守歌の研究で「第36回全道高校郷土研究発表大会」考古・民族部門の最優秀賞を受賞した。さらに、2002年1月5日から2月27日まで旭川市中央図書館において郷土部の特別展示が開かれ、同部が作製したアイヌ民族の伝統的な衣装や民芸品などを紹介するなどしている（北海道新聞 2001年11月7日付）。

4. アイヌ民族共有財産裁判から見たアイヌ民族の現状と課題

（1） アイヌ民族共有財産裁判とは……共有財産裁判シンポジウムから

2003年9月19日（金）に、北海道ウタリ協会の事務所が置かれている札幌市の北海道立道民活動センタービル「かでる2・7」において「シンポジウム 100年の管理に正しい審判を-アイヌ民族共有財産裁判-」（主催・アイヌ民族共有財産裁判を支援する全国連絡会、後援・北海道ウタリ協会）が開催された。パネリストは、秋辺得平（控訴人、北海道ウタリ協会副理事長）、房川樹芳（弁護士）、滝沢正（9月30日の証人尋問者、全国連絡会事務局員）、井上勝生（12月2日の証人尋問者、北海道大学教授）の4名である。

開催の趣旨は以下の通りである。

「1999年7月5日、札幌地裁で始まった裁判（原告24名）は、2003年7月15日、二審の第6回口頭弁論で、要請していた『証人尋問』が初めて認められました。（中略）

この証人喚問は、共有財産の100年間の指定と管理の『ずさんさ、でたらめさ』を具体的事実をもって暴き、『公告』の金額がもっとあることを証明し、アイヌ民族に対する明治以来の蔑視、差別、同化政策がどのようなものであったのかを歴史的に明らかにすることになるでしょう。」

i. 共有財産問題とは

共有財産問題の発端は、1997年5月制定の「アイヌ文化の振興並びにアイヌの伝統に関する知識の普及及び啓発に関する法律」（「アイヌ文化振興法」）附則第1条の「北海道旧土人保護法」³¹（1899年）の廃止、それに伴って「北海道知事は、（中略）廃止前の北海道旧土人保護法第十条第一項の規定により管理する北海道旧土人共有財産が、（中略）共有者に返還され」る措置を講ずる（附則第3条）という条文にある。条文に基づき、同年9月に北海道知事は、「現に管理している共有財産」に関する「公告」を行なっている。

原告団の資料「アイヌ民族共有財産裁判って何だろう」の表現では、共有財産とは、「北海

³¹ 全13条の主な内容は以下の通りである（加藤、1997）。

◎1～4条：勸農・勸業条項……1戸につき15町歩まで無料供与しアイヌを自営農民化。供与地は、1919年調査では、9805町歩、全戸数の70%（平均3町歩）である。1923年 自作農民は全給与地の19%になる。

◎5～6条：生活保護条項……社会福祉的な保護の明記

◎7～9条：教育条項……「貧困なる者の子弟」に対する授業料付与など

1901年「旧土人児童教育規定」、1908年「特別教育規定」……アイヌ小学校、1911年までに21校。就学率上昇し、1916年99.6%

1922年「統合教育」に移行……アイヌ語やアイヌ風俗を禁止し、日本人の風俗習慣に移行させる同化・皇民化教育

道旧土人保護法」第 10 条に基づき、北海道庁長官（戦後は知事）が「これだけのものをこの村の共有財産に指定してやる。利子だとか賃貸料などのあがりを、困っているアイヌのために生活の補助だとか病気の時に医者代に使え」と、「保護」してやるという考えで作られたものである。具体的に共有財産に含まれるのは、大脇徳芳の整理（「高裁にむけて考慮すべき問題点」2002 年 4 月 26 日：ニュース 23 号）では以下の通りである。

- ・明治初期からアイヌ民族が主に各地の漁場の共同経営による収益などの財産、後に、同様に共同の農業経営による財産が主なもの。……例えば、十勝の幕別のように漁業組合を作っていたところでは、その貯金や公債、「漁場」で鮭などをとる権利、「干場」という昆布を干す場所や納屋などの建物

- ・旭川の給与予定地からの変遷による財産。

- ・樺太から江別市対雁（ついしかり）に、北千島から色丹島にそれぞれ強制移住させられたアイヌの救恤費の残、土地などの財産。

- ・天皇来道時の下賜金、宮内省と文部省から下付されたお金が原資となった「全道旧土人教育資金」など。

北海道知事の「公告」によれば、1997 年 9 月 5 日時点の共有財産等の管理額は、共有財産が 18 件で 129 万 3098 円、指定外財産が 8 件で 17 万 5240 円、合計 26 件 146 万 8338 円であるとする。

しかし、「アイヌ民族共有財産裁判って何だろう」によれば、不動産や漁場の権利などを、いつ、いくらで現金に換えたのか、利子はいくらあったのか、支出はいつ誰にどれだけ払い出されたのか、不明の点が多い。その背景には、「共有財産」は、「無知蒙昧なアイヌ」に代わって北海道の長官が管理することになっているが、村の申請などがあって「出してやるか」となると実際は支庁長の名前で支出することになっていた。ところが、この出納の記録が昭和 10 年代の数分しか残っていない。共有財産を持っていたはずの村でも、明治から昭和 10 年代までの間、また戦争後も記録は残されていない。しかも、漁場の権利や土地などの不動産がいつの間にか現金に換えられているが、それが実際にいくらで処分されたものであるか記録もない状況である。

そのため、原告 24 名の第一の主張は、「公告の共有財産にはいろいろ疑わしいものがあるから、まずは一人一人に返還するのを差し止めてください」ということである。これに対して、札幌地裁での知事側の言い分は、「今知事が管理しているのはこれだけ。これを分けてやるんだから少額でも受け取ればアイヌの利益になる。なのにその利益を受ける当の本人が返還をやめろというのは裁判を無駄に起こしていることになる。だから、裁判官は訴えを採り上げないでくれ。」である。

札幌地裁は、2002 年 3 月の判決において、知事側の言い分をほぼ認め、原告には「訴えの利益がない」とし、「共有財産」の管理経過について確認することもしなかった。

これに対して、原告は、札幌高等裁判所に控訴した。根拠のはっきりしない「共有財産」の金額を「欲しいアイヌは、黙って受け取れ」といった態度を改めて、100 年間の「共有財産」の経過を洗い直すことを強く求めている。その中で、役人の不正によって横領されたものが出てくる可能性、金利がどれだけあったか不明なものが明確になる可能性、戦後になって貨幣価値の大幅な下落に有効に対応せず減価するに任せていたことに対する再評価の必要性、総じて「共有財産」に対する扱いについて国や道の責任の明確化を求めている。

また、返還の手続きに関しても、「共有財産」の本来の所有者であるアイヌ民族の意見を聞かず、「返してやるから受け取れ」という法律のあり方は、「北海道旧土人保護法」と同じで、

アイヌの権利を基本的に認めていない点を指摘している。裁判では、「アイヌを個人として尊重していない」から憲法 13 条違反、「財産権を無視している」から財産権を保障した憲法 29 条違反だと訴えている。

ii. 取り組みの課題

課題のひとつは、シンポジウムの挨拶で控訴人代表の小川隆吉氏が端無くも述べ、またパネリストの秋辺氏が同様に述べていたが、アイヌ自身の当事者能力や自覚が十分でない問題である。例えば、「共有財産」の返還請求をした者は 46 人しかおらず、その中から「返還請求の権利あるもの」と認められたのは 38 名であった。この内、裁判の原告になったのが 24 名である。この背景には、北海道ウタリ協会の前執行部の取り組みの不十分さが指摘されるとともに、「アイヌ民族共有財産裁判って何だろう」では次の点を指摘している。

「ほとんどのアイヌにとっては、『共有財産』は寝耳に水のようなものだった。法律の条文に書かれてあったことを知った者にとっても、戦後 50 年以上ものあいだその恩恵を被ったことがない。自分の曾祖父や祖父の代にどこの村に住んでいたかはっきり知らない者もいただろう。『公告』に『権利を有すると思われるもの』と書かれていても、自分がそれに該当する者であるか分からない者もいたと思う。よく理解できた者でも村の出身者みんなで分けたら、申請にかかった郵便代にもならんと考えた人もいた。しかも『返還請求書』だとか『共有財産の共有者であることを明らかにする書類』『相続人であることを明らかにする書類』などというこれまで扱ったことのない書類をつくるわずらわしさを感じた人もいたろう。しかも、一年以内に申し出るという期間の短さもあった。『全道旧土人教育資金』などはアイヌだったらだれでも請求できたはずなのに、それを説明する親切さもなかった。」

こうした状況が作り出されるに至る歴史を次に検討することにしよう。

(2) 「北海道旧土人保護法」(以下、「旧土法」と略す。)をめぐる問題

1899(明治 32)年制定の「旧土法」は、アイヌ民族に対する同化政策のひとつの収束点として位置づけられる。江戸時代以降の抑圧と抵抗の歴史に関して、大黒正伸の時期区分(松本・大黒 1998: 141)を紹介しておく。

◎近世初頭～前期松前藩治時代(18 世紀末): 搾取と武力抵抗の時代

◎前期幕領時代(19 世紀初頭)～幕末: 隷属と同化の時代

◎近代(明治)～第 2 次世界大戦: アイヌ民族の天皇臣民化(同化と開発優先)の時代

◎第 2 次大戦後～1970 年代: 生活福祉対策の追求と「北海道ウタリ福祉対策」³²(1974 年から)

◎1980 年代以降: アイヌ民族としての自立の追求³³

特に明治以降の同化政策の特徴は、榎森進(1997)によれば次の通りである。

i. 「蝦夷地」の名称変更と国郡制の実施……「蝦夷地」の「和人地」化

1869(明 2)年 8 月 15 日、蝦夷地を「北海道」と改め、旧蝦夷地をすべて「和人地」とし

³² 1972(昭和 47)年実施の「北海道ウタリ実態調査」の結果、アイヌ民族の生活水準の劣悪さ、住宅、道路、上下水道など生活環境整備のたちおくれ、就学困難な児童、生徒の存在、高校進学率の低さなど多くの課題が明確化し、翌 1973(昭和 48)年、北海道は「北海道ウタリ福祉対策」(昭和 49 年度～55 年度)を策定・実施した。7 年ごとの実態調査の結果を踏まえ、ウタリ福祉対策は第七次まで実施されている。その内容は、「文化の振興」、「教育水準の向上」、「生活の安定と産業の振興」、「アイヌの人たちについての理解促進」の 4 項目である(萱野 1997, 240-242 頁)。

³³ 1987 年度から、国連「先住民族に関する作業部会」(92 年に設置)の第 5 回会議から参加。1988 年、ウタリ問題懇話会が北海道旧土人保護法の廃止と「アイヌ新法(仮称)」制定の必要性を答申。知事・道議会・ウタリ協会の三者が一致して国に要請。1994 年 8 月、アイヌ初の参議院議員萱野茂氏、参議院議員選挙に繰り上げ当選。1997 年、二風谷ダム裁判判決(札幌地裁)により、アイヌ民族が「先住民族」であることを初めてはっきりと表明。

て日本国の領土内に一気に入れた。

ii. アイヌ民族を日本国民に編入

1871（明 4）年に、戸籍法が制定され、臣民一般は華族、士族、卒、祠官、僧侶、平民に区分され、その中でアイヌは「平民」に編入された。そして、1871～76 年にかけて、北海道開拓使は、アイヌの開墾者に家屋・農具を与える一方、死亡の際に自家を焼く習慣、女性の入れ墨や男性の耳環などの独自の風習を禁じ、日本語を学ぼう布達した。

さらに、1878（明 11）年 11 月 4 日、開拓使の戸籍に関する通達において、「旧蝦夷人の儀は戸籍上其他向一般の平民同一たる勿論に候得共（中略）自今区別候時は旧土人と可相称」とされ、「平民同一」の建前の背後で、アイヌ民族は「旧土人」として行政的区分をされる存在となった（松本・江川 2001: 96）。

iii. 土地所有制の実施とアイヌ民族の排除……アイヌの土地所有権を認めず

1887（明 20）年、「北海道国有地未開地処分法」により従来土地に関する法律が一本化され、開墾用地は一人当たり 150 万坪（495ha）、牧場は 250 万坪（820ha）、樹用地は 200 万坪（660ha）を 10 年間無償貸与、全部成功すれば無償で付与という奨励策であったが、アイヌ民族はその対象外となった。

iv. 生活・生産基盤の全面的破壊……狩猟と漁業の規制

1869 年に漁業権が和人に与えられたが、アイヌは漁業権の所有対象外となり、鮭漁が困難に陥った。1875 年、胆振日高両州方面鹿猟規則によれば、鉄砲志願者は免許鑑札が必要となり、その但書で「深山・幽谷に居住する旧土人」が「人跡隔離の地」で「矢猟（アマツポ）」を用いる場合も免許鑑札が必要で、猟税（銃猟 2 円 50 銭、矢猟 1 円 25 銭）を納める義務が課せられ、違反した場合の罰則規定がある。1876（明 9）年 9 月、開拓使札幌本庁は、アイヌの毒矢猟、仕掛け弓猟を禁止し、代わりに猟銃を貸与することになった。同年 11 月、開拓使はさらに、「北海道鹿猟規則」を定め免許を与えることとなり、免許を下付されたのは全体で 600 とされている。

以上の総決算が「旧土法」であり、その特徴点は以下の通りである。

第一に、土地政策である。アイヌ民族に対する本来的な生活の保護、あるいは生活を援助する政策ではなくて、あくまでも農耕民にすることを目的にしていた（榎森：67）。例えば第 1 条は、土地の無償下付の対象を農業目的に限定し、また個人ではなく一戸あたりに 1 万 5 千坪の土地の給与が定められているが、内実は農耕地の大部分を和人にとられ湿地、傾斜地、河川敷など農耕に適さない土地が多いとされている。

第二に、教育政策である。第 9 条において「旧土人」の多い所に、アイヌの子弟教育のための小学校を設ける規定があるが、「その本質は、アイヌの子弟にできるだけアイヌ語を忘れさせていくということ」（榎森：67）であった。つまり、「その集落なり、地域のアイヌ民族を対象に和風化する政策に『学校』という施設が社会教育の場として使われていました。講師は学校の教師と同時に多くは警察官で、当時の警察官はアイヌ民族に対して監視的な役割を果たしており、和風化政策、同化政策の最先端を担っていた側面があります。ですから、土地政策と教育という二つの側面からセットで考えますと、この『北海道旧土人保護法』は、結局のところアイヌ民族を日本の忠良なる臣民として育て上げるための大きな手段として使われたと言えます。」（榎森 1997, 68 頁）

さらに、第 10 条が「北海道庁長官ハ北海道旧土人共有財産ヲ管理スルコトヲ得」となっていることに見られるように、「旧土法」は、「劣等な」「責任能力のない」者への「保護」（上村 1993, 54 頁）という名目で行なわれた植民地政策であり、あらゆる面での収奪であったと

いえる³⁴。

まとめ

アイヌ民族問題を調べるようになって思い知らされた点は、第一に北海道が明治以降の植民地政策の最初の例であったことである。北海道が植民地というのは、意外な感をもつ人も多いと思うが、知里幸恵が『アイヌ神謡集』でも述べているように、もともと誰のものでもない「アイヌモシリ aynumosir」（人間の大地）であり、アイヌ民族にとって「私たちの先祖の自由の天地」であった。明治以降、生活・服飾や狩猟に関わる様々な風習が禁止され、日本語を学ぶように強制され、1899年には「旧土法」が制定され、今日にまで大きく影響する教育と共有財産管理などを規定し、アイヌ民族の完全な同化を目指した。この手法は、アメリカ合衆国のインディアン政策から学んだのではないかと指摘されている³⁵。また、北海道における植民政策の経験が、沖縄、台湾、朝鮮、満州に対する同化政策に大きく影響していると言われている。

第二に、同化政策の進展にともない、既に知里幸恵の1920年代でさえ、アイヌ語を十分マスターしている若者が少なく、それを残していくことの重要性が語られていることである。とりわけ、文字を持たなかった点とその独自の文化や文学を維持・継承していくうえで大きなハンディになっていたのではないかとと思われる。

第三に、近年の新しい動きに伴う問題である。1997年アイヌ文化振興法が制定されるとともに、財団法人「アイヌ文化振興・研究推進機構」が設立されている。しかし、それらは、真の自立を保障する法律や機構といえるものではなく、アイヌ民族問題を文化・教育の枠内に押し込め、歴史的な民族問題を隠蔽しているとする批判がある。また、人権擁護推進審議会の1999年の答申の中で、女性、同和、障害者などの問題と並ぶ日本の人権課題のひとつとして「アイヌの人々」を挙げている。しかし、「アイヌの人々」という表現は、「アイヌ民族」という表記をあえて避けたものであるとともに、「アイヌ民族の民族差別を、その差別の本質に関わる『民族』を無視し、差別一般で解消しようとするものである」（大脇、2）と批判されている。

これらの問題が凝縮して現われているのがアイヌ民族共有財産問題である。アイヌ民族共有財産裁判の今後の経緯を見守っていく必要性を感じる。

³⁴十勝外4郡土人授産方管理人の江政敏が、十勝郡大津川沿岸のアイヌ共有鮭曳網場7ヶ所の特貸を受けて経営したことに対する、アイヌ総代大津蔵之助らの漁場返還請願1件の書類である「十勝外四郡土人関係書類/釧路外四郡役所」（明治18～25年（1885-1892）、北海道大学附属図書館北方資料室、別・ア 951.4-To）は、北海道旧土人保護法に至る「保護」の実態が、「束縛」以外の何ものでもなく、「重罪人の治産を禁ぜられたるものごとく」ひどい取り扱い方であったことを赤裸々に表している。

³⁵北海道旧土人保護法は、アメリカ合衆国のドーズ法（1887年、農民化政策、部族的土地所有・価値観の解体）をモデルとしているのではないかと指摘されている。また、近年の「インディアン信託裁判」（1996年6月、首都ワシントンの連邦地方裁判所に提訴された訴訟。合衆国政府に信託として託されてきた数十億ドルの管理の実態を明らかにさせる目的を持つ。）と「アイヌ民族共有財産裁判」とが類似している点も興味深い。（上村1993、52頁；手島2003）

第8章 ドイツのソルブ民族をめぐる教育と課題

はじめに

民族的マイノリティ(national minorities)とは、元々一定の地域に居住し、まとまりを持った文化を保持している人たちのことで、ドイツの場合、デンマーク人約 50,000 人、フリース人 15,000 人(オランダからドイツにかけての沿岸地方フリースラントに住む)、シンティ・ロマ(ジプシーと蔑称される) 80,000 人、ソルブ人 60,000 人(ドイツ東部に住むスラブ系少数民族)がそれにあたる。

民族的マイノリティの権利保障については、ヨーロッパ評議会「地域的あるいはマイノリティ言語の欧州憲章のための法律」(1992 年決議、1998 年批准)³⁶並びに「民族的マイノリティの保護のための枠組み条約」(1995 年決議、1998 年発効)が大きな役割を果たしている。この条約によって、上記の 4 つの民族の言語と文化の保護が批准国の課題となった。

本章では、ソルブ人の教育と文化をめぐる動向について検討したい。

1. ソルブ人をめぐる教育と文化の概要

(1) 教育

現在のソルブ人の中心地は、ポーランド、チェコと国境を接するザクセン州のバウツェン市である。ドレスデンから電車で東に 30 分ほどのところに位置する人口 4 万 2 千人ほどの小都市である(2003 年 1 月現在)。市内の小学校 6 校のうち 1 校はソルブ系、中等学校 4 校のうち 1 校がソルブ系、5 校のギムナジウムのうち 1 校がソルブ系である。

ソルブ人は、エスニック的、言語的、文化的独自性を 7 世紀頃から今日まで守っており、東部ザクセンのオーバーラウジツと南部ブランデンブルクのニーダーラウジツに、6 万から 10 万が居住している。ソルブ語は、西スラブ語に属しているが、2 つの異なる言語からなる(Hansen/ Wenning 2003: 77)。

- ・高地ソルブ語：約 4 万人、ザクセン州バウツェン地域；チェコ語とある程度近い
- ・低地ソルブ語：約 2 万人、ブランデンブルク州のコットブス周辺；ポーランド語に近い

ザクセン州とブランデンブルク州には、1990 年代中頃の統計では、55 の学校で、4,500 人の生徒がソルブ語授業を受けているが、この 2 地域には下記の通り温度差がある。

- ・ザクセン州：ソルブ系小学校 7、ソルブ系中学校 6(クロストビッツを含める)、ソルブ系ギムナジウム 1、生徒数 1,400 人。ソルブ語授業については、それ以外の小学校 26、中学校 6、生徒 2,200 人に対して第二言語、並びに外国語として行なわれている。
- ・ブランデンブルク州：ソルブ語母語クラスなし、16 校で 870 人の生徒がソルブ語授業を受けるのみである。

特にブランデンブルク州の場合、20 世紀初頭には 7 万人のソルブ人が住んでいたと言われるが、今日 2 万人を数えるのみであり、適切な助成措置が講じられない場合、その言葉と文化が失われる危険性が指摘されている。

ザクセン州とブランデンブルク州の取り組みの差異の背景には、宗教的な違いも一定影響しているようにインタビューからはうかがえた。この点は、次の文化の項でさらに検討する。

(2) 文化

³⁶ 1998 年 1 月 23 日の同憲章の批准の準備に向けてのドイツ連邦共和国の声明：「地域的・マイノリティ言語の欧州憲章の意味でのマイノリティ言語は、ドイツにおいて、デンマーク語、高地ソルブ語、低地ソルブ語、北フリース語、ザーター・フリース語、ドイツ・シンティ・ロマのロマニ語である。地域言語は、低地ドイツ語である。」

ベルリンへ向かって北に流れていくシプレー川沿いの地域がラウジッツと称されているが、この言葉自体がスラブ起源で水たまりという意味合いであり、水の豊富な地域を指している。このラウジッツは、5 地域に区分されている：バウツェン近郊のプロテスタント・ソルブ人地域、カトリック・ソルブ人地域（バウツェン北西部）、ホイヤースベルダ地域（バウツェン北部の都市）、シュライフェ地域（バウツェン北東部）、ニーダーラウジッツ地域（ブランデンブルク州の都市コットブス周辺）。それぞれが地形と産業に特徴を持つとともに、家の造りや民族衣装に差異が見られる。

また一般的に、ブランデンブルク州はプロテスタントが多数派であるのに対して、ザクセン州ではカトリックが主流である。このことが、前項の言葉と文化の継承や教育に向けての取り組みの違いに反映していると思われる。

カトリックでは教会の活動を通じて生活や地域の行事の中にソルブの伝統が根ざす大きな要因となっている。例えば、復活祭における馬での行進を始めとして地域の行事が比較的多い。それに比して、プロテスタントの場合には個人主義的な傾向が強く、言葉や文化の保持の点では弱いものがある。その点については、パンフレット『ソルブ人についてのミニ文化知識』（Sorbische Kulturinformation Bautzen (1994)）の中での指摘にうかがわれる。「バウツェン近郊のプロテスタント・ソルブ人」の項では、「19 世紀の末までに、自分たちの民族衣装を脱ぎ捨てた。風習は過去のものとなった。プロテスタント・ソルブ人は二言語となり、その結果、一、二世代後にはほぼドイツ語の一言語に移行した。」と記されている。

それに対して、「カトリック・ソルブ人の生活と信仰」の項では以下の通りの記述である。「キリストの信仰とソルブの民族性はここでは豊かな共生を形作っている。風習と伝統は、カトリックの信仰によって形成される自己理解の表現である。とりわけ日曜日と多くの祝祭日の祭事は、個人、家族、地域の生活に影響している。ソルブ語は母語として今なお支配的である。」

別の観点から検討すると、ザクセン州の若者は就職口を他州に求める場合、距離的に近い北部のベルリンではなく、宗教的に近似性の高いバイエルン州の特にミュンヘンを選択するケースが多いという。また、この両州はキリスト教民主同盟・社会同盟という保守政党が政権政党であり、社会民主党の影響力が弱いことでも共通しているとともに、歴史的にもつながりが深い。

宗教的・地域的環境と文化・言語保持の関連について、今後より深く検討する必要があるだろう。

2. ソルブ系ギムナジウムでのアンケートから……学校閉鎖をめぐる波紋

今回関心を持ったのは、文化的自治権とはどのようなものなのか、ソルブ系やドイツ人の生徒たちはそれぞれ地域の文化についてどのような考えを持っているのか、最近生じたバウツェン近郊のクロストビッツの町のソルブ系中等学校の閉鎖問題についてどのような見解があるのかであった。

最後の点について、「クロストビッツの学校論争」として知られるこの問題の発端は、2001/02 年の学期開始時期にクロストビッツのソルブ系中等学校の閉鎖がザクセン州文部省によって通達されたことにある。その根拠は、小学校卒業後の入学希望者があまりにも少ないことであった。しかし、これに対してソルブ人聖職者が説教で抵抗を呼びかけ、全ソルブ系学校でストライキが行われた(Hansen/ Wenning 2003: 84)。ソルブ人は、こうした学校政策を通してその文化的な存続が脅威にさらされているのを見てとり、ザクセン州文部省とソル

ブ人組織ドモビナ Domowina との間の対立が全国的にも注目された。

これらの問題関心に基づいて、ソルブ人組織ドモビナ、言葉のプロジェクト活動を推進するヴィタエ WITAJ、中等学校とギムナジウム、ギムナジウムが基盤となった青年組織 S S B（バウツェン・スラブ協会 Societas Slavica Budissinensis）をそれぞれ訪問し、関係者ならびに校長にインタビューを行なった。特に、市内中心部に位置するソルブ系ギムナジウムでは、2003 年 9 月 26 日、生徒に対するアンケートを試みた。

アンケートは、第 8 学年の 20 人（13～14 歳；女 14 人、男 6 人）に対して宗教の時間を使って、第 11 学年の 11 人（16～17 歳；女 9 人、男 2 人）に対してドイツ語の時間を使ってそれぞれ行なった。第 8 学年の 20 人は全員がソルブ系ドイツ人であるが、第 11 学年はほとんどがソルブ系ではない。なお、このアンケートは予備調査的な位置づけであるため、十分構造化されていない。

質問は口頭で行い、用意した白紙にそれぞれ記入してもらう形式をとった。

－質問項目－

問 1 好きな科目は何か？

問 2 将来何になりたいか？

問 3 何に対してアイデンティティを感じているか？（第 8 学年は特にソルブ的なものに対して）

問 4 二つの文化の間で、あなたは負担に感じていますか、それとも自分を豊かにしてくれていると感じていますか？その理由も書いて下さい。

問 5（11 学年のみ） クロストビッツにおける学校閉鎖問題についてどう思いますか。この問題はたんに財政上の問題？あるいは、文化的自律性の侵害？

以上の結果の概要は以下の通りである。すべて実数で表示する。

－第 8 学年 20 人の回答－

<好きな科目>

スポーツ 10、地理 4、歴史 3、物理 3、図画 3、英語 3、ソルブ語 2、音楽 2 といった順になっている。

<将来>

分らない 7、教師 3、看護婦 2 で、あとそれぞれ一人ずつがカーデザイナー、パイロット、俳優、サッカー選手、服飾デザイナー、獣医などと回答している。

<ソルブ的なものへの関心>

ソルブ語 17、祭り 8 となっているが、これ以外にも結婚式、衣装、歌など様々なものを挙げている。全員がソルブ文化に非常に関心やアイデンティティを感じていることを示す結果となっている。例えば、次のように書いている生徒がいる。

「ソルブ語は自分にとってとても大切。私たちソルブ人は、言葉や時には思考で自分たちを区別している。祭り、祭典、ソルブのダンス・歌は、独特で、私たち民族を際立ったものに行っている。」

<二つの文化の間で>

「どちらとも言えない」の 4 名を除く 16 名が「自分を豊かにしてくれていると感じる」と回答している。「どちらとも言えない」の 4 名の意見は、「ドイツ人が"くそソルブ人"と言う時など、負担に感じる。2 つの文化は、理解しあうにはいい。」「時にはソルブ語のために怒られたり仲間外れにされたりすると負担。しかし二つの言語ができるのでとてもいい。」「負担ではないが、少し不当なのは、他の 8 学年よりも多くの時間をそれにかけることである。」

「有利な点は、他者について語ることができる。不利な点は、バカにされる。」というものである。

この点は、肯定的な意見の中にも、「豊かにしてくれている。他者が僕たちを理解していないので。」「豊かにしてくれている。すべての人が私たちのことをそんなに理解していないので。」といった、偏見が一部にあることを指摘し、それをなくす上で二文化の交流と理解が必要であると感じているようである。

