

人権教育をとりまく現状について ～ 心にとめてほしい 人権教育「九」話 ～



上越教育大学大学院
学校教育研究科教授

うめ の まさ のぶ
梅野正信

文部科学省人権教育の指導方法等に関する調査研究会議委員，上越市子どもの権利委員会委員。鹿児島大学教育学部教授を経て平成20年から現職。

一 社会を根底で支える教育

戦争の惨禍がなくとも、人は、数十年をもって、その生を尽きる。そしてなお、病や災害を身に受けた人生が一瞬のうちに踏みじられ、「人種、信条、性別、社会的身分又は門地」（憲法第十四条）をもって差別と偏見に晒され、平穏な人生の全うを途端に奪われる人は、少なくない。生存と尊厳を損なうことのない生活が、意外に得難いことを、人は、成長するどこかで、気付いてゆく。権力や財産、頑健な身体を持たずとも、なにをさておき、人の生命（生存権）を、生命だけでなく尊厳（人格権）をも脅かされぬ、平穏な人生の全うを願い、（学校や自治体、国家という）属する社会の義務と規制を、自ら受け入れ遵守しようとする。だが、たとえ人権が生まれながら人に付される自明の権利であるとしても、「権利の保障を實際に機能させる資質・能力を備えた人が、生まれながらに存在するわけではない」。したがって民主主義的な市民社会は、否も応もなく、社会を根幹で支える原理、「人権尊重の精神を涵養する教育」（人権教育及び人権啓発の推進に関する法律第二条）を、社会の存立をかけて、市民及び（将来

の市民となる）児童生徒に、繰り返して保障しなければならない*1。

こうした意味で、人権教育は、社会に対する信頼を根底で支える教育であると、いえるだろう。

二 規制の根拠を構成する教育

人が自身の奔放な自由に対する規制を受け入れるのは、そうすることでより確実な自身の権利保障、平穏な生活と環境を得るためである。このような、人権保障を根拠に置いた調整や規制は、今日の日本社会、対立する価値と行動規範をもつ子どもと保護者、学校・教師の関係を調整する際の、公的根拠の一つに、なるうとしている。

『生徒指導提要』（文科省二〇一〇年）に、『自分の大切さとともに他の人の大切さを認める』人権尊重の視点に立った生徒指導が求められます（第四章第一節二）と記載されている。そしてこれが、「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」（文科省二〇〇八年）からの引用と気付かれた方も、少なくないだろう。

ほかに、「人権尊重の視点に立つて豊かな言語環境を整えるように

します。(第二章第一節一(四))。

「人権感覚を養うとともに、共同社会の形成者としての資質を育成するための開発的・予防的な生徒指導がますます求められている(第六章第六節二(三))」など、随所に、

「人権」の語を用いる形で、規制と規律に関わる説明が加えられている。

周知のように、「第三次とりまとめ」において既に、「誰であれ、他の人の尊厳や価値を尊重し、それを侵害してはならないという義務と責任を負うことを意味する」(四頁)と指摘されていた。『生徒指導提要』においても、人権尊重の視点をふまえた生活規範・規律の構築が意識されているものと、理解できる。

自身の生存と尊厳が侵害され、傷ついた痛みを理解、受容してもらえぬのに、社会(もしくは学校)を愛すること、規制やモラルを遵守することだけを要請されても、それはできない相談であろう。こう思う人も少なくない。いま私たちは、そのような社会、そのような時代にある。

人権教育は、異なる価値や感性、競合し対立する正義を調整し、自省を求め、共存させる。合理的規制の受容・遵守を求める。こうした根拠を提供する役割を、担いつつある。

三人の痛みを「想像」する教育

人権尊重の知識や理非弁別を理解できているとしても、だからといって、目の前に進行する人権侵害に気付き、心を痛め、行為する者となるわけではない。いかほどの知識を持ち合わせていても、被害に向かう初発の想像さえできないのであれば、その意味と意義は失われてしまう*2。人権を尊重する判断と対応に向かわせる初発の契機、被害の痛みを想像する姿勢と習性が、大切なのである。

中学生が学校内で性的暴力を受けた事件の裁判(二〇〇一年一月三十日地裁判決。著名で公表済の判決であるが、本稿では地裁名を伏せる)では、被害生徒は三回、担任教諭に相談していた。明確に性的暴力を申告したわけではなかった。しかし判決は、「一人でわざわざ職員室に相談しに来たことの意味や、性的被害の相談時の笑みは被害の軽微さを示すものではなく、羞恥心の表れにすぎない」と、学校側の過失を認め*3。

いま一つ、中学生が継続的ないじめを受けて自殺した事件の判決(一九九四年五月二十日高裁判決)を取

り上げておきたい。被害生徒は、休憩時間中の教室内で、特定の生徒たちから、顔にフェルトペンで口髭のような模様を描き込まれ、嫌がる様子もなく、教室前の廊下等を踊るように歩いていた。「嫌がる様子」ではなかった。しかし判決は、その表情がどうであれ、「通常人の感覚からすれば屈辱的な仕打ち」であった。「一見ひょうきんな振舞いをしたこと」が真実の心情を表すものでないのだと、指摘した*4。

