

人権教育へのアプローチ

－日本の性格との関連において－

生田周二

(教育実践総合センター)

Some Approaches to Human Rights Education －Concerning Japanese character of Human Rights Education－

Shuji IKUTA

(Nara University of Education, Center for Educational Research and Development)

Abstract : The aim of this paper is to point out the problems of human rights education (HRE) by showing some approaches to analyse Japanese characteristics of HRE and by studying about where HRE in the relation to some relevant educational fields places, for example multicultural education or moral education. Approaches to the analysis about a placement of HRE are composed of two axes, "law" and "moral". The axis "law" consists of the orientation to universality and individualism (law-related education, moral education) and the orientation to cultural relativism and collectivism (multicultural education, integration education). On the other hand, the axis "moral" consists of the orientation to relationship and morality (moral education, integration education) and the orientation to diversity and differentiation (law-related education, multicultural education). HRE is oriented, from a point of international human rights, toward universality and individualism. However HRE is also related to collectivity and culture of minorities and is situated relatively in the center of the chart of two axes.

Keywords : human rights education (人権教育)、law-related education (法教育)、moral education (道徳教育)、multicultural education (多文化教育)、integration education (同和教育)

0. はじめに

本論では、人権教育の日本の特徴を取り上げ、それを考える視点を提示し、最終的には関連領域との関わりの中で人権教育が占める位置どりについて考察するとともに、人権教育のあり方への問題提起を行う。

人権教育はもともと国際的には、平和教育や開発教育、さらにユネスコの国際教育との関連が強く、「人権を理解し、擁護するために必要な能力」を知的能力と社会的スキルに分けて議論している（ヨーロッパ評議会「学校における人権の教授と学習に関する勧告」1985年など）。また、実践的志向性が強い（河内1990; 大津1999）。その流れの中で、セルフ・エスティーム (self-esteem、自尊感情) やエンパワメント (empowerment、内発的能力の発揮) が強調される。90年代後半に入り、個人の能力の活性化や参加を促す意味で、特に参加体験型のワークショップ形式の取り組みが目立ってくる（白井1998, 2000; 喜多・河内1997; 森田

2000）。それとともに、日本においてはその是非をめぐる議論も活発化する（八木・梅田1999, 2002）。

世界的には、人権教育はまだまだ実験途上の領域である。国連人権教育の10年（1995－2004）の中間評価（2000年9月）では、国連加盟191カ国中、国内委員会設置率8.4%、国内行動計画策定率3.7%に留まっていることに反映されるように、圧倒的多数の国々において未整備かつ未確立な言葉である。次の二つの話からもその一端をうかがうことができる。

英・エセックス大学人権センター教授ケビン・ボイル氏が、「深刻な人権侵害に対する国際的説明責任－社会的平和の条件」というテーマで、2001年4月10日、ヒューライツ大阪(アジア・太平洋人権情報センター)において講演した。その際、彼は日本の人権教育の展開についてフロアーに質問した際に、次のようなことを述べた。

「イギリスでも、人権教育と言われているものと、開発教育、多文化教育、障害者教育、ジェンダー教育

などがしのぎを削りあっている。それらを人権という観点からまとめるとき、どのような教育ができるのだろうか。』

また、米・メリーランド大学のバーバラ・フィンケルシュテイン教授は、講演「アメリカ合衆国の多文化教育のこれから－日本の教育改革への期待－」（ヒューライツ大阪の国際人権研究会、2001年2月14日）において、多文化教育と人権教育の関係について、アメリカでは人権教育として展開されているものはほとんどないこと、その背景には子どもの権利条約や国際人権規約（社会権）など国連の条約で批准していないものが多い点を指摘する。しかしながら、国内には人権について規定している公民権法やその他の法令、判例が多くある現実を挙げていた。逆に日本で人権が声高に叫ばれるのは、アメリカに比べ、そうした法整備が遅れているため、人権を押し立てざるを得ないのではないかと分析していた。

英米圏において主流である多文化教育の場合、その目的は、第一に「あらゆる社会階級、人種、文化、ジェンダー集団出身の生徒たちが、平等な学習機会をもてるように学校や他の教育機関をつくり変えるための教育改革運動」、第二に「すべての生徒がより民主的な価値観、信念、また文化を超えて機能するために必要な知識、スキル、態度を育てられるように支援すること」（バンクス1996、21頁）である。他方ではしかし、建前上進んでいるようにみえる裏にある、多文化教育の取り組みへのバック・ラッシュ（逆襲・反動）と呼ばれる矛盾をはらんだ状況も現出している。例えば、様々な人種統合を積極的に進める学校より、比較的モノ・カルチャーな校区や学校を志向する傾向、日本では私学志向という形で現れている現実をどう見るか。また、カリフォルニア州のアファーマティブ・アクションの後退や英語とスペイン語という二言語主義の放棄などの動向をどう踏まえるかである。多文化教育への対抗ということだけではなく、全般的に新自由主義や新保守主義と見られる動きがあり、拮抗した状況にあること、しかしまた私学でも多文化教育が進展している現状が指摘されている。

こうした人種、エスニシティ、性、障害の有無などに基づく多様性の尊重と寛容、参加と変革などを多文化教育のキーワードとすることができる。まさにこれらは、教育の多様化の現実を踏まえた国内措置であるといえる。多文化教育に関係して、日本では国際理解教育が主流で、それは、「自文化」の枠組みを問題にすることは少なく、またバンクスの言う教育改革を伴うこともほとんどない。

多文化教育と日本の国際理解教育の差異と共通する問題が、人権教育にもある。先ほど述べたが、国際的にも人権教育は十分に合意された定義を持っているわけではないが、その国際的な方向性と比べる時、日本

