

どうなる公教育

一人権教育が子どもたちの未来を守る―

池田賢市 (中央大学)

はじめに ☆次のような問いにどう答えますか。

- ①「義務教育」の存在意義は何？
 - ②「能力」って何？「能力がある」ってどういう状態のこと？
 - ③「学校」とはどんな特徴をもっている場所？他に似たような機関はある？
- ➡これらを考えることが「公教育」の今後を考えるヒントになる!?

1. 義務教育制度の原理

日本国憲法 26 条は、教育を受けることの権利を規定している。この権利に年齢制限はない。この規定を受け、学校教育法 17 条は、保護者に対してその子どもが 6 歳になったら小学校等に就学させることを義務として課している(就学義務)。しかし、子ども自身に対して学校に通うようにとの義務づけはない。また、小学校等を 12 歳までに終わらないときは 15 歳まで延長しうるとも書かれている(年齢主義)。

「学校教育法」第 17 条

保護者は、子の満六歳に達した日の翌日以後における最初の学年の初めから、満十二歳に達した日の属する学年の終わりまで、これを小学校、義務教育学校の前期課程又は特別支援学校の小学部に就学させる義務を負う。ただし、子が、満十二歳に達した日の属する学年の終わりまでに小学校の課程、義務教育学校の前期課程又は特別支援学校の小学部の課程を修了しないときは、満十五歳に達した日の属する学年の終わり(それまでの間においてこれらの課程を修了したときは、その修了した日の属する学年の終わり)までとする。

2 保護者は、子が小学校の課程、義務教育学校の前期課程又は特別支援学校の小学部の課程を修了した日の翌日以後における最初の学年の初めから、満十五歳に達した日の属する学年の終わりまで、これを中学校、義務教育学校の後期課程、中等教育学校の前期課程又は特別支援学校の中学部に就学させる義務を負う。

3 前二項の義務の履行の督促その他これらの義務の履行に関し必要な事項は、政令でこれを定める。

ここで重要な点は、義務教育制度が「年齢主義」に基づいているということ。つまり、小・中学校での教育内容の修得をもってではなく、15 歳(になる日の属する学年の終わり)をもって義務教育は終了する。一般的には、小学校・中学校を卒業することが義務教育の終了だ

と思われているかもしれないが、それは、教育内容を強制的に修得させようとした(18世紀のプロイセンで整備されたとされる)「課程主義」の義務教育制度の発想である。

要するに、知識内容の習得の状態は、義務教育制度の趣旨に照らせば、制度的問題の中心とはならない。保護者の義務が子どもを15歳まで就学させていることに意義があるのである。たとえば15歳で中学2年生であったとしても、(病気や外国での長期滞在などさまざまな理由で一般的に考えられている学年と年齢とが一致しないことはあり得る)、その学年の終わりで義務教育(保護者の就学義務)は終了する。中学校の教育課程を修了していなくてよいのかとの疑問がわくかもしれないが、そもそも権利行使をしている者に対して、何かがらの修得を義務づけているのだとしたら、もはや権利とは言えず、それ自体が制度上の大きな問題となる。何を、いつ、どのように学ぼうとするかは、本人の権利であり、その学びへの権利は常に自由の領域として保障されていなければならない。

2. 「基礎学力」という言説

学ぶという行為は、権利行使の問題として個人の自由の領域に属するはずの事項だとはいつても、義務教育制度を取り巻く言説は、一定の内容の習得を子どもたちに強制する(能率的に習得させる)ことで、その権利を保障するという論法をとる。しかし、問わなくてはならないのは、一定の知識を「基礎的」と称し、その習得を迫り、習得できないと社会的に適応できないかのように語り、実際に学校での「成功」と社会的な利益・不利益とが直接的に関係すると信じ込まされている状況である。義務教育の制度的目的を「社会生活をしていく上で最低限必要な知識・技能の修得」だと認識している人は多い。むしろ、これが一般的な感覚である。だからこそ、まずはこの認識から抜け出すことを考えなければならない。

3. 労働していないことが大切

学校教育法17条が規定する保護者の就学義務とは、何を保障するための義務だったのか。それは、子どもの学ぶ権利の保障のためである。では、どうして学校に行かせることが学びの権利保障になるのか。それは、学校に行かないと知識の習得ができないから、ではない。これでは、学ぶ(べき)内容に焦点化された義務教育制度(=課程主義)になってしまう。また、学びの場を学校に限定することとなり、日常生活の中で学ばれる様々な知識・知恵・技能が正統ではないという意識を人々に上つれることになってしまう。(→この点の問題については後述する。)