より積極的な意見は、「私にとって豊かにしてくれるもの。決して負担でない。ソルブ語を通して、チェコ語やポーランドを理解できる。自分の母語に誇りを持っている。」「自分にとっては豊かにしてくれるもの。多くの言葉で育つのはいいことなので。二つの言葉を話すことはおもしろいので負担はない。」のように、支配的言語であるドイツ語とは異なる言葉を学ぶことによる有利さを述べている。また違った観点から、次のような意見もある。「豊かにしてくれるもの。違ったふうに怒れるので。例えば、Starawopecą（古ザル alter Affe）。」

-第 11 学年 11 人の回答-

＜好きな科目＞

芸術 5, 歴史 3, スポーツ 3, ドイツ語 3, ソルブ語 2 で、地理、ラテン語、音楽が続く。

＜将来＞

演劇・メディア関係 4, 分からない 2, 芸術関係 2, 教師 2, 美術修復 1 と回答している。

＜ソルブ的なものへの関心＞

具体的にソルブ的なものへの関心を指摘しているのは 2 名のみである。例えば、「演劇（ドイツ語とソルブ語）、本、話、ソルブ・ギムナジウムの生徒新聞」「合唱（ソルブの歌）、生徒新聞、音楽、友だち」を挙げている。それ以外は、自分の関心領域一般について記入している。例えばダンス、音楽、サイクリングなどである。

＜二つの文化の間で＞

「負担に感じる」1、両面の記載があるもの 2 名である。それ以外の 8 名は肯定的な回答である。

「負担に感じる」の意見は、「どちらかといえば負担。そうしたものに関心がなく、古すぎるので→退屈」である。

両面を記載しているのはいずれもソルブ系の女子学生である。「とにかく豊かにしてくれるもの。文化や風習は非常に素晴らしい。二言語性はおもしろい。言葉や演劇は私たちの町を豊かにし、観光客にとっても興味深い。負担はまれにある。ソルブ人はしばしば『不利益を被っている』と感じることがあるので。」「・ソルブであることは多くの非ソルブ人の中ではよく思われていないので、負担である；ソルブ人に対する偏見がしばしばある。・ひとつの文化やそんなに広まっていないこの言葉を知ることは豊かにするものである。」

肯定的な回答の例は、「ここでは文化の混合があるので負担ではない。文化の異なる特性を通して、ソルブやドイツに関係なく様々な文化的な出来事を通して豊かにしてくれるものである。」「豊かにしてくれている。多くのソルブの友だちがいるし、ソルブの村に住んでいるので。残念ながらソルブ語は完全ではない。しかし、それは理解できる。このことはこの学校での生活を楽にしてくれている。」「ソルブ文化は私にとって全く負担ではない。ソルブ人とその文化にとっても関心がある。ソルブ語がマスターできたらどんなにうれしいだろう。」「ソルブ語は私豊かにしてくれている。二つの言語を話せるし、二つの異なる文化とともに育ってきた。」などである。

＜クロストビッツ中学校閉鎖について＞

これについては、立場の違いで大きく意見が分かれる。ソルブ系の3人の女子学生と1人の男子学生（ソルブ系かどうかは明確でない）は明確に反対の立場である。

「・私は学校閉鎖に反対するデモにいた。今でも反対である。ソルブの伝統のひとつの喪失である。・しかしながら私はこの学校が多くのお金を『浪費してきた』かどうかという財政についてはよく知らない。」

「この時期に学校を閉鎖することは一般的によくないと思う。とりわけ、学校（例えばクロストビッツ学校）が文化の前進に努めているなら。」

「財政問題だが、学校の閉鎖によってソルブ語が全く忘れられる危険性が高まる。というのは、学校は私たちにとって非常に重要な部分だからである。-私たちはここで出会い、私たちの文化について学び、ソルブ語を話している。」

「学校は、開けておくべきであろう。クロストビッツの生徒がそんなに早く起きなくてもいいように。そして言葉はその時学校でなお一層強化される。」

このように、少数派の言語・文化にとって、身近な地域に学校がある意義を強調している。最後の記述は、すぐそばの学校が無くなり、朝早く起きて通学しなければならないなど、遠くのソルブ系の学校に通うことのディメリットと弊害についての指摘である。

これに対して、ソルブ系ではないと思われる学生は、「生徒数が少なくなったのだからやむを得ない」5名、「よく知らない」2名となっている。生徒数を問題にする意見で主なものは以下の通りである。

「生徒がいなければ、学校は閉鎖されなければならない。ドイツであろうとソルブ学校であろうと。」

「クロストビッツの学校閉鎖は阻止しえないと思う。というのは残念ながらほんのわずかの人がしかソルブ語を学んだり話したりしないから。そのため起こっているのは、ほんの僅かしかソルブのクラスに来ないことである。いずれにせよ2,3のソルブ学校があるので、一つないしそれより多くのものは閉鎖されなければならない。まさにクロストビッツがそれに当たった。しかしクロストビッツの生徒は他のソルブ学校に行くことができる（例えば、バウツェン…）。」

「クロストビッツの中等学校の閉鎖は、正当であった。ドイツの中等学校も、生徒数の少なさの理由からだけで閉鎖されたので。」

このように、別にソルブ系の学校が全く無くなるわけではないので、別の学校に行けばいいのではないかと、またドイツ系の学校も統廃合されているので同じだという発想である。

まとめ

ドイツには計20万人の民族的マイノリティが居住している。全員がドイツ人であるがドイツ的ではない。それぞれの言語と文化に誇りを持ち、地域的なつながりを大切にしようとしている。その中でのクロストビッツ学校閉鎖問題は、ドイツ系ドイツ人の青年が言うように単に選択肢の一つがなくなったという問題ではなく、文化的自律性や継承の権利への侵害行為として見る視点が大切になるであろう。それがマイノリティ問題である。

3. ドイツの文化的自治権とマイノリティ言語の保護

(1) マイノリティ言語の保護

言葉は、民族の伝統やアイデンティティに関わる重要な要素である。ドイツでは、2001年の欧州言語年(das Europäische Jahr der Sprachen)をきっかけにして、マイノリティ言語と地域言語を一冊の本にまとめる作業が行われた。参考文献にある”Wanderer in zwei Sprachen.

Unbekannte Sprachen Deutschlands” (『二つの言語の中の旅人 ドイツの知られざる言語』) である。この中心になったのが、欧州言語マイノリティ局・ドイツ連邦共和国委員会である。ドイツにおけるマイノリティ言語であるデンマーク語、高地ソルブ語、低地ソルブ語、北フリース語、ザーター・フリース語、ドイツ・シンティ・ロマのロマニ語、そして地域言語として低地ドイツ語が対象となっている。それぞれの言語の散文や詩がドイツ語訳とともに収録されている。しかし、ロマニ語は当事者の希望により入っていない。

ソルブ語の散文と詩の中から、詩人ミナ・ウィトコイツ(Mina Witkojc)の1930年の作品「ソルブの歌」(Ein Sorbisches Lied)を紹介する。

どのようにして？私は息をし、生きているのか？

不思議なほどの、素晴らしい光

そして私は心臓がドキドキするのを感じる

どうしようもない悪夢が引いていく

そして暗やみの悪魔の夜の幽霊が

急に夜の中へと戻っていく

私の周りには暖かい、明るい

朝の光の輝き

生きることのみを未来に向けて讃えなさい

君は私の若い、新しい歌を

私から永遠に年老いた

死という敵軍がよけていく

生きることのみを今後告げなさい

憎しみと狡知が生きることを押し殺すところでは

名誉のためでも聖職のためでもなく

私は神聖なるものをもたらす

誤ったいかがわしい反啓蒙主義者たちの

その死の説教を信じてはいけない！

雪崩は請け負わせてもいい

しかし話されていることを信じるな

存在というものは与えられているものである

大地には光と空気

すべての人民にはここで生きるために

墓場が用意されている人民などはいない

この詩は、ファシズム勢力（誤ったいかがわしい反啓蒙主義者たち）の台頭への警鐘として読むことができる。

ところで、言葉としてのソルブ語に個人的な親しみを覚えたのは、単純なことであるが、「はい(Haj)」という言葉である。日本語と意味も発音も同じである。電話での受け答えや、ドアをノックしたときに、日本と同じように「はい」という返事が返ってくる。

今回は、まず文化的自治権の規定を踏まえつつ、ソルブ人団体であるドモヴィナ DOMOWINA、並びにその中の言語促進センターであるヴィタイ WITAJ を紹介したい。両者とも、パウツェン市の中心部に位置する建物「ソルブ人の家」(Haus der Sorben/ Serbski Dom) に事務所を構えている。ドモヴィナの活動については、事務局業務担当者のヴェルナー・スロッカ氏から主に話を聞くとともにいろいろな方を紹介していただいた。ヴィタイについては、広報担当のボツナ・パウリックさんに前回紹介した学校訪問を手配してもらうとともにヴィタイの活動について語ってもらった。

(2) 文化的自治権

東西両ドイツの統一の 1990 年から、政治的状況と並んで権利状況も変化している。政治的自由度が増した一方で、旧東ドイツ憲法には存在したがドイツ基本法にはないものが、エスニック・マイノリティのための保護規定である。そのため、ブランデンブルク州とザクセン州のそれぞれの州の法律で類似の規定を設けている。

ブランデンブルク州法(1992 年 8 月 20 日)第 25 条 3 項において、「ソルブ人は、公的な生活において、ソルブの言葉と文化の保持と助成への権利を有し、学校と児童昼間施設においてその伝達を受ける」とソルブ人の権利を規定する。

他方、ザクセン州法(1992 年 5 月 27 日)第 5 条 1 項において、「自由国家ザクセンの民衆には、ドイツ系、ソルブ系、そして他の民族所属の市民が属する。州は、故郷への権利を認める。」、さらに第 6 条 1 項では「州内に生活する、ソルブ系民族所属の市民は、国家民衆の同権的な部分である。州は、そのアイデンティティの保持への権利、並びにその出自の言語、文化、伝承の保護 (Pflege) と発展への権利を保障し守る、とりわけ学校、就学前並びに文化的施設を通して。」

これらは、さらに行政指令を通して「生徒 5 人からのソルブ語の授業への権利、ソルブ語授業への参加の自発性」が東ドイツ時代と同じく規定された。

しかし、クロストビッツ中等学校閉鎖問題をめぐって、ザクセン州高等行政裁判所に宛てた苦情申し立てに対する、ザクセン州文部省の反論 (2003 年 9 月 15 日) では、次のように述べているくだりがある。

「個別のソルブ系学校の閉鎖に関連する、問題とされている措置によって、ソルブ民族の事柄に全体として抵触するのではなく、ただソルブ民族の個々のメンバーの利益に、生徒の通学路が変更になったという形で抵触するだけである。」

クロストビッツ中等学校閉鎖問題も、当局が言うように生徒数の減少に伴う措置であって、ソルブ民族全体の権利には抵触していないという発想である。この閉鎖問題の詳細は、参考文献にある佐藤論文をご覧ください。このように、現実には、法的保護があるというよりは、プログラム規定としての意味合いが強く、具体的な措置への反映が問題になっている。

次に紹介するドモヴィナは、文化的自治権の実質化と規定の現実への適用を促進する役割をはたしている。

4. ドモヴィナ (DOMOWINA)

(1) 歴史と目的

ドモヴィナは、団体紹介パンフレットの概説によれば、1912 年 10 月 13 日にザクセン州のホイヤー・スヴェルダにおいて、ソルブ人の諸団体や協会の連合組織として結成された。その目的は、ソルブ人の民主的権利や民族的利益を擁護し、ソルブの文化と言語を発展させるこ

とであった。1933 年、組織改革によって個人加入ができるようになった。

しかし、1937 年には、ソルブ人の完全な同化をめざすナチス政権の下でドモヴィナは禁止され、財産が接収される。ソルブ人は、公式には「ヴェンド語を話すドイツ人」（「ヴェンド」はソルブ人を指すドイツ語の呼称）とされ、民族的アイデンティティを保持する活動は非法とされた。

1945 年 5 月 10 日、ナチス崩壊とともに、ザクセン州カーメンツ(Kamenz)市近郊の村クロストヴィッツにおいてドモヴィナは再建された。ドイツ民主共和国（東ドイツ）時代には、他の組織や政党と同様に、政治的な統制のもとに置かれた。その公的な位置づけは「社会主義的民族組織」であった。

1989 年秋、東ドイツの社会主義統一党政権の崩壊は、新しい時代の幕開けであった。1990 年 3 月 18 日、臨時大会で新規約が採択され、ドモヴィナはふたたび特定党派に偏らない、独立した民族組織であると宣言した。1991 年 1 月 12 日の第 1 回総会において、規約の微修正がなされ、第 2 回総会（1991 年 6 月 15 日）において公式行動計画が承認された。こうしてドモヴィナは、ソルブ人の政治的に独立した連盟として再出発し、現在の正式名称「ラウジッツ地方ソルブ人連盟」と称することになった。

現在のドモヴィナは、2000 年 3 月 25 日の第 7 回総会において、現議長のヤン・ヌクが選出され、下記の目的のもとに活動を展開している³⁷。

- ソルブ人の言語・文化・伝統および民族意識、共同体意識、地域アイデンティティを維持・発展・促進・拡大すること。
- ソルブ人のために活動する諸組織の一体化を促進し、また活動を支援すること。
- 公の場、ブランデンブルク州議会およびザクセン州議会、また地域や連邦の各機関にたいするソルブの利益を代表すること。
- ドイツにおける民族的マイノリティの保護・促進に関する法規の整備および国内、また国際的な法規や協定の実行をすすめること。
- ソルブ人とドイツ人の相互の尊重および機会の均等を促進すること。
- 他のスラブ諸民族や民族的マイノリティとの友好関係を築き、民族的マイノリティの国際的な組織とともに共通の利益の保護のために相互支援を進めること。

（２） 言語と文化の保持・発展

2003 年 3 月 29 日に開催された第 10 回総会において、「ソルブ文化の領域におけるドモヴィナの活動のガイドライン」が提起された。その前提には「文化・芸術は、民族とその創造的能力の表現である。これはソルブ文化にも当然当てはまる。それは、ヨーロッパと世界文化の構成部分である。文化・芸術とともに、民族的アイデンティティの創出が促進されることになる。」（2002 年ドモヴィナ綱領より）が位置づいている。

³⁷ 組織は以下の機関から成り立っている：総会、役員会議、各種専門委員会（文化政策・組織・広報、教育・学校・青年・ソルブ語促進、ドイツ及びヨーロッパにおけるマイノリティの権利と政策、地域政策・措置）、顧問会議、会計監査委員会、ドモヴィナ事務局、執行委員会（議長、副議長、事務局長、副事務局長）。

ドモヴィナに加盟している団体は以下の通りである：ドモヴィナ各支部（パウツェン、カーメンツ、ホイヤースヴェルダ、ヴァイスヴァッサー、ニーダー・ラウジッツ）、（社）ソルブ学校協会、ソルブ学生連盟、（社）ソルブ・ソコウ（スポーツ連盟）、ソルブ文化観光連盟、（社）マチツァ・セルブスカ（学術振興協会）、ソルブ合唱団連盟、（社）ソルブ芸術家協会、（社）キリル・メトディオス協会（カトリック団体）、（社）ソルブ青年協会パウク、（社）ソルブ手工業者・企業家連盟、（社）ソルブ民族文化促進サークル、（社）ベルリン・ソルブ文化・情報センター助成会。

また、ドモヴィナは以下の団体に加盟し国際的な活動に関与している：ヨーロッパ民族団体連合（FUEV、本部フレンスブルク）、ヨーロッパ少数民族言語委員会（本部ダブリン／ブリュッセル）、危機にある民族のための協会（ゲッティンゲン）。

ガイドラインは、次の構成から成っている：1. 教育と言語、2. 青少年と文化、3. 芸術アマチュア団体、4. 専門芸術、5. 文化とメディア、6. 文化観光と経済、7. 文化遺産。特に、教育と言語の分野では、ヴィタイ言語センターとソルブ学校協会におおいに期待している。

また、総会でのソルブ人居住地域住民へのアピールでは次のように述べられている (Domowina, 2003a: 44)。

「我々のソルブ語にとっての最も重要な側面は、ソルブ人の自らのイニシアチブである。二言語で書かれた標識の導入に配慮することだけでは十分ではない。私たちは、公共の場でソルブ語の目的意識的な活用を必要としている。

すべてのソルブ人とソルブ語をマスターしている人々に呼びかけるのは、法が認めているように、ソルブ語をブランデンブルク州とザクセン州の公共機関で使用することである。ソルブ関係施設は、とりわけこうした点で模範になるように呼びかける。

私たちが達成したいのは、ソルブ居住地域における公的サービスのあらゆる機関とその職員が私たちの権利を知り、日常の活動において考慮することである。このことはまた、公共機関において二言語を話す職員がますます必要となることにつながる。」

さらに、同総会でのザクセン州文部大臣への決議では、要約すると次の点が指摘されている (Domowina, 2003a: 45)。

- 2002 年度から、二言語ソルブ・ドイツ学校の新しいコンセプトに従って、ソルブ系小学校が活動している。ソルブ系の幼稚園とヴィタイ幼稚園での二言語提供の上に、ソルブ系以外の学校でも二言語のソルブ・ドイツ授業が展開してきている。いくつかの小学校での 3 年間の経験が示すのは、二言語での生徒の高い成績である。さらに高いレベルでの二言語教育の促進を望みたいが、第 4 学年までに教科の中で教授言語としてソルブ語が用いられているときのみそれが可能である。それゆえ、中等学校やギムナジウムで二言語教育を展開するためには、確固とした基礎がいる。
- 保護者の期待も高いので、モデル校での二言語教育の実践を望む。ソルブ語、社会科、数学の教科では、ソルブ語が 1, 2 学年以外でもグループ授業の形で保障されるべきである。そのためには、組織的・人力的条件が必要である。

以上の通り、二言語教育の促進のための条件整備の面での措置の必要性を要望するとともに、具体的に次に検討するヴィタイの取り組みの発展を期している。

5. ソルブ語言語センター・ヴィタイ (WITAJ)

(1) 目的

ヴィタイ編集 (WITAJ-Sprachzentrum (Hrsg.)) のパンフレットを主に参考にしながら紹介したい。

ヴィタイとは、ソルブ語で歓迎 (ドイツ語では Willkommen) を意味する。そのプロジェクトの目的は、「どの子にも、自然な言語学習能力の展開とともに、その精神的・文化的・道徳的発達を持続的に促進するのを助ける。」(4 頁) ことにある。それは、「私的領域と公共の生活において、地域言語あるいはマイノリティ言語を使用する権利は、国際連合の市民的・政治的権利に含まれた原則に関する国際協定とも一致して、譲渡しえない権利であること」を謳った地域的言語・マイノリティ言語の欧州憲章 (1992 年) の要求に対応するものである。また、2001 年の欧州言語年に際して強調されているのは、「言葉を学ぶことは、相互にとって文化的理解を促進し、個人的生活の質を高める」意義である。言葉を学ぶことは、新たな個人的・職業的チャンスを開くとともに、「言語の多様性は、ヨーロッパとその将来の文化的

遺産の鍵となる要素である。」(5 頁)と位置づけている。

ヴィタイの取り組みはザクセン州とブランデンブルク州において法的に保障され、財政的に支援されている。そのため、ヴィタイ・グループへの参加は、親からの経済的負担を必要としない。

(2) 実施形態・方法など

ヴィタイは、具体的には、家庭ではソルブ語を習得しえない、就学前の子どもへの、保育所や幼稚園などの児童施設 (Kindertagesstätte, 略称 KITA) における提供を行っている。実施に当たっては、ソルブ学校協会 (Sorbischer Schulverein e.V.) と共同している。1998 年 3 月 1 日に開始し、2003 年 3 月現在、約 250 家族が WITAJ グループに参加している。内訳は、次の通りである。

- 6 つのヴィタイ・児童施設 (管理者: ソルブ学校協会): 計 12 のヴィタイ・グループ
- 9 つの公立・私立の児童施設: それぞれひとつのヴィタイ・グループ (2002 年 3 月)

ヴィタイの言語習得の方法は、「一言語＝一人」を中心としたイマージョン・メソッド、「長期的に言葉に浸る方法 (die Methode der langfristigen sprachlichen Immersion)」である。つまり、児童施設内の小グループでの家族的な関係の中で、ソルブ語を話す保育士と、ドイツ語を話す保育士を明確にする。ソルブ語を話す保育士は常にソルブ語で語りかけ、言語内容は場面との結びつきを通して「翻訳される」。そこでは、聞く、見る、感じる、感覚する、つかむことを通して、言葉の意味を理解することになる。つまり、新しい言葉は学校のように教えられるのではなく、遊び、文化行事 (演劇、童話など) への参加や企画、施設の見学、電子メディアの活用などを含めて多様な日常場面で、新しい言葉を体験することがめざされている。つまり、「人はまず聞き、それからしゃべる」、「言語理解は、状況の理解から発達する」、「決定的なことは、言葉の模範者の純粋性と継続性である」(13 頁)とされている。

一般的には、1 年目では、保育士のソルブ語の表現にだんだんうまく反応するようになるとともに、それと並行して、ソルブ語の概念をドイツ語の文に入れ込み始める。2 年目以降、部分的にソルブ語を話すようになり、ドイツ語の概念を混ぜながらだんだん短いソルブ語の文で表現することができるようになるとされている。

(3) 期待

ヴィタイに対する親の期待として指摘されているのは、以下の点である(9 頁)。

◎言語発達と人格発達の関連:「子どもの発達にとって、できるだけ早期に第二言語の獲得を始めるのが必要である」とともに、「思考能力(Denkvermögen)と比較する能力(Fähigkeit zum Vergleichen)は早ければよりよく発達する。」

◎ソルブとドイツの伝統と習慣に彩られたラウジッツ地方の文化的豊かさの享有:「二言語性は、地域と各個々人の文化的豊かさに属する。」

◎ソルブ語は、4 億人を包括するスラブ系言語:「ラウジッツの二言語性は、東西欧州の掛け橋である。」

◎二言語性により、自らの母語理解の深化:「他の言語を話す者は、自らの価値についてもよりよく認識する。」

◎多言語性は、国際化する労働市場における重要な資格要件:「多言語の子どもは、より成功的に発達し、後に職業的に柔軟になる。」

以上、二言語教育による、言語・人格発達、自文化・他文化理解の促進、資格要件としての言語などの重要性が挙げられている。

6. ザクセン州におけるソルブ系学校の位置

ザクセン州の学校制度は、東ドイツ時代、ほぼ単線型の学校体系であった。すなわち、1 学年から 10 学年までの 10 年制の総合技術上級学校 (Polytechnische Oberschuler(POS))、9 学年から 12 学年の、大学入学資格 (アビトゥーア) を取得できる拡大上級学校 (Erweiterte Oberschule(EOS)) が存在した。1991 年以降、これが西ドイツと同様に、中等教育段階がギムナジウム、実科学学校 (レアルシューレ)、基幹学校 (ハウプトシューレ) の三分岐型学校体系に改められた。ザクセン州の場合、他州と異なり、4 年制の小学校卒業後、実科学学校卒業資格と基幹学校卒業資格が取れる中等学校 (Mittelschule) が存在する。これは第 5 学年から 10 学年までである。5, 6 年の段階がいわゆるオリエンテーション段階とされ、実科学学校卒業資格、基幹学校卒業資格あるいはアビトゥーアを取りたいのかを選択する。第 9 学年で基幹学校卒業資格、第 10 学年で実科学学校卒業資格を得ることができる。中等学校入学後、大学入学資格であるアビトゥーア取得をめざす場合は、ギムナジウムへ転校する手続きを取る。なお、ギムナジウムは、小学校卒業後の第 5 学年から 12 学年までである。

ドイツの就学義務は、6 歳から 18 歳までの 12 年間である。基幹学校や実科学学校修了後、全日制学校へ通わない生徒の場合、定時制就学義務 (職業学校就学義務) が課されている。

本章では、ソルブ系中等学校とギムナジウムの概要、ならびにバイリンガル学校への取り組みの様子について紹介したい。

表 ザクセン州の学校制度 (フュール 1996 : 382 頁)

学年				
12				
11				
10		(実科学学校修了証)		
9		(基幹学校修了証)		
8		中等学校 Mittelschule		
7				
6		オリエンテーション学 年	オリエンテーション 学年	
5				
4				
3		基礎学校		
2		Grundschule		
1				

(1) ラルビッツ中等学校の場合

ラルビッツ中等学校 (Sorbische Mittelschule Ralbitz) の 2003 年度冬学期の場合 (9 月時点)、6 学年で 20 人中 3 人の割合でギムナジウムに移っている (2003 年 9 月 25 日、校長ヨアヒム・グリュックリッヒ (Joachim Glücklich) からの聞き取り並びに資料収集に基づく)。各学年ごとの生徒数は以下の通りである (2003 年 9 月 4 日の統計)。

第 5 学年 : 20 人 (男 6 人、女 14 人) ……1 クラス

第 6 学年 : 40 人 (男 24 人、女 16 人) ……2 クラス

第 7 学年 : 32 人 (男 17 人、女 15 人) ……実科学学校 32 人 (2 クラス)、基幹学校 0 人

第8学年：42人（男29人、女13人）……実科学校34人（2クラス）、基幹学校8人
 第9学年：36人（男30人、女6人）……実科学校28人（2クラス）、基幹学校8人
 第10学年：40人（男29人、女11人）……実科学校40人（2クラス）、基幹学校0人
 合計：211人（男136人、女75人）……実科学校194人（11クラス）、基幹学校16人（2グループ）

なお、教師の数は22人である。

教科は以下の通りである。全生徒がソルブ系であるため、ソルブ語を全員が受講している。

(a)必修科目

学年	5	6	7	8	9	10
ソルブ語	5	3	3	2	3	2
ドイツ語	5	5	4	4	4	4
第一外国語（英語）	5	5	4	4	4	3
宗教・倫理	2	1	2	2	2	2
地理	2	2	2	2	1	1
歴史	1	2	2	2	2	2
数学	5	5	4	4	4	4
物理	-	2	2	2	2	1
天文学	-	-	-	-	-	1
化学	-	-	-	2	2	2
生物	2	2	2	1	1	2
政治経済	-	-	-	1	1	2
体育	2	2	2	2	2	2
音楽	1	1	1	1	1	1
美術	1	1	1	1	1	1
工作	1	1	-	-	-	-
計	32	32	29	30	30	30

(b)選択科目

専門職業科目：経済系、技術系、社会・家政系、言語系（ロシア語・チェコ語・ポーランド語）、音楽系、スポーツ系

学年	5	6	7	8	9	10
専門職業科目	-	-	4	4	4	4(3)

(c)促進授業：言語の助成

学年	5	6	7	8	9	10
促進授業	2	2	-	-	-	-

この学校の職業専門科目の選択状況であるが、以下の内訳になっている。

第7学年：技術系27人、言語系5人

第8学年：技術系21人、社会・家政系21人

第9学年：技術系19人、社会・家政系17人

第10学年：技術系22人、社会・家政系18人

また、宗教は、カトリック、新教、その他から選択できるが、全員がカトリックを受講し

ている。

課外活動 (Arbeitsgemeinschaft) は、12 のクラブがある：合唱、演劇、演奏、裁縫、ビデオ、情報、環境問題、スポーツ、ロシア語上級者、ロシア語初心者、創作。

ところで、2000 年 8 月 22 日制定の学校規則(Hausordnung)であるが、概要は下記の通りである。

A. 生徒の課題

1. 授業は 7 時 45 分に始まる。
2. 学校へは時間通り来て、授業準備を常にしておく
3. 良い規律を守り、施設を大切にし、教室や廊下を走り回らない
4. 学校の案内や指示に常に従うこと
5. 許可なく校内から出てはならない
6. 科目のうち授業を受けない者は、学校の廊下で待っていること
7. 最初の休憩の際には、天気によって中庭に出ること
8. 教室と廊下での自分の場所はきれいにしておくこと
9. 校舎へは家の靴で入ること
10. 昼休みには、じめじめした天気でない場合、中庭へ出ること
11. 昼休みには、廊下や食堂で騒がないこと
12. 酒類の使用は校内では禁止！
13. (略)
14. 生徒は、最後の授業の後、ただちに校内から出ること（許可された例外を除いて）

