〈研究報告〉

# 大阪における人権文化の構築をめざす人権教育の実践
## ―個人、地域、社会の関係性の視点からの一考察

石　川　結　加

## 1. はじめに

2度に渡る世界大戦の反省のもと、1945年に国連が創設され、3年後に世界人権宣言が制定された。世界人権宣言[1]は、「すべての人は生まれながらにして自由」であり、かつ「尊厳と権利」を平等に有するという普遍的人権の理念を掲げた。以降、国連は人権保障を法的な枠組みで推進してきたが、1993年、ウィーンでの世界人権会議[2]で、人権教育を行うことも加盟国の義務であることを確認した。これを受けて、1995年に「人権教育のための国連10年」（以下、「国連10年」）がスタートした。この行動計画[3]の中で、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」と定義された。

「国連10年」が終了した翌年2005年には、「国連10年」の目標を重点的に実施するために、「人権教育のための世界計画」[4]が始まった。2005年から2009年まで実施された第1フェーズ[5]は、初等・中等教育に焦点をあてたプログラムである。2010年から2014年まで続いた、第2フェーズ[6]は、第1フェーズのプログラムを継続しつつ、高等教育（大学・大学院）と初等教育から高等教育に至るまでの教員、教育者、公務員、法執行者などを対象とした人権研修を実施することとした。そして、2015年から第3フェーズ[7]がスタートしており、第1及び第2フェーズの実施を強化し、メディア専門家及びジャーナリストへの人権研修を推進することとなっている。この第3フェーズは、2019年まで続く。

日本国内においては、約60年来取り組まれている同和教育に代表される日本固有の人権教育と先述した国連の人権教育を摺り合わせながら、教育者、研究者、市民団体、非営利団体の不断の努力のもと、発展してきたといえる[8]。

本稿では、「人権文化の構築」という目標に向けて、学校教育と社会生活のつながりと個の確立に重点を置いた人権教育の発展の方向について検討したい。まず、国連の人権教育と日本における人権教育、特に大阪の同和教育の実践を中心に、その発展経緯を概観する。次に、新しい視点を持って取り組まれている大阪における人権教育の実践の今に触れながら、人権教育の今後の進め方について所見を述べたい。

## 2. 人権教育の国内法制化と実践事例

「国連10年」の採択を受けて、日本国内では、1995年12月に「人権教育のための国連10年推進本部」[9]が設置され、1997年には、国内行動計画が策定された。それを受け、各都道府県において人権教育推進会議の設置や人権教育行動計画の策定が広まっていった。一方で、1996年に、「人権擁護施策推進法」[10]が制定、法務省に「人権擁護推進審議会」が設置され、法務大臣、文部大臣（当時）及び総務庁長官（当時）の諮問に基づき、人権教育推進に関する基本的事項について調査審議し、先述した関係各大臣に答申を行った。これら、国内行動計画と答申を踏まえて、2000年に「人権教育及び人権啓発の推進に関する法律」[11]（以下、「人権教育・啓発推進法」）が制定された。「人権教育・啓発推進法」は、「人権教育とは、人権尊重の精神の涵養を目的とする教育活動」と定義し、「国及び地方公共団体が行う人権教育及び人権啓発は、学校、地域、家庭、職域その他の様々な場を通じて、（中略）行わなければならない。」とした。2002年には、「人権教育・啓発に関する基本計画」[12]が閣議決定している（以下、基本計画。）

この基本計画に基づき、文部科学省は「人権教育の指導方法等の在り方に関する調査研究会議」（以下、調査研究会議）を設置し、人権教育の指導方法等の在り方について、これまで3回に渡ってとりまとめを出している。調査研究会議は、第3次とりまとめ[13]を2008年に提出しているが、このとりまとめは、国連及び国内の人権教育の調整が図られながら、人権教育が発展してきたことを確認し、学校現場では、人権教育の実践が不断に続けられてきたことを、一定評価しながらも、以下の通り、依然として課題を残しているとしている。

その内容を抜き出すと「（中略）しかしながら、『基本計画』でも指摘されているように、生命・身体の安全に関わる事象や不当な差別など、今日においても様々な人権問題が生じている。特に、次代を担う児童生徒に関しては、（中略）いじめや暴力など人権に関わる問題が後を絶たない状況にある。さらには、児童生徒が虐待などの人権侵害を受ける事態も深刻化している。」とし、様々な人権問題が生じている背景として、社会の中に見られる「同質性・均一性を重視しがちな性向や非合理的な因習的意識の存在」、「より根本的には、人権尊重の理念についての正しい理解やこれを実践する態度が未だ国民の中に十分に定着していないこと」等を挙げている。

