

地域がはぐくむ人権

いま問われている人権のあり方とその課題



神奈川県教育文化研究所
「人権と地域」調査研究委員会

地域がはぐくむ人権

いま問われている人権のあり方とその課題

目次

CONTENTS



はじめに いま、地域で人権は…… 宮島 喬 …… 1

第Ⅰ部 〈人権と地域〉 いま何が問われているか

子どもの人権をどう守るか ……	広瀬 隆雄 ……	10
「いのちの宿るからだ」を取りもどす — 地域の実践 ……	高橋 和子 ……	20
「学校を地域に開く」ことの意味 — 地域教育会議から見えてきたこと ……	山田 和秀 ……	31
外国籍市民の自立が地域を変える ……	斐 安 ……	40
就学を奪われている子どもたちとそのサポート ……	宮島 喬 ……	50
「ジェンダー・フリー」ということ — 学校・家庭・地域を通して ……	堀内かおる ……	58
「部落差別」と教育の課題 — 問われる教員の差別意識 ……	堀 義秋 ……	66
あらためて学校を問う — 子ども・人権・地域を視軸にして ……	黒沢 惟昭 ……	82

第Ⅱ部 〈地域からの発信〉 人権をめぐるさまざまな取り組み

子どもの身体が危ない! ……	斎藤 直美 ……	94
子どもは生命(いのち)の塊だ ……	西野 博之 ……	96
子どもの権利を守るために「人」と「人」とをつなげていくこと — 教育の現場から ……	張 末麗 ……	98
身近なところにある「人権」 ……	曹 壽隆 ……	100
外国人の子どもとともに日本社会を考える ……	柿本 隆夫 ……	102
子どもたちがのびのびできる居場所をつくりたい ……	和田ターニャ ……	104
外国籍の子どもたちへのサポート — 日本語教育の現場から ……	黒田矢須子 ……	106
部落問題はすべての人が当事者 ……	阿部 寛 ……	108
識字をする ……	大沢 敏郎 ……	110
寿(ことぶき)に来て、ふれて、考える ……	三森妃佐子 ……	112
地域とふれ合いながら ……	金 秀一 ……	114
つねにグローバルに人権を問い、外国人と関わる ……	棚原 恵子 ……	116
DV被害者のエンパワーメントを目指して ……	須藤美恵子 ……	118
コミュニティ・ダンス、それは人間の根源を見いだすこと ……	南村 千里 ……	120
基本的人権としてのスポーツ ……	野村 一路 ……	122

資料 …… 127

「人権と地域」調査研究委員会

黒 沢 惟 昭	(山梨学院大学教授)
高 橋 和 子	(横浜国立大学教授)
堀 義 秋	(海老名市立海老名中学校)
堀 内 かおる	(横浜国立大学助教授)
広 瀬 隆 雄	(桜美林大学短期大学部教授)
斐 安	(かながわ外国人すまいサポートセンター副理事長)
宮 島 喬	(立教大学教授)
山 田 和 秀	(川崎市立井田小学校)

調査協力者

浅 見 聡	(東海大学講師)
岩 澤 政 和	(教職員共済)
門 美由紀	(東洋大学大学院生)
田 中 俊 之	(武蔵大学非常勤講師)
西 口 里 紗	(立教大学大学院生)
本 田 量 久	(立教大学助手)

いま、地域で人権は……

宮島 喬

人権の今、そして地域に目を向ける

人は誰であれ、かけがえのない存在であり、それ自身が目的であり、他のいかなるもの
の手段とされてもならない。これは近代人権思想のアルファでありオメガである。

だが、それに反する状況が私たちの身の回りからいっこうになくならない。ニュース
で報じられるように、独りよがりの欲望のため女性や少年を誘拐、監禁、殺傷するといっ
た出来事が起こる。健康被害が生じるのを知りながら有害廃棄物で汚染された土地を宅
地として売る業者がいる。借金で縛って外国人女性を風俗産業に送り込む“人身売買”
もどき行為が行なわれている。子どもの世界ではそんなひどい人権蹂躪はないと信じた
いが、貧しい途上国を旅すると、児童労働は一般的で、学校に行かず日がな一日街頭で
物売りをする少年がいる。12,3歳の少女が身一つで街頭に立つ光景まであって、悲惨で
ある。「子どもの権利」保護への切実な要求はもともとはそうした状況から生まれた。

今の日本の子どもにそうした悲惨さはないかにみえる。しかし、見えにくい、ソフト
な形をとりながら、子どもの本来の自由、尊厳、安全を傷つけるような事態が生まれて
いる。私たちが今回の聞き取り調査やインタビューを通じて知ったのはこのことである。
子どもの健康、身体という点からみると、今の学校生活にも、消費生活やその中でつく
られる生活習慣にも、問題が多いことが分かった。また多文化的背景をもつ子どもが学
校で誇りをもって生きにくい状況があることも知る。たとえば国際結婚の親をもつある
少女は「お母さん、学校では絶対〇〇語で話しかけないでね。」「〇〇人って思われるの
いやだから」と叫ぶ（横浜市教育委員会『Change——見つめ、気づき、変る』2005
年の中の事例から）。わが子のこの言葉は外国出身の母親の胸に鋭く突き刺さるだろ
うが、子どもは子どもで、クラスメートや保護者の好奇、差別の眼差しの予感に言いよ
うのない不安を感じているのだ。

では、地域ではどうか。地域の中でこそ人権が守られ、はぐくまれているという側面
が無視できない。インタビューをした「フリースペースたまりば」の西野博之さんは、
学校に行けない、学校では肩身の狭い子どもたちを、まさに地域で受け入れようとして
いる。また異なる文化出身の子どもに誇りをもたせ、学習に参加させようと努めている
リーダーや地域学習室もある。「子どもオンブズパーソン」を制度化した自治体もある。
地域社会にはたしかに偏見や因習や差別もある。が、それらに抗して人権を守ろうとす

る力も蓄えている。子どもは家族と学校だけではなく地域にも生きる存在であり、そこで様々な援けを受けている。子どもに視野を限る必要はない。地域では外国人、高齢者、女性、障害者などがそれぞれ人権上の問題に出会いつつ生きている。そして、それらの問題に取り組むアクターたちが地域にいる。双方に目を向け、この人々の活動、意見、役割を知り、それらが学校や教員に投げる問いかけを読みとることも重要である。

変る地域：都市化、国際化、高齢化

今、県下のどこででも感じることだが、都市化がたいへんな勢いで進んでいる。農村らしい農村はもうごく限られており、一見牧歌的田園とみられる地域でも、都市に通勤する世帯が大半を占める。互いに顔を見知った昔ながらの地域社会がなくなり、大都市では隣人の顔さえ知らない無関心が蔓延しているなどと言われる。実際はどうか。

国際化も大きな変化の一つだ。外国人登録者の数は、全国で約197万人(2004年末)で、全人口のちょうど1.5%。1988年当時の2倍である。神奈川県のは15万人強で都道府県中4位。「ニューカマー」と呼ばれる、80年代以降の来住者が増えており、推定だが、今日では7割を占める。今、地域では保育所でも、学校でも、病院でも、市役所でも外国人に出会わない所は少ないが、その人権の保障も幅広い問題となっている。

高齢化は、地域にどんな影響を及ぼしているだろうか。日本の高齢化率(65歳以上の者の全人口に占める割合)はじりじりと上昇し、20%となり、とりわけ高齢者だけの世帯の比率を高めている。彼らの生活は、従来の家族のイメージにあまり合致しない。地域とのつながりがあまりない、病気を抱え、貯えにも不安がある、配偶者に先立たれている、といった人々が少なくない。なかには、生活保護を受ける身寄りも住宅もない高齢者たちが、地域の援けをまっている、といった状況もある。

子どもと人権：三つの視点から

地域の中の子どもたちを見てみる。「子どもの権利条約」が批准され、子どもも固有の人格・人権を認められる存在となったはずだが、地域で、子どもを巻きこむ、子どもの関わる事故や犯罪が絶えないのはどういうことだろう。一人っ子が増え、きょうだいのない、地域に遊び友達も少ない、社会性に欠ける子どもが多いといわれる。他方、「犯罪・非行の低年齢化」も言われ、このことの統計的確認はなお必要であるが、もしそうならば、それも地域の中の子どもの孤独と無関係ではないかもしれない。さらに、遊ぶ、学ぶ、かかわる、動く、感じる、表現する、といった(高橋和子の言葉では)「いのちの宿るからだ」の力も、今の子どもの中だけでは危うくなっているという(20頁以下)。

子どもの人権を論じるとき、今、私たちは三つくらいのことを考えなければならない。

一つは、「子どもの権利」というものをより原理的に考えることである。次に、いま具体的に子どもが置かれている環境のなかで何が問題なのかをつかむことである。そして、子どもイコール、ルソー『エミール』のというような「無垢の自然人」ではないから、彼らの受けている社会的影響— 悪しき影響もある — をやはり問わなければならない。

子どもは一面からみれば、肉体的・経済的に非力であるばかりでなく、法的権利能力

ももたないから、弱者といってよい。親や教師が「こうしなさい」と言えば、たいていそれに従わなければならない。それだけに、子どもが何を考えているか、何を望んでいるか、よく耳を傾けなければならない。近頃、子どもの環境が問題だとよくいわれる。口にする食品、化学物質、工事場と化した学校の危険、等々。であるなら、教員、学校、教委、保護者は子どもを守るために声をあげるべきではないか。守ってやらねば、子どもの権利は実現されない。インタビューのなかで斉藤直美さんはそれを訴えている(94頁)。

それでも、子どもの人権は親の権利に従属するのではなく、独立のものである。判断力や意志をもった存在として子どもを扱おうではないか。これは川崎市がつくった「子ども会議」の考え方だろうし、フランスなどでリセ(高等中学校)の学校評議会で14、15歳の少年が立派に発言をしている。なお、この国の例で参考になるのは、公職選挙法に縛られない地方自治体の住民投票では、有権者年齢を16歳からと定めている所もあることである。責任をもたせれば、子どもも立派な意見の持ち主となれるという確信があるのだ。

しかし、それでいて、子どもに人権を教えなければならない、というのも真実である。

いじめが人権問題だというとき、いじめの犠牲者の悩み・苦しみと、いじめを放置する(気付かない)教員への非難にとかく焦点が置かれるが、加害者の子どもの反人権の行為にどう対するかはあまり正面から触れられない。他人の身になって考えるということは‘自己中心的’とされる子どもの認識世界ではなかなかできにくい。とすれば、アメリカのエリオット夫人の実践のように、子どもに差別され、いじめられることのつらさ、理不尽さを実際に経験させる実験なども、必要かもしれない。

夫人は、人種等に向けられる差別の理不尽さを本人に気付かせるため、たとえば、被験者を眼の青い者と茶色の者のグループに分け、青い眼の者にいろいろと差別的な言葉をぶつけ、かれらに理不尽、無根拠という怒りの感情を引き起こし、差別されるとはどういう経験かを体得させようとする試みである。こうした実験を教員、子ども、公的施設の職員に対して行ない、実践的な反差別教育を行ってきた。

他方、いじめる子どもの意識に親やメディアの影響が直接に出ているケースが多いのも事実である。たとえばペルー人生徒に「ヨーロッパ人の顔をしていて、なぜ英語を話さないのだ」と詰問する子の背後に、外国といえばアメリカ一辺倒、他の国にはおざなりの関心しかもたない日本の対外意識のゆがみが表れている(117頁)。これが変わらないかぎり、子どもたちの文化的ステレオタイプも、それによるいわれなき差別も改まらないだろう。

障害、孤立を乗り越えさせる「自立」と「サポート」

障害者の人権、これは幅の広い課題となりつつある。学校ではこれまでのような目に見える障害ではなく、LD(学習障害)やADHD(注意欠陥・多動性障害)など、気付かれにくいものに注意が向けられるようになった。必要なことではある。だが、こうした新しい障害名が付けられることが、新しい差別の眼差しをつくりだすことがあっては

ならないし、責任あるケアの体制もないままに障害名だけ一人歩きするのは避けるべきである。

耳が不自由で、コミュニティ・ダンスのリーダーとして活躍している舞踊家の南村千里さんは、地域の中に、悩みをもち、積極的に振舞えない多くの人がいることに目を向ける。患者の目をまっすぐ見られない医者、人と接するのが苦手な学生、ひそかに吃音に悩む会社員など（120頁）。一人一人が型に囚われない、表現を見い出して行くことが大事なのだ。

「ノーマライゼーション」の言葉はだいぶ浸透してきたが、障害者を地域が受け入れるということはまだまだで、福祉作業所のような閉ざされた場でなく、市民と接する開かれた場でそれを可能にすることが大切である。

一般には理解されにくい摂食障害、統合失調症、自閉症などを抱えている人々がいる。神奈川新聞でも紹介されたS・Mさんは、そうした女性たちが自立するのを助けようと、厚木市内の住宅地で小さな喫茶店を開いている。「地域で支える」ことを地で行き、実践している人である。「医療は人ではなく、病気を診ている。障害者が何年後かに、地域で生きることを考えていない」という彼女のことは傾聴にあたいする。かれ・彼女らの生きる権利（憲法第25条・国による生存権保障）を確認して、行政への補助を要求するのは当然のことだが、それだけを目当てにしていると駄目になってしまう。自分たちで、役に立つことをする。お金を稼ぐということを経験する。それを助けるという活動こそが、本当に大切なのだ、と。

差別意識をどうのりこえるか

地域の中で最近では見えにくくなっている差別問題にも、あらためて注意を払おう。

地域の人権問題といえば、久しく主に被差別部落の人々の人権の問題を指していた。同和問題とも呼ばれる。行政も学校教育も、このことを「大切な問題」と位置づけてはきた。しかし、都市化が進むなかで、「ブラク」と土地の人々が呼んできたものが見えにくくなってきたのは確かである。同和对策事業特別措置法（1969年）によって行なわれてきた種々の事業も、地区の姿を変えてきた。ただ、その事業も近年打ち切られている。見えにくいだけに、ほとんど実態を知らず、それだけにいたずらに差別的な言葉をもてあそぶ傾向が、残念ながら教師のなかにもみられる。あらためて正しい歴史的認識と反差別の教育が必要であるかもしれない。

そして、問題が本当に解消されたのかというと、そうではない。あからさまな差別は減ったとしても、今なお、満身に学校に通えなかったため識字援助を必要とする人々もいて、履歴書提出を求められる仕事にはなかなか就けず、辛い単純労働に従事している。インタビューで部落解放同盟の阿部寛さんは、文字情報に接するのが困難なために介護が必要なのに介護保険を使えないでいる人たちがいると語っている（108頁）。子どもたちは、家庭からの学習援助のサポートを得られず、自分の努力で進学の道を切り開けといわれても、容易ではないというケースもある。学校は、地域は、これにどのように対応すべきなのか。阿部さんむしろ「自立」について語り、そのための「サポート」を語っ

ているように思われる。かれ・彼女らが、自分で「生きよう」、「学ぼう」という意志をもち、前進しようとするとき、これに寄り添いながら、決して上からの「指導」とならず、援助していく。「ぼちぼち」などはそうした企てではないだろうか。

見据えよう、ジェンダー問題の多相性

「ジェンダーって何?」、こういう言葉を発する人は次第になくなっていくかもしれない。

男性－女性の身体的・生物学的相違とは関係ない、社会・文化的に決められている相違のことを意味する。「その違いって、本当に根拠があるの?」と問うところから、平等の追求が生まれてくる。人権問題への問いが生まれてくる。学校教育の中での問題となると、混合名簿の問題にせよ、「クン」「サン」づけの問題にせよ、ある程度の解決は図られているかもしれない。しかし、もっと根本的なところでは、学習、学級活動、生徒指導、家庭内行動などで「ジェンダー・フリー」が本当に実現されているのかどうか。たとえば、日頃の振舞いから進学の際の学校選択、学科選択にいたるまで、‘見えないカリキュラム’のなかで「男の子は男らしく」「女の子は女らしく」などという無意識の指導をしていないかどうか。「ジェンダー・フリー」とは、そうした地道な、一つ一つの問題についてを問いかけ、変えていく努力を指し示すものではないだろうか。昨今聞かれる「ジェンダー・フリー」への声高な批判は、きわめて表層で問題を捉えているといわざるをえない。

地域の中のジェンダー問題で、今回のインタビューを通じて深刻だと知ったのはDVや母子家庭の置かれている問題である。DVに苦しみながら、「どうしてよいか分からない」「誰かに相談して、家庭の恥をさらしてよいか」と悩む女性は地域の中で少なくない。暴力を逃れて家を出たが、どうしたらよいか分からないという人も多かった。相談員の須藤美恵子さんは、DV法が成立してよかった、と述べているが、それは民間のシェルターを立ち上げるなど、地道な活動をしてきた彼女らの努力があったればこそである(118頁)。今、必要なことは、こうした専門家の力に頼るだけでなく、DVやセクハラが身近に起こりうることで、しかしそれは決して見逃されてはならない問題であって、男性と女性が本当に互いを思いやる平等な心をつちかうよう教育、啓発を強めることではないだろうか。

こうしたジェンダー問題の多相性をしっかりと見据えたい。

地域で人権のために活動する人々

本報告後半の15人の方へのインタビューは、是非とも目を通していただきたい。地域で人権に関わるサポートまたは運動を行っているこれだけの人々がいるということは、地域の“力”というものを感じさせられ、勇気づけられる。

と同時に、もう狭い地域主義は越えられていることに気付くのである。必ずしも自分の長年住んできた地域への愛着、地元可愛さなどから、かれ・彼女らは活動しているわけではない。地元に住んでいない人々が、援助に駆けつけてくる。須藤さんのような専

門家が、地理的に離れたいくつもの場所で相談に応じている。横浜国大に学ぶ外国人留学生たちが各地の日本語教室にボランティアで駆けつける(106頁)。地域とは今では、地縁的というよりも、関心や意欲と情報ネットワークで結ばれる機能的な場となりつつあり、助け合う人同士の間に関係が築かれればよいといえる性質のものとなり始めた。

だが、別の問題も見なければならない。横浜や川崎のような大都市では、都市インナーエリアに、定職のない、孤独な、高い比率で高齢者を含む人々の居住街が生まれている。「ホームレス」と呼ばれる野宿者は、厚生労働省の2003年の調査では全国で、25296人だそうであるが、そのうち神奈川県は東京に次ぐ第二位の1928人を数えるという。横浜の寿町が代表的だが、ここには障害者や薬物依存の若者もいる。寿地区センターで活動する三森妃佐子さんは、その活動を支えるボランティアは多くがキリスト教教会関係者であり、相模原や小田原からもやってきており、反面これらの街の実態について、地域のどれだけの人が知っているのだろうか、と疑問を呈する(112頁)。訪れたこともなく、「吹き溜まり」とか「怖い町」といった伝聞によるイメージだけが先行しているのではないか。ちなみにこうした地域の分断、つまり、悩む人や苦しむ人も自分の見えない所になれば、「関係ない」として知ろうともしない態度が生まれつつあるとすれば、大いに問題である。そうしたギャップから、彼らを人とも思わない「ホームレス狩り」と称する少年たちの歪行も生まれるのではなからうか。

朝鮮学校教諭の張末麗さんは、日本の学校との自然の交流ができるようになってきて、よい方向にあるが、ときどき日本人の子どもが、「おい、朝鮮人」と朝鮮学校の生徒を呼んだりするという(98頁)。それは、張さんの言葉では「そのようなことをいわせる国、親、大人の罪」ということだが、さらにいえば、地域社会の中に走っている目に見えない区別・差別の境界線(町内会・自治会、進学、就職などにかかわる)の現われではなからうか。

多文化と人権

これまでもいづらか触れてきたが、「多文化化」という現象を私たちはもっと意識しなければならない。外国籍の人々、外国からの帰国子女、日本人であっても親の一人が外国人という子ども、さらには帰化をして日本人となった文化背景を異にする人々、などが地域の中で増えている。また、それまで日本人と変わらない姓名を名乗ってきた生徒が、決意してたとえば「朴」君と名乗り、「自分は実は〇〇人なんだ」と国籍を堂々と語るようになるケースもある。そうしたなかで、「人権の尊重とはいったい何か」ということを考えなければならなくなった。

最初に紹介したが、なぜ、「お母さん、〇〇語で絶対話しかけないでね」「〇〇人だと思われるのはいやだから」といった悲しい会話が行なわれなければならないのか。どうして日本人ではないと思われることが、そんなに不安、肩身の狭さを感じさせるのか。それは、当人の身になってみないと分からない、「違っていること」への不寛容な眼差しの刺すような痛さが感じられるということだろう。

じっさい、文化の違いへの理解と、違う文化の尊重は、今や人権の思想のまさに要をなすといっても過言ではない。棚原恵子さんの子どもの出遭った、気の滅入るような経験(117頁)はまさにこの観点から捉えられなければならない。外国籍県民かながわ会議が出発して、その第一期の提言でさっそく取り上げられたのが、国際理解教育で異文化の紹介をするのに英語を使うことが暗黙のルールとされていることへの批判である。どうしてアジアや南米やヨーロッパのことを語るとき、英語でなければいけないのか？紹介者が自分の母国語で語れば、「あの人の国にも独自の文化があるのだ」と子どもたちは目を開かれるのである。

外国人の問題ではないが、今、「学校に行けない」「親が問題を抱えていて、居場所のない」といった子どもたちが足を運ぶフリー・スペースも、ある意味で異なる文化の世界である。だが、その異文化とは、「皆が学校に行っている時間に、屋外で唄ったり遊んだり何かを作っていたりすると、それだけで『変な子どもたち』と見る」人々がつくりだすイメージでもあろう(西野さんへのインタビューより)(96頁)。これを偏見の目でみて、排斥する人々の眼差しは確かに厳しいが、しかし、西野さんによれば、川崎市の諏訪地区では、地域の人々がフリースペースの子どもたちに温かい態度で接してくれている。この違いはどこから生まれるのだろうか。

しかし多文化のなかの人権はいま一つ課題の前に立たされる。文化の違いとは、ある状況のある人々には「文化的ハンディキャップ」として現われるわけで、したがって特別な援助の手を差し伸べ、少しでも平等へと近づけることが課題となる。こうした援助を欠くなら、識字の機会のなかった被差別部落出身の人々も、日本語を知らない外国人も実際の生活に参加することはむずかしい。ニューカマーの子どもたちの不就学や中途退学の多さを知るにつけても、援助の必要が痛感される。阿部さんの語るサポート、黒田矢須子さんの語る言語支援も、この必要にほかならない。ただし、それは彼らをもっぱら援助の客体とみることであってはならず、動機づけを、そして意欲を与えることで困難を乗り越えさせ、自立に向かわせることである。言い換えれば、エンパワメントのための援助なのだ。

文化理解の狭さ、文化の尊重の念の薄さ、「ガイジン」という観念に代表されるいわれのない警戒心と差別感、これが依然として地域の国際化を阻んでいるといえるが、外国籍県民かながわ会議や、川崎市外国人市民代表者会議のような、外国人自らがアクターとなって地域を変えていこうとする討議と提言の場が設けられている。インタビューのなかに登場する曹 壽隆さんや、和田ターニャさんもそうした場をステップに活躍している人々である。

ひるがえって、学校、教師たちは……

「学校教育が人権を保護し、発展させる場になるかどうかは、担任の教師によります。それしかありません」と、大沢敏郎さんは語る(110頁)。地域からボールは今の学校へ投げ返される。未成年者の非行や犯罪が起こると、マスコミはかれ・彼女らの在籍する学校の学校長に説明を求め、どうかするとテレビカメラの前で謝罪を暗に強いたりする。

学校に責任を帰する日本のメディア取材の安易さがあり、生き方や道徳の教育は家庭が行なうものという考え方が強い欧米ではあまりないことである。とって、学校の教師がもっと子どもの人格、人権に思いをいたす態度をとってれば……と思うことは少なくない。この点は案外単純な次のことにかかっていると考える。

一つは、教師が子どもたちの声をよく聞くということである。子どもも一個の人格である以上、その意見を真剣に聞くべきである。ただでさえ校務に多忙な今日、教師は子どもたちの声に耳を傾ける余裕をもたず、小さなつぶやきなどは「いったい、何を言ってるんだ」と聞き逃してしまふ。人権尊重とは、相手の言うことに耳を傾けずして成り立つわけがない。次に、相手の身になって考えるという豊かでしなやかな想像力である。たとえば、学校にどうしても足が向かずよく休む子ども、ある障害をもつために友達と同じことができない子ども、これを冷たく失敗者とみていることはないだろうか。相手の悩みや苦しみを心で受け止めず、評価だけを下すという態度は教育者のそれではない。

そして、敏感な子どもはすぐ察知することだが、子どもを、かれ・彼女の人格以外の事柄と関連づけて先入見をもって見ないという偏見なき態度である。専門用語でいえば、教師による子どもの「レイベリング」(レッテル貼り)の問題であり、例えばアメリカでは子どもの人種、肌の色によって教師の期待度が異なることがよくこの問題としてあげられる。黒人の子どもよりも白人の子どもに期待をかけ、より多くの注意を向け、指導に力を入れる。期待されていないと感じる前者は、傷つき、次第にモチベーションを失い、反学校の態度さえとるようになる。日本では、何を理由に教師の側から子どもへのレイベリングが行なわれやすいか、自覚している教師も少なくないと思うが、その反省は欠かせない。

人権をはぐくむ地域の力に私たちは期待すると同時に、学校、教師がそれにどう呼応して自らを変えていくかについても注目したい。

本委員会が実施したインタビューについて

2002年4月本委員会発足以来、私たちは「人権と地域」をめぐるさまざまな主題と問題状況について、資料収集、各界の方々への聞き取り、公開シンポジウム「人権と地域」(2003年12月於藤沢市)などを実施し、研究を進めてきた。このうち、各界の方々への聞き取りは、主に神奈川県内で、子どもや市民の人権の保護、発展のために活動している人々にインタビュー形式で行なったものである。これを収めたのが、第Ⅱ部「<地域からの発信>人権をめぐるさまざまな取り組み」である。インタビューの実施時期は、2003年の夏から秋にかけてであった。本委員会委員のほか、6名の調査協力者の援助を得ている。インタビューに快く応じてくださった15名の方々に心から謝意を表したい。なお、公開シンポジウムの記録は、『教文研だより』115号、2004年3月に採録されている。

第 I 部

〈人権と地域〉

いま何が問われているか

子どもの人権をどう守るか

ひろ せ たか お
広瀬 隆雄

□ 子どもの人権と環境問題

この報告書を作成するにあたって、私は、学校の環境問題に取り組む一人の主婦（斎藤直美さん、94頁を参照）にインタビューした。斎藤さんは、以前から子どもの身体論に関心を持ち、学校の環境問題に積極的に取り組んできた。学校の改築工事によって騒々しい環境のなかにおかれた子どもたち、新築校舎の化学物質によって健康被害のおそれのある子どもたち、これらの状況を改善してもらうために学校や教育委員会に何度も足を運び、申し入れを行った。

学校環境が及ぼす子どもの心身への影響に警鐘を鳴らす斎藤さんの話は、とても興味深かった。そしてインタビューのなかで特に印象的だったことは、教員やPTAにいろいろと環境問題の大切さを訴えてきたが、当初はあまり関心をもってもらえなかったという発言である。体罰、いじめ、学級崩壊の問題なら、人々はもっと敏感に反応したかもしれない。何度か訴えを繰り返すうちに人々もこの問題に目を向けるようになったが、はじめのうちは学校の環境問題についてあまり関心を示さなかったという。

児童福祉法（1947年）や児童憲章（1951年）は、子どもの健全な育成をはかるために必要な環境を整備することは大人の義務であると謳っている。子どもの側からいえば、健やかに育つために適切な環境を整えてもらうことは、子どもの権利であるといってよい。それゆえ子どもが劣悪な環境のもとにおかれれば、子どもの人権への侵害として問題視されて当然であるが、人々の反応は鈍い。

その理由の一つは、環境問題を子どもの人権の視点からとらえる見方が確立していないことであろう。社会の変容のなかで登場してきた環境権やプライバシー権は、既存の自由権や社会権とは異なる、新たな現代的人権といわれている。子どもの環境をめぐる人権も、いわばこうした人権に属するものであり、権利概念の新しさゆえに、人々にとってはなじみが薄いのかもしれない。

また、適切な環境を整えてもらうことは子どもの権利といっても、そこでいう「適切な」の中身が明確になっているわけではない。子どもが新築校舎の化学物質による健康被害を訴えても、「本人の気のせい」とみなされることもあると斎藤さんはインタビューのなかで語っていた。明確な基準がないために、子どもにとっての適切な環境の中身は、人それぞれによって受けとめ方が異なる。たとえ劣悪で危険な環境のなかに子どもがおかれたとしても、人によってはそれほどひどい状態であるとは受けとめずに、本人の気持ちのありように帰着させてしまう場合もあるのだ。

地域のなかで子どもの人権を守るためには、一人ひとりが人権の大切さを自覚することが重要である。しかし、それだけでは十分ではない。その前に、そもそも子どもの人権とは何かを明らかにし、またそれが侵害されたときに子どもを救済するための具体的な手だてを用意することが不可欠である。

□ 子どもの人権をめぐる諸相

人権とは、簡単にいうと、人間が生まれながらにしてもっている権利、すなわち人間としての尊厳や自由を意味する。子どももまた人間である以上、こうした人権の主体であるが、子どもの人権とは何か、またそれを守るとはどういうことか、突き詰めて考えると難しい問題がある。たとえば体罰、いじめ、児童虐待、性・民族・障害による差別など、不当な暴力や差別によって、子どもの人間性や尊厳が傷つけられた場合、それらは明らかに子どもの人権侵害であり、ある意味では、見えやすい人権侵害といえるだろう。

しかし、たとえば不登校の問題はどうだろう。これは人権の視点からとらえることはできるのだろうか。学校に行きたいのに周りから妨害されて学校に行けないのであれば、人権侵害は明白である。子どもにとって教育を受ける権利は基本的人権の一つだから。しかし、不登校の問題は、常に他者による教育を受ける権利の剥奪（学校内での体罰やいじめが原因で学校に行けないなど）によって起こるわけではない。問題はそう単純ではなく、本人の問題、家庭内の問題、さらに学校における友人関係など、要因は複雑に絡み合っている。学校に行って教育を受けることが子どもの人権保障であるという図式では解けない問題がそこにある。ただ、インタビューのなかで西野さんが指摘するように（96頁）、学校に行けない子どもに対する差別的な言動については、人間性や尊厳を傷つけるという点で人権侵害にかかわる問題である。学校に行く、行かないは別にして、「いまあること」を無条件に認めることは重要である。

校則の問題もまた同様である。校則は子どもたちの自由を束縛するから、子どもの人権侵害にあたるという考えが一時みられた。それはかつて管理主義的な校則が横行し、子どもの些末な行動まで縛ろうとしたためであるが、現在は、だいぶ簡素化され、行き過ぎた校則は少なくなってきたといわれている。こうした行き過ぎた管理主義的な校則は別にして、一般的な校則の存在は子どもの人権を侵害するものなのだろうか。どのような社会でも人々が共同生活をしていく上で、一定のルールは必要である。学校もまた例外ではない。それゆえ校則そのものの存在が、子どもの人権を侵害するわけではなく、そのルールが、きちんと合理的な根拠にもとづいているかどうか、子どもたちの意見を反映しているかどうか、必要な限度を超えて過剰な内容であるかどうかという点が問題なのである。

一方、子どもの人権の視点をもっと強調してよい例もある。たとえば、外国籍の子どもの学習保障の問題である。日本語が不十分な外国籍の子どもがまず学習することがらは、日本での生活と学習に困らないように、基本的な日本語を習得することである。しかし、子どもが人間らしく生きるために不可欠なアイデンティティの観点からいえば、それだけでなく、子どもの母語学習にもっと力を入れてもいいはずである。現実には、時間的・金銭的制約やスタッフの不足などから母語学習はあまり活発に行われていない。母語学習の保障を子どもの人権の視点からとらえ直すことが必要である。

また、近年、地域に開かれた学校づくりの一環として、学校への住民参加の動きがみられるが、そこにおける学校評議員にしても、地域学校運営協議会にしても、参加主体は保護者・住民などの大人に限定されていて、子どもはそこから除外されている。本来なら学校運営のあり方に最も影響を受ける子どもの存在は無視できないはずである。これもまた子どもの人権の視点から考え直すべき問題であろう。

子どもの人権といっても、いままで以上にさまざまな諸相がある。子どもをめぐる問題状況のすべてが子どもの人権の視点から解決できるわけではなく、また逆に子どもの人権の視点をいままで以上に強調すべき場合もある。しかし、いずれにしてもここで大事なことは、人

権の問題を考えると、人権とは何かを判断するための一定の基準が必要になるということだ。もちろん人権の基準が明確になったからといって、人権をめぐる問題のあいまいさが解消するわけではないが、さまざまな問題を整理するためには、明確な基準が不可欠である。

□ 国際基準としての子どもの権利条約

近代に入ってから、子どもは未熟な存在であるがゆえに、大人の保護・愛護を必要とするという考えにもとづいて、子どもの人権を規定した宣言・条約が誕生した。もっとも古くは、ジュネーブ宣言といわれる「子どもの権利宣言」(1924年)であり、戦後は国連によって採択された「世界人権宣言」(1948年)、「子どもの権利宣言」(1951年)、「経済的、社会的および文化的権利に関する国際規約(A規約、社会権規約)」(1966年)などがある。また日本では、憲法・教育基本法をはじめとして、児童福祉法(1947年)や児童憲章(1951年)などが、守られるべき子どもの人権を規定している。

こうした人権をめぐる国際動向のなかで、最も体系的かつ包括的に子どもの人権のあり方を規定したのが、1989年に国連総会で採択された「子どもの権利条約」である。

この条約では、子どもの意見表明権、思想・良心・信教の自由、プライバシーの保護など、子どもに対する市民的自由権が適用されている。それと同時に、発展途上国における子どもの困難な教育状況も対象にされており、彼らに対する手厚い保護と救済の必要性もべられている。

ここでは条約の内容紹介は省略するが、大事なポイントを二つ指摘しておく。

まず第1は、よく指摘されるように、この条約の画期的な点は、子どもをたんに保護の対象としてではなく、権利主体とみなした点である。ジュネーブ宣言にしても、子どもの権利宣言にしても、そこでは子どもは弱い存在として大人の保護の対象とみなされ、大切に育成することが謳われていた。権利条約は、そのような見方だけでなく、自律的に権利行使する主体としての子どもという見方を提起したのである。

こうした子ども観の転換のもつ重要性について、本田和子は次のようにいう。「実生活上の能力、すなわち、生産能力・自己保身能力・生活経営力などに関しては、子どもは大人のそれと比べるべくもないだろう」しかし、「人間の価値を『能力の多寡』や『能力によって発現された効果』で判断するのではなく、それぞれの『存在そのもの』の意味において、それぞれを評価し位置づけようとする価値観の登場である」(本田和子『子ども100年のエポック』)。未熟である、あるいは発達途上にあるという観点から子どもを定義するのではなく、「存在そのもの」に価値を認める考え方は、子どもに対してだけでなく、障害者や高齢者に対する見方をも変えるものである。

第2は、これまで「子どもの権利宣言」などで、子どもの人権の大切さが謳われてきたが、それは宣言にとどまり、権利の実効性という点で問題を抱えていた。これに対して権利条約では、条約という国際法の法形式をとることによって、法的拘束力をもつことになり、さらに条約の締約国に対して、権利の実施のためにとった措置およびその結果もたらされた効果について、国連の人権委員会に報告することを義務づけるなど、権利保障の実効性への配慮が強められている。これがいままでになかった大きなちがいである。ちなみに、国連への締約国の報告義務は、最初は、条約の国内発効後2年以内に行い、その後は5年ごとに行うことになっている。

□ 子どもの権利条約は子どもの人権の向上に役立ったか

日本政府が権利条約の批准を行ったのは、1994年である。日本政府の条約に対する対応は、総じて消極的であった。条約の批准にさいして政府は、この条約に定められている種々の権利は、憲法をはじめとする既存の国内法令ですでに保障されているとして、新たな立法措置や施策は必要ないという立場を明らかにした。また1996年に日本政府は第1回締約国報告書を国連に提出したが、その内容はパンフレットの作成やイベント活動などの紹介に終始し、きわめて形式的なものであった。

一方、自治体レベルでは、一部の地域において、条約の広報、子ども施策、子どもの参加、子どもの権利の救済・監視制度の設置など、活発な取り組みが行われた。たとえば、川崎市では、条約のパンフレットを作成するだけでなく、1994年に「川崎子ども会議」を開催、2000年には「川崎市子どもの権利に関する条例」を制定し、これにもとづく「子ども会議」を創設するなど、さまざまな具体的な施策を打ち出した。中野区では、子どもの権利を保障する中心的機能として地域における児童館を位置づけ、子どもと大人のパートナーシップづくりを追求した。そのほか、東京日野市や大阪府などでも地域における同様の取り組みがみられた（詳しくは、子どもの権利条約フォーラム実行委員会編『検証子どもの権利条約：市民がつくる“子どもの権利条約白書”』を参照）。

市民レベルでも、権利条約の学習を目的とするグループが各地につくられ、学習会活動や地域・自治体への働きかけが行われた。また教育学者や市民グループらによる子どもの権利条約の検証活動も見逃せない。これは、国が条約の普及・実施に向けてどのような活動を行い、どのような報告書を国連に提出したかを点検・監視する活動であるが、その対象は国だけでなく、地方自治体や市民団体をも扱っており、権利条約に対する人々の取り組みの自己点検活動とってよい。

ところで、いまみてきたように、この間、国、地方自治体、市民団体、教育学者などが、子どもの権利条約の普及に向けて多様な取り組みを行ってきた。しかし、子どもの人権をめぐる状況はよくなったのだろうか。何をもちいて状況が改善されたとみなすか、その判断基準は難しいが、たとえば子どもの問題状況をみてみよう。

まずいじめについて。文科省の統計によれば、いじめの発生件数は1994年では約6万件、2002年では約2万3千件と3分の1近くに減っている（小・中・高の合計、平成15年度「生徒指導上の諸問題の現状について」より）。しかし、教員による体罰の発生件数は、1997年で989件、2003年で938件と横ばい状態が続き、相変わらず多い（小・中・高の合計、平成15年度「生徒指導上の諸問題の現状について」より）。一方、家庭内における児童虐待の数は急増しており、1996年に4,102件だったのが、2001年には23,274件と5倍以上に増えている（児童相談所における相談処理件数、平成15年度「社会福祉行政業務報告結果」より）。いじめの数値をそのまま真に受けてよいかどうかという問題はあるが、統計上は、いじめの数は減少し、一方、体罰や児童虐待の件数は横ばいあるいは急増していることが分かる。さらに、こうした見えやすい人権侵害だけでなく、先に指摘したように学校運営への参加について子どもはもはや制度上、排除されたままであり、外国籍の子どもについても、母語教育や不就学の課題が残されたままである。このようにみれば、権利条約が批准されても、子どもの人権をめぐる状況は、改善されたというよりも、相変わらず厳しい状況にあるといえる。

それはなぜなのか。その理由として、権利条約に対する政策・制度レベルでの対応の不十分さ、あるいは啓発・普及活動の不足などが考えられる。子どもの権利条約の名前は知っていて

も、その中身を知っている人はどれだけいるのだろうか。批准当時は、マスコミにも取り上げられ、大いに話題になったが、それから10年以上過ぎた今日、地域や学校で話題になることもあまりない……云々。しかし、ここで重要なことは、こうした外在的なことがらではなく、子どもの権利条約そのものにも大きな原因があるのではないか、という点である。

□ 子どもの権利条約の問題点

子どもの権利条約が、子ども＝保護の対象とみるだけでなく、権利行使の主体として扱うという新しい子ども観を提起した点はすでにのべた。しかし、このような新しい子ども観を打ち出してはいるが、個々の条文をみると、かなり抽象的かつあいまいな点が多くみられるのも事実である。

たとえば、権利条約には、「子どもの最善の利益」という規定がある。「子どもにかかわるすべての活動において……子どもの最善の利益が第1次的に考慮される」（第3条）。同じような規定は、子どもの権利宣言（1959年）においてもみられたが、問題は、ここでいう「最善の利益」とは何かである。これについては明確な規定があるわけではない。したがって何か子どもをめぐる問題が起きたときに、その都度当事者や関係者が、子どもにとっての「最善の利益」とは何かを考えるということである。このような取り組みは条約の精神を深めるためには大切な営為ではあるが、多様な教育論が存在する現実にあっては、世の中にある教育論の数だけ「最善の利益」が存在することになる。

また条約の第12条では、意見表明権が規定されている。「締約国は、自己の見解をまとめる力のある子どもに対して、その子どもに影響を与えるすべての事柄について、自由に自己の見解を表明する権利を保障する」。子ども＝権利主体という見方の根拠となる条文の一つであるが、ここでの論点は、子どもの意見表明権の対象とは何かという点である。この条文では、「すべての事柄」とされ、漠然とした感は否めない。起草段階での議論はどうであったかという、意見表明の対象について、「自己の人格に関わることがら、とくに婚姻、職業の選択、医療、教育およびレクリエーション」（ポーランド案）といったリストを列挙した案もあったが、最終的には子どもの自己の意見を表明させることがらは、リストの制限を受けるべきではないということで、子どもに影響を与える「すべての事柄」となったという（『法政大学現代法研究所叢書12 子どもの権利条約の研究〔補訂版〕』を参照）。しかし、逆に対象を広げてしまったために、その分、内容があいまいになってしまったといえる。

もう一つの問題点は、子どもの権利条約が世界中の子どもを対象としたために、日本の現実に当てはまらないケースがあることだ。たとえば、先にあげたように、日本では今日、不登校や引きこもりが大きな教育問題になっている。しかし、これらの問題を権利条約の理念から有効に論じることができない。権利条約では、すべての子どもが学校に行き、教育を受けることが、子どもの重要な権利の一つとして、当然のごとく位置づけられているからである。

もともと、日本のように成熟化した社会における教育問題に焦点化してこの条約がつけられたわけではなく、むしろ「開発途上国では1億5,000万人の子どもが栄養不良の状態にあり、1億2,000万人が学校に行けず、1日あたり6,000人の若者がHIVに感染しており、戦争や児童労働に苦しむ子どもたちもいる」（『世界子供白書2003年』より）という、開発途上国における過酷な子どもの現実を前提に、この条約がつけられた感が強い。そしてこれらのギャップにもかかわらず、世界中の子どもに通用する権利条約という形をとるとすれば、妥協の産物として、必然その中身は抽象的かつ漠然としたものにならざるをえない。

もちろん、このようにのべたからといって、子どもの権利条約が全く意味のないものだというわけではない。国際的人権の歴史的な流れのなかで、子どもの人権についての体系的かつ包括的な基準ができたことは、それなりに意義のあることである。これによって子どもの人権に関するグローバルスタンダードを私たちは手に入れることができた。さらに、そこで提起された新たな子ども観、すなわち権利主体としての子どもという見方は、能力や発達の度合いにかかわらず、「存在そのもの」に価値があるという新たな人間観を提起した点で意義深いものである。

ここで私たちにとって大事なことは、二つある。まず第1は、権利条約の精神から現実を照射して、現実の問題点を洗い出すというやり方ではなく、現実における子どもの生きにくさや息苦しさを出発点において、それを解決するには当事者がどうすればよいか、その取り組みのなかで権利条約が有効に活用できるのであれば、活用するというスタンスが大切である。

第2は、いくら権利条約の啓発・普及に努めても、子どもの人権が侵害されたときに、それを具体的に救済する制度がなければ、その実効性が保障されないということである。つまり条約に関するプロパガンダだけでなく、人権侵害を監視・救済するための制度の構築が不可欠である。その一つとして、締約国に課された国連への報告義務があるが、すでに指摘したように、それは形式的な報告書の提出で済ませてしまうという形骸化の問題をかかえている。またそれを審査する国連子ども権利委員会内部の問題として、担当する専門委員の数が少ない、それぞれの委員の専門とする分野に偏りがある、報告書を精査するための時間的余裕がないといった問題点があげられている。

このようななかで私が注目するのが、子どもオンブズパーソンの制度である。これは一言でいえば、子どもの人権侵害を監視・救済するためのシステムである。この制度が知られるようになったきっかけは、1998年の国連子どもの権利委員会による子どもの権利のためのオンブズパーソン創設の勧告であった。

□ 子どもオンブズパーソンとは

子どもオンブズパーソンの動きの背景には、オンブズマンの流れがある。この二つは名前が似ていて紛らわしいが、子どもオンブズパーソンはオンブズマンの特殊な形態と考えてよい。

オンブズマンとはもともとスウェーデン語で「代理人」を意味した。19世紀はじめにスウェーデンにおいて、行政を監視・統制する「議会の代理人」としてスタートし、第二次大戦後にはデンマーク、ニュージーランド、イギリスなどにも普及し、「市民の代理人」としてのオンブズマンが一般化した。その背景には、行政国家・福祉国家の発展とともに、行政権力の影響力が大きくなり、市民の権利侵害が頻発するという事態があった。これに対して市民の苦情や不満が高まり、市民の苦情処理としてのオンブズマンの機能が強化されるようになったのである。

オンブズマンを分類整理すると二つの分け方がある。まず第1は、公的オンブズマンと私的オンブズマンという分け方であり、さらに公的オンブズマンには国レベルと自治体レベルがある。日本では、1980年代頃から国レベルのオンブズマンの検討が行われているが、いまだに実現していない。

もう一つは、一般オンブズマンと特殊オンブズマンという分け方である。一般オンブズマンとはいわゆる行政権力の監視と改善を目的にした苦情処理システムである。しかし、行政分野の多様化、社会の官僚化とともに、一般オンブズマンではカバーしきれなくなり、そこで登場してきたのが、警察オンブズマン、男女平等オンブズマン、子どもオンブズマン、福祉オンブ

ズマンなどといった特殊オンブズマンである。

日本における最初の一般オンブズマンは、1990年11月に創設された川崎市の「市民オンブズマン」であった。その後、新潟市（1993年）、埼玉県鴻巣市（1993年）、沖縄県（1995年）などで相次いで一般オンブズマンが導入された。特殊オンブズマンでは、1990年10月に設置された東京都中野区の「福祉サービス苦情調整委員」（通称「福祉オンブズマン」）が最初で、その後、横浜市（1995年）、東京都世田谷区（1996年）、三鷹市（1997年）などが、いずれも福祉問題を専門とする制度として設置した。子どもの人権問題を専門に扱う特殊オンブズマンとしては、東京都東大和市の「子ども人権オンブズマン」（1998年）、川西市の「子どもオンブズパーソン」（1999年）、子ども・女性の人権問題の両方を扱う川崎市の「人権オンブズパーソン」（2002年）などがある（吉永省三「子どものエンパワメントと子どもオンブズパーソン」を参照）。

オンブズマン制度について共通の特徴をまとめるとこうなる。①誤った行政権の行使から市民の権利を守るとともに、行政権の行使を監視する機能をもつ、②市民の苦情申立てにもとづいて行う調査が職権として認められている、③オンブズマンの活動には独立性が認められている、④調査結果を明らかにし、必要があれば苦情申立人に対する救済措置などについて、行政機関に対して勧告を行う（林屋礼二「オンブズマン制度」）。このようにオンブズマンには調査権や勧告権が認められているが、権力作用をとまなう警察や判決を下す裁判所とは異なり、行政と市民の間に立つ独立の第三者機関として、非権力作用による調整・監視・改善の機能をその特質としている。

□ 子どもオンブズパーソンの活動について

子どもオンブズパーソンとはどのようなものなのか。ここでは川西市の例を取り上げ、簡単に紹介しておこう。

1998年12月、兵庫県川西市議会は、「子どもの人権オンブズパーソン」の設置を盛り込んだ全国初の条例案を可決した（資料2）。これにもとづき、川西市子どもオンブズパーソンは、市長直属の機関として、1999年6月から本格的にスタートした。

川西市子どもオンブズパーソンは、学識経験者・弁護士ら3人のオンブズパーソンと事務局から構成されている。事務局には2人の常勤職員が配置され、事務の連絡調整の仕事を行う。またそれとは別に、オンブズパーソンが受け付ける相談や申立て、さらに調査などの具体事項を補助するスタッフがいる。これは調査相談専門委員とよばれ、相談員と専門員からなる。相談や申立てが寄せられたとき、まず最初に対応するのが、この相談員である。一方、専門員は、専門性や学識経験が求められる事項について、必要に応じてオンブズパーソンを補助する役割を担う。

いじめや体罰など、子どもの人権にかかわる事例の申立てがあった場合、オンブズパーソンは、申立てにかかわる調査を実施できる。この際、市教委や市立の教育機関は積極的に協力することが条例で義務づけられている。調査の結果、擁護や救済が必要な場合、市教委、教育機関、市などに是正の措置を講じるよう勧告し、申入書を提出できる。また申立てがなくても、オンブズパーソンの自己発意（職権）にもとづく調査活動も可能である。

一般の教育相談と大きく異なる点は、オンブズパーソンにこうした調査権と勧告権が付与されている点である。たとえば一般の教育相談の場合、教員の体罰に苦しむ被害者から相談を受けたケースでは、被害者の訴えに耳を傾け、その気持ちを受けとめ、適切なアドバイスをすることが主な対応になる。これに対しオンブズパーソンの場合には、さらに一歩踏み込んで、教

員と被害者の双方から直接話を聞き、子どもの人権救済のために必要な情報を収集したり、両者の関係を調整したり、関係機関に対して行為の是正（勧告）を求めたりすることができる。

それでは申立てにもとづく調査活動とは実際にどのようなものなのか。川西市「子どもオンブズ・レポート2003」（2004年2月）ではいくつかの事例が紹介されているが、ここでは「いじめ」についての申立て案件を取り上げてみよう（以下は筆者による「レポート2003」の要約）。

○いじめのケース

申立人：当該子どもの保護者

申立て趣旨：同級生からいじめを受け、これを担任に訴えたが、本人に問題があるかのような対応をされ、訴えを十分受けとめてもらえず、つらい学校生活を強いられた。

調査の結果：子どもはいじめによる内的抑圧感をもち、本人と保護者は、担任の理解と反省を強く要求。一方、担任は、当時、学級崩壊状態に直面していて、子どもの訴えに十分耳を傾ける余裕がなかったという。これに対しオンブズパーソンは、担任の困難な状況に一定の理解を示しつつ、被害を訴える子どもの認識や心情を共感的に受容すること、すなわち「子どもの意見の尊重」（子どもの権利条約12条）の具体的実践の必要性を訴えた。時間をかけて担任と対話を行った結果、それについての理解を得ることができた。また教員の多忙化によって子どもの心情を受容できない状況が一般的にみられるとの理由で、市教育委員会に意見表明を行った。

対処後の経過：市教育委員会の措置報告によれば、「子どもの意見表明の尊重が大切」との認識のもと、いじめの訴えを教員が受けた場合、被害生徒の申し出を共感的に受けとめることの大切さなど、いじめ問題への対応を学校に指導した。

以上が、申立て案件の簡単な紹介である。クラス内でいじめにあった子どもが、その事実を担任に訴えても、きちんと聞いてもらえず、本人に責任があるかのような対応をされて、子どもの心が傷ついたというのが申立ての内容である。おそらく保護者はいじめのことを担任だけでなく校長にも訴えたと思われるが、最終的に「埒があかず」にオンブズパーソンに申し出たのであろう。

私も教育相談の仕事をしているが、この種の保護者からの訴えはよく耳にする。いくらいじめのことを担任に訴えても、「そうした事実はない」「本人の気にしすぎ」とか「はっきりイヤといわなければだめ」といった対応に終始し、子どもも保護者もどうしてよいのか困り果てるケースが多い。そのようなときに両者の間に入って、子どもの心情を代弁し、担任に理解を求める調整役のような機関があれば、どれだけ子どもにとって救いになるだろうかと思う。これは教員の体罰でも同じである。オンブズパーソンの仕事はまさにそのような役割を担うものであり、子どもの人権救済にとって大きな意味をもつ。