B. クラス秩序の課題

1. クラス内の秩序を学校の規定が定める
2. 授業時間後、黒板をきれいに拭き、自分の席と部屋をきれいにかつ整理して出ること
3. 最後の時間の後は、椅子を机にあげておくこと

(2) バウツェン・ソルブ・ギムナジウムの場合

バウツェン・ソルブ・ギムナジウム (Sorbisches Gymnasium Bautzen) は、バウツェン市内に位置する唯一のソルブ系ギムナジウムである (2003 年 9 月 26 日、校長テレジア・シェーン(Theresia Schön(Sênowa))氏からの聞き取り並びに資料収集に基づく)。各学年ごとの生徒数は以下の通りである。なお、A はソルブ語を母語とする生徒、B はそれ以外の生徒を表わす。

第 5 学年：23 人…A-8 (男 6 人、女 2 人)、B-15 (男 5 人、女 10 人)、クラス数 A・B:0・1

第 6 学年：22 人…A-5 (男 4 人、女 1 人)、B-17 (男 6 人、女 11 人)、クラス数 A・B:0・1

第 7 学年：73 人…A-49(男 13 人、女 36 人)、B-24 (男 13 人、女 11 人)、クラス数 A・B:2・1

第 8 学年：62 人…A-35 (男 13 人、女 22 人)、B-27 (男 8 人、女 19 人)、クラス数 A・B:2・1

第 9 学年：70 人…A-42 (男 15 人、女 27 人)、B-28 (男 7 人、女 21 人)、クラス数 A・B:2・1

第 10 学年：58 人…A-41 (男 18 人、女 23 人)、B-17 (男 8 人、女 9 人)、クラス数 A・B:2・1

第 11 学年：78 人…A-45(男 17 人、女 28 人)、B-33 (男 11 人、女 22 人)、クラス数 A・B:2・2

第 12 学年：69 人…A-37(男 23 人、女 14 人)、B-32 (男 10 人、女 22 人)、クラス数 A・B:2・2

合計：455 人…A-262 (男 109 人、女 153 人)、B-193 (男 68 人、女 125 人)、クラス数 A・B:12・

< 中等教育段階 1 >

(a) 必修科目：数学・自然科学系

学年	5	6	7	8	9	10
ドイツ語	5	5	5	4	4	3
宗教・倫理	2	1	2	1	2	2
地理	2	2	2	2	-	2
歴史	1	2	2	2	2	2
政治経済	-	-	-	-	2	2
第一外国語（英語）	5	5	4	4	3	3
第二外国語	-	-	3	3	3	3
数学	5	5	4	4	4	4
情報	-	-	1	-	-	-
物理	-	2	2	2	1	1
天文学	-	-	-	-	-	1
化学	-	-	-	1	2	1
生物	2	2	2	1	1	1
体育	2	2	2	2	2	2
音楽	1	1	1	1	1	1
美術	1/2	1	1	1	1	1
工作	1/2	1	-	-	-	-
ソルブ語	5/3*	3	3	3	3	2
計	32	32	34	31	31	31

* ソルブ語を母語とする者は5時間、ソルブ語を第二言語・外国語とする者は3時間。

(b) 専門職業科目：数学・自然科学系

学年	5	6	7	8	9	10
生物学	-	-	-	1	1	1
物理学	-	-	-	1	2	1
化学	-	-	-	2	1	1

(c) 促進授業：言語の助成

学年	5	6	7	8	9	10
促進授業	2	2	-	-	-	-

< 中等教育段階 2 > ……選択がいくつか混在している

学年	11	12
ドイツ語	4	5
数学	4	4
英語	3/4	3/4
仏語・ロシア語	3	3
物理	3/4	3/4
化学	3	3
生物	3/4	3/4
地理	2	2
歴史	2/3	2/3

政治経済	-	2
情報	0/1	0/1
天文学	-	-
体育	2	2
音楽	2	2
芸術	2	2
ソルブ語	3/4	3/4
宗教・倫理	2	2

中等教育段階2では、ソルブ語、歴史、地理、政治経済、宗教（カトリック）の教科において、ソルブ語を母語とする者（A）とソルブ語を第二言語・外国語とする者（B）とでクラスが分かれる。なお、宗教を選択しないものは、倫理の授業を受けることになる。ソルブ語については生徒全員が受講している。例えば次の通りである。

◎第11学年

ソルブ語（一般）：A-30人（2クラス）、B-33人（2クラス）

※ソルブ語（特別）：15人（1クラス）がこれ以外にある。

歴史（一般）：A-22人（1クラス）、B-25人（1クラス）

※歴史（特別）：A-19人（1クラス）、B-12人（1クラス）

地理：A-45人（2クラス）、B-33人（2クラス）

宗教：A-37人（2クラス）、B-13人（1クラス）

◎第12学年

ソルブ語（一般）：A-26人（2クラス）、B-32人（2クラス）

※ソルブ語（特別）：11人（1クラス）がこれ以外にある。

歴史（一般）：A-17人（1クラス）、B-23人（1クラス）

政治経済：A-37人（2クラス）、B-32人（2クラス）

宗教：A-12人（1クラス）、B-13人（1クラス）

このギムナジウムには、課外クラブは、11学年ではラテン語（8人）、DS（12人）、合唱（15人）、ダンス（7人）、12学年では合唱（13人）、ダンス（6人）、オーケストラ（10人）がある。

（3）バイリンガル学校としての発展への模索

前節で、ヴィタイ言語センター（WITAJ）による児童施設（保育所・幼稚園）におけるソルブ語プロジェクトを概観した。その発展形態である、二言語のソルブ・ドイツ語学校のあり方を、ザクセン州教育・学校発達研究所（通称、コメニウス研究所）内の作業グループが検討している。

二言語小学校・中等学校の原則は、以下の通りである(WITAJ-Sprachzentrum: 17)。

◎二言語学校は、親が通学を望み、目標に同意する、すべての児童・生徒にオープンである。

◎学区外に居住する、ドイツ語を話す親が通学を望んだ場合、例外の申請をする必要なく、二言語学校に子どもを登録できる。

◎最高の原則は、自発性である。通学区内だからといって、二言語小学校への通学を強制されない。州評議会（Landesratsamt）と連携して、通学可能な小学校が提示される。

◎ザクセン州の学校のすべてのカリキュラム目標・内容が二言語学校においても有効であり、義務的である。

◎教育目標は、母語に加えて、会話と読み書きにおける第二言語の習得である。

2001 年度からカーメント郡のソルブ系小学校すべてで、二言語授業の試行段階が始まった。その 2 年前からオーバーラウジッツ地域パンシュヴィッツ・クッカウ町の小学校"Šula Čišinskeho"では試行的運用を行っている。

学校では、母語ごとにクラス分けされるのではなく、科目のほとんどが一緒にの授業であり、ソルブ語とドイツ語の授業におけるグループ分けが存在するだけである。第二言語については、最初は口頭でのみ行われ、秋休み以降、知っている文字を使った読み書きが始まる。母語と共通するアルファベットについて学んだ後、第二言語の典型的な発音と文字の習得へと進む。これらの過程は、第 2 学年になって完了し、すべての教科は二言語で行われることになる。生徒は、教師の言語上の表現を理解し置き換える能力が徐々に身に付く。

当然のことながら、ソルブ語を母語とする生徒とそうでない生徒とでは、入学時点でのソルブ語の習得状況が異なる。ソルブ語を母語とする生徒は、履修計画母語話者のためのソルブ語 A に従って履修する。彼らは二言語授業でのモーターの役割を果たすことが期待され、ドイツ語の同級生の援助を行う。ソルブの子どもたちは当たり前のように母語を用い、徐々により意識的にドイツ人の同級生との会話においても用いるようになっていくといわれる。

これに対して、ドイツ語を母語とする生徒の場合も、ソルブ語が学校の日常にあるので、自然に身構えることもなくソルブ語と出会う。何度も繰り返される必要事項や発言を早く理解し、まもなく用いるようになる。書くこと、読むこと、計算する、絵を描く、工作することなどが絶えず繰り返される。特に、絵を描いたり、第 2 学年からは話を語ったり演じたりすることは効果が高いとされている。

こうした二言語授業は、二つの側面で評価されている。第一にソルブ語学校の維持・発展にとって重要である点、第二に第二言語の獲得のための道である。特に後者については、寛容と教育的技能が必要不可欠である。

まとめ

これまで、ソルブ系ドイツ人の教育と自主的活動について述べてきた。ドイツ国内の他の民族的マイノリティとの比較について、つぎのようにまとめられている(Hansen/ Wenning 2003: 84)。

- ・デンマーク人と同様に、ソルブ人は長期にわたって地域的に集住し、多くの村で高い人口密度である。
- ・デンマークの言葉や文化と異なり、ソルブの言葉と文化は「保護権力」を持たない。それぞれの方言は、チェコ語ないしはポーランド語と親戚関係にあるが、これらの国家はソルブ人を間接的にしか支援しない。
- ・ソルブ語の習得と保護は、社会的・政治的近隣空間におけるコミュニケーション可能性を開くだけである。
- ・東ドイツ時代の比較的強い国家的な支援は、ソルブ人に対する文化的な「保護空間 Schonraum」を生み出しており、それはソビエトの民族政策の理念によって担われていた。
- ・連邦共和国で議論となる文化的な部分自治ないしはその保持は、ソルブ地域においても集団的社会的な拒絶 *Verwerfung* があるという点で、その長期的な影響をなお立証しなければならないだろう。

第9章 マイノリティ

-ドイツや国連での議論の一端-

はじめに

先住民族を始めとするマイノリティが問題となるのは、国家のあり方や歴史と深く関わっている。注意を喚起したいのは、マイノリティ (minorities) を公定訳では、「少数民族」としている点である。近代化の中で国民として同化・統合をめざす国家が抱える問題を宣言しているとも考えられる。

近年さらに、以上の出自に関わる枠組みを超えて、女性、障害者、同性愛者、無神論者、共産主義者などの問題を考える枠組みとしてマイノリティを使用し、これと「多文化」をだぶらせて異文化共生問題を語るケースも増えている。今回はこの問題には触れない。

1. マイノリティ……エスニック集団と民族的マイノリティ

ドイツは、1955 年から 73 年まで労働力募集協定をイタリア、スペイン、トルコなどと結んで以来、多数の外国人労働者が来住し、2001 年 12 月現在で 730 万人 (外国人比率 8.9% ; 日本は 178 万人 1.4%) が居住している。

80 年代以降、異文化間教育の名で、エスニック集団の多様化によって生じた新しい課題に応える教育学的活動並びに調整が行われてきている。具体的な検討課題として、異文化間教育研究者ニーケが例として挙げているのは次の 2 点である (Nieke 1995、25)。

1) 学校などでの青少年の多様化への対応……文化の相違による誤解の解消、EU (欧州連合) 内の相互理解の確立など。

2) 民族的マイノリティの状況の把握……デンマーク人約 50,000 人、フリース人 15,000 人 (ゲルマン人の一支族で、今日オランダからドイツにかけての沿岸地方フリースラントに住む)、シンティ・ロマ 65,000 人 (ジプシーという名で知られる)、ソルブ人 60,000 人 (ドイツ東部に住むスラブ系少数民族)。

異文化間教育は、多様化への対応という意味でエスニック集団に重点が置かれている。ところで、エスニック集団と民族的マイノリティとはどういう区分なのであろうか。

カナダの政治哲学者キムリッカ (1998、14-15 頁) によれば、民族的マイノリティ (national minorities) とは、「元々は自分たちで統治を行い一定の地域にまとまりをもって存在していた文化がより大きな国家に組み込まれることから生まれ」、「一般的には自らを多数派の文化と並ぶ別個の社会として維持することを望み、……様々な形態の自治ないし自己統治を求めている」集団である。アメリカ合衆国の場合、アメリカ・インディアン、プエルトリコ人、先住ハワイ人などがそれに当たる。

他方、エスニック集団 (ethnic group) とは、移住によって生じたゆるやかな団体で、「しばしばそのエスニック・アイデンティティがより強く承認されることを求めるが、……自分たちで自己統治を行うことにあるのではなく、主流社会の制度や法律を修正し、それが種々の文化的差異をよりいっそう包容するものとなる」ことを志向する。

マイノリティの権利との関連では、3 類型に分けて整理している (キムリッカ 1998、9 頁)

1) 自治権 : 民族的マイノリティに関わる問題。しばしば何らかの形態の連邦制を通じてなされる権限の移譲など。

2) エスニック文化権 (polyethnic rights) : エスニック集団に関わる問題。一定の活動への財政援助および法的保護など。

3) 特別代表権 : エスニック集団ならびに民族マイノリティに関わる問題。国家の中央機関における議席の保証など。

以上の整理は、マイノリティ問題を把握するうえで有効であると思われる。

例えば、ウィーン宣言（1993 年、世界人権会議）においても、19 パラグラフでは「マイノリティに属する人びとは、自由に妨害やいかなる形態の差別もなく、自己の文化を享有し、私的にも公的にも、自己の宗教を信仰し且つ実践し、自己の言語を使用する権利を有する」として個人の文化的選択権を強調する一方、20 パラグラフでは「先住民独自のアイデンティティ及び文化と社会組織の価値及び多様性を認識」することの重要性によって社会集団としての維持・発展を強調している。

マイノリティと先住民、ニーケやキムリッカによればエスニック・グループと民族的マイノリティの区分の必要性は様々な議論を経て生まれてきた。

2. 国際的な動向-国連を中心に-

マイノリティに関する国際法、並びにそれに準じるものとして主なものは以下の通りである。

◎国連総会

国際人権規約（1966 年採択、1979 年日本批准）自由権規約第 27 条

人種差別撤廃条約（1965 年採択、1996 年日本批准）

民族的又は種族的、宗教的及び言語的少数者に属する者の権利に関する宣言（少数者の権利宣言）（1992 年、国連第 47 総会決議）

世界の先住民（Indigenous People）の国際年（1993 年）

先住民族（Indigenous Peoples）の権利に関する国際連合宣言（草案）（1993 年）

◎国際労働機関（ILO）

ILO107 号条約「独立国における先住民（Indigenous Population）並びに他の種族民及び半種族民の保護及び同化に関する条約」（1957 年）

ILO169 号条約「独立国における先住民族（Indigenous Peoples）及び種族民に関する条約」（1989 年採択、日本未批准）

◎ヨーロッパ評議会（Council of Europe）

民族的マイノリティの保護のための枠組み条約（1995 年決議、1998 年発効）

（1）同化の追求と民族自決への懸念

国際人権規約自由権規約第 27 条「種族的(ethnic)、宗教的又は言語的少数民族(minorities)が存在する国において、当該少数民族に属する者は、その集団の他の構成員とともに自己の文化を享有し、自己の宗教を信仰しかつ実践し又は自己の言語を使用する権利を否定されない。」において、「少数民族に属する者は……権利を否定されない。」と選択の可能性の一つとしている点で個人主義的で自由主義的である。この背景には、マイノリティをめぐる議論の際に、国家の一体性の確保が至上目的となった経緯がある。たとえば、第 1 条の人民の自決権を規定した部分で、「国家は民族的少数者に対し母国語を使用し、民族学校、図書館、博物館およびその他の文化的制度をもつ権利を保障するものとする」という条文の提案に対して、(1)「新しい国への移住者の同化過程を遅らせ、同質的社会の形成を妨げる」、(2)「分離主義的または民族統一主義的運動を奨励し、障壁と国境の増加をもたらす」という理由から採択されなかった(芹田 1981、45 頁)。

同じように 27 条の規定が、「新しい少数者の創造を奨励したり、同化過程を阻害したりす

るような方法で適用されてはならないこと」が了解されたとされており(芹田 1981、132 頁)、国家の一体性への危険となり得ると感じられるものを排除する傾向がうかがわれる。

その前史として、第一次大戦後に国際連盟によって導入された民族自決への危惧、すなわちチェコ在住のドイツ人の民族自決を口実としたナチスによるチェコ・スロバキアに対する軍事介入(1939 年)への反省という歴史的な経緯がある(キムリッカ 1998、31 頁)。

より積極的な展開は、国際労働機関においてである。107 号条約では、第 2 条第 1 項「政府は関係住民を保護し、及びそれぞれの国の生活に漸次同化させるため……」という位置づけがあった。その後、169 号条約では、従来の住民(population)から意思決定参加権を持つ存在である人民(peoples)として位置づけられた。例えば第 13 条「土地の重要性」では、政府は、先住民が占有あるいは利用する土地又は地域について、「これらの人民の文化的及び精神的価値に対し特別な重要性を持つことを尊重しなければならない」という表現へと改正された。この流れには、先住民の権利の独自性についての主張があった。

(2) 先住民の権利の独自性

1970 年代に先住民の権利をマイノリティの権利と別個にし、先住民族に固有な権利があることが主張され、1982 年、人権小委員会の下に「先住民作業部会」設置され、「先住民族の権利宣言」の作成の必要性が確認されるにいたる。なお、「先住民作業部会」の活動には、アイヌ民族の団体である北海道ウタリ協会が第 5 回目から参加している。

コロンブスのアメリカ大陸到達から 500 年目の 1992 年、先住民族にとっては「エスノサイド(民族絶滅)」の 500 年であったこと、そして「文明の 500 年を賛美し、植民地化を開発として美化する欧米中心の文明観、歴史観を根本的に批判する声を上げた」(上村 1999、88 頁)。1992 年 12 月 10 日の「世界の先住民の国際年」の開幕式典で、ウタリ協会の野村理事長(当時)が記念演説をしている。

翌年にまとめられた「先住民族の権利に関する国際連合宣言(草案)」では、第 3 条(自決権)「この権利により、その政治的地位を自由に決定し、並びにその経済的、社会的及び文化的発展を自由に追求する。」などの集団的権利に対しては、アメリカ、フランス、カナダ、オーストラリアなどが「人権は個人の権利であるから、集団の権利は認められない」と主張し、日本政府も同様な考えを示している。それに対して、「民族自身に文化を守り、維持し、発展させる権利が無かったら、文化ってのは守っていけない」(上村 1999、88 頁)という文化のあり方をめぐる論争点が存在する。

この点では、マイノリティへの対応と定期的な報告義務を規定した最初の国際的な文書である、ヨーロッパ評議会「民族的マイノリティの保護のための枠組み条約」が言語面と教育面に限定している点で示唆的である。つまり、合意できる点は、マイノリティの文化的・宗教的・言語的伝統の保護、マイノリティが自らの言葉で授業と教育を受ける権利をもつことや、民族間の融和に資する信頼醸成措置などである。この条約は、2002 年 10 月末現在、44 加盟国のうちドイツ、イタリア、スペイン、イギリス、ロシアを含む 42 か国が署名、35 か国が批准済みである。この背景には、少数民族問題が冷戦後の欧州の不安定の大きな要因であることが加盟国共通の認識であったことが指摘されている。なお、民族的マイノリティの概念定義については合意できていない。

3. ドイツでの議論……エスニック集団を中心に

(1) マイノリティの「不利益化・周辺化」とは？

ドイツでは基本的に外国人に対する同化志向が強く、例えば「ドイツ人のように」という

言葉が積極的な意味として理解されている。「彼はドイツ人のようだ。」「なぜ、トルコ語授業にいくのか？もうその生徒はドイツ人なのに。」というような表現は、ドイツ人多数派の規範と価値への一つの適応圧力として外国人青少年に降りかかる。また、自らのエスニック集団からは、「自分たちの同胞」への忠誠と伝統化された価値尺度への適応が期待されている。

こうしたアンビバレントな適応圧力の下で、午前はドイツの学校に通い「クラスのみennaと同様にジーンズとTシャツを着る」が、午後には「スカーフをかぶり、長いスカートでコーラン学校へ行く」といった状況が生まれ、「2つの側への適応の試みは、第三世代の青少年に大きな負担を強い、自らの立脚点の発展を困難にする」(Tölle 1995、38)と危惧されている。

違う観点から問題になるのは、「外国人」としてエスニックに基づく帰属を迫られる傾向である。すなわち、地域のドイツ人と同じように育ってきた外国人青少年は、「自分を他と同様の個人と思い込んでいる一方で、周りのドイツ人から、十把一からげにトルコ人やギリシャ人としてレッテルを貼られることで、そう自覚させられることがある。その際彼らの事実上の地域的なアイデンティティは見落とされている。」(Böhnisch 1992、194)

外国人について日常見られる内外からの同化・適応圧力、「外国人」としての自覚を迫る「異質化」傾向、これらは結果的に外国人青少年の生活スタイルや進路、世界観などに大きな影響を与え、外国人の教育・職業訓練などでの「不利益化・周辺化」につながっている。また、この点は、社会的・制度的に条件付けられているとともに、移民特有のエスニック的・文化的な要素も大きな役割を果たしている(Tölle、43)。この「不利益化・周辺化」を以下の4つの制約に整理できる。

「制度的排除」：在留資格や国籍による排除で、人権が制約される問題でもある。

「社会的・日常的排除」：社会関係や日常的な人間関係における排除や攻撃。

「自己別格化・文化的制約」：自らのエスニック文化を最優先し、主流文化と一線を画す傾向に伴う制約で、エスニック集団が抱えうる問題点。

「道具的・環境的制約」：言語・社会経験の不足による、母語の習得やドイツ語などのその国の主流言語の獲得の遅れなどによる、能力面に関わる制約。

「制度的排除」に関わっては、1996年に常設文部大臣会議（連邦には文部省がないため、各州の文部大臣が集まる会議）は政策的指針として「学校における異文化間教育」勧告を出した。勧告は、「すべての生徒共通の異文化間教育」という観点から、マイノリティだけではなくマジョリティにも向けられており、「建設的共生」を目指している。さらに1999年には国籍法が改正され、ドイツ国内で出生した外国人の子どもは二重国籍が認められ、血統主義を緩和し出生地主義を取り入れ、これまでの外国人政策の大きな転換を行った。

他の3つの「制約」に関わって、ニーケは「マイノリティの特別助成としての異文化間教育」を3点に整理している(Nieke 1995、241)。

- 1) 機会の平等への助成：学校修了、職業訓練、就職における、エスニック集団などの階層構成員数に比例した機会の平等化。
- 2) 二言語性の助成：心理的安定にとって必要なエスニシティの形成、並びにドイツ語以外の言語能力の潜在性を豊かにするための助成。
- 3) 2つの文化における行動能力の助成：学校などの公共の場でのドイツ的な価値・文化に対する、異なる文化的背景をもつ親の側での違和感と、子どもが部分的にそれに同一化している問題などについて、学校内外で「対立を生産的に処理する教育支援の提供」。

以上を、より組織的に展開しているのがフランクフルト市である。

(2) フランクフルト・モデル

フランクフルト市は、24%という高い外国人比率と早い時期からの外国人統合援助を特徴としている。その代表的な存在が、1989年設置の多文化局である。フランクフルトでは、移住者の統合は、同化ではなく受入側とニューカマーの「相互の文化変容の過程」と位置づけている。そのため多角的な多文化共生が目指され、次の3点が重視されている（岡本 2002、128頁；参照、生田 1998、168-9 頁）。

1) 「市民の多様性」への実務的対応

外国人市民の出身国 180 以上という点を反映して、『ドイツ人』対『外国人』という括りではなく、より市民『個人』に焦点を当てる。マイノリティーを国籍別に限定せず、旧ソ連を中心とする東側からのドイツ系帰還者、シンティ・ロマ、同性愛者なども視野に収めている。

2) すべての市民を視野に置き、啓蒙・啓発活動を実施

「外国人問題と内国人問題を並列に扱」い、「マイノリティー市民に対する過度の権利保護がドイツ人市民の不安や不満を増大させることのないよう努めている。」

3) 行政自体の多文化化…インターセクショナルな横断機能の導入

「外国人施策」「統合施策」「マイノリティ支援」「反差別活動」などのキーワードに対応し、教育、住宅、福祉、高齢者介護、就労などの分野で情報交換、課題共有、施策展開を各部署と連携・協力して実施する。

以上の指摘は、組織内部での多質性の追求と組織外部での多様なネットワークの追求という重要な視点である。

おわりに

フランクフルトの多文化局へは、川崎市が何度も視察し外国人の意見表明権の保障の問題などの参考にしているが、日本の外国人政策は大学入学資格における民族学校除外を含めて差別的性格が強い。また第7章で紹介したアイヌ文化振興法は、自治の問題や制度的排除を始めとする各種の制約を受けてきた歴史をネグレクトし、文化問題に矮小化している点で今日の日本のマイノリティへの対応の縮図である。

その点を、「教育人権アプローチ・マトリクス」（表 2-1）を使って解明すると、国民の間にあるアイヌ民族への偏見の解消と民族的な文化の振興が中心になっており、「脱ステイグマ」と「自己像・ID 確立」に偏った政策が中心である。これに対して、ソルブ民族に関する民族教育は、ヨーロッパ評議会の「民族的マイノリティの保護のための枠組み条約」の影響もあるが、言語と教育の保障が中心に据えられ、学校統廃合などやはり問題は多いものの、権利保障・能力保障の側面が強く出ている。また、団体としてドモビナの活動が改革や参加の意味合いで大きな役割を果たしている。

第3部のまとめ

第7章では、アイヌ民族の文化活動、学校での実践、知里幸恵とその母校である旭川市立北門中学校の取り組み、アイヌ民族の同化政策の歴史と現状をアイヌ民族共有財産裁判を通じて検討した。「劣等な」「責任能力のない」者に対する国家の名による「保護」がこれまで正当化され、教育政策と土地政策が実施された点、1997年のアイヌ文化振興法により従来の「旧土人保護法」が廃止されたが、アイヌ民族の同化政策の歴史を見据えることが十分に行われてこなかった点、その結果としてアイヌ民族問題を文化・教育の枠内に押し込めているとする批判がある点などを指摘した。

第8章は、ドイツのソルブ民族の学校教育における若者の意識と文化的自治権、並びに言語問題を取り扱っている。とりわけヨーロッパ評議会の2つの文書「地域的あるいはマイノリティ言語の欧州憲章のための法律」（1992年決議）並びに「民族的マイノリティの保護のための枠組み条約」（1995年決議）が大きな役割を果たしており、日本のアイヌ民族問題との環境の違いが明確である。また、ザクセン州とブランデンブルク州の州法において教育、文化施策を通してその言語、文化等を保持と助成を行うことを明記している。しかし、文化的自治権のあり方をめぐっては確執も存在し、ソルブ語学校の統廃合問題などはその顕著な例である。他方、ソルブ人団体のドモヴィナ、ソルブ語言語センター・ヴィタイなどの取り組みは、青少年への言語と文化の伝承の意味で大きな役割を果たしており、保育所、幼稚園、小学校などの各レベルでの文化的保障の取り組みを展開している。

第9章は、マイノリティをめぐる国連・ドイツにおける議論の紹介である。国際人権規約自由権規約第27条、ILO第107号条約、同169号条約、先程紹介したヨーロッパ評議会の枠組み条約などがあり、日本では1992年の「世界の先住民の国際年」への取り組みがアイヌ民族への同化政策を問い直すきっかけとなった。しかし、集団的権利のあり方については議論があり、ヨーロッパ評議会の枠組み条約などでも合意できる点は文化的・宗教的・言語的伝統の保護などに限定されている。また、ドイツにおける議論の整理においては、エスニック・マイノリティの問題を中心にした「不利益化・周辺化」を4つに分類している例を紹介した。それは「制度的排除」「社会的・日常的排除」「自己別格化・文化的制約」「道具的・環境的制約」である。こうした問題を考察する学問研究領域として異文化間教育が1980年ごろから存在している。

最後に、「教育人権アプローチ・マトリクス」（表2-1）を用いて検討すると、日本のアイヌ民族問題への対応は国民の間にある偏見の解消と民族的な文化の振興が中心になっており、「脱スティグマ」と「自己像・ID確立」に偏った政策が中心である。これに対して、ソルブ民族に関する取り組みは、ヨーロッパ評議会の枠組み条約の影響もあるが、言語と教育の保障が中心に据えられ、「能力保障・学力保障」の側面が強く出ている。また、団体としてドモビナの活動が「参加促進・構造改革」の意味合いで大きな役割を果たしている。