また、基本計画のいう「人権教育によって、人々が、自らの権利を行使することの意義、他者に対して公正・公平であり、その人権を尊重することの必要性、様々な課題などについて学び、人間尊重の精神を生活の中に生かしていくことが求められている。」とし人権教育の目的が、生活の中でまだ十分達成されていないことを指摘している。

この第3次とりまとめは、人権教育の最新の指針として位置づけられており、各学校での人権教育の実践の方向性が指し示されている。

一方で、日本国内においては、「国連 10 年」が法制化される以前から、部落問題の解決をめざす同和教育が存在した。その他、国際理解教育、多文化共生教育、障がい児教育、開発教育など様々な教育実践があるが、日本国内の人権教育は、同和教育を中心に置いて取り組まれてきた[14]。

ここで、同和教育から人権教育への発展経緯について触れておきたい。同和教育の始まりは、戦前の「融和教育」にさかのぼることができるとされる。1941 年に始めて政府が「同和」という言葉を使うようになるが、同和教育が定着し始めたのは戦後である。1950 年代高知県の福祉教員制度の報告書にある「今日も机にあの子がいない」に象徴される長期欠席、不就学の問題が部落差別の結果であると認識され、教育権を保障する教育運動に発展し、1953 年「全国同和教育研究協議会」が結成された。その後、1967 年の「同和対策審議会答申」及び、1970 年の「同和対策事業特別措置法」制定を受けて、同和教育は全国各地で体系化され、義務教育教科書の無償化の要求、社会的に弱い立場にある（マイノリティ）児童生徒を中心とする集団づくり、高校および大学への進路保障、学校教員の偏見への自己変革などに取り組んできた。また、児童生徒に対しては、困難な状況に立ち向かえる精神的な強さの育成、周りの友達との信頼関係の構築、学習への意欲の向上などを同和教育が大事にしてきた結果、部落出身児童生徒の立場宣言（カミングアウト）を通じた立ち上がりが見られた。そんな成果やノウハウが他の学校に共有され、共感を呼び、同和教育は広がりを見せてきた。

1990 年代後半から同和事業特別措置法の終了が迫る 2000 年に入り、これまでの同和教育実践への真摯な振り返りが図られた。教育現場での取り組みの停滞が言われ始めたのもこの時期である。学校教員、研究者、運動体、非営利団体などが協力しながら、同和教育が直面する問題を整理し、国連の人権教育とどのように摺り合せていけるかが議論され、新たな方向性が提示された。同和教育や人権教育の研究者である森実によると、国連の人権教育は、1)「人権をめざす教育」2)「人権としての教育」3)「人権を通じての教育」4)「人権についての教育」の 4 つの柱があり、それらを同和教育に重ね、1）は、差別をゆるさない、なくしていこうとする文化を育てる教育、2）は、教育を受ける権利の保障　3）は、被差別の立場にある児童生徒が、安心して学べる学級、集団作り、4）は、部落差別をはじめとする差別についての知識を身につける教育、とおきかえた[14]。

以降、同和教育は、これまでの実績や成果をふまえつつ、国連の人権教育と擦り合せることによって、同和教育を深化させた人権教育として実践されていく。昨年 12 月に成立、施行された「部落差別解消推進法」[15]では、部落差別が今もなお存在し、部落差別の解消は、国と地方公共団体の責務であること、そして部落差別を解消するために国は教育・啓発を行い、地方自治体は、教育・啓発を行うよう努めることが、これまでより一層求められるとしている。

ここで、同和教育と国連の人権教育との擦り合わせの提起を受けて、地域性や地域の歴史

を生かしながら人権教育を実践してきた、大阪府松原市の第三中学校区（以下、三中校区）幼・小・中学校の事例を見ていきたい。『感じ・考え・行動する力を育てる人権教育　大阪・松原　三中校区の実践』[16] によると、三中校区で実践されてきた同和教育の始まりは、小学校での越境入学[17] の問題と中学校での低学力を背景にした「非行」問題が表面化した1960年代後半にさかのぼる。当時、「荒れた」学校を再建するため、低学力で自信を失っている児童生徒の日常生活に見える課題を洞察し、基礎学力を定着させる学習指導、生活指導を開始した。同時に、学校との信頼関係を失っている保護者や地域との信頼関係を取り戻す努力を続けながら、部落問題学習及び学級・集団作りを統合する形で同和教育が実践されてきた。

