

# KANSAI GAIDAI UNIVERSITY

## 初等教育の中の人権

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 関西外国語大学 公開日: 2016-09-05 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 村上, 明子 メールアドレス: 所属: 関西外国語大学
URL	<a href="https://kansaigaidai.repo.nii.ac.jp/records/5742">https://kansaigaidai.repo.nii.ac.jp/records/5742</a>

## 初等教育の中の人権

村上 明子

### 1. はじめに

1989年11月20日、「子どもの権利に関する条約」（政府訳は「児童の権利に関する条約」）が国際連合総会において採択された。この「子どもの権利条約」は、5年後の1994年4月22日に日本でも批准され、同年5月22日に国内発効されている。本条約は、従来の子ども固有の成長・発達権に加え、新たに意見表明権や社会参加権が認められたところに特徴を有する。今日では顧られない「特別権力関係」に基づく規制論をはじめ教育上の配慮とされる様々な規制を排し、子どもであることに帰する制限を大人同様の「最低限の制限」とし、大人社会を活性化し改革を図る、人類の未来を担うパートナーとして、子どもの社会参加を認めるものであった。喜多（2001）<sup>1</sup>は、本条約が「世界人権宣言（1948）以来の包括的な人権体系を示した国際文書であると共に、1980年代の子どもの人権保障に関する国際社会の英知を結集した国際法規範である」と述べ、「各国政府に対して、批准を前提として、子どもの権利の実現を法的に義務付けた」ところに基本的意義を有するとしている。

本条約の採択・批准により、子どもは個人として基本的人権の主体と見なされるようになり、近代の子ども観 — 特別の保護と教育を必要とする、大人とは絶対的の差異のある固有の存在としての子ども像はここに大きく変換したのである。

しかし、一方で「子どもの権利条約」は、それを受容したローカルな場においていささかの混乱を招いている。国連は子どもの権利概念が国際的かつ全人類的に共有される普遍概念であるとの認識に立つが、それが西欧近代の歴史的、社会的文脈において成立したものであり、西欧以外の社会的、文化的土壌の中から自然発生的に、あるいは自主的に誕生したものではない以上、子どもの権利条約がローカルな場で受容される時、何らかの軋轢や変容がそこに生じる可能性を我々は否定しえないだろう。

例えば松田(2009)<sup>2</sup>は、2001年に16歳以下の女性に対する割礼禁止を含んだ「子ども法案」がケニアの国会で可決された直後、ムンギギ・セクトによるキクユ人女性への強制的割礼がかえって頻繁になったことを報告している。「ヨーロッパ文化(とりもなおさず植民者の抑圧文化)に雷同するのか、自分たち自身の文化を擁護する立場に立つのかという問いかけが、女子割礼という文化的実践を踏み絵にして行われた」結果だという。すなわち、ムンギギ・セクトにおいては、西欧的な文脈にある「子ども法案」を受け入れることは彼らのアイデンティティを侵犯することであり、彼らの人権を侵害することに他ならなかったのである。

このムンギギ・セクトの事例は、国連が普遍的とする人権概念が、個々のコンテクストにおいては全く相違した意義のもとに理解され、受容されることを示している。ローカルなコンテクストを考慮に入れることなく、西欧的人権概念を普遍概念として移植するならば、それは西欧近代に成立した啓蒙思想に他ならず、それがために「植民者の抑圧文化」と見なされ、このような激しい軋轢を生んだのである。

以上のように考えてみると、西欧化に馴致したはずの今日の日本においても「子どもの権利条約」の受容が何らかの軋轢や変容を生み出している可能性が予想される。わが国のローカルな社会的、文化的コンテクストの中に置かれる時、「子どもの権利条約」の受容はいかなる様相を見せるのであろうか。

本稿は、以上のような視点から「子どもの権利条約」批准以降に生じた教育環境の変容を、今日まで人権の主体としてよりも保護されるものとして客体化されがちであった小学校児童の教育 — 彼らの社会生活の基礎となる知識、技能、情操、および態度を養うことを目的とする日本の初等教育に焦点化し、検証しようとするものである。

なお、「子どもの権利条約」が対象とする「子ども」とは18歳未満のすべての者(「子どもの権利条約」第1部第1条。「ただし、当該児童で、その者に適応される法律によりより早く成年に達したものを除く」)を指す。