第10章 人権教育・啓発の動向と差別・偏見からの脱皮

はじめに

社会教育・啓発の側面から、戦後の動向を時期区分すると下記のように表わすことができる。

1. 「社会教育における同和教育」（戦後から 1960 年代後半）
2. 「社会同和教育」（1970 年前後から）
前期：社会教育関係団体の活用
後期：同推協・地区懇方式の導入
3. 「啓発」（1978 年以降）
前期：各種意識調査の実施、広報媒体（啓発冊子・視聴覚教材・講演会など）の活用…啓発⇌社会同和教育
後期：1984 年地対協意見具申以降……啓発概念の拡大、効果的方法の模索
4. 「同和啓発から人権啓発へ」の移行期（1988 年ごろから）
前期：効果ある啓発の検討
後期：人権教育・啓発への移行のさきがけ
5. 「人権教育・啓発」（1999 年頃以降）……人権擁護推進審議会答申により教育と啓発の区分

以上の流れについて主に雑誌『部落』での議論をふまえ、人権教育・啓発の課題を探っていきたい。

1. 社会教育における同和教育（戦後から 1960 年代後半）

この時期は、戦後の混乱期から高度経済成長を経る 20 年であり、1969 年の同和对策事業特別措置法の制定あたりまでの時期である。津高正文(1958、5 頁)が指摘しているように、「従来の融和的な民衆教化とは明確な一線を引く一方、部落大衆自らの立ち上がりの中核とする部落解放運動や、一般行政部門が取り上げて来た部落対策事業とも異なる、社会教育独自の活動領域を明らかにしなければならない」時期と位置づけられていた。そのため、生活課題との結合、観念的教育から共感へ、小集団活動の提起、社会教育民主化への期待、教育と運動との関係の整理などが問題意識にあった。しかし結果的には、社会教育体制の不備が社会同和教育の展開を押しとどめる結果となり、行政主導あるいは事業の展開や解放運動に引きずられた状況を導いたといえる。

2. 社会同和教育（1970 年前後から）

この時期は、同和对策事業特別措置法（同特法）下での福祉国家論的近代化のための平準化、ボトムアップの時期であるとともに、部落解放運動が分裂し「差別意識」論に基づく「糾弾」の横行の中で民主的な議論が展開しがたい時期と位置づけることができる。

（1）前期

この時期、社会同和教育の特徴は、社会教育関係団体の活用と派遣社会教育主事の配置に伴うものである。井上英之(1983、62 頁)は、次のように述べている。

「市町村及び公民館中心の職員配置という社会教育の原則を踏みやぶって社会同和教育担当の派遣社会教育主事を府県及び行政機関に配置し、行政を事業や社会教育活動の実施主体として登場させ、住民をして義務参加者視したことは、結果において社会教育の再編を担うこ

ととなり、『権利としての社会教育』を追求する公民館から社会同和教育の意欲的とりくみをつくりだす道を封ずることになった。」

（２）後期

1974、5 年頃から、行政が同和問題の啓発を目的とした啓発推進団体、すなわち同和教育推進協議会（同推協）などを急速に組織化する。井上英之(1983、62 頁)の分析では、「社会教育関係団体活用方式がかならずしも十分な進展をみないことから、同推協方式に転換がおこなわれ、一般行政が市民啓発に正面からのりだしてきた」点を特徴とする。

例えば、今日でも西日本を中心として多くの地域で実施されている地区別懇談会（地区懇）により一挙に学習への参加者が激増した。しかしながら他方では、対策事業としての展開のため、割り当てられた集会を消化することが目的化し、「また同和か」という拒否反応を生みだす事例も多く見られる。

（３）問題点の提示

東上高志(1979、42 頁)が指摘しているのは、部落問題のとらえ方の「60 年代の認識」から前進していない点である。すなわち、

- (1) 部落差別の拡大再生産論。
- (2) 部落差別が残っているのは、意識においては国民に責任があるという国民責任論。
- (3) 部落問題の変化に目をつぶる差別固定論。

こうした問題点が、社会同和教育について市民の信頼を失った原因であり、それは次のように問題化していると述べている(東上 1980、28-29 頁)。

- 1 別格化：「市民啓発が、市民の、理解や認識の正確な把握から出発するのではなく、あるいは要求から開始されるのではなく、『副読本学習』にすりかえられていった」
- 2 強制：行政効果の数量的把握……予算の規模や物的保障、運用回数、参加人数など
- 3 特殊化：国民責任論による「贖罪」のための学習

以上の点は、第3期以降とも関わる重要な論点となる。

（４）新しい問題提起

1978 年 2 月、和歌山県教委主催「社会同和教育研究集会」での新谷教育長の講演「今日の社会同和教育の課題は何か」は、次の点で上記の問題点への新たな問題提起であった(東上 1979、35-46 頁)。

- 1 公教育の立場を貫く：「運動と教育の区別を明確にし、従来関係を『清算』することが必要だった」。
- 2 観念学習から科学的認識の学習へ

観念学習とは、「よく目に見えない差別意識」を学習の主題とするものである。新谷教育長は、「兎に角事実に基づかない差別意識のみを主題にする学習の一番いけない点は、徒に個人を責めることになり人間相互の不信感をよび起すのみならず、自分自身の自信すら危うくする結果、とじこもり勝ちになり、ものの言えない最悪の学習状態になり易い」と問題点を指摘し、「目に見えるものを根拠として考え、目に見えないものを根拠とするな」を主張している。

1976 年 5 月「印南町同和教育基本方針」では、「同和教育とは部落問題が提起する教育課題に答えるいとなみ」と定義された。また、社会同和教育の指導者の基本的態度として、第一に「おしつけをなくしよう」、第二に「同和教育の学習の三原則」である「ほんとうのことを、わかり易く、生活と結びつけて」を提起している。また、学習内容は、「地域の部落問題の現状と、それとふかくかわりながら形成されている町民の意識の分析の上にたって構想

されなければならない」点が指摘されている。

3. 啓発（1978 年以降）

1978 年 11 月、特別措置法の延長(3 ヶ年)が決められ、付帯決議の第三項目に「国民の理解を深めるため、啓発活動の積極的な充実を図ること」の文言が入る。この頃から啓発のあり方の研究が盛んに行われるようになる。人権・同和啓発においては、生活課題との関連と「効果ある啓発」の追求、啓発概念の拡大、学習教材のビジュアル化、実態・意識調査のブームとなって現出する。

（１）前期

この時期には、意識調査を通じて明らかになってきた課題の整理、啓発冊子・講演の欠陥の指摘、市民啓発の方法、民主化への提言などが行われる。特に、民主化への提言は以下の通りである(東上 1980、31-47 頁)。

1)同和教育方針・社会啓発方針の確立と職員研修

・方針：「部落が大きく変化した状況のうえにたって、古い『方針』やとりくみを見直し、部落差別の解消段階にふさわしい、現時点における同和教育方針・社会啓発方針を確立すること」

・職員研修：「同和という名前のつく課や係をなくして、一般行政のなかで正しく対応できる職員をつくるためにも不可欠である。」

2)公民館……市民啓発を、市民団体の自主的なとりくみに発展させるために中心に据える

3)同推協……加入している各団体が、それぞれ、その独自性をいかした教育実践活動を活発に展開することが中心的な課題であり、リーダーの育成・拡大を図ることも重要な課題である。地域学習会の展開の場合、学習時間の 10 倍の準備時間をかけ、大半は助言者集団が生活課題を調査し、目的に添った学習過程を事前に組む。第二に、助言者集団に成人の学習の進め方の学習を十分に保障し、集団的な相互教育を実現する力量の形成をはかることが大切となる。(以下省略)

（２）後期

1982 年から、同対法に代わって地域改善対策特別措置法（地対法）が 5 年間の時限立法（87 年まで）として制定され、これまで対象地域だけに限定して事業を行ってきた旧法に対して対象地域とその「周辺地域」との「一体性」を確保し、「広く国民一般のコンセンサスを積極的に得るように努めること」が規定されるに至る。周辺地域の状況との不均衡やその結果として逆差別ではないかという不信感に起因する「新しい差別意識」、またその中に存在する住民の無理解・無関心への対応という側面を持っていた。

教育・啓発に関わっては、1984 年 6 月、地域改善対策協議会意見具申「今後における啓発活動のあり方について」が出され、さらに 87 年 3 月には総務庁が「地域改善対策啓発推進指針」を出している。特別施策から一般施策への移行期として、それぞれの問題点と課題について検討が進み、行き過ぎた行政施策の見直し・適正化と行政の主体性の確立が謳われる。他方、そうした動向と対抗するかのように、1988 年には部落解放同盟が「人権啓発基本方針」を策定するに至る。

啓発活動の問題点と課題について東上(1988、58-60 頁)が指摘するのは次の 3 点である。

第一に「啓発活動が『啓発事業』になってしまっていて、18 年間にわたってとりくまれてきた『同和対策事業の一環としての同和教育』と同じ誤りをおかしている、あるいはおかそうとしている」、

第二に、「成人の啓発が、小学校や中学校のくり返しではなく、くらしと結びつけて、その人の生き方とかかわらせながら展開する」、

第三に、「啓発された人びとの意欲は、公民館を中心とした成人の公的な学習機関で保障することが本道」であり、「そうした公民館的機能を強くもっている隣保館の活用」、具体的には「地区住民の自立と、周辺地域住民との融合、そして市民の啓発活動の拠点となること」。

4. 「同和啓発から人権啓発へ」の移行期（1988 年ごろから）

(1) 啓発をめぐる議論

「啓発」をめぐる、とりわけ 90 年代前半からは「国連人権教育の 10 年」の提起への動きもあり、以下の点で重点を移すべきではないかという議論が起こる。

- 1 「実態的差別解消中心」から「心理的差別解消中心」へ
- 2 「動員型・割当型の啓発活動」から「民衆の自発性を基礎にした啓発活動」へ
- 3 「部落差別の歴史や差別の実態についての啓発」から「人間関係の提示による共感」へ
- 4 「自分の外の世界の問題」から「自らの人権との関わりの自覚」へ
- 5 「部落問題一色」から「部落問題を始めとするマイノリティに対する差別問題」へ
- 6 「知識伝達型」から「参加体験型」の手法の強調へ

まず最後の点に関わっては、この時期、「ゆさぶり型」「参加型」啓発・教育における感性重視の強調という形で登場してくる。問題意識の背景には、これまでの「正しい認識」の伝達としての「啓蒙」型啓発・教育は比較的単純な偏見や無知・無関心には対応できるが、「今日型」差別意識とされる「同調型」「攻撃型」の差別に対しては有効性は薄く、『啓蒙型』の知識普及は『同調型』『攻撃型』を逆包囲する世論形成に一定の有効性はもったであろうが、それ以上ではない」という点である。こうした状況を乗り越える啓発・教育が、感性的側面を重視した「ゆさぶり」型やより主体的な「参加」型であるという(田中欣和 1990, 39-40 頁)。

次に、「民衆の自発性を基礎にした啓発活動」については、学習権論と絡めてこの時期展開されていた。啓発のとらえ方についてであるが、それには二つの見方がある。一つは、元木健（1989）などが代表的であるが、啓発を国民自身の自己教育活動であるとし、そういう点から行政の役割を限定的にとらえようとするものである。もうひとつの立場は、行政の役割を限定的にとらえるという点では先の立場と共通しているが、啓発と教育・学習とは違うとするものである。那須野隆一（1990, 68 頁）は、啓発とは「自力でさとり手口をひらいてやる」という意識変革の自発的努力、すなわち「自力でさとり」行為としての学習過程の導入部であり、啓発から学習へという筋道が重要なルートとして考えられるとしている。

(2) 啓発限定論

この時期、「法以後」をめざした先駆的な問題提起の例として、東上高志『大津からのレポート』（1989）を紹介したい。大津市は、「行政も運動体も、今後の方向を事業の終結とその確認、その上にたつての地区指定の解除、そして本格的な啓発活動の推進というように見定めている」。その手順は、前期三年は、特定地区に対する特別事業の展開の時期、後期二年は、「効果的かつ全面的な市民啓発を進め」「基本的には同和問題の解決状態を実現させるもの」である。この地区指定解除と啓発との関わりを東上（1989, 78 頁）は、啓発限定論と職員研修の重要性の視点から次のように述べている。

「部落問題は、人権と民主主義にかかわる問題であって、行政が人権を確立したり、民主主義を発展させたりする直接的な役割をもっているわけではない。……

……部落差別が解消するというのは、部落差別だけが単独に解消するのではなく、それは日

本人全体の人権意識の高揚と、地域社会における民主主義の定着ないし成熟に深く関係している。……部落差別の解消というのは、それが、すなわち部落差別が、地域における人権と民主主義の課題としての人権問題にとけこむ状態をいうと考えるべきであろう。

大津市における後期二年間は、そのための啓発期間として考えられている」。

「まずもって重視すべきは、教師や社会教育関係者など、教育にかかわる公務員と市役所に働く公務員、そして準公務員と考えられている人びとに対する啓発である。」

共通する問題意識から、『部落』第 518 号(1990 年 1 月)は、「特集・『同和啓発』を考える」を組んでいるが、その中で吉川徹(31-2 頁)は、行政が民主的であっても注意すべきこととして、次のように述べている。

「公的教育機関は、簡単に『訴え』をすべきではない。その『訴え』の内容をだれが決めるのか、という問題が内在するからである。」

「公的教育機関の役割は何か。それは、住民の人権意識の発展を『援助』することである。住民一人一人が、人権という視点からみて、今どのような状態におかれているのか。勤労者の労働はどうか。高齢者のしあわせは保障されているか。子どもは生き生きとしているか……。部落問題が、自らの人権問題と結合して捉えられた時、初めて認識は発展する。……そのような教材を用意し、そのような学習を保障することが、『援助』の中身である。」

5. 「人権教育・啓発」(1999 年頃以降)……教育と啓発の区分の明示

人権教育・啓発への移行は、まず国連を中心とする「人権教育のための国連 10 年」への対応との関連、次に国内における同和対策の終了との関連で展開してきた。なお詳細については、11 章で取り上げる。

後者については、1997 年 4 月に設置された人権擁護推進審議会において、人権教育・啓発の推進と人権擁護制度の改革の審議に着手した。1999 年 7 月の同審議会答申「人権尊重の理念に関する国民相互の理解を深めるための教育及び啓発に関する施策の総合的な推進に関する基本的事項について」では、人権教育とは「基本的人権の尊重の精神が正しく身に付くよう、学校教育及び社会教育において行われる教育活動」とされ、人権啓発とは「広く国民の間に人権尊重思想の普及高揚を図ることを目的に行われる研修・情報提供・広報活動等で人権教育を除いたもの」とされた。学習を促す効果的な方法としての普遍的アプローチと個別のアプローチ、参加体験型の学習プログラム開発の必要性、国民の自主性の尊重と教育・啓発における中立性の確保という観点などが指摘されている。また、現状での人権課題として、女性、子ども、高齢者、障害者、同和問題、アイヌの人々、外国人、HIV 感染者やハンセン病の患者及び元患者、刑を終えて出所した人などに関する課題を例示している。

2000 年に人権教育・啓発推進法が制定され、第 7 条に基づき策定されたのが「人権教育・啓発に関する基本計画」(2002 年)である。特徴的であるのは、社会教育法改正とも連動し、家庭教育の項目が社会教育に組み入れられた点である。また、1999 年答申における人権課題に、犯罪被害者等、インターネットによる人権侵害が付け加わった。

他方、国連では 2001 年 12 月に「国連識字の 10 年：万人のための教育」が総会において決議され、2003 年から 2012 年を「国連識字の 10 年」と宣言した。識字問題は日本では、外国人労働者とその子どもたちや中国からの帰国者などの新渡日の人々への日本語教育と母語教育の保障、同和地区や在日韓国・朝鮮人の人々を対象に行われてきた識字教育、また夜間中学の取り組みなど、古くて新しい課題である。

各種団体の取り組みでは、全国同和教育研究協議会 2003 年度研究課題において、「人権の

まちづくり」の取り組みの中で、生涯学習、地域、出会い、エンパワメントなどが、近年の人権教育のキーワードとなっている点、識字教育や文化創造活動の重要性が語られている。

第55回全国人権・同和教育研究大会基調提案では、社会教育に関連して、「自尊感情」(セルフ・エスティーム)と地域の教育力との関連、識字教育の取り組みについて言及されている。

社会教育推進全国協議会(社全協)などが中心となって開催する社会教育研究全国集会の「多文化共生・人権尊重をめざす学習」分科会では、多様な文化的背景をもつ人々の共生の課題、ハンセン病患者並びにセクシュアル・マイノリティを取り巻く課題と実践について報告されている。

アジア・太平洋人権情報センター(ヒューライツ大阪)は、参加型学習を展開する上でキーパーソンになるファシリテーター養成のための研修ビデオとして『参加型学習「人権」』を作成するとともに、国際人権の視点から各種の研修会・講演会を開催している。特に、参加型学習に関する研修ビデオは、(財)人権教育啓発推進センター『ワークショップは技より心』など近年多くなっている。

まとめ

第一に、人権教育・啓発は従来の部落問題学習から様々な人権問題の学習へと学習内容が多様化し、また講演形式中心からビデオ視聴などを取り入れ、さらにいわゆる参加型学習へと方法も変化しているが、基本的発想はそんなに変化していないのかもしれない。つまり、1999年の審議会答申でも、「国民の人権尊重への理念への正しい理解が不十分」ということで「国民責任論」的発想の色合いが残っている。国民の中にある差別と偏見をなくすとりくみが強要されるという仕組みである。この点について、ほぼ30年前の1977年に東上高志(13頁)は、「公的社会教育で部落問題学習が進められる場合、部落差別が残されているのは、国民の理解が足りないからだ、という主張」を含意した「国民責任論」への批判を行っている。

第二に、こうした「国民責任論」は、偏見や差別意識への過大な位置づけによるところ大である。今日では「人権意識の向上」が目標となっているが、根本的な問題として人間の意識をとりわけ問題にし、不安をかき立てる操作があるのではないかということを指摘したい。つまり、偏見や「人権意識」がキーワードになっていて、人権侵害の背景には「人権意識」の欠如があり、その背景には「教育・啓発」の不十分さがあるという図式ができあがっている。

第三に、生活課題との結合が何度も提唱され、学習内容として生活・地域課題が取り上げられることがあるが、そこには落とし穴があり、「身近な問題」が本当に問題なのかということ突き詰めていかなければならない。また、学習内容の設定の際に、地域住民の関与や自発性がどの程度保障されているのかも問題となる。

第四に、他方で新たな傾向として、「効果的な教育・啓発」を目指して、参加型学習が称揚されている。これについては、次章で検討したい。

第 1 1 章 人権教育・啓発をめぐる 90 年代半ば以降の動向

本章では、第 1 章で掲げた時期区分の中の 1990 年代半ば以降の「人権教育・啓発」の動向について、法令・政策動向、各種団体や自治体の取り組み、学習内容の面から整理する。

1. 法令・政策動向

人権教育をめぐる動向は、まず国連を中心とする「人権教育のための国連 10 年」への対応との関連、次に国内における同和対策の終了との関連で展開してきた。

前者については、冷戦終結後のナショナリズムの台頭、人種差別主義、外国人排斥、性差別、宗教的非寛容によって引き起こされている深刻な人権侵害という背景があった。1994 年 12 月の国連総会において、「人権文化」を創造することをめざし、1995 年から 2004 年までを「人権教育のための国連 10 年」とする決議が採択された。日本政府は、1995 年 12 月の閣議において、国連 10 年推進本部を設置し、1997 年 7 月、国連 10 年国内行動計画を策定した。各都道府県においても、2002 年 9 月では、推進本部設置 38、行動計画策定 35、策定予定及び作業中 4、さらに 2004 年 10 月時点では推進本部設置 40、行動計画策定 39、策定予定及び作業中 1 という状況に至っている。

他方、国連では 2001 年 12 月に「国連識字の 10 年：万人のための教育」が総会において決議され、2003 年から 2012 年を「国連識字の 10 年」と宣言し、行動計画を定めた。識字問題は日本では、外国人労働者とその子どもたちや中国からの帰国者などの新渡日の人々への日本語教育と母語教育の保障、同和地区や在日韓国・朝鮮人の人々を対象に行われてきた識字教育、また夜間中学の取り組みなど、古くて新しい課題である。

次に、後者の、国内における同和対策の終了に関わる動向である。同和対策は、1965 年に同和対策審議会答申が出され、69 年から実施された同和対策事業特別措置法は、途中から地域改善対策事業特別措置法などと名称を変えて展開してきた。1996 年の地域改善対策協議会「同和問題の早期解決に向けた今後の方策の基本的な在り方について」（意見具申）では、特別対策の一般施策への移行を提言するに至り、2002 年 3 月で事業の完了を迎えた。この間、同和教育の名のもとで、主に部落問題が抱える教育課題に対応して、学校教育においては長期欠席・不就学への対策、社会科、道徳や特別活動の時間を活用した学習活動、同和奨学金制度の確立、同和教育推進教員の設置など、社会教育においては各種講演会・研修会等の実施、同和教育推進協議会の設立、地区別懇談会の実施などの「特別措置」が行われてきた。

1996 年 12 月制定の人権擁護施策推進法によって、人権擁護推進審議会が 1997 年 4 月に設置された。その審議項目に明らかなように、同和対策に関わる特別措置法終了後の重点は、人権教育・啓発の推進と人権擁護制度の改革に移行した。1999 年 7 月の同審議会答申「人権尊重の理念に関する国民相互の理解を深めるための教育及び啓発に関する施策の総合的な推進に関する基本的事項について」では、人権教育とは「基本的人権の尊重の精神が正しく身に付くよう、学校教育及び社会教育において行われる教育活動」とされ、人権啓発とは「広く国民の間に人権尊重思想の普及高揚を図ることを目的に行われる研修・情報提供・広報活動等で人権教育を除いたもの」とされた。また、現状での人権課題として、女性、子ども、高齢者、障害者、同和問題、アイヌの人々、外国人、HIV 感染者やハンセン病の患者及び元患者、刑を終えて出所した人などに関する課題を例示している。

2000 年に人権教育・啓発推進法が制定され、第 7 条（基本計画の策定）「国は、人権教育及び人権啓発に関する施策の総合的かつ計画的な推進を図るため、人権教育及び人権啓発に

関する基本的な計画を策定しなければならない。」に基づき策定されたのが人権教育・啓発に関する基本計画である。特徴的であるのは、社会教育法改正とも連動し、家庭教育や社会奉仕活動の項目が社会教育に組み入れられた点である。また、1999年の答申における人権課題に、犯罪被害者等、インターネットによる人権侵害が付け加わった。人権擁護推進審議会答申でも指摘されていた、学習を促す効果的な方法としての、人権の歴史や法体系などを取り上げる「普遍的アプローチ」と具体的な人権課題・地域課題に即した「個別のアプローチ」の指摘、参加体験型の学習プログラム開発の必要性の指摘、国民の自主性の尊重と教育・啓発における中立性の確保という観点の指摘などは踏襲されている。

第4章「人権教育・啓発の推進方策」の「1 人権一般の普遍的な視点からの取組」の中の、社会教育に関する記述では、「人権に関する学習においては、単に人権問題を知識として学ぶだけではなく、日常生活において態度や行動に現れるような人権感覚の涵養が求められる。」点を指摘し、次の4点に触れている。

第一に、家庭教育の充実である。「特に、親自身が偏見を持たず差別をしないことなどを日常生活を通じて自らの姿をもって子どもに示していくことが重要であることから、親子共に人権感覚が身に付くような家庭教育に関する親の学習機会の充実や情報の提供を図るとともに、父親の家庭教育参加の促進、子育てに不安や悩みを抱える親等への相談体制の整備等を図る。」

第二に、多様な学習機会の充実である。人権に関する学習機会の提供、交流事業の実施、教材の作成等、ボランティア活動など社会奉仕体験活動・自然体験活動を始めとする多様な体験活動や高齢者、障害者等との交流の機会の充実、青年や成人のボランティア活動など社会奉仕活動を挙げている。

第三に、学習意欲を高めるような参加体験型の学習プログラムの開発・普及である。特に興味深いのは、「日常生活の中で人権上問題のあるような出来事に接した際に、直感的にその出来事がおかしいと思う感性や、日常生活の中で人権尊重を基本においた行動が無意識のうちにその態度や行動に現れるような人権感覚を育成する学習プログラムを、市町村における実践的な人権に関する学習活動の成果を踏まえながら開発し提供していくことが重要である。そのために、身近な課題を取り上げたり、様々な人とのふれあい体験を通して自然に人権感覚が身に付くような活動を仕組んだり、学習意欲を高める手法を創意工夫するなど指導方法に関する研究開発を行い、その成果を全国に普及していく。」としている点である。

第四に、指導者の養成及び、その資質の向上である。

以上の2つの流れの持つ問題点と課題の検討であるが、国連をめぐる動向については第3部で取り扱い、後者については次章、並びに差別意識や偏見に関わる問題動向については第2部で検討したい。

2. 人権教育・啓発の諸動向

本節では、全国同和教育研究協議会（全同教）の2003年度研究課題、社会教育推進全国協議会（社全協）の「多文化共生・人権尊重をめざす学習」分科会の2003年度の基調提案、最初に紹介する全同教主催の2003年度の全国人権・同和教育研究大会の基調提案を取り上げ、各団体の問題関心の動向とその特徴を明らかにすることを目的とする。

（1）全国同和教育研究協議会 2003年度研究課題（『同和教育』第495号 2003年7月）

全国同和教育研究協議会2003年度研究課題において、「人権のまちづくり」の取り組みの中で、生涯学習、地域、出合い、エンパワメントなどが、近年の人権教育のキーワードとな

っていることや、識字教育や文化創造活動の重要性が語られている。「社会教育・人権啓発の課題」の章立ては次のようになっている。

1. 生涯学習としての人権教育・啓発の推進

2. 人権確立をめざす地域の活動

- (1) 地域の教育力の高まりを
- (2) 地域の子どもたちの活動の充実を
- (3) 識字運動の拡がりを
- (4) 学習活動の充実を
- (5) 啓発活動の発展を
- (6) 文化創造の取り組みの深まりを

とりわけ、「(4) 学習活動の充実を」の項では、「部落問題についての正しい認識を育てる学習を組織することで、差別の不当性・犯罪性を明らかにしてき」た同和教育を、「あらゆる差別の撤廃と、すべての人びとの人権の確立をめざす取り組みとして発展させなければなりません」とした上で、「そのためにも、住民の部落問題についての認識状況を客観的に把握し、そこから具体的な学習の形態、内容、方法、推進体制を創り出さねばなりません。」と述べている。

また、人権教育については、次のように述べている。

「隣保館・集会所・公民館などで行われる人権教育にかかわる講座においては、『やらされている』学習から『主体的に学んでいる』と実感できる学習への創意・工夫を図ることが大切です。その際、国際的な人権教育の手法も参考にし、幅広い手法・教材開発に取り組むことも必要です。また、教科書無償配布、戸籍の公開制限、『身元調査お断り運動』、『統一応募用紙』の制定や『人権擁護施策推進法』『人権教育・啓発推進法』の実現など、部落解放運動や同和教育の取り組みがすべての人々の幸せに深く関わっていることについて理解を深めることが大切です。さらに、差別意識や社会構造、差別と自己の関わりを明らかにし、差別を許さない住民連帯や行動力を高め、地域に『人権文化』を創造していかなければなりません。」

学習活動展開の上で重視すべき点として指摘されているのは、上記と重複するが次の点である。

- ① 部落がおかれている歴史的背景や社会的条件、解決されなければならない差別の実態(生活、しごと、結婚等)、教育・文化に関する課題を具体的に把握し、その解決に向けての展望を明らかにするとともに、「生活を高め、未来を保障する」学習を組織しましょう。
- ② 学習者一人ひとりが主体的に学習していくことを大切にしましょう。
- ③ 学習活動の中では「参加体験型学習」の内容・手法等に照らしながら、人権確立に向けた「知識」「スキル」「態度」のそれぞれの内容が学習者に届いているかどうか検証しましょう。
- ④ すべての人びとに生涯学習として、人権確立に向けた学習の機会を保障し、そのための推進体制や条件を整えていきましょう。
- ⑤ 学習活動を、学校教育や行政による啓発と連携しながら、生涯学習として位置づけていきましょう。
- ⑥ 「人権教育のための国連 10 年」の取り組みとともに、差別を許さない、差別とたたかう広範な人びとの自覚的な取り組みをすすめていきましょう。

次に、「(5) 啓発活動の発展を」では、「行政によって行われる啓発」の大きな任務が、「住民のいのちと人権を守り、くらしを高めるために、住民に対して正しい知識と情報を提供す

ること」であると位置づけ、「市町村によって取り組みの差異があることは、全体としての啓発効果をうすめます。すべての都道府県、市町村で活発に行われなければなりません。」とその推進体制や条件の確立を求めている。

