

人権問題のグローバリゼーション

－人権教育への示唆－

平沢 安政

1. グローバリゼーションの2つの側面

シンガポールの教育相がグローバルリテラシーという概念を使って、世界へのアクセス能力を高めるために英語と情報技術を使いこなせるようにすることが、これからの教育に必須であると述べている。そして他方では、自分は何者なのかを知り、ルーツと伝統を文化的に継承するために母語を維持することが大切であると強調している（朝日新聞 1999年12月17日）。グローバリゼーションが公的な空間におけるコミュニケーション様式や価値観の共通化を促す一方で、私的領域においては、民族文化やアイデンティティの個別性の承認を求める要求が高まるという現代世界の特徴が、このような教育観に反映されている。

ヨーロッパ統合の過程においても、政治的・経済的な地域統合が進展する一方で、各国内の地方文化・言語の復権が主張されてきたが、ここにも同じ構図を見ることができる。

グローバリゼーションは、通信技術の発展や経済のグローバル化により、あるローカルな地で生じた出来事がただちに遠隔地に大きな影響を及ぼすようになる過程をさす概念であるが（Held 1991, p.9）、それは必ずしも均質化の力学としてのみ作用するのではなく、差異化を促す力学をも兼ね備えている。また、グローバリゼーションが「多国籍企業や国家の力の増大」につながるのか、それとも「環境保護、民主主義、人権勢力の台頭」をもたらすのか、あるいは「帝国主義や近代化イデオロギーの支配」を強めるのか、それとも「ポストモダンの地球時代の到来」を促進するのか、

一見対立するかに見えるさまざまな傾向を内在させながら進行している。そのため、グローバリゼーションの分析においては、多元的な枠組みや視座が求められる。

19世紀以来、国際社会の基本的な単位となってきた国民国家に対して、グローバリゼーションは、国際機構・機関の役割を増大させ、他方では国内の NGO をはじめとする諸勢力の国際的ネットワークの発展を促進することにより、経済、政治、社会のあらゆる領域で、国民国家の自律性と主権を制約しつつある。また、「グローバル化しつつある現代の世界の中では、自己を定義する枠組みが揺らいでおり、それは、一方では、人の国際移動や通信輸送手段の発達によって〈空間〉の再編成をもたらし、他方では、自己の定義を〈過去〉や〈民族性〉の中に求める傾向を強めることによって、〈時間〉や〈歴史〉という要素が国内・国際政治の中に入り込んでくる」（梶田 1997, 11頁）といわれるが、グローバリゼーションは、国境をあいまい化すると同時に、国家への帰属意識を相対化し、言語、宗教、エスニック、ジェンダー、ライフスタイルなどにもとづく結びつきを強化している。

2. 国際人権基準と人権問題

人権のグローバルスタンダード（世界標準）を作成しようとする考え方は、最近になって生まれたものではない。近代の歴史は、人権基準を国際化する歴史でもあった。伝統的な国際法は、国家を国際法の主体とみなしていたが、ある国が国民を虐待している場合に、他国が人道的介入を行うことを認めるいわゆる人道的干渉の原則は、すでに17世紀において説かれ、国家がその国民を処遇する際に国際法上享有する自由には、一定の制約があることが合意されてきた。

しかし、人権をグローバルな視点でとらえ、人権の保護と伸長を国際社会の最重要課題として位置づけるようになったのは、何よりも第二次世界大戦を通じて、国内における重大な人権侵害が世界平和への脅威となることが明らかになったためである。1945年には国際連合が創設され、1948年には「人類社会のすべての構成員の固有の尊厳と平等で譲ることのできない権利とを承認することは、世界における自由、正義及び平和の基礎である」とうたった世界人権宣言がつくられたが、このような経緯から、1945年を核戦争の恐怖と普遍的な人権思想を媒介として、地球時代への画期となった年としてとらえる見方がある（堀尾 1998）。

現在、国際人権法は80以上の世界的・地域的な条約から構成され、締約国に対して拘束力をもっているが、最近では個々の人間が特定の国家の国民としてではなく、個人として国際的に保障された権利をもつと考えられるようになった。また国家による

