

個の尊重と学校教育

—子どもの権利に関する公開研究会の記録（2）—

小野 昇平*・ 本山 敬祐**

Respect for the 'individual' in School Education

—Record of the public meeting for the study about the Rights of the Child (2)—

Shohei ONO, Keisuke MOTOYAMA

Key Words : 個の尊重	respect for the individual
子どもの権利	Rights of the Child
子どもの権利条約	Convention on the Rights of the Child
公開研究会	public meeting

1. 公開研究会の概要

本稿は2020年10月10日にオンラインで開催した東北女子大学家政学部公開研究会「『個』の尊重と学校教育4～今考える子どもの権利～」の記録である。

この研究会は、子ども一人一人を個人として尊重する、それぞれの子どもの「個」を大事にするという観点から、昨今の学校教育にかかわる様々な問題について、参加者とともを考えるため、2018年度から、東北女子大学家政学部准教授の小野昇平と岩手大学教育学部附属教育実践・学校安全学研究開発センター（前東北女子大学家政学部講師）の本山敬祐が企画している公開研究会である。2018年度、2019年度は主として不登校児童問題を取り上げ、青森県内のフリースクール関係者（2018年）や、不登校児童支援の実践者（2019年）をお招きし、学校の内外での子どもたちの「個」の尊重について、参加者ととも意見交換を

行った¹。

また、2020年8月には三回目の研究会を開催し、小野から、青森県の子どもたちをめぐる現代的課題—過去と未来—と題して話題提供を行い、その後参加者との意見交換を行った。8月の会の概要は、本稿と同様本誌に掲載されている。

本稿にある10月の研究会では、小野から「日本の子どもたちと子どもの権利～子どもの権利条約～」と題した報告を、次いで本山の方から「子どもの権利を実現する学校・教育」と題した報告を行い、その後参加者との意見交換を行った。

本研究会は、公益財団法人青森学術文化振興財団の令和2年度研究助成による助成を受けて実施されたものであり、本研究会で得られた知見は広く社会に公開される

* 東北女子大学

** 岩手大学

¹ これまでの研究会の内容は、東北女子大学紀要第58号（2020年）39頁、58頁に掲載されている。

べきものであるため、ここに公開研究会の記録を公開することとした。なお、次節以降、主催者である小野と本山の発言については文末中による補足説明および話の流れを大きく変えない程度の修正を除き、そのまま文字起こししたものを掲載し、意見交換における参加者のコメント等については、その概要を掲載することとした。

2. 子どもの権利条約と日本（小野）

(1) 子どもの権利条約と委員会の総括所見

それでは私のほうから、今日の話提供の一つとして子どもの権利条約日本と言うテーマでお話をさせていただきたいと思います。

まず、子どもの権利条約という条約がありますが、それについて、締約国の状況がそういう子どもの権利条約に照らしてどうだろうということを、つまり条約がちゃんと守られているかどうかということをチェックする条約の委員会が、日本についてもいろいろと指摘をしているわけですが、どういったことが問題視されているのかということをござつと説明をしていくということになります。

そもそも児童の権利条約をいうのは一体何なのかということから説明をしていきます。条約というのは国家間の約束であって、条約を守ることを約束した国同士で相互にその内容を守る義務があるというそういう性質のものになります。

そして、児童の権利条約というのも条約の一つであるわけで、日本もこの条約に入っています。ここで児童の権利というところの「児童」は18歳未満のことを指します（第1条）。そして児童の権利という言葉の

本質は、子どもを一人の人間としての人格を持つ個人として尊重することを意味しているわけです。

今日お話しするのは、この児童の権利条約子どもの権利条約に関して、2019年に日本政府に対して出された総括所見²というものの内容です。

子どもの権利条約の総括所見というのはどういうことかと言いますと、そもそも人権に関する条約には、その条約がきちんと守られているかどうかをチェックする条約委員会という機関が備え付けられています。要は人権の問題というのはある国の中の問題なので基本的に、他国に対してどうこうという内容ではないわけですよ。自分の国の人たちの人権をちゃんと守ります、ということと相互に行っている形なので、仮にある国が自分の国の国民に対して人権に関する条約に書いてあることに反するような取り扱いをしていたとしても、それは他国にとっては別に利害関係のないことなのでちゃんと守っているかどうかのチェックが働きにくいという性格を持っているわけです³。

そのため人権条約にはこういった条約委員会という機関が備え付けられています。いろんな人権条約が人種差別撤廃条約人種差別撤廃条約とか障害者の権利条約とか条

² Committee on the Rights of the Child, *Concluding observations on the combined fourth and fifth periodic reports of Japan*, CRC/C/JPN/CO/4-5, (2019). 外務省による仮訳は <https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/100078749.pdf>.

³ 申恵丰『国際人権法—国際基準のダイナミズムと国内法との協調—』（信山社、2013年）512-51頁。

約があってその中の児童の権利条約にも児童の権利条約委員会というのがある。条約の締約国は5年に一度条約をきちんと守っているかどうかの政府報告書という委員会へ提出しなければいけません（第44条）。委員会はこれを審査して、ここがいい点、あるいは改善した点ですね、ここはちょっとまだダメなところですね、と意見を述べる、総括所見というものを公表します。締約国は総括所見で指摘された点を踏まえて国内の人権状況の改善に努めていく。これを繰り返していくことによって条約で定めた人権の保障が実現していくということなのです。

（2）総論的内容

児童の権利条約児童の権利条約の内容は大きく分けて4つの柱からなると言われています「生きる権利」「育つ権利」「守られる権利」そして、「参加する権利」というものです⁴。この4つの権利なんですけども4つの原理を貫くすべてを貫く原則というのが第1条から第5条に書かれています。

例えば条約の第2条には差別の禁止。条約の第3条には児童の利益の優先ということ、児童の最善の利益が主として考慮されるものとする、というようなことが書かれているわけです。

この部分に対して今回日本国日本に対して委員会が指摘しているのは以下のようなものでした。一つは包括的差別禁止法を制定してください、というもの。川崎で先日ヘイトスピーチの規制する条例というものができて、昨日もネットの掲示板でのその

⁴ 日本ユニセフ協会「子どもの権利条約」
(https://www.unicef.or.jp/about_unicef/about_rig.html)

ような書き込みに対して、市がtwitterに削除要請を行うことになったというニュース⁵がありましたけども、そういった部分的なものではなくて、とにかくありとあらゆる差別を包括的に禁止するというものを作ってくださいということです（総括所見 para. 18）。

