

「普遍的な視点」と「個別的な視点」の統合

効果的な人権教育・啓発の推進に向けて

平沢安政

要約

人権教育・啓発の手法については、「普遍的な視点からのアプローチ」と「個別的な視点からのアプローチ」があるとされ、両者を統合する必要性が繰り返し指摘されてきた。しかし実際には、これら二つのアプローチの相互関係や具体的な統合のあり方が論じられることはあまりなかった。そこで本稿では、すでに取り組みられてきた人権教育・啓発の具体的事例をふまえながら、普遍的視点と個別的視点の効果的統合の可能性について考察している。

1 はじめに

人権教育・啓発の取り組みにおいては、これまでさまざまな手法がとられてきた。例えば、特定の人権課題に焦点をあてて、専門家がその課題の経緯や現状について講義したり、当事者が自らの体験を語ったりする。あるいは「生命の尊さ」や「自分らしく輝いて生きる」など、だれもが生きていくうえで共通に直面するようなことからテーマにして研修会を行う、などである。方法も、講義・講話形式だけではなく、ワークショップやフィールドワークなど、参加・体験型で実施される機会がずいぶん増えてきた。

2002年に策定された「人権教育・啓発に関する基本計画」(以下、「基本計画」)⁽¹⁾においては、人権教育・啓発の手法について、『法の下での平等』、『個人の尊重』といった人権一般の普遍的な視点からのアプローチと、具体的な人権課題に即した個別的な視点からのアプローチとがあり、この両者があいまって人権尊重についての理解が深まっていくものと考えられる。すなわち、法の下での平等、個人の尊重といった普遍的な視点から人権尊重の理念を国民に訴えかけることも重要であるが、真に国民の理解や共感を

得るためには、これと併せて、具体的な人権課題に即し、国民に親しみやすく分かりやすいテーマや表現を用いるなど、様々な創意工夫が求められる。他方、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」と説明されている。1996年に出された「地域改善対策意見具申」⁽²⁾においても、「教育及び啓発の手法には、法の下での平等、個人の尊重といった普遍的な視点からアプローチしてそれぞれの差別問題の解決につなげていく手法と、それぞれの差別問題の解決という個別的な視点からアプローチしてあらゆる差別の解消につなげていく手法があるが、この両者は対立するものではなく、その両者があいまって人権意識の高揚が図られ、様々な差別問題も解消されていくものと考えられる」と述べられていた経緯があり、このように1990年代半ばごろから、人権教育・啓発の手法として「普遍的な視点から」と「個別的な視点から」という二つのアプローチがあること、およびそれらの統合が必要であることが指摘され

てきた。

しかし、これら二つのアプローチが「どのようにすれば」効果的に統合されるのか、また「なぜ」統合される必要があるのかについては具体的に述べられてこなかった。そのため、「二つのアプローチがある」ということと、「それらの効果的統合が必要である」こと以上に認識が深まることはあまりなかったように思われる。そこで本稿では、人権や人権問題に関する「普遍的な視点」と「個別的な視点」をどのようにとらえるのか、またそれらをどのように統合することができるのかについて考察することにより、「基本計画」の改定や今後の人権教育・啓発のあり方に関わる一つの問題提起を行いたい⁽³⁾。

2 「普遍的視点」「個別的視点」 とは何か

「基本計画」(2011年4月1日の閣議決定で一部変更後)⁽⁴⁾においては、第4章「人権教育・啓発の推進方策」の冒頭で、「人権一般の普遍的な視点からの取組」について述べている。まず、人権教育に関して、学校教育と社会教育における各種課題を具体的に示したあと、人権啓発の内容について、「人権をめぐる今日の社会情勢を踏まえた啓発が重要」としたうえで、特に①人権に関する基本的な知識の習得、②生命の尊さ、③個性の尊重、をあげている。また、啓発の方法に関する主な留意点として①対象者の発達段階に応じた啓発、②具体的な事例を活用した啓発、③参加型・体験型の啓発、をあげている。

続いて、「各人権課題に対する取組」として、「(1) 女性、(2) 子ども、(3) 高齢者、(4) 障害者、(5) 同和問題、(6) アイヌの人々、(7) 外国人、(8) HIV感染者・ハンセン病患者等、(9) 刑を終えて出所した人、(10) 犯罪被害者等、(11) インターネットによる人権侵害、

