

タイにおける人権に関する教育の目的と課題

—Associated Schools Projectの実践より—

馬場 智子

1. はじめに

現在人権に関する教育の必要性は、世界各国で共有されている。世界人権宣言をはじめとする多くの国際文書では、人間の権利および尊厳擁護の履行手段の1つとして、必ず人権に関する教育の推進が含まれている。では、教えられている「人権」となにか。「人権教育のための国連10年」では、人権を普遍的かつ不可分なものである、と定義している。しかし近年は、文化相対主義などの観点から「人権の普遍性」についての議論が活発化している。「人権の普遍性」についての結論が出ていないことを前提として、次にあらわれる問題の1つは「人権が普遍的かいなかによって、人権に関する教育内容・方法が変化するのか」ということである。

概念の変化が教育内容にもたらす影響について阿久澤（2007）は、日本では公権力が人権を侵害するという認識が育たない教育内容となっていると述べている。概念の変化が教育方法にもたらす影響として、メリー（Merry, S.E.）（2006）は人権の伝達方法に関し、「人権の普遍性」を重視する方法と各集団がもつ文化・社会的背景を重視する方法に分かれ、解釈の違いが人権概念の伝達方法に影響することを示した。以上より、人権についての解釈が異なると、人権に関する教育の内容・方法が変容するといえる。馬場（2008）は、「人権の普遍性」をより重視するかそうでないかでタイには2つの人権解釈が存在し、それぞれの解釈に基づいて活動するNGOによる実践と私立学校の実践を比較して、両者が同じ文化・社会を背景にしながら人権に対する解釈の相違によって教育内容や方法を異にしていることを指摘した。これらの指摘をふまえ本稿では、教育省が直接関わるプロジェクトであるAssociated Schools Project（教育省とUNESCOの協同プロジェクト、以下ASP）に焦点をあて、タイの公教育において「人権の普遍性」には比重が置かれているのか、もしくはそうでないのかという点をカリキュラム内容とASPの授業内容から分析し、現在カリキュラム・ASPが抱える問題から、今後タイの公教育はどのような点に留意して人権に関する教育を行うべきかについて考察する。

2. タイにおける人権に関する教育の歴史的背景

アジアの人権に関する教育のルーツは植民地支配に対する独立運動にみられるが、タイはアジアで植民地支配を受けることがなかった数少ない国の1つである。しかし、あるいはそれゆえに一般市民が人権に関する諸問題に関心をもつ機会が少なく、フォーマル・インフォーマル教育ともにそういった問題を取り上げることはほとんどなかった。個人の権利や自由は、1932年の立憲革命¹以降に制定されたすべての憲法に明記されているが、その事実は法学者や学生などごく一部の専門家にしか認識されておらず、大半の国民は自らが権利を主張する法的根拠の存在につい

てほとんど知る機会がなかった。

タイで人権擁護を唱導する運動が始まったのは、自由人権協会(Union for Civil Liberty)が1975年、社会のための宗教調整グループ (Coordinating Group for Religion in Society)が1976年にそれぞれ創設されたときである²。自由人権協会は、民主政治を信奉する学生、研究者、弁護士らなどによって組織された。また、社会のための宗教調整グループは、人権のキャンペーン活動という共通の目的を持った宗教関係者が、宗派・宗教の枠を越えて結成したものである。両者とも人権の擁護を第一目的にして、政治犯の釈放要求、公正な裁判手続きの確立、不平等な法律の撤廃などに取り組んだ。

しかし、彼らの活動は一般の人々に知られることはほとんどなかった。当時は5回のクーデターによる政権交代・ゲリラの勢力拡大等、国内情勢の混乱期であり、国家イデオロギーの強化策が公教育の課題とされていた。1977年国家教育計画で初めて「国家・宗教・国王」(ラックタイ³)が明文化され、国家教育計画に基づき1978年に初等教育カリキュラムが(中等教育カリキュラムは1981年に)編成されるなど、国民教育の強化に向かう時代であった。

そこでNGO団体は、自らの活動に対する賛同者を増やすため、法律に基づく個人の権利についてのインフォーマル教育を開始⁴した。当初の参加者は、自分たちの権利やそれらを守る方法を知りたいと考える地方の人々が中心であった。これには、国家主導の経済開発によって、ダム建設などの大規模な計画が数多く遂行されたことが背景にある。当時は住居を追われた人々への補償が行われず、地方の人々は開発の恩恵を受けるところか自らの権利を侵害されていた。

そのような各地での教育活動もあり、1980年代には、各NGO構成員に権利問題の当事者が加わりはじめた。また、NGOの教育活動で権利を認識した人々が自らNGOを立ち上げるようになり、1980年代半ばにNGO団体の数が急激に増加した。現在ある約200のNGOのうち、40%が1987年版のNGO名鑑で追加された団体⁵である。数が増加したことで、各NGOの役割が特化されるようになった。教育活動の内容も、法律を中心としたものから労働者の権利、環境問題、女性に対する暴力や搾取といった、より個人に身近な問題が取り上げられるようになった⁶。1980年代には内政は安定したが、グローバル化によってもたらされる価値観の多様化を抑止するため、政府は家庭的国家道徳の普及政策を展開した。1992年国家教育計画では、ラックタイという表現は文面から消失したが、「道徳的価値」「国民文化」「宗教的価値」の普及という表現に変化して、その理念は維持されていた。1978年カリキュラムもほぼ内容を変えずに用いられていた。

