

「第三次とりまとめ」と「人権教育の推進に関する取組状況の調査結果」が示唆するもの

平沢安政

要約

本稿では、二〇〇八年三月に文科省から出された「人権教育の指導方法等の在り方について「第三次とりまとめ」(以下「第三次とりまとめ」^①)の効率的活用に向けて、二〇〇九年一〇月に文科省から公表された「人権教育の推進に関する取組状況の調査結果」^②も踏まえながら、今後の人権教育推進に向けた課題について論じたい。また、この「第三次とりまとめ」がどのような歴史的文脈の中に位置づいているのかをとらえるために、人権をめぐる国内外の動向に見られる特徴を整理した。

一 日本の人権教育の到達点

1 「らせん状に進化」してきた人権水準

まず、国際的な流れとその国内的インパクトのとらえ方から始めたい。

「すべての人が人権の主体としてその自由と尊厳、権

利が守られるべき」という理念を打ち出した一九四八年の世界人権宣言以降、国連においては三〇にもおよぶ各種人権関連条約が採択されてきた。これらの条約を各国が批准し、国内の法や制度をつくりかえ、意識改革をすすめた結果、国際と国内の動きがある程度連動する形で、人権水準はしだいに進化してきた。それはエレベーターのように一気に高みに昇るほど急速ではなかったものの、ゆるやかな(しかも、ところどころ上り下りがある複

雑な形状の)らせん階段を上るような歩みとして展開されてきた。

たとえば、一九七九年につくられた女性差別撤廃条約を批准する過程で、日本では男女雇用機会均等法がつくられ、その後「男女共同参画」↓「反セクハラ」↓「反DV」という流れで、男女平等の実現に向かう歩みが続けられてきた。いまだに女性差別に関する諸問題を抱えているものの、この三〇年間に達成された成果は明確に存在している。

また、世界人権宣言ができた一九四八年時点では、「人種別」が当たり前のルールとされていたアメリカにおいて、二〇〇八年にオバマ大統領が誕生したことも象徴的である。国際人権の動向にバックアップされたアメリカ国内での公民権運動は、一九六四年に公民権法を成立させ(一九六五年には国連で人種差別撤廃条約が採択されている)、その後も、政治、経済、学術、スポーツ等、あらゆる領域に黒人が幅広く参入するようになり、ついに最後の(おそらくありえないとされていた)ポストを手にするようになったのである。もちろん、アメリカ社会において黒人差別がまだ根強いという現実があるものの、世界人権宣言以降六〇年余の時間軸でとらえるなら、多様性の尊重と国際平和を一体のものにとらえる価値観

がグローバルに広がっているという意味でも、人権水準が進化したひとつの証であることはまちがいない。

ただ、これは放っておいても「自然に」進化するということではなく、当事者による異議申し立てとそれを支持する社会的運動や合意の広がり、常に進化を促進する力となってきたことを忘れてはならない。また、局面としてみれば、下降と上昇の両方があるが、全体としては「らせん状に進化」していく大きな流れがあり、それを意識的に押し上げるのが、私たちの人権運動や人権教育の取り組みではないか、ということをまずおさえておきたい。

2 「同和」から「人権」へ

日本社会において、人権問題への取り組みは一九六五年の「同対審」答申をきっかけにして始まったといえるだろう。もちろん、日本国憲法で基本的人権がうたわれ、部落問題以外にも人権に関わるさまざまな運動や取り組みがあったことは間違いないが、問題解決への政治的・社会的なコミットメントが、「国の責務」また「国民的課題」という表現で明確に表明された人権問題、という意味では、「同和問題」が突破口となったということである。その後、そのような政治的・社会的コミットメン

トの対象となる人権課題は在日韓国・朝鮮人、障がい者、女性という形でしだいに広がり、一九九五年に始まった「人権教育のための国連一〇年」に関わる行動計画の策定（政府および各自自治体における）をきっかけとして、人権課題はきわめて幅広くとらえられるようになった。

一九九七年に策定された日本政府の行動計画においては、「女性、子ども、高齢者、障害のある人、同和問題、アイヌの人々、外国人、HIV感染者・ハンセン病元患者等、刑を終えて出所した人、犯罪被害者等、インターネットによる人権侵害、同性愛者、ホームレスの人々、性同一性障害の人々、北朝鮮当局による人権侵害問題、人身取引……」というように多様な人権課題が列挙されている（ここで同和問題がなぜ五番目なのか。大阪府などではまず同和問題が一番にくるのに、ということとは紙数の関係であえて触れないことにする）。そこには急速に変化しつつある新たな人権課題、なかでも携帯・インターネットなどの情報テクノロジーやセクシュアルマイノリティの人権など、まだ必ずしも明確な方向性をもった取り組みが広がっていないものも含まれており、とりわけ意識的な教育・啓発が必要である。また、これらに限らず、すべての人権課題が変化し続けていることから、人権に関わる学びは、まさに生涯学習として継続的に取り組ま

