

# 人権教育における普遍主義の視座

平 沢 安 政

## はじめに

日本はいま、国際化の進展に伴い、普遍的価値への適応を要請されている。アメリカとの構造協議はその好例であり、いわゆる日本の政治手法や経済活動スタイル、また見直し論者（リビジョニスト）によれば日本文化そのものも含む根本的な変更が求められ、少なくとも西側「先進」世界に共通するいわゆる普遍的価値・基準を血肉化していく必要が叫ばれている。しばらく前には日本の方が「日本特殊独特論」を主張し、外国からの日本市場への参入に「NO」と言いつつ、国際的経済活動からの恩恵はしっかりと確保してきた経緯があるが、海外からの現在の強い風当りはこれに対する批判でもある。

このような外圧という風の評価については諸論があり、国際派と国粹派で意見は異なる。ただ、日本の人権に関する外圧についてみると、歓迎すべき面が多い。「人権赤字国」（ジェシー・ジャクソン師）「人権面では発展途上国」（国連人権委員会議長）「女性の地位は世界で三四位」（ワシントンの民間研究機関「人口の危機委員会」調査）など、日本の人権をとりまく問題状況を国際的な基準に照らして、浮き彫りにする指摘が行われ、事態改善への誘因となってきた。

要性を示している。

さて、世界の人権教育に目をむけると、三つに大別できる。

まず、第一にマイノリティー集団を中心とする反差別の課題から発展して、人権教育の内実を形成しているタイプである。アメリカなどに見られる多文化教育は、必ずしも人権教育と銘うってはいないものの、実質的には異なる文化への尊重の態度と共感性を育て、異文化間の摩擦そのものを共存の哲学を実体化するエネルギーとして活用し、人権を豊かに実現しようとするものである。多民族教育、多文化教育、二言語教育など、いろいろな名称で呼ばれるとりくみも、教育においてマイノリティーの人権を守ろうとするところに歴史的なオリジンをもつものであり、このタイプに含めて考えることができる。

第二に、開発や識字など、おもに南北問題や第三世界の問題から出発して、グローバルな不平等を生み出すしくみの認識、近代化批判を中心とした文明・文化の再検討、効率至上主義批判によるあらたな人間的価値の提唱、というプロセスで発展してきたタイプの教育である。これも、従来は開発教育や平和教育の名で呼ばれ、必ずしも人権教育として位置づけられていない場合もあるが、人権教育としてとらえ直すべきものと考えられる。

ただ、部落差別をはじめ、日本国内の人権問題は、普遍的な人権認識をふまえて議論されることが少なかった。ある意味では、人権の外圧は日本の人権問題を国際的な人権の文脈でとらえなおし、人権教育において普遍的な人権意識をどのように育てるのかという新しい課題にとりくむ必要

第三に、これまで人権教育の古典的アプローチと考えられてきた国際的人権基準、文書の内容理解を軸とするタイプである。国連憲章、世界人権宣言、国際人権規約その他の人権条約を学習し、普遍的な人権規定や概念を身につけることで、人権意識を高めようとするものである。

本稿では、第三のタイプに比重を置いているが、第一、第二のタイプも視野におさめながら、人権教育の課題を検討する。とくに、人権概念を疑似体験を通して認識し、同時に普遍的な人権文書の規定と接続して定着させようとするアプローチについて考える。

## シミュレーション学習

コンピューターによるシミュレーションを利用して、設計段階で完成時の性能を確かめ、問題点を推定するというアプローチが各分野で発展しているが、シミュレーションは人権教育の分野でもひんばんにみられる。人権をめぐる摩擦を生じさせるような場面を設定して議論させたり、ロールプレイで疑似体験させたりする手法がそれである。

アメリカの公共テレビで、しばらく前に「青い眼茶色い眼」という番組があった。これは、青い眼をした生徒と茶色い眼をした生徒に、教師が意図して差別的対応を行った

結果、差別された側の子ども(青い眼の生徒)に比べ、優遇された側の子ども(茶色い眼の生徒)が自信をもち、成績もあがったという実験的試みをドキュメンタリー風に描写したものである。現実には差別・被差別の分類基準になっていない眼の色の違いを使って、「被差別体験」をさせ、その時何を感じたかをベースに、客観的な見方や被差別者への共感性を育てようとするねらいをもってとりくまれた。このようなシミュレーションは、現実には差別的基準として機能しているものを補強するような形でおこなわれれば、人権侵害教育になりかねない危険性をもっているが、「別の眼」を獲得させるねらいと興味深い手法に注目しておきたい。