人権問題のグローバルゼーション

人権侵害に対して、被害者個人を保護するための管轄権をもった国際機関が増えている。たとえば、国際人権規約は「内外人平等」の原理により、外国籍者に対しても、原則としてその国民と同様に基本的人権を保障することを求めており、また同規約の選択議定書が定めた通報権により、個人が国家による人権侵害を国連人権委員会に訴えられるようになった。

1998年に日本は、自由権規約人権委員会に報告を行ったが、同委員会からは、同問題や女性の人権、在日外国人の人権や子どもの人権のほか、人権侵害に対する救済制度の不備など、多くの不十分な点が指摘された。この背景には、国内のNGO団体から政府報告に対するカウンターレポートが提出され、それらが人権委員会の審理に反映されたという事情がある。このように、人権問題に関しては今日、人権NGOの存在なくして、実効あるとりくみができないような状況になっており、人権NGOは報告書の作成、国際機関への苦情申立て、国際的立法の推進、国内・国際機関に対するロビー活動など、国際人権基準に沿った人権行政を要求するさまざまな活動を通して、国家への異議申立てを強めている。こうして、「いまでは、大量の国際人権法の存在が……人権問題を、予想以上に国際化してきた。そして、こうした展開が、逆に、ある政治的風土を醸成することとなり、そこでは、人権の保護が、政府、政府間機関、およびNGOの巨大な国際ネットワークを巻き込んだ、現代の国際政治論の題目のなかでも最重要項目のひとつとなっているのである」(Buerghenthal 訳書 1995, 14頁)。

国際機関や国際的な人権運動が、人権基準のグローバル化と浸透を促進する際にその主張の根拠にしているものが、「人権の普遍性」という考え方である。1993年のウィーン世界人権会議において、中国やイスラム諸国が「人権の固有性」をさまざまな形で主張し、「普遍性という装いのヨーロッパ中心主義」と批判したが、今日、「人権の普遍性 vs 固有性」をどうとらえるかがますます重要な課題になりつつある。自国内の人権抑圧を正当化する口実として「人権の固有性」が持ち出されることに対しては注意が必要だが、だからといって固有性を否定することはできない。世界のそれぞれの地域や国家に人権に関する伝統や文化的な枠組みがあるのは確かであり、それを無視して西洋社会の文脈で作成された人権基準を「普遍的な基準」として移植しようとするのは無謀な企てである。

人権の普遍性と東アジア的特殊性の関係について、「人権の普遍性の基礎は、市民社会の成立すなわち商品生産社会の発達による共同体規制からの自由と利害調整システムの必要性の自覚にある。歴史的に見れば、市民社会はヨーロッパにおいて他の地

域よりも早く発達し、その後、アメリカ、東アジアにも広がってきた。……しかし、歴史を振り返ってみるとき、日本を含む東アジアにおいても、人としての自覚や人の平等性に関する観念は早くからあったが、人としての普遍的な権利、人権にもとづく法の観念には結晶しにくい要素が存在したことも事実である。たしかに、稲作共同体と国家の伝統が長い日本を含む東北アジアのいわゆる『中国文化圏』『儒教文化圏』では、人として互いに尊重しあう『仁』の思想、相互扶助、自然との共生の文化的伝統が強いという積極面がある。しかし、共同体規制と『タテ社会』から個人が自由になりやすく、権威主義、血統主義や男尊女卑などの観念が長く温存されやすい、という消極面が現在あることも否定できない」（人権フォーラム21 1998, 14頁）というとらえ方があるが、たとえば東アジアにおいて人権文化を論じる際には、東アジア的な共同体のあり方や相互扶助のしくみを考慮する必要があるし、そのような人権文化の独自性を踏まえながら、人権の普遍性の発展を考えることが大切である。

また、アフリカの人権憲章においては「人間がその可能性を完全に実現できるのは、集団の一員としてだけである」という立場から、人民の権利が規定され、人間は権利を有するだけでなく、家族への義務、アフリカの統一に最善をつくす義務、およびコミュニティへの責任を負っているとされている。ここには個人としての人権と集団の構成員としての人権の関係に関するアフリカ的特徴が示されている（Levin 訳書 1996, 68頁）。