それから同じように子どもを差別するようなすべての規定を廃止すべきというようなことも言われています。例えば嫡出でない子という問題ですね。結婚している男女の生まれた子と結婚していない男女の間に生まれた子の違いということです。以前は結婚している男女の間に生まれた子と結婚していない男女の間に生まれた子というのは相続分に差が出るというようなルールだったんですけど、それは憲法違反だということで⁶、その規定は廃止されました。しかしまだにですね、出生届を書くときには、嫡出子か嫡出でないかということをチェックしなければいけない。そういうことはまだ残っていてそれが結局差別につながると指摘されているということです。アイヌの子どもたち、被差別部落児童、韓国朝鮮人、日本国籍以外の児童、移住労働者、Bisexualそれから先ほど言った非嫡出子、さらに障害者に対する実質的な差別を減らし防止するために措置をとるべきだと指摘されます（同上）。

（3）参加する権利

⁵ 大平要（2020年10月9日）「川崎市、差別ツイートの削除要請へヘイト禁止条例で初朝日新聞デジタル

(<https://www.asahi.com/articles/ASNB951J9NB9ULOB001.html>)

⁶ 最大決平二五・九・二四、民集六七・六・一三二〇。

それから、子どもの権利条約の重要な柱の一つに、参加する権利というものがあるわけですが、これが自由に意見を表したり集まってグループを作ったり自由な活動を行ったりできるということです⁷。

条約の第12条というところに、「意見表明の権利」とあって、児童に影響を及ぼすすべての事項について、自由に自己の意見を表明する権利、と書かれています。条約には子どもたちの権利というものは書かれているのですが、意見表明の権利とは別にいわゆる表現の自由が、つまり集まってグループを作ったり、自分の好きな表現をしたりするという自由は書かれています。それが、それとは別に、このような意見表明の権利というものが書かれているということは非常に大事なわけです。

条約委員会としては、日本に対してちゃんと意見を表明する権利を保障しようとしています。児童の意見が正当に重視される、そのための環境ですね、そういった環境も提供しなければいけない、聴取される権利を行使できるようにする環境を提供しなければならぬ、要は子どもたちがちゃんと意見を言いやすいようにしなければならぬということです（総括所見 para. 22）。

委員会は、家庭、学校、代替的監護、代替的監護というのは里親とかそういうものを指すわけですが、それから保健医療、司法行政、地域コミュニティにおいて、あらゆる関連の問題に対して、すべての児童は影響力を持つ形で参加するとされています（同上）。

特に社会のいろいろな問題というのは、

何かが決まるとそこから何年もその制度とかその形というものは続いていくわけです。そうするとその制度、ある年に出来た何か制度とか枠組みとか決まりごととかそういうものに一番影響を受けるのはそこから先長いこと生きる人たちがほど長く影響を受けるわけですから、やっぱり。何かを決める際には将来の世代である子どもたちの意見もちゃんと聞いておくべきだということになるわけです。

(4) 生きる権利

第二の柱、生きる権利というところです。まずは防げる病気などで命を奪われない。病気やけがをしたときに治療を受けられるということです（第6条）。特に途上国では、日本だったら平気でみんな受けているようなワクチンが足りなくて、こういう病気で命を落とす子どもたちが多いということも当然想定されているわけですが、日本に対しては、特に問題となっているのは社会の競争的性質というものからの児童の自殺と事故ということです。

特に児童の自殺については他のところでも競争的性質ということですね。他のところでも指摘されています。委員会としては各学校にちゃんとソーシャルワーカーを入れたり、心的相談サービスというものを配置しましょうと言っています。ある程度はやっているのはそうなんです。スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカー制度があるのですけれどもなかなかそれだけでは足りない。さらにはその子どもたちの自殺の根本原因が何かということに関しても、もっとしっかり調査研究を行いましょうということを行っているわけです（総括所見 para.20.）。

⁷ 日本ユニセフ協会、前掲注(3)。

さらに今の生きる権利というところに関係することとしては、健康及び医療に関する権利ということが条約に書いてあるんですけども、その中で第 24 条の 2 項というところに予防的な保健、父母のための指導並びに家族計画に関する教育及びサービスを発展させると書かれています。

この条文に関連して委員会の方で指摘しているのは次のような問題です。簡単に言えば子どもたちに対する性教育の問題です。委員会は締約国に対し思春期の児童の性と生殖に関する健康について包括的政策をとりましょうと。同じように学校の必修カリキュラムの一部としてそういった性と生殖に関する教育を行いましょと言っています。特にこれは早期に妊娠から性感染症の防止と心をちゃんとしっかり伝えましょということなんです（総括所見 para. 25.）。

関連して、HIV/AIDS というのも当然あるわけですね。日本では AIDS というのは一見あまり耳にしないので無縁のことだと思われていることもあるのですが、実際にその HIV エイズにかかっている方もいます。そういうところについても、ほとんどないから何もやらないというのではなく、どこかに感染している人がいるわけだし、感染する時があってもおかしくないというなことを踏まえて、学校での教育もそうですし、妊娠している HIV 陽性の女子を対象とする治療や、予防治療へのアクセスを向上させていこうということも指摘されています（同上）。

次に、この問題はいろいろ価値観が分かるところですけども、あらゆる状況における中絶の非犯罪化です。妊娠した後子どもを中絶するという事は国によって、

あるいは州によっては許されないということもある、日本においても、場合によっては中絶は犯罪になります（刑法 212・216 条）のですけども、少なくとも子どもの権利条約のほうは、望まない妊娠の問題なんかもありますし、そういったところも含めて犯罪とするのはやめようということなんです（総括所見、para. 25.）。

それから ADHD を有する児童の診断というところでは、医薬品の処方というものは最後の手段として個別化されたアセスメントを経た後に初めて行われるものとされています。ADHD に対して薬を与えて安定させるということも、それが本当に望ましいのかどうかというところは当然慎重に検討していかなければいけないということを委員会としては言っているわけですね（同上）。

(5) 育つ権利

次に育つ権利ということですけども、これは教育を受けたり、休んだり、遊んだり、考えや信じることの自由が守られて、自分らしく育つことができるように、意見を表明するということもそうですけれど、思ったことを自由に発言したり、考えたいことを考えたり、信じたいものを信じたりということ、そういう自由というものこそが自分らしさというものを生み出すわけです。大人が言うことしかしゃべってはいけない、大人が信じるものしか信じてはいけないということは、その子ども達はその子どもたち自身、自分というものがなくなってしまうということです。