裁判所に指摘されるまでもなく、経験を積んだ教師ならば、どなたもが、実感されているところであろう。たとえ正邪の区別がついているとしても、表情の奥にある「痛み」を想像し、心を傾けることがなければ、被害者に共感することなど、できようもない。想像し、共感することがなければ、行為する初発の契機は生まれにくい。「妄想」ではない。知識や経験、体験に基づく、学校教育における学習プロセス、人権に関わる学習を通しての、「想像」する力である。

知識を習得し理解する学習であれ、個人人権課題の学習であれ、交流体験学習であれ、参加型アクティビティであれ、生存や人格を脅かされている人、表層の笑顔に隠された痛み、

人権侵害に抗し立ち向かう人の姿を、自ら想像する姿勢、資質の醸成に向かわせ、収斂させていく、こうした明確な目的意識をもつての学習プロセスが、大切であるように、思うのである。

四 「参加」や「体験」を大切にする教育

「第三次とりまとめ」に、「(人権感覚を支える技能の多くは)「児童生徒が自らの経験を通してはじめて学習できる」、「自ら主体的に、しかも学級の他の児童生徒たちとともに学習活動に参加し、協力的に活動し、体験することを通してはじめて身に付く」と記されている。

こう指摘された「協力」「参加」「体験」の学習は、欧米において、戦後の早い時期から、その重要性が指摘されてきた。近年においても、「人権教育のための世界計画」の「第二フェーズ行動計画(二〇一〇～二〇一四)」が、「参加型の教育法を活用する」、「人権を、抽象的な規範の表現から、社会的、経済的、文化的及び政治的状況の現実へと変容させる方法及び手段についての対話に参加させることで、人権を学習者の日常生活と関連させる」よう、求めて

いる。

都道府県教育委員会の人権教育資料にも、参加型学習の事例が多数掲載されるようになった。人権教育指導者研修（教員研修センター）では、二〇一〇年度から参加型プログラムが、試みられている。

「協力」「参加」「体験」を組み入れた学習が、重要性を増してきている。

五 教師と行政がリードする教育

都道府県教育委員会による人権教育資料には、同和問題をはじめとする人権課題の指導案や教材、広く実践されてきた福祉施設や特別支援学校との交流体験や疑似体験（栃木県、埼玉県、香川県、岡山県など）などの、豊富な指導事例が掲載されている。

また、最近では、国連やユニセフ、欧米の研究を通し紹介されてきた、「権利の熱気球」（青森県、埼玉県、岡山県など）、「フォトランゲージ」（埼玉県など）、「ちがいのちがい」（群馬県、埼玉県、和歌山県、香川県、岡山県など）、「一歩前へ進め」（埼玉県、静岡県など）、「対立に学ぶ」（京都府、岡山県など）など、

世界と日本の施策、研究、実践をふまえた指導事例が、数多く掲載されてきた*5。

喫緊の課題、東日本大震災に関しても、本年、東京都教育委員会『人権プログラム（学校教育編）』（二〇一二年三月）が、ランキング型アクティビティ「震災と人権」を、「第二次岡山県人権教育推進プラン」が、「東日本大震災と人権」を、特立して記載している。

教育委員会による人権教育資料の水準の高さに、いつも驚かされる。研究者の成果はもちろんのこと、行政や学校の取組に対しても、より正当で応分の評価が、加えられて良いように思う。

六 国連と日本政府が積極的に推進する教育

国連は、「人権教育のための国連十年」から「人権教育のための世界計画」へと取り組みを継続させる中で、二〇一一年十二月、新たに、「人権教育及び研修に関する国連宣言」を採択した。宣言は、「人権の侵害及び濫用の予防、ならびに、あらゆる形態の差別、人種差別主義、ステレオタイプ化、憎悪の煽動、ならびにこれらの根底にある有害な態度と

偏見に対する闘いとその根絶に貢献すること」等を目的として、「教師研修講師、その他の教育者、ならびに国を代表して活動する人々のための人権に関する十分な研修を促進する」（第六条四）（福田弘氏による仮訳）よう求めている。

日本政府は、「同和問題に関する差別意識の解消に向けた教育及び啓発」を「人権教育・人権啓発の事業に再構成して推進する」（「同和問題の早期解決に向けた今後の方策について」閣議決定一九九六年）と位置づけ、日本における（戦前から営まれてきた）人権教育の成果と蓄積を、国際的な人権教育の潮流と、統合させてきた。

日本は、国連や人権理事会の政策を支える主要国の一つでもある。「人権教育のための世界計画決議」、その第二フェーズ行動計画では、共同提案国に名を連ねている。日本が世界的に見て、人権教育を積極的に推進する代表的な国の一つであることを心にとめていた、きたい。

七 社会が課題を共有する教育

「人権教育・啓発に関する基本計画（閣議決定二〇〇二年）」は、人

権に関する個別的課題として、女性、子ども、高齢者、障害者、同和問題、エイズの人々、外国人、HIV感染者等・ハンセン病患者・元患者等、刑を終えて出所した人、犯罪被害者等、インターネットによる人権侵害、を明記した。（二〇一一年、閣議決定を経て「北朝鮮当局による拉致問題等」が加わる）

