宮崎大学学術情報リポジトリ
University of Miyazaki Academic Repository

人権教育の新段階と新たな課題：「人権としての教育」と「人権についての教育」の統合をめざして

メタデータ	言語: jpn 出版者: 宮崎大学教育文化学部 公開日: 2008-04-07 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 橋迫, 和幸 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10458/1507

宮崎大学教育文化学部紀要　教育科学　第11号（2004）73－96頁

人権教育の新段階と新たな課題

－「人権としての教育」と「人権についての教育」の統合をめざして－

橋迫　和幸

The New Stage and the New Problems of Human Rights Education: towards the integration of "education as a human right" and "education for human rights"

Kazuyuki HASHISAKO

はじめに

今年，2004年は，２０世紀から２１世紀への転換点を間にはさむ形で1995年から１０年計画で推進されている「人権教育の国連１０年[1]」（1995年１月１日～2004年12月31日）の最終年にあたる。わが国でも1997年に「『人権教育の国連１０年』に関する国内行動計画」が策定された[2]。この１０年の間に他方では，1969年以来３３年間にわたって行なわれてきた同和地区改善事業のための特別対策が2002年３月末日をもってすべて終了するというできごとがあった。これ以後は一般行政の範囲内で地域の生活条件の改善を図ることとなり，同和対策は一つの歴史的段階をむかえた。このような特別措置の終焉とかかわって，同和問題への取り組みの重要な柱の一つであった同和教育は新たに人権教育として発展的に継承されることがめざされ，2000年には「人権教育及び人権啓発推進に関する法律」（以下，「人権教育推進法」）の施行，2002年には「人権教育・人権啓発に関する基本計画」（以下，「人権教育基本計画」）の閣議決定がなされた。これらの法律と計画によって，わが国でも人権教育は新たな段階を迎えようとしている。

このように，国際的にも国内的にも人権教育が大きくクローズアップされている今日，人権教育の観点からわが国の教育のありようについてふりかえってみるのは，時宜にかなったことといえよう。人権教育は子ども・青年を人権の担い手に育てることによって，わが国社会の人権レベルを高め，よりよい社会の実現に寄与することを目指すものである。その意味で人権教育は，教育関係者だけでなく，すべての国民に共通する課題だといってよいだろう。

今日，わが国では，子どもと教育をめぐって問題が山積しているが，そうした問題への後追い的な対応に追われるばかりでは，教育の豊かな未来を展望することはできない。人権教育が新しい段階をむかえている今日，人権教育の観点に立って教育のありようを根本から問い直すことが，結局は子どもと教育をめぐる諸問題を根底から解決する道に通ずると考えられる。今日の子どもたちをめぐる問題状況は，子どもたちを人権の主体として尊重し，自覚的な人権の担い手に育てるという姿勢が大人の側に確立されていないばかりか，子どもたちが必ずしも人

間として尊重されていないわが国の社会と教育の現状に深く根ざしていることは否定できないだろう。その意味で，人権教育の推進をはかることは，今日の学校と教育の状況を根底から問い直し，問題の根本的な解決策を探る道とも深く関わりあっていると考えられるのである。

とはいえ，人権教育を探究するということは，これまでとは異なった何か特別な教育を模索するということではない。むしろ日本国憲法と教育基本法によって方向づけられた戦後民主教育の理念を徹底的に追求することこそ，人権教育そのものにほかならい。いいかえれば，戦後教育が構築しようと目指してきた，子どものための教育――戦前のような国家のための教育ではなく，また大人の都合のための教育でもなく――こそが人権教育にほかならない。人権教育とは，梅田修氏のいうように，いわば「当たり前の教育」なのである(3)。

では，「当たり前の教育」を人権教育という名でことさらに強調する意味はどこにあるのだろうか。折しも，国際的レベルで人権教育の推進がめざされたこの１０年間は同時に，わが国では戦後民主教育の根本理念であった教育基本法の改定を目指す動きが高まった時期でもあった。これまでの議論を見る限り，教育基本法改正を声高に叫ぶ勢力は，戦後民主教育の理念をさらに徹底させる方向を目指すというよりは，新自由主義と新保守主義の動向のもとで，一方では公教育を私教育に解体し，他方では教育に対する国家統制を強化することを目指すものにほかならない(4)。

このような教育基本法改正論の高まりを背景に，いまあらためて日本の教育を問い直すとき，人権教育という観点に立って点検してみるのは意味のあることであろう。梅田氏は「『国連人権教育の10年』に積極的な意義があるとすれば，あらためて日本国憲法・教育基本法の理念にたちかえって日本の教育を検証する機会にしようではないか，ということになろうか(5)」と述べているが，いま人権教育を問うことは，まさに梅田氏のいうように，教育基本法の理念に立って「当たり前の教育」を実現するには何を課題としなければならないかを問うことだといってよいだろう。

このような観点に立って，以下では，とくに同和教育の歴史的展開と到達点および人権教育をめぐる国際的動向を踏まえて教育基本法の理念をより深くとらえるという観点に立って，今日の時点における人権教育の意義と課題を明らかにしようと試みるものである。

1　人権教育の二つの意味

(1)「人権としての教育」と「人権についての教育」

人権教育の課題を明確にし，人権教育の確立を追求するためには，その前提として，人権教育には二つの意味があることを確認し共通理解しておかなければならない。その二つの意味とは，次のとおりである。

一つは，子どもが教育を受けて人間として成長し発達することを人権としてとらえ，その保障を追求するという意味での人権教育である。もう一つは，子どもに人権認識，人権意識を育み，子どもを人権の主体的な担い手に育てるという意味での人権教育である。つまり，前者は「人権としての教育」という意味での人権教育であり，後者は「人権についての教育」ないしは「人権への教育」という意味での人権教育である。

後者についてもう少し詳しくいえば，この意味での人権教育は，自他の人権を尊重し，人権の実現のために行動しようとする意欲や態度，能力をもった人間の育成をめざす教育である。

そして，普通，人権教育という言葉は，この第２の意味でとらえられる場合が多い。しかし，考えてみれば，自他の人権を尊重する態度は，自己自身が人間として尊重され人権を保障されているという前提があってはじめて育まれるものである。人権意識の育成という第２の意味での人権教育は，第１の意味での人権教育，すなわち人権としての教育が保障されるという前提があってはじめて可能なことだと考えられるのである。

例えば，国連・子どもの権利条約は，第２８条で「教育への権利」を，そしてすぐ次の第２９条で「教育の目標」を定めている。その第２９条「教育の目標」では，「人権および基本的自由ならびに国際連合憲章に掲げられた諸原則を尊重する気持ちを育むこと」が目標の一つに掲げられているが，これは第２の意味での人権教育を指すものといってよいだろう。大切なのは，このような意味での人権教育の理念を含む第２９条が，人権としての教育を定めた第２８条とセットになっていることである。

もちろん，条約や法律はいつでも単独で完結するものではなく，関連する他の条約や法律を前提として，すでに共通理解となっていることがらは当該の条約や法律ではあえて明記しないこともあるだろう。この観点から見るとき，「人権教育のための国連１０年（1995年～2004年）行動計画」が第１の意味での人権教育に言及せず，主として第２の意味の人権教育を謳っているからといって，第１の意味での人権教育がおろそかにされてよいことにはならい。国際的な行動計画である「国連１０年行動計画」は当然，それまでの国際条約を前提としたものであり，そのなかには子どもの権利条約も含まれれば，さらに遡って1966年に採択された国際人権規約Ａ規約「経済的，社会的及び文化的権利に関する国際規約」も含まれる。そのＡ規約では第１３条で「教育についての権利」について定められ，その第１項では次のように述べている。

> この規約の締約国は，教育についてのすべての者の権利を認める。締約国は，教育が人格の完成及び人格の尊厳についての意識の十分な発達を指向し並びに人権及び基本的自由の尊重を強化すべきことに同意する。更に，締約国は，教育が，すべての者に対し，自由な社会に効果的に参加すること，諸国民の間及び人種的，種族的又は宗教的集団の間の理解，寛容及び友好を促進すること並びに平和の維持のための国際連合の活動を助長することを可能にすべきことに同意する。

ここでは直接には第１の意味での人権教育を規定しながら，すでに第２の意味での人権教育にまで踏み込んでいることが注目される。すなわち，すべての者が「自由な社会に効果的に参加」し，さまざまな集団の間の「寛容及び友好」を進める主体となること，さらには「平和の維持のために」国際的な活動をもり立てて行けるように行動しうる主体となることなど，広く人類や民族，社会集団における人権のレベルを高めるために意識的に行動しようとする人間に育てられることを含めて，人権としての教育がとらえられているのである。

ところで人権としての教育，すなわち教育を受けて発達する権利は，「人権中の人権」といわれる。教育を受ける権利が「人権中の人権」といわれるのは，教育はそれ自体が基本的人権の一つであるだけでなく，教育を受けて人権行使の主体に育っていかなければ，その個人にとっては他のもろもろの人権を実現することもできないからである。人権が保障されるためには法律や社会制度など社会的条件の整備が欠かせないが，それだけでなく，一人ひとりが自覚的に人権を行使できる，自己の人権が侵害されるのを見過ごしにしない――といった主体の側の条