1991年2月のクーデター後9月に総選挙が実施され、それ以降は選挙による政権交代が定着した。国内情勢の安定化や、1992年までに「子どもの権利条約」、「あらゆる形態の女性差別の撤廃に関する条約」を締結したことで、NGOの主張に法的根拠が成立した。しかし政府は、人権に関する主要な国際条約を締結する際、いくつかの留保・撤回を同時に行っている。例えば、「子どもの権利条約」を採択する際、「子供が国籍を得る権利」、「難民の子どもの権利」、「先住民族とマイノリティの子どもが自らの文化に根ざした教育を受けられる権利」の3つは留保されていた⁷。

国内法における人権や尊厳擁護に向けた大きな変化は、1997年に新憲法(当時)へ改正⁸され1999年に国家人権委員会法が制定されたことであろう。この法律に基づいて国家人権委員会が設立され、人権尊重および尊厳の理解を促進し、人権侵害の事実が認められた場合に政策や勧告を提言する公的機関が初めて政府に組織された。当初は法務省の元におかれる予定であったが、設

立に関わったNGOや政治家の「人権や人間の尊厳は、国内の行政上にとどまる問題ではない」という批判から、どの省庁にも属さない機関⁹とされることとなった。現在国家人権委員会は、教育に関する職務として2002年から開始された6ヵ年戦略プラン「人権および尊厳の尊重に関する社会的学習の支援¹⁰」に取り組んでいる。具体的には、自由人権協会を含めた複数のNGOと協力して、警察や軍隊関係者への人権理解教育や公立学校を対象とした国内における権利および尊厳の侵害問題に関わる教育を行っている¹¹。また、教育省とUNESCOの共同活動をコーディネートし、ASPの設立に携わっている¹²。

現在、タイには国際的な人権に関わる組織が複数置かれ、国際会議が行われることも多く、NGOの活動が活発な国ということができる。また、国家人権委員会が設立され連携機関としての役割を担うことで、これまでNGOが行ってきた活動の蓄積が政策により反映されるようになった。次章では公教育における「人間の権利および尊厳に関する教育¹³」の目的について説明する。

3. 公教育における「人間の権利及び尊厳に関する教育」の目的

前章で1997年の憲法で初めて人権の擁護に関して言及されたことに触れたが、1999年の国家教育法の第一章においても、人権や尊厳の擁護を促進することが学習過程を通じて求められるという内容がある。また、国家人権委員会による「人権および尊厳の尊重に関する社会的学習の支援」において、人権理解教育の目的は、「人権」「尊厳」という概念を広め、それらの擁護に貢献することであり、平和で調和のとれた社会を築くことであると明記されている。しかし、人権教育ナショナルプラン策定担当者であるSuwansathitは、「human rights」という用語が、西洋起源の概念であるとして反発を招く場合、必ずしも用語そのものをを用いる必要はないこと、人権教育はあくまで従来の宗教（仏教とは明記されていない）の理念と統合することが必要であるということを示している¹⁴。以上より、公教育における人権教育においてもNGOと同様に「人権」などの概念の普及を目的としているが、「はじめに」でとりあげたMerryの分析にしたがえば、従来の文化や価値観を重視した形で行うことがめざされているということができる。

こうした目的がいかなる形でカリキュラムや教科書に反映されたのかをみるため、次章では現行（2001年）のカリキュラムと教科書の内容を分析する。

4. 2001年カリキュラム・教科書にみる「人間の権利および尊厳に関する教育」の内容

本節では、NGOの活動の影響を受け公教育がどのような形で人間の権利や尊厳といった概念を取りこんだかについて、2001年カリキュラム（中等教育6年間¹⁵）と現在用いられている教科書の内容を、先行研究をふまえて分析する。

これまでナショナリズムを重視した国民教育のもとで、国民の義務が重視されていた¹⁷カリキュラムが、NGOの「人権とその行使の方法を教える」という教育内容をどのような形で反映させたのかを分析するため、①義務と権利の関係（二重線部）、②グローバルな価値とナショナルな価値の関係（ゴシック部）、という2つの視点をおいた。①は人権の概念が明示されたかに着目し、②では、人権をふくむ価値教育が、ナショナルな価値かグローバルな価値か、いずれに重点をおいて行われるのかに着目している。②を視点としておいた理由は、NGOでは「人権の普遍性」を重視した解釈に基づいて活動が行われていたため、NGOの人権に関する教育を踏襲して

いれば、公教育においてもグローバルな価値を重視する傾向がみられると予測し、「人権の普遍性」についてカリキュラムがいかなる立場をとっているのかの判断材料とすることが目的である。