れる必要がある。

ここでとくに気をつけなければいけないのは、「同和」と「人権」の関係をどうとらえるかである。同和問題は一九六五年の「同対審」答申や一九六九年の特別措置法以降、運動の高揚もあつてその解決に向けて大きく前進してきたが、いまだ解決したわけではない。被差別部落出身者の中から多くの自立層を生み出し、多様な社会進出を果たしてきた一方、二〇〇二年に特別措置法が切れて以降、実態的にも心理的にもより困難な状況が生まれている現実もある。また「法切れ」後、人権一般が強調される流れが広がったことから、「人権を強調すること」が、同和問題解決の取り組みを損なうことにつながる。かのような批判も生まれている。しかし、根本的な問題は人権を強調することにあるのではなく、そのような口実で「部抜き、差ぬき」を企てようとするところから生じることをおさえておく必要があるだろう。

3 個別的視点と普遍的視点

その意味で、今とくに重要と思われるのは、個別人権課題に即した取り組みと普遍的な人権の視点にもとづく取り組みを統合的に行うことである。一九九六年の「地域改善対策協議会意見具申」や二〇〇二年の「人権教育・

啓発に関する基本計画」などで、この二つの視点の統合が強調されているが、そこでは普遍的視点として「法の下の平等」「人間の尊厳」を例示するにとどまり、人権教育・啓発の現場レベルでは、まだ普遍的視点の意味合いがきちんととらえられているようには思えない。現実には、人権と同和を対立的にとらえて、「あれかこれか」の図式で議論する袋小路に陥っている部分もある。行政の側にも、同和問題への取り組みに反対する側にも、また部落解放運動の中にも、「同和vs.人権」の論理が存在している。だからこそ、部落問題の「今」を現実に即してありのままとらえる努力が何よりも必要であり、そのうえで、その「今」を他の人権課題や人権に関わる普遍的な視点とつなげてとらえようとする努力が不可欠である。つまり、少し離れたところから大きな視点をもって、全体的文脈においてとらえることが重要なのである。

大阪府が一九八七年から毎年発行している府民向け人権啓発冊子（「ゆまにてなにわシリーズ」³）においては、二〇〇二年以降、「人は違うからこそ尊い」「固定観念・ステレオタイプに気づく」「自尊感情を育てる」「気持ち伝える言い方」「生命の尊さを知る」といった形で人権に関わる「普遍的視点」を示し、そのうえでさまざまに個別人権課題を扱う、という構成になっているが、普

遍的視点と個別的視点をどのように統合することができ
るのか、は明確に示されていない。

二〇〇八年の夏に、（社）部落解放・人権研究所四〇周年記念事業のひとつとして、「部落問題の今」を考える国際ワークショップが大阪で開催されたが、ここでは「マイノリティをつくりだすしくみ」「ミドルクラス（中間層）の役割」「変化するアイデンティティ」「複合的差別」といった普遍的テーマをあえて設定し、若手の国内・海外研究者で議論を行った⁴。いかなる問題でもそうだが、その問題だけを見ていると気づかないことが、他の問題と比較し、共通性や固有性を分析することで、はじめて見えてくることもあり、普遍的アプローチの重要性はそこにある。二つの視点を有効に活用できれば、決して個別人権課題に対する取り組みを人権一般に解消することにも、薄めることにもならない。あえて言うなら、場合によつては、部落問題に深く関わりすぎていることが、ときに部落問題だけしか見えないことにつながり、他の問題と共通する視点を欠いたものになることさえある。部落問題の本質が本当に理解できれば、それは必ず他の人権問題や人権全般をより鋭くとらえることにつながり、また部落問題の固有性もより明確になるはずである（一種のコントラスト効果。「逆もまた真なり」で、人権の

本質が深くとらえられれば、それは個人権課題の理解にもつながるはずである。その意味で、個別的視点と普遍的視点の統合はきわめて重要な課題なのである。

教育関係者の間でも、同和教育か人権教育かという、あれかこれかの議論がみられる。人権教育の名のもとに、ことさら「部抜き、差抜き」にしたり、単に上からの統制を強調したりする悪しき「企て」が行われ、それが同和教育の輝かしい伝統や実践をつぶそうとする問題が現におこっているからであるが、この二つは本来的に対立するものではない。他方、従来の同和教育の枠に閉じたまま、他の人権諸課題に関わる教育実践や国際人権基準にもとづく世界の人権教育の実践との接合を怠れば、今の時代の必要に即したパワフルな同和教育に発展させることもできない。「同和教育を人権教育として発展的に再構築する」ということの真の意味を掘り下げる必要がある。また、同和教育の名称のもとで、部落問題だけでなく、さまざまな差別問題・人権問題をカバーする形で教育実践を展開してきた歴史があるが、同和教育は本来、部落問題の解決に資する教育であり、今あらためて人権教育と同和教育の守備範囲をきちんと整理する作業も必要と思われる。