このような同和教育での実践を基盤に据えながら、三中校区の同和教育は、部落問題から多様な人権課題を学び、学力向上をめざす授業改革、総合的な学習との結合、参加型学習指導法の導入など、教育改革や社会の変化やニーズに適応する形で同和・人権教育を発展、深化させていった。

2008年以降も、調査研究会議の第3次とりまとめを受けて、これまでの実績を生かしつつ、新たな人権教育の創造をめざして、「知的理解学習」「人間関係スキル学習」「生き方・共生学習」の3本の柱をたて、実践を重ねている。「知的理解学習」は、長年に渡る人権確立に向けた人物の勇気ある行動と自分や現代社会の現実を重ねることで人権について共感的に理解し、差別に対して、根拠に基づいて自分の意見や考えを発信する力を身に付け、人権が尊重される社会づくりに主体的に参加していこうとする意識を育てることを目標としている。

また、注目する点として、現実に起こりうる問題に対して、「それは平等か」「傷つく人はいないか」「それぞれの責任は何か」と問いかけ、その解決策を考えることを通して「法的な思考方法」を身につけることをめざす「法教育」の実践があり、人権教育の新しい指導内容となりつつある。

「人間関係スキル学習」とは、個の育成は、自己と他者の関係性なくしては実現せず、関係性を維持するためには人間関係スキルが不可欠であるという視点に立った学習である。人は、自己と他者の自主性を尊重する過程で、考え方や感じ方が変化していき、そのなかで、個が確立していくという考えのもとで指導されている。「生き方・共生学習」は、「集団づくり」「まちづくり」「人づくり」の3つの側面を持つ。「集団づくり」は、「一人ひとりが違う人間でありながら、皆には共有・共感できる気持ちや体験があることを知り、「このような実体験を積むことで、子どもたちは、人間の経験や考えの多様性と人間の尊厳の普遍性を、実感を持って学んでいく。」「まちづくり」は、誰にとっても住みやすいまちづくりについて努力してきた地域に住む大人たちと出会い、「地域への誇りや人権のまちづくりへの参画意識を育もうとする取り組み」である。「人づくり」は、被差別の立場にあるかないかにかかわらず、人間としての尊厳を認める対等な人間関係を持ち、共に生きようとする態度の育成である。

これら一連の同和教育と国連の人権教育の擦り合わせの実践は、社会的、経済的な課題を

かかえる児童生徒が多く通う学校において、人権教育で効果をあげつつ、学力面でも成果をあげている「力のある学校」[18] の成功例として評価を受けている。

## 3. 国内の人権教育への問題提起

これまで見てきたように、日本国内では、従来、同和教育に取り組んできた学校が国連の人権教育と擦り合せながら日本の人権教育として深化させてきた。つまり、日本国内の人権教育は、学校教育を中核に発展してきたといえる。人権教育に対する学校の役割は大変重要であり、これらの日本の人権教育の実践は、世界に発信するに値するだろう。しかし、あえて疑問を呈してみたいのは、人権文化を構築するという人権教育の目的の達成は、学校教育だけで実現するものだろうかと言う点である。先述したように、昨年から施行されている「部落差別解消推進法」は部落差別が今もなお存在すると述べている。1960 年代後半から同和対策特別措置法の施行以来、同和地区の地域開発とともに同和教育が取り組まれてきた。長い取り組みにも関わらず、未だ差別や偏見が十分に解消されているといえないのはなぜだろうか。学校教育を中核にした人権教育だけでは、せっかく学校で学んだ知識や意欲が家庭や地域に帰ると書き直されると言う悪循環が克服されないのではないだろうか。