(12) 北朝鮮当局による拉致問題等、(13) その他(同性愛者への差別といった性的指向に係る問題や新たに生起する人権問題など)」を列挙し、各人権課題の現状等について学習する必要性を述べている。

国の「基本計画」において人権課題がこのように多岐にわたってリスト化されたこともあり、同様の名称と順序で人権課題をリストアップしている自治体が多い。しかし、例えば近畿地方の自治体などには、これまでの歴史的経緯も踏まえて、同和問題を最初に位置づけるなど、人権課題の配列順序が違っていたり、リストアップされる人権課題の数や名称がやや異なったりしているところもある⁽⁴⁾。

また、「ハンセン病患者」という表現に対して「ハンセン病回復者」とすべきではないかとの指摘があったり、ほとんどの項目に関してはだれが当事者であるのが明確であるのに「同和問題」についてはそこがあいまいにされているのではないかという批判があったり、またこのリストではグローバル化の進展に追いつけていないのではないか、といった意見もみられる。いずれにしても、人権課題のリストアップの仕方や具体的な内容のとらえ方については、時代の推移とともに変化していくものであり、そのことを前提にしながら、このリストをとらえる必要があるだろう。

1960年代後半に同和对策事業が「国の責務」「国民的課題」として開始されて以降、部落問題を中心にしながら、障害者差別、女性差別、外国人差別といったいわゆる「四大差別」に焦点をあてた人権教育・啓発が中心であったが、「人権教育のための国連10年」(1995年～2004年)に関する行動計画が国や多くの自治体で策定される過程で、「子ども」や「高齢者」なども含め、多岐にわたる人権課題が「いずれも等しく重要」として横並びで位置づけられるように変化して

きた。

また、人権一般の普遍的な視点からのアプローチについて、「基本計画」では「法の下での平等」や「個人の尊重」などの概念が例示されたが、これら以外にも「尊厳」「自由」「共生」「差別・非差別」「多様性の受容」など、各種の人権概念を普遍的な視点として考えることができるだろう。加えて、世界人権宣言や子どもの権利条約等、国連が採択してきた各種の国際人権文書に謳われているさまざまな権利も、すべて普遍的な視点として位置づけることができると思われる。したがって、「普遍的な視点」が何を指しているのかについても、今後いっそう明確にする必要がある。

3 普遍的な人権概念を個別課題に則してとらえる

「尊厳」や「差別」といった普遍的人権概念は、個々の人権課題や状況・関係性のなかでその具体的な姿・形を現す。したがって、個々の人権課題のありように即し、その「現実から深く学ぶ」ことによって理解を深める必要がある。しかし、個別的な視点だけで個人人権課題をとらえようとすると、その課題をめぐる特有の状況や認識の仕方に縛られてしまい、場合によっては個別課題の普遍的・客観的把握を妨げることもありうる。他方、普遍的な視点だけで人権について考えようとすると、具体的な人権課題のありようと切り離れた抽象的理解にとどまってしまう、個別的課題を深く理解することにつながらない場合がある。このような理由から、普遍的視点と個別的な視点を効果的に統合することが重要なのである。

普遍的な視点と個別的な視点は別個のものではなく、その間には「個人人権課題を通して普遍的な人権概念がその具体的な姿を現す」という関係性がある。例えて言うならば、「フルーツ」

あるいは「果物（くだもの）」は、概念レベルの総称であり、実在するのは「みかん」や「バナナ」等である。つまり、『くだもの』という名前のくだものは存在せず、『くだもの』というカテゴリー概念は、みかんやバナナ等としてその具体的な姿を現すのである。

もう一つ別な例をあげて考えてみよう。「あ」と「ア」と「a」は、それぞれ「ひらがな」「カタカナ」「アルファベット」と、まったく異なるカテゴリーに属している。しかし、読み方は同じである（aをローマ字読みすれば）。国連が「世系（descent：血筋・社会的出身）にもとづく差別」として分類している差別は、日本、南アジア、アフリカの一部地域に存在しているが、それぞれ「日本における差別の一形態」「南アジア（インド・ネパール等）における差別の一形態」「アフリカ（セネガル、トーゴ、ケニア等）における差別の一形態」とみることもできる。部落差別の問題を、日本社会における差別として、いわば「ひらがな」の世界だけで考える場合と、「カタカナ」や「アルファベット」の世界にも存在する同様の差別問題（「世系による差別」）と比較して考える場合とでは、とらえ方の構造や奥行が変わってくるだろう。つまり、同じものをより立体的にとらえることが可能になるのである。同様に、『ひらがな』世界に存在する差別問題」として「あ」（例えば、部落差別）、「い」（例えば女性差別）、「う」（例えば障害者差別）等を比較してとらえる作業も重要であることはいうまでもないだろう。