4 「国連一〇年」の画期的意義…とくに「人権文化」というキーワード

「人権教育のための国連一〇年」（一九九五年～二〇〇四年）や、その後継として二〇〇五年からスタートした「人権教育のための世界プログラム（世界計画）」は、同和教育をさらに進化させるうえで、また日本の人権教育を推進するうえで、大きなチャンスを与えてくれた。同和教育の伝統を大切にしながら、人権文化を強化し、より普遍性をもった人権教育に進化していった実践事例は各地に数多く存在しているが、それらの中には国際的な人権教育の理論や実践、教材や方法から大きな刺激を受けてきたものが少なくない。

筆者自身は、「人権教育のための国連一〇年」がキーワードとして提唱した「人権文化」ということばにとくにこだわり、同和教育の誇るべき伝統、とりわけ「差別の現実深く学ぶ」視点を「豊かな人権文化の構築」に結び付けていくことを大切にしようとしてきた。「差別の現実に学ぶ」ことは、決して運動団体や被差別当事者の主張に引っぱられることではなく、教育者が主体性をもちながら自らの課題として人権文化の構築をめざし、被差別当事者との協働を通じて互いが高まりあつていく

関係性を意味することは言うまでもない。

人権文化とは、人権の価値観や物差しが日常生活において当たり前のものとして根付くことであり、考え方や感じ方や行動の仕方そのものが、人権を基準になりつつある状態をさしている、と筆者は考えている。⁵⁾

もっと具体的に言くと、個人レベルでの自尊感情や自己実現、他者関係のレベルでの多文化共生、社会関係のレベルでの社会参加、そして自然関係のレベルでの地球環境や自然との共生といった、生き方そのもののありようが人権文化の内実である。ありのままの自己が持っている弱さやできないことも正面から引き受けたうえで、なお自分の好きなことや夢に向かってチャレンジし、自分のよさや可能性を自己実現的に生きることが、さまざまな文化や境遇を生きる他者をより深く理解し、お互いが高まりあえる関係性を生み出すのであり、多文化共生とはまさにそのような関係性をさしている。さらに、能動的な社会参加を通して、社会によい影響を与え、人権や民主主義を広げる一翼を自分なりの形(仕事、NPO、ボランティア、地域活動、子育て等)で担うことが生きがいとなること、またそのような生き方が自然環境と調和的な関係で持続可能な形で根付いていくこと。それら一切が人権文化ということばに込められているのではない

だろうか。

このようにとらえるなら、反差別のスタンスと人権文化の主張は、決して対立するものではない。差別を許さないことを強調するために「〇〇してはいけない」「〇〇はNO!」と否定形で語ることが必要なときもあれば、豊かな人権文化の創造に向けて肯定形で人権を語る必要がある時もある。今、大阪の人権教育の取り組みにおいては、例えばかつて同和教育の中で「進路保障」と呼んでいた取り組みを、「キャリア教育」の文脈でとらえなおし、幼稚園から中学校まで一貫する形で「夢づくり科」という共通の学習内容を設定し、将来の夢に向かってチャレンジする意欲、知識、スキル、態度を一貫して育てることによって、結果的に差別を乗り越え、自分の未来をつくりだしていく主体形成につなげようとする取り組みが、大阪府東大阪市の意岐部中学校区において展開され、校種間連携や地域連携による学校づくりのひとつのモデルとなっている。⁶⁾文科省から研究開発予算を受け、「進路保障」を未来の市民形成に向けた「キャリア教育」として展開した事例であり、人権教育の新しい取り組みとしてとらえることができるであろう。今、私たちに求められているのは、国際的な人権の動きも視野に入れながら、国内で広がりつつある人権文化を豊かにし

ようとする多様な動きに目配りし、同和教育・人権教育の輝かしい伝統をふまえた未来志向の魅力的な戦略を打ち出すことではないだろうか。

二 「第三次とりまとめ」の評価

以上、ずいぶん長い前置きになってしまったが、このような全体的文脈の中で、文科省の「第三次とりまとめ」をめぐる議論に移ることにする。

「人権教育の指導方法等の在り方」に関する「とりまとめ」は、二〇〇四年、二〇〇六年、そして二〇〇八年と、第一次から第三次まで順次体系化され、「指導の在り方編」（理論編）、具体的な取り組み事例や方法を紹介した「実践編」、そして「個別課題編」からなる「第三次とりまとめ」が生まれたわけだが、その評価を適切に行う必要がある。