ここに関しては第 29 条の教育の目的というところにも同趣旨のことが書かれています。日本もこの条約に入っているわけで

すから、教育基本法であったり学校教育法であったりというものもここに沿った形になっているわけですし、沿った形で解釈されなければいけないということになります。ここには、児童の人格、才能、精神的および身体的な能力、基本的人権尊重の育成。それから多様な価値観ですよね。多様性の尊重が書かれています。

それから第 31 条というところで締約国は休息および余暇についての児童の権利並びに児童がその年齢に適した装備及びレクリエーションの活動を行い並びに文化的な生活芸術に自由に参加する権利を認めることが書かれています。

最近のニュースで弘前市の NPO が弘前市の子どもの居場所マップを作ったというのがありまして⁸、そういうのが例えばあると子どもたちがちょっと学校に疲れちゃったりしたときに休んだり、気分転換したりということができるといいのかなど。NPO は自主的にやっているだけの話ではあるんですけど、そういったことを積極的に国として認めていくということです。

育つ権利との関係で総括所見において述べられているのは、いじめ対策です。ここで言われているのは、効果のないいじめ対策措置とそれから過度に競争的な制度を含むストレスの多い学校環境において、児童のストレス緩和を目的とした措置を強化するということです。委員会からすると、日本の学校というのはもう過度に競争的な制度を含むストレスの多いものだとして認識されているようでして、学校の中で児童のストレ

ス緩和を目的とする措置を強化することを要請しているわけです（総括所見、para. 39.）。

(6) 守られる権利

それから 4 つ目の柱。守られる権利ですね。あらゆる種類の虐待や搾取などから守られる障害のある子どもや少数民族の子どもは特に守られるということです。

典型例は虐待ということにもなるのですが、けれども委員会としては虐待のほかに体罰の問題も指摘しています。委員会は学校における体罰が法律によって禁止されていることは歓迎すると。ただし、学校における体罰の禁止は効果的に実施されていないといえます。あるいは家庭および代替的環境における監護というところでの体罰も、法律によって完全に禁止されていない。民法と児童虐待防止法は特に適切な嫉の行使を許容し、体罰の許容性を明確にしていないという風に言っているわけです（総括所見、para. 25.）。ですから、委員会としては締約国に対しあらゆる環境においてすべての体罰を明示的かつ完全に禁止することを求めています（総括所見、para. 26.）。

また、家庭環境を奪われた子どもについても委員会は指摘をしています。基本的になるべく家庭的な環境の方が望ましいというのが今の社会的養護の原則なわけですが、条約 20 条でも、そういった代替的な養護というものをちゃんと国が用意しておかなければいけないことは書かれています。

この点に関連して、委員会は日本に対して児童を家庭から分離するべきか否かの決定に関しても、必ず裁判所の審査を通すように要請しています（総括所見、para. 29.）。

⁸ 東奥日報（2020 年 10 月 8 日）「みらいねっと弘前、こどもの居場所マップ作成」
（<https://www.toonippo.co.jp/articles/-/420687>）（最終閲覧日 2021 年 2 月 14 日）

例えば児童相談所が、虐待の時などに子どもを家族の元から引き離して保護するケースが問題になりえます。基本的に児童虐待の時に児童相談所が子どもを保護するというときには、最近では児童相談所が速やかに動かなかつたので子どもが犠牲になったというようなケースが問題となるわけですが、もちろんそういうことは防がなきゃいけないのはそうですけれども、他方で安易に子どもを家族の元から引き離していかどうかということも慎重に検討しなければいけないということです。

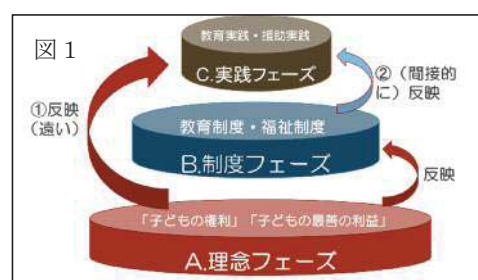
それから障害児の権利についても当然条約にも書かれていまして、尊厳を確保し、自立を促進し、十分かつ相応な生活を享受すべきだとされています。また、教育、訓練、保健サービス、リハビリサービスなどの機会を利用し享受できるようにしなければいけないとされています（条約第 23 条）。委員会が日本に対して指摘しているのは、いわゆるインクルーシブ教育というものです。統合された学級における包摂的教育を発展させること、と述べています。また、委員会は学童保育についても指摘しています。学校がインクルーシブであったとしても学童保育がインクルーシブでなかったら、その障害を有する子どもの親は働けないのかということになってしまうわけです（総括所見、para. 32.）。

そして、次は法的保護ということでいわゆる少年法の問題です。総括所見の方で委員会が日本に対して指摘しているのは、今、子どもに対し少年法の厳罰化の流れといますか、子どもに対して厳しく処罰するというような流れが非常に強くなってい

ます⁹。刑事処罰の可能年齢が 14 歳に下げられたのですが、委員会はそれをちゃんと 16 歳に戻したほうがいいんじゃないかと、またその法に抵触した児童に対して、いわゆる弁護士のような、そういった人たちの法的支援が提供されるようにすべきと、そういったことを述べています（総括所見、para. 45.）。

（7）子どもの権利実現のプロセスとその課題

次に、子どもの権利の実現過程について、私なりの考えをご説明させていただこうと思います。子どもの権利や子どもの最善の利益というのは理念アイディアのフェーズなわけです。それを制度に反映させていくこととなります。ですから委員会も日本に対してちゃんと制度にそういうところを反映させなさいと言います。そうした制度を通じてこういった理念というものは実践へと間接的に反映される。教育・支援の実践に対して反映されるわけです。この制度というものを一つ挟んでいるので、理念から実践は遠くなってしまふところがあると思います（下図 1 参照）。



理念のフェーズが権利条約や憲法といった抽象的なルールで、制度のフェーズとい

⁹ 近年の少年法改正に向けての審議状況がこれを懸念させるとの指摘もある。守屋克彦「少年法改正の歴史と年齢引き下げ」法律時報 90 巻 4 号（2018 年）4-9 頁。

