

## 「無らい県運動」と修身・道徳・人権教育

### 一 生存権と修身教育

#### 1. 教育勅語の渙発

1872（明治5）年8月、文部省は国民皆学を求め、わが国最初の近代的学校を規定する「学制」を頒布した。富国強兵を担う有能な人材の育成と国家意識の形成、「日本人」の自覚の育成がその主な目的であった。富国強兵という国家目標を達成するために欧米の知識技術の受容が最優先された。立身出世主義的な教育観と実用主義的な学問観が重視され、近世までの儒教思想に基づく伝統的な道徳観から知識重視の教育への転換が図られた。それもあって、初等教育の教科のうち、道徳に関わる修身は6番目に掲げられた<sup>(1)</sup>。

1890（明治23）年2月に開催された地方長官会議は徳育問題を議題の一つに取り上げた。そして、①日本固有の倫理の教えに基づいて徳育の主義を確立すること。②徳育の主義が確立した後、師範学校から小中学校に至るまで、倫理修身の教科書を選定して、この教えを全国に広げ、かつ倫理、修身の時間を増加して徳育を盛んにすること。これらのことを確認して内閣に建議した。

この建議を契機として、総理大臣の山縣有朋と文部大臣の芳川顕正の責任の下に教育勅語を起草することになった。法制局長官の井上毅が起草したものを原案とし、これに枢密顧問官の元田永孚が協力して何度かの修正を加えて完成した。国民の誰もが心がけ、実行しなければならない徳目を掲げることを目的として作成された。天皇から直接国民に下賜されるという形式が採用された。教育勅語は1890（明治23）年10月30日に渙発された。

教育勅語は本文315字からなり、内容は3段に分かれる。第1段は、「教育ノ淵源」としての「国体ノ精華」を説いている。

第2段は、臣民（国民）が守り行ふべき14項目の徳目を列挙している。すなわち、「爾臣民父母ニ孝ニ兄弟ニ友ニ夫婦相和シ朋友相信シ恭儉己レヲ持シ博愛衆ニ及ホシ学ヲ修メ業ヲ習ヒ以テ智能ヲ啓発シ徳器ヲ成就シ進テ公益ヲ広メ世務ヲ開キ常ニ国憲ヲ重シ国法ニ従ヒ一旦緩急アレハ義勇公ニ報シ以テ天壤無窮ノ皇運ヲ扶翼スヘシ」がそれである。その意味するところは、「父母ニ孝（孝行）」（親に孝養を尽くすこと）、「兄弟ニ友（友愛）」（兄弟姉妹は仲良くすること）、「夫婦相和シ（夫婦の和）」（夫婦はいつまでも仲むつまじくすること）、「朋友相信シ（朋友の信）」（友達はお互いに信じあって付きあうこと）、「恭儉己レヲ持シ（謙遜）」（自分の言動を慎むこと）、「博愛衆ニ及ホシ（博愛）」（広くすべての人に愛の手をさしのべること）、「学ヲ修メ業ヲ習ヒ（修学習業）」（勉学に励み職業を身に付けること）、「智能ヲ啓発シ（智能啓発）」（知識を養い才能を伸ばすこと）、「徳器ヲ成就シ（徳器成就）」（人格の向上に努めること）、「進テ公益ヲ広メ世務ヲ開キ（公益世務）」（広く世界の人々や社会のためになる仕事に励むこと）、「常ニ国憲ヲ重シ国法ニ従ヒ（遵法）」（法律や規則を守り社会の秩序に従うこと）、「一旦緩急アレハ義勇公ニ報シ（義勇）」

(正しい勇気をもって国のために真心を尽くすこと)、「天壤無窮ノ皇運ヲ扶翼スヘシ (忠君)」という点にあった。

第3段は、前段で示した道が「皇祖皇宗の遺訓」であり、「古今」「中外」に対しても普遍性をもつことを説くものである。

教育勅語は、「国憲ヲ重シ国法ニ従ヒ」という「近代市民倫理」と儒教倫理を折衷したもので、芳川文部大臣は教育勅語渙発の翌日に訓令を発し、「聖旨ヲ奉体シテ研磨薫陶ノ務」を怠らず、特に学校の式日には生徒を集めて教育勅語を奉読した上で、生徒をよく諭して導き、心にとどめるようにすべきであると述べるとともに、教育勅語の謄本を全国の学校に配布した。芳川は東京帝国大学教授の井上哲次郎に教育勅語の注釈書の執筆を委嘱し、井上は1891(明治24)年9月に『教育勅語衍義』を出版した(2)。

## 2. 教育勅語による修身教育

教育勅語渙発後の修身科の授業は教育勅語に掲げられた徳目を教えることが基本とされた。尋常小学校では、「孝悌」、「友愛」、「仁愛」、「真実」、「礼敬」、「義勇」、「恭儉」等の徳目を教え、これらを通じた「尊王愛国ノ士気」と「国家ニ対スル責務ノ大要」を育成することが求められた。特に「女兒」に対しては「貞淑ノ美德」の涵養が重視された。1891(明治24)年11月に定められた「小学校教則大綱」第2条では、「修身ハ教育ニ関スル勅語ノ旨趣ニ基キ兒童ノ良心ヲ啓培シテ其徳性ヲ涵養シ人道実践ノ方法ヲ授クルヲ以テ要旨トス」と規定された。これによって修身の授業時間は尋常小学校では週27時間のうち3時間、高等小学校では週30時間のうち2時間が充てられることになった。また、1886(明治19)年から教科書検定制度を始めていた文部省は、1891(明治24)年に小学校修身教科書用図書検定基準を定めて、修身科においても教科書を用いての授業をすることを求めた。検定教科書の内容は教育勅語と「小学校教則大綱」で示された徳目に依拠するものであった。儒教道德の中心である「孝」を基本原理とするものから、「忠君」や「愛国」という国家倫理を中心とするものへと転換された。これによって、明治政府の意図していた国民としての自覚を持った「日本人」を育成するという目標の基盤が整えられた(3)。

教育勅語および「小学校教則大綱」が制定されて以降の修身教科書の特徴の第1は、親愛、恭敬、義勇、公德、忠君、愛国という徳目に基づいて教材を配列し、系統的に道德を教えようとする「徳目主義」が中心だという点である。特徴の第2は「人物主義」である。徳目は抽象的な観念のために授業が形式的なものとなりやすく、実際の生活では徳目が相互に矛盾をきたす場合も生じることから、修身教科書では、二宮金次郎や楠正成、リンカーンやナイチンゲールなどの伝記や逸話、言行などの「例話」を用いて徳目を具体的に教える方法が用いられた(4)。

1903(明治36)年の「小学校令」の改正で小学校教科書の国定教科書制度が実施され、翌1904年から教科書の使用が開始された。4回の改訂を経て、1945(昭和20)年までに合計5期に及ぶ教科書が作成された。

第1期は1903(明治36)年～1909(明治42)年とされる。この期の国定修身教科書の特徴と

しては次のような点があげられる。明治初期の翻訳教科書に比べると、国家主義的かつ儒教主義的傾向をもつ。全5期の国定修身教科書の中では「個人」や「社会」などの近代的市民倫理の内容が重視された教科書である。特に高等小学校修身書には「公衆」、「社会の進歩」、「公益」、「博愛」、「自立宣言」、「人身の自由」、「他人の自由」などの教材が並び、欧米の近代的市民倫理が強く反映されていた。これらの点がそれである(5)。

第2期は1910(明治43)年～1917(大正6)年とされる。この期の国定修身教科書の特徴としては次のような点があげられる。近代市民倫理を重視した内容に代わり、「家」や「祖先」等の家族主義的な要素と「天皇」等の国家主義的な要素を整合的に結び合わせた家族国家観に基づく道徳が強調された。家族を国家と見立て、家族の情緒的な愛着と家父長に対する伝統的な忠誠の2つの要素を導き出し、この2つを天皇に結び付けた。たとえば、『高等小学校修身書』においては、「我が国は家族制度を基礎とし国を挙げて一大家族を成すものにして、皇室は我等の宗家なり。我等国民は子の父母に対する敬愛の情を以て万世一系の皇位を崇敬す。是を以て忠孝は一にして相分かれず(中略)忠孝の一致は実に我が国体の特色なり」(巻三)と記述されたこと。「忠君」と「愛国」が結びつけられ、「忠君愛国」という項目が新しく登場した。欧米人の逸話が削除され、二宮金次郎をはじめ日本人の逸話を用いた人物主義の傾向が顕著となった。これらの点がそれである(6)。

第3期は1918(大正7)年～1932(昭和7)年とされる。この期の国定修身教科書の特徴としては次のような点があげられる。大正デモクラシーといわれる時代の自由主義的・民主主義的な風潮は教育の分野においても反映され、世界的な潮流ともなっていた「児童中心主義」をスローガンとした大正新教育運動(大正自由教育)が展開された。こうした流れを受けて、この期の国定修身教科書でも国際協調、平和主義、民主主義などが重視され、社会倫理の教材が第1期国定修身教科書に次いで多くなっており、「公民の務」、「公益」、「衛生」、「勤労」等の教材が掲載された。国際社会に関する教材が初めて登場し、『尋常修身教科書』の「国交」では、「世界大戦役の終に平和会議がパリで開かれたとき、我が国もこれに参加しました。この会議の結果、出来上がったのが平和条約で、将来世界の平和に大切な国際連盟規約はこの条約の一部です(中略)我等も国交の大切なことを忘れず、つとめて外国の事情を知り、外国人と交際するに当たっては、常に彼我の和親を増すやうにところがけませう」(巻六)と国際協調の意義が記述された。しかし、第2期国定修身教科書で顕著となった国家主義的な教材が減少したわけではなく、「天の岩屋」、「大国主命の国土献上」、「八岐の大蛇」等の神国観念を強調した教材も置かれた。これらの点がそれである(7)。

第4期は1933(昭和8)年～1940(昭和15)年とされる。この期の国定修身教科書の特徴としては次のような点があげられる。昭和に入ると経済恐慌、満州事変、5・15事件、国際連盟の脱退等が連鎖的に続き、教育においても戦時体制が整備され、教員の思想問題に関わる抵抗と摩擦による事件が相次いだ。この期の国定修身教科書は青色表紙のものとなり、装丁も一新されたが、内容も大きく変化した。「忠君愛国」の精神を重視し、あるべき臣民(国民)の姿を説いた教材が多くなり、神国観念を強調することで軍国主義的で超国家主義的傾向を肯定する教材が顕著

となった。「国体」が強調され、戦時体制を支える臣民（国民）としての精神的な心構えが説かれた。たとえば、「テンノウヘイカハ、ツネニ、シンミンヲ、子ノヨウニオイツクシミニナツテイラツシャイマス」（『尋常小学校修身書』巻二）として、家族国家観に基づいて臣民としての天皇の恩に報いること（報恩）が重視されている。これらの点がそれである(8)。

第5期は1941（昭和16）年～1945（昭和20）年とされる。この期の国定修身教科書の特徴としては次のような点があげられる。1937（昭和12）年の日中戦争の本格的な開始を契機として、政府は「挙国一致」「尽忠報国」「堅忍持久」をスローガンとした国民精神総動員運動を展開し、戦時体制を整えていった。文部省は、同年には国体の護持、君臣の大義を説き、天皇への忠誠こそが教育の根本であるとした『国体の本義』を刊行し、さらに1941（昭和16）年には『臣民の道』を刊行して、「世界新秩序の建設」を達成するための臣民の行動基準を示した。1941年には「国民学校令」が公布され、第1条で「国民学校ハ皇国ノ道ニ則リテ初等普通教育ヲ施シ皇国民ノ基礎的錬成ヲ為スヲ以テ目的トス」と規定した。教育が戦時体制に組み込まれていく状況は、修身教科書の内容にも大きな影響を及ぼし、「国民学校令施行規則」において、「教育ニ関スル勅語ノ旨趣ニ基キテ国民道徳ノ実践ヲ指導シ児童ノ徳性ヲ養ヒ皇国ノ道義的使命ヲ自覚セシムルモノトス」（第3条）とされ、修身は皇国の「道義的使命」を持つ教科として明確に位置づけられた。1941年に改定された第5期国定修身教科書では、第4期国定修身教科書の「国体」を強調する内容がさらに顕著となり、また軍国主義的で超国家主義的傾向が強められることで、戦争協力の要請に応えた内容となった。教科書には随所に戦争の挿絵や写真が挿入され、「軍神のおもかげ」といった戦争教材や神国観念を強調した教材が掲載された。たとえば、第2学年用の『ヨイコドモ』下巻の「日本ノ国」は、「日本ヨイ国、キヨイ国。世界ニーツノ神ノ国。日本ヨイ国、強イ国。世界ニカガヤクエライ国」という神国観念に基づく日本の優越性を強調した内容となった。これらの点がそれである(9)。

1904年から開始され、敗戦まで約40年間続いた国定修身教科書による修身教育は、国家の政治的な目的と動向を反映した内容となる傾向が強く、児童・生徒の「人格」の育成よりも極端な思想教育に近いものとなっていった。特に第4期、第5期の国定修身教科書の内容は、戦時体制を肯定し、これを補強する政治的イデオロギーが強く反映されたものとなっている。修身教育の改革論や批判論も一部にはみられたが、ほとんど影響をもつことはなかったといわれる(10)。

### 3. 日本型「生存権」の4つの側面と修身教育

日本型の「生存権」概念においては、家族主義や隣保相扶助に基づく「自助」および「共助」が強調された。これに対応して、修身教育では、この「自助」「共助」を支える「兄弟ニ友」、「夫婦相和シ」、「朋友相信シ」、「恭儉己レヲ持シ」、「博愛衆ニ及ホシ」、「学ヲ修メ業ヲ習ヒ」、「智能ヲ啓発シ」、「徳器ヲ成就シ」、「進テ公益ヲ広メ世務ヲ開キ」といった徳目の育成がめざされた。このような日本型「生存権」と修身教育との対応関係は、国家あつての国民の「生存権」だという点についても同様であった。これに対応する形で、修身教育では、「常ニ国憲ヲ重シ国法ニ従ヒ」、

「一旦緩急アレハ義勇公ニ報シ」という徳目の涵養がめざされたからである。同じく、皇道あつての日本の国家だという「国体」理解に対応して、修身教育では、「以テ天壤無窮ノ皇運ヲ扶翼スヘシ」という徳目の涵養がめざされた。その結果、尋常小学校の修身教育では、「孝悌」、「友愛」、「仁愛」、「真実」、「礼敬」、「義勇」、「恭儉」等の徳目教育を通じて、「尊王愛国の士気」と「国家ニ対スル責務ノ大要」を育成することが図られた(11)。

ただ、例外は、社会事業への下賜金にみられる天皇の「仁慈」についてで、教育勅語による修身教育においては「仁慈」に対応する徳目は置かれていない。「仁慈」は天皇に由来する統治者の徳目であつて、被統治者の徳目ではないとされたことによるものであろうか。

#### 4. 「無らい県運動」と修身教育

このような修身教育は人々をして「無らい県運動」に走らせるのに大いに役立った。「常ニ国憲ヲ重シ国法ニ従ヒ」という徳目を涵養された臣民によれば、国のハンセン病強制隔離政策に従うことは臣民の法的な義務のみならず道義的な義務でもあつた。しかし、それだけではなかつた。「無らい県運動」の精神的な柱の一つの「社会浄化」は、「日本ヨイ国、キヨイ国。世界ニーツノ神ノ国。日本ヨイ国、強イ国。世界ニカガヤクエライ国」という神国観念に基づく日本の優越性の強調と容易に結びついた。日清、日露の戦争に勝利し、「世界列強」の仲間入りした大日本帝国にとってハンセン病患者等は「国の恥」ということから、ハンセン病強制隔離政策の採用に踏み切つたからであつた。強制隔離政策に従い、「患者狩り」をすることも、療養所での隔離生活を甘受することも、ともに「愛国」に至る道であつた。ハンセン病強制隔離政策の下で患者・家族に対して採用された、強制隔離を内実とする「救護」は、そして、強制隔離等に要する費用さえも被救護者ないし扶養義務者に負担させるという「救護」は日本型「生存権」概念の典型例だともいえるが、この「救護」も、日本型「生存権」概念の起源とされた「五箇条の御誓文」の第三にいうところの『官民一途、庶民に至るまで、各其の志を遂げ、人心をして倦まざらしめんことを要す』の発露とされた。これを受け入れることは「教育勅語」に、そしてまた、「天壤無窮ノ皇運ヲ扶翼スヘシ（忠君）」という、臣民が最も守らなければならない徳目に沿う道であつた。修身教育を受けた臣民にとって、「無らい県運動」に抗するという選択肢は考えられないことであつた。

(1) 貝塚茂樹『道徳教育の教科書』（2009年、学術出版会）25～26頁などを参照。

(2) 同 28～30頁などを参照。ちなみに、国民道徳協会訳文によれば、教育勅語が次のように現代語訳されている。

「私は、私達の祖先が、遠大な理想のもとに、道義国家の実現をめざして、日本の国をおはじめになったものと信じます。そして、国民は忠孝両全の道を全うして、全国民が心を合わせて努力した結果、今日に至るまで、見事な成果をあげて参りましたことは、もとより日本のすぐれた国柄の賜物といわねばなりません。私は教育の根本もまた、道義立国の達成にあると信じます。（原文では改行）国民の皆さんは、子は親に孝養を尽くし、

兄弟・姉妹は互いに力を合わせて助け合い、夫婦は仲睦まじく解け合い、友人は胸襟を開いて信じ合い、そして自分の言動を慎み、全ての人々に愛の手を差し伸べ、学問を怠らず、職業に専念し、知識を養い、人格を磨き、さらに進んで、社会公共のために貢献し、また、法律や、秩序を守ることは勿論のこと、非常事態の発生の場合は、真心を捧げて、国の平和と安全に奉仕しなければなりません（原文は「天壤無窮ノ皇運ヲ扶翼スヘシ」－引用者挿入）。そして、これらのことは、善良な国民としての当然の努めであるばかりでなく、また、私達の祖先が、今日まで身をもって示し残された伝統的美風を、さらにいっそう明らかにすることでもあります。（原文では改行）このような国民の歩むべき道は、祖先の教訓として、私達子孫の守らなければならないところであると共に、この教えは、昔も今も変わらぬ正しい道であり、また日本ばかりでなく、外国で行っても、間違いのない道でありますから、私もまた国民の皆さんと共に、祖父の教えを胸に抱いて、立派な日本人となるように、心から念願するものであります。」

(3)唐澤富太郎『教科書の歴史』（1955年、創文社）3頁などを参照。

(4)前掲『道徳教育の教科書』32頁などを参照。

(5)同 33頁などを参照。

(6)同 34～35頁などを参照。

(7)同 35～36頁などを参照。

(8)同 36頁などを参照。

(9)同 37～38頁などを参照。

(10)同 39頁などを参照。

(11)同 30頁などを参照。

## 二 生存権と憲法教育

### 1. 教育基本法の制定

1946（昭和21）年8月10日、教育に関する重要事項を調査審議するために吉田茂首相は内閣の諮問機関として教育刷新委員会を設置した。同委員会は、11月3日に日本国憲法が公布されたこともあって、翌月の12月27日、教育基本法の制定の必要性とその理念を内閣に建議した。教育の目的は「教育は、人間性をめざし、民主的平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の尊厳をたつとび、勤労と協和とを重んずる、心身共に健康な国民の育成を期することにある。」とされ、教育の方針も「教育の目的は、あらゆる機会とあらゆる場とを通じて実現されなければならない。この目的を達成するためには、教育の自律性と学問の自由とを尊重し、現実との関連を考慮しつつ、自発的精神を養い、自他の敬愛と協力とによって、文化の創造と発展とに貢献するように努めなければならないこと。」とされた。1947（昭和22）年3月4日、教

育基本法案が閣議決定され、同月 12 日に枢密院会議にて可決、17 日に衆議院にて可決、26 日に貴族院にて可決され、同法が成立した。そして、31 日に公布された(12)。

教育基本法はその前文で次のように謳った。

「われらは、さきに、日本国憲法を確定し、民主的で文化的な国家を建設して、世界の平和と人類の福祉に貢献しようとする決意を示した。この理想の実現は、根本において教育の力にまつべきものである。

われらは、個人の尊厳を重んじ、真理と平和を希求する人間の育成を期するとともに、普遍的にしてしかも個性ゆたかな文化の創造をめざす教育を普及徹底しなければならない。

ここに、日本国憲法に則り、教育の目的を明示して、新しい教育の基本を確立するため、この法律を制定する。」

この前文を受けて、周知のように、第 1 条以下では次のように規定された。

#### 第 1 条（教育の目的）

教育は、人格の完成をめざし、平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたつとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた心身とも健康な国民の育成を期して行われなければならない。

#### 第 2 条（教育の方針）

教育の目的は、あらゆる機会に、あらゆる場所において実現されなければならない。この目的を達成するためには、学問の自由を尊重し、実際生活に即し、自発的精神を養い、自他の敬愛と協力によつて、文化の創造と発展に貢献するように努めなければならない。

#### 第 3 条（教育の機会均等）

すべて国民は、ひとしく、その能力に応ずる教育を受ける機会を与えられなければならないものであつて、人種、信条、性別、社会的身分、経済的地位又は門地によつて、教育上差別されない。

2 国及び地方公共団体は、能力があるにもかかわらず、経済的理由によつて修学困難な者に対して、奨学の方法を講じなければならない。

#### 第 4 条（義務教育）

国民は、その保護する子女に、九年の普通教育を受けさせる義務を負う。

2 国又は地方公共団体の設置する学校における義務教育については、授業料は、これを徴収しない。

#### 第 5 条（男女共学）

男女は、互に敬重し、協力し合わなければならないものであつて、教育上男女の共学は、認められなければならない。

#### 第 6 条（学校教育）

法律に定める学校は、公の性質をもつものであつて、国又は地方公共団体の外、法律に定める法人のみが、これを設置することができる。

- 2 法律に定める学校の教員は、全体の奉仕者であつて、自己の使命を自覚し、その職責の遂行に努めなければならない。このためには、教員の身分は、尊重され、その待遇の適正が、期せられなければならない。

#### 第7条（社会教育）

家庭教育及び勤労の場所その他社会において行われる教育は、国及び地方公共団体によつて奨励されなければならない。

- 2 国及び地方公共団体は、図書館、博物館、公民館等の施設の設置、学校の施設の利用その他適当な方法によつて教育の目的の実現に努めなければならない。

#### 第8条（政治教育）

良識ある公民たるに必要な政治的教養は、教育上これを尊重しなければならない。

- 2 法律に定める学校は、特定の政党を支持し、又はこれに反対するための政治教育その他政治的活動をしてはならない。」

#### 第9条（宗教教育）

宗教に関する寛容の態度及び宗教の社会生活における地位は、教育上これを尊重しなければならない。

- 2 国及び地方公共団体の設置する学校は、特定の宗教のための宗教教育その他宗教的活動をしてはならない。

#### 第10条（教育行政）

教育は、不当な支配に服することなく、国民全体に対し直接に責任を負つて行われるべきものである。

- 2 教育行政は、この自覚のもとに、教育の目的を遂行するに必要な諸条件の整備確立を目標として行われなければならない。

#### 第11条（補足）

この法律に掲げる諸条項を実施するために必要がある場合には、適当な法令が制定されなければならない。

教育基本法の制定を受けて、1947（昭和22）年5月3日に文部省から「教育基本法制定の要旨」という次のような訓令が出された。

「このたび法律第25号をもつて、教育基本法が公布せられた。さきに、憲法の画期的な改正が断行され、民主的で平和的な国家再建の基礎が確立せられたのであるが、この理想の実現は、根本において教育の力にまつべきものである。思うに、教育は、真理を尊重し、人格の完成を目標として行われるべきものである。しかるに、従来は、ややもすればこの目標

が見失われがちであった。新日本の建設に当つて、この弊害を除き、新しい教育の理念と基本原則を打ち立てることは、今日当面の急務といわなければならない。

教育基本法は、かかる理念と基本原則を確立するため、国民の総意を表わす議会の協賛を得て制定せられたものである。即ち、この法律においては、教育が、何よりもまず人格の完成をめざして行われるべきものであることを宣言した。人格の完成とは、個人の価値と尊厳との認識に基き、人間の具えるあらゆる能力を、できる限り、しかも調和的に発展せしめることである。しかし、このことは、決して国家及び社会への義務と責任を軽視するものではない。教育は、平和的な国家及び社会の形成者として心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない。又、あらゆる機会に、あらゆる場所において行われなければならないのである。次に、この法律は、日本国憲法と関連して教育上の基本原則を明示し、新憲法の精神を徹底するとともに、教育本来の目的の達成を期した。

かくて、この法律によつて、新しい日本の教育の基本は確立せられた。今後のわが国の教育は、この精神に則つて行われるべきものであり、又、教育法令もすべてこれに基いて制定せられなければならない。この法律の精神に基いて、学校教育法は、画期的な新学制を定め、すでに実施の運びとなつた。

然しながら、この教育基本法を運用し、真にこれを活かすものは、教育者自身の自覚と努力である。教育に当る者は、国民全体に対する深い責任に思いを致し、この法律の精神を体得し、相共に、熱誠を傾けてその使命の達成に遺憾なきを期すべきである。」

## 2. 国会の「教育勅語等排除・失効確認決議」

連合国軍最高司令官総司令部（GHQ）民間情報局の教育勅語に対する基本的な方針は、一時、新教育勅語の渙発も検討したものの、日本の民主化政策を効果的に推進するために「天皇制は支持しないが、利用する」という方針を採用したことから、教育勅語自体の評価には言及せず、学校の儀式などにおける教育勅語の神格的な取扱いを禁止するというものになった。他方、前述の教育刷新会議の教育勅語問題に関する態度も、①教育勅語をもって我が国唯一の淵源となる従来の考え方を排除すること、②式日等の奉読を禁止すること、③教育勅語を神格化する取扱いを止めること、というものであった。これに基づいて、文部次官通牒「勅語及詔書等の取扱について」が1946（昭和21）年10月8日に出された。

そのため文部省は当初、教育基本法（1947（昭和22）年3月31日施行）と教育勅語とは「矛盾するものではなく」、教育勅語には「天地の公道たるべきものが示されている」ので、「これを廃止する意思はない」という立場を取っていた。敗戦直後に文部大臣になった前田多門も新聞紙面において次のように述べていた。

「この歪み（排他的な軍国主義的な国家主義というものが出たために曲げられている点一引用者挿入）を取れば、結局教育勅語に還る、更にいへば五箇条の御誓文に還る、教育勅語

といふものを本当に見直して、謹読して実行に移していかなければならぬのぢやないかと思ふ。あれは、やはり一つのデモクラシーをお示しになってゐる。その趣旨は何だといふと、つまり国民であることはもちろん大切なことであるが、国民であるとともに人間でなければならぬといふことをお示しになったのだらうと思ふ。」(13)

高橋誠一郎文部大臣も、1946年3月20日の貴族院での答弁において、教育基本法の制定によって教育勅語は法的な効力を失うが、今後は「孔孟の教えとかモーゼの戒律とか云うようなものと同様なものとなって存在する」と表明していた(14)。

しかし、状況が一変した。占領軍民生局の強い働きかけによって、衆参両議院は教育基本法施行後の1948年6月19日に「教育勅語排除・失効確認」を決議したからである。このうち、衆議院の決議は次のようなものであった。

「教育勅語並びに陸海軍軍人に賜りたる勅諭その他の教育に関する諸詔勅が今日もなお国民道徳の指導原理としての性格を持続しているかの如く誤解されるのは従来の行政上の措置が不十分であったがためである。」「思うにこれらの詔勅の基本理念が主権在君並びに神話的国体観に基づいている護持事実は明らかに基本的人権を損い且つ国際信義に対して疑点を残すもとなる。よって憲法第九八条の本旨にしたがい、ここに衆議院は院議を以つてこれらの詔勅を排除しその指導原理的性格を認めないことを宣言する。政府は直ちにこれらの詔勅の謄本を回収し排除の措置を完了すべきである。」

このように、教育勅語が日本国憲法第98条に違反する「違憲詔勅」とされたことは、教育勅語が過去の文書としても権威を失い、かつ「効力を失う」ことを意味した。文部省は、この「国会決議」に基づき、1948年6月25日の次官通牒で、教育勅語謄本の「本省への返還」を求めた。この「国会決議」によって、教育基本法(1947年3月31日施行)は教育勅語に代わるものとして制定されたものであるという理解が一般化して広まっていった(15)。

### 3. 社会科の成立

GHQの民間情報教育局による修身教科書の評価は「修身教科書の詳細な分析は、問題となっている教科書が相対的に無害であることを示しており、全体に及ぶ禁止は適切なものではない」とするもので、戦時期の修身教科書に顕著に認められる軍国主義と超国家主義の内容を取り除けば問題はないというものであった。GHQは1945(昭和20)年12月31日に「修身、日本歴史及び地理停止に関する件」(いわゆる「三教科停止指令」)を出したが、その基本的な立場はあくまでも修身教科書の「書き直し」を命じたもので、修身科を改訂し教科として再開することを前提としていた。1946(昭和21)年3月に来日した第一次米国教育使節団がマッカーサーに提出

した『第一次米国教育使節団報告書』でも修身科の改訂再開という立場が採用されていた。次のように報告されていたからである(16)。

「民主主義的制度も他の制度と同様、その真の精神に適合しかつこれを永続せしむべき一つの倫理を必要とする。そしてその特有の徳目はこれを教えることができ、従ってこれは他におけると同様学校においても教えられるべきである。(中略)日本の伝統はフランス人に負ふ所が多いので、特別の倫理科を保護者も生徒も期待しているようである。日本人の現在もっているもの即ち礼儀を以て修身科をはじめるとすれば、それでよからう。」

戦後の新たな道德教育の在り方を模索する動きは、GHQ側だけではなく、日本側、特に文部省でも進められた。1945(昭和20)年、文部省内に公民教育刷新委員会が設置され、同委員会は同年12月に答申を提出した。答申は、修身科の方法面での欠点を特に指摘した上で、道德の知識と社会認識の教育との密接な関係を重視し、「修身ハ公民的知識ト結合シテハジメテ其ノ具体的内容ヲ得、ソノ徳目モ現実社会ニ於テ実践サレルベキモノトナル。従ツテ修身ハ『公民』ト一体タルベキモノデアリ、両者ヲ統合シテ『公民』科ガ確立サレルベキデアル」という方針を示した。

