

市民としての主体性を育てる社会科教育

— 公民的分野で学ぶ力を育てる —

鈴木 英夫

はじめに

教育実習生の社会科の授業を実習校で参観することがある。歴史的分野の授業は実習生の自由な解釈や発想が授業の導入となっていて、「この導入、よく自分の力で考えたな」などと感じることがある。一方、公民的分野では、実習生の自由な発想をあまり見たことがない。多くは、憲法の授業などで、「憲法は法律の中の法律で、最高位の法律です。それは、この学校の決まりや生徒会の約束などと同じで、全てのルールの本根です。」などと、憲法を生徒会規約に類似した規範として扱ってしまう例をいくつも見てきた。

そもそも、憲法とは為政者の行動に規制を加え、人民の人権を守るための規範である。本来、こうした立憲主義的な捉え方を教えなければならないのに、自分たちの生活規範を明文化し自分たちの行動に一定の規制を加える校則や、生徒の約束のようなルールとの類似性で理解させようとしてしまう。このような授業は私が現職教員として現場にいたときもずいぶん見てきた。中学生に政治の仕組みや経済の仕組みをわかりやすく教えようとして、身近な例で理解させようとする、このような説明になっていく傾向があるように思う。また、憲法の授業をするときに、憲法前文を暗記させて、それを口頭で一人ずつ言わせて、覚えていたら合格とする、定期テストで、憲法の条文の一部を虫食いにして、正しい文言を補完できたら合格とするなどの授業は、全面的に間違っているとは言えないが、そこに憲法に表現された世界がすでに存在しているとの錯覚を与えてしまう実践になってしまう。

完成された社会がすでにそこに存在しているかのような認識を育てるのでは、主権者としての主体性を育てることはできない。大切なのは、憲法を覚えさせるのではなく、憲法は誰の行動を規制するためにあるのか、そのことによって市民生活は護られているのか、護られていないのかを検討し、判断する経験を重ねることだと考えている。

この論文では、生徒に民主主義をどう教えるべきか、主体的市民を育てる社会科授業はどのような事例を活用し、どのような展開が可能かについて述べようと思う。

第1章 民主主義をどう教えるか

教育とは何かについて、ハンナ・アーレントは、「過去と未来の間」という著作で、「教育は、我々が世界を愛して世界への責任を引き受けるかどうか、さらに、更新なしには、

つまり新しく若いものが到来せぬ限り、破滅を運命づけられている世界を救うかどうかが決まる分岐点である。教育はまた、我々が自らの子どもを愛し、彼らを我々の世界から追放して彼らの好き放題にさせたりせず、あるいは何か新しいもの、我々が予見し得ないものを企てるチャンスを彼らの手から奪うこともなく、むしろ、共通世界を新しくする使命への準備を前もって彼らにさせるかどうかを決める分岐点でもある。」と述べている⁽¹⁾。

アーレントは、今まで我々が築いてきた社会をきちんと次の世代に継承する責任と、次の世代が今ある世界を更新し新しい世界を作る力の育成の両方を、バランスを見極めて教育すべきだと言っている。

社会科教育は、アーレントのこの言葉をどう受け止めて授業を構成すべきだろうか。今まで人類が発見してきたこと、知識として整理してきたこと、文化として築いてきたことの継承、社会の仕組みを理解させ、新しい参加者としてルールや歴史、文化や仕組みを理解して参加できるように下地を作ることも重要な内容ではある。また、日本では日本国憲法を支えとした民主主義社会はそこに存在しているように見える。生徒に社会の仕組みを教え、新しいメンバーとしてその社会に参加させるための教育は必要である。日本国憲法が基本的人権と民主主義の実現を支えていること、三権分立などの仕組みがどうなっているかということ、実際、社会科の教科書にはたくさんの知識事項が記載されていて、それを順序正しく教えて理解させることは、日本という民主主義社会の主権者を育てるためには欠かせない事項である。