では、いったい義務教育制度にはどんな意義があるのか。

今日の義務教育制度における「年齢主義」は、産業革命期のイギリスにその発想の源を見出すことができる。そこで問題となっていたのは児童労働からいかに子どもたちを保護するかという点であった。つまり、子どもが労働力として酷使されないために子どもたちを(一定の年齢になるまで)保護するという点に今日の義務教育制度の根源的意義がある。

したがって、義務教育制度は労働法制とセットとなる。日本では15歳までは労働者とし

て雇用されてはならないのであり、それを確実に実行させるために保護者に対してその子どもについての就学義務を課している、という構造になっている。(日本国憲法 27 条は、子どもの酷使を禁止している。)

「労働基準法」第 56 条(第 1 項)

使用者は、児童が満十五歳に達した日以後の最初の三月三十一日が終了するまで、これを使用してはならない。

つまり、子どもたちが「働いてはいない」ということが重要なのであって、そこで何を学ぶかは、子どもの権利行使の問題であり、強制されるような性質のものではない。むしろ現在の日本の教育をめぐる問題のひとつは、15 歳を過ぎていったん働き始めてしまうと、権利としての学びを行使しにくい環境があるという点であろう。

※なお、この論理から「不登校」が、どのような意味において問題なのかもわかってくる。それは「学んでいない」ことが問題なのではなく、「働かされているかもしれない」という疑念が生じるからである。したがって、酷使されていないことが証明できるのであれば、また、保護者が理由なく子どもを通わせていないことが明らかなのであれば、学校に通っていないこと自体を制度上の大きな問題とすることは適当ではない。(→もちろん、このことが不登校の子どもを学校から排除する方向で悪用されることには注意が必要である。)

※また、かつてもそうであったが今日も、「貧困」ゆえに子どもたちの権利としての学びの時間が確保しえない状況もある。このことを保護者個人の問題にしようとする新自由主義的な自己責任論に飲み込まれないようにしなくてはならない。構造的にある者たちに「貧困」が押し付けられ、子どもとしての時間が奪われていることを問題としなくてはならない。

➡以上から、①に対する答えが出ました。

しかし、場所と期間のみ保障しただけでは、学びへの権利を本当に保障したことにはなりません。現実には、「勉強についていけない」ことを理由に一定の子どもたちが排除されようとしています。

そこで、次に「能力」について考えてみたいと思います。ただ、これを探っていくためには少し遠回りをします。「能力」を考えるために、「分類」という概念について考えてみます。

4. 分類するという発想を問い直す

私たちは「分類」することでものごとを理解しようとする。それが科学的見方の基礎でもある。その反面、分類することで見えなくなってしまうことも多い。

まったく同じ人間はいないのだから、「分類」という行為を人間に対して当てはめようとすれば、「似ているもの」を集めてそこに名前をつける作業をすることになる。

「似ている」ということは「異なっている」ということでもある。問題は、誰にとって「似ている」あるいは「異なっている」と見えたのか、そして、なぜ、分類する必要があったのかという点である。日常用語としての「分類」は、「整理整頓」(＝管理)の前提である。では、誰が「整理」を必要としたのか、どんな「観点」で整理(管理)しようとしたのかが問われなければならない。つまり、分類する側の意思が、何をどう整理していくかを決定し、それが人に対してなされる時、そこに権力作用を伴った強制的(そしてそこに価値が付着すれば差別的)な排除の論理が成立してくる。

5. 大学での「分類」をめぐる実践例

100円ショップで売っているものを中心に20個ほどの品物を並べて、学生たちに「これを分類してほしい」と指示を出した。実際に並べた品物はおおよそ以下のようなもの。

分類の基準は多様で、機能(用途)面に着目した分類ばかりではなく、色(たとえば暖色系・寒色系)、大きさ(たとえばティッシュを基準にしてそれよりも大きいか小さいか)、素材(たとえば金属、紙など)などによる分類もあれば、薬局で売っているものという基準もあった。

食器洗い用スポンジ、ペン、ペットボトル、ノート、櫛、時計、ホッチキス、洗濯ばさみ、虫眼鏡、入浴剤、カイロ、ハンガー、セロテープ、花瓶、うちわ、ティッシュ、Tシャツ、ゴムボール、スプーン、ヘアバンド、造花、輪ゴム、封筒、ハサミ、石鹸

