

第一部

二種類の「国際化」と教育

世間では、「国際化」がしきりと叫ばれている。国を閉じて自給自足状態へ戻ろうとの主張は聞いた記憶がない。それならば、誰もが同じ方向を向いていてよさそうなものだが、実際には、そのようになってはいない。ひとつの「国際化」という言葉を使っているが、その意味として考えているものには大きなばらつきがあり、時には自分の都合や好みの押しつけを「国際化」と称している場合もあって、これは言葉の定義がまだ固まっていない年齢層への教育の現場からすると、迷惑で嘆かわしい状態である。

それでも、教員としては、この未整理な部分について自分の授業で目指す方向を事前に整理しておかなくてはならない。そのような観点で、一般で使われている大別して二種類の「国際化」を整理したものが、以下の分類である。

「国際化 I」

目標：

国家の国際競争力を高め、国威発揚する。

アイデンティティ：

・「我が国 対 それ以外」の二分化。国家は、それ以外と対峙する存在。
・多様なアイデンティティのうち、国という一種類のみを取り出して強調する。他を相対的に矮小化する。例えば、国民の人権なども軽んじられる。

活動：

自国・自国民のため、より多くの利益と権力とを手に入れるという意味でのグローバリゼーション。
これは、よそに犠牲がでることに関心が払われない方向であり、幼稚な自分中心論ということができる。

「国際化 II」

目標：

地球上に住むすべての人が平和に暮らせる社会を作る。

アイデンティティ：

・対立的な概念としてはとらえない。
・自分個人の心情や愛着と、国家利害関係とを混同しない。
・ひとりの人物が多種多様なグループに多層的に所属している現実を素直に受け入れる。
・人権を尊重する。

活動：

全地球的・普遍的価値を作り出していこうとする意味でのグローバリゼーション。
環境や人権といった問題を解決しようとする方向へと進む。

教育関係者たちの国際的な認識は、もちろん「Ⅱ」である。1974 年の第 18 回ユネスコ総会での勧告を読めば、平和の為にはそうでなくてはならない理由が述べられている。

しかしながら、「Ⅰ」を念頭に置いた発言が少なくない。残念なことに、教育世界の常識とは本質的に矛盾する「Ⅰ」を、教育に持ち込もうとする歪んだ動きも小さくない。最低限の知識を学びもせず、干渉できるししようとする人たちが大勢いるのが、教育という分野の宿命であるのかもしれないのだが、やはり残念なことと言わずにいられない。教育関係者は、そのような無知故の傲慢さに耐えつつ、生徒を守らなくてはならないという責任を意識せざるを得ない状況におかれている。

世界情勢を見ると、冷戦終結後、かえって中小規模の武力衝突が各地に広がっているような印象がある。その際、自己正当化に利用される枠組みの最たるものが「国家」「宗教」「民族」という、三つの言葉である。これらは、数千万人や数億人という規模の大きい枠であり、冷静に考えればそれはかなり大雑把な分類であるのだが、そのような客観的事実が意外なほど軽視される傾向がある。

争いに勝つための方策としては、特定のアイデンティティひとつに特殊な地位を与えて他を考慮しないように誘導し、そのステレオタイプを疑わないようにすることが効果的である。すなわち、対峙・対立関係で国際社会を見るならば、国家・宗教・民族意識を高揚し極大化を図ることが、「勝利」「利益」のための必然になる。そのようにして、「国際化Ⅰ」の競争的世界観は、繰り返し大量の犠牲者を生み出してきた。

特殊な単一のアイデンティティを信奉するなかで、ステレオタイプに染まったものの見方をするようになった場合に、その中の一個人は、どのような人物像となるだろうか。強い自己撞着を持ち闘争的でステレオタイプにより判断をする人物、それは個人として、尊敬に値するであろうか。世界の人々の賞賛を受けるであろうか。常識的にそれはあり得ない。むしろ、浅ましく醜い人物として軽蔑の対象となるだろう。今後の、国境に妨げられないコミュニケーションが一段と活発になっていく現代社会では、ひとりの人物として尊敬に値する若者を育てる教育が、すべての学校で目指すべき方向である。