しかし、一方、明日の社会を作り、今ある社会を更新する力を育てるためには、新しい学習指導要領の提唱する、「主体的、対話的で深い学び」を体験させることが重要となってくる。主体的で対話的な学びをさせるのは、主体的な市民を育てるためだ。主体的に判断し、選択し、行動できる市民を育てることを目標にするならば、探求し、対話する学習は、この社会の仕組みを理解することには終わらないはずである。何のために「主体的、対話的で深い学び」という学習をさせるのかの哲学が曖昧であれば、教師が説明すればそれで済む学習内容を生徒に協議させて、後から正解を与えるような話し合いをさせてしまう。これでは、新しい学習のアリバイ作りに生徒集団を付き合わせることになり、主体的な市民は育たない。

中学校の教科書では、民主主義や基本的人権は、日本国憲法に保障された権利として描かれている。なぜかといえば、学習指導要領がそのような構造になっているからである。学習指導要領解説の文言を拾うと、解説142ページに次のように記載されている⁽²⁾。

ア 次のような知識を身に付けること。

(ア) 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、法の意義を理解すること。

(イ) 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すること。

(ウ) 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理解すること。(下線は筆者追加)

つまり日本国憲法に基本的人権や民主主義、平和主義などの大原則が記載されているの

で、憲法の意義を学ぶべきという記述である。日本国憲法の理念について教えることは必要であるが、それ以上に、民主主義社会の歴史や現実を扱い、必ずしも日本国憲法の理想が実現されているとは限らないし、民主主義社会への理解イコール日本国憲法の理想を理解することではないことも教えるべきであろう。民主主義と基本的人権尊重の理解が、日本国憲法の理解という枠の中に収められると、すでに出来上がっている社会を理解するだけの社会科教育になってしまう。社会科教育はアーレントが指摘するように、今ある社会のためだけでなく、まだない社会を想像する力を育てるような内容であるべきだ。

教科書に記述されている基本的人権は自由権、平等権、社会権の3つを基本として、プライバシーの権利や、環境権、子どもの人権などを新しい人権として扱っている。フランス革命以来の国民主権、民主主義の流れの中で最初に打ち出され確立されたのは自由権である。理由なく拘束されない身体的自由、宗教や考え方など思想信条の自由、職業選択や住居などの経済的な自由など、為政者が被支配者に制限していた自由な選択をまずブルジョアジーが獲得した。市民革命を通して、特権階級だけが謳歌していたさまざまな自由は、経済的に地位を向上させたブルジョアジーが獲得することができた。それとともに、貴族制や王政という一部の支配者による統治ではなく、市民権をみとめられた国民の総意としての統治、すなわち民主主義というアイデアが表明されるようになった。市民権を認められた市民は、当初は有産階級の男性でのみであったが、無産階級にも女性にもその市民権が拡大され、市民が構成する社会は大きくなっていった。こうして、民主主義が拡大するのは歴史の趨勢である⁽³⁾。

この民主主義のアイデアを支えるものは、ルソー的な一般意志の存在である。一般意志とは、個人の意思の総和ではない。個人の希望や自由を社会全体のものとするため、数をたのんで、個人意思をたくさん集めて社会的に力を持たせようとするのは、ルソー的ではない。苦野一徳は、一般意志について次のように述べている。「一般意志とは、簡明に言えば、みんなの意思を持ち寄って出し合ったみんなの利益になる合意」のことであると述べている⁽⁴⁾。全ての人の意思を持ち寄り、対話を重ね、みんなの利益になる合意を見つけ出して、その合意に基づいて社会を運営することが民主主義の進め方である。ここで持ち寄る個人の意思は、自分の利益や好みをいうのではなく、社会全体をどうしていったら皆にとってより良くなるかと考える、自分の利益を超えた視野からの判断に基づく意思である。