の歴史的なあゆみの中で形成されてきた同和教育・人権教育はある特徴をもっていることに気づかされる。

1. 人権教育の日本的性格とは？

近年、日本の人権の見方や人権教育にまつわる基本的な問題点が指摘されている。とりわけ、法教育（law-related education）¹⁾にたずさわる人たち、憲法学者などの問題提起は示唆的である。

憲法学の松井茂記（2002）は、「個人情報保護法案と基本的人権」の中で次のように述べている。「どうも市民の間には、自由についてのゆがんだ意識があるようだ。

マス・メディアによる人権侵害に対して行政の積極的な介入を歓迎し、さらに求めていく。自由は放っておくと無秩序となるので、自由の行き過ぎはチェックする必要があり、その監視役は行政にしてほしいという意識だ。

同時に、行政は市民の人権の守り手であって、侵害するような危険な存在ではないという意識もあるように思われる。もっと根底には、人権の身近で私的な側面－髪形や服装などに『他者の規制を受けず、放っておいてもらう自由』－のみを重視し、それを超えるものには無関心となる面もあるのではないだろうか。

取材・報道の自由が政治を監視するために不可欠だといわれても、市民はそのような表現の自由の政治的な意義に強い関心をもっていない。むしろ、そのような政治的なものを、『うとうしい迷惑なもの』とさえ思っているのではないか。匿名の内部告発を難しくするプロバイダー責任法や、メールの流れに規制を加える迷惑メール規制法など、表現の自由に関する重大な問題を含んでいた法律が、今年に入ってほとんど議論されずに制定されてしまったのは、市民の政治的自由への無関心を象徴的に示している。』

人権が、私的な側面に限定的にとらえられる傾向にあり、その人対人の関係の調整役を国家・行政が取り仕切るパターンリズムの傾向の中で、視野狭窄に陥っている点を松井は指摘している。

さらに、憲法学の奥平康弘は、『『人権』』ということばを問う』（『法律時報』2001年2月号）で、人権という言葉に込められた「差別」「平等」の比重の大きさ、並びに同和問題との関連の強さを問題にする。

『『平等』』というコンセプトは、『法』『正義』の中軸にあって、万能的であり『泣く子もだます』効目がある。そして、そこから派生した観念としての『反差別』もこれまた絶妙な力をもつ。そして日本のばあい、……『人権』はすなわち『差別廃止』を意味するものとしてあり、戦後の法務省人権擁護行政は『差別』概念の取組みに大きな比重をかけてきた。……人権侵害すなわち同和問題であるというような方向で引きずら

れてきた側面がある。そして全国に数多くまたがっていた人権擁護委員の働きも、結局において同和対策・同和教育をどのようにするかという方面でキリキリ舞いさせられる側面がなかったとは言えない。」

このように述べ、さらに人権擁護推進審議会で議論されている人権救済制度の策定を問題視している。

弁護士の豊崎寿昌(2001, 84頁)は、人権教育の不十分さについて次のように指摘する。

「『法の支配』が『適正手続きの保障』というプロセスを通じて人権の保障につながっているという近代立憲国家の原理を真に身につけるには、人権教育のみでは不十分で(人権の保障と単なるエゴイズムや道徳的思いやりとの区別が身につかないのではないと思われる)、個々の権利がどのように具体化されていくのかという手続きの趣旨の理解が必要である。手続きの適正が保障されているからこそ、われわれが他者の人権を保障し、また制約を与え、そして奪うことが正当化される。この観点からの法教育がなされなかり、真の意味での『統治の主体』たる市民は育っていないと考える。人権も正義も『手続き』によって守られていることを理解したうえで、その手続きに主体的に参加していくことが、法化社会の理想であろう。」

人権保障のシステムの理解促進の意味で、学校で模擬裁判を実施する事例を紹介している。これは、人権教育がこれまで差別問題を事例にして、科学的把握よりも心情的理解を求めてきた弱点を言い当てている。

教育学の立場からも、人権教育の「思いやり」「やさしさ」への志向性の強さに対して疑問が出されている(阿久澤2001)。お互いに「人権を守る」「大切にする」という点に関わって重視されてきたのが、「人権感覚」という感性的・直感的な人権理解である。それは、以下の閣議決定に明らかである。

「日常生活の中で人権上問題のあるような出来事に接した際に、直感的にその出来事がおかしいと思う感性や、日常生活の中で人権尊重を基本においた行動が無意識のうちに態度や行動に現れるような人権感覚を育成する」ことである(『人権教育・啓発に関する基本計画』2002年3月15日閣議決定)。

例えば、ある人が会話の中で、「雨で足下が悪く、『足がない』方も多くおられると思いますが……」、「もう時間もありませんので、『手短に』まとめたいと思います。」、「そういう議論は、『片手落ち』だ。」などと発言したとすると、即座に「おかしい」と思えるかどうか人権教育のひとつの成果として、学校教育や社会教育の現場では重視されている現実がある。

しかしながら、このような人権教育・啓発の中からは、お互いに「人権を守る」「大切にする」という予定調和的な発想しか出てこず、自らが「権利を行使する」あるいは「権利を獲得する」ために国や社会の在り方を批判的に考え検討するという主体的思考・行動

が育たないと思われる。

以上のいくつかの問題点の指摘から、次の疑問が出てくる。人権を考えると、日本では差別問題になぜ結びつきやすいのか、また人権というと、それは言葉づかいや表現に代表されるような、人に対する思いやり、やさしさという発想になぜ結びつきやすいのか、そうした疑問である。また他方では、現実社会で権利を行使したり、表現の自由を求めたりする主体として、エンパワメントやセルフ・エスティームが強調される傾向にある。このギャップをどう見るのかは重要な問題である。