日本政府は、「ハンセン病差別撤廃決議」（国連人権理事会二〇〇八年）の主提案国となるなど、ハンセン病政策の誤り（二〇〇一年五月十一日熊本地裁判決）を認めた上でなお、国際社会で主導的貢献を果たしている。また、「第二次岡山県人権教育推進プラン」においても、ハンセン病問題や性的少数者の人権など、細やかな記載がなされている。

人権に関する課題は多く深刻である。施策を批判することも重要である。しかし日本という国が、政府として自ら課題を国内外に公表し、教育的課題として施策を推進する社会であることは、誇りとして良いのではないか。人権教育のどこかで、児童生徒、保護者の方に、このことに触れていた、だけないものかと思う。

八 良識を受け継ぐ教育

民法第九十条は「公の秩序又は善良の風俗に反する事項を目的とする無効とする」と定める。普段は気にとめられることのないこの条文が、水俣病判決で、決定的な役割を果たしたことがある。

熊本地裁判決（一九七三年三月二十日）は、水俣病に苦しみ、職を失った被害者たちが、加害会社側が示した（理不尽な）見舞金契約を、自治体の長や議員の立ち会いのもとで、実印をもって締結した。しかし判決は、「被害者である患者ないしはその近親者の無知と経済的窮迫状態に乗じて、生命、身体の侵害に対する補償額としては極端に低額の見舞金を支払い、そのかわりに、損害賠償請求権を一切放棄させるものであるから、民法第九十条にいわゆる公序良俗に違反するものと認めるのが相当であり、したがって無効である」と結論づけた。

加害者を告発することが、人権教育の全てではない。良識に従い、榮譽を求めず、被害者の「痛み」に寄り添い、行動する。そのような自律的な規範を有する人の存在に触れることも、同様に重要である。

水俣病の発見者、細川一は、その

ような一人と言つてよいだろう。付属病院長でありながら、自社の過失を原因とする被害の真実を会社に報告し、受け入れられなかった。職を辞するが、第二水俣病の現地調査に参加する中で、かつて公表しなかった自身を悔い、病の中、熊本地裁判決を決定づける証言に立った。

ハンセン病訴訟においても、このような人物を見いだすことができる。厚生官僚（医務局長）であった大谷藤郎は、裁判で、行政の責任者の一人でありながら、国の過失を認める証言を行い、これが、原告勝訴に導く決定的な証拠となった。また、犀川一夫は、戦後、世界の趨勢が在宅治療へ向かう中、日本の施策がこれに逆行していることに悩み、国立療養所の医師の職を辞して、生涯を在宅治療に捧げた。

時と場所を違えるが、哲学者のハンナ・アーレントは、ナチス支配下で生命の危険を顧みず、ユダヤ人を匿った人々について、なぜそう行爲したのかと問い、彼らが、「自分と仲違いせずに生きてゆける限度はどこにあるのかと問う」たからだ、と指摘した。「殺人者である自分とも生きていくことができないと考え」たが故に、というのである*6。

戦争の惨禍、飢餓、難民、ハラス

メントやいじめ問題、遠くで、そして目の前にあつて、見て見ぬふりをするか、何かしらの行為・行動を起こそうとするのか。もとよりこれは、社会の良識と秩序を、市民、市井の人々の側から支えてゆくという、市民社会の根源的課題である。

児童生徒が自身の問題として自問し、人の痛みに思いをよせ、傾聴し共感する、想像し受容する体験を、数多く、繰り返し組み入れる教育プロセスが、大切であるように、思われる。

九 淘汰されない教育

人権教育は、競争や詭弁に晒され、利発な言葉に支配され、淘汰されてしまうような、教育ではない。瞬く間に児童生徒を変えざる奇跡のような教育でもない。素朴で誠実に、それでいて高度な専門性をもって取り組まれる教育である。

教育基本法第九条に、「自己の崇高な使命を深く自覚し」とある。人権教育に責任を持ち、将来の市民を育てる教師を念頭におくならば、「崇高な使命」の語といえども、言い過ぎはないと、思うのであるが、いかがだろうか。

- *1 梅野正信『裁判判決で学ぶ日本の人権』明石書店、2006年、12頁。
- *2 同「学校・地域における人権教育の指導方法について」『兵庫教育』705、兵庫県立教員研修所、2009年、30〜35頁。「人権尊重の精神を涵養し人権感覚の育成を目指す教育活動の推進」『人権教育は今』11、福岡県教育委員会、2010年、2〜3頁。
- *3 同「裁判の中の“性と生”」『季刊セクシュアリティ』29、2007年、106〜111頁。
- *4 同「教育管理職のための法常識講座26」『季刊教育法』151、2006年、52〜63頁。
- *5 同「人権教育資料の分析的研究1」『上越教育大学研究紀要』31、2012年、29〜40頁。
- *6 ハンナ・アーレント「独裁体制のもとでの個人の責任」『責任と判断』筑摩書房、2007年、55頁。