ユネスコの国際教育会議などでも、国際的な人権基準はそのまま適用されるのではなく、各国の政策や行動計画にとっての指針として位置づけられている。つまり、普遍的な人権基準があるものの、その具体的な適用に関しては、各国の文化的状況を踏まえる必要があるという認識である。

人権とグローバリゼーションの関係は、国際人権法や人権 NGO 運動など、人権に直接かかわる領域のみで語ることはできない。なぜなら、将来の世代にわたる人類の生存と豊かな生活の質を確保することが、人権の基盤をなすからである。

たとえば、「地球環境の保全」「世界平和の維持」「南北の共生」「多文化主義」など、今日の世界的な重要課題はいずれも、人権の保護と伸長に必要不可欠な条件となるものであり、「宇宙船地球号」という視点からのアプローチを必要としている。また、グローバリゼーションは資本、情報、ヒトの国境を越えた移動性を高めることにより、移住労働者のホスト国への受け入れをめぐる、新たな人権問題を発生させるとともに、国民意識を相対化させ、複数の国への帰属意識やコスモポリタン意識をもった人々を登場させることにより、多文化主義原理の台頭を導く。しかし他方で

人権問題のグローバリゼーション

は、このような動きを懸念する立場から、ナショナリズムによる巻き返しが生じ、国民国家の伝統や遺産を擁護しようとする動きが広がり、グローバルとナショナルの対立の構図が強まる。このように人権のグローバル化にともなって、人権への多様なパースペクティブが今日生まれつつある。

3. グローバリゼーションと人権教育

人権教育にとってのグローバリゼーションの意味を考えると、思い出される光景がある。それは、1990年の国際識字年の際に、大阪の被差別部落の識字学級を故パウロ・フレイレ氏が訪問したときのことである（国際識字年大阪連絡会 1990）。そのとき、部落差別について、フレイレ氏は必ずしも詳しく理解していたわけではなかっただろう。しかし、識字学級で学ぶ被差別部落の人々との対話において、フレイレ氏は実に的確に学級生の気持ちによりそい、心に響くメッセージを届けた。その対話の場面に通訳者としてかかわっていて、人権とエンパワーメントのメカニズムの普遍性を強く実感した。それは、日本とラテンアメリカにおける抑圧構造の文化的差異を超えて、識字が社会参加の重要な条件とされる社会に生きる非識字者の思いや識字が人間を解放していくプロセスに関しては、国や文化を超えた普遍性があるということへの気づきであった。人権問題の固有性がそれぞれ別個に存在するのではなく、固有性を徹底的に掘り下げることによって、共通の水脈にぶちあたるという関係性である。

グローバリゼーションは、日本の人権教育のあり方に対しても、多大な影響を及ぼしてきた。従来、日本の人権教育においては、国内的な人権諸問題への対応を前提とした人権教育の枠組みが中心であった。そのため部落差別、障害者差別、外国人差別、女性差別など、特定の人権問題に焦点をあてて、「差別を許してはならない」「人権を大切にしよう」という思いを引き出すために、具体的な差別や人権侵害の事例を提示するやり方が支配的であった。

同和教育を例にとると、部落差別に関しては、1871年の解放令からおよそ100年が経過してもなお深刻な差別の状況があったため、地域訪問、体験談、差別事件の記録、映像などを通じて、「差別の現実から学ぶ」ことにより、問題の認識とその解決に向けた行動を促そうとするやり方が生まれた。「差別の現実」にどう対処するのかを検証軸としたことで、観念的に人権を扱うのではなく、何よりも人間の変革を問う同和教育独自のスタイルが発展した一方、運動の論理に教育の論理が従属したり、説教によって「差別はいけない」という感想を引き出すことが同和教育の目的であるか

のように錯覚する傾向が生じるなど、その形骸化が指摘されるようになった。

しかし、90年代に入るまでは、「同和教育の独自性」を楯にそのラジカルな立場性を主張する一方、人権にかかわる他の教育的なイニシアティブと距離をおく傾向が強かった。たとえば、近年大阪を中心に、海外の参加体験型人権学習の手法や教材を取り入れた教育実践が、同和教育の中で積極的に展開されているが、90年以前においては「シミュレーション学習は非現実的でうそっぽく、軽すぎる」として、「差別の現実学ぶ」ことと対立的にとらえる考え方が強固にみられた。それがこの10年間で、同和教育は多文化教育、ジェンダー教育、開発教育、グローバル教育、地球市民教育など、人権に視座をすえたさまざまな教育の営みと連携を深め、人権教育としての戦略を比較文化的な視点で構想したり、グローバル化の時代を生きる力の育成という文脈で考えたりする方向へと大きく変化した（部落解放研究所 1997）。