川西市「子どもオンブズ・レポート2003」によれば、オンブズパーソンの役割とは、「当事者の外にいる第三者の立場から子どもの最善の利益を実現できるように、当事者である子どもを代弁して、そして子どもとその子どもにかかわるおとなたちを支援すること」である。子どもの言葉に耳を傾け、その思いを共感的に受けとめること（子どもの意見の尊重）、一方、子どもにとっては自分の思いを受けとめてくれ、代弁してくれる大人がいることは、「希望」と「元気」と「安心」を少しずつ取り戻し、自ら回復していく過程＝子どもの「エンパワメント」を高める過程にほかならない。つまりオンブズパーソンの役割とは、「子どもの意見表明」、「子どもの最善の利益」といった、子どもの権利条約の理念を中心にすえて、子どもの「エンパワ

メント」を高める取り組みなのである。

□ 子どもオンブズパーソンの課題

オンブズパーソンの特徴として調査権と勧告権を有する点を指摘したが、しかし実際には、そこに寄せられる相談のうち、申立て→調査にまでいく案件はそれほど多くない。たとえば川西市子どもオンブズパーソンの場合、第一年次（1999年）から第四年次（2002年）までに寄せられた相談件数（延べ件数）は2,123件であるが、そのうち申立ての手続きを行ったものは17件、自己発意調査は5件に過ぎない（資料は、吉永省三・前掲書による）。オンブズパーソンに寄せられた相談の大半は、申立てに行く前に継続相談や調整という形で事前に処理されており、オンブズパーソン本来の機能が発揮されるケースは意外に少ないのである。しかし、申立て件数が少ないといっても、その一つひとつについて、さまざまな関係者への聞き取り調査が行われており、延べの調査件数にすると相当な数にのぼり、そこに費やされる労力は大きい。

オンブズパーソンに寄せられる相談の分類（保護者など大人からの訴えに限定）についてみると、一番多いのが「教員等の指導上の問題」である。次は、「不登校」、「子育ての悩み」「子どもの福祉的処遇」の順になっていて、これらは他の項目にくらべて圧倒的に多い。これに対して「いじめ」に関する相談件数は6番目であり、また教員などの暴力についての相談件数はそれほど多くない（以上、川西市「子どもオンブズ・レポート2003」より）。

私が担当している電話相談でも、そこに寄せられる相談で一番多いのは、やはり、「教員等の指導上の問題」である。教員の教え方が悪い、子ども・保護者の発言に耳をかさない、人格的に問題がある、学級をうまく経営できない、子どもの心をきちんと理解できない……etc。こうした教員に対する苦情（あるいは不満）はおそらくどこの教育相談所でも多いのだろう。教員が差別的な言動によって子どもの心を傷つける、あるいは体罰をふるうことで子どもにけがを負わせる、といった子どもの人権侵害があったときには、オンブズパーソンの役割が大いに期待される。しかし教員の指導力やパーソナリティに関わる一般的な教育相談への対応は、必ずしもオンブズパーソンでなくてもよいのではないか。むしろ相談窓口を広げることでオンブズパーソン本来の機能が失われてしまうことが懸念される。

子どもの抱えた悩みのすべてが人権問題というわけではない。すでに指摘したように、子どもの人権の概念は確定した概念ではなく、多様な側面をもっている。人権という視点からとらえ返す必要のある問題もあれば、人権という言葉を使わない方が、むしろ事の本質がより明確になる問題もある。たとえば不登校、校則、学級崩壊、学習上の悩み、教員との関係などの問題は、あえて人権という普遍的な視点を持ち出すよりも、それぞれのケースの個別性にこだわって、解決のための具体的な方法を探った方がよいのではないか。

川西市子どものオンブズパーソン条例によれば、「オンブズパーソンは、（中略）本市内の子どもの人権に係る事項についての相談に応じ、又は子どもの人権案件を調査し、公平かつ適切にその職務を遂行しなければならない」（第7条）と規定されている。つまりオンブズパーソンが扱うのは、あくまでも「子どもの人権に係わる事項」であり、子どもや保護者が抱える悩みのすべてでない。オンブズパーソンに申立ての請求があったとき、それに関する調査や関係機関への働きかけに多大な労力がかかることを考えると、オンブズパーソンの役割をもっと限定した方がよいのではないか。ほかの一般の相談機関でも対応できる問題はそちらに回し、とくに子どもの人権にかかわる問題で、当事者同士では解決不能なケースを主に扱うといった思い切った対策が必要である。

そのほかの課題としては、同様の活動を行う児童相談所とのちがいをどうみるかという問題がある。子どもオンブズパーソンの独自性として、行政からの独立性、人権の監視、関係機関への勧告・提言といった機能があげられるが、虐待や体罰によって苦しんでいる子どもを救済するという点では一致するところも多く、今後両者の調整と連携が必要になるだろう。

もう一つは、調査権にかかわる問題である。教育委員会や学校など公的機関に対する調査権は保障されているが、私的領域のそれは保障されていない。ただ調査に対する任意の協力を求めるだけである。子どもオンブズパーソンが、子どもの虐待問題を扱うとき、家庭領域への関与はさせられない以上、そこでの調査権や勧告権の実効性が問われるだろう。この問題は家庭領域だけでなく、私立の教育機関や民間施設の場合も同じである。事実、川西市「子どもオンブズ・レポート2003」には、民間の保育園で起きた指導上の問題についての調査案件が紹介されているが、「保育所の設置者・施設長・職員・保護者に任意の協力を求め調査を実施しましたが、設置者からは必要な協力が得にくい状況もみられ、申し立てられた事項のすべてを的確に把握することは困難であったといえます」といった指摘もみられ、私的領域における調査の難しさがうかがわれる。

とはいっても子どもオンブズパーソンの取り組みはまだ始まったばかりである。いろいろな課題を抱えているが、子どもの人権侵害に対して、申立てにもとづく調査権を行使し、関係機関に改善勧告や意見表明を行えるというシステムの確立は、子どもの人権保障の実効性という点で大きな前進である。今後、さまざまな関係機関との連携を深めながら、それが本来の機能を発揮していくことが望まれる。



「いのちの宿るからだ」を取りもどす — 地域の実践

たか はし かず こ
高橋 和子

□ 子どものライフスタイルと人権問題

休日でもないのに深夜のファミリーレストランに乳幼児をつれた親たちがいる。コンビニやハンバーガーショップでは塾に向かう小学生たちが慌ただしくファーストフードをほおぼっている。レンタルビデオショップやゲームセンターには夜遅くまで中学生らがたむろしている。電車の中では、携帯電話で話し、ボリュームをあげて音楽に聞き入り、化粧する高校生がいる。こうした光景は、大人でも同様に展開され、いまや日本のいたるところで見かける珍しくもない日常である。子どもも大人も、夜型化した生活や運動不足に加えて、さびしい孤食や他者とのかかわりの少ない日々を送っている。学校では、ジッとしていられない子が増え、一時下火になっていた校内暴力も2004年度には3年ぶりに増加に転じている。そして、「忍耐力がない」「抑制できずに感情を爆発させてしまう」子どもが増えたのだといわれている。

成長過程にある子どもにおいては十分な「栄養・運動・休養」と豊富な「ひと・もの・こと」との直接的なかかわりの場が必要である。「からだ」（身心）と「生活世界」（ひと・もの・こと）との生の循環の場と言い換えてもよい。そして幼少期に培われる基本的な生活習慣がその後の一生を左右することになる。しかし、子どもの基本的な生活習慣の乱れは加速化しており、栄養・運動・休養にまつわる問題点も多くが指摘している。偏食、孤食、スナック菓子の食べすぎ、肥満、生活習慣病、過度なダイエット、拒食症や過食症などの「食」にかかわる問題。体力がない、転ぶと骨折しやすい、汗をかかない、運動する子としない子の二極化現象などの「運動」にかかわる問題。夜更かし、睡眠不足、低体温などの「睡眠」にかかわる問題。いずれにおいてもその兆候を指摘すればきりが無い。

子どもの「人権」と「生きる力」の問題を考えると、生活全般を見渡す広い意味においては、衣食住やからだ（身心）の育ちなどの基本的な生活を支える事柄（生活文化）も課題にならない。そこで本稿では、子どもの「からだ」（自己）をめぐる諸相から、「いのちの宿るからだ」を取りもどすために学校や地域での営みを探してみたい。

基本的な生活習慣の乱れ

最初に「子どものライフスタイル」の変化をいくつかのデータから見てみたい。偏食による栄養のかたより。ペットボトル症候群（糖尿病性ケトアシドーシス）。運動量が少なくエネルギー摂取量の多い肥満児。こうした子どもが増えている。1996年から2000年にかけて9～11歳の男女ともに「肥満」の割合が12～15パーセントも増加している。逆に15～19歳と20歳台女性の「やせ」の割合も増加していて社会問題化している（『心と体を育てる食育』矢島麻由美・2005）。こうした問題には対策が必要になる。そこで「健康日本21」キャンペーンが具体的な目標値を設定して改善に乗り出したりしている。

表1 肥満者等の割合

年 代 \ 年 度	1997年国民栄養調査	2010年「健康日本21目標値」
① 児童・生徒の肥満児	10.7%	7%以下
② 20歳代女性のやせの者	23.3%	15%以下
③ 20～60歳代男性の肥満者	24.3%	15%以下
④ 20～60歳代女性の肥満者	25.2%	20%以下

*出典：厚生労働省「国民栄養調査」

子どもの低体温化や血圧調整機能の低下も問題視されている。平熱36度未満の小学生は6割を超えるという。そして下校時には37度以上に上昇する。体温変動の振幅が大きいのである。そうであるのならば、現在の子どもは、恒温動物になりきれていない「育ちそびれ」状況にあるとみてもよいのでないか。朝方は活動的な状態にならないために日常的に「だるさ」や「眠気」を訴える。暑いところで無理にトレーニングさせたりすると熱を体外に放出できずに「熱中症」を引き起こすことにもなる。日本の子どもたちの身体はいま危険性に取り囲まれているのだ。また朝礼で突然倒れる子どもも多い。血圧調整がうまく機能していないためである。このように体温や血圧の調節をコントロールできない自律神経の未発達状況が指摘されている。一方でアレルギーと診断されている子どもは4割を超える。睡眠についても問題がある。夜10時以降に就寝する1歳児は約3割もいる。そして、2・3歳児で4割、小学5・6年生では6割に達している。さらに、である。夜更かし組と朝食を待っている子どもたち（2～5歳児）の3割がその間にテレビやビデオを見ているという。

小学生では、夜更かしのせいか、朝食前に「お腹が空いていない」子どもが約2割もいる。一転して給食前の空腹感では、朝食を食べてこないせいなのか、「ぺこぺこ」と答える子どもが6割もいる。このぺこぺこ組には10分間未満で給食を済ませてしまう「早食い」傾向がみられる。また自分の体調に迷いなく「元気」と答えられる子どもも少ない。年齢が高くなるにつれてこの傾向は増えており、男子に比べると、女子においてどの年齢でも1割ほども高い。（「子どものからだと心白書」・生協総合研究所調査「Monthly Report」2005年4月号）

表2 体調（元気でない割合）

校種 \ 性別	男子	女子
	小学4年生	24.3%
中学1年生	33.3%	42.4%
高校生	48.1%	57.9%

*出典：「子どものからだと心白書2004」

病気と健康のはざまにいる子どもたち

子どもの体力の現状はどうであろうか。現在の子どもの体格や体力・運動能力をその親の世代と比較してみた。身長や体重などの体格は親たちを上回っている。だが、ほとんどのテスト項目において、子どもは親の世代を下回っている。体格は向上。だが身体能力は低下。こうした子どもの現状は今後の体力低下を暗示し、このまま放置しておいたら、生活習慣病やストレスへの抵抗力低下が激増するのではないかと懸念されている。

このほかにも、「腰の力が弱ってきている・背筋がおかしい（背筋力の低下）」「首や肩の凝り」「頭痛・腹痛」「疲れやすい」「皮膚がかさかさ」などと病気と健康のはざまにいる子どもたちが増えてきている。

表3 11歳時の体格・運動能力比較

項目	30年前と現在	男 子		女 子	
		親の世代	2003年度11歳	親の世代	2003年度11歳
身長(cm)		142.3	145.1(↑ 2.8)	144.4	147.0(↑ 2.6)
50m走(秒)		8.8	8.9(↓ 0.1)	9.1	9.2(↓ 0.1)
ソフトボール投げ(m)		34.0	30.4(↓ 3.6)	19.6	17.2(↓ 2.4)
週3日以上運動(体育除く)		78.8	56.2(↓22.6)	74.1	31.7(↓42.4)

* 親の世代は1972～73年度の11歳、出典：文部科学省「体力・運動能力調査」2004

気がかりな「キレやすい」子どもの増加についてもふれておきたい。1960年代においては、小学校高学年ともなれば、「自分の感情を出したり抑制する」機能がうまく働いていた。しかし、1990年代に入ってから、中学生の2、3割に「興奮したり抑える働き」のいずれも不完全ないわゆる「しょんぼり型」タイプがみられるようになっていく。一方で「抑えすぎる型」の子どもも現れてきており、このタイプは、突然「キレる」ことが指摘されてきた。こうした傾向は男子に顕著に見られる。原因としては社会的理性をコントロールする大脳前頭葉の未発達に影響しているとされている（澤口俊之「幼児教育と脳」1999）。

子どもたちの体調不全やアレルギーはなぜ起こるのか。環境汚染や免疫系異常。異常なストレスや夜更かしによる身体リズムの乱れ。運動不足。自律神経や大脳前頭葉の発達不全。こうしたもろもろの要因が複雑に絡み合っていると考えられている。しかし本当の原因は一目瞭然で子どもをとりまく生活世界の乱調にある。いうまでもなく生活世界の乱調の責任は子どもにない。このように現在の日本の子どもの生活習慣や生活環境は荒廃の一途にある。理由は、大人が家庭が社会が行政が、「らしくない」「便利すぎる」「楽しさ過剰供給」のライフスタイルを子どもに押しつけているからなのである。

最大の人権問題

現在の日本の子どもの「からだ」（人格）をとりまく状況は深刻である。そこで、子どもの基本的な人権にかかわってひとつだけを指摘しておきたい。人間（からだ）は生活世界（ひと・もの・こと）との関係において生かされて在る。この厳然とした受動様態は認めなければいけない。子育てという保護を必要とする子どもにとってはなおさらのことである。子どもは、生活世界とのかかわりにおいて潑刺として生活しているとき、たとえば糖尿病などのいわゆる成人病症候群に罹るものでない。ところでそうした症候群が子どもたちに頻りにみられるようになって、時の厚生省が慌てて、1996年に「成人病」を死語としてしまった。どうやら子どもが罹病したのでは呼称からして国語としてもそぐわないということらしい。そこで新たに造語したのが「生活習慣病」である。

しかし、である。その後も子どもの「成人病もどき」はあとを絶たない。この事実を背景にして見方を変えれば、平準化してしまった生活習慣病なる命名は、あってはならない子どもの生活状況を隠蔽することにしか役立っていないのでないか。しかも子どもの前頭葉未発達状況は増えつづけているという。そればかりではない。信じがたい児童虐待事件も続発している。

本来的に発生するはずのないことがこうして顕現している。こうした経緯は、子どもと生活世界との関係における大人の持えた不条理において生起するのであるから、人権問題でなくて、なんであろうか。

季節の変化を肌で実感させ、戸外で遊んで汗を流し、早寝早起きすることによって「生きる力」をはぐくむ。こうしたライフスタイルこそ子どものまるごとの「からだ」(わたし・自己・身心・人格・人間)の形成にふさわしい。大人がちょっとした努力を傾注することで子育てのための身近な環境保全も不可能ではないだろう。一つひとつの家庭では難しいことかもしれない。それほどまでに子どもの「いのちの宿るからだ」をとりまく生活世界は乱調にあるとみてよい。だとしたら、学校や地域社会が一体になって、子育て支援の総合政策と実践活動を生活的視点において進めるべきではなからうか。さきに見てきた子どもたちの「生き地獄」とも見なしてよい生活環境の悪化状況のそのままの放置は、もっとも身近で最大の人権侵害問題だという共通認識をもちたいものである。

□ 子どもの居場所づくり

これでよいのか、行政の子育て支援

いちはやく支援活動に組織的に乗り出したのは文部科学省であった。政府は、学校週5日制に対応する取り組みとして、「新子どもプラン」の策定(2002年度)や「子どもセンター」の設置を全国の市や郡単位で展開してきた。また、少子化の進行や家庭と地域をとりまく環境の変化に対応する施策の必要なことから、「次世代育成支援対策推進法」や「少子社会対策基本法」を制定し(両法とも2003年7月)、さらに地域における子育ての支援や環境整備のための「行動計画指針」(2003年8月)や「青少年育成施策大綱」(2003年12月)なども制定している。しかし、その後も子どもたちにかかわる重大事件が続発するなか、「いのちの宿るからだ」にかかわるところの青少年問題の深刻化や地域と家庭の教育力低下にも歯止めをかけることはできていない。

そこで行政は2004年に「子どもの居場所づくり新プラン」(2004年度予定額70億円)と称して「子どもの奉仕体験」の推進を盛り込み、「地域子ども教室推進事業」を新規に立ち上げた。3ヶ年計画によって全国の小学校(2004年度4000校)を拠点とする子育て学習の機会の充実と相談体制の整備にとりかかるといふ。「子どもの居場所づくり推進委員」や「子どもの居場所づくり推進連絡会議」(9つの府省庁と68の関係団体で構成)も設置されている。つぎつぎに打ち出される新たな施策。組織作り。実践のとりくみの速さと膨大な予算額。これらを見れば、子どもの生活環境(生活世界)の悪化はなんとしても阻止しなければならないという、行政の思い入れと焦りが読み取れる。しかしながら、義務教育国庫負担金を削減してまでも、新たな施策にその削減分を振り替え投入しているのだが、こんなあべこべ手法で今日の問題を根本的に解決できるのかどうなのか、はなはだ疑問に思えてならない。

だが地域社会における施策には成功例もある。ここでは「地域子どもの教室推進事業」の若干を紹介しておきたい(事業例参照)。この事業では、小学校を拠点にして放課後から18時頃まで、異学年交流や体験活動をも加味しながら、子どもたちが安全で自由な時間を過ごせるような配慮もなされている。運営は、行政か委託者の当たっていることがほとんどなのだが、なかでも独自の組織や地域のボランティアが行っている場合もある。

表4 地域子ども教室推進事業例

地区	項目	個所	時間 (平日/土曜)	活動内容	運営体制
水 沢 市		3	15～19時 /有	自由・体験講座	常駐ユースワーカー
江戸川区		73	放課後～17時/有	自由	マネージャー等
品 川 区		15	放課後～17時/有	勉強会・自由・教室	指導員・ボランティア
世田谷区		62	放課後～18時/有	イベント	児童課・学童機能有
葛 飾 区		26	放課後～18時/有	遊び・スポーツ・学習	指導サポーター
渋谷区		10	無 /有	IT領域・職業観の醸成	NPO 法人・学生・社員
名古屋市			放課後～18時/有	遊び・スポーツ・学習	市教育スポーツ事業団
大 阪 市			放課後～18時/有	遊び・研究・特別活動	市教育振興公社・実行委員

出典：文部科学省「子ども居場所づくり」
<http://www.ibdsyo.com/office/index.htm/>

東京都の昭島市教育委員会では学校週5日制への対策として「土曜地域ふれあい事業」を2003年から実施している。講師とスタッフは年度はじめに公募する約70名の市民ボランティアである。彼/彼女らの丁寧な運営と指導による「料理教室」「囲碁・将棋教室」には、毎回かかさずに、子どもたちも参加しているらしい。

日野市教育委員会では、東京都のモデル事業実施市として、独自に「子育てパートナー養成研修」を行っている。そこを修了した登録メンバーがNPO法人「日野子育てパートナーの会ーみんなのはらっぱー」を2003年4月に発足させている。いまでは、メンバー20人が毎週火曜日(10:30～14:00)にローテーションを組み、都市アパートの一室で、0～4歳児とその保護者のお世話をしている。実に、開所からわずか2年間に、なんと400組もの親子が訪れたのだという。

表5 子育てパートナーが大切にしていること(みんなのはらっぱ)

- ☆ すべてをありのままに受け止め、共感をもって寄り添います。
- ☆ 自分の経験や考えで判断したり、押しつけないようにします。
- ☆ 希望に応じて、専門機関へつなげます。
- ☆ 何よりも、お母さん、お父さんがいきいきと子育てできるように応援します。

出典：日本子ども家庭総合研究所
<http://www.diiku.or.jp/>

2005年4月には、新たに2箇所の「みんなのはらっぱ」が多摩川流域の万願寺を拠点として、毎週水、木、金曜日に開催されている。まさに子育て悩み「駆け込み寺」現代版の出現とみてよいのでないか。子育ては一人だけでするものでない。この共感にあとおしされて子どもと子育て中の親たちが参加したいときに自由に気軽に集まってくる。そのような「たまり場」が必要であるという切実な思いがこの試みを始めるきっかけだった。

「いままでは、母親だけに育児をまかされ、四六時中、親子だけで過ごすほかなかった。一息も抜けない。こうした苦しみや辛さを分有し、共感する人々のぬくもりのなかですぐすぐとすることができた。だから人を信じることもでき、人を好きになれた」

と、告白する母親の言葉は現代の核家族化したなかでの子育て実態を炙りだしている。試みは

かつての日本に存在した「向こう三軒両隣式ふれあいの場」の復活版であろうか。この日野市の試みは行政の仕掛けが地域住民の思いを結集させて自主的な行動に発展した模範的な事例であると評価できる。このような方法や活動が全国的に広がれば、家庭と地域の一体化した「子育て支援」の新しい形式が生まれることになると期待されている。

「親子のふれあい」実践 川崎市宮前区の事例

川崎市宮前区の「子育てグループ育成事業」では多元的体験交流型の新しい学びの様式の間を提供している。新しい学びの様式とは、一方通行の講演形式ではなく、会場にいるすべての「からだ」が交流して生の循環を経験する場である。私は3年ほど前からこの事業にかかわっている。そこでの実習では、「感じる・動く・ひらく・かかわる・表す」という「からだの原点」としての働きに合わせて、親子の絆の問題を引き出したいと考えている。ところでこの営みを、私は、「生きていること」を、すなわち「いのちの宿るからだ」の問題を問いなおすための「からだ気づき」教育であると定義しているのである。

私の提供するプログラムの一つ「プレパパ・プレママのためのリラクゼーション」セミナーでは、「親」になるためのウォーミングアップと題して、夫婦が互いにからだを感じあい呼吸を合わせてみる実習を行っている。ここでは、体ほぐしや腹式呼吸でからだが緩んでのことと思われるのだが、気持ちよさそうにしている多くの「夫」がみられる。妊婦さんよりも夫たちの方がストレスフルな毎日をくらししているのではないか。そのように窺える印象的な光景である。ところで、そうこうするうちに、あちこちで「夫」の手がやさしく「妊婦のお腹」を撫でたりしますのである。私は、こうした体験をとおして、夫婦ともに豊かな子育ての共感をはぐくんでほしいと願うばかりである。

もう一つのプログラム「親子のスキンシップ」講座では、親子体操や母親の体の歪み解消体操で「からだ」がほどよく動きはじめる頃を見計らって、「子育て悩み」を語り合う場を用意してみた。少し動くだけで疲労困憊の若い母親。参加者と互いにかかわれない母親。隣の赤ちゃんと比較してわが子のことを心配する母親。赤ちゃんはおおむね元気であるのだが、母親たちからは、さまざまな悩みや不安が肌身に伝わってくる講座であった。

この講座に寄せられた母親たちの感想をカテゴリー分析法で検証してみた。ここでは母親たちがどんな思いを抱いたのかを考えてみたい（実施日2003年10月29日・2004年1月30日・2004年7月12日・記述者数98名・記述総数145個）。

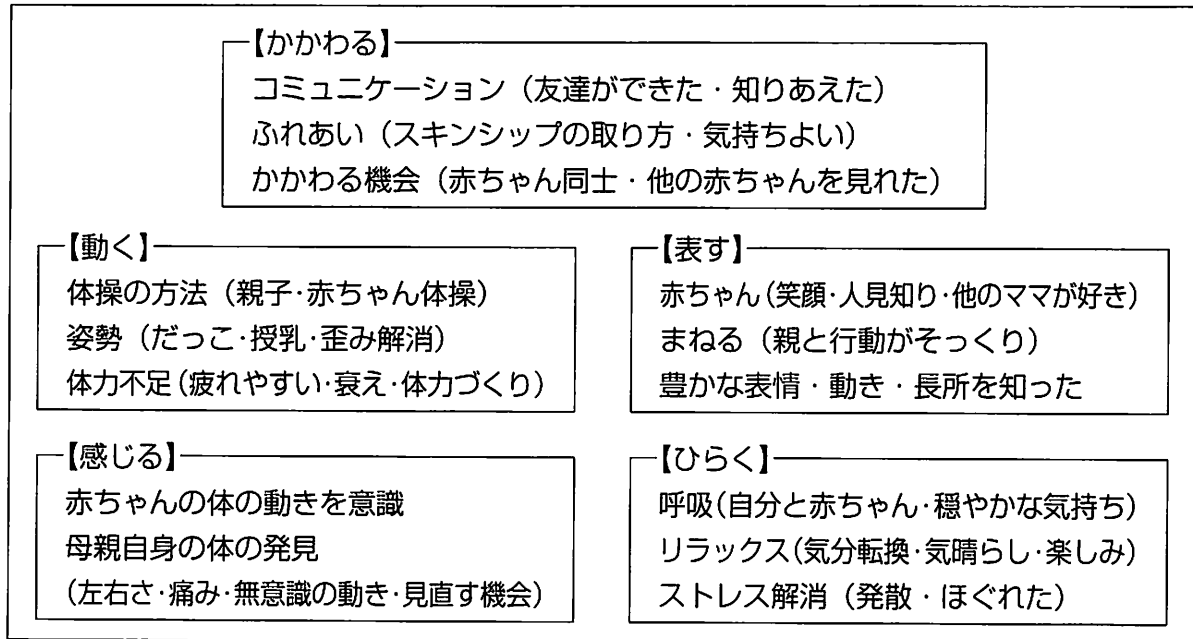
「親子で体を動かすと赤ちゃんも楽しんで動く。そして母親の「からだ」が緩む。ほかの母親との話が弾めば赤ちゃんもリラックスして遊び回る。驚きだった」

集約すればこうなる。母親の表情や行動パターンを鏡のようにうつしとる赤ちゃんがそこに存在していた。それに比べて、母親の多くが、からだ（身心・わたし）の歪みや体力不足を自ら感じ取っていたようでもあった。

敢えて母親のからだに焦点をあてる実習でプログラム内容を構成してみた。それには理由がある。母親は、日常生活において、すべてで「赤ちゃん」優先。「自分」はあとまわし。だから、「からだ」のケアもそっこのけ。そこで、私は常に、母親にスポットをあてることにしている。この経緯は看護や介護においてもあてはまる。同じ傾向がみられるのである。ところが、である。看護師やヘルパーのからだ＝自己が緩んでいるとき、患者や介護される人も、緊張をみせないものなのだ。このことは、そのプロセスにおいて当然のことながら、あまり知られて

いない。「頑張ってお世話する」「誠心誠意で尽くす」ことが美德のように語られたりする。その背景には前出の「母親がリラックスすれば赤ちゃんも共振する」「逆もまた真なり」というかわりを紡ぐからだの原点問題がコッポリと抜け落ちて忘れ去られている事情がある。これは「教育の問題」である。そうだと断言できる。そしてこの断言は20年以上も看護教育に携わっている私の実感にほかならない。

図1 親子のスキンシップ講座の感想分析



住民の子育て支援 冒険遊び

子どもの居場所づくりの実践例をいくつかみてきた。だが先駆的な実績が既に30年前にもある。東北地方から上京してきた大村夫妻（都市計画家・遊び環境デザイナー）の都市部における子育て状況への危惧という気づきが契機であった。夫妻が原動力となって、1975年に世田谷区経堂で冒険遊び場（プレイパーク）としての「子ども天国」が開設され、1979年には常設の「羽根木プレイパーク」も設立されたのである。私もまた、1980年代になって、わが子を連れて遊びにいったことがある。火を使うのも自由。廃材で小屋を建てることもできる。なにをしてもよい。とにかく禁止事項がないのである。驚くことばかりであった。いまでも鮮明に私にとってさえ楽しかったその遊びを思い出すことができる。そこでの居場所づくりのモットーは「自分の責任で自由に遊ぶ」であった。大人は世話人（プレイリーダー）として子どもの遊びを見守っているだけなのである。

冒険遊び場づくりは都市化の進んだ1940年代のヨーロッパで盛んになった現象である。こうした流れに従事した人々が、悪化するばかりの子どもの遊び環境問題に触発されて、1961年に「子どもの遊ぶ権利のための国際協会=International Association for the Child's Right to Play:IPA) を発足させている。そしてIPAは、とりわけ「子どもの遊ぶ権利」の具体的な享受実現を目指して、活動を続けている。この「遊ぶ権利」の問題は、「児童の権利宣言」にも指摘されており、「子どもの権利条約」においても明記されている。

こうした洋の東西における事例は住民パワーが行政を巻き込んで成功した試みである。「住民の手で子どもの自由な遊び場を創ろう」が共通の合言葉であって原動力になっている。いま

日本でもこのような遊び場づくり運動が全国的に広がろうとしている。

□ いのちを実感するための試み

子どもたちは、戸外での群れ遊びなどをとおして、「いのちの実感」をおのずとわが身に仕込んできた。しかし、冒険遊び場づくりの始まった30年前とくらべると、いまや子どもの生活世界から、遊びの「空間・時間・仲間」がどんどん消えて無くなってきている。2005年状況ではいわゆる「3つの間の欠如」と指摘されるまでに子どもの遊びは変容してしまっている。すなわち、子どもの日常生活における動く空間が、かわりをもつ時間が、群れ遊ぶ仲間が存在しないということなのである。裏返せば、子どもたちが、ゲーム機器などの無機質環境に包囲されてしまって毎日を過ごしているということなのだ。

かつて日本の子どもの遊び場は道端や路地裏であった。だが、1970年代の高度経済成長期ともなると、都市部の「道路」から子どもたちの遊ぶ姿はどんどん消えてしまって、子どもの居場所が無くなるという問題が浮上することになる。自動車の氾濫で「道」そのものが子どもを寄せつけないバリアーになったしまったと見做してもよい。結果として、この50年間に、大都市における子どもの遊び空間は「50分の1」に激減してしまったという計算さえある（仙田満こども環境学会会長・2005）。

では、どうすればいいのか。文部科学省の推進する「子どもの居場所づくり」（4000の小学校）や「総合型地域スポーツクラブ」（全国に約400）などの施策ははたして有効なのだろうか。はたまた「心のノート」（7億3千万円計上）を全国の小中学生に配付するという試みで子どもたちの「からだ=心身」は豊かになるのだろうか。こうした試行のみで、日本の子どもたちが、他者と共振するからだを取りもどして生きる力を発揮してくれることになるのだろうか。これからも進展するばかりの消費社会や高度情報化社会という環境変化のもとで、「モノ化する身体」（高橋和子・2004）からの、そして「離陸する精神」「閉塞する感性」（伴義孝・2005）からの脱却をはかることができるのであろうか。課題はとてつもなく深刻である。

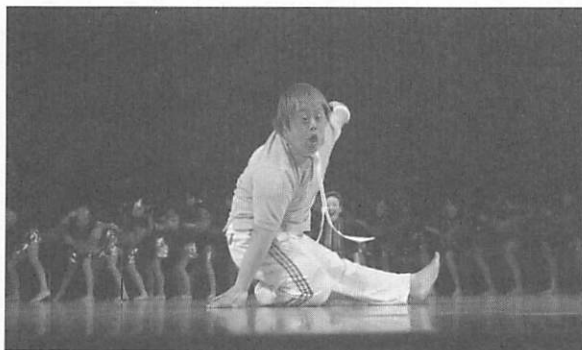
私は、子どもの教育にかかわるあらゆる人々が、あらゆる機会に智慧を絞って仕組まないかぎり、この課題はいつまでも眼前に立ちただかると考えている。たとえ遅々として出口を見つけることができなくてもこの「仕組み」の場を創出するという挑戦をつづけるほかに方法はない。子どもをめぐって続発している凄惨な数々の事件の減少を願うのであればこの「仕組み」作業から逃避してはならない。他人事に任せてしまえばすべてが駄目になる。こうした責務と共通理解とがいま問われているのではないか。

あらゆる人が、あらゆる機会に

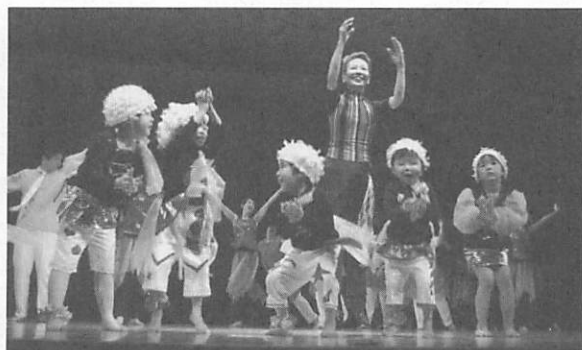
障害者スポーツ論の専門家である野村一路さんの活動にふれておきたい（122頁）。彼は、長野パラリンピックのお手伝いを契機にして、障害者のクロスカントリー協会を設立している。さらに、ばらばらに存在していた障害者のアウトドアスポーツを統合して、日本障害者スキー連盟を結成した。現在、彼はその連盟の事務局長の任にある。障害者におけるアウトドア活動は、当人や周囲の人間にとっても、これまで費用が嵩むなどの点においても困難な面が併存すると考えられてきた。しかし現在では、野村さんたちの支援もあって、比較的スムーズに活動できる環境が整いつつある。多くのサポーターが参加するのであるが、そのボランティア活動をとおして、彼／彼女らは逆にすべての人間の可能性を伸展させることに寄与できる喜びを享受することができるのだという。そして、「あらゆる人」が相互扶助の輪を広げてくれること

になって、「困難」がじんわりと解消されるのだそうだ。野村さんの嬉しい発見である。

同じく本人自身が障害者である南村千里さんの経験にもふれておきたい(120頁)。ご本人は現在イギリスのコンテンポラリー・ダンス・カンパニーで舞踊の仕事に従事している。年齢もさまざま。あらゆる機会に国籍やジェンダーや障害などをのりこえて、境界をすべてはずして、コミュニケーション・アートを提供しようとして活動を続けている。そこでは、リアルな「からだ」の血のかよった共同作業の可能性の伸展を実感しているという(「教文研だより」117号・2004/「女子体育」9月号・2004)。



「愛が育てたバリアフリーダンス」



「たんぽぽのように」

山田リズム体操クラブ(日本女子体育連盟創立50周年フォーラム)

私のかかわっている社団法人日本女子体育連盟ではこのほど創立50周年記念フォーラムを開催した。総合テーマは「バリアフリーなところとからだのふれあいを求めて—男女共同参画社会にむけた生涯スポーツの構想とダンス指導の実際」である。幼児から老人までアジアからの参加者も含めて、およそ1500名が、からだの動きの可能性を探るワークショップ(参加型学習)やパフォーマンスを楽しんだ(「女子体育」5月号・2005)。

夢中で踊る姿、荒い息づかい、ほとばしる汗、緊張した面持ち。すべてが調和してひとつになったりふくらんだりして観客席に伝わってくる。生身のからだにふれる。からだのやわらかさやこわばりが肌身に伝わってくる。あたたかさやつめたさやも実感できる。ふれるが、伝わるが、実感が、まるごとのからだでの対話の威力をまざまざと気づかせてくれる。健常者が障害者のすべてを理解することはむずかしい。しかし同じ場所を共有さえすれば、そこには他者に「関わることへの意志」(藤岡完治・2000)がひとりでに芽生えてくる。総合テーマの願いは実にこの「芽生え」への期待に投影されているのである。



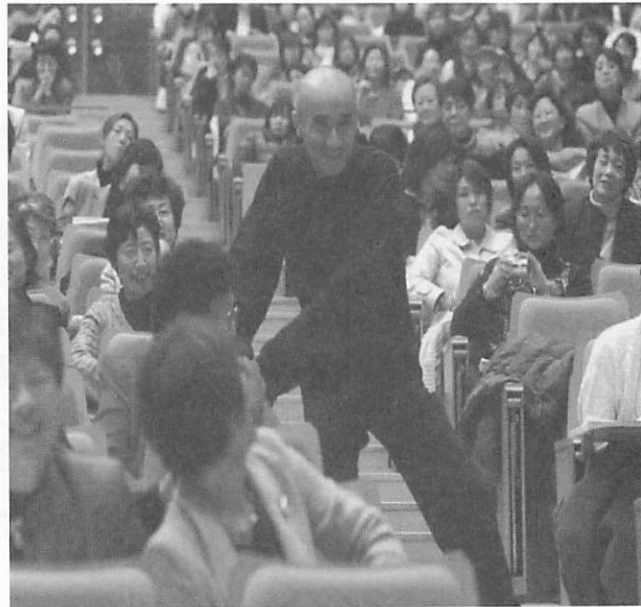
「Harmony」
みんなのダンスフィールド



野沢裕子先生の保健授業に導入した体ほぐし



「獯猛な生き物に変身！」
高橋和子の表現ワークショップ



「観客と一体化」
舞踏家岩下徹の即興ダンス

「フリーバリア」をめざして

地域に開かれた活動を精力的に行っている大学も増えてきている。その一つとして「横浜ふれあい場プロジェクト」を紹介しておきたい（高橋和子主宰・横浜国立大学学長裁量経費「社会貢献事業支援経費」助成・2004～2005）。プロジェクトは2004年秋の「健康編」（ボディワーク）と2005年の「コミュニケーション編」（基調講演・気功・書のワーク・舞踊上演）の2回の開催であった。高校生の参加者もいる。地域住民やリカレント研修の教員も参加。秋田県や山口県からの遠来組もいる。総勢400名ぐらいが二つのプロジェクトに集まってくれた。学生も、実習授業の一環として、運営にかかわる。そして、企画やスタッフの仕事に従事。幅広い年齢層やさまざまな職種の人々との生きた対話の場をもつ。思いがけない成果は、学生にとって、絶好の実学の場となったことである。

さてこの企画では、地域住民をはじめとするすべての参加者や学生や大学当局にも好評であったことも受けて、2005年の夏に横浜国立大学附属鎌倉小学校においても、地域に開かれた大学文化の発信基地として「親子ふれあい教室」を開催することになっている。

こうして、からだの問題にかかわっている関係者は、それぞれの守備範囲において、「生身のからだのふれあい」を、すなわち「いのちの宿るからだ」を大事にする機会を再創出しようと動きはじめている。子どもをめぐる状況が危機的であることを実感してのことであろうか。このような草の根運動が、乳幼児から小・中・高・大学、そして、高齢者に至るあらゆる人々を対象にして広がるとき、年齢や性や職業や所得の差異または障害の有無などを根拠とする「心のバリア」を取り除く契機になるのだろう。さらに、バリアフリーの発想から一歩進んで、より密度の高い「フリーバリア」や「ユニバーサルデザイン」的な考え方に転換できるのではないだろうか。

私は、この「一歩進んで」にかかわって、提案しておきたい。それは、障害者や高齢者にも安心できる生活空間の整備を進めて住みよい社会づくりをめざすユニバーサルデザインに加えて、すべての子どもの「いのちの宿るからだ」をフリーバリアですくすくと育てることのできる「あたりまえの生活世界」の再構築を緊急課題として捉えることである。こうした生活思想

を支えるのは、過剰な競争原理や効率主義にあるのではなく、だれしもが「からだの原点」と「生の原点」に立脚して豊かに生きる権利を共有するという姿勢である。21世紀は共生原理を土台とする新しい社会づくりの時代なのである。

本稿では、子どもの人権について、いのちの宿るからだの諸相からみてきた。さきにみてきたように動物としての「人間」の最も根源的な営みである「食べる」ことは、「からだ」と「生活世界」とを循環させるものである。食べれば体内で消化吸収が始まる。排泄も始まる。これが生の循環としての原理である。そしてこの生の循環に拠って「からだ」（身心・自己）は時々刻々と変わる。ところが、生活ストレスによって理不尽な緊張を強いられるとき、消化も吸収も排泄も通常に作動するものでない。そしてこの生の循環があやふやであって、身体イメージを明確に捉えられないとき、たとえば「やせ願望」などに多くが陥りやすくなってしまふ。こうした身体イメージにかかわる問題が、いま日本の子どもたちを、じわりと浸蝕しつつある。食べるという根源的な行為さえあやうくなってきている現状をきっちりと認識しておかなければ、すべてが、手遅れになるのではないか。

問題は食べる行為にとどまっていない。遊ぶ。学ぶ。かかわる。動く。感じる。表現する。こうした「生きる力」と「いのちの宿るからだ」をはぐくむことに直結する行為もあやうくなってきている。スローフード運動が20世紀末に登場して世界的に注目を集めた。なぜなのだろうか。20世紀は、誰もが気づかないうちにファーストフード文化にも飼い馴らされてしまふ、競争原理を基盤とする過剰なファーストフード社会を形成してしまつた。「なぜ」は、その反省としての、警鐘なのである。この反省を土台とするならば、21世紀は、ファーストワークからスロークワークへの転換を企図すべき時代であることが誰にでも洞察できるはずだ。スロークワークとはからだにやさしい生き方の象徴であつて、なによりも、子どもの人権を護るフリーバリアでかつ共生原理の営みなのである。



即興表現「四季 ふれあえば」
（振付：高橋和子 音楽：田鎖大志郎 書指導：青山浩之）
横浜ふれあえ場プロジェクト（横浜国立大学教育文化ホール）



学校を地域に開く」ことの意味 — 地域教育会議から見えてきたこと

やま だ かず ひで
山田 和秀

□ いまこそ子どもたちのために

戦後まもなく日本は、自由で民主的な国づくりを目指し、経済的な面において飛躍的な急成長を遂げた。多くの若者たちは、工業生産に従事する仕事を求め都会に集中するようになった。東京オリンピック開催の頃には、新幹線が東京・大阪間を3時間ほどで結び、家用自動車、カラーテレビ、洗濯機を家庭に持つことが家庭の繁栄を意味するなど、社会全体が、一気に活気のある生活を営むようになっていた。

一方家庭の環境は、大家族から核家族へ、家計を支えるための共働き、社会の高学歴化の要望から、都会の親たちは、こぞって「良い学校」へ子どもたちを通わせようとしていた時代であった。

そのようななか、1980（昭和55）年暮れ、川崎市宮前区で起きた“金属バットによる両親殺害事件”、1983年1月、横浜市で起きた“中学生による浮浪者殺人事件”は、未成年者による凶悪な事件として、国民に大きな衝撃を与えた。

当時は戦後の急成長により、政治、経済、社会、文化などの面で飛躍的な発展をし、物質的には豊かな社会に見えていたが、生活水準の向上と相反するかのようになり、人間と社会に関わるさまざまな問題も発生していた。

教育面においては、加熱した空前の受験戦争と教育不信が進行するなかで、青少年の非行や、校内暴力事件、家庭内暴力、登校拒否、いじめなどの凶悪、粗暴的な非行とともに、情緒障害や神経症といった病的な症状も多く見られるようになってきた社会と、言われている。

このような社会状況の中で、「教育は本来、地域に根ざしたものでなければならない。川崎らしい、川崎の地にあった教育の実現を」と、非行、校内暴力の多発など、病める教育に対して、学校、家庭、地域社会が有機的に連携することを願い、84年6月より「川崎の教育推進事業」が2年間の事業としてスタートした。

この「川崎の教育推進事業」は、“川崎の教育を考える市民会議”と“川崎市教育懇談会”、“行政連絡会議”の3つの部会によって構成されている。

特に、“川崎の教育を考える市民会議”の活動は目覚ましく、市内242カ所約4万人が参加して行われ、小学校区ごとに集会を行い、地域の方や保護者・教職員が参加して「子どもたちのために、いま、私たちは、何をしたらよいのか」をテーマに、まさに学校、家庭、地域社会とが連携して全市を挙げて、子どもたちのことを考えた集会となった。

報告では「これからの教育に向けて」の項の中で、「学校は、地域社会に親しまれ信頼されることが大切で、そのためには、学校をより地域に開放し、学校の行事や諸々の出来事を知らせ、また地域は、地域文化や行事を学校に伝えていく。学校のよさ、地域のよさをお互いが取り入れることによって、子どもたちは地域の学校を誇りに思うことでしょう。」と記されている（川崎の教育を考える市民会議・川崎市・川崎市教育委員会「84・85年度教育市民討議報告書」）。

その後「いきいきとした川崎の教育をめざして」が、報告書としてまとめられた。

川崎市で行われた実践を通して、学校が地域に開かれていく過程や、学校や家庭、地域との

関係づくりを通して、地域に住む人々と学校教育や人権について考えてみたいと思う。

□ 地域教育会議の基本となったことは

1986年11月報告書「いきいきとした川崎の教育をめざして」総論では、21世紀に生きる子どもたちの姿を、3つの観点を根拠に具体的に方向づけている。

第1には、スウェーデンの19世紀の女性思想家エレン・ケイの『児童の世紀』という著書を引用して、教育が伝達すべき大切な文化価値は、「20世紀に期待した内容である、戦争と差別と圧制をゆるさない文化、すべての人間の生命と生活の自由を脅かさない文化であること」を、2年間にわたってくりひろげられた市民会議での合意事項として表している。

第2には、1960年代半ばからユネスコを通して“生涯教育論”という主張が唱えられた。それは、「科学技術の進歩を軸とする社会の急激な変動と民主主義の危機という矛盾を、民主主義社会を守り発展させるという方向で調和させようとする立場に立つものであって、ひとりひとりの人間が社会の主人公としての強い自覚を持ちそれにふさわしい力量を備えた人間になるような教育と学習の展開を期待する。」ものである。

第3には、政府が組織した臨時教育審議会（臨教審）が86年4月「教育改革に関する第2次答申」の中で、21世紀社会の予測（未来展望）として、①国際化の進展 ②情報化の進展 ③経済的成熟化という3つの柱を掲げ、「学校教育の荒廃」の現状と教育基本法の精神の再検討を行った。21世紀に向けての教育の目標として、「①ひろい心・すこやかな体・ゆたかな力 ②自由・自立と公共の精神 ③世界の中の日本人の育成」を挙げている。

懇談会ではこの予測を否定するものではないが、「未来への期待を優先させる考え方」に立ち、「21世紀の社会とその文化とは、いまの大人たちが、あらかじめお膳立てするものではなく、それを開拓し、創造していく子どもたちの手によって作られなければならない」と考えていた。

また市民会議では、2年間242カ所、約4万人の参加、約6,500件の意見を得た結果として、教育という活動は、学校だけに委ねるのではなく、学校・家庭、そして地域社会が一体となって、子どもたちを育てていくものであることを明記している。

□ 「子ども、市民の力」の発見

懇談会では、上記のような内容に対し、対応の視点として「子ども、市民の力」の発見として、次のような視点を挙げた。

(1) 川崎の子どもたちは元気に生活しているか

子どもひとりひとは、どの子もすくすくと育っていく内なる力を備えている。しかし、その力を伸ばすことができずに“つまずき”をみせることがある。今日問題にされている「非行、登校拒否、いじめ、自殺」などはそのつまずきの最たるものだと言うことができる。大人の固定概念ではなく、あらためて子どもの見直し、子どもの声を聴き、子どもの内なる力がなんであるかを問いなおし、その力がどのような家庭・学校・社会の状況のなかでつまずくのかを吟味しあう。

(2) 川崎の大人たちは、元気にしているか

子どもたちが元気であるためには、その発達に責任を持つ大人たちが元気でなければならない。

①学校をはじめ教育関係施設の教職員は元気があるか

子どもたちの生活の拠点は家庭にある。しかし学齢期の子どもたちの生活の大部分は学校で過ごされている。子どもたちの内なる力を見つけ引き出したり、つまずきを持つ子どもたちに適切な支援を与えるためには、学校や関連する教育施設の教職員が自由にいきいきとその職務を果たすことが重要である。

②川崎の親たちは元気であるか

いうまでもなく、教育の根源は家庭にある。その親たちが元気を失っている場合は、子どもたちの元気はなくなってしまう。

(3) 子ども、家庭、学校などをつつむ地域は活力を持っているか

子ども、家庭、学校などが元気であるかどうかは、これをつつむ地域に活力があるかどうかにかかってくる。

□ 教育の社会化・地域の教育化・行政の市民化を

しかし、今日の地域にそのような教育力が存在しないとしたら、どのようにして活力ある地域を作っていくか、そのために行政がどのような役割を発揮することが必要なかが浮き彫りとなってきた。その結果具現化されてきたのが、「教育の社会化・地域の教育化・行政の市民化」という考え方であった。

(1) 子どもの発達を軸にして、学校をはじめとする教育関連施設を“社会化”する。

学校や教育諸施設における教育の仕事は、子どもたちが社会の担い手となっていくことを支援する仕事である。学校などでの教育が、その内部に閉じこもった閉鎖的な仕事であってはならない。学校などで進められている教育の内容が、地域の人々の生活・文化につながるように、学校を社会に開いていく必要がある。

また保護者や地域の人々は、それぞれの生活・文化の姿をしっかりと見きわめ、その生活と結びついて、互いに豊かに成長するように努力することも必要となる。

(2) 子どもの発達を軸にして地域を“教育化”する。

子どもは、学校などの施設における組織的・系統的な教育によって発達することはもちろんだが、いうまでもなく、家庭・地域での生活の中で、その生活環境による非組織的・非系統的な影響を受けて発達していくものである。

この点を考えると、地域の中で子どもがすくすくと伸びていけるような教育的条件が、いたるところに整えられていなければならぬ。この地域の教育化の仕事も、‘地域の大人たちの“自前”の努力に期待される’ものとなる。

(3) 行政を“市民化”する。

行政的支援の仕事は、教育行政はもとより、他の行政機関が協力しなければ効果を発揮するものではない。行政というものは、元来保守的で閉鎖的な傾向に流れていきがちな面を持っている。地域市民の自前の主体的な努力を支援し、子どもたちの発達を軸とする家庭、地域、学校などの教育施設の努力を保障するためには、行政機関自身が、教育化・社会化・文化化していくことが重要となる。

□ 見えてきた地域教育会議

このようなさまざまな議論を経て、学校と保護者・地域住民が協力して学校をいきいきとさせる組織が見えてきた。

(1) 学校をより良くする目標を持つ

「よい学校とはどういう学校か」について、人々の基準は多様だと考えられる。その多様な意見を練り合わせて「わたしたちの学校は、ここが優れている。この点を改善すれば、もっと素晴らしい学校になる」という「学校評価の動きを作り出すことが重要と考える」と明記されている。

この考えは、現在では全国的に広まり、一般化・定着化しつつある考えである。しかし、25年も前にこのような提起がされていたことは驚きであった。

(2) 地域教育会議の創設

2年間におよぶ市民討議の集会は、各小学校ごとに行われ、学校に対する不満、不安、期待など多様な意見の他に、我が家の教育を反省する意見や地域の文化の再建を目指す意見も多く出されていた。また、学校や行政に対する不満だけでなく、自分たちでできることは、自分たちでやろうという強い市民の意思も感じられた。

これらの実績を踏まえ、小学校区ごとに、教師・保護者・地域住民の教育意見の交流をし、地域にある学校について、子どもの実態や地域の実態から、地域に過ごす子どもたちを地域住民や保護者、学校が協力して育てる観点から「地域教育会議」の創設をしていく事が望まれる姿だと考えられる。

また小学校区を単位とした地域教育会議を基盤として、中学校区や行政区レベルのさまざまな教育組織、市民組織との連携を図りながら「必要に応じてより有効な地域教育会議の構築を図っていく事が考えられる」と、提言している。

