

教育総研 教育基本法と子どもの権利条約研究委員会報告書

教育基本法と子どもの権利条約

－教育基本法と子どもの権利条約を教育に活かしていくために－

報告書

2004年10月

国民教育文化総合研究所

<目 次>

はじめに-----	1
－教育基本法と子どもの権利条約をめぐる今日的状況	
I　教育基本法と子どもの権利条約 -----	4
1 子どもの権利の尊重こそ鍵 -----	4
2 教育基本法「改悪」日程が切迫するなかで -----	4
3 教育基本法と子どもの権利条約 -----	5
4 子どもの権利条約を学校で実現する -----	7
5 権利としての子どもの意見表明・参加 -----	7
6 なぜ、いま「子どもの参加」なのか -----	8
7 子どもの意見表明・参加の権利は教育基本法を活かす -----	9
8 学校でこそ子どもの意見表明・参加の権利保障を -----	10
9 子どもの意見表明・参加をすすめるために -----	11
II 国際社会から見た憲法・教育基本法制のこれから -----	14
－憲法・教育基本法・国際人権条約体制の確立を	
1 憲法・教育基本法と国際人権条約 -----	14
2 子どもの権利条約に基づく子どもの権利保障、教育 -----	19
3 ユニセフ「子どもにやさしいまち」国際戦略 -----	22
III 子どもの権利条約を活かす教育実践とは -----	24
1 子どもの権利条約をめぐる教職員の意識 -----	24
(1) 子どもの権利と教職員の意識 -----	24
(2) 子どもの権利条約は活かされているか -----	27
－第 53 次全国教研でのアンケート	
2 子ども参加・権利保障の教育実践の展開 -----	35
(1) 北海道札内北小学校の取り組み（学校全体） -----	35
－第 52 次全国教研レポートから	
(2) 北海道札内東中学校での取り組み（学年） -----	47
－第 52 次全国教研レポート	
(3) 横浜市瀬ヶ先小学校での取り組み（学級） -----	58
－6 年生のある学級での実践	
(4) 子ども参加・権利保障の教育実践 -----	63

IV	子どもの権利教育・学習の促進を	79
1	子どもの権利教育・学習の必要性と重要性	79
2	子どもの権利は子どもから学ぶ	85
V	子どもの権利を基本においていた学校と学校外の協働を	95
	－「まちづくり」のなかでの教育改革へ	
1	子どもの社会参加、構成員としての参加の取り組み	95
2	まちづくりにおける学校改革・教育改革へ	97
	おわりに－教育基本法と子どもの権利条約を教育に活かすための提言	102

資料

・教育基本法	104
・子ども（児童）の権利条約・政府訳	106
・国連・子どもの権利委員会・総括所見（第1回：1998年 第2回：2004年）	120
・子どもの権利条約文献リスト	139
・研究委員会委員	144

はじめに

－教育基本法と子どもの権利条約をめぐる今日的状況

日本の子ども・教育と子どもの権利条約批准10周年

子どもと教育をめぐる状況は依然として厳しいものがある。子どもが引き起こす衝撃的な事件が社会問題になり、児童虐待が急増し、あるいはいじめ・不登校・学力低下など学校や教育をめぐる問題も継続している。

このような状況に対して、「改革」ばかりであり、数多くのプランが策定され、現場はそれへの対応で四苦八苦の状態である。とりわけ大競争時代を勝ち抜くためのスーパーeliteの養成とそれに落ちこぼされた大多数の者や社会の対策という点を中心とした全般的でかつ急速な教育「改革」路線は教育現場に多くのとまどいと混乱をもたらしている。それはまた、少子化時代の生き残り競争なども活用しながら、上からの学校間競争、地域間競争の激化という事態を生み出している。

このような教育「改革」の一端は「日の丸・君が代」問題にも典型的に現れている。今日の「日の丸・君が代」問題は、およそ教育からかけ離れた論理と方法で進行している。建前としてでも掲げていた「国旗掲揚・国歌斎唱」の教育目的はどこかに消え、起立させる、斎唱させるということのみが追求され、この問題に対する教育的な解決方法は放棄され、職務命令という教育活動では最もふさわしくない方法が駆使されている。これらは、教育の国家主義的な再編のみならず、教育の場において上意下達、命令服従の関係を強制するものである。しかも、このことは、不合理なもの、命令・強制に対する服従さらにはあきらめを強いいるという事態を生じさせている。そして、これは教職員のみならず、子どもや親・保護者にまで直接的な影響を及ぼす事態になっている。

こうしたなかで、1994年に批准された子どもの権利条約は、本年5月には国内発効して10年を経過した。この間、国連・子どもの権利委員会から日本政府に対し、98年6月に第1回、本年1月に第2回目の総括所見が出された。

しかしながら、子どもの権利条約は、全体としては、教育行政において活かそうという努力はみられず、地域や学校現場ではほとんど実現されておらず、むしろ批准前後より後退しているという状況すらみえる。その一方で、まだほんの一部ではあるが、「子どもの権利条約を実現する学校」等のスローガンのもと、子どもの権利を基本においていた学校改革や教育実践が生まれ、あるいは子どもの権利条例の制定等を通じて地域社会での子どもの権利保障に取り組んでいる自治体が登場するなど、子どもの権利条約の実現はリアリティを持って語りうる、提起しうる課題になっている。

教育基本法「改正」の動向と危機

今日すすめられている教育「改革」の法的な決着が教育基本法の「改正」であり、憲法

の「改正」である。そして、制定されてから何回も企てられた教育基本法の「改正」、憲法の「改正」が現実のものとなりそうな段階に入っている。

中教審は2003年3月「新しい時代にふさわしい教育基本法と教育振興基本計画の在り方について」を文部科学大臣に答申した。続いて2004年6月には、与党の「教育基本法に盛り込むべき項目と内容について（中間報告）」が公表された。これらにそって、現行教育基本法を全面「改正」する法案が国会に上程されようとしている。

教育基本法を改正するのであれば、上位規範である憲法や子どもの権利条約に合致したものでなければならない。しかし、教育基本法「改正」作業において、これらが省みられたことはなく、それどころか、憲法の理念と教育基本法を引き離そうとしている。また、行政改革・規制緩和の流れのなかですすめられる市場原理による競争主義と国家主義を基本としており、国連・子どもの権利委員会からの「競争が激しい教育制度のストレスにさらされているので改善を」という指摘や子どもの教育への権利・思想の自由などを保障している憲法や子どもの権利条約とは真っ向から反する「改悪」になっている。

これによって、競争主義・国家主義が法的に確定され、教育の機会均等が紙の上のものとなる虞れがあるばかりか、「国を愛するこころ」など一人ひとりの心のありよう、徳目まで法律で規定をするという、憲法や子どもの権利条約を全く無視した事態を招来させる。さらに、教育基本法の本質にかかわる教育行政のあり方（教育の自主性の尊重と教育の条件整備義務）について「改悪」し、教育行政をフリーハンドで行えるようにしようとしている。

しかも、いっそう危機的なことは、教育基本法「改正」の危機的な状況が危機として認識されていない学校現場の状況である。

教育基本法の全面「改正」は憲法「改正」の露払いの役割を果たす。それのみならず、「改正」した憲法の理念を教育を通じて実現する元になる基本法として位置づけられるのである。つまり、現在の教育政策・行政の問題点に反対する根拠がなくなるどころか、それらをすすめることが法的に要請されることになる。

教育基本法と子どもの権利条約を活かす

このような教育「改革」、教育基本法「改正」の流れにおいて、学校では、教育基本法の改悪を阻止する取り組みとともに、教育基本法を活かす実践が緊急の課題である。それは、本報告書で明らかにしているように、子どもの権利条約を学校・教育の場で実現していくことである。教育基本法と子どもの権利条約の思想は同じ流れにあり、双方の教育の目的は基本的には合致している。

学校現場では、子どもの権利条約定着に結びつく実践が徐々に見られている一方、「子どもを権利の全面的主体者」というが、子どもにはその力がない」「子どもの権利を保障したまますますわがままになる」などといった誤解もないではない。誤解はなくとも、「子どもの権利条約を定着させたいがどうしたらよいかわからない」とか「今の学校では困難」とい

う受け止めもある。

そこで、本報告書では、こうした誤解や戸惑いを払拭し、実際に子どもの権利条約を具体化していく方策や実践等について、できるかぎり具体的に示そうとしている。これらのことを通じて、教育基本法改悪を阻止する論理と実践を構築していくことをめざしている。

本報告書では、具体的には、次のような点を明らかにしたいと考えている。

第1に、子どもの権利条約の趣旨や規定を実現していくことと教育基本法の改悪を阻止し、同法を今日的に活かしていくこととの関係や意味を明らかにする。第2に、国際社会や自治体あるいは学校等での取り組みのなかから、教育基本法改悪に対するオルターナティブを示していく。第3に、教育基本法改悪の問題点を明らかにした国民教育文化総合研究所「教育基本法問題研究委員会」報告書などの成果をふまえつつ、学校における子どもの権利条約の実践例を抽出・提示し、新たな方向の素材を提供する。

なお、本報告書の主な執筆分担は次のとおりである。全体を石井と荒牧が調整している。

はじめに：石井 荒牧、I：石井、II：荒牧、III-1：和田 梅田、III-2：教研レポート 梅田 III-3：和田、IV-1：荒牧、IV-2：和田、V：荒牧、おわりに：石井 荒牧
和田、文献リスト：村元

I 教育基本法と子どもの権利条約

1 子どもの権利の尊重こそ鍵

一 「問題」解決への道

文部科学省の調査では、「いじめ」は前年よりやや増加しているが、「不登校」（「不登校」の背後にある「いじめ」など子ども同士の関係の問題、あるいは「不登校」自体を問題視することの問題）「高校中退」（高校を中退せざるを得ない事態に追い込まれることの問題）とも、ここ数年わずかに減ってきてている。しかし、この調査でも依然として高い数値を維持している。少年による凶悪犯罪はそれほど増えてはいないが、少年事件全体でみると増加傾向にある。

こうした子どもたちが表出する「問題」は、ひとり一人の子どもの人権や権利が尊重されていないことに起因していることが大部分である。換言すれば、これらは子どもたちの「悲鳴」である。少年非行の防止に関する国連指針（リヤド・ガイドライン 1990年）はこの視点に立っており、「合法的で社会的に有益な活動に携わり、かつ人間主義的な社会指向と人生観を身につけることにより、青少年は犯罪につながらないような態度を発達させることができる」（I. 1）とし、「少年非行の防止を成功させるためには、青少年の調和のとれた発達を確保するために、幼児期からその人格を尊重および促進しながら社会全體が努力する必要がある」（I. 2）とする。そして、「この指針を解釈するにあたっては、子ども中心の方向性が追求されるべきである。青少年は社会のなかにあって積極的な役割およびパートナーシップを担うべきであり、単に社会化または統制の対象と見なされるべきではない」（I. 3）という。

いま必要なのは、子どもの権利の尊重であり、子どもの権利条約の実現である。

子どもにとって、一番身近で大切な社会が学校であろう。学校でこそ、子どもの権利が尊重され、子どもの権利条約が求める世界を定着されたい、との要請が働いているはずだ。前述した子どもたちの悲鳴も、子どもの権利を尊重し、条約を定着させることこそが、改善の道への核である。

2 教育基本法「改悪」日程が切迫するなかで

ところが日本では、こうした視点によるのではなく、問題を子どもの側個人に設定し、厳罰化や学校復帰策という対処療法が進められている。教育基本法「見直し」論議でもこうした子どもの「問題」を挙げ、それが「見直し」の一つの論拠とされている。

教育基本法改悪は、2003年3月の中教審最終答申に続き、2004年6月には、与党協議会の中間報告が出され、政治日程に上り、事態は切迫している。

中教審の最終答申も、与党協議会の中間報告も、「子どもの人権」や「子どもの権利」という発想はまったくなく、ましてや少數派の子どもの存在はまったく顧みられていない。子どもは、もっぱら「教育を施される客体」として論議されており、子どもの権利条約に

ついても、ほとんど顧みられることはなかった。その結果、「当然」ということになるが、これらが求める「教育基本法」は、「教育は子どもをはじめとするすべての者の権利である」とした現行の憲法・教育基本法の理念を真っ向から否定するものである。

すなわち、どちらも、教育の主目的を「国家のための人材づくり」へと転換しようとするもので、そのために競争主義をさらに激化し、愛国心の植え付けなど子どもの思想信条の自由を脅かすなど、子どもの人権・権利を抑圧するものであり、ひいて、基本的人権の尊重・平和・民主主義という憲法の理想を奪う事態をもたらすものである。

現状でも、教育基本法否定の事態が進行しているが、このまま教育基本法の改悪がなされれば、基本法という法律によるお墨付きを与えるものとなり、教職員はこれにそって教育することが要請される事態になる。

ところで、「教育が悪くなっているのだから、教育基本法を変えるのは当然だろう」という人々がいる。これらに対し、「わかっていない」と簡単に切り捨てることができるだろうか。教育基本法の条文を読めば、なぜこういう法律の下でさまざまな「教育問題」が生じているのか、再び問われることになる。政府・教育行政がこの法律を骨抜きにしてきたという大きな問題はあるが、学校現場でも、教育基本法の理念を実現し、活かすためにどうだったのだろうか。今、省みる必要がある。

3 教育基本法と子どもの権利条約

－教育「改革」に抗し、教育基本法・子どもの権利条約を活かす

教育基本法は、「憲法の理想の実現は、根本において教育の力にまつべきものである」とし、教育の目的は、「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、個人の価値をたとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた・・国民の育成」である、としている。しかし、今や「イラクへの自衛隊派兵」までする国になってしまい、平和主義による国際協調を謳った憲法9条の改悪も平然といわれるようになっている。こうした中で、多くの人々は、自分の力では世の中を変えることはできないというあきらめと苛立ちの中で生きている。

その中で、「憲法の理想を実現する」ための、すなわち、教育基本法が理念とした教育を目指すために、今何をし、何を変えなければならないのか。どういう教育実践をしていくべきか。また、何に依拠すべきだろうか。

その鍵は、子どもの権利条約である。教育基本法の考え方とは、子どもの権利条約の考え方を内包しているからである。

子どもの権利条約は、子どもは、権利の享有主体であるのみならず、行使主体であると認めている。それは、子どもは独立した人格と尊厳性をもつから当然である、ということであるが、同時に、子どもの全面的な発達のためには、「子どもの権利」保障が不可欠である、という立場に立っているからである。そのため、「保護される権利」のみならず、意見表明・参加の権利、市民的権利など、一人の人間として成長していくうえで必要なさまざま

まな権利が保障されている（従来の「保護」か「自律」かの対立を昇華し、権利の全面的な主体としてどちらも必要とした。なお、この二つの橋渡しとして意見表明・参加の権利は重要である）。また、行き詰った社会を建設的に変えていくためには子どもの力が必要である。こうして、子どもの権利条約は、子どもの権利を保障し、子どもに対し、社会における積極的な役割とパートナーシップを保障する、という考え方をとっている。

条約に定める教育目的は、以下のように基本的に教育基本法と合致している。

- a) 児童の人格、才能並びに精神的及び身体的な能力をその可能な最大限度まで発達させること。
- b) 人権及び基本的自由並びに国際連合憲章にうたう原則の尊重を育成すること。
- c) 児童の父母、児童の文化的同一性、言語及び価値観、児童の居住国及び出身国の国民的価値観並びに自己の文明と異なる文明に対する尊重を育成すること。
- d) すべての人民の間の、種族的、国民的及び宗教的集団の間の並びに原住民である者の間の理解、平和、寛容、両性の平等及び友好の精神に従い、自由な社会における責任ある生活のために児童に準備させること。
- e) 自然環境の尊重を育成すること。（政府訳）

国連・子どもの権利委員会一般的意見1号（条約29条1項の解釈運用指針）によれば、教育の全般的な目的は、「子どもをエンパワーメントすること」であり、「自由な社会に全面的にかつ責任をもって参加するための子どもの能力および機会を最大限に増進することにある」。いうまでもなく、エンパワーメントとは、子ども本来が持っている自らの力や資源に気がつき、それを活性化したり顕在化させたりすることであり、当然その底に子どもの権利保障がなければならない。

それゆえ、「条約29条1項は、単に、教育が達成をめざすべきさまざまな目的を目録にしたものではない。条約の全体的規定と分かちがたく相互に関連している。教育への権利は、他の権利の享受を促進しようとする努力が教育プロセスのなかで伝えられる価値観によって阻害されはならず、逆に教育プロセスのなかで強化されなければならない」（国連・子どもの権利委員会一般的意見1号）のである。

一方、教育基本法も、その前文および1条に明確に述べられているように、教育の目的については、子どもの権利条約29条1項に述べられていることとほぼ同じである。ただし、教育基本法は抽象的であるため、活かし方がわかりにくい。ここに具体的な条文で示された子どもの権利条約を指針にする必要があるといえる。

そこで、いま必要なのは、子どもの権利条約の条文一つひとつをみながら条約にそっているかを学校現場で点検し、さらに、実際の場面で権利主体者としての活動を保障することである。

これは同時に、教育基本法の理念を活かすものもある。

4 子どもの権利条約を学校で実現する

子どもの権利条約を定着させるためには、まず、権利の享有主体者であり行使主体者である子どもに、その権利をきちんと伝えることである。子どもの権利学習は教職員の研修も必要だが、子どもたち自身こそ学ぶ権利がある。

そして、学校運営・教育活動全般について条約に沿っているかの検証をすることである。

さらに、実際の場面で権利主体者としての活動を保障することである。

人権・権利というのは、自分の人権がベースである。しかも、人権は「言葉」や「知識」としてだけではなく、生活体験として実践的に体得され、子どもひとり一人の骨肉にしみとおる人権感覚とならなければならない。こうした実感、すなわち、自分の人権が保障され、「自分は大切な存在」という実感を持つことで、他人を大切にし、他人の人権を尊重し得る。それなくして、人権ばかりいわれると、「胡散臭いもの」となってしまう。この意味でも子ども時代に自分の権利が保障されているという実感が身につく体験を積み重ねることが重要であり、その場としての学校で、子どもの権利条約を定着させすることが要請されているのである。

5 権利としての子どもの意見表明・参加

子どもの権利条約にはさまざまな権利が書かれている。ユニセフのカテゴリーでいえば、生存の権利、保護の権利、発達の権利、参加の権利等々である。それらのひとつ一つを点検し、それにしたがって保障することが大事であることは既に述べた。虐待を受けている子どもや外国からきた子どもなどさまざまな困難な状況の中で生活している子ども。学校では、こうしたひとり一人の子どもの奪われた人権を回復し、彼/彼女らの権利をどのように保障していくらよいかと模索しているものと思われる。子どもの権利条約にはそのための具体策が指針として出されており、条約を点検しながらひとり一人の子どもの権利保障に力を注ぐべきである。

こうしたさまざまな子どもの権利の中で、本報告書が焦点を当てるのは、子どもの意見表明権であり、参加の権利である。その主な理由は次のようなものである。

人権という視点からみると、総体としての子どもが差別されている最大のものは、子どもの自己決定権であり、意見の尊重である。「子どものくせに」とまでは言わない人でも、「子どもは未熟だから、決定させることはできない。部分的にさせててもよいが、最終的には、おとなが考え、決定することだ」という考え方をもっている人は少なくない。いな、こうした考えは、社会に、学校に蔓延していると言ってもよい。

しかし、権利行使能力がある日突然に身につく、というものではない。常日頃自ら権利行使し、その行使を支援されることで、その能力がより高められるものである。

条約12条で保障する意見表明権は「子どもの意見の尊重」として、差別の禁止、「子どもの最善の利益」、子どもの生存・発達の権利と並んで、条約では一般原則に位置づけられ

ている。また、意見表明権は、単に「意見表明の機会」を与えるだけよいものではなく、「意見の尊重」とされ、子どもの「決定権」を内包しているといえる。

また、「子どもの最善の利益」について、(おとなが) どんなに子どもに「最善」と考えても、肝心の子どもの意見を聴き、それを尊重しないでは「子どもの最善の利益」は確定できない。こうして、子どもの権利条約は、「子どもの最善の利益」を確保する手段としても、意見表明権を規定している。

このように、意見表明権は、自己決定権的な権利、自己に影響を及ぼすすべての事柄への決定への関与、そして、「子どもの最善の利益」を確保するための手続的権利など広範な要素を含む権利である。

さらに、意見表明権を軸にして、13条の表現・情報の自由、結社・集会の自由などを含め、「子どもの参加の権利」が条約上の権利として導き出されている。

他方、意見表明・参加の権利はまた、個々人の人間の尊厳・人権と、他者の人間の尊厳・人権とをつなぎ合わせ、両者とともに実現するために不可欠のものである。個人の尊厳のない中での関係性は決してよいものではない。意見表明や参加の権利を保障することで、個人の自己決定能力が育まれ、さらに他者との関係の中でよりその能力に磨きがかかる。この過程の中で、他者の尊厳や人権を認め、違いを違いとして尊重し、互いに共生し合うための関係づくりや、合意形成づくりをつくりだす。参加による集団の共同決定が、子どももひとり一人の自己決定能力と共同決定能力を高め、それが共同決定の質の高まりにフィードバックし、さらに子どももひとり一人の自己決定能力と共同決定能力の更なる高まりに反映する。この関係・過程こそが民主主義であり、意見表明や参加の権利は民主主義の基盤であり、媒介である。

子どもは独立した人格と尊厳性をもち、権利の享有・行使主体者として存在し、仲間や社会における積極的な役割とパートナーシップが保障される、という条約の理念からみると、意見表明・参加の権利は、条約全体実施の中核になるもの、と言えよう。

この意見表明権や参加の権利というのは文字通り権利であり、単に意見の表明や参加の機会を与えるだけよい、というものではない。また、一部の子どもを参加させればよいというものでもない。上記の権利の性格からみれば、「意見の尊重」「参加の権利」には「決定」が含まれるものであり、「決定」に関与できる参加である。そして、それらは、誰もが持っているという意味である。

6 なぜ、いま「子どもの参加」なのか —ユニセフ『世界子供白書』から

ユニセフの『世界子供白書2003』では、「子どもの参加」を特集している。ここでは、「なぜいま参加なのか」として、次のようにいう。

意味のある、質の高い、子どもと青少年の参加を促進することは、彼ら彼女らの成長発

達を確保するうえで必要不可欠だからである。

子どもたちは、参加する機会があれば、自分たちのまわりの世界を変えられることを証明する。そして、おとの理解を豊かにし、おとの行動に前向きな貢献ができる。

すべての人の権利と尊厳の尊重、すべての人の多様性の尊重、自分に影響を及ぼす決定に参加する権利の尊重といった民主主義の諸価値は、子どものときに初めて、そしていつも良い形で身につく。だから、参加を実践する必要がある。

参加したいという意欲はすべての人間に生まれながら備わっている。参加に関心を向ける以外の選択肢はない。その意欲が尊重もされず育まれもせず、子どもたちが無視されれば、子どもは社会に貢献できる可能性は損なわれる。そういう子どもたちは自分が取り扱われたと同じやり方で行動していく。私たちがいま向上させなければならないのは、子どもたち同士の相互作用の質であり、すべての子どもたちと社会環境との相互作用の質にはかならない。

7 子どもの意見表明・参加の権利は教育基本法を活かす

子どもの意見表明・参加の権利を保障することは、子どもの権利条約を活かす中核的な実践になるが、同時に、教育基本法を活かすものであることもわかる。

教育基本法は、教育の目的として「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、個人の価値をたとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた・・国民の育成」（1条）とし、この目的達成のため、「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努めなければならない」（2条）としている。そのために、男女共学や政治教育（8条1項）、宗教に関する寛容の態度等の尊重教育（9条1項）といった具体的な規定を置いている。こうした教育をとおして、自発的で健全な批判力をもち、尊厳されている個々人が、「違いは違いとして尊重する」互いのかかわりを通じ、平和的な国家や民主主義社会の形成者として成長するというものである。ここをつなぐものは、意見表明権であり、ユニセフがいう「参加」である。

意見表明権や参加の権利行使することで、新しいものをつくり出したり、それまでの「既定」のものを変えることができるという体験を続けたりすることで、子どもたちは、「自分たちでつくっていける、自分たちで変えられる」という実感を身につけることができる。逆に、意見を言っても受け入れられず、「おとのいうことを聞かざるを得ないのだ、おとのの枠の中で動かざるを得ないのだ」という感覚を身につけた子どもが、どうして社会の主体的形成者になりえようとするか。現在の社会において息苦しいのに、黙っている人が多いのは、「どうせ何も変えられない」という気持ちが蔓延しているからではないだろうか。「憲法の理想の実現は教育にまつ」とした教育基本法を活かすには、こうして「自分たちの力でつくっていける、自分たちで変えられる」という実感をもつ人間が育つための実践であろう。

8 学校でこそ子どもの意見表明・参加の権利保障を 一鍵となる「決定」への関与

こうした感覚を子どもたちが身につける機会を得られる最大の場が学校である。学校でこそ、子どもの参加の権利保障をしなければならない。

ところで、「これまで子ども参加の教育実践はなされている。すでに子どもの意見表明権は保障されているし、参加の権利も保障されている」と考えている教職員も少なくないと思われる。しかしながら、その多くは、教職員が考えて教え導く、「教育方法としての参加」であり、「将来の主権者の育成のための指導手法」としての枠の中で取り入れられてきたものではないだろうか。

子どもの参加は、「将来の主権者になる」ために教育方法として必要であるというだけでなく、条約は、「いまの子どもの権利」として捉えているのである。

詳しくは後述するが、子どもの参加は、教育方法としてではなく、権利としてある、として実践する核となるのは、「決定」への関与である。

もともと、子どもの参加の権利は、教育への権利の保障論で深められ、欧米各国における「教育参加法制」の形成によって現実化してきた。子どもが将来主体的な主権者となるために、子どもの参加の権利の行使を捉えるというのが、欧米型の生徒参加の特徴であった。こうした発想の一端は、日本の憲法・教育基本法形成時期にみられた。憲法・教育基本法の思想からいえば、そのことが求められていたからである。教育基本法成立直後、文部省では、「生徒参加」をいい、児童会・生徒会など自治を進めるよう推進していた。その後この観点は大幅に後退し、生徒会等は「生徒指導の対象」となってしまっているが、子どもの意見表明・参加を取り入れる実践は続いている。

ただこうした経緯から、その多くは「教育方法としての参加」であり、「将来の主権者の育成のための指導手法」としての枠の中で取り入れられてきたものではないだろうか。すなわち、これまでの「教育方法としての参加」の多くは、現状維持的形態であるか、批判をしないような形態であったと思われる。あるいは、力のある一部のリーダーだけのものだったところも多いのではないか。子ども側からみると「やらされている」という感じや、教員の代用としての子どもとか、リーダーの子どもとそれ以外の子どもとの間に齟齬感も少くない。この齟齬感は齟齬感でとどまらず、その後も長く尾を引く。「世の中そういうもの、私はそういう存在である」として身についてしまうおそれがある。

条約が求めるのは、方法や手法のレベルではなく、「子どもの権利」として存在しており、権利としての参加とは、批判的な要素が含まれている。また、権利として子どもに備わっているのであるから、誰もが等しくもっている権利である。そして、子ども自身が使えるしくみや制度を要請するものである。

子どもの意見表明・参加を促進するためには、子どもの権利とくに意見表明・参加の権利をめぐる意識の変革・向上が鍵になる。子どもの参加は教育方法としてではなく、権利

としてあるのだ、その核となるのは「決定」への関与である、と意識変革し、それにそつて実践が求められる。

9 子どもの意見表明・参加をすすめるために

(1) 子ども観の転換・発展を

「子どもが決定」をといふと、「子どもにはその力量がない、あるいは子どもが意見を持つようになってからだ」と考える向きもないわけではない。しかし、子どもを権利の全面的行使主体者としている条約の考えは、どんな子どもにはその力があるし、子どもの成長のためにも、よきよい社会をつくるためにも、その保障が必要である、というところから出発している。この観点に立ち得るには、子ども観の転換・発展が必要であるということを、あらためて言わざるを得ない。

また、障がいのある子どもや新渡日の子どもなど、一見すると意見表明をしにくい子どもたちも意見を表明しているのであり、またその権利があり、参加する権利がある、ということである。そのため教職員の、聴く力・受け取る力を磨く必要がある。また、マイノリティの意見は貴重なものであり、彼ら彼女らの意見表明を見逃さず、また意見表明をしやすい環境や体制を整えるのは、教職員の役割である。このことは、何度もいうように、「参加」は一部の優秀な子どものみのものではない、という認識をもつことであり、一人ひとりの子どもが、力におされず、安心した中で、真に自分の意見を表明し自分の権利を行使しているかという目配りと、少数意見の尊重という民主主義の本質的な配慮が、教職員側に常に求められることを意味している。

(2) 教職員のかかわりかた

おとなである教職員は子どもとどのように関わるか。おとなと子どもの関係はどういうものか、教職員とは何をするものかについての意識変革も必須である。

「子どもの決定」として、教職員はまったく関与しないという考え方もありえよう。しかし、子どもは成長過程であり、時におとの支援が必要である。また、参加する事項によって、おとの関わりが異なることもある。

子どもの参加の権利は、基本的に子どもの自律・自治にゆだねられるものと、学校を構成する教職員と共同決定するものがある。児童会・生徒会活動は前者に該当するだろうし、ルールづくり等学校運営に関わること、学校行事、そしてときに授業などは後者であろう。前者と後者とは互いに連関関係にある。子ども総体の意思と要求が十分に反映されるような自治組織があることで、対等な共同決定がなされる。

教職員との共同決定とはどういうものか。子どもは学校（社会）の構成者で積極的な役割を求められるパートナーである。共同決定のためにはこうした子どもとおとな（教職員）のパートナーシップによる共同決定であり、ここでは双方が対等な関係である。

注意しなければならないことは、こうしたパートナーシップの関係ができるまでは、真

のパートナーシップではない、ということである。子どもからみれば、おとな、とりわけ教員は権力者であり、「対等だ」「共同決定だ」と言っただけでは対等な関係にはならないし、「共同決定」ではない。子どもはおとの顔をみながら、それが要求されていることだと察するので、形は「対等」で「共同決定」でも、実質は教職員側が決める、ということが往々にしてあるからだ。教職員側は、この点についての自覚を欠かせてならない。

