

7

大学における人権教育と教育現場

大森直樹（東京学芸大学教員）

1. 教育現場における人権教育の蓄積

本日は、墨田区立堤小学校の先生方から「大学における人権教育と教育現場」というタイトルでお話する機会を頂きましたが、充分なお話が出来ないのではないかと心配をしています。というのは、私個人としても私が所属している大学も、人権教育の取り組みを始めてまだ日が浅いのです。

東京学芸大学における人権教育の歩みに関しては、1991年度より横浜市教育委員会における人権教育を主題とする現職教員の長期研修（1年間）の受け入れを行ってきたこと、学内における「女性の問題を考える会」の発足等もふまえ、1997年3月21日に学内の人権擁護機関としてキャンパスライフ委員会が設置されたこと等があります。とくに2000年度以降は、同年度入学生から実施された現行カリキュラムにおいて共通科目「人権教育」2単位が全学必修となり、哲学、社会科教育学、法学・政治学、総合社会システム、教育学、社会学など（2004年度シラバスによる）、様々な教室の教員が協力・分担して講義を担当し、毎年1000名以上の学生が受講しています。「人権教育」2単位が大学の多くの教員の協力で全学必修となったことは画期的なことで、とく

に、様々な専門分野から「人権教育」の講義が作られていることには積極的な可能性があると考えています。今日はその成果についてお話できれば良かったのですが、私自身が、教育学という限定された分野の研究成果を手がかりに人権教育に関連する講義を作ることで手一杯という現状がありますので、今日のところは人権教育について、私自身の試行錯誤から見えてきた問題に限定して話をさせていただきます。他の研究分野からの意味のある成果についても是非話を聴いていただけると有り難いです。報告のタイトルと比べて、随分と狭いところの、しかも、代表例とも典型例とも言えない話になってしまうことをお許しください。

私自身が大学で人権教育に関連する講義に関わるようになったのは、2000年度に学内で「東京学芸大学における人権教育の推進についての研究会」（文部省〈現文部科学省〉ファカルティ・ディベロップメント〈教育改善〉推進経費事業）が作られたとき、そのメンバーに加えてもらったことが最初のきっかけでした。この研究会では、人権教育について、スポーツ科学、書道史、博物館学など、様々な専門分野から積極的な研究を行っている同僚との出会いに

恵まれて、そこでの議論の延長線上に、プロジェクト学習科目（「総合的な学習の時間」に対応させた東京学芸大学の必修科目）の1つとして、「生涯学習時代の人権教育プログラム」（講義8単位と演習2単位を4人の教員が担当）の科目出しが行われました。いま2期目の学生（3年生）が演習を行い、3期目の学生（2年生）に講義をしているところです。受講生数は毎年10数名から30数名の間です。今日、堤小学校の日本語学級を見学させていただいた学生がこの会場に同席していますが、2期目の学生ということになります。今日は主に、「生涯学習時代の人権教育プログラム」のなかで私が担当している講義「人権教育の歴史と課題」（2単位分）に関して、まだ始めたばかりの試行錯誤の話をするということになりますので、大学ではこんな感じなのかと、聴いていただけたらと思います。

講義の準備に際しては、人権教育について基礎的な勉強をやり直すことから始めました。まず最初に行ったのは、小学校、中学校、高校、そして社会教育をはじめとする様々な教育現場において、人権教育を長年進めてきた人たちから話を聞くことでした。いろいろなところで人権教育を進めてきた人の話を聞くと、いくつかのことが改めて分かってきました。ひとつは、人権教育については日本全国に、またそれと同時に世界中に、優れた教育実践の蓄積が多くあるという事実です。それに比べて彼らが全体としてどういう特質をもっているかについての教育学の研究は非常に遅れている現状があります。教育学を専門にしている教員が人権教育を考える時には、大学も教育現場の1つですが、それ以外の教育現場に出かけて行って教育実践の蓄積に学び、そのことを通じて研究と教育をしなくてはいけないということが最初に明確になったことでした。

2. 人権教育の2つの側面

もうひとつ分かったことは、人権教育とはある意味で論争的な課題でもあります。その論点は必ず

しも整理されていないという問題です。例えば教育学者の間でも人権教育に関しては議論になります。多分いろいろな職場でそうなのではないかと思っています。その場合に、あまり意見がかみ合っていないということがしばしばです。例えば理科教育や数学教育について議論が行われるとき、その前提には論争者どうし互いに、理科教育とは何か、数学教育とは何か、ある程度共通の理解があってやるのですが、人権教育はそうはなっていないのです。2人の人が議論をしている時に、人権教育について全く違うイメージを抱いているということが、随分あることが分かってきました。そうした状況を改めるためには、人権教育の歴史をふまえ、人権教育とは何かについて、一定の共通理解をつくっていく必要があります。歴史的にみたとき、人権教育には「人権としての教育」（Education as a Human Right）と「人権についての教育」（Education about Human Rights）という2つの側面があることは、とくに押さえておくべき点だと考えています。このことは、理科教育が「理科についての教育」であると捉えてほしい問題ないのと大きく違うところです。