この地域教育会議という組織は、市民が自らの責任として教育を行うための自主的組織だということが重要であり、この活動がいつまでも光り輝くために、この会議の討議が、討議倒れに終わらぬようにするために、行政は討議内容を受けとめ具体的に実践するよう適切に対応しなければならない。

懇談会では、地域教育会議の存在に大きな期待を寄せていた。それは「地域にあるわたしたちの学校について、保護者・地域住民、そして学校の教職員が知恵を出し合い、より良い学校運営を目指し、市行政は地域住民に対して責任を一層自覚することになる。そのことが、教育を地域住民の自治に根ざした事業にしていく道が発展する」と、考えたようである。

現在では、中学校区ごとに51の地域教育会議が設置されている。その中では、各中学校区ごとにユニークな取り組みが行われている。また、各行政区、全市教育会議も設置され、その中では「子ども会議」が行われ、子どもたちの意見が市行政に反映されるように工夫されている。

(3) 教育情報の公開と教育相談・苦情処理

川崎市では、すでに情報公開条例と個人情報保護条例が制定されている。教育問題が紛争化するひとつの原因に、十分な情報が提供されていないということがある。学校と教育委員会は、教育情報についても、請求があれば誠実に対応し、保護者・地域住民の期待に応えなければならない。また教育委員会は、核家族化に伴う「子育て不安」などに対して教育相談事業などを充実させるとともに、教育情報の提示・開示、教育問題を解決することに、助力が必要であり、教育委員会内に苦情処理の窓口を開設するよう提言している。(以上「いきいきとした川崎の教育をめざして」川崎市教育懇談会1986年11月発行より参照)

□「地域教育会議」から見える学校と地域のつながり

地域教育会議は、2年間におよぶ「川崎の教育推進事業」の中で、川崎市 PTA 連絡協議会（市 P 協）と川崎市教職員組合（川教組）、教育委員会とが協力して設置されたものといえる。90年度に試行された「地域教育会議」は、「市民自らの責任として教育を行うための自主的・民主的組織として」の趣旨のもと、田島・橘・柿生の各中学校区で始まった。94年度には、28 中学校区・3 行政区へと発展し、現在では51のすべての中学校区と7行政区、そして「全市教育会議」と整備され、それぞれ独自の活動を行っている。

川教組は「下からの市民合意の」教育改革運動を推進する立場から、「川崎の教育推進事業」の推進に、市 P 協とともに具体的運営に参画した。

「地域教育会議」発足当初川教組では、この活動に5つの期待を寄せていた。

- ①学校を地域に開くものであること
- ②地域の教育力の向上に資するものであること
- ③学校週五日制への動きや、部活動の今後のあり方について考えること
- ④子ども・地域のネットワーク化に資するものであること
- ⑤住民参加による教育行政を作り上げること

また課題として、

- ①校区における協議する場の確保
- ②子どもが主体となる会議（子ども会議）の設置

について提起し、協議を重ねてきた。

試行段階では、全国にも例のない取り組みのため、いくつかの問題も生まれた。例えば、子どもたちを支える団体には、PTA 以外にも、子供会、ボーイスカウト、ガールスカウト、海洋少年団、野球部やサッカーなど少年スポーツ団体や民間ボランティア団体、子どもの福祉のために活躍している団体、地域のリーダーとしての青少年指導員、体育指導員、民生委員、児童委員、さらに、公民館、図書館、博物館、子ども文化センターなど、さまざまな施設が子どもたちのための行事等を持ちながら活動をしているということ。これらすべての団体、組織、施設などと連携をとることの大切さと難しさがあった（「地域教育会議—いま、新たに提言する」1994年7月、川崎市教育文化研究所）。

（1）井田中学校区地域教育会議のとりくみ

井田中学校区地域教育会議は、51ある中学校区地域教育会議の中では、標準的な活動を行っていると思われる。主なとりくみは、① ふれあいコンサートの開催 ② 子ども会議の開催 ③ 教育文化講演会の開催 ④ 機関誌の発行などである。

特筆すべき点は、ふれあいコンサートへ参加していただく団体については、地域で活動しているグループを最優先に考え、参加している各学校の活動グループ（和太鼓クラブ、プラスバンド、保護者読み聞かせグループ、保護者バンドなど）や地域で活動しているグループ（祭り囃子、地域を拠点とするバンドなど）など地域にこだわって参加団体を募り、学校の児童生徒やその保護者、地域住民のみなさんに声をかけ開催している。

（2）臨港中学校区地域教育会議のとりくみ

臨港中学校区では地域教育会議を中心として、6年前より学校と地域が協力して「夏休み地域体験活動」を行い、地域の活性化や地域の教育力の向上に大きな力を発揮している。

1992年頃の臨港中学校は、川崎の中でも荒廃する中学校の代表的存在だった。このような状況下、地域教育会議や学校、保護者、地域が努力を続け、学校を再生させたのであった。

たとえば、地域のおみこし担ぎや夏休み地域体験活動、オープン教室（地域の人々が、生徒と一緒に学ぶ時間を持つ）、トンネルアート（生徒卒業記念）、ステーションアートがあげられる。



ここでは、「夏休み地域体験活動」について述べたいと思う。

「荒れる中学校」と題した週刊誌はよく売れるといわれるが、地域の多くの人たちが怖がる中学生たちの本当の姿を引き出し、地域の商店などで職場体験を行い、成果を上げることは並大抵の努力ではない。実際、活動を始めた当初は、予定通りに生徒が来ないなど、ドタキャンが相次ぎ大変だったようである。

そんな中学生たちが、地域の御輿を担ぎ、地域にあるお店や事業所などで職場体験を行うようになると、彼ら自身の様子が変わり、地域の方々の子どもたちへの印象も変わった。

この活動を始めて5年目の2004年度には、学区を中心に47の店や事業所、公共施設が受け入れて職場体験活動を行うことができた。生徒たちも意欲的に活動し、希望したほぼ100%の生徒たちが活動を行った。また、この体験活動を行ったOBまでもが、この活動を支えている。02年度に体験した卒業生たちは、「地域は、私たちにとってひとつの大きな家」と表現している。

(3) では、どこに生徒たちの興味を誘う魅力があったのだろうか？

日本女子大学教授田中 雅文さんは、記念誌の中で「臨港中学校の活動のユニークなところは、地域の方々为主体となってプログラムの企画・運営を行っているところ。しかも、自主参加方式にもかかわらず、多くの生徒が参加しているところにある。……まさに、地域社会と学校が協力しながら働くという意味で『学社協労』が理想的な形で成り立っている」とし、3つの観点から具体的に評価している。

第1には、地域教育力が再生された。地域や社会の営みを体験的に学び成長するための場が各方面に創出されたこと。また、これを支える地域教育会議という恒常的な地域組織がコーディネーターとなることによって、質の高い体験学習が実現できている。



第2には、コミュニティづくりへの貢献。地域社会の絆が弱体化している現代では、地域の教育力の低下ばかりではなく、地域生活の安全の危機も迫っている。しかし、体験学習を通じた中学生と地域住民や職業人との人間関係や大人同士の新しい関係が、多様で柔軟な人的ネットワークを広げている。

第3には、学校教育の活性化である。生徒たちの授業への参加意欲の向上と教職員

の地域との人的交流の拡大が、学習活動を進めやすく作用するとのべ、「夏休み体験学習」を契機に、コミュニティーの絆が強まるとともに、地域の教育力と学校教育の活性化が促進され、これらが互いに影響を及ぼしながら向上する循環が見られるとまとめている（5年間続けた「中学生の夏休み体験」2004年3月臨港中学校区地域教育会議）。

□ 「川崎市子どもの権利に関する条例」に見える、人権を大切にした川崎の教育とは

いきいき教育の発想は広がり、2001年4月「川崎市子どもの権利に関する条例（川崎子ども権利条例）」が施行された以後、子どもたちを守るさまざまな活動や事業が具体的に始動した。権利に関する学習、かわさき子ども夢パーク事業、川崎市子ども会議、学校教育推進会議、人権オンブズパーソンも川崎市人権オンブズパーソン条例に基づき2003年4月に設置、5月から相談・救済受付を行っている。

それらは子どもの発達を軸にして、学校をはじめとする教育関連施設を“社会化”する。また、地域を“教育化”する。そして行政を“市民化”する考え方に基づいている。

川崎子ども権利条例第4章【子どもの参加】31条（参加活動の拠点づくり）「市は、子どもの自主的及び自発的な参加活動を支援するため、子どもが子どもだけで自由に安心して集うことができる拠点づくりに努めるものとする」を根拠に、「川崎子ども・夢・共和国」の活動を行い、発表の場として「川崎市子ども会議」を、そして居場所づくりとして「かわさき子ども夢パーク」事業が行われている。

また、2003年4月からは、同33条（より開かれた育ち・学ぶ施設）では、「施設設置管理者は、子ども、その親等その他地域の住民にとってより開かれた育ち・学ぶ施設を目指すため、それらの者に育ち・学ぶ施設における運営等の説明等を行い、それらの者及び育ち・学ぶ施設の職員とともに育ち・学ぶ施設を支え合うため、定期的に話し合う場を設けるよう努めなければならない。」学校教育推進会議は、この目的を達成させるため、設置された。

この中で特筆すべき点は、「子どもの参加」である。特に、幼児・児童・生徒については、十分な発言ができるような人数を確保することとされている。また、幼稚園、豊、養護学校においては、校種の状況に応じて卒業（卒園）生等を委員とすることもできるとし、子どもたちの発言の場を保障した。

また、同第7章【子どもの救済】「子どもオンブズパーソン」を設け、権利侵害から子どもたちを守るものとして設置されている（「形成 17・19号」川崎市教育文化研究所、子どもの権利条約総合研究所編『川崎発子どもの権利条例』エイデル研究所）。

□ 地域教育会議から見えてきた「学校を地域に開く」ことの意味

1979年から始まった大きな教育改革の動きが、「地域教育会議」の活動や「川崎子ども権利条例」、「学校教育推進会議」、川崎子ども・夢・共和国事業の「川崎市子ども会議」や「かわさき子ども夢パーク」、さらに人権オンブズパーソンによる相談・救済事業と、20年以上の歳月を経て実行されてきた。

戦後の混乱期から、ひとりひとりが豊かな社会生活を営むために努力した時代。そんななかで、教育の役割や国民の求める「教育」についての価値観にも変化があり、大きく教育が変化してきた時代といえる20世紀後半からの学校。

学校は、子どもたちの限りない未来を創造し、集団生活の基本を学び取っていく場である。

そのようななかで、家族のあり方や地域集団のあり方にも変化が起こり、社会の構造にも変化が起こり始めた時代でもあった。

以上、川崎の例を挙げ、学校や保護者・地域住民、行政が協力して「学校を地域に開く」活動について論じてきた。しかし、これは川崎だけの話ではない。神奈川県内、全国的な特徴であり、それぞれが地域の実態から変革してきたプロセスは、同様のものではあったと考える。

「地域教育会議」の活動は、15年以上の時間の経過の中でようやく定着した活動となってきた。ここで示した臨港中学校の例は、学校と地域教育会議の方々が、生徒たちと視線を合わせて考え、地域住民の協力と理解を得ながら活動してきた結果であると考えられる。「夏休み地域体験学習」や地域活動への参加を通して、生徒たちは自分たちの居場所を発見し、地域の良さに気づき、自分たちの住む地域に誇りが持てるようになったのだと思う。また地域住民の方々も、恐れさえ感じていた中学生が、それまでと何ら変わりのない純粋な心を持った生徒であることが分かり、信頼関係を築くことができたのではないかと感じる。

今学校では、さまざまな形で学校を地域に開放する努力をしている。わたしが勤務する井田小学校の例を挙げるならば、放課後の児童の健全育成対策事業として「わくわくプラザ」事業、施設開放委員会を中心に、平日の放課後や土日の特別教室、校庭、体育館の開放を行っている。また、保護者に依頼してのボランティア活動（図書室、ガーデニング、パソコン、学習支援、プール監視、学校警備など）、PTAの活動にも多数参加して頂いている。土・日には、図書室を一般に開放し、学校で保護者・地域の皆様に読書していただくようになっている。

学校を地域に開くということは、ただ単に施設を開放するというだけではなく、学校を知ってもらう、子どもたちの活動や学校の活動に興味や関心を持ってもらい、学校の教育を地域の様子や子どもたちの置かれた環境にあったものとなるようにし、保護者・地域住民と一緒に学校が子どもたちの教育活動に当たることなのだと考える。その結果、子どもたちの活動が活発になり、地域にも活力が生まれ、生き生きとした地域社会が形成されるのではないかと考える。

今「学校」は、社会からの多くの要請のため、どのように対応していったらよいのだろうかと苦慮している一面もある。「地域教育会議」の活動は、学校と地域社会と保護者が協力し「学校を開く」ことを通して、児童・生徒と地域社会との連携を図っている。また、放課後や休日の施設有効活用のため学校施設を一般に開放することも多くなってきている。小学校を卒業した子どもたちが、小学校の施設を利用して学ぶ姿は良いことだと思う。しかしこれまでの学校は、一般の利用者に対する考慮がなされていない場合が多く、施設管理や児童・生徒の安全対策といった点では、問題も多い。

これまでの話では、不登校児童・生徒に対するケアの問題については触れてこなかった。西野博之さんの子どもたちの居場所づくりの活動（96頁）のように、地道に子どもたちを支え、子ども本来の未来に向かうエネルギーを生み出すような活動も重要である。

また外国人市民についても、インタビューで何人もの方々が、ひとりの人としてどのように認め合い地域で過ごしていくかの課題についてのべられて



いた。金 秀一さんのインタビューを通して (114頁)、戦後60年も経過しているのに、戦前から住む韓国・朝鮮人の方々が、未だに幾つもの矛盾を抱えて生活している社会が存在していることを知らされる。どんなに仲良く協力して生活している社会であっても、どこかに相容れない何かを感じさせている社会でもあった。

今後一層、さまざまな国の人々が交流し、さまざまな立場の人が意見を出し合い、笑顔で暮らせるような社会づくりのために、学校が開かれていくことに努めたい。

外国籍市民の自立が地域を変える

べい あん
裴 安

□ 住民の60人中1人の外国籍市民は、自分らしく生きているか

数年前、韓国からの研修生を受け入れるため、ある老人ホームでの通訳を依頼されたことがある。私が研修生らと話をしていると、ある入所者が近づいてきて「私の実の名は……」とコリア語で話しかけて来た。国籍上日本人である彼が元朝鮮人であったとは施設の誰も知るよしもなかった。帰化をしたのは人として生き抜くための最善の選択だったはずである。だが、加齢は国籍変更では越えることのできない差別の根本的な問題を浮き彫りにした。在日コリアンの置かれている現実を私に突きつけた、忘れがたい真実として今も深く心に残る。

日本人と同じ権利を持つことを要求するのであれば帰化すればよいという話は、私の周辺ですらしばしば耳にすることがある。

在日コリアンに対する差別が今よりももっとあからさまであった頃、周囲の人たちに自らがコリアンだということを明かさないうにひっそりと帰化をした人たちは少なくなかったことであろう。しかし、高齢化は誰にも平等にやってくるものである。人は、若い頃の望みとは裏腹に母語を探し求め、生まれついた場所へと心に戻そうとする。

社会的にも経済的にもそれなりに自立した生活を送ってきたが、国籍変更と引き替えに周辺との関係や自文化を自らの身から切り離れた上でのことであったということは、いうまでもない。この事実、国籍変更により身も心も日本人になりきることが不可能だということを示してくれているばかりでなく、日本社会が民族性やそれぞれの文化を背景にしながら自立して行くには困難な環境であることを物語っている。

1980年代以降、日本の外国籍市民の構成は大きく変化し始めた。

ベトナム戦争終結によるボートピープルの急増を背景に国際世論の重圧に抗しきれなくなった日本政府は、国際難民条約を批准せざるをえない状況に置かれることとなり、出入国管理法を改正した。また、1990年以降は、中南米の日系2・3世をはじめ多くの外国人が日本へ入国するようにもなった。それまで、日本において外国人問題は絶対多数を占めてきた在日コリアンの問題とされてきたが、これが大きな転換への契機となったのである。

現在、神奈川県内の外国人登録をした外国籍市民は、162の国と地域の国籍を持つ15万2273人（2004年12月現在）で、これは県民の約60人に1人が外国籍市民であることを意味する。

オールドカマーが長い間置かれてきた社会的状況が変化し得なかった結果は、20年あまりの間、増加し続けたニューカマー問題が新たな問題として引き起こされていることから明らかである。行政や関係機関により外国人相談の窓口が設置され、生活ガイドなどの多言語化が図られたにもかかわらず、住民としての権利を十分に手にしていると外国籍市民自身は感じていない。

自らが置かれている状況を正確に把握し、自立した当たり前の生活を送るためには、外国籍市民自身が社会のさまざまな位置や場所で、自らの文化を背景にしながら能力を伸ばして行ける環境が整えられることも重要だが、外国籍市民自身の積極的な社会参加やアプローチも欠かせない。

現在の外国籍市民の生活を取り巻くいくつかの事例を通して、神奈川県内に住む外国籍市民

が抱える問題を考え、外国人自身が自らの文化を背景にしながら住民としてこの地に根付き、自立した生活をするためにどのようなことが求められているのかを考えたい。

□ 学校での多文化、そしてアイデンティティ

外国人学校で

現在、神奈川県内には約10校の外国人学校が存在する。その内、アジア系の学校は、中国、朝鮮学校の7校で、中華学校はおよそ100年、朝鮮学校も60年の歴史を誇る。これらの学校は、自らの言葉や文字を通して歴史や文化を子弟たちに伝え、日本という環境の下でアイデンティティを保持し、それぞれが自分らしく生きられる環境を確保するために創立されたものである。

この学校は、子弟たちへの文化伝達や教育の場であるばかりではなく、民族文化の発信地であるばかりか各コミュニティにおいての交流や情報交換などのためにも重要な拠点であり、コミュニティを維持するために欠かせない場でもある。

中華学校では、数年前から国籍を超え日本人生徒の入学も認めるようになり、旧華僑や新華僑そして、様々な国籍を持つ華僑に加え、日本人の数も増えている。学校での教育は、英語、日本語の教科を除いてすべて中国語で行われ、中国文化を継承する次世代たちが学ぶ。また、朝鮮学校も戦前から日本で生活する朝鮮・韓国籍のオールドカマーの子弟ばかりか韓国からのニューカマーやアメリカ、中国籍の生徒たちも在校するようになっている。

日本において、民族教育は、日本への渡航と在住を余儀なくされた人々が戦後も引き続き日本で生活せざるをえなくなったにもかかわらず、同化政策の下で自民族のアイデンティティの保持を不可能にされたことに端を発していると言える。

神奈川県内のアジア系の外国人学校はすべて各種学校であり、政府からの経済的援助は皆無である。学校運営全体から見ると行政からの支援も十分だとはいえず、自ずと保護者たちへの経済的負担は少ないとはいえないものとなっている。このようなことから教育の場としての環境を十分に整えられていない状況であることを伺い知ることができる。特に、国家間の政治的な軋轢が起こるたびチマ・チョゴリで登校する生徒たちが傷つけられるなど、危険にさらされる環境である。

このように教育条件が十分に整っているとはいえない外国人学校で子どもたちを学ばせる保護者たちの意図はどこにあるのであろうか。日本で生まれ育つ子どもたちを一般の日本の学校で学ばせることは容易であり、経済的には遙かに楽なことである。経済的、精神的な負担を覚悟してまで民族学校に子どもたちを通わせるには、それなりの覚悟がいるものと思われる。

「確かに大学入試や就職という問題を考えれば子どもが日本学校に通うことの方が有利でしょう。しかし、日本の学校では、自らの文字や言葉を学べないだけでなく、人間の誇りや自信と繋がる自国の文化や歴史を学べる所は朝鮮学校しかないし、自分らしく生きられる環境はここ以外にはありません。受験技術を身につけることが重視され、正しい歴史を教えられることのない日本の学校では、友達の大切さや周りの人たちへの思いやりは育たない」と、ある朝鮮学校の保護者が語ってくれた。

中華学校の保護者も「中国人子弟ばかりかささまざまな国籍の子どもたちが中国文化を学ぶ場として大切な場である」と語り、「将来この学校から今まで以上に多くの人材が世界に向けて羽ばたいて行くだらう」と希望に満ちた面もちで語った。中華学校のある教員は「この学校は中国語を教える学校ではありません。子弟たちを中国語で教育し中国文化を継承させるための学校です。それぞれの子どもたちが自分らしく生きてほしい。この学校はそのためにあ

るのです」と語っていた。

なぜ、民族学校なのか。それはむしろ現在、日本社会に増えているニューカマーの未就学問題や外国人生徒の不登校問題などを見ると、答えは明白である。異なる文化を認め尊重する環境を日本の学校に求めることは困難で、多くの外国籍生徒たちが自らの文化を認められない学校という環境の中で居場所を失い、悲鳴をあげているという実情も答えになる。

アジア系外国人学校の卒業生たちがさまざまな困難を乗り越え、実に多様な職業に就いていることはいうまでもないが、今、民族学校やその出身者たちに求められているのは、アイデンティティの保持や自民族、自文化を学習する意義を自覚する者として、コミュニティが積み重ねてきた経験や教訓を地域に提供、共有化し、ニューカマーが抱える問題の解決や地域を豊かにするために役立ててゆく担い手となることである。

事実、医療や福祉、研究機関や企業などは勿論のこと、さまざまな場所や外国人支援の現場で、ふたつの文化の中で育ち学んだ多くの人材が、地域で不利益や困難を感じている外国籍市民の側に立つサポーターとして活躍している。

学校で母語や文化は尊重されているだろうか

数年前、ある公立小学校で起きたことである。

「変な言葉使うんじゃないの。ここは日本なの。日本語を話しなさい」。ある少女が学校で友人と母国語で話したと教員に叱られた。この瞬間から彼女は二度と母語を話さなくなった。教師自身の立場からすれば、日本語を早く身につけさせ、日本の生活になじませたいという親心の様なものが働いたのであろう。しかし、その瞬間から彼女は、明らかに心から何かを失った。それは、母語だけではなく、彼女自身の人格や彼女の家族、彼女を取り囲む人々が持つ文化そのものが否定されたことと同じことであった。多文化共生が声高に叫ばれ、国際交流という言葉が日常語になった現在も、それぞれの文化を認め尊重するということが容易ではないことを意味している。日本の同化政策の下で進められてきた教育の「成果」が、このように母語ばかりか文化の剥奪を起こさせた。結果として、他の文化を犯すことの罪深さやその悔恨を教育の現場で学ぶ機会に恵まれなかった教師により、他文化への侵害は、無意識に繰り返し引き起こされているひとつの例といえる。

それはまた、日本人に日本の文化を伝えることの大切さを避け、他の文化を大切にすることを学ぶ機会を逸してきたこととも関係するといえる。日本で、長く続いた単一文化教育の残滓が人々の心の奥深くに住み続けていることも伺い知ることが出来る事実である。

日本語をうまく話せるようにすることが、ややもすると日本語の強要や押しつけにもなり、母文化の否定へ繋がる場合もある。心を開く相手がいる場所であるべき学校は、多文化を受け入れられる環境を作る場と変わってゆく必要がある。教育は、人それぞれが自立を目指す成長の場であるとすればなおさらのことではないだろうか。それだけに、言葉、文化、習慣など人の心を支える多文化共生の核は、当事者とマジョリティ社会が手を携え、行政と協同し社会をいかに築くのかという課題である。そのことが子どもたちの居場所の問題とも深く関わっているのではないだろうか。

自分らしく生きるための本名

人は、誰もが自分自身をいつわることなくあるがままに生きること、そして、あるがままに受け入れられることを望む。誰もが本名を名乗ることができ、自らの文化を認められ、国籍や民族、出自にかかわらず能力が認められる環境として学校は重要な拠点である。地域で外国人

市民自身が本名を使用しているかどうかは、外国籍市民が地域でどのように受け入れられているのかを示すバロメーターともいえる。

「神奈川県外国籍住民生活実態調査報告書」(2001年8月かながわ自治体の国際政策研究会)によると、オールドカマーの本名使用は、22.8%、ニューカマーは、77.3%である。この数字からニューカマーの本名使用が多数を占めていると思われがちだが、通称使用者が0ではないということに注目すべきであり、本名では暮らしにくいという事実が見えてくる。

特に、元インドシナ難民や日系人の子どもたちなどが学校でのいじめや仲間はずれをおそれ、少なからず通称を使用していることに注目すべきで、名前を日本風に変えて問題を回避できるだろうという考え方はあまりにも安易な発想ですらある。なぜ、通称を使うのかとあるニューカマーの子どもに聞いてみたことがある。彼は、「みんなと同じがいい。僕だけみんなと違うのはいやだ」。

また、ニューカマーの子どもたちを支援するある NGO メンバーは、次のように語る。「見た目は日本人と変わらないから、日本風の名前にしておけば誰にもいじめられたり仲間はずれにされないですむと考えている子どもたちが多いですね。それが、本名を隠すことにより本来の自分を表現する場や人間としての誇り、自信を失って行くことに気付かずにいるのです」。

本名はその人の出自や文化を表す重要な要素である。親たちはあえて子どもたちに本名を語らせないことで差別や偏見から子を守ろうとするが、その行為こそが子どもたちが自らを否定することへとつながる。

「川崎ふれあい館」で活動する金 秀一さんも「本名で通学出来るような環境作りが大切になります。在日の子どもたちが、本名と通称名を使い分ける内に“自分はなに人なのだ”という疑問やなぜ通称名でいなければならないのかといった矛盾にぶつかることがあります」と語っている(114頁)。

本名使用が本来の自分のあるべき姿や自分らしさを表すものであるという理由から、子どもたち自身が成長し、自立して行く上でも大切な要素といえる。それはまた、マジョリティ社会におけるマイノリティの価値や位置を意味するものであり、同質のものしか受け入れられることのない地域のあり方と大きく関わるものである。

特に、オールドカマーの通称使用は、過去においての創氏改名や文化の剥奪、戦後の同化政策とも関係する深い歴史的経緯を持つ問題でもある。外国籍市民やその子どもたちが本来の姿で当たり前前に生活するためには、地域や外国籍市民自身の自覚も重要なことではあるが、国や行政の政策とも大きく関連することだともいえる。

子どもたちが高校や大学への進学、就職などを機会に本来の自分であるべき姿で生きて行くことを選択しようと決意するとき、まず、本名を名乗るようになる。何人であるのかが地域で生活する上で、有利、不利を問われるのは、地域がどの程度寛容であるかを表すものであることに間違いはないが、本名使用が外国籍市民として地域で自立し、生きて行くための出発点になっていることは、紛れもない事実である。

母語、母国語は魂の言葉

このような状況の中で、外国籍住民自身が子どもたちに自国の文字の読み書きを教え、遊びやイベントの参加を通して自国の文化を伝えるための当事者たちとして様々な活動が行われている。川崎を拠点としたグループ ABC や鶴見を拠点とした IAPE 等がその例に挙げられる。グループ ABC は、子どもたちに母語を教え、自らの文化を伝え触れる機会を作り、人としての自信と誇りを持たせるために日系ブラジル人である和田ターニャさんが仲間たちと立ち上げ

たグループである(104頁)。文字や言葉を教えるにとどまらず、普段学校や地域で疎外されたり、自らの文化を語るができずにいる多文化を背景に持つ子どもたちのための居場所を確保している。

グルッポ ABC への聞き取りで、母語学習の場として始めたが、活動を進める過程のなかで子どもたちがほっとできる場所、仲間に会える場所として子どもたちが集まってくるようになったということを知る。特に、日々の生活に追われ子どもたちの学校や生活に対して親が関心を持たず、時間的、精神的な余裕がないことから学校で疎外され、居場所を失った子どもたちが非行に走り、犯罪に巻き込まれて行くことが後を絶たない。両親は、日本を一時的な出稼ぎの場としか考えていないようで、なかにはこのような状況に置かれた子どもたちを単身で本国に送り返すケースも少なくない。本国に戻ってから親に捨てられたという強い意識や、日本でも本国でも体系的な教育を受けられなかったことが原因となり、やはり日本でと同じように犯罪へと巻き込まれてゆくケースが多いといわれている。

心からほっとできる場所、ありのままの自分を受け入れてくれる場所の確保はこのようなことから必要とされ、それは自立した生活の地盤ともいえる。もっぱら外国籍住民が支援され、日本人が支援するという従来の図式からはこの問題の解決は難しく、当事者と地域、行政との連携が求められる。また、過去においてオールドカマーにもこのようなケースが少なくなかったという事実を踏まえ、地域全体がともに協力しあいながら、居場所の確保や母語、母文化の維持に取り組む必要があると考える。

多様性を学ぶ場 国際理解教室

神奈川県内の小学校で実施されている国際理解教育は、様々な国や地域の文化を生徒たちに紹介し、子どもたちに幼い頃から多様性を身につけさせる上でも外国籍市民の自立を促す上でも重要な役割を果たすべき場として注目される。

それは、他の文化を学ぶだけでなく学習を通し多文化を学び、外国籍市民自身が地域の住民として当たり前で生きることを受け入れる土壌づくりに大きく関連するといえるからである。さまざまな国や地域出身の講師が自文化を伝えるという国際理解教室は県内のほとんどの小学校で実施されている。普段、触れることのないことを知る機会を持つことで、この授業は生徒たちにも人気が高い。

横浜市では、国際化の進展に伴い、子どもが日本の文化や歴史に基づいた国際性を養い、国際社会において積極的な役割を担える人材を育成することを目的に小学校で外国人講師との共同授業による小学校国際理解教室を実施している。私は、横浜市内のいくつかの学校で何度かその現場を見学する機会を得た。生徒たちがいきいきと外国人講師の話聞き、指示に従いながら積極的に授業に参加している姿に共感を覚えた。講師への気軽な質問や意見を述べる姿はほほえましく、この授業がある日は、学校に普段とは違う空気が流れる日なのだという実感が持てる。

だが、この取り組みは、英語で多文化を学ぶという方法を取っている場合が多く、今後改善される必要があるが、子どもたちが多様な文化に触れる機会を得ることで多様性を身に付けることに大きな意義をもつものである。

また、川崎市では、1997年から民族文化講師ふれあい事業を実施している。地域に住む外国籍市民のボランティアが講師となり、小中学校へ出向き自らの文化を伝える講義を行っている。この事業では、当事者である外国籍住民自身がコーディネーターとして関わり、直接学校へ出向いている。ふれあい館、KFV(川崎外国人市民ボランティア)、LET'S 国際ボランティア交

流会などの団体と協力しあいながら日本人生徒と外国人生徒に互いの文化を認め、尊重しあい、共生社会を築く意識を育てる上でモデルケースになる取り組みだと思われ、マジョリティ社会の熟成とマイノリティの自立に向けて重要な拠点にもなる。

□ 外国籍市民も心地よい生活を送りたい

住まい探しは、とかく難しい

衣食住は、人が人として生きるために最も重要な3要素としてあげられる。

現在多くの外国籍市民が神奈川県内で生活しているが、生活の基盤になる住宅入居に当たり、彼らは大変な困難を感じているという事実が存在する。外国籍市民だという理由だけで住まいを借りることができないという外国人を取り巻く住まいの問題は、外国籍市民自身が生活文化や生活様式が異なるという認識不足もないとはいえないが、多くの場合、不動産業者や大家の偏見が原因である。また、外国籍市民が賃貸住宅へ入居しようとするとき、そのほとんどは連帯保証人をさがせないという問題もある。不動産業者や大家は、言葉や習慣、文化の違いなどを入居を拒む理由としてあげている。しかし、言葉の問題もなく、日本人と生活様式が大きく変わるところのないオールドカマーの住まいを取り巻く状況もこれと大きく異なるところはない。各民族団体や外国人自身が長年指摘し続けてきたが、社会的な問題として大きく取り上げられる機会はほとんどなかったといっても過言ではない。

1980年代以降、このような問題が顕著化したが、残念なことに問題解決への一歩を踏み出すには至らず、外国籍市民は、様々な知恵や、つてを使いながら日本での生活を維持せざるを得ないという状況に置かれ続けてきている。

このようななか、川崎市では川崎市住宅基本条例を制定し、2001年からは居住支援制度を実施した。外国籍市民のみならず、高齢者、障害者が住宅を賃借するとき、保証人を見つけることができない場合、保証人の役割を担い、家賃滞納や入居後の病気、事故などに対する家主の不安を軽減し、入居と居住の継続を支援することを目的に実施された画期的な制度である。

しかしながら、この制度の担当窓口が役所内にあることや経済的に自立しているが保証人がいないケースにのみ適用されることなどから、外国籍市民がこの制度を利用する率は決して高いとはいえない。外国籍市民が住まいについて相談を持ちかける時には生活全般の問題を抱えているケースが多く、保証人がいないという単純な理由のために家探しが出来ないというケースは非常にまれである。また、言語や習慣等が原因で起こるトラブルの解消に対応できる窓口ではないことから、入居拒否や住まいを巡るトラブルに対応出来るような相談窓口が一刻も早く立ち上げられることが求められていた。

このような中で、2001年「かながわ外国人すまいサポートセンター」が発足することになった。

1998年外国籍県民かながわ会議第1期最終報告書に「言葉や生活習慣の違いから起こるトラブルに対応するため、外国人への賃貸住宅の紹介や多言語による情報提供・苦情相談体制を整備する」と提言し、神奈川県、神奈川宅地建物取引業協会、全日不動産協会、日管協、川崎市、横浜市、NGO 団体、外国籍市民が3年間に渡り話し合い、センターの発足に至ることとなった。

すまいサポートセンターは、住宅を借りたいという外国人にサポート店を紹介し、日本語の理解が低い外国籍市民と大家、不動産店との間でトラブルが生じたとき、スタッフを派遣する。すまいサポートセンターは、立ち上げ準備段階からオールドカマーを含む外国人や様々な立場

の日本人が共に意見を交わし、共通項を探るという作業を十分に積み重ねて来たという経緯がある。年間相談件数は700件を超え、入居と生活、退去時に必要な多言語マニュアルを始め、問い合わせの多かった公営住宅への入居に関する多言語マニュアルを作成し多くの相談者のニーズに応えている。

これは従来の、日本人は支援する人、外国人は支援される人といった図式から当事者自身の視点や思い、日本での生活に関する不安や不満に答えるべく多国籍、多民族スタッフと日本人スタッフの協力と総合力で実現しているものである。

「すまいサポートセンター」に持ち込まれる相談は、当然民間賃貸住宅への入居や入居後の問題に関することが主となるが、実際には住まいの問題に伴う生活全般に至る様々な問題が持ち込まれている。

「在住外国人の住宅問題領域における国際化推進に向けて－かながわ外国人すまいサポートセンターの事業実績と評価」によると、センターオープン当初である2001年度の相談総数の内27.1%が、2002年度は33.7%が賃貸住宅以外の問題であり、DV、福祉、労働、教育、公営住宅への入居、入管に関する相談や問い合わせが持ち込まれている。神奈川県内の外国籍相談窓口が外国籍市民からの問い合わせや相談に十分に答えられていないという不満が多く聞かれる。また、外国人から持ち込まれる相談は、単に住まいの問題だけではなく複合的な問題として持ち込まれることが多く、丁寧かつ慎重に話を聞く必要がある。

このような、外国籍市民の問題に答えるためには、当事者である外国籍住民から見えてくる現況や外国籍市民自身の思い、考え、経験、教訓などが反映されなければならないが、残念なことにそのような体制で相談業務をこなしている窓口はほとんど見受けられない。とかく義務だけが課される外国籍市民自身が、地域の住民としての役割を果たしかつ地域で生活する上で当然とされる権利を持ちながら生活できる環境を整えるためには、外国籍市民自身が意見をのべ、活動できる環境と責任ある立場に立つことの大切さがすまいサポートセンターの活動を通し知ることができる。

病院へ行けない

外国籍市民の多くが病院で治療を受けることに困難を感じている理由は、治療費の支払いや言葉の壁にあるといわれている。神奈川県外国籍住民実態調査によれば「病院に行ったことがない」というニューカマーの外国人は19.3%であることが指摘されている。また、25.8%のニューカマーが「言葉が通じなくて困った」と回答しており、外国籍住民から医療通訳派遣制度の整備が強く求められていた。

医療機関なども日本への定住が増加し続けている外国人診療に当たる機会が増え、医療過誤を避け、診療の際の意志疎通をスムーズにできる方法として通訳制度の立ち上げは、両者の立場からも強く望まれている。また、外国籍県民かながわ会議第1期最終報告書の中にも「医療通訳に対応できる人材を育成するとともに、病院と医療通訳をコーディネートする仕組みをつくり、積極的に広報してゆく」という提言が盛り込まれ、病気の予防や、治療を受けやすくするための仕組みづくりが求められた。

特に、日本語での疎通が不可能なことが原因で病気が重くなってしまったり、症状を正確に伝えることが出来ないことで医療過誤が起きたり、病院内のシステムが理解できず治療を受ける機会を逸したということは、よく耳にすることである。これを受け、神奈川県では、NPO法人「MIC かながわ」が立ち上がり、2002年、神奈川県、県医師会、県歯科医師会、県薬剤師会、県病院会の6者と共に協同事業として医療通訳派遣を行う「かながわ外国籍県民医療通

訳サービス支援モデル事業」が実施された。6病院との提携の下、病院スタッフからの依頼により通訳者を派遣する形式を取り、スペイン語、ポルトガル語、中国語、コリア語、タガログ語の5言語の通訳者を「MIC かながわ」が推薦し、県が委嘱するコーディネーターが派遣調整業務を行う。

この実績から、2003年度から現在まで上記の5言語にタイ語、英語を加え「医療通訳派遣システム構築事業」が県との協働事業として実施された。この医療通訳制度を担っているコーディネーターや通訳者は全てボランティアで外国籍市民が多く活動している。

普段、身の回りで医療を取り巻くさまざまな問題を個人的に引き受けてきた人たちが殆どといっても過言ではなく、医療に関する知識や用語を身につける場がなかったことから不安を抱き続けて来た通訳者も少なくない。また、日本語での意志疎通ができず、病院に行くことができなかったことの辛さを理解するオールドカマーの通訳者の活動も最近では目にするこもできるようになってきた。問題の提起、意見交換、制度作りと実践を日本人、ニューカマー、オールドカマーがそれぞれの場所で可能な限り力を出し合い問題解決に挑んでいるひとつのケースだと言える。

□ 外国籍県民かながわ会議 提言とその実践

外国籍市民が地域で生活するに当たり、さまざまな問題が生じているが、当事者達の声が行政や一般の人々に届きにくいという問題も長く提起され続けてきた。このような中で、1998年「外国籍県民かながわ会議」が神奈川県により設置された。これは川崎、東京に続き全国で3番目に作られた外国人会議である。外国籍県民の県政参加を推進し、外国籍県民自らに関する諸問題を検討する場を確保するとともに、ともに生きる地域社会づくりへの参画を進めることを目的として外国籍県民かながわ会議が設置された（外国籍県民かながわ会議設置要項）。

この会議では、外国籍県民としての立場から、外国籍県民にかかわる施策、外国籍県民の視点を生かした地域づくりに関することを話し合うこととしながら2年間の任期中に話し合われたことを県知事に提言する会議である（資料4）。

現在、会議は第4期目に入り、教育、住まい、入管制度、多言語情報の提供、労働問題、医療問題など生活全般に至る多くのことが提案され、学習やフィールドワークを通し問題の解決に当たるために様々な活動を展開している。長い間同化政策の対象として、または一時的に日本で生活する者としてしかみられてこなかった外国籍市民がこの会議の設置が契機となり、住民として位置づけられるスタートラインに立つようになったといえる。特に、会議からの提言を受け、県行政と協働で立ち上げられた「かながわ外国人すまいサポートセンター」の活動や「MIC かながわ」の活動はまさしくこの会議が母体となり、生まれ、実践されたことは、大きく評価できることである。このような二つの団体の立ち上げや活動のなかで、当事者である外国籍市民自身が運営や活動の中心に参加し、外国人のニーズに応えられる人材として広く活躍していることにも注目したい。

「医療通訳派遣制度」を担う「MIC かながわ」には、病院や医療機関に通訳者を派遣するだけに留まらず、医療制度や医療費の支払いなどを含む医療に関する様々な問題が持ち込まれている。また、「外国人住宅支援制度」の担い手である「かながわ外国人すまいサポートセンター」にも住宅の賃貸に関するだけでなく、生活全般にいたるあらゆる相談が持ち込まれている状況である。

外国籍市民からの相談を受ける窓口が県や市町村により多く設けられているにも関わらず医

療や住まいのための団体に相談を持ち込まれていることは、外国籍市民だからこそ持てる視点や思考方法、生活様式などを受け止められる人材がスタッフとして活動しており、外国籍市民が悩みや心配事、抱えている問題点について心を開いて相談できる場所になっているからともいえる。このように多くの人材が「外国籍県民かながわ会議」の提案を契機に神奈川で外国籍市民自身が自立して生活できるようサポートする立場に立てるようになったことは、今までにみることができなかつたことである。

外国籍市民の実情や彼ら自身を取り巻く状況を声高に訴えるしかなかった時代から地域を如何に豊かにして行くのかをともに考え解決して行く土台が作られたといえるが、これだけで外国人問題が解決しているとはいえない。現在、会議は、第4期となったが、1期から3期までに話し合われた内容がほとんど繰り返し提案され、話し合われていることや2期以降出された提言が実行に移される見通しがいいことなどから会議のあり方が問われる時期に来ている。

当たり前、普通の人間として外国籍市民も生活出来るような環境は、意見や問題の提起をするに留まらず、それを真摯に受け止め実践すべく行政の努力と責任が非常に重要だとも考えられる。

「外国籍県民かながわ会議」が設置された当時は、外国籍市民自身が当事者として、外国籍市民が抱える問題点について出し合い、共に考え、実情について話し合い、県政に訴えるものであったとすれば、設置から7年を経た現在は、県知事へ提出された提言を行政や NGO 等と共に実現に向けての話し合いやアクションについて具体的に話し合う会議へと発展する必要がある。

□ 外国籍市民が地域で自立し、暮らすために

学校や地域を開き、多様化して行くためには様々な視点を持つ人たちが連携、協働することが重要だということはいままでのない。地域の担い手は日本人だけではなく、外国籍市民自身も含まれ、豊かな地域づくりの一端を担うべきであると考えている。学習支援や母語支援をする個人や NGO が地域との連携のなかで活動を展開して行くこと、外国籍住民自身がその中で中心的役割を果たすことは何よりも大切なことである。

また、将来、地域を担うべき子どもたちへの国際理解教育は、より多様な地域という器を作る上で、必要不可欠な作業ともいえる。しかし、英語中心に授業が進められていて、日本人生徒たちの国際性を育てるための取り組みとして始められているだけに現状にそぐわない側面もつかい知ることができる。

住まいや医療、福祉、労働など外国籍住民が抱えている問題は、根が深く幅が広い。

県内には県と市町村が設けた外国人相談窓口が19カ所あるが、彼らのニーズに応えられているとはいえない状況である。

「かながわ外国人すまいサポートセンター」や「MIC かながわ」に生活全般に関する多くの相談が持ち込まれているのは、このような団体で外国籍住民がスタッフとしてのみならず、運営に深く関わり自らの持つ視点を生かしているということとも関係する。外国籍住民にとって頼りになる場所づくりが求められている中で多様なニーズに応えて行くことのできる外国籍相談窓口を当事者も交えて運営することが求められている。

学校や地域が多文化を認め受け入れる環境を整えるための活動は、外国籍市民が自信を持ちながら生き、自立して行く跳躍台として重要な役割を担っているが、多言語、多文化を認め、地域に根付かせる役割を果たせる場としての環境とはいえない。外国籍市民が抱える問題は、

外国人自身が原因で起きているものと考えられがちだが、実は、マジョリティ社会や地域そのもののあり方に根本原因があるとみるべきである。

外国人支援を行っている多くの人たちが外国人の日本語能力が低いところから偏見や不都合が起きると考えているが、言語や生活習慣上、日本人とあまり変わらない生活を送るようになった在日コリアンを取り巻く状況が基本的には、ニューカマーたちの身の上で起きていることとそう大きく異なることがないことを挙げることができる。

確かに、さまざまな文化を背景とした外国籍市民が自らの文化を保持しながら地域で自立した生活を営むことは、容易なことだとはいえない。それは、多様性を認め受け入れる寛容な社会的地盤が整っていないということに大きく起因するものであり、外国籍市民を社会の構成員として受け入れない政府の管理と同化という基本政策が変化されない以上、根本的な解決は難しいといえる。

個々の人々を身近で受け入れ、繋がってゆくことすらままならない環境の中で、エスニックグループや民族団体が受け入れられることはなおさらのことである。文化や民族性は、個人だけで維持していくには限界があり、それぞれの集団の支えがあってこそ可能となる。

日本の社会に生き、根付く外国籍市民が抱く不安や抱える問題点は、まさしく集団としての外国人が受け入れられがたい構造の中で生きねばならない状況とも関連している。長く日本に住み続けて来たオールドカマーの歴史の中に存在する経験を十分に生かし、現在のニューカマーや地域のために役立ててゆくことが問題の解決を促し、自立を可能にするための課題だといえる。それは、様々な方法を駆使し、住民としての権利を主張し獲得してきただけでなく、多様性が認められない環境の中でも母語や母文化を背景にしなが、多くの人材を育ててきた実績からしても明らかである。

しかし、民族学校や民族団体などの活動が民族性や自文化を守るという視点だけが先行し、コミュニティ内に向けての取り組みが主だったことなどから、地域への提供の必要性を重視しているとはいえない状況にある。このような課題をどのように解決するのかともに考え、話し合い、実践する中で多様な人々や団体との連携、協働が必要不可欠となっている。当事者である外国人市民は、これを担うべく役割を十分に果たしていると思われる。

今年、6回目を迎えた「あーすフェスタかながわ」は、毎年2万人の参加者でにぎわう。外国籍市民、各民族団体、エスニックグループ、外国人支援 NGO、国際協力団体、神奈川県、神奈川県国際交流協会などで実行委員会、企画委員会が構成されハードからソフトまで様々な企画が同時多発的に行われ、会場は、言葉通り文化のつぼとなる。

多文化共生社会はイベントの実行とは異なるものの、多文化を認め、理解し、その上で共に協力しあう姿は共生社会を築く上で参考となるイメージではないかと思われる。

地域での外国籍住民の自立を促すための課題は、多くの問題を乗り越えなければならないが、就職問題や参政権問題の解決が今後重要なキーポイントともいえるのではないだろうか。

これは、障害者、高齢者、子どもを含め全ての人たちが自らの権利を守り、豊かな地域づくりを実現することにも繋がるものといえる。

就学を奪われている子どもたちとそのサポート

みやしま たかし
宮島 喬

□ 学校に行かない子どもたち

はじめから学校に行かない子。中学の半ばで退学する子。私たちはこうした子どもたちを想像するのがむずかしい。日本人のなかにも学校に足が向かない「不登校」に苦しむ子や、そのわが子することに悩みに悩む親の話はよく聞く。しかし、はじめから学校に行かないとか、義務教育期間の途中で退学するというケースは原則としてありえない。



ところが、1990年代から急速に増えてきたニューカマー外国人（ブラジル人、ペルー人、フィリピン人など）のなかには、1割から3割の割合でそうした子がいる。神奈川県下のL市のように、義務教育相当の年齢の外国人登録者と、実際の小、中に在籍している外国人の子どもの数を比較してみるとそれぞれ3割、4割も少ないというショッキングな結果を得た所もある（宮島『共に生きられる日本へ』有斐閣、2003年）。そのすべてがというわけではないが、この3、4割のなかに「不就学者」が相当数いると推定せざるをえないのである。

これは、隠された子どもの人権の問題であろう。学校に行かないというと、サボっている、怠けている、勉強が嫌いなどと解釈されがちだが、果たしてそうだろうか。なるほどある子は、学校に行かず、家で朝から晩までテレビをみている。公園で同国人の仲間と群れておしゃべりしている。長時間をゲームセンターで送っている。しかし学校に行かないのは、しばしば、行きたくとも行けないからであり、学びたくとも日本の学校が彼らを適切に迎え入れてくれないからである。「教育を受ける権利」は、いまや国籍や民族に関係ない普遍的・基本的人権であるはずである。まさにそれゆえに、これは人権問題なのである。

□ いじめ、排除によって学校から絶縁

現在、M県の教育委員会の囑託として外国人の相談員をしている日系ブラジル人のG青年(25歳)の回想を聞いてみよう。

「1990年に親と共に来日した。今とちがって、学校ではただ独りのニューカマー外国人だった。日本人の子は、最初は好奇心をもってくれたが、すぐにいじめが始まる。言葉がおかしいと笑われる。陰で暴力をふるう。なぜ暴力をふるわれるのか理解できないままに。日本人の子どもの言葉：『テレビ観たことあるか』『手でご飯食べるのか』、『怖い』等々。『外人』といわれてショック。ブラジルでは自分たちをいつも『日本人』と呼んでいただけに。……人間としてみられていないのではないか、と思った。その後、やり直すようになり、小さい時から空手をやっていたので相手が怪我をし、親がたびたび謝りに行ったが、日本人保護者の扱いは冷たかった。高校でもいじめがあった。『日本人の顔をしているのに、なぜ敬語を

使わないのだ」と先輩からすこまれた。「絶対に負けてなるか」という思いで、単車に乗り、木刀で、ワルたちに反撃した。学校から休学を勧められたが、自分から退学した。同じ年に入学した仲間にはただ一人だけ自分に偏見をもたない日本人がいた。よい友達になったが、かれは部落の出身者だった。」(筆者によるインタビューより)。

上の言葉には実にいろいろなメッセージが含まれているが、それは読み取っていただくとして、逐一ここで触れることはしない。

Gは言う。勉強はいやではなかった。自分で学ぶしかないと考え、人の会話を必死に聞いて、家でも辞書で調べたりした。「だが、あんな理由も分らないいじめにあえば、勉強への意欲もなにも失せてしまう。」やがて、ある暴力団グループに誘われ、その活動にコミットしていくが、かれを暴力団へ誘った男は、「実はオレも外国人だ」と告白した。在日だったのである。18~21歳の頃、手が付けられなかったと自ら振り返る。「日本人が嫌い」「仕返しをしたい」という気持ちがあったのだろう。迷惑をかけ、悪いことをしていることは分かっていたが……。 「前科者」になったかれは、父が過労でくも膜下出血で倒れ、ICUの治療の後、亡くなるのに出遭う。わが子のことで悩みに悩む母親の心を知り、「済まない」と気付き、ある人の忠告もあり、その世界から決意して足を洗った。だが、今つくづく思うのは、自分が経験したような苦しみ、その後の過ちを二度と外国人の子どもに経験させたくない、そのためには学校が変わってほしいということである。

Gが来日した当時、まだ日本の学校には、日本語の全然分からない外国人の子どもをケアする態勢も、ケアが必要だという意識もなく、迷惑な「異文化者」が現れたといった感覚でしぶしぶ受け入れるのが普通だったようである。91年5月、香川県善通寺市では、外国人の親のわが子の就学希望が、受け入れ態勢がないことを理由に断られている。また神奈川県でも、一ボリビア人青年が、10年前(1990年か)に来日し、中学編入を希望したところ「日本語ができない人は受け入れられない」と学校長から言われ、仕方なく就学を断念した、という本人の証言がある(かながわ自治体の国際化政策研究会『神奈川外国籍住民生活実態調査報告書』2001年)。

現在では、たしかにそういう一方的切捨てはなくなっている。学校に一定数以上の日本語指導を必要とする外国人児童・生徒が在籍すれば、国際教室が設けられ、それを担当する教員も配置される。教育委員会も、外国人の親から就学させたいと相談を受ければ、いろいろと事情を聞き、親切にアドバイスしてくれるようである。Gの来日の翌年の1991年1月、日韓覚書によって韓国人の子どもの就学の促進の措置が約束され、これをもとに文部省は通達を発し、外国人の学齢に達する子どもにも「就学案内」が送られるようになった。