答申は新しい公民教育が目指すべき「根本方向」を次のように提示した。①道德、法律、政治、経済に関する諸問題についての普遍的な一般原理に基づく理解の徹底を図ること。②共同生活における個人の能動性の自覚を図ること。③社会生活に対する客観的具体的認識とそれに基づく行為の要請を図ること。④合理的精神の涵養と非合理的感情的な態度の排除を図ること。⑤科学の振興と国民生活の科学化、科学の社会的意義と役割の認識を図ること。⑥純正な歴史的認識の重視と実証主義的合理的精神の徹底を図ること。このような方向がそれであった。

委員会の「公民教育構想」は修身科を改訂することなく、新たな「公民科」の設置を提唱したもので、修身教科書と教師用指導書の改訂を求めた「三教科停止指令」の内容と相反した。GHQ民間情報教育局は「構想」を「占領政策違反」として問題視し、再考を迫った(17)。

GHQ民間情報教育局は日本側に「公民科」ではなく「社会科」の設置を求めた。歴史、地理を含めた広域総合科目としての「社会科」は「公民科」とは明らかに異質なもので、「公民科」は道德教育の役割を担う教材としての性格を持っていたが、「社会科」の実施は道德教育を担う明確な教科が教育課程から消失してしまうことを意味した。GHQの意向もあって、社会科の設置が決定した。社会科の学習指導要領と社会科教科書の作成は、アメリカのソーシャル・スタディーズをモデルとして進められた。当時アメリカ教育学の主流となっていた経験主義に基づく教育内容と方法とが大きな影響力を持つことになった。従来の修身教育のように体系化した教科として道德教育を行うのではなく、社会における個人としての生き方を具体的かつ实际的に学ばせることが意図された(18)。後述の『あたらしい憲法のはなし』(1947(昭和22)年8月)も新制中学校1年生用の社会科の教科書であった。

しかし、この社会科については日本側から道德教育の観点からの疑問や不安が寄せられた。た

たとえば、「家庭において信仰が篤く行われているときは別として、ほとんど無信仰に近い現在のわが国の実情にあって、宗教的情操の問題に無関心の態度を示してもよいものかどうか。合衆国のように、一応教会や日曜学校での祈りの生活が、学校や校外においてそれぞれ自由な形で営まれていて、それを前提として社会化が行われる場合とは、事情が大いに異なるであろう。」といった声がそれであった(19)。

#### 4. 憲法教育の展開と棚上げ

『あたらしい憲法のはなし』の発行

文部省は、1947（昭和 22）年 8 月 2 日に新制中学校 1 年生用の社会科の教科書として『あたらしい憲法のはなし』を発行した(20)。この『あたらしい憲法のはなし』は同年 5 月 3 日に公布された日本国憲法の精神や中身を中学生向けにやさしく解説するためのもので、新憲法の意義が次のように解説されている。少し長いが、要約せずにそのまま紹介することにしよう。

「みなさん、あたらしい憲法ができました。そうして昭和二十二年五月三日から、私たち日本国民は、この憲法を守ってゆくことになりました。このあたらしい憲法をこしらえるために、たくさんの人々が、たいへん苦心をなさいました。ところでみなさんは、憲法というものはどんなものかごぞんじですか。じぶんの身にかかわりのないことのようにおもっている人はいないでしょうか。もしそうならば、それは大きなまちがいです。

国の仕事は、一日も休むことはできません。また、国を治めてゆく仕事のやりかたは、はっきりときめておかなければなりません。そのためには、いろいろな規則がいるのです。この規則はたくさんありますが、そのうちで、いちばん大事な規則が憲法です。

国をどういうふうに治め、国の仕事をどういうふうにやってゆくかということを決めた、いちばん根本になっている規則が憲法です。もしみなさんの家の柱がなくなったらどうでしょう。家はたちまちたおれてしまうでしょう。いま国を家にたとえると、ちょうど柱にあたるものが憲法です。もし憲法がなければ、国の中におゝぜいの人がいっても、どうして国を治めてゆくかということがわかりません。

それでどこの国でも、憲法をいちばん大事な規則として、これをたいせつに守ってゆくのです。国でいちばん大事な規則は、いいかえれば、いちばん高い位にある規則ですから、これを国の「最高法規」というのです。

ところがこの憲法には、いまおはなししたように、国の仕事のやりかたのほかに、もう一つ大事なことが書いてあるのです。それは国民の権利のことです。この権利のことは、あとでくわしくおはなししますから、こゝではたゞ、なぜそれが、国の仕事のやりかたを決めた規則と同じように大事であるか、ということだけをおはなししておきましょう。

みなさんは日本国民のうちのひとりです。国民のひとりひとりが、かしこくなり、強くならなければ、国民ぜんたいがかしこく、また、強くなれません。国の力のもと、ひとりひ

とりの国民にあります。そこで国は、この国民のひとりひとりの力をはっきりとみとめて、しっかりと守ってゆくのです。そのために、国民のひとりひとりに、いろいろ大事な権利があることを、憲法できめているのです。この国民の大事な権利のことを「基本的人権」というのです。これも憲法の中に書いてあるのです。

そこでもういちど、憲法とはどういうものであるかということをおしえておきます。憲法とは、国でいちばん大事な規則、すなわち「最高法規」というもので、その中には、だいたい二つのことが記されています。その一つは、国の治めかた、国の仕事のやりかたをきめた規則です。もう一つは、国民のいちばん大事な権利、即ち「基本的人権」をきめた規則です。このほかにまた憲法は、その必要により、いろいろのことをきめることがあります。こんどの憲法にも、あとでおはなしするように、これからは戦争をけっしてしないという、たいせつなことがきめられています。

これまであった憲法は、明治 22 年にできたもので、これは明治天皇がおつくりになって、国民にあたえられたものです。しかし、こんどのあたらしい憲法は、日本国民がじぶんでつくったもので、日本国民のぜんたいの意見で、自由につくられたものであります。この国民ぜんたいの意見を知るために、昭和 21 年 4 月 10 日に総選挙が行われ、あたらしい国民の代表がえられて、その人々がこの憲法をつくったのです。それで、あたらしい憲法は、国民ぜんたいでつくったということになるのです。

みなさんも日本国民のひとりです。そうすれば、この憲法は、みなさんのつくったものです。みなさんは、じぶんでつくったものを、大事になさるでしょう。こんどの憲法はみなさんをふくめた国民ぜんたいのつくったものであり、国でいちばん大事な規則であるとするならば、みなさんは、国民のひとりとして、しっかりとこの憲法を守ってゆかなければなりません。そのためには、まずこの憲法に、どういうことが書いてあるかを、はっきりと知らなければなりません。

みなさんが、何かゲームのために規則のようなものをきめるときに、みんないっしょに書いてしまつては、わかりにくいでしょう。国の規則もそれと同じで、一つ一つ事柄にしたがつて分けて書き、それに番号をつけて、第何条、第何条というように順々に記します。こんどの憲法は、第一条から第百三条まであります。そうしてそのほかに、前書が、いちばんはじめにつけてあります。これを「前文」といいます。

この前文には、だれがこの憲法をつくったかということや、どんな考えでこの憲法の規則ができているかということなどが記されています。この前文というものは、二つのはたらきをするのです。その一つは、みなさんが憲法をよんで、その意味を知ろうとするときに、手びきになることです。つまりこんどの憲法は、その前文に記されたような考えからできたものですから、前文にある考えと、ちがったふうに考えてはならないということです。もう一つのはたらきは、これからさき、この憲法をかえるときに、この前文に記された考え方と、ちがうようなかえかたをしてはならないということです。

それなら、この前文の考えというのはなんでしょう。いちばん大事な考えが三つあります。

それは「民主主義」と「国際平和主義」と「主権在民主主義」です。「主義」という言葉をつかうと、なんだかむずかしく聞こえますけれども、少しもむずかしく考えることはありません。主義というのは、正しいと思う、もののやりかたのことです。それでみなさんは、この三つのことを知らなければなりません。まず「民主主義」からおはなししましょう。」

そこから、民主主義の意義、国際平和主義の意義、主権在民主主義の意義、象徴天皇の意義、戦争の放棄の意義、基本的人権の尊重の意義、憲法の最高法規制についても次のように各解説されている(21)。

### 民主主義の意義

「こんどの憲法の根本となっている考えの第一は民主主義です。ところで民主主義とは、いったいどういうことでしょうか。みなさんはこのことばを、ほうぼうで聞いたことでしょうか。これがあたらしい憲法の根本になっているものとすれば、みなさんははっきりとこれを知っておかなければなりません。しかも正しく知っておかなければなりません。

みなさんがおゝぜいあつまって、いっしょに何かするときのことを考えてごらんください。だれの意見で物事をきめますか。もしもみんなの意見が同じなら、もんだいはありません。もし意見が分かれたときは、どうしますか。ひとりの意見できめますか。二人の意見できめますか。それともおゝぜいの意見できめますか。どれがよいでしょう。ひとりの意見が、正しくすぐれていておゝぜいの意見が、まちがっておとっていることもあります。しかし、そのはんたいのことがもっとも多いでしょう。そこで、まずみんなが十分にじぶんの考えをなしあったあとで、おゝぜいの意見で、物事をきめてゆくのが、いちばんまちがいが無いということになります。

そうして、あとの人は、このおゝぜいの人の意見にすなおにしたがってゆくのがよいのです。このなるべくおゝぜいの人の意見で、物事をきめてゆくことが、民主主義のやりかたです。

国を治めてゆくのもこれと同じです。わずかの人の意見で国を治めてゆくのは、よくないのです。国民ぜんたいの意見で、国を治めてゆくのがいちばんよいのです。

つまり国民ぜんたいが、国を治めてゆく……これが民主主義の治めかたです。

しかし国は、みなさんの学級とはちがいます。国民ぜんたいがひとところにあつまって、そうだんすることはできません。ひとりひとりの意見を、きいてまわることもできません。そこで、みんなの代わりになって、国の仕事のやりかたをきめるものがなければなりません。それが国会です。国民が、国会の議員を選挙するのは、じぶんの代わりになって、国を治めてゆく者をえらぶのです。だから国会では、なんでも国民の代わりである議員のおゝぜいの意見で物事をきめます。そうしてほかの議員は、これにしたがいます。これが国民ぜんたいの意見で物事をきめたことになるのです。これが民主主義です。ですから、民主主義とは、国民ぜんたいで、国を治めてゆくことです。みんなの意見で物事をきめてゆくのが、いちば

んまちがいがないのです。だから民主主義で国を治めてゆけば、みなさんは幸福になり、また国もさかえてゆくのでしょう。

国は大きいので、このように国の仕事を国会の議員にまかせてきめてゆきますから、国会は国民の代わりになるものです。この「代わりになる」ということを、「代表」といいます。まえに申しましたように、民主主義は、国民ぜんたいで国を治めてゆくことですが、国会が国民ぜんたいを代表して、国のことをきめてゆきますから、これを「代表制民主主義」のやりかたといえます。

しかしいちばん大事なことは、国会にまかせておかないで、国民が、じぶんで意見をきめることがあります。こんどの憲法でも、たとえばこの憲法をかえるときは、国会だけできめないで、国民ひとりひとりが、賛成か反対かを投票してきめることになっています。このときは、国民が直接に国のことをきめますから、これを「直接民主主義」のやりかたといえます。あたらしい憲法は、代表制民主主義と直接民主主義と、二つのやりかたで国を治めてゆくことにしていますが、代表制民主主義のやりかたのほうが、おもになっていて、直接民主主義のやりかたは、いちばん大事なことにかぎられているのです。だからこんどの憲法は、だいたい代表制民主主義のやりかたになっているといってもよいのです。

みなさんは日本国民のひとりです。しかしまだこどもです。国のことは、みなさんが二十歳になって、はじめてきめてゆくことができるのです。国会の議員をえらぶのも、国のことについて投票するのも、みなさんが二十歳になって、はじめてできることです。みなさんのおにいさんや、おねえさんには、二十歳以上の方もおいででしょう。そのおにいさんやおねえさんが、選挙の投票にゆかれるのをみて、みなさんはどんな気がしましたか。いまのうちに、よく勉強して、国を治めることや憲法のことをよく知っておいてください。もうすぐみなさんも、おにいさんやおねえさんといっしょに、国のことを、じぶんできめてゆくことができるのです。みなさんの考えとはたらきで国が治まってゆくのです。みんながなかよく、じぶんで、じぶんの国のことをやってゆくくらい、たのしいことはありません。これが民主主義というものです。」

### 国際平和主義の意義

「国の中で、国民ぜんたいで、物事をきめてゆくことを、民主主義といいましたが、国民の意見は、人によってずいぶんちがっています。しかし、おゝぜいのほうの意見にすなおにしたがってゆき、またそのおゝぜいのほうも、すくないほうの意見をよくきいてじぶんの意見をきめ、みんなが、なかよく国の仕事をやってゆくのでなければ、民主主義のやりかたは、なりたたないのです。

これは、一つの国について申しましたが、国と国との間のことも同じことです。じぶんの国のことばかり考え、じぶんの国のためばかりを考えて、ほかの国の立場を考えないでは、世界中の国が、なかよくしていくことはできません。世界中の国が、いくさをしないで、なかよくやってゆくことを、国際平和主義といえます。だから民主主義ということは、この国

際平和主義と、たいへんふかい関係があるのです。こんどの憲法で、民主主義のやりかたをきめたからには、またほかの国にたいしても、国際平和主義でやってゆくということになるのは、あたりまえであります。

この国際平和主義をわすれて、じぶんの国のことばかり考えていたので、とうとう戦争をはじめてしまったのです。そこであたらしい憲法では、前文の中にこれからは、この国際平和主義でやってゆくということを、力強いことばで書いてあります。またこの考えが、あとでのべる戦争の放棄、すなわち、これからは、いっさい、いくさはしないということをかきめることになってゆくのであります。」

### 主権在民主主義の意義

「みなさんがあつまって、だれがいちばんえらいかをきめてごらんください。いったい、「いちばんえらい」というのは、どういうことでしょうか、勉強のよくできることでしょうか。それとも力の強いことでしょうか。いろいろきめかたがあつてむずかしいことです。

国では、だれが「いちばんえらい」といえるでしょう。もし国の仕事が、ひとりの考えできまるならば、そのひとりが、いちばんえらいといわなければなりません。もしおゝぜいの考えできまるなら、そのおゝぜいが、いちばんえらいことになります。もし国民ぜんたいの考えできまるならば、国民ぜんたいが、いちばんえらいのです。こんどの憲法は、民主主義の憲法ですから、国民ぜんたいの考えで国を治めてゆきます。そうすると、国民ぜんたいがいちばん、えらいといわなければなりません。

国を治めてゆく力のことを「主権」といいますが、この力が国民ぜんたいにあれば、これを「主権は国民にある」といいます。こんどの憲法は、いま申したように、民主主義を根本の考えとしていますから、主権はどうぜん日本国民にあるわけです。そこで前文の中にも、また憲法の第一条にも「主権が国民に存する」と、はっきりかいてあるのです。主権が国民にあることを「主権在民」といいます。あたらしい憲法は、主権在民という考えでできていますから、主権在民主主義の憲法であるということになるのです。

みなさんは、日本国民のひとりです。主権をもっている日本国民のひとりです。しかし、主権は日本国民ぜんたいにあるのです。ひとりひとりが、べつべつにもっているではありません。ひとりひとりが、みなじぶんがいちばんえらいと思って、勝手なことをしてもよいということでは、けつしてありません。それは民主主義にあわないことになります。みなさんは、主権をもっている日本国民のひとりであるということに、ほこりをもつとともに、責任を感じなければなりません。よいこどもであるとともに、よい国民でなければなりません。」

### 象徴天皇の意義

「こんどの戦争で、天皇陛下は、たいへんごくろうをなさいました。なぜならば、古い憲法では、天皇をお助けして国の仕事をした人々は、国民ぜんたいがえらんだものではなかったのです。国民の考えとはなれて、とうとう戦争になったからです。そこで、これからさき国

を治めてゆくについて、二度とこのようなことのないように、あたらしい憲法をこしらえるとき、たいへん苦心をいたしました。ですから、天皇は、憲法で定めたお仕事だけをされ、政治には関係されないことになりました。

憲法は、天皇陛下を、「象徴」としてゆくことに決めました。みなさんは、この象徴ということ、はっきりしらなければなりません。日の丸の国旗を見れば、日本の国をおもいだすでしょう。国旗が国の代わりになって、国をあらわすからです。みなさんの学校の記章を見れば、どこの学校の生徒かがわかるでしょう。記章が学校の代わりになって、学校をあらわすからです。いまここに何か眼に見えるものがあって、ほかの眼に見えないものの代わりになって、それをあらわすときに、これを「象徴」ということばでいいあらわすのです。こんどの憲法の第一条は、天皇陛下を「日本国の象徴」としているのです。つまり天皇陛下は、日本の国をあらわされるお方ということでもあります。

また憲法第一条は、天皇陛下を、「日本国民統合の象徴」であるとも書いてあるのです。「統合」というのは「一つにまとまっている」ということです。つまり天皇陛下は、一つにまとまった日本国民の象徴でいらっしゃいます。これは、私たち日本国民ぜんたいの中心としておいでになるお方ということなのです。それで天皇陛下は、国民ぜんたいをあらわされるのです。

このような地位に天皇陛下をお置き申したのは、日本国民ぜんたいの考えにあるのです。これからさき、国を治めてゆく仕事は、みな国民がじぶんでやってゆかなければなりません。天皇陛下は、けっして神様ではありません。国民と同じような人間でいらっしゃいます。ラジオのほうそうもなさいました。小さな町のすみにもおいでになりました。ですから私たちは、天皇陛下を私たちのまん中にしっかりとお置きして、国を治めてゆくについてごくろうのないようにしなければなりません。これで憲法が、天皇陛下を象徴とした意味がおわかりでしょう。」

### 戦争放棄の意義

「みなさんの中には、今度の戦争に、おとうさんやいさんを送りだされた人も多いでしょう。ごぶじにおかえりになったのでしょうか。それともとうとうおかえりにならなかったのでしょうか。また、くうしゅうで、家やうちの人を、なくされた人も多いでしょう。いまやつと戦争はおわりました。二度とこんなおそろしい、かなしい思いをしたくないと思いませんか。こんな戦争をして、日本の国はどんな利益があったのでしょうか。何もありません。ただ、おそろしい、かなしいことが、たくさんおこっただけではありませんか。戦争は人間をほろぼすことです。世の中のよいものをこわすことです。だから、こんどの戦争をしかけた国には、大きな責任があるといわなければなりません。このまえの世界戦争のあとでも、もう戦争は二度とやるまいと、多くの国々ではいろいろ考えましたが、またこんな大戦争をおこしてしまったのは、まことに残念なことではありませんか。

そこでこんどの憲法では、日本の国が、けっして二度と戦争をしないように、二つのこと

をきめました。その一つは、兵隊も軍艦も飛行機も、およそ戦争をするためのものは、いっさいもたないということです。これからさき日本には、陸軍も海軍も空軍もないのです。これを戦力の放棄といいます。「放棄」とは、「すててしまう」ということです。しかしみなさんは、けっして心ぼそく思うことはありません。日本は正しいことを、ほかの国よりさきに行ったのです。世の中に、正しいことぐらい強いものはありません。

もう一つは、よその国と争いごとがおこったとき、けっして戦争によって、相手をまかして、じぶんのいいぶんをとそうとしないということをきめたのです。おだやかにそうだんをして、きまりをつけようというのです。なぜならば、いくさをしかけることは、けっきょく、じぶんの国をほろぼすようなはめになるからです。また、戦争とまでゆかずとも、国の力で、相手をおどすようなことは、いっさいしないことにきめたのです。これを戦争の放棄というのです。そうしてよその国となかよくして、世界中の国が、よい友だちになってくれるようにすれば、日本の国は、さかえてゆけるのです。

みなさん、あのおそろしい戦争が、二度と起こらないように、また戦争を二度とおこさないようにいたしましょう。」

#### 基本的人権の尊重

「くうしゅうでやけたところへ行ってごらんさい。やけただれた土から、もう草が青々とはえています。みんな生きいきとしげっています。草でさえも、力強く生きてゆくのです。ましてやみなさんは人間です。生きてゆく力があるはずです。天からさずかったしぜん力があるのです。この力によって、人間が世の中に生きてゆくことを、だれもさまたげてはなりません。しかし人間は、草木とちがって、ただ生きてゆくというだけではなく、人間らしい生活をしてゆかなければなりません。この人間らしい生活には必要なものが二つあります。それは「自由」ということと、「平等」ということです。

人間がこの世に生きてゆくからには、じぶんのすきな所に住み、自分のすきな所に行き、じぶんの思うことをいい、じぶんのすきな教えにしたがってゆけることなどがが必要です。これらのことが人間の自由であって、この自由は、けっしてうばわれてはなりません。また国の力でこの自由を取りあげ、やたらに刑罰を加えたりしてはなりません。そこで憲法は、この自由は、けっして侵すことのできないものであることをきめているのです。

またわれわれは、人間である以上はみな同じです。人間の上に、もっとえらい人間があるはずはなく、人間の下に、もっといやしい人間があるわけはありません。男が女よりもすぐれ、女が男よりもおとっているということもありません。みな同じ人間であるならば、この世に生きてゆくのには、差別を受ける理由はないのです。差別のないことを「平等」といいます。そこで憲法は、自由といっしょに、この平等ということもきめているのです。

国の規則の上で、何かはっきりとできることがみとめられていることを、「権利」といいます。自由と平等とがはっきりみとめられ、これを侵されないとするならば、この自由と平等はみなさんの権利です。これを「自由権」というのです。しかもこれは人間のいちばん大事

な権利です。このいちばん大事な人間の権利のことを、「基本的人権」といいます。あたらしい憲法は、この基本的人権を、侵すことのできない永久に与えられた権利として記しているのです。これを基本的人権を「保障する」というのです。

しかし基本的人権は、こゝにいった自由権だけではありません。まだほかに二つあります。自由権だけで、人間の国の中での生活がすむものではありません。たとえばみなさんは、勉強をしてよい国民にならなければなりません。国はみなさんに勉強をさせるようにしなければなりません。そこでみなさんは、教育を受ける権利を憲法で与えられているのです。この場合はみなさんのほうから、国にたいして、教育をしてもらうことを請求できるのです。これも大事な基本的人権ですが、これを「請求権」というのです。争いごとがおこったとき、国の裁判所で、公平にさばいてもらうのも、裁判を請求する権利といって、基本的人権ですが、これも請求権であります。

それからまた、国民が、国を治めることにいろいろ関係できるのも、大事な基本的人権ですが、これを「参政権」といいます。国会の議員や知事や市町村長などを選挙したり、じぶんがそういうものになったり、国や地方の大事なことについて投票したりすることは、みな参政権です。

みなさん、いままで申しました基本的人権は大事なことですから、もういちど復習いたしましょう。みなさんは、憲法で基本的人権というりっぱな強い権利を与えられました。この権利は三つに分かれます。第一は自由権です。第二は請求権です。第三は参政権です。

こんなりっぱな権利を与えられましたからには、みなさんは、じぶんでしっかりとこれを守って、失わないようにしてゆかなければなりません。しかしまた、むやみにこれをふりまわして、ほかの人に迷惑をかけてはいけません。ほかの人も、みなさんと同じ権利をもっていることを、わすれてはなりません。国ぜんたいの幸福になるよう、この大事な基本的人権を守ってゆく責任があると、憲法に書いてあります。」

## 憲法の最高法規性

「このおはなしのいちばんはじめに申しましたように、「最高法規」とは、国で、いちばん高い位にある規則で、つまり憲法のことです。この最高法規としての憲法には、国の仕事のやりかたをきめた規則と、国民の基本的人権をきめた規則と、二つあることもおはなししました。この中で、国民の基本的人権は、これまでかく考えられていましたので、憲法第九十七条は、おごそかなことばで、この基本的人権は、人間がながいあいだ力をつくしてえたものであり、これまでいろいろのことのであってきたえあげられたものであるから、これからもけっして侵すことのできない永久の権利であると記しております。

憲法は、国の最高法規ですから、この憲法できめられてあることにあわないものは、法律でも、命令でも、なんでも、いっさい規則としての力がありません。これも憲法がはっきりきめています。

このように大事な憲法は、天皇陛下もこれをお守りになりますし、国務大臣も、国会の議

員も、裁判官も、みなこれを守ってゆく義務があるのです。また、日本の国が、ほかの国ととりきめた約束（これを「条約」といいます）も、国と国とが交際してゆくについてできた規則（これを「国際法規」といいます）も、日本の国は、まごころから守ってゆくということを、憲法できめました。

みなさん、あたらしい憲法は、日本国民がつくった、日本国民の憲法です。これからさき、この憲法を守って、日本の国がさかえるようにしてゆこうではありませんか。」

占領政策の転換に伴う占領後期における学校での憲法教育の棚上げ

『あたらしい憲法のはなし』でも生存権については言及がなかった。これには、戦後も政府が採用し、やがて判例の採用するところとなっていた「憲法第 25 条プログラム規定」説が影響したといえようか。憲法教育における民主主義の理解が「量の民主主義」のそれにとどまり、違憲立法審査権に関わる「質の民主主義」の理解にまで及んでいなかったことも問題といえた。それでも、このような問題点を抱えながらも、修身教育から憲法教育への転換は画期的な意義をもつものであった。しかし、それも長くは続かなかった。朝鮮戦争の始まった 1950（昭和 25）年には『あたらしい憲法のはなし』は副読本に格下げになり、1951（昭和 26）年には教材としても廃止されたからである(22)。

このような教育憲法が「無らい県運動」を阻止する力をもちえなかったことは改めて詳述するまでもない。

(12)文部科学省教育基本法室編「参考資料・昭和 22 年教育基本法制定時の経緯等に関する資料」のうち、「教育基本法の制定の経緯」などを参照。

(13)朝日新聞 1945 年 10 月 4 日朝刊を参照。

(14)前掲『道徳教育の教科書』47～49 頁などを参照。

(15)同 49～50 頁などを参照。

(16)同 42～44 頁などを参照。

(17)同 44～45 頁などを参照。

(18)同 45～46 頁などを参照。

(19)馬場四郎『社会科の本質』（1948 年、同学社）39～40 頁などを参照。

(20)田波政博編『復刻 あたらしい憲法のはなし』（1987 年、新泉社）」、永原慶二「戦後教育改革と社会科教科書」大江志乃夫他『復刻 あたらしい憲法のはなし』（1987 年、永絵夢社出版局）102 頁以下などを参照。

(21)ちなみに、小熊英二『増補改訂日本という国』（2011 年、イーストプレス）110 頁は「当時は、第 9 条をはじめとする日本国憲法は、「日本の誇り」とされていたとあってよい。戦争に負けて、科学力でも経済力でもアメリカに勝てない国だけど、憲法だけは自慢できる、というふうには。」と述べている。

(22)前掲『増補改訂日本という国』113 頁以下などを参照。

### 三 生存権と道徳教育

#### 1. 「道徳の時間」の設置

1950（昭和 25）年 5 月に第 3 次吉田内閣の文部大臣となった天野貞祐は、吉田内閣の意向を受けて、同年 11 月 7 日、全国都道府県教育長会議で、次のように発言した。

「最近各学校の実情をみると、これ（修身科一引用者）が必要ではないかと考えるようになった。（中略）そこで、教育の基礎として口先でとなえるものではなく、みんなが心から守れる修身を、教育要綱といったかたちでつくりたい。」

天野の発言については、「再軍備のためのイデオロギーとして準備されたもの」という批判も強かった。ただ、読売新聞が行った 1950 年 12 月 8 日の「修身科復活是か否か」と題する誌上討論形式の世論調査では、天野の提起した「修身科」の復活に約 64%が賛成とのことであった。

しかし、教育課程審議会は 1951（昭和 26）年 1 月に「道徳教育を主体とする教科あるいは科目を設けることは望ましくない」という内容の答申を出した。そこで、天野文相は同年 11 月 14 日に、教育勅語に代わる国民の道徳の基本を「国民実践要領」として示した。その前文は次のように謳っていた。

「国家独立の根源は国民における自主独立の精神にあり、その自主独立の精神は、国民のよって立つべき道徳の確立をまって初めて実現する。道徳が確立しない限り、いかなる国の国民も独立独行の気概を欠き、その国家は必ずや内部から壊敗し衰滅する運命をもつ。」

この前文を除くと、国民実践要領は「第 1 章 個人」、「第 2 章 家」、「第 3 章 社会」、「第 4 章 国家」からなっている。そのうち、第 1 章は「人間の尊厳」、「自由」、「責任」、「愛」、「良心」、「正義」、「勇氣」、「忍耐」、「節度」、「純潔」、「廉恥」、「謙虚」、「思慮」、「自省」、「知恵」、「敬虔」からなっている。また、第 2 章は「和合」、「夫婦」、「親子」、「しつけ」、「家と家」からなり、第 3 章は「公德心」、「相互扶助」、「規律」、「たしなみと礼儀」、「性道徳」、「世論」、「共同福祉」、「勤勉」、「健全な常識」、「社会の使命」からなっている。

このうち、「相互扶助」では、「互いに助け合うことは、他人の身を思いやるあたたかい親切な心を本とする。」と記述され、「共同福祉」では、「社会のつながりは、それぞれ異なった分野に働く者が社会全体の共同福祉を重んずるところに成り立つ。」「すべての人間生活は和をもって尊しとする。」と記述されている。

第 4 章は「国家」、「国家と個人」、「伝統と創造」、「国家の文化」、「国家の道徳」、「愛国心」、「国家の政治」、「天皇」からなっている。このうち、「国家」では、「国家生活は個人が国家のためにつくし国家が個人のためにつくすところに成り立つ。」と記述され、「愛国心」では、「国家の盛衰興亡は国民における愛国心の有無にかかる。」「真の愛国心は人類愛と一致する。」と記述されてい

る。さらに、「天皇」では、「われわれは独自の国柄として天皇をいただき、天皇は国民的統合の象徴である。それゆえわれわれは天皇を親愛し、国柄を尊敬せねばならない。」と記述されている。