「人権としての教育」とは、教育を受けること自体が人権であるという考え方にもとづいた教育の営みを意味しています。ですから教育を受けられない状態というのは人権が保障されていない状態、人権が欠けている状態であるということになります。たとえば今、日本に在住しているブラジル系の子どもの中には、不就学（不登校）の状況に置かれている子どもが多数います。これはブラジル系の子どもの人権が守られていない状態、つまり「人権としての教育」が欠けている状態だといえます。

「人権についての教育」とは、人権の歴史や理論や法律や、さまざまなことについて教えていく、学習していく教育の営みを意味しています。これは「人権としての教育」より分かりやすいですね。

こうしたことの整理が進んでいないために、人権教育とは基本的に「人権としての教育」であると思って論争している人もいますし、一方、人権教育と

は基本的に「人権についての教育」であると思って
いる人もあって、意見がかみ合わないところになっ
ているわけです。ですから私が担当している人権教
育の授業では、最初にこの話をして、学生にこれだ
けは暗記してもらっています。

2つの側面からなる人権教育について、両者をば
らばらにして把握したり、どちらか片方だけを重視
すると、どうも不都合なことが起こるのですが、話
をする時には分けてする方が話しやすいので、それ
ぞれの側面について歴史を振り返りかえてみたい
と思います。

3. 「人権としての教育」の歴史 (1)

——大学における従来の講義から——

まず「人権としての教育」はどういう歴史を歩ん
で来たのか、とくに、いつ頃から、そのような考え
方が文書化されたのかということを押さえておきた
いと思います。このことについて、日本の学者と欧
米の学者の意見はだいたい一致しています。「人権
としての教育」という考え方が文章化されて、かつ、
その考え方に国際的な合意が与えられた起点は、
1948年の世界人権宣言であると考えられています。
世界人権宣言第26条第1項には、「すべて人は、教育
を受ける権利を有する」とはっきりと書かれていま
す。「すべて人は」というところがポイントです。
「教育は、少なくとも初等の及び基礎的な段階にお
いては、無償でなければならない。初等教育は、義
務的でなければならない」とも書かれています。

もうひとつ、「人権としての教育」に関して重要
な文書を選ぶとしたら何を挙げるべきか、国際人権
規約 (A・B両規約、B規約の選択議定書、1966年第
21回国連総会採択、日本は1979年に批准) を挙げる
人も多いのですが、ここでは敢えて日本国憲法
(1946年11月3日公布) を挙げておきたいと思い
ます。日本国憲法の第26条には、「すべて国民は、法
律の定めるところにより、その能力に応じて、ひと
しく教育を受ける権利を有する。すべて国民は、法
律の定めるところにより、その保護する子女に普通教育

を受けさせる義務を負う。義務教育は、これを無償
とする」と書かれています。

こうした文言にはどのような意味があるのか、ど
のような評価が行われているのかを紹介したいと思
います。

まず世界人権宣言26条について、教育法学者の永
井憲一さんが監修した本の中で、荒巻重人さんが次
の様に評価しています。「世界人権宣言26条におい
て・・・教育への権利が規定された。宣言という形
態であるが史上初めて国際法レベルで (教育への権
利が・・・引用者) 人権として承認されたのである」
(国際教育法研究会『教育条約集』三省堂、1987年、
14頁)。「教育への権利」を人権の1つとすることに
ついて国際的承認が「史上初めて」行われたことを
高く評価しています。確かにそうだと思います。こ
ういう形で理念が打ち立てられる前は、お金がない
人は学校に行けなくても仕方が無い、勉強したいけ
れども出来ない人は諦めるということが常識でした。
世界人権宣言ではそれは常識ではないのだと、
考え方を改めた」わけです。

日本国憲法の26条についてどのような評価がある
かも見ておきたいと思います。教育史を研究してい
る海老原治善さんが次のように書いています。「そ
の第26条には、教育の機会均等、教育を受ける権利、
義務教育無償の原則があきらかにされた。明治憲法
には明記されなかった教育権が規定されたことは画
期的な前進であった」(海老原治善『海老原治善著
作集2』エムティ出版、1991年、315頁)と評価をし
ています。実際に大日本帝国憲法 (以下明治憲法)
を見てみると分かるのですが、教育についての条項
が一切ありません。明治憲法の教育条項欠落にはい
くつかの意味がありますが (注1)、ここでは、明
治憲法に影響を与えたプロイセン憲法にも明記され
ていた義務教育無償の原則が、明治憲法においては
排除された事実注目しておきたいと思います。
ドイツ・オーストリアにおけるグナイスト、モッセ、
シュタインほかによる伊藤博文をはじめとする明治
官僚への諸講義が間接的に大きな影響を与えたとき