うのが社会福祉法や、児童福祉法、教育基本法、学校教育法など、制度に関するものです。これを細かく分けていけば、法律レベル、政省令のレベル、通知レベルなどと分かれる。実戦のフィールドとしては個々の学校や施設のレベルから、さらに細かく個別の教員の実践などが含まれているということになります。

子どもの権利や最善の利益というものの実現がなかなか難しい原因として、一つは理念自体に対する批判というものがあります。結局子どもの権利を大事にしようとかというのは究極的には一つの価値観ですから、そういった価値観自体に批判的な立場というのはどうしても存在するわけです。学校での体罰禁止に対しても、「言っても聞かない場合には殴ってでもわからせなきゃいけないんだ」というような考えを持つ人も当然いるわけで、そのように考えること自体は自由なのです。

ただ先ほど申し上げたように、子どもの権利条約であるとか、憲法であるとかはもはやその価値観を一つのルールに結晶化したものであるので、守らなければいけないということが一つあります。

それから、時に制度自体が理念を適切に反映しないということもありえます。教育機会確保法ではフリースクールは学習の場であって、教育の場ではないと書かれているわけです（教育機会確保法第 12 条、第 13 条）。子どもの権利条約委員会も、過度に競争的な学校制度と懸念を表明しているわけです。その意味では、制度が理念を必ずしも適切に反映しているとは限らないと言えましょう。

加えて、理念と現場という話です。やは

り理念は理念として掲げるもので、個別の実践現場は制度の中で動くものなので、個別の現場がその制度の背景にある理念までを直視する機会というのはなかなか少ないのかなと。子どもの利益のことは抽象的ですし、さらには子どもについては、その子どもの教育に第一義的責任を有するのは親です。親権というわけです。教員あるいは支援者であっても親の意に反して何かを行うということは難しいということです。

「親」は、本来「子ども」がいなければ「親」ではないので親の権利というものも子どもの利益のために行使されなければならないと民法には書かれているわけです（民法第 820 条）。ただしこういった親権が子どもの利益のために行使されなければならないことは明記された 2011 年のことでした。当たり前の話ではあるわけですけど、「親」の権利なわけですからそれはその「子ども」がいてこそその「親」の権利なわけですから、本来であれば教員や支援者が親に対してあなたのやっていることは子どもの利益のためにはならないですよとは、なかなか言えないわけです。形式的には他人でありますし、親としては他人が自分以上に子どものことをわかっているというものは簡単に受け入れがたい。親自身が、子どもが抱える困り事を認識していたり、困っていたりすれば、子どもの権利や利益の実現に向けてそういう専門家の援助を受けることはできそうなのですが、親自身が問題を認識しない場合というのはなかなか難しいかなと思います。

社会における子どもの権利保障の実現のためには、そういったいわゆる世間を含めたみんなの理解が必要だと。誰か任せでは

結局どこかで詰まってしまうわけです。

じゃあそれをどうやって実現していくかということについてです。

その関連で、最後に SDGs という視点に触れておきたいと思いました。これは持続可能な社会を作っていこうという、そういうものなのですが、将来に向けて子どもの権利を保障するためには、未来の世界が持続可能な世界でなければならない。子どもたちがこれから先 50 年 60 年 100 年さらにその孫世代になれば 150 年 160 年。世界はちゃんと幸せな世界で持続可能でなければならない。これについて実現するために、このゴールの 17 というところで、パートナーシップで目標を達成しようということが書かれています。1 人ではできない。みんなで目標を定めて、できることをみんながやるということが大事なのだろうということです¹⁰。そういう観点から、今日の研究会ですとか先ほども触れた子どもの支援 MAP ですとかそういったものも、そういうみんなで子どもたちの未来を守っていくという取り組みのひとつになるのかなと。

本当に我々のやっていることは小さい小さいものですがけれども、先々もいろんな人が参加してくるようになればそういったことにもつながるのかなと思っています。

3. 子どもの権利を実現する学校・教育（本山）

(1) 子どもの権利条約に関する国内の概況

はじめに、子どもの権利条約に関する国内の概況として、国内法との接続と条約の

認知度について共有させていただきます。

1994 年に日本が子どもの権利条約を批准した当時は条約を実現するための特段の予算措置や立法上の措置はなされていなかったのですが、近年成立あるいは改正された子ども関係の法律の一部に子どもの権利条約との関連が確認できます。教育に关しましては先ほど小野先生からお話がありました教育機会確保法の第 1 条（目的）に、「この法律は、教育基本法及び児童の権利に関する条約等の教育に関する条約の趣旨にのっとり、」（傍点筆者）と規定されています。また、子どもの貧困対策の推進に関する法律も 2019 年に改正され、第 1 条（目的）に「この法律は、（中略：筆者）、子どもの貧困の解消に向けて、児童の権利に関する条約の精神にのっとり」（傍点筆者）という文言が加わっています。2016 年に改正された児童福祉法においても同様の措置がなされています。したがって、分野を問わず子どもに関わる大人にとって子どもの権利条約の規定や考え方が共通の基盤となりつつあります。とりわけ子どもの権利条約の中に含まれる子どもの最善の利益が多職種連携におけるキーワードの一つになるだろうと思われまます。このような傾向から、日本においても子どもの権利や子どもの最善の利益を基盤として、その実現のために周りの大人は何ができるかを考えていくという権利基盤アプローチが進展しているという評価も見受けられます¹¹。

ところが、肝心の子どもの権利条約の認

¹⁰ 寛裕介『持続可能な地域のつくり方 未来を育む「人と経済の生態系」のデザイン』（英治出版、2019 年）127 頁。

¹¹ 佐々木幸寿『『子どもの最善の利益』の概念：一般的意見 14 号、日本の第 4 回・5 回政府報告に対する総括所見に着目して』東京学芸大学紀要（総合教育科学系）第 71 集（2020 年）1-16 頁。

知度は決して高いとはいえません。こちらはセーブ・ザ・チルドレン・ジャパンが子どもの権利条約の採択から30年、日本の条約批准から15年という節目にあたる2019年に実施した調査の結果です(図2)¹²。