表1：2001年「社会科・文化・宗教」カリキュラム

	1～3年生のカリキュラム	4～6年生のカリキュラム
「内容2：市民の義務・文化・社会生活 よき市民としての義務に従い、タイの法律・伝統・文化に基づき自ら実践し、タイ社会および地球社会において平和に共に生活する」の水準内容より	2. 社会および国家のよき市民としての地位、役割、権利、自由、義務を認識し、社会で平和に生活するための自分および他人を保護する人権の重要性を理解し、自分、家庭、コミュニティおよび国家に関係する法律に基づき行動する。 3. 社会的組織を理解し、タイの知恵および文化の価値を認識し、地域および国家のシンボルである文化を維持するために行動し、近隣諸国およびタイの各地方の文化について似ているところ、異なっているところを比較し、総合理解を目指す。 1. 現在のさまざまな政体を理解したうえで、タイの政体の構造を分析し、平和的共生のために社会倫理、道徳に基づいた民主主義の原理と様式にて利益供用のために、すべての人々が参加する民主主義政体の重要性を認識する。	2. 地球社会および国家のよき市民としての地位、役割、権利、自由、義務を果たし、タイ社会および地球社会の平和な生活に影響のある人権保護に参加し、自分、家庭、コミュニティ、国家および地球社会に関係する法律に基づき行動する。 3. 社会的組織の重要性を認識し、タイおよびさまざまな国の知恵および文化の価値を認識し、適切な文化を選択し受け入れるために合理的に分析して考えられ、国家の優良な文化を維持し、さらに永遠に存在するために状況に対応して変化・改善させる必要性を認識する。 1. 現在のタイおよび地球社会の政体が生計および国交にもたらす影響を分析し、利益供用および政策を理解し、国王を元首とする民主主義政体を保持する必要性を認識する。

出典) Department of Curriculum and Instruction Development, Ministry of Education, 2002, pp.14-17、(日本語訳は鈴木 を参考) をもとに筆者作成。

カリキュラム下で使用されている教科書内容¹⁸と合わせて、以下に各視点からの分析を行う。

①義務と権利の関係

2001年カリキュラムでは義務と共に必ず権利（もしくは自由）という概念を併記するようになった。また、前期・後期両方において人権の重要性に言及したことは、大きな進展だといえよう。また、初めて人権という概念が明記されたのと同時に「ルール・規則・法律」の一環として人権に基づく子どもの権利を学ぶ、といったように国際条約・規約も教育内容にふくまれて¹⁹いる。以前のカリキュラムでは人権という概念を明記していないが、関連項目として少数民族や国境付近の人々を取り上げていた²⁰。1981年カリキュラムの中等1年の内容では、タイの地理や自然環境、そして国家成立の歴史や各宗教の教義について学び、少数民族や国境付近の人々については、居住地域の自然・社会環境の概要や移民という現象がタイ社会に及ぼす影響との関連が説明されて

いる。世界三大宗教（確認した教科書²¹ではヒンドゥー教も）の開祖と教義について、またタイの各地域の地理・自然環境についてはそれぞれデータなどを用いて詳細に述べられているが、現行の教科書のように、例えば北部にいる少数民族にはクリスチャンと精霊信仰の人々がいる、という国内の信仰についての知識や、南部のゴム農家がしばしば国際市場の影響を受けて生活苦にあえいでいる、といった生活状況²²にまでは言及していなかった。

また中等5年の内容では、タイの生態系や人口動態をとりあげていた。まず、タイの人口移動の範囲を地域内移動、地域間移動、国家間移動の3つに、また移動の要因を経済的要因（出稼ぎ、洪水などの自然災害等）・社会的要因（（出稼ぎ労働者による）家族呼び寄せ、土地所有権の喪失等）・政治的要因（紛争の回避、信条や価値観の相違等）、の3つに分類して説明する。次に、東北部（ラオスとの国境）と東部（カンボジアとの国境）の学習の中で移民について学習する。東北部の移民は、土地がやせていて貧しいために都市部へ移入することが説明され、都市部と農村の格差問題や農業保護の問題というトピックとして扱われていた。一方、東部の移民は、カンボジア国民であるが民族的にタイ民族である人々が越境してくる事実を挙げ、国境管理の問題や彼ら移民の国籍取得問題として扱われていた。しかし、現在も問題となっているミャンマーやラオス・カンボジアといった隣国からの不法入国者についてはカリキュラム・教科書ともに全く言及がなかった²³。これは現在でも政治的判断が難しい問題²⁴であり、当時公教育で教える必要があるか否かの判断が定まっていなかったことも原因であると考えられる。

一方、2001年カリキュラム下では人権が明記されただけではなく、教科書においても、国民の義務と同時に憲法で保障される人権や自由について「憲法の下での統治」、「タイ国の法律」といった単元で前期中等から取り上げられていた。6年生では「少数民族」という単元内で「人権侵害問題」という項目²⁵が設けられていた。以下に項目内容を記す。

「人権について、（1997年、筆者注）憲法は第3章で以下のように述べている。『権利と自由は、タイ人が国家の下所有するものである。そして少数民族、外国籍の人、災害避難民、国籍を持たない人々²⁶もまた、保護の対象に含まれている』。（中略）少数民族は、抑圧に対抗する活動を起こすかもしれない。例えば彼らは、生活苦のためドラッグの生産・販売を行っている。また、ミャンマー政府が少数民族の土地所有（居住）を制限する（しばしば、タイ政府の方針と対立している）ため、反対運動を行っている。（中略）その他の地域からも少数民族がタイに避難してきている（ミャンマー-タイ国境の避難民の写真）。彼らの援助のため政府は、人道主義にのっとって食事提供や医療活動を行っている」

無国籍者の問題に触れたり、麻薬栽培をしているということだけではなく、その原因に貧困があることや、政府主導の土地改良が進められていることを解説したりするなど、国内における人権問題の原因と解決策を提示するように変化している。

カリキュラムと教科書の課題としては、少数民族の人権問題と生徒たちとの関連についてほとんど述べられていないことが挙げられる。よって、社会の課題を認識し解決することをカリキュラム目標の1つにしているにも関わらず、生徒たちが何をすれば解決に向かうのかという示唆を得にくい内容になっている。2001年カリキュラムが大綱的なものであるという性質を鑑みると、