件が不可欠である。そうした主体の側の条件を用意するものこそ，教育の任務にほからない。

要するに，教育を受ける権利は，人が人間になるのに欠かせない条件であるという意味で人権であるだけではなく，教育を受けて人権行使の力量を身につけなければその他の人権も保障されないという意味で，教育権は「人権中の人権」なのである。さらにいえば，このように教育権が人権中の人権である以上，それは一般人権と矛盾するはずはないし，矛盾してはならないはずである。しかし，現実には学校で教育の名のもとに子どもの一般人権が制限されるという事態がまかり通っている。過度の校則や体罰，学校の抑圧的な管理体制などは，表現の自由や集会・結社の自由の抑圧，身体への侵害，自尊心の破壊，精神的自由の抑圧など，子どもも人間として当然認められるべき人権を侵害する面がある。

こうした問題を含めて，人権としての教育を実現することを大前提にしてこそ，人権についての認識と意識をもって自他の人権保障のために主体的に行動しうる人間の育成という意味での人権教育も，実現の可能性が生まれてくる。だから，人権教育は人権についての教育だけで成り立つのではなく，人権としての教育と一体的に追求されるときにこそ実現しうるのだという認識に立って取り組むことが不可欠である。

とはいえ，ただ「人権についての教育」を成立させる条件として「人権としての教育」の確立が求められるのではない。より根本的なのは後者であって，そのなかに前者がおのずから含まれるという関係でなければならない。梅田修氏がいうように，「基本的には『人権についての教育』の在り方をふくんで，『人権としての教育』が問題となる(6)」のであって，その逆ではない。いいかえれば，「人権としての教育」の思想的深まりや国際的合意の進展のなかで，その重要な内実として「人権についての教育」に光が当てられているということである。

(2) 人権教育推進法における人権教育概念の一面性

世界の動向を背景にわが国でも人権教育への取り組みが進められるなかで人権教育推進法が制定され人権教育基本計画が策定されたことはすでに触れた。しかし，これらの法律と計画を，先に検討した人権教育の二つの意味に照らして見るとき，そこに掲げられた人権教育概念は一面的な理解に偏っているというそしりをまぬかれることはできない。その意味で，これらの法律と計画が「人権教育」という名で指し示す概念によって，人権教育が尽くされるわけではないことに留意する必要がある。

人権教育推進法は全部で9カ条からなり，第1条「目的」，第2条「定義」，第3条「基本理念」，第4条「国の責務」，第5条「地方公共団体の責務」，第6条「国民の責務」，第7条「基本計画の策定」，第8条「年次報告」，第9条「財政上の措置」となっている。

第2条では，人権教育と人権啓発の違いが次のように定義されている。すなわち，人権教育とは「人権尊重の精神の涵養を目的とする教育活動」をいい，人権啓発とは「国民の間に人権尊重の理念を普及させ，及びそれに対する国民の理解を深めることを目的とする広報その他の啓発活動」をいう，と。この条文は人権教育と人権啓発とを形式上区分するものにすぎないように見えるかもしれないが，決してそうではない。この規定では，先に述べたように，本来，二つの意味をもつものとしてとらえられるべき人権教育の一方の意味だけが人権教育そのものであるかのような誤解を招きかねない。これは，法制定以前の段階におけるわが国での人権教育理解の実情を反映したものといえるが，同時に，人権教育についてはじめて定めた人権教育推進法でこのような人権教育の概念についての一面的な規定がなされたことから，今後の人権

教育の展開に重大な影響を及ぼすことが懸念される。問題点は次の点にある。

まず，人権教育推進法では，第3条において人権教育の理念を次のように述べている。

第3条（基本理念） 国及び地方公共団体が行う人権教育及び人権啓発は，学校，地域，家庭，職域その他の様々な場を通じて，国民が，その発達段階に応じ，人権尊重の理念に対する理解を深め，これを体得することができるよう，多様な機会の提供，効果的な手法の採用，国民の自主性の尊重及び実施機関の中立性の確保を旨として行われなければならない。

見られるとおり，この条文によれば，国民が「人権尊重の理念に対する理解を深め，これを体得することができるよう」にすることが人権教育と人権啓発の趣旨であると定められていることが分かる。人権尊重の理念を理解し，その実現に努めようとする人間になるよう促すこと――これが人権教育の一つの面であることは間違いない。しかし，人が自他の人権を尊重しうる人間として成長するためには，何よりも教育のなかでみずからの人権が尊重されることが前提とされなければならない。そもそも，自分が人権の主体として尊重されないところでは，ひとの人権を尊重するような意識や行動を身につけることはむずかしいといわなければならない。

人権教育推進法の理念を実現するための人権教育基本計画では，人権教育の推進方策にかかわって，次のように述べている。

第三に，子どもたちに人権尊重の精神を涵養していくためにも，各学校が，人権に配慮した教育指導や学校運営に努める。特に，校内暴力やいじめなどが憂慮すべき状況にある中，規範意識を培い，こうした行為が許されないという指導を徹底するなど子どもたちが安心して楽しく学ぶことのできる環境を確保する。

「人権に配慮した教育指導や学校運営に務める」とか，「子どもたちが安心して楽しく学ぶことのできる環境を確保する」とかの文言には，たしかに人権としての教育への視点を見ることができるかもしれない。しかし他方では，人権教育の現状について次のように述べていることに留意しなければならない。

（前略）学校教育については，教育活動全体を通じて，人権教育が推進されているが，知的理解にとどまり，人権感覚が十分身に付いていないなど指導方法の問題，教職員に人権尊重の理念について十分な認識が必ずしもいきわたっていない等の問題も指摘されているところである。

これは人権教育の現状についてあれこれの観点から述べたことをまとめたものであるが，ここでは明らかに人権についての教育の観点からのみ述べられており，人権としての教育という観点は見られない。これから人権教育を推進するために現状と問題を明らかにしようとした文脈においてこのような認識が示されていることは，この計画においても人権としての教育という観点が欠如していることを示すものといってよいだろう。

さらにいえば，上記引用中に示されているように，人権教育にかかわる教師の側の条件について，「教職員に人権尊重の理念について十分な認識が必ずしもいきわたっていない」ことが

問題点として指摘されているが，その一方で，教師の人権や教育の自由の保障をめぐる現状にどのような問題があるかについては，何も言及されていない。人権についての教育は人権としての教育と不可分一体のものであり，人権教育を推進するためには子どもに人権としての教育を保障するという観点が不可欠である。そしてそのことは当然，教師の人権保障を要請するものである。人権教育論の動向について批判的な研究を行なっている八木英二氏は，次のように述べている。

（前略）「人権についての教育」を構想する場合も，それぞれの分野の公務員労働者，教師などの研修の非民主的な在り方の検討を含め，社会教育と学校教育の教育全般における民主主義が，今後，本質的に問われることになると思います。考えてみれば，人権教育が教育者の権利の否定の上に成り立つはずもなく，学習者と教育者がともに大切にされる関係こそが生き生きとした教育実践のあるべき方向であることはいうまでもありません。(7)

八木氏が別の箇所で述べているように，「教師自身の人権保障が人権教育の実践の在り方に重要な役割を果たす(8)」のであり，そのような観点を欠いている人権教育推進法は人権教育の一面的な理解にとどまっているという批判を免れることはできないだろう。

こうして，人権教育推進法においても，その具体的実施方針である人権教育基本計画においても，人権としての教育という意味での人権教育認識は欠落している。これが推進法をめぐる第一の問題である。

第二の問題は，これとかかわって，人権尊重の意識を身につけることが国民の責務――権利ではなく――とされていることである。推進法第6条では，次のように定められている。

第6条（国民の責務）　国民は，人権尊重の精神の涵養に努めるとともに，人権が尊重される社会の実現に寄与するよう努めなければならない。

涵養とは，何かがおのずから醸成されるように促すことを意味するが，この条文では，みずからの努力によって自己自身の内部に人権尊重の精神が醸成されるようにするだけでなく，それによって人権尊重の精神に貫かれた社会を産み出すことが，国民の責務として課されている。これは，社会における人権実現のレベルは国民の自覚にかかっている問題であり，政治や行政レベルの問題ではないという認識を示すものととらえるのはうがちすぎた見方であろうか。国民が人権意識を高め，それによって社会全体の人権レベルの向上をめざすなら，国民に人権意識を涵養するよう求めるだけでなく，相応する行政上の施策についても言及すべきではないだろうか。そして，行政についても現状を分析し，今後の施策を提起すべきではないだろうか。しかし，推進法にも基本計画にも，そうした観点は欠如しているのである。

それだけではない。仮に「人権が尊重される社会の実現に寄与するよう努め」ることが国民の責務として強調されているとしても，このような社会を実現するために国民が政治的意思決定に参加する責務がそこに含意されているのなら，まだしも積極的な意義を見い出すことができるだろう。しかし，事実はそうではなく，この第6条が意味しているのは，人権尊重を国民の自覚のレベルにとどめ，しかも互いの人権を尊重しあうという意味での意識の向上をめざすものにすぎない。

このような限界は，法そのものというよりは，法を準備する前提となった人権擁護推進審議会への政府からの諮問自体の矛盾にあった。すなわち，人権擁護推進審議会に対する政府の諮問事項は，「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[9]」と題するものであった。この諮問事項に示されているように，人権教育の推進にあたって政府が国民に期待したのは，人権尊重の理念について国民が互いに理解を深めることであった。つまり国民に求められているのは，人権尊重について相互に意識を喚起しあうことであって，現実の人権保障レベルを高めるために政治に主体的に参加することではなかったのである。諮問事項自体のこのような問題点について，梅田氏は次のように指摘している。