## 2. 「心の東京革命」と「心のノート」というポートフォリオ

「子どもの権利条約」の批准から5年後の1999年、東京都の石原慎太郎都知事は「心の東京革命」を提唱し、これを受けた東京都は、翌年に「心の東京革命推進協議会（青少年育成協会）」を設立した。協議会のHP（2005－2006）<sup>3</sup>によれば、「心の東京革命」とは「社会の基本的心得が身につけていない子どもたちの増加を社会の危機としてとらえ、親や大人が責任をもって立ち向かおうとする取組」であり、具体的には、都や区市町村、民間団体との連携のもとに「毎日きちんと挨拶させよう」、「他人の子どもでも叱ろう」などの「心の東京ルール」7項目を親や大人に呼びかけ、社会の「基本的なルール」を子どもたちに教え込もうとする活動である。

この取り組みに特徴的なのは、まず「東京」という最も都市化の進んだ場所で実施されたということである。一般に都市化は地域共同体を解体し、自由な主体としての個人を生み出す。しかし石原都政は、「心」という語に象徴される共同体を再指定することで社会的紐帯を締め直し、旧共同体から遊離した個人をそこに取り込み、教育する主体に据えている。次に特徴的なのは「子どもの権利条約」に逆行する子ども観が見られることである。それは、子どもは大人に教導される存在、大人と対等な個人（主体）ではなく無権利的な客体であるとする子ども観であり、「社会の基本的心得」を普遍化し、共同体の規範や道徳として「親や大人」が子どもに遵守「させる」。

石原主導の大衆デモクラシーは「古き良き日本」の地域共同体幻想を共有する保守層のルサンチマンを吸い上げることに成功しており、HPを見る限りでは「心の東京革命」はなかなかの活況を呈している。この「心の東京革命」が自由主義的個人主義を基幹とする「子どもの権利条約」への対抗であるということを示す直接的な因果関係は証明しようがないが、少なくともこれら共同体主義的な主張の表出には、リベラリズムに基づく「子ども観」が一般化することへの大衆の反発・反動が潜在的な要因の一つとなっていると推察することはできるだろう。

なお、このような反発・反動は、一面では「しつけ」と称する子どもの虐待を招来するような心性とも連結する危険性をはらんでいることを指摘して

おきたい。

「心の東京革命」に類似する国家の取り組みに「心のノート」（小学校1、2年用は「こころのノート」）がある。「心のノート」は、2002年に文部科学省が7億3千万円をかけて制作配布した、全国小中学校児童・生徒を対象とする道徳教材である（現在ではHPからダウンロードできるようになっている<sup>4)</sup>）。

「心のノート」は小学校低中高学年用の3冊と中学校用1冊の4種類があり、学習指導要領第3章「道徳」（文部科学省 2008年<sup>5)</sup>）に定められた内容に即している。どの学年用も家族を敬愛し郷土や国家を愛する心をもつことを説いて家族・地域・国家という共同体への帰属を強調する。いわば道徳学習のポートフォリオで、質問に対し答えを書き込み、読み返し、また保護者等に示すことで自己の学習状況や成果が自他に確認できるようになっている。

この「心のノート」は編著者が不明であり、教科書でも副読本でもなく「副教材」であるとされ、検定も採択もされずに配布されたので、多方面から厳しい批判が噴出した。舟橋（2004）<sup>6)</sup>はそれらの批判を整理し、主に次の二つの観点からの批判であると述べている。

#### 1 新国家主義批判の観点

社会学者や教育行政研究者を中心とする、「心のノート」作成や配布の経緯の異常さや、子どもたちの内面に対する国家の介入、内容に見られるナショナリズム的な方向についての批判。

#### 2 心理主義批判の観点

心理学者や社会学者による、心理主義化する社会への批判の一環として、このノートのカウンセリング的な知の利用のされ方への批判。

「心のノート」は道徳教材であるが、「子どもの権利条約」に触れるところは全くない。子どもにどのような権利が保障されているかといった内容も記述されていない。「心のノート」は2に言うように心理主義的であり、倫理概念を専ら自己の内部に求め、外部の、たとえば「人間には基本的人権がある。我々は相互に自他の人権を守らねばならない」といったような人権思想等に