そのような若者は、ステレオタイプで他人を判断せず、まず基本的に他人に敬意を抱く若者であるだろう。自分がどう見られるかに汲々とするのではなく、他者をどう見てどう扱うのかにきちんと意識が向けられる、人間としての姿勢ができていることが重要である。他者を大切に深く尊敬する者こそが、他者の尊敬を受ける榮譽に浴する者となる。

「国際化Ⅱ」は、このような人格の育成を意図する方向のものであり、それは、普遍的に望ましい人物像を提示したということができる。すなわち、「国際化Ⅰ」の時代の、A という集団には望ましく時には英雄である者が B 集団には恐怖の対象であったりするような、それぞれ個別集団内での価値観や利益代表者を目標に据えていた時代から、20 世紀を経て新しい流れへと大きく移り変わりつつある。

20 世紀の極めて重要な概念として「普遍性」が挙げられる。国際連合の設立に際し、その基本理念として 1948 年に採択されたものが、英語原文では "Universal Declaration of Human Rights" であり、直訳すれば「普遍的人権に関する宣言」（日本語では一般に世界人権宣言と呼ばれる）であるように、地球規模の平和を長く維持するためには、普遍性という概念が鍵になるという理解が確立された。そして、国連諸機関の活動は、普遍的価値観

を共通理解事項として普及させることを大きな目的としてきている。世界中の教育者もまた、競争的ではなく、多様性が共存できる社会にこそ、相手の存在価値を基本的に認めるという普遍性を有するものとして認め、その普及と啓蒙に努めてきた。以上の経緯で、国際的な常識としては、「国際化Ⅱ」の考え方に基づくことが、教育活動にふさわしいという共通理解がなされている。

したがって、世界における教育の意義を学び理解している教育者たちは、「国際化Ⅰ」は紛争・テロリズムへ向かう道であり、「国際化Ⅱ」が平和への道であると知っている。しかし、残念ながら、何も学んでおらず何も理解していないところからの干渉にさらされて、歪んだ教育を強要されている状況が、世界各地で見受けられる。例えば、今日においても、戦争反対を口にすればたちまち反愛国的、または信仰心欠如として身に危険が及ぶ地域は、あまりに広い。兵士は国民・信徒であり、戦いはその死を意味する。本来、国民を守るのが国家の務めであるはずだが、国家を愛せよという特定のアイデンティティを強調することで、国民が国民を愛する意識を否定する。信徒をテロリズムのために養成し、自死へと追い込んでいく。おおよそ、過去の紛争やテロ事件で、先に挙げた三点、すなわち愛国心・宗教心・民族意識のいずれとも無関係のものは、どれほど見つけられるものであろうか。歴史から正しく学んで、平和のための教育は、特定・単一のアイデンティティを強調するものではなく、現実社会は多層構造であることをきちんと尊重するものであると認識しなければならない。

当然の事ながら久留米西高校での講座も、その方向にそったものでなくてはならないと考えている。残念なことに、日本では近年ことさら、国際的な教育界に逆行して日本の国家アイデンティティを国際理解教育に持ち込もうとする動きが活発化している。そのような特定・単一の要素を強調する無知な流れが広まってしまえば、世界の笑いものであり日本の恥となってしまう。したがって、本校では、国際常識をきちんと踏まえた展開にすることを重視して一年間の授業をおこなった。

三年生選択「国際理解」授業計画 (2002年度)

一年間を通しての流れ

基本的な考え方は、昨年度とかわっていない。重要な要素はふたつ、それは一回の授業でも一年間全体でも、共通するものである。

1. 小さく身近なものから、大きく遠くへ広がっていく。
2. やっていることのひとつひとつが、前後と意味のあるつながりかたをしている。

事物のわかりやすさという面でも、視野・価値観という面でも、小から大へと以下のようにならべることができる。

(地域的に)

小さい視野 _____ 大きい視野

私—家族—友人—クラス—学校—地元社会—東京—日本—アジア—世界

(地理的以外で)

小さい視野 _____ 大きい視野

私—知っている人—知らない人—人間—動物—生物—地球

左の方のわかりやすいことから始まって、それが右のもっと広く大きいことと有機的につながっていて、全体が大きな生き物のように不可分だという感覚を持てるようにすることが、大きな教育目標になる。個別的なところから出発して、普遍的な理解や意識へと到達することが、これからの社会でどう自分自身が行動するかという自律性・主体性を持った優れた人格をもたらすものである、という考え方である。