まず、同和教育に関する文部省時代からの取り組みを振り返ると、一九五九年から『同和教育』が毎年発行されたものの、同和教育や人権教育に関する基本方針や手引きに相当するものはこれまでなかったわけであり、その点で「第三次とりまとめ」は日本の文部行政が出した初めての（教材を伴う）体系的な人権教育基本方針とし

てとらえることができるだろう。

「人権教育のある側面しか扱っていない」あるいは「文科省が出したからだめ」といった見方も一部にあり、確かに不十分な点や課題があるのはそのとおりなのだが、今必要なのは、人権教育を推進しようとする国内外の力が、「第三次とりまとめ」を生み出したのだという視点ではないかと思われる。私たちは人権運動や同和教育・人権教育の実践を通じて、政治を変え、政策を変えようとしてきたのであり、文科省が「第三次とりまとめ」を出すに至った背景として、国際的には「人権教育のための国連一〇年」や「世界プログラム」が、また国内的には同和教育をはじめとする人権教育の幅広い蓄積があったことを忘れてはいけない。とりわけ、二〇〇〇年に人権教育・啓発推進の法的根拠となる「人権教育・啓発推進法」ができたが、これも人権運動の成果として実現したのである。何ものなければ、このような法律はできなかつたであろう。さらに、その具体化をはかる「人権教育・啓発に関する基本計画」が二〇〇二年にでき、その中で「学校における指導方法の改善を図るため、効果的な教育実践や学習教材などについて情報収集や調査研究を行い、その成果を学校等に提供していく」（第4章―1―）と明記されたこともあって、人権教育の指導方法等の在

り方に関する調査研究会議が発足し、その成果物としてついに二〇〇八年の「第三次とりまとめ」が誕生したのである。しかも、調査研究会議委員には、各地で同和教育・人権教育運動を担ってきた教育者や研究者が含まれ、同和教育や人権教育の成果も反映された「第三次とりまとめ」として結実したのである。

さらに、「第三次とりまとめ」においては、「知識的側面」「価値・態度的側面」「技能的側面」という三つの側面という区分で、国際的な人権教育でつくりだしてきた知識・技能・態度の三本柱に関わる理論的枠組みが明確に位置づけられ、また人権についての知識を教えるだけでは不十分であるとして、差別や人権侵害を許さない感性や人権文化を育てていこうとする意志を備えた児童・生徒を育てるために、人権感覚の育成というキーワードがあらたに盛り込まれた。さらに「隠れたカリキュラム」に言及しながら、学校における日常的な雰囲気や関係性そのものを、人権尊重を基本につくりかえていくことが重要であると強調し、特定の教科（社会科の一部の單元）だけに限定するのではなく、教科・道徳、総合的な学習、学級経営、学校行事、地域との関係性等のすべてにわたって、学校教育全体を人権の視点でつくりかえることを呼びかけている。また、そのためには管理職や人権教育

担当者の的確なリーダーシップと教職員全体の意志一致、年間計画の策定、その実施にあたっての任務分担、さらに点検・評価・改善に至る一連のサイクル（PDC Aサイクル）を動かしていくという形で組織的・計画的な学校人権教育の進め方にまで踏み込んでいることは高く評価すべきである。さらに、実践編においては、学習者中心の参加体験型学習の多様な手法を紹介しながら、人権に関わる出会い、気づき、発見を大切にした人権学習の進め方を例示していることも大いに参考になる。

もちろん、ものごとはずべてそうだが、「第三次とりまとめ」のすべてがよいわけではない。人権教育といっても、学級や学校における人間関係のあり方にかなり焦点がおかれ、地球規模の平和・多文化共生・人権といった問題意識も、学校外のさまざまな人権運動や市民組織の取り組みと連動させる視点も弱い。むしろ、教育の中立性の名のもとに（もちろんそれ自体は正しいことだが）、結果的に社会や地域の人権運動とつながることに消極的（と読めるよう）な記述もある。また、学力向上と人権教育の推進が明確に結び付けられていない点も大きな課題である。

なお、教育委員会や学校管理職のリーダーシップを強調しているから、管理強化につながる可能性がある、と

いう批判もあるが、それは「第三次とりまとめ」が出たことであらたに問題になったことではなく、むしろ組織運営においてリーダーシップを発揮することや計画性をもち、点検・改善を加えていくことは当然必要な要素であり、リーダーシップや評価・改善自体を否定する考え方は人権教育も発展しない。

したがって、人権教育・啓発推進法（二〇〇〇年）や同基本計画（二〇〇二年）につづき、人権教育の推進を「オートライズ」する（法的根拠や正当性を付与する）「第三次とりまとめ」という貴重な成果物が文科省から出されたこのチャンスを最大限生かす発想が求められる。