この一般意志を意識させるような授業が求められる。個人の利益を超えた全体の利益や正義を検討した上での判断の体験を子どもたちに体験させていく必要があるように思う。

ここで、もうひとつ重要な思考の枠組みがある。それは、自由権の問題である。現在の子どもたちは、自由について狭い捉え方しかできない。学校という不自由な社会、それはそれで放置して、その秩序に上手にシンクロして生活している。一方、学校以外の生活空間では個人的自由を享受している。自分が手にした自由を手放すまいとそれを守り、かつ他人の不自由にはあまりコミットしない。これは大人社会も同じような状況であり、核家族の小さな自由を他人に邪魔されずに行使する。この行使する範囲を拡大するためには、家族の収入を増やし、購入できる自由を拡大していけばいいという市場主義的な自由観が広がっているような気がする。だからこそ、学校という共同社会での自由をどう実現していくかを、学級活動や生徒会活動で体験的に学ぶ価値がある。市場化された、個人の生活

が収入で分断されればされるほど、共同社会である学校の教育的価値は必要になるのである。

自由権について苦野は、自由の相互承認の原理こそが大切だという。「民主主義社会とは、この自由の相互承認の原理に基づく社会のことである。王も貴族も奴隷もない。どんな生まれだろうが、どんな宗教だろうが、全ての人が対等に「自由」である。生存、言論、信教、職業選択などの自由をもっている——ことをお互いに認め合う。そのことをルールとした社会。それが民主主義の第一原理なのである。」と述べている⁽⁵⁾。自分の自由も相手の自由も相互に承認すること、そのために、社会における自由をどう実現するかを考えて、対話して、実現することが、民主主義社会の第一原則であると述べている。子どもたちは、自分たちの自由はどうあるべきか、検討して実現する力をつけないと、明日の民主主義社会を運営していくことはできない。なぜなら、民主主義社会とは、共和政と違って、常に新しい参加者をどう迎え入れるかを考えてきた社会だからである。市民権の拡大は、男性だけから女性にも、有産市民から無産市民へ、同国人から外国人市民権へと拡大を続けているからである。

さて自由権について教科書はどのように述べているのだろうか。

「もし国が、ある意見を「この意見はよくない」と決めつけて発表を禁止したら、民主主義は成り立たなくなります。これを防ぐために日本国憲法は精神の自由を保障しています。(中略) 人々が集まる、団体を作る、意見を表明するといった集会・結社・表現の自由、自由に研究し発表する学問の自由も、精神の自由の一つです。憲法は、国が本の内容などを事前に確認する検閲も禁止しています。」と原則を詳しく書いている⁽⁶⁾。このような原則があることを生徒に説明するだけでは、憲法に保障された自由が実現されているかのような認識を与えてしまう。自由権が侵害されたかどうか検討可能な事例を扱うと良いのではないだろうか。

例えば、日本学術会議での委員の任命問題などを扱い、この事案は日本国憲法に定めている精神の自由の侵害に該当するかもしれないかを議論させるなど、現実には起きている社会的事実と憲法原則を照らし合わせ、学習者がその都度判断を重ねるという学習をたくさん経験させるべきである。日本学術会議委員任命問題の概要は、2020年10月1日、日本学術会議が推薦した105名の委員候補のうち6名の任命を首相が拒否するということが起こった事案である。日本学術会議は任命拒否の理由の説明を求めたが、6人の委員の任命を拒否した明確な理由は語られていない。日本学術会議は日本の研究者を代表する政府機関であるが、政府とは独立して学問的見地から科学を行政や産業に反映させるための提言等を行う組織である。首相による任命拒否について、「この事件は、学問の自由と科学者コミュニティの自立という領域において生じた。」と小森田は述べている⁽⁷⁾。日本弁護士会も2023年2月の会長声明で、学術会議の助言は「政府の利害から学術的に独立に自主的に行われるべきであり、その独立性を保証することこそが科学が人類社会の福祉に貢献するためには必要である。」と述べている⁽⁸⁾。科学者の自律的な組織や、学問の自由をどう保障すべきなのか、それとも学問といえども、国立大学などを含めて、国家の関係機関では、国旗掲揚や国歌斉唱などまで含めて、国民アイデンティティーを向上させるような研究をすべきか。これらを用いて、任命拒否は国家として当然の行為なのか、それとも弁護士会の反論が言うように、学問の独立を侵害した問題なのかを、子ども達に考えさせたい。