> （前略）諮問事項自体に大きな矛盾がありました。人権を論じるのであれば，当然のこととして縦の問題（公権力と国民の関係）が中心にならざるをえないのに，諮問内容が横の問題（国民相互の理解）に限定されていたことです。[10]

先に触れたように，「人権についての教育」のために「人権としての教育」の保障が求められるのではない。「人権としての教育」の発展の過程で「人権についての教育」という新たな観点が注目されているのが現時点であり，したがって人権教育の中心的な課題はあくまで「人権としての教育」の保障にほかならない。これが人権教育をめぐるこれまでの議論で明らかにされてきた観点である。それはいいかえれば，日本国憲法と教育基本法が根本理念としてきた「教育における基本的人権」の理念が，国際的な動向を踏まえて，新たな段階を迎えていることを意味するものといえよう。しかし，いうまでもなく憲法における基本的人権の理念は国民主権と不可分一体のものである。とすれば，「教育における基本的人権」の理念も，当然，「教育における国民主権」と一体のものとしてとらえられなければならない。人権教育という新たな観点からの教育のとらえ直しにおいても，それは例外ではない。

このように考えるなら，「人権についての教育」にしても，たんに国民が相互に人権尊重についての理解を深めあうといったレベルの問題ではなく，国家権力との緊張関係を含んで，人権保障のレベルを現実的に高めるための政治的過程への主体的な参加を含む問題としてとらえられなければならない。しかし，それは「人権についての教育」を実現するためにあえて注意を喚起すべき問題というよりは，人権教育を「人権についての教育」と「人権としての教育」の両方の意味を含むものとして統一的にとらえる理解のしかたにおのずから含まれるものなのである。

2　同和教育から人権教育へ

以上のようなわが国における人権教育の現状と問題を踏まえて，今後における人権教育の発展をどう構想したらよいだろうか。考えるべき課題の一つは，わが国における人権教育の遺産を振り返り，そこから今後を展望するための手がかりを得ることである。もう一つの課題は，人権教育をめぐる国際的動向とその到達点を明らかにすることである。とはいえ，いずれもそれ自体大きな課題であり，全体を把握するのは容易ではない。そこで，第１の課題については，わが国特有の教育である同和教育が人権教育に提起する課題を整理することとする。第２の課

題については，主として国連やユネスコにおける動向を踏まえて，それが提起する人権教育の今日的課題について検討することとする。

(1) 同和教育と人権教育

人権教育にはさまざまな歴史的経緯があるが，わが国の場合は，同和教育の取り組みが人権教育の発展に大きく貢献したところに一つの特徴があるといってよいだろう。部落問題の解決については，1965年（昭和40年）に同和対策審議会答申が出され，それにもとづいて1969年から開始された同和地区対策事業によって，差別によって劣悪な条件を押しつけられてきた被差別部落の生活条件を改善するための特別の財政措置が採られてきた。その一方で，部落の子どもたちの教育権を保障し，学力を向上させたり意欲を高めたりするために，さまざまな取り組みがなされてきた。その取り組みは，行政上の施策としてだけ行なわれたのではなく，むしろ施策の欠落を埋める形で，部落住民をはじめとして心ある人びとの自主的的な取り組みとしてなされてきた面が大きかったことを忘れてはならない。しかも，それは部落の子どもたちの教育権を保障することにとどまらない。部落住民を中心とする運動が教科書無償制を実現させる契機となった[11]ことに示されているように，同和教育の取り組みが部落問題を超えて広く国民の教育権のレベルを向上させるのに大きく貢献したことは，人権教育を考えるうえでとくに重要な事実である。

この事実に示されているように，同和教育とは何よりもまず教育権，つまりは人権としての教育を受ける権利の保障を勝ち取るための取り組みであって，部落問題学習，あるいはそれにもとづいた差別意識の払拭と人権意識の向上だけが同和教育なのではない。いいかえれば，同和教育は「人権についての教育」の発展を促しただけではなく，「人権としての教育」の発展をも促したことこそが重要なのである。

同和教育の先進的な研究者であった西滋勝氏が，「同和教育ということをあえて定義しなければならないとすれば，『部落問題が提起する教育課題にこたえる教育的いとなみ』といえるのではないかと思う[12]」と述べているのはよく知られていることであるが，大事なのは，続けて次のように述べていることである。

> 「あえて定義しなければならないとすれば」などともってまわったいい方をするのは，実質的に考えれば，今日部落問題が提起する教育課題が具体的に何であるを明らかにし，それを民主的な教育のなかにどう位置づけるかということが重要なのであって，その位置づけられた取り組みを，○○教育という特別な名称で呼ぶか否かは第二義的な問題だと思うからである。（中略）教育実践に即して考えるかぎり，同和教育という特別呼称がどうしても不可欠だという根拠を見いだすことはかなり困難である。なぜなら，同和教育といわれる教育実践は特定の対象に限定されものではないし，特別な方法があるわけでもないからである。[13]

部落問題が提起する教育課題は，部落問題学習とそれにもとづいた差別意識の払拭だけではない。部落問題学習を積み重ねて人権意識の向上（「人権についての教育」）にどんなに努めたとしても，社会的仕組みや行政施策の遅れによってもたらされている差別＝人権侵害が解決されるわけではない。だから，たんなる部落問題学習ではなく，部落出身であるがゆえに教育の機会均等から疎外されている子どもたちに教育を受ける権利（「人権としての教育」）をいかに

保障するか――それをめざす教育を指して，同和教育というのである。これが西氏の定義の含意である。それはいいかえれば，すにふれたように，梅田氏のいう「当たり前の教育」ということである。憲法と教育基本法の理念を徹底させることを原則とする「当たり前の教育」こそが，西氏のいう意味での同和教育であり，また梅田氏のいうように「人権についての教育」を内に含んでとらえられるべき「人権としての教育」にほかならない。とすれば，人権教育の名によって同和教育を部落問題学習に限定することは，人権教育としての同和教育の遺産をむしろ貶めるものというべきであろう。

同和教育を含めて同和対策の取り組みが４０年近くにわたって行なわれてきた結果，今日では，不当な差別によって同和地区の人びとに押しつけられてきた劣悪な経済的，文化的条件は大幅に改善されている。また，同和地区の子どもたちの高校進学率や大学進学率は地区外のそれとほぼ同じ水準にまで高まってきており，その結果，同和地区住民の就業状況や居住条件なども飛躍的に改善されてきている。さらに，若い層ほど同和地区内外の人が結婚する比率（通婚率）が高まっているとか，同和地区出身でない人が同和地区に住む比率（混住率）が高まるなど，同和地区外の人びとの偏見や差別観念も急速に克服されつつある(14)。

もちろん，今日でも部落差別が皆無になったわけではないが，特別対策が開始される1960年代以前に比べて部落差別は大幅に解消に向かっているのが現状である。この背景には，大正時代の水平社に始まる，同和地区住民とそして住民と連帯した部落外の人びとによる部落解放運動の粘り強い取り組みがあったことを銘記しなければならない。この間には運動方針をめぐって対立したり，同和地区住民と地区外住民が分断されたりという不幸な事態が現れたりもしたが，それでも部落差別の解消という点では歴史は前に向かって進んでいるといって間違いないだろう。

そこで，これまで数次にわたって行なわれてきた同和地区改善のための特別施策も，2002年３月末日をもってすべて終了することになり，なお残る課題は一般行政の充実策のなかで対応することになった(15)。

このような特別な同和地区対策の終焉とともに，同和教育も，より包括的な人権教育へと発展させる方向で進めることがめざされているのである。

(2) 同和教育の歴史が提起する課題

ところで，わが国では学校教育に対する国家の統制が強く，明治以来今日まで――敗戦直後の一時期を除いて――教育の内容ばかりか方法までが文部（科学）省によって強く統制されてきた。そのなかで恐らく唯一例外であった――少なくとも戦後しばらくの間は――のが，同和教育であった。しかし，それは政府・文部省が統制しなかったということではなく，占領軍の方針もあって，施策の対象にしなかったということである。いわば同和地区の教育問題は文部省の行政施策の埒外におかれていたのである。

そこで，今日に連なる戦後の同和教育は，ほとんどもっぱら教師たちの自主的な取り組みによって担われ，後には都道府県教育委員会レベルで取り組まれてきた。そのなかでも和歌山県で取り組まれた「責善教育(16)」は先駆的な試みであった。しかし，それはまた克服すべき重大な問題を含むものであり，それがその後どのように克服され，また変質させられて行ったかは，わが国における人権教育の歩みとそれが提起する課題を考えるための格好の材料を提供するものである(17)。

一部の教師たちの自主的な取り組みとして着手された責善教育を受け継いだ和歌山県教育局（当時）が1949年に出した「責善教育の手引（実際編）」では，子どもは本来，白紙のごときもので差別観念はないのに，次第に家庭や社会から差別的な観念を植えつけられることが部落差別を温存助長するもとであるから，低学年のうちから「自然に，みんな仲良く生活できるように指導し，誰もが等しく生まれながらにして，尊ばるべきを悟らせるようにすることが肝要である[18]」という認識が示されていた。すなわち，部落差別は人々の差別意識が生み出すものであり，したがって同和教育では子どもたちがそのような差別意識に感染しないように防御することが肝心だというのである。これは，部落差別は社会のしくみに起因するものであり，したがって差別の解消のためにはそのような社会的しくみを改めることこそが先決だという認識を欠いた，観念的な同和教育の考えを示すものであった。