4 普遍性と固有性の弁証法的理解

普遍性と固有性の関係性をどのようにとらえればよいか、筆者はかつて以下のように整理したことがある⁶⁾。

固有のものを理解しようとする、いった

んそのなかに深く入り込み、その固有性自体を丹念に吟味しながらとらえる必要がある。しかし、その作業は固有性のなかにとどまり続ける限り完了することはない。いったん固有性の外に出て、その固有性をメタ的に（別の視点から）とらえる次の段階にすすまなければならない。そこで、普遍性の視座が必要になるのだ。固有のものと思われる事柄を構成している普遍性の諸要素を見つけだし、普遍的な視点から固有性をとらえ直すのである。しかし、このときに普遍性の視座に引っ張られて、いつのまにか具体的な固有物からの距離を生じさせる落とし穴が生まれる。つまり、固有のものをありのままにとらえるのではなく、普遍性の視座から勝手に解釈したり、意味づけたりしてしまうのである。こうなると、そのものの固有性は消え去ってしまうことにもなりかねない。この危険性を少しでも回避するために、再度固有性に立ち戻る必要がある。固有性を構成するとと思われる普遍的概念の諸要素から固有のものをとらえ直したときに、本当にその普遍性の視座は固有のものを適切にとらえ、固有のものに新しい外観を与えることに成功したのかどうかという検証である。「普遍的なもの」は存在せず、普遍性は常に固有のものなかにその姿を具体的に現すからである。したがって、固有のものなかに普遍性を見、その普遍性の視座から固有のものものの解釈を再構成することが必要なのである。そして、その視座がリアリティに即したものであるかどうかを検証するために、再び固有のものに立ち戻る必要があるのだ。つまり、単に固有性と普遍性という二つの視点をもつだけでは不十分であり、固有性から普遍性へ、普遍性から固有性へという往復運動を

らせん状に展開する必要があるのだ。

かなり長い引用になって申し訳ないが、この引用箇所でも強調しているのは、普遍性と固有性を弁証法的にとらえる必要性である。

例えば、部落差別について、部落差別の固有性（歴史的経緯、社会的意味合い、関係性を阻害するあり方等、部落差別に固有にみられる諸特徴）に関する知的理解や「部落差別は不当である」とする感覚を育てることが重要であることは言うまでもないが、そのような理解や感覚が「部落差別限定」になってしまうと、他の国内外の諸差別に対する同様の理解や感覚、ならびに普遍的な人権感覚や人権意識につながらない可能性がある。部落差別をめぐる固有の状況や歴史的経緯の中に、「尊厳の否定」や「差別のメカニズム」という普遍的なものがどのような形で具体的に現れているのかを一般化してとらえる視点を欠落させてしまうと、部落差別だけにしか適用できない認識になってしまう。その結果、「同和問題については知っているが、他の人権問題はよくわからない」ということにもなりかねない。同じことは、他の人権問題にも等しくあてはまるだろう。

何らかの社会的立場や属性の違いを理由にして、力関係において優位にある者が社会的排除や抑圧などの不当な扱いを正当化しようとする試みや仕組み—それがあらゆる差別に共通するメカニズムであり、その具体的な現れ方は個人人権課題によって異なっているのである。

部落差別と外国人差別には「マジョリティから異質な他者・劣位な存在と見なされ、社会的関係において排除される」という共通性があるが、その具体的な現れ方には違いがある。したがって、部落差別について学習する際に、その固有性を知ると同時に、差別として共通するしくみとその固有性のなかにもどのように具体的に現れているのかを知ることにより、部落差別に

関する認識が他の諸差別や人権問題の理解に適用可能なものとなるのであり、またそのような形で部落差別を認識することが、部落差別の固有性についての理解をより深めることにつながるのである。