結論を出してはいけない、オープンエンドにすべき教材である。

学習者は、この事案は憲法原則を逸脱していないという判断をするかもしれないが、大切なのは事案を通して、これは逸脱しているから問題だと思わせることが目的ではなく、事案一つ一つ検討しなければ、逸脱かどうか分からないという判断をすることである。そうやって判断を重ねることで、自分たちの自由は本当に保障されているのか、自分たちも主張して回復すべき自由があるかもしれないと考える回路を作ることができる。

第2章 社会科授業における人権の取り扱い

大学の教職の授業で教えている学生に、個人の自由と社会の協調性とどちらが大切かという趣旨の問いを投げかけると、多くの学生が社会性とか協調性を選ぶ。個人の自由を我慢して、社会と協調することのほうが良いという価値観が広がっているような気がする。しかし、自分の自由を実現しようとししない人間が、他人の自由を尊重する考え方ができるようになるのだろうか、自分も我慢してきたのだから、他者も我慢すべきだという考え方に陥ることはないだろうか。

教科書の記述では、身体的自由について「憲法は裁判官が出す令状のない逮捕や住居の搜索を禁止しています。また、拷問や残虐な刑罰を強く禁止しており、強要された自白は証拠にならないと定めています。」となっている⁽⁹⁾。学校現場では、これらの記述を説明する授業が多い。書かれていることの意味を説明するだけだと、憲法が保障している身体的自由は万人に実現されていると考えてしまう。ここは、憲法の理想はそうなっているが、そうではないかもしれない事例を取り上げて、憲法で保障された自由を国家に実現させるにはどうすべきかを考えさせなければ、主権者としての力は育たない。身体的自由が実現されなかったケースを扱うと、憲法と社会に対する見方が広がるのではないだろうか。

例えば、入管法で拘束され、収容施設で亡くなったウィシュマさんのケースはどう理解すべきかを考える実践もあっていいのではないか。これは、2021年3月6日に、名古屋入国管理事務所でスリランカ人女性ウィシュマさんが死亡した事件である。ウィシュマさんは、スリランカ人の交際相手からドメスティック・バイオレンスの被害に遭い、静岡県の交番に助けを求めたところ、在留資格がないために名古屋入管に収容された。その後、ウィシュマさんは日本在留を望み、仮放免の申請をしたがそれが認められず、収容中に体調が悪化し、医療措置がなされないまま死亡したという事件である。このことに対して、ウィシュマさんの母親たちからの依頼の基づき、国家賠償請求のための弁護団が編成され、2022年名古屋地方裁判所に訴訟が起こされた⁽¹⁰⁾。外国人の人権問題であるが、国際人権規約を批准している日本には、外国人の人権もこれを守る責務が発生している。これも、日本学術会議の問題と同じように、入管法で収容された収容者の命と人権を守るべきであったと考えさせることが目的ではなく、一つ一つ検討したら、人権が守られているかどうか判断すべき事案が社会には無数に存在することを知り、自分の身近な事例に遭遇したときに検討するという思考回路が起動することを期待しての実践である。

さて、子ども達に憲法をどう学ばせるかを考えてみよう。憲法の発生の歴史から考えれば、憲法は為政者の行動を制限し、市民の権利を守るためのものであった。しかし、冒頭のはじめにでも書いたように、憲法は国の最高法規で誰もが守る原則中の原則という捉え

方をしてしまうと、憲法を守るのは全ての国民であり、生徒にとっては自分たちが憲法を守る主体だという面が強調されて伝わってしまう。

憲法は誰が守るのか。憲法に記載されている基本的人権は、誰が誰の人権を守るのか。苦野一徳は、「憲法は、国民から国家権力に向けてあてられたものである。断じてその逆ではない。(中略) 憲法には「全て国民は個人として尊重される」という一文がある。尊重しなければならないのは誰か？国会議員や公務員らである。言論の自由(21条)を守らなければならないのは誰か？もちろん国家である。」と述べている⁽¹¹⁾。