今後はカリキュラムに具体的な内容を盛り込むという方向ではなく、各学校が主体的に「社会の課題を認識し解決すること」をふまえてカリキュラムを作成することが求められるといえよう。

②グローバルな価値とナショナルな価値の関係

後期の学習内容をみると「地球社会」というグローバルな意識の育成をめざすとともに、「国王を元首とする民主主義政体」というように、ナショナリズムを強める部分もある。また、前期で各文化を比較するという立場であったものが、後期では適切な文化を選択するという立場に変更され、特定の価値観を偏重する傾向もみられる。

現行の教科書を分析すると、前期中等では環境問題との関連で世界地理を取り上げているが、国際情勢や社会問題の詳細について扱うのは、後期中等教育からとなっている。また、人権問題と同様に問題背景と解決策を含めた記述になっており、これは現行の教科書の特徴といえよう。

以上、現行のカリキュラム・教科書分析を行った。2001年カリキュラムでは初めて人権という概念が明記されたのと同時に、国際条約・規約も教育内容に含まれている。視点①から、NGOの推進してきた、各個人がもつ権利を知らしめるという教育内容と共通していることがわかる。しかし、カリキュラム制定から年度が浅いこともあり、森下・鈴木・カンピラパーブ（2007）の日本とタイの児童を対象とした意識調査²⁷では、タイの児童のほうが「人権」という言葉を認識する機会が少ないという結果が報告され、人権の尊重や尊厳を理解する土台はあるが、今後人類普遍の価値として人権という価値を共有すべきであるとされている。その理由の1つとして、トーンティウはグローバルな問題に対する教師の準備不足を指摘²⁸している。これは教職課程の中に人権を理解する教育が含まれていないことや、高等教育において人権や尊厳、またそれらを理解する教育の方法や課題が研究されているのが、（ごく数校の）法学部に限定されている²⁹ことが一因と考えられる。

また、視点②からは2001年カリキュラムがグローバルな価値を重視するようになったといえるが、後期中等カリキュラムにはナショナルな価値に言及する部分もみられ、NGOが行ってきた「人権の普遍性」を重視した教育内容をそのまま取り入れたとはいえない面があることを示唆するものといえる。

要因の1つには、NGOと国家という教育を行う主体の違いが挙げられるだろう。阿久澤は、人権についての理解には国家をはじめとする公権力と市民の関係を問うことが含まれるため、公教育において「人間の権利および尊厳に関する教育」を実施する際に、国家の介入を排除しようとする側面を削減されることが多く見られる³⁰と指摘する。2001年カリキュラムでは、人権というグローバルな価値を取り入れる一方で、ナショナルな価値を維持するため国家を強調するような箇所がみられたといえる。

1970年代当時、マイノリティの自由権としての人権が侵害され、しかもそれを訴える社会権も存在しない状況があった。しかし、自由人権協会など初期のNGOが自由権を拡大させるとともに、個人の権利や行使方法としての法律を普及する活動を行うことで、多くの人々へ人権の理解を深めた。そのような世論の高まりと、グローバル化にともなう国際社会の要請から、国際的な条約を締結するなど国家体制においても社会権が拡大され、次の段階として、政治的な手続きに基づいた人権の主張が進められるようになった。こうした社会権の拡大は、より多くの人々へ人権の理解および行使できる手段を生み出し、現在では、人権保護を目的とする団体に当事者でも

法律の専門家でもない一般の市民が参加するようになった。また、抗議運動が大きくTVニュースで取り上げられるようになり、権利を侵害されている人々が国内にも大勢いること、その事実が忘れられていたことが、活動に参加していない人々にも広く認知されるようになった³¹。

人権概念が浸透し、公教育においてもカリキュラム上人間の権利や尊厳を扱う必要性が明記されるようになった。しかし一方で、人権や尊厳といった問題は教育ではなくそれ以外の分野で研究すべき問題とみなされているため、教育学部で人権に関わる教育の研究がなされていない現状から、今後社会問題やカリキュラム内容を十分に反映した教育が進められていくかについては疑問が残る。さらに、「人権の普遍性」について明言しないなど、NGOによる「人間の権利および尊厳に関する教育」とは性質が異なっていることも確認できた。

また、人権侵害問題と（マジョリティの）生徒たちとの関連についてほとんど述べられておらず、具体的に生徒たちが何をすれば解決に向かうのかという示唆を得にくい内容である一因として、現在人権に関わる問題に直面している人々に地方の人々が多いことも考えられる。

彼らは、国家開発の影響を大きく受け、ダム建設などによる強制退去や、環境破壊など、開発の社会的コストを負担させられてきた。開発の恩恵を受けることは少なく、自らの人権や尊厳を脅かされる事態にも繋がっている。2001年カリキュラムでは「地方の知恵」という形で、地元の状況を理解し、問題解決に繋がるような教育を試みる努力がなされているが、あくまで自分たちの地元であって、他の地域の実情に踏み込んだ授業が行われることは少なく、そうした授業内容の編成が難しいという意見³²もみられる。次章では、ASPの具体的な実践内容を分析し、その課題から公教育に得られる示唆について考察する。