さまざまな差別に見られる不当な扱いに対して、「法の下での平等」や「人間の尊厳」といった普遍的な人権概念を根拠に、当事者が自らの権利を主張し、社会的正義を実現しようとする取り組みや運動をすすめ、その結果、社会の人権水準を全般的に進化させてきた歴史がある。このプロセスも、すべての個人人権課題に共通してみられるものである。ただ、その具体的な展開のありようは、それぞれの人権課題によって異なっている。したがって、人権の普遍的概念を個人人権課題のそれぞれの文脈に則した形で具体的にとらえることが重要なのである。

例えば、1922年に出された水平社宣言は「人間はいたわるべき存在ではなく、尊敬すべき存在である」と述べたが、これは部落差別の解決に向けた取り組みのプロセスにおいて、パターンナリズム（父権的温情主義）を批判し、部落差別固有の状況と文脈において人間の尊厳とは何かを具体的に示すものであった。とくに同宣言をしめくくる「人の世に熱あれ、人間に光あれ」ということばは、すべての人がかけがえのない尊厳と無限の可能性をもつ存在であることを強調しており、いわば人権の普遍性を象徴するメッセージであるといえる。「水平社宣言は日本で最初につくられた人権宣言である」と言われるのはそのためである。さらに、「いたわりではなく、尊敬を」という反パターンナリズムの概念は、他の人権課題にも適用可能な普遍性をもっており、個人人権課題のそれぞれに則して「尊厳」という普遍的概念の現れを具体的にとらえることによって、とかく抽象的にイメージされがちな「尊厳」という概念をよりリアルに、

また立体的にとらえることを可能にするのである。

さらに別の例をあげてみよう。例えば、子どもの人権について論じる場合、「保護」の側面を強調する一方、「自立」や「社会参加」にあまり目を向けないことがある。その結果、「管理」が強調されて「意見表明権」が軽視される傾向がみられる。これもパターンナリズムとして批判的にとらえ、子どもたちの社会参加を促進する仕組みや環境を一層整備する必要がある。また、障害者問題の場合であれば、「いたわりではなく権利の保障を」ということになり、反パターンナリズムの姿勢は障害者権利条約の精神に示されるように「我々のことを我々抜きに決めるな」(Nothing about us without us) という主張につながっていくのである。

このように、具体的な人権課題を通して普遍的な人権概念が「腑に落ちてわかる」と、その普遍的なモノサシ（尺度）に照らして、自分の身の周りで起こっていることや社会的な諸問題のなかにさまざまな人権問題があることに気づくことができるようになる。例えば、部落問題を通じて「尊厳」の概念に気づき、その考え方を普遍的なモノサシとして獲得すると、「女性だから/高齢者だから/セクシュアル・マイノリティだから/〇〇だから…といった理由で尊厳が認められなかったことはなかっただろうか?」と、各種の身近な問題を振り返ることが可能になる。このように、個別具体的な人権課題を通じて抽出された普遍的な人権概念は、その人権概念が実現されていない状況にいかなる問題があるのかを明確化し、それらに対する取り組みを促す働きをするのである。

5 普遍的視点と個別的視点の統合に向けて

以上のような意味で、個別的視点からのアプ

ローチを「縦糸」に、また普遍的視点を「横糸」に例えることができる。縦糸だけでは、それぞれの人権課題が固有のとらえ方やことばゆえにある種の閉じた世界を形成してしまい、人権課題相互の共通性が見えにくくなる可能性がある。また横糸だけでは、人権概念が抽象的な理解のレベルにとどまり、現実にはそれがどのような姿・形・色合いをもっているのかがとらえにくくなりやすい。縦糸と横糸（個別と普遍）の間を繰り返し行き来することによって、普遍的視点と個別的視点が統合され、縦糸と横糸がより精緻に織り合わされていくのである。その結果、「人権尊重についての理解がさらに深まっていく」ことが可能になるのである。

さらに、人権に関わる問題は「個人人権課題をすべて合計したもの」にとどまらず、「どの個人人権課題の当事者でもない」と思われる立場を含め、文字通りすべての人に関わる普遍的な問題として考えることが重要である。つまり、政府や自治体がリスト化している「人権課題」は、かつてに比べればずいぶん多岐にわたるようになったものの、他方ではある範囲にとどまっており、世界人権宣言がその第1条で述べている「すべての人間」を網羅しているわけではない。「生まれながらにして自由」とはいえず、「尊厳と権利とについて平等」に扱われていない立場や状況は、特定の人権課題に限定された形ではなく、さらに広がりをもって世の中に存在している。