この疑問に答えるために、提案したい視点は 4 点ある。1 点目は「人権教育・啓発推進法」の中で、人権教育は、学校だけではなく、「地域、家庭、職域、その他様々な場」においても実施されなければならないと謳っている視点である。2 点目は、差別や偏見の問題を個人と言う立場から分析し直す視点である。差別や偏見を最終的に克服するのは、加害者であれ被害者であれ、個人でしかありえない。個人は、多様であり、差別―被差別という二項対立だけでは、差別や偏見の問題は捉えきれない。3 点目は、個人によって構成される様々な組織、団体、地域が集まって社会が形成されているとするならば、個人が主体となって社会づくりに参加する経験を積む事で個人を鍛え、世代を超えてその成果を継承すると言う視点である。4 点目は、子どもたちは、偏見や差別について「白紙」の状態で学校に通うのではなく、また、卒業後の社会には、学校現場よりも複雑で、自分の力ではどうしようもできない様々な困難が存在するという現実の直視である。一人の個人のトータルな生き方の中に人権教育を位置づけてとらえることが重要ではないかという、個人と地域や社会の関係性の在り様に焦点を当てた視点である。

ここで、まず個人の視点から差別や偏見を捉えるとはどういうことかを考えてみたい。実生活には、様々な人権に関わる課題がある。例えば、子どもへの暴力、貧困、マイノリティへのヘイトスピーチや偏見、男女間の不平等、障がい者への差別、ネット上での誹謗中傷、ハラスメントなどである。それらの課題の中には、男女間の所得格差や若年層の失業率や非正規雇用率、子どもの貧困率など、毎年、政府が調査し、その統計が報告されているものが

ある。統計化されている課題は、一定可視化されているといえる。ところが一方で、正確に実態を調査することが困難な課題もある。可視化された貧困や差別を支えている意識や偏見などである。性別役割分業論の例でいうと、女性の所得が男性の所得より低いという賃金格差の現象は、「女性は家で家事を担い、男性は、外へ働きに出るのがよい」や「女性は将来結婚し出産するので、長期の休職あるいは退職する可能性があるので正規雇用は難しい」という考え方や意識に支えられているといえる。可視化された差別や貧困は、見えにくい意識に支えられている場合があり、その意識が世代を超えて受け継がれていく時、風習や文化となる。

この見えにくい差別や貧困を支えている文化や風習について、暴力という視点から分析した研究がある。国際政治学者であるヨハン・ガルトゥングは、平和研究の中で平和である状態は、暴力が存在しない状態であるとし、人間が本来生まれ持っている実現可能な能力が現実生活で実現されていないとすれば、そこに暴力が存在すると考えた。ガルトゥングは、暴力を３つのカテゴリーに分けている。１つは、「直接的暴力」であり、虐殺、戦争、内戦、紛争など、暴力そのものや、暴力に関わっている加害者と被害者がはっきりしているもの。２つは「構造的暴力」で、差別、貧困、病気など、加害者と被害者は必ずしもはっきりしていないもの。３つは「文化的暴力」で、「直接的暴力」及び「構造的暴力」を肯定し、支えている文化と定義され、見えない暴力、隠された暴力と呼んだ[19]。

この「文化的暴力」は日本の実生活において、どのような様相を呈しているのか５つの視点で見ていきたい。１点目は、日本は、先述した「基本計画」で指摘されていた通り、同調を重んじる社会である。そのような社会では、他人との違いを持つ個人は生きづらさを感じる。そうすると、同調を重んじる重圧に自分をあわせることで生き易くなり、個性や違いを発信することを停止してしまう。あるいは、重圧に対峙することをあきらめてしまう。

２点目は、人は、自身が持つ偏見を正当化するために、世間のせいにして、世間を自分と切り離して捉えることが多い。では、世間とは誰だろうか。筆者は受講生に「世間とは誰か」と授業でよく聞く。すると学生から、「自分以外の人たち」「親戚、近所の人たち」と様々な答えが返ってくるが、それらを相対的に見ると、隣にいる人の世間に私は含まれていることがわかる。世間と偏見との関係については、部落差別に基づく結婚差別の研究の中で、家族社会学の研究者である齋藤直子が分析している。齋藤は、『結婚差別の社会学』[20]の中で、「部落出身者への結婚差別は、(中略）親や周囲の問題であ」り、また、『「親戚の忌避の予期」／「世間の忌避の予期」は結婚差別をめぐる問題の中で最も重要なトピック』であるとし、親や親戚、世間の偏見の存在を指摘した。