れています。たとえばグナイストは、1885年の時点で、プロセン憲法の「義務教育無償の原則」について、日本の憲法には「不要なり」と断言しています。こうした考え方を、明治官僚は自らのものとして明治憲法に具体化させました。以上のような明治官僚の側の憲法制定の動きに対して、対決する立場に立っていた自由民権運動の側でも、義務教育無償の原則については要求に至らなかったという事実も、ここでは併せて押さえておきたいと思います。それから約半世紀経った日本の憲法に、「義務教育は、これを無償とする」と書かれたことの意味は、やはり、海老原さんが言うように、大きいことだと思います。

レジメのその下は、少し前まで教育現場でよく読まれていたということなので、日本国憲法26条に対する評価として引用しておきました。「『国民の教育を受ける権利』の概念は、近代市民革命期の人権思想の発展のなかから生まれ、1936年のソビエト憲法によってはじめて規定されたものであった。それが第二次世界大戦と反ファシズム統一戦線を背景にしてわが国にもたらされたのである。」(国民教育研究所『近代日本教育小史』草土社、1973年)。この評価は、近代市民革命、ソビエト憲法制定、第二次世界大戦という歴史背景の中で、つまり、日本の憲法であるけれども国際的な流れの中で作られたと評価している点、これも大事だと思います。

4. 「人権としての教育」の歴史 (2)

——理念形成の教育実践史への着目——

さてさて、従来の大学の講義というのはだいたいこんな感じで進むのですが、今の大学生にこういう形で講義をすると、「大森さんが一生懸命話しているのはよく分かる。でも、そんなこと言われても」という表情で聞いていることに気がきます。大切な内容を伝えようとしているのですが、伝わらないのです。伝わらないのはどうしてかと考えてみて、学生が悪いのか、私が悪いのか、随分と考えてみて、結局私が悪いと答えが出たのです。

なぜかと言うと、世界人権宣言にせよ、日本国憲法にせよ、いきなり文章を引用してきて、それに対して引用を重ねて、こんな意味がある、あんな意味があると言われても、聞く方は困るわけです。やはりものごとには経過があるわけですから、どういう経過でこういう文章が出て来たのか、そういうことが分からないと聞いても面白くはないわけです。

それで反省をしてあわてて講義を作り直しているのですが、世界人権宣言がどうして採択されたのか、いろいろな本を読むと、どの本にもファシズムの支配が人権侵害をもたらして、それへの反省から人権宣言が出来たのだということが定説になっています。お配りしている資料は、この定説に従ってどういう歴史的事実があったかを書き抜いたものなので、これ自体は目新しいことはないのですが、これを逆さまに辿っていくといいわけです。

まず1948年12月10日、国際連合の総会が世界人権宣言を採択しています。もう少し細かく見ていくと、国連の人権委員会における審議を通じて草案が用意されたことが分かりますし、この人権委員会とは、1945年6月26日にサンフランシスコで署名された国際連合憲章題68条において設置が明記されたものだったということが分かります。国連における人権委員会の設置が1945年5月7日のドイツ降伏と8月15日の日本降伏の中間の時期、つまり、戦争による被害が継続しており、人権侵害が続いているなかで確定したというのは意味があることだと思います。アメリカ合衆国の民間団体の中にきちんとものを考えた人がいて、戦争が終わってからでは人権委員会がうやむやになってしまうかもしれない、ここで決しておかなければいけないと考え、国連憲章の制定過程に影響を与えた結果、人権委員会の設置が国連憲章に明記されました(注2)。

大学の講義をこんなふうに作り直してやり始めているのですが、こうやってもまだ伝わりにくい。もっと踏み込まないと駄目なんです。

この人権委員会の審議を通じて草案が用意されたことは事実だが、それでは当時の人権委員会の人た

ちは、なぜ無償の義務的な教育を人権として草案に明記したのか、そこがしっかりしないと、どこか抽象的な話になってしまいます。

そこで改めて先行研究を読み直してみると、世界人権宣言第26条、日本国憲法第26条について、理念の分析や評価はたくさんあるが、どうやって作られたか、形成史の研究は思いのほか少ないのです。海老原治善さんなどは、割合このことを意識している学者で、例えば日本の文脈で言うと、1901年5月、日本で最初に出来た社会民主党が、要求綱領第8項に「人民をして平等に教育を受けしむるために、国家の全ての教育の費用を無償とするべきである」と、1901年の段階で掲げていると書いています。ただこれは、理念の段階に止まっています。実際には、さまざまな教育現場で無償で義務的な教育を実現する取組みが世界中に存在したにもかかわらず、その経験がまだ十分に明らかにされていないのです。私もある偶然からそういった取組みの1つに出会った話を、今日はしようと思います。