しかし，相次ぐ差別事件によって，観念的な同和教育では問題の解決につながらないことが明らかになった。そして，差別はたんに人びとの意識や観念の問題ではなく，社会の現実に内在する問題であることが認識され，やがて責善教育は方針を転換するに至る。すなわち，和歌山県教育委員会が1957年に出した「和歌山県責善教育指導方針（案）」では，「差別はたんに人々の心の中にあるだけでなく，部落の人びとの劣悪な生活実態そのものが差別の現れであり，同時にそれが差別観念を温存助長するものである[19]」という認識に改められる。そして，「差別はたんに人々の意識や考え方などの心の中の状態としてあるということから一歩ふみこんで，部落のおかれている生活そのものの中にあることを明らかにして教育する[20]」ことが責善教育の方針として打ち出されている。

このような責善教育における問題認識の転換は，同和教育の進展に大きな役割を果たしていくが，しかし1950年代の後半以後，教育委員会の任命制（1956年）や教員の勤務評定（1956年以後），学習指導要領の法的拘束力の強化（1958年）など一連の措置によって教育への国家統制が強められるなかで，再び初期責善教育の観念的な理論へ退行することになる。すなわち，和歌山県教育庁学校教育課が1963年に出した「人間尊重教育（同和教育）を考えるために」では，「部落差別とは，因習的な人間べっ視のいいつたえや，それにもとづく偏見から人間を差別したり，あるいはそのいいつたえや偏見に生活状態や個人の弱点，短所をむすびつけて部落の人々を差別してあつかい，生活の中での正しい人間関係をゆがめるような偏見や行為をすることであると考える[21]」という認識が示されている。ふたたび個人の意識のありように問題の原因が帰せられているのである。このように人びとの意識のありようが差別の原因だとする見方に立つこの文書では，同和教育における教師の心構えが重視され，「教師自身の人間尊重の態度こそ，この教育を推進する根本的な力だといい得る[22]」とまで断言している。こうして，戦後いちはやく同和教育に尽力した和歌山県の責善教育は，同和問題の解決のための客観的条件の改善ではなく，人びとが心を入れ換えること，とりわけ教師の心構えを強調するという結末に至った。ここにはすでに，部落の子どもたちの教育権を保障すること，そのためには教師の教育の自由を含めて教育権の全体的なレベルの向上こそが不可欠だという認識は，著しく欠如しているといわざるをえない。

こうして，戦後同和教育が蓄積した遺産は，変節した和歌山県の責善教育にではなく，京都府教育委員会の方針に見出すことができる。すなわち，和歌山県教育庁学校教育課が「人間尊重教育（同和教育）を考えるために」を出したのと同じ1963年に京都府教育委員会が出した「同和教育の基本方針」では，次のような問題認識が示されている。

封建的な権力によってつくり出された身分差別は，今日においても完全に解消されていないだけでなく，現在の社会体制の中で，差別はなお新しい形をとりながら拡大再生産されている。部落の人びとは，国民の中の下積みとして，社会的，経済的に差別の集積と集中を受けている。この事実が，同和問題である。

この問題の解決は，国民にかぶされる差別をなくし，部落を解放することを目的として，当然，国および地方公共団体がみずからの責任としてなされなければならないものである。同時に，このための政治や行政は，国民の基本的な権利保障と，民主主義の具体的な実現を要求する広汎な国民の期待こたえるものでなくてはならない。

同和教育は，この基盤にたって差別の実態を直視し，人権の自覚と教育の機会均等，生活，文化の向上，進路の保障をめざすものである。(23)

ここに示されている認識で大切な点は，第1に，同和問題は社会のありようが生み出す問題であり，したがって社会のありようの変化によって新たな差別が引き起こされていることが指摘されている点である。これはいいかえれば，同和問題は人びとの差別観念が生み出す問題ではないというとらえ方を示すものにほかならない。第2に，このように差別は社会によって引き起こされる問題であるから，その解決には人びとの意識の喚起ではなく，政治的，行政的な対応が不可欠だということである。そして第3に，そのなかで同和教育固有の任務は，たんに同和地区内外の子どもたちの意識に訴える教育ではなく，現実に教育の機会均等や進路の保障をめざすものでなければならないということである。ここには，同和問題の解決にはなによりも行政施策こそが先決であって，同和教育が直接担うべき問題ではないことが明確に指摘されている。そして同和教育はたんに，同和地区の子どもたちには差別に負けない強い意志を育て，地区外の子どもたちには偏見を払拭させるというような観念のレベルでの取り組みを課題とするという意味での「人権についての教育」ではなく，部落差別が生み出している教育権の侵害と直接向きあい，教育の機会均等を実現するという意味での「人権としての教育」を内実とするものとして受け止められていることが大切である。

以上のような同和教育の歴史的経緯から，私たちは次のような教訓を引き出さなければならないだろう。すなわち，部落差別は社会の仕組みによって産み出されたものである以上，人びとの心のなかにある偏見や差別意識を払拭すれば部落差別は解決するというようなものではなく，社会のなかに組み込まれている差別の仕組みそのものを改めなければならない。いいかえれば，社会そのものが差別のメカニズムを温存させている限り，いくら人びとの心に訴えても，問題は解決しないということである。人権教育の観点に即していうなら，そもそも社会そのものに人権を保障する仕組みが存在していなければ，いくら人びとの自覚に訴えても，人びとを人権の担い手に育てることはできないということである。もっといえば，子どもたちを人権の担い手に育て上げることが人権教育であるとすれば，それは何よりまず，子どもが人権の主体，つまりは人間として尊重されるような仕組みが整えられなければならないということである。

こうして，私たちは，同和教育の経験に即して，人権教育は「人権についての教育」だけでなく，「人権としての教育」と一体のものとして追求しなければ実現できないという教訓を引き出すことができる。しかもこの場合，子どもの人権を尊重するというのは，たんに周囲の大人たちが子どもを尊重するというレベルのことではなく，社会的にそうした制度が整えられなければならないということである。

3 人権教育の国際的動向

人権教育を進めるためには，人権教育思想の国際的な深まりに学ぶことも大切である。しかし，それはたんに国際的なレベルで論じられている考えを導入することではなく，それらをもとにわが国における教育の理念をより深くとらえ直すことである。ここでは，国際的な動向のなかに位置づけて憲法・教育基本法理念をあらためてとらえなおすことから始めよう。

(1) 「教育を受ける権利」から「教育への権利」へ

戦後，わが国では，憲法と教育基本法によって，教育が国民の権利であることが明記された[24]。それは「人権としての教育」を定めたものにほかならない。

しかし，憲法と教育基本法の制定以後半世紀を経て，これらを改めようとする動向が現れている。その背後には，例えば憲法はアメリカからの押し付けであったから独自の憲法をとか，教育基本法には愛国心やわが国の伝統への尊重などの内容が書き込まれていないなどといった主張がある[25]。

憲法も教育基本法も，歴史的経緯を経て，改める必要のある課題が現れていることは否定できない。しかし，行論との関係でいえば，少なくとも，現憲法において教育が権利であることが明記されたのは画期的なことであり，しかもそれは人権の拡大という世界史的動向の流れのなかに位置するものであったことだけは，確認しておく必要があるだろう。例えば憲法とほぼ同じ時期に出された「世界人権宣言」では，奇しくも憲法と同じ第２６条で，教育の権利について次のように定められている。

第２６条（教育への権利）

1 すべて人は，教育への権利を有する。教育は，少なくとも初等および基礎的な段階においては，無償でなければならない。初等教育は，義務的でなければならない。技術教育および職業教育は，一般に利用できるものでなければならない。また，高等教育は，能力に応じ，すべての者にひとしく開放されていなければならない。

2 教育は，人格の全面的な発達ならびに人権および基本的自由の尊重の強化を目的としなければならない。教育は，すべての国または人種的もしくは宗教的集団の相互間の理解，寛容および友好関係を促進し，かつ，平和の維持のため，国際連合の活動を促進するものでなければならない。

3 親は，子どもに与える教育の種類を選択する優先的権利を有する。

憲法２６条と世界人権宣言２６条に共通する理念は，すべての人が等しく教育を受ける権利を持っていること，そして少なくとも初等レベルの教育は義務的かつ無償でなければならないこと，である。もちろん，ここでいう義務教育の義務とは，国民の国家に対する義務ではなく，親のわが子に対する義務である。世界人権宣言２６条の第３項で，「子どもに与える教育の種類を選択する優先的権利」を親に認めているのも，子どもの教育を受ける権利を保障する親の義務を適切に遂行するためであって，親の恣意によって子どもの教育権が左右されることを認めるものではない。また，世界人権宣言で「少なくとも」初等レベルの教育は無償とするというのは，当時の状況に鑑みて取り敢えず，少なくとも初等教育は無償としてすべての人が受け

られるようにすべきだということを意味するものであって，無償教育は初等レベルで十分だといっているわけではないことも，確認しておく必要があろう。

世界人権宣言からほぼ２０年を経た1966年に国連で採択された国際人権規約Ａ規約（経済的，社会的及び文化的権利に関する国際規約）では，第１３条で「教育についての権利」が定められているが，そのなかで，初等教育は義務的で無償でなければならないことに加えて，中等教育，さらには高等教育についても，「無償教育の漸進的導入」によって機会均等を実現すべき旨が定められている。このように教育の機会をより高いレベルにまで充実させようとする方針が1960年代の国際的合意文書で明記されたことは，戦後の混乱期を過ぎて社会的・経済的に余裕が生まれてきただけでなく，人権に関する国際的合意がそれだけ進展したことを背景にしているとみてよいだろう。