このような内容をもつ国民実践要領であったが、言論界が猛反発したこともあって、同 11 月 27 日に天野文相はこれを白紙撤回した。問題はひとまず収まることになった<sup>(23)</sup>。

岡野清豪文部大臣から諮問を受けた教育課程審議会は、1953（昭和 28）年 8 月 7 日に答申「社会科の改善、特に地理・歴史・道德教育について」を提出した。答申は、社会科の中での道德教育の役割を強調した。この答申に基づき、同月 22 日、文部省は「社会科の改善についての方策」を出して、社会科改訂の方向を進めていった。

1955（昭和 30）年の保守合同によって絶対安定多数を確保した自民党は、学校教育の刷新、祖国愛の涵養、国民道義の確立、をその政策に掲げた。清瀬一郎文部大臣は、1956（昭和 31）年 3 月 15 日、教育課程審議会に対して、「小学校中学校教育課程ならびに高等学校通信教育の改善について」を諮問した。また、1957（昭和 32）年 7 月 30 日に文部大臣になった松永東文部大臣は、翌 8 月 5 日の記者会見において、「国際社会において信頼と尊敬を受けるに足りる日本人の育成」、「新しい技術をじゅうぶんに身につけた国民の育成」、「人間としての品位ある国民の育成」の 3 つの柱を示しながら、「修身や倫理というものを独立させる方がよい。」「はっきりした指針を与える必要からも道德教育を独立強化にしなければならない」と述べ、道德教育への積極的な措置を講ずる必要を強調した。

このようなこの文部大臣の意向を踏まえて、審議会では、道德教育のための特設時間の設置が大筋で合意されていくことになった。教育課程審議会は、1957（昭和 32）年 11 月 9 日、道德教育の徹底強化をはかるために道德の時間を特設すべきだとの中間発表を行い、1958（昭和 33）年 3 月 15 日に「小学校・中学校教育課程の改善について」を答申した。答申は道德教育の現状を「その実情は必ずしも初期の効果をあげているとはいえない」と分析し、「新たに道德教育のために時間を特設する」こと、この時間は「毎学年、毎週一時間以上とし、従来の意味における教科としては取り扱わない」こととした。

答申は特設時間における道德教育は「道徳的実践力のかん養を図る」ものであると位置づけ、次の 4 点を指導目標として掲げた。①日常生活の基本的な行動様式を理解させ、これを身につけさせるように導くこと。②個性の伸長を助け、生活態度を確立するように導くこと。③道徳的心情を高め、正邪善悪を判断する能力を養うこと。④国家・社会の成員として必要な道徳的態度と実践的意欲を高めること。この 4 点を掲げた。

1958（昭和 33）年 8 月 28 日に学校教育施行規則が一部改正され、「道德の時間」が小学校、中学校において、各教科、特別教育活動、学校行事と並ぶ一領域として教育課程の中に位置づけられた。同年 9 月から同授業が義務づけられた。文部省は小学校、中学校の『学習指導要領 道徳編』を告示し、「道德の時間」の目標、内容、指導計画および指導上の留意事項を示した。

「道德の時間」の設置については強い反対もみられた。日教組は「道德の時間」の立場を、「一部特権階級のための教育—支配者の要求する服従の道德教育である。彼らの利権を守るための手

段としての道徳教育である。この道徳は平和、人権、真実、自主性の人間形成の教育の道徳教育の基本的問題と対決しこれを否定しようとする道徳教育である」と位置づけた。そして、1958（昭和33）年8月に発表した「時間特設・独立教科による『道徳』教育について」において「道徳の時間」特設への反対の立場を明確にした。日本教育学会も反対の立場を採用した。1957（昭和32）年11月に、日本教育学会の教育政策特別委員会は、「道徳教育に関する問題点（草案）」を公表した。そのなかで、「近代民主主義政治のもとで、個人の自由と良心の問題である道徳とその教育について、公権力が一定の方向づけやわくづけをすることが、はたして妥当であるか」と疑問を投げつけ、「政府の作業は、国民の間から新しい道徳が生み出されるような条件をつくること」であると批判した。

このような動きもあって、1950年代、激しい政治的対立の中で設置された「道徳の時間」は、その後の教育においても十分に機能することはできなかった。教育現場における「道徳の時間」の実施率は総じて低いものであった(24)。

1960（昭和35）年7月に成立した池田隼人内閣は、高度経済成長の達成とそれを支える人材養成としての「人づくり」を重視した。この流れを受けた教育課程審議会は、1963（昭和48）年7月11日に「学校における道徳教育の充実方策について」を答申した。答申は、道徳教育の基本は人間尊重の精神であり、国家社会の倫理はこれに基づいて確立されなければならないとした上で、普遍的原理の大綱を示した教育基本法を「真にわが国にふさわしい実践的指針たりうるように、その内容を具体化していかなければならない」とした。そして、答申は、今後の道徳教育の基本方針として次の点をあげた。①個人の価値をたつとぶとともに国家社会のよき形成者たる自主的精神に充ちた心身ともに健康な日本国民の育成をめざすこと。②日常生活の中から生きた教材を選ぶとともに、古今東西の教えに学び、日本の文化、伝統も生かして内容を充実すること。③世界における日本の地位と果たすべき重要な使命にかんがみて、国民としての自覚を高め、公正な愛国心を育てること。④宗教的あるいは芸術的な面からの情操教育が一層徹底するよう、指導内容や指導方法について配慮すること。

答申「充実方策」を踏まえ、文部省は1964（昭和39）年から1966（昭和41）年にかけて、小学校、中学校の学年別に『道徳の指導資料』を編集し、教師用として各学校に配布した。こうした推進の試みは、文部省の道徳担当の教科調査官と一部の熱心な研究者と教員によって細々と勧められていったというのが当時の実態であった。しかし、各教科書会社が「道徳」の副読本を編集・発行し、NHKが「道徳」番組を制作し始めると、「道徳の時間」に対する批判やアレルギーも少しずつ薄らいでいった(25)。

## 2. 「期待される人間像」から「心のノート」

### 「期待される人間像」

1963（昭和38）年6月24日、荒木萬壽夫文部大臣は、中央教育審議会に「後期中等教育の拡充整備について」を諮問した。諮問は、特に後期中等教育において国民の資質と能力の向上を図

る切実な課題であるとした上で、「今後の国家社会における人間像はいかにあるべきかという課題を検討する必要がある」として、「期待される人間像について」の検討を求めた。「期待される人間像」は、高坂正顕を主査とする中教審第 19 特別委員会で審議され、同委員会は 1965（昭和 40）年 1 月 11 日に「中間草案」を発表した。そして、翌 1966（昭和 41）年 10 月 31 日に中教審答申別記として「期待される人間像」が公表された。

「期待される人間像」は、「第 1 部 当面する日本人の課題」と「第 2 部 日本人にとくに期待されるもの」からなり、第 2 部は「第 1 章 個人として」、「第 2 章 家庭人として」、「第 3 章 社会人として」、「第 4 章 国民として」からなる。第 1 部では、「今後の国家社会における人間像はいかにあるべきか」という課題に応えるために、次の 3 点からの課題の考察が必要であるとしている。①現代社会は技術革新の時代であり、それは人間性を歪める危険を内包する。そのため、今後の日本人は人間性の向上と人間能力の開発が要請されること。②今日の世界は、文化的にも政治的にも一種の危機状態にある。そこでは、日本の使命を自覚し、世界に開かれた日本人であることが要請されること。③日本の民主主義の概念には混乱があり、十分に日本の精神風土に定着していない。民主主義を確立するためには、一個の確立した人間としての自我を自覚し、社会的知性を開発し、少数意見を尊重する姿勢が求められること。この 3 点である。

第 2 部では、恒常的かつ普遍的な諸徳性（価値）と身につけるべき実践的な規範が掲げられている。「第 1 章 個人として」で掲げられるのは、「自由であること（本能や衝動を鈍化し向上させることができること、自由の反面には責任が伴うこと）」、「個性を伸ばすこと（他人の個性も尊重、個性の開発と家庭、社会、国家の意義）」、「自己をたいせつにすること（享樂以上に尊いものがあることを知ること）」、「強い意志を持つこと（和して同じないだけの勇気を持つ人、しかも他人の喜びを自己の喜びとし、他人の悲しみを自己の悲しみとする愛情の豊かさを持ち、かつそれを実行に移すことができる人）」、「畏敬の念を持つこと（生命—父母の生命、民族の生命、人類の生命—の根源に対する畏敬の念、宗教的情操、人間としての使命）」である。「第 2 章 家庭人として」で掲げられるのは、「家庭を愛の場とすること」、「家庭をいこいの場とすること」、「家庭を教育の場とすること」、「開かれた家庭とすること」である。「第 3 章 社会人として」で掲げられるのは、「仕事に打ち込むこと」、「社会福祉に寄与すること（社会連帯の意識に基づく社会奉仕の精神）」、「創造的であること（自己の仕事を愛し、それを育て、それに自己をささげることができる建設的な人間）」、「社会規範を重んじること」である。「第 4 章 国民として」で掲げられるのは、「正しい愛国心を持つこと（個人の幸福も安全も国家によるところがきわめて大きい。国家を正しく愛することが国家に対する忠誠である。真の愛国心とは、自国の価値を一層高めようとする心がけであり、その努力である。）」、「象徴に敬愛の念をもつこと（天皇への敬愛の念をつきつめていけば、それは日本国への敬愛の念に通じる。天皇を象徴として自国の上においてきたところに、日本国の独自の姿がある。）」、「すぐれた国民性を伸ばすこと（われわれは、このこまやかな愛情に、さらに広さや深さを与え、寛容の精神の根底に確固たる自主性をもつことによって、たくましく、美しく、おおらかな風格ある日本人となることができるのである。）」である。

「期待される人間像」については天野貞祐「国民実践要領」との類似性を指摘する見解もある

が、「期待される人間像」の論議は、天皇や愛国心、さらには宗教的情操に関するものを軸として展開され、その後の学習指導要領に少なからず影響を与えた。たとえば、1978（昭和 53）年の『中学校学習指導要領』では、道徳で、「自然を愛し、美しいものにあこがれ、人間の超えたものを感じとることのできる心情をやしなうこと」が明示され、目標には「人間尊重の精神」、「生命に対する畏敬の念」が加えられた。現行の学習指導要領でも基本的に継承されているとされる(26)。

#### 臨時教育審議会

1984（昭和 59）年 9 月、「戦後教育の総決算」をスローガンとして内閣直属の諮問機関として「臨時教育審議会」が設置され、同審議会は 1987（昭和 62）年までに 4 つの答申を提出した。道徳教育との関係では、1986（昭和 61）年 4 月 23 日の第二次答申が「徳育の充実」を掲げ、次のように提言した。初等教育においては、基本的な生活習慣のしつけ、自己抑制力、日常の社会規範を守る態度等の育成を重視し、中等教育においては、自己探求、人間としての「生き方」の教育を重視すること。また、児童・生徒の発達段階に応じ、自然の中での体験学習、集団生活、ボランティア活動・社会奉仕活動への参加を促進すること。

臨教審のこのような答申を受けて、1989（平成元）年度に改訂された学習指導要領では、自ら学ぶ意欲と社会の変化に対応できる人間の育成が強調され、「自ら考え主体的に判断し行動する力を育てる教育の質的転換」がめざされた。学習指導要領の「道徳」の目標に、人間尊重の一層の深化を図るために「生命に対する畏敬の念」が加えられるとともに、「主体性のある」日本人の育成が強調された。「生命に対する畏敬の念」は、「期待される人間像」における「宗教的情操」の解釈と関連して、「生命のかけがえのなさや大切さに気付き、生命あるものを慈しみ、懼れ、敬い、尊ぶことを意味する」と説明された。

道徳の内容については、小学校・中学校ともに、「主として自分自身に関すること」、「主として他の人とのかかわりに関すること」、「主として自然や崇高なもののかかわりに関すること」、「主として集団や社会のかかわりに関すること」に整理され、内容の重点化が図られた。その内容は、小学校低学年 14 項目、中学年 18 項目、高学年 22 項目、中学校 22 項目となった。臨教審の 4 つの答申は、その後の教育改革の基本路線を提示し、これに基づいた教育政策が具体化されていった(27)。

#### 「生きる力」

1996（平成 8）年 7 月の中教審答申「21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第一次答申）」は、これからの学校教育のあり方として、「ゆとり」の中で「生きる力」を育成することを掲げた。「生きる力」に関しては、「いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」、「自ら律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性」、「たくましく生きるための健康や体力」を重要な要素として掲げた。中教審答申を踏まえて、1998（平成 10）年 12 月に学習指導要領が改訂された。道徳教育に関しては、「生きる力」の育成を図るために、

豊かな心と未来を拓く実践力の育成が強調された。学校の教育活動全体で取り組むべき道徳教育の要としての「道徳の時間」の役割が強調され、校長や教頭の参加と他の教師との協力的な指導を取り入れること、また、ボランティア活動や自然体験活動などの体験活動を生かす多様な指導の工夫が求められた。道徳の内容の重点的な指導が強調され、小学校においては、道徳の内容は低学年、中学年、高学年という学年段階ごとに示され、中学校では全体で33項目となった。

中教審は1998（平成10）年6月30日に「新しい時代を拓く心を育てるために一次世代を育てる心を失う危機―」を答申した。この「心の教育」答申では、次代を担う子どもたちが、未来への夢や目標を抱き、創造的で活力に満ちた豊かな国と社会をつくる営みや地球規模の課題に積極果敢に取り組み、世界の中で信頼される日本人として育っていくよう、社会全体で「生きる力」を身につける取り組みを進めることが大切であるとした。答申では、「生きる力」の核となる「豊かな人間性」が次のように定義された。①美しいものや自然に感動する心などの柔らかな感性、②正義感や公正さを重んじる心、③生命を大切にし、人権を尊重する心などの基本的な倫理観、④他人をおもいやる心や社会貢献の精神、⑤自立心、自己抑制力、責任感、⑥他者との共生や異質なものへの寛容などの感性や心。そして、答申は、学校の教育活動全体で行う道徳教育の「かなめ」としての「道徳の時間」の役割とその活性化を提言するとともに、ボランティア活動、自然体験活動、郷土の文化・伝統に親しむ活動といった体験的な道徳教育の必要性を求めた(28)。

道徳教育の中にはじめて「人権を尊重する心」が「豊かな人間性」の1つとして登場した。1994（平成6）年の第49回国連総会で、1995（平成7）年から2004（平成16）年までの10年間で「人権教育のための国連10年」とする決議が採択されたことが影響したものと考えられる。人権教育が「道徳教育」の中に位置づけられた。

#### 「心のノート」

2000（平成12）年3月15日の参議院文教科学委員会で、自民党の亀井郁夫議員が「道徳の教科書がない」ことを指摘し、道徳の冊子を作るべきではないかと提案し、中曽根弘文文部大臣も「研究して作ったらいいのではないかと」応じたことが直接的な契機となった。文化庁長官の河合隼雄を座長とする「心のノート作成協力者会議」を中心に、100名あまりの学識経験者や小・中学校教員が協力して作成した。小学生向け3種類（1・2年生、3・4年生、5・6年生）と中学生向けの合計4種類があり、表題は、小学校1・2年生向けは「こころのノート」、他は「心のノート」とされた。文部科学省は、2002（平成12）年4月に、全国の小・中学校に無償配布した。文部科学省は心のノートの全国配布にあたり、『心のノート』について（依頼）（2002年4月22日付）という文書の中で、教科書でも副読本でもない「補助教材」とであると発表した。柴原弘志・文部科学省初等中等教育局教育課程教科調査官名義で都道府県・政令指定都市教育委員会宛てに送付した平成13年12月10日付『心のノート』の活用にあたってでは、『心のノート』のみを使用して授業を展開するというのではなく、あくまで「理解を助けることができる冊子」とであると強調したうえで、結びの語で「人間として生きていく上での大いなるプレゼントになり、生かされるものとなるようにしていきたい」と表明した。

中学生用の「心のノート」で掲げられている項目は次のようなものである。

「あなたがしるす心の軌跡」、「はじめの一步」、「いまここに 24 の鍵がある」、「心で見なければ」、「自分を見つめ伸ばして」、「この人生の主人公」、「元気ですか あなたの心とからだ」、「ステップアップのために」、「自分のことは自分で決めたい」、「自分の人生は自分で切り拓こう」、「自分をまるごと好きになる」、「心の姿勢」、「思いやる心を」、「君がいるから」、「礼儀知らずは 恥知らず?」、「「思いやり」って…なんだろう?」、「太陽みたいにきらきら輝く生涯のたからもの」、「同じ一人の人間として」、「いろいろな立場があり考えがある」、「ありがたい心の贈り物に…」、「コミュニケーションは心のキャッチボール」、「この地球に生まれて」、「かけがえのない生命」、「悠久の時間の流れるこの大自然」、「かみしめたい 人間としての生きるすばらしさ」、「生命を考える」、「社会に生きる一員として」、「あなたはいつも 1 人じゃないから」、「縛られたくないのはみんな同じ」、「自分だけがよければいい…そんな人が多くなったと思いませんか?」、「この学級に正義はあるか!」、「集団、そして一人一人が輝くために」、「考えよう『働く』ということ」、「家族だからこそ」、「この学級が好き」、「ここが私のふるさと」、「我が国を愛し その発展を願う」、「世界の平和と人類の幸福を考える」、「一人一人が厳守すべきものがある」、「マっていました!」、「日本人としての自覚をもって 真の国際人として世界に貢献したい」、「あの人からのひと言」、「あなたに伝えたいことがある」、「道徳の時間に感じたこと 考えたこと」、「新しい出発」、「私の自画像」

これらのうち、「思いやる心を」では、「思いやりがあって感謝の心が芽生え、そこからまた思いやりが生まれる」と記述されている。

また、「かけがえのない命」では、「私がただ一つの存在であるように 私が二つとない存在でないように いまこの時を生きるだれもが 私と同じ唯一無二の存在 ただ一度きりの尊い命をもち 他のだれとも違う かけがえのない命をもつ」と記述されている。

「生命を考える」では、「命とは何なのか。いま、自分がここに息づいていることの偶然性。そして、一度しか抱きしめることができないという有限性。さらに祖先から受け継ぎ、子孫へと受け渡していく連続性。」などと記述されている。

「あなたはいつも 1 人じゃないから」では、「みんながあなたを支えてくれる あなたもみんなを支えている」と記述されている。

「自分だけがよければいい…そんな人が多くなったと思いませんか?」では、「公德心とは、社会生活で私たちが守るべき道。この世の中で生きていくうえで、他者への配慮や思いやりを大切にして、社会の中で自分の在り方、生き方を考えることは当然のことです。でもいまの世の中、自分だけがよければいいという人が多すぎると思いませんか。電車やバスの車内での悪いマナー、空き缶やたばこを無頓着にポイ捨てする人、平気で割り込みをしてくる人…こういう人が「公德心のない人」と呼ばれるのです。」「社会連帯とは、一人一人が、助け合いながら、ともに手をたずさえて、安心して生活できる明るい社会を築いて行くことです。」と記述されている。

「考えよう「働く」ということ」では、「「働く」というと、単にお金を稼ぐためだと思いがちだけれども、実は、生きがいや自己実現にもつながっている。自分の大切な人の生活を支えるこ

とでもあり、自分の夢を実現するためのものであるという意味で、個人の幸福追求の手段だということができただろう。その一方で、勤労は社会への貢献でもあるということを忘れてはいけない。」などと記述されている。

「家族だからこそ」では、「ほおっておいてほしい 干渉しないでほしい 黙っていてほしい その気持ち、わかります。…親の言うことは聞きなさい、口答えはやめなさい、素直になりなさい…そんなことは言いません。でも、家族のだれもがあなたを愛し、支えようとしていることに気づいてほしい。」などと記述されている。

「我が国を愛し その発展を願う」では、「私たちが暮らすこの国を愛しその発展を願う気持ちは、ごく自然なこと。」「日本を愛することが、狭くて排他的な自国賛美であってはならない。この国を愛することが、世界を愛することにつながっていく。」と記述されている。

「日本人としての自覚をもって 真の国際人として世界に貢献したい」では、「日本人としての自覚をもって、国際社会の中で独自性をもちながら、世界に貢献していくことが求められている。」などと記述されている。

これらの構成や記述については、次のような批判ないし指摘もよせられた。①国家による「心」の統制を意図したもので、検定を経ることなく、国からの上位下達で配布された。②記述が誘導尋問的である。③「いい子」であることを求め、ネガティブなものを排除する傾向がある。④「感じる」という面が強調され、「考える」が少ない。⑤あらゆる問題の解決を個人の「心」の問題に還元しようとする「心理主義的」な傾向があり、危惧される。このような批判ないし指摘がそれである(29)。

### 3. 教育基本法の改正

#### 教育国民会議の提言

2000(平成12)年12月22日、総理大臣の私的諮問機関の教育改革国民会議は、「新しい時代にふさわしい教育基本法」の検討を盛り込んだ報告書「教育を変える 17の提案」を発表した。提案は、第一分科会の審議報告として提出された同年7月の「日本人へ」(文責 曾野綾子)という文章が基本となっていた。この文章は「物質的豊かさと平和の中で」、「善と悪の狭間で」、「人生の最初の教師」、「教室で道徳を教えるのにためらう必要があるか」、「教師へ」、「地域、社会、最後は自己責任」、「奉仕の志」、「道は厳しいが」からなる。そのうち、「地域、社会、最後は自己責任」は次のような内容であった。

「(地域、社会、最後は自己責任) …教育は本来、父母、当人、社会が共同して行うものであり、そのすべてが効果に責任を有する。親だけが悪いとか、社会が自分を裏切ったから自分はだめになった、などというのは口実にすぎない。」「自分の教育に責任があるのは、まず自分であり、最終的に自分にある。」「(奉仕の志) 今までの教育は、要求することに主力をおいたものであった。しかしこれからは、与えられ、与えることの双方が、個人と社会の中

で温かい潮流を作りたい。個人の発見と自立は、自然に自分の周囲にいる他者への献身や奉仕を可能にし、さらにはまだ会ったことのないもっと大勢の人々の幸福を願う公的な視野にまで広がる方向性をもつ。」「そのために小学校と中学校では2週間、高校では1カ月間を奉仕活動の期間として適用する。これは、すでに社会に出て働いている同年代の青年たちを含めた国民すべてに適用する。」「そこで初めて青年達は、自分を知るだろう。力と健康と忍耐する心を有していることに満足し、受けるだけでなく、与えることが可能になった大人の自分を発見する。障害者もできる範囲ですべての奉仕活動に加わるから、彼らもまた新しい世界を発見し、多くの友人を得るだろう。」「私たち人間はすべて生かされて生きている。…そのことに感謝を忘れないことだ。」「(道は厳しいが)変化は、勇気と、時には不安や苦痛を克服して、実行しなければ得られない。私たちは決して未来に絶望していない。」「道は厳しい。しかし厳しくなかった道はどこにもなかった。だから私たちは共通の祖国を持つあなたたちに希望し続ける。」

同提案では、「教育の原点は家庭であることを自覚すること」、「奉仕活動を全員が行うようにすること」、といった提言のほか、次の4つの提言も行われた。①小学校に「道徳」、中学校に「人間科」、高校に「人生科」などの教科を設け、専門の教師や人生経験豊かな社会人が教えられるようにする。②そこでは、死とは何か、生とは何かを含め、人間として生きていく上での基本の型を教え、自らの人生を切り拓く高い精神と志を持たせる。③人間性をより豊かにするために、読み、書き、話すなどの言葉の教育を大切にする。特に幼児においては、言葉の教育を重視する。④学校教育においては、伝統や文化を尊重するとともに、古典、哲学、歴史などの学習を重視する。また、音楽、美術、演劇などの芸術・文化活動、体育活動を教育の大きな柱に位置付ける。⑤子どもの自然体験、職場体験、芸術・文化体験などの体験学習を充実する。また、「通学合宿」などの異年齢交流や地域の社会教育活動への参加を促進する。これらの提言がそれである。

このうち、小学校から高校までの各学校段階に道徳教育のための教科の設置を求めた提言は、その後の教育再生会議が提言した道徳の「教科化」に繋がる議論の起点となった(30)。

## 教育基本法の改正

教育改革国民会議の提言を受けて、文部科学大臣は、2001(平成13)年11月26日に中教審に対して「新しい時代にふさわしい教育基本法の在り方について」を諮問した。中教審は2003(平成15)年3月20日に教育基本法の改正を求める答申を提出した。2006(平成18)年12月22日に教育基本法が改正され、同日付で公布、施行された。改正された教育基本法は、公共の精神などの「規範意識」を大切にし、それらを醸成してきた伝統と文化の尊重など、教育の目標として「今日特に重要と考えられる」事項を新たに追加している。教育の目的および目標については、旧法に規定されていた「人格の完成」に「公共の精神」や「伝統と文化の尊重」を新たに加え、生涯学習社会の実現と教育の機会均等などを規定した(第1条から第4条)。

道徳教育に特に関係するものとしては、第2条が「教育は、その目的を実現するため、学問の

自由を尊重しつつ、次に掲げる目標を達成するよう行われるものとする。」として、以下のような内容を規定した。①幅広い知識と教養を身につけ、真理を求める態度を養い、豊かな情操と道徳心を培うとともに、健やかな身体を養うこと。②個人の価値を尊重して、その能力を伸ばし、創造性を培い、自主及び自律の精神を養うとともに、職業及び生活との関連を重視し、勤労を重んずる態度を養うこと。③正義と責任、男女の平等、自他の敬愛と協力を重んずるとともに、公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと。④生命を尊び、自然を大切にし、環境の保全に寄与する態度を養うこと。⑤伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと。これらの内容が規定された。

教育基本法の改正を受け、学校教育法第 21 条は、義務教育の目標として、基本法と同様の目標を規定し、学校で取り組むべき道徳教育の内容を示すように一部改正された(31)。

#### 学習指導要領の改訂

教育基本法の改正に伴い、文部科学省は、2008（平成 20）年 3 月に、小・中学校の学習指導要領を改訂（高等学校は 2009 年に改訂）した。平成 20 年度版の学習指導要領では、「道徳の時間」を要として全教育活動を通して児童・生徒の人格形成を図ることを求める一方、道徳教育の推進を担当する「道徳教育推進教師」を設け、どの学校においても確実に道徳教育が効果をあげていくことができるような指導体制の充実を求めた。

平成 20 年度版学習指導要領では、平成元年度版学習指導要領の柱であった「生きる力」の理念を改めて掲げ、学校の集団生活としての機能を十分に生かした道徳教育の一層の充実を図ることや、幼稚園、高等学校を含めた学校段階ごとのにおける重点目標を明確にし、より効果的指導の充実を図ることが求められている。「生きる力」とは「豊かな人間性を重要な要素」とするものであると説明され、ここに「豊かな人間性」とは「美しいものや自然に感動する心などの柔らかな感性、正義感や公正さを重んじる心、生命を大切にし、人権を尊重する心などの基本的な倫理観、他人を思いやる心や社会貢献の精神、自立心、自己抑制力、責任感、他者との共生や異なるものへの寛容などの感性及び道徳的価値を大切にする心である」と捉えられている（『中学校学習指導要領解説 道徳編』（2008 年、文部科学省）3 頁）。

学習指導要領では「人権を尊重する心」もあげられている。「子どもの自制心や規範意識の希薄化、生活習慣の確立が不十分である」との認識に基づき、「人間としてもつべき最低限の規範意識、自他の生命の尊重、自分への信頼感や自身などの自尊感情や他者への思いやりなどの道徳性を養うとともに、それらを基盤として、法やルールの意味やそれらを遵守することなどの意味を理解し、主体的に判断し、適切に行動できる人間を育てること」などが重要な課題であるとしている（同 4～5 頁）。

道徳教育の目標は、学習指導要領の「第 1 章 総則」の「第 1 教育課程編成の一般方針の 2」及び「第 3 章 道徳」の「第 1 目標」において次のように説明されている。

「道徳教育は、教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、人間尊重の

精神と生命に対する畏敬の念を家庭、学校、その他社会における具体的な生活の中に生かし、豊かな心を持ち、伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛し、個性豊かな文化の創造を図るとともに、公共の精神を尊び、民主的な社会及び国家の発展に努め、他国を尊重し、国際社会の平和と発展や環境の保全に貢献し未来を拓く主体性のある日本人を育成するため、その基盤としての道徳性を養うことを目標とする。」(「第1 教育課程編成の一般方針の2」)、「道徳教育の目標は、第1章総則の第1の2に示すところにより、学校の教育活動全体を通じて、道徳的な心情、判断力、実践意欲と態度などの道徳性を養うこととする。」(「第3章 道徳」の「第1 目標」前段)

改正された教育基本法における教育の目標と学校教育法第21条の一部改正に伴う義務教育の目標とに対応して、道徳教育の目標については、従来の目標に加えて、「伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛し」「公共の精神を尊び」「他国を尊重し、国際社会の平和と発展や環境の保全に貢献し」が加えられた。そして、この道徳教育の目標に基づいて、「道徳の時間においては、…各教科、総合的な学習の時間及び特別活動における道徳教育と密接な関連を図りながら、計画的、発展的な指導によってこれを補充、深化、統合し、道徳的価値及びそれに基づいた人間としての生き方についての自覚を深め、道徳的实践力を育成するものとする。」

(「第3章 道徳」の「第1 目標」後段)とされ、「道徳教育を進めるに当っては、学校や学級内の人間関係や環境を整えるとともに、学校の道徳教育の指導内容が生徒の日常生活にいかされるようにする必要がある。」(「第3章 道徳」の「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」の4の前段)とされた。そこでは、日常的な生活指導を道徳的な価値にまで深める場が「道徳の時間」であるという位置付けが与えられた(32)。

## 道徳教育の内容

中学校の学習指導要領では、「主として自分自身に関すること」、「主として他の人とのかかわりに関すること」、「主として自然や崇高なもののかかわりに関すること」、「主として集団や社会とのかかわりに関すること」に分けて整理され、合計24の価値項目が示されている。