したがって「尊厳」という普遍的な人権概念は、個人人権課題すべてにあてはまると同時に、それら諸課題だけに限定されるものではないのである。また「自尊感情をもつ」ことはすべての集団や個人にとって不可欠な権利であり、普遍的な視点からアプローチすることが、まさに「すべての人間」の人権を考えることにつながるのである。その意味では、まだ「人権問題」

として明確にカテゴリー化されていない課題であっても、それが今後「人権問題」として社会的に認知されていく可能性があることにも留意する必要がある。数年前までは人権教育・啓発の対象とされていなかった「インターネットや携帯電話による人権侵害」や「デートDV」などの問題が、今では学校教育で幅広く取り上げられるようになったことをみても、そのことは明らかだろう。

人権学習がなぜ必要なのか。それは、単に今存在する人権問題を解決するためだけではなく、「すべての人間の尊厳」を実現する方向へと人権感覚や意識の高揚を継続的にはかる必要があるからだ。個別の具体的な人権課題は、普遍的な人権概念が具体的に実現されていない問題として把握することができるのであり、したがって普遍的な人権概念をくぐることによって、それらを実現していく筋道がより明確になってくるのである。

6 概念（知識）・技能・態度の3側面

大阪府人権室が1987年以来、毎年発行している府民向け人権啓発冊子『人権情報ガイド《ゆまにてなにわ》』の内容をみると、2002年までは個人人権課題の説明を中心にした構成であったが、2003年から「多様性を学ぶ」「自尊感情を学ぶ」「自己表現を学ぶ」「生命の尊さを学ぶ」「人権文化を学ぶ」といった項目が冊子の冒頭に登場するようになり、普遍的な視点からのアプローチが新たに加わった⁽⁷⁾。しかし同冊子ではそのような観点からの説明が行われているわけではなく、また「普遍的な視点」や「個別的な視点」という表現もとくに使われていないため、今後、同冊子を活用するにあたっては、あえて「普遍的な視点」「個別的な視点」という枠組みで内容をとらえ直す必要があるのでは

ないかと思われる。同じような人権教育・啓発教材や冊子は他の自治体や地域にもあると思われる。

『人権情報ガイド《ゆまにてなにわ》』が示唆している重要な点は、普遍的視点としてあげられている上の5項目が、単に人権概念（知識）の領域だけに限定されるものではないということである。2011年3月発行の『ゆまにてなにわ』vol.25⁽⁸⁾をみると、普遍的な視点からのアプローチについては「生命の尊さを知る」「人は違うからこそ尊い」「自尊感情を育てる」「固定観念・ステレオタイプに気づく」「気持ちを伝える言い方」の5項目があげられており、人権にかかわるスキル（技能）や態度についても含まれていることが注目される。

「自尊感情」は人権概念としても重要であるが、「ありのままの自分を大切にしようとする態度」としてとらえれば、自他の人権尊重に不可欠な態度であるといえるだろう。あらゆる差別・偏見の克服にとって、「固定観念・ステレオタイプに気づく」ことが不可欠であることをふまえるなら、これはすべての個人人権課題に共通して必要なスキルだといえる。同様に、「気持ちを伝える言い方」ができるかどうか、相手を攻撃しないやり方で水平的なコミュニケーションをとるためのスキルおよび態度（アサーティブネス）であり、あらゆる人権課題に関わって重要な意味をもっている。

つまり、普遍的な視点からのアプローチと個別的な視点からのアプローチには、それぞれ概念的（知識的）側面、技能的側面、価値的・態度的側面の3側面があり、いずれの側面も等しく重要な意味をもっているのである。したがって、この3側面をばらばらにとらえるのではなく、全体的に把握することが重要である。これら3側面については、学校における人権教育の

指導方法等のあり方について体系的に述べた「人権教育の指導方法等の在り方について〔第三次とりまとめ〕」において、文科省がその特徴や関係性を明確に示したものである⁽⁹⁾。

7 概念的側面に着目

いま3側面があることにふれたが、その中でも概念的（知識的）側面に関しては、道德教育ともかかわる重要な課題が潜んでいるため、その観点から少し筆者の考えを述べておきたい⁽¹⁰⁾。