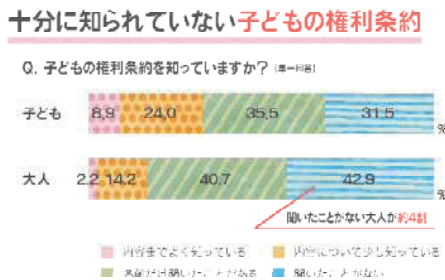


図2 子どもの権利条約に関する認知度
(出典)セーブ・ザ・チルドレン・ジャパン(2020)

図2より、大人の42.9%が条約について「聞いたことがない」、40.7%が「名前だけが聞いたことがある」、14.2%が「内容について少し知っている」と回答しており、「内容までよく知っている」といのは2.2%に限られています。

大人の認知度の低さもさることながら、中学生を除く15歳から17歳の子どもの31.5%が条約について「聞いたことがない」と回答していたり、「内容までよく知っている」のが8.9%に留まることにも大きな課題があるように思われます。子どもの権利条約第42条には、大人にも子どもにもこの条約が掲げる原則を広く知らせることを約束するという規定があります。日本の現状がこのような形で示されていることは重く受け止める必要がありそうです。

¹² セーブ・ザ・チルドレン・ジャパン「子どもの貧困と子どもの権利に関する全国市民意識調査」(2020年)。

セーブ・ザ・チルドレン・ジャパン(2020)には子どもの権利条約に関する大人の認知度を年代別に示したものが公表されています。条約について「聞いたことがない」という層は年齢が上がれば上がるほどその割合が高くなるというわけではなく、40代を中心に、おそらく子育てをしているであろう世代の認知度が低いことが読み取れます。

また、子どもの権利条約の認知度と子どもの権利に対する態度についても結果が示されており、子どもの権利条約について聞いたことがない層においてもその多くが子どもの権利を尊重していたり、ある程度は尊重しているのだらうと推察されます。ここでやはり重要なのが、子どもの権利についても考えたことがない方の大半が、子どもの権利条約について聞いたことがないということです。ただし、これはある意味当然ですから、まずは子どもの権利条約の認知度を高める必要があるだろうというふうにも思われます。2017年度に実施された「人権擁護に関する世論調査」においても、人権課題の解決のためには学校内外の人権教育の充実が最も重視されています。

(2) 学校知の限界と学校教育の役割

ではもう一度セーブ・ザ・チルドレン・ジャパン(2020)に戻り、今度は人権教育に関する子どもの声に注目してみましよう。子どもの権利条約について、全く教育などされてなく今まで内容を知らなかったという方もいれば、こんな条約があるという情報しかならず細かい内容を教えられていないところが示されていないことがあるということが示されています。子どものコメントの中でもとりわけ学校の中で単なる情報としてしか伝えられていないというのは、

学校教育について考えるうえで重要な論点が含まれています。1999年に出された人権擁護推進審議会答申の一部に「学校教育において人権教育が推進されているが、児童生徒の実態からすると、知的理解にとどまり、人権感覚が十分身に付いていないなど指導方法の問題、教員に人権尊重の理念について十分な認識が必ずしもいきわたっていないなどの問題等が指摘されている」という記述が見られます。学校での学びが知的理解に留まっているという課題は今に始まったことではないと理解できます。そのため、一人一人の人権意識を深めるためには学校がどのような場であるのかを理解することが必要になります。

学校の中で重要な知識が情報としてしか教えられていないということを理解するための概念の一つとして学校知という概念があり、「文化の伝達機関としての学校が学習者に習得するよう求める知識技能及び価値と態度の体系」¹³と定義されます。平たく言えば子どもが学校で教えられ学んでいることということです。具体的には教育課程に含まれる教科内容や道徳的価値に限らず、潜在的カリキュラム（隠れたカリキュラム）といわれる子どもが学校生活の中で結果的に身に付いているもの態度を含みます。例えば、授業の中で「いじめはいけません」と言っている教員が他の先生をいじめているような場合や、「暴力はいけません」と言いつつ子どもに体罰をしている教員がいる場合に子どもが何を学んでいるかというのを考えればご理解いただけると思われます。

また、学校知は日常生活から切り離され標準化され断片化された知識であることがその特徴として指摘されます。だからこそ、全国各地の学校で同じことが同じように学べるというメリットもありますが、学習指導要領等で体験活動や教科等横断的な学習がしきりに求められるのはこのような学校知の特質の裏返しであり、学習者が学ぶ理由や必然性を理解できていなければ、学校の中で教えられる物事はテストが終われば忘れてしまう情報として処理されかねない性質のものであるということがいえます。

学校制度の理解に関して今日何が課題になっているのかを理解するにあたっては、日本学術会議が2020年に出した提言¹⁴が参考になります。この提言の中で、学校教育を評価する視点として卓越性と公正という二つの軸があると示されています。卓越性というのは、いかに上位層を伸ばすかあるいは平均点を上げるかということで、学力についていえばクラスや学校を集団として捉えた上での学力向上政策につながっていきます。一方で、公正というのはいかに一人一人を伸ばすか、あるいはしんどい層を支えるかということです。卓越性を追求する学力向上に対して、公正を重視すれば一人一人の学力保障がより重要な課題となります。

この提言では、21世紀に入って世界各国で卓越性の追求が顕著であると述べられています。PISAを契機として各国で学力向上を通じた国際競争力の向上が目指されているのがその例にあたります。そもそも卓越

¹³ 田中統治「学校知とその社会的背景」安彦忠彦編著『学校知の転換 カリキュラム開発をどう進めるか』（ぎょうせい、2000年）35-56頁。

¹⁴ 日本学術会議心理学・教育学委員会 排除・包摂と教育分科会『すべての人に無償の普通教育を 多様な市民の教育システムへの包摂に向けて』（2020年）。

性というのは何かに対して優れているということですから、それがテストスコアに求められる必然性は無いのですが、結果として偏差値教育の国際版のような側面があります。今振り返れば、悉皆の全国学力・学習調査の実施と特別支援教育制度の導入が同じ時期になされた2007年が、日本の学校教育における卓越性と公正に関する一つの転換点であったかもしれないと思われま