本論では、以上の指摘を踏まえ、人権教育の特徴を、次の3つの視点から考察する。

第一に、奥平が先に述べたように、日本における同和教育の流れから来る「差別」「平等」への志向性の強さ、ならびに国連やユネスコなどの動向を踏まえつつ検討する法的視点である。

第二に、他者への「思いやり」「やさしさ」という道徳的視点である。

第三に、民族教育・開発教育・多文化教育などの流れから来る個人や集団のエンパワメント、セルフ・エスティーム、アイデンティティ・ポリティックスなどの主体形成的視点である。

3つの視点は、人権教育、ならびにその日本の特徴を考察するうえで重要と考える。なお、本論での分析は、法的視点と道徳的視点から検討する。その理由は、主体形成的視点は、すべての教育活動に通底するものであり、その問題点と課題についての検討は別の機会に行いたい。

2. 法的視点：平等と自由の相克

法教育の立場から北川善英は、人権教育の問題点に関わって2つの論点を出している。第一に「人権の法的権利性の重視」ではなく「道徳的・理念的なものとして扱われてきたことの問題性」、第二に人権の範囲・内容として平等中心となっている点である。

2. 1. 人権教育における法的権利性の欠如

第一点目について、子どもたちが獲得すべき「人権に関する知識・認識」は何かという設定では、

1. 「人権」の権利内容に関わる実体的領域
2. 「人権」の実現過程に関わる手続き的・制度的領域

を挙げている。そして、次のように述べる。

「西欧諸国(英米法圏)における人権教育の実践的事例集・テキストは、理念的権利としての『人権』と法的権利としての『人権』の区分および両者の間の相互連関について説明を加える。これに対して、わが国の人権教育論は、一般的に、道徳的・理念的なものとしての『人権』に言及することはあっても、西欧諸国

のように区分及び相互連関について説明を加えることはない。法的権利としての『人権』の扱いの相違が、西欧諸国（英米法圏）の人権教育論とわが国の人権教育論との根本的相違のひとつである。」（北川2001b, 50頁）

英米法圏の事例として、G.パイク、D.セルビー『ヒューマン・ライツーたのしい活動事例集ー』（イギリス・小学校～高等学校用の実践事例集）では、理念的権利すなわち「道徳、公正、正義に基づく権利」、法的権利すなわち「法律に規定された権利」「裁判で擁護され、保障されえるという意味で、あらゆる権利のなかで最も確実・堅固な権利」とを区分する。「理念的権利」は、「法律のなかに明文化され」ることによって「法的権利」となり、その結果、「権利は理念的かつ法律的なものとなる」。そして、「理念的権利」のなかで、「いつ、いかなる状況にあってもすべての人びとに適用される」「普遍的な」ものが「人権」と説明されると北川（2001b, 50頁）は紹介している。

また、北川（1999, 34-6頁）は、人権の内在的制約と外在的制約について、同じく『ヒューマン・ライツ』を紹介し、そこでは「現実には、あらゆる“人権”が制限されている」と述べて、以下の3つのタイプの人権制限を例示し、人権の保障と制限について考察を深める内容となっている。

（1）他人の家への侵入禁止を例示して、「私たちが求める権利は、お互いの権利によって多かれ少なかれ相殺されている」と説明し、「私たちみんな権利をもっているとするならば、私たちは、人間であり、それゆえ平等であるから、仲間であるすべての人間の権利を尊重し、擁護する義務がある」として正当化するとともに、「人権教育は、とりもなおさず、人間に対する責任についての教育なのである」とする。

（2）環境規制による個人の自由の制限（照明や焚き火）を例示して、「個人の“人権”は、また“公共性”……の名のもとに、しばしば制限される」と説明し、「“公共性”の名のもとに、政府が権利を制限することに対して、私たちは、擁護できるものと、擁護できないものとの間のどこに線を引けばよいかをどのように決めればよいのだろうか？誰が、このような決定に関与すべきなのだろうか？」として、公共性にもとづく人権制限の判断基準と決定過程が民主的過程のもとで行われるべきことを示唆する。

（3）社会的・経済的・文化的権利の実現（政府による医療・公教育の提供）を例示して、「富の再配分」のための市民的政治的権利たる「個人の財産権への干渉」と説明し、それを、「自由の追求と、平等の探求との間」の「本来的な緊張関係」という「“人権”を論じる上での難題」と把握した上で、「平等主義体制……は、すべての人々が、自由を享受するために不可欠の前提条件である」という見解と、「平等は個人の

自由をできるだけ束縛しないことを通して最高に達成される」という見解を紹介する。

北川の整理では、（1）は内在的制約、すなわち「すべての人権に論理必然的に内在している他者加害禁止原理と人権相互調整原理」に関わっており、（2）（3）は外在的制約（政策的制約）、すなわち「社会的・文化的権利を実質的に保障するために自由権（とくに経済的権利・自由）を制限する原理」と関わっている。

2. 2. 人権教育における平等重視の傾向

第二点目の人権の範囲・内容としてもっぱら平等を扱うことの問題性について考える際に、その前提として自由と平等の本質的な相違と相互連関を無視することはできない。

本質的相違として、自由は「実体概念」であり、「表現の自由が特定の表現行為（言論、出版など）という実態をもち、信教の自由が特定の宗教を信仰するという実態をもつ」コンセプトである。それに対して、平等は「関係概念」であり、「“特定の事柄”（表現や信仰など）について、個人（集団）Aが個人（集団）Bとの関係で差別的な取り扱いを受けないという『関係』を指す」コンセプトである。両者の相互連関は、「関係概念としての平等は、“特定の事柄”（多くの場合、実体概念としての自由）との関連においてはじめて意味をもちるのであり、反対に、実体概念としての自由は、関係概念としての平等によって、その現実のあり方の問題性（形式上あるいは事実上の自由・不自由）が問われる」（北川2001a, 115頁）という点である。

