

## 国際人権教育と同和教育の接点を求めて

—「国連人権教育の十年」を同和教育改革の手掛かりとするために—

森 実

### はじめに

同和教育には、いま實的發展が求められている。「部落問題についての教育」という側面に限れば、西日本を中心に学校教育や社会教育で部落問題学習が広く行われるようになったにもかかわらず、部落問題（学習）を避けようとする傾向が広がっている。学習した内容が差別するために使われたという事例もあとをたない。部落が校区にある学校ではある程度の成果をあげながら、「部落問題についての教育」という面では全体として十分な成果をあげられていないといわれる。この原因は、どこにあるのだろうか。この問題を克服するためには何が必要

なのだろうか。

このいきづまりを打破するために、「国際人権」教育が注目されている。ところが、これまでの同和教育との違いが大きいせいか、これを取り入れることに二の足を踏むケースが少なくない。両者の関係を整理することが早急に求められている。そのために本稿では、「国際人権」教育と同和教育の方法論を理論的・実践的に対比し、両者の違いと共通点を明らかにする。それによって、同和教育方法論の今後の改革の可能性を探ることがねらいである。両者の比較を実りあるものとするためには、その前提としてまず人権教育をめぐる概念を整理しておく必要がある。<sup>1)</sup>

### 一 人権教育の概念

#### 「国連人権教育の十年」に向けて

国際連合は、一九九四年に開催された第四九回国連総会において一九九五年から二〇〇五年までを「国連人権教育の十年 (United Nation's decade for human rights education)」とすることを決議した。この決議に関わって国連事務総長は次のように人権教育の概念を定義している。

人権教育 (human rights education) とは、知識とスキルを分かち伝え、態度を育むことを通じて、人権の普遍的な文化を形成しようとする教育・訓練・宣伝・情報提供のとりくみと定義することができる。

この定義はこのあと数行続くのだが、紹介はここまでにとどめておく。

「国連人権教育の十年」を実現するうえで大きなイニシアティブを発揮したのは、「人権教育の十年組織委員会」である。この「組織委員会」は、世界各地の個人や

団体により一九八九年に結成された。「組織委員会」の呼びかけにより、六〇カ国以上の個人や団体があつまって、一九九一年から二〇〇一年までを「人民の人権教育十年」と規定した。さらに「組織委員会」の働き掛けを受けて、ヨーロッパ評議会が一九九三年から二〇〇三年までを「ヨーロッパの人権教育十年」と定めた。国連による「人権教育の十年」宣言はそれに続くものであった。この「組織委員会」は、人権教育を次のように規定している。

「人権教育」とは、人権が人間関係と社会関係の基本的原則であることを認識するようになるよう、あらゆるところにいる人びとをエンパワーする芸術的・活動的・学問的なあらゆる経験をさす。<sup>2)</sup>

事務総長による定義も、「組織委員会」による定義も、人権教育の概念として、簡潔ながらも基本的な考え方を明確に示しているといえよう。両者に共通しているのは、包摂される活動内容の幅広さである。学校の授業場面にとどまるものでないことが明らかである。また、表現方法に違いはあれ、すべての人びと、すべての社会を対象としている点も共通である。しかし、ここで触れる余裕はないが、エンパワーメントということばを使っている

かどうかなど、両者の違いも見逃すことができない。また、これらのような短い定義だけで整理できるほど人権教育という概念は単純ではない。定義にかかわる議論をいままし続けよう。

### 人権教育の諸次元と同和教育の位置

人権教育にはいくつかの次元があるとしばしば語られる。第一は「人権をめざす(Ⅱのための)教育(education for human rights)」という教育目的にかかわる次元であり、これが以下の三つを包括する。第二は「人権としての教育(education as human rights)」つまり、教育を受けられるようになることそのものが人権だという次元である。第三には、「人権を通じての教育(education in or through human rights)」という教育の状況や方法とでもいべき次元があげられる。最後に「人権についての教育(education on or about human rights)」という教育内容の次元がある。これは、人権についての基本的な考え方、人権が実現されるための機構や方法、人権侵害の事実やその克服の努力などについて教えようとする次元をさす。人権教育ということばは、これらすべての次元を包括した概念である。

同和教育は部落問題に焦点をあてた一つの人権教育で

育Vなどがある。同和教育は、一つの国の一つの人権問題にかかわる差別の現実から出発し地域に根差して展開されてきた。これを「人権教育」と呼ぶことができよう。これら全体を包みこみ、世界各地で展開されている人権教育総体をさして、カギカッコをとった「国際人権教育」ということばを使うことにしたい。