さまざまな分類の中で、その品物に文字が書いてあるかどうかに着目して分類をした班があった。たとえば、洗濯ばさみ、封筒、ハンガー、輪ゴム、スポンジ、スプーンなどの表面には文字が書かれていなかった。問題は、このように分類した後、しばらくその品物群を見つめているうちに、「なんだか文字の書いてないものが、のっぺらぼうに見えてきた」のである。他の基準で分類したときにはまったくそのようなことは考えもしなかったのだが、同じ品物であるはずなのに見え方が逆転してしまうのである。たとえばスプーンは「金属が使われているもの」として分類されたときには、比較的「価値あるもの」として見えていたのに、「文字があるかないか」という基準になったとたん、まるで違ったものとして、「価値のないもの」のように見えてきたのである。

この「発見」は、そこにいた者たちをゾッとさせた。いろいろな基準を考えて、似ているものと違うものとを区分していた「だけ」なのに、いつの間にか、そこに「価値」(上下関係)が忍び込んでしまったのである。このワークショップでのさらなる発見は、分類行為には、多くの場合「〇〇と〇〇以外のもの」といったように品物を分けていく傾向がある、ということである。つまり、「〇〇」が基準であり、かつ価値があるものとして設定され、それと同じ性質をもっているものと「そうでないもの」との分けられていくのである。また、

この延長線上で、どうしても分類できないものも出てくる場合がある。そのときには「その他」という不思議な(!?)分類項目が成立してくる。

6. 差別の定義

ここで、アルベール・メンミの差別の定義に着目したい。

「差別主義とは、現実上の、あるいは架空の差異に普遍的、決定的な価値づけをすることであり、この価値づけは、告発者が己れの特権や攻撃を正当化するために、被害者の犠牲をも顧みず己れの利益を目的として行なうものである。」

(白井成雄・菊地昌実訳『差別の構造』合同出版、1971年、226頁)

この定義を補完するように、差別の集団性についても次のように指摘している。

「現実のものであれ、架空のものであれ、被告の個々の欠点はかれの同胞全てに拡げられる。(中略)差別主義には対象を集団として扱う要素が存する」(同書、232頁)

なぜ、ある事柄を「違い」として認識したのか。その根拠は、何か。誰が「違う」と宣言したのか。しかも、その「違い」は架空(でっち上げ)のものでもかまわないという点にこの定義のポイントがある。かつ、その「違い」は集団全体に適用されていくことも重要な指摘。「分類」のワークショップによって、このことがかなり具体的に明らかになった。

7. 分類が差別や偏見を生む

少し視点を変えれば、このような「分類」が日常的に行われていることがわかる。それは、「年齢」に着目した分類である。たとえば、「高齢者」とは65歳以上の人を指すとされているが、一律、単純に年齢だけで「高齢」と言ってよいのだろうか。私たちは、分類し、そこに「高齢者」という名前を付けることで、本人たちの生き方とは関係なく、その人たちへの「まなざし」を(勝手に)共有することになる。

このような「年齢」への着目は、実は、教育学や心理学ではなじみのある発想である。それは、乳幼児期・児童期・青年期・壮年初期・中年期・老年期といったように、人の一生のあり方を年齢を基盤として一定の期間に区切って特徴づける方法(発達段階論)である。

そして、それぞれの段階には「発達課題」が設定され、それらが達成できないと幸福になれず、次の段階での課題達成も難しくなり、社会的に承認されない、という説明がなされる。これが、人のそれぞれの育ちに対して偏見をもたらすことは明らかであり、「障害」というレッテルもこのような「基準」からの距離によって定義されていく。「課題」の設定があるからこそ、ある人々の状態が「困難」あるいは「遅れている」と特徴づけられていく。

8. 学校での分類基準

では、学校には、どんな分類の軸が存在しているのだろうか。人にはそれぞれに個性があ

るとか、多様性の尊重などと言われながらも、とくに学校のなかでは「もう5年生なのだから、これくらいのことはできなくては…」といった観点で子どもたちが評価(そして排除)されていないだろうか。

性別や年齢は分類基準の典型であるが、たとえば「気になる子」「問題のある子」といった言い方で「分類」されていくことがある。いったい誰が気にしたのか、なぜ気になったのか、なぜ問題だと意識されたのか。