具体例を北川（1999, 34頁）は示している。

- （1）男女平等選挙権：（ア）男女ともに、（イ）市民として同じであるべきだから、（ウ）等しく選挙権を有する。
- （2）生理休暇：（ア）男女は、（イ）生理の有無を考慮されるべきだから、（ウ）女性だけに生理休暇請求権が認められる。
- （3）同一労働同一賃金：（ア）同一労働の男女は、（イ）同一労働を考慮されるべきだから、（ウ）等しく同一賃金が支払われる。
- （4）労働基本権：（ア）使用者と労働者は、（イ）経済的な力の違いが考慮されるべきだから、（ウ）労働者だけに労働基本権が保障される。

北川の説明では、事例（1）（3）では、「事実状態の違い（男女）にもかかわらず、同じ取り扱いをすべきだ」という価値判断、事例（2）（4）では、「ある事実状態の違い（男女／使用者と労働者）にもとづく、別の事実状態の違い（生理／経済的な力）を考慮して、異なる取り扱いをすべきだ」という価値判断がそれぞれ介入している。また、性に関わる事例（1）－（2）は、絶対的平等－相対的平等の関係、社会経済に関わ

る事例（３）－（４）は、形式的平等－実質的平等の関係性を憲法学では表わしている。ある事柄の実体関係の中で、平等のあり方が変化する点が重要である。

以上の観点から、人権教育の平等への志向性の高さが抱える問題点を次の３点にまとめている（北川2001 a, 115-6頁）。

1. 実体概念としての自由と関係概念としての平等とのあいだの本質的相違および相互連関の理解を困難にすることにより、実体を伴わない単なる「比較」として平等が理解される。
2. 横並び意識という心情にもとづいた、形式的な取り扱いの画一性を平等として理解する日本の平等感（一種の絶対的・機械的平等であり、形式的平等である）を維持・助長させることにつながる。
3. 平等の問題には本来に政治的・経済的・社会的関係における自由のあり方に対する価値判断が内在していることを無視することになる。

以上から、「平等を単なる『比較』として理解することは、マイノリティーに対する差別問題を、ともすれば、そこに含まれる政治的・経済的・社会的関係における実体としての自由に関わる価値判断の問題に目を向けることなく、“みんな同じであるべきだ”という『善意』にもとづく個々人の『心構え』の問題に矮小化することになりかねない。」（北川 2001 a, 116頁）と危惧している。

個々人の「心構え」の問題に矮小化することによって、人権が人格と相互乗り入れする点が指摘される。

2. 3. 「社会学」的問題把握と法的問題把握

同様の問題点の指摘は、「差別と蔑視は同じではない」と主張する小浜逸郎（1999, 201-2頁）も行っている。

「『差別』という言葉が現代社会のモードとなっているために、厳密には『差別』の対象ではないような材料もすべて『差別』と言い習わしてしまっている。その結果、……被害者感情やコンプレックスも、『被差別』であるかのように感じられてしまっている」、「ハゲ」「ブス」「デブ」という言葉や蔑視は、「道徳的な問題、人間的な良心や品格の問題ではありえても、『社会的、法的、制度的な問題』ではありえない」。

さらに、内野正幸（1992）は、人権が人格と相互乗り入れする問題把握を「社会学」的と見ている。たとえば、差別的表現の規制を唱える根拠は、差別的表現によって犠牲者の「人権」が侵害されるとする。差別的表現を発する自由とその表現の犠牲者の人権を対比させてとらえる視点である。すなわち、差別的表現に関わる問題把握について、一般的によく見られる“表現の自由・対・被差別者の人権”という対立図式を「社会学」的な把握とし、それは憲法学者の立場からは、“表現の自由という人権・対・人権とはいえない被差別者の人格的利益”、つまり“人権・対・被差別

者の立場”となる点を指摘している。

憲法学の松井（2002）も同様の問題点を指摘する。「憲法の保障する基本的人権は、本来すぐれて政治的な権利であり、何より政治を監視し、市民が政治に参加するために不可欠な権利だった。それが、半世紀にわたる教育や人々の意識の移り変わりに沿って、『生まれながらに誰もが持っている人権』と漠然ととらえられ、没政治化されてしまった点に大きな落とし穴があったように思う。

もう一度、基本的人権の本来の政治的意義を評価する必要がある。私的な側面で自由をすることだけを尊ぶのではなく、政治を監視し、政治に参加する『表現の自由』の意義を重視しなければならない。」

このように、問題の法的把握と「社会学」的把握の違いが、人権と道徳的・人格の問題をめぐる逆の現れをする。この点は、人権教育にも大きな作用を及ぼす。

最後に北川（1999, 34-5頁）は、「道徳的権利」と「法的権利」の区別を主張する。

「人権相互間の矛盾・衝突は一般的・日常的であり、その解決（人権の保障）のためには、人権の調整・制限原理が不可欠となる。その際、問題となる複数の『人権』を調整・制限原理の俎上に上げるためには、それらは、憲法・法律によってすでに実定化された『人権』＝『法的権利』でなければならない。憲法・法律によって実定化されていない『人権』＝『道徳的権利』の場合には、その前段階として、裁判所による憲法・法律解釈によって『法的権利』として確定されることになる。ここに、『人権』を『道徳的権利』と『法的権利』とに区別する意味がある。『人権教育』における『人権』をもっぱら『道徳的権利』として扱ったり、『道徳的権利』と『法的権利』との区別をあいまいにしたままでは、社会空間における公的な紛争解決（国家による物理的強制力の行使）の意義が十分に理解されないことになる。また、『人権教育』における『人権』の内容がもっぱら平等＝反差別に限定されたままでは、他の権利・自由を行使して人権相互間の矛盾・衝突を主体的に解決（人権保障）することの意義が十分に理解されず、情緒的・感性的な解決や『功利・利己志向－他者依存・状況依存志向』の解決（多くの場合、紛争の法＝ルールによる解決ではなく、紛争の力あるいは人による解決）に陥ることになるであろう。」