以上の概念に関する論述により、ようやく本論に入ることができ。次に、「国際人権教育」と同和教育の方法論を比較してみよう。

## 二 「国際人権」教育と同和教育の方法論

### 「国際人権」教育の方法論的特徴

「国際人権」教育は、道徳教育やグローバル教育、市民教育などの流れと交差することによって、新しい人権教育の方法論を開発してきた。提唱されている方法論の特徴を私なりに整理すると次のようになる。ここでは、「先進社会」で創られた学校向きの「人権についての教育」の方法論をめぐる特徴が中心となることをお断りしておく。

第一の特徴は、先の国連事務総長の概念規定にもあつ

あり、この四つの次元すべてを内に含んでいる。すなわち同和教育は、目的面では「部落解放をめざす教育」であり、学力保障や進路保障という概念を創造するほど「人権としての教育」＝教育達成の平等という問題を重視してきた。学習場面においては、生活を通じた集団づくりを大切にして「人権を通じた教育」の具体化をはかってきたし、教育内容面では「部落問題についての教育」を各教育現場で展開してきた。本稿は、四つのうち最後の「人権についての教育」という次元を中心に、「国際人権」教育と同和教育の連携の可能性を探ろうとするものである。

人権教育はまた、何に焦点をあて誰が主体となって展開されているのかによっても分けることができる。世界人権宣言や国際人権規約をはじめ国連の諸文書などに表明された考え方を「国際人権」と呼んでおり、「国連人権教育の十年」も、「国際人権」の考え方にそくして設定されている。そこでここでは、国連などの国際機関によって提唱され、「国際人権」規準を基調とする人権教育のことを「国際人権」教育と呼ぶことにする。この他、ヨーロッパ評議会傘下の諸政府やフィリピン政府などによって推進されている「政府主導の人権教育」、アムネスティなどによって展開されている「国際NGO人権教

たように、教育目標が、差別と闘う生き方を求めるといった抽象的なものとどまるのではなく、知識と態度(価値観)とスキル(行動力)という三つの柱にそくして構成され、いずれかに偏ることがないようつねに戒められている点である。しかも、それぞれの柱ごとに構成要素が詳しく分類・整理されている。

第二の特徴は、人権の規範や人権問題の被害実態を一方的に伝達するような方法がとられるのではなく、学習者のニーズや問題意識を生かした参加型の方法論が中心にすえられているということである。そこではゲームやシミュレーション、ロールプレイやディスカッションなどを用いて、徹底した学習者の参加が位置づけられている。

第三は、一つの人権問題からアプローチするのではなく、人権をめぐる全体像を視野に収めて展開するという総合性である。たとえばジュディス・トーニー・プルタ(Judith V. Torney-Purta)は、人権教育の内容を①人権の基本的考え方、②人権を擁護する組織と手続き、③人権が侵害される状況とそれへのとりくみ(政府による個人の抑圧・差別・難民問題など)、という三つの領域に大きく分けて学習方法と教材を紹介している。これはどちらかといえば大まかな分類の例であり、これよりも細

かく分けているものも少なくない。他の例も含めた分類のしかたに見られる共通点は、いずれにあつても教育という視点から国際人権を分析・総合し、学習内容を構造化しているという点である。

こうした人権教育の方法論は主として一九八〇年以後に生まれたものであり、その可能性や限界については未だ明確になっていないといえない。また、第三世界の民衆教育などではこれと異なる人権教育方法論も開発されている。しかし、そのような制約を考慮しても、これら三つの特徴は日本における人権教育の今後を考えるとき、なおいに参考になるものだとすることができよう。つきに、こうした国際的な動向がある中で、日本の同和教育がいかに展開されてきたか、いかなる課題を抱えているかという点を見ることにしよう。

### 同和教育の原則

周知のように、部落問題の解決をめざす教育は戦前より融和教育などの名称でとりくまれてきた。一九五二年に文部省が「同和教育について」という通達を出し、一九五三年に全国同和教育研究協議会（全同教）が結成されて、諸活動が同和教育という概念の下に展開されるようになって、同和教育という名称が定着するようになって

た。その後の実践の積み重ねの中から、しだいに同和教育の原則が確立されていった。それを五点にまとめると次のようになる。

第一は、「差別の現実から深く学ぶ」ということである。差別はたんなる意識の問題ではなく、不安定な仕事や貧困や家庭破壊など生活そのものの中に差別があるという考え方にたつて実践がすすめられるべきこと、部落問題学習にあたっては一般的な部落差別ではなく身近な部落をとりあげて具体的に学習すべきこと、教師が現実に触れるなかで自己変革しなければならぬことなどを意味する。