憲法学習を、規則中の最高規則という捉え方をさせてはならないと思う。そのような教え方では、憲法は何のために、誰を規制し、誰を守るのかを間違えて理解させてしまう。憲法に規制されて人権を守る責任が国家にあるとするならば、人権保障に不足している人や出来事を具体的に学び、国家に憲法を守らせる活動から学ばなければならない。その例としてはこのようなことがあるという授業構成を考えるべきなのだ。

同じようなことが、いわゆる人権教育でも起きているように思う。いくつかの市町村の人権教育のプログラムに共通して見られるのは、子どもたちに差別は良くないことだと教え諭す、あるいは気づかせる内容が主になっているということである。つまり、人権教育は差別解消の教育であり道徳教育に近く、心情を教育するプログラムになっていると思われる。このことについては、申 恵丰(しん へぼん)が、がこのように述べている⁽¹²⁾。「人に迷惑をかけないようにしよう」「思いやりを持とう」という徳目は学びますが、「一人ひとりに人権があるというのはどういうことか」、「その人権を守る責任を負うのは誰なのか」ということについては、学ばれていないように思います。ですから、「集団のなかで迷惑をかけない」ということが人権と等しいものであるかのように誤解され、自身の権利も主張しにくいし、権利を主張した人を「出る杭」のように扱うということが起きてしまっています。」この人権感覚では、民主主義社会の主人公としての人権感覚は適切に育たない。いじめの予防や差別解消の教育にとどまることになってしまう。自分たちは幸せで、人権が保障されている、自分たちの認識不足や不注意で不幸な友人を作ってしまうことがないように学ばされる。だからまずクラス内の他人の人権を守ろう。次は、世界の発展途上国などで人権が十分には保障されていない人たちのことも考えよう。こうして、人権教育は感情教育になり、人権保障に何の問題も感じない自分たちも困っている人を理解してあげようという、思いやり指導になってしまう。

ここまで述べた、憲法学習の問題、人権の捉え方の問題を解決する一つのテーマとして子どもの権利条約を考えてはどうだろうか。

日本では、2023年4月に子ども基本法が制定され、こども家庭庁が設置された。この国内法や行政の変化のもとになったものは、日本国憲法ではない。1996年批准の子どもの権利条約がその原因である。日本国憲法98条2には「日本国が締結した条約及び確立された国際法規は、これを誠実に遵守することを必要とする。」という記載がある。条約実現のための国内法の整備などが求められる。日本は、1994年この条約を批准することで、国内法や行政の仕組みを変えざるを得なかったのである。人権保障のことは憲法に全て記載されていて、そのような社会があるという思い込みを、国際法から日本を考えることで、基本的人権の実現は、国際社会との約束であるという考え方の思考回路が開かれる。

子どもの権利条約はいつどのような事情で成立したのか、日本はどのように調印批准に

至ったのか。永井憲一によれば、そのルーツは第二次世界大戦後の世界人権宣言にまで遡る。世界人権宣言は、「世界の平和と人権の保障を同時に実現する国際社会を築いていこう」という意思を宣言した」ものであった⁽¹³⁾。

世界人権宣言は、1948年に採択された。起草委員会委員国8カ国が、ユネスコの報告書なども参考に起草した。この世界人権宣言は、差別の禁止、生命・身体・自由、移動の自由、思想信条の自由などの自由権、居住の権利、労働権、食糧への権利、健康への権利、教育への権利などの生存権が規定されている。これらの内容はあくまでも宣言であり、国際連合としての人権に関する考え方を明確にしたものである。この精神を実現するため、各国が批准し、国内法の整備など、具体的に人権保護の責務を果たさせるものが、世界人権規約である⁽¹⁴⁾。

世界人権規約を批准した国は、国内法の整備を通して、その国の影響下にある民衆への人権保障の責任を国際的に約束させられたことになる。国際人権規約は、二つの条約からなっている一つは、「経済的、社会的、文化的権利に関する国際規約（社会権規約）」であり、もう一つは「市民的、政治的権利に関する国際規約（自由権規約）」である。これらは、1966年に国連総会で採択。日本は1979年に両方を批准した⁽¹⁵⁾。