人権教育と道德教育は、ある見方からするとこれまで「水と油」の関係であった。教職員組合や学校現場などの強い反対にもかかわらず、戦前の国家主義的な修身の復活を思わせる形で道德の時間が1958年にトップダウンで特設された歴史的事実にその発端がある。また、同和教育や人権教育においては、例えば道德の内容項目として学習指導要領に挙げられている「愛国心」や「規範意識」などに対しても、それぞれ「国に命を差し出す覚悟」「不合理・不公正なルールであっても従順に受け入れること」であるとして、強い警戒心をもって批判的に受け止められてきた経緯がある。事実、ある種の国家主義的道德の立場からは、「人権＝私的なエゴの主張」という認識にもとづいて、人権の主張そのもの、あるいは同和教育・人権教育やジェンダー教育などを「偏向」と批判し、攻撃するような主張も繰り返し行われ、人権と道德をことさら対立的な図式で描き出してきた。そこには、「ボタンの掛け違い」以上の大きなギャップがあった。

しかし、道德はそもそも「人としての生き方」であり、学習指導要領等において道德的価値として挙げられている諸価値には、「公正・公平」「連帯」「反差別」など、人権教育ときわめて深く関わるものも多い。また、道德教育は人間尊

重の理念に立脚しながら、よりよい価値を見だし、新しい価値をつくり出しながら自己実現をめざして自律的に生きる主体を育てることを目標としている。このことを人権教育の視点から参照するなら、「人格の完成をめざす」という教育基本法の目標と一致するものであり、人権の視点を道徳教育に貫くことによって、より系統的・体系的な人権感覚・人権意識を育てる教育を実現することに活用できる可能性がある。

本稿ではこれ以上深く立ち入ることはしないが、要するに道徳的価値とされるものを、あらためて人権尊重の視点やグローバルな民主主義・市民性の観点から読み解きなおし、それらが内面的価値として獲得される効果的な筋道を具現化していくことが必要ではないかと思われる。そのような意味で、普遍的な視点からのアプローチについて考えるうえで、道徳教育の項目についても再考することが重要ではないだろうか。

なおこの点に関わって、社会教育における人権学習教材として大阪府教育委員会が2002年に作成した「動詞から広がる人権学習」について少し触れておきたい¹¹⁾。この教材は、それまで個人人権問題に関する知的理解を中心に作成されてきた教材とは異なり、「抱え込む」「名のる」「つながる」「決める」など、いくつかの動詞をキーワードにして、さまざまな人権問題に共通する普遍的な気づきや認識を育てることを意図したものであった。例えば、「抱え込む」という状態は、学校の教員、専業主婦、企業の間管理職など、さまざまな社会的立場に共通して観察されるものであり、だれかに打ち明けたり、他者と共有したりすることで、解決への糸口が見いだせることも多い。また、「抱え込んで自分」を相対化し、そのような自分を別な視点からとらえ直すことによって、袋小路から脱

することにつながったりする。「抱え込む」ということは、「頼まれたが断れなくて」とか「できる人だと思われたくて」など、気持ちを伝える言い方ができず、自尊感情が揺らいでいる状態とみることもできる。その意味で、先にあげたように普遍的視点からのアプローチでとらえることが可能であろう。

つまり、動詞という概念をあてはめ、その枠組みでとらえ直すことによって、ある具体的な状況の根底にある問題を浮き彫りにし、また異なる状況において起こっている同種の問題と比較したり、重ね合わせたりすることが可能になるのだ。したがって、『動詞から広がる人権学習』という教材自体は、普遍的視点からのアプローチをとくに意識して作成されたわけではなかったものの、「個別的視点からのアプローチと普遍的視点からのアプローチ」を概念レベルで具現化していたと考えることができるように思われる。

8 権利行使に向けた生涯学習としての人権学習

人権感覚を育み、また人権感覚を具体的な行動に結びつけようとする人権意識を高めるためには、人権問題を「他人ごと」ととどめるのではなく、自分ともつながる「地続き」の課題として共感的・主体的に考え、感じ、行動できるようになることが重要である。その意味でも、個別性と普遍性を統合的にとらえる観点が不可欠である。

同様に、「だれの」「どのような」人権がいかなる状況において侵害されているのか、またその回復をどのような法的根拠にもとづいて「だれが」要求するのかを具体的にとらえることによって、権利を行使するための人権学習に進化させることも可能になる。例えば、外国人に対する入居差別の問題を「居住・移転の自由」に