第二の原則は、「教育と運動を結合する」とことである。教科書無償闘争に示されるように、子どもたちに教育を保障するには運動が必要である。子どもたちが立ち上がるためにはおとなたちが立ち上がる姿に触れることが重要だ。運動に自ら参加することを通じて子どもたちが変革する。被差別体験を教材とするにとどまらず、それを乗り越えていった運動や生き方を教材化する必要がある。そのためにも、地域の活動家などが学校の部落問題学習で自らの経験を語る。これらすべてが「教育と運動との結合」の内容であるということができよう。

第三の原則は、「底辺の子どもを中心とする生活を通して

た集団づくり」である。被差別の立場にある子どもたちの立ち上がりをまわりの子どもたちの立ち上がりにつないでいくことを大切にしようというのである。彼らの生活の中から出てくる本音を大切にしながら学級集団や学年集団をまとめていく。これは、国際的にエンパワメントという概念を通して語られてきた内容につながる。

第四の原則は、「差別と自己」との関わりを大切にすることである。部落差別をはじめとする差別問題は、差別される者だけでなく、差別する側の者をも縛っている。

そもそも差別されるだけの人間や差別するだけの人間は存在せず、ほとんどの人間が差別される面と差別する面をもっている。この両側面から差別と自分自身がどう関わっているのかをとらえられるようにすることが不可欠だということである。

第五の原則は、以上の原則にそった教師・指導者自身の変革を大切にする点である。部落の子どもたちにとってかつての学校は、差別される場所に他ならなかった。学校における差別が部落の非識字者を数多く産み出したといつて過言ではない。同和教育運動は、この反省にたつて展開されてきた。

これら五点は、「部落問題についての教育」という次元だけでなく、はじめに紹介した四つの次元すべてにおい

て追求されるべきものであるが、このように見ると同和教育はさきに紹介した「国際人権」教育の特徴とは異なる原則をもっているといわざるをえない。同和教育が部落解放運動という民衆教育運動を伴う反差別の社会運動と連動して生まれ、「草の根人権教育」運動として発展し、その精神を学校教育に根付かせようとしてきたところからこのような原則が生まれてきたと思える。

### 三 同和教育と「国際人権」教育の結合をめざして

#### 同和教育と「国際人権」教育の違い

同和教育と「国際人権」教育との違いを生み出した背景には、さまざまな要因がある。とくに次の点の違いは無視できないと思われる。第一に、同和教育は日本の部落問題という単独の人権問題の現実とそれへのとりくみを土台として実践と理論を構成してきた。それに対して「国際人権」教育は世界のさまざまな数多くの人権問題を含み、それらについての一般原則や総合的な考え方も内容としている。第二に、これまでの同和教育は被差

別者の立ち上がり第一に位置づけて実践してきた。それに対して「国際人権」教育は出発点からすべての人を対象とし、すべての人の人権意識高揚を目標としている。第三に、同和教育が社会運動との結合を重視してきたのに対して、「国際人権」教育は社会運動との直接的つながりがなくても実践できるカリキュラムや学習方法を開発しようとしてきた。

いま「人権についての教育」という側面で同和教育に求められているのは、身近に部落解放運動がないところでも実施でき、すべての人にとって効果的で意味ある学習をいかに作りあげるかということである。だとすれば、「国際人権」教育が開発してきた学習方法の特徴を参考とし、日本の現実にもそくした学習方法を開発することはできないだろうか。そのためには総合的に「人権についての教育」をとらえなおし、その中に部落問題についての教育を位置づけなおす必要がある。そのさい、「国際人権」教育のなかで開発された知識・態度・スキルという教育目標の柱だて、参加型の方法論、内容の総合的構成といった財産はおおいに活用できるのではないか。

このような問題意識は多くの人びとに共有されつつある。しかし問題は、両者は水と油のような関係にあるのではないかという疑問がぬぐいきれないことである。本

の感想からいくつかあげることしよう。

「危険性」として学生が多くあげたのは、「心に傷を残しかねない」「差別意識をかえって強めてしまうかもしれない」「差別問題避けようとする気持ちが強まる」などであった。三つ目の「避けようとする気持ちが強まる」というのは意外だった。学生に理由を聞いてみると、「疑似体験でもこれほど厳しいのだから、実際に差別されたらどれほどいやだろうと思ってしまうようになる」というのである。ちょうど結婚差別についての映画を見て、「こんなに周りから反対されるなら、自分も差別してしまいかもしれない。そうならないように、部落の人とは付き合わないほうがよい」などと感じてしまっているのと似ている。疑似体験したからといって必ずしもよい意識が育つわけではないことが分かる。基本的には、差別―被差別関係を目の当たりにして心の内にある葛藤が強まるのだと考えるべきであろう。