（２）第 43 回社会教育研究全国集会「多文化共生・人権尊重をめざす学習」分科会・基調提案（2003 年）

社会教育推進全国協議会（社全協）は、1963 年に「権利としての社会教育」の実現を目指して、社会教育職員や研究者などによって結成された全国組織である。その社全協などが中心となって開催する第 43 回社会教育研究全国集会の「多文化共生・人権尊重をめざす学習」分科会の基調提案では、これまで「全国各地からの報告などをもとに、外国人住民などの異文化を持つ人々との共生をめざす学習活動のあり方や、人権が尊重され、差別のない社会を創造していくための学習活動を中心課題に参加者相互の実践交流と討議」を行い、「人権問題が多くある現代社会の中にあって、人権学習や人権教育は重要であり、その重要な学習課題として、差別問題、制度と意識、同化政策、排除の論理、排他主義などが必要不可欠な学習分野であることを明らかにしながら確認しあい、それらについての考え方や実践に関する討議を重ねて」きたと述べている。

以上の基調のもと、分科会報告では、多様な文化的背景をもつ人々の共生の課題、ハンセン病療養所入所者の社会復帰の問題と課題、並びにセクシュアル・マイノリティを取り巻く課題と実践について報告されている。

（３）第 55 回全国人権・同和教育研究大会基調（2003 年 11 月）

全国最大規模の人権教育に関する研究集会である第 55 回全国人権・同和教育研究大会の基調提案では、社会教育に関連して、「自尊感情」と地域の教育力との関連、大会開催地の福岡が「識字発祥の地」であることなどから識字教育の取り組みについて言及されている。

とりわけ自尊感情（セルフ・エスティーム）については、「確かな人権意識や人権感覚を育むための基礎的な力」と位置づけ、次のように述べている。

「自尊感情とは、『自分自身をかけがえのない存在として認め、弱さや欠点を否定することなく、自分自身が好きになる気持ち』のことです。子どもの誕生を心から歓び、かけがえのない存在として優しく話しかける親やまわりの人びとのしぐさや『あなたが手伝ってくれたおかげで本当に助かった』といった、いわゆる『包み込まれ感覚』や『自己肯定感』に結びつく日常のやりとりは、『自尊感情』を育む大切な活動だと言えます。少子化・核家族化がすすむ今日であるからこそ、こうした実践が目的意識的に丹念に行われていくことが重要です。学校だけではなく、家庭・地域がともに問題意識を共有し、協力して実践していくことが求められています。『自尊感情』は、地域の教育力再生によってより確かなものとなります。」

以上 3 つの動向は、部落問題を機軸として「正しい知識と情報」の提供などにに基づき、部落問題などの人権課題への理解を深めるとともに「差別を許さない」地域の「人権文化」の創造をめざす取り組み、様々な地域の人権問題を踏まえ多文化共生を考える学習実践、人権意識の基礎としての自尊感情の重要性を踏まえた地域活動の展開の重視などの傾向を指摘できる。

3. 人権教育・啓発の学習内容

この節では、「人権を考える大津市民のつどい」の開催趣旨にみる地域における人権学習の内容、第二に人権学習を実際に展開する役割を持つファシリテーターの研修内容、第三に

人権問題のスペシャリスト養成講座の内容、第四に官製的な人権教育に批判的な立場からの人権問題講座の内容、以上の4点について紹介し簡単な検討を加えたい。

（１）第35回 人権を考える大津市民のつどい（2003年度） 開催趣旨

滋賀県大津市の第35回「人権を考える大津市民のつどい」（2003年度）は、大津市同和教育研究大会として1969年に始まり、92年に現在の名称に変更し、市内10ブロックで夏と秋に学習集会をそれぞれ開催している。参加者は、毎年5,000人を超える。2003年度のテーマは、「人権尊重を基盤とした個性と魅力あふれるまちづくりをめざして」である。

つどいの趣旨は、「身のまわりから考えたい『人権』」の項目に明らかである。

「わたしたちは、ともすれば『自分さえよければ』という意識、因習や伝聞による誤った考えや一方的な考えにとらわれて、他人への思いやりや人権尊重の精神を軽んじてしまうことがあります。

人と人が豊かにつながり、ともに生きることができるまちづくりのために、他人の権利を尊重する必要があります。

次代を担う子どもたちを心豊かでたくましく育てたいという願いから、今日的課題である不登校、中退、学級崩壊やいじめ、虐待などに対して、『子どもの権利条約』の趣旨をふまえ、一人ひとりの人権を尊重する視点でとらえ直し、子どもの健やかな育ちを支えていくことが大切です。

人権尊重を基盤としたまちづくりの実現に向け、他人を思いやる心、生命や人権を尊重する心、ボランティア精神などを日常生活の中で高めることがわたしたちに求められています。」

学習課題は、子育て、環境問題などの地域課題、障害者、高齢者、外国人などとの共生の課題、学力問題などの学校教育の課題などである。具体的には下記の通りである。

1 住みよいまちづくりをめざして（課題：子育て、環境、青少年健全育成、地域諸団体活動、同和問題など）

- （１）子育てを地域社会で支援し、安心して子どもを産み育てることができるまちづくり
- （２）豊かに生きていく上で必要な自然環境、生活環境、文化環境
- （３）青少年の健全育成をめざす家庭、地域、学校園の連携
- （４）地域諸団体の幅広い人権に関する学習活動の取組
- （５）同和問題の解決状況を把握し、今後の課題を明らかにしていく取組

2 共に生きる地域社会をめざして（課題：障害者、高齢者、女性、外国人など）

- （１）障害のある人が地域で安心して生活できるまちづくり
- （２）高齢者が安心して暮らせ・主体的に社会参加で寄る地域社会の実現
- （３）女性の身のまわりにある社会の慣習・慣行・制度上の不平等などの見直し
- （４）民族や文化、慣習などの違いを互いに認め合う地域づくり

3 確かな学力と豊かな感性をめざして（課題：学校園教育、人権学習など）

- （１）人権尊重を基盤にした授業と教材の研究
- （２）集団生活における支え合い高め合う人間関係の育成
- （３）たくましく生きる力を高めるための進路指導

（２）ビデオ『参加型学習「人権」～ファシリテーターへの第一歩～』（企画：大阪府、制作：ファシリテーター養成ビデオ制作委員会、財団法人アジア・太平洋人権情報センター（ヒューライツ大阪）、制作協力：多文化共生センター（NPO法人））

このビデオは、共同作業（ワークショップ）などの参加型学習を展開する上でキープース

ンになるファシリテーター養成のための研修ビデオである。ビデオの内容は下記の通りである。

- ・プロローグ・・・『参加型学習とファシリテーターについて』。ワークショップのプログラミング/ファシリテーターの留意点
- ・アクティビティ (1)『シールでチームわけ』・・・少数派と多数派の体験/動きのタイミングと「気づき」の共有
- ・アクティビティ (2)『あいさつをつくろう』・・・あいさつのちがいがいから、何かが起こる? /共同作業の雰囲気づくりと意見の調整
- ・アクティビティ (3)『あなたの人権・わたしの人権』・・・学校と、外国人生徒の人権/テーマの理解と、身近な学びの工夫
- ・エピローグ・・・「あなたも明日からはじめよう、ファシリテーターへの第一歩」

なお、こうした研修ビデオは、(財)人権教育啓発推進センター『ワークショップは技より心』など近年多くなっている。

(3) 2003 年度 部落解放・人権大学講座(部落解放・人権研究所) 講座一覧

大阪の部落解放・人権研究所が主催する部落解放・人権大学講座は、人権問題のスペシャリスト養成をめざしている。人権問題や啓発方法論などを学習する総合コースと特定のテーマについて焦点を絞って学ぶゼミナールコースが用意されている。講座の特徴として述べられているのは、「人権尊重と平和の実現」「部落解放への道筋」「学習と実践となかまづくり」「ゼミナールコースを新設」である。特に「部落解放への道筋」では、「これからは、同和教育を軸とした人権教育・啓発、差別の規制と人権救済、自立支援と人権のまちづくりを課題に、一般施策を活用・改革・創造することで、部落差別をはじめとする一切の差別を解決することが求められています。この講座では、部落問題を原点に人権問題の根本的解決に向けた確かな道筋について学びます。」となっており、部落問題を中心とした展開であることが指摘されている。

総合コースの内容は、以下の通りである。

[1] 記念講演

[2] 入門編 (1)気づきと自己啓発/ (2)人権尊重の人間関係づくり

[3] 基礎編

■人間の尊厳と部落差別 (1)私と部落問題/ (2)私と部落解放運動

■人権の歴史と現代 (1)人権の概念と歴史/ (2)差別撤廃と現代

[4] 部落問題編

■部落の歴史と解放理論 (1)部落の歴史(前近代)/ (2)部落の歴史(近代)/
(3)部落解放理論/ (4)被差別民衆の文化

■部落問題の現状と課題 (1) 部落差別の実態/ (2)人権意識の現状と課題/
(3)差別事件の現状と課題

■部落解放の展望 (1)狭山事件と司法改革/ (2)自立支援と人権のまちづくり/
(3)周辺地域との交流と連帯/ (4)人権擁護制度の改革

[5] 人権編 ※各期ともA、Bの中から12科目を学びます

■さまざまな人権の課題A (1)女性の人権/ (2)子どもの人権/ (3)高齢者の人権/ (4)障害者の人権/ (5)精神障害者の人権 (6)在日韓国・朝鮮人の人権/ (7)移住労働者の人権/ (8)エイズ患者・HIV感染者の人権/ (9)ハンセン病と人権/ (10)野宿生活者の人権/ (11)アイヌ民族の歴史と人権 (12)沖縄の歴史と人権/ (13)ジェンダ

ーフリーと人権／ (14)セクシュアルマイノリティの人権

■さまざまな人権の課題B (1)企業と人権／ (2)宗教と人権／ (3)労働と人権／ (4)同和教育と人権教育-国連人権教育の10年と課題／ (5)NPO活動と人権／ (6)インターネットと人権／ (7)個人情報と人権／ (8)医療と人権／ (9)メディアと人権／ (10)人権としてのメディア・リテラシー／ (11)国連識字の10年の意義と課題／ (12)グローバル化と人権

[6] 人権研修・人権相談編 (1) 成人の学習／ (2)参加型学習の理論と実践／
(3)大阪人権博物館見学と学習／ (4)人権相談のあり方

[7] 現地研修編 ※ 大阪府内の同和地区／ ハンセン病の療養施設

[8] 自己啓発学習 ※ 部落問題・人権問題についての話し合い学習

[9] 自主研究編 ※ 自由研究レポート

以上の内容を、1日の講義が午前9:30～12:30／午後1:45～4:45で、実日数29日間で展開されている。期間は、第77期2003年5月20日(火)～10月28日(火)(週1日)、第78期2003年6月13日(金)～12月19日(金)(週1日)、第79期2003年9月3日(水)～2004年3月11日(木)(週1日)、第80期2003年11月18日(火)～2004年3月17日(水)(週2日)の4期が設定されている。

(4) 第53回「人権と部落問題」全国夏期講座(部落問題研究所)全体集会・分科会一覧(2004年)

毎年7月末に行われている、京都の部落問題研究所主催の「人権と部落問題」夏期講座は、行政主導の人権施策や人権教育・啓発の問題点の指摘を行っている数少ない取り組みである。特に人権教育・啓発に関わっては、人権課題の原因を主に「人権尊重の理念に関する国民相互の理解」の不足に求めている点や内心への侵害の危険性を問題視している。

開催趣旨は、「2002年3月末をもって国の特別対策は終結し、部落問題の解決は最終段階を迎えている。他方、『人権』の名による事実上の同和対策の継続、行政主導の人権教育・啓発の推進など、今日、人権、人権施策、人権教育とは何かが問われてきている。」とし、下記の6つの分科会を設けている。

◎第一分科会 同和行政終結と住民の自治・自立

2002年3月末で国政レベルでの同和行政が基本的に終結したが、実施主体である市町村レベルでの終結状況にはかなりの格差がある。不公正・乱脈な同和行政がいかに住民自治を破壊し、部落問題の解決を妨げてきたかを明らかにするとともに、住民自治の力で完全解決を迎えつつある地域から多くを学びたい。

基調報告 同和行政終結と住民の自治・自立

報告1 同和行政の見直しの現状と課題

2 同和行政の完全解決を終えた町

◎第二分科会 同和教育の終結と人権教育

政府関係機関は、同和教育にかかわって人権教育を提起した。しかし、全国的には、人権教育の名による同和教育の事実上の推進という事態がなお進行している。これまでの同和教育の推進体制にかかわる新たな事態もふまえながら、同和教育の終結と人権教育の問題点について検討する。

基調報告 人権教育の検証-同和教育からの転換の帰結-

報告1 変貌する同和教育研究会

2 児童生徒支援加配教員の活動

◎第三分科会 人権教育・啓発と社会教育

今日、「差別意識」の根深さを根拠にした行政主導の人権教育・啓発が強調されてきている。これまでの行政主導の人権教育・啓発施策の問題点を明らかにしながら、地域における自主的学習活動の組織化の課題と方法について考える。

基調報告 差別・偏見と人権教育

報告 1 地域における人権学習

報告 2 人権啓発の課題と方法

◎第四分科会 地域における人権課題を考える

今日、部落問題の解決がすすんだ一方、「新自由主義」の政策が強行されるもとで、弱者の切り捨てが進行し、「部落」をふくむ地域社会には様々な人権問題が発生している。こうした地域の実情を踏まえて、問題の改善・克服の方向を考える。

報告 1 地域を基礎にした人権課題に取り組む

2 「部落」はどうなっているか-調査から見えてくるもの-

3 地域における福祉の課題

◎第五分科会 教育基本法、学んで生かしてどの子ども伸びる実践を！

いま進められている「教育改革」は、戦争ができる国とそれを支持する国民づくりをめざすものであり、教育基本法の理念から大きく逸脱している。教育基本法改悪のねらいを明らかにしながら、教育基本法を生かした子育て・教育実践の取り組みから多くを学びたい。

基調提案 「学ぼう！生かそう！教育基本法」

報告 1 子どもが主人公の学校・地域づくり

2 父母と共同による子育て・教育実践

◎講座 歴史の見方と部落問題

この 10 年間ほどの歴史研究の進展はめざましいものがある。前近代の身分や身分的周縁の研究の成果が次々と生み出されている。近代についても、近代日本の地域支配構造の中で部落問題を位置づける研究が進んでいる。このような研究の成果は歴史学の本道を切り開くもので、今、これを正確に学ぶことが求められている。

報告 近代日本の地域支配構造について

報告 前近代日本の社会編成と身分制

以上 4 つの学習内容は、地域における教育・環境・福祉問題、異なる文化を持つ者同士の共生の課題などに取り組む活動、参加型学習を展開する際の指導者養成にむけての学習ビデオ、部落問題を中心とする人権問題に取り組むリーダー養成研修、政府・行政からの人権教育・施策の推進に対する危惧や問題点を検討するとともに自主的な取り組みの展開を探り出そうとする集会である。

4.『部落』2002 年 2 月号「特集『人権』学習を考える」での検討事項

先に紹介した社会教育研究全国集会「多文化共生・人権尊重をめざす学習」分科会の代表世話人でもある木村光夫(2002)は、「社会教育行政で国が進める人権教育の問題点」として、運動団体対策や予算消化のための形ばかりの「アリバイづくりの『人権教育』」と、積極的に「国が家庭や個人を干渉する『人権教育』」のそれぞれの動向を検証している。

「アリバイづくりの『人権教育』」の例に挙げられているのは、子育て・家庭教育の推進、社会奉仕と自然の体験型学習の推進、参加型学習の推進である。とりわけ参加型については、

ゲーム的なワークショップが取り入れられていると述べ、その理由として「予算や職員が少ない公民館など、十分な準備や研究ができる条件がない社会教育機関にとっては、簡単で容易な方法であることがあげられる。また人権問題は運動に結びつくことがあるので、そのことに否定的な自治体の首長がいる行政にとっては、人権問題を真正面から取り上げなくてもすむ、格好な方法であることもあげられる。実際、ワークショップが主になり、『気づき』の範囲で終始し、深刻な問題の事実や分析には、あまり時間をかけていない方が一般的である。」

(9 頁)

「国が家庭や個人を干渉する『人権教育』が進む背景として指摘されているのは、「首長部局による教育行政への下請け化」の進行である。教育行政が、首長部局との「連携・協力」と称して首長部局事業の実施先に成り下がっている。他方では、公的社会教育機関が「職員の非常勤化と NPO も含めた民間委託になるという実態」の進行である。この結果、「経営上の採算性が優先し、公共性は二の次になりがちで、『人権教育の推進』などはほとんど期待できそうもない」。こうした点から、先に「掲げた事業が国策として強引に活用され、すでに強力に実施されてきて」いる (9 頁)。

以上の状況の中で「本当の人権尊重社会を築く学習」を今日進めるうえで条件が悪化していると述べている。つまり、「人権教育の行政担当者の職場では、民間経営手法の導入と上意下達式の仕事が増加してい」る点に警鐘を鳴らしている。

根本的な矛盾として、木村が指摘するのは、次の点である。

「国は、行政を通じて国民には『人権意識を高め、人権感覚を身につけるように』、行政には『国民の人権意識の向上をはかるように』と言いつつ、その一方で国は、これまで国連も含め国内外から指摘されている、あるいは指摘されてきた人権侵害として問題にされてきた事柄にたいして解決しようとしていない、あるいは、してこないという矛盾した状況がある。

その中で、『人権教育・啓発』の推進のための行政担当者は、どのように『人権教育・啓発』という課題をとりあげ、どのように取り組めと言っているのかということ戸惑い、困っている。」

しかし他方では、教育行政職員は、「これからも続けられるであろう『人権教育』に注目しつつ、人々が本当に必要とする人権に関する教育や学習を実現させていかなければならない」点を指摘し、「人権としての学習の保障づくり」と「人権保障のための学習活動」の2点を検討課題としている。特に後者の例としては、(1)寺島萬里子さんの「ハンセン病元患者の写真展」の実践報告、(2)新潟市内の朝鮮学校の存在認知と理解を目標にした実践報告、(3)横浜市神奈川区での民生委員やボランティアなどによる地域の子育て相談や勉強会の実践などを挙げている。

「学習者の合意で学習の内容や方法を決め、自由で公正な教育権・学習権の保障などの貴重な教訓を生かしていく実践」の重要性を強調している。

まとめ

以上から、人権教育・啓発について次の点が指摘できる。

- (1) 同和問題への理解を深める学習から脱却する一方で、人推協（人権教育推進協議会）などを中心として地域全体で、人権を冠して様々な人権課題への取り組みが展開しているが、その意義が問われている。
- (2) まだまだ必要課題としての人権という位置づけがあり、行政が問題提起をする必要性が強調される。それに関わって、木村光夫が「国が家庭や個人を干渉する『人権教育』」の危

陰性を指摘したように、意識への介入は、殊に家庭教育重視の形で今後一層強まっていくと考えられる。

- (3) 社会教育の専門職集団の形成の不備が、今日では施設の委託化など教育の公共性のあり方に関わる方向に向かいつつあり、その中で人権教育・啓発は首長部局の事業の一環として展開される傾向が強まっている。
- (4) 他方で新たな傾向として、差別・偏見への対応からセルフ・エスティームとエンパワメントを志向し、セクシュアル・ハラスメント、児童虐待など問題を焦点化し、解決への道筋や救済モデルを提示した研修が重要になりつつある。そうした研修を担うファシリテーターの養成が重要視されてきている。

第 12 章 地域におけるエンパワメントと人権教育・啓発 —北摂 4 市における人権学習—

はじめに

人権教育・啓発の政策動向は急ピッチである。1995 年人権教育のための国連 10 年推進本部の設置、1997 年国連 10 年国内行動計画の策定、1998 年人権擁護施策推進法の制定、1999 年同審議会の人権教育・啓発に関する答申、2000 年人権教育・啓発推進法の制定と毎年進展が見られ、さらに 2002 年 3 月には、同法 7 条の規定に基づく基本計画が策定された。

本章は、国の動向への批判的検討ではなく、各自治体での人権に関わる取り組みの状況、示唆的な点、問題点、さらに課題を整理することにより、より建設的な議論を展開することにある。

ところで、筆者が検討するのは北摂地域の 4 市、すなわち大阪府の豊中市、箕面市、並びに兵庫県の川西市、宝塚市である。いずれも阪急宝塚線とその支線の沿線にあり、全体的に戦後開発された瀟洒な住宅地が多い地域である。本論は、この 4 市の、学校教育ではなく地域における人権に関わる教育・啓発の実態について主に行政関係者や施設職員を中心に聞き取りを行った概要である。

1. 人権教育・啓発の観点の違い—行政文書から—

人権教育・啓発の理念と取り組みについて、大阪府 2 市と兵庫県 2 市の違いが印象的であった。

大阪府の 2 市は、人権文化部の新設（豊中市 1991 年、箕面市 1994 年）、住民の主体的活動への期待、行政の姿勢として問題提起型という特徴がみられ、公的関与が少なく住民の自主的な活動を支援する傾向が強い。しかし、豊中市の場合、人権問題や差別の実態を前面に打ち出している点では箕面市と異なる。

これに対して、兵庫県の 2 市は、問題設定の前提として従来の「差別意識への対応」「身近な差別の解消」が強く出ており、地域の人権啓発組織の事務も行政職員や教頭などの学校関係者が多く担う傾向にあり、公的関与が強く出ている。しかしこの 2 市は、参加体験型の取り組みや情報発信で興味深い取り組みを展開している。

各市の行政文書から、人権教育・啓発に関する理念について比較検討する。

（1）川西市「人権教育のための国連 10 年川西市行動計画 2000 年～2004 年」（2000 年 3 月）

特徴点は第一に、「地域における人権教育」の推進の根拠として、「私たちの地域社会では、人間関係を阻害し、差別、排除、隔離などの人権侵害をつくりだすさまざまな要因が依然として残っています。これらの要因を取り除くため」としている点である。さらに、「私たちの日常生活を点検し、矛盾や不合理に気づき、偏見や世間体、家意識またけがれ意識などから脱却し、互いの違いを認め合うと共に、自己を確立することから、人権文化の創造を地域社会で目指すことが重要」としている。

この目的を実現するため、「地域の社会同和教育のいっそうの推進」を方針とする小学校区人権啓発推進委員会（1987 年より、1997 年改正）が組織されている。

役員には、幹事として行政職員 3 名が入り、会計・書記を兼ねている。また事務局は、各校区の公共施設・学校等に置かれ、全校区事務局（教育委員会人権教育室）との連携を密にして事務を推進するものとされている。活動目標は、(1) 人権問題と自己との関わりを考え

る、(2) 身近な生活の「見直し運動」の展開による日常の実践化、(3) 共感と共生の地域社会を育てる、の3点である。

第二に、「啓発と情報提供」の項では、人権啓発の目的について、「人権問題は他人ごとではなく、自分を含む社会全体の問題であることを認識し、他人の人格や人権を尊重することは自分の人格や人権が尊重されることに他ならないという意識や考え方を定着させること」であると指摘している。

具体的な取り組みは、○毎週第3金曜日の街頭啓発・人権相談、○広報かわにしでの人権コラムや特集号での啓発・情報提供、○女性フォーラム、子どもの人権フォーラム、平和と人権を考える市民のつどい、人権週間記念事業などのオーソドックスなものが展開されている。

課題として、「人権啓発の内容・手法の検討」と「新しい情報メディアの利点を生かした啓発・情報提供の具体的な活用方法の検討」を挙げているが、一般的な指摘に留まっている。

(2) 宝塚市「人権尊重・共生のまちづくりをめざして 宝塚市人権啓発基本方針」(1998年)

「人権啓発基本方針(概要版)」では、「人権啓発の基本的視点」として「人権の畑を耕す」を挙げ、次のように述べる。

「人権意識の芽は、地域や学校、職場において、あるいは、同僚や仲間、友人同士の間で、さらに家族や親戚との付き合いの中で、それぞれがかけがえのない存在として相互にかかわっていけるような、そうした土壌の中で育まれていくものだからです。」

「人権啓発のあり方」について、「行政の取り組むべき課題」は、「人権啓発に対する市の姿勢について、広く市民に理解を求めるとともに、市民参加と実践ができるよう諸条件の整備」だと述べている。他方、「市民一人ひとりの課題」は、「日常の生活の中で自分自身にとっての人権の課題と向きあい学習していくことが自分を高め、自分を大切にし、他の人の人権を大切にしていけること」につながるとしている。

人権啓発の手法として、「参加型人権学習の手法の導入」を挙げ、『タテマエ学習』『押しつけ学習』といったイメージを取り除き、人権啓発を広範な市民参加、実践による、出会いと発見、交流と創造の場としてつくり上げていくことが大切」と指摘する。、「出席者がより主体的に、より自主的に、学習に参加できる」ように、「ランキング、ディベート、アーサティブトレーニングなどを活用し、学習方法を工夫しながら効果的にすすめることも重要」と述べている。

(3) 豊中市「人権啓発基本方針」(1992年)

早期から人権文化という言葉を用い、次の4点の特徴を持つ「人権啓発基本方針」を定めている。

第一に、「これまでの人権啓発の問題点」を「啓発に対するイメージの貧困さ」に求めている。具体的には「知識注入型啓発の限界性」と「これまでの啓発スタイルの弱点」である。つまり、「啓発は、……『人権問題は重要ではあるが部分的な問題』、『差別は気の毒な一部の人の問題』との理解にとどまり、自分のくらしに結びついた、自分の生き方の問題として受けとめられるまでに至っていない。」と述べ、「市民が人権問題に積極的にかかわっていく自己発展的な契機となるような啓発」への転換の必要性を説いている。

第二に、行政が行う啓発の役割について、「啓発するものと啓発されるものの関係の固定化をくずし、啓発を『認識を深め問題解決を図るために行動を起こす力を育てる』ものに近づける努力」の必要性を説く。

第三に、啓発の基本的視点として、「くらしとの関連で差別を構造的に認識できる啓発活動」にすることと、「被差別の現実学ぶ」ことが強調される。特に、後者については次のように述べられている。

「自らのもつ価値意識と向き合い、生き方さえしぱりつけている差別の連鎖の束縛から解き放されて、自己とそれを取り巻く社会の実像を再発見し、他の人びととの希望に満ちた関係の中で、人生をより豊かに高めていくことにほかならない。」

第四に、人権啓発をすすめる市職員の役割として、「自己を磨き、社会認識を深め、人権感覚を高める」努力を求める。「行政が人権啓発をすすめるためには、そのような職員が、組織のもつ高度な専門的知識・技術・情報を最大限に活用し、市民の主体的な啓発活動と有機的に関係を創造していくことが必要」と述べている。

上記の観点を受けて、行政のあり方と住民の生活・活動について人権の視点からとらえ返すため、「人権文化のまちづくりをすすめる条例」（1999年4月）が制定されている。さらに、「人権教育・啓発基本計画—人権教育のための国連10年行動計画を受けて—」（2001年9月）では、第3次総合計画の基本姿勢である「協働」（Co-production）と「パートナーシップ」（Partnership）をめざし、目標と視点を掲げている。

◎目標

- 1) 学び、行動する市民への支援：「人権問題を差別の実態から学ぶことを大切にし、身近な社会で起こっている人権侵害や差別に気づき、考え、行動する市民の支援」
- 2) つながりあい、活動を担う市民の権利の保障：「人権侵害や差別のないまちづくりをめざして、お互いにつながりあい、活動を担う市民の権利を保障」
- 3) 行政の取組み、自己改革：「あらゆる施策を人権の視点で見直し、実践していくためには行政の積極的な取組み姿勢に加えて、行政自身の変革が重要」

◎視点：考える（身の回りを見直す）、知る（具体的な事例に学ぶ）、創る（行動と市民参加・参画、交流の促進）

（4）箕面市「人権施策基本方針—育てよう人権文化のまち・みのお—」（1999年3月）

聞き取りでは、人権推進課は特に啓発事業を展開せず、団体・施設活動等を支援する役割に徹している点が指摘されていたが、「人権施策基本方針」の中でも明示的である。

1. 人権は楽しい—自分の人権の発見

「自分の人権を発見すること、つまり人権は自分にとって大切なもの、自分の人生を豊かにするもの、という意識に灯をともし啓発」を主張し、「自尊感情を育み、自己決定権を擁護することを基調とした啓発」を目指している。具体的には、「様々な出会いや交流の場をつくり、人や知識のつながりをたのしめるもの」にし、「従来の啓発にありがちだった5K（かなしい・くるしい・くやしい・かわいそう・こわい）、3K（かなわない・関係ない・かたい）といった問題を克服」することを目指す。