依拠するところがほとんどない。小学校5、6年用ノートには自由や権利についての記述があるが、「自由は『自分勝手』とは違う」、「自由は『楽ができる』ということでもない」、また人に迷惑がかからなければ何をしてもいいということでもないと戒め、共同体の一員としての自覚のもとに自律し、自己責任をもつことの重要性が説かれている。同様に「権利」も、「社会のマナーを守ること」の頁に「権利があり義務がある」と記述され、「『権利』と『義務』はどんな関係にあるのだろう。わたしたちは社会の一員としてどのように『権利』を主張していけばよいのだろう。どのように義務を果たしていくとよいのだろう」との問いが投げかけられ、「(権利は所与のものではなく) 権利を主張するにはしかるべき義務を果たさなければならない」といった答えが誘導されるようになっている。

このように「心のノート」においては子どもの自由や権利は共同体からの規制とともに描かれ、共同体と子ども個人のアイデンティティが直に結びつくように仕向けられている。個人よりも共同体に重きを置くという点で、まさしく1にいう新国家主義的なテキストなのである。

個人がその所属するローカルな社会に参加するためには、確かに、その社会集団の持つ生活様式を習得し、文化・習慣や価値・規範を内面化する必要がある。しかしながら考慮すべき点は彼ら(彼女ら)が想定する国民国家というローカルな共同体が近代に創造された擬似的な共同体であり、本質的かつ不変のものではないということである。そのような「想像の共同体」を前提とし、「心のノート」が示唆するように主客分離せぬ形で共同体に包含されるものが子ども＝個人だと想定するならば、それは和辻(1937)<sup>7</sup>の「間柄論」と同じもの、つまり社会やコミュニティを変革していく契機を欠いたものになると言わざるを得ない。

また、2に言う「心のノート」の「カウンセリング的な知の利用のされ方」は、児童に自主的に書きこませることで「日本」という擬似的な共同体の文化、慣習、倫理を批判することなく肯定し、内面化し、その過程にある自己のアイデンティティに、自覚的・意識的であるように働きかけるという機能を持つと思われる。子どもに期待されるのは、自ら「真理」を発見する能力ではなく、「真

理」として与えられた共同体の論理を正しく受容し、身体化する能力なのである。さらに、小学校児童に対しては積極的に親や地域住民に「心のノート」を見せることを奨励しているから、思想信条のようなプライベートな面を有するものも鏡張りにされ、確認され、かつ矯正されてしまうことにもなりかねない。ポートフォリオは、ここでは共同体の論理の中で子ども自身が自らを主体的かつ自発的に管理し規律訓練するように仕向ける装置であり、子どもの差異性を抑圧し、画一化する機能を果たしている。

三宅(2003)<sup>8</sup>は教育基本法の改正を批判しているが、その「法改正の理念と行政行為を先取りして実践していたのが『心のノート』の内容でありその実施方法であった」とする。それは「憲法第26条で保障された国民の教育権 right to education の主客を転倒し、国民を、教育の権利をもった主体から、国家の『統治行為としての教育』(「二一世紀日本の構想」懇談会<sup>9</sup>河合隼雄座長、最終報告)の客体へと逆転させるもの」だという。三宅は「心の教育」の名のもとに「子どもを従順にさせ、下位に選別された者たちの反逆をおさえ、国家統治を進めていく新保守主義的改革」が導入されようとしていることに警戒感を示す。国家は、経済格差の拡大に伴う民衆の不平不満や反逆を「心の教育」によって封じ込めようとしているというのである。

### 3. 格差社会の進行と日本型階級再生産のシステム

1980年代以降、グローバル経済の進行に伴い、日本の統治システムは福祉国家から地方分権と市場主義に重きを置く新自由主義経済の国家へと移行する様相を見せている。その結果、経済格差が社会の多方面に露骨に反映され、「格差社会」と称されるような深刻な社会状況が出現してきた。教育においてもまた、このような経済格差が教育機会の不平等に繋がり「教育格差」・「学力格差」を生む状況が現れている。