「工夫」として学生があげたのは、「実社会の差別と関係ない目の色で差別している」「象徴として襟をつけることによつて、差別を目の色からそらし、それを外せば差別がなくなると思いやすくした」「差別―被差別の両方を経験させている」「二日間に限定している」「けんかなどが起こったとき、その経過や関係者の心理などをていね

稿の第一のねらいも、その点を探ることにあった。

以上のような問題意識に立って、「国際人権」教育に連なる流れのなかで開発された方法を試してみることにした。私が担当している大学の部落問題関連授業においてである。ここではそのうち、テレビ番組の「青い目 茶色い目」教室は目の色で分けられた(NHK)、南北問題を疑似体験する「貿易ゲーム」、いのちの重さを考える「難破船ゲーム」の三つをとりあげることしよう。

#### 「青い目 茶色い目」教室は目の色で分けられた」

『青い目茶色い目』は、アメリカで制作されたドキュメンタリーのテレビ番組である。学級担任が目の色で子どもたちを実際に差別する。差別を実際に体験することにより、差別を自分に引きつけてとらえられるようしようという試みである。これについては番組を見て学生に感想を出してもらおうかたちで学習した。ただし、見るにあたっては二つの質問を予めしておき、この質問にしたがって感想を書いてもらった。一つは「このやり方にはどんな危険性があると思うか」という質問であり、いま一つは「危険を避け、効果を大きくするために、この教師はどんな工夫をしているか」という質問である。番組を見ていない人には分かりにくいだろうが、学生たち

いに聞き、どこに差別があるのか、その経験と社会の差別問題に似ているところはなにか、などと質問している」「終わったあとときちんとけじめをつけて、『もうおしまいなんだ、これからは差別なしだ』ということを実感させている」などである。

これは学生に実際に体験してもらった結果ではない。したがって、弱さを含んでいるのだが、いくつかの発見があった。とくに、疑似体験をしても、それがマイナスの効果を及ぼす可能性があることである。これは、従来の部落問題学習で、結婚差別などの事例を紹介して差別の厳しさを知らせようとした学習方法の限界として指摘されてきたことがらと同じである。差別を乗り越えて結婚した事例にそくして学ぶ大切さが指摘されてきたように、疑似体験型の学習においても、その中に展望が含まれていなければならないということである。実際、「国際人権」教育においてもこれと同じことがしばしば語られている。

#### 貿易ゲーム

貿易ゲームは、学習者をABC三種別のグループに分け、B4判の紙を原材料にそれぞれのグループで直角三角形や長方形などを定められた寸法どおりに生産しても

らい、その生産額を競うというゲーム型の学習方法である。一グループ約五人ずつで構成され、人数が多い場合は、ABCを二セット、三セットと増やしていく。六〇人ぐらゐの集団なら、四セットほどできることになる。<sup>(10)</sup>一般にゲーム型学習がそうであるように、はつきりとした勝ち負けが出てくる。しかも、生産手段に相当するハサミや定規などは三つのグループで不平等に配分されている。「先進国」設定のAには生産用具が豊富に、「資源国」設定のBにはB4の用紙だけが豊富に支給されている。それに対して「後発発展途上国」設定のCにはほとんど何も支給されていないというわけである。Aグループはせつせと作る。CグループがAグループに道具を貸してくれと頼んでも、冷たく貸してくれなかったりする。いくら努力してもだめなことが分かり、Cグループがやる気を失っていく。三〇分ばかり作業すれば、生産額が如実に違ってくる。

学生の感想を紹介しよう。「ハサミを貸して欲しいとAグループに言ったら、『笑わせてくれたら、貸したげる』といわれて、軽い冗談のつもりだと分かっていたも腹が立った」「ほんの少しだけ援助しておきながら、さも『良いことをした』かのようにAグループが言うのを聞いていて可笑しくなってしまうた」はじめにハサミさえ手に