国連が作成した『人権教育のABC』という小冊子は、小学校低学年から高校生までを対象に、人権教育の進め方をわかりやすく示しているが、「人権のリテラシー」を育てる」という観点から具体的な活動を紹介している。例えば、「私はだれ?」と題した絵本作りを通じて自分のアイデンティティーをさぐる試み、眼かくしをしたこともとしないこともをペアにして、視覚障害者のおかれた状況および視覚障害者との関わり方を体験的に認識させる「眼かくしの信頼」、あたらしい天体に移住して共同体のルールをつくるという状況設定で、必要な法律や約束ごとを考えさせ

る「世界共同体へのプランニング」、あるジャーナリストが独裁体制のもとで失踪したという事件を素材に、剝奪された権利の問題を議論させる「マリアが消えた!」など、ユニークな「教材」が考案されている。これらの前提になっているのは、「説教ではなく行動を通じて学ぶ」という考え方である。

ある興味深い事例が紹介されている。教師が「きょうは表現の自由について考える」と言ったとたんに、「うしろの方、だまれ!」と権威主義的に生徒をコントロールしようとするという例だが、この場合、教師が「教えていること」と「教えた」の間にギャップがあり、結局、生徒は教師の「ことば」ではなく、「態度」からメッセージを読みとるのだという指摘が行われている。ここで生徒が学ぶことの本質は、教師の偽善と力の支配ということであって、表現の自由の大切さではない。人権学習がしばしばこのような偽善性を示すことに対する批判として、ロールプレイやシミュレーションを中心にした学習が強調されるのである。もちろん、一般に体験学習は効果的学習方法のひとつとして従来から活用されているが、人権教育においては内容の道徳性が現実の非道徳性とミスマッチをみせ、参加者が自己を切開いたり、変革することなく、お互いに偽善者を演じあう傾向をより見えやすい形で示してきたがゆ

えに、疑似体験を踏まえた感性のゆさぶりや共感能力の向上が強調されると考えられる。

欧州評議会の代表も、「生徒の社会的、政治的教育において学校の雰囲気、ならびに学校がどのように組織されているかが重要な要因であるとする教育者は多い。従って、人権教育においても直接教えられることよりも、学校のエトス(筆者注:全体を統合する価値観、気風など)に起因する面がある」として、この点を指摘している。

しかし、これは安易な実践至上主義を唱えるものではない。人類が獲得した共通の人権基準と人権保護の原則を示した世界人権宣言などの国際人権文書の学習も、小学生段階から工夫されて実施されていることは注目すべきだ。しばしば、人権宣言や条約の学習というと、全文を配り、「読んで意見を発表させる」式のとりくみにおちいりがちだが、ヨーロッパを中心に、わかりやすいことばで書き直した世界人権宣言が作成され、人権に関わる身近なことがらとむすびつけた学習がすすめられている。こどもの権利条約についても同様の簡略版が存在する。こうして、生活の現実に観察される人権問題を、世界人権宣言のわくぐみでとらえかえすという作業が展開されるのである。そして、ロールプレイやシミュレーションなどの体験的活動が、普遍性をもった人権概念で補完される。

### 普遍主義の哲学

欧米に共通して観察される人権教育の組み立て方があ。それは、まず自分自身に対する確信と社会的寛容性を出発点に位置づけることである。「自分自身も持っている権利についてよく認識できていないのに、他人の権利に注意を払うのは難しい」ことに加え、「人間の間に優劣はないのであり、共感性を高めることが大切だ」という根本をまずおさえることから、人権教育がしっかりした根をもつのである。例えば『人権教育のABC』では、小学生対象の場合として、信頼関係をゆたかにはぐくむことを目的としたゲーム、個々人のもつ属性の共通性と異質性に着目させるゲーム、否定的なことではなく、「自分の一番好きなところは…」「自分の名前の意味は…」「わたしが幸せを感じるの…」「わたしの夢は…」とこどもたちに順番に文を完成させ、自分を肯定的に認識させるゲームなどが紹介されている。さらに、みんながやりたいことを基本にクラスルールをつくらせたり、世界人権宣言を身近な問題とむすびつけて理解させるとりくみがある。