す。日本学術会議の提言に沿ってもう少し学校教育の役割についてお話しします。提言のなかに「学校は個人を社会に配分する機能を有しているだけではない。身体的・家庭的・社会的にハンディを負った子どもたちも含めてすべての子どもが、個人として尊重されるとともに、相互に結びついており、互いの幸福を気にかけて、自分たちがその後どのような社会を築くかを、日々実践している道徳的・社会的側面がある」と述べられています。本研究会の趣旨と軌を一にするみんな（社会）のための学校と、私（個人）のための学校という学校教育の両義性が見て取れます。その一方で、「学校の、こうしたケア的な側面が看過されている。このような状況によって、学校に通うことが、子どもたちの成長に肯定的な影響を及ぼさないばかりか、逆に、人生の初期の段階で彼らの可能性を奪っていることにも留意すべきである」とも述べられています。私の幸せのためでもありみんなのためのものであるはずの学校に通うことで、かえって子どもの可能性が奪われるという指摘がなされています。

実際にそんなことがあるのかと思われるかもしれませんが、公正と卓越性が並んだときに卓越性が優先されることを象徴する

ような出来事が報道されました¹⁵。この記事のコメントにあった琉球大学の先生のお話では、この事案には光と影があります。まず、影の部分として、この教員の人権意識やその学校の中で特別支援教育の体制がしっかり整っていたのかが問われています。これに加えて、沖縄県特有の事情というのも考えられるかもしれません。先程ほどの全国学力・学習状況調査において沖縄県は例年最下位を争うような位置にいるということで、日々学校現場に学力向上のプレッシャーがかかっているということが予想されます。一方で、この事案の光の部分というのは、この教員の行動をおかしいと感じて親に話した子どもがいたということです。こうした行動がとれる子どもには人権感覚があることを意味しています。このような人権感覚を養い、おかしいことはおかしいと言える子どもに育てていくにはどうしたらいいかということを考えていかなければなりません。

(3) 子どもの権利を実現する学校・教育

子どもの権利を実現する学校や教育を考える際によく参照されるのが、ロジャー・ハートが提唱する「参画のはしご」です。

先ほど小野先生からSDGsの話がありましたが、参画のはしごというのはもともと環境問題と子どもの権利を関連付けて、環境コミュニティの理解やその改善に子どもが参画する方法やプロセスを示すものとして提唱されたものです。SDGsが重視される今日、再び注目すべき概念だろうと思わ

¹⁵ 沖縄タイムス（2020年9月8日）『『邪魔だと思ふ人は手を挙げて』支援学級の子に不適切発言 先生怖いと休む子ども』
<https://www.okinawatimes.co.jp/articles/-/628830>（最終アクセス2021年2月13日）。

れます。参画のはしごには8段階ありますが、参画させているように見えて実際は参画させていない、参画と非参画の区別をつけることが重要です。例えば、子どもに何か発言をさせていれば子どもの参画があるように見えますが、子どもが発言する上で事前に必要な情報を与えられていない場合や何をするのかを自分で選択できていないような場合、要は大人に何かやらされている状況だということで参画だとは認められません。一方で、子どもの参画といっても子どもだけで決めるものとは限らず、大人主導のものも含まれています。大人主導であること自体が必ずしも子どもの参画を否定するものではないということで、子どもの納得に加えて大人と子どもの共同決定の有無が、子どもが参画しているか否かの判断基準になると考えられています。

では、子どもの参画を学校の中でいかに実現していけば良いでしょうか。いくつかの事例を紹介します。事例に共通するのは、学級会あるいは児童会（生徒会）を本来の目的通りに機能させていくということです。

一つ目は北海道十勝地方における幕別町立札内北小学校における実践です¹⁶。日本が子どもの権利条約を批准する以前の1980年代より、同校では管理教育への疑問から子どもの力を学校に取り入れていこうという試行錯誤がなされました。同校での実践を通じた得た先生方の気づきとして、子どもの参加は権利であり、子どもに対するご褒美でも力がついてから与えられるものでもないと言われています。また、子

どもの参加が権利であると考え、権利が行使できていないことが問題として理解されます。これは子どもに参加させる際にどこまで任せられるのかという段階論とは根本的に発想が異なるということです。学校行事を子どもに返すというのは、例えば遠足でどこに行きたいかということ子どもたちが決めるということです。そのほか児童会や生徒会で決まったことを教員も実践するという、教員が最終決定権をもつのを止めるという具体的な方針として示されています。

そのような学校を作っていくためには試行錯誤がどうしても必要になりますが、子どもにも教員にも試行錯誤が許容され、ともにパートナーになる学校が求められます。ただし、それも一朝一夕で実現できるものではなく、子どもの自主性を尊重する第一歩として「手も口も出さない」という極端な対応をとることがあったそうですが、時間をかけて子どもが困ったときに援助できるようになったとのこと。こういう姿勢を身に付けることで得られた気づきとして、「失敗しないように」というのは、親切心からであったとしても子どもが学ぶ機会を奪っているものであり、失敗を反省して次につなげる子どもの姿こそが学校改善の原動力であると述べられています。子どもの権利条約の学習よりも子どもの参加が先行した実践ではありますが、その後子どもの権利条約がこの実践の根拠となったとも述べられています。

もう一つ紹介したいのが世田谷区立桜丘中学校です。こちらは既に有名な実践としてご存知の方も多いかもかもしれません。

「校則」がない、宿題がない、差別やい

¹⁶ 澤田治夫ほか編著『子どもともに創る学校 子どもの権利条約の風を北海道・十勝から』（日本評論社；2006年）。

じめもないということで多くのメディアに取り上げられてもいます。本日この研究会の観点からご紹介したいのが、生徒手帳の中に子どもの権利に関する条約の一部が記されているということです。先月同校に問い合わせて、生徒手帳の写真をお送りいただきました。例えば第2条について「人はだれも差別されません」、第12条について「自由に自分の意見を言うことができます」といったように、子どもの権利条約の条文そのものではなく、子どもに伝わりやすいようにわかりやすく言い換えられていることがわかります。

また、日頃の子どもの関わりについても問い合わせたところ、生活指導するときには昔ながらの怒鳴りつけは絶対にせず、しっかり話を聞いて何が良いのか悪いのかを教えていますということでした。話を聞くということは子どもが意見を表明できる機会を保障するということでもあり、子どもの権利を保障する学校教育のあり方の一つだろうと感じます。

しかし、宿題の制服もないというのが校長の理念でそれを押し通したのであれば、それは形を変えた新しい独裁であるというふうにもいえるわけですが、そのようなことはありません。同校の実践をけん引した西郷校長（当時）の著書¹⁷によれば、定期テストの廃止というのは生徒総会で決まったもので、教員が生徒総会の決まりを守る形で実施したものです。校則も徐々になくしていき、見直しを重ねていたら結果的に不要になったとされています。校則というマニュアルに依存することで、教員自身も