多くの人が思っているように、学校が「社会生活に必要な知識・技能を習得するところだ」とされているかぎり、なんらかの知的要求に対する「できる・できない」が子どもたちを分類する有力な基準となっていく。

9. 能力の社会モデル

では、何ができればよいのだろうか。結論を言えば、学校が要求する事柄への対応力によって「能力」のある・なしが定義されていくのである。したがって、その要求内容が変われば、いままで「能力がある」と言われていた子どもが、逆に「能力に問題がある」と言われはじめるわけである。

つまり、「基礎的な能力(学力)」などという「実態的な学力内容」は確定しえず、能力判定しうる権力を保持している側の必要をいかに満たすか、その度合いによって能力は定義されているということなのである。換言すれば、能力は社会的にその都度定義されるのであり、いわば「社会モデル」によってとらえられるべきものということになる。

このように考えると、たとえば「障害児」とは、<外部からの名付け>にほかならず、学校が子どもたちに何を期待するかによってつくり出されてきたものであるといえる。しかもその「期待」は、権力を背景とした非対称な(バランスの悪い)関係の中で一方的に提示されてくるのだから、無視することは難しい。したがって、その「関係性」を変えていくことが、このような抑圧状態から解放されるために必要なこととなる。

10. 「関係性」に関する問いの重要性

「関係性」に関しては、次のマルクスの論述が示唆深い。これは、人権・差別を論じる際には基本的認識となる。(長谷部文雄訳『賃労働と資本』岩波文庫、1981(改版)、56頁)

「黒人は黒人である。一定の諸関係のもとで彼は初めて奴隷となる。」

「黒人問題」という言い方があるが、黒人に「問題」などない。あるのは「白人の問題」だということ。搾取構造という社会関係が黒人を奴隷として差別の対象にしているのである。そのとき生物学等の科学が悪用され、抑圧の正当化の手段として「差異」がでっち上げられ、利用されていくのである。

なお、「人種」に関しては、現在では、それ自体が極めて政治的構築物であることが明ら

かにされている。

「現在社会科学や人文科学で、生物学的生理学的範疇としての人種を認める人はほとんどいない。(中略) 人体の特徴は他人の人種を決定するには役立っても、自分の人種は人体の特徴からは結論できないことはすぐに分かるだろう。ジャマイカに生まれ育った著名な社会学者スチュアート・ホールは奨学金をえて英国に行くまで自分が「黒人」であることを知らなかったと告白しているし、小説家ジェームス・ボールドウィンは、合衆国の黒人は自分たちが「黒人」であることに気が付かないが、思春期になり突然その自覚がやってきて、多くの場合この自己認識の傷から一生癒えることがないと述べている。(中略) ある社会的な関係が、人体の特徴を通じて、反照して私と他者の自己画定を同時に限定するときに、人種の範疇が成り立つ、といてよいだろう。人種は(中略) 社会的認知の体系である。(中略) 人種とは、生理的な特徴を選択的にかつ独断的に採り上げることで、ある個人の社会的な帰属を画定しようとする制度のことなのである。」 (鶴飼哲他『レイシズム・スタディーズ序説』以文社、2012年、14～15頁)

➡以上から、②に対する答えが出ました。

つまり、「能力」とは、きわめて不安定なもの、時々に変わりうる内容をもっているということ。ある一定の内容を習得すれば安心であるということではなく、常に人々を不安な状況に置く装置のようなもの。本人の努力とは関係ないところで決まってしまうもの。

だとすれば、むしろこの状況(できる・できないの不安定性)を踏まえて能力を相対化し、能力のある・なしといった判定を下すこと自体の問題性を意識していくことが必要になる。

※なお、ここで注意が必要なのは、「能力」にはいろいろなものがあるのだから、「どんな子にも能力がある」という主張をしないこと。能力のある・なしの議論に巻き込まれてしまうと、能力が「個人所有」されるものとしてイメージされていく。いろいろな人とのつながりの中で何かを解決していくという発想ではなく、個人で問題を解決していく「自己責任論」として「能力」が語られていくことになってしまう。

※新しい学習指導要領は、「～ができるようにする」という目標を掲げて授業が行われることを想定している。CAN DO LISTと言われるものに多くのチェックを入れていくことが教育の成果だと思われていく。それが評価(評定)に反映されていくのだから、子どもたちの関心は個人として「できる」かどうかにかまい、要求されたものに従順に応じていこうとする受け身の態度が培われていくことになる。