だが、こうした「改善」があっても、外国人の子どもの就学の条件も本当によくようになったのだろうか。現状をみると、疑問は残るのである。

□「教育を受ける権利」は本当に認められているか

長らく外国人の子どもの受け入れに無策、無対応だったことの一つの背景要因には、日本では外国人の親に義務教育が適用されない、という事情がある。日本国憲法には、「すべての国民は、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」(第26条2項)とあるが、ここにははっきり「国民は……」と記されている。また、基本的人権の規定には力を入れている日本国憲法のことだから、「教育を受ける権利」も明記されているはずだと思って条文をみると、そこにも「すべての国民は、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」(第26条1項)と、「国民」という限定言葉がしっかりと書き込まれているのである。

では、なぜ、小、中学校への就学の義務は日本人だけを対象にし、外国人には課せられないのか。その歴史的な経緯としては、第二次大戦後の在日朝鮮人の扱いをめぐる日本政府やGHQの対応の問題がある。ここでは、その説明をばぐくが、要するに、義務教育は日本国民を対象に運営されるものであって、外国人の子どもたちが日本の小、中学校教育に参入してくることは、想定も歓迎もされていなかったということである。

義務教育が外国人には適用されないことの結果なのか原因なのか、いずれともいえるが、小・中学校の段階の教育には「日本国民を養成するための教育」という位置づけがより強く出ている。これまで学習指導要領ではそのことが明瞭に謳われていて、「国民としての自覚」とか「日本固有の伝統や文化の尊重」といった趣旨の言葉ががよく登場している。ところで、忘れてならないのは、外国人の子どもも、学校に通うとすれば大半は地理的・経済的な理由から日本の公立小・中学校に通ってくることである。彼らは、かなりエスノセントリックな(自国民中心的な)内容の日本の教育を、高学年にもなれば時に抵抗感もおぼえつつ、受けていることになる。

したがって、日本に住む6～15歳の外国人の子どもで、学校に通わない者がいても、親は法律違反に問われることもないわけである。そして、大きな問題は、市町村教育委員会の側で、外国人については子どもがきちんと就学しているかどうかチェックし、指導する義務はないと考えられている点である。じじつ、筆者がいろいろな自治体で、「外国人の子どもの就学状況を個別にチェックしていますか」と尋ねると、「義務教育が適用されないので、やりません、やる権限もないと思います」という答えがほとんどだった。就学しない外国人の子どもがつかられる一つの要因がここにあるといつてよい。

では、教育を受ける権利は、外国人の子どもには認められていないのだろうか。戦後の一時期にはまさにそうといわざるをえない状況もあった(無償とはせず、しかも外国人〔大多数は朝鮮系〕に日本の学校の秩序を乱さないという誓約書まで出させた時期もある)。日本政府は、1966年国連総会で採択された「国際人権規約」A規約を批准するのであるが(1978年)、そこには「この条約の締約国は、教育についてのすべての者の権利を認める」(第13条1項)という文章がある。では、義務教育を適用しないことと、教育の権利を認めること、との関係はいつたいどうなっているのだろうか。

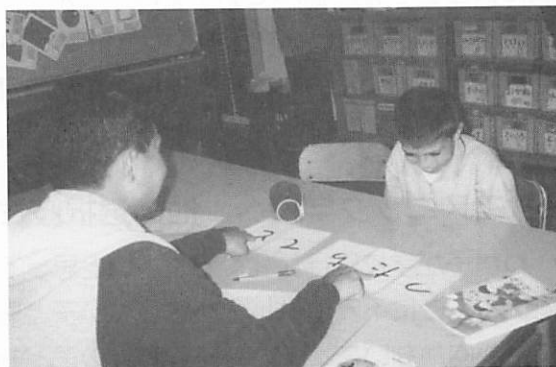
外国人の子どもについても、日本の学校に就学したいと願い出てくれば、認めます、というのが現在の国、教育委員会の公式のスタンスであり、就学すれば、義務教育課程の日本人の子どもと同じように「無償」にすることになっている。だから、「すべての者に就学の権利を認めている」、ということだろう。

しかし、果たしてそれで権利を実現することになるだろうか。

まず、日本の学校に就学したいと願い出ることが、誰にとっても容易だと考えるのは実態を無視している。後段のインタビューに登場するペルー出身の棚原恵子さんの言葉を聞いてほしい。「一般のペルー人がどんな思いをしているか……仕事探しの電話はもとより、病院に行く、役所の手続きをする、住民税の督促にはどうする、どれも一人ではできず、つらくて心細い」(116頁)。就学の手続きもそれだ。学校の制度もよく分からない。一人で教育委員会に出向いて、就学申請書に記入できるニューカマー外国人などは例外である。それをどう助けるか、という心遣いは行政側にはほとんどない。派遣業者や日本人ボランティアの援助、付き添いなし

には達せられないのがこの権利なのだ。

それだけではない。保護者が就学を申し出るのを困難にしているもう一つの隠れた理由に、出入国管理及び難民認定法の定める在留資格に不備があって、その露見を恐れるというケースがある。現在、日本全体では二十数万人の「不法滞在」とされる人々がいて、推定では神奈川県下にも2万人近い外国人がそのような状態にあるとみられる。では、不法滞在である親の子どもは日本の学校に就学することが認められないのか。そうした法的な決まりはどこにもない。しかし、親としては、行政当局とコンタクトをとると、「外国人登録証を見せてください」と求められ、摘発されるのではないかという恐れを抱いてしまう。そのため就学手続きに訪れず、けっきょく、子どもが不就学状態に置かれてしまうケースが出てくる。「子どもの権利」の観点からすれば、親が「不法」なるがゆえに子どもが教育の権利、就学の機会を奪われるというこの連鎖は、まさに問題なのである。市町村教育委員会は、在留資格にかかわらずすべての子どもに就学の権利があることをもっと明白に告げ、就学手続きが‘在留資格あらため’の機会とならぬよう配慮すべきであるが、そこまではっきりと子どもの権利の立場に立っている自治体は少ない。



□ 日本の学校に抵抗を感じて

次に、では学校に籍を置くとして、日本の学校教育は果たして、外国人の子どもにも「学がにあたいする」と思われるような適切な教育を提供しているのだろうか。

「漢字がむずかしい」「漢字と平仮名、片仮名をまぜて書く日本語は本当にむずかしい」、と多くのニューカマーの子はいう。しかし、それ以上に、細かいことをいろいろ覚えなければならず、自分に何の関係があるのか全然ピンとこないままに棒暗記させられることが多いことに外国人の子は抵抗を感じている。たとえば、ブラジル人の一中学生は、社会の歴史の時間に「ゼンポーコーエンファン」（前方後円墳）なるものの構造を先生がしきりに説明するのを、茫然と、狐につままれたような表情で聞いていた。こういう光景をみるにつけ、日本に住み続けるとは限らない、地球市民的生き方をするかもしれない子に、もっと意義のあることを教えられないのかと思うのは、筆者だけではないだろう。この「もっと意義のあること」には、彼らの母語教育もはいるだろう。母語教育がなぜ必要か。これは、後段に掲げるインタビューにおいて黒田矢須子さん、和田ターニャさんが力説しているので、味読していただきたい（106,104頁）。

いずれにしても、文化のエスノセントリズム、そして受験文化がつくりだした「知識のための知識」が支配する世界に、外来の子どもたちは、「何の意味があるのか」と思いつつ、ほとんど絶望的な厚い壁を感じてしまうのである。

そして今ひとつ、日本の学校は、日本人の仲間は、心の広い、フレンドリーな態度をもって彼らを迎え入れてくれるのだろうか。先にGのケースにみたようないじめの問題が、今でもあ

ると同時に、文化的暴力とでも呼びたいような文化的尊重の心を欠く態度がみられる。棚原さんとともに、ニューカマー外国人の子どもの立場に立ってみよう。彼女はペルーのリマで日系人学校の教師として教えていただけに、日本の教育のあり方に非常に強い関心をもっている。

自分の子どもたちが通った日本の学校で、彼らがどのように扱われたかを、よく観察していた。「[日本の学校は]子どもの意見を真剣に聞きません。一個の人格として尊重していません。」また、いわく、日本の学校は子どもたちの文化を尊重してくれない。ペルー人である棚原さんの息子の一人は顔つきはヨーロッパ風。すると、「英語を話してほしい」「なぜ英語を話さないのだ」と周りからよく言われる。「欧米風の間人なら英語を話すものという思い込みは、文化の理解が通り一遍で、文化への尊敬の念がない」ことの現われです、と彼女は看破する。

こういう感覚が日本人の親から子どもに伝達されて、いじめが起こるのではないだろうか。「欧米人の顔をしていて、なぜ英語をしゃべらないのか」と迫る子は、同時に「日本人の顔をしていて、なぜ日本語がしゃべれないのか」とも攻撃するだろう。こうした「しゃべって当然」論によるいじめに悩んでいる子は、日系ブラジル人や中国帰国者関係の子どもの中に実に沢山いる。「これこそが、日本人の気付かない、人権問題なんですよ」と先ほどのG青年が強い語調で言っていたのが、筆者には忘れられない。

□ エスニック学校へ：他の選択肢さぐる親たち

わが子が学校に行かなくてもよいと思っている親などいない。また、学校に行かないで独りであることに不安、淋しさを感じない子どもはいない。しかし上のような理由から日本の学校に足が向かないニューカマー外国人の子どもは多い。

ブラジル人の少年Mは年齢的には中学生だが、両親が朝早く働きに出たあと、アパートの自宅にこもってテレビを観たり、外出して同じような状況の仲間としゃべったりして、一日を送る。小学生の時、国語の時間に教科書を読まされ、つかえつかえのしどろもどろの読み方をし、クラスメートから笑われ、冷やかされ、以来、学校が恐ろしい場所になってしまった。今でも、あの「教室」のシーンを思うと、どうしても学校には足が向かないのである。

本人にとって、こうした傷つけられるショッキングな出来事があったとき、そのクラスの教員はどうしていたのか。笑い、からかう級友を制止し、「Mは、日本語、漢字はまだ習いはじめたばかりだが、ポルトガル語というみんなの知らない言葉を立派に使えるんだよ」と注意したかどうか。たぶん、否だろう。

こういう孤立無援の気持ちのなかで、外国人の子どもの足は学校から遠のいていく。なかには、周りの子のからかいやいじめに、言葉でじゅうぶんに反論できない悔しさから思わず手が出てしまい、「暴力をふるった」、「怪我をさせた」という事実だけが学校のなかを、保護者の間を駆けめぐり、ということも起こりうる。その先は、休学、退学の勧告である。せめて担任の教員が、冷静な目で見、日本人の子どものいじめ、からかいに対しても厳しく、公平に臨むという姿勢を示すことは、必要であろう。

日本の学校になじめない、授業がわからないし興味がもてない、というニューカマーの子について、最近では別の選択をさせる親も出てきた。

その一つは、「ブラジル人学校」とか「ペルー人学校」と呼ばれるエスニック学校に子どもを送るという行き方である。そんな学校があるのか、と知らなかった読者もいるかもしれないが、今、こうした新しい民族学校が愛知県、静岡県、群馬県、岐阜県、長野県などに増えていて、その数は、ぜんぶで6～70校にのぼるとみられる。ほとんど学習塾の域を出ないような小さなものもあれば、300人、400人という通学者（しばしば公称）を抱える学校もある。ほぼ共通しているのは、ポルトガル語で（少数ながらスペイン語で）母国のそれと同じカリキュラムで授業を行なうこと、各種学校など認可をうけていないので授業料（月3～4万円）は高額で

あること、そして建前として帰国時に母国への再適応に困らないように教育をするとうたっているが、その実、帰国予定のない子どもが相当数通っていること、である。だが、出稼ぎの父母がそれだけの授業料を払って子どもを通学させ続けることができるかという問題、日本に住み続けながら、ポルトガル語やスペイン語だけの世界に浸っていて大丈夫なのだろうかという問題などがある。日本の学校に行けない、通おうとしたが挫折した子どもたちを抱える親が、苦肉の策としてこうした苦しい選択をしている、という側面もあることを忘れてはならない。そして今ひとつの選択は、「地域」なのである。

□ 地域の教育力の大きさ

外国人の子どもの学習支援をしている地域の団体、サークルがある。それらの活動を、「地域学習室」と呼ぼう。神奈川県でも10前後のグループが知られている（坪谷美欧子「外国籍生徒のサポートを地域ぐるみで」神奈川県教文研「外国人の子どもたちとともにⅡ：学習と進路の保障をもとめて」2001年）。

なぜ、こうした活動が重要なのか。今、地域学習室の光景を再現してみる。

湘南地区にあるA教室。毎週決められた曜日の夕食後、市の施設を借りて開かれる教室には、子どもたちが思い思いに教科書や問題集やノートをもって集まってくる。ボランティアが「君は割り算が苦手のようなだから、この問題集をやりなさい」という場合もあれば、子どもの側が「学校でこれこれのことを教わったが、よく分からないので説明してほしい」「中間テストが来週始まるので、数学をみてほしい」とはっきりボランティアに指導を要求する場合もある。要するに、毎日日本の学校に通学していて、学習上問題があるから、それを補ってもらおうということなのである。

ところが、東海地方のある町の団地の集会所に置かれているB学習室は趣きがいづちがう。手ぶらで入ってきて、片隅で仲間と母語でおしゃべりを続ける子ども、ボランティアと二言、三言言葉を交わし、また出て行く子ども、「昨日学校に行かなかったのはなぜ？」と尋ねられている者、「さあ、やろうよ」と勧められてやっとノートを開く者、等々……色々であるが、どうも毎日学校に通っているとはみえない子どもたちである。責任者のHさんは語る。「ここに来る子どもには、できれば日本の学校に行きたい、戻りたい、と思っている者と、もう学校には行かない、しかし仲間と会える居場所はほしい、と思っている者と両方がいる。でも、日本の学校を拒否する子ども、隣で教科書を開き指導を受けている子がいると、気になって聞き耳を立てていたりする。複雑なんですよ。」

こうした地域の学習支援の場が大事だということが分かるだろう。一斉授業を大原則とする日本の学校では、授業についていけない子どもが、分からないことをその場で聞き返すことができない。授業はどんどん進み、彼・彼女らは置き去りになる。分からないところは子どもによってまちまちである。マン・ツーマンの指導でこそ、はじめてそうした子どもに合わせた教育が可能になるのだが、今のところその大事な役割を、放課後の地域のボランティアがもっぱら果たしているといっても過言ではない。

B教室の役割はもっと広く、むずかしくもあるが、大切である。学校とは何かを教え、議論し、今の気持ちだけで将来を選択しがちな子どもに人生の指南役にもなり、それでも働きたいという子には、人前で話すための丁寧語を教えたりする（中学生で15歳を超えている子もいる）。やっていることは親の役割とほとんど変わらない。Hさんは、「中学を卒業しなくとも、とにかく社会性をもって生きていってほしい、それが願いです」と言う。

地域のボランティアが、子どもたちから聞く言葉には重いものもある。学生ボランティアのC君は、高校受験を目ざすある東南アジア系の中学生からは、「日本の古代の歴史なんてすごく特殊で、ピンと来なくて、つまらないから、丸暗記してますよ」と言われて、考え込んでしまった（日本の歴史そのものがつまらないのではなく、書かれ方、構成のされ方があまりに内向きで、閉鎖的だからであろう）。また、最近来日した中国帰国者の中学生は、日本語指導ボランティアに「中国で教えられたことと違う。教科書に日本の中国侵略があまりはっきり書いていない」という感想をもらした。地域学習室は、学校の授業の場ではなかなか正面から言えない子どもたちの思いを受け止める、いわば最前線でもある。

□ 学習サポートの地域の力は多様

筆者はいろいろな地域、自治体を訪ねて、外国人の子どもをサポートする潜在力はかなりある、と感じている。

かつて1990年、県下の愛川町が増加するペルー人のために日本語指導教室を設け、指導協力を募集したとき、小さな町だけに応募者がいるかどうか心配したようであるが、スペイン語を使えるという大学修了者や、主婦などの応募があつて事なきを得た。実際には、日本経済の国際化のなかでアジア、アメリカ、中南米の滞在を経験する日本人も増え、滞日外国人の子どもの母語を使える日本人も増えていて、地域には、たとえば「夫がメキシコにある邦人企業に3年いましたので、私もスペイン語はできます」とボランティアに応募してくる市民がいる。また、教育学部や社会学部にまなぶ大学生が、何か役にたつことをしたいとあって、ボランティアを買って出てくれる。神奈川県の中央の主にインドシナ難民の子どもの学習を援けているK学習室などには、ボランティアの学生が東京から1時間半も時間をかけて通ってくる。

しかし、それとともに重要なのは、教員、そして子どもたちと同国出身の人々という二つのグループがそれである。

教員をここで挙げるのはおかしいと思われるかもしれないが、そうではない。かれらもまた地域の中に生きる住民なのである。学校のクラスの中では、外国人の子どもが学習困難に直面していてもなかなか直接に個別に指導の手を差し伸べられない。別の場でその子の状態に即してもっとマン・ツー・マンで勉強をみてやりたい、という思いがあるのだろう。教文研が1999年に実施した県内の国際教室担当教員加配のある中学校の教員へのアンケート調査では、国際教室担当教員の約3割は、「ボランティアとして外国籍の子どもの学習指導に携わることがある」と答えている（3割とは少ない、とみる見方もあるかもしれないが）。前述のA教室は、現任教員の責任感あふれた指導と、学生、主婦、サラリーマンなどの協力が噛み合って運営されている。

しかし「地域」というとき、日本人住民だけをイメージする必要はまったくない。子どもたちの同国人または同国出身の人々（つまり外国人）も地域のなかで増えている。そして同国人の子どもを心配し、「サポートしたい」という気持ちは、特別なものがある。先の棚原さん、おなじくインタビューに登場するブラジル人の和田ターニャさんの言葉からそれがうかがえる。じっさい、地域の学習支援ボランティアに同じ言葉、おなじ出自と経験をもつ人々が加わってくことは、子どもたちには、緊張がほぐれ、心を開いて助けを求めることのでき、自分の文化がとりもどせる素晴らしいチャンスとなる。そうした「人材」がもっともっと活用されなければならない。

ただ、外国人ボランティアたちが、日本人ボランティアと同じように指導の課題を考えてい

るかという、必ずしもそうではないようである。たとえば、和田さんは、「ブラジル人の子どもがなぜ自分の文化に自信がもてないのか」といつも考える。彼らの心を傷つけるメディアの犯罪報道の仕方であろう。身近に尊敬できる人物がいないというモデルの不在の問題もあろう。彼らに少しでも自信をもたせるのに、母語の取り戻しがあるのではないか。和田さんは、母語・母文化教育への熱意を強くもっている。そして彼女と「グルッポABC」のスタッフは実際に母語・母文化を教える専門能力をもつわけで、これをアイデンティティ教育にもつなげることができる。日本人指導者にはなかなかできないことである。なお、先の黒田矢須子さんは、日本語教育専攻の外国人留学生を、強力な助っ人として、母語も教える学生ボランティアを組織しはじめている。これも注目される試みといえる。

□ 地域と学校をどうつなぐか

では、最後に、地域と学校をつなぐネットワークをどう築くか、少々考えてみたい。

学校に行かない子どものことを案じる人々はけっこういろいろな所にいるわけであるが、どう連携したらよいだろうか。上にもみたように、不就学児にまず居場所を与えようというボランティア学習室がある。東海地方のD市では、教育委員会と地域の民生委員の間にネットワークがあり、町内に不就学とみられる子がいるとわかると、協力しあって就学を勧めているようである。また、神奈川県下でも、E市では、献身的に外国人の子どもの就学、福祉のために働いてくれる民生委員がいて、オーバーステイ状態で日本の教育制度も知らない外国人の親に代わって、子どもの外国人登録と公立学校への就学のために手続きに奔走してくれたという例がある。

しかし地域のボランティアの努力に対し、教育委員会・学校の連携の行動がもっとあってもよいのに、現実はいまうまくいっていない。上で紹介した和田さんたちは自分たちの活動に川崎市内の学校の協力を得たいと強く願っているが、空いている教室の使用を認めてもらえず、場所の確保にいつも苦労している。管理上の理由ということもあるだろうが、多文化の教育に開かれていない日本の学校教育の閉鎖的な体質——ひいては外国人児童・生徒への母語・母文化教育の導入を公式には認めない文科省の方針——にも理由があることはまちがいない。いったいいつその扉が開かれるのだろうか。

ここで再び最初の問題に戻るが、「義務教育が適用されないのだから、外国人の子どもの就学チェックを行わなくてよい」とするのは、あまりに形式主義であって、教育というもののかけがいのない価値、役割を軽視するものである。教育委員会もまた、「学校ソーシャルワーカー」（筆者の仮称）のような職員をもつべきで、外国人の家庭の就学の状況をよくつかみ、相談に乗り、適切なアドバイスをできるような体制をつくらなければならないだろう。

そうした職員が活躍している数少ない自治体の例を筆者は知っている。その東海地方のF市では、地域の事情によく通じ、ポルトガル語も堪能な者も含む、複数の嘱託職員が配置されている。保護者とコミュニケーションをし、家庭訪問をしたり、入学前の健康診断を受けにくるかどうかチェックし、経済的に困っていれば就学援助の手続きを教えたりと、ほとんど八面六臂の活躍をしている。増える外国人の子どもの数にはとても追いつかないと嘆きつつも、彼女らは確実に地域と学校のつなぎ役になりつつあるようである。

こうしたささやかな環境変化の芽が育って、就学を奪われている外国人の子どもにとって新たな光明となることを期待したい。



「ジェンダー・フリー」ということ — 学校・家庭・地域を通して

堀内 かのる

□ 「ジェンダー・フリー」に対する誤解

1999年6月に男女共同参画社会基本法が制定されてからすでに5年が経過し、「ジェンダー」や「ジェンダー・フリー」という言葉は教育現場に浸透したと期待されるどころだが、実際にはどうだろうか。言葉が独り歩きを始め、「ジェンダー・フリー」という言葉をめぐる誤解・曲解された解釈が報じられるという弊害が生じている。

国会の場においても「ジェンダー・フリー」という言葉の使用に関する質疑が行われ、内閣府男女共同参画局は『「ジェンダー」に関する国会における質疑について』という文書を公表し、見解を示した（内閣府男女共同参画局 2004年12月28日）。この文書では、「ジェンダー」という用語が1995年の第4回世界女性会議において採択された北京宣言と行動綱領において、「社会的文化的に形成された性別を示す概念として使用」されていることを明記した上で、男女共同参画社会基本法上は使用されていないものの、第3条（男女の人権の尊重）、第4条（社会における制度または慣行についての配慮）、第6条（家庭生活における活動と他の活動の両立）の各条項において、「ジェンダーという視点は表現されている」と述べられている。このように、男女共同参画社会基本法が国際的な「ジェンダー」という概念の共通認識の上に立ち、制定されたものであることは明らかである。

ジェンダーという言葉が一般に浸透してきた今日だからこそ、ジェンダーの定義に立ち返り、改めてこの言葉が切り拓いてきた社会の変化について考えてみる必要がある。特に、次世代を担う子どもたちに対する教育におけるジェンダーの課題について問い直すことは重要である。本稿では、ジェンダーおよび「ジェンダー・フリー」という言葉をめぐる言説に注目し、これからの子どもの育ちを支援するために、学校や家庭、そして地域社会の中でどのようなことが求められるのかを次に考えてみたい。

□ 「ジェンダーと教育」というテーマ

「ジェンダーと教育」研究の推移

2002年12月に開催された第16回教文研教育シンポジウムのテーマは、「ジェンダーと教育」であった。このシンポジウムの詳細は、神奈川県教育文化研究所『教文研だより』No.111に掲載されているので参照されたい。「ジェンダー」という言葉は、「社会的・文化的につくられる性」と定義される。「ジェンダー」は、生物学的な性を意味する「セックス」とは異なる性の側面を意味する用語として、1970年代のフェミニズムの台頭以降、使用されるようになってきた。身体的な性差とは別に、その時代の社会や文化を背景として、性別による異なった役割期待が付与された結果、意味づけられた性別が、「ジェンダー」と呼ばれるようになった。

『女の子』『男の子』はつくられる」というような言説は、ひとがジェンダーに沿って社会規範を内面化し、成長していく様を示唆した表現である。1990年代後半に翻訳出版された文献には、子どもたちに対して伝統的な性別役割に基づく「男の子」「女の子」としての「望ましさを押しつけるような教育が学校や家庭で行われ、一人ひとりの子どもの個性の伸長を阻ん

できたということが具体的に紹介されている。主な文献としてマイラ・サドカー&ディビッド・サドカー著、川合あさ子訳による『「女の子」は学校でつくられる』(1996年、時事通信社)やスー・アスキュー&キャロル・ロス著、堀内かおる訳による『男の子は泣かないー学校でつくられる男らしさとジェンダー差別解消プログラム』(1997年、金子書房)などがある。

日本国内の実態についても調査研究の成果が世に問われはじめ、1990年代の終わりには、子どもたちの生活世界の中に文化として根ざしているジェンダーの存在と、それらが子どもたちの自己形成にもたらすネガティブな要因が指摘されることになった。

筆者が大学教員として常勤の職を得て、「教育とジェンダー」の問題をメインテーマとして教育研究活動を始めてから今日までを振り返ってみると、ちょうど1990年代に世の中で男女共同参画社会の実現が目指されるようになり、各種の施策が整備されてきた年月と軌を同じくしている。1990年代に入ってから、学術用語としても様々な分野で「ジェンダー」という言葉が散見されるようになり、特に「ジェンダー・フリー」という言葉は、潜在化していた学校の中の男女差別に光を当て、その問題性を論じる際のキーワードとなっていった。この言葉が教師や子どもたち、そして保護者に理解されるようになるにつれて、教育実践としてジェンダー問題を取り上げた学習が行われるようになっていったと考えられるのである。

しかし近年、「ジェンダー・フリー」という言葉に対し、誤解や恣意的な誤用とも思える状況が生じている。「混乱を招くおそれがある」ために教育行政は、この言葉の使用を躊躇するようになってきている。「ジェンダー・フリー」の教育という理念を掲げて、とくにこの10年ほどの間に推進されてきた各学校、各自治体レベルでの男女共同参画を推進する動きが、ここに至って滞ってはならないだろう。

「ジェンダー・フリー」の語られ方を振り返る

前述した教文研シンポジウムの際には、筆者はシンポジストの一人として登壇し、教育におけるジェンダーの課題について提起するとともに、「ジェンダー・フリー」という言葉に込められている意味について述べている。

「ジェンダー・フリー」という言葉が「和製英語」だという批判もあるようだが、少なくとも筆者はアメリカの教育学者であるバーバラ・ヒューストンの文献に依拠してこの言葉を定義し、これまで使用してきた。「ジェンダー・フリー」の視点とは、「男・女」という性別のフィルターを通して先入観を持って子どもを見ることをやめて、あくまでも「その子自身」をしっかり見取っていきこう、という教育的なまなざしのことである。

この言葉が日本国内で使用されるようになったのは、東京女性財団(当時)による教師向けの指導書および報告書(「ジェンダー・フリーな教育のためにー女性問題研修プログラム開発報告書ー」)が刊行された1995年頃からだと思われるが、元来この言葉に込められていた意味は、上記のヒューストンによる趣旨と異なってはいなかったはずだ。それがなぜか、1999年の男女共同参画社会基本法の制定以降、マスコミを通して「ジェンダーフリー」は「性差の否定」「性差の解消」と表現され、パッシングの標的になったのである。

ところで、「性差の否定」とは具体的にどのようなことを指しているのだろうか。男女間の生物学的な性差は、事実として存在している。脳科学の研究によって男女の脳の性差についての指摘もある(田中富久子『脳の進化学ー男女の脳はなぜ違うのか』2004年、中央公論社)。筆者がよって立つ「ジェンダー・フリー」の概念とその教育思想は、これらの性差の存在という事実を根底から覆すことを意図してはいない。ただし、さまざまな形で男女に性差があるという事実を、われわれがどう受け止めたらよいのか、という点こそが問われているのである。

「ジェンダー・フリー」および男女共同参画を推進する側と「ジェンダー・フリー」を排斥し「(性別役割分業に基づいた)男女共同参画」を推進しようと図る側との分岐点は、まさにこの「性差」の解釈にあると思われる。

「性差」をどうとらえるか

「このような性差がある」のだから「こうしなければならない」という図式に当てはめて考えられる事柄を想起してみると、「だからこうしなければならない」に当てはまる理由は一律に割り切れるものではないだろう

性差が「ある」といっても、どの程度の性差が「ある」のか、また、性差があるとしても、その性差を前提にできることと、できないことは区別して考えなければならないだろう。そして教育の問題としてここで論議されなければならない「性差」とは、生物学的な性差(セックス)ではなくジェンダーにほかならない。否定されなければならないものは、ジェンダーとしての性差であって、セックスとしての性差ではない。

「ジェンダーフリー」バッシングのスタンスに見る問題点

「性差の否定」という文言をそのまま語義どおりに読めば、男性・女性という性別カテゴリーをなくし、いつ・どのような場合においても、男女を一緒に取り扱うことを示唆しているようにも受け取れるだろう。実際に、現在台頭している「ジェンダーフリー教育」バッシングを主導している人々の常套句が、このような言説に基づいており、引き合いに出され批判されるのが「男女一緒の更衣室での着替え」や「行き過ぎた性教育」と言われる事例なのである(「ジェンダーフリー」教育の元凶「週刊新潮」2003年1月30日)。

マスコミによる報道に見られるような教育が実際に行われていたかどうかは筆者にはわからない。ただ言えることは、教育の意義や成果、もたらす影響などは、一面的な授業の断片を見ただけではわからない、ということだ。その学校・教師が、目の前の子どもたちの実態をどのように見取っていたのか。教師はどのような考えに基づきどのような教育計画を立ててきたのか。そして、個々の教育活動がどのように関連づけられ、位置づけられていたのか。一連の教育を通して、どのような子どもを育てていこうとしていたのか。こうしたことがすべて明らかにされて初めて、特定の教育活動の妥当性・必然性について、我々は議論することが可能になると思われるのである。

男女混合名簿の普及と残された課題

ジェンダーに敏感な教育の重要性が指摘されてから、学校教育の現場では、ジェンダーに関わる様々な実践が行われてきた。これらの取り組みは、学校の制度や組織文化に関わる側面と、教師および子どもたち自身の意識、人間関係、授業のあり方や教育内容・カリキュラムなどの側面に関わる取り組みに大別できる。男女混合名簿の採用は、ジェンダーに目を向け unnecessary 差別としての差別をなくすための象徴的な実践だと言える。

横浜市内では2004年度の混合名簿使用状況は、98.6%である(小学校・盲・ろう・養護学校100%、中学校98.6%)。神奈川県下全体の状況としても、地区によって若干の差は見られるものの、小学校および盲・ろう・養護学校においてはほぼ9割以上の学校で混合名簿が取り入れられているのに対し、中学校における普及が進んでいないことがわかる。神奈川県下の学校を対象とした2003年4月実施の調査によると、小学校での混合名簿実施率98.4%、中学校78.0%であった。

このようになり教育現場に浸透してきた混合名簿であるが、なぜ混合名簿にするのかという意味に対する理解もまた、十分に浸透しているといえるだろうか。混合名簿になったから学校内のジェンダー問題は解決したというようにとらえられてはいないだろうか。

男女混合名簿の意義については、「なぜ男女で名簿を分ける必要があるのか」と逆説的に問い直すことによっても示唆される。むしろ名簿を男女別にすることが「当たり前」であったのはなぜなのか、という問い直しをすることによって、「名簿」として本来必要な要件が明らかになるだろう。

男女別の名簿が長い期間使用されていた背景には、子どもたちを管理する側である教師たちにとっての利便性に基づく需要がある。成績管理や身体測定データの処理など、男女別に結果を算出する必要がある場合に男女が混在した名簿では不便だという理由が、男女混合名簿の普及を妨げてきたのではないだろうか。

2004年11月に開催された第54次神奈川県教育研究集会「男女の自立と共生を目指す教育」分科会では、混合名簿や呼称、授業実践に関する7本の報告があった。これらの報告から、学校現場では確実に、ジェンダーに敏感な視点が浸透してきていることを実感することができた。しかしその一方で、教育現場では男女平等の器としての学校環境が整った次の段階として、何を試みていったらよいのか、立ち止まっているようにも受け取れた。

「混合名簿の先にあるもの」と題した報告では、生徒に対するアンケート調査結果をもとに教職員にアンケートをとった結果から、特に「混合名簿」についての意見を見てみると、身体検査の場合や一瞥して性別が判定できない名前があることなどから、不便を訴える声もあった。「区別」は必要だが「差別」はいけないといったとき、その「区別」と「差別」を分ける境界線をどこに引くかという点で、共通理解が未だに得られていないのが現状なのではないだろうか。「性差」をどのようにとらえるか、何を「性差」と呼ぶのかといった根本的な議論と学習を積み重ねていく必要があるように思う。

ITの普及が著しい現在、コンピュータの活用によって名簿は用途に応じて、並べ替えられることが可能である。その学級の一員である児童・生徒のリストとしての基本台帳となる原簿が男女別に分けられたものでなければならない理由は、見当たらないのではないか。このような用途に応じた名簿の使い分けにかかる少しの手間が、子どもたちのジェンダーにとらわれない意識形成の土壌を作ることになるだろう。

ジェンダーに敏感な教育実践を進める上で、教師たちは今までの学校の慣例であり、「当たり前」と思って見過ごしてきた事柄について、立ち止まり、本当にこのままでよいのかあえて問い直してみる必要がある。そのためにも、教師たちが日々のルーティンワークとしての教育活動の中で立ち止まる時間的・精神的なゆとりが、教師自身の生活の中に保障されなければならない。

□ 家庭生活におけるジェンダーの平等

家庭・家族とジェンダー

学校でジェンダーに敏感な教育が行われるようになったとしても、子どもたちが帰っていく家庭や家族の実態がジェンダーにとらわれているならば、学校でのジェンダーの学びはそう簡単に子どもたちの中に根づいてはいかないだろう。そこで次に、今日の家庭生活におけるジェンダーに対する意識を見てみることにしよう。

内閣府男女共同参画局が2004年11月に実施した「男女共同参画に関する世論調査」によると、

「夫は外で働き、妻は家庭を守るべきである」という考え方について「賛成」および「どちらかといえば賛成」（以下、「賛成」と記す）と回答した割合は45.2%、「反対」および「どちらかといえば反対」（以下、「反対」と記す）と回答した割合は48.9%で、「反対」が「賛成」を上回る傾向を示した。この傾向は、特に女性に顕著であり、「反対」の女性は53.7%に至り、過半数を占めた。

年代別に見ると60歳以上と59歳以下との間で、大きな相違が見られる。60歳代では「賛成」の割合が49.8%、70歳以上では63.3%という値を示しており、59歳以下の世代で「賛成」は40%に満たない状況と対照的である（図1）。

図1 「夫は外で働き、妻は家庭を守るべきである」という考え方について

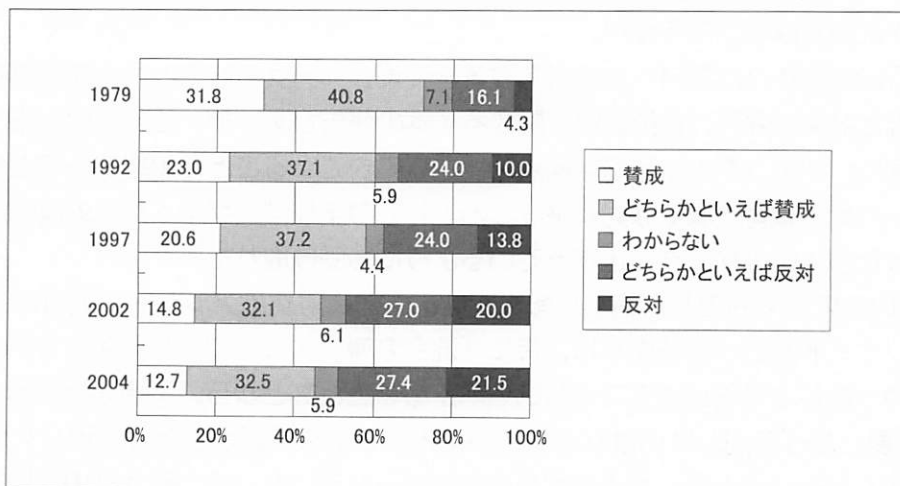


図1に示されているように、性別役割分業に賛成する意識は年々減少しており、若い世代ほど、ジェンダーにとらわれない生活感を持っているように思われる。しかし、このような調査結果はあくまでも、一般論としての性別役割分業観であって、自分自身の現実の家庭の場合を想定したときには、異なる回答となる可能性がある。

同調査で家事分担の実態を尋ねた結果を見ると、掃除、食事の支度、食事の後かたづけなどを担っているのは、圧倒的に妻である。しかし、その傾向は過去の調査結果と比較すると漸減しており、その分夫や家族全員で行うという回答が増加している（図2）。

図2 家庭における家事分担

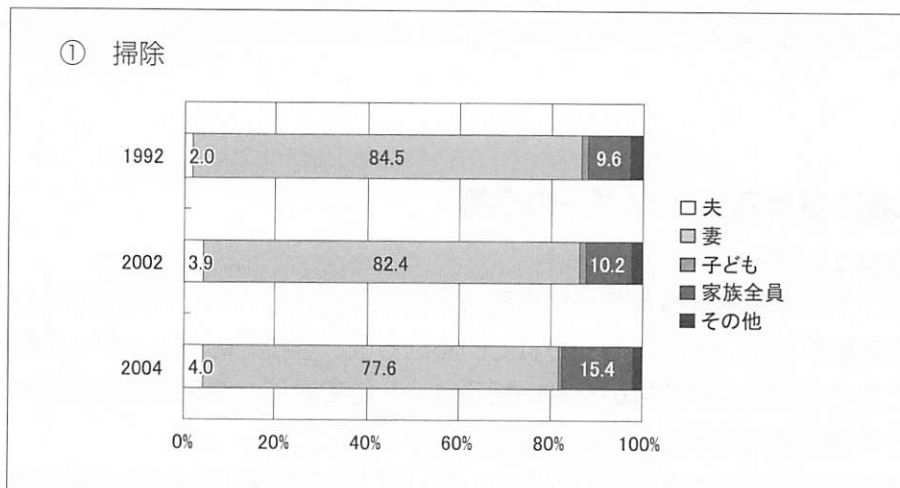
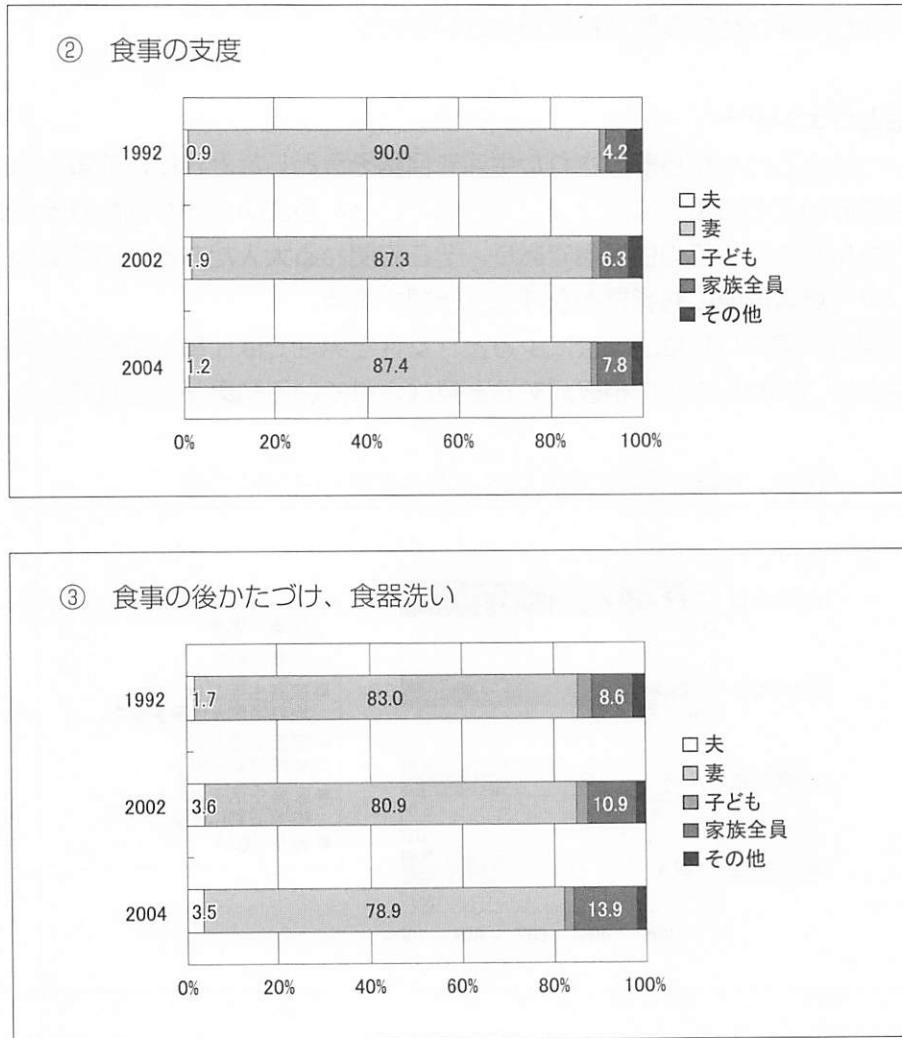


図2 家庭における家事分担



男女共同参画の方向性

現在は少なくとも、性別役割分業にとらわれない男女共同参画の社会であるということに対する市民の一般的な合意は得られるようになってきているというのが現状であろう。しかし、ジェンダー・フリーに対するバッシングが示唆しているように、男女共同参画の内実こそが問われているといえよう。あくまでも「男女」の「区別」にこだわり、男女は違うという前提で性別に応じた役割を果たす「共同参画」なのか、それとも「男女」という性別の枠よりも先に個々人の個性や特性に目を向けた「共同参画」なのかというとらえ方によって、具体的な参画のあり方が異なってくる。

男女共同参画社会基本法では、男女共同参画社会を「男女が、社会の対等な構成員として、自らの意思によって社会のあらゆる分野における活動に参画する機会が確保され、もって男女が均等に政治的、経済的、社会的及び文化的利益を享受することができ、かつ、共に責任を担うべき社会」と定義している（第2条）。このような社会を形成するために、性別による固定的な役割分担などを反映した社会の制度や慣行が障害とならないように、「社会における制度又は慣行が男女の社会における活動の選択に対して及ぼす影響をできる限り中立なものとするように配慮されなければならない」と明言している（第4条）。これらの条項から、固定的な性別役割分業を廃し、個々人の可能性に基づいた社会への参画を可能とすることが目指されていることが明らかである。そしてこれは、ジェンダーに基づく「性差別の否定」を掲げた理念

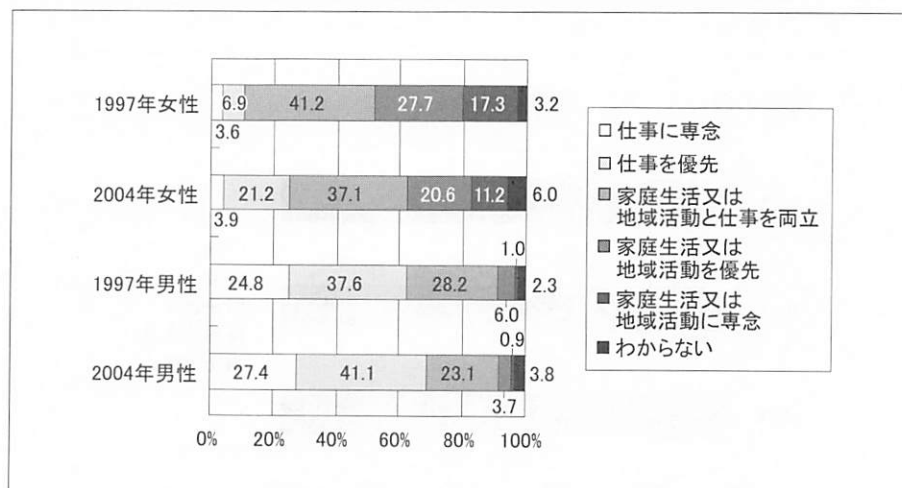
であるといえよう。学校教育においても、このような男女共同参画の理念をふまえ、ジェンダーへのとらわれをなくすための実践を積み重ねていきたい。

地域での生活とジェンダー

ジェンダーへのとらわれから解放された生活を目指そうとしたときに、仕事と家庭、そして地域での生活においてどのようにバランスをとっていったらよいか問われるところである。地域は、子どもたちにとっての生活圏であり、そこで関わる大人たちとのふれあいが、子どもたちのジェンダー意識形成にも影響を及ぼすと予想される。

前述した内閣府の実施した世論調査によると、女性と男性では仕事、家庭生活、そして地域活動への「望ましい関わり方」に相違があると見なされている結果が示されている（図3）。

図3 仕事と、家庭生活又は地域活動への男女の望ましい係わり方



前回の調査（1997年実施）の結果と比較して、女性に対しては、家庭生活、地域活動と仕事の両立を目指す割合がもっとも高率で、「あくまでも仕事を優先させる」という回答が著しい増加傾向を示した点が特徴的である。「女性は家庭を重視」という意識が確実に希薄化してきたことを思わせる結果となっている。

その一方で、男性に対しては、「仕事に専念」「仕事を優先」というように仕事にシフトした係わり方がよいと見なされ、両方を合計すると68.5%に及んでいる。女性の仕事重視指向が認められるのに対し、男性の家庭や地域での生活への指向は伸びず、1997年の調査結果と比較して、むしろ仕事へのシフトが強まった結果になっている。

これまでの男女共同参画を推進する流れの中で、女性にとっては社会進出の道を開くための様々な取り組みがなされてきた。しかし、男性が家庭や地域に目を向け、もっと関われるようになるための方策については、どのくらい施行されただろうか。そしてまた、男性自身が家庭や地域との係わりをどのくらい求めており、係わりやすい環境がどのくらい整備されているのだろうか。

また同調査では、男性が家事、育児、介護、地域活動へ参加するために必要なこととして、夫婦や家族間でのコミュニケーションに次いで、「男性が家事などに参加することに対する男性自身の抵抗感をなくすこと」、「社会の中で、男性による家事、子育て、介護、地域活動についても、その評価を高めること」、「仕事以外の時間をより多く持てるようにすること」という事柄があがっている。個人の意識を変える必要性に加えて、意識の変革を促すような社会の変

化が見られることも、不可欠であろう。なによりも、地域活動に参加することが楽しみに感じられるような、人と人とのつながりが地域の中で築かれるようでありたい。そのような地域の中でこそ、個々人を大切に思いジェンダーにとらわれない感性が育つのではないだろうか。

□ これからの時代の文化を創る教育を目指して

「ジェンダー・フリー」に対するバッシングとして、「性別による役割分担は男女の生物学的性差を前提として生まれたある種の文化」であり、「そういう文化によって多くの家庭は成り立っている」のだから、それ（筆者注：性別役割分業）を否定することは「家庭の否定」につながるという主張がある（西尾幹二・八木秀次『新・国民の油断』2005年、PHP研究所、pp.39-40）。このような主張には、文化というものがその時代の人々によって新たに創り出されるものでもあるという認識が欠落している。そしてまた、生物学的な性差と文化によってもたらされた性差（ジェンダー）を無条件に結び付けているように読める。

社会の変化に伴い、人々の意識に新たな価値観が生まれ、新しいライフスタイルやそれを可能にする社会システムを創造していくことによって、今の時代の文化が生まれる。もちろん、後世に語り伝えなければならない伝統的な文化というものもある。しかし、少なくともジェンダーに基づく性別役割分業については、後世に残されるべき文化として人々に共通認識される段階は過ぎていくことが世論調査の結果から示唆される。

ジェンダー・フリー・バッシングの言説には「伝統的な家族」への志向性がみられるが、家族は必ずしも安らぎの場になり得ず、それどころか生命の危険に晒される場合もあることを、本報告書の第Ⅱ部で紹介されているDV被害者への支援活動を行っている須藤恵美子さんの語りから気づかされよう（118頁）。「怒りつてのは、相手を選ぶようです。出しやすい他者を怒鳴ったりしますから」という須藤さんの指摘から、家庭内の暴力とは、自分よりも弱い立場と見なされた家族に向けられた、一方的な感情の爆発といえるのではないだろうか。

どこにも行き場のない怒りや鬱屈した思いは、もっとも身近な人間関係の中で発現する。こうした状況を背景にして、個人を尊重しあえる人間関係と意識の啓発こそ、今後の教育で必要とされていることだと考える。ジェンダー・フリー教育とは、まさに、一人ひとりを大切に、互いのちがいを認め合う教育であるということ、改めて指摘しておきたい。

また、聴覚障害者でコミュニティ・ダンスの活動を展開している南村さんは、障害者は「社会の犠牲者」だと述べる（120頁）。ジェンダーにとらわれた価値観によっても、私たちは女性として、また男性として一定の枠に当てはめられることによって、〈個人〉としての生き方を犠牲にせざるを得なかった面があるのではなかろうか。

子どもの発達や家庭のあり方をめぐって、さまざまな問題が起きている現在、その解決のための処方箋はひとつではない。新しい価値観とこれまでの価値観との間で家庭や社会が揺らいでいるこの時期だからこそ、一人ひとりの子どもを見取り、彼ら・彼女らの声に耳を傾けることの大切さを思わずにはいられない。性別というフィルターを通してではなく、あくまでも「その子自身」をきちんと見ていこうとする「ジェンダー・フリー」のスタンスは、これからの教師にとっていっそう求められるだろう。それは、教師としての、人権尊重の基本的な姿勢につながるものなのである。



「部落差別」と教育の課題 — 問われる教員の差別意識

ほり よし あき
堀 義 秋

□ 就職・進学差別をめぐる教員の意識

「高校進学率が96%で就職が少ないので、『統一応募用紙』については意味がない。就職差別事件は、様式を逸脱した行為に問題があった。しかし、『本籍』は、相手が必要だといえれば必要なときもある。私立学校の求めに、教員は問題を感じない。企業によって必要な情報である場合もあり、書かないと不採用になる。『寝た子を起すな』という言葉が気になる。いままでの話は、上っ面ではないか。子どものころ関西に住んでいて、どこが部落か教えられて、いろいろと小さいころからいわれて育ってきた。ある県では、同和対策のために他の人に使う予算がない。『逆差別』だといっている。(抗議と釈明の求めに) だったら、他の例も話しましょうか」
「解放新聞神奈川版」(解放新聞神奈川支局)

神奈川県内では、「統一応募用紙」(注1)の趣旨に違反する各種の「社用紙」や面接などで、本人・保護者・保証人の本籍地、家庭状況、思想・信条、自宅や帰省先の略図などを調査し採用選考の基準とするなどの、あいつぐ就職差別事件が明らかになっていった。神奈川県教育委員会・横浜市教員委員会・川崎市教育委員会・横須賀市教育委員会は、各学校へは不適切な事項への斜線記入を徹底するよう指導し、各企業採用担当者へは1998年9月「全国高等学校統一応募用紙の趣旨に基づいた『公正な採用選考』のお願い(新規学卒求人の選考と内定にあたって)」の依頼文書(注2)を発送していた。また、これらの教育委員会は、大学、短大、高等学校、中学校、専修各種学校等の入学試験担当者にも98年12月「全国高等学校統一応募用紙に基づいた『公正な入学試験の選考』のお願い(入試願書等の改善)」の依頼文書を(注3)発送していた。副校長の発言は、こうした就職・進学時の差別選考を排除するとりくみをすすめているなかでおきた。