本報告書の中で紹介されている実践でも明らかのように、対等な関係になるためには、教職員側が「子どもに任せる」「子どもが決定する」という姿勢で、時間をかけ、待つこと、も求められる。試行錯誤しながら実践することで、子どもと教職員のスタンスがみえてくる、と言えよう。また、そうした試行錯誤の中で、対等な共同決定のために「仕組み」をつくっていくことが必要だろう。

(3) おとな（教職員）にとっての子どもの意見表明・参加

これまで述べてきたように、子どもは「指導の対象」ではなく、自らの力と仲間の力で自らを育み仲間を育む存在であると同時に、学校を構成するパートナーである。子どもたちの力により、さまざまな問題を解決し、学校や教職員を変えていく。

現代社会は、さまざまな問題について、現在のおとなたちによっては解決できなかったことを将来に、子どもたちに託そうとしている。

ユニセフ『世界子供白書2003』にある、「子どもたちは、参加する機会があれば、自分たちのまわりの世界を変えられることを証明する。そして、大人の理解を豊かにし大人の行動に前向きな貢献ができる」という指摘は、学校の場でも同じである。

子どもが権利を行使し、子どもが参加することによる子どもたちの変化は、教職員にも豊かさをもたらし、教育改革・学校改革への展望をうみだす。子どもの参加は、おとのイニシアティヴによって成り立っている現代社会の変革・発展をもたらすのである。

(4) 子どもの意見表明・参加の仕組みと支援を

意見表明・参加を子どもの権利として保障するためには、その仕組みや制度をつくることが重要であり、この仕組みや制度を子どもが利用して権利主体として自らつくり上げていくという視点がとくに求められている。とりわけ、前述したように、子どもの、おとの対等な関係にある共同決定のためにも、その条件整備は不可欠である。

そのためには、子どもたちに十分な情報を提供し、子どもたちが容易にアクセスできることが求められる。また、これまでの「自治的組織」を見直したり、子どもの参加が権利として実際に行使したりできるようカリキュラム編成等を工夫し、時間・空間・予算等の確保が必要である。さらに、意見表明のしにくい状況にある子どもへの支援体制も必要である。そして、意見表明・参加の権利が保障されているか、常に点検・検証できる仕組みが必要である。

ただし、単に仕組みや制度をつくれば子どもが意見表明・参加が図られるものではない。

実践を通して権利は身につくものであり、ひとり一人の子どもが具体的に意見表明・参加していくけるサポートが求められる。

こうした子どもの権利条約の定着こそが、①深刻な、子どもの置かれている状況を改善し、学びの共同体としての学校づくりを進め、「やらせ」「押し付け」でない子どもの自治（選ぶ力、決定する力、要求する力、連帯する力、表現する力、自己責任の力）を育む。②子どもが参加し、自分たちの力で物事を作り出したり変えたりすることによって、社会への参加、主権者としての自覚と力が育まれる。③また、子どもが主体的に参加し、学校づくり・仲間づくりをする中で、困難な状況にある子ども、少數派の子どもらの状況や存在を受けとめ、違いは違いとして多様性を尊重し、仲間として連帯し、共に生きていく方策を考える力も育まれる。

それはまた、わたしたちの社会への展望も生むものとなる。憲法・教育基本法制の危機の時期だからこそ、この土台を築きあげる必要がある。

II 国際社会から見た憲法・教育基本法制のこれから —憲法・教育基本法・国際人権条約体制の確立を

中教審への諮問文やその答申のなかで「新しい時代」を強調し、「国際化の進展」といい、「新しい時代にふさわしい教育基本法を」として「日本の伝統、文化の尊重」「郷土や国を愛する心」「道徳心」などを盛り込もうとするが、教育基本法に関する国際人権規約や子どもの権利条約など国際人権条約について何ら認識も言及もないというのは、条約上の実施措置からしても問題であるし、「時代や社会の変化に対応」しているといえない。

しかし、教育「改革」論や教育基本法「改正」論等のなかで、例えば地方分権、国際化、評価システム、参加、説明責任、教育情報の開示というような文言が登場してきており、「改革」「改正」路線の単なる否定や批判だけでは、世論の支持を得ることがむずかしい現状がある。

今すすめられている教育基本法「改正」は「新しい時代にふさわしい」改正とは言えず、子どもの権利条約をはじめ人権条約を誠実に実施していくことが「新しい時代にふさわしい」教育基本法の活用であり、日本の教育のとるべき方向である。

1 憲法・教育基本法制と国際人権条約

まず、国際教育法の観点から、今日の教育基本法改定の動向に対するオルタナティブとして教育基本法のあるべき未来について展望していきたい。

ここでいう国際教育法とは、教育への権利 (right to education) の国際的保障に関する法体系である。教育への権利の国際的保障は、国際人権規約や子どもの権利条約における教育への権利の認識や規範を中心にながら、国際連合・ユネスコ・ILO・ユニセフなどの国際機関の総会や会議で採択された多数の条約・勧告・宣言等の国際文書で補完され発展してきている（国際教育法研究会編『教育条約集』三省堂、『解説 教育六法』三省堂などを参照）。

子どもの権利条約や国際人権規約を中心とする国際教育法の趣旨と内容は憲法・教育基本法制と合致するものであるし、相互補完の関係にある。

(1) 教育への権利の認識と内容

人権条約では、教育への権利の保障を重視している。例えば、国際人権規約・社会権規約は、13条と14条で教育の目的や教育への権利保障のための国の詳細な義務を規定し、子どもの権利条約は、28条で教育への権利を規定し、29条で教育の目的を独立の条文で定めている（宮崎繁樹編『解説 国際人権規約』日本評論社、永井憲一ほか編『新解説子どもの権利条約』同などを参照）。教育への権利は、人格の全面的発達および人間の尊厳

の確立に不可欠であり、かつ人権や平和秩序の確立に決定的な役割を果たす。この権利の承認と保障なしには自らの人権を認識することも充分に行使することもできないのである。

教育への権利はすべての者の権利である。この権利は特に子どもの権利として固有のしかも重要な意義と役割を持つ。すべての者が学校教育にとどまらず生涯にわたって教育への権利が保障されることの根拠となる。そして、すべての者の権利という側面は、教育における差別の禁止、平等なアクセスの促進（ユネスコの教育差別撤廃条約も参照）、ならびにこれまで充分に保障されてこなかった女性・障害のある者・難民さらには少数者などの主体別の教育への権利保障という二つの方向で実質化されている（女性差別撤廃条約なども参照）。

教育の目的について、社会権規約や子どもの権利条約は、人格と能力の全面的発達を中心にして、自由な社会への効果的な参加、人権の尊重、文化的アイデンティティ等の確立、国際理解の促進、平和の確立、自然環境の尊重などを規定する。このことは、教育への権利が価値志向性を持つ権利であり、保障されるべき教育の質を問題にする権利であることを示している。教育への権利保障は、教育へのアクセスの平等やそのための条件整備にとどまらず、各人が教育の目的にふさわしい教育をいかに獲得するかが鍵になる。また、人権・平和・環境・国際理解などに関する国際基準は、保障されるべき教育の質に刷新をもたらすばかりではなく、教育への権利享受を促進させる条件でもある。

また、子どもの権利条約では、学校における規律や懲戒が子どもの尊厳および権利保障と一致することを求めている。

いわゆる社会権としての教育への権利に対応する義務として、社会権規約では、初等教育の義務制と無償制、中等・高等教育へのアクセスの拡大、基礎教育の促進、学校制度の発展、教育職員の条件の改善などが規定されている。子どもの権利条約では、初等・中等・高等教育へのアクセス保障に加えて、教育情報・指導へのアクセス、通学保障、教育の国際協力なども規定している。これらの規定は、教育への権利を空虚な約束に止めないためにも国家がとるべき措置をいつそう明記する必要があるという理由から詳細になっていることに留意すべきである。

教育への権利保障に国が積極的に関与し義務を果たさなければならないからといって、人権条約は国の役割に全面的な信頼を寄せているわけではない。例えば社会権規約は、教育の目的、親の私立学校選択および宗教的・道徳的教育確保の自由、個人および団体の私立学校設立の自由という三つの点から、教育の国家的独占・支配について歯止めをかけている。

なお、社会権規約委員会が、多数の締約国報告を審査してきた経験に照らし、教育への権利は教職員および生徒・学生の学問の自由がともなわなければ享受できないという見解をとっていることも重要である。

(2) 教育への権利保障のあり方と課題

社会権規約委員会の解釈・運用の指針を示す「一般的意見」の13「教育への権利」(1999年)は、規約13条の義務のあり方や違反がどういうものかを示している。これらは、日本における社会権規約の解釈・運用の現状を問い合わせ直す視点を提供するとともに、日本における規約に基づく教育法制度・政策の課題を示すものである。

社会権規約13条の違反については、締約国の直接的な行動（作為）または規約が求める行動をとらないこと（不作為）を通じて生じうるとして、その事例を具体的に挙げる。例えば、教育の分野において個人または集団を差別する立法を導入すること、またはそのような立法を廃棄しないこと。事実上の教育差別に対応する措置をとらないこと。13条1項の教育目標と一致しない教育課程を用いること。13条1項との適合を監視する透明かつ効果的なシステムを維持しないこと。義務的でありかつすべての者が無償で利用できる初等教育を優先的に導入しないこと。中等・高等および基礎的教育の漸進的実現にむけた計画的・具体的かつ明確に目標づけられた措置をとらないこと。私立の教育機関を禁ずること。私立の教育機関が最低限の教育基準に従うことを確保しないこと。教職員および学生の学問の自由を否定すること、などである。

そして、社会権規約委員会は、第2回日本報告審査後の「総括所見」(2001年)において、言語的マイノリティに属する生徒が相当数就学している公立学校の正規カリキュラムに母語による教育を導入することを勧告している。さらに、朝鮮民族学校をはじめとする外国人学校について、教育が学習指導要領に事実上従って行われている状況においては正式な認可を与え、当該学校が補助金その他の財政援助を得られるようにすること、および当該学校の卒業資格を大学入学試験の受験資格として承認することを勧告している(社会権規約NGOレポート連絡会議編『国際社会から見た日本の社会権』現代人文社を参照)。

また、国連・子どもの権利委員会は、第1回日本報告審査後の「総括所見」(1998年)で、日本の学校教育の問題状況を端的に指摘している。すなわち、日本の子どもたちが高度に競争的な教育制度のストレスにさらされ、その結果として発達障害が生じていることを懸念し、条約3条(子どもの最善利益)、6条(生命・生存・発達の確保)、12条(意見の尊重)、29条1項(教育の目的)および31条(休息・遊び・文化的活動の権利)に照らして、過度のストレスおよび学校ぎらいを防止しつつそれと闘うために適切な措置をとるよう勧告している。この懸念と勧告は日本の教育についての根本的な問題点の一つを指摘している。学校における暴力とくに体罰およびいじめを解消する目的で包括的な計画を作成し、かつその実施を注意深く監視するよう勧告している。さらに、家庭、学校、ケアのための施設および他の施設において子どものプライバシーへの権利を保障するために、法的措置も含めて追加的措置をとるよう勧告している(子どもの人権連ほか『子どもの権利条約のこれから』エイデル研究所を参照)。

さらに、後述するように、国連・子どもの権利委員会の第2回総括所見(2004年)は、とくに差別の禁止、学校制度の過度に競争的な性質、およびいじめを含む学校での暴

力に関する第1回目の勧告が充分にフォローアップされていないことが指摘され、あらためて具体的な勧告をしている。

（3）国際教育法における教育の目的と日本の課題

ここで、教育基本法「改正」の焦点になっている教育の目的について、国連・子どもの権利委員会の「一般的意見」の1「教育の目的」（2001年）をもとにもう少し検討しておこう。

一般的意見1は、条約29条1項の教育の目的規定が条約の核である価値観、すなわちすべての子どもに固有の人間の尊厳および平等かつ不可譲の権利を促進し、支え、保護するものであるという。そして、鍵となるのが「すべての子どもは独自の特性、関心、能力および学習上のニーズを有している」（ユネスコ・サラマンカ宣言）という認識に立った、個人としての子どもの人格、才能および能力の発達であることを強調する。

教育に対する子どもの権利は、アクセスの問題のみならず内容の問題でもあるとして、教育は、子ども中心の、子どもにやさしい、子どものエンパワーにつながるものでなければならないとする。教育はまた、必要不可欠なライフケースルがすべての子どもに伝えられることを目的としなければならない。そのライフケースルとは、充分にバランスのとれた決定を行い、紛争を非暴力的に解決し、健全なライフスタイル、良好な社交関係および責任感を発達させる能力であり、批判的に考える方法であり、創造的な才能であり、かつ、人生の選択肢を追求するために必要な手段を子どもに与えるその他の能力である、と指摘する。

そして、教育への権利を促進するプロセスには、カリキュラムの内容だけではなく、教育過程、教育方法、および教育が行われるすべての環境が含まれる。子どもは校門をくぐることによって人権を失うわけではない。したがって、例えば教育が提供される方法は子どもの固有の尊厳を尊重し、条約12条にしたがって子どもの自由な意見表明や学校生活への参加を可能にするようなものでなければならない、というのである。

このような教育の目的についての認識は、憲法・教育基本法制における教育の目的認識を国際的かつ今日的に進展させるものであり、教育基本法「改正」論が導入しようとする教育の目的の問題性を浮き彫りにするものである。

さらに、一般的意見1は、教育の目的規定の実施やモニタリングについても詳細に指摘している。

教育の目的を、あらゆるレベルの教育政策に正式に編入するために必要な措置をとること、カリキュラムを根本的に策定し直すこと、教科書その他の教材や教育技術や学校方針を体系的に改訂すること、教職員に対し事前研修および現職者研修を行うこと、学校での教育方法が子どもの権利条約の精神や教育目的を反映したものであること、学校環境そのものが条約29条1項を反映していかなければならないこと、などをあげる。

また、一般的意見1は、教育の目的に関わる長期的变化を測る手段を立案すること、ど

のような進展が見られたかを評価するために、そのプロセスに関与するすべての関係者の意見を考慮した調査を行うこと、教育目的規定の実現を促進およびモニターする包括的な国内行動計画を策定すること、などについて指摘する。

さらに、現行の教育方針または実践が条約29条1項に一致していないという苦情申立てに対応する審査手続の設置を検討することも要請している。

このような教育の目的規定について、国連・子どもの権利委員会は、条約29条にも照らして、高度に競争的な教育制度による過度のストレスおよび学校忌避を防止しつつそれと闘うために適切な措置をとるよう勧告している。また、条約29条に従って、人権教育とくに子どもの権利教育を学校カリキュラムに含めるよう勧告している。このことにかかわって、子どもの権利委員会は、子どもおよび公衆一般ならびに多くの専門家が条約およびそこに体現された権利基盤型アプローチについて充分に理解していないことを懸念し、意識啓発や研修を強化すること、ならびにそれらが態度の変革や行動や子どもの取扱いに与えた影響を評価することなどを勧告している。

このようにみると、現在の教育基本法「改正」論者による教育目的をめぐる議論と方向性が国際社会の方向や水準と乖離していることは明白である。

ここで、条約29条1項(c)の「児童の父母、児童の文化的同一性、言語及び価値観、児童の居住国及び出身国の国民的価値観並びに自己の文明と異なる文明に対する尊重を育成すること」(政府訳) という規定と、中教審答申や教育基本法「改正」に関する与党合意のなかに登場する「伝統・文化を尊重し、郷土や国を愛する」ということとの関連について、一言ふれておこう。

条約29条1項(c)は、文化的植民地主義を排除し、文化的自決権を確保するなかで、子どものアイデンティティ・言語・価値等の尊重することを意図している。世界人権宣言以来の教育の目的規定、あるいは子どもの権利条約の趣旨からして、条約29条1項(c)を国家主義的に解釈したり、「道徳」的な理解をしたりしてはならない。

(4) 「法改正」のあり方について

日本では、条約は憲法よりは下位ではあるが、法律よりも優位の法的効力を持つ。子どもの権利条約41条などにみられるような「既存の権利の確保」規定もある。つまり、批准した人権条約の規定に反する立法・行政等があれば、それらを改正することが要請され、人権条約が求める立法・行政等があればそれらを実現することが必要になる。他方で、人権条約の規定よりも教育への権利を効果的に保障している国内法や批准している条約などがあれば、それらの適用が優先される。このような法体系の要請からして、今必要なことは教育基本法「改正」ではなく、憲法・教育基本法制のなかに人権条約における教育への権利規範を組み込んで解釈・運用するとともに、そのための法整備などを総合的に行っていくことである。その具体的な内容はこれまで検討してきた一般的意見や総括所見にも示

されている。憲法・教育基本法は人権条約によって補完・補強されるのであって、憲法・教育基本法・人権条約法ともいべき教育法体系を構築することが必要なのである。このことこそ、「新しい時代」にふさわしい。

なお、人権条約批准後の立法あるいは法改正のあり方については、人権条約に関する新たな立法あるいは法改正をする場合は、憲法との適合性とともに、当該人権条約との適合性を審議・判断しなければならず、人権条約の趣旨や具体的な規定を反映することが必要となる。このことは憲法上の要請（98条など）である。教育基本法の「改正」過程においても、国際人権規約や子どもの権利条約などとの適合性が検討されるべきであるが、中教審への諮問・審議・答申あるいは国会での議論にはその視点はまったく見られない。

2 子どもの権利条約に基づく子どもの権利保障、教育

（1）子どもの権利条約の子ども観

ここであらためて、本報告書の内容にかかわる範囲で、子どもの権利条約についてふれておきたい。

子どもの権利条約は現在、192という人権条約上最大の締約国数を持っており、子どもの権利保障のための世界共通の基準といえる。条約が示しているのは理想ではなく、子どもたちの現実とニーズに対応するための合意である。

条約は、あらゆる差別の禁止、子どもの最善の利益確保、生命・生存・発達への権利、子どもの意見の尊重を一般原則としている。そして、表現・思想の自由やプライバシーの保護等の市民的権利、子どものケアや家庭環境の権利、福祉や教育に関する権利、法に抵触した子どもの権利、難民の子どもや障害のある子どもやマイノリティの子どもの権利など、子どもが一人の人間として成長していく上で必要な権利をほとんど規定している。

条約は、「心身ともに発達途上にあるから」という理由で、子どもの市民的権利を制限することを認めていない。これらの権利を制限することは成長や自立を妨げると考えている。条約はまた、子どもの最善の利益確保や意見表明権などを規定し、「子どものためだから」といって、子どもにかかわることを、おとなが勝手に決めて行動することを認めていない。今まで親や教師として、自分の子どものことは一番わかっている、これは子どものためだと思ってきた行動を見直してみる必要がある。子どもの意見を聞き、それを尊重しながら、その子どもにとって最善のものは何かを見つけ出して行動することが求められている。このことは子どもの言いなりになることとは違う。おとの側に、子どものNOや自己主張など自分とは違う意見や考え方聞く姿勢、そのなかから権利の主張を見出し、それにふさわしい形で権利行使できるように、援助する力を持つことが望まれている。

本報告書で特に検討している子どもの意見表明・参加の権利について、日本政府は条約12条の意見表明権を「意見表明の機会」の保障というように認識している。しかし、国連・子どもの権利委員会は、各国に対する勧告等において、12条の対象は家庭・学校・地域などにおいて子どもに影響を与える事柄という広範に及ぶとし、内容は自己に影響を

与える決定過程への参加、そのための手続きや機構の確立などが含まれ、とりわけ教育・学校の分野では自己に関わる学校運営上の問題についての意見表明、懲戒措置やカリキュラムの開発に関する議論への参加なども含まれると、認識している。

さらに、国連・子どもの権利委員会は、12条の意見表明権を子どもの「意見の尊重」と理解し、一般原則に位置づけるとともに、条約上の権利として子どもの参加の権利を導き出している。子どもの参加の権利は、自らの権利行使能力や自治能力を形成していくためにも、家庭・学校・地域社会の構成員としての役割を果たしていくためにも重要な意味を持つ。この権利は、子どもが成長していくための人間関係づくりに不可欠なものである。また、民主主義についての理解や関わりを強化するし、子どもにとってよりよい決定を行うためにも欠かせないものである。

(2) 国連・子どもの権利委員会・日本報告審査と総括所見

すでにふれたように、国連・子どもの権利委員会では、子どもの権利条約についての第2回日本報告審査が2004年1月28日に行われ、1月31日に総括所見が採択された。

総括所見は、条約の報告制度の性質上、判決のような法的拘束力はないものの、条約実施の国際的監視機関である子どもの権利委員会から出された正式な見解として尊重されなければならない。日本国として（政府のみならず国会、裁判所等も）、懸念表明や提案・勧告について誠実な検討を行い、適切な対応策を講ずることが要請されている。次回の報告書提出（2006年5月）までに実施すべき優先的な課題なのである。この総括所見で指摘されていることは、教育関係者の実践課題も多く含まれている。

2004年の総括所見では、1998年の第1回目の総括所見が誠実に実施されていないことも反映して、第1回と同様の点があらためて勧告されている。また、立法・制度・計画・意識等の領域で具体的でかつ踏み込んだ内容になっている。

この総括所見の全体的な特徴として箇条書きにすると、次のようなことが挙げられる（前文は後掲資料を参照。また、子どもの権利条約NGOレポート連絡会議編『国際社会から見た日本の子どもの権利（仮題）』現代人文社〔近刊〕もあわせて参照）。

- ・「権利基盤型アプローチ」の必要性
- ・「包括的」「体系的」「全面的」等の表現で、立法・施策等での総合的対応を要請
- ・施策の評価を要請
- ・子どもの権利救済、子どもの参加の強調
- ・子どもの権利についての意識の変革
- ・子どもをはじめ、さまざまな主体との協議・協力の必要性

ここでは、紙数の関係で、以下の3点について取り上げておきたい。

まず、意識の変革にかかる広報・研修について、子どももおとなもそして子どもにかかる専門家も、「条約およびそこに体現された権利基盤型アプローチについて充分に理解していないこと」が懸念され〔パラグラフ20〕、次のような勧告がなされている〔パラグ

ラフ 21]。

「a 公衆一般および子どもを対象として、条約、およびとくに子どもが権利の主体であるということに関する意識啓発キャンペーンを強化すること。 b 子どもとともにおよび子どものために働いているすべての者、…条約の原則および規定に関する体系的な教育および研修をひきつづき実施すること。 c 意識啓発キャンペーン、研修および教育プログラムが態度の変革、行動および子どもの取扱いに与えた影響を評価すること。 d 人権教育、およびとくに子どもの権利教育を学校カリキュラムに含めること。」

また、子どもの意見表明・参加については、「子どもに対する社会の伝統的態度により、家庭、学校、その他の施設および社会一般における子どもの意見の尊重が制限されていること」が依然として懸念され [パラグラフ 27]、意見表明・参加を権利として具体的に促進するための便宜、広報や教育的情報の提供、実際の効果の定期的検討、さらに参加の制度などを勧告している [パラグラフ 28]。

「a 家庭、裁判所および行政機関、施設および学校ならびに政策立案において、子どもに影響を及ぼすあらゆる事柄に関して子どもの意見の尊重および子どもの参加を促進し、かつそのための便宜を図ること。また、子どもがこの権利を知ることを確保すること。 b 意見を考慮される子どもの権利および子どもの参加権について、とくに親、教育者、政府の行政職員、司法関係者および社会一般に対し、教育的情報を提供すること。 c 子どもの意見がどのくらい考慮されているか、またそれが政策、プログラムおよび子どもたち自身にどのような影響をあたえているかについて定期的検討を行なうこと。 d 学校、および子どもに教育、余暇その他の活動を提供しているその他の施設において、政策を決定する諸会議体、委員会その他のグループの会合に子どもが制度的に参加することを確保すること。」

教育にかかわっては、上記の勧告に加え、第1回目の総括所見と同様に、「教育制度の過度に競争的な性質によって、子どもの身体的および精神的健康に悪影響が生じ、かつ子どもが最大限可能なまで発達することが阻害されていること」が懸念され [パラグラフ 49]、さらに、「高等教育進学のための過度な競争のため、学校における公教育が、貧しい家庭出身の子どもには負担できない私的教育によって補完されなければならないこと」という指摘を受け、次のような勧告がなされている [パラグラフ 50]。

「a 高校を卒業したすべての生徒が高等教育に平等にアクセスできるよう、高い水準の教育の質を維持しつつも学校制度の競争的性質を緩和する目的で、生徒、親および関連の非政府組織の意見を考慮にいれながらカリキュラムを見直すこと。 b 生徒および親と連携しながら、学校における問題および紛争、とくに（いじめを含む）学校における暴力に効果的に対応するための措置を発展させること。 c 東京都に対して夜間定時制高校の閉鎖を再検討するよう奨励し、かつ代替的形態の教育を拡大すること。 d マイノリティ・グループの子どもが自己の文化を享受し、自己の宗教を表明しましたは実践し、かつ自己の言語を使用する機会を拡大すること。 e 教科書でバランスのとれた見方が提示されるこ

とを確保するため、教科書の審査手続を強化すること。」

(なお、eの勧告は、「新しい歴史教科書をつくる会」主導の検定教科書の登場などを危惧したもので、教科書検定を強化すればよいという意味ではなく、子どもの権利条約とくに教育目的規定に適合した教科書ができる手だてをとるようにという意味であって、単純に検定を強化せよという趣旨ではない。)

さらに、教育については、以下のような分野でも、懸念と勧告が示されている。

生徒の表現・結社等の自由の確保 [パラグラフ 29・30]、プライバシーの権利の全面的な尊重 [パラグラフ 33・34]、体罰の禁止とそのための措置 [パラグラフ 35・36]、障害のある子どもの権利 [パラグラフ 43・44]、思春期の子どもの健康の促進 [パラグラフ 45・46]、若者の自殺の対応 [パラグラフ 47・48]、性的な搾取・虐待からの保護 [パラグラフ 51・52] など。

この総括所見は、国連・子どもの権利委員会という国際機関が 200 回以上の各国審査あるいは一般的討議・一般的意見の採択などを経てつくりあげた国際社会の水準を反映している。そこから見た日本における条約実施の課題を具体的に示しているものであるから、教育の分野においてもこの総括所見をふまえて行政あるいは実践をすすめていくことが要請されている。

3 ユニセフ「子どもにやさしいまち」国際戦略

最後に、ユニセフが現在国際的に展開している「子どもにやさしいまち」(以下、CFC と略す)プロジェクトを簡単に紹介し、子どもにかかわるあらゆる活動において子どもの権利を基礎にして取り組むことについての国際的動向を確認しておきたい。

ユニセフは 1992 年から「子どもの権利の擁護者としての市長」という取組みを進めている。そして、第2回国連人間居住会議 (ハビタットII、1996 年) で採択された「行動計画」のなかで子ども・若者の衣食住・健康・教育あるいは参加等をはじめまちづくりにおける子どもの視点や役割などについて言及がなされ、人間居住と子どもの権利の行動課題が結びつけられた。さらに、国連子ども特別総会 (2002 年) の成果文書「子どもにふさわしい世界」で自治体の役割が明確に認知され、CFC プロジェクトが推進されている。CFC の国際事務局はイタリア・フレンチエのイノチエンティ子ども研究センターに置かれている。

CFC とは、子どもの権利を履行・促進するための地域的統治システムと定義される。その基本的要素として、子どもの権利条約の 4 つの一般原則、すなわち 2 条の差別の禁止、3 条の子どもの最善の利益の確保、6 条の生命・生存・発達の権利、12 条の子どもの意見の尊重が挙げられている。

さらに、CFC の基盤を整えるための鍵となる要素には次のようなものが含まれている。

- (1) 子どもの権利を保護・促進する法的な枠組み (日本でいえば「条例」)
- (2) 子どもの権利条約に根ざした総合的な政策・行動計画

- (3) 特別な行政体制
- (4) 子どものための特別予算措置
- (5) 子どもの置かれた状況の分析（例えば「子ども白書」の作成等）
- (6) 子ども影響評価（法律や政策の提案が子どもに影響を与える可能性のある効果についての事前および事後の評価）
- (7) 子どものための独立した権利救済・擁護活動
- (8) 子どもの権利ための広報・教育など意識啓発
- (9) 子どもの参加

なお、子どもの参加は以上の要素のすべてを貫徹するものであり、CFCにむけた世界のさまざまな取り組みを結ぶ糸であるとされる。

このようなユニセフのCFCからみて、後述する日本の自治体における子どもの権利保障の取組みは高く評価されているのである。

以上みてきたように、国際社会は子どもの権利を基礎に、それに準拠しながら子どもにかかるあらゆる活動、教育活動を要請しており、その具体的な内容は各人権条約委員会の「一般的意見」や「総括所見」あるいは国際連合やユニセフ等国際機関の国際戦略・行動計画などで明らかにされている。

繰り返すが、今日すすめられている教育基本法「改正」は、以上のような国際的な基準や動向に反しているといわざるをえない。

III 子どもの権利条約を活かす教育実践とは

1 子どもの権利をめぐる教職員の意識

(1) 子どもの権利と教職員の意識

① 教職員の意識の現状

学校において子どもの意見表明・参加の権利は保障されているか否か？

学校の外において、子どもの権利条約に関する活動をされている人たちは、ただちに「ない」と言うだろう。そこから「なぜそうなのか」という疑問に向かい、そして「どうやって広めるか、浸透させるか」へと進むだろう。しかし違うのである。多くの教職員は「意見表明の機会は十分に与えられている」「参加権を保障されている」という認識を持っているのである。「子どもは意見を述べる必要などない」「民主主義も権利も学校に不要だ」という考えを持つ者は少数であり、子どもは活発に「意見」を述べるべきだし、積極的に「参加」すべきである、と考えている教職員のほうが多い。

これは捉えのずれである。「子どもの意見表明・参加」とは何かという問題なのである。同じ状況を見て、内と外では捉えが異なっているのであるから、おそらく論議はかみあわないし、きっと論議が始まらないだろう。

もちろん、実態は「外部からの見方」の方であろう。子どもの権利条約は学校に浸透していない。学校全体に対してなら、かすかな影響すら与えていないと言つていいような現状である。何より子どもたちが知らない。社会や学校での取り組みを考えれば当然なのだが、子どもの権利条約という言葉すら「そう言えば何かで見た（聞いた）ことがある」という子どもが少しいる程度である。そこに「意見表明権」「参加」という概念が生まれるはずがない。

では、なぜ前述のような教職員の意識が生まれるのであろうか、少し学校内部に立ち入って検討してみよう。

②教職員の意識の背景

目標としての「理想の子ども像」

学校には「未熟な子どもを導き、理想の姿へ高めること」が自らの役割であるという認識がある。そしてこの認識は問われることのない「自明の理」とされている。ここからほとんどの場合、「理想の子ども像」を確認し、その一方で子どもの現状を分析し、その差を埋めるため、年ごとの具体重点目標を設定し、最も有効な手立てを共通理解し、教育活動を行う、という道筋を学校は進む。