5. ASPの実践内容と課題

ASPは、1996-97年のUNESCOのワークプランの目標である人権概念と民主主義の理解促進を実行化するために開始された計画である。全世界でASPに参加している学校は145カ国、約4400校にのぼる。その目標は1. 人権擁護と人権概念理解の促進、2. 男女平等の理念を根付かせ、女性への暴力を撲滅、3. 平和や人権のための教育を行う機関同士の関係強化（国内外において）である。現在タイ国内におけるASP参加校は100校程度であるが、ASPで実践された人権に関する教育の成果は教育省のカリキュラム作成にも反映されている³³。ASPを取り上げる目的は、教育省が関わって、継続的に科目横断型授業で人権に関する教育が行われている実践をとりあげ、タイが国家全体の人権に関する教育にどのようなビジョンを持っているのかを分析することである。

ASPの活動は、1. レッスンプランの作成（社会科や宗教に加え、理科や英語等科目横断的な内容）、2. 作成したプランを、代表校で実験（タイでは3つの学校が代表校に選定されている）、3. プログラムの全国的実施、4. レッスンプランの実施状況をふまえ、教員対象のワークショップを開催、5. 質問項目を作成し、教員と生徒を対象に評価を行う、というサイクルで実施される。レッスンプランの内容についてPombejrは、今までタイのASPでは直接人権に関わるような授業内容を避けて、国際理解や環境問題を取り上げた内容のプランが多く作成されてきた³⁴ことを指摘した。しかし現在では、憲法における人権の保障に加えて社会的に人権の重要性が認知されつつあるため、直接人権や民主主義に関わるプランも作成されるようになっていく。作成したプランを試す実験校の選定は、バンコクにある15のASP参加校の教員や管理職がメンバーとなっている国

家ASP委員会が行った。地方での実践状況を見るために北部（ピサヌローク県）・東北部（ウボンラチャターニー県）・南部（クラビー県）から一校ずつ、3校とも生徒数が2000～4000人で、県内でも有数の大規模校が選ばれている。プログラムが全国的に実施されるに至った際は、教育省の担当者とUNESCOの関係者が主催して1997年の12月11日にフォーラムを実施した。その場で両者は、タイの人権に関する教育において、ASPが最初かつ最重要のプロジェクトであるという合意を行った。また当フォーラムには全国から60校の校長が参加し、相互に協力関係を築きながら活動することを宣言した。

次に、実践に移されたプログラムの内容を概観する。今回取り上げるのは「奴隷と苦役」「女の子の権利」の2つである。詳細な内容は割愛する³⁵が、双方とも、事例紹介→世界人権宣言の該当箇所を生徒に参照させる→生徒に質問し、議論させる→意見を文章化させる→評価（議論中の態度と文章による）、という順番に行われている。相違点としては、「奴隷と苦役」の方は目指すべき目的がはっきりとしているため、質問内容も「今もなお世界中に存在する抑圧的な労働を無くすにはどうすべきか」など、解決方法のみなのに対し、「女の子の権利」の方では、貧困から学校を中退して家計を助ける女兒の物語を読ませた後、女兒の心境を慮る質問から、家族がどうして彼女を中退させねばならなかったのか、あなたの考える男女の違いは何か、彼女が男性だったらどうなるか、など、資料自体がやや誘導的（女兒が「学校に行けてとても嬉しかった」「中退するのは辛かった。私の姉も中退しているが、弟は今も学校に通っている」などと自分の境遇を語る）ではあるものの、より多角的な視点から人権を考えさせる内容となっている。しかし、北京での国際会議における宣言³⁶を資料に用い「いかなる文化も女性や女兒の基本的な権利を侵害する根拠となつてはならない」と教えていることから、女性の持つ普遍的な権利を保障すべきという答えを導くことを主な目的にしているといえる。

評価について、まず生徒に対する評価における留意点を説明する。それは、個人の記憶力よりもグループ単位での議論の活発さ、あるいは批判的思考の実施を重視するという点である。また、タイのASPは国際的な問題に対する意識を高めることを目的としているため、そうした視野が養われているかということが評価を左右する。教員に対する評価においては、教育内容の重要性を認識しているか、適切な授業方法を選んで生徒の理解を深めることができたかといった観点が用いられ、5つの観点のうち教員の技量や人権に関する理解を問うものが4つを占めている。以上の観点から見て、ASPに参加している教員には「人権に関する知識に乏しく、教えるスキルが足りない」「レッスンの計画には意欲を持っている教員がほとんどであるが、時間もそのスキルも不足している」という評価が下されている。

ASPの実践内容からその課題を分析する。まず、レッスンについて、形態としては生徒への質問や議論という形をとっているものの、その結果出されるであろう意見を強く方向付けた教材が用いられていることがいえる。たしかに、個人の持つ権利を保護することは重要であり、中には「奴隷制度の廃止」のように自明である権利も存在する。しかし、実際にASPにおいても意識されているように、「女性の権利」などはすべてを普遍的な権利であると明言することが難しい権利である。そうした権利を扱う際に、誘導的な資料を多く用いるようなレessonプランが適切であるかどうかは議論の余地があるのではないか。

これは、児童の評価において批判的思考を重視するという指針とのずれが生じていないかとい

うもう一つの課題にも関わる問題である。例えば、教材で学校を中退しなければならない女兒の悲しみを強調するあまり「学校に行かない＝悪いこと」という図式を持たせてしまう恐れはないか。文化や社会的背景によって左右される権利について学ぶ際、実際に批判的思考を重視するのであれば、女兒が学校に行くか行かないか、それぞれの選択肢をとった場合の長所・短所から考えさせるべきであろう。批判的思考を重視するということは、生徒自身がどのように考えたかという過程を重視することであるので、その結果誘導的に教え込んだ場合と大差ない意見を生徒が持ったとしても、できるだけ異なった観点からの資料を提供する必要があると考える。