入れていけば、こんなひどい負け方はしなかったのに……」  
「日本に生まれてよかった」など、実感のこもった感想がいくつも出てくる。

最後の「日本に生まれてよかった」というのも、「部落に生まれなくてよかった」とよく似た感想である。これも、さきほどと同じで、たんに疑似体験するだけでは必ずしもよい結果にならないことを示している。出されたときに「そんな感想はいけません」とやったのでは、ゲームにより疑似体験した意味がなくなってしまうだろう。疑似体験のよさはそこで感じたことから出発点に学習を深める点にあるのだから、これでは自殺行為である。かといって、「それも一つの感想ですね」というだけで終わってはいけません。これもまた問題である。学習者の感情を頭ごなしに否定するのではなく、しかも差別的な現状の肯定に終わらない工夫が必要である。

このゲームには、こんな問題を克服する仕組みも組み込まれている。たとえば作業途中で国連総会を開き、各国から提案してもらおうのである。あるクラスでは、この国連総会のとときにCグループの一つが「資金援助条約」と「ハサミ三分間貸与条約」を提案した。「資金援助条約」とは「三万モリ（モリは貨幣単位）以上生産をあげている国は、それ以外の国に資金を援助しなければならない。

援助額は二者間で話し合って決める」というものである。

「ハサミ三分間貸与条約」も同様に、「三万モリ以上生産をあげている国は、それ以外の国に三分間ハサミを貸与しなければならぬ」という内容である。提案のとき三万モリ以上生産していたグループ数は少数派で、この額で条約案をつくれれば確実に過半数をとれるという判断に基づき提案であった。こんな機会があれば、「後発発展途上国」の立場になっても無力感に浸らなすむ。ここで問題は、社会の仕組みそのものを変える重要性である。ゲームの中にゲームの仕組みそのもの変更の可能性を組み込んでおくことにより、「日本に生まれてよかった」という感想にとどまらずにすむ可能性が広がる。

これなどは、ゲームのなかに「運動との結合」を位置づけることだといいかえてもよいだろう。社会変革の意欲を引き出すような仕組みを工夫することによって、無力感を体験するだけでなく、社会変革の可能性やその方法を獲得する学習に変えていくことができるのである。

#### 難破船ゲーム

これは、一種のシミュレーション学習である。ある客船が難破した。SOSを打電したところ、小さな漁船が助けにきてくれることになった。ところが、その船にの

れるのは六人だけである。いま客船には、船長以外に乗客が一〇人いる。一〇人とは、僧侶、サッカー選手、農夫、七〇歳のおばあさん、警察官、六歳の子ども、そのお母さん、視覚障害者、看護婦、教師である。一〇人のうち誰が漁船にのるべきか、それぞれの役になり話し合って決めよというのが課題である。<sup>(11)</sup>

話し合ってみると、けっこういろんな論理が登場する。六歳の子どもが「僕は天才で、生き残れば偉大な発見をする。だから漁船に乗るべきだ」といった例があった。ある教師役の学生は、「こんな場面で生き残れば、その人は死んだ人々の影を一生重荷として背負って生きなければならぬのですよ。そんな思いまでして生き残ってよいのですか。しかし、教師だけは違います。教師はそういう極限状況の体験を子どもたちに伝えることができるからです」と語った。

この学習の狙いの一つは、弱者優先や職業的な役割期待など自分がどんな考え方にとらわれているかを知ることである。自分の思い付かなかった論理を他の人が言う。裏をかえせば、こんな考え方もあったのかという発見である。いま一つの狙いは、自分の生命を疑似的にはあれ否定される体験をすることである。おばあさんなどは、弱者優先の論理なら生き残るほうになるのだが、話し合

いではしばしば生き残りが否定される。「もう十分生きたんだから」と言われると、なかなか返せない。

難破船ゲームの話し合いはいろいろと考えさせられる。メンバーが一ひねりも二ひねりもした理由を編み出したときには、盛り上がる。一般的に緊急時に誰が優先的に助けられるべきかなどと考えてもこういう話し合いにはなるまい。しかし、感想では、「これが人権とどのように関係するのか」という疑問も出される。従来の部落問題学習をイメージすると、そうなるのであろう。疑似体験にどれほどのインパクトがあるのかという問題である。

このような点に関わっては、どの役をした人に効果を疑問視する感想が多いかを見ておく必要がある。私の経験では、優位に立つ役にまわった人にこのような感想が多く見られる。これは貿易ゲームなどと同じで、Aの国とCの国とでは明らかに感想が異なる。不利な立場になった人からは、比較的前向きな感想が出てきやすい。したがって、終わったあとの話し合いでは、弱い立場の役にまわっていた人から積極的に感想を引き出すよう努める必要がある。すでにお気付きのことと思うが、これは同和教育の中で「底辺の子どもを中心に」と語られてきたのと同じである。