この「理想の子ども像」は二つの理由から生まれる。一つは、政府・教育行政も含めた国家主義教育の流れである。これは「理想の国民像」の必要性から「理想の子ども像」を設定しようとする。国がひとつの理想を示し、すべての学校においてそのひとつの理想に

向かって邁進する教育が行われることを願う、現在一層力を増している危険な教育の流れに属する「国家のための理想像」と言うことができる。これは、学習指導要領や各種答申を通して、学校への「期待」「めざすべき姿」を指示し、都道府県・各地域・市町村へと進む中で具体化され、やがて学校目標の設定につながっていくシステムとなっている。

そしてもう一つは、現場の「必要性」によるものである。多くの場合、そこには国家主義的な意図は見られない。あるのは、善意である。ただ、「理想の子ども像」というすべての教職員の共通認識があつて、そこに引き上げようとしているのではない。その逆である。

「子どもを引き上げる」という教育活動のために、到達すべき地点が必要となり、「理想像」を設定するのである。こちらは「下からの、指導のための理想像」と言える。

両者は、発想も理想像も異なる。しかし、それでいて次の三つの点では完全に一致している。

- ・子どもの理想像があるべきこと
 - ・それはおとなが設定すべきものであること
 - ・そこへ未熟な子どもを導くことが教育であるということ
- すなわち、学校観・教育観という土台が同じなのである。

③日常手法としての「管理主義」

管理主義（教育）は、学校を広く覆っている。この言葉からは「体罰や怒鳴り声」が思い浮かぶことと思うが、実はその代表ではない。静かに笑顔とともに行われる洗練された管理主義教育のほうが広く、深く浸透している。これは、小中を問わず、実施者に管理主義教育を行っているという意識すら与えずに確固たる位置を持っている。そして管理主義とは、教員個々の意識というよりも、学校システムと捉えるべき問題である。

ごく簡単に言うならば、管理主義教育は、教育のマニュアル化である。学校ごとに現れ方はさまざまだが、大きく言うならば、次のようなものである。

- ・係や管理職から、目標・方針、詳細な指導内容や留意事項が提示される。
- ・全教員はその内容について「共通理解」を行う。
- ・全教員（特に学級担任）は、それに基づき一斉に「共通指導」を行う。
- ・「共通指導」の結果や効果に対して、学年など諸単位による点検・対応を行う。

管理職から見ると、このようなシステムは教員の経験や「力量」などの差が生まれにくくするため、教育・指導が均一化されるという安心感を持つことができる。また、提案者にのみ方向性を示しておけば、あとは上意下達的な流れにより全教職員に自らの願いを徹底できる。そして、学校外に対しても「このような指導を徹底している」と説明することもできる。他方、教員からすると、「子どもに対して、いつ、何を、どのように行うのか」というレールが敷かれるのであるから、判断に悩む必要はないで楽である。またその内容は全体で確認されたのであるから、指導内容に確信を持つことができる。

このような職員室内での願いの一貫が管理主義（教育）を生み出す要因であり、本質で

ある。子どもたちから、あるいは学校の外から見えるものは、その表面に過ぎない。

④ 「誤解」という理解

「未熟な、おとなに導かれる存在としての子ども」と、子どもの権利条約が示す「権利行使の主体としての子ども」はあまりに違いすぎる。多少の差なら、学校は近づこうとするか、反発するかどちらかの姿勢を見せるだろう。しかし、自らを搖るがす根本的な差である場合、それは学校の理解を越える。まったくの無関心となるか、自らが行っている教育活動の範囲内のものと捉えていくのである。

そこにおいて「子どもの意見表明」とは、「おとなが指示する理想に向かう意見を言う機会」である。そして「子どもの参加」とは、「おとのの管理の中でいきいきと活動する姿」である。学校は、これらの実現を願い、創意あふれる教育活動を展開してきた。ゆえに教職員は自信をもって断言する。

「子どもの意見表明・参加は、私の学校において十分に保障されている。もちろん、まだまだ子どもたちはそれを活用していないが…」

(2) 子どもの権利条約は活かされているか

－第53次全国教研集会でのアンケート

①第53次全国教研集会のアンケートから

当研究委員会では、2004年1月の第53次全国教研に参加した教職員に、「『子どもの権利条約と教育実践』教職員アンケート」を行った。

子どもの権利条約が批准されてから、およそ10年が経過したが、その間、教育の現場は変わってきたのか、それとも変化があまりないのかということを知り、同時に教職員の認識・意識を概観するために試みたものである。アンケート回答数もそれほど多くなく、任意で回答いただいたので、統計的にきちんとした分析はできないが、おおよその現状の傾向を見ることができると思われる。

アンケートは以下の10分科会で行い、会場にアンケートをおき、参加者の意思でそれに答えていただいた。

第3 社会科教育	第8 家庭科教育	第11 自治的諸活動と生活指導
第13 人権教育	第15 國際連帯の教育	第21 教育課程づくりと評価
第22 地域における教育改革とPTA	第24 総合学習 特別 学力問題	
特別 子ども参画と学校改革		

回答数は、235である。ここでは、このアンケート回答（全体の単純まとめは後掲）から分析する。

②教職員自身が子どもの権利条約を学んだか

最初に、教職員自身が子どもの権利条約を学んだことがあるかの質問をした。教職員自身が学んでいないと教育実践も困難であると考えたからである。

回答した教職員は、ほとんど「子どもの権利条約」を「学んだことがある」と答えている（回答数235のうち、208人が何らかの形で学んでいる）。具体的には、組合の学習会で学んだ人が126人と一番多い。また、独学で学んでいる人も88人いる。これ学んだのが、いつなのかは明確ではないので、はっきりしたことは言えないが、子どもの権利条約を批准した時に、組合で学習会を企画したり、パンフレットを出したりした中で学んでいる人が多いのではないだろうか。

一方、全国教研に参加している組合員でこのアンケートに回答した人でも、全く「学んだことがない」が約1割おり、年代別に特徴は見られない。

以下は、教職員自身が「子どもの権利条約」について学んだことがある人と、学んだことのない人の回答の差も含めて、実践や意識の状況を分析した。

③子どもの権利条約を子どもに教えているか

「学んだことがある」人の半数以上（131人）は、子どもたちに「子どもの権利条約」

を教えてている。ただ、アンケートの回答からでは、どこまで具体的にこれを教えているのか疑問が残る。それは、教える場面の多くが「教科」であり、「学級活動」だからである。

最近の教科書には、「子どもの権利条約」が言葉として載せられている。あまり、詳しい内容ではないが、それをそのまま伝えることで「教えた」と認識してしまっている可能性があり、子どもの権利条約の精神や本質的なところを抜きに学校現場でこれが語られていることのではないか、との危惧が残る。これだと、子どもの権利条約が、ある意味で一人歩きしてしまい、形だけのものになってしまふ。子どもの権利条約の言葉や条文の字面だけを教えることだけでは、子どもたちに本当の意味でこの条約を教えていくことにはつながらない。「子どもが権利の主体者」であるという意識を子どもたち自身がもつことや、「権利は行使していくもの」なのだと実感をもてるような教えが必要であり、こうした教えの実践が行われない限り、子どもの権利条約が教えられたことにはならない。

そのためには、教職員自身の、この条約についての深い認識が必要で、これを教職員自身がどこまでもっているかが条約の精神を広げていく一つの鍵であるといえよう。

一方で、「学んだことのない」教職員（24人）は、1人を除いて、子どもの権利条約を子どもに教えていない。後に述べるが、自由記述の中で「教職員の研修の必要性」について、かなり多くが記述されていることと合わせて、まず今教職員が子どもの権利条約を深く学ぶということが、前提として必要だといえるだろう。

④学校で条約が活かされているか

次に、「学校でこの条約が活かされているか」という問い合わせに対しては、110人が「活かされている」と答えており、119人が「活かされていない」と答えている。「学んだことのある」人、「学んだことのない」人の差は、以下のように、「学んだことのない」の方が「活かされていない」としている割合が高い。

		Q 3			
		はい	いいえ	無回答	合計
Q 1	はい	105	100	3	208
	いいえ	5	16	3	24
	無回答	0	3	0	3
	合 計	110	119	6	235

ただし、「活かされている」と回答した人でも、児童・生徒会活動はじめ、学校で行われている教育活動の「一部」で活かされている、と考えている人が多い。「子どもたちに任せられる部分」で活かしていることが、「活かされていること」だと考えているのが現状なのではないだろうか。

⑤意見表明権・参加の権利は保障されているか

さらに、実際に卒業式の中で子どもの意見表明権・参加の権利が「認められている」か、あるいは「認めるべき」か、ということについて、具体的な項目を挙げて質問した（Q 4）。ここで、このような項目を挙げて質問したのは、これが、子どもの権利条約の趣旨をどう捉えられているかを知る上で、一番大きな標識である、と考えたからである。

また、学校内で、どの範囲について意見表明権・参加の権利が認められているか知るため、以下のように、回答者が何個○を付したかをまとめた。

		0 個	1 個	2 個	3 個	4 個	5 個	6 個	7 個	8 個	9 個	合計
Q1	はい	66	74	35	16	7	6	0	0	1	3	208
Q2	いいえ	7	9	7	1	0	0	0	0	0	0	24
Q1	無回答	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	3
合 計		74	84	42	18	7	6	0	0	1	3	235

これを見ると、「学んだことのある」と回答した人の学校においても、卒業式で認められている事項は、1個（74人）が多く、次いで0個（66人）、2個（35人）、3個（16人）となっており、卒業式の全体にわたると思われる8個ないし9個は4人でしかない。割合でいえば、「学んだことのない」人の回答も同じような傾向にある。しかも、「認められている」という項目をみると、後記表のとおり、「児童・生徒の活動内容」（108人）「会場づくり」（71人）が圧倒的で、卒業式のほんの部分的な事項に参加させているという状態である。こうしてみると、現状の学校では、意見表明権・参加の権利についてはあまり省みられていないことがわかる。

⑥「意見表明権・参加の権利を保障すべきである」という認識の広がり

しかし、意見表明権・参加の権利をどこまで保障すべきか、という意識を尋ねたQ 5の「認めるべき」の質問に対する回答では、大きく様相が変わる。

		0 個	1 個	2 個	3 個	4 個	5 個	6 個	7 個	8 個	9 個	合計
Q1	はい	14	18	32	36	35	15	13	7	32	6	208
Q1	いいえ	1	6	4	4	4	2	2	1	0	0	24
Q1	無回答	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	3
合 計		16	25	36	41	39	17	15	8	32	6	235

「学んだことのない」人は、1個に○をつけた人が一番多い（彼らの全体の中で25%）が、「学んだことのある」人は、「認められるべき」項目を卒業式の全般だとしている人が多くなる（挙げられた項目のほぼ全部である8個に○をつけた人が32人、9個が6人おり、「学んだことのある」人の中で18.2%を占める）。これを見ると、現状はともかく、子どもたちに任すべき部分は「学校教育全般にわたるべき」だと考えている人が、「学んだことのある」人に多いと言える。

具体的に、子どもたちの意見表明権・参加の権利が「認められている」という実態と、「認

めるべき」という意識との関係について項目を踏まえてみてみよう。

意見表明権・参加の権利が認められている

目 標	組 織	準 備 日 程	式次第	式の運営 ・進行	児童・生徒 の活動内容	会場づ くり	しおり・プ ログラムの 作成	その他	合 計
27	10	12	13	33	108	71	23	28	325

意見表明権・参加の権利は認めるべき

目 標	組 織	準 備 日 程	式次第	式の運営 ・進行	児童・生徒 の活動内容	会場づ くり	しおり・プ ログラムの 作成	その他	合 計
102	66	61	99	144	191	153	113	15	944

これを見ると分かるように、どの項目も「認めるべき」とする方が多くなっている。合計を見るとその数は、約3倍にもなる。また、目標・組織や式次第という現実には圧倒的に教職員が決定していると思われる事項について、「認めるべき」とする人が「認められている」と回答する人の何倍も増えているという事実は注目すべきである。これらは、従来の考えにとらわれず、子どもたちの意見表明権・参加の権利を、もっと学校の中で広く認めていくべきだと考えている人が数多くいることを示している。このような意識を、実際の実践に活かしていくための方策をこれからも考えていく必要があろう。

ただ、一方で「認められるべき」と回答しているのは、式の中でも、「児童・生徒の活動」や実際に式次第に関係のない事柄が多いということも、ここから読みとれる。これは、先述した、子どもの権利条約を教える場面として、「学級活動」が多いこととも関連するように思われる。つまり、「子どもの権利条約が求めていること」について、教職員の意識の中では、「ある範囲内で」という条件が付けられている場合が多いのではないか。子どもたちの身近な問題や活動に関しては意見表明・参加を認めるが、学校全体にかかる決定に関しては、「子どものことを考えておとなが決定していく」という考え方を、今ももつている教職員が少なくないことを示しているのだろう。

これらのことふまえると、子どもの権利条約の学び方にも工夫が必要だが、実際の学校現場では、「効率の問題」や「教職員は子どもを指導すべき立場だ」という概念などがある、「学校を子どもとともに創る」というところまで至っていないのが現状だといえる。子どもの権利条約の大切さ・意義はわかるが、「子どもたちは、まだ発展途上で、未完成だ」という認識が教職員の中には根強いのではないだろうか。

それでも一方で、卒業式すべての事項について子どもたちの意見表明権・参加の権利を認めるべきだという考えも、2割近くある。これは子どもの権利条約、とりわけその核となる意見表明権・参加の権利を学校で保障すべきだという教職員が増えていることを示しているといえよう。

国民教育文化総合研究所では、1995年の「教職員をめぐる人間関係研究委員会」でも子どもの権利条約に関する教職員の認識についてアンケートをしている（「教職員をめぐる人間関係委員会・最終報告」『教育総研年報‘95』所収）。95年のアンケートでは、子どもの権利条約は、「大切だけれど、実際の学校現場を変えることに結びつく」という意識はあまり強くない。しかしながら、今回の調査では、「活かしている」という認識や「活かしていこう」という気持ちが、この95年調査よりも強く感じられる。

⑦アンケートの自由記述から

「子どもの人権とわがままの違いを全職員が理解すること」「集団の中で権利を主張させていくときに、集団の中で果たすべき義務との調整をはかれるよう、子どもを育てなくてはならないと思う」「人間としての権利と義務を偏りなく学び、生かそうとする教職員集団のコンセンサス」といった、今まで何度も語られてきた「権利・義務論」もある。

しかしその反面、「基本的に教員が生徒を『権利の主体』だとみなしていないところがある。その部分を変えていこうという自覚が私たちの中に生まれなければと思う」「学校内で子どもの意見を表明する場の保障をしていくこと」「子どもたちの意見を学校づくりの全ての面にわたって反映させる組織と教師の意識改革」など、教職員が、子どもたちを権利の主体としてみていかなければ、という意識が感じられるものがある。

研修の必要性を記す人も多かった。

⑧なぜ学校で条約が活かされないのか

今回の調査のうち、Q3は、「あなたの学校では子どもの権利条約が活かされていると思いますか」という質問である。これに「いいえ」と答えた人は119人、5割である。「いいえ」と答えた人には「なぜですか」と質問しているが、「どう活かしてよいか分からぬ」「教職員間の合意が得られない」「教委・校長が消極的だから」と、自分自身では、「活かしたい」という気持ちをもっている人が、「いいえ」のうち81%になる。現状は、なかなか「活かしている」状態にはなっていないが、「活かしていきたい」という気持ちをもっている人がたくさんいることがここから分かる。これは、子どもの権利条約が批准されたあと、一時の「ブーム」が過ぎ、それでもなかなかその考え方が現場の中で活かされていないだけでなく、逆方向での管理が強まっていることへの危惧の表れであろう。

ところで、前述したとおり、卒業式すべての内容について子どもたちの意見表明権・参加の権利を認めるべきだという回答が2割近くあった。これらの教職員たちが実際に自分の考え、すなわち子どもの権利条約の考えを実践できないのは、教職員集団の意識のバラツキが原因の一つと考えられる。そのことは、「子どもの権利条約が活かされていない」と考える教職員の、「それはなぜですか」とした質問に、「教職員間の合意が得られない」という回答の多さから推察される。前述した自由記述にも、子どもの権利条約に対する教職員の捉え方の違いがみられていた。自由記述では、研修の必要性や教職員の学習の必要性

を指摘しているのが多い。アンケートに回答した80%以上が「学んだことがある」としているのに、ここでまた、研修の必要性を述べているのは、職場で「子どもの権利条約」に基づいた教育や学校づくりをしようとした場合、それを阻む理由の一つが、教職員の意思の不統一にあるので、その阻害要因を、学習することで取り除こうということであろう。

子どもの権利条約を「学んだことのない」教職員は、意見表明権・参加の権利を認める場面が、「学んだことのある」教職員より少なくなっている。今までの子どもも観て、子どもを見ているのではないかと思われる。そして、子どもひとり一人をよく見て、個性を大切にすることが権利条約の趣旨を活かす根幹になっていると考えているのではないだろうか。「子どもを大切にする」ということの中身に、子どもの権利条約の核、子どもは権利の全面的行使主体である、という認識にたち、子どもの意見表明権・参加の権利という観点が加わったときに、学校での教育は一新する。

つまり、「学んだことのない」人たちが、どう学ぶかは、実践が広がっていくときにとっても大切な要素となるだろう。それは、「学んだことのない」教職員が、「活かされていない」とする理由に、「どう活かしていいのか分からぬ」と多く答えていていることとも関係する。具体的に条約の考え方とその内容を知り、子どもの権利条約をフィルターにして、現状を見た時に、「活かしかた」も分かってくるのではないだろうか。

そのために、まず、自分から「学ぶ」ことから始めたい。

自由記述には、学習や研修の必要性が多く述べられていたが、「行政から副読本が出れば、ある程度未組織の職員にも子どもにも権利条約に触れさせることができる」「教員の学習会。必要性を感じるための」など、誰かの手を待っているという意見がいくつかあった。職場の多忙化、管理強化の中で、仕方ない面もあると考へるが、「子どもをどう育てていくのか」という、教育における根本的な問題なだけに、教職員が主体的にこのことについて、学習したり、考えたりする必要があるだろう。

そのため、教職員が、もっと学ぶ必要があるとか、子どもの権利条約の基本原理を学校で活かすということがどういうことなのかを、自由に語れる職場づくりも一つの課題であるといえよう。

⑨子どもの権利条約の趣旨を学校に根づかせるために

アンケート回答の分析を中心に、子どもの権利条約が学校の中で広がっていない要因を考えてきた。この中で、言えるのは、まずは教職員の子どもの権利条約に対する本質的な理解の必要性であろう。「権利」と「義務」をセットでなければ考えられなかつたり、「権利」と「わがまま」を混同してしまう意識では、この条約の趣旨は広がっていない。自分の権利を知り、自分の権利を大切に思えない人は、他人の権利も大切にできないということをもう一度考えていく必要がある。子どもたちは、「未熟な存在」で、「決定できない存在」ではない。また、おとなとの都合のいいように育てていくべき存在でもない。子どもは、子ども自ら成長し、仲間の中で高め合っていく存在である。その時に、共に成長して

いくのが、教職員ではないだろうか。

子どもの権利条約が活かされた実践をひもとくと、一人の教職員の思いから、仲間と子どもをつないでいき、それによって、子どもたちが大きく成長する姿がそこで表れる。そして、その子どもの姿によって、教職員の姿が変わっていくことも述べられてきた。一人の一歩をつないでいくことに、自信をもつことが大切だと言えるだろう。

「人権」ということを言葉だけでなく、実感を伴って学んでいかない限り、子どもの中に「権利」は位置づかない。そして、言葉だけで終わってしまったときに、子どもたちは、

「わがまま」と「権利」を混同してしまうのである。「自分たちで考え変えていけた。」「自分たちで考え、実現できた。」こういう実感が、ここでいう子どもの権利条約の趣旨を本当に活かしたことにつながり、それは、学校文化を変えていくことにつながるということを忘れてはならない。また、それと同時に教職員もまた、権利の主体者だということを認識する必要がある。研修を待つのではなく、自分たちで学び、仲間と共に創っていくということから、もう一度はじめる必要があるのでないだろうか。

「子どもの権利条約と教育実践」教職員アンケート（回答）

1 あなたは子どもの権利条約を学んだことがありますか。ある場合は、どこで学びましたか（複数選択可）

学んだことがある	学んだことがない	無回答	合計
208	24	3	235

2 あなたは子どもたちに子どもの権利条約を教えたことがありますか

ある	ない	無回答	合計
134	101	0	235

3 あなたの学校では子どもの権利条約が活かされていると思いますか

はい	いいえ	無回答	合計
110	119	6	235

4 あなたの学校では、卒業式の以下の項目について児童生徒の意見表明権・参加の権利は認められていますか（複数選択可）

目標	組織	準備日程	式次第	式の運営・進行	児童・生徒の活動内容	会場づくり	しおり・プログラムの作成	その他
27	10	12	13	33	108	71	23	28

回答者が何個○を付したか

0 個	1 個	2 個	3 個	4 個	5 個	6 個	7 個	8 個	9 個	合計
74	84	42	18	7	6	0	0	1	3	235

5 あなた自身は、卒業式の以下の項目について児童生徒の意見表明権・参加の権利は認めるべきだと思いますか（複数選択可）

目 標	組 織	準備日程	式次第	式の運 営・進 行	児童・ 生徒の 活動内 容	会場づ くり	しおり ・プロ グラム の作成	その他
102	66	61	99	144	191	153	113	15

回答者が何個○を付したか

0 個	1 個	2 個	3 個	4 個	5 個	6 個	7 個	8 個	9 個	合計
16	25	36	41	39	17	15	8	32	6	235

2 子ども参加・権利保障の教育実践の展開

子どもの権利条約は、強烈なインパクトを与え学校を変えるだろうと考えられていた。けれども、そうはならなかつた。批准・発効から10年を過ぎた今日においても、学校に大きな変化は生まれていない。それどころか、ほとんどの子どもたちは、子どもの権利条約を知らない。言葉を知っている少数の子どもも、教科書の中にわずかに出てくる語句を「なんとなく聞いたことある」という程度である。社会や学校での取り組みを考えれば当然であるが、この条約が自らの権利であるという意識を持っている子どもは極めて稀である。1年、2年ではない。10年を経てこのような状態なのである。そして今、教育基本法は憲法とともに深刻な危機を迎えている。

ただし、この期間を教育状況が悪化の一途をたどっただけの年月と、とらえてはなるまい。歴史的な、きわめて重要な進展があった。それは、子どもの権利条約を学校に具現化しようとする実践の開始である。条約批准の際、子どもの権利条約が活かされることは学校において何がなされることなのか、ほとんどわかつていなかつた。それが今や、各地の教職員の実践により輪郭が現れてきている。確かにそれはまだ散らばつた点でしかなく、教育状況への大きな影響力を持つに至っていない。また、取り組みは初期の段階であり、検討・論議すべき項目は山ほどある。けれども、子どもの権利条約を基礎にした教育実践は誕生・生成しているのである。

ここでは、三つの学校での実践を紹介しよう。子どもの権利条約に基づく教育実践は学校全体で取り組まれることが望ましいが、かなりの条件が整わなければ難しい現状がある。学年では数人の教師の意欲と動きによって取り組みことができる。基礎となる学級での日々の実践のなかで取り組むことは明日からでもできることがある。

ここで取り上げる教育実践のうち、学校全体の取り組みとしては、わたしたち研究委員会で観察・交流をした北海道十勝の札内北小学校、学年の取り組みとしては、研究委員である和田真也さんの勤務していた北海道十勝の札内東中学校を紹介する（いずれも、全国教研でのレポートから引用）。これらを取り上げるのは同じ町内の小学校と中学校という関係もある。また、学級の取り組みとしては、多くの教師の実践があると思われるが、研究委員の梅田比奈子さんの実践を取り上げる。もちろん、これらが教育実践のモデルという意味ではなく、あくまでも参考事例ではあるが、これらの実践のもつ意義は大きいものある。

(4) では、これらをふまえて、子ども参加・権利保障の教育実践の成立過程、内容、意義や課題などについて検討する。

- (1) 北海道札内北小学校の取り組み（日教組第52次教育研究全国集会報告書 第21分科会 教育課程（カリキュラム）づくりと評価）
 - 「子ども参加の学校」を支える教育課程の自主編成（教育課程づくりと評価分科会）

序章 学校といふ子どもたちの「社会」の中で

私たちは、将来の社会の中で自らが人や物や事柄との関わりを持ち「権利の主体者」として生きていける力を自ら獲得していくために子どもたちにとって学校とはどうあるべきなのか考えた。そこで、子どもたちが主体的に関わり、意見を表明し決定していくことを通し自ら学校といふ社会を創り上げることを大切にした「子ども参加の学校」をめざして、3年間取り組みを進めてきた。

1章 「子ども参加の学校」をめざして

I 学校改革の経過

1. スタート時の論議

「子どもが活動する部分を教師側が決め、部分的に活動を返していく。」

「教師が求める力がついたら、その力に応じて返していく」



- 子どもの持つ権利は、何かできたときの褒美ではない。
- 学校そのものの、教職員の意識そのものが変わらなければ、何も変わっていかない。
- 児童会を中心としつつも教育活動全体にこの考え方がなければ、学校を変えることにはならない。

こうした論議を経て、学校そのもののあり方を考え、学校を変えていこうとする取り組みが、札内北小学校で始まった。

2. 3年間の流れ

1999年度の年度末反省で、

【行事が子どものものになっていない、自ら考え創り上げていく場面がない、時間がないという反省が出され、児童会を中心に学校を変えること、教職員の意識改革が必要であることを共通認識した。】

2000年度 新たな学校創りへの挑戦

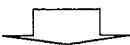
児童会の活動の変革を軸に学級・学校を変えていこう、今後の完全学校五日制に向けた新たな学校像を創造していこうとするものであった。

「学校完全五日制を見据えた教育課程の自主編成」

「子どもたちの興味、関心、意欲から作り上げる活動」

「総会を中心とした子どもたちの民主的な話し合いによる決定」

の3本を柱とし、取り組みを進めていった。



2001年度 学校変革へのさらなる一歩

・子どもの動きに合わせた校内分掌の見直し

・ゆとりの中で子どもたちが活動できるシステム作り

・児童・職員会議の設置・総合学習の取り組み・教育課程の自主編成などの課題が出され、一つ一ついい形を模索しながらさらにより方向へ、学校を変えていっていった。

2002年度 「子ども参加の学校」の定着へ

- ・ 完全学校五日制に対応し、子どもにゆとりのある教育課程の自主編成
- ・ 総合学習のとらえ方と実践
- ・ 校内研究への「子どもの権利条約」の文言の挿入と研究内容としての位置づけ
- ・ 町内各学校への啓発と課題の明確化を目指した実践公開の実施
- ・ 児童総会をはじめ各総会での話し合いの充実（課題）
- ・ 権利学習の必要性（課題）

3年目を迎える、一歩ずつ進んできている。課題も出てくるが、その都度話し合いを持ちながら将来を見据えて取り組みを進めている。

2章 「子どもの決定」で学校が動く

I. “やる気”が大事

この取り組みを始めたとき、最初は児童会の改革から始まった。専門委員会をなくし、子どもたちが必要と感じた仕事を分担して進めていくという方式をとった。そのために、4月から運動会が終わるまでのおよそ3ヶ月間。教職員は学校がどのような状態になろうとも一切口を出さなかった。たとえ、遊び終わったあの体育館にボールが出しっぱなしでも、廊下を全力で走っていたとしても。その後、子どもたちの話し合いの中でやっぱり活動が必要だということで、希望者が集まり、仕事を請け負うこととなった。

2年目は、他の活動と煩雑さを解消するために、それぞれの必要な活動をたてわり班が受け持つ方式をとっていたが、班の代表以外の人たちとやりたいものの意見が違うという課題が見えてきた。年度末の児童総会時、来年度の形をどうするかで議論がおこった。

自分のやりたいことがやれないからたてわり班はいやだ

みんなで必要だと決めた仕事だからやりたいとかやりたくないという問題ではない

やりたいものをやった方がしっかり仕事をするかもしれない

とにかく新しいことだから、やってみなくちゃわからない

結局、仕事が決まったあとに自分のやりたい仕事を希望して日常活動班をつくるというシステムで活動することとなった。この希望制については、運動会や学習発表会の実行委員会の決め方にもつながってきている。

II. 「あつ！無い！」

子どもたちの思考は柔軟で本当に教職員が思いもつかないことを考え出すものだということが、運動会の取り組みに見られた。

昨年度の運動会の反省の中で、児童実行委員会の仕事が大変だという反省があった。子どもたちを各競技ごとにならばせて出発地点まで連れて行く仕事が子どもたちの目にも大変に映ったのだろう。そこで、今年度の運動会では、児童実行委員がならばせたあと、出発実行委員が出発地点まで連れて行くという提案が書記局からなされ、総会で承認された。しかし、いざ実際に動いてみると、連携がうまくいかず、以前よりもスタートするまでに時間がかかってしまった。その問題を解決するために子どもたちが考え出した作戦は2つ。

- ①低学年は移動するときに手をつないでもらう。
- ②移動距離を少なくするために最初にならぶ位置をより出発地点に近いところにする。
これにより、当日も大幅に時間を短縮することに成功した。



体操実行委員は北小ストレッチを担当する実行委員会なのだが、代々受け継がれてきたストレッチの中身と、みんなにアンケートをとって決めた曲の長さにズレがあることに気づき、悩んだ。色々議論したあげく、ストレッチそれぞれを曲にあわせて8拍でやらずに、10拍ずつ行うこととした。“曲との微妙なズレは気にしない。”という子どもたちの心意気を見た気がした。他の児童もやっている最中に首をひねっている子が多くたが、「体操実行委員が決めたことだから」とあわせてやってあげるのもやさしい心遣いといえよう。



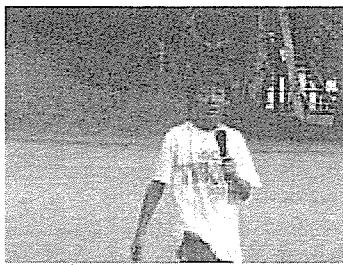
今年度から始まった“本番想定練習”。いざ実際の動きを見ていると、児童実行委員がならばせた。出発実行委員が連れて行った。でも、トランシーバーからはスタートの指示がない。どうしたことかと思ってみると、ゴールのところにいる審判実行委員がもめている。ゴールテープがないのだ。今まではある状態でしか練習をしてきていないので、こういう時が正念場である。このとき、3つの選択肢が子どもたちにはあった。