出会いのきっかけは、今大学でテキストにしている1冊の本でした。徐京植さんという在日朝鮮人二世の作家が、1995年1月24日から11月5日にかけて朝日新聞社が刊行した『二十世紀の千人』全10巻に掲載していた文章をまとめた『過ぎ去らない人々―難民の世紀の墓碑銘』（影書房）という本です。2001年にこの本が出されてすぐ買って驚いたところがあったのです。

それは、1933年3月、間島の汪清において、伊田助男という日本軍兵士が弾薬を満載したトラックを運転して脱走し、抗日遊撃隊との接触をはかる事件があったことについてでした。徐京植さんは、「パルチザンとの接触に失敗した伊田は山中で自決したが、当時この行動を記念して遊撃区の一小学校が伊田小学校と名付けられ、1993年になって再びこの地域の一小学校が伊田小学校と改名されたという」と記しています。

間島の汪清（現在、中国吉林省延边朝鮮族自治州汪清県）とは、中国東北地域に位置しており、朝鮮

人が多数居住している地域です。第二次世界大戦は、ヨーロッパ、北アフリカ、アジア太平洋という、三つの戦場で行われましたが、アジア太平洋戦場の北側に位置するのが中国東北地域でした。中国東北地域は、日本の侵略と植民地支配政策により、1932年から1945年までは植民地「満洲国」とされた地域でもありました。徐京植さんの文章は、植民地「満洲国」下に組み込まれた汪清における史実を伝えるものです。

私は徐京植さんの文章を読んで、日本軍の兵士の中で日本の侵略に反対した人物の存在を改めて知りました。さらに、その伊田助男という1人の兵士が日本の侵略に抵抗して戦う側に接触を試みたことを、抵抗した側の人々が評価して、自分たちの学校に名前を付けたということ、そのことにも驚きを感じ、もう少し詳しく知りたいと思いました。ただし、この問題を実際に調査することについては、躊躇をせざるを得ませんでした。汪清をはじめとするこの地域は、日本が「満洲国」を通じた植民地支配を行う以前から、侵略を継続していた地域だったからです。日本でも比較的よく知られている1931年9月18日「満州事変」に際して、日本が動員した正規軍は1万数百人（9月18日時点）でしたが、それより9年前の1920年、汪清をはじめとするこの地域に日本軍は約2万人の軍隊を動員して虐殺をしています。間島出兵とか間島事件とかいわれていますが、日本ではまだ本格的な研究が行われていません。ですからこの地域で日本が何をやったのか、同地の朝鮮人や中国人にどのような被害を与えたのかを調べる前に、ある意味では例外的な反戦の日本人を取り上げるとするのは、研究の順番として問題があると考えました。さらに言えば、そうしたバランスを欠いた研究を教育現場に活かすことは出来ないだろうと考え、当初、研究には着手しませんでした。

ところが、2001年9月から1年間、中国東北地域の長春に留学する機会があり、その時に汪清を尋ねることになりました。当時取り組んでいた別の研究テーマを進める上でも、汪清における近現代史を勉

強することが避けて通れなくなっていたからです。汪清をはじめとする延辺の近現代史については、延辺の朝鮮人研究者が、中国語と朝鮮語で多数の研究書を刊行しています。とくに2002年7月に訪問した際は、延辺大学の朴昌昱先生から、いろいろと教えてもらうなかで、中心的なテーマではありませんでしたが伊田助男についても質問をしました。「ところで朴先生は伊田助男をご存知ですか」。朴先生は「伊田先生は、私たち中国人・朝鮮人と一緒に戦った先生ですから、その名前はしっかりと記憶しております。」と、そうおっしゃって、詳しく話をしてくれました。

それで私は、汪清の近現代史の全体像について勉強することと併せて、1930年代に伊田小学校があった場所、つまり、かつての抗日遊撃区に、伊田助男が自殺をした場所に訪ねて行ったのです。宿泊していた延吉市で車を手配して、山の中を2時間ぐらい走りました。抗日遊撃区というのはどんなところか想像も出来なかったのですが、思っていたよりもおだやかな山並みの中にありました。抗日根拠地では農業を中心とした生産活動をしなくてはなりませんから、一定の面積の耕作地を包含した地域から成立しています。今も耕作が行われている畑の横の藪の