では3番目の問いである「能力判定」の権力を握っている「学校の特徴」を確認したい。

11. 現在の学校の特徴

学ぶための時間を確保することが義務教育制度の根本的使命であり、そのために学校が存在しているのだから、そのような教育の場へのアクセスは、権利としてすべての人に開かれていなければならない。権利である限り、どのような子どもでも学べる状況になっていなければならない。したがって、ある一定の子どもたちが学校に行けなくなってしまうような状況があれば、改善される必要がある。そうでなければ、権利侵害になってしまう。

では、学校は、現実的に子どもたちの権利を保障しうる場になっているのか。学校という機関(の中で子どもたちの動き)の特徴を客観的に挙げてみると、何が見えてくるだろうか。

各人には番号(出席番号等)がついており、毎日・毎時間、点呼が行われる。

服装が統一されている(履物や髪型等も統一される場合がある)。

持ち込める物には制限がある(持ち物検査がある場合もある)。

授業(作業)時間やその内容はあらかじめ決められている。

食事の時間と内容も決められている。

登下校の時間が決められている(したがって起きる時間にも自由はない)。

授業(作業)中は静かにし、発言は手を挙げ、許可されたときに可能となる。

トイレに行くときも許可が必要な時がある。

掃除をさせられる。

無断で外には出られない。

整列させられることが多い。

健康維持のための運動が重視される。

規則に反すると罰則がある。

教員(管理者・監督者)の指示には従わなくてはならない。

外部とは壁(コンクリートなど比較的頑丈なもの)で隔てられている。

一定の年数が経たないとこの環境からは出られない。

男女別であることが厳しく問われることが多い。

集団行動(秩序)が重視される。

☛学校以外にも、このような特徴をもつ施設がある。それは…。

(近代国家は、人々をいかに管理していくか、その方法を政治的に精緻化していった。)

この調子で列挙していけば、もっと多くの内容を加えることができるだろう。もちろん、これらをすべて悪として否定したいのではない。ただ、これに似た特徴をもつ場所が、それぞれの基準で人々を管理していく場(システム)となっていることを問題視したい。また、その管理をつかさどるものとして「専門家」が(公権力によって認定された免許を所持することによって)配置されていくことで何が奪われていくかにも着目する必要がある。

➡以上から、③に対する答えが出ました。

近代社会とは、まさに管理システムの構築であったことがわかってきた。そして、その中のひとつが学校。したがって、学校は、なにもしなければ、「自然と」人権を侵害してしまう可能性をあらかじめもたされているわけです。さまざまに「分類」行為がなされるのも、このように「管理」を目的としているからです。

※ここで参考として、OECD(経済協力開発機構)の教育戦略にふれておきたい。なぜなら、現在の日本の教育政策は、基本的にはこのOECDの示す方針に乗っているからである。それは、ここまで明らかにしてきたような「分類」や「管理」といったキータームで格差や差別を正当化しようとするものである。その中でいかに「生き残れる人材」を育成するかを教育政策の基軸に据えている。

12. OECDによる「ミスマッチ論」

OECDの見解を端的に表す例として、若者の失業率をめぐるものがある。OECDによれば、失業率が改善されないのは、労働市場におけるスキルニーズをめぐる使用者と労働者との間にミスマッチがあるからだ、ということになっている。OECDが教育政策を評価するときに用いるこの「ミスマッチ」という発想は、学校教育に対して、労働市場が求めているスキルを若者たちが身に付けられるように改革せよ、と迫るものである。

「ミスマッチ論」における最も重大な問題は、失業や貧困、所得の不平等といった雇用をめぐるさまざまな問題をそのまま前提として、その「解決」というよりも、その状況を勝ち抜き、生き残るといった意味での「適応力」の育成を学校教育に求めている点にある。そもそも学校という公的機関が、なぜ企業への有用性という側面から改革を求められなければならないのか。

しかし、OECDは、この方向へと教育改革を誘導するために、PISAやTALIS(国際教員指導環境調査)の数値を教授法や国の「発展」と強引に結び付け、民間企業が公教育の分野に積極的に入っていくことを求めている。ここには、人間を材料(=人材、人財)とみて、それに訓練を施すといった人間観と教育観があり、投資の対象としての学校観がある。

なお、OECDは、これからの社会状況を VUCA(Volatile・Uncertain・Complex・Ambiguous、変わりやすく・不確かで・複雑で・あいまい)と表現し、予測不可能な時代に入るのだから、つねに学んでいなければ失業の危険性から逃れられないと「脅して」いる。