- ①みんなを待たせたまま探しに行く
- ②他のもので代用する。
- ③何もなしでそのままやる。

その時子どもたちが選んだのは③。でも、みんなに迷惑をかけてしまった思いから、練習後の話し合いで議論が集中する。「どうしてあの場になかったのか。」から「同じ失敗を繰り返さないためにはどうしたらいいのか。」というように話し合いで練りあい、お互いを高めあっていく。それ以後、常にゴールテープがあったことはいうまでもない。



運動会のみならず、学校生活の色々な場面で子どもたちは壁にぶち当たる。その都度、それぞれが考え、練りあい、高めあう中でその壁をみんなで乗り越えようと一生懸命もがいている。本当に自分たちの取り組みとなってきているからこそその葛藤でありもがきだと押さえている。数々の経験を通して成長を続ける子どもたちを見ることは本当に幸せなことだと思う。



III. 「おつつみしますか？」

札内北小学校の2学期は、“北小まつり”でスタートする。子どもたちも楽しみにしているもので、提案する書記局にも力が入る。この取り組みが始まってからの北小まつりの出店方法は毎年変わってきていている。行事は毎年あっても、取り組む児童は毎年変わるので当然のことか。

1年生から6年生までをたてわり班に分けて、それぞれが出店する。

2年生から6年生までの各学級で出店する。

1年生から6年生までの各学級で出店する。

このように出店方法が変わってきた理由については以下のようなものである。

- ①たてわり班だと自分の好きなものができない。
- ②2年生は前年度のたてわり班での経験があるからできる。
- ③1年生でもやればできる。



白熱した議論が展開され、書記局の提案通りということで各学級が店の内容を決める段階に入った。書記局としては当初、代表委員会を開いて各学級が出してきた出店内容を調整するつもりでいたのだが、いざふたを開けてみると「お化け屋敷をやりたい」という学級が5つも出てきてまた困った。書記局の提案がことごとく却下されたからだ。

①6年生優先。←何年生だろうともやりたい思いは同じ。

②同じ種類の店は2つまで。←限定する必要はない。それぞれの学級で違うから。

一度事情を各学級に持ち帰り、再検討してまた代表委員会で調整することにしたのだが、結局調整がつかず、各学級の希望通りということになった。

「すいません、段ボールカッターありますか？」1年生が10人ぐらい連なって職員室に入ってくる。よくよく見ると最後尾にはお世話役の6年生が。いよいよ当日を迎え、1年生が自

分たちで話し合い、準備して作り上げた「くじ引き」の店がオープンした。「はい、5番が当たりました。」景品を探すが、並べ方まで考えが及ばなかつたために景品を探すのに時間がかかる。見るとお客様の長蛇の列。近くにいた担任は、ニコニコしながら子どもたちの様子を見ている。「お包みしますか」ちゃんと景品の包装を担当する子もいた。「景品を探すの大変になるから、順番に並べておいたほうがいい」と事前に指導するのは簡単だ。しかし、同じ内容をこの子たちは自らの経験を通してしっかりと学びとったと思う。



IV. 「自分たちで決めたことなんだから、しっかり守らなきゃ。」



毎年5年生で行われている宿泊学習も子どもたちの自主的活動を發揮する一つの場面である。10月に向けて7月頃から実行委員が選出され、話し合いに入った。全体での話し合いも入りいろいろな意見が出ながら進んでいったが、ある時、話がぱたっと止まった。

夕食後のレクレーションの中身についてである。あらかじめ決めていた1時間

を2つに分けての前半



はドッジボールをやることにすんなりと決まった。問題は後半を“きもだめし”にするかどうかであった。実行委員を含め、ほとんどの子がきもだめしをやりたいという意見に賛成だった。反対の意見も特になく、決まるかに思われたが、2～3人の子が「やりたくない」と言って泣き出してしまったのだ。

「こんなにいやがっている人がいるのにみんなでやるというのは良くないよ」

「でもいやならいやって意見を出せばいいでしょ」

「意見は出さなくてもこの様子を見たらどれほどいやがっているかわかるしょ」

「でも、みんなやりたいって言っているんだよ」

「じゃあ、どうしてもやりたくないと言っている人はどうするのさ」

「そういう人たちは何か違うことをやっていれば？」

「そうなったら、レクレーションはみんなでやると決めたことが意味なくなるよ」

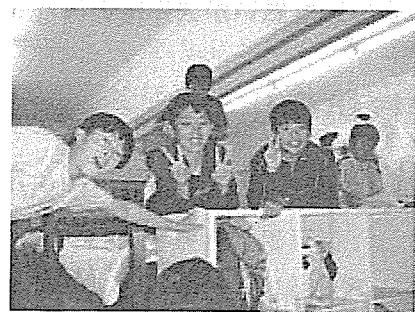
「じゃあ、どうするのさ」

「.....」

話し合いは次回に持ち越しとなった。それから実行委員は集まるたびにどうしたらいいのか考えを出すが、いい考えが浮かんでこない。どうしてもきもだめしがやりたいからだ。「何とか我慢すればできるんじゃない？」という意見は

本当にやりたくない子の気持ちを考えられないがための意見であろう。そういうわけで実行委員としては有効な意見を出せずに参加することとなってしまった。みんなの意見を期待しながら…。ところが、話し合いの場面になってしまっても有効な意見は出てこない。時間だけがいたずらに過ぎていき、問題はちっとも解決せずにその話し合いの時間も終わってしまった。

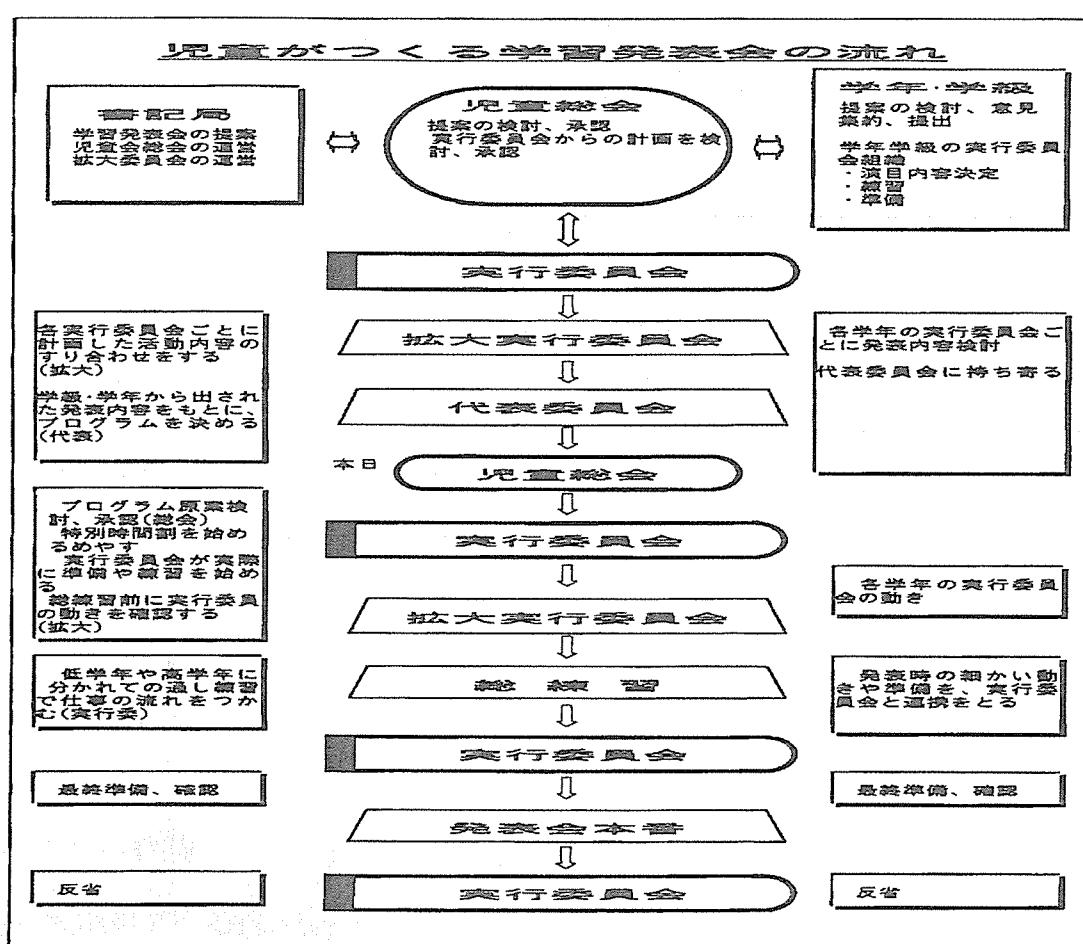
その後、晴れやかな顔をして担任のところに報告に来た実行委員曰く「結局、レクレーションの時間はみんなでやれるものと言うことで別のものをやることにして、きもだめしをやりたい人は、お風呂から上がった後の時間にやりたい人たちだけでやってもらうことにしました。」その案は、担任も考え出すことのできなかったウルトラCの考え。子どもたちの発想の豊かさ。子どもたちの柔軟な考え方には5年生みんなも担任も救われた場面だった。もし担任が「宿泊学習の取り組みを通して子どもたちが何を学ぶのか」ということを見失い、時間ばかり気にしていたら子どもたちの発想の豊かさや柔軟な考え方出会うことはできなかっただろう。



い人は、お風呂から上がった後の時間にやりたい人たちだけでやってもらうことにしました。」その案は、担任も考え出すことのできなかったウルトラCの考え。子どもたちの発想の豊かさ。子どもたちの柔軟な考え方には5年生みんなも担任も救われた場面だった。もし担任が「宿泊学習の取り組みを通して子どもたちが何を学ぶのか」ということを見失い、時間ばかり気にしていたら子どもたちの発想の豊かさや柔軟な考え方出会うことはできなかっただろう。

「自分たちで決めたことなんだから、自分たちでしっかり守らなきゃ。」宿泊学習当日、5年生のある子が言ったせりふである。やらされるものではなく、自分たちでやるからこそ自覚や責任感が生まれ、こういう言葉につながるのだとつくづく実感した。

V. まぶしいステージ みんなの努力が キラリと輝く！



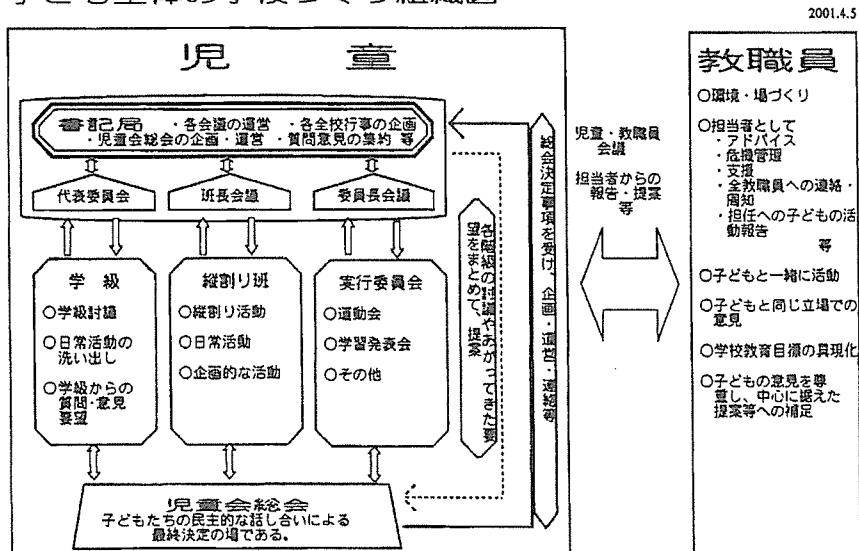
毎週水曜日、各学年で次週の時間割を決める打ち合わせが行われる。学習発表会の特別時間割中、担任からそれぞれ子どもたちの担当に白紙の時間割が手渡される。受け取った担当は劇や器楽などの担当と打ち合わせをし、練習時間を入れていく。5年生は見事に全ての時間が練習時間で埋まった。6年生は授業の時間と練習の時間を半々にして持ってきた。子どもたちの「練習したい」という思いを何とかしてあげようと教職員の知恵が絞られる。

終わったあとの各学年の反省用紙を見ると、子どもたちそれが自分たちの思いを表現しようとがんばり、満足した様子がしっかりと書かれてあった。こういう思いが次年度のみならずこれからの活動に生きてくるに違いない。

VI. 子どもたちの思いを反映するための学校組織作り

日常活動班の一つに“イベント班”というものがある。集会などを企画して行う仕事を請け負っているのだが、運動会が終わってある日、担当の先生から提案があった。

子ども主体の学校づくり組織図



イベント班で七夕集会をやりたいという企画がありますので、時間をとってください。

教職員の間で何の違和感もなく時間割に予定が入れられていく。そして当日、イベント班から説明があった。それまでざわついていた子どもたちが興味津々の顔つきで話を聞き出す。

まず、全員短冊に願い事を書いて下さい。その後全校を使って鬼ごっこをやります。鬼に捕まつたら願い事は取り上げられます。捕まらずに体育館にもどってこれた人は願い事を黒板に貼って下さい。

願い事をとられちゃかなわんとばかり、子どもたちは鬼ごっこに真剣になる。全校370人あまり中、50人そこそこの子どもの願いが黒板に貼られた。

こんなおもしろい取り組みも子どもたちの要求がなければできっこないものだ。子どもたちのそういう思いをきちんと伝える場があり、確実に実現できる環境作りのために札内北小学校では教職員一丸となって取り組みを進めている。



3章 「子どもの権利条約」を校内研究に

I 校内共同研究提案より

研究主題

「生きる力」を子どもたちに

☆主題設定の理由

(3) 校内研究の経過の一部

1998年度から2年間では、「個が生きる授業づくり」を主題とし、国語の音読を通して、子ども一人ひとりの考え方や表現、主体性を尊重した授業づくりを行ってきた。2000年度からの2年間では、「生きる力を育てるために」を主題とし、総合学習を通して、子どもたちが自ら考え学ぶ力を獲得すること目指し、児童会活動の見直しを軸に真に子どもが主人公の学校へと転換していくと研究・実践を進め、総合学習の取り組みにおいても子どもたちの主体性を尊重した学習のあり方を研究してきた。

(4) 成果と課題の一部

本校で進めている教育活動は、まさに子どもたちが生き生きと学校や地域という自らを取り巻く社会に主体的に関わり、自ら創りあげ、活動していくことで、自己の生活の仕方、ひいては生き方を考えていこうとする基盤となって力をつけてきた。

しかしながら課題も見えてきた。子どもの負担を軽減しゆとりの中で活動していくことのできる環境（システム）のあり方、子どもの学びに応じた学習をすることができる年間計画の作成、テーマ設定の総合学習、各教科においても主体的に学び、考えられる授業づくりなどである。

現在本校が行っている教育活動を、今まで実践してきた研究をベースとしながら、さらによりいものへと発展させていくことが重要であると考え、研究主題を設定した。

☆研究仮説

(3) 「子どもの権利条約」を尊重し生かすことにより、子どもたちは、権利の主体者として学校・社会に関わり、子どもと教職員の信頼関係の中で、主体的に判断し、活動していくことができる。

☆研究内容

(3) 仮説 (3) に関わっての一部

未来の担い手である子どもたちが、これからの中社会を生き抜くため「生きる力」を獲得するために、自分の周りの世界に主体的に関わり、権利の主体者として他と関わっていくことが必要とされる。そのため、「子どもだから」という考え方を転換し、教職員が「子どもの権利条約」を学習することで、子どもの権利を認め、生かしていく学校のあり方を考えることが必要とされる。自らの権利を守ることを大切にすることは、他人の権利を守ることにもつながり、協力しながら活動を作り上げていく喜びにもつながる。

具体的には、「子どもの権利条約」の学習会、各学年の実践の交流を通して、より具体的な取り組みを進めていく。
後半全部略

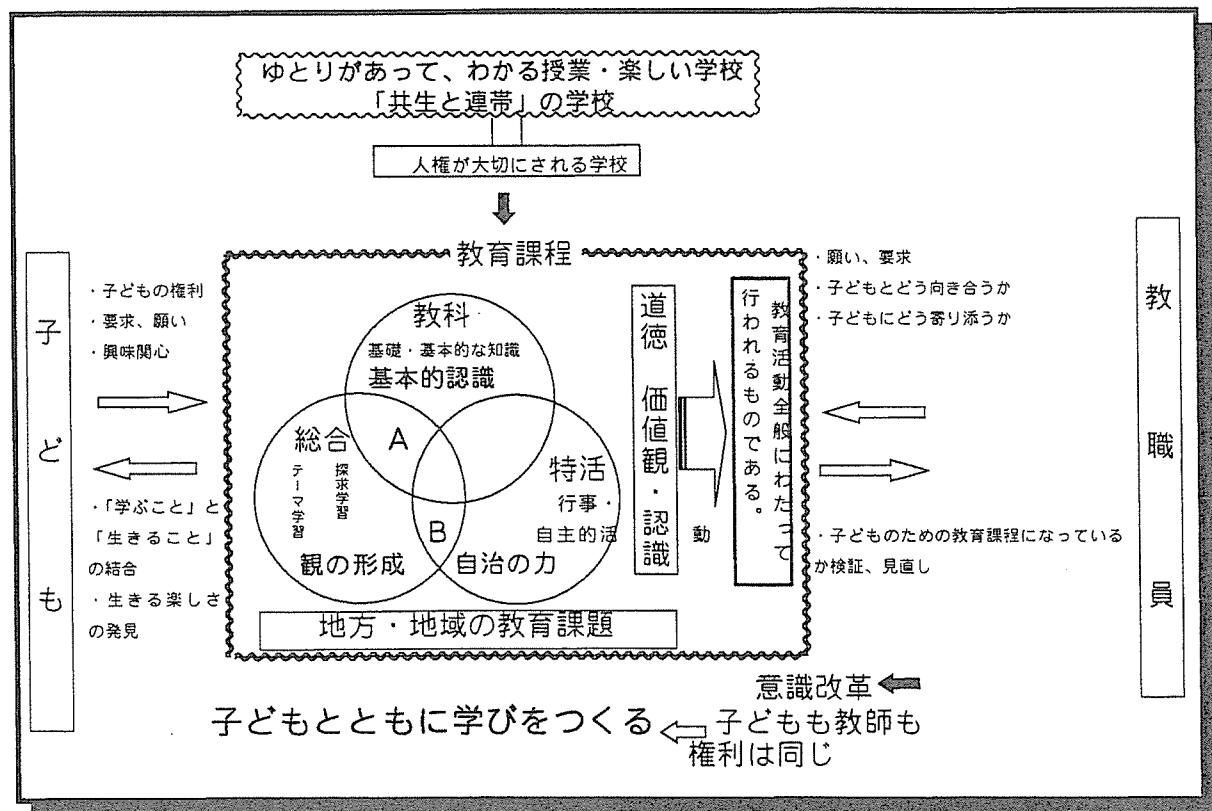
4章 子どもの側にたったゆとりの教育課程

I. 自主編成の基本的視点

目の前の子どもたちにどんな学びが必要か、どんな時間が必要か。このことをしっかりと見定めると、自ずと学校独自の教育課程ができあがる。「教科書の内容をすべて」ということでは決してない。教材を通して何を学び、どんな力を身につけていくかという視点を大切にすると、様々な活動が教科と結びついてくる。教科書の内容ばかりではなく、運動会や学習発表会に向けての活動などが教科の教育課程に位置づけられることもごく自然のことなのである。

目の前の子どもたちにとって必要な内容をゆとりの中で学ぶことができるようになると、教育課程作成の前段から、各教科の内容の思い切った見直しも含めて議論してきた。この自主編成こそが子どもたちがゆとりの中で主体的に活動していくける学校づくりの生命線だと考えている。

II. 教育課程の全体構造図（教科・総合・特活に関わって）



「子どもの権利条約を生かす学校づくり」を基本的な考え方としている。教育課程は教科、総合、特活が絡み合って構成されている（上図）。このことを見据えて教育課程を自主編成することにより、子どもたちのゆとりの中での活動が保証されている。

III 札内北小学校の総合学習

1. 札内北小学校の総合学習の種類

前述のことから総合学習としてとらえられるものは多様である。

一つのパターンとして総合学習の内容を

- ・テーマ追求型の総合学習
 - ・テーマ設定型の総合学習
 - ・自治的な活動
- の3つを含み構成していくことを考えた。

◎テーマ追求型の総合学習

子どもたちの興味・関心を最優先に考え、そのことをもとに個々のテーマを決め、進めていく総合学習。

◎テーマ設定型の総合学習

子どもたちの実態やこれから生きていく上でぜひ考えてもらいたいことなどをもとに教職員側でテーマを設定し、そのテーマに基づいて進めていく総合学習

◎自治的な活動

前述のBで説明した活動

2. 総合学習の進め方の基本的な考え方

どの総合学習においても、大人側でレールを敷き、ゴールを設定しそこまで子どもたちを導くというような学習をするわけではない。学習の進め方、発展の仕方、ゴールのとらえ方は子どもたち個々の思いである。子どもたちの思いを大切にしながら、壁にぶつかったり、次に行きたくても行く方法がわからない時など、常に寄り添っていることで、求められた時に一緒に考えてあげる存在が教職員であるという考え方を大切に学習を進めていく。

3. 学習の進め方

テーマ設定型とテーマ追求型もほぼ同様である。テーマによって、一人で進めていくことになったり、グループを組んだりすることになるが、どういった単位で学習を進めていくかについても子どもたちの思いを大切にする。学習についても進度や方法が様々である、体験をしたいという子どももいれば、どこどこに調べに行きたいという子どももいる。そんな子どもたちの思いをできるだけ受け止められるように、教職員が協力しあいながら、時間や方法を工夫しながら進めている。なかなか子どもの思い通りには行かない部分もあるが、今後の課題として取り組んでいる。

おわりに 「確実に歩みを進める札内北小学校」

「子どもの思いが形になるために、権利の主体者としての活動を保障するために学校はどうあるべきか」いつもそこから議論はスタートする。

この取り組みを初めて3年目。1年目から2年目、3年目と月日が経つにつれて子どもたちの意識も教職員の意識も間違いなく前に進んできた。最初は子どもたちのすることに手や口を出すなという厳しい取り組みであったが、今では子どもと一緒に寄り添い、一緒に考え、一緒に進んでいこう

「教職員も子どもも権利は同じ」という教職員の共通理解にたって学校が進んでいっている。そうすることで子どもたちの考えが担任に伝わり、担任の考えもまた子どもたちに伝わっていく。ある意味当たり前のことが当たり前にできるようになってきたということが非常に大きなことではないかと思う。

子どもたちはいきいきと学校という身近な社会に主体的に関わり、たくさんのことを作り上げてきた。そこに子どもと大人（児童と教職員）のパートナーシップができ、一緒に新たな学校、子どもにとっての学校を創っている。成果が目に見えるかたちに現れてくれない部分もたくさんあるが、札内北小学校の職員の中で焦りは見られない。今やっていることは子どもたちのこれから先の生活の中で必ず生きてくるのだという自信があるからだ。

先日、この取り組みを初めて行った子どもたちが札内北小学校に遊びに来た。現在は中学校2年生のその子たちが当時の小学校時代をふり返りこう言っていたのがとても印象に残っている。

「自分たちで取り組みを進めるというのはその時は本当にきつかった。でも、そのおかげで今の僕たちがあるんだ。本当にやって良かった。」

この言葉が全てではないが、子どもたちの人生に関わるきっかけをもったものとして、子どもたちがこう言ってくれるのは本望ではないだろうかと考える。

課題もまたある。子どもたちが必要としている時間の確保がまず第一だろう。“大人が考える時間”ではなく“子どもの時間”として十分に保障してあげたいところだ。年々自主編成で頭を悩まし時間を生み出しているが今後も議論を深めていかなければならない。

児童総会のシステムについても不十分な部分がある。「子どもたちが必要としているから総会を開いて討議していく」のが本筋である。しかし、現在の状況は「総会があるから議論をするんだ」になっている。今後さらに取り組みを進める上で整理しなければならない。

「子どもの権利条約を生かす学校」について学校全体として進めていくという流れはつくつてきているが、それが本当に子どものものになっているかも疑問だ。自分がどんな権利を持っている、相手の権利をどのように尊重するのがよいか、教職員も子どもも一緒に勉強を進めていきたい。

今言えることは、子どもたちは「大人の押しつける仮面」を幾重にもつけて生活をしているわけではない。子どもと教職員の正常な関係の中で、自らの本質を出し、活動し、ぶつかってきている。自分の本質に力をつけていける子どもたちがいて、仮面をつけずに生活できる学校であり続けることが「子どもが主人公の学校」を支えている一つである。

課題はたくさん残っている。しかし、そういう課題が見つかるたびに教職員の中で議論が巻き起こる。“子どものための学校”という方向性を見失うことなく、これからも共通理解のもと取り組みを一層進めていきたいと思っている。

序章 研究の背景と実践の土台

子どもの権利の歩みは、条約批准後も遅々として進んでいない。いやむしろ、少年法の改悪に見られるように、後ずさりをしていると言わねばならないのかもしれない。

それは、学校においても同じである。そして、学校が、権利の主体者である子どもたちと私たちが日々過ごしている場であることを考えると、そのことに対する教職員の責任は重い。政府・教育行政を免罪しようというのではない。だが、私たちが自らの姿勢や実践を顧みずに声をあげても、誰の後押しも受けられない。少なくとも子どもたちはせせら笑うだろう。

子どもの権利条約やその理念がいきづく学校とはどのようなものか。私たちはまだ知らない。また、そのような学校を創り上げようとする気運が教職員の中に巻き起こっているわけでもない。現在も、管理主義的な教育観・手法は、学校のシステムの中に、そして教職員の意識の奥に、どっかりと根をおろしている。

待っていても状況は変わらない。だから私たちは模索し、実践した。それは、ごく簡単に言えば、「学校の中に、具体的な子ども参加のシステムや流れを立ち上げること」ということができる。

取り組みを開始して今年が5年目である。嬉しいことに、学校は変わった。模索は子どもの変容を生み、それは私たちの取り組みの支えとなった。子どもたちの動きから、私たちは次のような思いを強くし、実践の土台としてきた。

- ◇ 子どもは、学校を主体的に構成する要素であり、その力は、教職員の力の限界を越えるために不可欠なものである
- ◇ 子どもが自らの存在の価値や仲間とのつながりの重要性に気づくには、それを実際に感じられる現実のシステムが必要である
- ◇ 子どもは、学校を固定的なものと感じ、自らの外部に置いてきた。しかし、自分が参加することによって、学校と自らの距離は縮まり、重なりあう意識も生まれる
- ◇ 学校は子どもにとって最も身近な“社会”である。子どもたちが社会を変えられる存在と認識するためには、学校が願いを実現できる場にならなくてはならない

また、この取り組みの中で、子ども同士の作用による高まりあいも見えてきた。それは、教職員が子どもに行なう声かけや評価よりも、強烈な効果を子どもに与えた。私たちはそれを「キャッチボールシステム」と名付けた。

「私たちの学校には完全なシステムが存在している」と思っているわけではない。解決できない問題も多く抱えている。けれども、4年前には「指示を受け、動く」しかなかつた子どもたちが、今日、ほとんどすべての学校行事において、「企画・決定・実行」の主体となっている。これは小さな変化ではないと考えている。

第一章 子どもの力を学校の中へ

1. どんな変化が起こったのか

札内東中学校（学級数12）は、数年前まで「教師が決め、生徒をしつける学校」であ

った。しかし、この4年間で学校は変わった。現在、卒・入学式を始めとするすべての行事において、子どもたちが企画段階から加わり、中心となって活躍している。子どもたちの意識も変化したが、まず、変化自体をイメージしてもらう必要がある。そのためには、2つの入学式の概要を見てもらうのがふさわしいだろう。

表1：比較「4年を隔てた入学式式次第」

1998年度 入学式 式次第			2002年度 入学式 式次第		
順	内 容	担 当	順	内 容	担 当
	司会	教頭		司会 進行ディレクター	生徒 進行委員会
1	新入生入場	教頭・テープ	1	新入生入場	吹奏楽演奏
2	三節礼	教頭・ピアノ	2	「出会いの詩」朗読	生徒
3	開式の言葉	教頭	3	開式の言葉	司会生徒
4	校歌斉唱	ピアノ	4	校歌斉唱	ピアノ
5	新入生紹介	学級担任	5	新入生紹介	学級担任
6	校長式辞	校長	6	校長先生の歓迎の言葉	校長先生
7	来賓祝辞	来賓	7	PTA会長お祝いの言葉	PTA会長さん
8	祝電披露	教頭	8	祝電・祝文お礼の言葉	教頭先生
9	閉式の言葉	教頭	9	教職員の紹介	校長先生
10	三節礼	教頭・ピアノ	10	生徒会長、歓迎の言葉	生徒会執行部
			11	花一輪のプレゼント (新入生全員へ)	花一輪委員会
			12	在校生による歓迎合唱	合唱委員会
			13	新入生代表の言葉	新入生代表
			14	歓迎のパフォーマンス (巨大ブーメランくす玉割)	生徒会執行部
			15	閉式の言葉	司会生徒

1998年度、入学式に関して生徒が活動する場面はきわめて少ない。実際の式の場面で言えば、司会（教頭）の指示に従い、「礼をする」「校歌を斉唱する」「話を聞く」の3つしか在校生は行なわない。また、入学式の準備段階における役割は、「生徒会執行部が新入生の教室を飾りつける」と「新入生の椅子を体育館に入れる」以外にはなかった。

では今年度（2002年度）はどうか。ご覧の通り、同じ学校の行事とは思えないほど内容自体が変化している。そして、式の進行役である司会も生徒に変わり、式を統括する「進行ディレクター」という役が生まれ、それを担っているのも生徒だ。当然ながら新入生の反応も変化した。

そして、式次第以上に異なるのが準備活動への生徒の関わり方である。この入学式は、すべての在校生が14の委員会のどこかに入り、企画段階から創りあげてきたものなのである。

2. 主体者として動き出す子どもたち

「在校生手作りの思いを贈る入学式」は「教師主導の儀式的入学式」にとて変わった。その入学式に現在子どもたちがどのように関与しているかは次の表2によくあらわされている。