これらの規約を背景に、国際連合は1967年に女性差別撤廃条約を制定した。女性差別撤廃条約を批准した日本は、後に、男女雇用機会均等法を制定した。1989年には、国際連合は子どもの権利条約を制定した。子どもの権利条約も、1959年の児童の権利宣言、1979年の国際児童年、そこから10年にわたって慎重な審議が続けられ、1989年11月20日に第44回国連総会で、満場一致で、この条約が採択された。永井は、だから子どもの権利条約には、国際人権規約、人種差別撤廃条約、女性差別撤廃条約などの「既に国際間で合意されている条約の趣旨が多く生かされ、かつ、それらを補完する役割をも期待されている」と述べている⁽¹⁶⁾。

子どもの権利条約の理解には、その背景となっているそれ以前の国連人権宣言からの流れをおさえる必要がある。それらの一連の世界的な人権保障の一部として子どもの権利条約があることがわかれば、条約を批准したということは、世界で積み重ねられてきた人権保障の取り組みに賛同したという世界に対する責任が発生するということも理解できる。そもそも、日本という国家が世界に存在できるのは、ポツダム宣言の受諾以来、サンフランシスコ講和条約などの世界平和の枠組みの中で、世界にその存在を認められたということであり、日本国憲法も第2次大戦で世界に惨害を与え、その後国際社会に復帰するための約束という側面もあるのである。だから、国際的な条約を結ぶということの意味を子ども達にきちんと伝えなければならない。

子どもの権利条約は、前文と43条の条文からなっている。前文では、二つの国際人権規約と児童の権利宣言をもとに起草された経緯と趣旨を述べている。永井の整理によれば、すべての子どもに無差別平等の権利を保障する、表現の自由、思想及び良心の自由、集会結社の自由、プライバシーの権利、情報へのアクセス権、などが列挙されている。「その中でも、本条約の“目玉”として注目されるのが、子どもの意見表明権（12条）である。」と永井は、この条約を、子どもを保護する対象としての条件整備というよりも、権利主体として保障するという見方をしている⁽¹⁷⁾。

子どもの権利条約はともすれば、紛争当事国や、開発途上国で成長の場や時間の保障が

十分でない子ども達を守る条約と捉えられかねない。なぜなら、日本の多くの子どもたちは、自分たちの人権は守られている。世界には人権が守られていない子どもたちがいるので、そういうことを勉強することも大切だ、という、人権教育とおなじ構図で学んでしまう可能性がある。自分たちは安心して大丈夫、そこから出ていくつもりはないけれど、自分たちよりもはるかに低い状態にある人たちのことも理解し、余裕がったら手を差し伸べようという人権感覚である。だから、子どもの権利条約の授業は、日本国憲法から始めるのではなく、国際人権規約から始めるべきである。日本国憲法98条2項に定めたように、日本政府は条約を誠実に遵守することが定められている。条約の批准をすると、その国の政府は条約の内容の実施に対して責任を負うことになる。国の法制度に条約の内容と合わない点があれば、批准に際して法制度を改正しなくてはならない。

国連の人権条約を批准して締約国になると、それぞれの条約機関はその条約の実施状況を定期的に審査する仕組みがある。1つの条約の審査は、4年から5年に一度審査機関による審査を受ける。日本に対しては、2016年には女性差別撤廃条約、2018年には人種差別撤廃条約、2019年には子どもの権利条約の審査が行われた。子どもの権利条約については、国連子どもの権利委員会が子どもの権利条約の日本の実施状況に関する審査を行った。日本についての審査は、日本が1994年に締約国となって以来、1998年、2004年、2010年に審査が行われており、今回は政府の第4回・5回統合定期報告書をもとに行われた4回目の審査となった。日本は人権条約の審査のたびに、勧告を誠実に実施する態度が見られず、批判されているという⁽¹⁸⁾。

2019年の子どもの権利条約の審査では、差別の禁止、子どもの意見の尊重、体罰、家庭環境を奪われた子ども、リプロダクティブヘルス（出産における選択と健康）および精神保健、少年司法に関する課題が挙げられているという⁽¹⁹⁾。