ない。

しかも、ここでのかんたんな検討からも明らかのように、両者の原則とすべきことからは、意外に似ているかもしれないのである。『青い目 茶色い目』では、悲惨さだけでなく展望を位置づけることの必要性が示された。「貿易ゲーム」では、社会変革の運動を組み込むべきことが明らかにになった。「難破船ゲーム」では、「底辺」の子どもを中心にするという原則の重要性が改めて窺えた。同和教育の中で大切にされてきた原則を参加型学習方法に位置づけておくことによつて、いつそう効果的な学習が可能になるのではないかと思えるのである。

さきにそれぞれの特徴や原則を紹介した段階では、両者の間にはむしろ違いの方が大きいかに思われたであろう。実際にやってみると、方法論は違っているにしても、同和教育と同じ原則が疑似体験の中で貫徹しているにすぎない、あるいは貫徹させるべき場合が少なくないことが分かってくる。

それだけではない。疑似体験やゲームだからこそやりやすいことがいくつも含まれているようにも思える。第一に、自分の意識を見つめやすくすることである。自身自身の意識を見つめようという態度をもっているかどうかは、部落問題にたいして積極的な行動をとれるかどうか

以上は、印象程度にすぎない。さらに詳しく述べればそれぞれの教材について長所短所や気を付けるべき点を指摘することができるが、それは別な機会に譲る。

#### 四 同和教育に「国際人権」教育を位置づける可能性

##### 「国際人権」教育方法論の積極面

いずれの学習も、笑ったり、ときには腹を立てたりしながら進む。これは、従来の部落問題学習にはあまり見られなかったものである。とくに、説教型の部落問題学習には望むべくもなかった。部落問題学習が説教型に流れることに関わって、しばしば教師の姿勢が問われてきた。そんな指摘はたしかに必要である。「国際人権」教育においても教師の重要性がくりかえし語られている。しかし、それだけをくりかえせば、ますます多くの教師が部落問題学習から遠ざかるうとするだけであろう。それに対して、もしもこのような「国際人権」教育のスタイルが部落問題にも適用されたなら、教師の姿勢もさることながら、これまで「やらなければ」と思いながらもあまり熱心でなかった教師をつかむことができるかもしれない

かを大きく分ける指標である。「差別の現実」および運動をそのまま教材にするというやり方だけでは、教師にも学習者の側にもゆとりが生まれにくい。差別の厳しさを認識することが前提とされがちだからであり、それは必要なことでもある。それに対して疑似体験であることがはつきりしていれば、ある程度距離を置いて関わる事が許される。疑似体験はしよせん疑似体験であり、実際の体験にはとても及ばないのであるが、これによつて一方で何かを実感しながら、他方でそれを冷静に見つめることが可能になるかもしれないのである。

従来から同和教育においては、読本に掲載されている集団づくりの教材などを活用してきた。教材に登場する人物と自分を重ねたりすることによつて、問題をとらえられるようにした。しかし、読本の教材では、もともと自分のなかに実感として重なるものがなければ自分と重ねることがむずかしい。それに対して疑似体験型の学習では、弱いものではあれ自分のうちに想像力の種子となる実感が生まれるのである。疑似体験は読本をさらに強めたような効果をもっている場合があるといえよう。

第二に、疑似体験型の教育方法なら、少なくとも理屈の上では教材を無限に作る事が可能である。現実を教材にするスタイルでは、どうしても学習内容は事実

られる。それに対して疑似体験やゲームならば、現実を出発点にしつつも、自分のたちの創造力を頼りに新しいゲームやシミュレーションを創りだすことができる。同じゲームでも、その場の条件に応じてバージョンを変えられることもできる。ここで紹介した『青い目 茶色い目』・貿易ゲーム・難破船ゲームなども、条件に応じて多様に展開することができよう。

第三に、そのこととも関係するが、部落が近くになかったとしても、このやり方なら身近な問題として感じ取れる可能性があるということである。したがって、すべての学校で展開することも不可能ではない。従来の聞き取りやフィールドワークを中心とする学習は、どうしても身近に部落がある学校でなければ行いにくいやり方である。遠い学校がやろうとしても、そこに結びつきかけが得にくい。疑似体験学習で土台を養えば、フィールドワークに結びつく可能性も広がるのではないだろうか。

第四に、従来の部落問題学習で弱かったスキルの側面を強化することができる。差別発言を誰かがしたときにどう対応すればよいのか。これまであまり問題にされてこなかったように思う。その結果、友だちが発言しても、なにも返せないまま終わっている例が少なくない。その