小学校高学年から高校生向けには、より抽象的な概念が導入される。個人の権利の保護、平和と生活への権利、開

発と環境、政府と法律、思想・良心・宗教・表現の自由、社会参加の自由、経済発展と幸福、社会的・文化的充足、差別などをテーマに具体的な活動が位置づけられている。たとえば、先に書いた「マリアが消えた」は個人の権利の保護に関連して導入される教材である。

ここでわくぐみを形成している人権概念とその構造は、世界人権宣言その他の人権関係の国連条約と共通する。本稿ではこれを普遍主義の哲学と呼んでいるが、もちろん第三世界に「普遍」という名の西洋先進国哲学」という批判があることは承知しているし、個人中心の人権ではなく、地域や集団をベースにした人権の考え方を積極的に位置づけしていく必要がある。その意味では、例えば日本の人権教育が育ててきた集団主義の思想や地域ぐるみの実践から、逆に欧米の人権教育に提起すべき中身があることも指摘しておきたい。

ただ、ここで「普遍から学ぶ」ことのポイントは、日本の人権教育において、このような体系的なアプローチがまだまだ未成熟であり、人権の基本概念を共通語として人権意識を育てるといふとりくみになっていない面がかなりあるということである。その意味で、普遍性を前におしだした人権教育の実践から学ぶことは大切である。

参考までに、ユネスコの「国際理解、平和、人権のため

の教育」(一九七四年勧告) から、人権教育の一つのモデル的な組み立てを紹介しておく。

(人権教育の目的)

- ・ 普遍的な人権の希求を認識させる
- ・ 人権を守るための国際文書と関係機関についての基本知識を与える

・ 具体的な人権について批判的に考える経験を与える

・ 人権侵害を体験したものへの共感をうながす

(人権教育の活動内容)

- 一、人間と他を区別するもの
- 二、新しい世界のルール作り
- 三、文化の普遍性
- 四、権利の分類
- 五、人権宣言の内容
- 六、教室での生活と人権
- 七、教室の雰囲気
- 八、芸術と人権
- 九、歴史、政治、公民における人権トピック
- 一〇、人権用語
- 一一、こどもの権利条約
- 一二、問題状況への解決策
- 一三、未来の人権問題への推測

- 一四、人権委員会(模擬)
  - 一五、人権に関する苦情申し立て
  - 一六、NGOリスト
  - 一七、同意・反対の議論
  - 一八、個人に対する政府の権威
  - 一九、独裁を逃れる家族のロールプレイ
  - 二〇、抗議文学
  - 二一、クラスのいじめ
  - 二二、被差別者にとっての公正さ
  - 二三、世界の差別
  - 二四、女性の地位と権利
  - 二五、アパルトヘイト、難民(ロールプレイ)
  - 二六、自国を去る人々
  - 二七、難民の政治、経済的権利
- この全体的構成が示唆する人権教育のイメージはつぎのように整理できるのではないだろうか。まず、人間なるもの、および文化の本質に関する認識にはじまり、権利を概念的、歴史的に把握し、教室での人権とからませながら、条約や人権用語の解釈につないでいく。さらに、人権侵害の状況を設定して、解決策を考え、議論し、人権委員会の委員を演じることなどを通じて、多面的に掘り下げる思考方法を育てる。また、アパルトヘイト、難民、女性の地

位、など世界の差別についての理解をひろげ、政府と個人の関係、アイトから人権への接近法、NGOの役割などを考えることにより、人権問題解決のすじみちも明らかにする。概観すると、このような関係になっていると思われる。これが平均的だということはないが、概ね人権教育はこれだけの守備範囲で構想されている。

### 人権教育のインパクト

人権教育が学力観そのものに影響を及ぼし、教育改革に主導的なインパクトを与えている様子を、ヨーロッパとアメリカを例にとって考えてみる。まず、欧州評議会閣僚委員会の提案を紹介する。