6. 結論

本稿では、タイにおける人権に関する教育について、カリキュラムとASPという教育省のプロジェクトの内容を分析し、タイでは「人権の普遍性」に重点を置いた教育が行われているのか、また、現在の課題は何かということを考察してきた。その結果、カリキュラム内では「人権の普遍性」について明言していないが、ASPの授業内容は普遍性を強調したものとなっていることが明らかとなった。また、カリキュラムや教科書では人権侵害問題は少数民族の項目で扱われ、生徒との関わりについて述べられることがほとんどないと指摘したが、ASPでは、授業「女性の権利」において、「あなたが考える男女の違いについて」など、自分たちの問題として考えることを促す内容が盛り込まれ、カリキュラム内容の課題を補おうという姿勢が見られた。

一つ目の結論として、人権教育ナショナルプランなどにみられるように、現在タイの公教育における人権に関する教育は、人権や尊厳といった概念の普及を目的としてはいるものの、必ずしも至上命題ではなく、「人権の普遍性」を重視するかどうかは教員・学校のスタンスによる部分があるということが出来る。それに加え、ASPのレスンプランの内容からは、誘導的な資料が多いという課題はあるが「奴隷制度撲滅」のように答えが自明な問題と、「女性の権利」のように意見の分かれる可能性がある問題の双方を授業で扱い、人権や尊厳の普遍的な部分と、個人主義など特定の地域における文化の影響を受けた部分がある³⁷ことを示唆する部分もみられる。今後、こうした多角的な視点を生かした授業を浸透させるには、教員の技量に任せるのではなく様々な社会的・文化的背景をもった人々の意見を加え資料を充実させるべきだと考える。もっとも、人間の権利や尊厳の擁護の必要性は現在世界中の多くの地域で社会正義を掲げる運動の根拠になっている³⁸。自分たちだけの問題ではなく、他の地域の問題も「人権侵害である」とすることで当事者の発言意欲を促し、国際的な議題にのぼり、解決につながることが期待される³⁹。よって、異なった意見を盛り込んだ授業を行うことで、こういう権利を「人権」と呼ぶという概念を教えることの重要性がいささかも揺るぐものではない。

二つ目に、現在のカリキュラムや実践からみた課題として、教育で扱われる人権概念に対して国際機関の判断だけではなく国内でも審査をおこなう必要を指摘したい。法律面だけではなく、公教育において人権概念をどう定義するのか、そして現在指摘される課題は何か、を常に明確にしておく必要があるだろう。現時点では、教科書においてもASPにおいても、人権の定義はUNESCOなどの国際機関によるものをそのまま用いる場合が多く、「タイではこういった状況があり、こうした定義をしている」という社会的背景などについてはあまり触れていない。こうした議論⁴⁰を政策レベルだけにとどめておくのではなく、学校レベルでも、「世界人権宣言」ではこう

言われているが、この矛盾についてはどう考えるべきか、また、この部分は国の実情からするとすぐに実現することは難しいが、どのようにすれば実現に至るか、などといった議論をカリキュラム・教科書内に盛り込むことについて、検討の余地があるのではないか。

最後に、本稿から導き出された今後の課題について言及する。今回は教育を行う側の視点に立って論じたため、教育を受ける側（生徒・研修を受けた教員）がどのように人権概念を受容したのかについて言及できなかった。同じ教育を受けても、個人によって異なった受容がなされる可能性があり、受容の仕方が異なった原因について考察することも、人権概念の伝達方法を改善するにあたって必要な視点であると考えられる。

参考文献

【英語・その他外国語文献】

- Asia-Pacific Human Rights Information Center, *Human Rights Lesson Plans for Southeast Asian Schools*, Asia-Pacific Human Rights Information Center, 2003.
- Chantavanich, Supang "Cultural of Peace and Migration: Integrating Migration Education into Secondary School Social Science Curriculum in Thailand", Asian Research Center for Migration, Institute of Asian Studies Chulalongkorn University, 2003.
- Catholic Commission for Justice and Peace (CCJP), *Justice and Peace*, issue #1, 2005.
- Department of Curriculum and Instruction Development, Ministry of Education, Saara Lae Maattrathaan Kaanrianruu Klum Saara Kaanrianruu Sangkomsuksaa Sasanaa Lae Wattanatham, Bangkok, 2002. (「社会科・宗教・文化学習内容グループにおける学習内容および学習水準」)
- Hongladrom, Soraj, "Buddhism and Human Rights in the Thought of Sulak Sivaraksa and Prayudh Payutto", Keown, D.V. et al. eds, *Buddhism and Human Rights*, Curzon Press, 1998, pp.97-110.
- Merry, Sally Engle, "Transnational Human Rights and Local Activism" *American Anthropologist*, Vol.108, 2006, pp.38-51.
- OECD (Office of Education Council), *Education in Thailand 2004*, OEC, 2004.
- , *National Education Act B.E.2542 (1999) and Amendments (Second Education Act B.E.2545 (2002))*, OEC, 2004.
- , *Education in Thailand 2005/2006*, OEC, 2006.
- Prantilla, Jefferson R., "Making Thai People Use the Law: Non-formal Legal Education in Thailand", (Research Report) National Research Council of Thailand, Bangkok, 1998.
- Suwansathit, Savitri, Thailand: Human Rights Education, *Human Rights Education in Asian Schools*, Vol.3, Asia-Pacific Human Rights information center, 2000, pp.95-102.
- Thaiwattanaphaanit, *sankhomsuksaa watanaatham le sasanaa*, matayom3, matayom6, 2006 (タイの社会科・文化・宗教の中学3年と6年の教科書).
- UNESCO, *Human Rights: Comments and Interpretations*, Allan Wingate, 1949.