場でうまく返せれば友情を深めるきっかけになったかもしれない発言が、かえって溝を深める結果になってしまふこともある。教師自身が返し方を知らない場合さえ少なくない。「それは差別だ」と指摘するだけでは友情は深まらない。では、どう返せばよいのか。知恵を寄せ合って創りだすべきである。参加型の学習がそのヒントの一つになる。

第五に、歌や踊りなど自己表現する活動に結びつきやすい。ふだんから参加型の学習を中心に授業を行っていたら、そのなかでおのずと自己表現する機会を数多く得ることになる。同和教育の中で目標としてあげられる「立場の自覚」と、国際的に人権教育と関わってしばしば目標と語られる「エンパワーメント」との違いの一つは、自己表現の仕方にある。同和教育での自己表現は書いたものであれ、話したものであれ「ことば」が中心である。それに対して国際人権教育では、体を動かし、歌を歌い、楽器を打ちなすことが大切にされている。話しことばもリズムカルなものが期待される。それが日本の民衆文化を私たちが取り戻すことにもつながるのではないか。

#### 危険性を乗り越えるために

このように述べていくと、では「国際人権」教育に問

題はないのかという疑問が当然生じてこよう。危険性はたしかにある。傷つけてしまう可能性があり、同時に軽薄な学習にとどまる恐れがある。こうした危険性を乗り越えるためには、配慮と工夫が必要である。その一部は、さきあげた事例の中でも触れたが、最後にこの問題について簡単に述べておくことにしよう。

疑似体験を基本とするシミュレーション的な学習は、多かれ少なかれ人権侵害状況を人工的に創りだすものだ。それがときには差別であったり、いじめであったり、経済格差であったりする。もしもそのときに創られる構造が、ふだんの学級にある権力構造と同じであったら、その学習は権力構造を助長するにとどまり、逆効果となる恐れが大きい。そもそも学級の中にいじめなどの構造があるなら、改めて人権侵害状況を創るまでもなく、その事実から出発できるはずである。権力構造についてよいかたちで学ぶためには、参加型学習によって疑似的に創られた権力構造がふだんの権力構造となんらかの点でずれていなければならぬ。そうであつてはじめて、子どもたちは自分と違う立場に立ち、そこから創造力を広げていく可能性が広がるのである。このような点に配慮が求められよう。

また、人権教育の方法を紹介した本においては、学習

のために子どもたちのうちの誰かがみんなから批評されたり、被害者の立場に立たされるとき、心の傷を抱えた子や自己評価の低い子ではないことなどが付記されていふたりする。あるいは、学習の前提として受容的な学級の雰囲気が必要だと書かれていたりする。しかし、多くの場合これらの本では、いかにすればそのような雰囲気を創りだせるかという点について、ほとんど述べられていない。この領域においては、同和教育の中で培われてきた生活をつづり、語る方法がおおいに役立つことと思う。ただし、同和教育の中の生活をつづり、語る方法にもいつその整理を必要とする面がある。いまのままでは心に傷を負った子どもをより深く傷つけてしまう恐れが大きいといわざるをえない。子どもへの虐待問題などとりくみから学ぶべきであろう。

さらに、原理的な問題として、差別問題をなくしていくためには、権力関係の変革が不可欠である。同和教育が「教育と運動との結合」を掲げてきた根拠もこの点にある。運動との結合のない同和教育は融和主義に陥るとして批判されてきた。ゲーム型の学習方法にも、同じ弱点があることを忘れてはならないと思う。一方で参加型の学習を広げていきながら、他方でそれによって広がった基盤を活用して運動との結合を幅広く進めていくこと

が求められよう。部落問題をはじめとする差別問題についての教育と人権についての教育全般との関係を明示し、両者の関係を整理した人権教育の全体構想が求められている。

### おわりに

ここでは、「国際人権」教育に学ぶ方向を中心に述べたが、「国連人権教育の十年」をきっかけに同和教育を世界に向けて発信することを重要な課題として位置づけるべきである。筆者の知るかぎり、アジア各地の人権教育関係者達に、同和教育はその存在すらほとんど知られていない。しかも、同和教育の財産は、国際的なものとして共有されてしかるべき質を含んでいる。「国連人権教育の十年」では、人権教育という周波数で世界と交信し、お互いを豊かにすることが期待されているのである。