一九九二年末のEC統合にむけて、国境の壁をなくし、文化や慣習の面でも相互理解をすすめる方向性が、教育にも影響を与えている。欧州評議会閣僚委員会は「学校生活を通じ、すべての若者は多元的民主主義社会における生活への準備の一環として、人権について学ぶべきである」と述べている。「人権と多元的民主主義への積極的なコミットメント」「他者、及び他文化の特質に対する尊重」をいかに促進するかが、学校教育においても優先的課題と考えられている。そこで求められる基礎学力は、(1)

言葉で表現し、議論する力、(2)偏見を見抜き、公正な結論を出す力、(3)差異を受容し、非抑圧的な人間関係を築く社会的関係能力、(4)集団的、非暴力的に人権問題を解決する行動力、である。このように、コミュニケーション能力、判断力、人間関係能力、行動力を柱とする基礎学力は国際化時代の人権学力とでもよべる内容をもっている。とりわけ、欧州評議会では、学校生活そのものの民主化を重視しており、「(人権教育が意味を持つのは)学校生活および教師対生徒関係の大幅な民主化(によってである)」という認識をもとに、学校教育そのものを人権志向的に変革しようと考えている。

つぎにアメリカの場合を考えてみよう。アメリカは奴隷制度、先住民インディアンへの迫害、宗教や民族、性などの区別による差別の歴史を持つ。これら顕著な人権侵害に対する取り組みの中で、公民権法をつくり、多文化教育を進展させてきた。その過程で、ユダヤ人はホロコースト(ナチによるユダヤ人虐殺)を正当に歴史に位置づけることを、ヒスパニックはスペイン語と英語による二言語教育を、黒人は人種統合教育を、環境保護団体は有害廃棄物その他の環境問題に対する正しい認識をそだてるよう要求してきた。こうして、開発教育やグローバル(地球化)教育、反アパルトヘイトのとりくみと融合する形で、人権教

育が広がってきた。

このように、欧米では人権教育の重みが増しており、学際的なとりくみも一層要請されている。また、教育全般の中でも、共通して人権教育に高い優先順位をおいていることは、注目しなければならない。

### 国際化と人権のリテラシー

国際化の定義はさまざまだが、たとえば普遍的価値の獲得及び異文化間コミュニケーションの拡大とみることができ。この考え方に従えば、国際的に通用しないような慣習やルールをあらため、相互の行き来や理解が行いやすくなるような環境をつくりあげる努力が国際化だといえる。日本は、国際化のプロセスでとくにこの観点を押さえる必要がある。人権意識との関わりで言えば、海外の人権問題、人権認識、人権に対するとりくみから積極的に学び、多様な人権理解を育てることである。従来、日本のビジネスが国際的に広がりをみせる過程で、現地社会の文化が価値をおいていることがらに鈍感であったり、あるいは日本式のやりかたをそのままもちこんでひんしゅくをかいたりするという事例が数多く報告されてきた。日本の貿易がアパルトヘイトを支えているという批判、日本の進出企業が

300 (1984)

アフアーマティブアクションの政策に従わないという批判、また最近では黒人キャラクターや「鉤十字」の旗をみわけものにしてしたことへの国際的批判もあった。これらは人権意識の国際化がおくれていることによるものである。従って、包括的な人権意識育成が急務である。

リテラシーは狭義では識字のことをさすが、広義では教養、スキル、さらに感性までもを包括する総合的能力をあらわすことばである。人権リテラシーをもち、責任ある市民として、あくまで人権保護と伸長の観点から判断し、行動できる人間に自他を育てることが、とくに今日的な時代の要請である。いまもとめられる人権リテラシーは、「ガイン」意識からの解放、異なりを尊重し、摩擦から学ぶことのできる資質、人権抑圧と差別の「負の世界史」ならびに人権確立の闘いについての正しい理解、国際社会が獲得した民主主義と人権を「生きる」力である。国際化時代に対応した人権教育の広がりや深化が求められる。

#### (参考文献)

- Norma Bernstein Tarrow (ed.) Human Rights And Education. New York: Pergamon Press (1987)  
 United Nations: ABC: teaching human rights. 1989  
 Norman Graves et al. (eds.) Teaching for International Understanding, Peace and Human Rights. Un-