2. 量より質を

「人間性の追求や回復にふれて心の中に沸き上がる感動、出会いや発見によって自分が問われ、揺さぶられる経験、自分と社会のつながりに気づくこと」という感性的な要素、並びに「ニーズや、意欲、動機、達成感などを重視すること」、「多様なメニューの中から参加者が好きなものを選ぶ」効果的な動機づけの指摘、以上を踏まえて、「啓発事業は効果測定や目標設定が難しい側面をもち、参加者数・開催回数といった『量』を競い合う傾向がまだ根強いが、今後は一層の質的向上を図る。」と述べている。

3. 市民主体の人権啓発—市民から市民にリレーする

「市民主体の人権啓発は本市にとって必要不可欠」とし、「市民が市民に対等の立場で『共感』をベースにした触発や語りかけを行い、それを行政がサポートする基本姿勢を今後も継承する」ことを明言している。

4. 今後の啓発のあり方

一つは、従来どおり行政が、啓発のノウハウを蓄積し、参加プログラムや啓発理論の研究を行うことと、もう一つは、行政主体の啓発には、市民間の問題に立ち入れないなどの制約があることを踏まえ、NPO（非営利公益市民活動団体）などへの委託の検討を指摘している。

（５）まとめ

川西市と宝塚市においては、地域社会における人権侵害要因への対応、一人ひとりが人権課題と向き合い自分と他者の人権を大切にしていくという、問題対応型あるいは人間関係論型の発想が強い。また、その線上に宝塚市の参加体験型学習の奨励があるような感がある。

これに対して、豊中市ではまず人権啓発の問題点を指摘することから始め、行政の役割の限定、市民との関係の模索、市職員自身の研修の必要性について言及している。これは住民活動に依拠し、エンパワメント（能力・力量の発揮）が重要な側面であることを認識していると考えられる。また、箕面市の場合、人権とは人と人との関係で問題になるのではなく、基本的に「自分にとって大切なもの、自分の人生を豊かにするもの」と位置づけ、そこから個々の状況やニーズに応じた多様な取り組みの重要性などを指摘している。

次に、各市の取り組みの一端について検討していきたい。

2. 川西市—人権教育・啓発資料の独自編集—

川西市は、人口 15 万 5 千人で、同和地区指定はないものの、皮革産業の労働者を中心に解放同盟の支部があり、市単独予算で同和対策を実施している。その地域に存在する総合センターが、名称問題を含めて機能の拡充整備が求められている。

なお、当市は 1998 年 12 月に川西市子どもの人権オンブズパーソン条例を制定し、1999 年 6 月に施行し、先駆的な活動を展開している。

<かわにし人権ブックレットの発行>

特に興味深いのは、学校向けの教材開発と啓発冊子の自主編成の取り組みである。学校向けには『いのち』が小学校低学年、高学年、中学校と 3 種類が作成され、全児童・生徒に配布され教材として使用されている。一般向けには、川西市同和教育協議会が『かわにし人権ブックレット』のシリーズを発行している。1998 年第 1 回発刊の武本勝『人権の世紀を切り開く同和教育と啓発』以来、藤田敬一『今、あらためて同和教育を考える』（第 2 回）、金慶子『本名で生きることの意味違いを認め合うことの大切さ』（第 3 回）、土田光子『ここに生れてきてよかった』（第 4 回）、住田一郎『両側から超える』（第 5 回）、熊本理抄『「わたし」は「被差別者」ですか？』（第 6 回、2001 年 11 月）まで無料で配付されている。

3. 宝塚市—女性ボードの活動と参加体験型学習への志向—

宝塚市は、人口 21 万 5 千人で、同和地区は 3 ヶ所あり、地区の隣保館の機能拡充・名称問題をめぐって検討が進んでいる。

<地域同和教育活動推進員制度とファシリテーター養成講座>

1985 年に始まる地域同和教育活動推進員は、93 名で任期 2 年、PTA の OB、民生委員などが多いと言われている。推進員の設置目的は、「市民が相互に人権を尊重し、差別のない地域

社会を実現するため」であり、職務は、同和問題の啓発、各種学習会及び研修会の指導及び助言、地域における同和教育の推進などである。

推進員の研修の場として同和教育中央講座があり、グループ学習を中心としている。中央講座の目標は、部落差別の実態や歴史の把握・認識を中心としつつ、「今日の社会問題を広くとらえ、人間疎外の事柄について、認識を深め、人権意識を高める」、「社会啓発活動実践につなげる資質の向上に資する」ことを目指している。

さらに、ファシリテーター養成講座が、年 11 回、40 人程度（教師、中央講座修了生、推進員など）を対象に実施されている。目的は、「同和教育を新しい発想で、地域で取り組むため、市民レベルの指導者を養成するため」であり、「この講座を受けた人たちが、小グループで同和問題、障害者問題、外国人問題、子どもの問題、女性問題、高齢者問題等のテーマについての参画型学習のプログラムを作成し、地域住民をファシリテート（その人の力を励まし、引き出すこと）出来る力を付けて行く事」である。

この養成講座では、市で作成している人権啓発学習資料集『いぶき』第 14 集（気づきから始まる人権学習）、第 15 集（勇気がでてくる人権学習—体験的参加型人権学習の展開—）が活用されている。

<女性ボードの活動>

市民部女性施策課が担当する女性ボードの活動は、1991 年に市長が提案し、1992 年に開始された。市長の意図は、「真に住みやすいまち、住んでよかったといえるまちには、生活者の視点や女性だからこそ気付くことを行政が取り入れ、活かしていくこと」に明らかなように、まちづくりへの女性の参画である（『第 1 期宝塚女性ボード活動記録』1994 年）。

設置要項では、職務は、市政についての研究・研修活動、市政についての意見・提言、地域づくりに参加の 3 点である。「市内に 1 年以上在住する満 20 歳以上の女性」で、「原則として知識経験を有する者、地域活動を経験している者及び女性問題講座等に参加した者」の中から毎年 50 名程度をボード構成員として委嘱している。

任期は 2 年、1 年目は全体学習で、市職員などからの市政に関する講義がある。その後、テーマごとに 6〜7 グループに分かれ、2 年目の提言準備活動に入る。毎年 2 年目の最後の 6 月に提言式があり、市長に説明し、市長の感想・コメントを受ける。提言テーマは、教育、福祉、ゴミ問題、都市整備などが中心で、第 5 期目からはテーマ設定に参加者も関与するようになった。

提言に対する対応状況であるが、1997 年の調査では、第 4 期までの提言件数 261 に対して、実施済み・実施中・実施予定は 150 件（57%）、検討中 49 件（19%）、今後の課題 34 件（13%）、困難 28 件（11%）となっており、比較的实现度は高い。

任期終了後のメンバーの状況であるが、1999 年 2 月に大槻恵美が実施した調査（「女性と地域社会での住民参加」）では、「以前と同じ活動を継続」48.5%、「以前していなかった活動を始めた」32.7%、「不明」30.6%、「社会的活動はしていない」7.1%となっている。大槻は「ボードの活動が女性のまちづくりや行政への参加を推進する役割を果たしていることをみてとることができる。」とまとめている。市側も、ボード修了生を審議会の委員に推薦したり、まちづくり実践事業に参加することを奨励している。

なお、女性施策課は、市立女性センター・エルも所轄しており、専門員の公募、ボランティアグループによる保育・情報誌の編集・ホームページの編集・新聞切り抜きなどを通して施設運営を活性化している。さらに、自主活動助成事業を展開し、5 グループ程度に毎年、調査・研究活動に要する費用助成とセンターの学習室の使用料免除を行っている。

4. 豊中市—住民の参画と支援者・調整役としての行政—

豊中市は人口約40万人の中核都市で、同和地区は2ヶ所である。地区には、隣保館、児童館、保育所、老人憩いの家が併設した人権まちづくりセンターがある。それは従来の解放会館が2001年4月に名称変更したものである。地域に根ざす人権行政推進の拠点施設として、リバティ・シアターという名称で毎月映画上映を実施したり、運営委員会の市民委員を公募したりしている。

<男女共同参画推進センター・すてっぷ>

2000年11月に開所した「すてっぷ」は、阪急豊中駅の再開発ビル「エトレ豊中」の5、6階に位置し、とよなか男女共同参画推進財団に運営委託されている。職員は、正職員6人（内、市派遣4人）、嘱託8人、パート4人の計18人である。主な事業は、情報の収集・加工・提供、人権侵害及び悩みの相談、市民活動の支援及び交流の場の提供、講座の開催及び啓発、調査・研究の5つである。

すてっぷには、3つの特徴がある。一つは、公募形式でのスタッフ募集である。館長と情報紙「すてっぷジャーナル」の企画・編集スタッフ2名が公募となっている。館長は全国公募した結果、約60名が応募し、書類選考と面接の後、元東京都議の三井ユリ子氏に決定し、非常勤嘱託で週3日勤務している。

第二の特徴は、広いスペースが生み出す交流とたまり場的な役割である。高校生などの若者が多く集まっているのが印象的である。こうして自由に集える場の存在が、グループ活動や自発的な取り組みへのきっかけとなることが期待される。さらに、グループ・団体活動支援事業を立ち上げ、上限15万円で5グループ程度の支援を行っている。

第三には、正職員の財団職員2人が、それぞれカウンセリングと司書の専門性を持ち、相談事業と情報収集・提供活動の核として活動している点である。相談事業は、生き方総合相談（電話相談とカウンセリング）と専門相談があり、専門相談では法律相談（弁護士）、女性のからだと性の相談（医師）、働く女性の労働相談（社会保険労務士）に分けられ、面談ないしは電話での相談に応じる体制がとられている。特に、DV（ドメスティック・バイオレンス）相談が増える傾向にある。情報収集・提供の方は、384m²の情報ライブラリーを中心にジェンダーに関する専門図書・資料の収集・提供が行われている。

5. 箕面市—市民の、市民による、市民のための人権啓発—

箕面市は、人口12万人、同和地区は2地区存在する。そこに所在する萱野中央人権文化センター（ライトピア21）と桜ヶ丘人権文化センター（ヒューマンズプラザ）が地域の交流施設として重要な位置を占めている。後で紹介する萱野（かやの）小学校は人権総合学習を含めて人権教育の先進校として名を馳せている。

<「ヒューマンコミュニティみのお」>

人権施策関連事業は、「ヒューマンコミュニティみのお」という名称で人権、平和、国際理解を総合的にとらえる啓発事業として取り組まれている。1989年に始められ、「一方通行の『啓発』ではなく、楽しみながらカラダを動かし、自分のココロで考える機会の提供」を目指している。評価と総括のため、記録集が毎年、人権推進室によってまとめられている。

この事業の一環で、「みのおセッパラム」（異文化共生の取り組み）、「女と男のつどい」、「ゆめ、そだて、コンペ」（市民による人権・平和の企画コンペ）、「ハンセン病問題を考えるシンポジウム・写真展」などを企画する人権啓発推進協議会は、1978年に設立され、同和問題、

女性問題、障害者市民問題、在日韓国・朝鮮人問題の4つの啓発研究部会を持つ。また、13小学校区中11の学区に地区協議会有り、それぞれの地域の独自性を生かした活動を展開している。

萱野中央人権文化センター内の共用スペース「ひゅーまん」を人権協が運営し、電話、パソコン、ビデオ、約70団体のメールボックスなどを備えた市民活動の共同事務所として機能している。構成団体は、自治会や学校関係が入っていない点が特徴的で、企業内同和問題研修推進員、青少年指導員、民生委員児童委員、PTA、青少年補導員、こども会育成の各協議会、商工会議所、農業協同組合、人権擁護委員会、社会福祉協議会、防犯委員会、地区労働組合連絡協議会、部落解放市民共闘会議である。

また、箕面市の場合、人権教育のための国連10年に対応して特別の体制を採るのではなく、既存の方針、組織を充てている点も他市にない点である。これは従来からの施策・取り組みで対応できているという面を反映している。

<萱野小学校における人権総合学習への保護者・地域の関与>

萱野小学校の場合、ずいぶん前から人権総合学習という形で独自の展開をしている。それは教師集団内での議論・研究の成果の反映でもあるだろう。

6年生の人権総合学習をサポートするため、PTAの中に総合クラブという名の同好会がつくられ、総合学習のサポート隊として15名程度の人たちが関わっている点が印象的であった。誰が先生で保護者か見分けがつかない状態で、オープン・スペースのゆったりとした施設にふさわしい方法と感じた。

人権総合学習のテーマは、「萱野地球村」で、「子どもたちが課題意識を持ち、その課題解決に向け、見通をもって主体的に行動していくことをめざしている」。

5年生2学期の「萱野地球村探偵団」から始まり、3学期の「世界は今」、6年生の「萱野地球村プロジェクト—未来へ」の3つのパートに分かれ、現在最終段階にきている。「一人ひとりが自分のよさを生かしながら、社会の問題に具体的に役立つ行動をする、それを通して地域との結びつきを深める」ため、「チベットに学校建設」という目標に向けて、技を磨き、情報を収集し、資金集めを行っている。ダンス、野球、劇、音楽3（リコーダー合奏1、バンド2）、工作、陶芸、フリーマーケット、手芸、絵本の11のプロジェクトに分かれて、親善試合、保育所や老人会など地域に出かけていってパフォーマンスを披露し、仲間を増やしたりアピールをする活動を展開している。

その集大成が、2002年2月24日、チベット出身のバイマー・ヤンジンさんとの市民会館でのジョイント・コンサートである。

保護者も、企画・運営に関与し、総合クラブも含めたより広範な人々を結集するC³（スリー・シー）ネットを立ち上げ、子どもゆめ基金（国立オリンピック記念青少年総合センター）から活動補助を受けている。これは、「地域の子どもの体験活動を支援する大人たちの会」で、総合学習と連携して企画を進めている。主な活動は、ダブルダッチ講習会、踊り講習会、音楽鑑賞会、太鼓・陶芸などである。

これらの活動のモットーは、「好きなことをして、人の役に立つ」である。

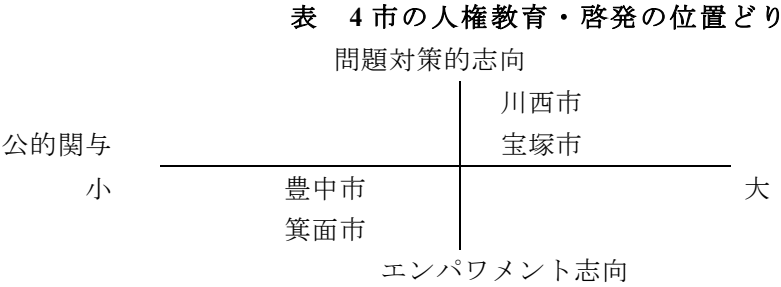
まとめ

地域の人権教育・啓発に関わり、従来の「差別・偏見を解消する」意味合いから、より積極的に「住民自身のエンパワメントをはかり、人権意識を高める」ことが重視されているが、従来の地域志向、問題解決志向的な発想と個人のエンパワメント、ニーズに対応した取り組み

みへの志向の強さとの対比が興味深い点である。また、参加体験型の研修会やワークショップなどがいずれの地域でも展開されているが、その位置づけの違いも感じられる。

以上、4市の人権教育・啓発への取り組みを試論的に、下の表「4市の人権教育・啓発の位置どり」に表すことができる。

ところで、国の人権擁護推進審議会答申などの人権教育・啓発の「実施主体」という言葉に対しては、豊中と箕面などはむしろ限定的にとらえ、住民の自発的な取り組みに期待している部分が多い点がかがえる。その点と関わって印象的であったのは、人権という言葉が住民の行動・意識をただす危険性を認識し、人権本来の方向性である行政姿勢を問い直す視点・理念としてとらえ返すことの重要性、国や自治体などの大きな権力を持つ側の役割、責任について自覚的であろうとする自治体が存在する点であった。



報告3 同和教育から人権教育へ？

1. ある同推協大会から(1)……差別事象に気づく感性と憤り？

筆者がシンポジウムのパネラーとなった奈良県大和郡山市同和教育推進協議会研究大会(2001年3月3日)から話題を拾い上げてみよう。大会スローガンは「人権文化の息づく街づくりをめざして」、実践目標は「部落差別の現実学び、より確かな同和教育運動を推進しよう。」「すべての住民に人権問題について正しい理解と認識を培い、部落差別をはじめ、あらゆる差別撤廃への実践活動を推進しよう。」「各機関・団体での同和教育のとりくみを確かめ、生活を見つめ高める住民運動を推進しよう。」の三つである。

基調報告では、人権教育を「本市行動計画では単に一人一人の人権意識を育むだけではなく、『お互いの人権を大切にすること』が、日常化されている状態、すなわちあらゆる差別を撤廃し、だれもが幸せになれる暮らしを定着させるための方法などを人権を基本に据えた新しい観点からすべての人々が主体となり、創造すること』と定義している。

ここで、「一人一人の人権意識を育む」で意図されていることは、自分の人権について考えていくこと、人権についてより自覚的になることと推察できる。しかし、「単に」という副詞の存在が有効に作用して、むしろ重要なのは「お互いの人権を大切に」「あらゆる差別を撤廃し」「だれもが幸せになれる」ことだと続く。

それが際立っているのは、「今、一番大切なことは、差別事象に気づく感性を磨くことであり、それを見逃さず勇気を持って行動を起こすことです。そのことが住み良い地域社会をつくっていくことにつながる」と述べて、地区別懇談会への参加を訴えている個所である。学習により「差別事象に気づく感性」と行動力を培うことを求めている。

では、差別事象とは何なのか？基調報告では「差別の現実深く学ぶ」について、次のように書かれている。

「3年前に『差別落書き』があり、その後の『落書き一掃キャンペーン』の取り組みによって、しばらく『差別落書き』は見られませんでした。しかし、残念なことに昨年数件の悪質な『差別落書き』が確認されました。このことに対して大きな憤りを感じざるを得ません。……昨年の『差別落書き』を通して、改めて『差別の現実深く学ぶ』ことの大切さを、私たちは深く認識することができました。……この『落書きをしない、させない、ゆるさない』という運動を今後も続けていくことが必要です。」

つまり、「差別」への憤りとノーの声を挙げようと行動提起している。「お互いの人権を大切に」する相互の連帯、人への「思いやり」「やさしさ」、その敵対物としての「差別」なるものへの憤りという感性的なるものの強調が見られる。

2. ある同推協大会から(2)……差別を撤廃するとは

しかしながら一般に「差別を撤廃」するとは、属性原理に従うのではなく、人として平等に取り扱うことである。しかしながら、現実には大学入試でいえば、年齢や学歴で受験者が限定される。婚姻や自動車免許の取得なども年齢制限がある。これ以外に、国籍条項がある。法令的に差別してはいけない項目は、日本国憲法第14条によれば「人種、信条、性別、社会的身分又は門地」で、これらを理由として差別してはならず、「すべて国民は、法の下に平等」である。また世界人権宣言第2条では「すべて人は、人種、皮膚の色、性、言語、宗教、政治上その他の意見、国民的もしくは社会的出身、財産、門地その他の地位又はこれに類するいかなる事由による差別をも受けることなく、この宣言に掲げるすべての権利と自由とを享

有すること」を謳っている。

こうした平等原則を背景にして、様々な権利や自由を行使していくことが目指されている。ここで想定されているのは、国などの公権力が国民を差別してはいけないこと、また「政治的、経済的又は社会的関係において」差別されないことを保障することである。この点で、同和対策審議会答申（1965 年）は、「近代社会における部落差別とは、ひとくちにいえば、市民的権利、自由の侵害にほかならない」と明言している。さらに、「市民的権利、自由とは、職業選択の自由、教育の機会均等を保障される権利、居住および移転の自由、結婚の自由などであり、これらの権利と自由が同和地区住民にたいしては完全に保障されていないことが差別なのである。」と述べている。

多くの場合、差別的取り扱いは、具体的な権利や自由が制限されたり、制約を受ける可能性が高い時に問題になる。例えば、次のような事例はそうであろう。

◎私は、日本に長く暮らす日系ブラジル人ですが、友だちと休日にある球場へ行った時、不愉快な思いをしました。それは、ゲームの攻守交代の時に、大型スクリーンにいろいろな広告や宣伝、広報が出ますが、ある時「最近、外国人による犯罪が増えています。御注意下さい。」という趣旨のテロップが画面に流れました。周りの観客の多くが、私たちの方を一斉に見て、変な雰囲気になり、その場に居づらくなりました。

◎浜松市のある宝石店では、「外国人の入店お断わり」の貼り紙をしているところがあり、1998 年にブラジル人女性が入店すると、「出て行ってほしい」と言われたそうです。その店は過去に外国人に泥棒に入られたこともあるようですが、その女性とは関係ない問題です。彼女は、日本政府も批准している人種差別撤廃条約を根拠として裁判で勝訴しました。

◎私の職場の新しい女性の事務補佐員はなかなか有能でみんなから信頼されています。ある時、その上司と彼女の話題が出た時に、彼は「もう男並に仕事をやらしてます。変な言い方ですけど、あれが男で正採用やったらなあと思います。」と言っていました。しかし、考えてみると、女性はある程度のことをしてくれたそれでいい、それ以上のことを期待しないと言われているみたいで、気分が悪くなりました。

最初のふたつの例は、外国人＝犯罪者といったステレオタイプが、警察の啓発活動や商店の取り組みの中で強化され、具体的に外国籍の人たちが住みにくい居住環境を形成している問題である。これ以外にも、中国語で留学生同士がしゃべりながら歩いていると警察官に職務質問されたという話など枚挙にいとまがない。最後の例は、非常勤職員の事務補佐員が女性に多いという、職場環境そのものが男社会になっている問題点を指摘している。

しかし、基調報告に見られる「差別」とは、「差別落書き」に見られるように、具体的な権利・自由の侵害というよりも、人々の偏見を助長し、あおると「思われる」行為を指すことが近年増えている。そこで「差別のない社会」づくりのためのキャンペーンへの協力や学習会への出席などによる相互学習・連帯・監視が目指される。そこでは、「差別のない社会」づくりと「お互いの人権を大切にする」人権教育がほぼ同じ意味合いで使われている。「お互いの人権を大切にする」とは、ある問題での共感や「気づかい」、さらに一定の行動様式を採ることが期待されている。

例えば、次のような話題が、地域の学習会などにおいて問題例として出されたりする。

◎妻との恋愛時代のことですが、結婚を決意して両親にそのことを伝えた時、母親からどこの人が調べたほうがいいのじゃないと言われました。ふと、そうしてみようかなと思いましたが、今になって思えば、その時彼女のことを疑って、差別していたんだなということに気づきました。

◎会社に来られたお客さんが、配達方法をめぐり、あれこれと注文をつけて帰られました。対応していた課長が、「この忙しいのに、派手な服着てくどくどとロ一杯言うて帰りよったわ。きっと〇〇（同和地区）のおばちゃんやで。」と私に話しかけてきました。私の会社では、同和問題や人権問題の職員研修は熱心に行われ、課長はそのリーダー的存在です。課長も“本音と建て前”を使い分けているのです。

これらは一例に過ぎないが、日本では、「差別をなくす」とは、心情的に「心の垣根を取り払う」というニュアンスが非常に強いことがうかがえる。

別の言い方をすれば、具体的な権利が侵害されることが問題になるのではなく、日本の場合、ある場面において自分のおかれた立場について考え、あるいは反省的・共感的態度をとれることが重要視されている。この点については、問題の法学的解釈と社会学的解釈の分類が妥当する点である。

3. ある同推協大会から（3）……同和教育からの発展？

大会のシンポジウムの論議の柱のひとつは、「同和教育から人権教育への流れについて」であった。この表現に対する疑問は、次の点に集約できる。

第一に、質的問題である。同和問題の解決において構想されていることは、「同じ国民」としての処遇・取り扱いである。同和対策審議会答申（1965 年）において、「同和地区の住民は異人種でも異民族でもなく、疑いもなく日本民族、日本国民である」、「すなわち、同和問題は、日本民族、日本国民のなかの身分的差別をうける少数集団の問題である。」と述べている。このような狭い枠での平等志向、あるいは国民国家的発想、つまり、用語の歴史的制約性を踏まえないといけない。さらに、「同和」という言葉はそれまでの「融和」という言葉に代わって登場したものであるが、戦前の戦争政策の一環として 1941 年に由来する。「同和」という言葉自体、昭和天皇の言葉からとったものであり、古色蒼然たるものがある。こうした意味で、同和教育をどう総括し、人権教育につなげていくのか、あるいは全く質の異なるものなのかどうかの検討が必要であろう。

第二に、包含関係である。同和教育から人権教育ではなく、むしろ実態は同和教育を含めた人権教育ではないのかという点である。別の観点から言うと、同和教育から人権教育へ、という言い方はするが、障害児教育から人権教育へという言い方はなぜしないのか、ということである。基本的に、同和教育と人権教育とは異なっている。部落問題が提起する教育課題に対応するのが同和教育である。これに対して人権教育は、人権教育のための国連 10 年行動計画では、「知識と技術の伝達及び態度の形成を通じ、人権という普遍的文化を構築するために行う研修、普及及び広報努力」と定義され、「人権と基本的自由の尊重と強化」「人格及び人格の尊厳に対する感覚の十分な発達」、相互の「理解、寛容、ジェンダーの平等並びに友好の促進」「すべての人の自由な社会への効果的な参加」などを目指すものである。人間の尊厳と多様性への理解と寛容、社会への参加の促進が含まれている。

また、人権教育の中には、同和教育の流れのほかに、道徳教育（人間的な知性と感性の発達、規範意識の発達）、障害者・福祉教育（交流の促進とノーマライゼーション、バリアフリー社会の実現）、多文化教育・国際理解教育（違いを前提とし、共通性の発見）、民衆教育・社会教育（生活課題を踏まえる、識字教育、夜間中学など）、平和教育（広島・長崎・沖縄訪問学習など）等の流れが注ぎ込んでいる点を看過してはならない。

第4部のまとめ

各章の分析を踏まえ、この間の動向をまとめてみると以下のように示すことができる。

第一に、人権教育・啓発は従来の部落問題学習から様々な人権問題の学習へと学習内容が多様化し、また講演形式中心からビデオ視聴などを取り入れ、さらにいわゆる参加型学習へと方法も変化しているが、基本的発想はあまり変化していないと考えられる。つまり、1999年の人権擁護推進審議会答申においても、「国民の人権尊重への理念への正しい理解が不十分」ということで「国民責任論」的発想の色合いが残っている。国民の中にある差別と偏見をなくすとりくみが強要されるという仕組みである。この点について、ほぼ30年前の1977年に東上高志(13頁)は、「公的社会教育で部落問題学習が進められる場合、部落差別が残されているのは、国民の理解が足りないからだ、という主張」を含意した「国民責任論」への批判を行っている。

第二に、こうした「国民責任論」は、偏見や差別意識への過大な位置づけによるところ大である。今日では「人権意識の向上」が目標となっているが、根本的な問題として人間の意識をとりわけ問題にし、不安をかき立てる操作があるのではないかということを描き出さざるを得ない。つまり、偏見や「人権意識」がキーワードになっていて、人権侵害の背景には「人権意識」の欠如があり、その背景には「教育・啓発」の不十分さがあるという図式ができあがっている。つまり、

「差別」という断定的問題設定→「差別意識」の残存、or「人権意識」の不十分さ→不十分な「啓発・教育」

という図式が固定観念として「差別意識論」あるいは「人権意識」の強調にある。そこからまた逆に、

「啓発・教育」の展開→「差別意識」の克服、or「人権意識」の向上→「差別」の解消の構図が成り立つ。このように、「差別」⇔「差別意識」「人権意識」⇔「啓発・教育」の関係の中核に「差別意識」あるいは「人権意識」が措定されているのである。

第三に、第二点目に関わって、意識への介入は、木村光夫(2002)が「国が家庭や個人を干渉する『人権教育』の危険性を指摘したように、殊に家庭教育重視の形で今後一層強まっていくと考えられる。たとえば、各小中学校では家庭教育ノートが生徒の家庭に配布されている。この中に「人を差別する子にはなあって欲しくない」という項目があり、「親自身が偏見を持たない、差別をしない、許さないと子どもたちに示していくことが大切です」とある。かつての「身元調査お断り運動」に代わる、新たな「三ナイ」運動のように提起している部分がある。家庭教育のあり方や健全育成については、PTAや各自治会の人権・同和研修の学習課題として今まで以上に強調される可能性がある。