参加型学習

平和のための教育という、学校教育本来の目的を目指すためには(「世界人権宣言」第26条を参照)、知識として記憶するのみでは充分ではないことが明らかになり、現在では、学んだ知識を元にどう考え、どう行動するかといった総合的な教育が求められている。(「国際理解、国際協力および国際平和のための教育ならびに人権および基本的自由についての教育に関する勧告(ユネスコ; 1974年)」を参照) その中で、市民活動などの場で発達し、世界の教室で応用が進められている形態が、参加型学習である。この講座も、一年間を通じ、講義型授業の時間は最低限に抑えて、生徒たち自身が考え、互いに意見を交換しあい、時には協力する状況を作ること、感じ、考え、学んでいくことを目指す。

背景となる教育関連の、20世紀後半の展開について、以下に概略を述べる。

グローバル・スタンダードに基づく国際理解教育 (2001 年度版再録)

目的

国際理解教育を国際的に展開するべき目的は、平和である。

ユネスコ憲章前文には、「戦争は人の心の中で生まれるものであるから、人の心の中に平和の砦を築かなくてはならない。」という有名な一文がある。第二次世界大戦が終わって、今度こそ戦争を繰り返さないためには、全世界にあまねく正しい教育を普及させることが唯一の方法であると認識された。すなわち、教育こそが、永続的平和への人類の希望を託された存在であった。戦後の国際理解教育は、基本的にこのような立脚点を持つことを理解しておくことが大切であろう。教育は何のためにあるのかという意識をきちんと持ちつづけることが、個々の教育活動を確かなものにするためには欠かせない。

歴史

1950 年代

第二次世界大戦のあと、前記の経緯から、無知が戦争を起こすのであり、世界について正しい知識を持つことで平和が維持できるようになるという展望のもとに、国際理解教育が出発した。地理、歴史、文化などの知識を得ることと、交換することとが、学習の内容だった。

1960 年代

アジア・アフリカの旧植民地が、続々と独立を達成していった時期にあたる。それは、国連内で国家としての権利を得たことでもある。このようにして、それまで先進国によるものであった世界の政治・経済の表舞台が、急速に多元化することとなった。例えば、植民地化の歴史も、西欧の視点ではそうなる必然性があったような記述になるが、これはもちろん、被植民地側からは、偏向した歴史解釈ということになる。すなわち

(1) それまで事実とされていたものが、必ずしも客観的でも普遍的でもなかった、ということが明らかになった。

(2) 諸民族や国家の自主・独立性への意識が高まった。つまり、独自性が強調される方向に進みだした。

(3) その時点で目の前にあるものを知るだけでなく、その経緯や、因果関係をも明らかにしなくてはならない、という考え方へ移っていった。

これらの流れから、たくさんの知識を得ることが世界の問題を解決するという見方に限界があることが知れ渡ってきた。

もう一点、教育問題の政治化が進んだ時期でもある。東西対立のなかで、それぞれの平和や国際理解に対する概念が大きく異なることが明らかになり、それが政治と絡んで複雑化することになった。

1970 年代

個々の国についての知識を集めるというものからの脱皮が図られた。つまり、

(1) 実際の社会では、物も情報も、国境を越えて流れている。

(2) 国や民族などの単位で観察しても、現実社会の様態は把握できない。

(3) 個別に見るのではなく、世界全体として物事がどう流れるのか、またその因果関係はどうなっているのかを学ぶことが、教育の目的である。

また、それまでの国際理解教育という名称から、開発教育などの言葉が使われるように変わっていったのも、国を単位とする考え方では現実をとらえられないことが分かってきたためである。発展途上国における問題が比重を増していき、それと同時に、援助といっても物を送ればいいというものではないことが知られるようになった。また、経済だけでなく、自然破壊や汚染などが人類共通の問題として現れ、教育においても、地球規模で考える必然性が見えてきた。

1980年代

単純な利害関係で考えていては、地球全体の保全は不可能であることがはっきりしてきた。そして、大きな問題の解決には、様々な要素を、複合的に理解しなければならないと考えられるようになった。つまり、旧来の異文化理解の枠を遙かに越えて、「諸民族の権利」「平和の維持」「人権」「開発」「資源・環境」(1974年 ユネスコ『国際教育勧告』)といった要素を統合的に教育で扱うべきであり、自国から見てどうかという偏狭な観点では成り立たなくなったと言える。