二〇〇八年一二月になってようやく、「第三次とりまとめ」にかかわる「人権教育の推進に関する取組状況調査」が都道府県教委および全国一八〇五の市町村（特別区を含む）教委、およびサンプルとして無作為抽出された全国の一九五九の学校（市町村立の小・中学校、都道府県立の高等学校・特別支援学校）を対象に行われた。調査研究会議では、二〇〇九年夏にその結果分析に集中的に取り組み、その「報告書」が文科省から一〇月末に公表された。

そこでは、教育委員会や学校における人権教育の取り組みがおおむね定着しつつあることが確認され、とくに

「第三次とりまとめ」の趣旨を踏まえながら人権教育の推進が図られていることがある程度明らかになった。他方、教育委員会の取り組み状況をみたととき、都道府県教育委員会に比べて、市町村教委の取り組みが十分に進んでいない状況（例…人権教育の推進方針・計画の策定や人権教育に関する研修の実施率にみられる課題等）があることや、「第三次とりまとめ」が呼びかけた総合的な教育としての人権教育の推進（例…知的理解の深化と人権感覚の育成を発達段階に即してバランスよく行うことや「協力的、参加的、体験的な学習」の推進等）が、各学校レベルでまだ十分に進んでいないことなども浮き彫りにされた。さらに、人権教育といっても全国の学校現場ではきわめて多様な意味合いで受け止められており、人権教育の全体像が必ずしも共有されていないことも明らかになっている。なお、報告内容の全体については、ぜひ「報告書」を参照していただきたい。

三 「報告書」を読むにあたって

今回の調査「報告書」を読むにあたって、とくに留意していただきたいことを何点か問題提起しておきたい。

1 法的根拠をもつことの重要性

「第三次とりまとめ」にいたる経緯や人権教育に関する文科省の取り組みの背景には、「人権教育のための世界プログラム（世界計画）」（二〇〇五年）という国際的な動向、および国内における「人権教育・啓発推進法」（二〇〇〇年）とその基本計画（二〇〇二年）などのきわめて強い影響が認められる。文科省としてもそれらの「法的根拠（＝正当性を付与する公式文書）」を無視することができない、と言い換えてもよいだろう。

各地で、教育委員会における人権教育・啓発の担当者がきちんとした計画をたて、すぐれた取り組みをしたという熱意をもっていたとしても、上司その他から「その法的根拠は」とか「成果を数字で示すように」と言われ、結局了解を得られる枠内で、ということになりがちだとかがある。とくに、教育委員会や行政の中で力をもつ立場の人が、人権教育に否定的であったり、理解が弱かったりすると、現場の取り組みにマイナスの影響が生じることが多いようだ。だからこそ、現場においてもしっかりとした理論武装をする必要がある、「法的根拠は何か」を正しく認識していることが大切である。

近畿地方や西日本のいくつかの自治体では、部落解放

運動をはじめ、反差別・人権のさまざまな市民運動が強い影響力をもってきた経緯があったり、審議会等にも人権に理解がある学識経験者や当事者が入ったりして、人権行政や人権教育の基本方針、カリキュラム等に一定のインパクトを与えてきた。

たとえば、大阪、奈良、兵庫、京都などでは、教育委員会が出している人権教育基本方針の中に、「人権文化」ということばや「人権教育の四つの側面」（人権としての教育、人権についての教育、人権を通じた教育、人権のための教育）という考え方が当たり前のように入っていたりするのだが、それは全国的には決して一般的ではない。「人権文化」というキーワードや「人権教育の四つの側面」の考え方は、同和教育から人権教育への移行局面において、そのような概念や考え方を取り入れることによって、移行にともなう接続がうまくいき、関係者に納得しやすい概念的・理論的枠組みを示す役割を果たしてきた。

個人的なことで申し訳ないが、筆者などは、近畿各府県の審議会などで「人権教育のための国連一〇年行動計画」（一九九五年～二〇〇四年）がキーワードとして打ち出した「人権文化」という概念や、ヨーロッパの人権教育理論から学んで日本流にアレンジした「人権教育の四

つの側面」という考え方を繰り返し説明し、提案した覚えがある。実際、反差別の側面を強調した同和教育から、普遍的な人権を強調する人権教育への移行にあたって、その間をうまくつなぎ、説得力をもって説明できる概念や道具立てが必要だったようで、近畿地方の各府県では、人権に関わる審議会や教育委員会の方針の中に、「人権文化」や「人権教育の四つの側面」（およびその変形版）が入っていた。例えば兵庫県においては「人権文化」ということばは、「人権文化を進める県民・市民運動」という言い方で五年ほど前から広がっている。