ところで，日本国憲法では「教育を受ける権利」（the right to receive education）という表現が用いられているのに対して，世界人権宣言では「教育への権利」（the right to education）という表現が採られている。それから約４０年後の1989年に国連で採択された子どもの権利条約でも「教育への権利」という同じ表現が受け継がれている。世界人権宣言が出されたときにはまだ「教育を受ける権利」と「教育への権利」との違いがそれほど自覚されていたわけではなかったかもしれないが，子どもの権利条約では「教育への権利」という表現は「教育を受ける権利」よりも一層すすんだ理念としての意味を込めて自覚的に用いられている。すなわち，「教育への権利」という表現には，たとえお仕着せであってもとにかく教育を受けることができさえすればよいということではなく，教育を受ける主体である子どもがみずからの意思にもとづいて――もちろん発達段階によっては，大人に代行してもらい，あるいは大人に指導されながらであるとしても――教育にアクセスし，自分にふさわしい教育を選ぶ権利をもっているという意味が込められているのである。

戦前のわが国の学校教育は国家に対する国民の義務であったことを考えれば，戦後新憲法において教育を受けることが国民の権利として保障されたことは画期的なことであった。しかしその後，1950年代の「逆コース」を経て，戦後教育改革の反改革の潮流が強くなるなかで国家が教育権の主体としての地位を高めてきた。その反面で国民の教育権が制限されてきた根拠として，憲法２６条が持ち出されることが少なくなかった。すなわち，国民の教育を受ける権利を保障するのは国の責務であり，その責務を果たすために国は強い権限をもつという法解釈である。しかし，決して憲法２６条の趣旨は，たんに与えられる教育を享受するだけの権利ではなく，教育の中身を国民自身が選択し決定する権利を含むものであったはずである。

憲法は国民主権，基本的人権，平和主義を三大原則とするものであり，教育基本法は憲法の理念を教育において実現することを目的とするものである。とすれば，教育基本法は「教育における基本的人権」としての教育を受ける権利だけでなく，「教育における国民主権」としての教育の自由（教育の内容を国民が司る権利）をも基本理念とするはずである。このような考えにもとづくなら，憲法２６条の「教育を受ける権利」は，すでに「教育への権利」の理念を内包するものとしてとらえられるべきであろう。もちろん，教育権をめぐっては国家と国民の間の緊張関係だけでなく，親と子の間の緊張関係の問題が視野に入れられなければならない。そしてこの問題については憲法・教育基本法といえども必ずしも明確に位置づけているとはいえないが，それでもなお，憲法の根本理念に立って考えれば，憲法・教育基本法における「教育を受ける権利」を，「教育への権利」を論理必然的に含む概念としてとらえるのは，決して

論理の飛躍とはいえないだろう。

憲法・教育基本法におけるこのような理念は憲法・教育基本法そのものから導き出されることであるが，同時期に国際的な意思として示された世界人権宣言において教育権が「教育への権利」として明示されていたことは，教育をこのような趣旨でとらえるという国際的合意が成立していた――少なくとも成立しつつあった――ことを意味するものとして，あらためて注意を喚起する必要がある。要するに，憲法26条の含意は，教育を受けることができさえすれば内容は問わないなどというものではなく，子ども自身がみずからに施される教育の内容をみずから選択する自由と権利が保障されなければならないということである。もちろん，ここでいっているのは一般原則であって，現実には子どもの発達段階が考慮されなければならないし，また子どもがみずからに施される教育を選択するのは，適切に指導され援助されるという前提条件があってはじめて可能なことである。

いずれにせよ，こうして憲法26条は，直接には「教育を受ける権利」を定めたものでありながら，すでに「教育への権利」――教育にアクセスし選択する権利――へと発展していく契機を含むものとして理解されてこそ，真の意味がとらえられるものであった。

(2) 学習権・発達権と教師の教育の自由

「教育を受ける権利」から「教育への権利」へと教育権理念が発展した過程は，同時に，「教育を受ける権利」それ自体の意味が深められていった過程でもあったことに，あらためて注意を喚起しなければならない。すなわち，教育権は，教育を受ける権利――教育にアクセスする権利――だけでなく，それによって学習が保障され人間らしく発達する権利が保障されるべきだという，学習権・発達権の思想を含むものとして発展してきている。わが国では，家永教科書訴訟をめぐる1970年の東京地裁杉本判決ではじめて，「学習権・発達権」という理念が打ち出されたのはこうした経緯を反映したものである。杉本判決は憲法26条の理念を，人権思想・教育権思想の新しい段階にもとづいてとらえなおしたものということができる。

他方，国際的には，1985年にきわめて格調の高いユネスコ「学習権宣言」が出されている。同宣言は，冒頭で次のように高らかに宣言している。

学習権とは，
読み，書く権利であり，
質問し，分析する権利であり，
想像し，創造する権利であり，
自分自身の世界を読みとり，歴史をつづる権利であり，
教育の手だて(resources)を得る権利であり，
個人および集団の力量を発達させる権利である。

この宣言の趣旨を一言でいうなら，学習することは人間であることと同義であり，人間であることは歴史の主人公であることだ，ということである。それはいいかえれば，学習することは人間としての尊厳にかかわる生存権的な人権なのだということである。人権教育は，自己についても他者についてもその人間としての尊厳を尊重し，その実現のために行動しうるような人間の育成をめざすものであるとすれば，それは人間としての尊厳にとって不可欠な前提条件

である学習権を含むものとしてとらえられなければならない。

他方，1974年にはユネスコ総会で「国際教育勧告」（国際理解，国際協力および国際平和のための教育ならびに人権および基本的自由についての教育に関する勧告）が採択されている。この「国際教育」についての勧告は，その長い正式名称にも示されているとおり，国際理解教育と人権教育とが大きな2本の柱となっている。すなわち，国際理解，国際協力，国際平和に貢献するための教育と，すべての人びとが人権の担い手となるのを促すための教育という，2つの教育がセットとして掲げられている点が大切である。いいかえれば，国際平和の促進と人間的自由の拡大は，国際理解教育，平和教育，そして人権教育を一体として進めることによってこそ達成可能であるということである。逆にいえば，国際的な視野や平和主義の理念を伴わないところでは，いかなる人権教育も有意義なものとはいえない，ということである。

さらに，1978年に出された「ユネスコ国際人権教育会議最終文書」では，人権教育の促進のためには教師の自由がとくに重要である旨，強調されている点に注目しておきたい。すなわち，文書の第10項で次のように定められている。

> 10　人権にかかわる教師が自己の任務を適切に遂行することを可能とするため，人権にかかわる教師の身体の自由の不可侵および表現の自由の保障がとくに重要である。

教師の教育の自由が保障されていない状況下では人権教育がいかに困難であるかは，わが国の場合，同和教育の歩みのなかに見ることができる。

戦後の同和教育は，文部省がこれを放置してきたなかで，ほとんどもっぱら，同和地区の子どもたちの実態に心を痛めた教師たちの自主的な取り組みによって細々となされてきた。先に触れた和歌山県の責善教育や京都府の同和教育も，のちには教育行政レベルで取り組まれるに至った――それが責善教育の変節をもたらした要因でもある――が，いずれももともとは教師たちの自主的な取り組みとして着手されたものである。いわば同和教育は，少なくともその最初の段階では，教師たちの善意によってかろうじて支えられてきたのである。

そうした状況のなかで，1950年代のなかば以降，教員の勤務評定，いわゆる「勤評」が全国的に実施され，教師に対する締めつけが厳しくなると，同和教育から手を引く教師が続出し，同和教育は壊滅的な打撃を受けたといわれている。なぜなら，同和教育は教育行政の側の正式な施策の埒外におかれていたから，同和教育にどんなに熱心に取り組んでも勤評でよい成績を収めることにはつながらなかったからである。勤評の結果が人事や待遇に影響するのだとすれば，同和教育に取り組んでいる教師のなかに手を引くものが現れても，だれも非難することはできないだろう。

教師は専門職だから，仕事を振り返り，その結果を専門家としての力量を高めるために役立てるような評価を行なうことは，もちろん大切なことである。しかし，そうではなく，教師の働きぶりを上から評価し，それを人事や給与に連動させるとなれば，どうしても上からの指示に忠実な教師が高い評価を得ることなる。そういう状況になれば，同和教育とか人権教育などといった，複雑で苦労の多い課題にはなるべくかかわらず，評価の対象として成果が見えやすい仕事に専念しようとする教師が現れることは避けられないだろう。しかしまた，人権教育にどれだけ熱心に取り組んだかを，給与の査定などのために評定されることになれば，それは人権教育を貶めることにもなろう。いずれにせよ，教員評価はあくまで教師の力量と意欲を高め

るためにこそ行なわれるものでなければならない。いま再び行なわれようとしている勤務評定（教員の人事考課）は，教師を互いに敵対させ競争させるものであって，むしろ教育の荒廃を招くのではないかと懸念される。そうなれば，教育は著しく歪められ，人権教育どころではなくなるだろう。

(3) 子どもの権利条約と人権教育

人権の歴史は1789年のフランス人権宣言（人および市民の権利宣言）にまで遡ることができるが，そのフランス人権宣言で人権の対象とされたのは，白人の大人の男性であって，有色人種はもちろん，白人でも子どもや女性は人権の対象からはずされていた。その後，人権思想の深まりとともに次第に人権の対象が拡大され，最後まで人権の埒外に置かれてきた子どもがようやく人権の主体として認められたのが，フランス人権宣言からちょうど200 年後の1989年に国連で採択された子どもの権利条約である。