13. 人権侵害を許さない学校を

このように学校は、一面において近代社会における人材養成機関として人々を養成し管理していく装置であるが、一方で、学びへの権利保障の機関でもある。学校においていかにその権利を実現していくか。教育に関するさまざまな国際条約等は、このことのためにつく

られていると考えたい。その中でも、なかなか学校に根付いていないものとして、「子どもの権利条約」第 12 条がある。それは、つぎのように子どもの意見表明権を規定している。

「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。その際、子どもの見解が、その年齢および成熟に従い、正当に重視される。」

その他、世界人権宣言や国際人権規約などを通して、国際的な合意として学校での(もちろん社会全体での)人権保障が各国に求めている。人権がどう尊重されるのかを考えた場合、子どもたちが学校にどのように参画していくのかが具体的に問われていく必要がある。同時に、学校での教育実践および私たち自身のなかに「分類」や「能力主義」の芽がないかどうか、チェックしていかなくてはならない。

権利としての学びを取り戻すためには、学校がもつ「管理」的側面を自覚し、それにいかに抗っていくかが重要となる。このとき、いかに「生活」の観点から教育実践をつくっていくかが、管理の網の目から子どもたちを解放していくカギになるのではないかと考える。学習内容に子どもたちの(地域や学校での)生活感覚を取り戻すということである。

14. 人権教育のめざすもの

学びに「生活」を取り戻すとは、いま自分たちが生きているこの社会がいったいどのような特徴をもっているのか、一定の歴史的規定の中にあるこの社会について分析していくことが前提となる。具体的には、この社会は、格差と差別を生み出し続けている社会であると認識していくことになる。そして、そこでの人々の暮らしをどう理解していくか、それを踏まえて社会をどのように変革していくかを問うような実践が必要となる。

人権教育とは、「人が自らの権利を知り、権利の主体として、それを実現するために行動すること」が「人間性の回復であり、社会を変えることにつながる」ような教育のことだといえる(阿久澤麻理子「人権教育再考」、石崎学・遠藤比呂道編『沈黙する人権』法律文化社、2012年、33～54頁、35頁)。つまり、人権教育が課題としていることは、社会変革や構造的課題把握だということになる。

「人権」とは、その時々の社会体制の中で虐げられ、人間としての尊厳を踏みにじられてきた人々が、自らの人間性の回復を目指して権力と闘うこと(レジスタンス)によって勝ち取ってきたものである。「人権」が「天賦」のものと言われることで誤解を招いているかもしれない。それは、何もしなくとも出生とともに自動的に実態として確保されているということを行っているのではなく、「天賦のものだ」と権力行使しうる側(つまり権利侵害しうる側)に対して主張(要求)しているのとらえるべきである。したがって、人権教育は、「市民的抵抗」という闘争場面のイメージを避けて通るわけにはいかない。

おわりに—人権教育の実践にむけて

①人権教育を道徳教育のなかに解消させてはならない。

両者は似ているように見えて、その課題設定のあり方が異なる。

人権教育はつねに社会的課題として問題に迫ろうとするが、道徳教育は個人の心のありようを問題とする。

②様々な問題について構造的にアプローチする。

自己責任論のように個人の問題(努力等)に還元して問題解決を考えないようにする。

たとえば、「就職難」は、個人の能力不足ではなく、一定の失業者を必要とする社会構造の結果だと考える。また、「障害」は個人の努力によって克服するものではなく、それが「障害」と呼ばれること自体、そして困難な状況に遭遇しやすい社会的環境を解決すべき問題として認識していく、ということ。

③見えやすい被差別当事者のみが「当事者」だと認識しない。

問題は構造的に起こっているのだから、この社会に生活している者すべてが「当事者」であるということになる。

④差別(人権侵害)はつねに発見されていくと考える。

差別をなくすことを目指すのだが、完全になくなるとイメージするよりも、つねに発見していく過程として人権教育を考えたほうがよいのではないか。50年前には誰も差別だとは認識していなかった事象が、今日では明確に差別だと言われる事例はいくらでもあるように、いまは誰も気づいていないが、50年後からみれば、明らかな差別事例がいま目の前で展開されているかもしれない。この「発見」のためには、つねに自由に発言できる(不当な扱いを受けていると言える)環境が確保されていなければならない。この環境づくりは、人権教育の前提となる。