道徳的権利と法的権利の区別については、次の道徳教育と人権教育の相違と共通点に関わる問題でもある。

3. 道徳的視点：道徳教育と人権教育

道徳教育と人権教育とは、同一視されることが多い。キーワードで考えてみると、人権教育は、自由、平等、権利、理解、寛容、偏見、差別、権力関係などを挙げることができる。たとえば、人権教育のための国連10年行動計画では、人権教育は「知識と技術の伝達及び態度の形成を通じ、人権という普遍的な文化を構築するために行う研修、普及及び広報努力」と定義され、「人権と基本的自由の尊重と強化」「人格及び人格の尊厳に対する感覚の十分な発達」の他に、相互の「理解、寛容、ジェンダーの平等並びに友好の促進」「すべての人の自由な社会への効果的な参加」などを指すものとされている。

これに対して、道徳教育は、社会性、規範意識、判断力、ルール、自律などがキーワードとなるであろう。道徳教育は、藤田昌士（1985, 6頁）によれば、「広く人間的な知性と感性の発達をめざすもの」であり、「道徳性の名において、規範意識の発達を固有の課題」とすると定義する。また、道徳教育の目標は、コールバーグ（1987, 124頁）によれば、「一人ひとりの子どもの道徳判断と道徳能力の『自然の』発達を促進し、それによって、子どもが自分自身の道徳判断を用いて自分の行動をコントロールできるようにすること」である。

両者の違いと共通性を明らかにする論点は、第一に道徳と人権とは同じなのか、違うのかである。第二の論点は、道徳判断の発達段階と人権意識との関係をどうみるかである。第三の論点は、教育・学習の方法上の相違と共通点である。

3. 1. 道徳と人権

人権とは人間一人ひとりの存在と可能性を保障する思想で、「思っていることを社会に公表する」表現の自由や「人間らしい暮らしをする」生存権など世界共通の普遍的な基準として位置づけられる。例えば、教育を受ける権利や働く権利などの社会権は特にそうである。個々人と社会や国との契約関係が背景としてある。しかし、学校の仕組みや規則、教え方、生徒と教師の関係などは、それぞれの国や地域の文化により異なる。

他方、道徳は、一般的に規範や社会的ルールへの意識を喚起する働きを持つ。つまり、自分の行いを振り返り正していくことが求められる。自己のコントロールの基準を何に置くのが問題とされる。しばしば青少年犯罪への対処として道徳教育の強化が叫ばれ、また教育勅語の「夫婦相和シ」などが今日にもあてはまる「普遍の真理」を言い定めているという議論が登場するのもそういう背景がある。

しかしながら、両者は対立的なものかといえばそうではなく、ハバースマスが述べているように、人権の持

つ側面として、道徳（モラル）的な面と法的な面がある。

「人権は、同時にモラルと法に関わるヤヌスの顔を持っている。そのモラル的内容にも関わらず、人権は法的権利の形を有している。モラル的規範と同様に、『人間の顔を持つもの』すべてに関わっているが、法的規範として個々人を－通常、国民国家の市民として－、一定の法共同体に属しているかぎりにおいて支えている。人権は、主体的権利の形で登場し、自由余地を保障する。その内部で誰もがその振る舞いに対して公けに正当化する必要はない。モラルにおける場合と異なって、ここでは権利に対する義務の優先はない。権利義務は正当な自由間の相互の制限から初めて生じるので、どんな場合でも人権について語られるが、人間の義務は語られない。

人権は、国家的な秩序の枠内においてのみ、提訴しうる市民権として『実現され』るので、政治的な立法者の意志に依存している；しかし同時に民主的な共同体制をそれは根拠づけているので、主権のある立法者もこの基本規範を好きなように用いることはできない。そこに法治国家と民主主義の内的関連が見出され、その関連性はリベラルで政治的な基本法の不可分性を説明している。」（Habermas 1999, S.216）

以上の通り、道徳とは個人の行動コントロールの基準のあり方と社会との関わりが問題となり、人間の行動のあり方とその責務が話題となる。これに対して、人権の場合、個々人が生きていく上でのトータルな自由と保障を国家に求める基準である。その意味で、道徳教育はその人のアイデンティティのあり方を深く問う作業へと向かい、人権教育はより広く問題や課題の知識・理解、法と国家・社会・個人の関係、問題解決への方法論、意見表明と参加のあり方の検討の作業へと向かうことになる。

3. 2. 道徳判断の発達段階と人権意識との関係

コールバーグは、「ハインツのジレンマ」に対する回答をもとに道徳判断の発達段階とその普遍性を明らかにしている²⁾。「汝殺すなかれ」と「汝盗むなかれ」という格率のジレンマの中で、どうすべきかという設問に対する回答を元に道徳的判断の6段階が提示される。これに類する問題設定による教育は、モラルジレンマ授業として展開される（文献・荒木参照）。判断の段階は、以下の通りである³⁾。