子どもの権利条約は国際条約であるから，社会的，文化的条件の異なるすべての国や地域を対象とするため，一見すればわが国には関わりがなさそうな内容も含まれている。そのことをとらえて，わが国の政府は，この条約は発展途上国を対象としたものであり，わが国ではこの条約はとくに重要な意味をもつものではないという態度をとってきた。しかし，事実は決してそうではなく，わが国にとってもこの条約は重要な意味をもっている。

子どもの権利条約で目につく一つの大きな特徴は，まずは子どもを保護の対象として明確に位置づけ，子どもとして保護される権利をこれまで以上に幅広く拡充していることである（第１９条～第２７条，第３０条～第４１条）。他方で，もう一つの大きな特徴は，第１３条～第１７条に見られるように，これまではもっぱら大人の権利と考えられてきた市民的自由への権利を子どもにも保障しようとすることである[26]。

こうした理念を端的に示したものが，第２条，第３条，第６条および第１２条であり，これら４カ条が条約の基本原則とされている[27]。このうち第３条は，子どもには最善のものを与えられる権利があり，その権利を保障することを大人に義務づけるものである。

しかし，子どもにとって何が最善であるかを決めるのは子ども自身であって，大人がみずからの思惑で勝手に判断することは許されない。それを定めたのが，第１２条の意見表明権である。これは，子どもがみずからの権利にかかわる決定に参加する権利を保障したものということができる。

このように，子どもが大人と同等の権利保障の対象として位置づけられたのは人類史上きわめて画期的なことであるが，ではなぜこのようなことが行なわれたのだろうか。これについては，これまでにもいろいろな指摘がなされているが，そのなかに次のような意見がある。すなわち，戦争と平和の問題や環境問題をはじめとして，いまの大人たちの思惑に任せたままでは地球と人類の未来はおぼつかない状況になっている。そこで，未来の世代としての子どもたちを人権の主体として，今の大人たちが未来を勝手に食い尽くしてしまわないよう歯止めをかけることを子どもたちに期待するのだ，という意見である[28]。このような鋭い洞察に，私たちは深く学ばなければならない。

ところで，わが国では一般に子どもの権利条約に対して必ずしも熱心とはいえないが，なかでも第１２条の意見表明権については，これを否定する意見が根強くある。わが国では1994年になってようやく条約が批准され発効しているが，その理念の実現には政府・文部省だけでな

く学校現場でもきわめて消極的な姿勢に終始している。政府・文部省についていえば，条約第４２条では，条約の趣旨と内容を子どもたちにきちんと知らせることが締約国に義務づけられているにもかかわらず，わが国では政府・文部省自身がこれをなおざりにしてきた。そうした文部省の姿勢のもとで，教師たちもほとんど積極的には取り組んで来なかったのが実情だといって間違いないだろう。

政府・文部省は，先程ふれたように，子どもの権利条約は主として発展途上国の問題であって，わが国にはあらためて条約に照らして解決しなければならない問題はないという立場をとっているから，この条約を子どもたちに教えることにも当然のように無関心を決め込んでいる。

学校現場では，荒れる子ども，教師に反抗する子ども，大人の言うことを聞かない子どもを前に，ただでさえ手に負えない子どもたちに意見表明権を認めるなどとんでもないというとらえ方が広く見られる(29)。

これは一見もっともなように聞こえるかもしれないが，しかし条約第１２条は，子どもたちの置かれている条件を無視して，とにかくかれらの言い分を全面的に認めよなどといっているわけではない。実際問題として，今日のような学校現場に機械的に条約第１２条を適用すれば混乱は避けられないだろう。第１２条の趣旨はそういうことではなく，学校そのものを大人である教師たちが子どもたちといっしょになって作り上げていくようなあり方を求めているのである。現状に即していえば，子どもたちをめぐる問題状況の解決のためにも，子どもたちと一緒に考えていく以外に道はないということである。

国際的には，以上のような人権と人権教育の歴史を経て，冒頭で取り上げたように，1995年から１０年計画で「人権教育のための国連１０年」が進められている。その具体的な実施計画である「人権教育のための国連１０年（1995年～2004年）行動計画」には，「人権という普遍的文化」という象徴的な表現が見られる。人権とはもともと法制度にかかわる概念であるが，「人権という普遍的文化」という表現は，人権を法制度の範疇にとどめず，人々の生活に根ざした文化にまで発展させることをめざすものといえる。なお，同行動計画によれば，この計画の終了までに，人権教育を普及させるための国の力量が世界的に確保されていなければならないと定められているが，わが国の場合は果たしてどうであろうか。

4　わが国における人権教育の現状と問題

人権教育をめぐる国際的動向は以上のとおりであるが，ではわが国における人権教育はどのような状況にあるのだろうか。子どもの権利条約の実施状況を点検するため，子どもの権利委員会が設置されている（条約第４３条）。子どもの権利条約を批准した国は，この権利委員会に対し，国内における実施状況について，最初は批准後２年目，その後は５年ごとに，報告をしなければならないことになっている（条約第４４条）。

子どもの権利委員会は締約国から提出される報告について，政府の公式な報告だけでなく，ＮＰＯの報告をも奨励した。わが国でも有志が報告書をまとめて提出している(30)。わが国は1994年に条約を批准したので，最初の政府報告は1996年になされ，それについて審査が行なわれたが，子どもの権利委員会はＮＰＯから提出された報告書についてもていねいに検討し，しかもわが国から派遣された子どもたちの意見にも直接耳を傾けた。こうした手続きを経て，子どもの権利委員会は1998年に日本の教育の現状に関する最終所見を発表している。その最終所

見では，日本の教育の長所を評価しながら，同時に，さまざまな問題点があることを指摘している。そのなかでは，日本の教育がきわめて競争的であるため，子どもたちが「発達障害」(発達が阻害されている）に陥っているという指摘がとくに重要である。同所見は，第22項において次のように述べている。

22. 本委員会は，きわめて高い識字率に示されるように，貴国が教育を重要視ししていることに留意するものの，条約の原則および規定，特に，その第３条，第６条，第１２条，第２９条および第３１条に照らし，高度に競争的な教育制度によるストレスにさらされ，かつ，その結果として，余暇，身体的活動および休息を欠くにいたっており，子どもが発達障害(developmental disorder)におちいっていることを懸念する。本委員会は，さらに，学校嫌い(school phobia)の数が看過できない数に上っていることを懸念する。

「発達障害(developmental disorder)」という言葉に込められているように，日本の子どもたちは人間としての健全な成長を阻害されるような極めて重大な困難のなかに置かれているという深刻な問題が，国際委員会によって指摘されているのである。この事実は，きわめて重い意味をもつものとして深刻に受け止めなければならない。

他方，最終所見はその第24項で次のように述べている。

24. 本委員会は，学校において重大な暴力が頻発していること，特に，体罰が広く用いられていること，および，生徒間に膨大な数のいじめが存在していることを懸念する。本委員会は，体罰を禁止する法律が存在し，かつ，いじめの犠牲となった子どものための電話相談などの措置が取られているにも関わらず，現在の措置が学校における暴力を防止するために不十分であることに留意し，それを懸念する。

最終所見は，さらに第２３項で「本委員会は，本条約第２９条に従い，人権教育を学校の教育課程に体系的に導入するために貴国によって取られた措置が不十分であることを懸念する」とも述べているが，これを第２２項および第２４項とあわせて考えるとき，わが国では「人権についての教育」の取り組みが十分でないばかりか，それと不可分一体にとらえられるべき「人権としての教育」自体が危機的状況にあることが懸念されているのである。国際機関がわが国の教育の現状について憂慮したこのような所見を，私たちはとりわけ深刻に受け止めなければならない。

先ほど触れたとおり，ここで取り上げた子どもの権利委員会の最終所見は，1996年にわが国から提出された報告をもとにしたものである。それからすでに８年近く経った今日，この報告の時点に比べて事態は大きく改善されたといえるだろうか。

この間には，1995年からスタートした「人権教育のための国連１０年」を受けて，わが国でも1997年に国内行動計画が策定されている。先に検討した人権教育推進法（「人権教育及び人権啓発の推進に関する法律」）が2000年に施行され，2002年に人権教育基本計画が閣議決定されたのは，上述の「『人権教育の国連１０年』国内行動計画」の一環として取り組まれたものである。その限りでは，わが国でもようやく人権教育の取り組みが政策的にも進められようとしている，とはいえるだろう。

しかし，すでにくりかえし述べたように，人権教育は人権についての教育だけでなく人権としての教育を含むものであり，したがって人権教育は子どもの人権と教育が保障されるという前提がなければ成立しないものである。

このような観点にたってわが国の子どもと教育をめぐる状況をふりかえると，まだまだ解決すべき問題が山積しているだけでなく，事態は一層悪くなっているとさえいうべきではないだろうか。文部科学省の生徒指導に関する最新の統計(31)によれば，例えば，いじめは発生学校数，発生件数とも1996年度以来一貫して減少傾向を示しているが，なお根本的な解決の段階に至っているとはとうていいえない状況にある。校内暴力（暴力行為）も，いじめの減少とは裏腹に，一時は急激に増大し，ようやく2000年度を境に減少に転じたところであるが，発生件数そのものはなお高い水準にある。それだけでなく，文部科学省自身が1997年度から調査対象を広げたように，中学生が集団でホームレスを襲ったりするなどの学校外における対人暴力の増加，小学校児童による暴力の増大に見られる暴力の低年齢化など，むしろ深刻さはより深まっているとさえいえるかもしれない。不登校の児童生徒数は1970年代以来一貫して増大し続けてきたが，2001年を境にようやく減少傾向に転じている。しかし，それでも年間３０日以上の不登校児童生徒は，2002年時点でなお，実に１３万人にものぼっている。さらに，教師の体罰については，問題が調査されるにまで至った学校数（小・中・高等学校，特殊教育諸学校の合計）がここ数年８００校台で推移しており，ほとんど変化していない。教師による体罰は依然として後を絶たない状況にある。