判断力を失っていたと述べられています。

校則をなくした結果、生徒も教員も自分で考え一つ一つ対話をしていかなければなりません。西郷（2019）は、多くの学校では生徒に不要な校則を守らせるために膨大な時間を生徒指導に割いていると指摘しています。校則を通してしか生徒を見られず、一人の人間として接することができていないということも問題だと述べています。

このような実践を新たに導入し維持していくためには、その学校のミッションが何なのかが問われますし、それをいつでも説明できるぐらい内在化する必要があります。10年間桜丘中学校の改革に取り組んだ西郷先生にとっての学校のミッションは子どもたちが幸せな3年間を送ることであり、一連の改革は目の前の子どもを待っている生徒が幸せになるにはどうしたらいいかを考え続けた結果であると述べられています。

また、同校のモチーフは大阪市立大空小学校であることも明記されています。『みんなの学校』という大空小学校の実践を描いた映画を観たときに、大空小学校のような中学校をつくりたいと思ったことがきっかけになったといわれています。公立学校だからできないといった話ではないことはご理解いただきたいところです。

（4）ルールメイキングへの参画

先ほどは学級会や児童会（生徒会）を起点として、子どもの参画を通じた学校改革の事例を紹介しました。「うちの学校ではそんなことはできませんよ」とか、「うちの学校の子どものにそんなことできるはずがない」というように、教員と子どもの関係がもし凝り固まってしまっているようであれば、第三者を交えるということも考えられます。

¹⁷ 西郷孝彦『校則なくした中学校 たったひとつの校長ルール』（小学館、2019）。

一例として、カタリバという NPO が昨年度から実施しているルールメイキングに関する活動（ルールメイカー育成プロジェクト）があげられます。そのモデル校となっているある高等学校の教員は、当初は生徒のわがままに近い内容が出てくるんじゃないかという懸念もあったそうですが、今のところそうはなっておらず、生徒は参加すること自体喜びを感じ、いろんな人の意見話し合いの中でぶつかることもあったけれども、それを含めて学びにしているようにしたいと述べています¹⁸。

教員も子どもも試行錯誤が許容されることで、学校の中の決まりの見直しに関して当初のイメージとは異なる実感を得ていることが読み取れます。これは大学教育の文脈で出てくることですが、経験的な学びと教員とによる情緒的なサポートによる学生のエンゲージメントの向上、これが学修成果を上げるといわれています¹⁹。ルールメイキングに関する学びを通して、まさに同じことが高校にもあてはまっているように考えられます。

そして、これは何も特別な学校のモデル事業の話だけではありません。2017年度改訂の小学校学習指導要領の解説における学級活動に関する記述に、ルールメイキング教育に近いことが書かれています。学級活動の「(1) 学級や学校における生活づくり

への参画」の学習過程には、自分たちの生活上の問題から課題を見出し、よりより生活づくりのために取り組む方法や役割について意見を出し合ったり比べ合ったりしながら話し合い、折り合いを付けるなどして決めた解決方法を実践し振り返って実践を継続したり次の課題解決へとつなげることが示されています。

また、TALIS2018の結果より、中学生に関しても日本の中学校教員の61.5%が「この学校は、児童生徒が学校の意思決定に積極的に参加する機会を提供している」と回答しています。5年前の調査から約12ポイント上昇しており、これを明るい兆しとして受け止めたものです。

内閣府が2018年に実施した「我が国と諸外国の若者の意識に関する調査」では、日本の若者（13～29歳）の47.8%が「自国のために役に立つと思うようなことをしたい」という質問に「はい」と答えており、これ自体は諸外国と比べて遜色があるわけではありません。しかしながら、若者の社会参画に関する自己効力感ともいえる「私の参加により、変えてほしい社会現象が少し変えられるかもしれない」という質問に対する肯定的回答（「そう思う」と「どちらかといえばそう思う」の合計）の割合は、諸外国と比較して著しく低いことが示されています。社会参画への意欲や自己効力感を高めるためにも、まずは学校の中で子どもの参画の機会や、参画を通じた学びを保障することが求められます。

（5）まとめ

第一に、セーブ・ザ・チルドレン・ジャパンによる調査結果から、大人も子どもも子どもの権利条約を理解する場が不足して

¹⁸ 「ルールメイカー育成プロジェクト～ルールを学び、対話的に問題解決する力を育む実証事業～令和元年度実施報告」
http://52.199.107.67/existing/doc2019/verify_d0083_achievementreport.pdf（最終アクセス2020年10月8日）

¹⁹ 山田剛史「大学教育の質的転換と学生エンゲージメント」名古屋高等教育研究18号（2018年）155-176頁。

いるのではないかと思います。

第二に、子どもが学校において子どもの権利条約について学べたとしても、「学校知」として単なる情報として処理されない人権教育が求められます。人権教育や子どもを権利の主体として育てるための教育は、特定の年齢の子どもやある科目のある単元に限定されるものではなく、日々の学校生活全般を通じて行われるものだと考えられます。そして、学校において子どもの参画を保障するためには、子どもと大人による共同決定の実践が重要だといえます。本日共有した事例からは、学級会や児童会（生徒会）が鍵となるように思われます。その際、決めたことが実現できるかどうかは別の話でして、たとえ実現できなかったとしても、そこから学べることはあるはずです。

第三に、制度を変えるためには原点に戻る、事例の収集、対話が求められます。学習指導要領を読み直し、本来の目的と日々の実践の差を点検してみることから始めると良いのかもしれません。また、制度といっても明文化された制度だけが見直しの対象ではありません。実態として行動を規律づけるものとしての「制度」の背景にある教育観のすり合わせとビジョンの共有が求められます。したがって、教員同士の対話や教員と子どもの対話と、実行可能な部分的からの実証といったPDCAサイクルが求められます。そして、このような時間と手間のかかる試行錯誤を支える管理職や、教育行政、保護者の理解も重要で、学校を改善するためのエネルギーを学校内外から調達することが肝心ですし、教員でなくとも一人一人が教育の当事者として自分にできることを考え実践することが求められると

思われます。

4. 本山報告を受けてのコメント(小野)

今の本山先生のお話を伺って、やはり子どもの権利を実現するプロセスの難しさはあると感じます。校則なし、宿題なしの中学校についても、子どもたちの参加についても、それを実現することの難しさはあると思います。そのような学校でも問題なく学べるようになるためには、子どもたちもそういうところで学ぶためのトレーニングが必要なのではないかと。