このうち、「主として自分自身に関すること」では次のような価値項目が挙げられている。「望ましい生活習慣を身に付け、心身の健康の増進を図り、節度を守り節制に心掛け調和のある生活をする。」「より高い目標を目指し、希望と勇気を以って着実にやり抜く強い意志をもつ。」「自律の精神を重んじ、自主的に考え、誠実に実行してその結果に責任をもつ。」「真理を愛し、真実を求め、理想の実現を目指して自己の人生を切り拓いていく。」「自己を見つめ、自己の向上を図るとともに、個性を伸ばして充実した生き方を追求する。」

「主として他の人とのかかわりに関すること」では次のような価値項目が挙げられている。「礼儀の意義を理解し、時と場所に応じた適切な言動をとる。」「温かい人間愛の精神を深め、他の人々に対し思いやりの心をもつ。」「友情の尊さを理解して心から信頼できる友達をもち、互いに励ましあい、高め合う。」「男女は、互いに異性についての正しい理解を深め、相手の人格を尊重する。」「それぞれの個性や立場を尊重し、いろいろなものの見方や考え方があることを理解して、寛容

の心をもち謙虚に他に学ぶ。」「多くの人々の善意や支えにより、日々の生活や現在の自分があることに感謝し、それにこたえる。」

「主として自然や崇高なもののかかわりに関すること」では次のような価値項目が挙げられている。「生命の尊さを理解し、かけがえのない自他の生命を尊重する。」「自然を愛護し、美しいものに感動する豊かな心をもち、人間の力を超えたものに対する畏敬の念を深める。」「人間には弱さや醜さを克服する強さや気高さがあることを信じて、人間として生きること喜びを見いだすように努める。」

「主として集団や社会とのかかわりに関すること」では次のような価値項目が挙げられている。「法やきまりの意義を理解し、遵守するとともに、自他の権利を重んじ義務を確実に果たして、社会の秩序と規律を高めるように努める。」「公德心及び社会連帯の自覚を高め、より良い社会の実現に努める。」「正義を重んじ、だれに対しても公正、公平にし、差別や偏見のない社会の実現に努める。」「自己が属する様々な集団の意義についての理解を深め、役割と責任を自覚し集団生活の向上に努める。」「勤労の尊さや意義を理解し、奉仕の精神をもって、公共の福祉と社会の発展に努める。」「父母、祖父母に敬愛の念を深め、家族の一員としての自覚をもって充実した家庭生活を築く。」「学級や学校の一員としての自覚をもち、教師や学校の人々に敬愛の念を深め、協力してよりよい校風を樹立する。」「地域社会の一員としての自覚をもって郷土を愛し、社会に尽くした先人や高齢者に尊敬と感謝の念を深め、郷土の発展に努める。」「日本人としての自覚をもって国を愛し、国家の発展に努めるとともに、優れた伝統の継承と新しい文化の創造に貢献する。」「世界の中の日本人としての自覚をもち、国際的視野に立って、世界の平和と人類の幸福に貢献する。」

#### 4. 新教育基本法・学習指導要領と「愛国心」

改正された教育基本法は、「愛国心」について次のように規定した。

第1条 教育は、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない。

第2条 教育は、その目的を実現するため、学問の自由を尊重しつつ、次に掲げる目標を達成するよう行われるものとする。

- 1 幅広い知識と教養を身に付け、真理を求める態度を養い、豊かな情操と道徳心を培うとともに、健やかな身体を養うこと。
- 2 個人の価値を尊重して、その能力を伸ばし、創造性を培い、自主及び自律の精神を養うとともに、職業及び生活との関連を重視し、勤労を重んずる態度を養うこと。
- 3 正義と責任、男女の平等、自他の敬愛と協力を重んずるとともに、公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと。
- 4 生命を尊び、自然を大切にし、環境の保全に寄与する態度を養うこと。

- 5 伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと。

ちなみに、旧基本法第1条および第2条は次のように規定していた。

第1条 教育は、人格の完成をめざし、平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたつとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた心身とともに健康な国民の育成を期して行われなければならない。

第2条 教育の目的は、あらゆる機会に、あらゆる場所において実現されなければならない。この目的を達成するためには、学問の自由を尊重し、実際生活に即し、自発的精神を養い、自他の敬愛と協力によって、文化の創造と発展に貢献するように努めなければならない。

改正された主な点は、新教育基本法の第2条では、「伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛する」という文言が明記されたことである。教育基本法の改正に対応して、改正された学校教育法も「愛国心」について次のように規定した。

第21条 我が国と郷土の現状と歴史について、正しい理解に導き、伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛する態度を養うとともに、進んで外国の文化の理解を通じて、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと。

これを受けて、中学校学習指導要領の「第1章 総則」の「第1 教育課程の一般方針の2」は、「愛国心」について次のように記述した。

「学校教育は、教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を家庭、学校、その他社会における具体的な生活の中に生かし、豊かな心を持ち、伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛し、個性豊かな文化の創造を図るとともに、公共の精神を尊び、民主的な社会及び国家の発展に努め、他国を尊重し、国際社会の平和と発展や環境の保全に貢献し未来を拓く主体性のある日本人を育成するため、その基盤としての道徳性を養うことを目標とする。」

新学習指導要領の総則には、「伝統と文化を尊重し」、「公共の精神を尊び」とともに、「我が国と郷土を愛し」という表現が新たに加えられた。

中学校学習指導要領「第3章 道徳」の「第2 内容」のうち「4 主として集団や社会との関わりに関する事」でも、その8～10として、「地域社会の一員としての自覚をもって郷土を愛

し、社会に尽くした先人や高齢者に尊敬と感謝の念を深め、郷土の発展に努める。」「日本人としての自覚をもって国を愛し、国家の発展に努めるとともに、優れた伝統の継承と新しい文化の創造に貢献する。」「世界の中の日本人としての自覚をもち、国際的視野に立って、世界の平和と人類の幸福に貢献する。」が掲げられた。

これらの規定は、「国家は個人の人格や幸福を軽んずべきではなく、個人は国家を愛する心を失ってはならない」(「国民実践要領」)や「個人の幸福も安全も国家によるところがきわめて大きい。世界人類の発展に寄与する道も国家を通じて開かれているのが普通である」(「期待される人間像」)などの理解の延長線上に位置するもので、「国家を自らの存在の外側に置くのではなく、自分の生き方の問題として国家と向き合い、国家を自らに内在化させて考えるというもの」(33)であった。

## 5. 「自立自助の精神、相互扶助の精神、社会連帯の精神に支えられた社会」の道德教育

戦後における道德教育の展開を上に見てきた。道德教育に与えられた役割は戦前の修身教育のそれと基本的に類似のものだといって決して誤りではない。戦前の修身教育では、上述したように、日本型生存権における「自助」「共助」の強調に対応して、「兄弟ニ友」、「夫婦相和シ」、「朋友相信シ」、「恭儉己レヲ持シ」、「博愛衆ニ及ホシ」、「学ヲ修メ業ヲ習ヒ」、「智能ヲ啓発シ」、「徳器ヲ成就シ」、「進テ公益ヲ広メ世務ヲ開キ」という徳目の育成が図られた。それは戦後の道德教育でも同様で、すでに紹介したように、次のような徳目の育成が図られたからである。

すなわち、「主として自分自身に関する事」では、「望ましい生活習慣を身に付け、心身の健康の増進を図り、節度を守り節制に心掛け調和のある生活をする。」「自律の精神を重んじ、自主的に考え、誠実に実行してその結果に責任をもつ。」「真理を愛し、真実を求め、理想の実現を目指して自己の人生を切り拓いていく。」「自己を見つめ、自己の向上を図るとともに、個性を伸ばして充実した生き方を追求する。」という徳目。

また、「主として他の人とのかかわりに関すること」では、「礼儀の意義を理解し、時と場所に応じた適切な言動をとる。」「温かい人間愛の精神を深め、他の人々に対し思いやりの心をもつ。」「友情の尊さを理解して心から信頼できる友達をもち、互いに励ましあい、高め合う。」「男女は、互いに異性についての正しい理解を深め、相手の人格を尊重する。」「それぞれの個性や立場を尊重し、いろいろなもの見方や考え方があることを理解して、寛容の心をもち謙虚に他に学ぶ。」「多くの人々の善意や支えにより、日々の生活や現在の自分があることに感謝し、それにこたえる。」という徳目。

「主として自然や崇高なもののかかわりに関すること」では、「生命の尊さを理解し、かけがえない自他の生命を尊重する。」「自然を愛護し、美しいものに感動する豊かな心をもち、人間の力を超えたものに対する畏敬の念を深める。」「人間には弱さや醜さを克服する強さや気高さがあることを信じて、人間として生きること喜びを見いだすように努める。」という徳目。

さらに、「主として集団や社会とのかかわりに関すること」では、「法やきまりの意義を理解し、

遵守するとともに、自他の権利を重んじ義務を確実に果たして、社会の秩序と規律を高めるように努める。」「公德心及び社会連帯の自覚を高め、良い社会の実現に努める。」「正義を重んじ、だれに対しても公正、公平にし、差別や偏見のない社会の実現に努める。」「自己が属する様々な集団の意義についての理解を深め、役割と責任を自覚し集団生活の向上に努める。」「勤労の尊さや意義を理解し、奉仕の精神をもって、公共の福祉と社会の発展に努める。」「父母、祖父母に敬愛の念を深め、家族の一員としての自覚をもって充実した家庭生活を築く。」「学級や学校の一員としての自覚をもち、教師や学校の人々に敬愛の念を深め、協力してよりよい校風を樹立する。」という徳目。

これらの徳目の育成が図られている。

国家あつての国民の「生存権」だとされ、これを支える徳目として、修身教育では「常ニ国憲ヲ重シ国法ニ従ヒ」、「一旦緩急アレハ義勇公ニ報シ」という徳目の涵養が課題とされたが、道德教育でも、「地域社会の一員としての自覚をもって郷土を愛し、社会に尽くした先人や高齢者に尊敬と感謝の念を深め、郷土の発展に努める。」「日本人としての自覚をもって国を愛し、国家の発展に努めるとともに、優れた伝統の継承と新しい文化の創造に貢献する。」「世界の中の日本人としての自覚をもち、国際的視野に立って、世界の平和と人類の幸福に貢献する。」という徳目の涵養が問題とされている。

皇道あつての日本の国家だとされ、これを支える徳目として、修身教育では「以テ天壤無窮ノ皇運ヲ扶翼スヘシ」という徳目の涵養が不可欠だとされたが、道德教育でも「すぐれた伝統の継承」などの徳目が掲げられている。社会事業への下賜金にみられる天皇の「仁慈」に対応する徳目が道德教育においても置かれていないことは修身教育の場合と同様である。

ただ、修身教育と道德教育との間には重要な相違もみられる。①道德教育における「世界の平和と人類の幸福への貢献」の強調。②修身教育における「尊王・勤皇」の強調と道德教育におけるその後退。これらの点がそれである。

## 6. 「無らい県運動」と道德教育

修身教育と同様、道德教育もまた人々をして「無らい県運動」に走らせるのに寄与したといえる。道德教育においても、「主として集団や社会とのかかわりに関すること」では、「法やきまりの意義を理解し、遵守するとともに、自他の権利を重んじ義務を確実に果たして、社会の秩序と規律を高めるように努める」ことが説かれたからである。道德教育においても、「地域社会の一員としての自覚をもって郷土を愛し、社会に尽くした先人や高齢者に尊敬と感謝の念を深め、郷土の発展に努める。」「日本人としての自覚をもって国を愛し、国家の発展に努めるとともに、優れた伝統の継承と新しい文化の創造に貢献する。」という徳目の涵養が図られたことも大きかった。しかしながら、これらの徳目にも増して人々を「無らい県運動」に走らせるのに寄与したと思われるのは、「温かい人間愛の精神を深め、他の人々に対し思いやりの心をもつ」という徳目であった。「無らい県運動」は「同情」を精神的な柱としていたからである。「無らい県運動」の精神的

なもう一つ柱の「社会浄化」も道徳教育に反するものではなかった。むしろ、「公衆衛生」を媒介として、「望ましい生活習慣を身に付け、心身の健康の増進を図り、節度を守り節制に心掛け調和のある生活をする」という徳目、あるいは、「生命の尊さを理解し、かけがえのない自他の生命を尊重する」という徳目と結びつけることは十分に可能であった。

もともと、道徳教育では、「正義を重んじ、だれに対しても公正、公平にし、差別や偏見のない社会の実現に努める」という徳目も掲げられていた。この徳目からすれば、ハンセン病強制隔離政策は許されないということにもなりえた。しかし、人々がこの矛盾に気づくのは不可能に近かった。というのも、戦後もハンセン病強制隔離政策を継続した「らい予防法」は、その第3条で、「何人も、患者又は患者と親族関係にある者に対して、その故をもって不当な差別的取扱をしてはならない。」と規定しており、国はハンセン病患者の強制隔離をもって、患者を差別するものではなく、患者等の福利を図るものと喧伝していたからである。龍田寮児童の黒髪小学校本校への入学に賛成したPTA有志でさえもこの喧伝を受け入れ、「らい予防法」および「癩医学」に基づく「社会浄化」ないし「同情」は所与の前提としていたのである。反対派との違いは、「らい予防法」および「癩医学」に基づく「社会浄化」ないし「同情」か、それとも「らい予防法」さえをも超えた「不安感」に基づく「社会浄化」ないし「同情」か、という点にすぎなかった。賛成派においても「無らい県運動」自体は何ら問題にはされていないのである。「らい予防法」が規定する家族に対する援護は完全収容の実現を目的にしており、「沈殿患者」を療養所に収容するためには、病気の恐ろしさについての教育と、家族の生活保障が何よりも重要だという発想に基づくもので、社会福祉一般の水準の低さと複雑な手続き、とりわけ生活行政の厳しさが、家族援護を予防法の下に置くことを下支えた。このような認識は賛成派においても欠けていた。これには、その第25条第1項で「すべて国民は、健康で文化的な最低限度の生活を営む権利を有する。」と規定した日本国憲法の下でも、日本型「生存権」概念が温存されたことがとりわけ与ったといえよう。

(23)前掲『道徳教育の教科書』50～53頁などを参照。

(24)同 55～59頁などを参照。

(25)同 59～63頁などを参照。

(26)同 64～67頁などを参照。

(27)同 67～68頁などを参照。

(28)同 68～69頁などを参照。

(29)同 69～70頁などを参照。

(30)同 71頁などを参照。

(31)同 72～73頁などを参照。

(32)同 91～97頁などを参照。

(33)同 179頁。

## 四 生存権と人権教育

### 1. 人権教育のための国連 10 年と国内行動計画

#### (1) 人権教育に関する国連の取組み

1946（昭和 21）年に国連で採択された「ユネスコ憲章」は、その前文で「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」とし、人権に裏打ちされた教育の重要性を謳った。以後、この憲章に基づいた活動を展開してきたユネスコは、1993（平成 5）年、モンテリオールで、「人権と民主主義のための教育に関する国際会議」を開催した。この会議では、「人権のための教育と民主主義は、それ自身人権であり、人権の実現のための必要条件である」との声明が出され、「人権と民主主義のための教育に関する世界行動計画」が採択された。

同じ年に、国連は、ウィーンで世界人権会議を開催した。同会議では、その行動計画において、人権教育の重要性が強調され、人権教育を通じて人権の保障を確かなものにするため、「人権教育のための国連 10 年」が提唱された。それを受けて、1994（平成 6）年の第 49 回国連総会では、1995（平成 6）年から 2004（平成 15）年までの 10 年間を「人権教育のための国連 10 年」とする決議が採択された。

「人権教育のための国連 10 年」では、その目的である「人権文化で世界を満たす」ために、次のことをめざすとした。すなわち、「人権と基本的自由の尊重の強化」、「人格及び人格の尊厳に対する感覚の十分な発達」、「すべての国家、先住民及び人種的、民族的、種族的、宗教的及び言語集団の相互間の理解、寛容、ジェンダーの平等並びに友好の促進」、「すべての人が自由な社会に効果的に参加できるようにすること」、「平和を維持するための国連の活動の促進」が、それである。

ここで注目されるのは、「人権教育活動は、女性、子ども、高齢者、少数者、難民、先住民、極貧の人々、HIV 感染者あるいはエイズ患者等の人権を強化することになる」とした上で、この目標実現のために取組まれている活動においては、「人権の実現に影響を与える特別な地位にある人々—警察官、刑務所職員、法律家、裁判官、教師及び教育課程作成者、軍人、国際公務員、開発及び平和維持に携わる人々、NGO、メディア、公務員、議会関係者など—に対する研修について特別の注意を払うべきである」としている点である。

この国連総会では、「人権教育のための国連 10 年」の具体的なプログラムとして、国連事務総長から人権文化で世界を満たすことを主眼とした「人権教育のための国連 10 年」行動計画が併せて報告された。

「人権教育のための国連 10 年」の終了をうけ、2004（平成 15）年の第 59 回国連人権委員会では、「人権教育のための世界計画」を提案する「人権教育の国連 10 年フォローアップ決議」が採択された。この「人権教育のための世界計画」では、終了時限を設けずに、3 年ごとの行動計

画を策定することとし、第一期の 2005（平成 16）年から 2007（平成 18）年は初等中等教育に焦点をあてることとされた。

## （2）日本政府の取組み

### 人権問題に取り組む国の基本的立場

日本政府によれば、人権問題に対して取り組む国の基本的立場が、次のように説明されている。すなわち、その第 1 は、「すべての人権及び基本的自由は普遍的価値である。また、各国の人権状況は国際社会の正当な関心事項であって、かかる関心は内政干渉と捉えるべきではないこと」である。第 2 は、「人権保護の達成方法や速度に違いはあっても、文化や伝統、政治経済体制、社会経済的発展段階の如何に関わらず、人権は尊重されるべきものであり、その擁護は全ての国家の最も基本的な責務であること」である。第 3 は、「市民的、政治的、経済的、社会的、文化的権利等すべての人権は不可分、相互依存のかつ相互補完的であり、あらゆる人権・権利をバランス良く擁護・促進する必要があること」である。第 4 は、「我が国としては、「対話」と「協力」の姿勢に立って、国連等国際フォーラム及び二国間対話等において、我が国を含む国際社会が関心を有する人権問題等の改善を慫慂するとともに、技術協力等を通じて、必要かつ可能な協力を実施する」である。

このほか、「人権分野での取組を強化していく考えであり、政府として国連等国際フォーラムへも積極的に参画し、二国間の人権対話を推進する」ことも謳われている。

### 1997 年の人権教育のための国内行動計画

「人権教育のための国連 10 年」の決議を受けて、日本でも、1997（平成 8）年に、国内行動計画が策定された。同計画の「基本的な考え方」で注目されるのは、次のように記述されている点である。

「人権教育は、国際社会が協力して進めるべき基本的課題である。」「人権教育の推進に当たっては、このような国際的潮流とともに、…地域改善対策協議会意見具申に述べられている…ような認識を踏まえることが重要である。」「翻って我が国社会を見ると、依然として、様々な人権問題が存在している。また、近年、著しく国際化、ボーダーレス化が進展している状況下において、広く国民の間に多元的文化、多様性を容認する「共生の心」を醸成することが何よりも要請される。このため、各種の啓発と相まって、人権に関する教育の一層の充実を図る必要がある。さらに社会の複雑化、個々人の権利意識の高揚、価値観の多様化等に伴い、従来あまり問題視されなかった分野においても各人の人権が強く認識されるようになってきたことから、新たな視点に立った人権教育・啓発の必要性も生じてきている」

このような「基本的な考え方」を踏まえて、国内行動計画は、次に、「あらゆる場を通じた人権教育の推進」（学校教育における人権教育の推進、社会教育における人権教育の推進、企業その他

一般社会における人権教育等の推進、特定の職業に従事する者に対する人権教育の推進)を謳っている。そして、この「特定職業従事者」として、検察職員、矯正施設・更生保護関係職員等、入国管理関係職員、教員・社会教育関係職員、医療関係者、福祉関係職員、海上保安官、労働行政関係職員、消防職員、警察職員、自衛官、公務員、マスメディア関係者が上げられている。ちなみに、国連では、このほか、裁判官などへの人権教育の必要性も強調されている。

「重要課題への対応」では、次のように記述されている。

「人権教育の推進に当たっては、女性、子ども、高齢者、障害者、同和問題、アイヌの人々、外国人、HIV感染者等、刑を終えて出所した人等の重要課題に関して、それぞれの固有の問題点についてのアプローチとともに、法の下での平等、個人の尊重という普遍的な視点からのアプローチにも留意する。」

国内行動計画の大項目の最後は「計画の推進」である。ここで注目されるのは、次のように記述されている点である。

「様々な差別意識の解消を図り、すべての人の人権尊重の意識を高めていくためには、地方公共団体その他の公的機関、民間団体等の果たす役割が大きい。…これらの団体等が、それぞれの分野において、本行動計画の趣旨に沿った自主的な取組を展開することを期待するとともに、本行動計画の実施に当たっては、これらの団体等の取組や意見に配慮する。」「この計画の推進状況について、定期的にフォローアップを行い、その結果を施策の推進に反映するとともに、この計画自体を必要に応じ見直す」

国の国内行動計画を受けて、その後、自治体でも順次、行動計画が策定された。福岡県でも 1998 (平成 9) 年に行動計画が策定された。

この国内行動計画は画期的なことで、全体としてみれば評価に値する。しかし、個別的にみると、問題がないわけではない。たとえば、ハンセン病についてなどがそれで、ハンセン病に対する差別や偏見の解消に向けては、ハンセン病資料館の運営、啓発資料の作成・配布等を通じて、ハンセン病に関する正しい知識の普及を推進するとしか記述されていない。これが不十分なことは、国立ハンセン病療養所入所者が、国内行動計画策定の翌年の 1998 (平成 9) 年に、被害救済などを求めて、「らい予防法」違憲国賠訴訟を熊本地裁に提訴したことからも明らかであろう。被害の実態調査を踏まえた行動計画にはいまだなっていない点も問題であろう。

「人権教育及び人権啓発の推進に関する法律」

2000 (平成 12) 年には、「人権教育及び人権啓発の推進に関する法律」が制定、施行された。この法律は、人権の擁護に関する内外の情勢にかんがみ、人権教育及び人権啓発に関する施策の推進について、国、地方公共団体及び国民の責務を明らかにするとともに、必要な措置を定めた

ものである。

法律では、「国は、人権教育及び人権啓発に関する施策の総合的かつ計画的な推進を図るため、人権教育及び人権啓発に関する基本的な計画を策定しなければならない。」「地方公共団体は、基本理念にのっとり、国との連携を図りつつ、その地域の実情を踏まえ、人権教育及び人権啓発に関する施策を策定し、及び実施する責務を有する。」とされた。

人権教育及び人権啓発の推進に関する法律の施行を受けて、2002（平成 14）年には、法務省及び文部科学省が中心となって、「人権教育・啓発に関する基本計画」が策定された。国の人権教育・啓発の総合的かつ計画的な推進施策についての指針が示された。基本計画では、「人権教育の現状」が、次のように分析されている。

「学校教育については、・・・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、教職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等の問題も指摘されているところである。」「（社会教育では）・・・知識伝達型の講義形式の学習に偏りがちであることなどの課題が指摘されている」

「人権啓発の現状」についても、次のように分析されている。

「（法務省の人権擁護機関の人権啓発については）昨今、その内容・手法が必ずしも国民の興味・関心・共感を呼び起こすものになっていない、啓発活動の実施に当たってのマスメディアの効果的な活用が十分とは言えない、法務省の人権擁護機関の存在及び活動内容に対する国民の周知度が十分でない、その実施体制や担当職員の専門性も十分でない等の問題点が指摘されている」

このように法務省人権擁護機関の人権啓発活動に対しては厳しい指摘がみられる。他方、自治体の啓発活動については、「地域に密着したきめ細かい多様な人権啓発活動が様々な機会を通して展開されている」など、高い評価が与えられており、民間団体、企業の啓発活動についても、期待が表明されている。

「人権教育・啓発の推進方策」のうち、「学校教育」に関して掲げられている施策のうちで注目されるのは教職員などに対するもので、次のように記述されている。

「教職員自身が様々な体験を通じて視野を広げるような機会の充実を図っていく。また、教職員自身が学校の間等において子どもの人権を侵害するような行為を行うことは断じてあってはならず、そのような行為が行われることのないよう厳しい指導・対応を行っていく。さらに、個に応じたきめ細かな指導が一層可能となるよう、教職員配置の改善を進めていく」

「社会教育」についても、「人権に関する学習においては、単に人権問題を知識として学ぶだけで

はなく、日常生活において態度や行動に現れるような人権感覚の涵養が求められる」とし、そのために必要な施策を推進していくとしている。施策の筆頭に上げられるのは家庭教育の充実である。

他方、「人権啓発」で注目されるのは、人権啓発の方法として、「対象者の発達段階に応じた啓発」、「具体的な事例を活用した啓発」、「参加型・体験型の啓発」が掲げられている点である。このうち、「具体的な事例を活用した啓発」については、次のように記述されている。

「人権上大きな社会問題となった事例に関して、人権擁護に当たる機関が、タイミング良く、人権尊重の視点から具体的な呼びかけを行うことなどは、広く国民が人権尊重についての正しい知識・感性を錬磨する上で、大きな効果を期待できる。特に、その具体的な事例が自分の居住する地域と関連が深いものである場合には、地域住民が人権尊重の理念について、より身近に感じ、その理解を深めることにつながるため、その意味で、具体的な事例を挙げて、地域に密着した啓発を行うことは効果的である。なお、過去の具体的な事例を取り上げるに当たっては、そこで得られた教訓を踏まえて、将来、類似の問題が発生した場合にどう対応すべきかとの観点から啓発を行うことも有意義である。その場合、人権を侵害された被害者は心に深い傷を負っているということにも十分配慮し、被害者の立場に立った啓発を心掛ける必要がある」

「参加型・体験型の啓発」についても、次のように記述されている。

「国民の一人一人が人権感覚や感性を体得するという観点からすると、(各種の人権啓発冊子等の作成・配布や講演会・研修会の実施、人権啓発映画・啓発ビデオの放映等、啓発主体が国民に向けて行う啓発など)・・・受身型の啓発には限界がある。そこで、啓発を受ける国民が主体的・能動的に参加できるような啓発手法(例えば、各種のワークショップや車椅子体験研修等)にも着目し、これらの採用を積極的に検討・推進すべきである」

基本計画のうち、「各人権課題に対する取組」では、女性、子ども、高齢者、障害者、同和問題、アイヌの人々、外国人、HIV感染者・ハンセン病患者等、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などが取り上げられている。国内行動計画において掲げられた施策に加えて、新たな施策も追加されているために、かなり詳しい内容になっている。

たとえば、女性の人権については、夫・パートナーからの暴力、性犯罪、売買春、セクシュアル・ハラスメント、ストーカー行為等、女性に対するあらゆる暴力を根絶するための施策などが追加されている。

子どもの人権についても、「子どもを単に保護・指導の対象としてのみとらえるのではなく、基本的人権の享有主体として最大限に尊重されるような社会の実現を目指して、人権尊重思想の普及高揚を図るための啓発活動を充実・強化する。(法務省)」ことが追加されており、「家庭教育を

支援する取組の充実に努める」ということも追加されている。

高齢者の人権についても、「(介護者等による肉体的虐待、心理的虐待、経済的虐待(財産侵害)等の) 事案が発生した場合には、人権侵犯事件としての調査・処理や人権相談の対応など当該事案に応じた適切な解決を図るとともに、関係者に対し高齢者の人権の重要性について正しい認識と理解を深めるための啓発活動を実施する」ということが追加されている。

同和問題についても、障害者の人権についても、「雇用主に対して就職の機会均等を確保するための公正な採用選考システムの確立が図られるよう指導・啓発を行う。(厚生労働省)」ことなどが追加されている。

外国人の人権についても、「外国人児童生徒に対して、日本語の指導を始め、適切な支援を行っていく。(文部科学省)」ことなどが追加されており、「(就労における差別や入居・入店拒否、在日韓国・朝鮮人児童・生徒への暴力や嫌がらせ等の) 事案が発生した場合には、人権侵犯事件としての調査・処理や人権相談の対応など当該事案に応じた適切な解決を図るとともに、関係者に対し外国人の人権の重要性について正しい認識と理解を深めるための啓発活動を実施する。(法務省)」ことが追加されている。

ハンセン病についても、「正しい知識の普及を図ることにより、ハンセン病に対する偏見や差別意識を解消し、ハンセン病及びその感染者への理解を深めるための啓発活動を推進する。学校教育及び社会教育においても、啓発資料の適切な活用を図る。(法務省、厚生労働省、文部科学省)」

「(入居拒否、日常生活における差別や嫌がらせ、社会復帰の妨げとなる行為等の) 事案が発生した場合には、人権侵犯事件としての調査・処理や人権相談の対応など当該事案に応じた適切な解決を図るとともに、関係者に対しハンセン病に関する正しい知識とハンセン病患者・元患者等の人権の重要性について理解を深めるための啓発活動を実施する(法務省)」ことが掲げられた。

国の基本計画の策定を受けて、自治体でも順次、基本計画が策定された。たとえば、福岡県でも 2003(平成 14)年には、人権が尊重される心豊かな社会の実現に向けて、「福岡県人権教育・啓発基本指針」が策定された。

## 2. 道徳教育としての人権教育の展開

### (1) 学習指導要領

学校教育については、文部省により「学習指導要領」が定められている。中学校のそれについても「中学校学習指導要領」が定められており、同要領は、「第 1 章 総則」、「第 2 章 各教科」、「第 3 章 道徳」、「第 4 章 総合的な学習の時間」、「第 5 章 特別活動」からなる。同要領では、学校教育における道徳教育の目標および内容が規定されており、内容については合計 24 の価値項目が示されている。

すなわち、「1. 主として自分自身に関すること」では、「望ましい生活習慣を身に付け、心身の健康の増進を図り、節度を守り節制に心掛け調和のある生活をする」こと、「より高い目標