以上のことを考えれば，わが国の学校では，子どもが人権を保障され人間として尊重されているとはとうていいいがたいのが現状である。校内暴力には対教師暴力が含まれており，もっぱら子どもどうしの間で起こるいじめとは違って，子どもが加害者という側面が強いかもしれない。しかし，まだ未熟な子どもが手近な教師に向けて暴力を振るわざるをえない状況に置かれているということ自体，子どもが子どもとしてまっすぐ育っていないことを意味するものである。それはとりもなおさず，人権としての教育を疎外されていることを意味するものにほかならない。

さらに，このところ子ども虐待や子ども連れ去り事件を始めとして，子どもが被害者になる犯罪が増大傾向にある。他方で，子どもが加害者となる重大な事件が現れていることも，子どもが人間としてまっすぐに育つというもっとも基本的な人権が十分保障されていないことを物語るものといわなければならない。

にもかかわらず，最近のわが国では，こうした状況に対して，子どもの権利保障を真剣に考えるよりは，もっと厳しく対応すべきだという，大人の側の子どもに対する不寛容な姿勢のほうが勝っているように感じられてならない(32)。

このような状況のなかで，子どもたちの人権を尊重し，子どもたちを人権の担い手に育てる――「人権としての教育」と「人権についての教育」を統一的に実現する――ためには，どうすればよいのだろうか。そのためには，何よりもまず現代社会のありようが厳しく問われなければならないだろう。しかし，それはただ大人たちが心を入れ替えれば解決するという問題ではなく，具体的に子どもの人権を保障する制度をどう整えるかという問題である。和歌山県の責善教育に言及したさいに触れたように，差別の克服や人権の保障はたんに人々の心の問題なのではなく，社会的にしくみを整えなければならない問題なのである。

このような観点で見るとき，すでに触れたように，2000年に施行された人権教育推進法には，

人権教育を進めるための国や地方自治体の責任に触れているといっても，子どもたちの権利を保障するために国や自治体は具体的に社会的なしくみをどう整えるべきかという観点で責任を求めているわけではない。そこに見られるのは，国についても地方自治体についても，要するに人々の意識に訴えるという意味での人権教育の施策を進めるということにつきるものであり，何よりも子どもが人間として尊重され人権が保障されるようにするために国や自治体は何をなすべきかという問題意識は見られない点に重大な欠陥がある。

繰り返していえば，どんなに立派なことであっても，自分自身が人間として尊重され人権を保障されているという前提，そしてまたそのような前提に立って教育権――人権としての教育――が保障されるという条件がなければ，自他の人権を尊重する意識や態度を身につけること――人権についての教育――はとうてい期待できないことである。

おわりに――人権教育構築の課題

上に触れたようなわが国の子どもと教育をめぐる現状のなかで，「人権としての教育」と「人権についての教育」とが統一された人権教育を推進し，それによって子どもたちを人権の担い手に育て，わが国の社会の人権レベルを高めるには，どうしたらよいのだろうか。すでに繰り返し指摘したように，子どもを人権の担い手に育てるためには，何よりも子どもの人権が尊重されるような制度的しくみを作ることが大前提である。そのことを前提とした上で，人権教育を進める具体的な方策としては，「子ども権利条約」の基本理念である「３つのＰ」を統一的に追求することが課題とされなければならないだろう。

「３つのＰ」とは，ユニセフが子どもの権利条約の理念を整理するために提起した概念で，Protection（保護），Provision（享受），Participation（参加）の３つである(33)。

すでに触れたように，子どもの権利条約は，子どもが子どもとして保護される権利の拡充を一つの柱としている。子どもは子どもであり，子どもであるがゆえに大人から徹底的に保護されなければならない。子どもは子どもであるがゆえに未熟な存在であり，たとえ過ちを犯しても，受容され指導されながら立ち直る権利が保障されなければならない。こうした理念を示すものが，Protection（保護）である。子どもの権利条約は，その第３条に明記しているように，子どもに最善のものを与えることが大人の義務として定められている。この第３条に代表される理念が，Provision(保護）である。そして，第１２条の意見表明権は，すでに触れたように，子どもが自らの権利実現の過程に参加する権利を定めたものである。これが，Participation（参加）である。

これら「３つのＰ」を統一的に追求するとは，子どもは発達途上にある未熟な存在であるがゆえに，大人からきちんと保護されつつ，人類が獲得してきた最善のものを与えられる，しかし保護されることも最善のものを与えられることも，それは大人の思惑によって一方的に決められるのではなく，子ども自身が自分の意思で決められるようにする，ということである。それはいいかえれば，子どもも大人と同じく人間として扱われ，基本的人権の担い手としてその権利が保障されるような社会や教育のあり方を追求するということである。しかも，そのような社会や教育のあり方の実現過程に子ども自身が主体的に参加することをとおして，人権の主体として成長することが可能となる，ということである。

このような観点に立って，今日の学校をめぐる問題だけでなく，社会における大人と子ども

の関係や，さまざまな制度における子どもの位置づけなどを総合的に検討することが，今日，人権教育の観点からあらためて求められている。

注

（1）「人権教育の国連１０年」の原題は United Nations Decade for Human Rights Education で，「国連人権教育の１０年」の訳語が充てられる場合もある。

（2）長年，同和教育の研究に携わってきた梅田修氏は，わが国で人権教育という概念が用いられるようなったのは「人権教育の国連１０年」の取り組みが契機となっているという。梅田修『「人権教育」のゆくえ－「同和教育」転換の顛末－』兵庫部落問題研究所，1997年，75ページ。

（3）梅田修『人権教育の検証－同和教育からの転換の帰結－』部落問題研究所，2003年，91ページ。梅田氏は，「人権教育には特定の方法があるわけではないので，学校での自主的な検討が必要」としたうえで，そのための検討課題の一つとして，次のように述べている。「（前略）子どもの実態をふまえた教育方針はすべて子どもの人権に関係していることを確認することです。（中略）子どもの人権に関係しない教育活動はありません。そういう意味で，学校教育が全体として人権教育の意味をもっているということができます。『それなら，あえて人権教育という言葉を使う必要がない』ということになれば，人権教育の使用は不要です」。同書，89-90 ページ。このような意味で，梅田氏は「当たり前の教育」こそが人権教育だということを強調するのである。

（4）教育基本法改正論議に至る過程には各種の公教育再編縮小論が提起されてきた。たとえば経済同友会が1995年に発表した「合校」論では，従来の学校を「学校（基礎・基本教室）」「自由教室」「体験教室」の３つのセクターに区分し，これらがゆるやかなネットワークとして統合されたものを「合校」と称している。そして，これら３つのセクターのうち，「学校（基礎・基本教室）」だけが国民共通の基礎・基本として言語能力と論理的能力，および日本人としてのアイデンティティーを育てる教科のみを担い，国の責任のもとで行なわれるものとされ，残り２つのセクターは公教育の範疇から切り離すことが構想されている。経済同友会「学校から『合校（がっこう）』へ－学校も家庭も地域も自らの役割と責任を自覚し，知恵と力を出し合い，新しい学び育つ場をつくろう－」1995年。他方，小渕首相（当時）に委嘱された「21世紀日本の構想」懇談会は，もっとあからさまに，公教育を「義務として強制する教育」と「サービスとしての教育」に区分し，前者については国の関与をいっそう強める反面，後者については公的部門から切り離して市場に委ねるという構想を発表している。「21世紀日本の構想」懇談会「日本のフロンティアは日本の中にある－自立と協治で築く新世紀－」2000年。

（5）梅田修，前掲『「人権教育」のゆくえ－「同和教育」転換の顛末－』118 ページ。

（6）同上，83ページ。梅田氏は，人権教育をめぐる国際的動向についても同様の見解にもとづいて次のようにのべている。「国連及び国連関係機関における人権教育については『人権としての教育』と『人権についての教育』の区分に注目する必要があります（中略）。『人権としての教育』とは，教育それ自体が人権としての性格をもっているということ（教育の人権性）であり，『人権についての教育』とは，人権についての理解を深めるための教育のことです。／もちろん，モントリオール人権教育国際会議（1993年）で『人権と民主主義のための教育はそれ自身が人権であり，人権，民主主義，社会正義の実現の前提である』と指摘されたように，『人権についての教育』それ自体も『人権としての教育』であることが求められます。つまり，『人権についての教育』のあり方をふくんで『人権としての教育』が問題にされてきたということです」。梅田修，前掲『人権教育の検証－同和教育からの転換の帰結－』70ページ。