99年2月9日、横浜市教育委員会は、就職差別事件の防止にむけて公立学校管理者と人権教育担当者を対象とした研修会を実施し、研修内容の徹底をはかるために各学校での校内研修を指示した。当該校では25日に教職員に研修資料を配布し、3月8日に校内研修を実施した。この校内研修で、司会から意見を求められた副校長が、研修内容を否定する発言をくりかえしたのである。まず、進路保障は進学だけではないはずだ。「本籍」は、なんのために必要なのか……教員が「私立学校の求めに、問題を感じない」からこそ、研修会が必要なのである。「書かないと不採用になる」……それこそが問題となっている差別選考なのである。「寝た子を起すな」「いままでの話は、上っ面ではないか」「どこが部落か教えられて、いろいろと小さいころからいわれて育ってきた」「逆差別」……こうしたことばがならぶと、差別意識のオンパレードといわざるをえない。副校長は、自分自身の差別意識こそが差別を存在させていることや、差別を再生産していることに、まったく気づいていない。

99年度の違反事例としては、就職関係で本籍地記載2件、家族欄記載2件、面接時の家族関係の質問1件、大学・短大への進学関係で本籍地記載20件(斜線記入の了解16件、今後検討4件)、家族欄記載18件(斜線記入の了解9件、今後検討9件)などが確認された。00年度は、大学・短大などに、入学願書からの本籍地と家族欄の削除、面接時での本籍・家族の職業などを質問しないことを要請した。しかし、違反事例は続いている。01、02年度の進学にかかわる

違反・不適正事例は、【表－1】のとおりである。とりわけ、就職差別については、学校教育の場における進路担当と人権担当の連携の不十分なことやこれらの問題が差別と認識されていないこと、告発したあとの求人にたいする不安が大きいこと、また、企業訪問が実質選考になっていることなど多くの課題をかかえている。しかし、子どもたちの未来を保障していくために、統一応募用紙の徹底、違反事例の実態把握、進路保障指導の確立など差別選考を克服する強固なとりくみが求められている。

注1 【統一応募用紙】 新規高卒者の就職応募書類については、差別選考を排除するために、1970年に近畿高等学校進路指導協議会が統一応募用紙を作成し、71年から使用が開始された。その後、全国的なとりくみにひろがり、73年3月に労働省、5月に文部省が、全国高等学校長協会が定めた【全国高等学校統一応募用紙】を使用するよう通達を出し、統一応募用紙の全国使用が実現した。

注2 【「公正な採用選考」のお願い（新規学卒求人の選考と内定にあたって）】 ……9月16日からの採用選考試験の開始に向け、各企業が、本籍地、家族の職業や生徒本人の適正と能力に関係のない事項について聞かないなど公正な採用選考が行われますよう、書面をもちましてお願い申し上げます。／なお、教育委員会としましては、これまで関係機関と連携しながら、「企業による統一応募用紙の趣旨に反する（就職差別関連）行為」の再発防止に向けた取り組んできておりますが、就職における差別選考に係わる問題は、憲法において保障されている「職業選択の自由」、すなわち就職の機会均等の保障を侵害する絶対にあってはならない基本的人権の侵害の問題であり、同時に新たな人生の出発に希望をもつ生徒の心を踏みにじる行為であると認識しておりますのでよろしくお願い申し上げます。

注3 【「公正な入学試験の選考」のお願い（入試願書等の改善）】 ……県並び三市教育委員会といたしましては、平成8年3月に改訂された、文部省・労働省・全国高等学校長協会による「全国高等学校統一応募用紙」（本籍地欄・家族欄削除）の趣旨に基づいた公正な選考を実施していただく取り組みを企業及び各大学等に対して行っております。／つきましては、入学願書等に本籍地（大半が都道府県名）を記載される等の学校が、一部見受けられますが、来年度はこうした点の改善をお願いいたしますとともに、本年度は、すでに入学試験が開始されていますが、本籍地欄に関しましては、原則として斜線に対応させていただきたくお願い申し上げます。／差別選考にかかわる問題は、憲法において保障されている、基本的人権の侵害の問題につながり、同時に新たな人生の出発に希望をもつ生徒の心を踏みにじる行為であると認識しておりますのでよろしくお願い申し上げます。

表－1 進学での違反・不適正事案（件数02年度）

*（ ）は01年度

時 期	区 分	大学・短大	専門学校	私立中学校・高校
出願時	本籍の記載を求める	4	1 (7)	(1)
	国籍の記載を求める	(3)	(1)	
	家族構成等の記載を求める	1 (2)	3 (6)	1 (6)
	その他	1	1	1 (1)
試験・面接時	家族のことを質問される	(1)	(2)	(1)
	その他	(1)	1	1 (1)
合格後	本籍の記載を求める	(2)		
	家族構成等の記載を求める	(1)		
	その他	2		
合 計		8 (10)	6 (16)	3 (10)

神奈川県教育委員会把握

□ 結婚差別をめぐる教員の意識

「人間、いうはやさしく行方は……私はなるほどいつも思うんですけども、学校の先生方で皆さん、もし、息子さんとか娘さんが、たとえば問題の人と結婚ということが出た場合はどう思われるんでしょうか。(県教委：ちょっと待ってください。問題の人とはどういうことですか)いま、同和問題というふうなちょっと気になる地方の方との話が出た場合に皆さんどう考えられますかということです。私自身は、いま聞かれても答えは出ませんというくらい、これは長い時間のかかることなので……私自身は、まだとてもそのむずかしい問題までは考えられません。よろしくお願いします。(参加者：問題の人といういいかた、それは被差別部落の人ということですか)そうです。(参加者：そうですか。さきほどの話のなかで、いまの時代のなかで部落差別が顕在化するとしたら就職差別か結婚差別かという指摘があったかと思います……そういうことをふまえながら、正直いってこれが神奈川の現状だと思いました)」

「解放新聞神奈川版」(解放新聞神奈川支局)

97年11月の神奈川県教育委員会主催の幼・小・中学校教員と教育事務所・市町村教委の指導主事を参加対象とした「同和教育研修会」における中学校教員の発言である。参加者の多くは、「なにかあったのか」という程度の雰囲気であったという。参加者の指摘も中途半端である。「神奈川の現状だと思いました」ですましてよいのだろうか。すくなくとも、「神奈川の現状」をどうとらえるのかを、参加者全員で再確認する必要があったのではなかろうか。研修会後に県教委の同和教育担当が発言者と個別に話したというが、研修会のなかでは県教委としてなら指摘もしていない。この研修会は、はたして「同和教育研修会」として成立したといえるのだろうか。

発言内容についていえば、発言者が「問題の人、気になる地方の方との話」と、「同和」ということばを避けたのはなぜだろうか。「問題の人」という表現自体に差別性をふくんでいるが、「同和」ということばを避けたことにこそ、発言者の教員自身の部落問題へのかかわりかたが顕著に現れている。さらに、質問の意図である。発言者の教員は、「長い時間のかかること……むずかしい問題まで考えられません」といっている。この教員はのちに、「どう思うか」と参加者に質問したのは、自分の考え方を再確認するために「他人の意見」を聞いてみたかった、「時間のかかる長いこと」というこたえを期待していたと述べる。「差別意識はなかった」ともいうが、この発言は結婚差別を肯定する以外のなにものでもない。主体的に部落問題にかかわろうとしないこと、それこそが差別意識であることになんら気づいていない。この研修会は、ひろく社会意識としての差別観の存在の根深さをあらためて問うとどうじに、これまでの神奈川の「同和」教育研修のありかたを問うものでもあった。

□ 続発する差別事件

1922年の水平社結成以来、部落解放運動は、被差別の側からの差別撤廃運動としてすすめられてきた。国の施策としては、1965年に「同和对策審議会答申」が出され、政府がはじめて部落問題についての基本方針を明らかにし、69年に「同和对策事業特別措置法」を制定した。以来、33年にわたって行われてきた地域改善対策により、環境改善事業等が実施された地区での生活環境の劣悪な実態はある程度は改善された。しかし、部落差別は、現在もなお依然として存在する。そのことはさまざまな差別事件が如実にものごとになっている。

国や地方自治体は、この間、学校教育及び社会教育をとおして、「広く国民の基本的な人権尊

重の精神を高めるとともに、同和地区における教育上の格差の解消と教育・文化水準の向上を図ることを課題として、同和教育の推進に努めてきた」とはいう。しかし、学校教育の場における差別事象や就職・結婚などに関連した差別事件に現れるような部落差別は、いまもあとをたたない。とりわけ、学校教育の場における差別事象の発生は、年によってばらつきはあるものの、150から250件くらいであるという。また、差別事象の傾向は、子どもたちの発言にかかわるものが7割程度、教職員の発言にかかわるものが1割弱、差別落書にかかわるものが2割程度、のこりがその他であるという。それは、「寝た子を起こすな」論では決して解消しない部落差別の厳しい現実を現している。差別事件があとをたたず、このように続発する原因は、部落問題が正しく教えられてこなくて、あやまった偏見がつつたえられてきたという結果である。さらにいえば、部落問題を「教えてこなかった」こと、すなわち、「寝た子を起こしてこなかった」ことにある。はんたいに「寝た子を起こしてきた」のはだれなのかというと、「部落だから」という理由で結婚や交際を拒んだり、就職・進学の門戸を閉ざしたりしている差別意識をもつ一部の人びとである。

「寝た子を起こすな」という考えかたは、解放運動ではどこでもついてまわるものだが、解放（同和）教育においても例外ではない。この考えかたは、教員にある種の呪縛となって自己規制をしいている。そうして、解放（同和）教育をやるから、「知らない子どもまでが部落を知って、差別が拡大してしまう」ということから、「部落問題解決のためには、解放（同和）教育はやらないほうがよい」という結論をみちびき出す。部落問題が「文部省検定教科書」をとおして学校教育のなかに登場したのは、30年ほどまえである。いまの40歳代後半以上の人たちは大部分が、学校で部落問題について学習することなく社会に出て、現在にいたっている。「寝た子を起こすな」論の克服は、解放運動や解放（同和）教育における重要な課題のひとつである。

【表－2】に示すのは、ここ20年間の神奈川県内で発生し確認されたおもな差別事件である。

表－2 神奈川県内でのおもな差別事件

年	おもな差別事件
1984	国鉄横浜駅差別落書
1985	横須賀市行政差別発言、横浜市郵便局差別対応
1986	神奈川新聞差別記事、南足柄市差別講演、大磯町結婚差別
1987	伊勢原市中学生電話ボックス差別落書
1988	横浜市立中学校差別授業、伊勢原市電話ボックス差別落書、横浜市営地下鉄関内駅差別落書、逗子市差別ビラ
1989	小田急相模原駅差別落書、JR川崎駅差別落書、JR淵野辺駅差別落書、相鉄さがみ野駅差別落書、横浜三越デパート差別落書、相模原市立中学校身分差別掲示・差別読書感想文、横浜市立中学校差別授業（2校）、横浜市金沢区転入者差別電話、厚木市人材派遣会社就職差別、K信用農協就職差別
1990	JR大船駅差別落書（2件）、県立高校差別授業
1991	東海大学医学部学生差別ポスター、伊勢原住所地差別事件、小田急大和駅差別落書、湯河原町行政職員差別発言
1992	伊勢原市長選挙関連差別発言、小田急藤沢駅差別落書、神奈川大学差別ポスター
1993	平塚差別落書、神奈川大学差別落書

1994	平塚市助役差別発言、横浜市都築区部落差別貼紙事件
1995	横浜市情報関連企業就職差別事件
1996	山北町住民差別発言、三浦半島地区教育研究集会参加教職員差別発言
1997	丹沢大山公園差別落書、県教委同和教育研修会教員結婚差別発言、横浜Oデパート・M商事差別事件
1998	県内5企業就職差別事件
1999	横浜市立中学校副校長差別発言、横浜・寿町労働福祉会館差別落書
2000	*市人権懇話会委員差別発言、横浜・寿町労働福祉会館差別落書、県庁差別落書
2003	JR戸塚駅差別落書、横浜市立中央図書館差別落書、横浜・山下町公衆トイレ差別落書、県知事外国人差別発言
2004	JR関内駅北口・南口公衆トイレ差別落書、横浜市立中央図書館差別落書（8件）、東急江田駅前公衆トイレ差別落書、横浜高島屋トイレ差別落書

〔解放新聞神奈川版〕（解放新聞神奈川支局）により作成

□ 教育現場における差別事件

「部落はこのあたりにはないが関西には多い。また神奈川県にはすくないがある……部落の人のことをこうするんだ。（自分の手の指を4本立てて見せた）子どものころ、おばさんの家に遊びにいったとき、途中に橋がかかっている、おばさんが「橋の向こうへいってはいけぬよ」といっていた。修学旅行中に部落の子どもとけんかをして、その親から抗議をうけてたいへんだったことがある。だから修学旅行にいったけんかをしないように……先生方のなかにも、同和問題をあまりよく知らない先生がいるので、教育委員会でも先生方を対象に研修会がある。これには中学校から必ず2名くらい、どんな用事があってもいかなきゃいけないんだ」

「修学旅行も目の前にきているけれども、どうか安全に無事故でいってきてください。聞いた話ですが、京都のS寺という寺があって、数年前、ある中学生の団体がそこへ向かう道すがら同和地区があって、そこを夜、大はしゃぎしながら歩いていたら、タンスのような大きなものが落ちてきたというふうになりました。タンスだもんね、大きいよね。同和地区の人は、昔からいろんな面で差別されてきた歴史があって「自分の悪口をいわれているのではないか」と被害妄想的になっているのかも知れないね。人によっては、イライラしていたりすると、ギャーギャー騒いでいること、すごく迷惑に感じる人もいます。外出のときなどは、ギャーギャー騒いだり、横に広がったりマナーに反する行動をとってはだめだよ」

「これから修学旅行の話をするから窓を閉めろ。これは絶対に内緒の話だぞ。親にも話をするな……奈良には、江戸時代に身分制度として、えた、非人というのがあって、その人たちは、はりつけになった人をさしたり、死体をしまつしたりする人や、毛皮をはいたり、なめしたりする人たちが住んでいたところがあったんだ。その人たちが住んでいたところに子孫がまとまって住んでいるところがある。そこは道路一本でわかれていて、見たところ普通のまちとかわらないところがある。そこは、古ぼけた家がたちなんているところなんだ。そこにいる人たちとかかわるとむきになったりする。すごくおっかないところだから気をつけろよ。（生徒：朝鮮部落みたいなのところじゃん。）そうじゃないよ。今はそんなことはないんだ。しかし、それらの人びとをあらわしたかっこうとして、けものをあらわすこんな（四本指を立てる）しぐさがあった。だけど、奈良には、昔のことを知っている人がいるから、絶対にそういうしぐさをするなよ。わかったな。じゃあ、修学旅行の班別自主行動を成功させような」

〔ドキュメント差別糾弾〕（部落解放同盟神奈川県連合会編）

前者2名は社会科の教員で、後者は理科の教員である。ともに修学旅行にかかわって、被差別部落に対する「怖い」という偏見を利用して、子どもたちの行動を抑えようとする発言であった。社会科の教員の、それも部落問題をあつかった授業のなかでの発言ということで、部落解放運動や「解放教育」にとりくむものにあたえた衝撃は、あまりにも大きかった。「部落の人のことをこうするんだ」といって、自分の手の指を4本立てて見せる。差別の不当性をかたるのではなく、自らの「差別意識」をもって子どもたちにつたえていく。「同和問題をあまりよく知らない先生」……知っているという教員がこういう発言をする、教育委員会の研修会……「どんな用事があっても行かなきゃいけない」という義務としての研修、そして、「差別されてきた歴史」を「被害妄想」という……それはこの教員自身の差別意識からのことばにほかならない。理科の教員の発言、教科はもはや問うまい。「窓を閉めろ」「内緒の話」「親にも話をするな」……まったくの確信犯である。そこにいる人たちとかかかわるとむきになる、すごくおっかないところ、気をつけろ……さらに生徒の「朝鮮部落みたいなところ」までの発言をひき出す。まさに、差別の再生産であり、拡大である。これらが、たてつづけに学校教育の場でおこったのである。

発言のなかの「人をさしたり、死体をしまつしたり」という表現、「毛皮をはいだり、なめしたり」という表現、「古ぼけた家がたちなんているところ」という表現は、子どもたちのうちに職業蔑視観を形成させるとともに、「部落は、貧しくて、汚くて、みじめだ」という印象をもたせることになる。このように、ことさら被差別部落の貧しさを強調したり、差別されてみじめで悲惨な生活をしいられたと説明したりするだけでは、結果として子どもたちにかえってあらたな偏見を植えつけることになる。これは、この教員だけの問題ではない。多くの教員が、部落問題をとりあげるとき、知らず知らずのうちに陥る問題である。「差別は不当だ」ということを強調するあまり、「部落の人びとはこんなひどいめにあった」という説明をするのである。しかし、その意図はどうであれ、こうした「貧しさや悲惨さ」の一面的な強調は、子どもたちに前述のような意識をもたせ、解放運動や解放（同和）教育を阻害するものとなる。それを克服するためには、これまで被差別部落がはたしてきた役割を正しくつたえることが必要である。江戸時代には、被差別部落の人びとは差別に屈することなく、農業を中心とした生産的な産業に従事し民衆の暮らしをささえたり、また犯罪とたたかい民衆の生命や財産を守ったりした。明治以降では、封建的な制度や慣習を廃止し、日本の近代化と民主主義を確立するためにたたかったり、貧しい小作人や労働者の生活と権利を守るためにともにたたかったりしてきた。

このような視点から、被差別部落の人びとが歴史的・社会的にはたしてきた役割を正しく評価し、それを正しくつたえることによって、主体的に差別問題にとりくみ、差別をなくしていくとする子どもたちの意識がつくられていく。

□ 国段階の「同和」・「同和」教育行政

これまでの「同和」・「同和」教育行政

1965年、「同和对策審議会」が内閣総理大臣の諮問にたいする答申で、同和对策の基本的方針と具体的な方策を示し、66年には「同和对策協議会」が設置された。政府は、この「同和对策審議会答申」を具体化するため、69年の「同和对策事業特別措置法」（10年間の時限立法）により、同和地区における生活環境の改善・社会福祉の増進・産業の振興・職業の安定・教育の充実・人権擁護活動の強化などの必要な措置を総合的に実施した。「同和对策事業特別措置法」

は3年間延長されたが、なお特別対策の継続の必要性が認められたため、82年にあらたに5年間の時限立法である「地域改善対策特別措置法」を制定し、総理府に「地域改善対策協議会」を設置した。87年には、のこる事業を完成させ、一般対策への移行を円滑にすすめるため、「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」（5年間の時限立法）を制定した。この法律は、92年3月31日を期限としていたが、事業の進捗状況を勘案し、地域改善対策協議会からの意見具申をうけて、その期限をさらに5年間延長した。

96年、地域改善対策協議会は、「同和問題の早期解決に向けた今後の基本的なあり方について」の意見具申を政府に提出した。同年、政府は地域改善対策協議会の最終意見具申をふまえ、「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）において、15の特定事業については、「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」の一部を改正し、5年以内に事業を完了することとし、その期限を2002年3月31日までとした。また、同和問題に関する差別意識の解消に向けた教育及び啓発に関する事業については、「人権教育のための国連10年」との関連においてすすめることとした。

どうじに、同和問題をはじめとする、あらゆる人権問題の解決のため、96年、「人権擁護施策推進法」を制定した。この法律にもとづき、法務省に「人権擁護推進審議会」を設置し、法務大臣、文部大臣及び総務庁長官からの諮問（諮問第1号）については、99年に「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」を、また、法務大臣からの諮問（諮問第2号）については、01年に「人権救済制度の在り方について（答申）」及び「人権擁護委員制度について（追加答申）」を答申した。00年には、人権教育・啓発の推進についての国、地方自治体及び国民の責務を明らかにし、必要な措置を定めた「人権教育及び人権啓発の推進に関する法律」を制定し、02年、同法にもとづき「人権教育・啓発に関する基本計画」を閣議決定した。それを受け、04年には、「人権教育の指導方法等の在り方について〔第1次とりまとめ〕」が出された。

表-3 国の「同和」・「同和」教育行政

年	「同和」・「同和」教育行政
1958	「同和問題閣僚懇談会」設置
1959	文部省「同和教育研究指定校」設置
1960	「同和対策審議会（同対審）」設置
1965	同対審答申（「同和地区に関する社会的及び経済的諸問題を解決するための基本的方策」）
1966	「同和対策協議会（同対協）」設置
1968	法務省「壬申戸籍閲覧禁止」通達
1969	「同和対策事業特別措置法」（10年間）制定
1972	同対協会長意見提出（「同和教育に関する当面の指導方針並びに同和教育行政に対する要望事項について」）
1973	労働省通達（新規高等学校卒業生採用・選考のための応募書類について） 文部省通達（高等学校卒業生の就職応募書類の統一について）
1976	文部省「同和教育資料—同和教育の推進について」
1978	「同和対策事業特別措置法の一部を改正する法律」制定（3年間延長）
1979	「経済的・社会的及び文化的権利に関する国際規約（A規約）」及び「市民的及び政治的権利に関する国際規約（B規約）」締結

1981	同対協意見具申（「今後における同和関係施策について」）
1982	「地域改善対策特別措置法」（5年間）制定 「地域改善対策協議会（地対協）」設置
1984	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」）
1986	地対協意見書（「地域改善対策協議会基本問題検討部会報告書」） 地対協意見具申（「今後の地域改善対策について」） 「今後の地域改善対策に関する大綱」
1987	「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（地対財特法）」（5年間）制定
1991	「今後の地域改善対策に関する大綱」
1992	「地対財特法の一部を改正する法律」（5年間延長）
1993	総務庁「平成5年度同和地区実態把握等調査」実施
1994	文部省「学校における同和教育指導資料—学校における同和教育の推進と差別事象に関する指導について—」
1995	「人権教育のための国連10年推進本部」設置
1996	地対協意見具申（「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」） 「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 「人権擁護施策推進法」（5年間）制定
1997	「人権擁護推進審議会」設置 「地対財特法の一部を改正する法律」制定 『「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	人権擁護推進審議会答申（「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」）
2000	「人権教育及び人権啓発に関する法律」制定
2001	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」「人権擁護委員制度について」
2002	「人権教育・啓発に関する基本計画」閣議決定 「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」失効
2004	「人権教育の指導法の在り方について（第1次とりまとめ）」

『同和教育の推進について』

文部省は、『同和教育の推進について』（1976年）で、「同和」問題は「日本国憲法に保障された基本的人権にかかわる問題であり、また、人類普遍の原理である人間の自由と平等にかかわる問題である」とし、その解決は「国及び地方公共団体の責務であり、同時に国民的課題である」とした。そして、「同和」教育の中心的課題を「法の下での平等の原則に基づき、社会の中に根強く残っている不合理な部落差別をなくし、人権尊重の精神を貫くことである」と位置づけた。また、「同和」教育の推進にあたっては、「学校教育、社会教育及び家庭教育の全般にわたり、かつ3者の連携を図って実施するとともに、地域の実情を十分に把握し、それに即するよう配慮すること」と「教育実践に結びついた研究活動を推進する」ことの重要性を示した。とりわけ被差別部落がある学校における「同和」教育では、「教育水準を高め、教育上の格差是正を図る」ために、被差別部落の子どもたちの「学力の向上と健康の増進を図り、進学や就職が適切に行われるよう、進路指導の充実に努め」とした。

しかし、「同和」教育の推進にあたって「地域の実情を十分把握し」とはいうものの、どのようにして把握するかについては言及することなく、「同和教育と政治運動や社会運動の関係を明確に区別すること」が「教育の中立性を守ること」という論理で、これまで部落解放運動と不可分の関係にあった解放（同和）教育運動のとりくみやその成果については排除しようとした。

解放（同和）教育をすすめる場合、どうしても重要となってくるのが「地域の実態把握」とともに、「地域との連携」といわれるものである。すなわち、被差別部落の人びとの思いや願いをどう受けとめるかということと、被差別部落の人びと、あるいは保護者、運動団体との連携ということである。部落問題は、現実存在している社会問題であり、それをとりあげるのに、部落にいったこともなければ、部落の人と話したこともないというのでは、部落解放のための解放（同和）教育はできない。一度も部落にいったこともない、部落の人と話したこともない教員が、どうして部落問題を自分自身の課題として、子どもたちに部落の人びとの思いや願いをつたえることができるだろうか。被差別部落の人びとや解放運動と連携しない「同和」教育は、観念的なものになり、結局のところ偏見を助長するということになりかねない。

『学校における同和教育の推進と差別事象に関する指導について』

文部省は、『学校における同和教育の推進と差別事象に関する指導について』（1994年）で、「同和地区の生活環境の劣悪な実態」は大きく改善をみているが「心理的差別」（注1）の解消は不十分だとし、「同和」教育のとりくみは、「心理的差別の解消」に対応する課題としての「基本的人権尊重の精神を高めること」に重点を置くことを提起した。そして、学校において差別事象がくりかえし発生している現実をふまえ、「同和」教育を進めるにあたっての留意する事項を示すとともに、小学校、中学校、高等学校において発生した部落差別事例を、それぞれひとつずつとりあげ、それらについて背景・原因等の分析、指導にあたっての留意事項など、差別事象へのとりくみにはじめて言及した。

そのなかで、学校における「同和」教育は、「同和地区の有無にかかわらず、全国すべての学校において行う」ことが必要であるとし、学校における差別事象の解消を図るには、「何よりも日常の教育実践の中で、偏見や差別のない学級経営が行われ、個を生かす学習指導が行われること」であるとした。また、「同和」教育の中心的課題の明確化とともに、この課題に迫るとりくみを進めるに際しては、①同和地区児童生徒の実態や部落差別解消への保護者の願い等が反映されていること ②単なる知的理解にとどまることなく、心情を陶冶し、態度にあらわれるようにし、部落差別解消への実践力を育てることが目指されていること に留意する必要があるとした。

教職員の研修の充実については、「同和問題についての正しい認識」をもつようにつとめるとともに、具体的な学習を展開する力量をたかめるために「家庭訪問」等をとおして、「同和」地区の実態を正しくとらえること、「同和」地区の子どもたちの実態を的確にとらえることが示された。また、学校間の連携・協調についても、①授業研究等を通して、共通理解・共通実践を深める ②教材の工夫、指導計画の立案等を通して、系統的な同和教育の実現に努める ③研究発表会等を通して、地域の実態に即した指導を推進する など、一定地域内の幼・小・中・高等学校が、互いに連携・協調する推進体制を確立することが提起された。「差別の現実を見つめる」ことをふまえた学校における差別事象へのとりくみと被差別部落の実態や子どもたちの実態をとらえるのための「家庭訪問」等の提起は、一歩前進といってよいだろう。日教組が、91年3月に制定した『人権教育指針』の趣旨も一定程度意識されたものと

なっている。

ほとんどの教員が、差別の現実や実態を知らないことから「もう差別はない」と思いこみ、その結果、「同和教育はもう必要ない」という考えかたに陥っている。さまざまな差別事件がものごたるように、部落差別はまだ社会のなかに根強く存在している。この現実を見つめるところから「同和」教育は出発しなければならない。自分自身の身のまわりにある差別や人権侵害、あるいは社会のなかにあるさまざまな差別や人権侵害について考えていこうとする態度がそだっていないところで、いくら部落問題をもちだしたとしても、子どもたちは関心をもったり、反応したりできるはずもない。まず、身のまわりの生活や学級のなかにある差別の問題を見つめ考えさせるなかで、差別を差別としてうけとめ、批判していく感性や態度、すなわち人権感覚を養い、問題意識をそだてることが不可欠である。いじめや「落ちこぼれ」、あるいは「障害」者や在日外国人などにたいする差別、両親の離婚など、子どもたちのまわりにあるさまざまな悩みや差別などを学級全体がともに考えていく学習にとりくまなければならない。しかし、依然として「教育の中立性」の確保を強調し、これまでの「解放教育」運動のとりくみやその成果を否定するような姿勢は、強く批判されるべきである。

【人権教育の指導法の在り方について【第1次とりまとめ】】

【第1次とりまとめ】は、「人権教育及び人権啓発の推進に関する法律」をうけ、閣議決定された「人権教育・啓発に関する基本計画」（以下、「基本計画」）にもとづく人権教育を推進するために、「学習指導要領」等をふまえた「指導方法の望ましい在り方等」を示めそうとしたものである。しかしながら、「基本計画」にもとづき人権教育を推進するというのであれば、「現在及び将来にわたって人権擁護を推進していく上で、特に、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等をめぐる様々な人権問題は重要な課題となっており、国連10年国内行動計画においても、人権教育・啓発の推進に当たっては、これらの重要課題に関して、『それぞれ固有の問題点についてのアプローチとともに、法の下での平等、個人の尊重という普遍的な視点からのアプローチにも留意する』こととされている」というのだから、「それぞれ固有の問題点についてのアプローチ」についても具体的に示す必要がある。「指導方法の望ましい在り方」というもののまったく具体性に欠け、前述した文部省の「同和」教育についての基本的指導方針である『同和教育の推進について』や『学校における同和教育の推進と差別事象に関する指導について』との関連も明確ではない。また、「差別の現実深く学ぶ」ことを基本において教育実践を展開し、交流してきた53次にわたる日教組教育研究集会の「人権教育」および「国際連帯の教育」などの分科会や55回にわたる全国人権・同和教育研究大会（全国同和教育研究協議会）、24回にわたる全国在日朝鮮人（外国人）教育研究集会（全国在日外国人教育研究協議会）の実践や成果も、なんらとり入れられていない。「基本計画」でいう「個別的な視点からのアプローチに当たっては、地域の実情等を踏まえるとともに、人権課題に関して正しく理解し、物事を合理的に判断する精神を身に付けるよう働きかける必要がある。その際、様々な人権課題に関してこれまで取り組まれてきた活動の成果と手法への評価を踏まえる必要がある」というおさは、一体どうなっているのか。

【第1次とりまとめ】は、それぞれ固有の課題が存在する人権問題を「一般化」することにより、人権教育の課題をかえって不明確にさせたともいえる。しかも、個別具体的な人権課題の背景にある部落差別、「障害」者差別、在日外国人差別、女性差別等についての課題を認識することなく人権教育に言及しているのだとしたら、人権教育の課題を「人権一般」に、人権教育のあり方を「指導方法」に矮小化しているのではないかといわざるをえない。こうした「人

権教育一般化」についてさらに正確にいうならば、「同和」教育については「部落問題だけをとりあげる特別な教育は必要ない。人権を守ろうとする意識をそだてればいいのだから、人権教育だけでいい」ということで、「同和」教育の意義や必要性を認めず、「同和」教育を人権教育一般のなかに解消したり埋没させたりしようとしているのである。「同和」教育と人権教育を対立させ、実質的に「同和」教育を否定する。すなわち、「同和」教育をやらない口実として、人権教育をもちだしてくるのである。しかし、部落への差別や偏見は、人権教育一般論ではけっして解決することはできない。現実におきている不当な差別が、いかに部落の人びとを傷つけているか、また、その差別がいつ、どうして生まれ、なぜ今日もつづいているのか、そして、部落の人びとがそれらをのりこえるためにどのようにたたかってきたのか、といったことを知らなければ偏見はとりのぞけないからである。部落差別という不当な人権侵害にたいする現実認識、被差別部落の起源と歴史にたいする科学的な認識、部落解放運動の歴史や国・自治体における「同和」行政についての認識、そして、差別をのりこえて生きている部落の人びとの生きかたへの共感などが無いところでは、「差別は許さない」という感性や自覚はけっして生まれえない。どのようなことが、それぞれの人権問題でもいえる。

〔第1次とりまとめ〕では、「特に、人権教育とは何かということを知りやすく示すとともに、児童生徒はもちろんのこと教職員一人一人が人権尊重の理念を理解し、体得することが重要であることを強調した」というがはたして、どうだろうか。

「教育の中立性の確保」については、人権は、国家と個人の関係が基本であり、「国家は、～してはいけない」「行政は、～すべきである」といった人権保障の側面についても考えていかなければならない。人権は、国家を規制するものでもある。「学校は公教育を担うものとして主体性をもって人権教育に取り組むことは当然のことではあるが、こと人権教育にかかわっては、教育活動と政治運動・社会運動との関連を明らかにすることがきわめて重要である。特定の主義主張をおしつける可能性がもっとも高いのが、国家権力であることについても指摘しておきたい。

注1 【心理的差別】「実に部落差別は、半封建的な身分的差別であり、わが国の社会に潜在的または顕在的に蔵存し、多種多様の形態で発現する。それを分類すれば、心理的差別と実態的差別にこれを分けることができる。／心理的差別とは、人々の観念や意識のうちに潜在する差別であるが、それは言語や文字や行為を媒介として頼在化する。たとえば、言葉や文字では封建的身分の顔称をあらわして侮蔑する差別、非合理的な偏見や嫌悪の感情によって交際を拒み、婚約を破棄するなどの行動にあらわれる差別である。実態的差別とは、同和地区住民の生活実態に具現されている差別のことである。たとえば、就職・教育の機会均等が実質的に保障されず、政治に参与する権利が選挙などの機会に阻害され、一般行政諸施策がその対象から疎外されるなどの差別であり、このような劣悪な生活環境、特殊で低位の職業構成、平均値の数倍にのぼる高率の生活保護率、きわだって低い教育文化水準など同和地区の特徴として指摘される諸現象は、すべて差別の具象化であるとする見方である。／このような心理的差別と実態的差別とは相互に因果関係を保ち相互に作用しあっている。すなわち、心理的差別が原因となって実態的差別をつくり、反面では実態的差別が原因となって心理的差別を助長するという具合である。そして、この相関関係が差別を再生産する悪循環をくりかえすわけである。」（同和対策審議会答申）

□ 神奈川における「解放（同和）教育」

「解放（同和）教育」の東日本への波及

東日本とりわけ関東においては、1960年代はじめからしだいに各地で「同和」教育がとりくまれるようになっていたが、てさぐりの状況がつづいていた。そうしたなかで、78年、「差別の現実から深く学び、生活を高め、未来を保障する教育を確立しよう」というテーマのもと全国同和教育研究大会が、第30回大会としてはじめて東日本、埼玉・東京で開催された。この大会を契機に、部落解放をめざす「解放（同和）教育」運動の潮流が東日本にも実質的に及び、千葉県同和教育研究協議会・群馬県同和教育研究協議会の結成、全同教東日本同和教育講座の開催などの新しい状況を生み出した。

神奈川では、79年、「神奈川解放教育研究会」が結成され、「差別の現実」に深く学び、子どもたちとともに歩もう」を課題に教育実践が積み重ねられ、「神奈川の地における解放教育の創出」がめざされた。それらの教育実践は、「神奈川解放教育研究大会」で検証され、解放教育のとりくみが深められていった。また、部落解放同盟神奈川県連合会も、各地区教職員組合の教育研究集会に同盟員を助言者として参加させるとともに、80年に第1回「人権・部落差別を考える県民講演会」を開催した。翌81年には元宮城教育大学学長の林竹二さんが、教育のありようや「授業」そのもののありかた、授業観、教材観といったことについて問題提起をした、『教育による人間の解放—学校は教育の場でなくなってしまった—』と題した講演会を開催し、意欲的に解放（同和）教育にとりくんできた。

また、同年、部落解放同盟（小田原・山北支部）、小田原地区労、社会党（小田原・南足柄・西湘・足柄・山北の5総支部）の3者によって、被差別部落の完全解放をめざす「部落解放西湘地区共闘会議」が結成された。そして、82年には「部落解放神奈川県連絡共闘会議」が発足し、83年には神奈川県教職員組合・神奈川県高等学校教職員合をふくめて「部落解放神奈川県共闘会議」の結成をみた。神奈川における労働運動のなかに、ようやく「部落解放」の視点が位置づけられた。

神奈川県教育委員会の「同和」教育

神奈川県教育委員会は、「部落差別が、今日なお人びとの観念や意識のうちに、あるいは生活実態の中に厳存し、本県においても多様な形で発現している。……本県における同和教育の推進が十分とはいえず、部落差別が現存する事実を直視」し、「部落差別の現実をふまえ、差別的偏見の根絶をめざす同和教育を全県下にわたって積極的に推進する」として『神奈川県同和教育基本方針』（1978年）を制定した（資料6）。そして、『同和教育関係資料』『同和教育を進めるために』『同和教育の理解のために』『同和教育の実践のために』等の冊子を発行し、神奈川県のすべての学校において「同和」教育を実施するよう求めた。しかし、79年2月に藤沢高等看護学院差別事件が、熊本県同和教育研究協議会による全国同和研究協議会への提起で明らかになり、同年10月には県教委の教員採用にかかわる差別事件が表面化した。とりわけ、教員採用にかかわる差別事件は、73年の労働省通達で、採用前に戸籍抄本の提出を求めることは禁止されていたにもかかわらず、例年どおり一次試験に合格したものの全員にその提出を求めたのである。一次試験に合格した県内の被差別部落出身者がこれを指摘し、県教委は部落解放同盟の糾弾のなかで「弁解の余地のない、重大なミス」と認め、経過と解決について関係機関への通知・通達を出すこと、おくれればせながら県教委発行の『教育月報』に『神奈川県同和教育基本方針』を掲載することを約束した。

そして、80年になってはじめて、県教委は横須賀市教育委員会および7教育事務所管轄下の公立小中学校教員・公立幼稚園教員各校(園)1名を対象にして、「同和教育とその課題について、理解と認識の深化を図り、もって学校における同和教育の推進に資する」ために「同和教育研修会」を開催した。以来、毎年どのような研修会の開催や「同和教育研究校」の指定などにより、「同和」教育は一定程度のひろがりを見たが、学校教育の場における差別事件が示すように「差別的偏見の根絶をめざす」という点においては不十分さを否認しないのが今日の現状である。それは、これまでの神奈川の「同和」教育が、「部落差別の現実をふまえて、差別の現実に深く学ぶ」という視点をもつことができず、部落解放運動のなかで再三指摘されてきたように「部(部落)」抜き、「差(差別)」抜きの域を脱しきれていなかったからである。また学校教育の場、さらには同和教育研修会での差別事件などが教職員全体のものとして共有化されず、人権確立のための共通認識を確立することができなかつたことも大きな要因となった。『学校教育指導の重点』において、「人間性・社会性の育成」として「人権・同和教育」(注1)を位置づけているが、それらを実現するためには教員自らが「あらゆる差別をなくそうとする意欲」と「差別を克服する実践力」を身につけ、「差別を許さない」という自覚をもった人間として子どもたちとともに歩むことこそがまず重要である。

「神奈川県同和教育推進協議会」のとりくみ

「全国同和教育研究協議会(全同教)」は、1953年に結成され、「部落を解放する教育の内容を創造し、真の民主教育を確立するため、同和教育の研究と実践を目的とする」(会則第2条)とし、32都府県、3市の各「同教」組織で構成されている。沖縄を除く九州各県、中国、四国、近畿の全府県と神戸・大阪・京都市、東海では三重・岐阜・愛知県、北陸では石川・新潟県、関東では長野・埼玉・東京・千葉・群馬の5都県の各「同教」組織である。毎秋、1~2万人余りの規模で「全国人権・同和教育研究大会(全同教大会)」を開催する。西日本での開催が多いが、部落解放、「解放(同和)教育」運動のひろがり78年、85年の2回の全同教大会を東日本で開催した。

神奈川においては、90年、第42回全同教大会(熊本)に参加した団体で、より主体的に参加するために神奈川独自の学習会を開催していくことが構想され、91年、神奈川県教職員組合・神奈川県高等学校教職員会・部落解放同盟神奈川県連合会・神奈川県教育委員会の4団体により「全同教現地学習会実行委員会」が組織された。そして、第43回全同教大会(奈良)現地学習会、茅ヶ崎市での全同教東日本同和教育講座、92年の第44回全同教大会(福岡)現地学習会、93年の第45回全同教大会(大阪)現地学習会などを経て、94年5月に上記4団体に横浜市教育委員会・川崎市教育委員会・横須賀市教育委員会・同和对策事業推進区市町村連絡会が加わり「神奈川県同和教育推進協議会(同推協)」(注2)が結成された。この間、10年にわたり、県内各地における教育実践や研究に学ぶものとしての「講座」の設定、それが地域を一巡したところで、より小さな単位で教育実践を交流し合う「地区研究集会」に再編を行いながら、神奈川における「同和」教育を推進・検証してきたが、02年に「神奈川県人権・同和教育推進協議会(人推協)」と名称を変更した。「同推協」のとりくみを名実ともに「県同教」へと発展させ、「全同教」へ加盟することを課題にしてきた。そして、全国の実践と交流するなかで神奈川がかかえる「同和」教育の諸課題を克服しようとしてきた。

注1 【人権・同和教育】「かながわ人権施策推進指針」に基づき、「神奈川県同和教育基本方針」や「在日外国人主として在日韓国・朝鮮人にかかわる教育の基本方針」を踏まえ……一人ひとりの人権に配慮し、

大切に教育を推進する。また、児童・生徒が人権・同和教育の本質を正しく理解し、人間尊重の精神を基盤として、人権感覚を身に付け、女性や高齢者等のあらゆる差別をなくそうとする意欲と差別を克服する実践力を培い、差別を許さない人間に育つよう、学校教育活動全体をとおしてその積極的な推進を図る。(2005度)

注2 【神奈川県同和教育推進協議会設立趣意書】 このたび神奈川県における同和教育の新たな発展創造を期して、「神奈川県同和教育推進協議会」(以下「協議会」という)が発足することとなりました。／発足のきっかけは、同和教育の研究会を全国的規模で実施している全国同和教育研究協議会(略称「全同教」)に主体的に参加したいという神奈川県からの参加者の意欲から始まりました。……1965年同和对策審議会から答申を受け、1969年「同和对策事業特別措置法」が公布されて以来、25年の年月が経過いたしました。その間、各種の同和对策がなされ、実態的差別の解消については一定の役割を果たしたものの、心理的差別についてはまだ多くの課題を残しております。／全国水平社が「人の世に熱あれ、人間に光あれ」と宣言を行ってから、75年が経ちました。しかし、部落差別は今日もなお、全国各地で発生している実態があります。このような差別を解消することは、まさに教育や啓発の果たさなければならない大きな課題です。／そこで、本協議会は、学校教育と社会啓発のあり方について教職員・行政職員・運動団体が一丸となって、部落差別という国民的課題の解決に向けて取り組み、一切の差別をなくすことを目指した同和教育運動の基盤をしっかりと築いていきたいと考えております。

□ 学校教育のありようを問う

『人権教育指針』

日教組は、1990年6月の第72回定期大会(高知市)で、「差別を科学的にとらえ、教育労働者としての運動の連帯と教育課題を明らかにし、反差別の立場から人権教育をすすめる」ことを決定した。具体的には、①部落解放をめざす「同和」教育、②障害児・者の権利保障、完全参加と平等をめざす教育、③男女とも自立、連帯して生きる教育、④民族差別をなくし、民族文化を学ぶ権利を保障する教育などを「部落解放教育を原点とした人権教育」によりすすめるために「人権教育推進委員会」を設置し、『人権教育指針』を策定することをうち出した。「人権教育推進委員会」は、同年12月、被差別の子どもや保護者の思い、生活、差別の現実にも深く学び、部落解放、「障害」者解放など「同和」教育の実践やその成果を共有して歩むことを基調に『人権教育指針(案)』をまとめ、職場討議資料として提起した。この提起では、人権教育を「平和・民主教育の重要な柱」と位置づけ、「差別の現実」や「反差別の具体的課題」を明確化し、教育すべての領域で「子どもたちとともに人権意識を確立し、自他の権利を守ることの大切さを自覚していく教育実践」をすすめる必要があるとした。そして、その実践をすすめるためには、教職員自らが差別問題にかかわってどんな認識の状況にあるか、すなわち「差別をとらえる鋭い感性と、差別を許さないとする厳しい自覚」こそが、まず問われるとした。『人権教育指針』は、90年3月に制定され、「差別の現実にも深く学ぶとき、教職員は自らもまた差別構造・差別意識の中で育ってきたという内省を必然的にもつ」と、教員の自覚的認識を人権教育推進の基盤とするとした。学校教育の場における差別事件が問いかける課題に応えることや、社会に出ていく子どもたちにたいする「就職差別」を許さないとりくみなどは、部落解放をめざす部落解放運動や解放(同和)教育などによってすすめられてきた。しかし、部落問題は、けっして身近に被差別部落があるとか、ないとかの問題ではなく、教職員一人ひとりの差別性の認識にかかわる問題として位置づけていかなければならない。あらゆる人権問題につ

いて、それぞれの差別と自己のかかわりを教職員自らがとらえていくことが求められる。差別や疎外をうけている子どもたちとの深いかかわりをもつ教育実践のなかから、さらに教職員の認識が糾され、鍛えられていく。

解放（同和）教育は、部落問題だけではなく、「障害」者問題、在日韓国・朝鮮人問題、アイヌ民族問題などさまざまな人権問題をとりあげてきた。解放（同和）教育にとりくむ意義は、部落差別をはじめとした社会のなかのあらゆる差別や人権侵害、不正や矛盾を正しく見ぬき、それらを批判していく力や、なくしていこうとする態度をそだてることにある。そうした意味では人権教育のひとつといえるのだが、「部（部落）」抜き、「差（差別）」抜きの人権教育一般では、被差別部落にたいする偏見はとりのぞけない。これらをふまえたうえで、解放（同和）教育の基礎としての、人権感覚を養い、問題意識をそだてる教育をすすめなければならない。また、文部省（文科省）のいう「教育の中立性」、すなわち「同和教育を進めるに当たっては、同和教育と政治運動や社会運動の関係を明確に区別し、『教育の中立性』が守られるよう留意する」にたいしては、「反差別のためにたたかっている全国同和教育研究協議会・部落解放同盟をはじめとする各研究団体、民主団体との連携を一層強化」とし、「これらの団体からの人権教育推進にかかわる提起や保護者・地域の意見を謙虚に受け止め、主体的判断に立ち、それを『人権教育推進』の方法、内容に反映」していくとした。

学校・子ども・教員

阿部寛さんは、地域人権学習室「ぼちぼち」を10年ほどまえ、部落の子どもたち3人との勉強会からはじめた。現在は、被差別部落出身者や「障害」者、外国人など多くの人びとが参加している。阿部さんは、「子どもにとって楽しく学べる場であるべき学校が、子どもたちの学び意欲や生きる希望さえ萎えさせる悲しい現実もある」と指摘する。そして、「学校は、学習会に参加している人たちにとって、人生に大きな影響を与えたものすくじな場所です。そのことに公教育は、どう応えていくのか」「わかい子たちの学校での苦労話を聞くと、周りが気づかなかっただろうか、見て見ぬふりをしていたのだろうかという想いがある」「学校でも、一人ひとりが学習の主役になれるような学習のしくみなり、関係性なりがあったら、とてもいい豊かなものが生まれる」と学校教育のありよう、教員のありようを問う（108頁）。

また、1980年から継続して毎週金曜日、横浜市の寿生活館で「識字」を行なっている横浜・寿識字学校の大沢敏郎さんは、「識字」を「ともに学ぶ世界」「生き方を学びあう」「学校教育をくつがえす」「奪われてきたものを取り返す」ものと位置づけとりくんでいる。2日間しか学校にかよったことのないという寿町に住む労働者が、「字を教えてほしい」といつてきたのがきっかけではじまった識字。集まってくる人たちのなかには、ほとんど学校にかよえなかった人も多くいる。大沢さんは「学校教育が人権を保障し、発展させる場になるかどうかは、担任の教員によります。それしかありません。1、2年のうちに、教員の差別性がごく自然に子どもの身体にしみ込んでいきます。そして子どもは、教員の差別性を正直に表現していきます」と述べ、「ごく普通の教員の差別性、そしてこのような教員が、日本の戦後差別教育を再生産しています。一人ひとりの教員が自らの差別性をうちくだかなければなりません」と指摘する（110頁）。

人権とは、すべての人間が生まれながらに平等にもつ権利である。しかし、さまざまな人権問題においては、その権利が奪われているというその差別の実態を把握し、それにたいする反差別のとりくみをしないかぎり、平等としての権利の基準は非常に脆弱なものになっていく。それぞれの人権問題固有の課題を追究していけば、部落問題や「障害」者問題、在日外国人問

題などの被差別の課題にたいし、どのようなとりくみをすべきなのかということが視えてくる。現在（いま）まさに、学校教育そのもののありようとともに、反差別のとりくみを教育実践により構築していく教員のありようが問われている。

□ はじめに

教育研究集会などで教員の元気がないことが気になってから久しい。様々な理由が考えられるが、学校の信頼が大きく揺らいでいることがまず挙げられる。明治以来学校は「聖域」とされ、登校することは当たりまえであったが、「不登校」の増加・一般化あるいは塾の隆盛によって学校のレーゾン・デートルが大きく崩された。このほかに、いじめ、校内暴力、学級崩壊、殺傷事件など教育の病理事象が次々と頻発し、社会の教員に対するバッシングが強まっている。そのため多くの教員は無力感に陥り、自分の領域、生活に閉じこもり、お互いの意見を「専門性」を基に論じ合い、困難を切り開こうとする意欲を失いその結果共同性、連帯感が衰弱している。それと重なって教育現場では「上意下達」が一般化していることも報告されている。教育現場がこのような状況では、子どもたちが自分の尊厳を自覚し、仲間とともに学びあいながら可能性を花開かせていくことは困難である。

どうしてこのような事態になってしまったのか。国はどう対処しようとしているのか。私たちはどう考え、どう行動したらよいのか。人権、地域とかかわって私の考えを述べたいと思う。学校が直面する現状の理解、その打開のための一助になれば幸いである（因みに、学校を支える地域の人々のなかに「連帯」とか「人権」といった言葉を危険視する傾向があることを棚原さんは「インタビュー」で語っておられる（116頁））。

□ 人権と差別の考え方

人権とは人間たるものに固有な権利で、すべての人間に普遍的に保障されるもの、と定義することができる。その内容は憲法をはじめ下位法によって明示されその保障が規定されている。しかし、人権の確立の背景には種々様々な差別の実態があった。つまり、差別をなくす行動によって人権が見え、確立されてきたのである。逆に人権を学ぶことによって新しい視点から差別が見えてくる。この意味で、人権と差別とは表・裏の関係にあるといえよう。だから、人権を考えると、いつも現実に存在する差別、その歴史的経緯、それを感じる心、同時にそれをなくそうとする行動と結びつけることが肝要である。

差別のことを考えてみよう。「男女の差別なく」などといわれる場合は、生得的な特性の意味であるから、そこに序列化はない。差別が問題になるのは、上下の関係・意味がこめられるからだ。「女々しい」とか「男らしい」という言い方は明らかに、男を上位に女を下位に位置づけている。この不合理（差別）を意識し、なくそうとする行動が積み重なって男女平等という人権が見え、次第に確立されてきたのである。ここでは歴史的順序は問わないが、この人権を学ぶことによって、他の分野の差別（部落民、障害者など）も次第に見え、その差別をなくす行動によって新しい人権が確立してきた。

差別を捉える考え方は三つぐらいあるのではないか。①は、差別の根源を前近代的「身分」に求めるものである。そこでは近代化によって差別はなくなると考えられる。②は、階級支配が差別の根元と捉える立場だ。したがって階級関係の廃棄つまり社会主義の実現こそが差別解

消だと唱えられる。③は、差別の要因である「差異」（序列化を意味しない^{ちがい}区別）そのものを積極的に、肯定的に認めることによって序列化意識を超えていこうとする立場である（「性差」については掘内論文を参照されたい）。

私は、①、②の意義を認めつつも基本的には③の立場に定位している。端的に言えば、差別からの解放は、肌の色、性、「障害」などからの解放ではなく、すばり差別からの解放であり、そのためには③の考え方が不可欠だと思うからだ。因みに、水平社宣言(1922年)にある、「吾々がエタであることを誇りうる時がきたのだ」という章句は③の立場をよく表現している（この点について、阿部さんも「インタビュー」で「同和」という枠のなかに部落なり、当事者なりをはめ込み、周辺地域との関係のねじれを助長してきた部分もあったと指摘している（108頁））。

□ 子どもの人権、教育の病理

学校の主役は子どもである。人権の捉え方が広がり、深まるなかで子どもも独立の人格を持つ人間として人格の主体であるとする考え方が一般化してきた。一方、子どもは発達可能態として、成長・発達にかかわる子ども固有の権利保障が必要になる。