政治・経済面でも、イスラム圏の台頭などもあって単純な西側・東側の分類が力を失い、南北問題についても、資本の偏在や非民主的体制等、途上国内の問題をきちんと解決させなくては進歩はないと認識されるようになった。

1990年代

80年代末からの東西冷戦集結で、政党が民族意識を利用するようになるなどで、世界各地で紛争が勃発して苛烈な人権侵害が頻発した。それに対して教育はどのように立ち向かうかが、課題となっている。大きな社会的変化として、「国」が単位とはならない市民レベルの直接的な活動が、大規模かつ組織化され、急速に力をつけてきた。従来は国家政府間の交渉で決まっていた事柄に、市民の組織が直接関わる場面も増えつつある。国の概念は相対化され、“INTERNATIONAL = 国際的”より“GLOBAL = 地球的”という言葉が多く使われるようになってきたゆえんでもある。

方向としては、教育によって諸事情を知るといふ旧来の受け身な姿勢から、全体の平和・利益を目指すために、ひとりの市民として自分はどう物事を見聞きし、考え、どう協力していくかという、人間としての姿勢のほう教育の目標になってきている。

このような経緯のため、実のところ、近年ではあまり「国際理解教育」という言葉は使われなくなっているが、学校現場ではおそらくそのまま使ったほうが便利であろう。実際にこれからおこなわれていくものは、内容的には、かつての国際理解教育が今日的に発展したものになる。

体験的にわかった、総合講座の難しさ

事前に予想した最大の困難は、授業準備に時間を食いそうだという点でした。昨年度に測ったところ、一回の授業平均10時間ほどの準備をしており、これは思った通りの結果でした。一方で、一年間の経験を通して見えてきた事柄も多々あり、またそれらは今後かなりの場面で当てはまるものとも思えます。以下は、その主なところを6点、要約したものです。総合的学習に関しては、他者（既存教材）に依存できないので、必然的に試行錯誤しながら授業を作っていくことになります。以下は、基本的に「国際理解」のなかで起こったことの抜粋ですが、かなり一般性もあるのではないかと考えています。

1. 一回の授業の展開が、予測できない。

知識や手順を再生できるようになるための学習（暗記類など）ではなく、目的を経験的なものとした場合、時間がきたからといってやめられません。授業のテーマによっては、生徒が予想外の発想をすることもあります。国際理解の授業では、それを歓迎するわけですが、生徒が集中してよく考えるほど、教員の都合からはみ出していきます。用意したテーマが二時間分になるのか三十分で終わるのか、やってみなければわからないということがしばしばありました。

2. どういう判断基準で成績をつけるのか

目的が記憶量なら、量をはかるテストをして評価基準にすればいいわけですが、総合に関しては、いわば“そうでないものを作り出してくれ”と頼まれているようなものです。現時点での問題としては、評価に関してどうするか決められていないがとにかくなにがしかの評価をつける、ということになっています。国際理解では今のところ、生徒に毎回、自分自身で自分を分析・評価させたものを利用したりしています。

3. テストがないとすれば、生徒にどうやって学習意欲を持たせられるか

成績への恐怖を学習動機にできないというのは、なかなか厳しいものです。どのような生徒たちが集まるかにもよりますが、生徒に、なぜこの内容をやることに意味があるのかを自分の言葉で納得させないと、授業が授業の体を成さないことになります。

4. 来週、何をするのか決められない。

- ・前回の授業が次に影響を及ぼすので、長期的な予定が立てにくい。元々、生徒の反応や希望によって流動的に変えられるほど、望ましい状態でもある。
- ・テキストがないので、自分で毎回の素材を探さなくてはならない。
- ・探した素材がよくても、すぐ授業案にできるとは限らない。
- ・いくつかの素材を、どういう順番で出していくかが、難しい。
- ・教師主導型授業でないので、思った通りにいかなかったときの破綻が、大きい。
- ・上手くいかなかったときの責任が、すべて自分自身にくるので、落ち込む。
- ・そうすると、次の授業が、不安になっていく。

5. 自分の作った教案、ほんとうにそれで正しいといえるのだろうか。

客観的な部分で、自分の作った計画が望み通りに展開してくれるだろうかという現実問題がありますが、それに劣らず精神的な部分での難しさもあります。自分のやろうとしている授業が、本当に生徒に意味のあるものなのだろうかという疑問が、決して離れることがありません。