第四に、生活課題との結合が何度も提唱され、学習内容として生活・地域課題が取り上げられることがあるが、そこには落とし穴があり、「身近な問題」が本当に問題なのかということをつき詰めていかなければならない。また、学習内容の設定の際に、地域住民の関与や自発性がどの程度保障されているのかも問題となる。

第五に、他方で新たな傾向として、差別・偏見への対応からセルフ・エスティームとエンパワメントを志向し、セクシュアル・ハラスメント、児童虐待など問題を焦点化し、解決への道筋や救済モデルを提示した研修が重要になりつつある。そうした研修を担うファシリテーターの養成が重要視されてきている。

以上の点と報告3を合わせて考察すると、人権教育は、日本的性格として次の特徴を持つ

と考えられる。

第一に、国民国家的発想の狭い枠での平等志向、

第二に、差別の強調とそれへの憤りと差別を無くす行動化を促す心情主義・行動主義的志向、

第三に、アイデンティティや思いの集団主義的志向、

第四に、教育・啓発による国民間の対立調整・社会連帯志向。

終章 人権教育の布置と課題

序では、人権教育の特徴を検討する視点として、法的視点、道徳的視点、主体形成的視点の3つを提示し、主に前二者の視点から検討を行った。法的視点からは、とりわけ日本の場合、同和教育の影響や道徳教育との関わりなどから、関係概念としての平等志向が強く、人格と相互乗り入れする「社会学的」な見方が強いこと、それとは逆に、本来的に個々人を包括的に法的価値と手続きと制度の中で位置づけ、いかに実体概念としての自由を守るか、自己の可能性を探り、主張する手だてとしていくかが人権教育における重要な観点となることが明らかとなった。道徳的視点では、道徳教育が社会規範や他者との関係で「自己のコントロールの基準」の模索、つまり自律が課題である一方、人権教育は社会システムとの関係で自由や平等をどう確立していくか、尊重すべきなのかを考察する営みであることを指摘した。

第1部では国際的動向として、国連、ユネスコの歴史的動向と、アジアのフィリピン、インドネシアにおける動向を検討した。特に特徴的なことは、学習者の意識化や創造性を広げる手法として日常志向性と参加型アプローチの可能性が強調されている点、権力に関わる者への人権に関する研修の必要性が強調されている点、カリキュラムや学習環境において人権の位置づけが重要であることが強調されている点である。

第2部では、人権の普遍性の追求と矛盾について、表現の自由、プライバシー、セルフ・エスティームを中心に検討した。表現の自由に関わっては、「思想の自由市場」的発想と「社会的公正」重視の発想があり、今日ネオ・リベラリズム的に公権力が「調整者」として「社会的公正」やプライバシーの守り手として登場している傾向、その中で、問題が「単なる言葉遣いや心理的な問題」へと個人化する傾向を明らかにした。そういう文脈の中に、セルフ・エスティームへの傾倒が位置づけられる。

第3部では、第1部、第2部での議論とは異なり、集団的権利並びに文化的自治権をめぐる議論を日本のアイヌ民族、ドイツのソルブ民族を中心に整理した。それぞれ、北海道ウタリ協会、ドモビナという民族団体組織を有しているが、独立性と活動の広がりという意味で北海道ウタリ協会の弱さが見られた。その背景には、「アイヌの人びと」という名称や、文化問題への集中という点で、民族としての言語・能力形成と参加の面での不十分さが際立っている。

第4部では、日本の同和問題、人権問題に関わる教育・啓発の戦後の歴史の流れと地域の事例を紹介した。日本の場合、差別意識・人権意識の強調に見られるように、「正しい理解」の不十分さが強調されてきた経緯がある。その背景には、差別が社会的なあるいは人間的な関係性の上に成り立つという社会意識論が主流を占めてきた点を挙げることができる。その中で、国家・地方自治体による教育・啓発に期待が寄せられ、そうした意識喚起を促す役割の大きな部分を占めてきている。そして、人権教育の日本の性格として次の点を指摘した。

第一に、国民国家的発想の狭い枠での平等志向、

第二に、差別の強調とそれへの憤りと差別を無くす行動化を促す心情主義・行動主義的志向、

第三に、アイデンティティや思いの集団主義的志向、

第四に、教育・啓発による国民間の対立調整・社会連帯志向。

1. 人権教育の布置

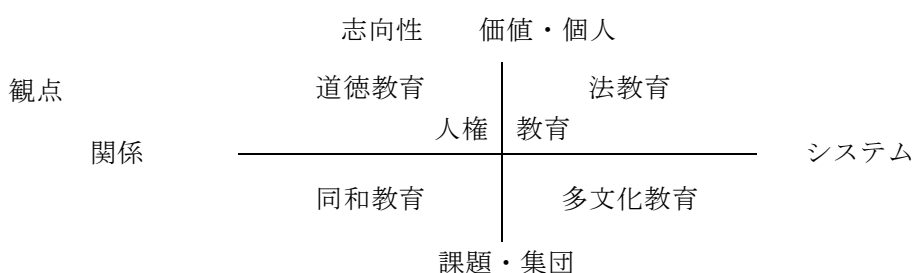
序では、法的視点と道徳的視点について既に述べたが、それは別の表現をすれば、人権教育の布置の考察軸として、「関係重視-システム重視」の軸を措定していることを意味する。

「システム重視」とは、個人の自由、多様性と相互の相違を前提として法などの社会システムのあり方に関する議論を進める方向であり、法教育、多文化教育などを位置づけることができる。それに対して、「関係重視」とは、関係概念としての平等を重視し、結果的に人間関係論へと至る方向であり、道德教育、80年代以降の同和教育などがそれに位置づけることができる。

ところで、第1部、第2部では、人権教育の国際的動向、表現の自由、プライバシー、セルフ・エスティームを中心に検討してきた。これらは、普遍性と個人に重きが置かれ、普遍性・価値志向であるとともに、個々人の差異・多様性を尊重する傾向を有することが明らかとなった。これらの志向性を「価値・個人志向」と称するとする。それに対して、第3部では集団的権利の問題を取り上げ、民族的マイノリティの文化的自治権の意義と困難を明らかにした。さらに第4部では、日本の同和教育の歴史を中心に、属地主義的な対応とその問題点を見てきた。そこでは、人権が「価値・個人志向」である一方で、「課題・集団志向」の側面を持つ。こうした志向性の軸を、「価値・個人志向-課題・集団志向」の軸と措定する。この軸は、権利や問題状況を検討する軸である。包括性の高い人権や道德、法という価値や基準をどう内面化するか、あるいはそうした価値を使って現象に対する考えを深めていくことを求める方向（法教育、道德教育など）と、地域性や集団性の占める位置が高い同和教育や民族問題、文化問題に関わる教育課題に応える方向（同和教育、多文化教育など）からなる。

以上の二つの軸から、「人権教育の布置構図」（表13-1）を描くことができる。

表 13-1 人権教育の布置構図

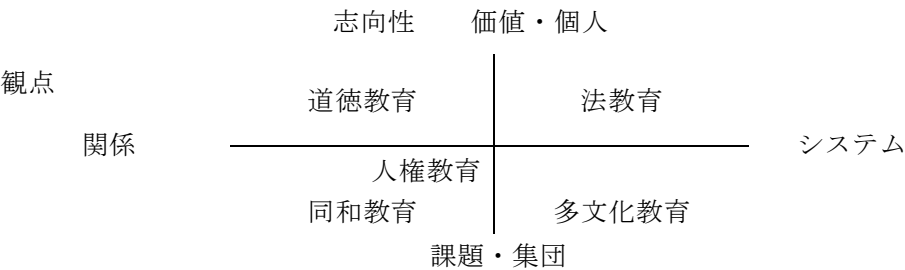


序で紹介した、フィリピンのイエバンが提示する人権教育へのアプローチとしての「法律尊重的」「政治的・イデオロギー的」「文化的・社会的」をこの「人権教育の布置構図」に当てはめるならば、「法律尊重的」アプローチは「価値・個人志向」と「システム重視」に近似している。「政治的・イデオロギー的」アプローチは、「課題・集団志向」と「システム重視」に近い。それに対して、「文化的・社会的」アプローチは、「関係重視」と「課題・集団志向」の側面を持つといえる。こうした意味でも、人権教育は、構図の通り、各軸の中心部に位置づくと考えられる。

なお、序でも述べたが、「法教育は、法律尊重的アプローチに近似性があり、同和教育や多文化教育は政治的・イデオロギー的側面が強いといえる。しかしながら、日本の同和教育は、格差是正が進む中で、人間関係論の様相が強くなり、徐々に文化的・社会的アプローチへと方向づけられてきた。」日本の場合、行論から明らかなように、「関係重視」の面が強く、また特定の「課題・集団」の問題に引きつけて議論されることが多い。その意味で、日本の人権教育は「社会学」的発想が強く、法学的発想に弱い面があり、「関係重視」と「課題・集

団志向」に少し偏る傾向が見られる（表 13-2 参照）。今後の日本の人権教育のあり方を考えた場合、より個人の尊厳と法・システムとの関係、エンパワメントを重視するプログラムのあり方の検討が必要である。その意味では、法教育や多文化教育などの関連する諸領域から学ぶことは多いであろう。

表 13-2 人権教育の布置構図（日本）



2. 問題提起と今後の課題……人権教育の主体形成的視点からの検討

筆者は、第 2 章において、「教育人権アプローチ」マトリクス（表 2-1）を示し、人権教育には「広義」と「狭義」の課題があるものの、教育を取り巻く状況や教育活動の人権の視点で捉えかえす枠組みの問題提起を行った。

表 2-1 「教育人権アプローチ」マトリクス

人権レベル	対象領域レベル		
	社会全体	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
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
	視点の転換、多様性尊重	自立、エンパワメント	

→広義の「人権教育」

→狭義の「人権教育」

それは、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、第 6 章において、セルフエスティームと教育のあり方を検討する場合、存在レベル（居場所、受容、安心感）、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（表 6-1）した。

表 6-1 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	役割意識・参加意識	達成感・能力形成
存在：自分のこと、人のこと	交流・コミュニケーション	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 13-3 のように表

わすことができる。この4領域をレベル別の課題を表示したものが表13-4である。

表 13-3 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 13-4 領域のレベル別の課題

領域 \ レベル	1	2	3
能力	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）
価値観・ID	関心（気づく）	模索・葛藤（とまどう）	変容・統合（納得する）
コミュニケーション	理解（知る）	交流（知り合う）	協同活動（関わり合う）
参加	参集（集まる）・聞く	参与（話し合う）・発表	参画（企画・運営する）

人権教育には、いわゆる下記の2つの分野があると言われているが、今後それぞれの分野で、4領域と進行レベルに分けてプログラム化する必要があるだろう。また、それぞれテーマ、対象、獲得目標、教材、方法が吟味される必要があるが今後の課題としたい。

- 1) フォーマル、ノンフォーマル教育における、人権に関する教育、人権のための教育
- 2) 人権に関連する職業領域の関係職員の養成・研修……6つの目標グループ
 - i. 安全業務：軍隊、国際平和軍、機密業務、刑執行官、警察
 - ii. 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
 - iii. 司法、iv. ジャーナリスト、v. 医療関係、vi. 教育関係者

以上のことから、人権教育とは、私見では、「それぞれの活動領域における取り組みを、人権という視点から検討し、教育課題を設定し、カリキュラム、養成・研修内容に組み入れる一連の過程」と定義することができる。

年 表

- 1948 年 『日本評論』12月号本誌特派記者団「部落の民-いわゆる特殊部落を訪う-」
- 1948 年 松本治一郎・部落解放全国委員会『部落解放への30年』、ヒュー・ディーン『結ばれぬ愛』近代思想社
- 1949 年 和歌山県「責善教育の手引と実際」：小学校の部分で、PTAと社会教育委員が取り組む重要性を指摘
- 1950 年 和歌山県教委「責善教育指導原則(試案)」：社会教育を独自に取り上げる
- 1951 年 第1回全国部落問題夏期講座
- 48年に同人的な集まりとして発足した部落問題研究所が、民間学術研究機関として文部大臣に社団法人の許可を申請し、認可された年
- 1951 年 10 月 部落解放全国委員会第7回大会：新方針「部落解放運動当面の任務」
- 「差別は部落における劣悪な生活実態のなかにあり、差別する心は、その実態の反映である、という認識」(東上408号、9)
- 1952 年 和歌山県：西川県議差別糾弾闘争
- 1952(S27)年 文部省次官通達「同和教育について」
- 「御承知のようにわが国には永年にわたって一部少数の同胞をことさらに区別してこれをべつ視するろう習を残している地方もないではありません」「この点についてはかねて御留意のこととは存じますが、学校及び社会の教育を通じて同胞一和の精神を徹底させることが最も必要且つ適切であると考えられます」
- ←この年、全国的に差別事件(西川事件、吉和事件など)が相次ぎ運動が飛躍的に発展し、行政当局が同和教育を考えざるを得なくなった
- 関西中心に15府県で同和教育実施
- 1952 年 和歌山県教委「責善教育の解釈並に実施上の留意点」：実態の改善→差別観の克服という観点
- 1952 年中頃から、京都府教委：社会教育における同和教育の展開←京都府下の校長の差別事件
- 1953 年 全国同和教育研究協議会(全同教)結成→全国的な交流の場
- 1953(S28)年 京都府教委：社会教育費432万円の内、同和教育費201万円
- 1)「部落問題についての正しい認識を深めるために、多種多様な啓蒙活動」の展開
- 2)社会教育のための各種の実態調査の実施
- 3)部落の成人層を対象とした同和教育講座の開設促進のための補助費、子どもクラブの教材の購入、育成のための補助費の支出
- 1955 年 第4回全国同和教育研究協議会大会(和歌山市)：最初の転機
- 差別の実態から出発すること、民間教育運動と交流を重ねることによって民主的教育運動と原則と同和教育のあり方を結びつけてとらえることの確認
- 「理念上、昭和30年頃に戦前の融和教育を克服しえた」(村上360号、285)
- 1955 年 和歌山県教育庁社会教育課「子供会指導手引」：子供会重視の方向での展開
- 1956 年 1 月 9 日付「朝日新聞」大阪本社学芸欄・石上玄一郎「文壇論」
- 「ともすればなれ合いと、特殊部落的な狭量さと俗物根性の温床となりやすく」 ← 解放同盟からの抗議
- 同年 3.23 朝刊：特集記事「“破戒”を乗り越えて進む部落解放全国婦人大会」
- 6.10 :「心の目開く“同和教育”――少女のレポート『部落問題』から――」
- 11.1 :座談会「同和教育をどう進めるかーみんなで取組もう同和教育」
- 1957 年 1.21 :「就職はばむ差別のカベー全同教委員会からー」
- 4.8 :「婦人も差別とたたかうー第2回部落解放全国婦人集会からー」
- 7.30 :「差別のない明るい社会へー第1回部落解放全国青年集会からー」
- 8.17 :座談会「子どもに教えられる先生ー戦後同和教育の反省」

9.10 :「部落問題-社会党の解決政策要綱案をみる-」

特に、1956 年人権週間にあたって、「部落-300 万人の訴え」(12.1-7)の連載、1957 年人権週間に「人権-差別とのたたかい」(11.28 から 13 回連載)

同年 9 月 29 日付『週刊朝日』「部落を解放せよ-日本の中の封建制」の特集→「事実の啓発力」

1956 年 3 月 21-22 日 第 1 回部落解放全国婦人集会：京都市、1000 人近く

1957 年 4 月 3-4 日 第 2 回部落解放全国婦人集会：高野山→集会の性格づけ「幅広い大衆集会」

1957 年 和歌山県教委「和歌山県責善教育指導方針(案)」

教育目標：「部落解放の基盤としての民主的人間の育成」

社会教育の具体的展開：14 点

「最先進地域では、32 年頃の時点で戦後同和教育の成立をみた、といつてよいと考えます。」(村上 360 号、285)

1958 年 全同教「同和教育指針」

1958 年 7 月 15-17 日 第 1 回社会教育における全国同和教育大会：京都・立命館大学、千数百名参加(埼玉→熊本)

青年部会：青少年教育における同和教育

分科会：1)仲間づくりについて、2)話し合い活動について、3)青年団活動について、4)青年学級、サークル活動について、5)産業活動について、6)社会体育・レクリエーション活動について

婦人部会-分科会：1)母親自身がつよくなれ、2)差別をのりこえて進む子に、3)政治的解放と共に人間的解放を

P T A 部会-分科会：1)同和教育と道德教育、2)差別は社会一般にある

公民館部会-分科会：1)因習の打破から、2)部落のないところでも同和教育を

行政部会-分科会：1)一般行政の全分野で、2)社会教育と同和事業

社会教育と学校教育部会-分科会：子供会の在り方など

1958 年 5.4-5 第 3 回部落解放全国婦人集会：奈良市、部落外からの参加者が増える

1959 年 3.24-25 第 4 回部落解放全国婦人集会：鳥取市、1500 人

発展を支えたもの：現場での実践の深まり

1)「婦人たちの間に『私たちは部落解放の大きな力』という自覚が生れ、婦人の組織が非常な勢でのびた」

2)他の婦人団体と共同で仕事をする必要を知った

3)「勤評闘争その他の闘いの中から婦人たちが部落解放運動の主要な働き手となり、しかも他の労働組合や民主団体と共同で仕事をする必要を知った」

4)「こうした中から権力の正体を知り始め、直接権力との対決の中に身を置くことになった」(東上 124 号、11)

1959(S 34)年 社会教育法一部改正

学校教育の予算計上→同和教育研究指定校 20

1959 年 5 月 「同和对策要綱」を発展し「同和事業 10 ヶ年計画」実施

→1960 年モデル地区指定方式：全日本同和会の間接的育成策の面を持つ

1960 年 全同教：討議資料「全同教の歩みの反省と課題」←三井三池闘争、勤評闘争の経験

両文書の重要点

1)「日本の独占資本主義と部落差別の関連の問題を、法文上保障されている権利が現実には保障されていない問題、ととらえ、そうした権利の実現=それを担い上げる人格の完成を教育課題としていること」(村上 360 号、286)

2)「理論課題として同和教育を国民教育全体の中に位置づけていくことをかかげたこと」

3)「実践的運動論として『同和教育白書運動』を提唱」(286)

1960(S35)年 文部省社会教育予算に同和教育に関する費用が計上→21 府県で同和教育実施

5 月 「全日本同和会」結成

10 月 和歌山県教委「責善教育指導方針案」を廃棄し「人間尊重教育」という反動教育を実施

そうでなくてさえも行政支配の強い社会教育が、一層強く行政の支配を受けるとともに、『全日本同和会』につながる地域のボス勢力の支配をも合せて受けるという、権力とボスの二重支配のなかで再出発させられたのがこの時期の社会教育であったのだ。』(東上 163 号、9)

1960 年製作 映画「人間みな兄弟」(亀井文夫監督)

1961 年 10 月 同和対策審議会令

1961-2(S36-7)年度 京都府教委「同和教育の現状と課題」(京都府教育庁社会教育課「社会教育の現状」)

『これらの事業を通じて考えられる課題は、何といても基本的に指導者の不足、指導者の質的向上予算の不足ということに絞られる。』

1962 年 5 月 文部省主催同和教育事務担当会議(社会教育関係者): 基本的課題の検討に終始

「このようなことでは予算、経費についても各府県マチマチであり、したがって、各市町村の現場になると、同和教育を正しく進めるための体制はおろか、その目途も立たず、いわゆる寝た子をおこすなという声が大きいのではなかろうか。」(相間 167 号、38)

1962 年頃から 全同教: 同和教育運動の組織論「教育集団論」の提唱

1962(S37)年 12/12-14 文部省主催「全国同和教育研究協議会」(岐阜市)

第 3 分科会「同和教育における諸集会の開設と教育活動について」

《指導理念》劣悪な生活実態は差別を支える条件ではあるが、差別は人間の意識の中にあるものであって、此の意識改造が同和教育である。

→戦前の融和教育に逆行

1963(S38)年度 京都府教育委員会「同和教育の基本方針」と「社会教育における同和教育の指針」作成

1.(目的)「社会教育は、国民と密接に結びついて、現実の生活課題を解決していくものである。同和教育は、……民主教育を行うなかで底辺層の生活を現実にしたかめるために役立つものであるから、社会教育の重要課題である」

2.(教育計画)、3.(学習)、4.(施設)、5.(子供クラブ)、6.(青年教育)、7.(成人教育)、8.(職場・職域の教育)、9.(団体)、10.(差別事象)

同時に発表された京都府教委「昭和 38 年度社会教育指導の重点」の精神にも通じる

1963 年 7 月 茨木市同和教育研究会編『地域ぐるみの同和教育』(部落問題研究所<同和教育シリーズ 5>)

矛盾の中にある社会教育が、社会教育の体制を作り直していくという方向に進む

1963 年 7 月 広島県庄原市山内中学校の実践(庄原市教委編『集団の教育』同和教育シリーズ 3)

社会教育活動に教師が積極的に関わる

1965 年 8 月 同和対策審議会令

1966 年 1 月 「解同」による文化厚生会館不法占拠

1967 年 解放教育研究所の結成

1968 年 7 月 第 17 回夏期講座(和歌山県高野口町): 共催するな、講師になるな、出席するなの攻撃

1969 年 7 月 同和対策事業特別措置法

1969 年 矢田事件

1969 年以降 全同教: 解放同盟との協力関係を強化し、解放教育路線に傾斜する傾向

1969 年 7 月 「同和対策長期計画」の「基本方針」

「同和地区住民の社会的経済的地位の向上を不当にはばむ諸要因を解消することを目標とし、このため、同和地区における他の地域との格差の是正をはかるとともに、国民に対する積極的な啓発活動を行なうもので

ある」

啓発の目的・内容・方法について、具体的にはほとんど触れず←実態的差別の解消の重視

1969年 文部省「同和問題と教育」

国の動向の特徴……融和教育化の方向

- 1)資本主義体制、社会体制と部落差別を切り離してとらえる傾向
- 2)同和教育を抽象化して差別観念対象ととらえる傾向
- 3)同和教育を他の様々な社会的差別と切り離してとらえる傾向

1969年 第18回夏期講座(京都): 実行委員会方式の採用……テーマ「部落解放を働くものの運動に」

1969年・70年製作 映画「橋のない川」(今井正監督、第1部、第2部)

1970年7月 第19回夏期講座: 襲撃事件

1970年 全国組織への組み替え、月刊誌『解放教育』刊行

1970年 正常化連の結成

1972年 教科書に初めて部落問題の記載(中学校社会科2年「歴史的分野」)……学制100年目

1974年 小学校6年社会科「日本のあゆみ」: 徳川時代の身分についての記述

1974・5年頃 行政が同和問題の啓発を目的とした啓発推進団体を育成: 同和教育推進協議会などを急速に組織化

1974年 八鹿高校事件

1975年 全国会議の発足

1975年5月 第1回「用語と差別を考えるシンポジウム」、秋に第2回

日本文芸家協会「ことばの規制に関する声明書」

1975年9月号 『部落』331号: 東上高志「動向・社会教育の現状と問題点を明らかにしよう」

「いま330号をかぞえる本誌で、社会同和教育に関する論考や実践報告は、百号台にややまとまったものを見るほかは、二百号台にいたっては、夏期講座の報告をのぞいては皆無に近い状態である。」

→実践の報告や交流がなく、相互批判がおこなわれない

1975年9月 東上高志『社会同和教育の考え方進め方』(同和教育シリーズ31)部落問題研究所

1976年 全解連の結成

1978年2月5日 「現代の社会同和教育の課題を語る全国交流集会」(京都市)

1978年7月 第27回夏期講座(名古屋市): 小集団学習の採用

45分科会: 「部落の歴史と解放運動」9、「同和行政」8、「同和教育」27、映画・スライドの特別分科会

1978年11月 特別措置法の延長(3ヵ年)

三項目付帯決議の第三項目「国民の理解を深めるため、啓発活動の積極的な充実を図ること」

→この頃から啓発のあり方の研究の開始

1980年11月号 『部落』「特集 市民啓発の考え方・進め方」

1982年4月 地対法(5ヵ年)、地域改善対策協議会設置

1982年 第1回「同和対策指導者養成研修会」(総務庁地域改善対策室・全日本同和対策協議会共催)以後毎年開催

1982年11月号 『部落』での「特集 社会啓発活動の現状と課題」

1983年7月 社会同和教育研究会編『社会教育における同和教育』(同和教育の実践5)部落問題研究所

1983年9月 全解連「自由で民主的な啓発活動を-地域改善対策協議会への意見書-」

→地対協・意見具申に大きな影響を与える

1983年9月 第1回「社会同和教育交流研究集会」

- 1)「成人の部落問題学習をどうすすめるか-社会啓発・地区懇・企業内同和研修-」
- 2)「社会教育でどうとりくみか-公民館・関係団体・学級・講座-」
- 3)「地区内の学習・文化活動を発展をめざして-隣保館・教育集会所・婦人・青年等-」

1984年6月 地対協・意見具申「今後における啓発活動のあり方について」

啓発活動の条件整備の指摘(自由な意見交換、主体性、えせ同和の排除)

1984年8月号 『部落』での「特集 地対協の『意見具申』と社会啓発」

1984年10月 第2回「社会同和教育交流研究集会」

分科会：1)啓発分野(地区懇を中心に)、2)公民館でのとりくみ、3)地区内での学習活動

1985年6月 東上高志『やさしい企業内同和研修』部落問題研究所

1985年9月号 『部落』での「特集 啓発活動を考える」

1985年11月号 『部落』での「特集 現代における社会同和教育とはなにか」

1985年12月 第3回「社会同和教育交流研究集会」

分科会：1)公民館と社会同和教育、2)社会教育関係団体、3)啓発の内容と方法-地区懇、4)地区施設-隣保館

1986年8月 地対協「基本問題検討部会報告書」

上記の3点(自由な意見交換、主体性、えせ同和の排除)を、啓発活動の条件整備だけでなく、「これからの同和問題の根本解決を考えていく上での基本的な課題でもある」とする

1986年9月 第4回「社会同和教育交流研究集会」

分科会：1)啓発のあり方を考える、2)公民館と社会同和教育、3)地区内の教育活動、4)地区施設-隣保館

1986年9月 東上高志『同和啓発の考え方進め方』部落問題研究所

1986年11月号 『部落』での「特集 社会啓発を考える」

1986年12月 地対協意見具申「今後における地域改善対策について」：啓発のあり方を重視

1987年3月17日 総務庁「地域改善対策啓発推進指針」

「この『指針』が、啓発推進という目標以上に、はるかに重要な役割を担わされているのではないか、あるいは担うのではないかと思われてならない」(東上483号、40)

1987年4月 地域改善財特法

「『法』を打ちきるのに必要な財政上の特別措置がおこなわれただけであって、その他の移行措置として必要なことからは、すべて『啓発』の課題として、国民の手に押しつけられてしまったのである。それが『新法』の施行を前にして、『地域改善対策啓発推進指針』を出した、政府自民党の本音だった、と私は考えている。……『啓発推進指針』が移行措置のあらゆる課題を(財政措置はのぞいて)背負わされることになる。『指針』が啓発をはるかにこえて肥大化せざるをえない原因はここにあるし、それが、すでにのべた『啓発推進指針』の積極面の実現をも困難にしている」(東上500号、53)

1987年6月 第5回「社会同和教育交流研究集会」

問題提起：1)「啓発推進指針」積極面と問題点、2)「大津市における今後の同和対策」について

1987年10月 「地域改善啓発センター」設立

1987年12月27日 総務庁「今後の地域改善対策に関する大綱」の二つの「適正化措置」

1)「現行地域改善地策事業の見直し」、2)「その他の適正化対策」……これまでの「不公正乱脈」な同和行政の是正

1988年2月 解放同盟『人権啓発基本方針』

1)現状分析の欠落

瀬川負太郎「啓発推進指針が同和行政の到達点に立って各論を展開しているのにくらべ、方針案の問題意識は依然として65年の同対審答申の時代から、ほとんど進歩がない。前文を通して引用しているのも65年答申だけである。」(「解同の啓発方針案に対する若干の意見」『月刊部落問題』138号)(47)

2)「まず隗より始めよ」の思想性の欠落

「現実には生きている社会問題の啓発において、啓発をいいたした人が、過去にどのようにそのことと関わってきたかを抜いた主張は、説得性も有効性ももたないであろう。……啓発は、一定の信頼関係の上になしか成

立しないものであるからだ。」(東上 500 号、48)