日本では、1980年代半ばになって、学校や家庭などで子どもの尊厳や市民的権利が侵害される事態が表面化した。他方で、途上国の子どもの深刻な状況の認識、欧米の「子どもの権利」運動などが連動して、1989年11月国連において、「子どもの権利条約」が採択され、94年5月には日本でも批准されるに至った。

そこでは、あらゆる差別の禁止（2条）、子どもの最善の利益保障（3条）、生命・生存・発達への権利（6条）、意見の尊重（12条）を定め、そのために表現・思想の自由やプライバシーの保護などの市民的権利（13—17条など）、子どものケアや家庭環境の権利（7—11、18—21条など）、福祉や教育・文化の権利（24—31条）、法に抵触した子どもの権利（22、23条）など、子どもが自立して生活するために不可欠な殆どの権利を規定している（子どもの権利条約の意義と問題点については広瀬論文が簡潔に述べているので参照されたい）。

しかし、日本において、子どもの権利条約批准後も、97年の神戸における中学生による小学生連続殺傷事件、98年の栃木県での中学生による教師ナイフ刺殺事件、2000年に入って、佐賀のバスハイジャック、岡山の母親撲殺事件などが発生した。最近では大阪の小学校における学外者の侵入による多くの生徒の殺傷事件も耳新しい。また、不登校、いじめ、校内暴力—それは〈学級崩壊〉に至っている例も多い—そのほか、覚せい剤、援助交際による摘発数も増えている。一方、被差別部落出身者、婚外子、アイヌ民族、在日コリアン、ニューカマーズ、あるいは障害者、女性などに対する、人権・差別の問題もあとをたたず、子どもをめぐる状況は依然として社会問題化しているのが現況である。

子どもの社会問題の一端を以上に指摘したが、それらを一括して人権・差別の問題として捉えられるにしても、その諸相にはそれぞれ固有の課題と取り組みが存在することはいうまでもない。逐一、それらに言及し総括することは私の能力を超える。ここでは、小論のテーマである学校をめぐる問題に限定し、それを教育の危機・病理と呼ぶことにしてその状況（それは子どもの人権の全てではないが主要な面に関わる。ただし、「不登校」が教育をうける権利剥奪であるかについては広瀬論文が疑問を呈しているが、判断は読者に任せたい）が生じた時代背景を探り、それに対する国の施策を検討し、おわりに学校と地域に関わって、学校における人権保障について私なりの解決の道筋を提示したいと思う（親が「不法」である場合に、その子どもにも不利を負わせることは「子どもの権利」に反すると棚原さんは「インタビュー」で指

摘している)。

□ 教育の危機・病理の背景

80年代半ばになって、子どもの尊厳や市民的権利の侵害が顕在化したことは前述したが、これは70年代の戦後日本社会の構造変化と大きく関連すると思う。その状況をかいつまんで確かめておこう。

周知のように、74年に実質経済成長率がマイナスに転じた。高度成長はその前年に終焉したのであった。因みに、72年を境に第三次産業の就業者数は第二次産業のそれを超え、75年に至って第三次産業の人口は遂に50%以上を占めるに至ったのである。前出の教育の危機・病理に関連する一例を挙げれば、不登校は小・中学ともこの頃を境にして、現在に至るも増加傾向にある。予め結論的にいえば、現代の教育の危機・病理現象は、高度経済成長によってもたらされた豊かさ、より具体的には「高度情報社会」「高度消費社会」の到来に伴って生じたものであると私は考えている。それでは、工業立国から、脱工業化社会、ポスト産業主義社会への移行は学校・教育にどのようなインパクトを与えたのであろうか。主要な側面を项目的に指摘しよう。

①近代学校のモデルであった工場の多くが如上の産業構造の変化によって、「重厚長大」「画一・ヒエラルキー型」から「軽薄短小」「多様・変化即応型」に転じた。②消費の拡大とサービスのソフト化は情報化の進展に促進されて選択の多様化を可能にした。それに伴って大衆の分衆・少衆化が進展した。この変化は子どもを一括して集団的に統御する近代学校のシステム・スタイルに影響を与えざるをえなかった。③技術革新による ME 化の進展は熟練労働をほぼ解体し、その時々の新技術への適応能力（研修の普及）を要求した。そのために、長年の経験の伝達という教育的側面を職場から追放し、かわりに変化への即応という心性が必要になったのである。④日本の経済大国化に逆比例して、欧米諸国はモデルとしての意義が急減した。到達すべき目標の喪失は、未来のために現在の苦しさに耐えるというエートスの喪失でもある。にもかかわらず、大人たちは子どもたちに、新しい社会の展望、そのエートス、モラルをデザインし提示できなかった。

以上、要目の指摘であるが、社会・労働の場の変化が学校・教育に与えたインパクトを述べた。恐らく、伝統的な教育観、学校がこれらの変化にうまく対応できなかったことが、教育の危機・病理現象の背景にあると思われる。では国側はこの事態をどう捉え、どのように対処したのであろうか。

□ 国の対策、臨時教育審議会

様々な国の対策のなかで最もダイナミックでその後の教育に大きな影響を与えた改革プランは80年代半ばの臨時教育審議会とその諸答申であった。それは次の点に要約されるだろう。

すでに戦後日本は70年代半ばにポスト産業資本主義の段階に至ったことは前述したが、その上部構造としての教育状況を臨教審は明確に捉え、教育自由化、そして生涯学習を提言した。そこに底流する考え方は、なにかの手段としての「勉強」ではなく、それ自体が意義のあるもので、それを目的として「学ぶ」人々が増大していた事実、それには従来の学校、教育観を転換することが必要だということであった。この時代を巧みに捉えたネーミングが「生涯学習」であった。

ここには、「教え・育て」教育する者（教師）中心主義から、「学び、習う」学習する者（子ども）中心への意味の転換が、しかも教育の場は「学校」だけではない（「生涯学習」）とするラディカルな思想がこめられていた。一方、「文部省」（当時）廃止、「全ての学校の私学化」—結局、一部の委員のケケゴエに終わったが一などというショッキングな提言に象徴された改革ムードが、旧来の産業型学校を、そして国家支配の色濃い明治以来の教育制度に風穴を開けてくれるのではないかと多くの国民に期待を抱かせ一大ブームを呈したのであった（当時の全国紙の社説にもそのような歓迎ムードが記されていた記憶がある）。

ところで、臨教審の「生涯学習」に集約される「自由化」（後に「個性化」に用語が変わった）の宣揚路線にはもう一つの側面があった。それは市場原理の教育への導入とその積極的推進であった。いいかえれば、教育改革に先行した電々公社のNTTへの、国鉄のJRへの転換と軌を一にする「公」の「民」への移管である。学習者の「自由」な「意志」を尊重し、国の教育の一部を民間企業に譲渡することによって国の負担を軽減し、財政的行き詰まりを打開しようとする企図であった。要するに、学ぶ「自由」の尊重といっても、実相は学ぶ意欲のある者、自己負担の能力を有するもの、つまり「強い」少数派の「自由」に限られるのである。当然その結果は教育における格差（差別）の拡大・促進である。しかも、これは身分制や権力の抑圧によるのではなく、自由な市場の競争の結果だから成・否は個人の自己責任であると喧伝されてきた。

以上の要約に見られる臨教審の改革構想は、その後、14～16期中教審をはじめ、教育課程審議会、教育職員養成審議会等の諸提言、それに基づく国の具体的な諸施策によって次第に実現されてきたことは周知のとおりである。「多様化」「規制緩和」と総称される主要な改革を思いつくままに列挙すれば次のようになろう。

①教育課程の基準の緩和、②教科書の検定などの緩和、③学校選択の規制緩和、④教員資格の規制緩和、⑤修業年限の規制緩和、⑥国立大学の独立行政法人化、⑦「教育特区」による規制緩和等々。

いずれの「改革」も重要で、すでにみた臨教審の二つの側面に即して逐一検証されるべきだが、紙巾の制約もあってそれは省略したい。独断のそしりを覚悟して「成果」についていえば、規制緩和によってポスト産業主義型の学校、教育への転換の事例——中・高一貫校、高・大の連携、単位制高校、総合学科、飛び級、最近の教育特区による株式（会社）経営の学校 etc——などは多くみられるようになったものの、市場原理の導入による「多様化」「個性化」「特色化」の推進策によって学校間の格差が是正されたという話は殆ど耳にしない。差別による子どもたちの尊厳は回復するどころか、最近の小泉内閣の構造改革路線によって急速に増巾され、深刻化していると断ぜざるをえない。以下、この点を識者の言説によって確かめよう。

□ 小泉構造改革と格差の拡大化

「勝ち組」、「負け組」という最近の流行語に象徴されるような、各人の人生を格差付けしたがる風潮と現在小泉内閣が進める「構造改革」の構想とは関連がある。ジャーナリストの斎藤貴男氏は『日経ビジネス』（2000、7月10日号）に寄せた竹中平蔵氏の次のコメントを引証している。

「経済格差を認めるか認めないか、現実の問題としてはもう我々に選択肢はないのだと思っています。みんなで平等に貧しくなるか、頑張れる人に引っ張ってもらって少しでも底上げを狙うか、道は後者しかないのです。米国では、一部の成功者が全体を引っ張ることによって、

全体がかさ上げされて、人々は満足しているわけです。実質賃金はあまり伸びないけれども、それなりに満足しているのです。」(斎藤貴男『日本人を騙す39の言葉』、青春出版社)

このコメントに対して、斎藤氏は「他人を指して、『それなりに』とまで見下すことのできるほどの過剰な選民意識」(同)がにわかには信じがたかったと歎くが、それから間もなく竹中氏は小泉構造改革の理論的支柱として入閣していることは周知のところである。次の説明も付け加えたい。「金持ちを優遇しよう、そうすれば貧乏人にも多少のお恵みはいくんじゃねえか、という発想は、竹中大臣の専売特許ではない。トリックリング・ダウン・エフェクト(浸透効果)と呼ばれる彼のような考え方は、アメリカ式市場原理主義を理想視したグローバリズム、今日の構造改革の根幹をなしている」(同)。

教育も当然ながらこの「トリックリング・ダウン・エフェクト」理論の下に「構造改革」が推進されている。斎藤氏は次のように述べる。

「極めつけは『教育改革』だ。02年4月からスタートした新しい学習指導要領によって、国は小中学校の授業内容と時間を、それぞれ3割方削減させることにした。いわゆる“ゆとり教育”を、しかし、遵守するのは一般の公立校だけである。私立や国が認めた公立エリート校はその限りではない。親の意識や資力、あるいは“お上”の選別次第で、子供の将来が勝手に決められ、教育機会均等の理念がいつの間にか形骸化されつつある」「子供は小学校入学の段階で、選別され、はっきり違うルートに乗せられることにされてしまった。70%しか教えてもらえない“ゆとり教育コース”と、100%の入念な教育が与えられる“エリートコース”。義務教育が終了する9年後には、どれほどの開きが生じていることだろうか。その後の学歴、就職に影響を与えることは確実である。3割減の新指導要領は、生徒全体の学力低下については懸念されても、階層化を深めるものであることは、存外見過ごされている」(同)。「ゆとり教育」の当初の理念について私は評価するものであるが、その実施の現状については斎藤氏の指摘のとおりだと思う。そうであれば次の取材にもとづく氏の懸念も首肯できよう。

「いずれは就学時に遺伝子検査を行い、それぞれの遺伝情報に見合った教育をしていくという構想や、新指導要領は『できない』とされた子供を底上げすることを止め、その労力を『できる』子を伸ばすために振り向けようとするものであること、それは、個人の考えではなく教育改革を進める立場の人々のほとんど総意であることなど、取材の過程で私は衝撃的な言葉を次々に聞かされた」。この前提の上で氏は次のように論定している。

「これが国民の信託を受けて出された政府の結論である。『効率のよい』教育の前には、子供の権利尊重、教育の機会の平等という理想は、もはや跡形もなかった」(同。因みに多くの「インタビュー」がこの点を実証している)。

この不平等化格差を推進する一大契機は臨教審であった経緯については私もその一端を先述し、またこれまでしばしば述べてきた(拙稿「現代の疎外と教育の改革」『アソシエ8』など)。これに関連して国立教育政策研究所の研究者による最近の教育改革についての総括的説明も教育の現状を知るために参考になるので引用しておきたい。

「(教育改革の――黒沢) 共通の原理とは市場原理であり、新しい公共経営論(ニュー・パブリック・マネジメント理論)を基礎とする、顧客主義、成果(結果)主義に立つ考え方である。だからこそ、結果に対する責任、つまりアカウンタビリティが質される。だからこそ、学校の自主性・自律の確立なのであり、学校の自己責任に基づく『特色ある学校』『開かれた学校づくり』なのである。そのねらいは、公教育に教育消費者の需要を直接的に反映していく仕組みの確立にある。平等観の転換が図られようとしているのである。規制緩和の動きを生み出し行政改革の在り方を方向づけた行政改革委員会は、『学校選択の弾力化』を打ち出し、第二次意

見『創意で造る新たな日本』において「学校間に多様性が存在することが『格差』であるならば、今後はこのような『格差』を義務教育制度の中でも積極的に肯定していく必要がある。」との見方を示した。この提言をうけて、中教審は「評価における『一つの物差し』から『多元的な、多様な物差し』への転換を説き、地域や学校、子どもたちの実態に応じて創意工夫を生かした特色づくりを推奨するとともに、『全員一斉かつ平等に』という平等観から『個性や能力に応じた内容、方法、仕組み』を重視した在り方を求めるにいたった」。そして、教育の地方分権、学校の自主性・自立性の確立を掲げて、学校裁量権の拡大や地域住民や保護者の参画を打ち出し、学校にアカウンタビリティを求めてきたのである」（木岡一明『新しい学校評価と組織マネジメント』第一法規）。以上の施策を推進するために通学区の拡大・撤廃、学校選択の自由化などが全国的に打ち出されている経緯も周知のところである。

以上、臨教審に源流する教育の自由化、市場原理主義、つまりネオリベラリズムによる政策化が生み出している格差（二極分化）の状況を概述した。私はこの事態を推進している思想、それに基く政策に与することはできない。それによっては、差別化が拡大し、人権の確立の教育などとうてい実現できないと考えるからだ。私の立場は、かんたんにいえば差異の承認による共生、ないし社会的公正の実現である。そして、その詳しい管見については前掲の拙稿及び拙著『教育改革の言説と子どもの未来』（明石書店）において詳しく述べたのでそれらを参看願いたい。後論ではその要目を述べるに止める。

以上の市場原理主義による「自由化」（ネオリベラリズム）の弊害に対する対策と思われるが、他方で復古的な国家主義、家族主義が強調され、その具体化として教育基本法の「改訂」が進んでいる。こうした対策はすでに指摘した教育の危機・病理の回復には殆ど無効である。むしろ、国際協調主義とは逆の「反動化」であって危険な面をはらんでいる。この点については、私たちの共同研究、永井憲一・暉峻淑子編著『教育基本法の「見直し」に反論する』（かもがわ出版）を参照していただきたい（この点について、「外国籍の子どもたちへのサポート」における、国際理解教育の困難については黒田さんの「インタビュー」（106頁）を参照されたい）。

□ 学校と地域からの改革

臨教審の教育政策のベースは、教育の市場化の推進であるがそのモデルは79年に政権についたイギリス保守党が進めたネオリベラリズムであった。たしかに、党首の名まえをとってサッチャリズムと呼ばれたこの政策化は経済の活性化をもたらした、そのために保守党は18年も長期にわたって政権を担当した。

反面、公的医療、教育の荒廃、さらに所得格差の拡大が生じたことに批判が巻き起こり、そのために97年5月の総選挙で、久しぶりに労働党が大勝して、以来ブレア政権が続いている。つまり、イギリス選挙民の多数派はサッチャリズム、すなわち市場主義のやり過ぎに「ノー」を表明したのである。この改革の発祥の地イギリスにおける変化を日本でも比較検討するべきではないか。

私はここ10余年間ほど、各地の教育現場を巡りつつ、教育の現場を見学し当事者の声に耳を傾けてきた。そこから導き出した結論は、教育における市場原理主義の推進、その貫徹をもってしては、病理の回復はとうてい望めないという確信であった。たとえば予算を伴わない学校の「特色化」という名の「差別化」競争の弊害を各地で目のあたりにして暗然たる気持ちに陥ったこともしばしばであった。また、国家主義の強調によって管理を強化することも「改革」に有効どころか教育現場に新たな問題を生み出していることを実感した。実直な中学校長が、日

の丸、君が代の“強制”に対する反感を吐露したことに強い共感を覚えた。長い間維持されてきた職場に有害な波紋・亀裂を引き起こしたというのだ。そのとおりであろう。

以上の経験から、私が辿りついた改革の道筋は、国家主義と市場原理主義の二つを超えようとするもので、私はこれを市民主義とネーミングしてきた。ところで、イギリスの現実については前述したが、ブレア率いる労働党はかつてのオールドレーバーではないことにも留意を促したい。ニューレーバーの政策理念は、ブレアの政策顧問と目されるアンソニー・ギデンズの「第三の道」である。ギデンズはこの道を次のように説明する。

「過去二、三〇年間の根源的な変化を遂げた世界に、社会民主主義を適応させるために必要な、思考と政策立案のための枠組みである。いいかえれば、旧式の社会民主主義と新自由主義という二つの道を超克する道」である（佐和隆光訳『第三の道—効率と公正の新たな同盟』）。要するに、「市場主義にも反市場主義にもくみしない」「両者を止揚（アウフヘーベン）する革新的な体制」である。

以上のギデンズの基本的立場には様々な批判も存在し、とくにブレア政権がイラク攻撃に積極的に参画したことには大きな失望を感じた。因みに本プロジェクトのキャップである宮島喬氏もご専門の立場から次第に市場主義に傾きつつあるギデンズの「第三の道」に疑問を呈しておられる。その再検討については稿を改めたい。とはいえ、「第三の道」を目ざすことについては異論がないと考える。以下に、その道筋を現在の日本の教育改革にどのように活かして具体化するかを探ってみよう。私は如上に記した市民主義の改革構想こそが日本における具体的なプランだと考える。以下にその概要をデッサンしてみよう。

第1に、教育・学校の市場原理主義化の潮流をチェックし、転換する必要がある。そこでは、学校・教職員と親・子どもの関係が、商品（教育サービス）の売り手と買い手という市場の関係になっている。もちろん、体罰や校則による教師の生徒に対する権力的強制は否定されるべきだが、その反動として教師と保護者が「サービス」の提供者と享受者の関係へと移行してよいものだろうか。そこでは次のような憂慮すべき事態が生じている。

「この関係において『サービス』を享受する保護者・市民は、『サービス』の提供者である教師に対する不満を蓄積することになる。その結果、教師は保護者・市民の批判や非難におびえ、保護者・市民は教師に対する不信をつのらせるという事態が恒常化しているのである」（因みに私の子どもがかつて通学していた中学校でもそのような印象を強くうけた）。その結果、次のような研修が一般化しているという。「多くの教師が『社会的常識』を身につけるため、デパートで『挨拶の仕方』の訓練を受けている。『授業力のアップ』のため、予備校に研修に行かされる教師も少なくない。教育の専門家としての自負を抱く教師にとって屈辱以外の何ものでもない」。つまり、これらの研修の目的は、教師を専門職ではなく、納税者に「サービス」を提供する「サーバント」に再教育することである（カッコ内の引用は、佐藤学「『改革』によって拡大する危機」『論座』2005年、2月号、朝日新聞社）。教師の仕事は、ミッションに支えられる面が多いから、その側面が大きくそこなわれると教師のモラルは低下するのも当然である。たしかに、教師の独善性を避けるために、教職以外の職業と交流し、そこから学ぶことは必要ではあるが、教職の専門性、特殊性まで無視されては、やる気をなくし、果ては離職者が増加するのも無理からぬところである。この事態を変えるにはどうしたらよいか。

私の市民主義的改革によれば、親、広く地域の人々・市民もサービスの供給者サイドに入り込むことが必要である。つまり、学校の教育・運営を学校の直接の当事者＝教職員だけに任せないで、地域社会・市民社会の「協働」の事業に転換していくことを目指すべきである。部分的には——学校行事や総合学習への地域の人々の協力・参加など——全国各地の教育現場で多

様なスタイルで実現されている。高学歴社会、超高齢社会に移行しつつある現在、この「協働」事業に参加したいと念う有志の人々、有能なゆとりのある保護者や知的人材は地域社会に多くいるに違いない。

如上のような「協働」を一過性のものに終わらせないためには、たとえばヨーロッパの「学校評議会」のような組織が参考になる。私が二年程まえに見聞したスペインの例を紹介しよう。それは学校の民主化を目指し、1970年代後半に、政府と教員組合が協力して制度化したものである。メンバーは校長のほかには教員、保護者各5人に行政代表1人、中学校以上では生徒の代表2人が加わる。審議内容の大枠は法律で定められているが、予算、カリキュラム、校外活動などであり、しかも決議権がある点も注目される。なお、各学校の評議会をベースにして、市、州、国レベルの学校評議会が構成されている。外国の例でなくても、私もその創設にかかわったが、川崎市にはいまや全中学校に普及している地域教育会議がある。これはイタリアの学校評議会をモデルにデザインしたもので、スペインの例とも類似の内容ではあるが、協議機関であって決議権はない。しかし、学校を単なるサービス機関にしない手だてとして有効である。以上のような例を参考にして是非各地で評議会をつくり、それを基軸にしにして、「協働」化を実現すべきである。協働が実現できれば、社会の現場から学校内に取り込まれ、カリキュラム化される過程で抽象化されてしまった労働の技術や「生きる力」のノウハウは、この協働によって具体化が甦り、現実性を取り戻すだろう。その結果、授業は活性化し、学校全体が活力を回復するのではないだろうか。これは学校の人権化のために不可欠の要件である。

要するに、臨教審が宣揚する民間の「活力」は、教育の場に市場原理主義を導入して少子化社会における子どもを奪い合うための競争（市場における商品価値の向上）に狂奔しなくても、まずは前述のような地域社会の有志による協働の実現によって教育現場にもたらすことができるのである。同時に、この活力を教育の病理の回復にも生かそうというのが、市民主義が目ざす教育改革の基本方向である。

第2に、市場原理主義の弊害を改めるためには、各学校が孤立して差別化（個性化・特色化）を競い合う事態をかえなければならない。

逆に学校間の連携を進めることを提唱したい。まずは、近くの複数の小一中学校の連携から始めよう。これに近隣の高校を組み入れ、小一中一高校を一貫する学習ネットワークを創るべきである。少子化の現在、このネットワーク内のスタッフ、施設の相互乗り入れを基軸にして運営を弾力的にやりくりすれば、高校入試などを行わなくても、高校進学志望者全員が高校に入れる筈である。（97%が高校進学している現状においては一刻も早く高校入試をなくすことを考えるべきである）。そうなれば、格差の拡大化につながるエリート的な中高一貫校などを創設しなくても、小・中・高校の一貫教育が可能になる。入試の実質的廃止が実現すれば、中学一高校間の「隔壁」のための「ムリ・ムダ」（受験に伴う不安・経費、カリキュラムの重複など）も大きく回復するであろう。

さらに、このネットワークは学校だけの連携に止めず、近隣の社会教育、文化・福祉施設のほか企業・商店また教育・文化団体（場合によっては専門学校、大学を入れるべきだ）などの協力も求めて、地域の総合的な学習ネットワークに展開することが望まれる。こうなれば、一校あるいは学校内だけでは不可能な、豊かで多様なカリキュラム編成が実現する。ポスト産業社会における子ども・青年たちのためには多様な選択肢が不可欠であることは前述したとおりである。きめ細かい、適切なオリエンテーションが必要であるが、こうしたカリキュラムによって「勉強」（勉強の本来の意味は無理をするということだ）からの解放、つまり「学び」への復帰が大きく展開できるのではないか。

この地域の総合的な学習ネットワークのなかで、子どもたちは障害者、高齢者、外国籍の人々など様々な地域の人々と交流し、一方で国民・地球市民・地域住民としての共通で不可欠な基礎・基本を習得し、他方で、個性に応じた多様な選択科目も学ぶことができる（そのようなカリキュラムを編成・実施すべきである。この場合にとりわけ「多文化融合」の視点が重要であるがこの点については一般的状況は斐論文を具体的には柿本さんの「インタビュー」（102頁）を参照されたい）。その結果、学校・教育の人権に不可欠な地についての公共性と個性化が同時に育まれ、「個人的自立と社会的連帯」による「市民社会」の形成も夢ではなくなる。また、財政の面からも、地域の教育資源を有効に活用するこれらのネットワーク方式は有効であり、歓迎されるであろう。

第3に、教育基本法「改正」がかまびすしく叫ばれ、それは「憲法改正」への一里塚ともいわれている。一方、国家主義の立場から教育改革国民会議によって「奉仕活動」が強調されてきた。その後、この報告の提言をもとにして教基法「改正」が目前に迫った。また「自由主義史観」による「新しい教科書」作りと一部地域での採用なども勘案すると「日本の歴史・文化・伝統の尊重」を核とする「愛国心」教育が一段と強められている。教育の病理を思えば、その対策として「愛国心」教育に共感する向きも多いだろう。

しかし、普遍性をもたない文化・伝統の強調、偏狭な愛国心の強調（制）の恐ろしさは、日本の近代史が教える教訓であることを忘れるべきではない（いうまでもなく憲法・教育基本法はその反省の成果であった筈である。この点については前掲の私たちの教基法についての共同研究を参照されたい。そこでも、強調されているが、とくに在日外国籍の人々への配慮が重要である。この点については、川崎市の「ふれあい館」に関する金さんの「インタビュー」（114頁）が示唆的である）。さらに、東京都ほかの式典における国旗掲揚、国歌斉唱の異常な状況が大きな亀裂を生じていることは周知のところである。そうではなくて、以上にデザインしたネットワークによって、様々な人々が「共に生きる」共生の地域の創造に参加し、他者との交流を通して公共性を育みあい、その成果を次第により広い地域に広げていき、他方で地域ごとにトランスナショナルな国際的交流を進めていけば、ことさらに、「愛国心」などを説かなくても、国際的視野に立った公共性（公共心）が形成されるだろう。主権在民の憲法の精神によれば、国が行うべきは地域の人々のこのような努力に対する支援・ケアであり、あえていえば「奉仕」の筈である。個々人が国の暖かい支援を実感できれば「愛国」の情はごく自然に個々人に湧き起こるのではないか。愛国心とはこのような意味での個々人の内的「心術」（ゲジヌング）に根ざしたものであることをつとにヘーゲルは洞察している（『法の哲学』）。憲法が明示している主権者の立場から国家を捉えかえし、その方向へ国をつくりかえるような人間の育成こそ市民主義の教育改革の中核でなければならない。

□ おわりに

学校を人権文化で満たすためには、国家主義、市場原理主義を改めて、地域の協力によって、市民社会の協働事業に転換すべきだというのが小論の要諦である。小論を結ぶにあたって次の点をつけ加えておきたい。

それは、教員の力量アップである。ゆとり教育とか総合学習とか、様々な提言がなされても、それを具体化する主役は教師である。この場合に、「インタビュー」で大沢さんも指摘するように教師の「人権意識」の向上も当然含まれるべきである（110頁）。そのための研修は不可欠である。だが、それはこれまでも触れたがいま一部で進められているような「屈辱的な」「企

業研修」ではなく、現場の体験に根ざした専門性の練成・彫琢こそその中核であるべきだろう。かつて私たちはこのような視点から研修の拠点「カリキュラムセンター」を構想し、そのデザインを提示したことがある。詳しい内容については、日教組21世紀カリキュラム委員会編『地球市民を育てる一家族がつくる子どもがつくるわたしのカリキュラム』（2000年）を参看願うこととして以下に前述の文面と重複する点もあるがその主旨を述べる。

一、学校の病理の諸相

教育の危機が叫ばれて久しい。最近では「教育の死」という言葉さえ流行している。そうした事態に対して次々と官民を問わず改革プランが提言され、部分的には政策化されているにもかかわらず、今日に至るも回復の兆は見えていない。

病理は様々な視点から診断されるが、学校の教職員の立場から見ると次のような事態が顕著である。

①学校の「信頼」が揺らいでいる

明治以来、「学校へ行く」ことは自明だと思われてきたのであるが、その信仰が揺らいでいる。一貫して増大する「不登校」はその有力な証拠である。こうした事態のために、これまで学校という「聖性」によって護られてきた教職員と子ども、保護者の信頼関係もエゴイズムのぶつかり合う関係へと変化している。

②職場の「連帯」が喪われつつある

様々な教育の病状、「荒れ」「学級崩壊」「いじめ」に対して、学校や教職員へのバッシングが強まるなかで、多くの教職員たちは「無力感」に陥り、とにかく「自分の領域」だけを守ろうとする風潮に流され、お互いの英知を出し合って困難な事態を切り開こうという「共同性」「連帯感」が衰弱している。

③教科書・マニュアル依存症が広まっている

多くの教育現場では、教師も子どもも、カリキュラムを自分たちでつくるものではなく、上から与えられたものと思い込んでいる。ここから、教科書についても、補助教材についても殆ど疑問をもつことなく、所与のものとしてうけとっている者が多い。これでは、教師はカリキュラムづくりの主体ではなく、カリキュラムを子どもに伝える媒介者にしか過ぎないのである。

二、教育現場の実践に学ぶ

以上、主として教職員の視点から現代の教育の危機的状況の一端を指摘したのであるが、もちろん、こうした事態は単に学校、教育の内部だけで解決できるものではない。社会の改革、国の政策転換が伴わなくては抜本的治療は望めないことは明らかであろう。

この点は自覚しつつも、しかし、さしあたって学校の当事者だけでもなにかできるのではないか。とにかくやれることを直ちに行うことが求められているのではないか。私たちはこう考えた。しかも、この場合、学者の研究の視点からの改革案や、部外者の教育評論、また、海外の紹介例などに頼るのではなく（それらの意義も大きい）、私たちの仲間が様々な制約のなかで日々実践している身近かな事例を探し出し、それに学ぶことが肝要だと考えた。しかも、学ぶべき中心部分は、教職員のやる気がどうしたらでてくるか、どうしたら職場の「連帯感」が生ずるかということであろう。しかも、この場合、「組合員」としての「団結」という側面よりは、思想・信条の差異を超えて教育の「専門家」としての「協働」の面を重視すべきと考える（因みに、前出の佐藤学氏の「同僚性」という用語はこの点をよく言い表しているように

思う)。

このように考えた背景には、現代の教育の病理的状況に対しては、新しい対応法（スキル）の習得を含めて教員の力量アップが特に重要であり、お互いに教育現場で率直に意見、経験を交換し合うプロセスのなかでこそ、相互の信頼感が生まれ、同時に個々の教員のレベルも向上すると考えるからである。



第Ⅱ部

〈地域からの発信〉

人権をめぐるさまざまな取り組み

子どもの身体が危ない！

さいとう なおみ
齋藤 直美

プロフィール

- ・逗子市沼間在住 主婦 高校3年生(女)、中学3年生(男)の二人の子どもがいる
- ・心と身体の関係に関心を持ち、こうした視点から地域における学校環境問題や子どもの健康問題に取り組んでいる



子どもの健康を損なう学校の改築工事

これまで一市民の立場から学校生活における子どもの環境問題に取り組んできました。「心の時代」といわれ、とかく病の原因を心のあり方に求めることが多いのですが、逆に身体が壊れることによって、心がその影響を受けるということもあるのではないかと。子どもの環境問題に関心を持つようになったのは、こうした問題意識からでした。

最初に取り組んだのは、逗子駅の近くにある小学校の建て替え問題でした。市は同じ区域内にある小学校と図書館と市民体育館を建て替えて複合施設をつくらうとしました。しかし工事が終了するまでに6年もかかり、その間どこか別の場所に小学校の仮設校舎をつくるのではなく、学年によっては小学校在学中ずっと、工事が行われる環境のなかにおかれるということが分かりました。その上行政は工事中の子どもの健康に関して全く問題意識を持っていませんでした。

そこで自分の子どもが通う学校ではありませんでしたが、市や教育委員会に対して、再三、子どもの健康面への悪影響と安全管理の重要性を訴えました。PTAや教員に対しても働きかけましたが、あまり関心をもってもらえませんでした。しかし実際に体育館の取り壊し工事が始まると、健康被害を訴える子どもが出てしまいました。

教育委員会と何度かやりとりするうちに、委員会の方も、子どもの健康問題に関心を払うよ

うになり、新たな予算措置を講じて、取り壊し工法の見直しを行ってくれるようになりました。また新校舎に関しても化学物質による子どもへの健康被害が心配される計画だったので、このことをまた教育委員会に訴えると、予算をかきあつめて、換気扇の設置や建築資材の改善などの措置を講じてくれました。途中からは小学校のPTAが動き、行政に働きかけることで少しずつ改善されたのです。

子どものために土地の有効活用を

いまは逗子市沼間で「総合的病院を考える会」の代表として、地域における病院誘致問題に取り組んでいます。病院を誘致しようとしている土地は、当初は学校建設予定地でした。地元にある小学校(市内の子ども1/4が通う)の敷地が狭かったために、この土地に移転するという計画があったのです。しかし、市は途中からその計画を白紙撤回し、病院用地が池子接収地内に国から用意されているにもかかわらず、学校用地に総合病院を誘致しようと動き出しました。これに対して仲間を募って、病院誘致の計画の見直しと、子どものための土地の有効活用を訴える署名運動を始めました。

移転の可能性がなくなった小学校では、2004年の夏から老朽化した体育館の建て直しが行われる予定です。しかし、校庭が文部科学省の最低基準の45%という狭い敷地に、工事車両が入り、教室のすぐそばで工事が行われるのは、子どもにとって非常に危険です。また10年後には、

小学校の建て替えもしなければなりません、土地はありません。児童館もない逗子市で、この土地は子どもにとって貴重な財産です。

2002年にこの問題を考えるために「総合的病院を考える会」を結成しました。この会がまずはじめに行ったのは、学習会です。この問題を検討するためには、その歴史や背景をきちんと勉強しておくことが必要だと考えたからです。

1回目は池子の歴史、2回目は学校移転予定地の歴史、3回目はみんなで話そうという内容の学習会で、参加者はのべ60人ぐらになりました。さらに翌年の3月には署名運動をはじめ、5,000人を超える署名を集めることができました。この署名運動には、地域における人々のさまざまなネットワークの支援がありました。

運動を進めるには「ゆとり」が必要

このように運動の広がりが見られる一方、逗子市特有の困難な問題もあります。特に住民を二分した池子問題のしこりは強く残っていて、運動そのものに対する警戒心が人々の間にあります。また行政側やマスコミ等が流す情報の中には真実を正しく伝えていないものもあり、その情報に人々が左右され、運動を阻害する要因になっています。さらに、ネットワーク運動に取り組む人々に「ゆとり」がないことも大きな問題です。これは学校の先生方にもあてはまります。ゆとり教育や総合的な学習の実施、学区

希望制や学校の特色づくり、問題を起こす子どもへの対応などに日々追われていて、学校の環境問題にじっくりと向き合う「ゆとり」がないような気がして残念です。

子どもの健康問題は大切な人権の一つ

児童福祉法や児童憲章では、子どもの心と身体は健全な環境のもとで守られるべきであると謳っています。子どもが危険で、劣悪な環境におかれることは、人権問題であるといえます。特に学校は子どもが1日の大半を過ごし、またそこから逃げることはできません。しかし、周りの大人達のなかには、それくらい平気、我慢すればいいという考えをする人もいます。子どもの健康問題に対する無理解は、具合が悪くなっても、本人の気のせいだと責めて、新たな二次被害を生み出すこともあります。

この間、学校の環境問題への取り組みを通して、さまざまなことを学びました。行政側に対していろいろと要求をしてきましたが、行政側ができることは、予算と法律の範囲内のことでしかない。こうした行政の制約条件を踏まえたうえで、正当な要求を提出していくことが大切なのではないかと、ということです。そうでなければ行政は動けず、何も変わりません。そして住民と行政が、対等な協力関係のもとで、共通のテーマについて、それぞれ主体的に考え、行動することがとても重要だと思います。

インタビューを終えて

インタビューが終わった後に、いま自分が関心をもっている心身の関係論について熱心に語ってくれた。たとえば日本語には、「目が三角になると角(つの)が出る」、「手は第二の脳」など心と身体の状態を表す表現がいろいろあるという。身体の変調が心に影響を与えることを昔の人は知っていて、古来からの言い伝えがそれを物語っている、という指摘はとても興味深かった。なお後日送ってくれた資料によれば、小学校の建て替え工事作業について、学校のPTAが動き、また署名は7000名を超えて現在も継続中とのことである。

ひろせ たけお
(広瀬 隆雄)

子どもは生命 (いのち) の塊だ

にし の ひろ ゆき
西 野 博 之

プロフィール

- ・ NPO 法人「フリースペースたまりば」理事長
- ・ 川崎市の公設民営フリースペース「えん」代表
- ・ 「神奈川県子ども未来ファンド」理事長 このファンドは、子どもたちの問題に取り組んでいる地域の NPO を市民の力で支援しようと設立された、全国初の民間基金である



フリースペースの開設と地域

不登校の子どもとその親たちとは、1980年代から直接関わっていました。当時不登校・高校中退の子は増加の一途。親の無理心中に巻き込まれる子どもたちとも出会いました。こうした中で、「学校に行けない」「家では親自身も問題をかかえている」「結局どこにも居場所がない」などの現実と直面します。あらためて、子どもと親（大人）たち、そして私自身が一緒に生きていける場所の必要性を感じたのです。「教育の場」ではない「ありのままでいられる場」を創りたい、と強く思ったのです。結果的に今のような「この指とまれ式（自発的参加型）」のフリースペースを開設することになりました。

最初に開設した川崎市高津区諏訪では、幸運にも地域の人たちに温かく受け入れられました。不登校がまだまだ否定的に捉えられ、それが「普通」だったにもかかわらず、多くの人たちはフリースペースの子どもたちに温かい態度で接してくれました。私も開設にあたって、地域の理解を得ようと説明に駆けずり回りましたが、何より「(どんな子どもであれ) 子どもたちを見守る」意識がそこには根付いていてくれたようです。ひたすら感謝です。現在「たまりば」が川崎市より運営を委託された「フリースペースえん」は同区下作延にあり、地元の多くの人たちにお世話になっていますが、諏訪の人たちは今でも直接・間接に協力してくれています。

地域性というのはあると思います。商業地区

と住宅地区では、明らかに環境が違います。けれども地域を創るのはそこに住む人間であるということは、確かなことです。その地域に住んでいる大人たちが、子どもたちをどう見ているのかが大切です。不登校や社会的ハンデをもつ子どもたちの居場所が、地域で育つか否かはここにかかっています。

多くの子どもが学校へ行っている時間に、屋外で唄ったり遊んだり何か作っていたりすると、それだけで「変な子たち」と見る人もいます。私たちが諏訪から新しいところに一時引っ越そうとした時期には、怪しげな宗教団体かと疑われて、反対署名を集められたこともあります。また「不登校は悪いことで、不登校児は非行少年で、そんな子たちが集う場所が近所にできたらウチの子どもに悪影響」と、あからさまに拒否された方もいました。こうしたことも、その地域の大人たちが子どもたちをどう見ているかの、現れだと思えます。

「今、生きてる」を認めよう

私は、人権の根っこは「生命 (いのち)」だと考えています。「生きてること」だと思えます。人は、成功もするし失敗もする。良いこともするし間違ったこともする。いろいろな道筋を通して、いろいろな状況で「今、生きてる」のです。それを丸抱えで認め合うこと、ありのままの生きている姿を守っていくことが、人権を守るということではないでしょうか。特に子

どもには、「失敗する権利」があると思います。お互いにそのことを認め合い、育ちあうという視点が大切だと思います。

不登校の子どもたちが、「登校拒否をする特別な子」とみられ、地域の人に拒否されたとき、子どもたちはその時の「ありのままの自分」を否定されたと受けとめるでしょう。自分は子どもの頃、当たり前のように学校へ通った。自分の子も、学校へ通わせるのが当たり前だ。学校へ行かない（行けない）子はおかしい。挙げ句は、不登校の子たちが近所にいると自分の子に悪影響を及ぼす。などと言うのは、「人権無視」の言動だと思います。

今私たちの「たまりば」や「えん」では、不登校の子ばかりでなく、知的障害をもった子や、LDの子、ADHDの子、精神障害の若者、ひきこもり傾向の人など様々な子どもや若者たちがいます。年齢もバラバラです。みんなそれぞれの状況を生きています。繰り返しますが、私は、そうしたそれぞれの「今、生きている」を認め合うことが、原則だと思っています。それが「人権意識」をもつということでしょう。

子どもは生命（いのち）の塊

加えて大切なことは、人と人との「かかわり」を切らないことです。フリースペースの子どもたち同士も、好き嫌いや拒否反応を端的に表現することはしょっちゅうです。けれども、時間はかかりますが、最終的に相手を排除しない形になっていきます。私も含めて、開設以来みんなでそんな「場の空気」を醸成させてきたようです。

地域と子どもたちとの関係でいえば、子どもたちが地域の人たちとの間で、様々な問題を起こしても（起こさなくても）、地域のおとなたちが子どもたちに「まなざし」を向け続けることが大切だと思います。かかわり続けること。排除しないこと。これがとても重要だと考えます。子どもは生命（いのち）の塊なんです。その生命の塊をみんなで育て合う。そのなかで子どもたちの「失敗する権利」も認めていく必要があるんです。失敗したり、社会の多数派とは異なる生き方をしていたりする子を、切り捨てたり排除するべきではありません。

川崎市で、公設民営という形のフリースペース「えん」が開設されたことは、私たちの考える「それぞれの子の〈今、生きてる〉」を認めよう、という主張が認知をえた証とも考えられます。私たちは市教委と、この件で4年間議論を重ねてきました。その間、マスコミをつうじて、不登校の子どもたちが相当数いることが世間でも認知され、対策の必要性が叫ばれるようになってきました。

学校も、今では私たちと連携して、不登校・ひきこもり・LD・ADHDや非行などの問題対応にあたっています。改善すべき点はまだまだありますが、やっとスタートできた感じです。

私たちの活動が地域によって支えられているのは、今も昔も変わりません。人と人とのつながりを介して、子どもの人権を認め合うネットは、それを「支え合う地域」と呼べると思いますが、確実に広がってきていると思いますし、広げていきたいと思っています。

インタビューを終えて

まずは当日インタビューの不慣れな私に対し、誠実に応えてくださった西野さんに感謝している。フリースペースでの対話だったので、子どもたちもたくさんいて、西野さんの言葉はいちいち臨場感にあふれていた。「子どもたちは生命の塊です」「〈今、生きてる〉を受けとめよう」という言葉が、実感された一時間だった。人権意識の原点は、こうした「現場」なのだ、あらためて認識させてもらった。

（浅見 聡）

プロフィール

・ 神奈川朝鮮中高級学校教諭 中学・高校英語担当
英語科主任 神奈川朝鮮中高級学校教職同分会長
神奈川県朝教同国際部副部長



国連人権委員会への参加で学んだ権利意識を持つことの大切さ

1998年に、国連の人権委員会の少数者作業部会へ、朝鮮学校差別についての報告をするための通訳として参加しました。そのときに同時に行われていた日本政府の〈子どもの権利条約〉に関する審査の場で、発表の時間をいただきました。その結果、朝鮮総連が長年国連に訴えてきたことも背景にあり、勧告が実現しました。日本では在日コリアンに対する差別があまりにひどく、人間らしく生きるためにはいつも権利を獲得していかなばなりません。そのため「当たり前権利」という意識があまりなく「権利は勝ち取るもの」という意識が強かったのですが、国連に行き、国際社会の反応を見て意識が変わりました。我々も、もっと堂々と当然の権利意識をしっかりとたないといけない、そのためには子どもたちや保護者にしっかりと伝えていくことが必要だと改めて実感しました。

「権利」と「義務」双方の理解 教員の役割の重要性

教師という職業柄、子どもを教える教員たちの意識が大きな役割を持つと考えています。そのためにはただ条文を読むだけでなく、すべての子どもをどう見るのかという視点から「子どもの権利条約」をきちんと理解することが教員には必要です。そこから民族教育の権利意識について、言葉、文化を学ぶことがどういうことなのか、といったことに発展していくのではないのでしょうか。そして「権利」だけを要求するのではなく、その対となる「義務」についても

考えなくてはなりません。

民族教育に携わっている教員として、若い教員の教育を通して子どもたち、そして保護者たちに権利獲得の過程や歴史を伝えるよう努力しています。それ以外にも日本の学校や川崎市の美術展、全国オモニ大会など、人権について話す機会をもらえばできる限りでかけるように心がけています。

教科書は朝鮮学校独自で編纂していますが、英語に関しては自身が編纂に携わっていることもあり、国際化の視点も組み込んでいます。英語の授業だからこそ学べること、伝えられることもあります。英語をしゃべれるようになったら国際化という短絡的なことではなく、違う文化をまずとりいれて、違うということを認識して接することができれば互いの文化を大切にできるのではないのでしょうか。在日コリアンのことも「どうして日本語上手なの？」と、歴史を知らないからこそ無邪気に質問できてしまうのです。さまざまな外国人問題が現れているなか、日本が本当に国際化しようとしているのか、朝鮮人に対する態度などから見えるように思います。特に、子どもたちの前に立つ教員たちが一番身近な外国人である在日コリアンのことをしっかりと知るべきだと思います。そういう意味で、教育はとても重要だと思います。真の国際化のために、学校の先生どうしの交流を通して、人権という視点からそのことを伝えていきたいと思っています。

「もの」だけでなく「人」を残し、育てる

民族学校が増えてきていますが、朝鮮学校がいいモデルになればと思います。20代の日本人代表によるペルー人学校が、浜松で最近できました。地方行政からの補助金を朝鮮学校の水準にできれば、と言っていました。ニューカマーも多くすむ地域、例えば大阪などでは、学校に行っていない外国籍の子どももいますが、行政はその具体的な数字を把握していないようです。この国は子どもをどう見ているのでしょうか。少子化において外国人を必要な労働力と考えるなら、そのための体制作りが必要です。進学や就職において子どもたちが差別の壁にぶつかり、そこで子どもの夢が断たれてしまうのはおかしいと思います。日本の学校の問題も、今教育を誤ると大変ではないでしょうか。

文化・歴史施設としての学校の側面も大切にしていきたいです。ここにきたら在日朝鮮人の歴史、朝鮮学校の歴史が分かるような、開かれた施設にしていくことができればと思います。次の世代にしっかりとバトンタッチできるものを作っていくのが自分たちの義務ではないでしょうか。そして、つなぐためには「もの」だけではなく「人」を残さなくてはなりません。人をどう育てるか、未来を見据えていかななくてはならないと思います。

真の国際化のために 10年、20年先を見据えることの大切さ

神奈川県は新しいことを施策に取り入れるのが早いと思います。外国籍住民も多く住むのだ

から、多文化共生のための教育のモデルになっていければ本当にいいですね。お互いの文化もいくらでも交流できます。神奈川県がそういった最先端の試みを行っていく中で、朝鮮学校は「民族教育は在日コリアンに学べ」といわれるような、異国での民族教育の手本としての存在になれば、かつ、地域に貢献できれば本当に面白いのではないのでしょうか。そのようなことを想像し、さらには実現できるような柔軟性が神奈川にはあります。

2003年11月に朝鮮学校で公開授業と初めてのフォーラムを開催しました。韓国の記者も、一世もきました。世代別に、立場によって捉え方は違いましたが、みんなからいい評価をいただきました。また、週5日制となって日本の学校も朝鮮学校と交流を持つところが増えてきています。運動会での交流だけではなく、学校の先生がお互いの学校にいて話をする機会が増えています。小さい子が「おい、朝鮮人」と朝鮮学校の生徒たちにいたりしますが、それはそのようなことをいわせる国、親、大人の罪です。子ども一人一人に伝えていくよりも、先生どうしの交流を進めていき、先生の意識を変えていくほうが効果的で早いと思います。「人権と地域」という視点から考えると、いかに10年、20年、50年先を見据えて「人」と「人」とをつなげていけるか、ということが重要です。これからもそのような役割を果たしていきたいと思います。

インタビューを終えて

2004年末に南米系外国籍住民の多い浜松市で、ペルー人学校が南米系外国人各種学校として初めて承認された。少しずつではあるが外国籍の子どもの権利の保障が実現しつつある。子どものアイデンティティの確立や、親子のコミュニケーションなどに、言語や教育は大変大きな役割を担うと思う。真の国際化には、そういった多様性を認め合い、保障できるような社会づくりが求められる。教育現場だけでなく、地域社会の中での多様な人の参加と交流とが、インクルーシヴな社会の実現に求められているのだと実感した。 (門 美由紀)

身近なところにある「人権」

ちょう
曹

すゆん
壽 隆

プロフィール

- ・ 在日本大韓民国青年会中央本部 会長
在日韓国・朝鮮人の文化継承や人権問題などに取り組む
- ・ 外国籍県民かながわ会議 第3期・第4期委員
- ・ 神奈川県立大師高校 非常勤講師（社会科）
教壇に立つかたわら教職員および生徒の人権学習会／研修会等で講演を行っている



「在日韓国人」教師への挑戦

教職課程を受講し始めたのは大学3年になってからです。もともと教職には関心があったのですが、在日韓国人は教師になれないと思ってあきらめていました。しかし、調べてみると教職には国籍による任用制限があり外国籍者は「教諭」にはなれなくても、教師として採用されることには問題がないことがわかったので、教師になろうと決めました。

もともと在日韓国人があまりなっていないような分野で仕事をしたいと思っていましたし、在日韓国人の就職の場を広げたいと考えていました。それに、学校に在日韓国人が入ることで、学校の中の世界を広げて、門戸開放のきっかけになるのではないかと思ったんです。自分の本職は教職に置きたいと考えていますが、在日本大韓民国青年会（＝以下、青年会）の活動が忙しいので、現在は非常勤講師として勤務しています。

また、教員向けの人権に関する研修会で呼ばれて話をしていたのがきっかけで、神奈川県内の学校から依頼が来るようになり生徒向けにも講演をしています。在日として生まれて何を考えてきたのか、自分の経験を中心に話しています。差別とは人間をどう見るかの問題です。韓国籍であることは一つのラベルであって、それ以外にも「非行少年」、「女性」、「障害」のように社会には様々なラベルがあるので、まず立場

を変えて周りを見てみよう、そういうラベルを貼られている状況を変えていこうという話もします。

在日韓国人の活動を内側から変えていく

日本社会にある矛盾のようなものを感じはじめて、1992年に青年会の神奈川県川崎支部に入ったのですが、当初は活動に対しあまり良いイメージはなかったですね。社会の矛盾について考えたかったのに、会では冷戦構造を引きずっている雰囲気があったし、傷のなめあいのような感じで社会改革的な視点が弱かったんです。でも指紋押捺事件で逮捕された当時の青年会神奈川県部長の姿勢に魅かれ、自分も社会を変えていくような活動をしようと思いました。その頃川崎支部は役員も辞めていきつづれそうになっていたのを、会を立て直そうと役職に立候補しました。

在日韓国人の問題意識を語ることは必要です。それには今までの冷戦構造を越えて問題を考えていかなければならないと思いました。活動の外にいて活動を批判するのは簡単ですが、必要なのは活動の中に入って内側から変えていく努力をすることだと思ったので、役職について活動することになりました。