３点目は、差別や偏見に出会う状況である。近年、実施された数々の人権意識調査の報告[21][22][23]の中で、同和地区に対する忌避意識や性別役割分業論的な考え方や会話を、家庭や親戚から、あるいは職場で聞いたと回答する人は少なくない。その場合、誰かが発言者に指摘

しない限り、その言動は差別や偏見であることに気づかない。

4点目は、暴力や差別の被害者自身が、被害を受けているという自覚がなかったり、自覚していても、羞恥心や無力感から誰かに相談することを拒否し、ただ受け入れているという実態があるということである。この点は、子どもへの暴力の被害者の状況をみると顕著である。

5点目は、3点目と4点目の共通する点であるが、これらの差別意識は、力のある者から力の弱い者に向けられて発信されているということである。そして、力の弱い者が不利益を被る場合が多い。例えば、筆者の授業の受講生の意見の中で、「私は、結婚相手が同和地区出身者かどうか気にしない」という考え方が多い。ところが「私は気にしないが、両親が反対したら『私』は結婚するのか、思いとどまるのか」と質問をすると、返答に窮してしまう。結婚差別は、単に同和地区に対する偏見だけが原因ではなく、家庭内の権力構造の問題が複合しているといえる。つまり、「文化的暴力」は、大人から子どもへ、力のある者から力の弱い者へと伝えられていくという構造が存在する。ここでいう力とは、「暴力（腕力から軍事力まで）、財力（財布の中身から国家予算まで）、知力（知識量から機密情報量まで）、魅力（人を引きつける力）、義力（正義の裏付けによって相手を動かす）、数力（数にものをいわせる）」などをいう[24]。

このように日本では、同質性を重んじる風潮や世間という形で「文化的暴力」が存在し、その中で個人がいかに弱い存在であることかわかると同時に、個人の持つ自分らしく生きようとする力が削がれていく構造になっている。今後の人権教育を展望する際には、弱い存在とされている個人が自分の周りにある「文化的暴力」に気づいて向き合う教育が必要なのではないだろうか。

## 4. 個の確立をめざした大阪の人権教育の実践事例

### 4.1. 子どもへの暴力予防の実践

まずはじめに、子どもの暴力の被害者の救済、カウンセリング、子どもの本来持って生まれた力の回復をサポートする市民啓発から出発した子どもと大人のためのトレーニングを紹介したい。

日本では、1990年代に森田ゆりが創始した、CAPプログラムがそれである[25]。1978年に米国で開発され、Child Assault Prevention（子どもへの暴力防止）の頭文字をとってCAPとよぶ。子どもへの暴力は、殴る、蹴るなどの身体的暴力、暴言などによる心理的暴力、十分な食事や医療措置を施さないなどのネグレクト、そして性的暴力の4つに分類される。同プログラムは、生まれたばかりの赤ちゃんは、「生きようとする生理的力」「人とつながろうとする社会力」「自分を癒す力」「問題を解決する力」「個性」を持っていると考え、これらの

生きる力の回復（エンパワメント）が子どもへの暴力を予防するために特に重要だと考える。

また、大人が、条件抜きでありのままの子どもを受け入れ、大切にすることによって、子どもは自己肯定感を育て、安心と心地よさを感じられる他者への信頼関係を構築することができるとする。同プログラムを通して大人は傾聴、つまり子どもの声や叫びを聞き取る方法を学び、子どもたちは、自分が持って生まれた能力や可能性について学び、それらを否定することが暴力であること、そして、暴力に対して「いやだ」といっていいこと、また、他の人の力を借りたり、助けを求めていいことを学ぶ。

ここでは、トレーニングを進行するファシリテーターと学習者（子どもの場合もあるし、大人の場合もある）との関係は対等であること重視している。ファシリテーターの価値観や考え方が説教型になってしまうと、学習者に押し付けられたという感覚が残ってしまうので、ファシリテーターと学習者の力関係に留意しながら学習者の主体的な学びを促すことが大事とされる。

20 年以上の実績を持つ CAP プログラムは、全国に事務所を持ち、今や幼・小・中・高校、支援学校や地域でトレーニングを実施するだけでなく、プログラムのファシリテーターを育成する講座も開講し、活動を拡充している。