ただ、日本政府や文科省の文書において、「人権文化」はあまり（あるいはほとんど）強調されておらず、「人権教育の四つの側面」などはなおさらである。もともと、この考え方は、国際的な人権教育からヒントを得て日本の人権教育運動の中でつくりだしたものであり、国連の文書に（その背景に概念的に位置づいていたとしても）そのまま入っているわけではない。しかし、例えば近畿地方の各自治体では、人権教育をバックアップする諸条件や力関係がある程度あったために、人権行政や人権教育の基本方針等でこれらの概念や考え方が採用され、結果的に一種の「法的根拠」の機能を果たしているのに対して、他の自治体では担当者や人権教育に関わる多くの

人々がそのように考えたとしても、公式文書や公的な枠組みの中には位置づいてこなかったのである。このように、「法的根拠」として人権教育の取り組みを「オーソライズ」するものは重要な役割を果たすのである。ちなみに、「オーソライズ」する／しうるものとしては、「宣言」「人権規約」「条約」「勧告」「国際の一〇年」「国際年」「ノーベル賞」「法律」「指導要領」「首相談話」「条例」「指針」「基本方針」「手引き」「博物館・資料館」「著作物」「フェスティバル」など、さまざまものが存在するが、人権教育運動はそれらを効果的に活用するとともに、そのような「オーソライズする根拠」となる法律や方針等をつくりだすことが重要であることは言うまでもない。

2 「人権教育のための『世界プログラム(世界計画)』の第二段階(第二フェーズ)

このように、人権教育をすすめるうえで、「正当性を付与する根拠」となるものはきわめて重要な意味をもつ。単なる主張や要求では動かないものが、そのことでもって動きうるである。その点で、「人権教育のための『世界プログラム』第二段階」をめぐる動向に注目しておきたい。

二〇〇九年一〇月一日に、国連の人権理事会が「人権

教育のための「世界プログラム」の第二段階に関する人権理事会決議」を採択した。その中では、「加盟各国が……引き続き初等・中等学校制度における人権教育の実施を継続すべきこと」を呼びかけるとともに、「世界プログラム」第二段階の焦点を、高等教育のための人権教育、ならびにあらゆるレベルの教員と教育者、公務員、法執行官、軍関係者のための人権研修プログラムに置くことと決定する」としたのである。また、「高等弁務官事務所に対し、関連する政府間組織、特にユネスコならびに非政府組織と協力して「世界プログラム」第二段階（二〇一〇～二〇一四年）の行動計画が適切に組み立てられ、人権理事会第一五会期会合に提出するよう求める」とし、加盟国が「世界プログラム」第一段階に関する国内評価報告書を二〇一〇年初頭までに提出する必要性を再確認する」としている。

とくに、「高等教育における人権教育」に着目していることや「あらゆるレベルの教員と教育者の人権研修」を強調していることは、「第三次とりまとめ」後の人権教育の取り組みが、このような広がりや強調点を持ちながら展開されなければならないことを示しており、文科省としても無視できない動向がさらに強化され、継続することを意味する。これは、今後の強力な法的根拠とな

りうるものであり、二〇〇二年の人権教育・啓発に関する基本計画をあらためて見直し、内容をさらに再構築することを求めることにつながると思われる。

3 「人権という視点」を貫くこと

さらに、具体的な提案として、今回の「報告書」公表を機に、人権教育の推進に関わる優れた実践を共有する取り組みを進める必要がある。教育委員会レベルでも、学校レベルでも、注目すべき取り組みはたくさんあるにもかかわらず、今回の調査でもそうであったが、「ただでさえ忙しいのに、人権教育まで手が回らない」という意見が多くみられた。そう実感されざるをえないほど多忙で人材・予算が手薄な現実があることはまちがいないが、人権教育はけっして「さらに新しい何かを付け加える」というものではない。世界の人権教育を見ても、「第三次とりまとめ」を見てもそうだが、そこで言われていることは、「人権という視点」「人権尊重という視点」で学校のあり方、授業のあり方、教師・生徒の関係性のあり方、行事の取り組み方、地域との関わり方など、学校教育に関わるすべてのことをとらえなおしてみることである。極端な言い方をすれば、プラスアルファの予算や人員がなければできない、のではなく、戦略の立て方、

重点の置き方、資源の使い方を「人権の視点」で組み立てなおす作業によって、現状のままでも大きな成果をあげることが可能だということである。生活背景が困難な地域の学校においても、予想される以上の学力向上を達成できている「効果のある学校」や「力のある学校」はつくりだせるのである（もちろん、予算や資源が十分に用意されるべきであることは言うまでもない）。