インクルーシブ教育についても、権利委員会としては、統合された学級において…と述べていますが、果たして様々な障害を抱えた子どもたちが、同じ空間で学ぶということが現実的に可能なのか、それが子どもたちの教育の観点から本当に理想的であるのか、そういったことは考えていかなければならないと思いました。

5. 質疑応答の概要

参加者から寄せられた質問やコメント及びそれに対する報告者の応答の概要は以下の通り。

(1) 個々人の価値観と組織のミッション

価値観は個人でもつものであり、他人を巻き込んで共有するというのは、相手が子どもであろうが子どもの保護者であろうが難しいということを感じる。

一つの学校でも40人近くの先生がいると、その40人近い先生がそれぞれの教育観をもって教職経験をもっているのも、それをすり合わせていくのは確かに難儀である。ただし、この学校のミッションは何かを考えていくのは重要だと思われる。どこの学

校にも教育目標があってそこに向かって進んでいくはずなのに、教育目標よりも教員の教育観が優先されていることが往々にしてあるように思われる。

（2）重要なファクターとしての時間

連携を進めたり組織を改善したりしようとするときは、時間が大きなポイントになってくる。それぞれが限られた時間で一定の成果をあげなければならないなか、その時間をどう使うかはそれぞれの立場で違ってくる。

子どもの支援を行う福祉事業所として学校側に伝える要望の一つに、いかに時間をかけられるかという話題が出てくる。福祉事業所の強みの一つは、子どもに対して必要な時間が使えるところにある。利用者が20人だとすれば、20人に対して必要だと思った時間を確保できる。それを同じ価値を共有するという名目で学校に要求するのはかなり無理があるし、家庭の中でいかに時間を確保するかということを保護者に要求するのも酷である。

また、子どもの権利条約を一つの価値観を決まり事として守っていくとしても、実際に行動に移していくのは個人である。条約の認知度もさることながら、条約の理念を実現していくことが実際のところどういうものなのかというのがまだ骨身にしみて理解されているわけではない。時間をかけて徐々に実践を積み重ねていくしかない。

学校教育では、何年生の何月までにどのところまでを教えるという標準的な時間が定められているところで、なかなかそこを離れてオリジナリティーのある取り組みをすることは難しく、また教員も何年かですれ替わることを考えると、そこまで積極的

に個別の学校における取組を変革するモチベーションは生まれにくいかもしれない。

（3）大人が諦めてはいないか

内閣府の「我が国と諸外国の若者の意識に関する調査」で示されていた自分の参加によって社会を変えることができるかどうかという質問に対して日本の若者の意識が低くなっているのは、確かにその通りかもしれない。しかし、若者だけでなく大人も自分の参加を通じて社会を変えられると思っているのかを問いたい。大人が諦めているのではないか。

大人はどうなのかということに関連付けて教員文化を考えたときに、職員会議の在り方が一つの鍵になるのではないか。現在の職員会議は校長の補助機関なので、最終的には校長の決定によって物事が決まる。そのため、意見や考えを持っていても言わない先生が出てくることもある。そういうところが隠れたカリキュラムとして子どもに伝わって、「どうせ誰かが決めてくれるんでしょ」と思わせてしまっていないか。

大人の社会参画という点に関連して、これまでいろんな授業で投票率を上げましようとか、地域の活性化に貢献する人材になりましようということをやってきた。地元に残って地元のために一生懸命やりたいという学生は多いが、地元のために市議会議員になりたいとか、知事や市長になりたいという学生は一人も見ることがない。以前、模擬弘前市長選挙をやったときに、市長候補になっても良いと考える受講生が一人もおらず、これは想定外だった。

今でこそ学校の中で主体性が求められているが、私たちが受けてきた学校教育、一昔前は先生の言うことはちゃんと聞きなさ

いという世界で、子どもが学校で先生に怒られたら家庭でも子どもが怒られるのが一般的だった。そういう中で従順な人間が生産されてきたのかもしれない。主権者教育が注目されているが、投票率を上げようという話ばかりで、自分が首長になって自分のリーダーシップで社会を変えていこうという教育はほとんどなされていないのでは。

そういう意味では、大人も変わっていかなければいけないということ。それによって将来世代の子どもたちにもより良いものを提供していくことができると思われる。

(4)「子どもの権利」の教員養成課程での位置づけ

大学の教員養成課程の中で、子どもの権利条約がどれだけ扱われているのか。子どもの権利条約は教職課程のコアカリキュラムに入っているのか。

これについて、教職課程のコアカリキュラムにおいて、少なくともここは押さえておかなければならない項目の中に子どもの権利条約は明示されていない。しかしながら、保育士養成課程の中では絶対に押さえておかなければならない項目の中に子どもの権利条約や子どもの人権擁護が含まれている²⁰。

教職課程においてもそれぞれの授業担当

者の裁量で子どもの人権や子どもの権利条約について扱われているが、教職課程に余裕が無く、そこに特化した科目を設けることは難しいということも課題になっている。

(5) 学力と子どもの権利の関係

学力という点について、学校によってはやはり子どもたちの学力向上に時間を割くところもある。国の学力テストがあれば、その対策を行う学校もあるだろう。それが子どもたちの権利の観点からの過度の競争主義として問題視されるだけではなく、教員の側に対するストレスとなることもある。それが悪い形にエスカレートして、体罰などの問題が生じるとも考えられる。

これは学校や教育の在り方そのものにもかかわってくるところであると考え。入試の制度、就職における学歴重視など、社会全体が学力を大きな基準の一つとして人を評価するところに問題の根源があると思われる。

<謝辞>

本研究会において、合同会社とわだみらい宮本裕一郎様、弘前大学附属小学校今伸仁先生から貴重なコメントをいただきました。ここに御礼を申し上げます。

²⁰ 厚生労働省雇用均等・児童家庭局長通知「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」(2018年4月27日)の別紙3において各教科目の教授内容の標準的事項として提示された「教科目の教授内容」では、「子ども家庭支援論」で取り扱う項目の中に子どもの人権擁護や子どもの権利条約が明記されている。一方、教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会が2017年11月17日に公表した「教職課程コアカリキュラム」においては、子どもの人権擁護や子どもの権利条約に関する文言は見られない。