子ども虐待やいじめ、不登校、自殺、経済的困窮家庭で生活する子どもなど、新聞報道などからもわかるが重大な虐待案件などもしばしば報道されている。このような背景のもと、第208回通常国会（2022年6月15日閉会）において、子どもを社会の中心に据え、子どもの視点で子ども施策を検討・推進するための議論が展開された。そして、6月15日に参議院本会議にて、子ども政策の総合調整・司令塔機能を担うこども家庭庁の設置と、あらゆる子ども施策の基盤となる基本理念を定めたこども基本法が可決され、成立した⁽²⁰⁾。

こども基本法は第1条で「日本国憲法及び児童の権利に関する条約の精神にのっとり」と規定し、子どもの権利条約がその根本原理であることを示している。子ども施策については、教育、医療、雇用などについて第2条で「おとなになるまでの心身の発達の過程を通じて切れ目なく行われるこどもの健やかな成長に対する支援」を行うとしている。また、子ども施策の基本理念として第3条で、「全てのこどもについて、個人として尊重され、その基本的人権が保障されるとともに、差別的取扱いを受けることがないようにする」他に、適切な養育、子ども自身の年齢及び発達の程度に応じて「自己に直接関係する全ての事項に関して意見を表明する機会及び多様な社会的活動に参画する機会(第3条3)」また、「その意見が尊重され、その最善の利益が優先して考慮される(第3条4)」と明示し、第12条に「その子どもに影響を与える全ての事柄について自由に自己の見解を表明する権利を保障する」と述べられ、子どもの意見の尊重を規定している⁽²¹⁾。

子どもの権利条約を批准したことで、日本の法律が新たに作られ、子どもの意見表明権

など新たな人権が規定され、それを保障する仕組みが作られたわけであるから、全ての人権はすでに日本国憲法に網羅されている、私たちはそれを守ればいいだけだという思い込みを克服できる教材である。

教科書の記述では子どもの権利条約はこうなっている⁽²²⁾。

「1989年に国際連合で採択された「子どもの権利条約」を日本は1994年に批准しました。この条約は、子どもにも人権が褒賞されることを確認し、生きる権利や守られる権利、意見を表明する権利などを定めています。国は子どもが将来にわたって健やかに成長できるように、これらの権利を守っていかなければなりません。」この記述に、子ども基本法の制定を加えて、日本はなぜ新たな法律を作ったのだろう。新たな法律で、基本的人権として日本で新たに認められたことはどんなことだろう、今までに子どもの権利として認められてこなかった内容はなんだろうか、などの問いを生徒に示し、日本国憲法が全てではないという思考回路を開くことが可能な教材開発を進めるべきである。

おわりに

憲法を自分たちを規制する法律の最高法規として捉える傾向、基本的人権は自分たちは十分に満たされていると考える傾向、自由よりも社会性、協調性を重視する傾向、これらを変えていかない限り、主権者は十分には育たない。主体的、対話的な学びを何のために実現するのかの目的意識を明確にする必要がある。学びの手法としてのアクティブラーニングについて、渡部淳は、「自立的学習者への道は、そのまま市民社会を支える「自立的市民」としての資質形成にもつながっていく。民主主義社会を支える市民のことだ。社会参加に向けた能動的な身体を持ち、全身を駆使して自らのテーマを探究する豊かな経験とスキルを持ち、民主的な討議を通じて社会的なルールや枠組みそのものを問い直すことのできる、開かれた発想と批判的理性を持つ市民である」といつている⁽²³⁾。何となく時流に乗って、子どもたちに話し合いの真似事をさせるのではなく、話し合う価値のあることを、教師が話し合いを伴走して、有意義な学びをさせなければならない。特に、社会科教育は、出来上がった民主主義社会にその社会の維持にふさわしい新規参入者を育てるのではなく、未完成の民主主義社会を主権者として更新してく力のある主権者を育てていく教育でなくてはならない。