その一環としてわたしたちは、これまでの同和教育だけに頼るのではなく、世界にある多くの財産に学ぶことができるし、そうする必要はある。いわゆる参加型の学習は学ぶべきもののなかのほんの一部にすぎない。学びながら同時にそれらを率直に批判して同和教育の世界を広げていくことが求められているように思う。そのため

には、国際人権教育で開発された参加型の人権教育にまず自分自身が学習者として参加し、その中で効果があげられると納得できるものからほとんど試してみることである。本稿がそこへと踏み切るきっかけの一つとなれば幸いである。

### 注

- (1) 本稿は、拙稿「保育・教育に何が必要とされているのか—学力調査とユネスコ人権教育からの問題提起—」の問題意識を受け継いでいる。前回は印象にとどまった点を方法論の問題として論じようとするものである。前回「ユネスコ人権教育」としていたものを本稿では「国際人権」教育と呼んでいる。
- (2) 「国連人権教育の十年のための行動計画の準備・事務総長報告」A/49/261/Add. 114 November 1994. 第一五段落。
- (3) The Organizing Committee for the DHRE "DHRE 1991-2001 Empowerment Through Education" 1991.
- (4) ここで紹介した分類は、国際人権教育比較研究会において報告された Margot Brown の見解に負うところが大きい。
- (5) 人権教育の概念をめぐる議論は独自に追求される必要

がある。ここでは、本稿にとって必要な範囲で整理を試みたにすぎない。この点について詳しくは、拙稿「人権教育の日本的展開と課題」(麻生誠監修、米川英樹・川上婦志子編『教育のノンコンテナを拓く』東信堂、一九九五年刊行予定所収)を参照されたい。この論稿は人権教育を社会現象として分析しようとしており、人権教育を教育方法論の角度から検討しようとする本稿とは補足的関係にある。

- (6) たぐさ Susanne M. Shafer 'Human Rights Education in Schools' in Norma Bernstein Tarrow ed. "Human Rights and Education" Pergamon Press. pp191-205. 1987を参照されたい。
- (7) Judith V. Torney-Purta 1984 'Human Rights' in Norman J. Graves, O James Dunlop and Judith V. Torney-Purta eds. "Teaching for international understanding, peace and human rights" Unesco. pp59-84. 1984.)
- (8) Unesco "Human Rights Teaching" Vol. V. 1986は、第三世界で開発された人権教育の方法論をあらゆる段階と種類の教育について紹介している。また、Asian Cultural Forum on Development ed. 1990 "Initiating Human Rights Education at The Grassroots: Asian

- (9) 青い目、茶色い目、教室は目の色で分けられた「日本放送協会、一九八八年。この番組は、人権教育関連のさまざまな本によって紹介されているので、ご存知の方も多いと思う。
- (10) 貿易ゲームについては、大津和子著「一九九二『国際理解教育—地球市民を育てる授業と構想』国土社などに紹介されている。
- (11) 難破船ゲームは、リシャール・フォルタナロラン・ランタンフ著、中川喜代子監訳、吉田良子+ロレンス・マ・ヴァットヴェール訳『実践 人権教育の方法—フランスのテキストから—』明石書店、一九九三年を参照のこと。なお、これに関する筆者の見解は、拙稿「国際人権教育のゲームを試そう」(『道徳』授業研究)一九九四年、四—五月号所収)で、ごま少しく詳しく述べている。
- (12) とくにラルフ・ペットマン著、福田弘、中川喜代子訳「人

Experiences」は、アジア各地で開発された教材を紹介し、課題を整理している。Radish Tandon, guest ed. 1993 "ASBAE Courier No.57, Dec. 1993"

Asian-South Pacific Bureau of Adult Education 及びアジア太平洋地域の問題意識で人権教育をめぐる世界的動向を論じている。これらを参考に第三世界における人権教育を論じるためには、別稿が必要である。

権のための教育」明石書店、一九八七年は、そのような配慮がていねいにされている。

(13) この点についての例外は、ルイス・ターマン・スパークス著、玉置哲淳他訳「ななめから見ない保育」、解放出版社、一九九四年である。

(14) 子どもへの虐待問題については、西沢哲著「子どもの虐待」、誠信書房、一九九四年を参照されたい。



# 国連と人権NGO

人権ブックレット 46

● A5判 ● 86頁  
● 定価 600円 + 税 18円

反差別国際運動とは？  
武者小路公秀・鈴木美恵子・友永健三著

国連の人権活動にも多大な影響を及ぼしている「NGO」とは何か？ 国連NGOである「反差別国際運動」を中心に人権とNGOについて解説。