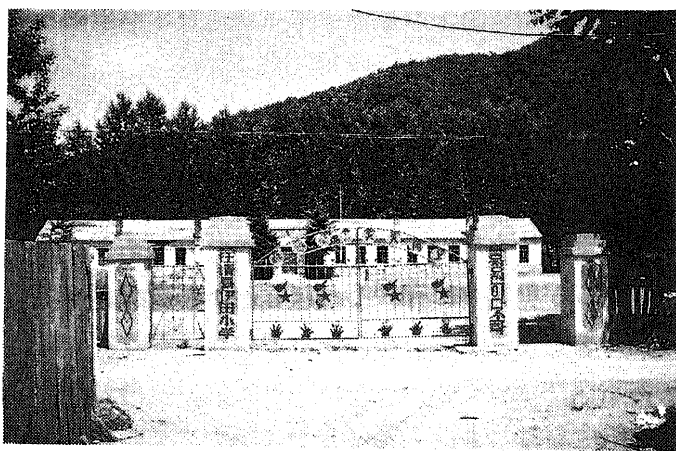


中国吉林省朝鮮族自治州汪清県の
伊田小学遗址 (2002年7月11日)

中を漕いで行くと「伊田小学遗址」と記された記念碑が建っていました。記念碑は1994年に建てられたものでした。

1933年に、この地の朝鮮人の学校が伊田小学校と命名さ

れたことと、1993年に再びこの地域の小学校が伊田小学校と改名されたことが、先程紹介した徐京植さんの本にあったのですが、1993年に改名された現在の伊田小学校にも訪問することが出来ました。これがその写真です。この写真をよく見ると、右側にはハングルで「汪清県伊田小学」と書いてあり、左側には中国語で「汪清県伊田小学」と書いてあります。これは朝鮮人の子どもと漢民族の子どもが両方通っている学校です。



現在の汪清県伊田小学校 (2002年7月11日)

2002年に訪問した時には漢民族の先生に会うことが出来ました。先月(2004年5月)現在の伊田小学校をまた訪れたのですが、今回は以前に退職した朝鮮人の元校長先生に会うことができました。この先生に話を聞くと、「伊田小学校の名前の由来は知っています。この地域にはいろいろな侵略の遺跡、抵抗の遺跡があります。それを子どもたちと一緒に調べて、一生懸命教えました。」と話してくれました。

1933年の伊田小学校とはどういう小学校だったのか、日本では研究がありませんが、中国や韓国には研究の蓄積があります。1933年1月、「汪清県二区小汪清において、労働者・農民・兵士の代表大会が開会され、文化上は小学校を創立し、学齢児童の就学を保障し」(崔圣主編『延辺人民抗日闘争史』延辺人民出版社、1997年、127頁)たと、延辺の朝鮮人研究者が纏めた本には書かれています。この事実について、中国では教育学者も次のように述べています。「各遊撃根拠地の人民政府は日本帝国主義の植民地

奴隷化教育制度を廃止し、人民自身の革命的教育制度を設立した。その主要な表れは、抗日遊撃根拠地において「学齡兒童に免費の全面的な義務教育制度」を実施したことだった」（王野平主編『東北淪陷十四年教育史』吉林教育出版社、1989年、289頁）と。当時、根拠地を潰すために日本はありとあらゆることをしますから、そういった困難のなかで、それまではお金が無くて学校に行けなかった子どもたちに教育を保障する取組みが、理念だけではなくて実際に試みられたことについては、もう一度あらためて我々が考えるに値する問題ではないかと思います。

今日敢えてこういった事例を紹介したのは、無償で義務的な教育をつくる教育実践というのは、まだまだ掘り起こされていない、眠っているということをお話したかったことと、もうひとつは、いつの時代でも教育現場で新しい教育の未来は開かれるということです。さらに付け加えれば、侵略に反対するということと、教育を保障するということとは、この事例では、ひとつのこととしてあったことの意味を、特に日本人は考える必要があると思います。

5. 人権教育の形骸化と実質化

以上は、意味のある理念が出来るまでの前史ということになります。大学で講義をする時には、これで終わるわけにはいきません。「ああそれは昔はいい話がありましたね」とならないように、そのあとどうなっているのか、今どうなっているのかを見ていく必要があります。今どうなっているのかについて、先に結論を言うと、こういう意味のある実践、そして理念がつくられると、それは形骸化と実質化という質の異なるふたつの力関係に曝されることになります。誰が形骸化するのか、誰が実質化するのか、これはそれほど単純な問題ではありませんが、ここでは形骸化の事例をひとつだけお話しておきます。