また、教育機関こそが格差社会を再生産する装置となっているという主張もある。バーンスタイン(1975-77)<sup>10</sup>は、イギリスの階級社会において中産階級の子どもと労働者階級の子どもの間には対照的な言語使用の様式が見られるとし、各々を「精密コード(elaborated code)」と「制限コード(restricted

code)」と呼んでいる。中産階級が子どもをしつける時、子どもの行動を規制するためにその根拠や理由を丁寧に説明する（精密コード）のに対し、労働者階級は規制の理由を当然視し、改めて説明することをしない。彼らは褒賞や叱責（制限コード）によって所属する集団の規範に従うようしつけられる。学校教育で使用されるアカデミックな言語コードは、労働者階級の「制限コード」より、抽象的な観念をも説明できる、中産階級の使用する「精密コード」に近い。そのため、労働者階級は普通教育において高い評価を受けることができず、このようにして、学校は階級間の文化的差異を無視することにより階級間の社会経済的格差を存続ないし助長させる機能を持つという。

このような階級再生産の理論は、これまで個人の行為の結果と考えられてきた教育問題が、各人が内面化する文化の問題であるということを示唆している。ブルデュー<sup>11</sup>は、幼少時からの文化資本の蓄積が不平等を形成し、支配階級のふるまい方や価値観をどれだけ身につけているかで学校での評価が異なると述べている。文化資本の蓄積のある方が、同じ文化資本の持ち主である教師から評価されやすく、良い成績をとりやすいのだという。文化資本の蓄積が高学歴を生み、学歴によって階級が再生産されていくのである。

このような階級再生産の理論を参考に、日本の階層間格差を分析した論文もある。刈谷 (2001)<sup>12</sup>は高校2年生を対象とし、社会階層と学習時間の差異から「努力の階層差」を、社会階層と「落第しない程度の成績でいい」と考える生徒の比率から「意欲の格差」を導き出している。小澤<sup>13</sup>はそれに加えて就学援助率と学力の相関を指摘し、就学援助率の高い学校ほど学力テストの平均点が低い傾向にあると指摘している。

一方、日本型階級再生産のシステムはバーンスタインのイギリスやブルデューのいるフランスとは相違しているとする説もある。竹内 (1995)<sup>14</sup>は、日本社会は高学歴を実現することで階級上昇が可能な「立身出世主義」の社会であるという。片岡 (2003)<sup>15</sup>はSSM（社会階層と移動）全国調査委員会のデータを分析し、高学歴男性の成人後の正統文化消費が高学歴女性に比べてかなり低い値を示していることに着目し、日本では男性の高学歴は芸術文化のような階級文化に由来する文化資本と直接結び付いてはおらず、階級

文化が学校の中で評価されるという文化的選抜の結果ではなかったことを明らかにした。たとえば男性は「学歴エリートでも」職場の付き合いに野球やカラオケ等の大衆文化に適応する必要がある。男性においては、他との協調性を優先する「日本人らしさの文化資本」が重視され、その有無が排除の基準になっているというのである。文化的選抜の結果が社会階層に反映されるのはむしろ女性であり、習い事や「お嬢様学校」に行くことにより文化的な資本を獲得した女性は高学歴男性との結婚によって階級上昇が可能である。結婚後は公的世界では「日本人らしさの文化資本」により「控えめで従順な妻」として同調的に行動し、私的世界では、家族という共同体の階級上昇のために「家族の社会関係資本」や「文化資本」等の増大に努める。「子どもの学歴」という文化資本も蓄えねばならないであろう。文化資本は女性の「地位上昇の戦略」に欠かせないのである。

片岡は、日本が階級再生産（社会的再生産）と文化的再生産がジェンダーによって分業されている社会であり、女性の文化資本と男性の経済資本が婚姻市場において男女で交換されるという視点を提示している。また同調することをよしとする「日本人らしさ」の文化資本によって大衆文化が「階級フリーな共通文化」となり、一見して階級再生産のシステムが見えにくくなっていることを指摘する。

「子どもの権利条約」を、このような「日本人らしさ」が文化資本になるような日本のコンテクストの中においてみた時、条約が保証する権利を、例えば意見表明権を子どもたちがどのように主張できるのか、いささか心もとなく思われる。西欧の文脈の中に成立した「子どもの権利条約」は、それでは、どのような人々によって支持されているのであろうか。