を目指し、希望と勇気をもって着実にやり抜く強い意志をもつ」こと、「自律の精神を重んじ、自主的に考え、誠実に実行してその結果に責任をもつ」こと、「真理を愛し、真実を求め、理想の実現を目指して自己の人生を切り拓いていく」こと、「自己を見つめ、自己の向上を図るとともに、個性を伸ばして充実した生き方を追求する」こと。「2. 主として他の人とのかかわりに関すること」では、「礼儀の意義を理解し、時と場に応じた適切な言動をとる」こと、「温かい人間愛の精神を深め、他の人々に対し思いやりの心をもつ」こと、「友情の尊さを理解して心から信頼できる友達をもち、互いに励まし合い、高め合う」こと、「男女は、互いに異性についての正しい理解を深め、相手の人格を尊重する」こと、「それぞれの個性や立場を尊重し、いろいろなものの見方や考え方があることを理解して、寛容の心をもち謙虚に他に学ぶ」こと、「多くの人々の善意や支えにより、日々の生活や現在の自分があることに感謝し、それにこたえる」こと。「3. 主として自然や崇高なもののかかわりに関すること」では、「生命の尊さを理解し、かけがえのない自他の生命を尊重する」こと、「自然を愛護し、美しいものに感動する豊かな心をもち、人間の力を超えたものに対する畏敬の念を深める」こと、「人間には弱さや醜さを克服する強さや気高さがあることを信じて、人間として生きること喜びを見いだすように努める」こと。「4. 主として集団や社会のかかわりに関すること」では、「法やきまりの意義を理解し、遵（じゅん）守するとともに、自他の権利を重んじ義務を確実に果たして、社会の秩序と規律を高めるように努める」こと、「公德心及び社会連帯の自覚を高め、よりよい社会の実現に努める」こと、「正義を重んじ、だれに対しても公正、公平にし、差別や偏見のない社会の実現に努める」こと、「自己が属する様々な集団の意義についての理解を深め、役割と責任を自覚し集団生活の向上に努める」こと、「勤労の尊さや意義を理解し、奉仕の精神をもって、公共の福祉と社会の発展に努める」こと、「父母、祖父母に敬愛の念を深め、家族の一員としての自覚をもって充実した家庭生活を築く」こと、「学級や学校の一員としての自覚をもち、教師や学校の人々に敬愛の念を深め、協力してよりよい校風を樹立する」こと、「地域社会の一員としての自覚をもって郷土を愛し、社会に尽くした先人や高齢者に尊敬と感謝の念を深め、郷土の発展に努める」こと、「日本人としての自覚をもって国を愛し、国家の発展に努めるとともに、優れた伝統の継承と新しい文化の創造に貢献する」こと、「世界の中の日本人としての自覚をもち、国際的視野に立って、世界の平和と人類の幸福に貢献する」こと。

これらの価値項目がそれである。

ところで、国民の人権意識の涵養にとって学校教育の果たす役割は極めて大きなものがある。日本の学校教育における人権教育の特徴は、それが上のような道德教育の中で行われているという点にある。すなわち、「温かい人間愛の精神を深め、他の人々に対し感謝と思いやりの心をもつ」こと。「男女は、互いに異性についての正しい理解を深め、相手の人格を尊重する」こと。「それぞれの個性や立場を尊重し、いろいろなものの見方や考え方があることを理解して、寛容の心をもち謙虚に他に学ぶ」こと。「多くの人々の善意や支えにより、日々の生活や現在の自分があることに感謝し、それにこたえる」こと。「生命の尊さを理解し、かけがえのない自他の生命を尊重する」こと。「法やきまりの意義を理解し、遵守するとともに、自他の権利を重んじ義

務を確実に果たして、社会の秩序と規律を高めるように努める」こと。「公德心及び社会連帯の自覚を高め、よりよい社会の実現に努める」こと。「正義を重んじ、だれに対しても公正、公平にし、差別や偏見のない社会の実現に努める」こと。「勤労の尊さや意義を理解し、奉仕の精神をもって、公共の福祉と社会の発展に努める」こと。こういった観点から、人権教育が行われていることである。

## (2)人権学習用教材の作成

この人権教育のために、多くの都道府県教育委員会では、人権学習用教材が作成されている。群馬県でも、中学生・高校生用人権学習用教材として『共に生きる』が作成されている(34)。同種の教材としては優れたものといってよい。群馬県総合教育センターでは作成の理由が次のように紹介されている。

「人権教育では、人権に関する知識を理解するだけでなく、人権を尊重することの正当性、侵害されることの不当性や問題性を直感的にとらえる感性や人権への配慮が態度や行動に現れるような人権感覚を育成することが重要です。そのため、生徒自らが活動や話し合いを行うなど参加体験型の学習をとおして、主体的に人権感覚や技能を育成する指導方法が有効です。

中学生・高校生用学習教材「共に生きる」は、こうした方法を取り入れ、身近な活動事例を中心に構成されています。また、生徒の活動を支援できるよう学習シート集を合わせて作成しました。」(35)

この『共に生きる』は、「はじめに」、「本書を活用するにあたって」、「第1章 あなたとわたし」、「第2章 人とよりよい関係を築くために」、「第3章 共に生きる」、「第4章 人権課題について」からなっている。冒頭の「はじめに」では、次のように記述されている。

「人は生涯の中で様々な体験を通して、それぞれ固有の喜び、悲しみなどを経験しますが、誰でも共通する願いをもって生活しています。(原文では改行)それは、人はだれでも「幸せに生きたい」と願っていることです。(原文では改行)同時に、家族や友だちなど、自分の身の回りの多くの人も幸せになって欲しいと願っています。そして、それは世界中の人々が幸せになることにつながっています。(原文では改行)私たち一人一人が等しくもっている、人としての権利「人権」については、『世界人権宣言』の中で、「すべての人間は、生まれながらにして自由であり、かつ、尊厳と権利について平等である」としています。(原文では改行)これは、昭和23年12月10日に開催された国際連合総会において、第二次世界大戦での人命軽視や人権侵害のために、多くの尊い命が奪われたことに対する反省から生まれました。(原文では改行)日本において、本格的に「人権」や「基本的人権」が保障されるようになったのは、昭和22年5月3日から日本国憲法が施行されたのが始まりと言えます。自由に生きる権利(自由権)、平等の権利(平等権)、人間らしく生きる権利(社会権)などの基本的人権の尊重は、日本国憲法の基本的原理の一つで、誰も侵すことの出来な

い永久の権利として保障されています。さらに、憲法は、この自由と平等の権利は、公共の福祉に反しないかぎり、最大限に保障されるとあり、時として人権の衝突も生じており、裁判所の判断が必要な場合もあるのを忘れてはなりません。（原文では改行）現在、この「人権」を踏みにじる行為や様々な人権問題が存在しています。（原文では改行）学校・家庭・地域社会など、普段何気なく過ごしている日常生活の中にも、人権という視点から見ると、様々な問題があることに気づきます。例えば、何気ない気持ちで相手を傷つけてしまう言葉、いじめ、車椅子の人が困っているちょっとした段差などです。（原文では改行）21世紀を迎え、誰もが個人として尊重され、互いが認め合い、すべての人々が幸せの実現をめざす、「人権の世紀」と言われる社会づくりが求められています。（原文では改行）これからの社会を築いていく中学生・高校生の皆さんが、この学習教材を通して、人それぞれのちがいを個性の豊かさとしてとらえ、一人一人の個性とつながりを大切にすることを学習し、自分の可能性を最大限に伸ばし、生きる力を身に付けて、人権尊重社会を実現して欲しいと願っています。」

「第1章 あなたとわたし」は、「1 自分らしさ」、「2 ちがい」からなっている。また、「第2章 人とよりよい人との関係を築くために」は、「1 対立の受け止め方」、「2 コミュニケーションの能力を高める」、「3 身近な「じんけん」」からなる。「第3章 共に生きる」は、「1 権利について」、「2 私たちの権利」、「3 豊かな社会と人権の尊重」からなっている。「第4章 人権課題について」は、「1 男女共同参画社会の実現」、「2 子どもたち」、「3 高齢者」、「4 障害のある人たち」、「5 同和問題」、「6 外国籍の人たち」、「7 HIV感染症などの人たち」からなっている。このうち、「人権課題について」では1～7について次のように各記述されている。

#### 男女共同参画社会の実現

「人間の社会は、男性と女性によって成り立っており、一人一人の個性が尊重され、互いに協力することによって、学校、家庭や職場において、望ましい社会が形成されます。（原文では改行）今日、男女が、社会の対等な構成員として、自らの意思によって社会のあらゆる分野における活動に参画する機会が確保され、男女が均等に政治的、経済的、社会的及び文化的利益を享受することができ、かつ、共に責任を担う社会の実現が求められています。しかしながら、現実には知らず知らずのうちに固定的な性的役割分担にとらわれていることはないでしょうか。互いに異性についてのよさを認め合うにはどうしたらよいのでしょうか。」

「性別による固定的な性的役割分担意識を解消し、男女が互いに尊重し合える社会を実現するためには、何に気づき、考え、行動していけばよいのでしょうか。」「男女共同参画社会への取り組みは、みなさん一人一人の意識の自己点検から始まります。誰もが自分を大切に思い、相手を思いやる関係を築いていくことが人権尊重の基本です。そして、男女共同参画社会を築いていくために、現実にある男女の差別や人権侵害に「気づき」、改善に向けて自

ら「実践して」いきましょう。」「男女共同参画社会は、男性も女性も一人の人間として権利を保障されている社会ですが、現実には女性であることを理由に起こる人権侵害として、ドメスティック・バイオレンス（夫や恋人から受ける暴力）やセクシャル・ハラスメント（性的いやがらせ）、ストーカー行為、就職差別などがあります。今まで、被害者が泣き寝入りをしてしまう場合が多く、潜在的な人権侵害として深刻な問題でしたが、新しい法律も整備されつつあります。学校においては、人権侵害だと考えられる事例が生じたら、担任、教区相談担当の先生、管理職の先生等に、早く相談することが大切です。」「Q 男女共同参画社会を実現するためにどのように務めたらよいのでしょうか？」「A ○ 異性の有している見方や考え方を知り、相手のよさを認め合うようにしましょう。○ 自分の異性に対する姿勢を見直し、相手の人格を尊重するようにしましょう。○ 日常の学校生活における諸課題について、男女が互いに協力して解決し、充実した学校生活を送りましょう。○ 社会において男女が協力して、楽しい職場や明るい家庭を作りましょう。」

#### 子どもたち

「私たちを取り巻く社会においては、様々な国内の法令や国際条約の趣旨に沿って、「児童の最善の利益」に基づき、子どもの人権を守るため様々な取組がなされています。しかし、みなさんを取り巻く環境は、非行をはじめ、児童虐待、児童売春、薬物乱用等の問題が発生しています。特に、いじめ、不登校、児童虐待などは、子どもの人権侵害として社会問題にもなっています。学校は、家庭や地域社会と一体になって、これらの問題を解決しようと様々な対策を行っています。（原文では改行）ここでは、そうした社会に生きる子どもの人権に関わる問題について考えましょう。」「「いじめ」は、大変に残酷で重大な人権侵害です。「いじめ」は誰よりもいじめる側が悪いのであり、許されない行為です。また、「いじめ」をはやしたてることや、「いじめ」を見ているだけで何もしない行為も、いじめる行為と同様に許されません。（原文では改行）このような考えに立ち、クラスや学校からいじめをなくしましょう。」「子どもの虐待とは、保護者（親権者）が児童（18歳未満の者）に対しておこなう身体的虐待、性的虐待、養育拒否、心理的虐待を意味します。虐待は子どもの心と体に深い傷あとを残し、時には生命を奪うこともあります。」「Q いじめをなくすにはどうしたらよいのでしょうか？」「A ○ いじめについては、それが原因で自殺や殺傷事件、あるいは不登校に至る場合があり、重大な人権侵害であることを認識しましょう。○ 学校内に、思いやりや正義、信頼をいきわたらせ、いじめは卑劣な行為であるとの考えを確認しましょう。○ いじめがなくなる原因としては、他人に対する思いやりやいたわりといった、人権尊重の意識が育っていない点が、根底にあると考えられます。」「笑顔の似合う先生に――この人について 誰もがみんなこう思う。誰もがこう言う。（原文では改行）一番自分たちを心配してくれ 一番相談に乗ってくれる先生だと……。 （原文では改行）（略）私たちのがんばった姿を喜ぶ笑顔の似合う先生と 私たちの心で結んだ友好条約。（原文では改行）この条約は切れることがない。（原文では改行）これから先、どんなことがあつて

も けっして切れることはない。(原文では改行) そうですね? 先生。(卒業生の手紙より) (文部科学省「中学生道徳教育推進指導資料」から)」

## 高齢者

「「高齢者」とは何歳からをいうのでしょうか。高齢者の体力は、年齢の若い人よりも劣るかもしれません。しかし、長い人生において、その心とからだに蓄えられてきた思考力と判断力は、私たちの暮らしの中に活かされ、社会を発展させてきました。(原文では改行) しかしながら、平均寿命の大幅な伸びや、少子化により、社会の高齢化が進む中で、就業差別や、高齢者の財産にかかわる経済的虐待、介護の必要な人への肉体的・心理的虐待などの人権問題が生じています。その課題を考察してみましよう。」「あなたが持っている高齢者のイメージはどんなもののでしょうか?(原文では改行) 一口に高齢者といっても、その姿はいろいろです。上の例から、生活(暦)年齢と生理的年齢や精神的年齢とは必ずしも一致しないということがわかります。一人一人異なる個性を持った、人生の先輩と考えたら、私たちにとって高齢者はかけがえのない人たちとなるはずです。(原文では改行) 一定年齢で「高齢者」を規定することは難しいことですが、統計的データは諸政策には不可欠なことから、WHO(世界保健機構)では、65歳以上を高齢者と規定しました。」「社会への奉仕活動等を通して、自ら充足感を得られ、心が満足し、生きがいのある人生を送ることができます。また、個人の立場を越え、他人や社会の利益を大切にす心、公共のために尽くそうとする態度を育むことができます。そして、自らも社会の一員として、互いを支え合う社会の仕組みを実感し、充実感が生まれ、自己実現していくことにつながり一人一人の幸福となります。」

「Q 高齢化が進む社会では、高齢者をどう考え、何をしていくことが必要なのでしょうか?」「A ○ 高齢者は、地域社会に尽くし、文化や伝統を育ててきてくれた人々であり、自分の人生を大切に生きてきた人生の先輩として感謝と尊敬の念を持ちましよう。○ 高齢者は、郷土を作り上げてきた人々であり、様々な機会を通して、地域社会の一員としての自覚や、郷土を大切にす心や態度を育ててくれる人として認識しましよう。○ 高齢者との相互理解や連帯感を深める機会等に積極的に参加するよう努めましよう。○ 高齢社会に関する基礎的理解や介護・福祉の課題について学習するとともに、社会福祉の増進に寄与する態度を持ちましよう。」

## 障害のある人たち

「「障害のある人」を含むすべての人にとって、住みよい平等な社会を実現するために、ノーマライゼーションの理念の普及や啓発活動が進められており、社会制度や環境整備が行われています。しかし、社会には、まだ、障害者にとって利用しにくい施設、設備が多いなどハード面での障壁や、資格取得や雇用面での不利益に代表されるようなソフト面での障壁も多く存在し、無知や経験不足に起因する障害者に対する偏見や差別も払しょくされていない現状があります。社会のすべての人々が、障害にある人に対して理解を深め、配慮してい

くことが必要です。」「障害者とは、「身体障害、知的障害または精神障害があるため、長期にわたり日常生活又は社会生活に相当な制限を受ける者」と障害者基本法（1993年改正）では定義されています。（原文では改行）1981年に始まった「国際障害者年」から、「完全参加と平等」を目標に啓発活動がなされ、障害のある人の視点に立った町づくりもなされてきています。日本でも、障害のある人に対する認識や、周りの環境が良い方向に進んできています。しかし、実際には、さまざまなバリアがあるのも事実です。そのバリアを取り除くための「バリアフリー」という考え方を広めていくことが大切です。」「障害があるからといって、特別な目で見ることなく、お互いに違いを認め合い、1人の人間として理解していくことが大切です。これから求められているのは、心のバリアフリーかもしれません。」

「「バリアフリー」の考え方からさらに進んだ考え方として、「ユニバーサルデザイン」が生まれてきていますが、これは、誰もが使いやすいように、後から環境を整備するのではなく、はじめから誰もが（健常者や障害者の区別なく、子どもからお年寄りまで）使いやすいという観点でデザインすることです。」

「Q 障害者の人が望む暮らしやすい社会とはどんな社会ですか？」

「A 一人一人が個性を持った存在であるということを理解し、私たちの一人一人が暮らしやすい社会こそ、障害のある人にも暮らしやすい社会です。」

#### 同和問題

「同和問題は、日本社会の歴史的発展の中でつくられてきた身分階層構造に基づき、同和地区に生まれ育ったことを理由に差別される我が国固有の人権問題です。この問題は、ここで取り上げた結婚にかかわる差別ばかりでなく、就職差別や差別落書き、最近ではインターネットを使った差別なども発生しています。同和問題の解消に向けて、あなた自身の生き方について考えてみましょう。」

「平成12年度実施の県民意識調査の結果から、子どもの結婚相手が同和地区出身者の場合、保護者としてどのように対応するかを見ると、約7割の保護者が「子どもの意志を尊重する」と答えています。前回、平成2年の調査の51.0%が、平成12年の調査では70.5%と、10年間で約20%近く上昇しています。（原文では改行）しかし、現実には今も「相手が同和地区出身者だから」という理由だけで保護者から結婚を反対されるという差別がなくなっていないことが、資料から読み取れたと思います。（原文では改行）私たちは、こうした差別を解消していくため、努力していかねばなりません。」

「誰でも自分の好きな職業を選択し、働く権利があります。しかし、自分が就職したい会社の採用が、自分の能力や適性ではなく、家族構成や生活信条などによって決定されていたらどうでしょうか。誤った固定観念は、人を傷つけ、偏見や差別につながっていくのです。」

「Q 同和問題は、その人個人ではなく、同和地区に生まれたからということだけで起こる人権侵害であることに気づいたのでしょうか。私たちが、同和問題解消のためにできることは何なのでしょう？」

「A ○身の回りの差別を他人事とせず、自分自身の問題として、人々と協力しながら解決しましょう。○同和地区に対する偏見をなくし、合理的な自己確立、社会規範の確立を目指しましょう。○同和問題を人権問題としてとらえ、人権意識を

高め、残されている心理的差別を解消しましょう。○ 家庭や地域、職場の中に残されている差別意識を解決するため、差別や偏見が起こらない相互に信頼できる人間関係をつくりましょう。」

#### 外国籍の人たち

「急速に国際化が進む現代社会において、我が国においても、在留する外国籍の人たちの人数は、45,231人（平成15年12月現在）になっています。憲法においては、日本国民を対象としていると解されるものを除き、在留する外国籍の人についても、基本的人権の享有を保障しています。ところが、習慣等の違いから、外国籍の人に対する就職差別、入居・入店拒否等の様々な人権問題が発生しています。（原文では改行）みなさんが「真に国際人」になるために、どのようにしていったらよいのでしょうか。」「外国人」という言い方があります。では、「外国人」と「日本人」の違いは何なのでしょう。国際化が進む世の中では、外国人も日本人も同じ地球に住む1人の人間なのです。」「私たちの周りには、たくさんの外国籍の人たちがいます。その中には、外国籍であるというだけで、様々な問題に直面する人も見られます。そうした人に対して、私たちにできることは何なのでしょう。（原文では改行）就職・結婚・住まいを探すなどの際に、外国籍であるということで断られるケースも多いのです。勿論、今日、日本の社会の認識が大きく変化し、そうした差別も少なくなりつつありますが、依然として外国籍の人を取り巻く状況には様々な課題が見られます。」「日本人は地理的特徴や、文化的特殊性のために、外国人との交流に慣れていないと言われていました。日本において、外国人は長い間、異質な存在として見なされてきました。そして今もなお、私たちの心の中には、まだまだその意識が残っているのかも知れません。（原文では改行）しかし、世界には国の数だけ、あるいは民族や個人の数だけ文化があります。国際化が進む現在、日本の国の文化を含め、外国のあらゆる文化はその風土や民族に根ざしたものです。異質な文化を異質だからと排除するのではなく、お互いに理解し認め合う必要があるのではないのでしょうか。」「Q 私たちが国際人として、これから考えていかなければならないことは何ですか？」「A ○ これからの社会は、国際的相互依存関係が深まっていく状況にあり、国際的視野に立ち、世界の中の日本人としての自覚を持ち、国際社会で生きる能力を身につけましょう。○ 世界の国々は、その国独自の文化・伝統を持ち、国民が誇りをもって生活していることを理解しましょう。○ 国によっては、ものの考え方や、生活習慣が異なりますが、差別や偏見をもたず、公平・公正に接し、同じ人間として尊重し合しましょう。」

#### HIV 感染症などの人たち

「今日、正しい理解や知識の不足から HIV 感染症やエイズ患者に対する偏見や差別意識が生まれ、医療、住居、就職その他日常生活の様々な場面で人権問題となって現れています。また、ハンセン病患者、元患者に対する人権問題も HIV 感染者と同様、正しい知識の不足か

ら生じたもので、隔離政策がこの差別意識を継続させてきたと言えます。（原文では改行）そこで、基本的人権尊重の観点から、すべての人の尊さや生存することの大切さを広く伝えるとともに、HIV 感染者・エイズ患者、ハンセン病患者・元患者の人たちに対する偏見や差別意識の払しょくに向けて、どのように取り組んだらよいのでしょうか。（原文では改行）基本的人権の視点に立ち、HIV 感染者・エイズ患者、ハンセン病患者・元患者の人たちとの、共生・共存について理解を深めましょう。」「エイズは、研究の進展に伴い、その原因が HIV といわれる非常に感染力の強いウイルスであり、うつりにくい病気であることが分かっています。しかし、今なお誤った認識や偏見が存在しています。患者や感染者が、偏見や差別に苦しむことがないように、私たちは HIV 感染者やエイズ患者に対して、正しく理解し偏見や差別をなくしていくことが必要です。」「グラフから、現在、世界の HIV 感染者は、ますます増加し、2002 年には 4,200 万人に達しています。日本も先進国で唯一 HIV 感染者が増加しています。国内の HIV 新規感染者数は 1995 年の 277 人が 2002 年には 614 人に倍増しています。（原文では改行）日本の感染ルートでもっとも増加しているものは異性間の性交渉です。特に 10～20 代の割合が増えています。安易な性交渉は、人格を商品化するという倫理上の問題だけでなく、HIV を始めとした多くの性感染症に感染する可能性を高くします。このことに男女の区別はありません。」「ハンセン病は、らい菌による感染力の極めて弱い感染症ですが、感染しても発病する可能性は極めて低く、発病した場合であっても、現在では治療方法が確立しています。（原文では改行）したがって、ハンセン病患者を隔離する必要は全くないものですが、日本では、明治 40 年に隔離政策がとられたのを始めとして、平成 8 年にらい予防法が廃止されるまで、ハンセン病患者を療養所に入所させ、一般社会からの隔離政策がとられました。（原文では改行）家族や親族などとの関係が絶たれたり、入所者自身の高齢化等により、社会復帰が困難な状況にあります。（原文では改行）平成 13 年 5 月に、ハンセン病患者・元患者に対する国の損害賠償責任を認める、熊本地裁判決を受け、国によるハンセン病患者等に対する補償、名誉回復、福祉増進の措置が図られています。」

「Q HIV 感染者やエイズ患者、ハンセン病の患者や元患者の人たちに対して、私たちができることは何でしょうか？」「A HIV 感染者やエイズ患者、ハンセン病で差別を受け、苦しんでいる人がいます。HIV 感染者やエイズ患者が自分の病気を公表しても、差別なく暮らしていける社会が、私たちにとっても暮らしやすい社会であるはずです。（原文では改行）誤った認識や偏見をなくし、一人一人を大切に、共に生きていくことが、今求められているのです。」

### (3)同(2)

熊本県でも、人権学習用教材として『人権・同和教育のための教材開発実践資料集』が作成された<sup>(36)</sup>。作成の理由が次のように紹介されている。

「(前略) 人権尊重の精神や豊かな感性などを取り扱う人権学習においては、この能動型の学習の実現を強く求めています。たとえば、教材と出会った児童生徒が、主体的にそのよさをつかみ、自分自身が感じたこと考えたことを出し合い磨き合って、互いの人権感覚を高めていくというような学習です。(原文では改行) そのためには、児童生徒の実態に応じたよい教材と出会うことが、第一の条件となります。そこで、発達段階に即した身近な素材を指導者のねらいにより教材化し、主体的に人権学習に取り組んだ事例を集めて「人権・同和教育のための教材開発実践資料集」を作成いたしました。(後略)」(36)

この資料集は「教材資料」を 83 頁以下で掲載している。「障害者・高齢者問題」に関する教材資料 13 編、「同和問題」に関する教材資料 5 編、「いじめ」に関する教材資料 4 編、「差別問題」に関する教材資料 2 編、「子どもの権利」に関する教材資料 1 編、「女性問題」に関する教材資料 1 編、「エイズ・ハンセン病問題」に関する教材資料 1 編、「外国人の人権」に関する教材資料 1 編、その他の教材資料 3 編となっている。これらの教材で目につくのは、「もし? あなただったら…」と題された一連の資料である。たとえば、資料 1 では、「ピクニックならワシも一緒に行こうかな」というおじいさんの声に対する「おじいちゃんは年なんだからお家でテレビでもみていれば」という家族の声や、「通れない」という視覚障害者の声に対する「みんな置いているからいいよね」という歩行者の声を紹介した上で、「「障害者」や「高齢者」というだけで、心に壁をつくっていませんか?」と題して、次のように記されている。

「からだが不自由な方やお年寄りにはやさしく。」頭ではわかっている、いざとなると…。どうでしょう? 厄介者扱いしてしまう、何となく疎遠にしてしまう、など障害者や高齢者の気持ちを無視した行動をとってはいませんか。差別するつもりはなくても、知らず知らずのうちにつくってしまっている心の壁。あなたなら、どう取り除きますか?