### 4.2. 個人の多様性の尊重をめざした教育実践

次に、大阪を中心に学校や地域で、2 日間のセミナーを通して多様性教育を実践している、大阪多様性教育ネットワーク（2000 年設立）を紹介したい。この団体が推進している多様性教育[24]とは、1985 年に米国で始まった「反差別教育」を日本の状況に合わせながら開発してきたカリキュラムである。この多様性教育は、人種差別、民族差別、性差別、部落差別、年齢差別、同性愛差別、能力差別、階級差別などの偏見や差別意識は、権力を持つ者から教えられるという構造を理解し、無意識的に、当たり前になっていた偏見や差別意識に自ら気づき、みんなが生きやすい社会を創造しようとする行動につなげていくことを目的にしている。また、「われわれ―あいつら」という二項対立で捉える考え方、過去の罪意識、自分は差別していない・しないという意識、人権尊重の考え方を押し付けられてきたという意識を克服するために、様々な参加型学習の手法を通して多様性について学ぶことができる内容になっている。

多様性について学習する際に重要なのは、学習者同士が違う意見や考え方、多様な属性などに触れたり、気づいたりすることである。その学びを実現するためには、学習者が、正解の答えを求めるのではなく、学習者同士が、オープンに考えや意見を出し合い、理解し、そして、お互いに今後どのように考えたり、生きていくことがみんなにとってよいのかを確認できるような対話を大事としている。

この多様性教育は、学校教員だけでなく、学校管理者、行政職員、市民などを中心に実践

が広がっている。

### 4.3. 地域と学校がつながる中で個を確立する実践

学校における人権教育の実践ではあるが、校区内の住民主体の地域とのつながりの中で個の確立に取り組んでいる事例を紹介したい。『「つながり」を生かした学校づくり』[26] によると、箕面市立萱野小学校には、将来社会に出た時、差別を受けるかもしれない子どもたちを大事にした教育実践が行われている。例えば、障がいのある子ども、外国籍の子ども、同和地区出身の子ども、性的マイノリティの子どもたちが社会に出てたくましく生きていく力を育むことを萱野小学校の「人権基礎総合学習」はめざしている。この萱野小学校の校区内には、同和地区がある。この地区のまちづくりの有り様を研究している寺川政司 [27] によると、この地区は、1970 年代、同和改善対策事業の対象であった。しかし、1990 年後半になると、同和事業への依存傾向を見直し、2002 年の特別措置法終了に伴い、学校区を基盤として地域内外から様々なまちづくりに関する知識や経験を持つ人達が集まり、協働しながら、地域住民のニーズに応える「提案実行型の人権まちづくり」を始めていく。その流れの中で、部落問題だけでなく、ひきこもりの若者の就労支援や高齢者の生活支援、日本語の識字教室など、誰もが安心して住み続けることができる「福祉のまちづくり」が推進されてきた。人を大切にするまちに萱野小学校の児童が関わる中で、例えば、おじいちゃんやおばあちゃんが日本語を１つ１つ学びながらがんばっている姿を見て、自分の学習に対する姿勢を見直したり、ひきこもりがちだった先輩が自分のしたい仕事を見つけて生き生きとしている姿を見ると自分もやれるのではと自信を持ち、自分の持っている将来の可能性を捉え直していく。

この萱野小学校の事例は、現実に存在する、差別、貧困の問題に向き合い、解消に向けて多様な個人が主体的に行動を起こし、自分たちのまちは自分たちで創造したいという個人の自己決定に基づく地域づくりの実践と学校における人権教育がつながることによって人権教育の効果をあげてきたことを示している。地域の人とのつながりが、子どもたちを励まし、子どもたちの自信を取り戻し、個が確立していく。

### 4.4. 公害教育の実践

次に、個人の自己決定を基盤としながら、個人が地域や社会と関わりながら、社会づくりに取り組んでいる事例がある。公害という社会問題にかかわる関連組織間で実際に行われてきた、対話を通して同意形成を構築する過程を学ぶことを目的とした公害教育について紹介したい。設立 21 年目を迎える、大阪市に創立された財団法人公害地域再生センター（以下、あおぞら財団）が行っている公害教育 [28] がある。