4 文科省等の研究指定の活用

そのうえで、さらに人権教育総合推進地域事業や人権教育研究指定校のあり方について、取り組み方を工夫する必要がある。それらの事業や指定校の理論的・実践的成果がきちんと評価され、分析され、他の地域や学校でも活用できるような形で生かされていないからである。逆にいうと、指定が終わり、報告や発表会をしてしまうと、それで終わってしまう、その成果や教訓が広く、系統的に生かされるような仕組みになっていないことが多いのである。これは文科省や教育委員会における意識的改革でかなり変えうることであり、さらに予算的・人的措置がセットになれば、仕組みの設計の仕方しだいで、大きな効果をあげうると思われる。また、そのような研究・分析・普及の作業に、全人教等の組織や各都道府

県・市町村教委、研究者等が参加し、協働することも重要であろう。

5 すぐれた実践事例（グッドプラクティス…good practice）の活用

人権教育の推進に関わるすぐれた取り組みは、教育委員会においても、学校現場においても数多く存在する。それらを共有するための工夫や取り組みの推進が今、求められている。

今回の調査では、とくに都道府県教育委員会が果たすべき役割に焦点が当てられたが、すぐれた取り組みの一例として和歌山県教育委員会の取り組みを簡単に紹介しておきたい。

和歌山県教育委員会においては生涯学習課人権教育推進室が中心になって、二〇〇三（平成一五）年度に人権教育の考え方と学習活動例を紹介した『人権教育指導者用手引き「気づく・学ぶ・広げる人権学習」』を発売して以降、二〇〇五（平成一七）年度には人権教育指導計画の立案方法と学習指導例を小・中・高の各学校段階別に示した『人権教育学習プラン 対話ですすめる人権学習』を出し、「人権教育のための国連一〇年行動計画」や「人権教育のための世界プログラム」といった国際的

な人権教育の動向をふまえつつ、他方では「とりまとめ」(第一次、第二次)の理論的・実践的な枠組みや方法を反映した具体的な学習プランを提示している。さらに二〇〇七(平成一九)年度から毎年、「人権教育プロモート委員会」の名称で、県内各地の小学校、中学校、高校各三校ずつが参加する形で、学校ごとの特色ある人権教育の推進計画・方法を全体の研修・討議を通して策定する取り組みを毎年蓄積し、その成果が各校の具体的な人権教育推進計画(めざす子ども像をはじめ、学年別、科目別も含む)として冊子にまとめられ、県内の全校に配布されてきた。⁽¹⁰⁾このような取り組みは、県教委が国内外における人権教育の理論的・実践的枠組みをわかりやすく整理し、また異なる学校種別から参加している委員の協働作業を通じて各学校における人権教育年間推進計画を策定するという形で実施されており、県教委がリーダーシップをとって支援する計画策定の協働作業そのものが、参加する教員に対して強力な「研修効果」を發揮していると評価することができるだろう。

すぐれた実践事例は、他の都道府県教育委員会や市区町村教育委員会においても、またさまざまな学校現場においても多数存在しており、それらの情報を共有する仕組みをつくる必要がある。

6 道徳教育と人権教育の関係性

それから、道徳教育と人権教育の関係性についても整理する必要がある。教育基本法改正以降、学習指導要領でも道徳の位置づけが変わり、すべての教科においても基本的に位置づけられるようになった。そのような流れがあるために、ナシヨナリズムや管理主義の強化など、人権教育に敵対する動きが強まっていると警戒するとならえ方が広がっている。確かにそのような危険性があるので、注意しなければならないことはまちがいない。

また、学校現場においては、道徳教育や学力向上その他数多くの課題に加えて、さらに人権教育についても文科省や教育委員会からその推進を求められ、とてもそんな多くのことがらに対処することができないという受け止め方も幅広く見られる。ただ、学校現場ではたとえば、人権教育として地域の福祉施設との交流学习に取り組んでいるが、道徳教育の内容も十分に含んでいる、というような話を聞くこともあり、人権教育と道徳教育が明確に区別されていないところが実際には多いようである。また、さきほど、人権文化として個のレベル、他者関係のレベル、社会関係のレベル、自然関係のレベルという四つのレベルにふれたが、この四つのレベルは、道徳教

育の指導要領で「主として〇〇に関すること」(〇〇には、「自分自身」「他の人との関わり」「集団や社会との関わり」「自然や崇高なものとの関わり」が入る)という言い方で表現されることと実は大きく重なりあっている。

何を言いたいかというのと、同じことをするにしても、それを人権教育的に取り組むことも道德教育的に取り組むことも可能、という部分が、具体的実践においてはかなり大きいと思うのである。実際、道德教育研究者の中にも、道德教育がめざしている人格や価値の形成を、すべて人権教育を通じて行うことができる、との考え方をもっている人もかなり存在しており、筆者も教科、道德、総合学習、学校行事など、すべてに人権の視点を徹底することで無駄が省ける、とすら思っている。つまり、「人格の完成をめざす」教育を人権の視点でつらぬく形で推進することが可能であるという立場を鮮明にすべき時期に来ていると思われるのである。しかし、このような考え方については、人権教育と道德教育の関係性や現場レベルでの折り合いの付け方をさらに掘り下げて考えてみる必要があるだろう。