6. 年間計画を立てられない

それでも、次の一回分の授業だけを考えるのであれば、それほど根は深くありません。しかし一年間分となると、かなりきちんとした根拠、理由が必要で、そうでないと何をどう進めていったらいいか自分でわからなくなりそうでした。そして、これはとても大きな問題ですが、生徒にも届け出面でも、まだ授業を始める前にそれらを説明しなければならない、という状況があります。やったことのない授業一年間分について年間計画を説明し内容を紹介しなければならないという奇妙な壁は想像以上に厚いものでした。

授業に要する時間・教員の負担と必要な人数 (2002年度)

昨年度、教員の時間的な負担についてはきちんと記録を残し、報告した。初年度と今年度の違いは何かというと、初年度はそれでもアシスタント役をしてもらえる同僚がいて、二人で運営していたが、今年度はそれも不可能になり、ひとりだけで全てをやらなくてはならなくなった。最も困ったのは記録である。特殊な新しい授業は、しばしば他の人には参考にならない個人技として終わってしまう。後々、より広く役に立つためには、他人が読んで使える記録を作ることがとても大切なのだが、それも自分でやらざるを得なくなったため、客観性が落ちていると推測される点、かなり疎漏があり粗雑になっている点で、極めて残念である。時間的な負担という面でも、初年度よりかえって増えたという実感がある。しかし、今年度は毎回の時間記録をつけていなかったのもデータがなく、参考に初年度の表を2ページ後に掲載する。

初年度の記録をふり返ると、次のような記述がある。

「総合的な学習の時間は、・・・新しいものを始める際は、常識的には、まずは費用とともに手間や時間を見積もってから、その見通しに従って人数の増員などをしておいて、スタートさせるはずである。そうでなければ、それは図面を引かずに工事を始め、材木を仕入れずに家を建てろと命じるようなものになってしまう。・・・総合的な学習を導入するにあたっては、人や時間、そして費用について、何も用意されていなかった。これは、材木も板ものこぎりも無しに、新しい家を一軒建てろというようなものである。しかしながら、2003年度から本実施ということは決まっている。そこから予測されるのは、現場は、何の準備もしないで本実施を迎えたら、突然の忙しさで教員は忙殺され、学校は大混乱するだろうというものであった。そこで、教員の負担が常識の範囲を超えない程度に押さえられるやり方を事前に検討し、試行して慣れておくことで、なんとか学校を守ろうという方向で模索することになった。」

一年が経って、本質的に何の改善もなかった。来年度にこの講座が開けなくなったのは、人手不足によるものである。人員措置が何もなかったのも、続行不可能になってしまった。

この講座「国際理解」は、新カリキュラムでの三年生における試行として、つまり選択科目2単位の講座が18開かれるという計画のうちの、ひとつの講座を実験的に先行しておこなって問題点を洗い出すという目的を担っていた。現れてきた問題点は明らかである。

(1) 授業作りに、たいへんな時間・手間がかかる。表面上のコマ数では測れない量である。

(2) 人手が必要である。人員措置がないと、潰れる。

平成17年度に、18講座を開く場合の計算例：

久留米西高校では、本実施では三年生で選択2単位の総合を18講座設ける計画になっており、これまでの試行結果を元にその際の状況を試算した。

(本来はひとつの講座を2人で持って、次年度以降への継続性を持たせたいところだが、それを諦めて1人でおこなったとして計算)

次ページの表は、初年度に「国際理解」で教員が使った時間である。一回あたり6.9時間の準備時間と、毎回、3～5ページの授業記録をつけているので、それを含めれば毎週9～10時間が平均負担時間といったところになる。