1948年世界人権宣言、日本国憲法施行はそれに先立つ1947年ですけれども、日本国憲法が出来ると同時に形骸化の動きが始まります。もう少し正確に言

うと、日本国憲法制定過程のなかに、実は形骸化の動きが含まれていたというべきでしょう。それはこの26条の出だしが「すべて国民は」で始まっていることです。「すべて人は」ではないのです。国民には権利を認めるが、外国人は駄目ということです。これはそれ以外の道が無かったということではなくて、当時の日本人が強力に主張してこれを選択したという経緯があります。占領軍側が出した草案では、主語は人民です。これについては随分やりとりがあった様です。ですから今でも日本国憲法を見ると、権利の主体についての記載は一定していません。「国民」と書いてあるところは多いのですが、もう少し普遍的な書き方をしているところもあります。ですから憲法自体にいろいろな面があるわけです。これは事実ですから、大学では話をしています。

そのことと合わせて、実質化の動きについて知ることが大事です。今日午前中、堤小学校の日本語学級で授業を拝見しましたがけれども、外国人の教育を受ける権限を保障していく日本語学級における教育の取り組みは、いろいろ課題もあるかもしれませんが、「人権としての教育」の実質化に大きな役割を果たしている事例だと思います。日本語学級だけではありません。実質化の動きも、日本、そして世界に、たくさんの事例があります。

今日はひとつだけ取り上げたいと思います。日本では教科書がなぜ無償になったのかという話です。答えは簡単です。ふたつの法律が出来たから無償になったのです。1962年3月31日法律第六十号、義務教育諸学校の教科用図書の無償に関する法律と、1963年12月21日法律第八二号、義務教育諸学校の教科用図書の無償措置に関する法律です。前者の第1条には、「義務教育諸学校の教科用図書は、無償とする」と明記されています。これらの法律によって、教科書の無償措置がとられていきました。

ここで重視したいのは、なぜこういう法律が出来たのかという問題です。自然発生的にこういう法律が出来たのではなく、やはり経過というものがあります。事実在即して少しお話すると、次のような

子どもたちの作文があったからです。その作文を紹介します。1948年、高知県高知市では、長欠・不就学への対策として福祉教員の設置を行い、5人の福祉教員が『今日も机にあの子がいない』という実施記録を1954年にまとめて、長欠・不就学の実態を報告しています。以下の作文は、当時の高知市における小学生が書いたものです。

「夏休みが待ち遠しい。

私はこのごろよく学校を休む。休んだあくる日学校に行くと、みんなが「あんた学校をささい休むねえ。どうしたか」ととう。私は「かぜをひいて休んだ」というと、「あたしらあ、かぜをひいたばあで休まんよ」と言われる。

先生、私が学校をささい休むのは、かぜをひいて休むときもありますが、もうひとつのわけは、うちが貧乏でねえさんが中学校を休んで、うちの手伝いをしています。私はそのねえさんを見ていると、きのどくで、朝学校へ行こうと思っても、行きにくくなって休むのです。先生、ごめんなさい。

それから先生にもうひとつおねがいがあります。それは、先生が給食をもって来た人の表を教室の前にはっていますが、あれをはずしてくれませんか。私はあの表が心配で学校へ来にくい日があります。

私のうちは、おとうさん・おかあさんが毎日昼ご飯をたべんずく働いてくれます。私は学校の給食代をようはらいません。私だけではなしに、3年の弟の給食代もたまっています。(中略)私と弟と二人で、学校給食をたべるのは無理だと思います。それで、来月から自分がやめて、弟だけにたべさせてやりたいと思いますが、先生いきませんか。私は、これがいまいちばん困っていることです。はやく夏休みになったらよいと、この間から思っています。そしたら、うちの手伝いも出来ます。夏休みには給食代をはらうようびません。」

(森実編著『同和教育実践がひろく人権教育』
解放出版、2002年から重引)

こういう作文が書けるクラスというのはすごいで

すね。子どもは、表面的には「風邪です」と言うのです。しかし、本当に風邪なのかというと、こういう本音というか、事実があるわけです。この高知市の先生方が偉かったのは、これを読めば貧困が原因だと、貧困が最大の課題だということは分かるのですが、何が貧困を生み出しているのか、それを教師たちはきちんと掘り進んでいったのです。そのことを示したのが、高知市の南海中学校で1953年に行われた調査結果です(『同和教育実践がひろく人権教育』参照)。単なる貧困ではなくて、部落差別の結果としての貧困が重く子どもたちにのしかかっていた事実がわかります。