もちろん固有性の強調から普遍性の指向へというこのような変化は、同和教育の世界だけのできごとではない。たとえば帰国子女教育においても、その経験をもとに普遍的な教育学を構想する中で、入学を希望する者が誰であれ、受け入れ、教育を行うことができる教育システムを「教育におけるグローバルスタンダード」とできるとし、「主体性を持った生徒」「コミュニケーション能力を持った生徒」「多様な存在を認め、理解するマインドを持った生徒」を育てることを教育の目的として提言している（坂田 1998, 115頁）。そしてこのような人間像は今日、同和教育をはじめ、人権にかかわる他の教育においても、広く共有されるものとなっている。

1994年ごろから、セルフ・エスティームやエンパワーメントの概念、および人権のための知識、スキル、態度の育成をめざした参加・体験型学習教材が、欧米やアジアから積極的に日本に紹介されるようになり、また多文化教育、グローバル教育、開発教育、国際理解教育などの理論的枠組みやカリキュラム戦略を参考にして、人権教育の体系的理論化が意識的に図られるようになったことが、このようなさまざまな変化の基底にあると思われる。

そしてこのような変化は、徳目主義的に「ひとつの正解」を教え込むやり方から、「異質なもののとの出会いや関わりを楽しもうとする心性」や「正解のない問いを考え続けようとする態度」（箕浦 1997）の育成を大切にしようとするやり方へのシフトとしても意識されるようになった。また、概念的なものの見方としての知識、あるいは分析力、判断力、コミュニケーション力などの知的なスキル、および異文化を受容し、他者と肯定的な関係をつくるための社会的なスキル、そして変化に前向きで、社会的なことがらに積極的に関与しようとする態度など、多元的な民主主義社会を生き

人権問題のグローバリゼーション

る自立した市民に必要な知識、スキル、態度のありかたが、ヨーロッパ評議会をはじめ、さまざまなところで議論されてきたが、そのような枠組みが同和教育をはじめ、日本の人権教育に積極的に導入されている。

こうしてグローバリゼーションは、人権問題を国際化すると同時に、さまざまな固有の人権問題を普遍的なことばや枠組みで捉えなおす動きを促進している。しかし、ときには問題の固有性やローカルな諸要因を抜きにして、「普遍的なやり方」をあてはめようとするのが摩擦を生じさせる場合もある。たとえば日本の人権文化の特徴をふまえない人権教育を提案しても、それは、有効性をもちにくいだろう。

「くだもの」という名の果物は存在せず、それは「みかん」であったり、「バナナ」であったりする。同様に「人権教育」という名の人権教育は存在せず、それはたとえば同和教育、環境教育、男女共生教育、国際理解教育などの具体的実践として存在している。そのような図式を念頭に置くと、人権の普遍性への視点をはっきりさせたいうえで、再び固有性に立ち戻り、固有性を徹底的に掘り下げることを通じて普遍性を追求するアプローチがいま求められているといえるだろう。

同和教育においては、水平社宣言（1922年）がしばしば教材として用いられてきた。しかし、その文章の格調の高さを指摘し、難解な語句の意味を解説し、日本最初の人権宣言であると規定して終わるだけでは、学習を同和教育の世界に閉じ込めてしまうことになる。むしろ、この宣言が解放令から半世紀が経過した時点で当事者の異議申立てとして出された必然性、宣言文を表現するためになぜ仏教、キリスト教、マルクス主義、イギリス労働運動などの用語が多用されたのか、「エタであることを誇る」とはどういうことなのか、といった点にこだわりながら、この宣言にこめられた思想性を徹底して掘り下げることにより、人権運動一般に共通する戦略やエンパワメントの思想性を浮き彫りにすることが可能になる。つまり、部落解放運動の固有性の中に、人権運動としての普遍性を読み取るということである。