在日の現状を知ることから始めようと、神奈川の外国人の集まる場所や川崎のふれあい館など様々な場所に行って人と出会い話をしました。

そうやって顔をつないでいくと、グループや立場の壁を越えて協力しあえるようになるということを学びました。今後もそういうネットワークを広げていきたいと思っています。

差別を身近なコミュニケーションから考える

人権とはそもそも人間が人間をどう扱ってきたかの問題だと思っています。教育の中では人権を考えるきっかけとして、今の自分の考えを、いつからどうしてそういう考えになったのか遡って考えることを大切にしています。在日韓国朝鮮人の場合は、どうして名前が2つあるのか。自分が小さい頃韓国人であることがすごく嫌だったのはどうしてか。そのようなコンプレックスが生まれたのはなぜか。遡ってみると、歴史的に作られた差別が形を変えて今も存在し続けていることが分かります。そして今自分がこのように人を扱っていないかということをもう一度考え直してみることが大切だと思います。差別は身近なところから考えていくべきだし、

ほとんどはコミュニケーションが欠けているところから偏見が生まれるんです。人権を守りましょうと叫ぶ前に、身近なところを振り返って自分自身が家庭を大切にしているか、人をどう扱っているかをきちんと考えることが必要なのではないでしょうか。

日本人も多様化していくことが必要

在日韓国朝鮮人が日本社会に同化していていることは仕方のないことだと思いますが、日本人も同時に多様化していくべきです。名前から自分のルーツを調べたり、家庭内にある文化を大切にしていくこともその一つです。お年寄りともどンドン話をして昔のよさや生活についてもっと深く知れば、そこで得た多様な身近な知識や経験が人権教育につながっていくと思います。地域の伝統文化や特色が廃れていっている今、地域と教育も近づいて、地域のことをより深く学ぶことができるような教育が必要です。



インタビューを終えて

曹さんはハードなスケジュールにもかかわらず、長時間に及ぶインタビューに対し、いきいきとした表情で話をしておられたのが印象的だった。「様々な立場から見る」ことを実践しておられる曹さんの豊富な経験や知見を紙幅の都合で一部しかここに載せられないのが、インタビューアーとして誠に残念である。しかし、曹さんのお話を聞いていると在日韓国としての経験が、民族や国籍以外の様々な偏見の問題、コミュニケーションの問題というように、より身近な問題提起へとつながっており、誰にとっても考えさせられるような幅の広さを感じた。

(西口 里紗)

外国人の子どもとともに日本社会を考える

かき もと たか お
柿 本 隆 夫

プロフィール

- ・大和市立大和中学校教諭（インタビュー時は下福田中学校に在職）
- ・外国人生徒・相互支援団体「すたんどばいみー」のまとめ役を務める
- ・選択教科「国際」を担当しながら、外国人生徒の教育に関わってきた



外国人生徒を学校にとりこんでいく

現在、大和市立下福田中学校で教諭をやっており、外国人生徒の指導に取り組んでいます。これは全校的な取り組みですが、他の先生2名が国際教室の担当をし、とりだしの形で生徒の日本語や各教科の支援をしています。選択教科「国際」（週に1回）は、2、3年の生徒が、自分たちの母国の歴史や親の移動過程を調べる、という授業になっています。

私は選択教科「国際」のメンバーで、国際教室の運営に協力している地域の人たち、研究者、3年前に創設された外国人の高校生・大学生から構成される相互支援団体「すたんどばいみー」のまとめ役をやっています。

選択教科「国際」の目的は、「教育はすべての子どもに開かれるべき」という考えから、学校において構造的に周辺に追いやられている外国人の子どものためだけの授業内容を教育課程のなかに位置づけ、「外国人」であるということに対する、外国人生徒が抱く負のアイデンティティを違った角度から見直す機会を提供する点にあります。今年から選択教科「国際」に外国人生徒と同数の日本人生徒を入れるようになりました。マイノリティ側だけが発言してもあまり効果は期待できません。日本人の側に外国人を受け入れる素地をつくることが重要です。

外国人の子どもたちが抱える問題の構造を変える

子どもたちが抱えている問題には、現象面のものと構造的なものに分類できます。前者は、非行、進学・学力、就職差別などがあります。後者は、子どもたちが構造的に周辺化されていることに関係しており、地域全体、学校全体といった人間関係そのものを変えることが必要となります。補充学習は、学力の向上というよりは、周辺化された子どもたちを中心もってきて、日本人と外国人生徒の関係構造をかえる、という位置づけがされています。

また、多くの外国人生徒、一部の日本人生徒は、学習意欲を奪われています。その原因として、教員など大人との関係、友達との関係、家庭内の関係が考えられるが、学校は、前者二つの回復を図ることで学習疎外を部分的にでもクリアできないかという仮説の下、補充学習などを行なっています。

外国人の生徒は、自分たちの辛い経験や思いを伝える相手やそのための空間があまりないため、気持ちを封じこめる傾向があります。言語上の問題から家庭においても、コミュニケーション上の困難がみられます。今年から「国際」が、外国人の生徒の思いを言葉にできる場として機能するようになり、その結果、日本人の大人や自分たちの兄弟にも話せるようになっていきます。

これに関連して、母国語の選択以前に日本語

をどうするか、という問題もあります。日本語も母国語も中途半端な状態、semi-lingual 状態にあって、物事の判断がうまくいかない子どももいます。本校では、そういう子どもには日本語を教え込むようにしています。semi-lingual 状態の子どもは、これから日本社会で生活するうえで、日本語と母国語のどちらをとるべきか、と考えると日本語しかない、というのが実情です。暴力的な選択だが、緊急避難的にやむをえないと考えています。なお、「すたんどばいみー」では「マザーランゲージ」という母国語教育をやっており、そこに通っている子どもは多いです。

人権保護・発展の場として、 学校はまだ成熟していない

学校教育は、人権保護・発展の場として機能していないというのが現実です。それどころか、学校は子どもたちの力関係を生み出しています。マジョリティ側を応援するという点に、今の学校の本質があります。

また、教育現場、教育行政において、本質的な議論がないまま、国際理解教室や国際イベントを進めようとする動きがあります。形式的なものにとどまっており、害悪があるとさえ言えます。たとえば、子どもたちに民族衣装を着せ

て、民族舞踊を躍らせることは、マイノリティ側にとってあまり意味がありません。マジョリティ側との力関係のなかでの見世物にすぎません。行政側は、より本質的な問題を学んでいく必要があるように思います。

「多文化融合」に向かって

本校の活動は、地域の大人たちではなく、「すたんどばいみー」を通じて、広がっています。本校は、この組織を育てていくうえで可能な限りの援助をしています。この組織の主な活動内容は、小中学校の生徒の学習支援や学校での悩み相談です。「すたんどばいみー」ができて3年になりますが、非行傾向の子どもが一気に減りました。進学率も高くなり、5、6年前は40%だったのが、昨年度は100%です。

これに対し、地域と手を組むことは簡単ではありません。団地のなかで、外国人の住民の割合を1割以下に抑えようという声が強いです。団地の自治会から「夏に団地の見回りをするから来てください」という案内が送られてくるが、このことは、外国人の子どもや大人をパトロールするということを意味しています。「住みわけ」としての「多文化共生」ではなく、すべての文化を受け入れる「多文化融合」の方向へ向かうべきと考えます。



インタビューを終えて

柿本先生は、テニス部顧問も務める教育熱心な人である。先生に接するときの生徒たちの態度からも、健全な信頼関係が築けている印象を受けた。外国人の子どもへの教育に傾ける同先生の情熱の根本には、まず日本人・外国人を問わず生徒ひとりひとりへの愛情がある。他方、日本社会の構造的矛盾に対して厳しい眼差しを向ける。構造レベルでの根本的な問題解決を目指して、柿本先生の挑戦は今日も続く。

ほんだ かずひさ
(本田 量久)

子どもたちがのびのびできる居場所をつくりたい

和田 ターニャ

プロフィール

- ・日系ブラジル人3世 ブラジル・サンパウロ市生まれ
- ・日本人の夫とともに、1985年来日 横浜市、鹿児島県出水市での生活を経て、99年から川崎市に居住 2000年から川崎市外国人代表者会議委員
- ・2000年、在日ブラジル人の子どもにポルトガル語やブラジル文化を教える団体Grupo ABCを設立 (<http://www5d.biglobe.ne.jp/~grupoabc/>)



グルッポ ABC の始まり

活動を始めるきっかけは、周辺の日系ブラジル人生徒が自らブラジル人であることを友達に話すこともできず、辛い思いをしていることを知ったからです。そこで、このようなことをどうにかしたいという思いから仲間達と話し合っており、子どもたちが自文化に対する自信と誇りを持って胸を張って生きて行けるようにポルトガル語の読み書きとブラジル文化を教える活動を始めようと考えました。

仲間がいるから

グルッポ ABC で活動しているスタッフは、日本語、ポルトガル語のバイリンガルでブラジルのポルトガル語教員免許を持っています。毎週、土曜日、ブラジルの教科書を用いて学習と遊び、復習の順番で授業を行い、文化に触れることにも力を入れています。

以前は、教室でビデオを通してカーニバルやブラジルの様子を見ることが多かったのですが、最近では、カーニバルに参加し、文化に直接触れる機会を作るようにしています。始めは、見学に留まっていたのですが、今では、イベントに積極的に参加するようになりました。

特に、今年[03年]鶴見の潮田小学校で開かれたイベントでは特別な衣装を身につけ、顔にペインティングもして踊りました。このような取り組みを通し、ここは、仲間がいるリラック

スな場所であると感じるようになったようです。授業終了後も仲間との遊びに夢中で家に帰りがたがりません。

このようなことから私たちの活動は、当初私が考えていたのとは少し違う方向に向いて来ていると実感しています。

地域や社会が子どもたちの居場所を奪っている

子どもたちが自らの文化に自信を持っていないことにはいくつかの理由があります。

ブラジル人犯罪に関する偏った報道が作りあげたイメージが子どもの心を深く傷つけているとともに、身近に尊敬できる同国人を探せず、どのような人になりたいのかイメージを持ってない状況にある。また、親たちの多くが日本を一時的な働き場と考え、生活を支えることに精一杯で子どもたちの教育や生活に関心が持てない環境であることも挙げられます。

子どもたちが問題を抱えている場合、当初原因は本人や親の方にあると思いましたが、活動をする中で多文化を受け入れるためのシステムがないことや、地域の人々の異文化に対する理解がないことなどが大きく作用していることにも気づくようになりました。

グルッポ ABC は、子どもたちが居場所を求めて集まって来ますが、グルッポ ABC を運営する上で、学校の協力を得ることができず、場所の確保が困難です。活動を本格的に始めた時

は、高津市民館で月2回しか場所の確保ができず、残りの2回は、難しい状況でした。学校に教室の利用を申し入れても受け入れられず、困っていました。子どもたちは勉強が終わっても同じ文化を共有している友達と一緒にいたくて、しばらく遊んでから帰宅しますし、仲間と遊ぶということもこの活動の中では大切な要素です。

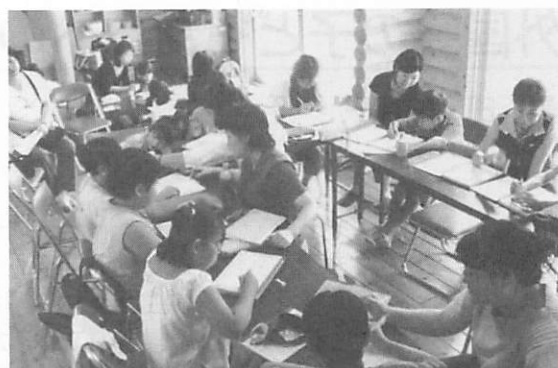
市民館で子どもたちが思い切り遊ぶことは限度がありました。

学校をオープンにして貰えたら本当に助かります。

ブラジル人の人権は守られているのか

他の外国人に比し、ブラジル人は、恵まれた環境にあります。定住、永住、VISAの取得も難しくありません。しかし、それだけで人権が守られているとはいえません。川崎市は、「川崎市外国籍市民代表者会議」を設置しましたが、行政側はこれで満足していて、実際、外国人問題の多くは未だ解決されているとはいえません。行政の役割として外国人に対する日本人の意識を変えるためのアクションを起こすことが大切です。外国人問題をテーマにしたセミナーやフォーラムが様々な所で行われるようになり、一般の人たちへの啓発の場になっていると思います。地域が閉鎖的で外国人に対する偏見などが多いので、もっとこのような場が増えたらと思います。

しかし、このような情報も限られた人たちにしか届かないばかりか、外国人にも生活する上



で必要な情報が伝わりにくいという現状もあります。

教室の子どもたちの中には、時々、心のケアを必要としている子どももいます。そういう場合、必然的に家庭内の問題に関わらざるを得ないこととなりますが、多くの場合、DVや経済的な問題など両親が抱えている問題との関わりが深く、子どもと大人の人権は別の問題ではないと実感させられています。

多文化を育てる場 学校、そして人権

私の夢は、子どもたちに日本でもブラジルでもどちらでも自立する能力を持たせることです。学校で放課後にポルトガル語を教え、文化を伝える活動をしたいですね。

また、就職問題などで民族や国籍が原因で差別されることをなくさないといけませんね。

永住資格を持つ外国人の地方参政権が認められれば日本の社会は、少しは変われると期待しています。地域の住民として外国人がシステム作りに関わり、責任を果たすことは、重要です。

インタビューを終えて

グループABCの活動の場に2度ほど訪ねた。子どもたちの元気がよく、何よりもスタッフが熱心である。授業終了後、子どもたちが市民館でさらに元気よく遊んでいる姿を見て、仲間を求めて集まってきているという和田さんの話を裏打ちしてくれているように思われた。外国人が支援だけを求めたり、反面、日本人の視点だけで外国人支援が行われることが多い中で、周囲との連携をもちながら当事者達が自らのコミュニティのための活動を展開させている姿は、これから多文化共生社会を築く上で重要なポイントではないかとあらためて感じさせられた。

(裴 安)

外国籍の子どもたちへのサポート — 日本語教育の現場から

くろ だ やすこ
黒 田 矢須子

プロフィール

- ・ 横浜国立大学教育人間科学部講師 国語・日本語教育講座所属、留学生担当 専門は日本語教育
- ・ 大学生を伴い神奈川県下のニューカマーの外国籍小・中学生およびその母親に対する日本語教育支援を進めている



地域の特徴と日本語教育支援の現状

主たるフィールドは、歓楽街を中心としたA地区、古くからの工業地帯に属するB地区、郊外の住宅地であるC地区などです。A地区は、学生は月・水・木に出向いており、火曜日には韓国からの留学生が母語保持の教室を開いています（注：2005年2月現在は活動休止）。B地区では、地区内の小・中学校の外国籍の子どもの母語保持を願うグループの手伝いとして、子どもたちの母親に日本語を教えるボランティアの仕事をしていたところ、そのうち、文化庁の事業の話がきて、この地区に子どもたちと保護者に日本語を教える教室をつくることになり、日本語教育専攻の学生と共に、月・水の午後に日本語学習支援をしています。C地区は、現在は日本語教育専攻の学生が週1回入り、日本語支援の手伝いをしています。

なぜ母語教育なのか

かかわっているのは、中国、韓国、フィリピン、フランス、ブラジル、ベトナム、ラオス、カンボジアなどの国々からのニューカマーの親子が中心です。日本語支援が主たる目的なのですが、子どもに対しては算数を初めとする教科の指導も個別指導で行っています。

かつては来日して2、3年で帰国していたのが、今では母国の政情不安などで帰るところがない人が多いのです。親子ともに「公文」で勉強している人たちもいます。勉強させたい

と思う親たちがいる一方で、日本での勉強の仕方が分からないままに地区の学校に転入し、ついていけなくなる子どももいます。

横浜市は外国籍の子どもの数が5人以上になれば加配の教員がつくのですが、最近の傾向は、ある地域にまとまっているというのではなく、外国籍の子どもが1、2人ずつ点在して各学校にいるような状況が多いため、国際教室を設置することも容易ではありません。横浜市は、できるだけ週に2回2時間ずつ巡回の先生を派遣して、日本語指導をするような予算を組んでいます。しかし、それも削減される傾向にあります。

外国籍の子どもの多くの家庭では、父母ともに働いているため、家できめ細やかに勉強を見られる人はいません。ものを忘れて、学校でしかられることが繰り返されるうちに、学校嫌いになっていくケースも見られます。

日本語教育とともに、母語教育を保障することが大切です。文化庁がバックアップしているのは、あくまでも日本語教育であって、母語保持のための教育は関係ないといわれるのですが、母語がしっかりできている子どもほど、日本語の上達も見られるということは周知のことです。また、子どもたちの日本語が上達しても、家に帰ってきて父母と「話せない」状況になってしまいます。小・中学校の校長の見解として、近年、母語保持という観点も加味した日本語支援が求められており、日本語教育専攻の留学生で

ある大学生を同伴し、子どもたちに中国語や韓国語を教える活動も同時に行い始めているところ です。

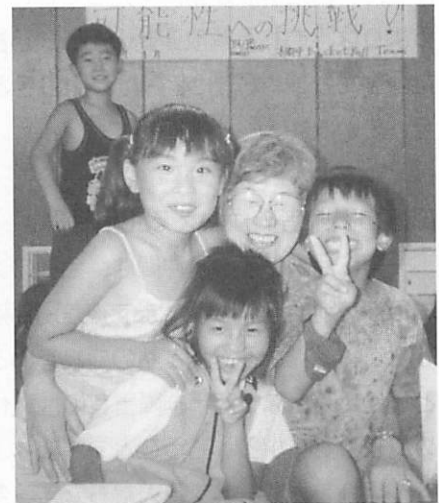
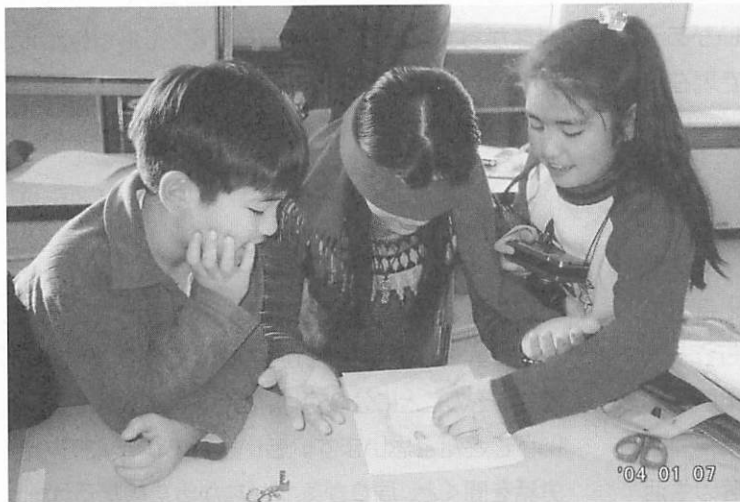
多様な人々が共に生きるために必要なこと

近年、日本に定住するニューカマーの増加によって、子どもたちが高校に進学することが一般的なこととなり、大学進学もめざすようになりました。外国人生徒の学力不足や財政的な面から、定時制高校へ進学するケースが多いのですが、受け入れ先の高校としては先例がないので予算措置がとれずにおり、教員側の受け入れ態勢も十分とはいえません。また、大学進学を果たしたものの、奨学金制度がないために（留学生対象のものはあるが、在日外国人は対象外）、就学を継続できないものが出ています。「外国人」でもなく、「日本人」でもない、制度的に中途半端な立場におかれているのです。

また、生活習慣の違いから、ニューカマーの

家族と住民との間にトラブルが生じることがあります（例：ゴミのポイ捨てなど）。ある団地では、団地の自治会が日本語教室を開くことを提案し、その支援をボランティアとして行うようになりました。言葉の理解とともに、生活習慣についても理解し合おうという試みです。こうした試みは、ここ数十年、神奈川県下で行われるようになってきています。

学校で国際教室や加配で配置されている先生方は、がんばっている先生が多いのですが、その先生方をサポートすべき周りの先生の理解が不十分であるために、孤立していると感じることもあるとききます。対象とする子どもの人数が少ないために、（国際教室の教師は）楽をしているという目で見られることもあり、肩身の狭い思いをしている先生もいます。国際理解教育に対する理解がもっと学校の中に広まっていかなければならないと思っています。



インタビューを終えて

黒田さんの地道な日本語教育支援活動には、教員志望の大学生たちが参画し、主としてニューカマーの子どもたちやその家族の現状にふれて活動している。これから県下の教師となっていく若い人たちが、直接日本語教育支援の現場にかかわる意義は大きい。今後の学校における国際理解教室が単なる外国語教育や文化紹介に終わることなく、異文化のバックグラウンドを持つ人々の〈共生〉について学びあう場となることを願ってやまない。

ほりうち
(堀内 かおる)

部落問題はすべての人が当事者

あ べ ひろし
阿 部 寛

プロフィール

- ・ 部落解放同盟神奈川県連合会専従職員
- ・ 地域人権学習室「ぼちぼち」主宰
- ・ 厚木市精神保健福祉を考える市民の会「アジールの会」共同主宰
- ・ 地域作業所「アジール」、喫茶店「はなしや ぼの」の経営



部落解放運動は天職

ドヤ街の寿町（横浜市）で「識字」の活動に参加させてもらったり、日雇い労働の収入で寿町のすぐそばに一軒家を借りて、仲間と一緒に「たまり場」活動をやってたりしていました。そうした中で、「寿識字学校」の大沢敏郎さんから、「部落解放同盟の神奈川県連で専従職員を一人募集しているんだけど、やってみないか」という声がかかった。部落解放運動に率先して飛び込んだというよりは、むしろ解放運動のほうから誘いがあった。なんか、「天職」を得たということで現在に至っています。

部落の高齢者のかかえる生活課題

一緒に活動している仲間は、活動のメインが厚木の被差別部落なので、まず被差別部落出身者たちです。それから、私と私のつれあひともう一人とが発起人となって精神障害者の地域作業所を始めたものですから、もうひとつ仲間は、精神障害者とそれをサポートする人たちです。部落の生活課題は、高齢者の問題です。寝たきりの状態で介護支援が必要なお年寄りや、介護保険を使っていない人たちが相当数いる。70代以上の人たちは、差別の厳しい状況の中で生活し、十分な学習の機会も得られず文字の読み書きが困難な人たちが多い。文字の読み書きができないということで情報がうまく伝わらず、もっとも制度を必要とする人が、実は使えていない。地道に生活相談をしながら、つながっていくことが大事です。

出会いの場としての地域人権学習室「ぼちぼち」

学習会の始まりは、部落の若い子たちの勉強会でした。若い子たちには直接の被差別体験がない。でも、自分が被差別部落の出身であることが一種の不安感だったりして、そのことをどう認識しているのかわからない。自分が部落の出身であるということを確認するために、違う人権課題をかかえているのだけれども、生きることに苦勞しながらもがんばっている人たちと出会い、その姿を見ながら、自分のことを振り返る。いい出会いの場と、自分のことを振り返る場として、被差別部落出身者と精神障害者とがネットワークをつくりながら、広がりをもってきました。

一人ひとりが主役になれる学校

学校は、学習会に参加している人たちにとって、人生に大きな影響を与えたものすごく大事な場所です。そのことに公教育は、どう答えていくのかということだと思います。若い子たちの学校での苦勞話を聞くと、周りが気づかなかったのだろうか、見て見ぬ振りをしていたのだろうかという想いがあります。一緒にここで勉強しているとすごく楽しいし、みんなは考え方や生き方の中に宝物をいっぱい秘めている。学校でも、一人ひとりが学習の主役になるような勉強のしくみなり、関係性なりがあったら、とてもいい豊かなものが生まれると思います。

自分で決める

これは学校教育に限ったことではなく、解放運

動でも、障害者の作業所でも、指導者が自分の前にいる人たちの足りないものを補い伸ばしていこうとする発想は共通しているような気がする。教員が努力することと、子どもたち自身が努力して自分で決めていくこととは、違うことです。自分が苦勞することを引き受けながら、学習の機会や仕事の選択も自分で決めていく。プロ集団としての教員が、当事者を中心にすえサポートすることに徹していったら、大きく流れが変わっていくと思います。

結びようがない関係

部落と周辺地域との関係性というところでは、関係の結びようがない、うまくかわされているという感じがある。同和対策事業も、「ともに」とか、「違いを認める」という理念のもとでは行われてこなかった。「同和」という枠のなかに部落なり、当事者なりをはめ込んで、周辺地域との関係のねじれを助長してきた部分もあったと思います。制度でなんとかかなるということではなくて、同じ汗をかいて、同じ苦勞をする中で、すべての人が当事者としてどうしていくのかということを考えていかなければならない。差別糾弾闘争の中で、差別言動や差別授業などの具体的な場面のことは話題になったけれども、実際そのことが一人ひとりの部落民にとって、あるいは部落総体にとって、どんなことをしたのかということを理解でき、どんな人権侵害になっているのかをお互いに確認する形にはなかなかならなかった。お互いが鋭く向き合っ、お互いを確認する作業は大事なことであったけれども、逆に大きな溝をつくっていくことも多かった。

関係性をつくる

これまでの解放運動というのは、被差別の当事者としての差別意識を持った人たちに対する糾弾だったり教育啓発だったりで、そのことは確かに大事な局面だけれども、総体として人間関係の中でどう部落問題を解決するかということにはならなかった。いろいろな取組みがあるけれども、仕事ということで社会に進出していかとか地域社会の活動に積極的に参加していくことで、日常生活の関係性の中にきちんと部落問題を入れていく。部落問題をお互いの課題として、その関係をどうより豊かなものにしていくのかというスタンスで活動していくことが大事です。精神障害者の地域作業所も一つを喫茶店にしました。喫茶店には地域の人たちがお客さんで来ます。そこで作業所のメンバーたちが、おいしいものや居心地のいい場所を提供する。お客さんたちは、生活の中でいろいろ悩んだりしていることをその場でしゃべったりしてストレスを解消する。作業所のメンバーたちがサポートする側にまわるのです。そういう関係性の中で、精神障害者に対する偏見はきっと解けると思います。

同和行政からの自立

法や制度がなくなったときに残っているものは、自分たちがやっていることです。何も残っていなかったとすれば、主体的な活動はなかったということです。補ってもらおうということじゃなくて、部落民として社会貢献していく、そこで勝負をかけようということです。自分たちが部落民としてそのことを隠すことなく、福祉活動やがんばって仕事していくことで差別や偏見をなくしていけると思います。

インタビューを終えて

いろいろな場面でお会いする阿部さんへのインタビューだったが、穏やかな口調の中にも熱っぽさが感じられ、つねに課題に真摯に取り組もうとしている姿が新鮮でもあり印象的であった。「地域改善対策特定事業特別措置法」後の解放運動についても、自らが現在すすめている活動をふまえたうえでの提起で説得力がある。部落差別は、被差別の側にある者だけが当事者ではなく、差別意識をもつ者が第一義的な当事者である。すべての人が当事者としてどうしていくのか。私たちも、真摯にこの課題に取り組まなければならない。(堀 義秋)

識字をする

おお さわ とし ろう
大 沢 敏 郎

プロフィール

・横浜・寿町で識字学校を開設
十分な学校教育をうけることのできなかつた人た
ちとの識字実践活動をつづけている

ともに学ぶ世界、識字

毎週金曜日、18時から、横浜市の建物である寿生活館・会議室で識字を行なっています。誰にでも開かれており、主に、街の住民、外国人労働者、在日朝鮮人一世のオモニ、大学生が集まっていますが、ここに集まってくる人が受けてきた教育は、それぞれ異なっており、ほとんど学校に通えなかつた人もいます。ここは、いろいろな人が集まってともに学ぶ世界です。教室にきた大学生も一緒に参加してもらいます。強制ではないので、週によって参加者の数はまちまちになっています。

識字に来る人たちは、人伝えでやってきます。週ごとに作成して、識字に来ている人たちに配布している横浜・寿識字学校だより「ちからにする」があります。それをまとめて本にしたものを寿の夏祭りで販売したり、希望者に郵送したりする中で識字に来た人もいます。

生き方を学びあう、識字

二日間しか学校に通つたことのないという寿町に住む労働者が、街の人たちの生活相談をしていた横浜市職員に「字を教えてほしい」と言ったのがきっかけで識字が始まりました。その後、参加人数が増えていき、私も1980年6月から識字に関わるようになりました。この市職員は非常に忙しい人だったため、ほとんどすべてを私にまかせてくれました。

最初は漢字や文章を教えるくらいにしか考えていませんでした。しかし、識字は、一人ひとりが生きてきたなかで学んできたことを文章に書き、学びあう場となつていきました。当初は、

街の日雇い労働者、在日朝鮮人一世のオモニ、外国人労働者を中心に、まとまつた数の参加者がありました。寿町で識字という新たなことを始めるうえで、個人の力ではなく、みんなが協同することが必要でした。十分な教育を受けられなかつた人たちが身近にいるという理由から、寿町を識字の場としています。全国で識字に関わっている人たちとの連携はありますが、基本的には一人で活動しています。行政には特に期待していません。

学校教育をくつがえす、識字

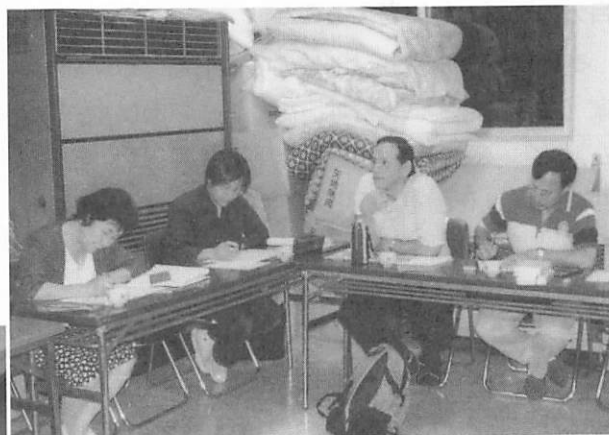
学校教育が人権を保護し、発展させる場になるかどうかは、担任の教師によります。それしかありません。1、2年のうちに、教師の差別性がごく自然に子どもの身体に染み込んでいきます。そして子どもは、教師の差別性を正直に表現していきます。それが、「いじめ」「不登校」「校内暴力」などにつながっているのではないのでしょうか。ごく普通の教師の差別性、そしてこのような教師が、日本の戦後差別教育を再生産しています。一人ひとりの教師が自らの差別性を打ち砕かなければなりません。

識字は、日本の戦後差別教育を根底からくつがえすものです。決して字や文章を直したり、句読点をつぎ足したりはしません。教師の差別性によって、「不登校」や「ひきこもり」になっている人たちが、最近、識字に来るようになっていきます。しかし、彼らが社会に出たとき、だれがどのような支援を彼らにできるのか、彼らをどのように受けとめることができるのか、それも私の課題です。

奪われてきたものを取り返す、識字

差別はあふれています。しかし、読み書きができないことで被る日常生活上の問題は分かってはいません。もちろん、その問題に近づこうとする努力をしていますが。文字の読み書きができないことによって侵された「人権」を確認していくのが、識字の学びの世界です。文字の読み書きができないことによって奪われてきたものを、文字の読み書きができるようになるこ

とで取り返していくということ、これが、「識字教育」（という言葉はありませんが、学校教育に対比する言葉として）に関わる「人権」ではないでしょうか。教育の機会を奪われたという事実の如何にかかわらず、目の前に文字の読み書きができないがゆえに、精神的・身体的に傷ついていく人たちがいるからこそ、私は識字をやっています。



インタビューを終えて

大沢さんは、慎重にことばを選びつつ、しかし、ひとつひとつのことばに力を込めて語る迫力のある人であった。長年にわたって彼が寿町で識字教室をやってきたのは、彼自身のことばに対する強い想いがあったからに違いない。しかし、その活動を理解するためには、同時に、傷ついてきた人たちに対する温かい眼差しを見落としてはならない。大沢さんの活動、ことばへの信念、人間観に関心がある方は、『生きなおす、ことば』(太郎次郎社エディタス)を一読するようお勧めしたい。
ほんだ かずひさ
(本田 量久)

寿（ことぶき）に来て、ふれて、考える

み もり ひさこ
三 森 妃佐子

プロフィール

- ・日本基督教団神奈川教区寿地区センター主事 教会と寿地区活動のパイプ役
- ・バザー、作業所昼食などのボランティア調整や、炊き出し、自治会などの地域活動を行う

ボランティア活動を通して 自分の問題として考えること

寿地区センターは、地域の中にある「木楽な家（キラクナイエ：寿地区高齢者ふれあいホーム）」で、高齢者の昼食会を月に数回行い、各回約60人分を用意しています。また、「ろばの家（横浜市精神保健地域作業所）」「ことぶき福祉作業所（身体障害者地域作業所）」にもボランティアを送っており、こちらも昼食作りと当事者と触れ合うことが中心です。活動の重要な柱は「夜まわり」で野宿労働者と出会い、「炊き出し」で、野宿労働者と一緒に食べながらゆっくり交流をもち、そしてその仲間と一緒に「行政交渉」で施策や制度等を作り実施することを要求していく、この3点セットです。

寿地区センターボランティアの平均年齢は65歳とかなり高く、教会関係者がほとんどです。もう22年も活動している88歳の女性がいます。若い人たちは、昼は仕事があるので、「夜まわり（野宿労働者の方々を訪問する活動）」に参加する人が多いです。また、青年たちを対象とした青年ゼミも年3回開いており、高校生ゼミもあります。

ボランティアの方たちには、活動を通して「寿」を自分の問題として考え、さらには周りの人に伝えていって欲しいと思っています。実際、ボランティア自身が住んでいる戸塚、小田原、相模原、藤沢に同様の問題があることに気づき、パトロールを始めるなど、活動の幅が広がっています。また、教会はさまざまな地域にあるのですから、地域の課題に取り組んでいくようになることを願っています。

寿の抱える問題の多様化と深刻化

現在寿町の人口は約6,500人ほどですが、高齢化が深刻になっています。日雇いから福祉の町へと変貌しており、多い時には年間300人もの高齢者が移り住んできたこともあります。最近では子どもが親を寿に連れてきて、親にお金を渡し、寿の簡易宿泊所へ置いて去ることもあります。覚せい剤など薬物使用の若者が増えてきているのも、大変憂慮されます。また寿町は单身男性が多く、少数の女性たちが非常に生活しにくいのも現実です。トイレが共同であることなどは、精神的負担が大きいと思います。女性専用のドヤを作って欲しいという声もありますが、人間関係が難しいのではないかと簡易宿泊所の経営者たちは思っています。その他、食事の問題、健康管理の問題など、問題は山積しています。

なぜ、寿に高齢者、障がい者の人たちが多く集まって来るのでしょうか。その大きな理由は、地域社会、家族から締め出されてしまうことだと思います。本来、自分の住みたい地域で生きていくということが基本だと思いますが、「精神障がい」「身体障がい」というレッテルを貼られ、行き場所、居場所を奪われ、寿にやってくるのです。それは、その人が、その人としての生をまっとうできる地域社会ではないということです。「人権」を無視され、奪われたのです。ボランティアも含め「寿の中」と「寿の外」を結ぶパイプを増やし、人間が共に一緒に生きていくという課題を考えあう仲間、運動をおこしていく仲間作りが最も重要ではないでしょうか。

寿の問題は地域の課題であると同時に日本の問題

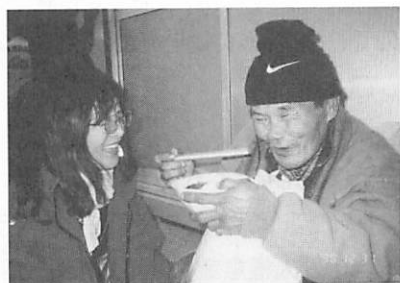
寿のことを一体どれだけの人々が正しく知っているのでしょうか。神奈川県に住んでいても、横浜に住んでいても、寿のことを「怠け者が住む町」「怖い町」として知っている人、逆に「存在すら知らない人」、と両極端だと思います。けれども、寿の問題は地域の課題であると同時に、日本の社会が作り出している問題でもあるのです。地域としての課題と日本の課題と、それぞれ解決していかななくてはなりません。若者がなぜ覚せい剤に、なぜアルコールに走るのか、問題の根本を考えていく必要があります。

行政は「市民」「住民」の苦情を持ち出して、野宿労働者を公園、駅、河川敷、図書館から追い出そうとしています。野宿労働者は「市民」「住民」ではないのでしょうか。そして、野宿している人たちが本当に求めているのは、第一に仕事です。仕事作りやその人の生活保障を、責任をもって施策として打ち出していくべきだと考えます。

「そこに行って」、そして「人と出会う」ことの大切さ

1995年の川崎襲撃事件後、川崎市教育委員会ではその事件の重大さに気付き、学校が具体的にどうしていけばいいのか、という視点が芽生

えました。授業として子どもたちが夜まわりをし、そのことによって子どもたちが変わっていったという例もあります。また、総合学習で取り上げる学校も増えてきましたが、教師の意識や取り組みによって違いが大きいと思います。教師への人権教育がまだまだ不足しているのではないのでしょうか。また、寿地区センターがキリスト教ということもあり、ミッションスクールの中高大学生が実際に寿にやってくることや、逆に招かれて話すこともあります。授業で寿にやってくる大学生などは、最初は、何も怖い目にあってないにもかかわらず、「こわい」を連発していました。しかし、町の人たちの優しさに触れすぐなじみ、帰りにはその印象を変え、感動して帰る人が多いです。ひとりひとりが生きてきた人生の前に謙虚になることが大事だと思います。寿の歴史的背景はきちんと伝える必要がありますが、同時にやさしい人も怖い人もいれば、事件も起こることもある、みんなが生活している地域と同じ地域であることを認識してほしいのです。何より大切なのは、「そこに行って」、そして「人と出会う」ことではないのでしょうか。「寿に来て、触れて、考える」ことが人の感性、思いやり、痛みの分かる人間を育てることだと思います。



インタビューを終えて

寿にいくと、いつも野宿者の方たち、ボランティアの方たちに励まされて元気になる。しかし同時に、日本に存在する「見えない貧困」が、高齢者や若者、女性をも巻き込んで広がっている厳しい現実にも気づかされる。社会的排除をいかに解決できるか、社会的に弱い立場に置かれた人々の参加や、多様性を承認しあえる社会を、いかにして実現できるのか。日々実践を積み重ねている現場の方たちの経験を踏まえた上での理論化もまた、大切であると感じた。

(門 美由紀)

地域とふれ合いながら

きむ
金

すい
秀

プロフィール

- ・1961年生 川崎市在住
- ・県立川崎高校2年在学時に本名宣言
- ・川崎市「ふれあい館」職員
- ・市民団体「かながわみんとうれん」代表
- ・社団法人「神奈川人権センター」事務局次長



川崎市に「ふれあい館」が生まれたわけ

戦争中川崎市には、多くの韓国・朝鮮人が軍需産業の働き手として連れてこられ、辛い労働に従事していました。戦後、朝鮮半島へ帰った方々もいましたが、多くの韓国・朝鮮人が桜本地区に定住し、産業振興の働き手として京浜工業地帯の重化学産業を支えていました。

仕事については、国籍・民族による差別が存在し、1974年日立就職差別裁判(勝訴)を契機に、在日2世を中心に「在日として生きるとは?」「民族として生きるとは?」「ありのままに生きる」等、在日としてのアイデンティティを問う気運が起こりました。

同年「青丘社」が法人化し、「子ども会」を通して、在日韓国・朝鮮人と日本人が共に生きる地域社会づくりを創造した地域活動が展開されていきました。その活動の精神は「ありのままの姿を認め合いながら共に生きる」であったそうです。

1988年、これらの活動の蓄積と地域の在日の願いを川崎市行政と市民が賛同し、公設民営による川崎市「ふれあい館」が設立されました。現在、子ども文化センター、社会教育施設としての「ふれあい館」、在日高齢者サークル「トラジの会」、在日高齢者のための生活相談、デイサービス等を行っています。

在日1世2世のケアと、ともに生きる豊かな社会を築いていこうを合言葉に

現在「ふれあい館」は、川崎市の事業である「民族講師ふれあい事業」により、市内小中学校に「互いの文化を尊重しあい、ともに生きる豊かな社会を築いていこう」を趣旨に、学校への講師派遣活

動を行っています。また「ふれあい館」は、識字学級を中心とした生涯教育事業や社交ダンスなど地域の方々への貸館事業と多岐にわたる活動を行っています。

「ふれあい館」の役割は大きいと思います。①在日として民族的本人のアイデンティティに関わる相談や②文化講座を開催し、来館者の方々同士の「出会い・関わり」を大切にしています。この中では、在日や日本人が地域で共に生きるということを大切にしています。③また、孤立して生活をしている在日の方々に「一人じゃないだよ」のメッセージも発信し「ふれあい館」を中心に、「自分づくり」の支援を行っています。④また、在日の子が学校等でいじめ(名前・国籍・国へ帰れ等)にあい、何らかの助けを求めてくる子もいます。差別され、傷ついた子どもたちは、誰にも相談しないことが多いので、寄り添いながら心がほぐされるようサポートしています。

守られ、発展すべき「人権」

「人に優しく」「人を大切に」と言うことだけでは、本当の「人権意識」は育ちません。誰も「人に優しくしよう」と考えているものです。しかし、自分が何かをしようとするときには、人の人権を踏みこじっても目標達成しようとするのも事実でしょう。

人権を侵害されている側(マイノリティ)から、考える必要があり、自分が「嫌だ」と感じたときに、「嫌だ」と伝えられる人。「嫌だ」と言われたときに、相手の立場で考えられる人を育てるような人権意識が必要です。地域社会の中で「自分づくり・他者との共通理解」ができるように発展していくことがよいと考えています。

大切にしたい、学校における人権教育

在日の子どもたちが同化(日本人化)している現状があります。そのために、在日としてのアイデンティティを、伝えることが難しくなっています。

そのようななか中学校では、在日の子どもたちのことを理解しようとする教員は残念ながら少ないように思います。

例えば、先生の話の中に「みなさん日本人は…」との言葉を聞いたことがあります。クラスの中に外国人の子どもがいることを意識して欲しいです。「文化」ということを考えるならば、日本と韓国・朝鮮の文化は違っています。学習活動や学校生活のなかで、その「違い」を大切にしていきたいと思っています。「みんな一緒」という観点で指導が行われてしまうと、韓国・朝鮮人としてのアイデンティティがなくなってしまうということも考えていただきたいと思います。

「ふれあい館」でも、「民族講師ふれあい事業」を通して、川崎の子どもたちに韓国・朝鮮の文化的な特徴について積極的に伝えています。互いの文化的違いを認め、大切に育てていこうとする態度を育成することが大切だと思います。

本名で通学できるような環境作りが大切になります。在日の子どもたちが、本名と通称名を使い分けるうちに、「自分は何者なのだ」という疑問や何故通称名でいなければならないのかといった、矛盾にぶつかることがあります。学校でも、何故通称名で通わなければならないのかについて考え、具体的な人権教育について考えて欲しいと思います。

またニューカマーは、生活基盤が弱く、言葉の問題をかかえていることが多くあります。ともすれば、友だちとの関わりを持たなくなってしまうこともあり、「変な日本語」を気にし、しゃべらない、

社会的遊離を生んでしまい、孤立しがちなのも現実です。このような外国人の子どもたちへの配慮のできることも重要です。学校では、子どもたちの内面へ入り込み救済してくれるような教師、人権教育が必要と思います。

「トラジの会」って何?

識字学級である在日1世の話(日本の高齢者施設へ出かけても、字が読めないので歌詞カードを渡されても歌えない。無年金なので、年金の話をしてもらえない。食べ物は日本食ばかり)から、在日高齢者事業の重要性が明らかになり、在日1世の「居場所」づくりのため「トラジの会」が行われるようになりました。

「トラジの会」は現在、在日1世を中心に毎週水曜日1回、桜本小学校内にある付属幼稚園として使われていた施設を利用行われています。楽しくお話をしたり、民族の歌、踊りをしたり、韓国・朝鮮料理の食事をしています。また、ふれあい館の担当職員がその活動の中で、生活保護についてや家がない等の切実な相談活動も行っています。

文化交流を盛んに、共生した地域社会づくりを

桜本地区は、古くから韓国・朝鮮人と日本人が共に暮らしています。日常的には互いの文化を認め合い仲良く暮らしています。しかし、町会の中心的なメンバーを決めるときなどには、日本人だけとなることが多く、未だ一線を画しているところがあるようです。どこかで、日本人特有のコミュニティと韓国・朝鮮人特有のコミュニティが存在しているという、課題もあります。これからも桜本地区では、地域商店街の韓国商店街との交流や地域学校との連携を通して、共生の営みが推進されていくと思います。

インタビューを終えて

川崎の教職員として子どもたちと生活しているが、どれ程の人が外国人のアイデンティティについて意識しているだろうか。金秀一さんの話を聞いていて胸が痛くなった。

みんなが豊かに暮らすための地域社会や人権意識を築くことは、とても難しい課題である。しかし、みんなで考え、実践しなければならないと思う。

やまだ かずひで
(山田 和秀)

つねにグローバルに人権を問い、外国人と関わる

たな はら けい こ
棚 原 恵 子

プロフィール

- ・ 沖縄生まれ、10歳で親とともにペルーに移住
 - ・ 元リマ日系人学校の日本語教師
 - ・ 1991年来日し、神奈川県外国人相談、「滞日外国人と連帯する会」のボランティアとして活動
 - ・ 現在、鶴見区外国人嘱託職員として外国人をサポート
- かながわ国際施策推進懇話会委員



自分も出稼ぎ、だから仲間のつらさ分かる

日本生まれで、国籍も日本人なのです。でも、ペルーで暮らしていて、経済危機、治安の不安が原因で、ペルー人の夫と出稼ぎを決意しました。自分の国へ出稼ぎなんて変ですけどね。日本語はできたし、皆より日本のことは知っていたが、それでも派遣業者頼りの来日には大変リスクがあることを知りました。夫も来日後、安定した職を得るのにさんざん苦労したので、一般のペルー人がどんな大変な思いをしているか分かります。仕事探しの電話はもとより、病院に行く、役所の手続をする、住民税の督促にはどうする、どれも一人ではできず、つらくて心細い。自分も半分外国人なので、他人事とは思えない。

いても立ってもいられず、なんとか外国人を助けなければと、県の外国人相談を引き受けました。それでも足りない気がし、自分で人権団体を色々探し、「滞日外国人と連帯する会」に出会いました。ボランティアでしたが、大和市の家から遠い川崎市内のオフィスまで通いました。

「連帯する会」のオフィスが閉鎖、現在の仕事に就き、主に役所の中で外国人への通訳、説明を担当していますが、気持ちはいつも同じです。京浜工業地帯の一角で、工場が多い上、在日韓国・朝鮮人が多く、沖縄出身者も集まっています、またこれを頼ってニューカマー韓国人や南米人がやってくるんですね。ペルーには沖縄

出身者が多いため、ペルー人の仲間は鶴見は住みやすいと言う。

彼らの生活の背後には、実は、共通に発展途上国がある。出身国では貧しさと不安があり、社会保障の制度もあまりきちんとしていず、だから日本の制度への理解も浅い。沖縄は発展途上国ではないでしょうが、どこか互いの連帯が成り立ち、助け合いのような気持ちも生まれるんですね。私の中にもペルーと沖縄の両方の要素がある。

同じラインで働いて差別が…… みんなも声を上げてほしい

来日ペルー人、ブラジル人たちは、工場の組立てラインで日本人と同じ仕事をしていても、かなりの賃金差のなかにある。納得しがたいです。外国人だ、ペルー人だということで断られ、職探しに苦労するので、つい派遣業者頼みになってしまう。派遣業者も問題です。ペルーで募集するときには、良いことばかり言い、その口車に乗せられてやって来る者が多いんですよ。来日して、医療保険はどうなっているのかと尋ねても「社会保険は高くつくから、あなたたちには向かないよ」と一蹴されてしまい、途方にくれる。

日系ペルー人たちも、自立のために、変ってほしいと思っています。もっと人権意識をもっとほしい。もっと自分の声を上げてほしい。発展途上国から来たので日本の制度がよく分から

ないという思いもあるでしょうが、派遣業者に文句一つ言わないのはよくない。

一般に日系人はペルーでもおとなしく、権利意識が強いほうではない。向こうで教師をしていたのでいつも感じてきましたが、ペルーのさまざまな民族の中でも、日本人は勤勉で、努力家で、評判は悪くないが、おとなしくて、はっきりと物をいうことが少ない。フジモリ政権に対しても曖昧な態度をとって、他のペルー人にも日系人の態度はわかりにくかったようですね。日本に来たら、日本人の態度にもそれを感じてしまいました……。とにかく、もっと変わってほしい。

子どもが固有の人格として尊重されていない

いま人権上もっとも深刻と思われる問題ですか？

今までお話してきたことと甲乙を付けるなんてできないが、元教師の思いからすると、深刻だと感じるのは子どものことです。オーバーステイの人びとで、無権利の状態で日本に住んでいる外国人がいることはご存知でしょう。子どもが日本で生まれ育っているケースもあり、そういう子ども、家族には人道的な扱いをすべきです。これは「子どもの権利」の問題でもあります。なぜなら、親が「不法」なら子どもにもその不利を負わせるのは、「子どもの権利」に反するからです。

教育はいつも私の心の中心にあるので、日本

の教育には思うこと、言いたいことはいっぱいあり、整理もむずかしい。自分の子どもも日本の学校に通いました。学校では人権尊重の形は整っているが、中身に問題があると思う。まず、日本の学校は子どもの意見を真剣に聞きません。一個の固有の人格として尊重しているとも思えません。また、「女らしく、男らしく」と言い過ぎます。

私の次男は、顔付きがヨーロッパ風なので、「なぜ英語を話さないのか」と周りからよく言われ、「日本はいやだ」とだいぶ傷ついていました。英語が話せないとなると、「なーんだ」と軽蔑したような顔をする。欧米風人間ならみんな英語を話すものという思い込みは、文化の理解が実に通り一遍で、文化への尊敬の念がなく、しかも無意識のアメリカ崇拜があるということですよ。日本の学校教育は、これを変えてほしいものです。

一見小さなことだが、日本人の人権意識についても、「おや」と思うことがありました。自分が「滞日外国人と連帯する会」に加わり、外国人の人権の問題に取り組むことにしたと話した時、「<連帯>とか<人権>なんて、なんか怖いわねえ」と言った日本人女性がいた。こういう意識はおかしいと思います。「連帯」「人権」といった言葉を危険視するような人びとがいるかぎり、この日本社会もよくなりません。

インタビューを終えて

物静かな棚原さんが、話がペルーのこと、南米のこと、教育のことに及ぶと、「解放の神学」を語り、パウル・フレーレの教育を論じ、倦むところを知らない。公正な社会、人間が人間らしく生きられる社会への彼女の情熱がほとばしり出る。職場で、彼女が相談に訪れた外国人の来所者と接するのを瞥見したが、その眼差しはやさしくいたわりにみち、また時に叱咤するような厳しさにも変わった。

みやしま なが
(宮島 喬)

DV被害者のエンパワメントを目指して

須 藤 美恵子 女性問題相談員

DV 被害者支援の活動とは

関東各地の公共団体の相談室で相談員をしながらDV被害者の支援を行っています。配偶者や恋人たちから暴力被害を受けている女性たちの支援活動です。民間シェルターにかかわっておりまして、相談室で出会った女性たちで、行き先のない方々をシェルターに案内していました。DV法の施行でサポート・センターが各地に出来ましたので、ちょっと相談の内容も変わってきてはいます。夫からとりあえず離れないと危険になる人たちの避難、保護ですね。アドボケイターと言って、まだ日本語の適訳がないのですが、被害女性たちへの付き添い役で、家は出たけど何をしたら次のステップへ進めるか分からない女性や、公的機関での交渉事に慣れていない女性たちと一緒に市役所へ行ったり、弁護士さんとお話しに行くときに同道するという支援もやってます。

活動をはじめた当初からこうした支援が可能だったわけではありません。「人の女房を勝手に連れて行くな」という風潮がありましたから。暴力相談を受けても、女性センターの相談員というのは具体的な行動は何も出来ないし、何をしてもいいかも分からなかったんです。青あざをつくって相談にこられても、何の手立てもなく、危険な夫のいる家に帰っていただくしかなかったんですね。それはすごく空しくて、無力感は湧き上がるし、めげるんです。それで、仲間たちと語らって、1997年に民間シェルターを立ち上げました。ボランティアをつのって、カンパもお願いして、シェルターを作ったんです。シェルターはイギリスで最初に暴力被害女性の避難施設を作ったエリン・ピッツイの『現代のかけこみ寺——イギリスの場合』を何回も読んで作りました。誰もそのやり方とかを分かってなかったんです。DV法が出来てからは活動はやりやすくなりましたね。ほんとに97年ごろは理