【日本語文献】

- 阿久澤麻里子「日本における人権教育の『制度化』をめぐる新たな問題」、ヒューライツ大阪編『アジア・太平洋人権レビュー 人権をどう教えるのか』現代人文社、2007年、33-47頁。
- 稲正樹「タイの一九九九年国内人権委員会法」『亜細亞法学』35巻1号、亜細亞大学法学部、2000年、255-270頁。
- 鈴木康郎「南部タイの国公立小学校・中等学校におけるイスラーム教育の試み」日本比較教育学会編『比較教育学研究』第25号、1999年、97-115頁。

馬場：タイにおける人権に関する教育の目的と課題

- 「タイの基礎教育改革におけるイスラームへの対応」日本比較教育学会編『比較教育学研究』第31号、2005年、118-137頁。
- 「タイの基礎教育カリキュラムにおける市民性育成の原理と方法」、平田利文編著『市民性教育の研究 日本とタイの比較』東信堂、2007年、127-143頁。
- タンティウィタヤピタック、ラダワン「タイの社会発展と人権活動」、ヒューライツ大阪編『アジアの社会発展と人権』現代人文社、1998年、117-137頁。
- トーンティウ、サムリー（長光孝正訳）「タイから見た市民性教育（3）」平田利文編著『市民性教育の研究 日本とタイの比較』東信堂、2007年、244-251頁。
- 馬場智子『タイにおける「人間の権利及び尊厳に関する教育」』、2008年（京都大学修士論文）。
- ヒューライツ大阪編『アジアの学校の人権教育』解放出版社、1999年。
- 平田利文「タイにおける仏教と教育に関する研究」（広島大学修士論文）、1981年。
- 平田利文編著『市民性教育の研究 日本とタイの比較』東信堂、2007年。
- プランテリア、ジェファソン「学校の人権教育—アジアの環境」、ヒューライツ大阪編『アジアの学校の人権教育』解放出版社、1999年、5-22頁。
- 「アジアの学校における人権教育の状況」、ヒューライツ大阪編『アジア・太平洋人権レビュー 人権をどう教えるのか』現代人文社、2007年、82-98頁。
- 村田翼夫『タイにおける教育発展』東信堂、2007年。
- 森下稔「第13章 タイの公教育における宗教教育の位置」、江原武一編著『世界の公教育と宗教』東信堂、2003年、251-276頁。
- ・鈴木康郎・スネート、カンピラパーブ「日本とタイにおける市民性に関する意識調査結果の比較分析」、平田利文編著『市民性教育の研究 日本とタイの比較』東信堂、2007年、197-224頁。

【ホームページ】

- National Human Rights Commission (タイ国家人権委員会)
<http://www.nhrc.or.th> (最終2008/01/01)
- Valai na Pombejr, "HRE in Associated Schools Project in Thailand"
<http://www.hurights.or.jp/pub/hreas/1/12.htm> (最終閲覧2008/09/01)
- 日本外務省
- 国際人権規約「経済的・社会的及び文化的権利に関する国際規約（社会権規約）」と「市民的及び政治的権利に関する国際規約（自由権規約）」：<http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/kiyaku/index.html>
- 同規約の批准国一覧：
<http://globalwarming.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/ichiran.html> (以上2つ、最終2008/01/05)
- 「人権教育のための国連10年（1995-2004年）行動計画」邦訳：
(最終2007/12/12) http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/kyoiku/pdfs/k_keikaku3.pdf
- 世界人権宣言：<http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/udhr/> (最終2007/12/12)

註

- ¹ 1932年憲法により、タイで初めて民主主義の制度を採用した憲法が制定された、稲、2000年、255頁。
- ² タンティウィタヤピタック、1998年。以下タイのNGO名日本語訳は当論文による。
- ³ ラックタイとは、1929年にサガー＝カーンチャナーバーンが著書『ラックタイ』で「タイ国家の至高の三要素として、民族（国家）、仏教、国王を掲げ、その歴史的正当性を理論化した国家原理である。
- ⁴ プランテリア、1999年、11頁。
- ⁵ Prantilla, Jefferson R. 1998, p.21
- ⁶ *Ibid.* Prantillaによれば、各NGOは、人権侵害を受けている人々に、自分たちの持つ権利と、その根拠となる世界人権宣言などの国際文書について教育することを、自分たちの重要な活動として位置づけていた。したがって、NGOの数が増えるのにもとない、人権に関する教

育活動も広まった（タンティウィタヤピタック、ヒューライツ大阪編、前掲書、1998年、130頁）。

⁷同上書、133頁。

⁸1997年憲法における、人権に関する記述

①より広い範囲の権利と自由の認証（26,27,28,29条）

②憲法の人権規定を強制するメカニズム（28,170条）

③人権の保護と伸長の使命をもつ諸制度の確立（国家人権委員会、オンブズマン制度、憲法裁判所）（196,200条）特に、憲法裁判所は判決によって憲法に書かれていない権利と自由を創造し、それらを憲法上の制度に対して拘束力を持つという、実定法的な権利にしている（27条）。

⁹国家評議会と公聴委員会による検討を経て、現在ほどの省からも独立した機関であると制定されている。国家人権委員の立場が国家公務員であること、年間業務報告や資金運用の公開など、日本の独立行政法人と共通する部分が多いが、直属の省庁がないなど相違点もあるため、同一とみなすのは難しい。

¹⁰参照：タイ国家人権委員会<http://www.nhrc.or.th>

¹¹2007年8月、UCLへのインタビューとタイ国家人権委員会への質問調査より。

¹²Suwansathit, 2000, p.98.