(1) 生徒との授業時間数

$$18 \text{ 講座} \times \text{週} 2 \text{ 時間} = 36 \text{ 時間}$$

(2) 授業のために必要な時間

ア) 国際理解並に準備と記録をする場合。

$$18 \text{ 講座} \times \text{週} 9 \sim 10 \text{ 時間} = 162 \sim 180 \text{ 時間}$$

イ) 文部科学省は、1時間の授業には1時間の準備時間等が計算されることが適切であるとの見解を出しているの、それに基づいた場合。もちろん、この時間は「教科書がありマニュアルもある状態」での数字である。いわば、これを下回ったらほとんど違法行為といわれかねない数値と言えるだろう。

$$18 \text{ 講座} \times \text{週} 2 \text{ 時間} = 36 \text{ 時間}$$

本実施になった際に必要な教員数を、

・久留米西高で試行してかかった実時間から計算すると、

$$(1) + (2ア) = 36 + (162 \sim 180) = 198 \sim 216 \text{ 時間/週} \dots (A)$$

・文部科学省の見解からの最低限の数値から計算すると、

$$(1) + (2イ) = 36 + 36 = 72 \text{ 時間/週} \dots (B)$$

現在、東京都は18時間を各教員に持たせるように計算しているので、18で割ると、

・実際の数字(A)を基準にすると、 $(198 \sim 216 \text{ 時間}) \div 18 \text{ 時間} = \underline{11 \sim 12 \text{ 人}}$

・最低限時間(B)を基準にすると、 $72 \text{ 時間} \div 18 \text{ 時間} = \underline{4 \text{ 人}}$

文部科学省の、長年の経験と蓄積がある授業についての基準を、無理を承知で当てはめたとしても4人、本当の時間数からは11～12人の増員が必要であることがわかった。

<三年生選択講座「国際理解」2001 年度>

一学期 * 4 月以前の準備にかけた時間は、 計算されていない。 毎週の活動 1) 第一回：10 時間以上 (授業を考え、プリントや道具を 用意するのにかかった、最低の時間) 2) 第二回：8 時間以上 3) 第三回：5 時間以上 4) 第三回：7 時間以上 5) 第五回：6 時間以上 6) 第六回：3 時間以上 7) 第七回：5 時間以上 8) 第八回：2 時間以上 9) 第九回：2 時間以上 10) 第十回：6 時間以上 <u>一学期 合計 54 時間</u>	二学期 ・実際には行わなかった、九月当初の 授業計画の準備 約 4 時間 ・第十一回 約 9 時間 ・第十二回 約 10 時間 ・第十三回 約 6 時間 ・第十四回 約 8 時間 ・第十五回 約 5 時間 (この時は、情報を集めるために 国際協力フェスティバルに丸一日 出かけていた。その時間・・・約 8 時間) ・第十六回 約 5 時間 ・第十七回 約 7 時間 ・アンケート等 約 1 時間 <u>二学期 合計 62 時間</u>
三学期 生徒のレポートの、放課後個別指導 インターネットを使って調べる手伝いなど 4 時間 コンピューター作業 ・写真や地図の取り込み 2 時間 ・原稿打ち込み 4 時間 ・レイアウトと校正 2 時間 ・生徒個々との確認作業 2 時間 ・印刷、製本 4 時間 アンケート 2 時間 評価、評定 2 時間 <u>三学期 合計 20 時間</u>	一学期から三学期で、<u>合計 138 時間</u>を 費やしている。 これは、もちろん表面に現れたものであり、 例えば他校の記録を読んだり、授業に あたって自分自身で勉強したりした時間は 含まれていない。

人権と国際理解

2001、2002年度と国際理解の授業を展開していくなかで、少しずつ気づいていったことがある。それは、「国際理解」という名前でやっていたながら、そしてそこから一歩もはずれていないにもかかわらず、講座名をそのまま「人権教育」と書き換えてもおかしくないようなものになっていったことである。始める前にはこのような意図も予測もなかった。あくまでも自然な流れでそうになっていったわけで、それだけにかえて、興味深い。

おそらく、このことには「ずいぶん歪んだ、ひとりよがりの授業か」と思う人と、「当たり前じゃないか」という人があるだろう。日本において、人権教育、国際理解教育という言葉がどう使われてきたかを考えてみれば、前者が多いこともやむをえない。日本の教員の過半数は、人権教育と聞けば同和教育を連想する。もちろん、あまたある人権問題のひとつとして重要であるが、それがすべてではなく、世界に数ある人権侵害で日本という地域の一例といえる。それを含んだ形で、ジェンダーや国籍など多様な課題に、地域を限定せず、一定の姿勢で臨むことができるようになるための教育という考え方に広げていったとき、この違和感は薄れていくだろう。また、国際理解教育という言葉も、日本国内では世界のスタンダードとかけ離れた意味を持たせようとの汚れた意図を持ち、排他的なアイデンティティを持ち込もうとする動きがある。それだけを見ていれば、「日本 対 世界」という極めて限定された特殊な観点だけしかないように受け取られるだろうし、そうであれば、なぜ人権と大きく重なり合うのか理解しがたいものとなる。これは、もちろん現代の標準的考え方が、例えば1994年の通称ユネスコ勧告が「国際理解、国際協力及び国際平和のための教育並びに人権及び基本的自由についての教育に関する勧告」であるとおり、理解・協力・平和・人権・基本的自由の5つが一体不可分のものとして捉えられていることを理解するならば、人権教育と国際理解教育との境目が薄れていくことに違和感はなくなっていくものと思われる。