関する自由権の侵害としてとらえたり、性別役割分担の問題を「両性の平等」に関する平等権の侵害としてとらえたりすることで、具体的な人権問題の学習を通じて普遍的な権利に関する認識を育むことができる。このようにして、個別の人権侵害事象を普遍的な権利の侵害として認識し、その権利を回復・実現するための主体的行動に結びつけることが可能になるのである。その意味で、人権学習を「人権問題についての学習」から拡大・発展させ、「権利行使に向けた生涯学習」として今後意識的に進化させていく必要がある。

フランス人権宣言が出されたことで、裕福な男性だけでなく、すべての男性が投票権を持つようになり、それがさらに女性に広がった。今、それを外国人にも広げようとしている。このように人権は進化していくものであり、人類の進歩は人権の進化と一体のものである。その意味

で、人権教育は「問題があるからやる/問題がないからやらない」というものではなく、すべての人間の幸せと人類の進歩のために、あらゆる場所で、また人生のあらゆる段階において、常に必要な教育なのである。

9 さいごに

「地域改善対策意見具申」(1996年)や「基本計画」(2002年)などの文書で、人権教育・啓発において「普遍的な視点」と「個別的な視点」を統合することが重要であるとされたものの、これまでそれ以上のことが必ずしも明確に整理されてこなかった。本稿では、そこに焦点をあて、より効果的な人権学習をデザインするための方向性について私見を述べさせていただいた。読者の皆さんからのご意見やご批判をいただけると幸いである。

注

- (1)「人権教育・啓発に関する基本計画」については、下記を参照のこと。
<http://www.moj.go.jp/content/000073061.pdf>
- (2)「地域改善対策意見具申」については、下記を参照のこと。
<http://www.pref.kochi.lg.jp/~jinkyou/jinnkenn/horitu/law/ikengushin.html>
- (3)本稿の内容は、平沢安政「普遍的な視点からのアプローチと個別的な視点からのアプローチ」、(社)部落解放・人権研究所編『人権教育・啓発に関する基本計画の改定案(第1次案)―その全面改定を求めて―』(2011年)、35～39頁の内容をふまえながら、大幅に加筆・修正したものである。
- (4)一部変更の内容については、下記を参照のこと。
<http://www.moj.go.jp/content/000072340.pdf>
- (5)例えば、大阪府人権室が発行している人権啓発冊子《ゆまにてなにわ》vol.25(2011年3月発行)によると、①同和問題、②女性の人権、③障がい者の人権、④精神障がい者の人権、⑤高齢者の人権、⑥子どもの

- 人権、⑦外国人の人権、⑧職業や雇用をめぐる人権問題、⑨HIV感染者の人権、⑩犯罪被害者とその家族の人権、⑪北朝鮮による拉致問題、⑫個人情報保護、⑬インターネットによる人権侵害、⑭ホームレス(野宿生活者)の人権、⑮セクシュアル・マイノリティの人権、⑯さまざまな人権問題(婚外子、アイヌの人々、刑を終えて出所した人々、中国から帰国した人々など)、という順番で人権問題が列挙されている。
- (6)平沢安政「概念で学ぶ力を育てる」小宮山博仁・立田慶裕編『人生を変える生涯学習の力』新評論(2004年)226～227頁。
- (7)《ゆまにてなにわ》に関する詳細な内容分析については、平沢安政「自治体人権啓発冊子について考える―大阪府「ゆまにてなにわ」シリーズを事例にして」『ヒューマンライツNo.246』(2008年9月)8～21頁を参照のこと。
- (8)同冊子のPDFについては、下記を参照のこと。
http://www.pref.osaka.jp/jinken/work/humanite25_00.html
- (9)「第三次とりまとめ」については、下記を参照のこと。

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/024/report/08041404.htm

- (10) 道徳教育と人権教育の関係性に関する筆者の考え方については、平沢安政「人権教育と道徳教育の関係性をめぐっての問題提起」『部落解放研究No.190』（2010年11月）2～8頁を参照のこと。
- (11) 「動詞からひろがる人権学習」は大阪府教育委員会地域教育振興課が2002年9月10日に第1版第1刷を

発行した。当初は「分け合う」「伝える」「決める」「抱え込む」「名のる」「暮らす」「知らせる」「参加する」「働く」「遊ぶ」「つながる」の11個の動詞であったが、その後「聴く」「避ける」が加わり、計13個になっている。

実際の教材については下記を参照のこと。

<http://www.pref.osaka.jp/chikikyoiku/dousikara/index.html>