あおぞら財団は、西淀川公害訴訟の原告であった患者とその家族に支払われた和解金を資本金として設立された。同財団が行う公害教育は、公害問題をスタディツアーなどの参加

型学習方法を取り入れながら啓発しているが、通常の公害教育とは違うアプローチを採用している。一般的に、公害教育とは、被害者が企業を非難するという構図が考えられがちであるが、あおぞら財団が行っている公害教育では、学習者は、企業の倫理や行政の役割についても学び、それぞれ違った立場からの多様な価値観を理解し、ともすれば相容れない価値観の中でみんなが合意できる最適解を対話によって構築するスキルを取得できるような内容となっている。50 年近くにも及ぶ公害裁判の経験を経て、今、同財団の活動理念は、「公害反対運動」から「公害のないまちづくり」へと移行している。公害問題を啓発することを使命とする公害資料館の役割は、多様な関連組織と個人をつなぎながら、公害地域との連携を支援し、公害問題を克服していくこととしている。

あおぞら財団は、学校への出張授業や、地域の市民啓発の場でも研修を行っている。

## 5. 個人と地域や社会の関係性に立脚した人権教育の改革に向けての提案

日本社会に根づく権力構造の上に横たわっている「文化的暴力」に向き合うためには、個人と地域、そして社会との関係性から問題を捉えることが重要だと考える。そのために重要な点を 4 点提案したい。

1 点目は、「文化的暴力」を自分自身の問題として捉えることである。今、自分は健康的だと思っていても、病気になったり、年老いていき、いずれ「障がい者」になっていく。社会福祉の分野では、人の存在をこのように見る。岩間伸之によると、「ソーシャルワークの原則は、『人は、出自、人権、国籍、性別、年齢、宗教、文化的背景、社会経済的地位、あるいは社会に対する貢献度いかんにかかわらず、すべてかけがえのない存在として尊重されなければならない。』つまり、人間であること、ただそれだけで尊重に値するということである。」さらに、「本人は、本人の人生を生きるしかない。誰もその代わりに生きることはできない。本人は、自分の問題を自分で解決するしかない。誰もその代わりに解決することはできない。（中略）それゆえに、援助者が向ける焦点は、究極的にはこの一点となる。「主体性」の喚起なくして、困難状況からの脱却はありえない」[29] と述べている。個人は自分の生き方を自己決定できるのだということをみんなが自覚することが大事である。

2 点目は、人間存在の多様性をありのままに受け止める姿勢である。唯一無二な存在である個人は、地域や社会の中でのあり方は多様である。性別、国籍、人種、民族、障がい、出身、など個人の属性は、多様で複合的である。多様で複合的な個人の生き方も多様である。多様性を認めるということは、集団間の多様性だけではなく、その集団を構成する個人の多様性を認めるということでもある。

3 点目は、存在そのものに価値ある多様な個人は、家庭、地域、社会の中で生きている。個人が、様々な権力構造に押しつぶされず、自己を確立していくには、つながりを通してエ

ンパワメントされることが大事である。「力のある学校」の研究者である志水宏吉は、社会的、経済的に厳しい子どもの学力向上の鍵は、つながりだという[26]。「人間関係が生み出す力」によって、差別や貧困の影響を受けた子どもが、自尊感情を育て、誇りを持ち、意欲的に学習に取り組む態度を修得する。このつながりは、子どもが生まれ持った能力を学校だけでなく、家庭や地域、社会と関わる中で、まわりの環境からの働きかけの過程で、子ども自らが本来持って生まれた能力を取り戻し、個を確立していく、まさにエンパワメント[30]の実践といえる。

4点目は、個人は、家庭、地域、社会の中で、他者とつながりながら生活している。また、家庭、地域、社会は、個人の集合体でもある。多様な個人が住み易い社会を実現するためには、個人の考えや意見は多様で異なるということを前提に、他者が傾聴し、理解し、お互いに同意を形成していく対話の過程が必要だということである。

以上をふまえて、筆者がめざす人権教育は、全ての個人の存在価値が大切にされ、個人が持つ潜在的な可能性を対等な関係性の中で引き出すことを意識しながら、つながること。そして、個人の自己決定を尊重することで多様な個人がアイデアを出し、対話し、同意を形成することを通して、誰もが住み易い社会づくりに参加していくことを、実際の生き方の中で実行することである。学校教育だけではなく、家庭、地域、職域がつながって実践されてはじめて、人権文化が構築されていくのだ。