（7）八木英二『「人権教育」って何だ　国連人権教育10年行動計画』部落問題研究所，1997年，58ペー

ジ。

(8) 同上，42ページ。

(9) 法務大臣，文部大臣および総務庁長官の連名による「諮問事項」，1997年5月27日。なお，「諮問理由」によれば，これまでさまざまな人権に関する施策を行なってきたが，「人権侵害がなお存在」しているだけでなく，国際化，高齢化，情報化の進展など社会状況の変化に伴って「人権に関する様々な問題もみられるようになってきている」ので，「人権擁護に資するため，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調査審議する必要がある」と述べている。ここには，今日なお残存する人権侵害だけでなく，社会の変化にともなって新たに生じている人権問題に対応するために国民の人権意識を喚起することをねらいとする考えが示されている。新たな社会状況が生み出す新たな差別・人権侵害の解決には，社会問題の解決こそが先決だという認識が欠けているといわなければならない。

(10) 梅田修，前掲『人権教育の検証－同和教育からの転換の帰結－』48ページ。

(11) 東上高志『戦後同和教育史』部落問題研究所，1982年，参照。

(12) 西滋勝『同和教育の研究』部落問題研究所，1981年，156 ページ。

(13) 同上。

(14) 最近の同和地区の現況は，総務庁「同和地区実態把握等調査」(1993年11月調査，1995年3月発表)参照。

(15) 総務省（旧総務庁）のホームページには，地域改善対策室の「地対財特法の失効と同和関係特別対策の終了」と題して，次のような記事が掲載されている。「昭和44年の同和対策事業特別措置法の施行以来，33年間にわたって3つの特別措置法に基づき実施してきた同和地区・同和関係者を対象とする特別対策は，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（地対財特法）が失効する平成14年3月31日をもって終了します。／平成14年度以降，施策ニーズに対しては，他の地域と同様に必要性に応じた施策を実施していくことになります。」

(16) 同和教育という名称は戦時中の大政翼賛運動のなかで生まれたものであることから，戦後初期には「同和教育」という名称が嫌われた。和歌山県の「責善教育」もそうした事情で独自に名付けられたものである。

(17) 戦後同和教育の歴史的展開については，東上高志，前掲『戦後同和教育史』に依拠した。

(18) 和歌山県教育局「責善教育の手引き（実際編）」1949年。

(19) 和歌山県教育委員会「和歌山県責善教育指導方針（案）」1957年。

(20) 同上。

(21) 和歌山県教育庁学校教育課「人間尊重教育（同和教育）を考えるために」1963年。

(22) 同上。

(23) 京都府教育委員会「同和教育の基本方針」1963年。

(24) 憲法第26条（教育を受ける権利，教育を受けさせる義務，義務教育の無償）および教育基本法第3条（教育の機会均等)。なお，憲法第26条については，「その能力に応じて」をどう解釈するか――能力の程度に応じてか，それとも発達の必要に応じてか――，義務教育の無償制はどの範囲までを指すのかなど，解釈の分かれる問題がある。前者の問題については，教育基本法でもまったく同じ問題が指摘される。他方，後者の問題については，教育基本法第4条（義務教育）において，国公立の学校の義務教育については「授業料は，これを徴収しない」と定められたことから，義務教育無償制とは授業料を徴収しないことだと狭くとらえる解釈が一人歩きし，それがわが国における「人権としての教育」の発展を阻害した面があることは否定できない。なお，教育学研究者の立場で戦後民主教育の構築に尽力してきた大田堯氏は，教育基本法でなお不十分な点に触れ，国民の教育を保障するために政府が負うべき条件整備の責務を明確に位置づけ，教育基本法を条件整備基本法として明確なものにすべきだという注目すべき指摘を行なっている。「〈インタビュー〉大田堯

さんに聞く　いま，教師は……。(下)」『教育』(国土社) 2004年4月号，81ページ。

(25) 政府レベルで教育基本法の見直しを公然と打ち出した教育改革国民会議は，その最終報告（2000年）によれば，教育基本法改正の理由として，①時代の変化を考慮する必要があること（教育基本法は時代後れになったということ），②伝統や文化の尊重，家庭や郷土，国家の観点を盛り込むことが必要であること（教育基本法には宗教的情操や家族愛，愛国心などが欠如しているということ），③理念だけでなく具体的な内容を盛り込む必要があること（教育基本法は理念ばかりで具体的な中身に欠けているということ）を主な理由として挙げている。なお，国民会議の第1分科会報告では，これらのほかに，教育の中立性を規定した教育基本法第10条をことさら敵視する姿勢が見られることにも留意しておかなければならない。

(26) 竹内常一『いま，学校になにが問われているか－学校論へのいざない－』明治図書，1992年。

(27) 国連子どもの権利委員会（The Commitee on the Rights of the Child)は，第2条「差別の禁止」，第3条「子どもの最善の利益」，第6条「子どもの生存と発達の権利」，第12条「意見表明権」を子どもの権利条約の一般原則と位置づけ，すべての条項の適用にあたってこれらの一般原則を参照基準とすることを求めている。世取山洋介「条約の実施報告を『検討』する機関－実施状況の国民的吟味の反映を－」日本子どもを守る会編『子どもの権利条約－条約の具体化のために－』草土文化，1995年，所収，参照。

(28) 大田堯氏は，地球環境汚染や人びとの「内面汚染」など，人類の未来にかかわる深刻な問題を指摘したうえで，次のように述べている。「国連が採択した子どもの権利条約の背景には，まちがいなくこうした地球的規模での社会的事実，問題状況があります。そしてこの条約には，子どもたちに対する新たな処遇のあり方を，大人たちの間で確認し合うとともに，子どもたちに固有な人としての新鮮な生命力の手を借りてまでも，大人に求められている“もう一つの”生き方選択への誓いがこめられていると考えたいのですが，いかがでしょうか」。大田堯『国連子どもの権利条約を読む』岩波ブックレット，1990年，15ページ。

(29) 教育改革国民会議が，子どもを敵視する姿勢に貫かれているのは，こうした風潮を示すものといえよう。同会議の最終報告では，今日のわが国の子どもたちはひ弱で欲望を押さえられなくなっているのに大人がふがいないことが問題を深刻化させている，だから道徳教育をしっかりやるとともに奉仕活動を強制することによって社会への適応を促す一方で，問題を起こす子どもへの対応をあいまいにせず，出席停止の措置などで厳しく対応すべきだという方針が打ち出されている。これは，今日の子どもたちの問題状況をめぐって，子どもたちの苦悩に寄り添うのではなく，社会を乱す行為として厳しく対処すべきだという考えを示すものである。ここにあるのは，子どもたちを敵視する不寛容な姿勢以外の何ものでもない。

(30) 子どもの権利条約／市民・ＮＧＯ報告書をつくる会編『国連子どもの権利委員会への市民・ＮＰＯ報告書“豊かな国”日本社会における子ども期の喪失』花伝社，1997年，参照。

(31) 文部科学省「平成14年度　生徒指導上の諸問題の現状」2003年。

(32) 教育改革国民会議が打ち出した17の提言の一つに盛り込まれている「問題を起こす子どもへの教育をあいまいにしない」という方針は，まさにそうした姿勢を示すものである。もう一つの方針「学校は道徳を教えることをためらわない」も，同様の姿勢と見てとることができる。

(33) ユニセフは，子どもの権利条約を「子どもの人権保障法」としてとらなおす視点として「3つのＰ」による分類方法を示している。Provision とは「ある行為および慣行から保護される権利」，Provision とは「ある物もしくはサービスを所有し，享受し，アクセスすることへの権利」，そして Participation とは「ある者の生活に影響を及ぼす事柄について，ことを行ない，自己を表現し，かつ有効な発言権（voice)を有すること」である。喜多明人『新時代の子どもの権利－子どもの権利条約と日本の教育－』エイデル研究所，1990年，参照。「3つのＰ」の他の日本語訳として，例えば神谷栄司氏が提起する「適切な保護を受ける権利」「適切な指導を受ける権利」「参加する権利」

という訳語が簡潔で要領を得た訳語として注目される。神谷栄司「『人権保育論』の批判的検討」八木英二・梅田修編『人権教育の実践を問う』大月書店，2002年，所収，59ページ。ただ，Provisionは条約第3条の「最善の利益」に対応する概念と考えられ，もしそうであるなら，神谷氏の言うように「適切な指導を受けられる権利」よりはもっと広い内容が含意されているのではないかと思われる。

〈資料・参考文献〉

1．国際宣言・勧告・条約等については，次の資料を参照した。
(1) 永井憲一監修・国際教育法研究会編『教育条約集』三省堂，1987年。
(2) 堀尾輝久・河内徳子編『平和・人権・環境　教育国際資料集』青木書店，1998年。

2．国連・子どもの権利条約には複数の日本語訳があるが，本稿では主に次のものを参照した。
(3) 教育科学研究会編『子どもの権利条約　学校は変わるのか』国土社，1991年，所収の付録資料。なお，本書での日本語訳は，名古屋大学教育法研究会訳を底本とし，これに若干の修正を加えたものとなっている。

3．国連子どもの権利委員会に対する日本の初回報告に関する同委員会の最終所見については，次のものを参照した。
(4) 世取山洋介仮訳「《資料》『子どもの権利委員会』の日本政府に対する提案と勧告」『教育』（国土社）1999年2月号，所収。

4．同和教育の歴史と現状については，次の資料および文献を参照した。
(5) 兵庫部落問題研究所編『部落問題学習資料（下）－同和教育・社会啓発－』兵庫部落問題研究所，1987年。
(6) 東上高志『戦後同和教育史』青木書店，1982年。

5．人権としての教育については，いちいち書名は挙げないが，堀尾輝久氏の諸著作を参照した。

（２００４年４月３０日受理）