しかし事実が分かると対策の道も見えてきます。1940年代・1950年代にこういう教育実践の蓄積があったことを踏まえて、1961年、高知市では教科書を無料にして、長欠・不就学の子どもが学校に行けるようにしようという動きが強まります。これは高知市だけではなくて、全国でもそういう動きが広がります。政府も日本国憲法に「義務教育はこれを無償とする」と書いた手前があるわけで、断れないわけです。こうしてふたつの法律が出来ました。これは成果と併せて問題点についても、もっと詳しく調べなければいけないのですが、今日は、教育現場における教育実践の蓄積があって、はじめて「人権としての教育」が実質化されるということの指摘だけをしておきたいと思います。以上が、かけ足で見た「人権としての教育」の歴史です。

6. 「人権についての教育」の歴史

もうひとつ、「人権についての教育」、これにも歴史があります。ここでは日本における部落問題学習を中心にお話します。部落問題学習の歴史を敢えて取り上げるのは、それが、「人権についての教育」の歴史を理解するのに分かりやすいからでもあります。部落問題学習がどういう道を辿って来たか、すこしだけ見てみたいと思います。先ず最初にお話したいのは、教科書における部落問題記述の成立という話です。資料をご覧ください。左上は1971年度以

前の教科書『中学社会科 歴史』（帝国書院、1961年4月20日文部省検定済）の該当ページのコピーです。本文の紹介は省略しましょう。「江戸時代の終わりごろの人口の割合」というタイトルの円グラフがありますが、農民84パーセント、武士7パーセント、工商6パーセント、その他が3パーセントとなっています。これに対して1972年度以降の中学校教科書においては、記述の仕方が変わります。同じ出版社の教科書で変化を見たかったのですが、間に合わなくて『新訂 新しい社会 歴史』（東京書籍、1974年4月10日文部省改定検定済）の該当部分をコピーしてきました。「身分による人口の割合（幕末のころ）」というタイトルの円グラフがありますが、農民約85パーセント、武士約7パーセントと続き、これまで「その他3パーセント」と書かれていたところが、「公家・神官・僧侶・えた・ひにん・その他約3パーセント」と具体的に書かれるようになっています。エタ・非人という言葉は、以前の教科書にはありませんが、この時から登場します。

ここで問題にしたいのは、こういう変化が何故起こったのかということなのです。そのことを考えるために、資料をいくつかつけておきました。この変化も、やはり、教育の場における子どもたちの本音を教師が受け止めることから始まったのだと思います。福岡で同和教育を進めたきた林力さんが、1971年前後に「問われる教壇の役割—長く、根強い運動の成果」というタイトルの文章を朝日新聞に発表しています。その中の一部をここで紹介します。

「尊敬していた中学時代の先生がにくい。先生はなぜ本当のことを教えてくれなかったのか。部落のことを、なぜ士農工商・その他3パーセントで、逃げたのか」これはごく最近、きびしい結婚差別にぶつかった未解放部落出身青年の告白である。」

（福岡県同和教育研究協議会

『福岡県「同和」教育運動史 資料編 解放教育への軌跡』

福岡県同和教育研究協議会、1979年）

なぜこのような部落の青年の言葉が生まれるの

か。1972年度の改訂まで、日本では教科書レベルで言うと部落問題についての記述が欠落していて、学校では部落問題は教えなくてもいいことになっていたからです。これはよく考えてみるとおかしいことで、現実の日本社会には部落問題がずっとあるわけです。それなのに、教育内容には現実が反映されていないという状態が、日本の教科書では、1971年まで約100年続いていたのです。それが中学校の教科書レベルで言うと、1972年度以降、部落問題記述が成立して、多くの教師にとってはこれでやっと部落問題が教えやすくなる、人によっては教えなくてはならないと、そういう状況が生まれます。

歴史的な事実として考えてみた場合、教科書における部落問題記述の欠落が、約100年続いたことについて、それでは困るというのが1972年度以降なのです。その意味で歴史は逆戻りできません。

部落問題について学ぶ大学生は、部落問題についての教育がどうやって前進してきたのかを考えるより、部落問題についての教育には、色々と難しい問題があるのではないかと、そのように考えてしまうことが多いようです。しかし、その前に、部落問題についての教育の可能性について、教育現場がどういうふうに追究してきたのか、その教育実践の歴史をしっかりと学んでおく必要がある、先ず、それをやろうと学生には話をしています。