3)「啓発」活動を「糾弾」活動に変質：「百聞は一見に如かず」

4)「展望認識」という解放の見通しの欠落：獲得目標は「部落解放基本法」のみ

1988 年 10 月 東上高志『啓発活動は いま』部落問題研究所

1991 年 12 月 地対協意見具申「今後の地域改善対策について」

1992 年 3 月 31 日 地域改善対策特定事業に係る国の財政上の特別措置に関する法律 一部改正延長

(H 4～H 8 年度 5 年間) 4 5 事業を対象

1996 年 5 月 17 日 地域改善対策協議会意見具申

【趣旨】

・「特別対策は、事業の実施の緊要性等に応じて講じられるものであり、状況が整えばできる限り早期に一般対策へ移行することになる。」

・「特別対策の終了、すなわち一般対策への移行が、同和問題の早期解決を目指す取組みの放棄を意味するものではない。」

1996 年 7 月 26 日 「同和問題の早期解決に向けた今後の方策について」閣議決定（政府大綱）

1996 年 12 月 26 日 人権擁護施策推進法制定（2002 年 3 月失効）→人権擁護推進審議会の設置

（諮問事項）

1 人権尊重の理念に関する国民相互の理解を深めるための教育及び啓発に関する施策の総合的な推進に関する基本事項について

2 人権が侵害された場合における被害者の救済に関する施策の充実に係る基本的事項について

1997 年 3 月 31 日 地域改善対策特定事業に係る国の財政上の特別措置に関する法律一部改正延長

(H 9～H 13 年度 5 年間) 15 事業に限定して法的措置

1997 年 7 月 4 日 「人権教育のための国連 10 年」に関する国内行動計画策定

1999 年 7 月 29 日 「人権尊重の理念に関する国民相互の理解を深めるための教育及び啓発に関する施策の総合的な推進に関する基本事項について」人権擁護推進審議会答申

2000 年 11 月 29 日 人権教育及び人権啓発の推進に関する法律 制定

2001 年 1 月 26 日 総務省大臣官房地域改善対策室が都道府県、政令指定都市に「今後の同和行政について」文書で示した。

1. 特別対策の終了……平成 14 年度以降同和地区の施策ニーズに対しては、他の地域と同様に、地域の状況や事業の必要性の的確な把握に努めた上で、所要の一般対策を講じていくことによって対応。

2. 地方単独事業の見直し

2001 年 5 月 25 日 「人権救済制度の在り方について」人権擁護推進審議会答申

2002 年 2 月号 『部落』『特集『人権』学習を考える』

2002 年 3 月 31 日 地対財特法失効→同和对策事業の終了

2002 年 3 月 「人権教育・啓発に関する基本計画」政府策定

2004 年 10 月号 『部落』『特集・人権啓発と社会教育』

参考文献

- アイヌ民族共有財産裁判原告団「アイヌ民族共有財産裁判って何だろう」2003年9月19日シンポジウム配付資料
『アイヌ民族共有財産裁判全国連ニュース』第23号（2002年6月20日）～32号（2003年10月8日）
- 阿久澤麻理子(2001)「私たちにとって『人権』とは…」ヒューライツ大阪編『人権教育への提案』解放出版社 1-23
頁
- 阿久澤麻理子(2002)『人はなぜ「人権」を学ぶのか-フィリピンの人権教育-』解放出版社
- 旭川アイヌ語教室『アイヌ語劇 フーリカムイ』
- 旭川市アイヌ文化振興基本計画懇談会(2002)『旭川市アイヌ文化振興基本計画（原案・修正版）』
- 旭川市教育委員会社会教育部編集(1997)『文学とエピソードで訪ねる あさひかわの文化財』
- 旭川市教育委員会社会教育部編集(1997)『旭川市生涯学習推進基本計画』
- 旭川市教育委員会(1996)『小学校社会科副読本3年生・4年生 あさひかわ』
- 旭川市博物館『平成11年度 旭川博物館要覧（平成12年度版）』2000年7月
『旭川市博物館だより みゅじあむ』16号（2001年7月）、17号（2002年2月）、18号（2002年7月）
- 旭川市博物館『子供博物館 アイヌ文化を学ぼう』2001年8月2日、3日
- 旭川市博物館郷土学習室『体験学習 「アイヌ文様を刺しゅうしよう」』2001年11月29日、30日
- 旭川市博物館『子供博物館 オオウバユリからデンプンをとろう』2002年6月29日
- 旭川市博物館『博物館講座 アイヌ伝説を訪ねて』2002年7月7日
- 旭川市立北門中学校『平成14年度 学校要覧』2002年
- 旭川竜谷高等学校郷土部(2002)『特別展示 上川アイヌの研究 35年間の軌跡 資料集』
『朝日ジャーナル』1990年11月30日付
- 芦別市立芦別小学校(2002)『社会科 人権・平和学習 指導計画』（第3学年、第4学年）
- 安達信男(1990)『人づくり・仕事づくり・まちづくり』部落問題研究
- 天野正治・村田翼夫編著(2001)『多文化共生社会の教育』玉川大学出版部
- 荒木紀幸編著(1997)『続 道徳教育はこうすればおもしろい-コールバーグ理論の発展とモラルジレンマ授業-』北
大路書房
- 生田周二(1998)『統合ドイツの異文化間ユースワーク』大空社
- 生田周二(2000a)「教育への人権論的アプローチ-差別と偏見の人権教育から可能性と存在の人権教育へ」『部落問題
研究』第150輯
- 生田周二(2001b)『差別・偏見と教育-人権教育への疑問-』部落問題研究所
- 生田周二（2003）「ドイツにおけるマイノリティ問題と人権教育」『人権と部落問題』第705号（7月）66-70頁
- 池田秀男(1989)「生涯学習まちづくりの意義」『生涯学習講座 第2巻 生涯学習まちづくり』第一法規
- 池田寛監修・ヒューライツ大阪編(2000)『アジアの人権教育』明石書店
- 池田泰弘(2002)「地域素材を生かした擦文土器づくりの授業」『標茶町郷土館報告』第14号 1-12頁
- 石川えり(2001)「フィリピン人権委員会 内なる人権保障の要求と開かれたシステム」NMP研究会・山崎公士編
著『国内人権機関の国際比較』現代人文社 215-251頁
- 磯村英一(1991)「はじめに」地域改善対策研究所編『差別なんてなくせない……?-シリーズ・人権を考える2-』
ぎょうせい
- 犬飼哲夫(1941)「アイヌのベカンベ祭(菱取り祭)」北海道帝国大学北方文化研究室『北方文化研究報告』第4輯 1-14
頁
- 井上英之(1983)「社会同和教育の交流と研究がいま、なぜ必要なのか」『部落』435号(8月号)
- 井上英之・津島正文・村上博光・大前哲彦(1988)「人権問題と社会教育」日本社会教育学会編『現代社会教育の創

- 造』東洋館出版社
- 井上葉之(1989)「社会同和教育と啓発活動」『部落問題研究』第99輯
- 上杉孝實(1992)「人権啓発基本方針の内容」『部落解放研究』第84号
- 上村英明(1993)『「二級市民」とされた『先住民族』同化の歴史-インディアンそしてアイヌ民族の現実-』アムネスティ・インターナショナル日本支部編『民族とゆらぐ人権』明石書店 48-56 頁
- 上村英明(1999)「国連における先住民問題」財団法人アイヌ文化振興・研究推進機構『平成10年度普及啓発セミナー報告集』71-88 頁
- 内野正幸(1990)『差別的表現』有斐閣
- 内野正幸(1992)『人権のオモテとウラ』明石書店
- 梅田修(1988)『同和教育実践論の探求』部落問題研究所
- 浦部法穂(2000)『全訂 憲法学教室』日本評論社
- 荏原小百合(2002)「標茶町塘路におけるアイヌの音楽活動に関する一考察」『標茶郷土館報告』第12号(3月) 7-35 頁
- 榎森進「近世・近代におけるアイヌ民族と日本社会」萱野他、後掲書、49-68 頁
- 遠藤辰雄・井上祥治・蘭千壽(1992)『セルフ・エスティームの心理学』ナカニシヤ出版
- 大阪市小学校国際理解教育研究会編(2003)『国際理解教育と人権』解放出版社
- 大阪市人権教育のための国連10年推進本部(2001)『大阪市人権教育のための国連10年後期重点計画』
- 大津和子(1999)「地球市民を育てるために-新しい開発教育としてのグローバル教育-」開発教育推進セミナー編『新しい開発教育のすすめ方 改訂新版』古今書院 9-30 頁
- 大野 俊(2000)『観光コースでないフィリピン-歴史と現在・日本との関係史-』高文研
- 大脇徳芳(時期不詳)「アイヌ文化振興法とアイヌ民族共有財産裁判-その本質と経過-」
- 小笠原信之(2004)『アイヌ共有財産裁判』緑風出版
- 岡本奈穂子(2002)「フランクフルト市における多文化共生モデル-多文化局の戦略・政策・挑戦-」『ドイツ研究』No.35, 124-134 頁
- 小川 忠(1993)『インドネシア-多民族国家の模索-』岩波新書
- 小川太郎(1959)『国民教育と教師』国土社
- 沖浦和光(1998)『インドネシアの寅さん』岩波書店
- 奥平康弘(1999)『「表現の自由」を求めて』岩波書店
- 奥平康弘(2001)『「人権」ということばを問う』『法律時報』2月号
- 小浜逸郎(1999)『「弱者」とはだれか』PHP新書
- オルポート(1968)『偏見の心理』(1958年)(野村昭訳)培風館
- 粕谷友介(1997)『基本的人権の保障』北樹出版
- 加藤一夫(1997)『北海道旧土人保護法』-戦後50年の視座から 萱野他、後掲書、69-88 頁
- 加藤敏明(1992)『自分らしく学ぶ-啓発新時代-』部落解放研究所
- 加藤尚武(1997)『現代倫理学入門』講談社学術文庫
- 鐘ヶ江晴彦(1995)「同和教育と人権」『教育学研究』第62巻第3号
- 釜田泰介(2000)「アメリカ合衆国における社会権の位置づけ」アジア・太平洋人権情報センター編『アジア・太平洋地域における社会権規約の履行と課題』現代人文社 31-41 頁
- 萱野茂他(1997)『アイヌ語が国会に響く 萱野茂・アイヌ文化講座』草風館
- カルデリ(1981)『自主管理と民主主義』大月書店
- 河内徳子(1990)『人権教育論』大月書店
- 河内徳子(1998)「地球時代の人権教育-歴史と内容-」『平和・人権・環境 教育国際資料集』青木書店、26-43 頁。

- 川口 是(1991)『表現の自由と「差別問題」』兵庫部落問題研究所
- 菊池久一(2001)『憎悪表現とは何か』勁草書房
- 喜多明人・河内徳子他編(1997)『人権教育をつくる』大月書店
- 北川善英(1999)「人権教育における『人権』」影山清四郎『現代青少年の人権意識の調査と人権学習を核とする中学校社会科の総合単元の開発』(平成8・9・10年度文部省科学研究費補助金(基盤研究C)研究成果報告書)29-36頁
- 北川善英(2001a)「人権教育の課題と論点」『横浜国立大学教育人間科学部附属教育実践研究指導センター紀要』第17号、107-118頁
- 北川善英(2001b)「人権教育論の課題」全国法教育ネットワーク編『法教育の可能性-学校教育における理論と実践-』現代人文社、44-60頁
- 木村光夫(2002)「人権学習をめぐる社会教育行政の動向と問題点」『部落』第686号 6-15頁
- W. キムリッカ(1998)『多文化時代の市民権-マイノリティの権利と自由主義-』晃洋書房
- 久野収(1988)『自由人権とナショナリズム』岩波ブックレット No. 124
- 窪島務(1984)『障害者教育実践体系』第1巻 労働旬報社
- 久米昭元(1999)「日本の学校にいかなるコミュニケーション教育が必要か」『異文化間教育』13号 75-88頁
- 『CAT』第227号 アルク 2000年7月
- 『国民融合通信』1992年3月15日付
- 『国民融合通信』1993年3月15日付
- 小林よしのり(1995)『ゴーマニズム宣言 差別論スペシャル』解放出版社
- フランク・ゴープル(1972)『マズローの心理学』産能大学出版部
- 径書房編集部編(1990)『「ちびくろサンボ」絶版を考える』経書房
- 小森哲郎(1995)「総務庁意識調査結果(中間集計)の分析と課題」『部落解放研究』第102号
- ローレンス・コールバーグ(1987)『道徳性の発達と道徳教育』(岩佐信道訳) 広池学園出版部
- 今野敏彦(1984)『差別への視座』未来社
- 今野敏彦(1991)「差別意識研究の現状と課題」『部落解放研究』第82号
- 斉藤正美(1997)「公共圏をつくる試み」湯浅・武田編 別掲書
- 「座談会 パソコンと部落解放運動」(1993)『部落』559号
- 佐藤和弘(2004)「ドイツ少数民族ソルブ人と言語政策-クロストヴィツ Jurij Chěžka 中等学校閉鎖問題に寄せて-」『龍谷紀要』第25巻第2号、139-151頁。
- 佐藤直太郎「標茶町の部」『続佐藤直太郎郷土研究論文集』釧路叢書 第9巻 75-87頁
- 真田是(1992)『社会問題の変容』法律文化社
- 鹿田川見・中井伸雄(1999)「旭川アイヌ語教室の実践」『部落』647号 23-30頁
- 柴谷篤弘・池田清彦編(1992)『差別ということば』明石書店
- 渋谷英章(2001)「フィリピン-ナショナリズム教育の模索-」村田翼夫編『東南アジア諸国の国民統合と教育』東信堂、99-116頁
- 渋谷秀樹・赤坂正浩(2000)『憲法1人権』有斐閣
- 渋谷秀樹(2001)『憲法への招待』岩波新書
- 標茶町(2002)『明日人の大地-湿原を守り、酪農に生きる-』
- 標茶町立標茶小学校(2002)『平成14年度標小の教育』
- 社会教育推進全国協議会(2003)『日本の社会教育実践 2003』
- 白井俊一(1998)『勇気がでてくる人権学習』解放出版社
- 白井俊一(2000)『勇気がでてくる人権学習 2-差別・被差別・傍観のトライアングル』解放出版社

- 杉尾敏明・棚橋美代子(1990)『ちびくろサンボとビノキオ-差別と表現・教育の自由』青木書店
- 杉之原寿一(1983)「差別意識論」『現代部落差別の研究』部落問題研究所
- 杉之原寿一(1990)「社会啓発の現状と課題-主として意識調査の結果をふまえて-」『杉之原寿一・部落問題著作集』
- 第11巻 兵庫部落問題研究所
- 杉之原寿一(1991)「和歌山県南部町の同和行政とS地区の変化」『部落問題研究』110
- 杉之原寿一(1994)『「啓発」批判と意識変革-学習活動の再生のために-』兵庫部落問題研究所
- 杉之原寿一(1995)『部落の現状はいま-総務庁・全国同和地区調査結果-』部落問題研究所
- ジョン・ウオレク・スコット(1995)「コンセンサスを越えた大学コミュニティ像」脇浜編訳 別掲書
- 鈴木静夫(1997)『物語フィリピンの歴史』中公新書
- 『世界』(特集「言論・表現の自由の転機」)2001年10月号
- 芹田健太郎編訳(1981)『国際人権規約草案註解』有信堂高文社
- アマルティア・セン(1999)『不平等の再検討-潜在能力と自由-』岩波書店
- 「全国同和教育研究協議会2003年度研究課題」『同和教育』第495号2003年7月
- 全国同和教育研究協議会(2003)『55th 全国人権・同和教育研究大会大会資料』
- 全国法教育ネットワーク編(2001)『法教育の可能性-学校教育における理論と実践-』現代人文社
- Center for Civic Education (2001)『テキストブック わたしたちと法』現代人文社
- 高垣忠一郎(1999)「『自己肯定感』を育む-その意味と意義」八木英二・梅田修編『いま人権教育を問う』大月書店、71-97頁
- 高木正幸(1990)『新編 差別用語の基礎知識』土曜美術社
- 高木正幸(1999)『差別用語の基礎知識'99』土曜美術社
- 武田春子(1997)「非差別言語のガイドライン」及び「差別的文化の変化-世界の動き-」湯浅・武田編 別掲書
- 武本勝(1993)『参加型学習とリーダー養成-話しあい学びあいの部落問題学習-』部落解放研究所
- 田中欣和(1990)「人権啓発のあらたな展開をめざして-関西人権啓発研究会で論議しつつあること-」『部落解放研究』10月号
- 地域改善対策研究所編(1991)『差別なんてなくせない……?-シリーズ・人権を考える2-』ぎょうせい
- 知里幸恵訳編(1978)『アイヌ神謡集』岩波文庫
- 知里幸恵文学碑を建てる会(1990)『知里幸恵文学碑』
- 塚本量之(1988)「岡山県における啓発活動の現状と課題」『部落』第501号
- 津高正文(1958)「社会教育における第1回全国同和教育大会の反省と今後の方向」『部落』104号(9月号)
- 鶴見良行(1982)『バナナと日本人』岩波新書
- C・ディアス(1998)「人権教育：重大な岐路、あるいは実現の第一歩？」『人権教育』第6号 8-14頁
- W. デーモン(1990)『社会性と人格の発達心理学』北大路書房
- 手島武雄(2003)「インディアン信託裁判(資料)」2003年2月1日
- 東上高志(1977)「部落問題学習の再検討-新しい年にあたっての提案」『部落』349号(1月号)
- 東上高志(1979)「成人にたいする部落問題学習-和歌山県印南町の実践に学ぶもの」『部落』384号(10月号)
- 東上高志(1980)「市民啓発の課題とすすめ方」『部落』398号(11月号)
- 東上高志(1986)『同和啓発の考え方進め方』部落問題研究所
- 東上高志(1988)「部落問題の現段階と啓発活動-『部落』500号の歩みに重ねて-」『部落』500号(8月号)
- 東上高志(1989)『大津からのレポート』部落問題研究所
- 東上高志(1990a)「啓発活動のあり方について」総務庁長官官房地域改善対策室編『啓発・そのあり方』中央法規出版
- 東上高志(1990b)「国際識字年にあたって-人権の教育としての同和教育観の確立-」『部落』第527号

- 東上高志(1991)『「法」の終結と人権・福祉の町づくりへの提言』(未公刊)
- 東上高志(1992)『ちょっとまで部落問題・同和教育』部落問題研究所
- 東上高志(1994)『「同和啓発」を考える』部落問題研究所
- 『同和教育』第495号 2003年7月
- 豊崎寿昌(2001)「弁護士が『学校へ行こう』全国法教育ネットワーク編『法教育の可能性-学校教育における理論と実践-』現代人文社 76-87頁
- 中川喜代子(1989)『人権学習を創る-偏見と差別の社会心理学-』明石書店
- 那須野隆一(1990)「啓発」『部落』第527号
- 日本社会教育学会編(1990)『現代の人権と社会教育』(年報第34集) 東洋館出版社
- 日本社会教育学会編(2004)『現代の人権と社会教育の価値』(講座現代社会教育の理論II) 東洋館出版社
- 野崎志帆(2000)「国際理解教育におけるセルフ・エスティームの本来の意義の検討-『共生』と『エンパワメント』の視点から」『国際理解』31号、帝塚山学院大学国際理解研究所、104-114頁
- 野崎博志(1999)「アイヌ文化と学校教育」(平成11年度アイヌ文化フェスティバル・レポート) 10月7日
- 野村昭(1989)『俗信の社会心理』勁草書房
- G.パイク、D.セルビー(1993)『ヒューマン・ライツ-たのしい活動事例集-』明石書店
- ウペンドラ・バクシ(1999)「人権教育 次代への希望となるか？」『世界の人権教育』明石書店、186-201頁。
- 原寿雄・田島泰彦編(2001)『報道の自由と人権救済』明石書店
- ジェームズ・A・バンクス(1996)『多文化教育』サイマル出版会
- 反差別国際運動日本委員会編(2004)『マイノリティの権利とは-日本における多文化共生社会の実現に向けて-』解放出版社
- ヒューライツ大阪編(1999)『アジアの学校の人権教育』解放出版社
- フォルタ／ランタンフ(1993)『実践 人権教育の方法-フランスのテキストから-』明石書店
- 藤田昌士(1985)『道徳教育』エイデル研究所
- クリスト・フュール(1996)『ドイツの学校と大学』玉川大学出版部。
- 『部落』第518号 1990年1月
- 『部落』第559号 1993年1月
- 『部落』第686号 2002年2月
- 部落解放研究所編(1991)『図説 今日の部落差別 第2版-各地の実態調査結果より-』解放出版社
- 部落解放・人権啓発基本方向作成委員会編(1989)『部落解放・人権啓発基本方針』(人権ブックレット17)部落解放研究所
- 部落解放・人権研究所編(2000)『あらゆる分野で人権文化の創造を-これからどうする？「人権教育のための国連10年(1994-2004)」-』解放出版社
- J・プランティリア(2001)「人権教育の対話プログラム」『ヒューライツ大阪』No.36、10頁。
- エーリッヒ・フロム(1977)『生きるということ』(1976年) 紀伊國屋書店
- 牧野広義(2001)『自由のパラドックスと弁証法』青木書店
- 松井茂記(2002)「個人情報保護法案と基本的人権 本来の政治的意義再評価を」『朝日新聞』6月7日付(夕刊)
- C. A. マッキノン(1995)『ポルノグラフィ-「平等権」と「表現の自由」の間で-』明石書店
- 松本和良・江川直子編(2001)『アイヌ民族とエスニシティの社会学』学文社
- 松本和良・大黒正伸編(1998)『ウタリ社会と福祉コミュニティ』学文社
- 松本城洲夫(1994)「人権啓発の現状と課題」『部落解放研究』第100号
- 三谷恵子(2003)『ソルブ語辞典』大学書林。
- 源勁一(1996)『カウンセリングの目を生かす人権教育』明治図書

- 村井吉敬・佐伯奈津子(1998)『インドネシア-スハルト以後-』岩波ブックレット
- 村上博光(1983)「社会同和教育・啓発の研究動向」『部落問題研究』77
- 村越末男(1991)「わが研究所における啓発の課題」総務庁長官官房地域改善対策室編『同和問題-啓発・その役割』中央法規出版
- 元木健(1989)『人権と教育 社会啓発の基礎理論』解放出版社
- 元木健 (1992)「生涯学習と啓発活動」『部落解放』340号
- 元木健・内山一雄(1989)『識字運動とは』部落解放研究所
- 森実(1990)「部落における識字活動を組織化する視点」日本社会教育学会編『現代人権と社会教育』東洋館出版社
- 森田ゆり(1999)『エンパワメントと人権』解放出版社
- 森田ゆり(2000)『多様性トレーニングガイド』解放出版社
- 森朴繁樹(1990)「同和問題と人権啓発」総務庁長官官房地域改善対策室『啓発・そのあり方』中央法規出版
- 森山□沾一(1990)「社会同和教育の展開と現代的人権-80年代の実践的地平を通して-」日本社会教育学会編『現代人権と社会教育』東洋館出版社
- 森山沾一・神野直人(1990)「人権尊重の地域づくり-福岡県嘉穂町と福岡市の社会同和教育実践を通して-」日本社会教育学会編『現代人権と社会教育』東洋館出版社
- 八木英二・梅田修編(1999)『いま人権教育を問う』大月書店
- 八木英二・梅田修編(2002)『人権教育の実践を問う』大月書店
- 八木晃介(1987)『差別意識の社会学』解放出版社
- 八木晃介(1994)「部落に対する差別意識」『部落解放研究』第96号
- 山中多美男(1992)『ここが大切！人権啓発』解放出版社
- 湯浅俊彦・武田春子編(1997)『多文化社会と表現の自由』明石書店
- ユネスコ「21世紀教育国際委員会」報告書(1997)『学習：秘められた宝』ぎょうせい
- 横島章(1991)「啓発活動の実施主体の役割をめぐって」総務庁長官官房地域改善対策室編『同和問題-啓発・その役割』中央法規出版
- 横島章(1992)「心理的差別解消のための啓発の在り方-栃木県同和問題意識調査結果報告から-」総務庁長官官房地域改善対策室編『同和問題-人権の立場から』中央法規出版
- 吉川幸次郎(1965)『新訂中国古典選』第二卷(論語上)
- 吉川徹(1990)『『啓発』を考える-二つの報告を読んで』『部落』第518号
- ナイジェル・リーズ(1996)『差別語・婉曲語を知る英語辞典』明石書店
- ナイジェル・リーズ(2000)「PC運動をめぐる英米の温度差」『CAT』第227号(7月) 10頁
- れいのるず秋葉かつえ(1995)「言語変革と社会変革-アメリカの場合-」上野千鶴子他編『きっと変えられる性差別語-私たちのガイドライン-』三省堂
- ネリッサ・ランサンガン・ロザリア(1999)「フィリピンの教育文化スポーツ省の人権教育プログラム」ヒューライツ大阪編『アジアの学校の人権教育』解放出版社 23-33頁
- 脇浜義明編訳(1995)『アメリカの差別問題-PC(政治的正義)論争をふまえて-』明石書店

- Böhnisch, Lothar (1992): Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters. Eine Einführung. Weinheim/München:Juventa.
- Brieden, Th.(1996): Die Bedeutung von Konflikten im Herkunftsland für Ethnisierungsprozesse von Immigranten aus der Türkei und Ex-Jugoslawien. In: Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung: Ethnisierung Gesellschaftlicher Konflikte. Bonn, S.31-54.
- Community Organizers Multiversity/ International Labor Organization- International Programme on the Elimination of Child Labor (ILO-IPEC) (2002): PARAWAGAN. Community Organizing Towards the Progressive Elimination of Child

- Labor. The Montalban Experience.
- Domowina - Information. 2003.
- Domowina (2003a): 10. Hauptversammlung. Materialien. 29.03.2003.
- Domowina (2003b): 10. Hauptversammlung. 29.03.2003/ Kringelsdorf.
- European Bureau for Lesser Used Languages (EBLUL)/ Komitee für die Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2001):
Wanderer in zwei Sprachen. Unbekannte Sprachen Deutschlands. Göttingen: Alfa Druck.
- Freire, Paulo (1973): Education for Critical Consciousness.
- Gloël, R. (1993): Was leisten interkulturelle Begegnungen von Jugendlichen? in : deutsche jugend, 10, S. 447-452.
- 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.
- Hansen, Georg/ Wenning, Norbert (2003): Schulpolitik für andere Ethnien in Deutschland. Münster/New York: Waxmann.
- Kämper, W. (1992): Lebens-Räume, Frankfurt/M.
- Kymlicka, Will (1995): Multicultural citizenship: a liberal theory of minority Rights. Oxford/New York: Clarendon Press.
- Nieke, W. (1995): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Opladen.
- Otten, H./Treuheit, W.(Hrsg.) (1994): Interkulturelles Lernen in Theorie und Praxis. Opladen.
- Plan International Philippines (2001): Building the Future Through Children's Participation.
- Purta-Torney, Judith (1984), 'Human Rights', "Teaching for international Understanding, Peace and Human Rights",
UNESCO.
- Romero, Rene C. (2002): Human Rights Education in Selected UNESCO Associated Schools in the Philippines. In:
Asia-Pacific Human Rights Information Center: Human Rights Education in Asian Schools - Volume Five. pp. 27-33.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2003): 2 BS 273/03. Verwaltungsstreitsache. 11.09.2003.
- Stiftung für das sorbische Volk (Hrsg.) (2001): Jahresbericht 1998-2000.
- Sorbische Kulturinformation Bautzen (1994): Kleine Information zu den Sorben/ Wenden in Deutschland. (6. Aufl.)
- Soto, Jessica Umanos (2001): A Philippine Response to the United Nations Decade for Human Rights Education. in:
Asia-Pacific Human Rights Information Center: Human Rights Education in Asian Schools - Volume Four. pp. 25-35.
- Tölle, R. (1995): Interkulturelle Erziehung in Schule und Schulumfeld. In: Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung:
Die dritte Generation. S.27-46.
- WITAJ-Sprachzentrum (Hrsg.) (2002): WITAJ Informationen zur zweisprachigen Erziehung.
- Yeban, Felice I. (2002): Reclaiming and Reaffirming HRE: Reflections from a Human Rights Educator. In: International
Tolerance Network, No.1, pp.1-2.
- Young, I.M. (1990): Justice and the Politics of Difference. Princeton/ New Jersey.

ホームページ

・ 2003 年度部落解放・人権大学講座開催要項 <http://blhrri.org/info/ivent/kaidai.htm>