表2：比較「4年を隔てた入学式への生徒の関与」

1998年度 入学式	2002年度 入学式
○計画・審議などに関与する委員会はなし	1. 準備委員会 【生徒会旧執行部】=原案作成・提案 【学級会・代議員会】=原案審議・決定 【人選委員会】=司会・朗読等生徒選考・依頼
○在校生全体の活動としては机・椅子移動の手伝いと校歌斎唱の練習	2. 各実行委員会 【進行委員会】=全進行 【生徒会執行部】=歓迎のパフォーマンス 【サウンド&ライト委員会】=放送機器準備、 BGM選定、スポットライト操作 【花一輪委員会】=新入生に花一輪とメッセージ 【合唱委員会】=合唱練習計画実施、指揮・伴奏 【フロア装飾委員会】=フロア装飾企画・作成 ・配置、机・椅子配置 【アカリトリ委員会】=ステンドグラス計画 ・作成・配置、式中の開閉 【ステージ装飾委員会】=ステージ装飾企画 ・作成・配置、暗転効果 【壁面装飾委員会】=会場の壁面全掲物作成配置 【新入生教室・玄関装飾委員会】=新入生教室 ・生徒玄関飾りつけ 【広報委員会】=「入学式ニュース」(新聞)の 発行、「入学式のしおり」作成
○生徒会執行部、新入生教室の黒板飾りつけ	3. 調整的委員会 【代表委員会】=各委員会活動の調整・確認

注目してほしいのは、これらの委員会自体を作り上げたのも生徒自身であるということである。「教師が決めて子どもが動く」のではない。「自分たちで決めて自分たちで動く」のである。入学式の準備活動は、この数年のある時点で、自主・自治活動となつた。

このような準備活動によって生まれた入学式や卒業式は、子どもたちにとって「自分たちのもの」である。かつての「手伝い」などという感覚はほぼ完全に消え去つたと言っていいだろう。「新入生をあたたかく迎える」「卒業生に忘れられない思い出を贈る」などの目的を、教員からの指導ではなく、自らの位置・役割からつかんでゆく。これは式当日の参加姿勢にもはつきりと現れる。「在校生が涙する」卒業式では、雰囲気を壊す話し声など皆無に近い状態となる。

他の行事については詳細を省かざるを得ない。ごく簡単に述べたい。

体育祭や文化祭などの全校的行事では、職員会議で決定された内容を、既存の生徒会専門委員会（図書委員会など）が請け負う形であったが、2001年度から委員会自体も新しくなり、かつ委員も各クラスから立候補で募るシステムに変更された。現在の体育祭は、審判・招集など当日の動きも生徒の手によって運営されおり、事前の練習も種目委員会の計画により実施されている。教員が学年・全校生徒を指導するという場面はほぼ消えた。学年行事では、決定の範囲については学年によってばらつきはあるが、生徒全員が実行委員となり、授業時間に話し合いの時間が保障されている点は共通している。現3年生は、2年時にキャンプを、そして今年度は修学旅行を自分たちの手で企画し実行してきた。このようすは、次項で扱いたい。

3. 子どもは決定にどう関わっているか

この項では、「決定」に生徒がどこまで、どのように関わっているか、そしてそのことによる生徒への影響について述べる。

体育祭・文化祭、および卒・入学式などの学校行事は、生徒会執行部から原案が学級におろされ、学級正副委員長などで構成される「代議員会」で決定する。その原案は、体育祭・文化祭の場合、教職員側の素案を生徒会が検討し作り上げる方式であり、卒・入学式においては生徒会執行部が原案から練り上げ、逆に教職員に投げかける流れになっている。ただ、知っておいてもらいたいのは、「教師の素案」「生徒会の原案」どちらも確定的な案ではない、ということである。教師の素案には生徒が検討すべき（あるいは変更できる）内容がたくさん含まれているし、逆に生徒の原案についても教職員は十分に話し合い、課題が投げ返される。

教職員と生徒の意見がぶつかりあった時の調整方法は確認されていない。まだそのケースがないからである。両者が共通の願い・目的を持っている場合、協議で解決できないことがあるとは思えない。対立は、願い・目的が根本的に異なっている場合に起こるのがほとんどである。

次に、現3年生の学年行事に関する決定の流れに移りたい。

表3にあるように、今年度8月実施の修学旅行は、昨年の11月に組織された「修学旅行準備委員会」から始まった。これは、修学旅行の目的・旅程・組織を学年集会に提案する役割を持った組織である。各委員が作成した40弱の個人プランは、討議の中でいくつかのグループプランに収斂されていく。それらはグループごとに旅行業者と打ち合わせが行なわれ、旅程プランとして学年集会で提案される。その中で、どういう意図でこのようなコースが作られ、どのような目玉がここにはあるのか、という説明がなされる。提案された生徒は資料を読み、耳を傾け、質問し、悩む。そして最終的には、全員の投票によって決定する。その数カ月後には「全内容決定集会」が行なわれる。6つの委員会の原案が、やはり関係する生徒全員がいる学年集会で決定されるのである。教職員がこれをくつがえすことはない。

かつて私たちが中学生だった時、修学旅行で関わることができたのは、せいぜい集会の進め方やレク時間の使い方くらいのものだった。旅程はもちろん、きまりの細部に至るまで生徒に話し合いの余地はなかった。当たり前だが、そのきまりにどのような根拠があるのか、誰がどんな話し合いで決めたのかもわからなかった。だから、きまりに対する意識も希薄だった。きまりは教師の見えないところでは当然のように破られていたし、守られていた場合も、教員の指示に従ったという以上の意味はそこにはない。

しかし今回の修学旅行の子どもたちは違った。就寝時刻ひとつをとっても、「就寝時間を何

時によれば、次の日の活動に影響をしないか」という質問を養護教諭に行ない、みんなの願い、夜の会議の流れ、翌日のスケジュールなどをもとに論議し、提案し、決定していった。当然ながら、あらゆるルールや日程について「なぜそう決まったのか」「いつ誰が決めたのか」という質問が旅行中に出ることはない。発案から決定までのすべての段階に自分がいたからである。このようななしきみは、子どもたちの意識を高めた。

私たちは「ルールを守る重要性」をよく説く。これは一般的には正しい。しかし、「根拠の見えないルールにも無批判に従う姿勢」を教育現場で育ててはならないと考える。これは「根拠のあるルールを平然と無視する姿勢」の裏返しである。前者は「手のかからない子」であり、後者は「手のかかる子」であるが、どちらも現在を生き、未来を担う子どもの姿ではない。

ルールそのものを紡ぎ出す力が必要である。その力をつける場が、学校以外のどこにあるのであろうか。子どもたちは、その場や機会を欲している。私たちはその姿をはつきりと見た。

“子どもの決定権の範囲”は、自主・自治活動の試金石である。

表3：今年度修学旅行の生徒準備・決定の流れ

2001年 11月	【修学旅行準備委員会結成】=立候補制（約40名）
12月	準備委員個々による旅程プラン化
2002年 1月	発表・協議によるグループ化 旅行業者と各グループとの打ち合わせ 目的・組織などの原案作成
2月	【修学旅行基本決定学年集会】=目的・組織・旅程が決定 ～卒業式・入学式・体育祭のため、一時中断～
6月上旬	各学級で活動班の編成。 【実行委員会結成（6委員会）】、代表委員会も同時結成 各委員会、細案を検討、集会議案書を作成 全班による小集会。質問・意見・別提案を各委員会へ 議案書、保護者へ。内容に対する保護者質問・意見を集約
6月末	【全内容決定学年集会】=各委員会細案が決定（生徒内 【生徒・保護者集会】=生徒が保護者に提案。審議し承認 自主研修学習会・各班自主研修コース
7月中旬	しおり委員会、原稿完成。印刷業者へ
8月中旬	修学旅行のしおり完成・配布
下旬	修学旅行

第二章 子どもが相互に高まりあうシステム

1. 生徒全員がリーダーとなる組織

(1) 修学旅行の中の全員リーダー制

ごく一部の生徒のみが委員となり物事を進めていくという方式は、例え民主的な手続きを踏んだとしても「自分たちの行事を自分たちで創り上げる・成功に向けて頑張る」という一人ひとりの意識を薄めさせる。少なくとも、リーダーでない生徒は「リーダーに従う、協力する」

というような補助的な目的や役割を自分に課すこととなる。

現3年生は、2年生の時、修学旅行準備委員会において、生徒全員が実行委員となる形をとり、委員会の数にあわせた人数割で活動班をつくることを学年集会に提案することにした。すべての班から集まるメンバーにより、「班長委員会」「研修委員会」「記録委員会」「しおりレク委員会」「食事保健委員会」「美化委員会」の6委員会は結成された。

これは、委員会から見ると、その内容はすべての班からの意見によって形成されており、逆にすべての班に明確に伝わるしくみと言える。また生徒個人から見ると、自分は「班を代表して委員会に参加している」とこととなる。そして班にいる時は「その委員会の仕事内容の詳細を知る唯一の人間」となる。ゆえに、話し合いの場面においても、活動の場面においても、その先頭にたち、班員をまとめる必要が生まれる。実際、旅行中には、バス・列車に乗り込む時には班長が責任をもって班員に声かけをし、自主研修の時には研修委員が地図を片手に班員をリードし、学級写真撮影の時には記録委員が走り回るという光景が見られた

(2) 全員リーダー制の意義

このしくみは、誰ひとり（仲間からであっても）指示に従うだけの生徒を作らない。ある場面では必ず自分がリーダーとなる。もちろん、やりがいはあるが、責任も背負う。この「責任」にはいくつかの特徴がある。それは、①全員が背負っている責任である、②仲間と分担しあった責任である、③教員に対するものではなく、仲間にに対する責任である、ということだろう。生徒個々に自覚が生まれないわけがない。もちろん、いろいろな子どもがいるのであるから、すべての子どもが同じ責任感や力をもって活動したわけではない。ばらつきはあった。仲間からの厳しい指摘を受ける子どもも出た。だが、子どもたちはカバーしあう。準備・企画段階でも、旅行中でも、各リーダーたちは力を尽くし、効果的に機能しているようすが見られた。

全員リーダー制は、別項で述べた決定への関与とともに、「個の存在」「個と集団の関係」についての意識に影響を与えるものだと考えている。ともすれば、集団の中に埋没してしまった子どもたちも、かえがたい自分の存在意義を感じ、力を発揮することができる。そして、集団というものが、あらかじめそこに存在するのではなく、自分や仲間がいて作り上げられるものだと感じることができるのである。

2. 子ども同士をつなぐキャッチボールシステム

(1) キャッチボールシステムとは何か

ふだんの学校生活のしくみ及び学校・学年行事が、子どもたちの手によって創り上げられ始めた頃、ひとつの問題点が浮上してきた。それは、「子ども間のつながりの弱さ」であった。ある単位ごとに、子どもたちはと知恵や工夫を凝らしながら進み、動いていた。しかし、自分が活動する以外のところで仲間たちが何をしているのかは、ほとんど見えなかつた。だから、全体の動きを知っている生徒はほとんどいない状況だった。

そこで意識され始めたのが、生徒相互の情報交換システムである。教師対子どものやりとりではなく、子ども同士の意見の交換や励まし合い、主催者と対象者（卒業式で言えば、在校生と卒業生）のやりとりなどである。自然発生的な動きはあちこちに存在していたから、必要なのは位置づけであった。組織や意識の中に、不可欠な要素としておくことがなされた。新設したものもあるが、多くは断片的な取り組みを整理し、再構成したのである。

私たちはそれを「キャッチボールシステム」と名付けた。これは、次のようにおさえられ、

便宜上 3 つに分類されている

生徒が、お互いの活動内容を共有し、目的の実現に向け話し合い、その過程と結果について励まし合うシステム

- ① 機能調整の役割を持つ「練り上げのキャッチボール」
- ② 個と集団をつなぐ「つながりのキャッチボール」
- ③ 活動の動機や目的の源となる「気持ちのキャッチボール」

※ これは教職員内の分類である。生徒は分類などに興味はない。またこの他に、生徒と保護者の間の「理解のキャッチボール」があるのだが、紙面の都合上割愛する。

(2) 3 つのキャッチボール

① 練り上げのキャッチボール

これは機能調整の役割を持つしくみである。生徒が個々に、あるいは委員会などの単位が計画を立て実行していく時、ほとんどの場合そこに「空白」「重複」などができる。そのことに応じて生徒内のシステムがなければ、その役割は教職員が受け持つことになり、結局は「判断や調整は先生がするもの」という意識が生徒の中に生まれる。それを防ぎ、目的の実現に向け、生徒相互に話し合い、調整するシステムがこのシステムである。

その代表は、卒・入業式や修学旅行など多くの委員会が生まれる場合の「代表委員会」である。代表委員会は、「各委員会の進行状況を共有化する」「要望や調整の必要な内容をあげ、論議し方向性を出す」という役割を担っている。

立ち上げた最初の年である昨年度は、生徒もとまどい、うまくいかなかつたが、今年度は委員会相互をつなぐ組織として機能した。特に、ゼロからスタートした「修学旅行」においては、この「練り上げ」はあらゆるところで行われていた。「どこに行くか」「そこで何をするか」から考えていく活動なのであるから、「組織と組織」「組織と個人」「個人と個人」間の調整なしには前に進まないのである。代表委員会だけでも、「委員会審議 2 ~ 3 回ごとに 1 回」のペースで行なわれた。

② つながりのキャッチボール

これは「個と集団」を結ぶものである。修学旅行を例にすれば、取り組みがスタートしたとき、準備委員会は学年の全生徒に行き先や内容についてのアンケートを作成し意見集約をした。また、決定集会前には、原案を班会議におろし、すべての生徒から質問・意見を受け、追加・修正議案や回答書が作られた。また、学級活動で言えば、4 月、学級のすべての係に対して、クラス一人一人が願いやアイデアを出す。係は計画段階でそれを参考にし、学級総会でひとつひとつに回答していく。学級総会はなかなか終わらない。しかし、それはやむを得ない。

このように、企画段階から決定段階までのどこにおいても、個と集団の分断を防ぎ、つないでいこうとするシステムである。実際、多くの人間が考えると、面白いアイデアが出てくる。願いが集まれば、係にもやりがいが生まれる。また「自分のアイデアが必ずみんなで検討される」「自分の願いはいつも相手に伝わる」ことは、生徒個々にとって実に大きなできごとのである。

③ 気持ちのキャッチボール

生徒が一生懸命活動する姿を見て、教師が「頑張ったね」「素晴らしい」となどの声かけをする。これは学校の日常的な風景であり、悪いことではない。しかし、思い出に残る入学式にしようと努力して、担任教師からほめられるのは何かおかしい。感想をもらいたいのは新入

生からのはずである。この「気持ちのキャッチボール」は、このような不一致をなくす試みである。それは、次のようななしくみで行なわれている。

◇ 卒・入学式など対象が明確なものは、卒業生・新入生が感想やメッセージを書き、各委員会はそれを受け取る

◇ 修学旅行、卒・入学式など、生徒全員が委員会に所属し活動するものは、自分の委員会以外にメッセージを送り、委員会はそれを受け取る

卒業式においては、この取り組みを「広報委員会」が行なった。式当日、委員は卒業生に用紙を配布し記入してもらった。卒業生は前年、式を担っている。その苦労も知っている。だから書かれたメッセージは暖かい。在校生は、劳われ、感謝された。それらの文が委員会反省の時間に読まれたとき、子どもたちは照れ、かつ誇らしげだった。相手からのメッセージは、教師のほめ言葉を明らかに超える力を持っていた。

このキャッチボールは、子どもたちの動機・目的を明確にする。先生の賞賛のためでなく、たんに行事があるからでもなく、まして内申を上げるために活動するのでもない。仲間に對して、その喜びや驚きや涙のために自分の力を發揮するのである。これより強い、そして美しい意欲の源はない。

(3) キャッチボールシステムの副産物と相互関係

入学式のある委員会で、反省会議がなされ、卒業生からのメッセージが読まれて委員会が解散した直後、1年生が「来年は俺が委員長やるからね」という宣言をした。

今日、どの行事でも子どもたちは積極的に委員に立候補する。多過ぎることはあっても、出なくて困るということはない。また、動機が明確であるからだろう、委員になってからも責任もってやりとげるようすが見られる。さらに、生徒同士の日常のつながりが深まったと感じている。これは、何より嬉しい。このシステムは、子どもと子どもを結んだのだ。

ここで注意すべきなのは、キャッチボールの相互関係である。「気持ちのキャッチボール」は、「練り上げキャッチボール」や「つながりのキャッチボール」がきちんと機能してこそ大きな効果を生む。お互いの仕事内容を知り、目の前にある成果がどのような努力の末に生まれているものであるのかを知らないと、言葉は形式的なものになる。また、自分たちがその活動の主体者でなければ、感謝の言葉などもらっても、決して心には届かないだろう。

第三章 大人はどう考え、何をしたか

1. まず教職員が変化をめざす

それまでの「学校の常識」とぶつかり、私たちは4年前に一步目を踏み出した。するとそれは、子どもたちの変化を促した。「教育効果を生み出す手法」としても、それは劇的であった。あの時点で、もし子どもたちの変化が起こらなければ、私たちは二歩目を踏み出さなかつたかもしれない。けれども、「例年主義」に陥らず、生徒が主体となる学校をめざす変革の営みを続けることができたのは、私たちの自覚の成果であると胸を張りたい。また、子どもの変容を見逃さなかったことも誇りに思っている。

私たちの学校の変化を誰が起こしたかと問われるならば、教職員と生徒と答えるしかない。両者の相互関係は変革のエネルギーとなる。ただ、はっきりわかっていることがある。子どもたちが、その第一歩目を踏み出すことはできない。

2. 子どもたちの活動を教育課程に位置づけ、保障する

前章まで、子どもの活動を中心に4年数ヶ月間の変化を報告してきた。しかし、この取り組みの中で最も困難を伴ったのは、子どもの活動そのものではなく、それを支える学校・教職員の体制であった。

子どもたちの主体的な活動が模索され始めた頃、その時間確保は困難を極めた。教育課程内の明確な位置づけがなされなかつたからである。ねらい、願いを実現するには手立てが必要であり、その手立ての中心に位置するのが教育課程である。それがなされていないために、主に学年で行なう「やりくり」しかその方法はなかつた。当然ながら不十分なものとならざるを得なかつた。しかし、そこからも成果は生まれた。「子どもの活動に必要な時間は、きちんと生み出す」という流れはできあがつていつた。そして昨年度、学校五日制の完全実施を前に、子どもたちの活動を教育課程に本格的に位置づけるための論議がなされ、一定の方向が確定した。それは次の校内文書に集約されている。

(略)ここで注意すべきなのは、行事の準備活動をそのまま対象とするのではないということである。例えば、数年前の本校の卒業式の活動において、生徒の役割は「手伝い」であった。教員側が企画・運営のすべてを担当し、生徒は、会場準備等の指示を受けて動いていた。これは「いい、悪い」の問題ではなく、当時の考え方であった。この場合、生徒がどれほどの時間、活動を行なつたとしても、位置づけとしては言わば「掃除当番」のようなものであり、総合学習との関連性は皆無に等しい。しかし、過去3年間取り組まれ、練り上げられた現方式は、全生徒が話し合いの中でその方向性を探り、実現に向けて模索する方式となつてゐる。これは、卒業式そのものの意義とは別に、生徒自らが「学校文化の創造」を行なつてゐるという捉えを行なうことができる。

総合学習のテーマは何も「環境」「地域」などに限つたものではない。「自らを取り巻く最も身近な地域としての『学校』」そのものを対象化し、その構成要素たる自分自身が「文化の創造」を行なっていくことは、そのテーマとしてきわめてふさわしいものである。

ゆえに、この項目の提案は「行事を総合学習としてカウントしよう」というものではない。「学校の中にも『対象・テーマ』は存在しうることを示したものである。ここから、特別活動と総合学習の関係を次のように考えた。

特別活動の中には、総合学習として取り扱うのが妥当なものがある。ただし『行事=総合学習』というような安易な見なしはふさわしくなく、いくつかの条件を厳密に満たすものに限るべきである。そのため、同名の行事であっても、目的・システムによって扱いが異なることは当然ありうる。

文末の「厳密に満たす」べき「いくつかの条件」は、次のように確認されている。

- ◇ 一部の係ではなく、少なくとも一定の単位での生徒全員が関わる活動であること
- ◇ 生徒自身が、内容・活動の方向性を決めながら進むことのできる活動であること
- ◇ その中に、生徒の学びあいや関係性の構築が含まれる活動であること

この位置づけにより、子どもたちの自主・自治活動の時間保障は、いわゆる「特別活動」のほかに「総合学習」からも行なわれようになつた。現3学年修学旅行の準備活動では、本年度だけで「33時間」が確保された。これまでの「必要な時間をどこからどのように引っ張つてくるか」という困難は解消され、「子どもたちにとって真に必要なのは、どんな内容で何時間なのか」という最も行なうべき論議に集中することができている。時間保障、すなわち教育課程における位置づけは、自主・自治活動の生命線であると考える。

3. 4つ目のキャッチボール

第二章で「3つのキャッチボールシステム」について述べたが、ひとつ大きな、4つ目のキャッチボールの紹介が抜け落ちていた。

それは「生徒と教職員のキャッチボール」である。だが、一緒に並べなかつたのには理由がある。これは、システムと呼ぶべき性質のものではないからである。冒頭で述べたように、この取り組みは、私たち教職員と生徒が相互に働きかけあいながら進めてきたものである。流れ全体もそうであるし、ひとつの小さな単位（委員会など）でもそうであった。取り組みが「教員が決定し、生徒が動く」という旧態依然の関係の中で行なわれていたら、学校の変化は起こらなかつたし、生徒相互のキャッチボールシステムは成り立っていない。

つまり、「生徒と教職員のキャッチボール」は、基本姿勢である。原則的関係である。ただ、この関係は、生徒の側から作られることはない。教職員の側が意識的につくろうとしない限り、自然に成立はしない。このことを逆に言えば、私たちの側が作ろうとすれば、（それが本気であると子どもたちに伝わったなら）すぐに成立する関係なのである。

第四章 子どもと学校の到達点と課題

1. 自主・自治活動をどうとらえるか

子どもの自主的活動・主体的活動という言葉は、「放任」にも「教員の仕事を子どもにやらせる」操り活動にも、「教員がシナリオを書き、生徒が演じる」という舞台的活動にも使われる。これらを論じる紙面の余裕がないので省くが、子どもたち自身が考え、動く活動だったとしても、現場の教職員の捉え方は同じではない。

まず「集団的活動を通して規範を高めるためにあるものだ」とする考え方がある。これは、大人が示す到達点に未熟な子どもを引き上げるというねらいに基づくもので、子どもの活動の一挙手一投足から、大人の示唆や評価が離れることはない。

次に「子どもが高まる効果的な手法としてあるものだ」という捉えがある。管理主義に対置する姿勢であることは確かで、未来の主権者として不足している部分を補うためにある活動とも捉える場合もある。教育手法であるから、どこまで子どもが関与するかは、子どもの現状を深く分析し、最も必要なところを論議し、教員が決定するという流れとなる。

そして最後が「子どもの権利条約の具現化・保障としてあるものだ」という認識である。本来子どもには自らが関わることがらについて意見を表明し、参画していく権利があるのだから、未来の主権者を持ち出すまでもなく、いま現在の子どもの権利を保障しようとするのである。

私たちは「権利保障」の立場を取る。しかしながら「効果的な手法」という一面を否定しない。実際の場面で、私たちにはこのような意識が確かにある。また「未来の主権者として不足している力を補う」ことは、学校で行なわれるべきことである。だが、「どこまで子どもが関与するかは教員が決定すべき範疇のものだ」には賛成できない。このような意識は、必ず子どもたちに伝わり、根元的な動機や意欲を萎ませる。教員の手のひらの上で踊る活動であるなら、自治や自主などという語句は使わず、学習指導要領通り「特別活動」と呼ぶべきである。

2. 子どもたちと私たちは、どこまできたか

一般化できるかどうかはわからない。しかし、本校の取り組みの中で、子どもたちの動き・活動には、次のような段階が見られた。

- ①教員の指示を受けながら、生徒が「活動場面の主役」に躍り出していく段階
- ②限定された範囲と目的の中で、生徒が工夫を凝らして計画・実行していく段階
- ③企画段階から生徒が関与するも、教師の指示・許可が存在する段階
- ④生徒が企画・運営のほとんどを担うが、教員を不可欠な存在として意識する段階
(逆に「先生の力を一切頼らずに」という部分が自己目的化する段階)
- ⑤生徒の中に動機・目的が明確に存在し、相互に評価・調整を行なえる段階
(教員に対して、必要な場合に支援を受けられる共通の目的を持つ存在と意識する段階)

もちろんこれらは、順番通りに進んだわけではない。いっきに進むことも、逆戻りすることもある。また、同年度の同行事であっても、担当教員によって差はあるし、ひとりの子ども・教員の中にも、さまざまな意識が混じりあっている。だが、大きな流れで言えば、本校は⑤の方向へと進んできた。

現在は、③から⑤までが混在している状況であろうと考えている。生徒全員が①にも含まれないところにいたことを考えれば前に進みはした。しかし、道はまだ半ばである。その原因は、ただ教職員の意識の問題である。

3. 子どもの今、学校のこれから～むすびにかえて

残念ながら、私の学校で「子どもの権利を保障する学校へ」が教職員全員の共通の願いとなっているわけではない。実態やしきみは先行しているが、論議は不足しており、背景論議ではなかなか一致できない。しかし、順番は間違っていないと考える。大方針をあらかじめ全員が一致しないと実践が開始できないなら、変革は何も起こらない。他に方法があるなら別だが、それがない状況の中でも、子どもに最も近い場所にいる誰かが、まず声を上げ、子どもを中心に据えた小さな試みを開始すべきだと思うのだ。

今年の後期生徒会役員選挙立ち合い演説会、何人もの2年生が「先輩たちのために、感動的な卒業式をつくりたいと思って立候補しました」という決意表明をした。3年生たちは、先日「代替の先生のお別れ会を開こう」と有志で声をかけ合い、仲間を集めて綿密な計画を立て、学年教師団に「そのための1時間」と「ちょっぴりのお金」を要求し、結果的に、笑いあり涙ありの感動的な会を実現した。

子どもたちは、仲間とつながりながら、のびのびと動いている。彼ら彼女らは、学校を多少なりとも「自分たちの願い、やりたいことを実現できる場」として意識してくれている。私たちを「できるだけ自分らでやるけど必要な時は遠慮なく頼む（使う）存在」と見てくれていると願っている。これらこそ、私たちが望む意識であり、関係である。

学校が変わるとは何か。その行き先はどこか。これは簡単に言うことはできない。学校の現状も違う。また理想的な、ただひとつの姿やシステムがあるわけもない。ただ、それは、大人（教職員）と子ども（生徒）が、一緒に考え、創りあげていく先にあるということだけはわかる。そのきっかけはきっと大人であるだろう。しかし、大人だけで、子どもの参加なしに、学校が変わるとは思えない。

(報告書作成者：稻見亜希 分会共同研究者：和田真也)

(3) 横浜市瀬ヶ先小学校での取り組み（学級）

－6年生のある学級での実践

子どもの権利条約を生かした実践といつても、何からどうやっていいのかが分からぬ。そういった声を聞くことが多い。そこで、考え方として、まず身近なところからこの条約の精神を生かしていくいかと考えて、行った実践が以下のものである。一つの学級で、日常のことから始めた実践である。「そんなこと、もうやっている」という声も聞こえる。「これが子どもの権利条約とどう関係するの？」という疑問もあるだろう。でも、そのような小さな実践から、この条約の具体化は、スタートしていくのではないだろうか。

ここから学級は始まった

2004年度の始まり。どんな学級にしていきたいか、どうやって、子どもたちとクラスを作っていくか、そんな思いが自分の中にはいろいろあった。

今年度の学年は、6年生。毎年クラス替えをしているが、私は、3年目のもちあがりである。この子どもたちは、3年生の時から、いろいろな出来事を経験してきた。その原因の一つがおとなへの不信感であると思った。それを払拭し、自分自身に自信がもてるよう、するにはどうしたらしいか。4年生の時から、学年の教師と共に様々なことを試みてきた。子どもたちが考える1/2成人式。運動会の種目への参加の仕方。学年での話し合いも何回も行った。そして、その中で、子どもたちは、なかまとともに創り上げることの楽しさと良さを少しずつ学んできたと思う。

私は、この子どもたちをやんちゃだけれど、おとの手の中には入らない、とてもパワーのある魅力的な子どもたちだと思っている。そして、最高学年になる今年、「子どもの権利条約」の精神を生かして、子どもたちが意見表明し、参加し、決定していく場面を少しずつでもいいから学級の中に位置付けていきたいと考えた。その第一歩が、学級目標の決定であった。

どのクラスも、まずは、学級目標を決めるところから学級を始めるだろう。私の学級でも同じである。ただ、学級目標を「どんなクラスにしたいのか」ということを出し合うことから、子どもたちの手で決めていった。子どもたち一人ひとりには、様々な思いがある。そこで、私が大切にしたのは、「学級をつくっていくのは、自分たちなのだ」という意識である。話し合いの中で、子どもたちは、それぞれの考えを出し、言葉も自分たちで吟味にし、学級目標をつくっていった。それが、「一人ひとりの意見を大切に。男女仲良く笑い合おう」というものである。

子どもたちは、日々の学校生活を楽しいものにしたいと考えている。しかし、それは、自分一人だけが楽しいのではなく、みんなひとり一人が楽しくならなくては、成立しない。それが、この話し合いの中でも何度も語られたのである。

この目標に基づいて、子どもたちは、どんな係をつくりたいか考えた。従来の考えにだけとらわれず、自分たちのやりたい係を考え、人数も決めず、入りたいところにいくつで

も入って言いということになった。ビデオ係・クイズ係など自分たちが楽しくなるような係を考え、所属した人たちが、人数が少ないとthoughtたら、勧誘し、係の活動の計画を考えていった。

係では、こんなことがあった。本校では、朝自習のうち、週に1回を学級の集会としているクラスが多い。今の学年も毎年、集会を当たり前のようにやってきた。集会係が立案・計画をして行うのだが、今回は、集会係をやりたいという子どもがいなかつた。そこで、集会係は成立しなかつた。それと同時に、朝自習の中での集会は、位置付かなかつた。子どもたちも、係がないなら、考える人もいないし、なくてもいいやという気持ちだつたようだ。ところが、5月に入り、やっぱりクラス全体で遊ぶ機会が少ないという思いが出され、集会係をやって、集会をやりたいという子どもたちが出てきた。そして、人数が足りないと考えたその子どもたちは、帰りの会で集会係を募集し、その後、集会について学級全体で話し合つた。そして、6月から、集会が始まったのである。