今、特に大学で必要なのは、あらためて部落問題・同和問題とは何かということを、はっきりさせることだと思います。今日、参考になると思い持ってきたのは、内田雄造さんという東洋大学の先生が、博士論文としてまとめた『同和地区のまちづくり論』（明石書店、1993年）という本です。これは建築学会賞を受賞した本ですが、この中の、部落問題についての定義を見ると、部落問題とは基本的に部落差別の問題であると規定しています。この本の全体を読むと、「部落問題＝部落差別問題」という枠の中に収まらない問題を論じているのですが、本の冒頭の一般的定義では、そういうふうに書いています。これは多くの他の本を読んでも、大体そのような部

落問題の把握のされ方がなされています。

部落問題のなかで差別問題というのが重要な位置を占めているというのは、間違いのない事実です。これまで大学では、そういった部落問題把握を前提にして教育をやってきました。しかし小学校を始めとする教育現場では、部落問題把握をもう少し前進させています。

とくに小学校の教育現場では、部落差別の歴史や現実についての教育を行うことと併せて、部落差別に対する抵抗の歴史についての教育を、ずっと継続してきました。例えば作家の川元祥一さんが、渋染一揆のことを本にまとめているが（川元祥一（構成・文）木山茂（絵）『渋染一揆 改定版』解放出版社、1988年）、これはいろいろな学校で取り上げられて、劇にもなっています。さらに、部落が歴史的に果たしてきた社会的役割にも光を当てて、部落問題をよりトータルに把握して、そのことを通じて部落差別の克服を目指す取り組みを教育現場ではずっと継続して蓄積しています（注3）。ある意味では、差別の克服に向けて、新しい社会をつくっていく、最先端の総合的なものの見方が、小学校では作られてきました。これは私がこの数年間、教育現場の成果を勉強して実感していることです。

7. 堤小学校における人権教育の可能性

最後に、堤小学校の教育目標が、「心を開き、力を合わせて生きる児童」となっていることをふまえて、堤小学校における人権教育の可能性について考えてみたいと思います。最近「心」という大切な言葉が、簡単に使われる傾向があって、それは気を付けるべきだと思いますが、堤小学校の教育目標は人権教育を進める上でもいい面を持っていると思います。

まず「心を開く」ということに関して、教師にとって大事なものは、子どもの切実な願いや本音を知ることだと思います。子どもの願いや本音については、二種類あります。ひとつは、誰にでも人には知られ

たくない願いや本音が、当然あるわけです。私もそうですし、先生方もあると思うのです。子どもにだってあるわけで、それを教師がほじくり返す必要は無いわけです。しかしそれだけではなくて、子どもには、自分が信頼したいと思っている相手に対しては、この人には聞いて欲しい、出来れば分かって欲しいという願いや本音がある場合があります。高知市の小学生の作文や、福岡の青年の証言は、そのことを突いているのだと思います。

「力を合わせて生きる」ことが今、本当に必要だと思います。それには、遠回りのように感じられるかもしれませんが、歴史と社会の中から人々の意味のある共通の願いと課題を発見して、埋もれていることが多いですから、それを掘り起こして、教育内容に入れていくということが重要と考えています。

堤小学校の場合には、日本語学級があります。外国系の子どもの切実な願いや本音を知るというのは、教育現場でなければ出来ません。今日本で暮らしている外国系の子どもが何を願っているのか、これをきちんと話せる学者はいません。分からないのです。これは外国系の子どものことだけではなくて、一般のクラスの中にも様々な課題があって、それを発見して整理していく必要があります。ひとりひとりの子どもの立場の違いをふまえたうえで、そこに共通の願いや課題を発見することができれば、これまで分断の関係に置かれてきたアジアの子どもたちが「力を合わせて生きる」ことが可能になっていくのだと思います。

非常に不十分な内容ですが、だいたい、今はそういう筋で大学の人権教育をやっているかと思っています。これで学生に意見を聞くと、全く失敗してますよ、という答えが返って来るのかもしれませんが、よろしかったら学生にも質問をしてみてください。私の話はこれで終わります。

注1 明治憲法の教育条項欠落に関しては、①教育を「天皇大権の重要な統治の一手段として憲法に位置づけようとする構想」が憲法の条文上には、あえて明記されなかったという意味、

②人民の権利として教育を位置づけ、かつ、その教育を無償とする原則が排除されたという意味、③教授の自由と学問の自由の原則が排除されたという意味等がある。海老原治善『海老原治善著作集。』エムティ出版、1991年、87頁。

注2 国際連合憲章をより簡素化するために、予定されていた人権委員会を省略する動きも存在した。加藤俊作『国際連合成立史』有信堂、2000年、107頁

注3 教育現場における部落問題学習の蓄積の成果として、東京都同和教育研究協議会編『つくって学ぶ人権総合学習 被差別部落の仕事に学ぶ』明石書店、2003年等がある。