人権とは何か。人権教育とは何か。このテーマについて書かれたものは、大変に難しいか、とても長い、たいていはその両方である。重要な点なので、誤解がないよう、以下に、解説の文を引用する。いずれも、(社)アムネスティ・インターナショナル日本で制作中のパンフレット用にした文章の下書きの一部である。ここに現れている概念が、久留米西高校での毎回の授業の基盤になっているものであり、なぜ一年間の授業がこの記録のように展開したかの理由ともいえる。

「普遍的人権」をささえる考え方

人間が共倒れにならないための、地球のルールとして「世界人権宣言」が国連で採択されたのは、1948年のことです。つまり、20世紀のなかばに、人々が集まって、普遍的人権という考え方を選んだのです。

ここで、ふと疑問に思った人もいることでしょう。

『人権』って、生まれつき持っているものではなかったの？」

実はですね・・・昔、権利は、王様とかご領主様とかの、特別な人のものだったのです。偉い人が言ったら、ワガママでも気まぐれでも、それに従うしかありませんでした。でも、やっぱり、それじゃたまらない、と思うわけです。それで、法律を作って、王様のいうとおりにしないでいいことを決めようということになっていきました。王様より法が優先するんだ、ということです。この、誰かのワガママに振り回されなくてすむための法律が歴史の中で発展して、人権と呼ばれているものになっています。

二十世紀にはいつて、王様が決定権をふるう時代でもなくなってきました。ところが、民主的に選挙で決めた政権が、あいかわらず戦争を始めてしまうわけで、肝心なところは変わらなかったのです。これではいけない、もうひとつ工夫をしなければと考えて、そこから出てきたのが、人権の普遍性を強く打ち出そうということでした。「普遍性」とは、どこでも誰でもエコヒイキ無しという考え方で、これは、身内は大切だけど外のことはドウデモイイというのをやめましょうというものです。例えば、国境線のあっち側とこっち側とで、それぞれ地雷を踏んだ子どもたちは、どちらも同じ不幸な目にあっているはずで、ところが、扱いはずいぶん違うもので、紛争国同士だと、こっち側の子どもはともかわいそうだから、その復讐にあっち側へもっと地雷を埋めてやれ・・・両側で、どんどん被害が増えていきます。自分たちの被害を嘆きながら、一方では復讐を叫び加害者になっているのは矛盾ですし、悲しみを増やすだけなのですが。ですから、国や宗教などのグルーブ意識の壁を低くして、良くないこと悲しいことはどこでも一緒だ、と考えることが、平和を保つためには欠かせないのです。

普遍的人権は、誰かから与えられるものではなく、待っていれば天から降ってくるわけでもありません。何かに頼るのではなく、むしろ、社会的問題を改善していくための考え方として、人類がこれからの共通ルールを自分たちで作ったものといえます。

それは、自然に存在するのではなく、人間が作ったものですから、放っておいたら無くなってしまいます。ゆがめたり壊したりするのも、簡単です。ちょっと油断すればたちまち昔に戻ってしまい、血に飢えた復讐、弱肉強食や共食いが始まってしまうでしょう。

時計の針を逆戻りさせないためには、どうすればいいのでしょうか？ 誰かにがんばってもらおうという見物人のような姿勢が、もっとも危険です。私たち自身が、自分たちで共通ルールを守っていくことが大切になります。

そのルールは、権利を考えると「自分と他人に差をつけない」ことです。そして、これが守られる社会とは、誰かに作ってもらうものではなく、みずから作っていくものです。

人権の教育が必要な理由

昔から、人権と教育は、深いところでしっかりつながっていると考えている人たちがいました。でも、21世紀の若い人にはびっくりされそうですが、そう思う人が増えてきたのは、ずいぶん最近のことなのです。