¹³人権および尊厳を扱う教育の総称はカリキュラム内に見られないため、人権に関する公的機関の採用する「人間の権利および尊厳に関する教育」で代表するものとする。

¹⁴Suwansathit, *op.cit.*, pp.97-99.

¹⁵鈴木によれば、小学校までの2001年カリキュラムは国内の社会情勢価値観のみを扱うものであるとされており、実際にカリキュラム内に他国および国際的な情勢への言及は見られない（鈴木、2007年、134-135頁）ため、本稿では中等学校6年間のカリキュラムを比較した。

¹⁶鈴木、2007年、134-135頁。

¹⁷平田利文、1981年。平田は、1978年の初等教育カリキュラムを分析し、国民の義務についての内容が現在と比べて詳細に決められていたことを示している。

¹⁸以下特記しない場合、2001年カリキュラムに基づく教科書分析は、筆者和訳による、Thaiwattanaphaanit社の中等3年、6年の教科書（2006年発行）に基づく。

¹⁹鈴木、前掲論文、139頁。

²⁰Chantavanich, 2003, p.8.

²¹筆者が確認したのはThaiwattanaphaanit社、1988年（中等6年）。

²²Thaiwattanaphaanit社、2006年（中等6年）の教科書、少数民族の項目内容より。

²³Chantavanich, *op.cit.*, p.9.

²⁴不法滞在者はこれまで「公文書を偽装した犯罪者」として扱われていたが、ここ4-5年で「劣悪な環境で労働させられていた被害者」という見方に変わった。また、入国元の国では彼らを保護する法律が存在しないことが多く、彼らを帰国させるのかタイ国籍を与えるのかについて議論が分かれている（2007年12月、タイ国家人権委員会、ナイヤナー＝スパンブリー委員へのインタビューによる）。

²⁵Thaiwattanaphaanit社、2006年、前掲書。「少数民族」という単元内で少数民族にまつわる4つの問題として「麻薬製造・常習」「人権問題」「土地所有問題」「国境周辺の人々」が半頁ずつ述べられている。「人権問題」の項では少数民族の居住・麻薬問題・国境付近の避難民と他の項目内容を包括的に取り上げているため、特にこの部分を本文に記した。

²⁶「無国籍」という言葉はないが、第三章30条で属性や信条・思想等による不当な差別を禁じている。

²⁷平田編著、同上書、203-218頁。

²⁸トーンティウ、2007年、248頁。

²⁹2007年8月、自由人権協会でのインタビューと、CCJP機関紙,Justice and Peace, issue #2,

2005.より。

³⁰阿久澤、ヒューライツ大阪編著、2007年、40頁。

³¹タンティウィタヤピタック、ヒューライツ大阪、1998年、前掲書、130-135頁。

³²2007年8月、タイ正義と平和協議会でのインタビューより。

³³*Ibid.*および、プランテリア、1999年、前掲書、8頁。

³⁴Pombejr. (HP)

³⁵*Ibid.*に詳しいレッシンプランとワークシートの内容が記載されている。

³⁶1995年9月、中国の北京において開催された第四回世界女性会議、北京宣言の内容より。

³⁷Merry, 2006.

³⁸*Ibid.* p. 38.

³⁹*Ibid.* p. 42.

⁴⁰タイ国では、人権の普遍性を重視し、国際機関の定義にできるだけ近い形で教育を行うべきとする立場と、仏教など従来の文化や価値観に沿った形での人権教育が望ましいとする立場があり、またそれぞれの理念に基づいた教育実践も行われている。両者の立場についてはH ongladrom(1998)がタイの代表的論者であるPayuttoとSivaraksaの相違点を考察している。

(比較教育政策学講座 博士後期課程 1 回生)

(受稿2008年9月8日、改稿2008年12月1日、受理2008年12月11日)

The Aim and Problems of Human Rights Education in Thailand A Case Study of an Associated School Project

BABA Satoko

The need for human rights education is now shared in every country. In many international instruments, including the Universal Declaration of Human Rights, human rights education is sure to be regarded as one of the important means of protecting human rights and dignity. "What are human rights?" however, has been the subject of controversy in the study of international law over the past few years. In the United Nations Decade for Human Rights Education, human rights is defined as being universal and inseparable. But in many countries, especially in Asia, the discussion about the universality of human rights has also been activated from the viewpoint of cultural relativism in recent years. Merry (2006) showed that the method and contents of human rights education can change whether educators think universality of human rights is important. The purpose of this paper is to examine the concept of the universality of human rights and the problem of human rights education in Thailand. First I analyze national curriculum and textbooks to examine the national opinions of human rights. Second, I examine the Associated Schools Project (a joint project of the Ministry of Education and UNESCO) a project to which Ministry of Education is deeply related because it is the main official activity of human rights education in Thailand.