◎前慣習的な水準：〈段階1 罰と服従の視点〉、〈段階2 損得や利己的判断の視点〉

◎慣習的な水準：〈段階3 社会関係の視点〉（良い振る舞いや人々の評価が基準）、〈段階4 『法と秩序』の視点〉

◎脱慣習的・自律的・原則的水準：〈段階5 社会契約的視点〉、〈段階6 生命の尊厳という内面の倫理的原則及び普遍的視点〉

道徳判断について他の研究者では、イギリスのノーマン・ブルが、無道徳（快苦）→他律（賞罰）→社会律（賞賛と非難、9～11歳頃）→転換期（良心の登場、11～13歳）→自律（良心による抑制、13歳以降）に区分し、フランスのM・ドベスの場合、保育期（身体の調整、離乳、清潔さなど）→山羊足っ子期（習慣としての道徳）→学童期（規則としての道徳）→思春期・不安の時代（自らに課す要求としての道徳）→青春期（義務としての道徳）に区分している。観点の違いはあるものの、道徳性の発達段階について共通する部分が多い。

コールバーグ（1987, 106頁）は特に、社会契約的視点や普遍的視点を強調する。コールバーグが、「人間の生きる権利は、他人の財産権に優先しますから、人の命を救うために嘘をついたり盗みをするのは構わないことを私たちは知っています。」と述べているように、ある種の行為の禁止や命令が常に適用されるとは限らず、また何を優先するかをめぐって人間にはジレンマがつきものである。そのため、場合によって人の生命や人権を守るために、法を犯すことも容認される⁴⁾。

小川太郎（1959）によれば、道徳の基礎は「人権」あるいは「一人一人の人間的な願い」、つまり「健康に安全に生命を全うしたい」「もっと豊かにゆとりのある生活をしたい」「生れもった能力をできるだけ伸ばしたい」「自由でありたい」「同じ人間として認められたい」という願いからなる。そこでは、人間性の尊重とは人権の尊重を意味する。コールバーグの道徳判断の6段階もそうであるが、高いレベルの判断には普遍的性格が伴い、その際に生命の尊厳や人権というコードが重要な位置を占めることになる。

3. 3. 教育・学習の方法

コールバーグなどは道徳問題での討論の重要性を指摘している。つまり、道徳性の発達を刺激するには、特定の価値を教えこむのではなく、議論や討論を行なう能力を培うことを目的とすべきであると論じている。モラルジレンマ授業もこの点を重視している。

例えば、2000年度日本アカデミー賞最優秀作品賞を受賞した「雨あがる」について議論をしたとしよう。大雨で川止めされた先で、仕官先を求めている武士が、禁止されている（御法度の）賭け試合をして賞金を稼ぎ、川止めでお金に困っている人々に役立てるといふ話である。その賭け試合が知れると仕官に差し障りがあるにもかかわらず、つまり自分の利益を省みず、「正しいと思う」ことのためにたたかうという姿勢が自分自身や妻との確執とともに描かれている。この行動は、どうみたらいいのか。

この場合、人権教育と道徳教育の方法論的共通点は、価値の注入や教え込みではなく、判断力を鍛える討論や教育方法の検討であろう。また相違点は、ある場面

で何を大切に行動するのかという価値観や判断力を問うのが道徳教育であり、社会構造の仕組みの中での諸問題の検討という客観主義をとるのが人権教育というように区分することもできる。

さらに、方法論に関わるこの論点は、「潜在的カリキュラム」への注目と関連しており、学校や社会・制度そのものが「正義の共同体」たりえているのかという問題提示でもある。例えば、授業で教師が人を大切にしようとしていても、その教師自身が生徒を成績だけでしか評価しようとし、あるいは問題行動を生徒の自覚が足りないという理解しか示さない場合、生徒は実質的に授業は建前で、現実とは違うのだという解釈を成立させる。藤田（1985, 269頁）は次のように述べている。

「一人ひとりの子どもの学校内外における達成を励まし、その達成と結びついて、社会的承認の喜びを味わわせながら、彼らの自己価値感（自己を一定の価値ある存在とみなす感覚）を育成することが、道徳教育の基底的な課題として着目されなければならない。ドベスが言うように、『思春期』においては個人の『名誉の感情』が格別に大きな意義を担うのだとしたら、その『名誉の感情』を傷つけ、おとしめるような教師と生徒、生徒相互の人間関係は、道徳教育にとって最も悪しき『潜在的カリキュラム』である。」

道徳教育の場合、このような人間関係への着目となって現れるが、人権教育の場合むしろ生徒-教師関係の検討を含め、参加のあり方や校則の見直しなど制度的な改変へと動機づけることができる。

以上から、道徳教育とは、社会規範の内面化とそれへの批判的検討と自己の価値観の形成であり、それを促す一つのしかけであり、アイデンティティ確立との関わりが深い。他方、人権教育は、社会構造を人権という視点から問い返し、認識の深まりと学習者の態度・行動変容を促すしかけを持ち、法やシステムとの関係が深い。しかし、現実には日本の場合、こうした区別を越えて、道徳教育と人権教育とは異同の少ないものとする見方が強い。その背景には、前章の法的視点の欠如が大きく作用していると思われる。

4. まとめ. 人権教育への視座

第2章の法的視点からは、第一に人権には道徳的・理念的権利の側面と法的権利の側面があること、第二に日本の人権教育には法的権利性の側面が欠如していること、その結果、第三に日本の場合、同和教育の影響や道徳教育との関わりなどから、関係概念としての平等志向が強く、人格と相互乗り入れする「社会学的」な見方が強いこと、第四に本来的に個人を包括的に法的価値と手続きと制度の中で位置づけ、いかに実体概念としての自由を守るか、自己の可能性を探り、主