さらに、席替えは、くじ引きと自分たちで席を決めるというのを一回ごとにやることに決まつた。また、学年の中でも、子どもたちの話し合いをもつて、目当てや一年間で必要な実行委員を考え、全員がどこかに所属するという形をとつた。

4月スタートの時に子どもたちが話し合つて決めたこと

- ・学級目標
- ・係
- ・席の決め方
- ・朝の会、帰りの会の内容
- ・ロッカーや下駄箱の場所など

こうして始まつた学級は…

私は、常に学校生活は、子どもたちが教職員とともにつくっていくものだということを言つてきた。これは、前述のように目標や係を決めるというように何かをつくるということだけではない。例えばある日、子どもがこんなことを聞いてきた。

「先生、漫画をもつてきている人がいるけどいいの？」

「いいかどうかは、先生が決めるの？違うんじゃないのかな？みんなに聞いてみたら」

その日の帰りの会で、そのことについて話し合いがもたれた。そして、子どもたちの出した結論は、「学習漫画はいいけど、それ以外のものはやめよう」ということだった。

これは、本当に小さいことだが、教師が決めてしまうのではなく、子どものたちの手に戻して、一緒に考えるというスタンスを大切にしてきた一つの表れである。様々な問題が起こつても子どもたちに返して、どうしたらいいのかを話し合いながら決めていくことを基本にした。その前提として、子どもたちが権利の主体者だという意識を教職員がもつてゐるだけでなく、子どもたちに伝えていくことが大切だと思う。この子どもたちは、簡単ではあるが、子どもの権利条約について5年生の時に、横浜市から出されているパンフレットを基に学習している。また、児童会を中心に2003年の人権週間では、子どもの権利条約について調べて、全校に発信するなどの活動も行つてきた。

前期は、学年としてもいろいろな行事があった。その最大のものは修学旅行。本校では、行く場所は決まっているので、その活動の内容、もちもの、お小遣い、グループ編成など子どもたちで決めていった。一部分を子どもに委ねるという形から抜け切れてはいないが、許可をもらうという形ではなく、子どもたちが話し合ったことをそのまま実現していくようにした。修学旅行の班も子どもたちの話し合いで学級の枠をこえたものになっていき、子どもたちは、「次に何をするの?」ということを聞くことなく、自分たちでどんどん行動していった。これは、余談だが、小学生の宿泊体験というと、必ず子どもが就寝時間の後、教員のところへ「うるさい」とか「気持ち悪い」とか言いに来るものである。しかし、この子どもたちは、そのようなことはなく、自分たちで自分たちのことをしっかりと行っていた。

- 修学旅行で子どもたちが決めたこと
- ・スローガン・行った先での活動・グループ・持ち物・やくそくなど

授業の中で

授業の中でも、子どもたちとともに「授業を創る」ということを大事に考えている。子どもたちの疑問や考えから、学習計画をつくったり、話し合いでお互いに学び合うことを大切にして授業を構成したりしてきた。もちろん、学習にはねらいがあるので、教員主導の部分もあるけれども、基本は「子どもの主体的な学び」である。

子どもたちは、次第に学習も主体者として授業に臨むようになっていった。次の学習は何なのか、どんなことを考えていくのか、いつもではないが、子どもたちが自分自身で分かり、教員がいなくても、授業をスタートしていることも増えてきた。そして、話し合ったり、考え合ったりする中で、ともに学ぶことの良さに気づき始めている。

ある子どもは、授業の中で次のような感想を書いた。

一人ひとりの意見や考えが聞けて、すごくよかったです。それに、こういうようなことで、一人ひとりの意見をどんどん大切にできるようになっていくんだなあと感じた。これからもこんなに楽しく、一人ひとりの意見を大切にできるような授業にしたい。

みんなで創っている授業をこれからも続けたいです。自分もたくさん考えられて、少し言えたり、友達からもたくさん学びました。

一人では学習は成立しない。そして、授業は教えてもらうものではなく、自分たちでつくっていくものだという意識が、少しずつではあるが育ってきている。

わたしたちは、なかま

このようなほそぼとした取り組みを4月から行ってきている。私自身は、「すべてに子どもたちが主体としてかかわる」ということをいつも心に留めてきた。そんな中、子ども

たちと私の関係、子ども達同士の関係がかわりつつある。

こんなことがあった。

2人の子どもが、他の先生の時間にけんかをした。それを聞いてはいたのだが、何も言ってこないので、「2人で解決したのだろう」と私は考えていた。ところが、次の休み時間、また、2人でもめている。私が「まだ、解決していないの？でも、2人で話し合って何とかなるよね」と声をかけると、子どもから次の返事が返ってきた。「今まで話し合ってきたけど、平行線のまま。先生、間に入って話を聞いてよ。」そこで、双方の話を聞きながら解決の道を探っていった。

また、ある時は、何人かが放課後もめていた。言っていることがとても理不尽であり、暴力に訴えそうだったので、私は怒った。その後いろいろ話をしても、解決しなかったが、その日は家庭訪問の予定があった。そこで、私は、「この話の続きは、明日にしてほしい」と言ったが、子どもたちは、うんと言わない。「このことは、今日、解決したい。自分たちで大丈夫だから、まかせてくれ。」そこにいた、そのトラブルに直接関係のない友達も「大丈夫だから、暴力をふるうようなことはさせない」と言う。私は、学校にいる教員に様子だけ見てくれるよう頼んで、子どもたちに任せることにした。すると、夕方、当事者の子どもが学校に遊びに来て、その後の話し合いの様子や結果を教えてくれた。

こういった、友達同士のトラブルがあった時、子どもたちは、この場面では教師は必要かどうか、自分たちで判断し、必要な時は声をかけてくるし、必要のない時は、それをはつきり言うようになった。

また、こうしたトラブルだけでなく、7月には、「お楽しみ会をやりたいんだけど、時間はどのくらいもらえますか？場所もとって欲しい」と、子どもたちから言ってきた。そして、最後の日に、みんなで楽しくもりあがった。

これは、いくつかのエピソードにすぎないが、子どもは同士では、けんかもあるし、相手をいやだなと思うこともある。でも、そのような話の中でも、「あいつも少しずつ変わっているのは分かるよ」「こういう所はいいと思う」と、単に非難するだけでなく、相手の良さを認めていこうという気持ちも持つようになってきた。それは、いろいろなことをみんなの手で解決してきた、授業を自分たちで創ってきたという自信。そして、一人ではできない、みんなでやっていくことの良さについての気づき。それらがなかまの関係を変えていったのだと思う。また、自分たちでつくった学級目標があるので、いつも、それに立ち返って、自分たちの行動を考えていたことも大きいと考えている。

学級での小さな実践から

ここで紹介した取り組みは、本当に小さなことから、スタートしている。今まで子どもを大切に、子どもたちを中心には、考えてきた。しかし、ここ数年、自分自身のスタンスとして異なっているのは、子どもが「権利の主体」だという、子ども観の転換である。それによって、子どもたちは、大きく成長し、自分たちでやり遂げる、考えて

実行していく、そして、教員にも自分たちの考えをぶつけ、ともに考えていこうとする姿が育ってきた。「これはいけない」と思えば、自分たちで止めに入る。私が、悩んで力を貸して欲しいというと、「こうすれば」とか、「自分はこうしてみる」と、アドバイスをくれる。そんな子どもたちの姿が見られるようになった。

こうしたことは、一朝一夕にできるものではない。また、こうやって書いてみると、わたしの学級はとてもいい学級で、問題など何もないように思われるかもしれない。しかし、実際はそうでなく、日々、様々な出来事がある。でも、子どもと教員が一人と一人の人間として向き合っていく中で、子どもたちから、多くのことを学び、子どもたちもお互いにたくさんのこと学んでいる。

6年生の児童会の委員が学級の取り組みの発展として、学校をよりよくしたいと考えた。そして、代表委員会に原案を出し、PR活動をし、子どもたちが子どもたちの悩みを聞くという相談室を月に2回設けることになった。児童会の運営委員が、相談を受ける側になって、話を聞く。学校の子どもたちが、自分の困っていることや悩んでいることに対して、自分たちが少しでも力に慣れないと考えて始めた活動である。そして、その活動は、少しづつではあるが、子どもたちの中に根をはりつつある。

少しの一歩。学級の中から始める一歩。でも、それは、子どもの姿を通して広がっていく。それを感じている今日、この頃である。

(4) 子ども参加・権利保障の教育実践

子ども参加・権利保障型実践の成立経過

1980年代、校内暴力をはじめ学校・教育をめぐる閉塞状況の中、各地の（しかし少數の）教職員の中に、学校の常識や教育のあり方を問い合わせ直す実践が何のつながりもなく生まれていった。管理強化や学習指導要領や答申の具体展開では問題は解決に向かわず、教育現場を一層混乱させるだけであることを感じ取った教職員たちである。だが、当時依拠すべき教育観・指導観は存在しなかった。そのため、原点である教育基本法だけをたよりに、目の前の子どもたちとともに手探りをしながら取り組みは始まった。それが今日「子ども参加・権利保障型」と呼ばれる実践の萌芽である。

この実践群は経過の中に次のような特徴を持っている。

- ・開始のキッカケは教員主導であること
- ・子どもの決定権と教職員の立場・役割が大きな論議になったこと
- ・子ども参加が、教育手法の枠をある時点で越えていったこと

実践は、それまで学校・教職員が当たり前のように握っていたものを手放すところから出発している。ただ、それは子どもの権利・参加の観点から行われたわけではない。時期的にも実践の開始は80年代であり、条約はまだ採択もされていない。実践校での教職員には、それまで学校の常識とされてきたものを疑い、変えていくこうとする指向があった。けれどもそれはやはり「子どもを育てるための手法」として開始された。「□□を□□すれば、子どもたちは□□となるであろう」式のものと言っていい。しかし、これが他の手法と大きく異なるのは、「子どもにはすでに力が存在している」と想定し、「子どもとともに」進められたことである。

この手法は、子どもたちに大きな変容をもたらす。教職員から（参加・決定の権利を）手渡され、爆発的に動き出す子どもたちの姿がさまざま報告されているが、それらは、「子どもにとっての学校観の転換」ともいべき深いところでの変化を生み出した。すなわち、子どもたちの中に、学校を「受け入れたり、拒否したりする（自分の外にある固定的な）対象」から「自らつくり上げることのできる（自分と重なりあっている）対象」と捉える意識が芽生え始めたのである。

この時点で、子どもたちは学校を構成する主体者に躍り出ようとする準備が整ったと言えるだろう。だがこれは、それまでの学校のあり方を揺さぶる。具体的には子どもの決定権問題として現れる。つまり「子どもにどこまで決めさせるのか」である。「どんなことを決めても教職員は黙って従うのか」「好き放題にさせることは教育ではない」「選択肢を与え、その中で選ばせるべきだ」などの意見が噴出する。教職員にとって、これは学校観・子ども観や自らの「指導の蓄積」に触れる問題であるから、疑問や不安、恐怖が吐露されるのは当然である。多くの場合、子どもの主体性を活かそうとする実践はこの壁の前で立ち止まざるを得ない。

しかし、この実践は子どもの権利条約と出会う。「子どもは権利の主体者である」と位置

づけたこの条約は、実践に大きな影響を与える。「学校において子どもたちが主体者であることとは何か」「決定権を伴わない主体者はあり得るか」「意見表明権の実質的保障とは」「子どもの最善の利益は学校・教職員のみが判断できるのか」などの論点が生まれ、取り組みは壁を越える。「手法」として誕生した「子ども参加」は、このとき理念の土台と権利の柱を獲得することとなる。

現在、この実践は次のように整理することができる。

学校の中に「子ども参加」を実現しようするものであり、それを学習の機会と捉えるだけではなく「子どもの権利保障」という観点から行おうとする取り組みである

分類からみる子ども参加・権利保障型実践

では、この実践の位置と意義をつかむために、これまで行われてきた実践との相違点を明らかにしよう。78ページの表は、これまで学校において「子どもの活動」として捉えられてきたものに子ども参加・権利保障型を加えて4つのタイプに分類し、比較しやすくしたものである。

いくつかの前提を確認しておきたい。この型は便宜上分類したもので、4つの名称が広く認知されているものではない。また、表の中には「完全管理型」のように、自治的諸活動や主体的活動と呼べないものも置いてある。しかし、学校にはこのような「子どもの活動」が実際に広く存在しており、比較するために必要と判断した。そして最後に、この型の見方についてである。これらは学校別・活動別に現れ、分かれていることが多いが、1つの活動の中に複数のタイプの要素や意見が混在していることも少なくない。だからこの分類は、「まったく異なる姿勢や方針を持つ学校の姿」もあるし、「ある学校の1つの学年が何かの活動を始めるときに存在する教員の意識の違い」と見ることもできる。

まず、右端の「完全管理型」である。願いを持ち活動のすべてを考えるのは教員であり、子どもの役割とは、その指示を受け、動くことであるという考え方に基づいている。実際の内容でも「物を運ぶ」「言われた通りに走る」「教員のメモ通りに話す」などであり、「それがどのような意味があるのか」に子どもたちは触れることはない。その中でも中心になって動く子どもは存在する。その役割は、「教員の指示や願いを子どもたちの中に実現すること」である。例えば、ルールに違反している者はいないか、指示に従わない者はいないか、などを教員の代わり、手足となって点検活動する。このような、一方的な指示を無批判に受け入れる子どもたちが、この型においてはリーダーと呼ばれるのである。

これらは、子どもたちの「二者択一的な意識」を強化する。選ぶことができるのは、「指示に従うか」「従わないか」だけである。従うにしても、そこにあるのは「叱られるから」「内申書に響くから」「何となく」などのような他律的なものばかりである。逆に、指示に従わない、ルールを守らない場合は、それ自体が目的化していく。これが、自治や主体性、権利・参加と無関係なものであることは明らかである。

極端な型のように思われるが、学校における子どもの活動では最も多いものである。例

えば児童会・生徒会の委員会が、学校側の定めた目的と活動内容を、当番活動のように実行するようすは珍しくない。それは、学級・学年活動でも全校的行事でも同様である。それはあまりにも学校の日常であり、「完全管理型」と意識されることすらないだろう。

次に、「レール管理型・シナリオ型」である。この活動が一定の水準で行われると、「子どもが動く行事・学校」として見られる場合が多い。実際、何の知識もなく見るならば、子どもが自ら動いているように見える。リーダーたちの真剣な訴えかけがあり、それに応えようとする仲間の活動が見える場面などでは、保護者や「完全管理型」に懐疑的な教職員の感動を呼び起こす。しかし、これらは自治的な活動ではないし、ましてや子どもの権利条約の理念の具現化と呼べる活動ではない。その理由は、これらが「手のひらの中の劇」だからである。子どもたちは、学校のある活動場面を舞台として、教員という演出家に与えられたシナリオを忠実に演じているに過ぎない。そのシナリオには幅があるが、アドリブが許されていようが、それが劇であることに変わりはない。もちろん劇が問題なのではなく、それが「自治的諸活動」「子どもの主体的活動」と混同されることが問題なのである。この活動が成功するほど、子どもたちは「与えられた役割を果たす」ことに喜びを覚え、「役割を与えられる側の自分」という意識は強化される。表面的にはきわめて主体的な活動に見えるものの、ここには「主体性の喪失」を育てる危険性があることに留意される必要がある。

けれども、この型が教育的な意図から出発していることも確かである。「完全管理型」のような「子どもは教員の言う通りに動けばいい」という意識から行われているものではない。子どもはいきいきと活動すべきであるという捉えは存在している。そしてその意図は一様ではない。「子どもが失敗しないように」という善意、「おとなが決めた理想的な形をなぞることが学びである」という教育観、「エンジンは子ども、ハンドルはおとな」という役割意識などさまざまである。どちらにしろ、活動の枠は明確に定められている。また、目標やそこに至る道筋もおとなが示すことが特徴である。

そして、「教育・学習型」である。これは子どもの姿や教育的な願いから出発している良質な実践である。実際に子どもたちはシナリオなどもらわないし、演じる意識もない。また、活動を通じて子どもたちの中に「個々の揺れ」や「相互の高まり」が生まれる。つまり、そこには教育が存在する。主権者を育てることを教育の目的としておくことは、現在の状況の中で容易なことではない。また、未来の主権者となるためには学びの場が必要であるということも肯定しうる。けれども、この実践は子どもの権利条約の理念との整合性に決定的な弱さを持っている。子どもの活動を教育の手法とだけ捉えるならば、「子どもの姿を見て、育てるべき点をみつけ、そこを高めるための活動の機会を用意する」という活動の枠と、「育て引き上げる者と引き上げられる者」というおとなと子どもの固定的な関係が生じるのは当然である。しかし、これは「現在の権利の主体者」という子どもの権利条約の理念と結びつかない。そしてさらに、「未来の主権者のための学び」としても不十分性を抱えてしまう。社会を自らの力により変えうる対象と認識することが主権者としての基

盤であるが、その学びの場である学校においては、その認識は育っていないからである。この型が前述したように良質な教育実践であるがゆえに、「現在の権利の主体者」という子ども観や、権利保障としての子ども参加の観点が付与されることが望まれる。

なお、主権者を育てるという意識までなくとも、権利や主体的活動を「手法」「学習の機会」としてだけ捉える場合は、この型に含まれると考えていただきたい。

最後に、「子ども参加・権利保障型」である。他の項において多面的に説明されているため、ここでは他のタイプと異なる4つの特徴のみに絞りたい。1つ目は、学校が子どもの権利保障の場であろうという基本姿勢である。未来の主権者であるだけでなく、子どもは現在の権利の主体者であるのだから、学校がその保障・行使の場になろうとするのである。ここから、「権利保障は行えているか」という教職員による評価の観点が生まれる。2つ目は、子どもの力を学級・学年・学校において不可欠なものであると捉えることである。「経験のためにやらせる」のでも、「話し合いの力が弱いから討議の時間を多くつくる」のでもなく、「なくてはならないもの」だから設定されるのである。3つ目は、子どもの決定権の拡がりである。内容については「運動会の競技内容」「児童会の委員会の改廃」「卒業式の式次第」「校則・生徒心得の決定権」など実践校によっていろいろなのだが、「教員が定めた範囲内の決定」「子どもの決定の後に職員会議の承認が必要」となっているところはない。集会などによる子ども内での決定、あるいは教職員との「共同決定」という形をとっている。4つ目は、子どもと教職員の新たな関係である。他の3つが「指示や評価を与える・受ける」という固定的な上下の関係になっているのに対して、これらのタイプでは教職員が権力や許認可権を捨てた中での「パートナーシップ」が指向されている。

項目からみる子ども参加・権利保障型実践

上で、学校でこれまで行われてきた子どもの活動を3つに分類し、「子ども参加・権利保障型」との比較を試みたが、ここからは同じ表の項目の一部を使って、型によって現れる差違を見てみよう。なお、この項目と内容は、現在行われている子どもの活動の検証作業や取り組み開始の際の留意点としても用いることができるだろう。

子どもの活動の範囲

完全管理型の場合、それはゼロか、あっても教員が指示する些末な一部分である。レベル管理型・シナリオ型や教育・学習型は、それより明らかに範囲は広い。一方、権利保障型が、学校における子どもの全生活、すなわち学級の掃除当番のしきみから卒・入学式などの学校行事までのすべてである。

この差は、単なる範囲の幅の問題と捉えるべきではない。その範囲を誰が決定するのかという問題である。完全管理型から教育・学習型までは、その意図の違いはあれ、教員が範囲を決定するという点では同じである。けれども権利保障型の場合、それは名の通り、子どもの権利保障を行おうとするのであるから、範囲をあらかじめ限定することはしない

し、できない。ここに活動に対する捉えがそのまま表現されている。おとな（教員）があらかじめ活動の枠・範囲を限定した上で行われる活動が、子どもの主体性を伸ばすことはきわめて難しい。

子どもの力・活動の捉え

レール管理・シナリオ型において子どもの活動は、意図するしないにかかわらず「教員の力量（指導力）の表現」であり、教育・学習型においてそれは、「教育の対象の成果や課題」である。一方権利保障型では、主体者による権利行使の姿である。

この違いは、子どもの力の捉えの差そのものである。権利保障型において、それは「学校に必要不可欠なもの」である。これは、女性差別撤廃条約が「男性と同等の権利を与えよう」という男性の理解ある姿勢で生まれたものではなく、「差別の撤廃は当たり前であり、世界には女性の力が必要である」という認識から形成されたことと似ている。「子どもにもおとなと同等の権利を与えよう」ではなく、「主体者の力の存在は当たり前であり、学校には子どもの力が必要不可欠」なのである。そこに教育的な視点も存在するが、この前提の有無は活動に大きな影響を与える。

リーダーの選抜・位置

権利保障型においては、立候補・子ども内の互選など実践校においてさまざまな仕組みがとられている。また、さらにそれを推し進めて「全員リーダー制」というシステムをとっている実践報告もある。これは、班と委員会がそれぞれ相手を支え合う仕組みに基づくもので、「班の中ではある委員会の代表としてのリーダー」であり、「委員会の中ではある班の代表」の役割を担うものである。このシステムによって、少数の「仲間を統率するスーパーリーダー」は姿を消し、個々が役割を分担していく。子どもの中の関係は固定化されることなく、場面ごとのリーダーが活躍するというものである。一方、レール管理・シナリオ型や教育・学習型の場合、教員の多くに「活動を開始する場合にはリーダーの選抜がきわめて重要だ」という意識がある。そして、子どもの活動を指導するとは、教員がリーダーを対象に行うものだと感じている者が少なくない。さらに完全管理型においては、リーダーはいれば役立つが、いなくても問題はない。子どもたちをまるごと動かす意識があるからである。

つまり、リーダーとは何か、誰のためのものかという認識の差である。型による役割を表現するならば、完全管理型は「教員のためのリーダー」、レール管理・シナリオ型は「教員と子どもをつなぐためのリーダー」、教育・学習型は「目的達成のため仲間を導くリーダー」、そして権利保障型は「子どもたち自身のためのリーダー」となるだろう。

子どもたちの決定権への関与

子どもと決定権の関わりは、主体的活動の核心部分である。表面上、子どもが動く活動

はいくらもあるが、決定権への深い関与を伴うものはきわめて少ない。完全管理型では、それはゼロである。レール管理・シナリオ型においては、「教員が提示したいいくつかの選択肢の中から選ぶ」が多い。そうでない場合は、限定された範囲内の自由である。どちらにしろ、最終的には「教員の許認可」が待っている。教育・学習型では、その範囲は拡がる。「選ぶ」だけでなく、「目的をもとに、根本から考え、決める」ことも行われる。ただ、それは「決める力をつけたいと教員が企図する場合に」である。よって、ここにおいても「『決定権の範囲』の決定権」は教員が持っていることになる。権利保障型では、参加・決定を子どもたちの権利のひとつとおさえているため、範囲の限定はない。もちろん、そこには教育の観点やさまざまな制約も存在する。そのため、子ども内での決定の場合も、子どもとおとの共同決定の場合もある。だがどちらにしろ、子どもたちは決定に深く関わっている。そして子どもたちは、自分たちが決定に関与する立場にいることを明確に意識している。

子どもと教員の関係

子どもたちは、学校における自らの位置・立場をおとなとの関係の中で意識する。具体的な活動の場面で言えば、教員の言葉「何々をせよ」という言葉から「指示を受ける立場である自分」を意識するし、「何々してほしい」から「依頼されている立場である自分」を理解する。あるいは、「このことについてみんなで考えてごらん」から、「限定された枠の中で力を発揮することを期待されている自分」を見いだす。権利保障型の場合、多くの場合それは指示・命令・依頼・期待のどれとも異なる言葉から開始される。最も近いものは「対話」や「相談」であるだろうが、それをあらわす適切な表現はまだみつかっていない。

さて、ここでは各型の教員の立場・関係を次のように簡略化してみた。かなり強引であるが、イメージ化をはかるのに役立つのではないかと考える。

完全管理型＝上官

レール管理・シナリオ型＝演出家

教育・学習型＝教育者

権利保障型＝パートナー兼教育者

子どもに対する言動でも、本人の意識でも、管理型における「上官」は、そのままと言つていい。ただし、管理主義は力によるものばかりでないので、そこには「理解ある優しい上官」も存在することに留意する必要がある。レール管理・シナリオ型では、教員は自らの行為を教育と捉えている。けれども子どもたちは教員が用意した舞台で動いており、実際、「企画・決定・実行」の3つのうち、前の2つが子どもに手渡されることはない。やはり教員の役割は演出家と呼ばれるべきである。ただ演出家はそれぞれ「教育」としての理想を持ち、その実現に向けた指導力を持ち合わせている場合もある。だからそこに「すばらしい舞台」が生まれることも稀ではない。しかし重要なのは、「演出家と役者」という関

係が揺らぐことはないことであり、たとえそれが主人公であろうが、子どもたちに演技者としての達成感が生まれるほど、「主体者としての意識」から遠ざかっていくことである。そして、教育・学習型において教員は教育者である。これは正しい姿である。にもかかわらず、課題として残るのは、教員と子どもたちの関係の固定化である。それは「教員から子どもへ向かう学びのベクトルの一方通行性」ということもできる。

最後に、権利保障型では、教育者という立場にパートナーという捉えが加わっている。これは子どもを学校を構成する者として見ることから生まれている。ただし、「学校における、子どものパートナーとしてのおとの立場・役割」は、ようやく輪郭があらわれた段階と言えるだろう。実践校はそのあり方について、「待つ」「寄り添う」「支え合う」などさまざまな模索を続けている。けれども、注目されるべきは、自らの権力性を意識し、固定化しやすい子どもとの関係を乗り越えようとする姿勢である。なお、パートナーとしての意識化がこれまでの教員のあり方よりもいつそう教育を成立させるという報告があることを付け加えておきたい。

子どもたちの姿にみる子ども参加・権利保障型実践の意義

子ども参加・権利保障型実践がもたらす子どもの変化は、次のように報告されている。

- ・子ども個々の意欲の高まり
- ・(わがまま論とは正反対の) 自覚的・自律的行動の広がり
- ・子ども間のコミュニケーションの深まり
- ・教職員(おとな)との新たな学びの関係
- ・学校に対するイメージの変化
- ・いわゆる問題行動や子ども間の人権侵害の激減

子どもの姿勢や変化は、評価の問題に似ている。観点別の「関心・意欲・態度」について教科担任は評価をするのであるが、自らの授業が子どもたちにとって「わかる、楽しい、待ち遠しい」ものであれば、「関心・意欲・態度」の達成度は高くなり、「わからない、つまらない、早く終わってほしい」ものであれば、それは低くなる。「くだらなくて、わけのわからない授業にも真剣に取り組む姿勢」は「関心・意欲・態度」の項ではなく、「忍耐力」の項にAがつけられるべきである。これは「不登校問題」であっても同様であり、「学校に登校していない児童・生徒をどう見るか、どうするか」の前に「どんな学校に登校していないのか」が論議されるべきなのである。

このことは子ども参加・権利保障型実践を開始した学校によくあらわれている。各校とも実践前には「いじめなどの人権侵害」「(いわゆる) 学級崩壊」「児童会・生徒会活動の沈滞化」「問題行動の頻発」ほか多くの問題を抱えていた。しかし取り組みの開始後、上記のような変化が明確に起こっている。

実践校では「学校・教職員が当たり前のように握っていたものを手放すところから出発」したと前述したが、それら手放したものは、子どもたちに手渡されている。修学旅行を例

にすれば、「出発式と解散式の内容・分担を自分たちで決めてごらん」や「自主研修のコースを班ごとに話し合いなさい」などように“与えられた”のではなく、「目的は何か、いつ・どこへ行き・何をするか、どのような交通機関でどこに宿泊するのか、どんな委員会がどんな日程で準備をするのか、ルールや服装はどうするか」などが“手渡された”のである。ここで重要なのは「一部分」ではなく、「ゼロからまるごと」手渡されたということである。子どもたちの変化は「ゼロからまるごと創り上げる」に出会った時に初めて起こっている。無限の可能性が広がる地点に立っている実感やその決定と実行に不可欠な存在として関わる自分の意義への自信、そして仲間や教職員からの信頼は、子どもたちの強烈な意欲を生み出した。(実践校が報告するこのような子どものようすは、おそらく「主体者として自らを意識した子どもの姿・意識」として記録された初のものであるだろう。)

また、ゼロからの出発は、子ども相互のコミュニケーションの深化を促す。学校の与えた二者（三者）択一であるならば、子ども個々の判断だけでいい。すぐに集計されて結果が出る。けれども選択肢そのものがない中では、それでは何事も前に進まない。アイデアをぶつけ、異なる意見に出会い、調整し、案を練り、共に動くことを通して、子ども相互は無数の糸で結ばれていく。そしてその糸は「好き・嫌い」という薄っぺらな「人間の見方の二者択一」を覆い尽くす。この実践で起こった「子ども間の人権侵害の激減」は、このような他者との広いつながりと前段で述べた自己の存在意義への自信によるものではないかと考える。

実践報告にある「自覺的・自律的行動の広がり」もたいへん示唆に富んでいる。学校（とくに中学校・高校の多く）には、小さなすきまもない細かなルールを設定し、子どもに徹底しなければ教育現場は成り立たないという「神話」がある。子どもたちはルールの穴をみつけたとたん、そこからくぐり抜け、やがてルールの基盤自体を壊そうとするものだ、という「経験則」から生まれたものである。確かに、強い管理が行われている学校において、その一部分を緩めた場合、子どもたちが蓄えられた不満をそこにぶつけ、教職員にとって「学校としてあり得ない、許し難い状況」が生まれることはある。それは、高圧となったマグマが岩盤の割れ目から吹き出すよう似ている。このため学校は、教職員内から管理を緩めようとする提案や実践が出ないかについて気を配りつつ、ルールのすきまつぶしに力を注ぐ。このような繰り返しは、「権利など持たせたら（教えたたら）、子どもたちは、わがままになり、おとの手に負えない存在になる」という「子どもの権利観」につながっていく。しかし、実践者はまったく逆の事実=「子どもの自覚の高まり」を報告している。これは、子どもたちとルールの関係の変化によるものと考えられる。権利保障型実践には例外なく「子ども自身によるルールづくり」が含まれており、子どもにとってのルールは「与えられるもの」から「つくり上げるもの」に変わっている。「与えられるもの」の場合、「守る・守らない」は「みつかるか・みつからないか、罰はあるか・ないか」などの外の状況に基準がおかれる場合が少なくない。けれども「つくり上げるもの」の場合、その基準は、必要性や仲間との論議、決定への関与責任などの自らの内におかれる。権利