さらに、市民性教育の枠組みが、今後重要になると思われるので少しふれておきたい。イギリスの中等教育で「市民科」(citizenship)が二〇〇二年から必修科目化さ

れるなど、欧米では市民性教育への関心が高まっている。イギリスの市民性教育では社会的・道德的責任感、コミユニティへの関与・参加、政治的教養の三つが柱とされ、また欧米の多文化教育や人権教育関係者の間では、近年「市民性」(citizenship)をキーワードにした研究が広がっている¹⁾。そこでは、人格の育成を含む価値教育の側面と社会的正義や法を重視する人権教育の側面がまじりあっており、グローバル化し、多元化しつつある二一世紀の教育のモデルとして市民性教育をとらえることも可能であろう。日本においても、いくつかの学校や自治体で市民性教育の実践が行われているが、教育委員会レベルでは、例えば和歌山県教育委員会が二〇〇九年度から市民性教育(「市民性を育てる教育」)の推進を正式に位置づけ、「基本的人権を有する主体としての自覚と行動の仕方」として市民性を定義づけながら、内容的には道德性の育成と人権教育の考え方をあわせもった教育の在り方を提案している。ここに示されているのは「道德教育 vs. 人権教育」の図式を超える新しい枠組みであり、教育基本法がうたう「人格の完成」に向けた教育の営みの基軸に、人権教育の理論と実践をしっかりと位置付けていくひとつの可能性が「市民性教育」という枠組みにあるのではないか、と思われる。

たすくじ

以上、「第三次とりまとめ」および「人権教育の推進に関する取組状況調査」について考えるうえで必要な大きな視点、および今後提起されている諸課題について個人的見解を整理してみた。皆さんのご意見やご批判を期待している。

注

- (1) http://202.232.86.81/b_menu/shingi/chousa/shoutou/024/report/08041404.htm
- (2) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shoutou/024/report/1286550.htm
- (3) 「ゆまにてなになわシリーズ」最新号 (vol.23) の中に「こくじは、<http://www.pref.osaka.jp/jinken/work/humanite.html>」を、また内容分析については、平沢安政「自治体人権啓発冊子について考える」『ヒューマンライツ』No.246 (二〇〇八年九月)、八―二二頁を参照された。
- (4) 内容の詳細については、(社)部落解放・人権研究所『部落問題の今』をめぐる若手研究者の国際ワークショップ

『部とシンポジウム報告書』二〇〇八年一月、を参照された。

(5) 「人権文化」について、国連の文書で明確に定義されたわけではなく、これは筆者による簡単な定義付けである。

(6) 東大阪市意岐部中学校区において取り組まれ、「夢づくり科」は、これからの教育をリードする取り組みです」と位置づけられた。二〇〇七年に文科省から全国で二十七校が指定を受け、委嘱された研究開発学校の一つとして、二〇〇九年度までの三年間、キャリア教育の一環として、教育改革のための研究を行うために「夢づくり科」を独自につくり、同教科をすべての教科の基礎として位置づけ、幼稚園から中学校までを通した取り組みとして「自分の夢・生き方を創りつづける子」を育てる実践が行われた。

(7) 人権教育の四つの側面については、平沢安政「解説と実践 人権教育のための世界プログラム」解放出版社 (二〇〇五年) 三八―四五頁で論じている。

(8) 人権教育を「オーソライズ」する(法的根拠や正当性を付与する) ものを幅広くとらえなおし、人権教育の歴史を振り返るとともにその推進に活用しようとするこのとらえ方は、(財)世界人権問題研究センター研究

第五部（人権教育の理論と方法の研究）の二〇〇九年一〇月三十一日に行った研究会の場で共有された視点である。

- (9) 人権理事会で採択された決議案（英語）については、以下を参照のこと。 <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/RESOLUTION/LTD/G09/159/15/PDF/G0915915.pdf>
日本語訳は『「ハーモニクス」No.261の三一～三十一頁を参照。
- (10) 同プロモート委員会については、以下に簡単に紹介されている。
http://blhrriorg/kenkyu/project/jinkenyouiku/pr/jinkenyouiku_0060.html
<http://www.pref.wakayama.lg.jp/prefg/500600/monthly/20nen/monthly77.pdf>
- (11) 例として、Osler, Audrey and Starkey, Hugh. *Changing Citizenship: Democracy and Inclusion in Education*. Open University Press (2005); Banks, J. A. (ed.) *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. Routledge, New York (2009). 453頁。
<http://www.wakayama-edc.big-u.jp/etc/shiminsei.pdf>
- (12)