また、どのような課題やテーマを具体的な切り口として人権教育を構想するにしても、人権教育には「人権としての教育 (education as a human right)」「人権についての教育 (education on or about human rights)」「人権を通じた教育 (education in or through human rights)」「人権のための教育 (education for human rights)」など、共通する側面がある（平沢 1997, 23-36頁, Lister 1991）。このような人権教育の普遍的側面に照らして、同和教育をはじめとするさまざまな人権教育の中身を検証したり、とりくみを意味づけたりすることが大切である。そして、そのうえで、人権に関するそれぞれの教育の固有性を、その独自の論理

に即して生き生きと描き出すことが重要である。つまり、普遍性と固有性は、相互にキャッチボールを繰り返すことで、螺旋状に対話を深化させるのである。

〈引用・参考文献〉

『朝日新聞』1999年12月17日「日本@世界」

Buerghenthal, T. 1995, 小寺初世子訳『国際人権法入門』東信堂, 1999。

部落解放研究所編 1997, 『これからの人権教育－新時代を拓くネットワーク－』解放出版社。

Held, D. ed. 1991, *Political Theory Today*, Stanford University Press.

平沢安政 1997, 「人権教育としての同和教育－体系的なアプローチを求めて－」部落解放研究所編『これからの人権教育－新時代を拓くネットワーク－』解放出版社, 16-39頁。

堀尾輝久 1998, 「地球時代とその教育－平和・人権・共生の文化を－」『国際化時代の教育』岩波書店。

人権フォーラム21 1998, 『「差別撤廃に向けたこれからの人権教育・啓発のあり方」審議についての要請書－人権フォーラム21からの提言－』。

梶田孝道 1997, 「論争の中の『多文化主義』－問題群の整理の試み－」『NIRA 政策研究1997, Vol. 10, No. 2－多文化主義と政策課題－』総合研究開発機構, 6-11頁。

国際識字年推進大阪連絡会 1990, 『おおさかとの対話－パウロ・フレイレ氏大阪訪問報告－』。

Levin, L. 1996, 平沢安政訳『世界人権宣言ってなに?』(第3版)解放出版社, 1999。

Lister, I. 1991, "The Challenge of Human Rights for Education", in *The Challenge of Human Rights Education*, ed. by H. Starkey, Cassell, pp. 245-255.

箕浦康子 1997, 『地球市民を育てる教育』岩波書店。

坂田直三 1998, 『グローバル化時代の教育』晃洋書房。

ABSTRACT**Globalization of Human Rights Issues****HIRASAWA, Yasumasa**

(Osaka University)

1-2 Yamada-oka, Suita, Osaka, 565-0871 Japan

Globalization is an on-going process in the world today, demonstrating both dynamics of standardization and differentiation in the spheres of politics, economy and culture. On one hand, certain values and modes of communication are universalized, and on the other there is growing advocacy of local, ethnic and other multicultural forms of identification. Globalization encourages international institutions and global/domestic networks of non-governmental organizations to expand their influence, and curtails the autonomy and sovereignty of nation states.

With respect to human rights, global standards as represented by the Universal Declaration of Human Rights and other human rights instruments prevail over national standards. The idea of universal human rights, which honor individual dignity, increasingly limits the scope of national jurisdiction. In addition, the concept of locally-specific human rights is also advocated, particularly by some non-Western countries, and the effective coordination of universal standard of human rights and the local cultural values and concerns is becoming a significant political issue. Today, it is generally maintained that the universal standards should be properly translated according to local contexts.

In the field of human rights education as well, there has been a clear shift from the conventional approach, which emphasizes specific human rights issues, to one which focuses on strategies to design and implement comprehensive human rights education. The latter approach aims to educate agents of human rights as global citizens equipped with certain knowledge, skills and attitudes. It actively incorporates various theories, methods and perspectives of global human rights education. Recently, we notice that various initiatives on human rights education, such as "*Dowa* education" (education related to the *Buraku* issue in Japan), intercultural education, development education, gender education and others have increasingly come to use the common frameworks and language of global human rights education. The next challenge is how to infuse the universal perspective of human rights education into the concrete practice of education based on specific human rights issues.