張る手だてとしていくかが人権教育における重要な観点となることが明らかとなった。

第3章の道徳的視点では、第一に第2章でも述べたように人権には道徳的側面と法的側面があり、前者は社会との関わりにおいて行動のあり方と責務が問われ、後者は提訴しうる実定法上の市民権として位置づいている。第二に、道徳判断の発達段階において人間関係や社会上の慣習を踏まえた判断からより普遍的な人間尊重の、いわゆる人権的判断へと発展している。その意味で、集団的規範・社会規範、契約的規範から普遍的規範へと進み、人権との共通性が見られる。第三に、教育方法の共通点は多く、問題意識も接近したものがあ。しかしながら、道徳教育が社会規範や他者との関係で「自己のコントロールの基準」を模索すること、つまり自律が課題である一方、人権教育は社会システムとの関係で自由や平等をどう確立していくか、尊重すべきなのかを考察する営みであるといえる。

以上の点で興味深い整理をしているのが、フィリピン・ノーマル大学（教員養成大学）の平和・ジェンダー・人権教育センター所長のフェリス・I・イエバン（Yeban 2002：2）である。彼女によれば、人権教育とは「個人と社会の幸福の追求のために、人権基準を用いて、自分たちの個人的・社会的経験について批判的な評価を行うるために、考えるツール、知識、価値、スキルを一人ひとりに身につけてもらう教育的な過程」である。そこから、自分と他者の権利への理解・尊重、責任ある行動、主体的な関与とスキルの獲得などが重要な点として指摘できる。

また、彼女の「人権教育への異なるアプローチ」（表参照）によれば、人権観に応じて法律尊重的（legalistic）、政治的・イデオロギー的（political/ ideological）、文化的・社会学的（cultural/ sociological）のそれぞれのアプローチに区分して分析している。ただし、この区分は実践場面においては、教育対象や目的に応じて使い分けられている点が指摘されている。

法教育は、法律尊重的アプローチに近似性があり、同和教育や多文化教育は政治的・イデオロギー的側面が強いといえる。しかしながら、日本の同和教育は、格差是正が進む中で、人間関係論の様相が強くなり、徐々に文化的・社会学的アプローチへと方向づけられてきた。

これまでの行論から、日本の人権教育は、文化的・社会学的アプローチへの志向性が強く、弱点としての「人権の対立的次元を隠す」点に無自覚である。

別の表現をするならば、日本の場合、人権教育は、「同和教育からの発展」というフレーズや、道徳教育との関連性の強さから、平等志向であり人格のありようや心構えを説く傾向が強い。それに大きな影響を与

表「人権教育への異なるアプローチ」（Yeban 2002：1）

	法律尊重的	政治的・イデオロギー的	文化的・社会学的
人権観	・国家と市民を統治する一連のルール	・国家と市民を統治する一連のルール ・国家とそのエージェントによる抑圧を見破るツール	・国家と市民が相互に関わり合う価値及び文化的規範
人権教育の目標	・人々に、国際的・国内的法文書に書かれた権利を教える	・人々の抑圧された状況について彼らの意識を高める ・人権を、アセスメントをするツールとして使う	・人権の原理と価値に基づく文化をつくらうというニーズについての、人々の意識を高める
人権教育の内容	・権利の国際的・国内的な法 ・人権の哲学的・歴史的な基礎 ・言論の自由 ・人権のメカニズム ・行動	・権利の国際的・国内的な法 ・人権の哲学的・歴史的な基礎 ・言論の自由、国の状況 ・社会的分析 ・行動	・権利の国際的・国内的な法 ・一連の価値としての人権 ・人権の文化的基礎、国の状況 ・文化的・社会的分析 ・行動
方法論	・講義と活動 ・ケーススタディの活用	・講義と活動 ・具体的な経験の活用	・講義と活動 ・具体的な経験の活用
ファシリテーター	・人権法の専門家、通常法律家	・人権法と政治の専門家、通常、法律家、パラ・リーガルの活動家、開発従業者	・人権法律家、教育者、 ・社会学者、開発労働者
分析枠組み	・法的枠組み	・マルキスト・リベラルな枠組	・社会学的・人類学的枠組
特徴	・法律語と権利の用語の使用頻度	・抑圧の具体的な経験：人権問題を個人的なものとする潜在的なツール	・人権概念の土着化 ・人権の対立的次元を隠す（非民主的国家には良い）
弱点	・人権法の知識が自動的に人の意識を高めるとは限らない ・人権は記憶されるには難解な一連の知識として取扱われる	・イデオロギー的枠組が人権に限界をもたらす	・人権の対立的次元を隠す（既に民主的環境にある場合、良いアプローチではない）

えているのが、システムのあり方やデュープロセスを重視する法的視点の弱さであると指摘できる。その弱さが、人権教育本来の意味を減じ、人間関係論化に至り、道徳教育との相違が見出しにくい重要な要因の一つになっていると考えられる。この点については、今後、日本の同和・人権教育、啓発の歴史ならびに差別意識に関する議論を検討することにより分析したい。

さらに、人権教育は、国際人権という観点から言えば、普遍性と個人に重きが置かれ、普遍性・価値志向であるとともに、個々人の差異・多様性を尊重する傾向をもつ。この点については、さらに人権教育の国際的な動向の検討を要する。また、第三の人権と言われる「発展の権利」「連帯の権利」に関係する集団的権利の問題について、例えば民族的マイノリティの文化的自治権の歴史と現状も検討する必要がある。