を手にした子どもたちは「神話」とは裏腹に、自らに厳しくなり、自覺的行動をとるのである。

最後に、「教職員（おとな）との新たな学びの関係」についてである。自ら決め、実行できる立場になった子どもたちが、それ以前よりも学び、そして教職員を求めるようになることが明らかにされている。そして同時に、子どもたちとの接し方に対する教職員のとまどいも報告されている。権利保障型実践が、学校のあり方、「教え」「学び」の根幹に触れる取り組みであるからこそそのものだろう。

「教えと学び」「子どもとおとの関係」という大きな課題を、私たちは子どもたちから受け取っているのである。

保護者はこの取り組みをどう見たか

実践校からの報告には、保護者の中に賛同ばかりか批判・疑念があることが示されている。まず疑念については、大きく次の3つにわけられる。1つは昨今の風潮である「学力低下への不安」からくるものである。子どもたちが考え、話し合い、決め、動く場合、その時間保障は当然学校としてなされる必要がある。それは「1分1秒でも多く時間をかければそれは向上する」という学力観からすれば「学校は何をしているのだろう」となる。2つ目は、新しい実践へのとまどいである。これまでにないものであるがゆえに、取り組みの意義は（とくにその開始時において）保護者が実感できる範疇をこえている。そのため「将来はともかく、まだ早いのではないか」「おとなが敷いたレールが必要では」などの不安が生まれる。そして3つ目に、ごく少数であるが、権利や民主主義、子どもの主体性そのものを嫌う者である。子どもに必要なのは、義務、細分化されたルール、強い指導、おとなに従う姿勢、体罰を含む厳罰などであると考える者である。このような保護者は、皮肉なことに、他校の現職教員である場合が多い。

しかし、いま述べたような批判・疑念を持つ保護者は、全体の中の一部に過ぎない。ほとんどの保護者は、権利保障型実践に好意的である。それは何よりも子どもたちの生の姿と声、子どもの変容によるものである。自分に自信を持ち、仲間との関係を深め、いきいきと学校に通う子どもの姿が、実践に対する保護者の応援の声を生み出す。保護者たちは、我が子の中に、薄っぺらな学力ではない、生きることと結びついた深い学力とその基盤が育っていくことを実感していくのである。

また、子どもの決定の幅は、保護者が関わる学びの機会を生み出すという報告もある。事例をひとつあげよう。ある中学校で子どもたちが決めた修学旅行の小遣いのルールは「必要な金額を考え、持っていく」というものであった。その結果、高額競争は起こらず、各自の工夫が行われた。ある子どもは作文でこう書いている。

「旅行の時には、お金を3つに分けるものだと父さんに習った。財布には2日分くらいのお金を入れ、持ち歩かないカバンに残りを入れておく。3つ目のは万が一の時のもので、よほど困ったことがなかつたら使わずに持って帰ってくるお金。こんなこと知らなかつた。

ちょっと尊敬。久しぶりに長く話した。万が一のお金も用意してくれた。」

ここに見えるのは、旅とお金を素材とした「家における学び」である。そして、「子どもの学びの要求に応えるおとなの大義」である。学校による一方的なきまりの場合、なされる会話は「小遣いのきまりを破っていないか」か、「きまりなど気にせず持つていけ」程度であろう。

なお、「権利や民主主義への嫌悪」はともかく、「学力低下への不安」「新しい実践へのとまどい」は、学校の意識的な取り組みにより解消される場合が多い。そこで重要なのは、子どもの姿を保護者に見える形にすることである。権利保障型において最も際立つのは準備活動であるから、小さな単位での話し合い活動や集会などの決定場面、そして実現に向かって動くようすを、映像・文章さまざまな方法により伝えることは、理解・共感を進めるために有効であり、不可欠と言えるだろう。

子ども参加・権利保障型実践に立ちはだかる壁

子どもの権利条約の批准が学校に大きな影響を与えていかなかったのはなぜなのか。取り巻く環境も一様ではなく、そこにいる教職員・子どもも異なるのであるから、それぞれの学校ごとに異なる要因が複雑にからみあっていることだろう。ここでは、多くの学校が共通に抱えていると思われる問題を次の6点に絞って指摘しておこう。

第1に、政府・教育行政の後ろ向きの姿勢である。このことについては別の部分で取り上げられているため詳細は割愛するが、その後の基本方向を定めた大きな問題である。しかも政府・教育行政の姿勢は当初の「消極的姿勢」から、少年法「改正」・教育基本法「改正」の動き等を経て、今日では「反子どもの権利」とも呼べる姿勢となっている。

第2に、学習指導要領の存在をあげる必要がある。学習指導要領は、それが作成されたごく初期を除き、一貫して壁の役割を果たしてきた。つまり“憲法・教育基本法に基づく教育を学校に実現させないための壁”である。「社会的な要請を受け、憲法・教育基本法に基づいて学習指導要領はできている。憲法・教育基本法に基づいた教育とは、すなわち学習指導要領の忠実な展開に他ならない」という飛躍した論理と力の統制によって、学校は学習指導要領体制の中に組み込まれ、憲法や教育基本法と直接結びつく、あるいはその理念を実現しようとする教育の営みは、常に大きな障害にぶつかってきた。このような「学習指導要領というフィルターを通してなく教育実践は開始できない」というシステムは、学校から創意を奪った。教職員は手足を縛られ、子どもの権利条約の具現化はもとより、新たな試みの開始はきわめて困難なものとなっている。

第3に、教育への露骨な圧力である。子どもの権利条約が批准されてからこの10年は、学校・教職員への管理統制がかつてないほど強化された期間もある。職員会議の消失（あるいは空洞化）、主任制・主幹などによる階層化は、職員室を、子どもや教育のことを語りあう場から上意下達の場へと変節させていっている。また、「日の丸・君が代」に代表されるような教職員に対する直接的な攻撃・圧力・処分は、教育現場に信頼や協同ではなく、

絶望や疎外・無力感を増大させてきた。「教育内容も含め不当な支配・介入を平氣で行う政治家・教育行政」が大手を振れば、「教育をつかさどる教諭」が消えてゆく。自らの権利や主体性・教育の自治を奪われた教職員が子どもの権利を具現化できるはずもない。学校における権利や参加は、おとなにすら存在しないのであるから、子どもの権利を保障するという発想そのものが生まれてこないのである。もちろんこのような動きは、教育そのものの危機をつくり上げている。

第4に、私たち教職員自身の意識の問題がある。これまでに上げた3点による影響はあったとしても、要因のすべてを外部におくことはできない。諸状況により教職員が学校のあり方に深く関与・決定できる学校においても、子どもの権利条約は浸透していない現実がある。

まず、学校に広く深く根を張っている管理主義をあげるべきであろう。この言葉からは「体罰」などに象徴されるような、わかりやすい「力の管理主義」が連想されるのだが、「学校のシステムに組み入れられた「ソフトな（自然な）管理主義」のほうが深い根を持っていている。これは言い換えれば「教育のマニュアル化」であり、わかりやすく、教育の均一性を保つことができる。「子どもが育たない」ことを除けば大変に有効な方法である。この管理主義の土台となっているのは「未熟な子どもを指導によって引き上げる」という指導観・学校観である。これは子どもの権利条約がもつ「子どもは権利の主体である」という土台と真っ向からぶつかる。システムは（簡単ではないが）変更できる。しかし、一人ひとりの教職員の内面にある子ども観・指導観・学校観を変えることはきわめて難しい。それぞれの内面にあり、かつその教職員自身の存在意義にもかかわる問題であるからである。

第5に、子どもの権利に関する理解不足の問題がある。「権利は重要だ。しかしそれは義務を果たせるようになってから」「権利を教えると子どもはわがままになる」「私たちは、もう十分に子どもの意見を尊重している。子どもが学校に参加するしくみはすでにある」このような意識も持っている教職員は少なくないだろう。しかし、人権はご褒美ではない。人権は、義務を果たしている人間のみが持ったり、義務を果たしている度合いに応じて与えられたりするものではなく、生まれながらに持っているものである。それは子どもの権利も同じであり、子どもであるということが唯一の条件である。「自分の学校では子どもの権利は尊重されている」という誤解も含め、権利に関する理解不足は条約批准から10年たってなお改善されていない。なお「わがまま論」については前項を参照いただきたい。

第6に、教育課程の硬直性がある。今1人の教職員の中に子どもの権利・参加の尊重を目指す意識が生まれたとしても、それがそのまま子どもの学びや活動に結びつくことはない。もちろん「授業の合間に」「ホームルームの時に」など、1人でも、ただちに始められるものもある。しかし、子どもたちがそれを「手にした」と感じ、大きな変化のうねりが生まれるためにには、そのための時間が確保され、継続的に取り組みが行われる必要がある。けれどもそれは容易ではない。学校はきわめて変わりにくい体質を持っている。これは、すでに述べた学習指導要領や教育行政によるシステムの硬直性によるものであると同時に、

現場の教職員の意識の硬直性によるものもある。それは小学校よりも中学校・高校において顕著であり、教育課程の自主編成という視点が存在しない学校において、大きな困難が伴うこととなる。

教育基本法と子どもの権利

本報告書の「はじめに」でも強調しているように、教育基本法の危機は2つに分類される。1つは現在進行している教育基本法の「改正」という「法の危機」であり、もう1つは「教育現場に『法の危機』への危機意識が高まらない危機」である。こちらは「危機なき危機」ということができる。この「危機なき危機」は、学習指導要領体制の「成果」である。この体制は、前述したように、教育現場が憲法・教育基本法と直接結びつくことを阻む役割を担ってきた。「すべての学校が学習指導要領通りの教育活動を行っている」ことを望みつつも、何より「すべての学校が教育基本法と直接結びつく創意あふれる教育活動を行えない」実態があることが重要なのである。残念ながら、このねらいは多くの学校で実現していると言わねばならない。「憲法や教育基本法の理念や条文から学校を検証し、次の展開を構想すること」が職員会議の議題にのぼる学校は現在いくつあるのだろうか。いつしか学校と教育基本法は遊離し、第1条の教育の目的すら忘れられる状況となっている。ここから「教育現場においては教育基本法の危機はすでに過去のものである」「政治の動きは現場実態の反映に過ぎない」という雰囲気が生じている。もちろんこの認識や雰囲気は誤りである。昨今の教育状況の悪化は、それがどんなに厳しいものであっても、教育基本法が存在している中で起こっているレベルのものである。教育基本法の改悪は、現場実態の反映などでは終わらない。これまで培われてきた教育の成果は根こそぎ引き抜かれ、教職員の立場や役割は、後戻りできない状況へと追い込まれることだろう。

しかし、危機に立つ今であるからこそ、私たちは学校を根本から見つめ返すことができる。遠ざけられた教育基本法を引き寄せ、しっかりとつながりあう教育の創造へと向かう機会とすることができます。ただ、そのためには閉ざされた扉を開ける鍵が必要である。その鍵こそが、子どもの権利条約である。この10年間、学校はこの鍵を手にすることをためらい、放置してきた。それが危機を深刻化させた一因である。

この条約に関して学校・教職員が担う次の3つの役割の意義は今も色あせていない。

- ・権利の主体者である子どもたちに、権利を伝える（手渡す）こと
- ・子どもたちに主体者としての活動を保障すること
- ・条約を基準にして、学校の全教育活動を検証すること

すべてを同時に始める必要はない。どれか1つから開始された実践は、子どもの変容を生み出し。学校のあり方を揺さぶる。そのようすは、子ども参加・権利保障型実践がはつきりと示している。

学校を変える3つのアプローチ

完全管理型はともかく、レール管理・シナリオ型の一部は、子どもの権利条約を具現化する実践へと発展する可能性を持っている。少なくとも、学校という場で子どもたちがいきいきと活動することが必要であるという認識がベースにあるからである。そして教育・学習型は、隣接すると言って良いほどの距離にある。ただし、これまで明らかにしてきたように、どれほど近くともそこには壁が存在し、それは際だっていくことはあっても、自然に乗り越えられていくものではない。ここから、教育の危機を見据え、学校の現状から踏み出すための3つのアプローチを示したい。

権利を学ぶ活動からのアプローチ

子どもは権利の主体者であるにもかかわらず、権利行使以前の「権利を知らない状態」に置かれている。権利の主体者が権利の内容を知る、手にするのは当たり前であり、それがない状態こそが異常である。

このアプローチは、学校において子どもたちが子どもの権利条約を学ぶ機会を設定するものである。もちろん全校的に明確な時間保障の上で行われることが望ましいが、環境が整わない場合は、教員個々が学級活動・教科ほかさまざまな時間や場において踏み出していく。これらの学びが継続的に行われた場合、子どもたちと教員（おとな）それぞれに、そして両者の関係に変化が生まれる。とくに子どもの変化は、いわゆる教育効果としても目に見える顕著なものになるだろう。また、その学校において存在していた「主体的」活動は、文字通り子どもたちの主体的活動へと変容する。

ただし留意すべきは、学びのイメージである。子どもの権利の学びを、「知識として教える」という姿勢で行うことは（行わないより意味はあるが）望ましくない。必要なのは、子どもと教員（おとな）がともに学んでいく、という姿勢である。例えるなら、「教員だけが知っている目的地へ子どもたちを導いて行く」ではなく、「目的地を探しながら一緒に歩き始める」である。おそらく、この姿勢には心理的な抵抗があるだろう。教員にとっては「設定された目標に対して子どもたちはどの程度到達したか」をみると、「教材研究を行い、適切な流れを構想し、自らの発問を練り上げ、予想される子どもの発言への対応を考え」ことが日常である。けれども、子どもの権利条約とは、入念な準備を行ったおとなが子どもたちにうやうやしく手渡すものでもない。子どもの権利条約の具現化は子どもとおとの関係の変化を伴うものであるのであるから、その学びにおいても、それは現るべきなのである。条約の内容はそれを媒介するおとの姿勢と一体となって子どもに伝わる。さらに言えば、条約をもとに子どもと考えていくおとの姿から、子どもは権利を学ぶのである。

いつ、誰が、何によって行うのかについての蓄積の不足があるのであるのは否めない。また、教えるイメージから脱却してからスタートすることも容易ではないだろう。だが、理想的な条件が整っていなくとも、学びの場の設定は大きな成果を生む。

子どもの主体的活動の深化からのアプローチ

前述したレール管理・シナリオ型や教育・学習型の限界は、子どもの力の捉えの限界である。子どものどんな力も計画的かつ専門的な教員（おとな）の力によってのみ高まるという認識により、指先か手の平かという範囲の差こそあれ、子どもの活動の枠組を設定することが教員としての責務であると信じられてきた。しかし、真摯に自校の活動を振り返るならば、その枠を越えようとする子どもたちの姿がそこにあったはずである。そしてその度ごとに、教員は「活動（決定）の枠」を子どもたちに強調してきたことだろう。

このような光景は学校においてどこにでも見られるが、重要なのは枠を越えようとする子どもの姿である。それは普遍的に存在している。しかし、それを主体性の発現の兆しと見るか、指導からの逸脱傾向と見るかで、子どもの次の一步は大きく変わるのである。ここで注目すべきは、権利保障型の取り組みを行う学校の経過である。実践校では、どこでも子どもの活動の範囲や決定権をめぐり激烈な校内論議が行われ、決定権を含む子ども参加へと踏み込んでいる。そして、子どもの変容、関係の変化などの明確な成果は、その後に生まれている。また、それらが教員や学校の変容を促す原動力となっていっている。ここからわかるのは、多くの学校において、子どもが変わる（あるいは学校が変わる）その重要なラインの前で活動が押し止められていることである。つまり、完全管理型の学校以外には、十分な可能性が存在すると言つていい。なお、完全管理型の学校にその可能性はない。ただし、教員がその壁を越え、子どもが動く姿があらわれた場合、その学校はすでに完全管理型ではないことを付け加えておきたい。

子どもの主体的な活動とは何か、そこをつきつめていくことでも子どもの権利の具現化、学校の変化に向かうことは可能である。実際、これは多くの実践校がたどった道筋である。再度強調すれば、子どもの変化を目にすることができるか否かは、子どもの決定権という大きな壁を学校が乗り越えられるかどうかにかかっている。

教育観・学校検証からのアプローチ

今日まで教職員は、民主的な教育をすすめる姿勢とおとなとの権利擁護の観点からさまざまな改悪とぶつかりあってきた。その意義と成果は十分にありながら、子どもの権利の尊重という面ではきわめて脆弱であったことも事実である。また教育現場には、国家主義的教育観とぶつかりあう明確な子ども観・教育観は存在してこなかった。このため、危機的状況の中、流れに抗し、苦闘を続ける教職員も少なくないのだが、自らの中に矛盾や葛藤を抱えながらのものとなっている。

教職員にとって、今ほど、根本的な問い合わせ「人格の完成に向かう教育とは何か」「子どもはどのような学びの中で主権者となっていくのか」「そこにおける学校と教職員の役割とは何か」を発することが求められている時はない。言うまでもなく、これは教育基本法の教育の目的を学校に具現化するとは何かということと同義である。そしてそれは、ほとんど触

れられることのなかつた「学校の日常となっているあらゆるシステムや教育活動」を検証することと同時に実行されることで有効性を持つだろう。もちろんこの嘗みを開始することには大きな困難が伴う。学校全体として取り組まれることも考えにくい状況にある。しかし、一人ひとりがその問い合わせを発し、検証を開始することは今すぐにでも可能である。そして、それが複数で行われたならば、具体的な変化はただちに現れる。

ただその嘗みのためには“視点のモノサシ”が必要となるが、それこそ、教育基本法と教育現場をつなぐ鍵であり、学校の中のおとなと子どもを結ぶ絆である、子どもの権利条約である。この条約とつながりあう新たな観形成へのアプローチは、急務であるばかりでなく、不可欠である。それは、今後ますます激化すると考えられる教育の危機の中においても、教職員に揺らぐことのない理念の土台を築き、学校に閉塞からの出口を指示示すだろう。

「子どもの活動」の分類比較表

	子ども参加・権利保障型	教育・学習型	レール管理型・シナリオ型の実践	完全管理型
捉え	基本的に子どもの全生活 学級の日常のしぐみから学校行事まで	子どもの状況分析に基づく、教員が指示する内容 (範囲は学校により大きく異なる)	教員が指示する(些末な)一部	
	権利行使(保章)としての子ども参加 意見表明権・最善の利益の実質的保障	たいと考える力を伸ばす内容		
	学校において 子ども参加とは 子どもの権利としての 子ども参加の意味	主体者の参加であり、必要不可欠	なし	なし
	子どもにとつての 子ども参加の感じ方	未来の主権者となるための学習で(も)ある 学校とは、私たちが創ることのできる場だ 自分たちの活動を成功させたい	教育の一手法であり、 子どもの力を伸ばす良い手立て	表面的には子どもが動く形に 力のある子どもが力を発揮する機会
	中心となつて活動する子ども	原則的に全員	未来の主権者となるためのもの 未熟さを補う機会	指示を受け動く力を高める機会
	係(特にリーダー)の選抜	子ども内立候補・互選など	与えられたチャンス 成功させ、先生の信頼にこたえたい	先生やリーダーの指示を忘れず頑張る 決められたことをしっかりと守りたい
	決定の範囲・流れ・権限	子ども全体の中での決定(集会など)あるいは学校側との共同決定 どちらにおいても係は決定権を持たない	原則全員。ただ「リーダー」と「一般生徒」は明確に区分される	先生やリーダーのみ ほぼリーダーのみ
	教員の基本的な立場・役割	パートナー兼教育者	(面倒を見るという立場での)立候補	立候補の場合も事前に声かけ 教員による選拔
	活動場面での関係	実現のため共に働く 教員は子どもの活動を保障することが中心	「どの場面で何をどこまで決めさせる か」を教員が目的に基づいて検討するそ の中で幅は持たせる	一部の係が教員の考えをもとに決め、仲 間に指示。教員の考えを「子どもが決め た形」にする場合が多い
	準備時間・日程の確保・保 ついての教員の捉えや動き	構想しつつ、子どもの動きに対応	教育者	演出家 上官
評価の観点	個々の意欲、動き、相互の高まり、民主性 学校は保障できなか、阻害要因はないか	許認可・評価を与える・与えられる	目標から実際の動きなど全内容を 与える・与えられる	直接指示を与える・受ける
		原則固定	完全固定=時間の中で動かす	完全固定
		ただ、高めたい力を見ながら対応する 教員が想定した高めたい力は伸びたか。 リーダーヒ一般生徒の関係は	教員→リーダー→一般生徒への指示は 流れたか。規律・敏捷・見た目	規律・敏捷・見た目 時間の節約
				作成・和田真也

IV 子どもの権利教育・学習の促進を

1 子どもの権利教育・学習の必要性と重要性

子どもの権利条約42条が独立した条文で、条約の趣旨や規定をおとなと子ども双方に周知することを義務づけていることにも表れているように、子どもの権利の実現にはおとなも子どもも、子どもの権利、子どもの権利条約について知らされ、学び、意識改革していくことが不可欠である。このことは、教育基本法の改悪を阻止する力にもなるし、教育基本法実現にも貢献するであろう。

しかし、このような主張に対しては、「子どもの権利をいようとします子どもはわがままになり、教育・指導が困難になる」、「子どもの義務もしっかり教え、果たすようにさせることが大切」、「子どもの権利も大切だが、教職員の権利はどうなるのか」等々の声が聞こえてくる。しかし、これまで教育現場はどこまで子どもの権利に対して具体的に向き合い、権利保障してきたであろうか。子どもの権利を保障する教職員のありようについては検討されてきたといえるとしても、子ども自身が権利の主体としてその権利を現実の生活のなかで学び、行使するということの理解や実践をどこまですすめてきたであろうか。たとえ教職員がそう思っていたとしても、子どもの実感とは相当隔たりがあるのでないだろうか。また、子どもの権利と教職員の権利を二律背反のものとしてとらえているようでは、いずれの権利保障もすすまないであろう。

(1) なぜ、子どもの権利？

ここで、教育において子どもの権利を基本におくことの意味をあらためて検討しておこう。IやIIでも指摘しているが、教育の目的と子どもの権利保障は一致する。子どもの権利保障は教育活動の中核である。また、このことは今日では、子どもの権利条約をはじめとする国際社会の基準をもとにすることを意味する。教育現場の状況が厳しければ厳しいほど、目の前の仕事や課題に追われ、視野が狭くなりがちである。そういうなかで国際的な基準や動向はわたしたちに展望を与えてくれる。しかも、条約は日本の法制上憲法に次ぐ位置を占めているという法的な効力をもつ。また、子どもの権利保障は子どもや教育の問題を当事者である子どものところから立て直すということにつながる。このことは、繰り返し述べているように、これまでの教職員の取り組みの改革と進展をもたらすであろう。

権利（ここでは人権と同義）は、わたしたちが人間として価値や尊厳をもって、自己実現していく、そして「自分らしく」生きていくうえで不可欠なものである。このことは子どもにとっても同じである。子どもは権利が保障されるなかで豊かな子ども時代を過ごすことができる。

子どもの権利は本来、子ども同士、子どもとおとな、児童・生徒と教職員の「良い関係」をもたらすものである。このことは実際に子どもの権利教育・学習や子どもの参加をすすめている学校の実践、あるいは市民・N P Oの活動からも指摘しうる。子どもと教職員は学校という組織のなかでは「対等」な関係ではない。学校のなかで子どもが成長し自己実現をしていくとすれば、学校の既存の構造や枠組あるいは教員の「権威」や権限などとぶつかることが出てくる。それらを解決していくには、それらを「教育実践」の課題にとどまらせず、子どもの権利という視点から問い直し、具体的に権利を保障することが必要である。このことは子ども自身が権利の主体として自己形成をしていくプロセスにもなるし、教員が教員としての力をつけていくことにつながる。

また今日、子どもの権利侵害は多様かつ複雑な形で生じており、一方で子どもが育ち成長し自立していくには多くの困難が存在している。権利侵害から子どもを効果的に救済する、あるいはその育ちや成長を支援していくためには、現在の法律や制度・仕組みが不充分なことは多くの事例・事件が証明している。だからこそ、その不十分さを克服するには、権利という概念とそれに基づく実践が必要である。

さらに、個性の尊重が強調されるわりには、「女らしさ・男らしさ」「中学生らしさ」など固定化された考えが押しつけられ、「自分らしさ」は大切にされない現実がなお存在する。人は自分の価値や尊厳性が尊重されていると思えなければ、他の者を理解し尊重することが充分できないことにも留意する必要がある。子どもは（おとなも同じであるが）権利について学習し、それを行使するなかで、権利についての認識を高め、権利の実現方法を身につけていくことができるのである。

子どもの権利の視点とその実践は、先にふれた文部科学省や教育委員会等の上からの教育「改革」の内容や手法の問題点を浮き彫りにし、子どもをはじめ教育の当事者が参加する現場からの教育改革へ道を開くものである。

（2）子どもの権利教育・学習を阻む意識・認識をめぐって

先の「わがまま」論については、それらを主張する人たちが「甘やかし」とか「わがまま」と考えている主張や行動の背景やその内容をいま一度検討する必要がある。子どもたちの主張や行動の背後にある子どもたちの思いや願いを受け止める努力がおとなに求められている。

権利の主張や行使は、「わがまま」とも「身勝手な行動」とも違う。「わがまま」「身勝手に振る舞う」とわたしたちは自由に生きられない。わたしたちが自由に生きるためにも、権利保障することを最高法規である憲法に定め、社会のルールの基本においているのである。教職員・おとの側に求められているのは、子どもの意見や行動が「わがまま」からか、権利の主張・行使なのかを見極める力、そしてそれを子どもが気づくようにする力ではないだろうか。

また、先の「権利－義務」論については、そもそも、子どもの義務とは何であろうか。

そのことを充分検討しないまま、権利には義務を伴うということを前提に論じているのではないだろうか。ここでいう権利は、債権・債務のような権利義務関係を生じさせるものではなく、子どもの人間としての権利=人権であって、権利と義務が表裏一体の関係にあるものではない。

また、他人の権利を侵害しない義務ということも強調される。他人の権利を侵害しないことはとても大切なことであるが、これは権利行使のありようにかかわる問題としてとらえるべきである。他の者の権利を侵害してまでの権利行使は原則としてありえないし、もしあるとしても権利間の調整の問題として考えることが必要である。

子どもの権利条約が権利の主体である子どもの有する諸権利を明文で規定する（子どもの義務に関する規定はない）とともに、その権利保障を国あるいは親・保護者等に義務づけていることにも留意すべきである。

ここで、子どもの権利条約は、「開発途上国」向けであるという条約認識の誤りについても指摘しておこう。以前から存在するこの理解は、条約の日本への適用を不徹底にしていくことにつながっている。このような認識は、制定過程や条約の内容からして誤りである。

子どもの権利条約は、たしかに「特に開発途上国における」子どもの生活条件を改善するために国際協力の重要性を認めて、これらの子どもの救済と保護を主要な目的の一つにしている。しかし、子どもの生存・発達などにかかわる困難で劣悪な状況は、「開発途上国」のみならず、物質的に豊かとされる「先進国」でも広がっている。だからこそ、前文11項は「極めて困難な条件の下で生活している」子どもが「世界のすべての国に存在すること」を認め、13項は「あらゆる国」における子どもの生活条件を改善するための国際協力を求めている。国連は、世界中で深刻になっている子どもの現実を子どもの権利の侵害状況とみなし、世界のすべての子どもたちの権利章典をつくったのである。条約は、包括的で総合的な規定をもち、世界中のすべての子どもを対象にしているからこそ、192という人権条約史上最大の締約国数をもっているのである。

条約発効後、国連・子どもの権利委員会における条約実施についての各国審査をみても、開発途上国向けの条約であるという認識は誤りであることがわかる。

子どもの権利条約は理想ではなく、世界の子どもたちの現実とニーズに対応するための合意であり、現時点における世界共通の行動基準である。

子どもの主張や行動にはおとなとの側からみるといろいろ問題があると思われる場合があるかもしれないが、権利はけっして与えられるものではなく、権利の主体が試行錯誤しながら身につけていくものである。実際に、子どもたちは自分自身の力に気づき、権利を認識し行使する力を持っている。

(3) 子どもの権利教育・学習をすすめるために

ここでは、子どもの権利教育・学習をすすめるために必要と思われるいくつかの点についてふれておこう。先述した子どもの権利、子どもの権利条約についての認識とともに、学習指導要領等の縛りがあるなかで教育・学習をすすめる時間の確保の工夫、人権教育のなかでは十分な蓄積がないなかで教材等教育・学習のための素材および方法の収集・開発が必要である。

人権教育のなかでも指摘される、暗記から思考へ、建前から本音へ、抽象から日常へというような視点はここでも重要である。子どもの権利条約の教育においては、以前の憲法教育に典型的にみられたような条文の暗記を中心とした教育から、条文の背景にある国内外の子どもの権利の実態、あるいは権利保障の課題などを考える教育が求められている。また、水戸黄門の印籠のように、子どもの権利の前では疑問も出せない、何も言えないようにする権威主義的な教育はもちろん問題である。さらに、これをしては権利侵害になる、これはいけないというような「ダメダメの教育」ではなく、子どもがより豊かに成長、自己実現、関係性の構築ができるような内容と方法が要請される。また、素材は、学校をはじめ子どもたちの身近にたくさんある。そして、まず「他の者を大切にしなさい、他の者の権利を尊重しなさい」ではなく、自分自身の権利について認識し、身につけることが大切である。そのうえで、他の者であり、みんなである。自分の価値や尊厳が認められ、権利が尊重されている実感を持たずして、どうして他の者を大切にする、権利を尊重することができるであろうか。

①国際社会の水準や勧告をふまえて

国連「人権教育のための10年」で強調されているように、子どもの権利教育も子どもの権利条約28・29条等、教育への権利保障に根拠づけられている。そこではまた、日本の人権教育で欠けていた、人権侵害から逃れたり、実際に人権行使できるスキルの形成を強調される。