資料 10 でも、「私は仕事があるのに…。」という女性社員の声に対する「これ、急いでコピーね。」「タバコ買ってきてよ。」「お客さんよ、お茶出して!」という男性上司の声や、「返してよ!」という小学生の声に対する「や〜い!」「取れるものなら取ってみな!」という同級生の声を紹介した上で、「いじめの辛さは、受けた人じゃないとわからない」と題して、次のように説かれている。

今、いじめが大きな社会問題になっています。いじめが原因で、学校に行けなくなったり、最悪の場合、自ら命を絶ってしまうなど痛ましい事件が次々と起っています。また、子どもの世界だけでなく、大人の陰湿ないじめも増えています。いじめる側はからかう程度の軽い気持ちでも、いじめられた方の心の傷の深さは、はかり知れません。相手を敬い、大切に思う心を子どものころから養いたいものです。

資料 12 でも、「太郎さんは家事に協力的で助かるんですよ。」という嫁の声に対する「息子に何させてるの…。」という姑の声や、「私はずっと仕事を続けたいの!」という妻の声に対する「女は結婚して家庭に入るのが一番の幸せよ。」と舅・姑の声や、「おじいちゃん、私ホームラン打ったよ」という女の子の声に対する「これからはもっと女の子らしい遊びをきなさい。」という祖父の声を紹介した上で、「男は仕事。女は家庭。」そんな古い考え方が、今だに根付いている」と題して、次のように説かれている。

女性は「家事や育児をして家を守るべき」「子どもが小さいときは、母親は家にいるべき」という固定的な考え方を、私たちは押し付けて、女性の「社会に出て働きたい、活動したい」という願いと機会を奪ってはいないでしょうか。「女性だから…」という理由で自分の夢が閉ざされてしまう人がいるという悲しい現実。全ての人の生き方が尊重される社会にしたいですね。

資料 20 でも、「どうして採用取り消しなんですか!」という当事者の声に対する「いろいろ調査させてもらった結果なんだよ。」という企業の採用担当者の声や、「ねえ、遊ぼうよ!」という当事者の声に対する「キミとは仲良くしちゃいけないって、パパから言われているんだ。」という近所の子ども声や、「結婚しようって約束したじゃないか!」という当事者の声に対する「両親があなたのこと知ったとたん反対されて…。」という恋人の声を紹介した上で、「どうして住まいや出身地だけで差別する人がいるんだろう?」と題して、次のように説かれている。

同和地区の出身というだけで、仲間はずれにしたり、就職や結婚のときに、差別する人がまだ大勢います。データによると、「同和地区」・「同和问题」を認知した時期は 15 歳未満のときがもっとも多く、また、認知した方法は「身内・仲間から聞いた」割合が最も高くなっています。親が持っている偏見を、子どもにいつの間にか押し付けているのです。大人が持つ、子どもへの影響力を今一度考えてみる必要があるのではないのでしょうか。

それ以外の「教材資料」の中にも、同じように当事者の声によったものが散見される。たとえば、資料 11 では、「人の値打ち」と題して、次のような声を紹介されている。

いつか、モンペをはいてバスに乗ったら 隣座席の人が「おばはん」と呼んだ よそいきの着物に羽織を着て汽車に乗ったら 人は私を「奥さん」と呼んだ どうやら人の値打ちは着ている着物で決まるらしい

講演会が開かれると 有名な大学の先生だといえ 内容が退屈でも 人々は耳をすませて聞き 良かったという どうやら人の値打ちは 肩書で決まるらしい

名もない人の話には 人はそわそわして 帰りをやたらと急ぐ 話より買い物が先と どうやら人の値打ちは 学歴で決まるらしい

立派な家の娘さんが 部落にお嫁に来る でも生まれた子どもはやっぱり部落だといわれる  
どうやら人の値打ちは 生まれた場所で決まるらしい  
人々はいつの日 このあやまちに気付くのだろう

資料 13 の中では「住みよい町」と題して、次のように説かれている。

車いすで生活している青年・Uさんは話します。

「車いすでリフトつきバスに乗ると、乗り降りに時間がかかるので、露骨にいやな顔をされたり「人に迷惑をかけたらいかんよ」と言われたりすることがあります。わたしはもう慣れましたけど、もし、初めて車いすで外出した人がこんな言葉をかけられたら、もう外に出たくなるんじゃないかな。若い人は好意的で、乗り降りを手伝ってくれたりするんです」

車いすでも利用できるリフト付きバスは平成 6 年に導入され、その台数は徐々に増えています。

「わたしたち障害者にとって住みよい町は、きっとみんなにとっても住みよい町であるはずだと、わたしは思うのですが…」

Uさんの言葉を、あなたはどうか受けとめますか。

資料 28 も、「姉からの手紙」と題された中学 2 年生の次のような作文を掲載している。

私の姉は、耳が不自由です。生まれた時から耳が聞こえません。その姉は今、大阪にいますが、私がこの作文に姉のことを書こうと思ったのは、姉から届いた母あての一通の手紙を見せてもらったのがきっかけでした。

私は手紙を読んで、涙があふれてきました。それは、手紙のほとんどが、姉の聞こえない耳の事だったからです。それには、本当にたくさんの『まさかお姉ちゃんが…! ?』というような、信じられない出来事などが書いてありました。中でも、一番ショックだったのは、「今までずっと耳のことで馬鹿にされていた。」「何度も自殺を考えて、その寸前まで行ったことがあった。」と書いてあったことです。「自殺」という言葉が姉の口からでてくるなんて…。姉が耳のことで馬鹿にされていたなんて、姉の耳の事を馬鹿にする人たちがいたなんて、全然知りませんでした。だって姉は、いつも明るくて、元気で、おもしろくて、一緒にいるだけで楽しくて…。

姉は、「お母さん、私が生まれる前、障害をもって生まれてくるって知ってたくせに、なんで産んだの?」とも書いていました。私は、姉を馬鹿にした人たちが許せません。…姉のつらさを思うと、私の目に涙があふれて、今にもこぼれそうになりました。でも、ぐっとこらえました。なぜかって、「負けない」という言葉が目にとびこんできたからです。「耳の事で馬鹿にされたからって、死ぬなんて大馬鹿だ。お母さんが大事に育ててくれたのに。」「お母さんのおかげでしゃべれるようになったんだから。」

『そうだ。お姉ちゃんはしゃべれる。ちょっと口調が変かもしれないけど、ちゃんとしゃべれる。補聴器をしたら、耳が聞こえる。いや、補聴器をしなくても、口の動きを見て、目で聞ける。言葉が聞こえる。普通の人と、ほとんど変わらないじゃないか。お姉ちゃんはこのことができるのは、お母さんのおかげだといっている。』

私はうれしかったです。どういけばいいのかわからないけれど、姉は、障害をもって生まれてきたからこそ、人一倍強く、人一倍やさしく、人一倍明るいのではないかと私は思います。それに、もっとうれしかったのは、今、大阪でいつも一緒にいる友だちに、耳のことで馬鹿にされていた話を、勇気を出してうちあげたら、泣きながらこう言ってくれたそうです。

「私、絶対そんなことしない。絶対馬鹿にしないから。」

姉の事を馬鹿にしない人がいる。姉の心を支えてくれる人が、家族以外にもいる。本当に心の底からうれしく思います。

そして最後に、姉はこう書いています。「今は、死にたいって思わない。精一杯生きていたいって思う。」

(中略)

いつ、私が病気や事故で障害者になるかもしれないのに、私は弱虫です。こころが弱いからいじめられている人を見ても助けられない。少しの勇気も出せないのです。こんな自分は悲しいけど、ほとんどの人が私と同じではないでしょうか。障害者と自分がもし逆の立場だったら?!自分がされて嫌な事は他の人も同じです。もう一度よく考えて。私も、見て見ぬふりをしていた人も、一緒になって馬鹿にしたり、いじめたりしていた人も、いじめた人も、いじめをうけていた人も、強い心がもてればいいなと思います。そう思うだけじゃなくて、本当にそうになればいい。『やさしさ』も忘れずに…。

私はこれから、見て見ぬふりをするのではなく少しの勇気を持ちたいと思います。誰かがいじめられている時、その場で助けてあげられなくても、その人の心の支えになりたい。手をさしのべてあげるやさしさをもって…。それからちょっとずつでもいい弱い心を強い心に変えていきたいと、心から思っています。

資料 29 も、「いじめられる人、障害者の気持ちを考えて」と題した小学生 6 年生の次のような作文を掲載している。

(前略) この前読んだ雑誌に「いじめられる人が悪い」という読者の声ののっていました。そしてその意見の賛成派が九パーセントありました。その賛成派の人たちはいじめられた事がないからそんな事が言えると思います。

いじめをなくすという事はむずかしいと思います。でもいじめは、絶対になくさなければいけないと思います。

まずはいじている人が自分がいじている人もちゃんと一人の人間としてみてほしいです。そうすれば今よりずっといじめはなくなって、それをずっと続ければ、いつかはいじめ

のない世の中ができてくると思います。それにいじめられる人も強い心をもってほしいです。それで自分の命を無駄にしてほしくないです。

きずついている人は、いじめを受けている人だけではありません。体がちょっと不自由なだけに差別をされてつらい思いをしている人もたくさんいます。私も前に人権集会に行って、左手の指が不自由な人の発表を聞きました。私はその発表を聞いて、はじめて体が不自由な人たちの思いが分かりました。でも、障害者の人たちは差別されても、一生けんめいに、くじけないで生きています。本当はとつてもつらいのにがんばって明るく生きようとしていると思います。そんな人たちは私たちよりも、もっと強い心を持っていると思います。障害者の思いが、みんなに分かってもらえれば差別はなくなると思います。私はそんな障害者の方々が私たちより人間らしいと思います。いじめや差別をする人たちより、ずっと人間らしい心を持っていると思います。いじめなどする人はいじめを受ける人などの気持ちを考えればいじめも差別もなくなると思います。

私は絶対にいじめはしたくないです。

ここでは、傍観者にならないための「小さな勇気」、「弱い心を強い心に変えていく」ことの重要性も訴えられている。

資料 19 では、「こんなこと、ありませんか？」という形で、人権意識を問う設問も用意されている。

☆「女のくせに」「子どものくせに」「年寄りのくせに」と言われたり言ったりしたことありませんか

女性を低く見たり軽く見たりする意識がありはしませんか。年齢によって人を分けへだてしていませんか。

☆「チビ」「ノッポ」「デブ」などと言ったり言われたりしたことありませんか。

体型や容姿で人を判断してはいませんか。

☆体の不自由な人を笑ったり特別な目で見ただけではありませんか。

口では言わなくてもそう思ったことはありませんか。

☆外国の人をじろじろ見たり、「あ、外人」などと言ったり、または「変な人だ」と思ったりしたことありませんか。

肌の色や言葉の違いで自分とは違う人間だという意識がありませんか。

☆自分の出た学校のことで、「なんだ〇〇学校か」などと言われたりしたことありませんか。

学歴で人の価値をはかっていますか。

☆「貧乏人のくせに」と言われたり、言ったりしたことありませんか。

財産の多い少ないで人の上下をつくっていませんか。

☆都会の人に「いなかも」などと言われたことはありませんか。自分がそう言ったことはありませんか。

生まれた所や、住んでいるところを悪く言われるのは、だれでもいやな気持ちになるものです。

☆エイズに感染している人に差別の目を向けていませんか。

正しい知識を持たず、思い込みで差別をしていませんか。

病気とその人の人格は関係ありません。

☆同和地区に生まれた人の悪口を言ったり、悪口を言っているのを聞いたことはありませんか。

結婚の話があったとき、相手の家柄や親の職業などを気にしたりしていませんか。

各人権課題について問題の所在などを解説する教材資料も用意されている。「子どもの人権」に関する資料 8、「同和問題」に関する資料 11、資料 15、資料 18、資料 22、「障害者の人権」に関する資料 13、「エイズ・ハンセン病と人権」に関する資料 14、「高齢者の人権」に関する資料 16、「外国人の人権」に関する資料 27 などが、それである。エイズやハンセン病についても、次のように解説されている。

私たちは、エイズ（後天性免疫不全症候群）やハンセン病のことをどれほど正しく理解しているでしょうか。

平成十年末現在、エイズ患者は全世界で百九十八万人、感染者は、約三千万人と推計されています。また、日本では、患者・感染者五千六百三十三人が報告されていますが、人権侵害の配慮から市内の患者数までは公表されていません。

この患者・感染者の人たちは治療に専念しながら、毎日毎日 HIV（エイズ・ウイルス）と闘い、精一杯生きています。

ところで、エイズ・ウイルスは、職場や学校などの集団生活の中で感染することはありません。しかし、単なる恐怖心やエイズに対する正しい知識の不足から患者や感染者を排除したり、拒否したりといった差別や偏見がおきています。

ハンセン病（らい菌による感染症）においても、感染力は非常に弱く、仮に感染しても完治する病気です。

しかし、これまで、らい予防法（平成八年四月廃止）の存在により、ハンセン病（下）患者は施設に隔離され、その家族を含め社会からいわれなき差別を受け、これまで不幸な人生を強いられてきました。

このように、私たちの病気に対する正しい知識の欠如や理解の不足により患者・感染者やその家族をいかに苦しめてきた（苦しめている）かについて反省し、正しい知識や理解を深め、人間として「共生」する社会、健康と生命（いのち）を大切にするやさしいまちを創っていくことが大切なのです。

資料 21 では、「女性、子ども、高齢者、障害者、同和問題、アイヌの人々、外国人、HIV 感

染者・ハンセン病患者など、刑を終えて出所した人等、犯罪の被害者などの人権問題への取組みを重要課題として位置づけ、啓発活動の推進や社会参加促進のための環境づくり・支援、相談体制の整備などの取組みを進めます。」としたうえで、重要課題について、その「現状・問題点」と「取組みの方向」が簡潔に整理されている。たとえば、「同和問題」についてみれば、「現状・問題点」としては「教育面、就職面、産業面での較差」「就職、結婚等に際しての差別意識」「差別落書き、差別発言」が挙げられ、「取組みの方向」としては「同和問題への理解の促進」「同和問題解決に向けた態度や行動力の養成」「条例に基づく、差別事象の発生防止」「適正な採用選考の推進など」が掲げられている。

問題解決に向けた具体的な提言が見られるのも本「教材資料」の特徴である。「ぼくのやさしい町づくり紹介」と題された一連の資料がそれで、たとえば、資料3では、「お手伝いをするうえで大事なことは」として、「困っているとき助け合うことは当たり前のこと。思いきって声をかけてみましょう。」「黙っていきなり車いすを押したり、目の不自由な人の手をひっぱたりするのは、絶対にやめましょう。」「親切のつもりでも、相手がそれを望まないことであれば、よろこばれません。手伝う前に何をしてほしいのかを確かめましょう。」「人前であまりオーバーなサービスをしたり、同情の言葉をかけたりすることは、時には相手の気持ちを傷つけます。思いやりをもって心がけましょう。」と提言されている。また、資料23から資料27では、「段差があるところにスロープがあればとっても便利!」「まちには、車いすで入れるトイレが必要!」「まちにベンチがあるとお年寄りや松葉づえの人が助かる!」「その(黄色いブロックの一引用者)上に自転車や荷物を置いたりしてはいけないんだよ。」「(スロープやトイレの設備の作り方は一引用者)『やさしいまちづくり条例』や『ハートビル法』に定めてあるんだよ。」「障害のある人のための設備はどこにあるの?案内表示があるといいな!」「車いすのまま乗れるバスがあるといいな!」として、それぞれについて短い解説が記されている。

#### (4)人権についての不十分なし誤った理解

この日本の道徳教育としての人権教育については、西欧諸国の人権教育と比較して、次のような問題があるとされる。西欧諸国における人権教育の実践事例集・テキスト(37)は、理念的権利としての「人権」と法的権利としての「人権」の区別および両者の間の相互の連関について説明を加えているが、日本の人権教育は、一般的に、道徳的・理念的なものとしての「人権」に言及することはあっても、西欧諸国のように道徳的なものと法的なものとの区別および相互連関について説明を加えることはないという点などが、それである(38)。人権教育の「思いやり」、「やさしさ」への志向性の強さも指摘されている(39)。意識・感情の問題への抽象化等の点もあげられている(40)。人権教育における法的権利性の欠如という指摘(41)も重要であろう。

人権教育の現状については多くの分析がみられる。たとえば、2002(平成14)年の人権教育・啓発に関する基本計画では、前述したように、この点について、次のように分析されている。

「学校教育については、…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、教職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等の問題も指摘されているところである。」「(社会教育では)・・・知識伝達型の講義形式の学習に偏りがちであることなどの課題が指摘されている」

知的理解にとどまっている点や知識伝達型の講義形式という点について、その改善が図られなければならないというのは、確かにその通りであろう。

より根本的だと思われることは、人権についての不十分ないし誤った理解が、日本の人権教育が道德教育として展開されていることに由来しているという点である。この点の克服なくして、日本の人権教育の問題を本質的に解決することは困難であろう。人権についての不十分ないし誤った理解の具体例としては、たとえば、次のような理解があげられる。①人権は大昔から変わらないもので、いわば常識という理解。②人権の見方は国によって異なるもので、日本には日本なりの人権の見方があるという理解。③人権は個人を守るものだという理解。④人権は個人の心の問題だという理解。⑤皆、価値観が違うから、何が人権か、また、人権を守るかどうかは多数決で決めるしかないという理解。⑥人権は努力目標だという理解。⑦私の携わっている行政分野は人権とは直接関係がないという理解。⑧人権を考える上で公正・中立が大事だという理解。これらの理解は、知的理解に基づくもの、あるいは、知識伝達型の講義形式によるものというよりは、道德教育としての人権教育によるものだといえるからである。

## (5)法教育

法務省法教育研究会「最終報告書」

2001(平成13)年6月12日に出された司法制度改革審議会の「最終意見書」は司法制度改革のための「国民的基盤の確立」をも掲げ、その「第2 国民的基盤の確立のための条件整備」において、次のように提言した。

「学校教育等における司法に関する学習機会を充実させることが望まれる。このため、教育関係者法曹関係者が積極的役割を果たすことが求められる。(原文では改行)法や司法制度は、本来は、法律専門家のみならず国民全体が支えるべきものである以上、今後は、司法参加の拡充に伴い、国民が司法の様々な領域に能動的に参加しそのための負担を受け入れるという意識改革も求められる。(原文では改行)そのためには、学校教育を始めとする様々な場面において、司法の仕組みや働きに関する国民の学習機会の充実を図ることが望まれる。ここでは、教育関係者のみならず、法曹関係者も積極的な役割を果たすことが求められる。」

これを受けて、司法教育の充実について検討を重ねてきた法務省の法教育研究会は最終報告書「我が国における法教育の普及・発展を目指して－新たな時代の自由かつ公正な社会の担い手をはぐくむために－」を2004(平成16)年11月4日に法務省に提出した。

報告書は、「はじめに」、「第1 法教育の意義」、「第2 法教育の現状と課題」、「第3 法

教育が目指すもの」、「おわりに」からなっている。そのうち、「第1 法教育の意義」は「法教育とは何か」および「我が国における法教育の必要性」からなるが、「法教育とは何か」では、法教育が次のように定義される。

「「法教育」とは、広く解釈すれば、法や司法に関する教育全般を指す言葉である。しかし、より具体的には、アメリカの法教育法(Law-Related Education Act of 1978,P.L.95-561)にいうLaw-Related Educationに由来する用語であって、法律専門家ではない一般の人々が、法や司法制度、これらの基礎になっている価値を理解し、法的なものの考え方を身に付けるための教育を特に意味するものである。これは、法曹養成のための法学教育などとは異なり、法律専門家ではない一般の人々が対象であること、法律の条文や制度を覚える知識型の教育ではなく、法やルールの背景にある価値観や司法制度の機能、意義を考える思考型の教育であること、社会に参加することの重要性を意識付ける社会参加型の教育であることに大きな特色がある。」

重要なのは「我が国における法教育の必要性」である。次のように説かれているからである。

「今日、…法教育の重要性がますます高まってきているが、その背景には、我が国の社会の変化がある。(原文では改行) 1990年以降、我が国は、自由で公正な社会をよりよく実現するために一連の改革に取り組んできた。その重要なねらいの一つは、行政改革や規制緩和などに示されるように、行政による過剰な事前規制を見直し、社会の内にある多様な活力を積極的に引き出していこうという点にある。しかし、規制緩和などが進められていくに伴い、国民が自由に活動できる範囲が広がる一方で、自由な活動から様々な紛争が生じることが予想され、こうした紛争を法に基づいて公正に解決する必要が生じる。また、今後、国際化がますます進展していくにつれて、様々な文化的背景や価値観を持った人々の間での交渉が日常化していくことによって、今まで以上に透明なルールによる紛争解決が求められることになる。平成13年から本格的に始まった司法制度改革は、このような法に基づく公正な紛争解決が迅速に行われるために、司法・裁判制度の改革を実現しようとするものにほかならない。

(原文では改行) また、これと同時に、一連の改革を通じて、国や地方自治体の活動などの公共的な事柄について、国民の参加がより一層求められるようになってきている。司法制度改革においても、法や司法制度は、本来、法律の専門家のみならず国民全体で支えられるべきものとされ、司法を支える国民的基盤を確立するために、平成21年5月までには国民が一定の刑事裁判に参加する裁判員制度が開始されることとなった。これは、国民が法や司法を利用するだけでなく、司法を支えるために能動的に参加することが求められていることを意味する。(原文では改行) このような制度改革が実りあるものとなるためには、何よりもまず、国民一人ひとりが、自らの権利と責任を自覚し、国民の自律的な活動を支える法や司法の役割を十分に認識しなければならない。その上で、法律専門家の助力を得ながら、紛争

に巻き込まれないように必要な備えを行い、仮に紛争に巻き込まれた場合には、法やルールにのっとった適正な解決を図るよう心がけるとともに、自ら司法に能動的に参加していく心構えを身に付ける必要がある。（原文では改行）法及び司法に関する学習機会を充実させることが必要とされるのは、まさに、このような要請に応えるためであって、それゆえ、このような教育においては、法律の条文や制度を知識として暗記するのではなく、法やルールの背景に、どのような目的や価値があるのか、司法や裁判がどのような役割を担っているかを自ら考えることを通じて学び、司法制度を正しく利用し、適切に参加する力を身に付けておかなければならない。（原文では改行）他方、知識を覚えることにとどまらず、実生活で生きて働く力として、思考力、判断力、表現力などを高めることを重視する法教育の基本的な考え方は、これまで積み重ねられてきている教育改革の観点からも求められているものといってよい。平成14年4月から実施された新学習指導要領では、「生きる力」の育成を基本的なねらいとされており、「生きる力」の一つとして、自ら学び自ら考える力を育成することが挙げられている。このような教育の流れは、「急速かつ激しい変化が進行する社会を一人一人の人間が主体的・創造的に生き抜いていくために、教育に求められているのは、子どもたちに、基礎的・基本的な内容を確実に身に付けさせ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力（中略）などの〔生きる力〕をはぐくむことである。」とする、中央教育審議会答申（平成15年10月）にも現れている。（原文では改行）また、教育改革において、21世紀を切り拓く心豊かでたくましい日本人の育成が目指され、その一つとして国家・社会の形成に主体的に参画する日本人の育成が挙げられている点にも注目しなければならない。（原文では改行）以上のように、法教育は、司法制度改革と教育改革の流れに沿うものであり、国民一人ひとりが、自由で公正な社会の担い手となるために欠くことのできない資質の育成を目指すものにほかならないのであって、現在、我が国において、その普及・発展を図る必要性が極めて高くなってきていると考えられる。」

「第3 法教育が目指すもの」も、「我が国において目指すべき法教育」、「子どもの成長に応じた法教育」、「中学校で実施されるべき法教育の内容と教材」、「法教育の受け手である子どもの立場からの感想」、「法教育を普及させるための今後の課題」からなる。このうち、「我が国において目指すべき法教育」は、「自由で公正な社会を支える「法」的な考え方を育てること」および「法教育で取り扱うべき主たる内容」からなる。また、「子どもの成長に応じた法教育」は、「子どもの成長や発達の過程への配慮」および「小学校、中学校、高等学校における法教育の展開」からなる。さらに、「中学校で実施されるべき法教育の内容と教材」は、「四つの教材の中学校社会科公民的分野における位置付け」および「四つの教材のねらいと趣旨」からなり、「法教育の受け手である子どもの立場からの感想」は、「ルールづくりに関する模擬授業」、「私法と消費者保護に関する模擬授業」、「司法に関する模擬授業」からなり、「法教育を普及させるための今後の課題」は、「法教育の重要性の周知」、「学校教育における法教育と関係者への期待」、「学校教育における法教育と家庭、地域社会、職場との連携」、「普及を更に促進

していくための取組み」からなる。

そのうち、「自由で公正な社会を支える「法」的な考え方を育てること」では、次のように説かれている。

「我が国における法教育は、国民一人ひとりが自由な活動を行っていく上で、法及び司法が果たすべき役割について理解を深め、あらかじめ紛争を予防し、また、紛争を適切に解決するために必要な、基礎的な素養を身に付けるためのものであると同時に、国民一人ひとりが自由で公正な社会の担い手として、公共的な事柄に主体的に参加する意識を養うものでなくてはならない。（原文では改行）自由で公正な社会とは、様々な考え方をもち、多様な生き方を求める人々が、お互いの存在を承認し、多様な考え方や生き方を尊重しながら、共に協力して生きていくことのできる社会である。法は、本来、このような共生のための相互尊重のルールとして、国民の権利を守り、また、国民の責務を明確にすることによって、各人の自律的な活動を促進し、その生活をより豊かにするものであって、ただ単に国民を規制するだけのものではない。また、司法とは、すべての当事者を平等・対等の地位に置く公正な手続を通じて、法に基づく権利の救済を図り、ルール違反に対処することにより、法秩序の維持・形成を図るものである。（原文では改行）こうした法や司法の意義について学ぶことにより、法によって自らの権利が守られているとともに、他者の権利をもまた尊重しなければならないという権利と責任の密接な関係について十分に認識を深め、自らの在り方に深くかかわる法やルールを定める過程に積極的に参加することの重要性と、法を利用して紛争を解決することの合理性などを体得することになる。それによって、国民一人ひとりが法にかかわっていくことは、自由で公正な社会を国民一人ひとりが支えていくことなのだという、立憲民主主義社会の担い手として公共的な事柄に参加する責任感と、このようにして定められた法を守らなければならないという規範意識がはぐくまれることになろう。（原文では改行）したがって、我が国における法教育は、個人の尊厳や法の支配などの憲法及び法の基本原理を十分に理解させ、自律的かつ責任ある主体として、自由で公正な社会の運営に参加するために必要な資質や能力を養い、また、法が日常生活において身近なものであることを理解させ、日常生活においても十分な法意識を持って行動し、法を主体的に利用できる力を養うことが目指されるべきである。」

「法教育で取り扱うべき主たる内容」でも次のように説かれている。

「以上のようなねらいを実現するために、法教育においては、次のような領域を中心にして、学習機会の充実を図ることが望ましいと考えられる。」「ア 法は共生のための相互尊重のルールであり、国民の生活をより豊かにするために存在するものであるということを、実感をもって認識させるために、ルールをどのようにしてつくるのか、ルールに基づいてどのように紛争を解決していくのかについて主体的に学習させる。」「イ 個人と個人の関係

を規律する私法分野について、学習機会の充実を図る。その際には、日常生活における身近な問題を題材にするなどの工夫をして、契約自由の原則、私的自治の原則などの、私法の基本的な考え方について理解させるとともに、企業活動や消費者保護などの経済活動に関する問題が法と深くかかわっていることを認識させる。」「ウ 一人ひとりの人間が、かけがえない存在として相互に尊重されるべきであること及び自律的かつ責任ある主体として自由で公正な社会の運営に参加していく必要があることを認識させるとともに、それに必要な資質や能力をはぐくむために、個人の尊厳、国民主権あるいは法の支配などの憲法及び法の基礎にある基本的な価値や国と個人との関係の基本的な在り方について、一層理解を深めさせる。」「エ 司法とは、法に基づいて、侵害された権利を救済し、ルール違反に対処することによって、法秩序の維持・形成を図るものであることを認識させるとともに、すべての当事者を対等な地位に置き、公平な第三者が適正な手続を経て公正なルールに基づいて判断を行うという裁判の特質について、実感を持って学ばせる。」「このような領域を中心として法を学ばせるに当たっては、自由で公正な社会の担い手として、自分自身で考え、その意見を積極的に分かりやすく述べ、また自分と異なる見解にも十分配慮して、討論や合意形成などができる能力を身に付けさせるように努めることが重要である。」「また、法によって自らの権利・自由が守られているとともに、他者の権利・自由もまた尊重しなければならないという権利と責任の密接な関係について認識を深めさせ、相互尊重のルールである法を守る重要性を理解させることにより、規範意識を涵養する点にも配慮することが必要である。」

研究会報告書については、次のような評価が有力である。日本における法教育推進には、①社会科教育研究者と初等中等教育教員によって研究・実践されてきた法教育、②1990年代前半から法律家団体によって提起・推進されてきた司法教育、③司法制度改革の一環として提起された司法教育、の3つの流れがあるが、報告書は、この3つの潮流の合流であり、「主権主体としての国民」と「人権主体としての国民」の2つの観点を提示した。ただし、重点は「人権主体としての国民」の方ではなく、司法制度改革審議会意見書が提起した司法制度改革の一環としての司法教育を基調とした、「主権主体としての国民」の方にある。このような評価である(41)。

#### 新学習指導要領

2008（平成20）年1月17日の中央教育審議会の答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」もこのような流れに沿ったものであった。同答申でも、その「2. 現行学習指導要領の理念」の「「知識基盤社会」の時代と「生きる力」」および「5. 学習指導要領改訂の基本的な考え方」の「(4) 思考力・判断力・表現力等の育成」において次のように説かれたからである。

「このような知識基盤社会化やグローバル化は、アイディアなどの知識そのものや人材をめぐる国際競争を加速させるとともに、異なる文化・文明との共存や国際協力の必要性を増

大させている。(原文では改行)「競争」の観点からは、事前規制社会から事後チェック社会への転換が行われており、金融の自由化、労働法制の弾力化など社会経済の各分野での規制緩和や司法制度改革などの制度改革が進んでいる。このような社会において、自己責任を果たし、他者と切磋琢磨しつつ一定の役割を果たすためには、基礎的・基本的な知識・技能の習得やそれらを活用して課題を見だし、解決するための思考力・判断力・表現力等が必要である。しかも、知識・技能は、陳腐化しないよう常に更新する必要がある。生涯にわたって学ぶことが求められており、学校教育はそのための重要な基盤である。(原文では改行)他方、同時に、「共存・協力」も必要である。国や社会の間を情報や人材が行き交い、相互に密接・複雑に関連する中で、世界や我が国社会が持続可能な発展を遂げるためには、環境問題や少子・高齢化といった課題に協力しながら積極的に対応することが求められる。このような社会では、自己との対話を重ねつつ、他者や社会、自然や環境と共に生きる、積極的な「開かれた個」であることが求められる。(原文では改行)また、グローバル化の中で、自分とは異なる文化や歴史に立脚する人々と共存していくためには、自らの国や地域の伝統や文化についての理解を深め、尊重する態度を身に付けることが重要になっている。」「子どもたちの学力に関する各種の調査の結果は、いずれも知識・技能の活用など思考力・判断力・表現力等に課題があることを示している。今回の改訂においては、各学校で子どもたちの思考力・判断力・表現力等を確実にほぐくむために、まず、各教科の指導の中で、基礎的・基本的な知識・技能の習得とともに、観察・実験やレポートの作成、論述といったそれぞれの教科の知識・技能を活用する学習活動を充実させることを重視する必要がある。」「知識・技能の活用など思考力・判断力・表現力等をほぐくむためには、例えば、以下のような学習活動が重要であると考えた。このような活動を各教科において行うことが、思考力・判断力・表現力等の育成にとって不可欠である。」「これらの学習活動の基盤となるものは、数式などを含む広い意味での言語であり、その中心となるのは国語である。しかし、だからといってすべてが国語科の役割というものではない。それぞれに例示した具体の学習活動から分るとおり、理科の観察・実験レポートや社会科の社会見学レポートの作成や推敲、発表・討論などすべての教科で取り込まれるべきものであり、そのことによって子どもたちの言語に関する能力は高められ、思考力・判断力・表現力等の育成が効果的に図られる。(原文では改行)このため、学習指導要領上、各教科の教育内容として、これらの記録、要約、説明、論述といった学習活動に取り組む必要があることを明示すべきと考える。(原文では改行)その際、生命やエネルギー、民主主義や法の支配といった各教科の基本的な概念などの理解は、これらの概念等に関する個々の知識を体系化することを可能とし、知識・技能を活用する活動にとって重要な意味をもつものであり、教育内容として重視すべきものとして、適切に位置付けていくことが必要である。」

この答申を受けて同年3月に告示された小学校・中学校の新学習指導要領も、「今回の改訂の基本的な考え方」として、「教育基本法改正等で明確になった教育の理念を踏まえ、「生きる力」を

育成」および「道徳教育や体育などの充実により、豊かな心や健やかな体を育成」とともに、「知識・技能の習得と思考力・判断力・表現力等の育成のバランスを重視、授業時数を増加」を掲げた。もっとも、新学習指導要領によって従前の法教育に何か新しいものが加えられたかということも必ずしもそうではない。「思考力・判断力・表現力等の育成」という観点からその意義が再確認されたにとどまるともいえる。

ちなみに、従前の学習指導要領（教科等）における法教育関連の記述のうち、「ルールづくり（法の順守も含む）」に関するものをみると、小学校では「約束や社会のきまりを守り、公德心をもつ。」「公德心をもって法やきまりを守り、自他の権利を大切にし、進んで義務を果たす。」「だれに対しても差別をすることや、偏見をもつことなく公正、公平にし、正義の実現に努める。」などと記述され、中学校では「家族や地域社会などの機能を扱い、人間は本来社会的存在であることに着目させ、個人と社会とのかかわりについて考えさせる。その際、現在の家族制度における個人の尊厳と両性の本質的平等、社会生活における取決めの重要性やそれを守ることの意義及び個人の責任などに気付かせる。」「家庭や家族の基本的な機能を知り、家族関係をよりよくする方法を考える。」「法やきまりの意義を理解し、遵守するとともに、自他の権利を重んじ義務を確実に果たして、社会の秩序と規律を高めるように努める。」「公德心及び社会連帯の自覚を高め、よりよい社会の実現に努める。」「正義を重んじ、だれに対しても公正、公平にし、差別や偏見のない社会の実現に努める。」などと記述されていた。