解されなかったですよ。各地で我々のような活動があったから、DV法ができたんだという自負はあります。

感情を言葉にするための教育が必要だ

結局、自分の感情を処理できない男性が女性に暴力をふるっているんじゃないかと思えますよ。教育で勉強さえできればいいという価値観を変えていかなきゃいけないんじゃないですか。男女を問わず、自分の感情を素直に、感じられるようになればいいんじゃないかなと思うんです。だから、コンシャスネス・レイジングを中学生でもやればいいんじゃないかな。自分が今どう思っているのかを感じられるようになると思いますよ。感じた後で、その感情を言葉にして相手に伝えるかどうかを判断するんですが、その判断基準を教えることが教育ではないかと考えます。

怒りってのは、相手を選らぶようです。出しやすい他者を怒鳴ったりしますから。先生が何かの憤懣を生徒にぶつけたり、夫が上司へ言えないことを妻や子にぶつけたりしますよね。感情を感じることに、出すことは別だとわかることが大事ですよ。みんな感情を出すと言われると、感じることもだめだと思っちゃうようです。でも、感じちゃいけないということになると感情が抑圧されて、怒りを溜め込む人生になり、暴力そのものがなくなるんじゃないかなって思ったりします。

女性のための相談室が果たした役割

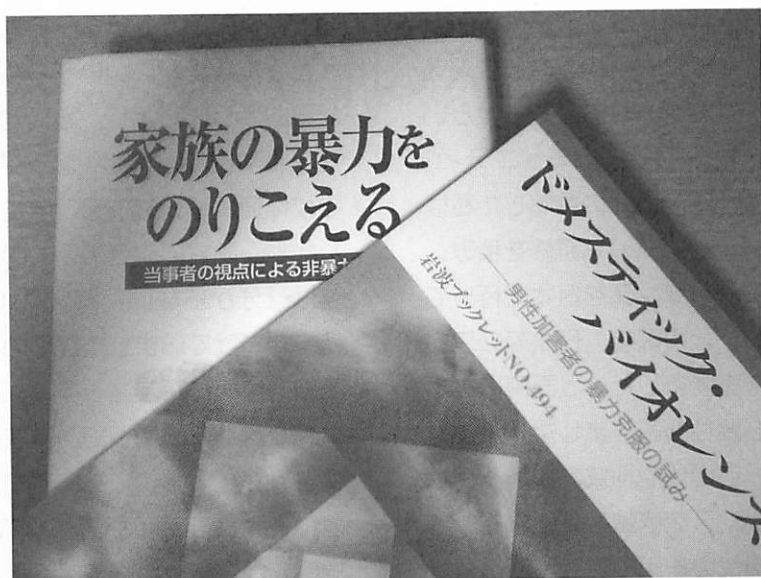
各地の女性センターで「女性のための相談室」というのが、設置されるようになったのが、80年代後半から90年代にかけてだと思います。私なんかはそのはしりでした。それで仕事として、行き暮れている女性たちの生き難さは、問題を抱えている個人だけのことではなく、その社会

が抱えている問題でもあるという視点での相談を受けてきました。そして、相談に来る女性の生き延びてきた力を支える役目を担うようになっていきました。エンパワーメント、勇気づけとでも訳すのでしょうか、それをやるのですが、それを公的な機関がやり始めたということは、評価されてよいことだと思います。

ただ、行政での女性の働き方も多分にもれず、問題は多いようです。専門的に勉強してきた人でも、非常勤職として雇用されており、すごく給与が安いようです。これは女性の自立をさまたげていますよね。少ない給料では、離婚したくても出来ないし、子供の養育もままならないと言うことになりかねませんから。

DV 被害者支援の経験からみえた「人権」

今日お話ししたことは、全部「人権」に関することだと思います。「人権」とは、自分の生き方は、自分で決めていいし、決めたことは尊重されるべきで、それが無いがしろにされているとすれば、助けが必要ですよね。ただ、私は社会運動までは手が届かないのです。個人に還元して、私の手が届く範囲で出来ることをやるというスタンスです。どのような対処の仕方をしてその女性が生き延びてきたかを聞いて、そこをサポートする。それがエンパワーメントであり、勇気づけだろうと思うのです。その人の生き方が肯定されるようなカウンセリングを私は目指しています。



インタビューを終えて

改正 DV 法が平成16年12月から施行されている。インタビュー時には課題とされていたことのいくつかは、今回の改正によってクリアされた。暴力に精神的な暴力が含まれるようになり、市町村にも相談支援センターの業務を広げることが可能になった。そうした中でも、須藤さんが視線を向けているのは被害者自立支援の明確化である。「これをどのように明確化するのが注目される場所だと思います」。今回はお伺いすることができなかったが、加害者更正プログラムなど暴力をふるう男性の側にたいして、いかに対処していけるかも今後の課題になってくるだろう。

たなか としゆき
(田中 俊之)

コミュニティ・ダンス、それは人間の根源を見いだすこと

みなみ むら ち さと
南 村 千 里

プロフィール

- ・c-project 主宰 振付家 ダンサー 生後7ヶ月で聴力を失う
- ・英国 Condo Dance Company ダンサー (2003年11月～2005年5月)
- ・Laban Center London 「Professional Diploma Community Dance Studies」 Course 修了
- ・横浜国立大学大学院教育学研究科修了

人生を変えたコミュニティ・ダンス

数年前にクリエイティブ・アート実行委員会が主催するダンス・ダイナミックスワークショップに参加しました。指導者のヴォルフガング・シュタンゲは、障害やダンス経験の有無や年齢に関わらず、一人ひとりの異なる表現を生かしながら、みんなでダンスを楽しもうという考えを持っています。これを「コミュニティ・ダンス」といいます。この考えに共鳴した私は、その後、英国のラバンセンターで研修を積み、本格的にコミュニティ・ダンスを日本で行っていこうと決意しました。帰国後、日本でのワークに確かな手応えを覚えました。と同時に日本人向けに改良する必要性も感じました。

企業や教育機関、自治体や地域の団体が、私にコミュニティ・ダンスを依頼しています。その多くの方々が、現代の病巣の現れに何とか対処したいという気持ちを持っています。たとえば、患者の目を見ることができない医者、人と接するのが苦手な学生、身体に障害はないものの心に重い病気を持っている人、吃音に悩むサラリーマンの男たち、などです。

私がこの領域に興味を抱いたのは、私が障害を持っていたことと無関係ではありません。誰もが人として生きる「権利」があることを、からだで実感したことにあると思います。たとえば、コミュニティ・ダンスのワークショップに参加した受講者のなかには、手話を覚えようとしてくれる方がいます。このようなことを

きっかけにして、コミュニケーションの輪が地道に広がっていきます。

社会の犠牲者である障害者

では、障害をもった子どもたちが学校生活ではどうだったかについて、私の事例にもふれながらお話ししましょう。私は幼稚園から大学院まで、聾学校ではなくインテグレートした普通の学校に通い、元気に過ごすことができました。しかし、聴覚障害者の多くの友達は、学校の勉強は「分からない」「できない」という悩みを持ちつづけていました。そのことにも起因して精神的に病んだ友達も多く、成人した今でもカウンセリングに通っています。彼らは社会の犠牲者です。聾学校においてさえ、ようやく数年前から手話の使用が認められたのです。「立居振舞」が健常児と同様であることが良いのです。

もう少し具体的な話です。小学校1年の担任は新任の若い先生でした。彼女はとても親身になって私に関わってくれました。3年から6年までの担任は自分の指導スタイルができあがっていたためか、そのスタイルに合いにくい私は排除の対象でした。中学・高校では理解しにくい教科もありましたが、自分の家に私を呼んでコミュニケーションを図ってくれた先生もいます。美大では障害者である私への対応に戸惑っていました。大学院ではノートパソコン貸与やノートテイクなどのサービスは確立しはじめましたが、ボランティアなどの人材による情報保

障はまだまだ未整備でした。修士論文の指導はメール対応で大分楽になりました。このような経験から考えますと、「人権」という言葉を使用する前提には、環境整備がなければならないと思います。

主体的に生きることこそ人間の根源

この環境整備がなされて初めて、障害者や弱者は主体的に生きやすくなります。西欧は古い建物が多く整備は遅れていますが、日本では配慮がとてなされて生活がしやすくなりました。たとえば、車椅子の人はエレベーターの設置やバリアフリー化により、自由になれる。視覚障害者に対する点字ブロックや駅構内でのフェンスの設置や盲導犬の利用、聴覚障害者に対するテレビの字幕放送やFAXや携帯メールやパソコンの充実などです。これらのことは地域の範疇を超え、企業や行政も巻き込んだ意識改革が大きな変化をもたらしたと考えています。それとともに重要なのが、周囲にいる人々の障

碍者に対する理解です。これも20年前に比べ大分進みました。そして、海外の障害者に接して感じたことですが、彼らはとても主体的に生きようとしています。サポートが必要なときは、きちんと他者にそれをお願いします。しかし日本では、周りがサポートしてくれるのが当然だと思っているところがあり、言葉できちんと要求しません。主体的に生きる姿勢が乏しいように感じられます。

ここまでは障害者の立場で話しましたが、女性の立場からも触れたいと思います。コミュニティ・ダンスの仕事が順調になって、私の名が広く知られるようになると、男性は「女が目立つ」ことに対して、私を「つぶそう」としたことがいくつかあります。

いくつかのことを申しましたが、障害や性差や年齢を超えて、ハード面、ソフト面での環境が整備される時、誰しものが主体的に生きることができるのではないのでしょうか。



インタビューを終えて

詩人谷川俊太郎とのコラボレーションなど、新境地を拓きつつある南村さんは、私の大学院の教え子である。南村さんと関わった2年間は私にとって「障碍」を真正面から考える機会になった。「他者の身になって感じ考えること」がいかに難しいことを改めて知った。南村さんは現在、英国のダンスカンパニーに所属し、英国手話を主な会話手段として多国籍のダンサー達と英国や海外で公演活動や指導を行っている。彼女の見聞が感性をフィルターにして語られる時、グローバルな視点でのやわらかな「人権」を保障することができるに違いない。

たかはし かずこ
(高橋 和子)

基本的人権としてのスポーツ

の むら いち る
野 村 一 路

プロフィール

- ・日本体育大学体育学部社会体育学科助教授
(専門 レジャー・レクリエーション学、生涯スポーツ論、障害者スポーツ論)
- ・特定非営利活動法人 日本障害者スキー連盟常任理事



日本障害者スキー連盟との出会い

専門が、レジャー・レクリエーション学のセレブユーティックレクリエーション、つまり高齢者、障害者、長期療養者、服役者等のレジャー行動に社会的制約のある人達に対する意図的なレクリエーションプログラムを提供することを研究しています。

長野パラリンピックの時に、手伝いを頼まれたのがきっかけでした。アルペンスキー会場のアドバイザーとして期間中、志賀高原にいて、つばさに見たことが、その後の活動の原点となりました。パラリンピック終了後、障害者クロスカントリー協会の立ち上げに参画しました。その後、日本身体障害者スキー協会、日本チェアスキー協会、日本障害者クロスカントリースキー協会の連合体として、連盟結成の準備をすすめ、現在の仕事となっています。

障害者のスポーツは、最近になって急速に知られるようになり、ここまで脚光を浴びるとは想像を超えています。障害者のスポーツそのものが専門ではありませんでしたが、求められてやっていくうちに、自分にとって一番忙しい仕事となりました。

障害のある人のスポーツ参加をすすめていきたい

私が進めていきたいと考えていることは以下の通りです。

- (ア) 重度の障害のある人はウィンタースポーツができなかった。本人がやりたくても

周囲が無理だと決めつけていた。少しでも家や施設の外に出て、スポーツに親しめるプログラムの提供をしたい。

- (イ) ウィンタースポーツは危険を伴う部分があるので、きちんとした指導者を養成するプログラムを提供したい。

- (ウ) 旅館やホテルも含めて、広くウィンタースポーツにかかわる人たちと連帯して、冬の余暇活動の振興を図りたい。

- (エ) 障害のある人を受け入れるのは非常に大変だと思っているので、施設がなければなかなか受け入れようとしにくい。工夫によって解決することがたくさんあるので、そういうことを広く皆さんに知ってもらう活動を行いたい。

学校教育に望むこと

障害のある生徒が、学校教育の中で集団でアウトドア活動に参加することは、きわめて重要なことです。卒業後も家族や地域の人、友達と一緒に、生涯にわたりアウトドア活動を行う動機付けや具体的手段を学んでいくという意味でも重要だと考えています。学校の先生ができることだけでは、狭い範囲の体験になってしまいます。障害児と保護者、ボランティアの活動だけに留まらずに、障害のある人とない人と一緒に活動する場面を提供できるよう役立っていきたいと思います。

また、適した用具や指導者が提供できれば、

単なる雪遊びしか体験できなかった生徒もスキートの滑走体験も可能にすることができます。そういう意味で専門的な立場から支援していきたいとも考えています。

学校では費用や人的資源の面などからウィンタースポーツを敬遠するような場合もあります。わたし達の連盟は非営利法人ですので、うまく連携していけば、費用的にもサポートできることもあると思います。これからは学校もこうした外部の組織をうまく活用していただけたらと思います。

みんなが参加できてのスポーツ文化

障害者スポーツ全体の所管官庁は厚生労働省社会援護局生涯福祉部企画課社会参加推進室障害者スポーツ係となっており、本庁に係があることは相当なことです。しかしスポーツをやりたいのだから、福祉としての補助金に頼ることなく、いかに自主財源を確保していくかということに重視しています。そのために障害者ス

キー連盟はNPO法人を取得しましたが、現実にはまだまだ助成金・補助金が重要な部分を占めています。

また、同じ全国を統括するスキートの団体であるSAJ(全日本スキー連盟)、SIA(日本職業スキー教師協会)は文科省所管になっています。一方、障害者スキー連盟は厚労省所管ということになっており、実際の担当者は同じメンバーなのに、役所への対応は別々ということで、苦勞している現状があります。

スポーツは障害があろうと、なかろうと一緒にというスポーツ振興策を、国としてきちんと議論し、組織改革もしていただきたいと思います。特に文科省が推進している総合型地域スポーツクラブも、地域の人達がみんな参加してくるわけですから、障害のある人だけ厚労省管轄というのではなく、スポーツはすべての人にとって参加できる基本的な権利ですから、その位置付けを行政として明確にしてもらいたいと考えています。



インタビューを終えて

オリンピックがあり、その後にパラリンピックがあるということで、私は楽しく観戦したり、応援したりしている。その面からみると、スポーツのイメージは、筋肉隆々のアスリートを想像してしまう。しかし、このインタビューを通じて、実はスポーツは基本的人権なんだということに、初めて気づいた。障害のある人と障害のない人とが一緒に、総合型地域スポーツクラブで汗を流すという光景を1日も早く実現させたいものだ。

いわさわ まさかず
(岩澤 政和)

資料

資料 1	「かながわ人権施策推進指針」(抄) ……………	127
資料 2	「川西市子どもの人権オンブズパーソン条例」 ……	129
資料 3	「在日外国人(主として韓国・朝鮮人) にかかわる教育の基本方針」 ……………	133
資料 4	外国籍県民かながわ会議報告 ……………	134
資料 5	「神奈川県男女共同参画推進条例」 ……………	138
資料 6	「神奈川県同和教育基本方針」 ……………	141

資料 1 「かながわ人権施策推進指針」(抄) 神奈川県、2003年

I 指針策定の基本的な考え方

人権は、人間の尊厳に基づいて、すべての人が生まれながらにもっている権利であり、個人としての生存と自由を確保し、より幸福な人生を送るために欠くことのできない権利です。わが国においては、憲法で基本的人権として、侵すことのできない永久の権利として保障し、国民の不断の努力によって保持しなければならないとしています。

そこで、これまでの人権施策の取組みを生かし、行政と民間が協働して「人権がすべての人に保障される地域社会づくり」を着実に進めるため、県の人権施策推進にあたっての基本姿勢を示すとともに、人権教育及び人権啓発と分野別の人権施策を推進するにあたっての方向性を示す、新たな指針を策定しました。

1 指針の目標

人権がすべての人に保障される地域社会づくりをめざします。

2 基本理念

県は、目標の実現に向けて、憲法はもとより国際的な人権の基準に従い、次のことを基本理念として県民とともに努力します。

- (1) 誰もが人権を侵されることなく、個人として尊重される社会づくりをめざします。
- (2) 誰もが機会の平等を保障され、能力が発揮できる社会づくりをめざします。
- (3) 誰もが個性を尊重され、人と人とのつながりを重視した、共に生き、支え合う社会づくりをめざします。

3 指針の性格

この指針は、人権施策推進にあたって、次の性格を持つものとします。

- (1) 県のあらゆる施策・事業を、常に人権尊重の視点を持って推進する県の基本姿勢を示すものです。
- (2) 人権教育及び人権啓発の推進の方向を示すものです。
- (3) 人権尊重の社会の実現に向けて、県民、企業等の積極的な取組みを促進するものです。
- (4) 主な分野別人権課題の取組みについて、施策推進の方向を示すものです。

III 人権教育の推進

県民一人ひとりが、学校教育や社会教育を通じ、人権尊重の理念についての正しい理解を深め、これを体得し、人権が真に尊重される「共に生き、支え合う地域社会」の実現をめざした人権教育を総合的に推進します。

1 学校教育

学校教育においては、それぞれの発達段階に応じ、すべての教育活動を通じて、幼児・児童・生徒が人権尊重の意識を高め、主体的に人権問題に取り組むことができる力を育むとともに、幼児・児童・生徒の人権に十分に配慮し、一人ひとりを大切にすることを推進します。

2 社会教育

社会教育においては、生涯学習の視点に立って、社会教育関係団体等との連携を図りつつ、県民一人ひとりの主体性のもとに、人権が真に尊重される社会の実現をめざして、人権教育を推進します。

IV 人権啓発の推進

すべての県民があらゆる機会、あらゆる場を通じて、様々な人権問題に対し、自分自身の問題として認識し、人権尊重の理念についての理解を十分深め、日常生活の中で態度や行動として根づくことをめざし、より効果的な啓発活動を推進します。

VII 分野別施策の方向

1 子ども

子どもへの虐待が増加し、深刻な問題となっています。また、子どもたちの間のいじめも依然として後を絶たず、性非行や薬物乱用の問題も社会問題化しています。子ども一人ひとりが人間として尊重され、人権が守られるなかで成長していく環境づくりを推進します。

2 女性

近年、夫、パートナーからの暴力やストーカー行為、セクシュアル・ハラスメントなど女性に対する暴力が顕在化し社会問題となっています。また、就業の場などでの差別的処遇等の問題も存在しています。

男女の人権が等しく尊重され、女性も男性も自らの選択によってあらゆる場において活躍でき、また、生き方を楽しめる、お互いが支え合い、利益も責任も分かち合える男女共同参画社会の実現をめざします。

3 障害者

障害のある人々は様々な物理的又は社会的障壁等のために不利益を被ることが多く、その自立と社会参加に支障をきたしている状況があります。

障害のある人もない人もお互いに支え合い、共に生活し、活動できる社会の実現をめざします。

4 高齢者

高齢者への身体・精神面や財産面での権利侵害が生じています。

高齢者が安心して、いきいきと暮らせる社会の実現をめざします。

5 患者等

病気についての知識の不足や誤解からエイズ患者・HIV感染者やハンセン病患者・元患者、難病患者などに偏見をもつ人がいます。

そうした偏見をなくすため、病気についての正しい知識の普及や患者等の立場に立って考える等の啓発を推進します。

6 同和問題

同和地区関係者への偏見や差別意識は、まだ払拭された状況にあるとはいえません。

権利侵害や不利益を被ることのないよう、同和問題の解決に向けて、一人ひとりが正しい理解

と認識を深め、差別を許さない心を育むため、人と人とのつながりを重視する視点に立った啓発活動等を推進します。

7 外国籍県民

言語、宗教、習慣等への理解不足から外国籍県民への偏見や差別意識により、様々な人権問題が生じています。

一人ひとりが多様な文化や民族の違いを理解し、真の国際感覚を身につけることにより多文化共生社会の実現をめざします。

8 ホームレス

近年の経済、雇用環境の悪化等を背景に、駅周辺、公園、河川敷等でホームレスが全国的に増加しています。そうした状況の中で地域社会とのあつれきが生じるなど社会問題となっています。また、ホームレスへの偏見や差別意識から暴行事件等が発生しています。

ホームレスの自立支援やホームレスの人権擁護のための啓発活動を推進します。

9 犯罪被害者等

犯罪に遭遇した被害者やその家族は、それまでの平穏な生活を破壊され、生命、身体、財産に対する侵害のほか精神面で日常生活に支障をきたしている例が少なくありません。

犯罪被害者等の精神的立ち直りを支援するとともに、犯罪被害者等への理解を深める啓発活動を推進します。

資料 2 「川西市子どもの人権オンブズパーソン条例」_____ 川西市、1998年

第1章 総則（省略）

第2章 オンブズパーソンの設置等

（オンブズパーソンの設置）

第4条 地方自治法（昭和22年法律第67号）第138条の4第3項の規定に基づく市長の付属機関として、オンブズパーソンを置く。

（オンブズパーソンの組織等）

第5条 オンブズパーソンの定数は、3人以上5人以下とする。

2 オンブズパーソンのうち1人を代表オンブズパーソンとし、オンブズパーソンの互選によりこれを定める。

3 オンブズパーソンは、人格が高潔で、社会的信望が厚く、子どもの人権問題に関し優れた識見を有する者で、次条に規定するオンブズパーソンの職務の遂行について利害関係を有しないもののうちから、市長が委嘱する。

4 オンブズパーソンの任期は、2年とする。

5 オンブズパーソンは、再任されることができる。ただし、連続して6年を超えて再任されることはできない。

6 市長は、オンブズパーソンが心身の故障のため職務の遂行ができないと認められる場合又は職務上の義務違反その他オンブズパーソンとして明らかにふさわしくない行為があると認められる場合を除いては、そのオンブズパーソンを解職することができない。

(オンブズパーソンの職務)

第6条 オンブズパーソンは、次に掲げる事項を所掌し、子どもの人権案件の解決に当たる。

- (1) 子どもの人権侵害の救済に関すること。
- (2) 子どもの人権の擁護及び人権侵害の防止に関すること。
- (3) 前2号に掲げるもののほか、子どもの人権の擁護のため必要な制度の改善等の提言に関すること。

(オンブズパーソンの責務)

第7条 オンブズパーソンは、子どもの利益の擁護者及び代弁者として、並びに公的良心の喚起者として、本市内の子どもの人権に係る事項についての相談に応じ、又は子どもの人権案件を調査し、公平かつ適切にその職務を遂行しなければならない。

2 オンブズパーソンは、その職務の遂行に当たっては、関係する市の機関との連携を図り、相互の職務の円滑な遂行に努めなければならない。

3 オンブズパーソンは、その地位を政党又は政治的目的のために利用してはならない。

4 オンブズパーソンは、職務上知り得た秘密を漏らしてはならない。その職を退いた後も、また、同様とする。

(市の機関の責務)

第8条 市の機関は、オンブズパーソンの職務の遂行に関し、その独立性を尊重し、積極的に協力、援助しなければならない。

(兼職等の禁止)

第9条 オンブズパーソンは、衆議院議員若しくは参議院議員、地方公共団体の議会の議員若しくは長又は政党その他の政治団体の役員と兼ねることができない。

2 オンブズパーソンは、本市に対し請負をする企業その他これに準ずる団体の役員又はオンブズパーソンの職務の遂行について利害関係を有する職業等と兼ねることができない。

第3章 救済の申立て及び処理等

(救済の申立て等)

第10条 子ども及びおとなは、何人も本市内の子どもの人権に係る事項についてオンブズパーソンに相談することができる。

2 本市内の子ども又はおとなは、個人の資格において、本市内の子どもの人権に係る事項について、オンブズパーソンに擁護及び救済を申し立てることができる。

3 前項の申立ては、口頭又は文書であることができる。

4 第2項の申立ては、代理人によってすることができる。

(調査等)

第11条 オンブズパーソンは、前条第2項の申立てを審査し、当該申立てが本市内の子ども又はおとなから行われ、その内容が本市内の子どもの人権に係る事項であって、かつ、第6条各号のいずれかに該当すると認める場合は、当該申立てに係る調査を実施することができる。

2 オンブズパーソンは、前条第2項の申立てが擁護及び救済に係る子ども又はその保護者以外の者から行われた場合においては、当該子ども又は保護者の同意を得て調査しなければならない。ただし、当該子どもが置かれている状況等を考慮し、オンブズパーソンが特別の必要があると認めるときは、この限りでない。

3 オンブズパーソンは、本市内の子どもの人権に係る事項についての相談又は匿名の擁護及び救済の申立てその他の独自に入手した情報等が第6条各号のいずれかに関するものであると認める場合は、当該情報等に係る調査を自己の発意により実施することができる。

4 オンブズパーソンは、前条第2項の申立て又は独自に入手した情報等の内容が次の各号のいずれかに該当すると認める場合は、当該申立てに係る調査又は当該情報等に係る調査を実施することができない。

(1) 重大な虚偽があることが明らかである場合

(2) オンブズパーソンの身分に関する事項である場合

(3) 議会の権限に属する事項である場合

(4) 前3号に掲げるもののほか、調査の実施が相当でないことが明らかである場合

5 オンブズパーソンは、第1項又は第3項の調査を開始した後においても、その必要がないと認めるときは、当該調査を中止し、又は打ち切ることができる。

(調査の方法)

第12条 オンブズパーソンは、必要があると認めるときは、関係する市の機関に説明を求め、その保有する関係書類その他の記録を閲覧し、又はその写しの提出を求めることができる。

2 オンブズパーソンは、必要があると認めるときは、市民等に対し、資料の提出、説明その他の必要な協力を求めることができる。

3 オンブズパーソンは、必要があると認めるときは、専門的又は技術的な事項について、専門的機関に対し調査、鑑定、分析等の依頼をすることができる。この場合において、オンブズパーソンは、依頼した事項の秘密の保持に必要な措置を講じなければならない。

(申立人への通知)

第13条 オンブズパーソンは、第11条第1項に規定する審査の結果について、これを速やかに第10条第2項の申立てをした者（以下「申立人」という。）に通知しなければならない。

2 オンブズパーソンは、第10条第2項の申立てについて、第11条第1項の規定により実施した調査を中止し、又は打ち切るときは、その旨を申立人に通知しなければならない。

3 オンブズパーソンは、第10条第2項の申立てを受け、第11条第1項の規定により調査を実施した子どもの人権案件について、これを第15条から第18条までの規定により処理したときは、その概要を申立人に通知しなければならない。

4 前3項に規定する通知は、申立人にとって最も適切な方法により行うものとする。

(市の機関への通知)

第14条 オンブズパーソンは、子どもの人権案件の調査を開始するときは、関係する市の機関に対し、

その旨を通知するものとする。

- 2 オンブズパーソンは、第11条第5項の規定により、子どもの人権案件の調査を中止し、又は打ち切ったときは、前項の規定により通知した関係する市の機関に対し、その旨を通知するものとする。
- 3 オンブズパーソンは、次条から第18条までの規定による子どもの人権案件の処理を行ったときは、その概要を必要と認める市の機関に通知するものとする。

(勧告、意見表明等)

第15条 オンブズパーソンは、子どもの人権案件の調査の結果、擁護及び救済の必要があると認めるときは、関係する市の機関に対し、是正等の措置を講ずるよう勧告し、又は是正等申入書を提出することができる。

- 2 オンブズパーソンは、子どもの人権案件の調査の結果、制度の見直しの必要があると認めるときは、関係する市の機関に対し、当該制度の見直し等を図るよう意見表明し、又は改善等申入書を提出することができる。
- 3 前2項の規定により勧告、意見表明等を受けた市の機関は、これを尊重しなければならない。

(是正等の要望及び結果通知)

第16条 オンブズパーソンは、子どもの人権案件の調査の結果、必要があると認めるときは、市民等に対し、是正等の要望を行うことができる。

- 2 オンブズパーソンは、子どもの人権案件の調査の結果、前条に規定する勧告、意見表明等又は前項に規定する是正等の要望の必要がないと認める場合においても、第13条の規定による申立人への通知のほか、関係機関及び関係人に対し、判断所見を付した調査結果を文書で通知することができる。

(報告)

第17条 オンブズパーソンは、第15条に規定する勧告、意見表明等を行ったときは、当該勧告、意見表明等を行った市の機関に対し、是正等の措置等について報告を求めることができる。

- 2 前項の規定により報告を求められた市の機関は、第15条第1項に規定する勧告等に係る報告については当該報告を求められた日から40日以内に、同条第2項に規定する意見表明等に係る報告については当該報告を求められた日から60日以内に、オンブズパーソンに対し是正等の措置等について報告するものとする。
- 3 市の機関は、前項に規定する報告を行う場合において、是正等の措置等を講ずることができないときは、オンブズパーソンに対し、理由を示さなければならない。

(公表)

第18条 オンブズパーソンは、その総意において必要があると認めるときは、第15条に規定する勧告、意見表明等の内容を公表することができるものとする。

- 2 オンブズパーソンは、その総意において必要があると認めるときは、前条第2項の報告及び同条第3項の理由を公表することができるものとする。
- 3 オンブズパーソンは、前2項に規定する公表を行う場合においては、個人情報の保護について最大限の配慮をしなければならない。

第4章 補則(省略)

資料 3 「在日外国人(主として韓国・朝鮮人)にかかわる教育の基本方針」 — 神奈川県教育委員会、1990年

すべての人間は生まれながらにして自由で、かつ、尊厳と権利とについて平等である。これは人類普遍の原理であり、「世界人権宣言」及び日本国憲法や教育基本法の基底となっている理念である。1979年（昭和54年）、我が国はこの「世界人権宣言」の精神の具体的な実現のため、国際連合で制定された「国際人権規約」を批准している。すべての人々が共に生き、共に発展していく社会を創造することは人類共通の願いであり、その実現に向かって教育の果たす役割は大きい。

神奈川県の教育は、個人の尊厳を重んじ、平和を愛し、心と身体の調和のとれた、健康で、人間性と創造性豊かな人間の育成をめざしており、各市町村では、地域の特性を生かしたさまざまな教育が行われている。県教育委員会でも、「自然、人とのふれあい教育」、「福祉教育」、「国際理解教育」、「男女平等教育」など神奈川の特色ある教育及び同和教育を推進してきた。

国際理解教育については、1988年（昭和63年）、国際理解教育研究協議会より、平和教育と「内なる民際外交」の視点から、国際理解教育を推進することが急務であり、行政の取り組みの方向として、在日外国人、とりわけ在日韓国・朝鮮人児童・生徒にかかわる教育についての基本となる考え方を明らかにする必要があるという提言を受けた。

本県には、約125か国、6万人〔1989年（平成元年）6月30日現在の外国人登録者〕の外国人が県民として生活しており、このうちの約半数が韓国・朝鮮人である。

この人たちの多くは、1910年（明治43年）の韓国併合後の我が国の植民地政策等をはじめとする歴史的経緯及び第二次世界大戦後の南北に分断された母国の事情や生活基盤の喪失等によって、やむなく日本で働き生活せざるを得なくなった人たちとその子孫である。

このような経過のなかで、この人たちの人権は長い間軽視されてきた面があり、現在でも、教育、就労、福祉等において在日韓国・朝鮮人に対する厳しい差別や偏見が根強く残っている状況がある。そのため、児童・生徒が学校や地域社会において、本名が名乗れないという実態もある。

神奈川子どもたちが多様な文化と個性を尊重し、たがいに認め合いながら、正しい認識のもとに、身近に存在する差別や偏見を克服していくことは、国際社会において、健全な国際人として認められ、よりよく生きていくためにも大切なことである。また、県内に居住する外国人が本名を名乗り、民族的自覚と誇りをもって生きるとともに、県民として、共に住みよい神奈川の創造をめざすことのできる環境づくりも必要である。

県教育委員会は、以上の認識に立って、学校・家庭・地域社会の協働のもとに、在日外国人にかかわる教育を積極的に推進するため、次の基本的事項を定める。

1. 学校教育では、人間尊重の精神を基盤にした国際理解教育を深め、正しい認識に立って差別や偏見を見抜く感性を養うとともに、差別や偏見を批判し排除しようとする勇気ある児童・生徒を育成する。また、在日外国人児童・生徒に対しては本名が名乗れる教育環境をつくり、民族としての誇りを持ち、自立できるよう支援する。
2. 社会教育では、差別や偏見を根絶し、共に生きることのできる国際社会の実現をめざし、指導者の啓発・研修をはじめ、生涯学習の充実に努める。
3. 教育行政では、在日外国人にかかわる教育に関する理解と認識を深めるため、学校教育及び社会教育の充実に努めるとともに、あらゆる機会をとらえて啓発活動を進める。

資料 4 外国籍県民かながわ会議報告

■ 第1期会議報告(2000年10月)の具体的提言

●教育文化部会からの提言

○外国人学校について

提言1 外国人学校の卒業生に国立大学の受験資格を付与すべく国へ要請する。

提言2 外国人学校への助成を充実させる。

○自主的な教育活動の支援について

提言3 外国籍児童・生徒への自主的な言語教育活動の支援を市町村教育委員会へ要請する。

○国際理解教室のあり方について

提言4 国際理解教室などの取り組みを拡充するとともに、使用言語を英語に限らず多言語とする。また、日本の学校と外国人学校の交流を拡大するなど、国際理解教育を多文化共生の視点から推進する。

○就学案内の充実について

提言5 就学案内を多言語またはルビ付きにするとともに、時期をのがさず、ひとりひとりに確実に伝わるよう市町村教育委員会に要請する。

○ニューカマーの子どもへの教育への配慮について

提言6 ニューカマーの外国籍県民に対し、子どもの教育をおろそかにしないよう関係各方面に働きかけるとともに、子どもに対しても不登校や学習の遅れを防ぐため、十分な配慮を行うよう市町村教育委員会に要請する。

○外国人の教員採用における国籍要件の撤廃について

提言7 外国人の教員採用において、常勤講師ではなく、教諭としての採用に途を開くため、文部省局長通知を改めるよう国へ働きかけるとともに、県教育委員会に対しても教諭として採用するよう要請する。

○外国籍県民の地域参加の促進について

提言8 県内のすべての公共施設について、多文化共生の視点から外国籍県民に利用しやすいよう配慮するとともに、特に国際関係施設については、外国籍県民の参画のもとに運営を行うことにより改善を図る。

○マスメディアの意識改善について

提言9 報道機関の意識を改善し、外国人に関する報道についても、冷静で正確な報道を心がけるよう働きかける。

提言10 テレビ番組において、青少年の健全育成に配慮し、過激な内容をおさえるようテレビ局に働きかける。

●社会生活部会からの提言

○居住支援システムの整備について

提言11 言葉や生活習慣の違いから起こるトラブルに対応するため、外国人への賃貸住宅の紹介や多言語による情報提供・苦情相談体制を整備する。

提言12 居住支援システムの検討にあたっては、外国人に限らず、高齢者や障害者なども視野にいった、外国人も日本人もともに生きるための施策の実現をめざす。

○出入国管理制度について

提言13 永住資格の付与について、次の2項を早急に措置するよう国へ要望する。

- (1) 日本国籍を有する者と一定期間婚姻関係にある外国籍県民については、無条件に永住資格を付与すること
- (2) 日本において一定期間特定分野で就労した場合には、円滑に永住資格を付与すること

提言14 再入国許可制度の撤廃について国へ要請する。

○多言語情報提供の充実について

提言15 県民に提供する行政情報について、漢字にルビをふる、難しい漢字の使用を避けるなどの内部基準をつくり、外国籍県民にもわかりやすい情報の提供に努める。

提言16 交通機関の表示をローマ字併記とする。

○外国人労働者問題について

提言17 外国人労働者に、労働保険や健康保険、公的年金制度の存在を知らせるとともに、加入しやすいような条件の整備について国等へ要請する。

○医療問題について

提言18 医療通訳に対応できる人材を育成するとともに、病院と医療通訳をコーディネートする仕組みをつくり、積極的に広報していく。

提言19 病院内の表示を、外国語表記、ローマ字またはルビ付きにするよう働きかける。

■ 第2期会議報告(2002年10月)の具体的提言

●教育文化部会からの提言

○「多文化共生教育」の推進について

提言1 国際理解教室や総合的な学習の時間においては、様々な国・民族、特に、学校に在籍する外国籍児童・生徒の国・民族の生活、文化を理解し、それを学校全体で受け入れられるようにするなど「多文化共生教育」を推進する。

提言2 国際教室を外国籍児童・生徒の生活、文化などを他の児童・生徒が理解する場として活用するなど、国際教室と国際理解教室の連携を図り「多文化共生教育」を推進する。

提言3 国際理解教室や総合的な学習の時間に、地域に住む外国籍県民を積極的に参加させるなど、地域に根ざした「多文化共生教育」を推進する。

○外国籍の子どものアイデンティティの確立について

提言4 外国籍の子どもがアイデンティティを確立し、自分の生活や文化に自信を持って生きていくために、学校だけではなく、各地域で「多文化共生教育」を行うなど、多文化共生を受け入れる環境づくりを推進する。

○国際教室について

提言5 公立義務教育諸学校の教職員定数に関して、国際教室担当教員を配置する際の外国籍児童・生徒数要件の緩和を国に要望するとともに県から市町村補助を充実するなどへの外国籍児童・生徒に対する教育施策を推進する。

提言6 国際教室に、外国籍児童・生徒の母語の分かる教員を配置するよう努める。

○日本語指導等協力者について

提言7 日本語指導等協力者を増員するとともに、日本語指導等協力者が外国籍児童・生徒からの相談に責任を持って対応できるようにするなど、日本語指導等協力者の役割及び勤務

条件の見直しを市町村教育委員会に要請する。

提言8 日本語指導等協力者に対する研修を実施したり、日本語指導等協力者同士が情報交換する場を設置するなど、日本語指導等協力者に関する施策を充実する。

○高校入試制度の改善について

提言9 外国籍生徒が高校に入学しやすくなるように、公立高校の在県外国人特別募集の志願資格を緩和したり、実施校数や募集人員を増やすなど、高校入試制度を改善する。

●社会生活部会からの提言

○外国人登録証の常時携帯義務について

提言10 外国人登録証の常時携帯義務の廃止を引き続き国に要請する。

○年金制度について

提言11 かつて、日本の年金制度には、国籍条項があり、外国人は年金に加入できなかったことを踏まえ、高齢の外国人の無年金者について救済措置を講ずるとともに、短期在留外国人に対する脱退一時金制度を充実することを国に要請する。

提言12 年金制度について、社会保険事務所への多言語相談窓口の設置を神奈川社会保険事務局に要請する。

○外国の運転免許の切替について

提言13 外国の運転免許を日本の運転免許へ切り替える際の審査基準を明確にするとともに切り替え申請を迅速に処理することを神奈川県警察本部に要請する。

提言14 外国の運転免許を日本の運転免許へ切り替える際の滞在要件について、母国で免許を取得した場合には、母国での滞在期間要件を免除することを国に要請する。

○印鑑登録制度について

提言15 印鑑登録に関するわかりやすいマニュアルを多言語で作成するなど、外国人に対して、印鑑登録制度の周知を図る。

○雇用環境の整備について

提言16 就職差別や職場における待遇面での差別をしないよう民間企業への普及啓発を進めるなど、外国人の雇用環境を整備する。

○インドシナ難民に対する継続的支援について

提言17 インドシナ難民支援事業を継続するとともに、インドシナ難民の相談窓口の増設や居場所・交流の場を確保するなど、インドシナ難民支援事業をさらに充実することを国に要請する。

●教育文化部会・社会生活部会共通の提言

○外国籍住民の行政への参加促進について

提言18 外国籍住民から直接意見を聴くための外国籍県民かながわ会議のような場が国及び県内市町村に広がるようにするなど、外国籍住民の行政への参加促進に努める。

○相談体制の充実について

提言19 教育やDV（ドメスティック・バイオレンス）などについて、外国籍県民が気軽に19母語で相談ができるようにするなど、外国籍県民の立場に立った相談システムの整備を推進する。

○情報の伝達方法について

提言20 情報伝達について、市町村やNGOと連携をとりながら、外国籍県民に確実に情報が

伝わる方法を確立する。

提言21 インターネットの県ホームページに、外国籍県民にとって必要な情報を多言語で掲載する。

■ 第3期会議報告 (2004年10月)

●重点的提言

○外国籍県民のための総合相談窓口の設置について

提言1 外国籍県民などによる外国籍県民のための総合相談窓口を設置する。

提言2 県や市町村、関係諸機関は総合相談窓口の情報提供を行い、総合相談窓口の情報提供機能を支援する。

●社会生活部会からの提言

○情報提供について

提言3 外国人登録時に、外国籍県民が日常生活を送るうえで最低限必要な情報(ルビ振りやローマ字併記をした地域の情報、地図、サービス案内など)をまとめた「ウェルカムキット」を提供する。

○県政への参加について

提言4 永住外国人に地方参政権を付与するよう国に要請する。

提言5 住民投票制度を創設する場合には、永住外国籍県民にも住民投票権を付与する。

○地域交流促進について

提言6 外国籍県民が県民意識を強く持って、もっと積極的に地域の交流活動に参加できる環境を整備するために、地域コミュニティの場として自治会、町内会及び子ども会に対する啓発を行うよう市町村に要請する。

提言7 外国籍県民による地域活動への参加を促進するため、外国籍県民とともに開催するイベントを県内各地で展開するなど外国籍県民が地域の活動に積極的に参加できるような方策を検討する。

●教育文化部会からの提言

○外国人学校について

提言8 外国人学校への寄付について税制上の優遇を図るため、その設置法人を特定公益増進法人として等しく認めるよう国に要請する。

○生徒の進路に関する支援について

提言9 外国籍の生徒や保護者を対象に高校進学などについて説明や相談をする機会を設け、中学校や高等学校での外国籍生徒への進路に関する情報提供を充実させる。

○母語等の学習について

提言10 「在日外国人(主として韓国・朝鮮人)にかかる教育の基本方針」に母語等の学習に関する記載を加え、アイデンティティを確立する過程での母語等の学習機会を与えられるよう支援する。

提言11 外国籍児童・生徒の問題に対応できる母語相談員を置く。

提言12 公立図書館や学校の図書室に外国語の図書を充実させる。

○公文書の西暦表記について

提言13 県立学校では卒業証書などの公文書に元号が用いられているが、外国籍県民に分かりや

すくするために、西暦を併記するなど西暦による表記を用いることを検討する。

○多文化理解の推進について

提言14 児童・生徒の多文化理解を進めるために、外国籍県民の学校教育への参加や外国人学校との交流などに取り組むとともに、研修の充実などにより教員の多文化理解を進める。

資料 5 「神奈川県男女共同参画推進条例」 神奈川県、2002年

(目的)

第1条 この条例は、男女共同参画の推進に関し、県、事業者及び県民の責務を明らかにするとともに、男女共同参画の推進に関する施策の実施について必要な事項を定めることにより、男女共同参画社会の形成の促進に寄与することを目的とする。

(定義)

第2条 この条例において、次の各号に掲げる用語の意義は、当該各号に定めるところによる。

- (1) 男女共同参画 男女が、互いにその人権を尊重し、社会の対等な構成員として、自らの意思によって社会のあらゆる分野における活動に参画する機会が確保され、もって男女が均等に利益を享受することができ、かつ、共に責任を担うことをいう。
- (2) セクシュアル・ハラスメント 相手が望まない性的な言動により相手方の生活環境を害すること又は性的な言動に対する相手方の対応によりその者に不利益を与えることをいう。

(男女共同参画を推進するための理念)

第3条 男女共同参画の推進は、男女の個人としての尊厳が重んぜられ性別によるいかなる権利侵害も受けないこと、あらゆる場において男女が性別による差別的取扱いを受けないこと、男女が個人としての能力を発揮する機会が確保されることその他の男女の人権が尊重されることを旨として、行われなければならない。

- 2 男女共同参画の推進は、男女が社会のあらゆる分野における意思の形成及び決定に共同して参画する機会が確保されることを旨として、行われなければならない。
- 3 男女共同参画の推進は、家族を構成する男女が、相互の協力と社会の支援の下に、家庭生活における活動と当該活動以外の活動との両立を図ることができるようにすることを旨として、行われなければならない。
- 4 男女共同参画の推進に当たっては、社会における制度又は慣行が性別による固定的な役割分担等を反映して、男女の社会における活動の自由な選択に対して影響を及ぼすことのないよう配慮されなければならない。

(県の責務)

第4条 県は、前条に規定する理念（以下「条例の理念」という。）にのっとり、男女共同参画の推進に関する施策を総合的に策定し、及び実施する責務を有する。

- 2 県は、男女共同参画の推進に関する施策について、市町村、事業者及び県民と協力して実施するよう努めなければならない。

(事業者の責務)

第5条 事業者は、条例の理念にのっとり、その事業活動を行うに当たっては、男女共同参画の推進を図るものとする。

2 事業者は、県が実施する男女共同参画の推進に関する施策に協力するよう努めなければならない。

(県民の責務)

第6条 県民は、条例の理念にのっとり、あらゆる分野において男女が共に責任を担い、及び互いに協力するとともに、男女共同参画の推進を阻害する行為を行わないよう努めなければならない。

2 県民は、県が実施する男女共同参画の推進に関する施策に協力するよう努めなければならない。

(性別による権利侵害行為の禁止)

第7条 何人も、職場、家庭、学校、地域その他の社会のあらゆる場において、異性に対する暴力的行為（身体的又は精神的な苦痛を与える行為をいう。）その他の性別による権利侵害行為を行ってはならない。

(セクシュアル・ハラスメントの禁止等)

第8条 何人も、セクシュアル・ハラスメントを行ってはならない。

2 事業者は、事業活動を行うに当たり、その使用する者が当該事業の執行に際し、第三者に対しセクシュアル・ハラスメントを行わないよう必要な配慮に努めなければならない。

(情報を読み解く能力の向上)

第9条 県は、県民が、男女共同参画の推進を阻害するおそれがある表現に関し、提供される情報を主体的に解釈し、及び評価するための能力の向上を図ろうとする取組に必要な施策を講じるものとする。

(男女共同参画の推進に関する届出等)

第10条 常時使用する従業員の数が規則で定める数の規模の事業所を県内に有する事業者は、毎年、当該事業所における男女共同参画の推進に関し、次に掲げる事項を知事に届け出なければならない。ただし、規則で定める事業所については、この限りでない。

- (1) 事業者の名称及び代表者並びに所在地
- (2) 事業所の名称及び所在地並びに主たる業種
- (3) 常時使用する従業員の数及びその男女別の数
- (4) 職務区分別の常時使用する従業員の数及びその男女別の数
- (5) 専ら事業所全般又は事業所に設けられた組織の経営及び管理の業務に従事する者の数並びにその男女別の数
- (6) 従業員の資質及び能力の向上を図るための教育訓練の実施状況
- (7) 業務の遂行と家庭生活における活動との両立を支援するための措置の状況
- (8) セクシュアル・ハラスメントを防止するための措置の状況
- (9) その他規則で定める事項

2 知事は、前項の規定による届出をしていない事業者に対し、届出を行うべきことを勧告するこ

とができる。

(報告の徴収)

第11条 知事は、この条例の施行に必要な限度において、前条第1項の規定により届出があった事業者から必要な報告を求めることができる。

(指導及び勧告)

第12条 知事は、第10条第1項の規定により事業者から届出があった事業所のうち、相当の理由がないにもかかわらず、男女共同参画の推進の状況が著しく不良であると認められ、かつ、相当の期間を経過しても改善が認められないものがあるときは、当該事業所を有する事業者に対し、改善に関する指導又は勧告をすることができる。

(情報の提供)

第13条 県は、男女共同参画の推進に関する施策及び男女共同参画の推進の状況についての情報を県民及び事業者に積極的に提供するものとする。

(施策又は事業についての提案等の申出)

第14条 県内に住所を有する者、県内に事業所を有する事業者その他規則で定める者で、県が実施する男女共同参画の推進に関する施策又は事業についての提案、意見、要望、苦情等のあるものは、知事にその旨を申し出ることができる。

2 知事は、前項の規定により申出があった提案、意見、要望、苦情等の処理を行うに当たり特に必要があると認めるときは、神奈川県男女共同参画審議会（以下「審議会」という。）の意見を聴くものとする。

(審議会への諮問)

第15条 知事は、男女共同参画社会基本法（平成11年法律第78号）第14条第1項の規定による男女共同参画計画を策定し、又は改定しようとするときその他男女共同参画の推進に関する重要事項に関し決定を行おうとするときは、審議会の意見を聴くものとする。

(委 任)

第16条 この条例の施行に関し必要な事項は、規則で定める。

附 則

(施行期日)

1 この条例は、平成14年4月1日から施行する。ただし、第10条から第12条までの規定は、同年10月1日から施行する。

(附属機関の設置に関する条例の一部改正)

2 附属機関の設置に関する条例（昭和28年神奈川県条例第5号）の一部を次のように改正する。
別表知事の項神奈川県統計報告調整審議会の項の次に次のように加える。

神奈川県男女共同参画審議会	男女共同参画の推進に関する重要事項及び神奈川県男女共同参画推進条例（平成14年神奈川県条例第8号）第14条第1項の規定により申出があった提案、意見、要望、苦情等の処理につき知事の諮問に応じて調査審議し、その結果を報告し、又は意見を建議すること。	12人以内
---------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------

資料 6 「神奈川県同和教育基本方針」 _____ 神奈川県教育委員会、1978年

同和教育問題は、日本国憲法に保障されている基本的人権の侵害にかかわる重要な問題である。

わが国の社会には、封建時代の歴史的過程において形成された身分階層構造に基づく部落差別が、今日なお人びとの観念や意識のうちに、あるいは生活実態の中に蔽存し、本県においても多様な形で発現している。これは、人類普遍の原理である人間の自由と平等に関する深刻にして重大な社会問題である。国及び地方公共団体はもちろん、すべての国民が自らの課題として、同和教育対策審議会答申及び同和教育対策事業特別措置法の趣旨をふまえ、同和教育問題を正しく認識して、その解決に努力しなければならない。そのために教育の果たす役割は極めて大きい。

神奈川県教育委員会は、以上の認識に立って、本県における同和教育の推進が十分とはいえず、部落差別が現存する事実を直視し、日本国憲法・教育基本法の精神にのっとり、教育の主体性と責任のもとに、同和教育対策審議会答申の趣旨及び部落差別の現実をふまえ、差別的偏見の根絶をめざす同和教育を全県下にわたって積極的に推進するため、次の基本的事項を定める。

1. 学校教育においては、人間尊重の精神を基盤として、差別をなくそうとする意欲と、これを克服する実践力を培い、差別を許さない人間の育成をめざして、児童・生徒の発達段階等に即した同和教育を進めるとともに、教育の機会均等の保障に努める。
2. 社会教育においては、県民一人ひとりの自覚のもとに、差別を解消し、人権が真に尊重される明るい社会の実現をめざして、指導者の養成をはじめ、社会教育的諸条件の整備に努め、同和教育についての正しい理解を深めるよう同和教育を進める。
3. 同和教育に関する認識と理解をはかるため、あらゆる機会をとらえて、啓蒙啓発活動を進める。

地域がはぐくむ人権
いま問われている人権のあり方とその課題

2005年8月5日

神奈川県教育文化研究所

〒220-0053 横浜市西区藤棚町2-197
神奈川県教育会館 1階

TEL.045-241-3497

FAX.045-241-3491

e-mail : kkyobun@gaea.ocn.ne.jp

教育相談専用電話

TEL.045-231-6410

印刷：(株)ポートサイド印刷

TEL.045-776-2671