註

- 1) 司法制度改革に伴い、国民が司法参加する基盤を確立する上で、法教育への期待が高まっている。アメリカでは、1960年代後半に始まり、「法に関連して体系的に組織された教育を『法律専門家でない人々を対象に法律 (the Law)、法 (形成) 過程 (the legal process)、法システム (the legal system) およびこれらの基礎にある原理や価値に関連する知識、技能を提供する教育』(1978) とみなし、社会科教育の主要領域としてカリキュラムに積極的に位置づける」ものである (全国法教育ネットワーク2001, 14-5 頁)
- 2) 「ハインツのジレンマ」とは、ヨーロッパで、一人の女性が非常に重い病気、それも特殊なガンにかかり、今にも死にそうになっている状況設定である。彼女の命を助けるためには、同じ町の薬剤師が最近発見した高価な薬が必要で、ハインツは薬剤師に訳を話し、値段を安くしてくれるか、支払い延期を認めてほしいと頼む。薬剤師は、「薬で金儲けをするんだ」と断る。ハインツは絶望し、妻のために薬を盗もうとする。
- 3) 各段階の理由付けの参考例は下記の通りである。
 ◎段階1 「彼は盗むべきではない。盗めば泥棒になり、捕えられて罰せられる。」、◎段階2 「盗むべきではない。監獄で長い年月を送ることになれば、生活に何の得があるか。」、◎段階3 「盗むべきである。この場合、盗むことは妻に対する愛情の現れである。」、◎段階4 「盗むべきではない。法は我々の責任を定め、盗みを禁じている。人々が法に従わなければ、社会秩序が乱れることになる。」、◎段階5 「盗むべきではない。盗みは薬剤師の合法的な権利を侵す。引き続き薬剤師を説得する努力を続けるか、法廷を通して援

助を求めるかすべきである。」、◎段階6 「盗むべきである。いかなる道徳の体系においても、生命に対する権利は財産に関する権利よりも上に置かれなければならない。人は利潤のための手段として取り扱われてはならない。」

- 4) この点に関わって、1999年6月、英国のスコットランドにおいて、反核運動の女性3人が海軍基地に忍び込み、核搭載原子力潜水艦トライデントの付属施設の一部を破壊し逮捕された。朝日新聞(1999年10月23日付)では、10月21日に地元の治安判事裁判所の決定で、弁護側の次の主張がほぼ認められ免罪が言い渡された。

◎1996年の国際司法裁判所の判断で、すべての核兵器は違法とされている。◎女性たちは基本的に罪を犯したが、それはこれを上回る犯罪を防ぐためだった。◎従ってスコットランドの法で「免罪」されるべきだ。

判事は、「決定はこうした行動を繰り返していいという意味ではない」としながら、「この事件が極めて特別な状況下にあった」と語り、トライデントの存在を「違法」と判断したことを伝えている。

参考文献

- 阿久澤麻理子 (2001) 「私たちにとって『人権』とは…」ヒューライツ大阪編『人権教育への提案』解放出版社 1-23頁
- 荒木紀幸編著 (1997) 『続 道徳教育はこうすればおもしろい—コールバーグ理論の発展とモラルジレンマ授業—』北大路書房
- 内野正幸 (1992) 『人権のオモテとウラ』明石書店
- 大津和子 (1999) 「地球市民を育てるために—新しい開発教育としてのグローバル教育—」開発教育推進セミナー編『新しい開発教育のすすめ方 改訂新版』古今書院 9-30頁
- 小川太郎 (1959) 『国民教育と教師』国土社
- 奥平康弘 (2001) 「『人権』ということばを問う」『法律時報』2月号
- 小浜逸郎 (1999) 『「弱者」とはだれか』PHP新書
- 河内徳子 (1990) 『人権教育論』大月書店
- 喜多明人・河内徳子他編 (1997) 『人権教育をつくる』大月書店
- 北川善英 (1999) 「人権教育における『人権』」影山清四郎『現代青少年の人権意識の調査と人権学習を核とする中学校社会科の総合単元の開発』(平成8・9・10年度文部省科学研究費補助金(基盤研究C)研究成果報告書) 29-36頁
- 北川善英 (2001a) 「人権教育の課題と論点」『横浜国立大学教育人間科学部附属教育実践研究指導セン

- ター紀要』第17号、107-118頁
- 北川善英 (2001b) 「人権教育論の課題」全国法教育ネットワーク編『法教育の可能性－学校教育における理論と実践－』現代人文社、44-60頁
- ローレンス・コールバーグ (1987) 『道徳性の発達と道徳教育』(岩佐信道訳) 広池学園出版部
- 白井俊一 (1998) 『勇気がでてくる人権学習』解放出版社
- 白井俊一 (2000) 『勇気がでてくる人権学習 2－差別・被差別・傍観のトライアングル』解放出版社
- 全国法教育ネットワーク編 (2001) 『法教育の可能性－学校教育における理論と実践－』現代人文社
- 豊崎寿昌 (2001) 「弁護士が『学校へ行こう』」全国法教育ネットワーク編『法教育の可能性－学校教育における理論と実践－』現代人文社 76-87頁
- G.パイク、D.セルビー (1993) 『ヒューマン・ライツ－たのしい活動事例集－』明石書店
- ジェームズ・A・バンクス (1996) 『多文化教育』サイマル出版会
- 藤田昌士 (1985) 『道徳教育』エイデル研究所
- 松井茂記 (2002) 「個人情報保護法案と基本的人権本来の政治的意義再評価を」『朝日新聞』6月7日付(夕刊)
- 森田ゆり (2000) 『多様性トレーニングガイド』解放出版社
- 八木英二・梅田修編 (1999) 『いま人権教育を問う』大月書店
- 八木英二・梅田修編 (2002) 『人権教育の実践を問う』大月書店
- Habermas, Jürgen (1999) : Der interkulturelle Diskurs über Menschenrechte. In: Brunkhorst, H. (Hrsg.) : Recht auf Menschenrechte: Menschenrechte, Demokratie und internationale Politik. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S.216-227.
- Yeban, Felice I. (2002) : Reclaiming and Reaffirming HRE: Reflections from a Human Rights Educator. In: International Tolerance Network, No.1, pp.1-2