## 註

1 外務省 『世界人権宣言（仮訳文）』http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/udhr/1b_001.html
2 国連広報センター 1996年 『世界人権会議 ウィーン宣言および行動計画』
http://www.unic.or.jp/files/Vienna.pdf#search=%27ウィーン世界人権会議、宣言文%27
3 外務省 『人権教育のための国連10年行動計画』
http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/kyoiku/pdfs/k_keikaku3.pdf
4 外務省 『人権教育のための世界計画』
http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/kyoiku/un59_ketugi.html
http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/kyoiku/un59_ketugi3.html
5 外務省 『人権教育のための世界計画 第1フェーズ』
http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/kyoiku/pdfs/k_keikaku.pdf
6 外務省 『人権教育のための世界計画 第2フェーズ』
http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/kyoiku/pdfs/k_keikaku_02ap.pdf
7 外務省 『人権教育のための世界計画 第3フェーズ』
http://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000090692.pdf
8 平沢安政編著 2011年『人権教育と市民力 「生きる力」をデザインする』解放出版社
9 首相官邸『人権教育のための国連10年推進本部の設置について』
http://www.kantei.go.jp/jp/singi/jinken/konkyo.html
10 文部科学省『人権擁護施策推進法』
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/024/report/attach/1370548.htm

11 文部科学省　2000 年『人権教育及び人権啓発の推進に関する法律』
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/jinken/06082102/016/009.htm
12 文部科学省　2002 年『人権教育・啓発に関する基本計画』
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/jinken/06082102/016/010.htm
13 文部科学省　2010 年『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］』
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/024/report/08041404.htm
14 中野陸夫・池田寛・中尾健次・森実　2000 年『人権教育をひらく 同和教育への招待』解放出版社
15 法務省　2016 年『部落差別の解消の推進に関する法律』http://www.moj.go.jp/content/001211040.pdf
16 成山治彦・志水宏吉編著　2011 年『感じ・考え・行動する力を育てる人権教育　大阪・松原三中校区の実践』解放出版社
17「地元の学校を避けるため虚偽の住所の届け出をするなどして、本来通学すべきでない学校に入通学すること。とくに校区に被差別部落を含む学校を避けて＜有名校＞へ通学することの差別性が指摘されてきた。（中略）」 部落問題・人権事典より　部落解放・人権研究所編　解放出版社
18 志水宏吉編　2009 年『「力のある学校」の探求』大阪大学出版会
19 ヨハン・ガルトゥング　1991 年『構造的暴力と平和』中央大学出版部
20 齋藤直子　2017 年『結婚差別の社会学』勁草書房
21 内閣府　2016 年 9 月調査『男女共同参画社会に関する世論調査報告書』
http://survey.gov-online.go.jp/h28/h28-danjo/index.html
22 大阪府　2015 年度『人権問題関する府民意識調査報告書』
http://www.pref.osaka.lg.jp/jinken/measure/ishiki27.html
23 大阪府　2000 年度『人権問題に関する府民意識長あ報告書』
http://www.pref.osaka.lg.jp/jinken/measure/ishiki22_index.html
24 森実編著　2014 年『多様性の学級づくり　人権教育アクティビティ集』解放出版社
25 森田ゆり　2008 年『新・子どもの虐待　生きる力が侵されるとき』岩波書店
26 志水宏吉・若槻健編　2017 年『「つながり」を生かした学校づくり』東洋館出版社
27 寺川政司　2013 年『チャレンジからはじめるコミュニティマネジメント　―箕面市コレクティブタウン北芝の挑戦』研究論文
28 林美帆　2016 年『公害を学ぶ今日的意義　―公害資料館連携から見た公害教育―』公益財団法人公害地域再生センター　研究論文
29 岩間伸之　2015 年『支援困難事例と向き合う　18 事例から学ぶ援助の視点と方法』中央法規出版
30 パウロ・フレイレ　1979 年『被抑圧者の教育学』亜紀書房

## 参考文献

安藤聡彦　2015 年『公害教育を問うことの意味』　環境教育　Vol. 25-1 日本環境教育学会
NPO 法人えんぱわめんと堺　ホームページ http://www.npo-es.org
神村早織・新保真紀子　2014 年『人権教育の視点からみるスクールソーシャルワークのあり方　―同和教育とスクールソーシャルワークの歴史と視点から』紀要論文
部落解放・人権研究所編　1997 年『これからの人権教育―新時代を拓くネットワーク』解放出版社
好井裕明　2013 年『差別原論　＜わたし＞のなかの権力とつきあう』平凡社