#### 4. 初等教育の中の人権

片岡（2003）<sup>16</sup>によれば、日本人の職業と趣味の関係は以下の通りである。

- 1 経済資本は豊かだが学歴の低い経営者 → 伝統文化趣味
- 2 高学歴の専門職（医者や初等、中等教育の教員）  
→ 西洋文化趣味

- 3 理系技術専門職 → 現在の西洋文化消費がやや弱い。
- 4 上級文化専門職 (大学教授や宗教家)  
→ 主に西洋趣味を中心とするが伝統文化趣味にも近い。
- 5 事務や経済資本の少ない管理職 → 中間文化

上記の片岡の分析を見るに、西洋文化に親和性を見せるのは高学歴の中産階級で、主に教員などに多いようである。実際、大衆の支持する「心の東京革命」や「心のノート」に対して抵抗の声をあげているのもそのような人々である。つまり、「子どもの権利条約」に見られる人権思想を教示し発現することができる場の最たるものは教育機関である、ということだろう。しかし、我々はここで考えてみる必要がある。

先に引いたムンギキ・セクトの例を今一度振り返ってみよう。松田<sup>17</sup>はキクユ人女性の割礼について以下のように述べている。

…割礼される女性の身体は歴史化されている。それはじつは、1920年代に白人宣教師が導入しようとしたキリスト教と教会によるミッシヨン・ボーイ養成機関としての学校に対抗して、キクユ人が組織したキクユ独立学校の教育内容とつながっている。独立学校では、キクユ人の土地を一方的に収奪した白人入植者を批判するために、キクユ人の生活習慣・生活スタイルの尊重を訴えた。その象徴的習慣が、白人宣教師が懸命に根絶しようとした女子割礼であった (後略 傍線筆者)

この事例は実にさまざまなことを我々に示唆している。人権思想はいうならば人間観のグローバル化である。そして、そのグローバル化を先端で説くのは白人宣教師=教師である。グローバル化への対抗はナショナリズムの高揚としてあらわれる。この権力闘争のツケは最も弱い立場のキクユ人女性の身体によって払われた。「子どもの権利条約」の批准とそれに対抗するかのような「心の教育」、あるいはその対抗を国家が利用するかのような「心の教育」は、最も弱い立場の子どものツケを払わずことになってはいないだろうか。

経済のグローバル化が促した新自由主義政策の進行は、今後ますます階級分離を深刻なものにしていくだろう。階級の対立が激化し、アメリカの「城

砦都市」に見られるように安全を金で買う社会が到来するかもしれない。社会統合を維持しようとする国家がそれを「心のノート」、「心の教育」に求めたとしてもそれは困難であろう。それは子どもの心に国家統合の破れというツケを支払わせることに他ならない。階級分離の要因は、政治、経済、文化、またそれらが複雑に絡み合った複合体にこそ求められるべきものだからである。いま教育が行うべきは今後一層進行するであろう価値多元社会に即応した多文化教育であり、それに対応した教育システムの構築である。心の修養でもなく、ナショナリズムを高揚させることでもない。

宮寺（2011）<sup>18</sup>は現在ある教育的格差への不満が、結果において生じている差異の不平等ではなく、教育機会の不平等に向けられていることを指摘する。福祉国家において優勢であった、「努力の差にかかわりなしに、結果において発生する不平等に補償を与える」という従来の平等観が、社会が規制緩和へと進行するにつれて変容し、今日では「努力する/しないを含めて、個人の生き方の選択に平等な機会を保証することが結果の平等以上に価値づけられる」という。宮寺は、このような傾向を正当化の根拠としてあげて“平等から撤退する国家”を批判し、「社会の共通基盤を教育制度が再生産していくため」に欠かせない検討課題は「教育機会の一律の平等化ではなく、実質的な、個別の必要を踏まえた機会の保障」であり、「多様で個別的な要求をどこまで公教育制度の枠内に吸収しえるか」であるとして国家の責務を強調している。それは例えば在日外国人の子どもの教育機会の保障<sup>19</sup>であり、教育困難校であった町立石浜西小学校で実践された個別化・個性化教育<sup>20</sup>である。今日でも、在日外国人の子どもの教育機会は保障されておらず、外国人学校は「一条校」に認められていない。そのため公立学校に教育の機会を求めてくる子どもも多い。石浜西小学校もそのような、低所得層とブラジル人の寄り集まった小学校の一つであった。そこで中堅校以上でしか実施されていなかった個別化・個性化教育を実施し、大きな効果を上げたのである。