Aさん「人権って、気持ちの問題でしょ？ ヤサシサ、みたいな。」

Bさん「個人の価値観で違うんじゃないかなあ。他人が口出しするものでなくって。」

Cさん「ほっとけば、そのうち人権侵害なんてなくなるよ。」

Dさん「難しい話だから、その手の専門家に任せとけばいい。」

Eさん「・・・・・・関係ない。」

教えにくいことなのは、確かでしょう。それに、「自分自身で本当にわかっているの？」と聞かれたら、それに自信満々で答える、とはなかなかいきそうにありません。それでも、上の5人のような誤解（みんな、実例をみれば、そうではなかったことがみえてきます）をそのままにしておいては、困ったことがたくさん出てきてしまいます。これから起きるかもしれない事件を予防するワクチンとして、教育の役割が期待されています。

大きいところから、考えてみましょう。

「人類にとって、“教育”とは何であるか？」

個人の話なら、進学・生活・就職といったところでしょうが、地球社会の側からはどうだと思いますか。

ここでは、ふたつの文章を紹介します。

「教育は、人格の完全な発展並びに人権及び基本的自由の尊重の教科を目的としなければならない。教育は、すべての国又は人種もしくは宗教的集団の相互間の理解、寛容及び友好関係を増進し、かつ、平和の維持のため、国際連合の活動を促進するものでなければならない。」（世界人権宣言第26条2）

「戦争は人の心の中で生まれるものであるから、人の心の中に平和のとりでを築かなければならない。・・・・・・文化の広い普及と正義・自由・平和のための人類の教育とは、人間の尊厳に欠くことのできないものであり、且つすべての国民が相互の援助及び相互の関心の精神をもって果さなければならない神聖な義務である。・・・・・・よって平和は、失われないためには、人類の知的及び精神的連

帯の上に築かなければならない。これらの理由によって、この憲章の当事国は、すべての人に教育の充分で平等な機会が与えられ、・・・・・・」(ユネスコ憲章前文より)

お読みになつての通り、教育とは何より平和のためのものである、という考えが基本となつて、世界のさまざまな動きへとつながっています。私たちの暮らす日本でも、この世界共通の大きな流れの中で考える人が増えてきています。

そうはいつでも、疑問がわいてくるところです。「平和のための教育という言葉はきれい。でも、具体的には、どうすればいいの？」

・・・さあて、困った。具体的答えなんて、無いのだから。

あ、目の錯覚でも読み間違いでもありません。本当に、答えが無いのです。これ一錠飲めばスッキリ完治、みたいな特効薬があったらいいんですけどね。つまり、“平和”をひとつの科目として独立して学ぶというのではなく、いろいろな学びのなかに、みな少しずつ溶けこんだ形といえいいでしょうか。たとえば、料理に含まれる塩分みたいなもので、目立たないかもしれないけれど、なくなるとマズイ！

塩のように、人類共通に大切な要素は何だろうと、多くの人々が考え、悩み、相談しながら、ようやくたどりついたものがあります。それが、「人権の普遍性」です。人権というとき、自分の・自分たちの権利を主張することとと思っているのでしょうか。でも、そのような個別の人権論だと、エゴのぶつかり合いになって平和作りの役には立たなかった歴史があります。それで、「自分だけ特別扱いするのをやめようではないか」という方針を考えました。これが、普遍性です。

- ・自分について守りたいことは、相手についても守る。
- ・自分と似ている人も、似ていない人も、権利は同じだ。(言葉とか、宗教とか)
- ・近くの知人も、遠くの知らない人たちも、命の大切さに違いはない。
- ・好きなことと、好きでなかったりよく知らないことの間に、価値の上下をつけない。

普遍的人権という考えのもとでは、「他人の・相手の権利を主張し尊重すること」が大切になります。みんながそうしていけば、きっと平和につながると期待して、1974年のユネスコ勧告以降、教育の世界的な流れは、はっきりと脱エゴイズム・脱ナショナリズムを意識したものになりました。

千里の道も一歩から、といいます。世界の平和も、自分自身から。そして、目の前の人から。あなたが先生でしたら、さまざまな場面で、生徒さんが、他人のために考え行動することを大切にできるよう、導いてあげてください。それが、人権教育のもっとも大切なところですから。