また、「私法と消費者保護（契約）」に関するものをみると、小学校では「自分たちの生活は地域の人々や様々な場所とかかわっていることが分かり、それらに親しみを持ち、人々と適切に接することや安全に生活することができるようにする。」「地域の人々の生産や販売について、次のことを見学したり調査したりして調べ、それらの仕事に携っている人々の工夫を考えるようにする。」「身の回りの物や金銭の計画的な使い方を考え、適切に買い物ができるようにする。」と記述され、中学校では「身近な消費生活を中心に経済活動の意義を理解させるとともに、価格の動きに着目させて市場経済の基本的な考え方について理解させる。」「国民生活と福祉の向上を図るために、国や地方公共団体が果たしている経済的な役割について考えさせる。その際、社会資本の整備、公害の防止など環境の保全、社会保障の充実、消費者の保護、租税の意義と役割及び国民の納税の義務について理解させるとともに、限られた財源の配分という観点から財政について考えさせる。」「販売方法の特徴や消費者保護について知り、生活に必要な物資・サービスの適切な選択、購入及び活用ができる。」と記述されていた。

「憲法の意義」に関するものをみると、小学校では「日本国憲法は、国家の理想、天皇の地位、国民としての権利及び義務など国家や国民生活の基本を定めていること。」と記述され、中学校では「人間の尊重についての考え方を、基本的人権を中心に深めさせるとともに、法の意義に着目させ、民主的な社会生活を営むためには、法に基づく政治が大切であることを理解させ、我が国の政治が日本国憲法に基づいて行われていることの意義について考えさせる。また、日本国憲法が基本的人権の尊重、国民主権及び平和主義を基本的原則としていることについての理解を深め、日本国及び日本国民統合の象徴としての天皇の地位と天皇の国事に関する行為について理解

させる。」と記述されていた。

さらに、「司法（裁判員）」に関するものをみると、小学校では記述はなく、中学校では「法に基づく公正な裁判の保障があることについて理解させるとともに、民主政治を推進するためには、公正な世論の形成と国民の政治参加が大切であることに気付かせる。」と記述されていた。

ただ、新学習指導要領では、裁判員制度教育については、小学校6年と中学校3年で扱うこととされ、それに対する様々な授業プランが出されている。この点は大きな変化といえなくもない(43)。

### 従順な国民の育成

法教育の導入については、次のような分析がみられる。

「法教育の導入は司法制度改革（構造改革の要）の一環であり、その前提には、「法化社会の到来」という予測があり、法曹の増員とともに、裁判への国民の動員という狙いがある。

「統治主体」の形成や国民の司法参加という美辞麗句が使われるが、それらは口実にすぎない。」「そもそも紛争の増加という予測自体が、規制緩和を前提としたものであることを忘れるべきではない。また、法教育においては、水平的関係における法、すなわち、主として私法が対象とされているが、「統治主体」として自らを形成するためには、垂直的關係における法、すなわち、公法、とくに憲法や刑法を対象とすることが必要だからである。ここには明らかな矛盾が存在する。」「法教育は、直接的には裁判員制度との関係が深く、自由主義と民主主義のどちらからも、その「参加」の側面が評価できるという理由で支持されうるものであるが、その本質は「従順な国民」の育成である。しかも、そのような新保守主義的な政治的狙いは、経済における新自由主義をこそ根源としている。」(44)

## 3. 日本型「人権」教育の限界

### (1) 日本国憲法や国際人権条約等との乖離

#### 基本的人権の位置づけ

日本国憲法や国際人権条約等における基本的人権の保障と日本型「人権教育」との乖離は随所にみられる。その主なものの一つは、基本的人権の位置づけをめぐってである。

世界人権宣言の前文は、「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」とし、次のように謳っている。

「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ので、(原文では改行)人権の無視及

び軽侮が、人類の良心を踏みにじった野蛮行為をもたらし、言論及び信仰の自由が受けられ、恐怖及び欠乏のない世界の到来が、一般の人々の最高の願望として宣言されたので、(原文では改行) 人間が専制と圧迫とに対する最後の手段として反逆に訴えることがないようにするためには、法の支配によって人権保護することが肝要であるので、(原文では改行) 諸国間の友好関係の発展を促進することが、肝要であるので、(原文では改行) 国際連合の諸国民は、国際連合憲章において、基本的人権、人間の尊厳及び価値並びに男女の同権についての信念を再確認し、かつ、一層大きな自由のうちで社会的進歩と生活水準の向上とを促進することを決意したので、(原文では改行) 加盟国は、国際連合と協力して、人権及び基本的自由の普遍的な尊重及び遵守の促進を達成することを誓約したので、(原文では改行) これらの権利及び自由に対する共通の理解は、この誓約を完全にするためにもっとも重要であるので、(原文では改行) よって、ここに、国際連合総会は、(原文では改行) 社会の各個人及び各機関が、この世界人権宣言を常に念頭に置きながら、加盟国自身の人民の間にも、また、加盟国の管轄下にある地域の人民の間にも、これらの権利と自由との尊重を指導及び教育によって促進すること並びにそれらの普遍的かつ効果的な承認と遵守とを国内的及び国際的な漸進的措置によって確保することに努力するように、すべての人民とすべての国とが達成すべき共通の基準として、この世界人権宣言を公布する。」

20 世紀は二度にわたる世界大戦を経験し、「人類の良心を踏みにじった野蛮行為」をもたらした。このようなことを二度と起こさないためには基本的人権を保障する必要がある。これが戦後の国際社会における基本的人権の位置づけである。

このような位置づけは、日本国憲法でも享有されているところのものである。その前文も、次のように謳っている。

「日本国民は、正当に選挙された国会における代表者を通じて行動し、われらとわれらの子孫のために、諸国民との協和による成果と、わが国全土にわたって自由のもたらす恵沢を確保し、政府の行為によつて再び戦争の惨禍が起こることのないやうにすることを決意し、ここに主権が国民に存することを宣言し、この憲法を確定する。そもそも国政は、国民の厳粛な信託によるものであつて、その権威は国民に由来し、その権力は国民の代表者がこれを行使し、その福利は国民がこれを享受する。これは人類普遍の原理であり、この憲法はかかる原理に基くものである。われらは、これに反する一切の憲法、法令及び詔勅を排除する。(原文では改行) 日本国民は、恒久の平和を念願し、人間相互の関係を支配する崇高な理想を深く自覚するのであつて、平和を愛する諸国民の公正と信義に信頼して、われらの安全と生存を保持しようと決意した。われらは、平和を維持し、専制と隷従、圧迫と偏狭を地上から永遠に除去しようと努めてゐる国際社会において、名誉ある地位を占めたいと思ふ。われらは、全世界の国民が、等しく恐怖と欠乏から免れ、平和のうちに生存する権利を有するこ

とを確認する。(原文では改行) われらは、いずれの国家も、自国のことのみに専念して他国を無視してはならないのであって、政治道徳の法則は、普遍的なものであり、この法則に従ふことは、自国の主権を維持し、他国と対等関係に立たうとする各国の責務であると信ずる。

(原文では改行) 日本国民は、国家の名誉にかけ、全力をあげてこの崇高な理想と目的を達成することを誓ふ。」

このように「全世界の国民が、等しく恐怖と欠乏から免れ、平和のうちに生存する権利を有することを確認する」と記している点に、世界人権宣言を超えた日本国憲法のすぐれた先見性が存する。

サンフランシスコ講和条約の前文も看過することはできない。次のように謳っているからである。

「(前略) 日本国としては、国際連合への加盟を申請し且つあらゆる場合に国際連合憲章の原則を遵守し、世界人権宣言の目的を実現するために努力し、国際連合憲章第 55 条及び第 56 条に定められ且つ既に降伏後の日本国の法制によつて作られはじめた安定及び福祉の条件を日本国内に創造するために努力し、並びに公私の貿易及び通商において国際的に承認された公正な慣行に従う意思を宣言するので、(原文では改行) 連合国は、前項に掲げた日本国の意思を歓迎するので、(後略)」

日本は、あらゆる場合に国際連合憲章の原則を遵守し、世界人権宣言の目的を実現するために努力するとしていることを忘れてはならない。にもかかわらず、日本型「人権教育」においては、このような視点が欠落しているといわざるをえない。たとえば、前述の中学校学習指導要領では、「法やきまりの意義を理解し、遵守するとともに、自他の権利を重んじ義務を確実に果たして、社会の秩序と規律を高めるように努める。」(「第 3 章 道徳」の「4 の (2)」) としており、人権尊重の位置づけが「社会の秩序と規律を高める」という点に求められている。群馬県教育委員会作成の中学生・高校生用 人権学習用教材『共に生きる』でも、「私たち一人一人が等しくもっている、人としての権利「人権」については、『世界人権宣言』の中で、「すべての人間は、生まれながらにして自由であり、かつ、尊厳と権利について平等である」としています。(原文では改行) これは、昭和 23 年 12 月 10 日に開催された国際連合総会において、第二次世界大戦での人命軽視や人権侵害のために、多くの尊い命が奪われたことに対する反省から生まれました。」(「はじめに」) としつつも、結論的には、「社会における法律やきまりは、社会秩序を与え、トラブルを防止し、自分たちの権利や生活を守るため、人間が考え出した英知です。これを遵守することは、自他の権利を尊重し、自分の義務を果たすことであり、その結果として個人の自由が保障されます。」(同 16 頁) としている。

この「社会の秩序と規律」と「世界平和の礎」との間に大きな乖離が存することは明らかであろう。ちなみに、グラハム・パイク=ディヴィット・セルビー著/中川喜代子監訳=平田昌樹訳

『ヒューマン・ライツ楽しい活動事例集』（1993年、明石書店）は、「人権について、なぜ、教え・学ぶのか」について、次のように解説している。

「1985年5月、イギリスは、学校における人権の教育と学習に関するヨーロッパ評議会の代表委員会の『勧告書』に署名した。『勧告書』は、「“人権”について理解し、体験することは、民主主義社会や他民族社会で生きるすべての青少年にとって、体験すべき基本的要素である」としている。“人権”に関する概念は、若いときに身につけるべきものであり、それは可能なことでもある。例えば、紛争を暴力によらないで解決することや、他人を尊敬することは、就学前や小学校の生活の中で経験することができる。“人権”についてのより理論的な概念を青少年たちに教える機会は、…中学校や高校において、とりわけ、歴史、地理、社会科、道徳ならびに宗教教育、国語、文学、時事問題、経済学などにおいて提供されるであろう。」「『世界人権宣言』の理念に基づく1985年のヨーロッパ評議会の『勧告書』は、脅威や危機の時代に、健全な民主主義社会の必要条件としての効果的な“人権教育”の重要性を指摘し、学校教育を通して、“人権”や自由を尊重する態度の育成に加盟国が努めるよう勧告している。『勧告書』が支持している個人の尊厳と自由、責任、寛容、機会の均等、公平などを尊重するような民主的価値は、暴力やテロリズムの増加、青年層にみられる人種差別の再発や外国人に対する排斥の態度、世界に広がっている貧困や不平等などを覆う若者たちの幻滅感などの諸問題が、地域的、国内的、あるいは世界的なレベルで問われているときにこそ必要とされるものである。さらに問われている問題として、民主的な社会において深刻な性差別が依然として存在すること、さまざまな情報の氾濫によるプライバシーの侵害、さらには増加する失業者や資源の枯渇、環境破壊などによる人権の侵害などをあげることができよう。」（同書8頁）

#### 人権の道徳的側面と法的側面

人権の道徳的側面と法的側面という点も、日本国憲法や国際人権条約等における基本的人権の保障と日本型「人権教育」の乖離が認められる点である。

道徳の中でも社会道徳と法とは、内容的に重なるところは多い。また、第2次世界大戦後の国際社会においては、法の名の下に「人類の良心を踏みにじった野蛮行為」が行われたということへの反省から、人権のもつ「道徳的権利」性が強調され、たとえば、ドイツ基本法第1条は、「人間の尊厳は不可侵である。これを尊重し、および保護することは、すべての国家権力の義務である。」と規定している。日本国憲法もその第97条で、「この憲法が日本国民に保障する基本的人権は、人類の多年にわたる自由獲得の努力の成果であつて、これらの権利は、過去幾多の試練に堪へ、現在及び将来の国民に対し、侵すことのできない永久の権利として信託されたものである。」と規定し、また、第98条第1項で、「この憲法は、国の最高法規であつて、その条規に反する法律、命令、詔勅及び国務に関するその他の行為の全部又は一部は、その効力を有しない。」と規定している。国民の代表が制定した法律といえども、基本的人権を侵害することは認めていな

いのである。前掲『ヒューマン・ライツ―楽しい活動事例集』も、人権の道徳的側面と法的側面について、次のように解説している。

「“権利”とは、私たちに与えられているものである。法律に規定された“権利”は、法的権利と呼ばれる。それらは法律が変わると変わってしまう。法的権利は、裁判で擁護され、保証され得るという意味で、あらゆる権利の中でも最も確実・堅固な権利である。しかしながら、法的権利がすべてではない。私たちは、また、道徳、公正、正義に基づく権利を求める。…このような権利は、道徳的な権利と呼ばれる。道徳的権利は法律の中に明文化されていることもあるが、明文化されていないこともある。1918年まで、イギリスでは、国会議員を投票する権利は男性だけに与えられていた。参政権を求める女性のキャンペーンは、民主的な参加のための道徳的権利を、法律に反映させることを要求した。1918年に、議会在30歳以上の女性の参政権を読めたことで、権利は道徳的かつ法律的なものとなった。」（同9頁）

しかしながら、そのことは人権の道徳的側面と法的側面とを区別しなくてもよいということの意味しない。法には道徳とは異なり公的な強制力が伴うということから、法が介入するのを適当とする分野と道徳に任せたい分野とが存するからである。のみならず、戦後の国際社会では、前述の基本的人権の位置づけに関わって、公的な強制力による人権の保障という観点から、人権概念における法的側面が重視される傾向にある。世界人権宣言の内容を基礎として、これを条約化したものであり、人権諸条約の中で最も基本的かつ包括的なものとされる国際人権規約は、社会権規約と自由権規約とからなり、1966（昭和41）年の第21回国連総会において採択され、1976（昭和51）年に発効し、日本も1979（昭和54）年に批准した。この国際人権規約をはじめとして、その後、採択された各種の国際人権条約によって、人権概念の国際的な平準化と、この平準化された人権の国際的な枠組みでの保障体制の整備とが図られている。

日本政府も、人権問題に取り組む国の基本的立場において、前述したように、「すべての人権及び基本的自由は普遍的価値である。また、各国の人権状況は国際社会の正当な関心事項であって、かかる関心は内政干渉と捉えるべきではない」としている。1998（平成10）年11月19日付の「国連規約人権委員会が出された日本政府に対する勧告」も、戦後のこのような国際的な動向との関係において理解されなければならない。

しかしながら、日本型「人権教育」においては、人権の法的側面は軽視ないし無視される傾向にある。公的な強制力による人権の保障という視点は欠如しており、人権は国際的な問題だという視点も欠如している。差別文書を大量にばらまいたということで名誉棄損罪に問われ、有罪判決を受けたある被告人は、法廷で、「人権侵害は、道徳的には悪い行為であっても、犯罪ではない」と弁明した。このような誤った理解は人々の間でまだまだ根強い。

人権の道徳的側面の理解についても、大きな乖離が認められる。たとえば、前掲『ヒューマン・ライツ―楽しい活動事例集』では、法的な権利にはなっていないものの、道徳的に求められるべ

き人権としての「道徳的な権利」に焦点が当てられている。これに対して、たとえば、前掲『共に生きる』では、「法的な「権利」としての「人権」は、本書の「はじめに」にも述べられていますが、それぞれの幸せを満たしうるものではありません。例えば、どんなに法律で規定し、整備された制度を作っても、病気になることは防ぎきれないからです。人間が人間らしく幸せに生きるためには、法律や制度による人権の保障の他に、何より一人一人の努力も大きいのです。人権尊重の社会を普段の努力によって築き、守り、そして支えていくのは私たち自身の責務でもあるのです。」（同 14 頁）、「一人一人が、社会生活の中でともに手を携え、協力し、誰もが安心して生活できる豊かな社会を創るためには、どのようなことに取り組んだらよいでしょうか。（原文では改行）そのためには、人々は、自他共によりよく生きようとしていることをお互いに自覚し、お互いを尊重し、互いに助け合い励まし合うことから始めましょう。」（同 15 頁）、「社会生活でのきまりを守り、自他への配慮や他人へのやさしさと思いやりを大切にしましょう。」（同 16 頁）という点が強調されているからである。

#### 人権問題に占める国の位置づけ

国際人権規約は、その前文で、次のように謳っている。

「この規約の締約国は、（原文では改行）国際連合憲章において宣明された原則によれば、人類社会のすべての構成員の固有の尊厳及び平等のかつ奪い得ない権利を認めることが世界における自由、正義及び平和の基礎をなすものであることを考慮し、（原文では改行）これらの権利が人間の固有の尊厳に由来することを認め、（原文では改行）世界人権宣言によれば、自由な人間は市民的及び政治的自由並びに恐怖及び欠乏からの自由を享受するものであるとの理想は、すべての者がその経済的、社会的及び文化的権利とともに市民的及び政治的権利を享有することのできる条件が作り出される場合に初めて達成されることになることを認め、（原文では改行）人権及び自由の普遍的な尊重及び遵守を助長すべき義務を国際連合憲章に基づき諸国が負っていることを考慮し、（原文では改行）個人が、他人に対し及びその属する社会に対して義務を負うこと並びにこの規約において認められる権利の増進及び擁護のために努力する責任を有することを認識して、（原文では改行）次のとおり協定する。」

このように、各種の国際人権条約においては、「自由な人間は市民的及び政治的自由並びに恐怖及び欠乏からの自由を享受するものであるとの理想は、すべての者がその経済的、社会的及び文化的権利とともに市民的及び政治的権利を享有することのできる条件が作り出される場合に初めて達成されることになる」という観点から、「人権を享有することのできる条件」の創出が重視されている。国は「人権保障のための適当な立法措置、行政措置その他の措置をとること」、国は「人権侵害となる既存の法律、規則、慣習及び慣行を修正し、又は廃止するためのすべての適当な措置をとること」、国は「すべての政策及び計画において人権の保護及び促進を考慮に入れること」が「条件の創出」である。国は人権教育の特別な対象とされているのも、同様の観点から

である。このように、国は「すべての政策及び計画において人権の保護及び促進を考慮に入れること」ということになると、人権と関係のない行政分野は存在しないということになる。

この「人権保障のための適当な立法措置、行政措置その他の措置をとること」に関わって、「国連規約人権委員会が出された日本政府宛ての勧告」は、その「主な懸念事項及び勧告」の 8 で、次のように勧告している。

「委員会は、人権侵害を調査し、不服に対し救済を与えるための制度的仕組みを欠いていることに懸念を有する。当局が権力を濫用せず、実務において個人の権利を尊重することを確保するために効果的な制度的仕組みが要請される。委員会は、人権擁護委員は、法務省の監督下であり、またその権限は勧告を発することに限定されていることから、そのような仕組みには当たらないと考える。委員会は、締約国に対し、人権侵害の申立てに対する調査と救済のための独立した仕組みを設立することを強く勧告する。」

また、「人権侵害となる既存の法律、規則、慣習及び慣行を修正し、又は廃止するためのすべての適当な措置をとること」に関わって、同勧告は、その「主な懸念事項及び勧告」の 16 で、次のように勧告している。

「委員会は、婚姻の解消又は取消の日から 6 か月以内の女性の再婚の禁止及び男性と女性の婚姻年齢の相違のような、女性に対する締約国の差別的法律が国内的法秩序に依然として残存していることに懸念を有する。委員会は、女性に対する差別を規定するすべての法律の条項は規約第 2 条、第 3 条及び第 26 条に適合せず、廃止されるべきことを想起する。」

ちなみに、2001（平成 13）年 5 月 11 日の熊本地裁の「らい予防法」違憲判決を受けて制定された「ハンセン病問題の解決の促進に関する法律（略称、ハンセン病問題基本法）」（平成 20 年 6 月 18 日法律第 82 号）は、その前文で、次のように謳っている。

「「らい予防法」を中心とする国の隔離政策により、ハンセン病の患者であった者等が地域社会において平穩に生活することを妨げられ、身体及び財産に係る被害その他社会生活全般にわたる人権上の制限、差別等を受けたことについて、平成 13 年 6 月、我々は悔悟と反省の念を込めて深刻に受け止め、深くお詫びするとともに、「ハンセン病療養所入所者等に対する補償金の支給等に関する法律」を制定し、その精神的苦痛の慰謝並びに名誉の回復及び福祉の増進を図り、あわせて、死没者に対する追悼の意を表することとした。この法律に基づき、ハンセン病の患者であった者等の精神的苦痛に対する慰謝と補償の問題は解決しつつあり、名誉の回復及び福祉の増進等に関しても一定の施策が講ぜられているところである。（原文では改行）しかしながら、国の隔離政策に起因してハンセン病の患者であった者等が受けた身体及び財産に係る被害その他社会生活全般にわたる被害の回復には、未解決の問題

が多く残されている。とりわけ、ハンセン病の患者であった者等が、地域社会から孤立することなく、良好かつ平穏な生活を営むことができるようにするための基盤整備は喫緊の課題であり、適切な対策を講ずることが急がれており、また、ハンセン病の患者であった者等に対する偏見と差別のない社会の実現に向けて、真摯に取り組んでいかなければならない。ここに、ハンセン病の患者であった者等の福祉の増進、名誉の回復等のための措置を講ずることにより、ハンセン病問題の解決の促進を図るため、この法律を制定する。」

さらに、国連規約人権委員会の日本政府宛ての勧告は、国は特別な人権教育の対象だということに関わって、その「主な懸念事項及び勧告」の 32 で、次のように勧告している。

「委員会は、裁判官、検察官及び行政官に対し、規約上の人権についての教育が何ら用意されていないことに懸念を有する。委員会は、かかる教育が得られるようにすることを強く勧告する。裁判官を規約の規定に習熟させるための司法上の研究会及びセミナーが開催されるべきである。委員会の一般的な性格を有する意見及び選択議定書に基づく通報に関する委員会の見解は、裁判官に提供されるべきである。」

国連 10 年でも、「人権の実現に影響を与える特別な地位にある人々—警察官、刑務所職員、法律家、裁判官、教師及び教育課程作成者、軍人、国際公務員、開発及び平和維持に携わる人々、NGO、メディア、公務員、議会関係者など—に対する研修について特別の注意を払うべきである」とされている。

しかし、日本型「人権教育」においては、人権問題に占める国の位置づけは曖昧である。「人権を享有することのできる条件」の創出が取り上げられることも少ない。国が人権侵害をすることがあるという点に焦点が当てられたり、国が特別な人権教育の対象だとされたりすることもあまりない。生存権についていえば、日本型福祉における「自助」「共助」の強調に対応して、「多くの人々の善意や支えにより、日々の生活や現在の自分があることに感謝し、それにこたえる」こと、「生命の尊さを理解し、かけがえのない自他の生命を尊重する」こと、「法やきまりの意義を理解し、遵守するとともに、自他の権利を重んじ義務を確実に果たして、社会の秩序と規律を高めるように努める」こと、「勤労の尊さや意義を理解し、奉仕の精神をもって、公共の福祉と社会の発展に努める」こと、などが説かれている。これに対し、「公助」に関わる違憲訴訟（たとえば、朝日訴訟や「らい予防法」違憲訴訟など）は射程外とされている。

前掲『共に生きる』でも、「自助」「共助」が強調され、「社会への奉仕活動等を通して、自ら充足感を得られ、心が満足し、生きがいのある人生を送ることができます。また、個人の立場を越え、他人や社会の利益を大切にするとともに、公共のために尽くそうとする態度を育むことができます。そして、自らも社会の一員として、互いを支え合う社会の仕組みを実感し、充実感が生まれ、自己実現していくことにつながり一人一人の幸福となります。」（同 22 頁）とされている。わずかに、ハンセン病問題に関わって、「隔離政策がこの差別意識を継続させてきたと言えます。

(原文では改行) ハンセン病は、らい菌による感染力の極めて弱い感染症ですが、感染しても発病する可能性は極めて低く、発病した場合であっても、現在では治療方法が確立しています。(原文では改行) したがって、ハンセン病患者を隔離する必要は全くないものですが、日本では、明治 40 年に隔離政策がとられたのを始めとして、平成 8 年にらい予防法が廃止されるまで、ハンセン病患者を療養所に入所させ、一般社会からの隔離政策がとられました。(原文では改行) 家族や親族などとの関係が絶たれたり、入所者自身の高齢化等により、社会復帰が困難な状況にあります。(原文では改行) 平成 13 年 5 月に、ハンセン病患者・元患者に対する国の損害賠償責任を認める、熊本地裁判決を受け、国によるハンセン病患者等に対する補償、名誉回復、福祉増進の措置が図られています。」(同 30 頁) と述べられているぐらいである。

しかし、これでは、「障害者権利条約」にいう「合理的配慮」や「間接差別(合理的配慮の否定)」などを教えることは不可能ではないか。2006(平成 18)年 12 月に第 61 回国連総会において採択され、2008(平成 20)年 5 月 3 日に発効(日本政府は 2007 年 9 月に署名したが未批准)した「障害者権利条約」は、次のように各規定しているからである。

## 第 2 条 定義

この条約の適用上、

(略)

「障害を理由とする差別」とは、障害を理由とするあらゆる区別、排除又は制限であって、政治的、経済的、社会的、文化的、市民的その他のあらゆる分野において、他の者と平等にすべての人権及び基本的自由を認識し、享有し、又は行使することを害し、又は妨げる目的又は効果を有するものをいう。障害を理由とする差別には、あらゆる形態の差別(合理的配慮の否定を含む。)を含む。

「合理的配慮とは、障害者が他の者と平等にすべての人権及び基本的自由を享有し、又は行使することを確保するための必要かつ適当な変更及び調整であって、特定の場合において必要とされるものであり、かつ、均衡を失した又は過度の負担を課さないものをいう。

## 第 4 条 一般的義務

締約国は、障害を理由とするいかなる差別もなしに、すべての障害者のあらゆる人権及び基本的自由を完全に実現することを確保し、及び促進することを約束する。このため、締約国は、次のことを約束する。

- (a) この条約において認められる権利の実現のため、すべての適当な立法措置、行政措置その他の措置をとること。
- (b) 障害者に対する差別となる既存の法律、規則、慣習及び慣行を修正し、又は廃止するためのすべての適当な措置(立法を含む。)をとること。
- (c) すべての政策及び計画において障害者の人権の保護及び促進を考慮に入れること。
- (d) この条約と両立しないいかなる行為又は慣行も差し控え、かつ、公の当局及び機関がこの条約に従って行動することを確保すること。

- (e) 個人、団体又は民間企業による障害を理由とする差別を撤廃するためのすべての適当な措置をとること。
- (f) 障害者による利用可能性及び使用を促進し、並びに基準及び指針の整備に当たりユニバーサルデザインを促進するため、第 2 条に定めるすべての人が使用することのできる製品、サービス、設備及び施設であって、障害者に特有のニーズを満たすために可能な限り最低限の調整及び最小限の費用を要するものについての研究及び開発を約束し、又は促進すること。
- (g) 障害者に適した新たな技術（情報通信技術、移動補助具、装置及び支援技術を含む。）であって、妥当な費用であることを優先させたものについての研究及び開発を約束し、又は促進し、並びにその新たな技術の利用可能性及び使用を促進すること。
- (h) 移動補助具、装置及び支援技術（新たな技術を含む。）並びに他の形態の援助、支援サービス及び施設に関する情報であって、障害者にとって利用可能なものを提供すること。
- (i) この条約において認められる権利によって保障される支援及びサービスをより良く提供するため、障害者と共に行動する専門家及び職員に対する研修を促進すること。

2 締約国は、経済的、社会的及び文化的権利に関しては、これらの権利の完全な実現を漸進的に達成するため、自国における利用可能な手段を最大限に用いることにより、また、必要な場合には国際協力の枠内で、措置をとることを約束する。ただし、この条約に定める義務であって、国際法に従って直ちに適用可能なものに影響を及ぼすものではない。

「障害者権利条約」がこのように規定しているのに対して、前掲『共に生きる』では、次のような記述がみられる点に注意しなければならない。

「これからの社会は、国際的相互依存関係が深まっていく状況にあり、国際的視野に立ち、世界の中の日本人としての自覚を持ち、国際社会で生きる能力を身につけましょう。」「世界の国々は、その国独自の文化・伝統を持ち、国民が誇りをもって生活していることを理解しましょう。」（同 28 頁）

#### 人権保障に占める当事者運動の重要性

「障害者権利条約」の採択などもあって、21 世紀の人権条約の特徴として、「非当事者による非当事者のための非当事者の人権」から「当事者による当事者のための当事者の人権」へのパラダイムの転換があげられることが多い。このパラダイムの転換に対応して、「障害者権利条約」では、差別概念における「医学モデル」から「社会モデル」への転換が図られるとともに、「当事者参加」が保障され、次のように規定されている。

#### 第 4 条 一般的義務

(略)

3 締約国は、この条約を実施するための法令及び政策の作成及び実施に当たり、並びにその他の障害者に関する問題についての意思決定過程において、障害者（障害のある児童を含む。）を代表する団体を通じ、障害者と緊密に協議し、及び障害者を積極的に関与させる。

同様の動きは、国内法でもみられる。ハンセン病問題基本法はその第6条で、次のように規定している。

「国は、ハンセン病問題に関する施策の策定及び実施に当たっては、ハンセン病の患者であった者等その他の関係者との協議の場を設ける等これらの者の意見を反映させるために必要な措置を講ずるものとする。」

しかしながら、日本型「人権教育」では、人権問題に占める当事者運動の意義が曖昧である。「思いやりの心に」という標語にみられるように、当事者をもって「権利の主体」ではなく「保護の客体」（「守ってあげる人」等）という理解がいまだ根強い。そして、それは、たとえば、法務省人権擁護機関によって人権侵害だとして勧告が出された「黒川温泉宿泊拒否事件」の遠因の一つを形成している。同事件については、次のような指摘がみられる。