【注】

- (1) ハンナ・アーレント「過去と未来の間」(2003) 春秋社, p.264。
- (2) 中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 社会編(平成30年)文部科学省, p.142。
- (3) 生徒たちは、社会科教科書で制度としての民主主義を学ぶ。また、西洋の民主主義発展の歴史につづけて、日本の自由民権運動、大日本帝国憲法、戦後の民主化改革の礎となった日本国憲法を学び、長い歴史の結果としての民主主義の完成を学ぶ。しかし、宇野重規が「民主主義とは何か」(2020)講談社において、トクヴィルの論を紹介しているように、民主主義を多面的に理解させる必要があるように思う。宇野によれば、トクヴィルはデモクラシーという言葉に3

- つの意味を見いだしたという。1つは政治体制としての民主主義であり、2つ目には歴史的趨勢としての平等化が進むこと。近代社会では、政治的には平等の権利の拡大がますます進んでいく。3つ目は、生き方や考え方としてのデモクラシーである。人々が互いを自分の同等者とみなし、自分で判断できないことを他者と対等の立場で協力解決しようとする姿勢、と捉えている。民主主義を出来上がった仕組みとして教えるのではなく、社会的事象に対して判断し発言し続ける市民の生き方として教える手法を開発する必要があるのではないだろうか。
- (4) リヒテルズ直子、苫野一徳「公教育で社会をつくる」(2023) 日本評論社, p.21。
 - (5) 吉田裕一「校則が変わる, 生徒が変わる, 学校が変わる」(2022) 学事出版, p.23。
 - (6) 中学校社会科用文部科学省検定済教科書「新しい公民」(2021) 東京書籍, p.54。
 - (7) 小森田秋夫「日本学術会議会員の任命拒否ー何が問題かー」(2021) 花伝社, p.99。
 - (8) 日本弁護士会「政府の「日本学術会議の在り方についての方針」に反対する会長声明」2023年2月28日日本弁護士連合会ホームページ
<https://www.nichibenren.or.jp/document/statement/year/2023/230228.html> (2023年12月21日閲覧)。
 - (9) 中学校社会科用文部科学省検定済教科書 前掲書, p.55。
 - (10) 鈴木江理子・児玉晃一「入管問題」(2022) 明石書店。「在留資格を喪失した外国人であっても、人間としての基本的人権である身体の自由は憲法及び条約によって保障される。合理的な理由と必要性なしにこの権利が侵害されてはならない。」と、同書53ページで、空野佳弘は述べている。人権保障が憲法のみによっていると考えると、国民の人権だけが守られるような印象を受けるが、国際人権規約を批准していることから考えれば、ウィシュマさんに代表される入管施設での収容者の人権問題も重大な人権侵害である。
 - (11) 苫野一徳「校則が変わる生徒が変わる学校が変わる」(2022) 学事出版, p.16。
 - (12) 申 恵丰 (しん へぼん)「日本の『人権問題』を見つめ直す」、『2030年の学校をつくるスクールリーダーへ 学校が変わるために今必要なこと』所収, (2022) 教育開発研究所。
 - (13) 永井憲一「新解説 子どもの権利条約」(2000) 日本評論社, p.5。
 - (14) 藤田早苗「武器としての国際人権」(2022) 集英社, p.28。
 - (15) 藤田, 同書。
 - (16) 永井, 前掲書。
 - (17) 永井, 前掲書, p.6。
 - (18) 藤田早苗「武器としての国際人権」(2022) 集英社, p.41。
 - (19) ヒューライツ大阪ホームページを参照した。
<https://www.hurights.or.jp/archives/newsinbrief-ja/section4/2019/02/27.html> (2023年12月24日閲覧)。
 - (20) 同上。
 - (21) ヒューライツ大阪のホームページでは、西崎 萌が「1994年の子どもの権利条約批准以来、日本国内で条約に対応した包括的な基本法および子どもの権利に対する横断的な行政機関はなかった。今回のこども基本法制定とこども家庭庁の発足は、その点で画期的であり、日本に住むすべての子どもの権利を保障する第一歩になることが期待される。」と評価している。
 - (22) 中学校社会科用文部科学省検定済教科書 前掲書, p.49。
 - (23) 渡部淳「アクティブ・ラーニングとは何か」(2020) 岩波新書, pp.180-184。