子どもは基本的人権の主体である。それは西欧的な文脈に誕生したものはあるが、以上に見てきたような日本的コンテクストのうちにも、必ずその人権の思想を生かす方法があるはずである。子どもという未来を託すパート

ナーと伴走しながら、我々は、日本の社会に即応して生成されるべき人権意識をありとあらゆる方法で探っていかなければならないであろう。

参考文献

- 1 喜多明人（2001）「子どもの権利条約」の項、市川昭午・永井憲一編『子どもの人権大辞典』エムティ出版
- 2 松田素二（2009）「複数化する身体 — 現代ケニアのムンギギ・セクトを事例として」『日常人類学宣言！ — 生活世界の深層へ/から』世界思想社
- 3 心の東京革命推進協議会（青少年育成協会）HP（2005-2006）<http://www.kokoro-tokyo.jp/about/index.html>
- 4 文部科学省（2009）『こころのノート』[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/doutoku/index.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/doutoku/index.htm)
- 5 文部科学省（2008）『小学校学習指導要領解説 道徳編』東洋館出版社
- 6 舟橋一男「あとがき」岩川直樹・舟橋一男編『「心のノート」の方へは行かない』子どもの未来社
- 7 和辻哲郎（2007）『人間の学としての倫理学』岩波書店
- 8 三宅晶子（2003）『「心のノート」を考える』岩波書店
- 9 三宅は註（30）において以下のように記述している。

教育改革国民会議と同じく小渕恵三元首相の私的諮問機関（九九年三月発足）。二〇〇一年一月の最終報告で「市民社会における個と公の関係の再定義、再構築」の重要性を主張。教育については、次のように述べている。「国家は、常に注意深く、統治行為としての教育とサービスとしての教育の境界を明らかにすることが必要。必要最低限の共通認識を目指す義務教育については、国家はこれを本来の統治行為として自覚し、厳正かつ強力に行わなければならない。また同時に、サービスとしての教育の分野においては、その主要な力を市場の役割にゆだね、あくまで間接的に支援の態度を貫くべき」。

まさにここで主張されている「統治行為としての教育」の強権的導入が「日の丸」「君が代」強制であり、心理主義的導入が「心の教育」ではないだろうか。そしてその「教科書」が『心のノート』である。他方「サービスとしての教育」の方は、スリム化、学習内容の三割削減の「ゆとり教育」として進行しつつある。

- 10 Basil Bernstein, *Class, Codes and Control: Theoretical Studies towards a Sociology of Language* 3, vols, Taylor & Francis, London, 1975-77. 荻原元昭編訳 (1981) 『言語社会化論』 明治図書 (vol. 1)
- 11 Pierre Bourdieu and Jean-Claude Passeron, *La reproduction*, Minuit, Paris, 1970. 宮島喬訳 (1991) 『再生産—教育・社会・文化』 藤原書房
- 12 刈谷剛彦 (2001) 『階層化日本と教育危機 — 不平等再生産から意欲格差へ』 有信堂
- 13 小澤浩明 (2010) 『図説教育の論点』 旬報社
- 14 竹内洋 (1995) 『日本のメリトクラシー — 構造と心性』 東京大学出版会
- 15 片岡栄美 (2003) 「「大衆文化社会」の文化的再生産とジェンダー構造のリンクージ」 宮島喬・石井洋二郎編 『文化の権力 — 反射するブルデュー』 藤原書店
- 16 片岡栄美 (2003) 前掲書
- 17 松田素二 (2009) 前掲書
- 18 宮寺晃夫 (2011) 「なぜ『教育機会の平等』の再検討なのか」 『再検討 教育機会の平等』 岩波書店
- 19 小内透 (2011) 「在日外国人の子どもの教育機会 — 日系ブラジル人を中心に」 宮寺晃夫編 『再検討 教育機会の平等』 岩波書店
- 20 森直人 (2011) 「個性化教育の可能性 — 愛知県東浦町の教育実践の系譜から —」 宮寺晃夫編 『再検討 教育機会の平等』 岩波書店