すなわち、今回のアイスター事件については、ハンセン病と回復者に対する差別の二重構造が明らかになった。ホテル側の表面的な差別の背後に、社会の広範で深刻な差別構造が存在している。菊池恵楓園自治会がホテル側の形式的な謝罪を拒否したところ、抗議の手紙やファックスが殺到した。こうした抗議の存在こそが正面から見据えるべき問題の本質だと考えられる。回復者たちが同情されるべき存在としてうつむいて控えめに暮らす限りにおいては、この社会は同情し、理解を示す。しかし、この人たちが強いられる忍従に対して立ち上がろうとすると、社会はそれに理解を示さない。それが差別・偏見であることに気づいていない。

このような指摘である。このように国が弱者を守ってあげるという「法的パターンリズム」は場合によっては人権侵害に転嫁しうる。しかし、日本社会の「格差社会」化という事情も与って、この「法的パターンリズム」を再評価する動きも目立つ。たとえば、田中成明は、次のように説いている。

「各人の全体的な人生構想において周縁的ないし下位にある関心や欲求を一時的に充たすために、長期的な人生構想の実現を取り返しのつかないほど妨げたり、そもそも何らかの人生構想を自律的に形成・追求する能力自体を決定的に損なったりするおそれの大きい場合などに、一定のパターンリズム的干渉を行うことは、本人の人格的統合を損なわないのみか、むしろ、その統合的人格の発達・確保にとって不可欠である。」「パターンリズムの正当化を以上のように考えると、生命・身体の安全や健康の維持などに限らず、道徳・経済活動・社会保障などに関しても、さまざまなパターンリズム的干渉が原理的に正当化できるであろう

う。」(45)

このような再評価の動きは、日本型「人権教育」にも影響を及ぼしている。法務省人権擁護機関が実施している「子どものための SOS ミニ・レター」でも、子どもたちの「自ら保護を求め」声が数多く寄せられている。これも、日本型「人権教育」の皮肉な成果というべきであろうか。

ちなみに、前掲『共に生きる』では、この点が次のように記述されている。

「高齢社会に関する基礎的理解や介護・福祉の課題について学習するとともに、社会福祉の増進に寄与する態度を持ちましょう。」(同 22 頁)、「障害があるからといって、特別な目で見ることなく、お互いに違いを認め合い、1 人の人間として理解していくことが大切です。これから求められているのは、心のバリアフリーかもしれません。」(同 23 頁)、「私たちは、こうした差別を解消していくため、努力していかねばなりません。」(同頁)、「私たちが、同和問題解消のためにできることは何なののでしょうか？」(同 25 頁)、「同和地区に対する偏見をなくし、合理的な自己確立、社会規範の確立を目指しましょう。」(同 26 頁)、「家庭や地域、職場の中に残されている差別意識を解決するため、差別や偏見が起らない相互に信頼できる人間関係をつくりましょう。」(同 26 頁)

熊本県教育委員会編『教材開発実践資料集』においても、当事者の声が掲載されているものの、当事者の権利主体性について説くところはみられない。「教材資料」では随所で「心づかいの大切さ」が強調されている。たとえば、資料 5 では「心づかいも大切なんだ！」と題して、「おじいちゃんの話」が次のように紹介されている。

おじいちゃんが言いました。「やさしいまちづくりで一番大切なことは、心づかいなんだよ。どんなに設備が整っていても、それだけで、十分ということはないんだ。スロープで車いすを押してあげたり、荷物をもってあげたり、ちょっとした心づかいで、障害のある人やお年寄りはとても助かるんだよ。」

この資料 5 では、「熊本的心」も取り上げられ、次のように紹介されている。

県民一人一人が持ちたい心として提唱されているもので、「助け合い 励まし合い 志高く」という言葉で表わされています。ノーマライゼーションとともに「くまもと・やさしいまちづくり」の理念となるものです。

しかし、これでは、この「心づかい」が道徳的な性格のものか、法的な性格のものかは不明である。場合によっては、上から目線の恩恵的なそれということにもなりかねない。ちなみに、「障

「被害者権利条約」では、この「スロープで車いすを押してあげたりするとか、荷物をもってあげたりする」などをもって、国ないし社会が恩恵としてではなく義務的に行うべき「合理的な配慮」と位置づけ、この「合理的な配慮」の欠如を「障害者の社会参加」を妨げる「間接的差別」としているのである。

#### 生存権をめぐる乖離

生存権をめぐる日本の人権状況については、国際社会の評価は厳しいものがある。それを反映して、国連社会権規約人権委員会の2001（平成13）年9月24日付の日本政府宛ての「最終見解」では、数多くの「主な懸念される問題」が指摘されている。それは、たとえば、次のようなものである。

第10 委員会は、締約国が、規約の規定の多くが憲法に反映されている事実があるにもかかわらず、国内法において規約の規定に対し、満足のいく方法で効力を与えていないことに懸念を有する。委員会は、立法及び政策形成過程において、規約の規定が十分に考慮されておらず、また、立法上及び行政上の計画、また国会での議論において、規約の規定がほとんど言及されないことについても懸念を有する。委員会は、さらに、規約の規定に直接的効力を持つものはないとの誤った根拠に基づき、司法の決定が、一般的に規約に言及していない事実があることについて懸念を表明する。締約国がこの立場を支持することにより規約上の義務に違反していることは、さらなる懸念事項である。

第12 委員会は、締約国が非差別原則を漸進的に実現すべきであり、「合理的」あるいは「合理的で正当と認められる」例外がある問題であると解釈していることに懸念を有する。

第13 委員会は、日本社会において、少数者集団、とりわけ部落及び沖縄コミュニティー、先住性のあるアイヌの人々、並びに在日韓国・朝鮮の人々に対する、特に雇用、住宅及び教育の分野で法律上及び事実上の差別が存続していることに懸念を有する。

第14 委員会は、また、婚外子に対する法的、社会的及び制度的差別が存続していることについて、特に相続及び国籍に関する権利が制限されていることに関し、懸念を有する。

第15 委員会は、日本社会において、議会、公務部門、行政、及び民間部門における、専門的及び政策決定地位においての広汎な女性差別、及び男女の間に依然存在する事実上の不平等について懸念を表明する。

第16 委員会は、2001年に国内法が制定されたにもかかわらず、家庭内暴力、セクシュアル・ハラスメント及び児童の性的搾取の事例が引き続き存在することに懸念を表明する。

第17 委員会は、また、男女の間に同一価値の労働に対する賃金に事実上の不平等が依然として存在すること、特に、多くの企業では、主として専門的な要職に昇進する機会がほとんどあるいは全くない事務員として女性を雇う慣行が続いていることについて

も懸念を有する。これらの不平等は、1997年の男女雇用機会均等法改正のような締約国によってとられた立法上、行政上、及びその他の措置にもかかわらず残存している。

- 第 18 委員会は、締約国が、1957年の強制労働の廃止に関する条約（105号）、1958年の雇用及び職業についての差別待遇に関する条約（111号）、1989年の原住民及び種族民に関する条約（169号）のようないくつかの重要なILO条約を批准していないことにつき懸念を有する。
- 第 19 委員会は、締約国が公的部門及び私的部門の両方での、過大な労働時間を容認していることに重大な懸念を表明する。
- 第 20 委員会は、労働者は45歳以降、十分な補償なしに、給与を削減され、あるいは解雇される恐れがあることに懸念を表明する。
- 第 21 委員会は、全ての公務員について、教師を含め、不可欠な政府の業務に従事していない公務員についてまで、ストライキを全面的に禁止していることについて懸念を有する。これは（締約国は留保しているが）、規約の第8条2項に違反し、また、人事に関する委員会による代償措置があるにもかかわらず、結社の自由と団結権の保護に関するILO87号条約に違反する。
- 第 22 委員会は、報告された原子力発電所事故、及び当該施設の安全性に関する必要な情報の透明性及び公開が欠如していることに懸念を有するとともに、原子力事故の予防及び処理のための、全国規模及び地域社会での事前の備えが欠如していることに懸念を有する。
- 第 23 委員会は、また、受給適格年齢が60歳から65歳に段階的に引き上げられることを内容とする公的年金制度に関する最近の改革の結果に懸念を有する。退職年齢と公的年金の受給適格年齢が一致しない場合、65歳より前に退職を余儀なくされる者については収入の損失が生じ得る。
- 第 24 委員会は、最低年金制度が存在しないこと及び男女間の収入格差を永続化させる年金制度における事実上の男女不平等が存続していることについて、さらに懸念を有する。
- 第 25 委員会は、障害者に対して、特に労働及び社会保障の権利に関連して、法律上及び慣習上の差別が依然として存在することについて懸念をもって留意する。
- 第 26 委員会は、主として民間の財源から資金が調達されている、アジア女性基金により「従軍慰安婦」へ提供された補償が、当該慰安婦によって受け入れられる措置とはみなされてきていないことに懸念を表明する。
- 第 27 委員会は、阪神・淡路大震災後に兵庫県により計画し実行された、大規模な再定住計画にもかかわらず、最も震災の影響を被った人々が必ずしも十分に協議を受けず、その結果、多くの独居老人が、個人的注意がほとんどあるいは全く払われることなく、全く慣れない環境に起居していることに懸念を有する。家族を失った人々への精神的又は心理学的な治療がほとんどあるいは全くされていないようである。多くの再

定住した 60 歳を越える被災者には、地域センターがなく、保健所や外来看護施設へのアクセスを有していない。

第 28 委員会は、阪神・淡路地域の被災者のうち、貧困層にとっては、自らの住宅再建資金の調達がますます困難になっていることに懸念をもって留意する。これらの者の中には、残余の住宅ローンの支払いのために、住宅を再建し得ないまま財産の売却を余儀なくされた人々もいる。

第 29 委員会は、全国に、特に大阪の釜ヶ崎地区に、多数のホームレスの人々がいることに懸念を有する。委員会は、締約国がホームレスを解消するための包括的な計画を策定していないことにさらに懸念を有する。

第 30 委員会は、強制立ち退き、とりわけ仮の住まいからのホームレスの強制立ち退き、及びウトロ地区において長い間住居を占有してきた人々の強制立ち退きに懸念を有する。この点に関し、委員会は、特に、仮処分命令発令手続においては、仮の立ち退き命令が、何ら理由を付すことなく、執行停止に服することもなく、発令されることとされており、このため、一般的性格を有する意見 4 及び 7 に確立された委員会のガイドラインに反して、あらゆる不服申し立ての権利は無意味なものとなり、事実上、仮の立ち退き命令が恒久的なものとなっていることから、このような略式の手続について懸念を有する。

このように、国連の「懸念」は多岐にわたっている。しかし、日本型「人権教育」では、これらの問題はほとんど取り上げられていない。たとえば、労働についても、道徳教育の「補助教材」副教材とされる「心のノート」では、「考えよう「働く」ということ」の個所で、「働く」というと、単にお金を稼ぐためだと思いがちだけれども、実は、生きがいや自己実現にもつながっている。自分の大切な人の生活を支えることでもあり、自分の夢を実現するためのものであるという意味で、個人の幸福追求の手段だということができだろう。その一方で、勤労は社会への貢献でもあるということを忘れてはいけない。」などと記述されるだけである。これでは、働きたくても働けない現実があること、働いても生活できない非正規雇用などの現実があること、などは視野に入っていない。

高齢者の人権についても、前掲『共に生きる』では、「高齢者は、郷土を作り上げてきた人々であり、様々な機会を通して、地域社会の一員としての自覚や、郷土を大切に作る心や態度を育ててくれる人として認識しましょう。」（同 22 頁）とされており、郷土愛という観点から論じられている。

女性の社会的差別についても、「心のノート」では、「いまここに 24 の鍵がある」の個所で、「異性を理解し、尊重して 異性を正しく理解して 相手の人格を尊重する鍵」と記述されるだけである。男女共同参画社会基本法（平成 11 年 6 月 23 日法律第 78 号）は、前文で、次のように謳っている。

「我が国においては、日本国憲法に個人の尊重と法の下での平等がうたわれ、男女平等の実現に向けた様々な取組が、国際社会における取組とも連動しつつ、着実に進められてきたが、なお一層の努力が必要とされている。(原文では改行) 一方、少子高齢化の進展、国内経済活動の成熟化等我が国の社会経済情勢の急速な変化に対応していく上で、男女が、互いにその人権を尊重しつつ責任も分かち合い、性別にかかわらず、その個性と能力を十分に発揮することができる男女共同参画社会の実現は、緊要な課題となっている。(原文では改行) このような状況にかんがみ、男女共同参画社会の実現を二十一世紀の我が国社会を決定する最重要課題と位置付け、社会のあらゆる分野において、男女共同参画社会の形成の促進に関する施策の推進を図っていくことが重要である。(原文では改行) ここに、男女共同参画社会の形成についての基本理念を明らかにしてその方向を示し、将来に向かって国、地方公共団体及び国民の男女共同参画社会の形成に関する取組を総合的かつ計画的に推進するため、この法律を制定する。」

しかしながら、この「社会のあらゆる分野において、男女共同参画社会の形成の促進に関する施策の推進を図っていくことが重要である」という基本法の立場は、日本型「人権教育」では残念ながら享有されていない。前述の熊本県教育委員会編の「教材資料」でも言及はない。このように、日本型「人権教育」の場合、生存権をめぐる乖離はより顕著なものがある。これでは、生存権をめぐる内外の乖離とその解決の方向を正しく理解させることはできない。内外摩擦を引き起こす要因の一つとなりかねない。

## (2) 「無らい県運動」と道徳教育としての「人権」教育

問題は、このような道徳教育としての人権教育によっては「無らい県運動」と同種の動きの再発を防止し得ないのではないかという点である。というのも、たとえば、新型インフルエンザの流行に際して同種の動きが一部住民にみられたからであり、東日本大震災および福島原発の問題が起きたときに福島県からの避難者に対して避難先で「放射能はうつるから福島県人はお断り」といった風評が流れたからである。再発防止のための人権教育が求められているといえよう。そのためには上述したような日本型「人権」教育の限界を打破していかなければならない。人権教育における内外の乖離を埋めることが喫緊の課題となっている。現在の日本では、格差社会、無縁社会の進行も与って、「無らい県運動」と同種の動きの再発の可能性は減少するどころか、ますます高まっているからである。

(34)群馬県教育委員会「群馬県人権教育充実指針」(平成19年3月)などを参照。

(35) [www.center.gsn.ed.jp/curriculum/data/jinken/tomomain/tomoinde.htm](http://www.center.gsn.ed.jp/curriculum/data/jinken/tomomain/tomoinde.htm)などを参照。

(36)熊本県教育委員会『平成13年度人権・同和教育推進資料 人権・同和教育のための教材開発実践資料集』(平成14年3月)などを参照。

- (37)たとえば、R・ペットマン福田弘＝中川喜代子訳『人権のための教育－授業にすぐ使える活動事例集』（1987年、明石書店）、G・バイク＝D・セルビー＝中川喜代子訳『ヒューマンライツ－新しい活動事例集』（1993年、明石書店）などを参照。
- (38)北川善英「人権教育論の課題－憲法学からの問題提起」全国法教育ネットワーク編『法教育の可能性－学校教育における理論と実践』（2001年、現代人文社）50頁などを参照。
- (39)阿久澤麻里子「私たちにとって『人権』とは」ヒューマンライツ大阪編『人権教育への提案』（2001年、解放出版社）などを参照。
- (40)前掲・北川善英「人権教育論の課題－憲法学からの問題提起」47頁などを参照。
- (41)生田周二『人権と教育－人権教育の国際的動向と日本の性格』（2007年、部落問題研究所）101頁などを参照。
- (42)中村浩爾「司法改革の実相－裁判員制度と法教育を中心に－」中村浩爾他編著『権力の仕掛けと仕掛け返し－憲法のアイデンティティのために－』（2011年、文理閣）55頁などを参照。
- (43)渡邊弘「新学習指導要領と法教育」『民主主義教育 21』Vol.2（2008年）などによれば、この裁判員制度教育の特徴として、①裁判員制度の是非について問うことがないこと、②裁判員としての参加が原則として義務とされていることについて批判的に分析する契機をもっていないこと、③現在の日本の刑事裁判が抱える様々な問題点に触れることがないこと、が挙げられている。
- (44)前掲「司法改革の実相－裁判員制度と法教育を中心に－」56頁。
- (45)同『法学入門－法と現代社会－』（2000年、放送大学教育振興会）86頁。

## 五 日本型「人権教育」の課題

### 1. 乖離を埋める必要

人権教育における内外の乖離を放置することは許されない。国際社会における日本の地位、日本人に対する信頼をも危うくしかねない。サンフランシスコ講和条約において、あらゆる場合に国際連合憲章の原則を遵守し、世界人権宣言の目的を実現するために努力することを、世界に対して誓ったことを忘れてはならない。

乖離を埋めるために、今後の人権教育において必ず触れられなければならないことの主なものを列挙すると、その第1は、世界人権宣言などで謳われている基本的人権の位置づけを採用し、これを広く国民に対して教育することである。そうでないと、平和と人権の関係が曖昧となり、人権が国内問題に、そしてまた、個人的な問題に矮小化されかねない。この位置づけを踏まえて、多くの国においては、人権は国際的な問題とされていること、人権侵害に対して厳しい刑罰が規定されており、差別的言動も、表現の自由の保障になじまず、刑罰的規制の対象とされていることを理解させる必要がある。

今後の人権教育において必ず触れられなければならないことの第2は、人権の法的側面についても教育することである。そうでないと、公的な強制力による人権の保障という枠組みを理解することはできない。1998（平成10）年11月19日付の「国連規約人権委員会が出された日本政府に対する勧告」などにも触れつつ、各種の国際人権条約による人権概念の国際的平準化と国際的な枠組みでの人権保障についても取り上げる必要がある。これらを通じて、「人権侵害は法的にも許されないことだ」という認識を涵養する必要がある。

第3は、「人権を享有することのできる条件」の創出についても教育することである。国は「人権保障のための適当な立法措置、行政措置その他の措置をとること」、国は「人権侵害となる既存の法律、規則、慣習及び慣行を修正し、又は廃止するためのすべての適当な措置をとること」、国は「すべての政策及び計画において人権の保護及び促進を考慮に入れること」、国は人権教育の特別な対象だということ、などがそれである。これを具体的にいえば、たとえば、次のようなことがあげられよう。

- ①「国連規約人権委員会が出された日本政府宛ての勧告」の「主な懸念事項及び勧告」の8で、パリ原則に基づく国内人権機構の設置等が国連から勧告されていること。
- ②人権侵害となる法律の改廃に関わって、「らい予防法」違憲判決とこれを受けて「ハンセン病問題基本法」が制定されたこと。
- ③どの分野も人権と関わっており、人権と関係のない行政分野は存在しないこと。

「国連規約人権委員会が出された日本政府宛ての勧告」の「主な懸念事項及び勧告」の32で、「委員会は、裁判官、検察官及び行政官に対し、規約上の人権についての教育が何ら用意されていないことに懸念を有する。委員会は、かかる教育が得られるようにすることを強く勧告する。裁判官を規約の規定に習熟させるための司法上の研究会及びセミナーが開催されるべきである。委員会の一般的な性格を有する意見及び選択議定書に基づく通報に関する委員会の見解は、裁判官に提供されるべきである。」と勧告されている点、あるいは、国連10年の中で、「人権の実現に影響を与える特別な地位にある人々—警察官、刑務所職員、法律家、裁判官、教師及び教育課程作成者、軍人、国際公務員、開発及び平和維持に携わる人々、NGO、メディア、公務員、議会関係者など—に対する研修について特別の注意を払うべきである。」とされている点も取り上げる必要があるだろう。

ちなみに、阿久澤麻里子・米田眞澄・森実『人権教育への提言～義理人情から人権へ』（2001年、解放出版社）では、次のように説かれている。

「これまでの人権教育が「人権を大切に」と訴える場合、人権を大切にすることを要求されているのは人権教育の受け手である個人だ。確かに、お互い一人ひとりが他人の人権を尊重することは大切なことだ。しかし、もともと、「人権を大切に」というのは、個人の人権を容易に侵害する権力をもった国家に対して要求した言葉だったはずだ。このことを私は何回

でも繰り返したい。(原文では改行) これまでの人権教育は、幼児教育から成人教育にいたるまで、「お互いの人権を大切に」と、人権を侵害してはならない個人の義務ばかりを強調してきたのではないか。私たち一人ひとりに他人の人権を侵害してはならない義務があるのは当然だ。私たちは、他人の権利を侵害してまで自分の権利を主張したり、行使したりすることはできない。…しかし、このことだけに終始してきたのではないだろうか。このことを踏まえて、次のステップが必要であるにも関わらずにだ。(原文では改行)「お互いの人権を大切に」と私たち一人ひとりに呼び掛ける人権教育には、人権を確保する国家の責任という視点が決定的に抜け落ちている。今必要なのは、私たちは、なぜ国家を必要とするのか、国家は何のためにあるのかという出発点に立ち返り、国家は私たちの人権を確保するためにどのような役割があるのか、もたせるべきなのかといった個人と国家の関係を問いかける視点をもつことである。」

これは極めて重要な視点であるといえよう。たとえば、前掲『共に生きる』も、次のように記述して、人権を侵害してはならない個人の義務ばかりを強調しているからである。

「一人一人の人間は姿や形が異なるように、人それぞれ、必ず、固有のよさがあります。その個性を生かし、伸ばしていくことは、人間の生涯をかけての課題でもあり、個性を発揮することは、人間としてもっとも幸福なことのひとつであると言われています。」「人権を大切にするためのキーワードの一つに「自尊感情」(セルフエスティーム)があります。この言葉は、「自分のことが好き」と思う気持ちです。自分のことを大切に思うことが、人を大切にする、人権を大切にしようという気持ちにつながります。」(同2頁)、「人は、生活の状況、それぞれの立場や事情もあり、考え方も多様です。また、一人一人異なる個性を持っていて、個性はその人だけが持つ独自性であることを認識することが必要です。社会生活を営む中で、相手の立場や考えを尊重し、それぞれの個性を認め合い、お互いに認められることで、人間として成長していくことを学びましょう。」(同3頁)、「自分も相手も大切にしようという言葉によるコミュニケーションを身に付けましょう。」(同6頁)、「コミュニケーションが成立するためには、話す姿勢(話し手)と相手を理解しようとする気持ち(聞き手)が大切です。」「コミュニケーションを支えている技法「傾聴」と「アサーティブネス」(非攻撃的自己主張)について学習を進めていきましょう。」(同7頁)、「人権は、決して難しいものでも、抽象的なものでもありません。私たちが日常生活を営んでいく上で一番基本のルールといえるのではないのでしょうか。」(同10頁)、「お互いの人権を尊重する基本的ルールの一つとして、各自が「権利を主張する」ことは、同時に「社会的責任を負う」ということを認識することが大切です。「権利」と「責任」は、コインの表裏の関係と同じで、私たちの日常生活における人間関係の中で尊重されなければなりません。」(同12頁)、「生命とは、かけがいのないものであり、生命を尊び、いとおしむことによって、自分もまた多くの人たちによって生かされていることが分かります。」「他人に迷惑をかけるような

行動を取ることをないようにしましょう。」（同 16 頁）、「男女共同参画社会への取り組みは、みなさん一人一人の意識の自己点検から始まります。」（同 18 頁）、「いじめをなくすにはどうしたらよいでしょうか?」「いじめがなくなる原因としては、他人に対する思いやりやいたわりといった、人権尊重の意識が育っていない点が、根底にあると考えられます。」（同 20 頁）

人権問題に占める国・自治体の位置づけが不明な点は、熊本県教育委員会編『教材開発実践資料集』の場合も同様である。「熊本とハンセン病」についても、次のように記述されているだけである。戦後の「無らい県運動」において県が果たした役割については何も触れられていない。

「「病気を正しく理解しないことが差別と偏見をさらに助長し、誤った憶測は肥大化し、真実のごとく人の意識に根づいていったのです」

これは、ハンセン病を扱った映画「あつい壁」の中山節夫監督の言葉です。

長年にわたって隔離生活を余儀なくされ、仕事も家族も故郷も捨て、名前さえ隠さざるを得なかった多くの人たちの存在は、偏見と差別の悲惨さ、無知の恐ろしさ、真実を知ることの大切さを問いかけています。

国立療養所菊池恵楓園の由布雅夫園長によれば、ハンセン病の感染力は極めて弱く、治療のための特効薬も開発されているとのこと。

市内のある学校では、卒業式や児童会の行事に元患者さんを招くなど、温かい交流が始まっています。また、講演会の啓発活動が広く行われるなど、ハンセン病に関する正しい理解が次第に浸透しています。」

必ず触れられなければならないことの第 4 は、「非当事者による非当事者のための非当事者の人権」から「当事者による当事者のための当事者の人権」へのパラダイムの転換に関わって、人権保障や人権救済に占める当事者運動の重要性を教育することである。被害当事者は、「保護の客体」ではなく「権利の主体」であること、そして、この点を認めないことは場合によっては人権侵害になりかねないことを、「黒川温泉宿泊拒否事件」などを具体例にして、教育する必要がある。「法的パターンリズム」の問題点についても言及する必要がある。法務省人権擁護機関が実施している「子どものための SOS ミニ・レター」などが示す子どもたちの状況にかんがみた場合、この点の重要性をいくら強調しても強調しすぎるということはなからう。

## 2. 生存権をめぐる内外の乖離を教育する必要

国連社会権規約人権委員会の 2001 年 9 月 24 日付の日本政府宛ての「最終見解」の「主な懸念される問題」など、生存権をめぐる内外の乖離を教育することも不可欠である。生存権の保障については、「人権を享有することのできる条件」の創出がとりわけ重要ということなどもあって、

日本型「人権教育」と「あるべき人権教育」との乖離はより大きなものがあるからである。「自助」、「共助」のみならず、「公助」についても取り上げる必要がある。具体例には事欠かない。たとえば、次のようなことがそれである。

「少数者集団、とりわけ部落及び沖縄コミュニティー、先住性のあるアイヌの人々、並びに在日韓国・朝鮮の人々に対する、特に雇用、住宅及び教育の分野での法律上及び事実上の差別が存続すること」。「議会、公務部門、行政、及び民間部門における、専門的及び政策決定地位におけるの広汎な女性差別、及び男女の間に依然事実上の不平等が存在すること」。「家庭内暴力、セクシュアル・ハラスメント及び児童の性的搾取の事例が引き続き存在すること」。「男女の間で同一価値の労働に対する賃金についての事実上の不平等が存在すること」や「多くの企業において、主として専門的な要職に昇進する機会がほとんどあるいは全くない事務員として女性を雇う慣行があること」。「1957年の強制労働の廃止に関する条約（105号）、1958年の雇用及び職業についての差別待遇に関する条約（111号）、1989年の原住民及び種族民に関する条約（169号）のようなくつかの重要なILO条約が未批准であること」。「公的部門及び私的部門の両方で過大な労働時間を容認していること」。「労働者は45歳以降、十分な補償なしに、給与を削減され、あるいは解雇される恐れがあること」。「全ての公務員について、教師を含め、不可欠な政府の業務に従事していない公務員についてまで、ストライキを全面的に禁止していること」。

「原子力発電所事故、及び当該施設の安全性に関する必要な情報の透明性及び公開が欠如していること」。「原子力事故の予防及び処理のための、全国規模及び地域社会での事前の備えが欠如していること」。「退職年齢と公的年金の受給適格年齢が一致しない場合、65歳より前に退職を余儀なくされる者については収入の損失が生じ得ること」。「最低年金制度が存在しないこと」。

「男女間の収入格差を永続化させる年金制度における事実上の男女不平等が存続していること」。「障害者に対して、特に労働及び社会保障の権利に関連して、法律上及び慣習上の差別が依然として存在すること」。「阪神・淡路大震災後に兵庫県により計画し実行された、大規模な再定住計画にもかかわらず、最も震災の影響を被った人々が必ずしも十分に協議を受けず、その結果、多くの独居老人が、個人的注意がほとんどあるいは全く払われることなく、全く慣れない環境に起居していること」。「家族を失った人々への精神医学的又は心理学的な治療がほとんどあるいは全くされていないようであること」。「多くの再定住した60歳を越える被災者には、地域センターがなく、保健所や外来看護施設へのアクセスを有していないこと」。「阪神・淡路地域の被災者の中には、残余の住宅ローンの支払いのために、住宅を再建し得ないまま財産の売却を余儀なくされた人々もいること」。「全国に、特に大阪の釜ヶ崎地区に、多数のホームレスの人々がいること」。「国がホームレスを解消するための包括的な計画を策定していないこと」。「仮の住まいからのホームレスの強制立ち退きが行われていること」。

これらの具体例を用いて、生存権をめぐる内外の乖離と、それを埋めるための「生存権等を享有することのできる条件」などについて踏み込んだ教育をすることが喫緊の課題となっているといえよう。

### 3. ハンセン病問題から学ぶ

このような観点からみた場合、ハンセン病問題は、日本の人権教育にとって、文字通り「宝の山」といっても過言ではない。世界人権宣言などで謳われている基本的人権の位置づけを採用し、これを広く国民に対して教育することという課題についていえば、ハンセン病強制隔離政策と戦争とは表裏一体の関係にあり、この意味において、人権の意義、「人権と平和」の密接不可分な関係を理解する上で格好のテーマといえよう。それは、人権の法的側面についても教育すること、あるいは、「人権を享有することのできる条件」の創出について教育することという課題についても同様であろう。ハンセン病問題の何よりの特徴は、それが憲法違反の「らい予防法」によって引き起こされた人権侵害問題だということにあり、そこで問われたのは国会議員の立法不作為であり、ハンセン病問題の解決を促進するための立法措置だったからである。人権保障や人権救済に占める当事者運動の重要性を教育することという課題の場合も同様で、ハンセン病問題こそは最適の教材ということになる。全国ハンセン病患者協議会（後に全国ハンセン病療養所入所者協議会に改称）の患者運動こそは日本国憲法の下におけるもっと優れた当事者運動の一つといってよいからである。生存権をめぐる内外の乖離を教育するという課題にとっても、ハンセン病問題に学ぶ意義は大きいといえる。日本型「生存権」概念が生み出した悲劇の最たるものの一つがハンセン病患者・家族の隔離だったからである。

ハンセン病問題をハンセン病問題だけにとどめてはならない。日本の人権教育の改善に生かしていかなければならない。熊本県に求められているのはその機関車の役割を果たすことである。