そのうえで、IIでふれた国連・子どもの権利委員会の第2回総括所見をあらためて想起してほしい。そこでは、子どももおとなもそして子どもにかかわる専門家も、条約およびそこに体現された権利基盤型アプローチについて充分に理解していないことが懸念され [パラグラフ20]、とくに子どもが権利の主体であることに関する意識啓発キャンペーンの強化、子どもとともにおよび子どものために働いているすべての者に対して条約の原則・規定に関する体系的な教育・研修の実施、さらにこれらの意識啓発キャンペーンや研修・教育についての効果の評価、そして人権教育とくに子どもの権利教育の学校カリキュラムへの導入などが勧告されている [パラグラフ21]。

②日本における人権教育の成果を活かして

子どもの権利教育・学習をすすめるにあたっては、日本における人権教育の成果を継承

していくことも大切である。例えば、同和教育のなかで「差別の現実から深く学ぶ」という観点から、差別意識や人権認識を問う取り組みがある。また、裁判や事件を学ぶなかで、人権の動態や人権運動の意味を考える実践がある。さらに近年では、国際的動向を踏まえながらワークショップなど体験的参加型の方法での人権教育の進展もある。そこでは、気づき、共有、行動などが重視されている。この視点と方法は、日本における人権教育の問題点として指摘されている、建前の教育、一方的で権威主義的な人権意識・認識の注入などを克服していくうえで非常に大切である。また、人権を実際に行使できるスキルを身につけようとする、例えばCAP（子どもに対する暴力防止プログラム）のような民間団体の取り組みも注目されている。

これらの人権教育の成果を、どれが一番重要であるかというような問題ではなく、子どもの権利教育・学習の個々の目的に応じてどのように組み合わせていくかが重要である。ここに教師の専門的力量が発揮される。同時に大切なことは、子どもの権利教育・学習を通じて、子どもが学校等自分の生活の場を権利保障の方向へ変えていくことのできるよう条件の整備と支援をしていくことである。

もちろん、子どもの権利教育・学習においても、多文化共生の視点を忘れてはならない。日本社会で生活している者の国籍や民族性あるいは言語・宗教・文化的背景は多様であり、多文化共生の社会にならざるをえない現実がある。

③平和教育と密接不可分な関係

詳細を論じる余裕はないが、ユネスコ「軍縮教育世界会議」（1980年）や「世界の子どもたちのための平和と非暴力の文化の10年」（2001-2010）などをふまえて、平和教育の理念・内容・方法に進展がみられる点が重要である。戦争の実相から学び、戦争をしない、武力を行使しない、さらには軍縮に取り組むことのみならず、コスタリカ等での実践にみられるように、日常的な生活の場面においても「非暴力」でもめごとを解決する方法、「攻撃的ではない」方法で話す力等の形成等まで含むものになってきている。第2次世界大戦以降、人権と平和は不可分のものとしてとらえられてきているが、それが日常生活レベルの課題として考えられている今日、子どもの権利教育は平和教育と密接不可分な関係を持っている。

④子どもの権利教育・学習の進展を

これまで子どもの権利、子どもの権利条約の教育・学習は、公民や現代社会等の教科あるいは道徳等のなかでおもに取り上げられているが、それは「新たなもの」として既存の教育のなかへ入っているという状態である。子どもの権利教育・学習は、たしかに「新たなもの」ではあるが、それは1部で取り上げられるものではなく、すべての教科・活動で意識されるものである。と同時に、既存の教科実践、教育実践が子どもの権利とどう関連しているのか、子どもの権利教育・学習に活かせる内容や方法がどれだけあるのかなど、

既存の教育から子どもの権利教育・学習に迫っていくことが要請されている。現状では、「総合的な学習の時間」が一番取り組みやすいであろうから、そこで教育実践の成果を蓄積し、共有していくことも大事である。

また、児童会・生徒会の活動、学校行事、学校運営等あらゆる場面を通じて、子どもの権利教育・学習を行うことができる。これらの場面は子どもが権利行使する機会であり、経験を蓄積できる場である。

先にもふれたように、子どもの権利教育・学習についての素材は子どもの身近なところにたくさんある。それらの素材をもとに、子どもが生活実感のなかで権利を学習できるようにしていく必要がある。これには教職員をはじめおとなは「痛み」をともなう。自分が子どもの権利を侵害している可能性があり、そのことがつけられる可能性があるからである。しかし、わたしたちはこの「痛み」をあえて受け入れる必要がある。子どもの側からすれば、おとながそのことに気づき、改めることを知る機会になる。おとなを変えた、おとなも変わることを知る貴重な機会になるのである。

また、誤解を恐れずにいえば、教職員は子どもの権利条約、子どもの権利について全部知らなくても、十全に理解していなくてもよい。子どもの権利については、子どもとともに、子どもから学びながら取り組めばよいのである。そこでは、子どもどうしが「学びあう」力の大きさと重要性を知ることになる。

さらに、子どもの権利教育・学習について実績のある市民・NPOと連携しながら取り組むことも大切である。このような市民・NPOは少しずつ増えてきている。

最後に、国連「人権教育のための10年」等で、家庭・学校・企業・地域社会・自治体など人権教育が行われている場において人権保障がなされていなければならないことが指摘されているが、子どもの権利教育・学習においても、教育・学習の場における子どもの権利の保障、そして教育にあたる教職員やスタッフの人権保障も不可欠であることも付け加えておこう。

2 子どもの権利は、子どもから学ぶ

－北海道のある中学校での授業実践：第48次全国教研レポートから－

(1) 学校変革から子どもの権利条約へ

①子どもの参加・決定権を軸とした変革の経緯

1980年代の終わりに、1人の教員が細分化され膨大なものとなっていた校則（その学校では生徒心得）の改訂作業を開始する。だがそれは教員主導のものであり、子どもたちに直接的な影響を与えることはなかった。けれどもそこには、おそらく日本の学校には存在しなかったであろう一文が置かれていた。それは「生徒心得は、生徒、保護者、学校三者の協議によって改変される」という内容である。校則とほぼ同義である生徒心得の決定・改変に、生徒が保護者や学校と対等な立場で関わるという（大きく、かつ静かな）転換は、教員たちに影響を与えていく。

その後、年にひとつのペースで、「服装・頭髪・所持品の検査類廃止」「自転車通学の許可制廃止」など、それまで日常的に行われていたしきみは消えていくこととなる。そして、他校において子どもの主体的な活動の深化・発展を目指していた教員が転任してくる中で、それらは合流し、子どもたちの自主・自律が学校の大きな方針となっていました。

この文はその取り組みについての報告ではないため詳細は省くが、例えば修学旅行では、「いつ・どこへ・どのように行くか」「そこでどんな学習・活動をするか」「服装や持ち物はどうするか」「小遣いや就寝時刻などのルールはどんな内容が必要か」など、全内容について生徒自身が考え、討議・決定し、実行していくのである。これは、学年行事だけでなく、身近な学級にしきみでも、全校的な入学式・卒業式・体育祭・文化祭などでも同様であった。

この取り組みは、教員の予想を越える子どもの変容を生み出す。模索・試行錯誤として開始された実践は、その子どもたちの姿によって、学校教育の方針として明確に打ち出されることになる。

②実践の意図と課題

「学校が抱える、あるいは問われている問題は、管理主義教育では絶対に解決できない。」

「学校が変わるために、子どもたちの力が必要不可欠である。」

これらは、実践を開始したメンバーの仮説であり、決意であった。そして、それは実際に子どもたちによって証明される。かつて当たり前とされてきた学校のしきみは跡形もなくなり、教員と子どもたちは、共に学校を劇的に変化させた。そこには、取り組みの途中で批准された子どもの権利条約も理念的に影響を与えていた。

しかし、子どもの権利条約はおとなだけ結びついていたことも事実である。子どもたちとの関わりはきわめて弱く、特に「子どもの権利条約を子どもたちにきちんと伝えること」は手がつけられていなかった。子どもたちとの日々の活動に追われていたし、「子ども参加の学校」「子どもが決定に深く関与できるしきみ」が実際にあるのだから急がなくても

良いではないかという気持ちもあった。しかし、子どもの立場からすれば、「自らが持っている権利を知らされていないし、知らされていないことすら知らない」状態が続いていたのである。

「子どもに権利を保障するが、条約を伝えていない学校」は「権利条約を知識として教えるが、子どもに権利を認めない学校」よりもマシであるだろうが、他と比べて威張れる性質のものではない。やはり、おとのの怠慢だったのである。

このような状況から、子どもの権利条約を伝える活動がこの学校の大きな課題となった。しかし、先進的な国々で行われているような「発達段階に応じた、しかも系統だった教育活動」の蓄積は日本に存在していない。それどころか、教材すら知られていなかった。

以下、「子どもが主人公の学校」「子どもの権利条約が生きた学校」づくりを実践した北海道十勝のある中学校での授業実践について、第48次全国教研のレポートから引用する。そこでは、学校改革における子どもの権利教育・学習の必要性や意義等を見ることができる。

なお、北教組十勝支部人権教育推進委員会『風が吹くとき・増刊－子どもの権利条約を学校に根づかせるために』（2004年）もあわせて参考してほしい。

（2）子どもの権利を、子どもの中へ

①授業「子どもの権利」

前述した「大きな課題」に向き合うために、1998年3月、子どもの権利条約にかかる授業（社会科）を3年生3クラス（生徒数計114名）対象にそれぞれ3時間行った。

子どもの権利条約の一部分なら、学級活動や授業の中でもずいぶんと触れてきた。しかし、条約成立の過程や個々の条文の意義などをまるごと伝えるという場をつくったことはない。必要性は自覚していたが、しゅん巡していた。難解な子どもの権利条約の日本語訳の説明で終始してはいけないということだけはわかっていたが、どの資料を用いて、どのような授業を組み立てるかが見えなかつた。

そこから踏み出したのは『中学生のための子どもの人権ハンドブック』（兵庫県川西市教育委員会発行）に出会ったことが大きい。願った通りの資料があったというよりも、「条約を中学生に伝えるためにはどうしたらいいか」に悩み、それを冊子という形あるものにしたという事実に刺激を受けた。もう迷ってはいられなかつた。

入念な準備が整っていたわけではなかつたし、少なくとも4～5時間なれば深められないのではという危ぐもあったが、「不十分であってもゼロより価値がある」と目をつぶつて授業に入つていった。

②試みの意図と限界

授業内容の細かな点は省略する。ただ、生徒の意識を見つめるためには、少なくとも授業の意図と柱立てくらいは知つてもらう必要がある。そのことに絞つて紹介したい。

授業のタイトルと用いた資料

- ①子どもの権利条約は、なぜできたのか、どんな内容か
→小冊子を印刷。『中学生のための子どもの人権ハンドブック』
 - ②条約は守られているか？ 家庭・学校・社会・自分自身
→自作記入用紙「条約は守られているかについて私はこう考える」
 - ③学校にはどんな権利やルールが必要か
→自作記入用紙「中学生の、中学生による、中学生のためのルールとは」
- ※①②③は順序であり、授業の1単位を示している。

見ていただければわかるように、「基礎的な知識を得」「現状をみつめ」「学校に生かす道を探る」という道筋になっている。知識を得ることを目的とするならば、授業①の部分にもっと力を入れるべきだろうと思う。しかし、何より「権利の主体者としての自覚」が生徒たちの中に生まれてほしいと願って構想した。そこから、知識を得るのは条約全体の土台と各条文の核となる部分に絞り、難しい用語の解説に終始しないよう努めた。そして、「この権利は守られているだろうか」と見つめたり、「この条約は自分たちの生活の中に生かせる（形あるものにできる）自分たちのものである」という意識を持ったりする時間を大切にした。

ただ、1単位ごとの内容が駆け足となってしまったことは否めない。また予想通り、生徒個々の作業が中心となってしまった。この先に生徒同士の交流や議論がほしい。「条約が守られているか」についても異なる考え方があるわけだし、「学校にはどんな権利やルールが必要か」であればなおさら必要である。自分（自分たち）の持つ権利について、意見をぶつけあったり、思いを共有したりする場こそ大事にされなければならない。だが、それ以上のコマを取ることはできず、生徒たちは卒業式を迎えた。ひとえに私の計画性のなさによるものだ。

（3）子どもの権利は、子どもから学ぶ

①中学3年生の「私にとって大切な権利」

「子どもの権利条約は守られているか」（授業②）に関する生徒の記載結果を見てみたい。ただ、知っておいていただきたいのは、この記入用紙のほとんどが記述式であり、アンケートを目的とした用紙を集計するようにはいかないということである。けれども、数字としてあらわせるものもある。それは、次のような言葉に生徒が応えたものである。

「この中に権利に優先順位をつけるとしたらどうなるだろう。大切なと思うものから1、2……と書いてみよう。どうしてもつけられない場合は、同じ順になることもあるだろうけれど、できるだけつけてほしい」

項目のすべてに順位をつけた生徒もいれば、ベスト3で止まっている生徒もいる。そこ

で、偏りが出ないように生徒の全員がついている「1～3番」に絞り込み、この部分だけを集計してみた、それが次の表1である。

表1 授業②の結果／次の権利をベスト3に挙げた生徒の全体における比率 (ベスト3に挙げた生徒数／生徒数×100)	
1 差別されない権利	71.8 %
2 プライバシーの権利	59.2 %
3 意見表明権	54.4 %
4 子どもの最善の利益	22.3 %
5 健康であり続ける権利	22.2 %
6 ハンディキャップを持つ子どもの権利	21.4 %
7 戦争から守られる権利	18.4 %
8 麻薬・性的虐待から守られる権利	17.5 %
9 表現の自由	16.5 %
10 休息する権利・遊ぶ権利	16.5 %
11 おとなの子どもへの責任	10.7 %
12 思想・良心・宗教の自由	8.7 %
13 条約の内容を知る権利	7.8 %
14 教育の権利（その中の「権利条約に沿った校則のある学校で生活する権利」）	6.8 %
15 集会、結社の自由	4.9 %
16 必要な情報を得る・利用する権利	3.9 %

②「大切な権利」の結果をどう読むか

前項の結果（上位の順）は、「1位（あるいは2、3位）だけの集計」を行ったものと比べても、ほとんど同じであった。やはり、ここに何らかの子どもの気持ちや感じ方が表れているようである。

ただ、この結果の背景を読み取ることは難しい。「大切だ」と感じることは、「それを権利として意識できているかどうか」や「その人間を取り巻く状況はどうなっているか」と密接に結びついているからである。意識で言えば、「権利という語句すら学ぶ機会を奪っていて権利の侵害すら意識できない」場合もあるし、「権利意識が高いので細かな侵害を見逃さない」こともある。また、状況とのかかわりで言えば、「侵害がひどいので大切だ」や「今達成されているが大切さを実感している」「当たり前過ぎて（困っていないので）意識していない」があるだろう。これは一様でない。子どもによって、そして権利項目によっ

ても異なる。だから、集計結果を読み取るためには、一人ひとりの文章の「現状をどうとらえているか」と対応させなければならない。

そこで、まず表1の上位1～3と下位1～3（14～16位）の項目について、全員の記入用紙から「学校でこの権利は守られているか」を抜き出し、集計した。ただ、全員がすべての項目を記入できているわけではないので、「守られている」の比率は、その項目について記入している生徒の中でのものである。

表2 「この権利は、学校で守られているのか」の比率（記入生徒内）

順	権利の項目	大切な権利での比率	守られているとする比率
1	差別されない権利	71.8%	35.3%
2	プライバシーの権利	59.2%	51.4%
3	意見表明権	54.4%	87.7%
14	教育の権利（「権利条約にそった校則のある学校で生活する権利」）	6.8%	92.9%
15	集会、結社の自由	4.9%	88.4%
16	必要な情報を得る、利用する権利	3.9%	73.2%

「この権利は学校で守られている」とする比率が80%を超えているのは、3位の「意見表明権」と下位（14・15位）の二つである。やはり「守られているのが大事である」と「守られているので、上位には入れない」の両方あらわれている。

一方、1位、2位となった二つの権利について、半数から約3分の2の生徒が「守られていない」としているのも単純ではない。「先生の侵害」と「生徒の侵害」が混じり合って記入されてたり、「だれが」をはっきり記入していないものもある。これを明確に分類することは不可能であり、行っていない。ただ「先生が」決して少なくないことだけは伝えておきたい。

③中学生が考える「学校に必要な権利やルール」

次に、最後の授業で行った「学校にはどんな権利やルールが必要か」の結果に移りたい。

この学校は、「校則がなく、生徒が生徒心得の改変権を持つ学校」である。このため、授業で行ったことは「夢物語」ではなく、「現実的な作業」という意識を生徒は持つことができる。実際、この授業を行ったのは、「改正（改廃）に向けた準備のスタート」を生徒会が決定した年度で、さらに身近なものと感じられたはずである。ただ、3年生は卒業直前であり、自分たちが新しい生徒心得改正作業には入らないのは分かっていたので、現実の作業を行っていると感じて記入した生徒はいないはずである（実際そういうものではない）。

この記入も、生徒によって条文の項目数が異なる。項目数は少ないが条文として通用するような文章をびっしり書いている生徒もいれば、その反対の生徒もいる。やむを得ず、項目に着目し、それだけを集計してみた。その方法は、全員が記入した全項目（約620）を分類し、それを生徒数で割って比率にし、高いものから順番に並べるというものである（表3）。

なお、項目といつてもさまざまな表現があるので、内容を読み、私が分類した。その際、明らかに同じ（同趣旨）と思われるものだけをまとめ、判断に迷うものは、（尋ねることはできないので）そのままの表現で項目としておいた。

表3 「学校に必要な権利やルール」の項目の全体における比率
(同じ項目をあげた生徒数／生徒数×100)

順位	比 率	項 目	区 分
1	55.3%	差別されない権利	権利
2	54.4%	プライバシーの権利	権利
3	52.2%	意見表明権	権利
4	42.7%	生徒の参加・決定権	権利
5	37.9%	仲間の人権を尊重しよう	呼びかけ
6	30.1%	自主・自律・自立を	呼びかけ
7	28.2%	暴力・いじめを受けない権利	権利
8	25.2%	休息・遊ぶ権利	権利
8	25.2%	学ぶ権利	権利

④そこから見えてくるもの

「参加・決定権」の登場

授業②の「私にとって大切な権利」の結果と共通するのは、「差別されない権利」「プライバシーの権利」「意見表明権」の率の高さである。順位も同じであり、この三つの権利の確立を子どもたちが強く求めていることが分かる。

一方、大きく異なるのは「参加・決定権」という権利の登場である。私はこの「参加・決定権」は「意見表明権」そのものであるととらえているが、子どもたちは意見表明とは別の権利として記入している。子どもたちの書き方は「みんなが参加するものはみんなで決定し、みんなで実行」「今までみたいに自分たちのことは集会で決められる権利」などである。これは、この学校で、実際に生徒たちが「自分たちで決めてきた」ことから出ているものだろう。また、ほかの権利には、この生徒たちが1年生の時に制定された、この学校の「生徒憲章」の影響も感じられる。

生徒と教員の意識の落差

表の右側に「区分」という欄がある。これは、記入された内容の性質から「権利」「呼びかけ」「共通ルール」「おとなへ」という四つに私が分類したものである。少し説明すると（「権利」は省略するとして）「呼びかけ」とは、表の5位「仲間の人権を尊重しよう」、6位「自主・自律・自立を」のような仲間（生徒）に対する言葉をまとめたものである。「共通ルール」は、服装・頭髪・交通安全等の集団生活上の共通ルール（ただし、指定しないことを含めた内容が多い）。そして、おとな（教員・親）への義務や、教員と生徒の関係などに関する「おとなへ」である。

生徒たちは、自分と仲間とおとなをつなぐものを「必要なルール」としているようだ。それは相互通行的であり、しなやかである。何と名づければいいのか分からぬが、「コミュニケーションを前提としたルール」であるようだ。

では、現実はどうだろう。「おとな（教員）が考えた、学校に必要なルール」である校則・生徒心得は、多くの場合、「決まり・義務の固まり」であるだろう。それは、コミュニケーションを排した（排除するための）一方通行で、問答無用のルールである。

この二つの「ルール」の間の距離は、あまりにも遠い。それは、すなわち教員と生徒の距離である。そして、「学校とは何か」に深くかかわる断絶である。

（4）子どもの権利を、おとなの中へ

①権利意識は、個を鍛える

前述したように、授業②での「権利条約は守られているか」の最後に「自分はこの権利をほかの者に対して尊重しているか」という欄がある。この欄を通して子どもたちの権利意識のもう一つの面に迫りたい。

それは、「子どもたちは、権利という概念をどのようなものとしてとらえているか」である。

これを「差別されない権利」を通して探ることを試みた。この権利は、「私にとって大切な権利」でも「学校に必要な権利やルール」でもトップになり、なおかつ「学校で守られている権利」のワースト1になっている。「大切・必要」であり「侵害がある」と感じている権利ゆえ、探るのにふさわしいと考えた。

二つの集計を行った。まず、「自分は他者を尊重しているか」の欄に記入されている文章を、「肯定的表現」と「否定的表現」に分けた。次に、授業②の記入用紙（集計結果は表2）でこの権利を上位（ベスト3）に挙げた生徒の中で同じことを行った。その結果が表4である。

表4 「差別されない権利を自分は尊重しているか」の比率

[1]の記入率は約75%

集計対象	肯定的表現の生徒	否定的表現の生徒
[1]記入した生徒全体	48.7%	51.3%
[2]ベスト3にあげた生徒	37.9%	62.1%

集計してみて2点感じた。1点目は、否定的な表現をした生徒の多さである。[1]での否定的表現の生徒の率に、記入率75%を乗じると39.5%になる。つまり、少なくとも学年生徒のほぼ4割が、「自分は他者を尊重していない（できていない）」と意識しているのである。もう少し記入時間に余裕があり、全員が記入できたなら、過半数を超えただろうと想像している。

そしてもう1点は、比率の違いである。記入した生徒全体の主計では、ほぼ5:5だったものが、ベスト3に挙げた生徒の中では4:6に変化している。小さな違いにも思えたが、念のために「表現（姿勢）別」からの集計を行ってみた。

表5 「差別されない権利」に関わる個々の姿勢（尊重している・いない）と

この権利を上位（ベスト3）におく関係

集計母体	ベスト3に入れた	ベスト3に入れず
“尊重している”に肯定的表現の生徒	59.5%	40.5%
“尊重している”に否定的表現の生徒	92.3%	7.7%
記入のない（できていない）生徒	61.6%	38.5%

表5から明らかなように、「自分はこの権利を他者に尊重していない（できていない）」という生徒のほとんどが、この権利を上位に入れている。「記入していない生徒」の比率が「尊重している（できている）」のものとほぼ同じであることから、「差別されない権利」の比率は、「尊重していない（できていない）生徒」が押し上げていることがわかる。

ここに、おとなが向き合うべき、子どもの権利意識がある。子どもたちは、権利を「誰かに向かって保障を要求するもの」としてだけでなく、「他者（仲間）に対して自分が保障するもの」をとらえている。これはきわめて高いレベルの権利意識といえるだろう。求められているのは「権利と義務についての説教」などではないのである。

先に、否定的表現の多さについて述べたが、一人ひとりの文章を読んでいくと、そこには葛藤がある。

「言葉にしたり、態度に出したりしたことはありません。でも、時々、心の中で人を見下している自分に気付きます。これはやっぱり差別ですよね」

「尊重していると言いたい。でも、自信がない。知らないうちに、僕はきっと差別してると思う」

「差別しちゃいけないといつも思ってる。けど、誰とでも同じに接してるなんて絶対言えない。差別だって言われたら差別かも」

欄をはみ出して書かれた内容は重い。「優越感や劣等感に揺れる思春期」といった一般的なくくり方はできない。子どもたちは、逃げずに、自分の心の深いところを見つめているのである。これらが問いかけだとしたら、“先生としての立場”でなど答えられない。“一個の人間”として「私も分からん。一緒に探そう」と言うのがせいぜいだ。

権利意識は、厳しく個を鍛えるものである。世評とは裏腹に、真の権利意識は組織に埋没したり、しくみにぶら下がって生きようとする「個を失った個」をつくるのではなく、他者と双方向に支えあう「自立した個」を生み出すと確信している。

では、子どもたちに向こうおとなは、権利をどうとらえているのだろうか。

②おとな社会の「逆立する権利」

「子どもに権利など教えようものなら、自分の利益ばかり主張して義務を怠るようになる」という考え方には、なかなか根深く手強い。「子ども」の代わりに「従業員」を入れたら、組合嫌いの経営者の言葉になるだろう。歴史的に見れば、これは権力者の論理である。虐げられた一般の民衆に、虐げられているとすら感じさせないのが最善の統治なのだから、権利意識ゼロなのが望ましいのである。残念ながら、「権力者の論理」は博物館行きになってしまおらず、表通りを歩いている。今日においてそれは、「権利=利権」という考え方と結びつき、広範囲に「社会的な地位・身分に応じて、持つ者に排他的な利益が生じるもの」としてとらえられているようだ。「子どもの分際で」「ヒラ社員ごときが」権利を主張するなど百年早い、というわけだ。

だが、使う漢字は同じでも、権利は利権の対極に位置している。本来、権利は分配も独占もできない。逆に「共有」されることによって価値が高まるものである。他者の権利を保障することと自らの権利が保障されることは、つながっているものなのである。

子どもの権利は、「権利=利権」という根本的に誤った考え方、「子どもに対する権力の喪失」への恐怖に阻まれ、子どもたちの手に届いていない。

③「子どもの権利を伝える」とは何か

最後に、生徒が自由に記入する欄（授業②の「その他意見」）に書かれたいくつの文を紹介したい。

「今、アメリカとイラクがもめているけど、戦争になったら、イラクの子どもたちはどうなるのだろうか。ほかの国の子どものことだけど、これも考えた方がいいと思う。」

「この紙の家庭の部分は、プライバシーの権利にかかわるのでは？」

「『子どもの権利条約』もおとなが作ったもの。だから、一度でもいいから、世界のいろ

んな国の子どもが一つの場所に集まって、子どもでこの条約についての意見を言い合ってみたい。」

「面白くて、ためになる授業だった。でも先生、なぜこの授業を卒業式前じゃなくて、入学してすぐにしなかったの？」

どの文にも驚かされるが、とりわけ最後のものは強烈である。次の時間、全クラスでわびた。何かのせいにするのは簡単だが、私のせいである。いつもそうだ。子どもたちの準備は整っているのに、私たち教員やおとながそのチャンスをつぶしている。

実際、日々多忙だし、新しいことをするための準備は大変だ。しかし、私たちは始めなければならない。おそらくその第一歩目は、不十分なものになるだろう。けれどもそれを否定的に考えるのではなく、むしろ「不十分さは不可欠」ととらえるべきであると考えている。それは、「わからんことはいっぱいあるが、子どもから学びながら、子どもと共に模索しつつ、学校にいかそうとする」という姿勢を教員が持つことこそが、子どもの権利条約（とその理念）を学校にいかすことの始まりであると思うからである。

このような実感は、授業実践と全国教研レポート作成によって生まれたものである。本レポートは「子どもの権利条約を、権利の主体者たる子どもたちにいかに伝えるか」を企図してつくられ始めた。だが、途中から「権利学習を通して見えた子どもの意識」へと変化していく。それらの結果は、私たちが「権利と子どもの意識についていかにわかっていないか」を明らかにした。確かに子どもたちは私たちから子どもの権利条約を学んだが、その何倍も、私たちは子どもたちから学んだのである。

私たちの学びから、権利学習のとらえに関するものを抜き出せば次の二つとなる。

- 1 あらかじめ子どもの権利を完全に理解してから教えることなどできない。
- 2 子どもの権利学習とは、子どもたちとおとなが相互に学びあうものである。

V 子どもの権利を基本においた学校と学校外との協働を －「まちづくり」のなかでの教育改革へ

1 子どもの社会参加、構成員としての参加の取り組み －子どもの力に確信をもち、視点や手法を学ぶ

すでに述べたように、子どもの意見表明・参加については、日本における法制度の壁もあり、意識の壁も大きい。とくに子どもが意見表明することについて、「わがままになる」というような認識や、「おとなに（目上の人々）逆らってはいけない」というような「伝統的な意識」も社会のなかに根深く存在する。また、「子どもの意見・意向を十分ふまえて教育活動をしている」、「子どもは何をするかわからない」「子どもにはそんな力はない」、あるいは「それより前にやらなければならないことがある」「子どもの参加をすすめる余裕がない」というような教職員をはじめとする職員の意識もある。さらに、子ども自身の「めんどうくさい」「目立ちたくない」「やり方がわからない」というような意識、あるいは子どもの参加の「少数固定化」傾向もある。

このような状況の一方で、子どもの意見表明・参加の権利の実現についてリアリティを持って論ずることができるような取り組みが地域社会や子ども関連施設等のなかで少しづつではあるが進展しきっている。この取り組みのなかで、わたしたちは、子どもの力に確信をもつとともに、そこでの子ども参加の手法や支援のあり方から学ぶことが多い。また、子どもの意見表明・参加は学校だけではなく、家庭・施設・地域社会等多様な場面・方法で促進される必要がある。

以下、本報告書の補論的な位置づけではあるが、それらの取り組みをみていく。

（1）条例や憲章づくりへの子どもの参加

川崎市では、子どもの権利条例案づくりのためにつくられた委員会で、22人の委員のうち中学生・高校生が9人を占めた。委員会では、操り、見せかけ、飾りの子どもの参加にならないように、子どもの委員の人数、子どもにも伝わる情報提供、子どもが意見を言いやすい会議の持ち方や雰囲気などがとくに考慮された。おとの委員や市の職員の力量が問われたところであった。また、「子ども委員会」が公募によって10歳から17歳までの子ども約30人で組織され、広く子どもの意見を反映しようとした。ニュースの発行、外国人や障がいのある子ども等との交流、学習会や子ども集会の開催、条例づくりの広報などにも取り組みながら、条例制定にかかわった（2000年制定）。このプロセスでの子どもたちの学びあい・支え合う力や想像・創造力には目を見張るものがあった。

条例の規定において、子どもの権利の理念にかかわる前文や第2章などは子どもたちとの対話のなかでつくりあげられたものであるし、子どもの権利学習にかかわる第7条3項など子どもの意見をそのまま条例の規定にしたところもある。子どもの参加を形にとどま

らず、内容でも促進するよう努力された。条例づくりへの子どもも参加自体が子どもの社会参加のプロセスであった。

また、「子ども憲章」をつくっている自治体も一定数ある。例えば、高浜市においては、子どもたちが参加をして、ワークショップ等を繰り返しながら、「子ども市民憲章」をつくりあげていった（2003年）。高浜市の場合、憲章の検討委員会は、「子どもが主体的に社会に参画し、子どもの自己実現が図られるよう支援するとともに、子どもの権利擁護を推進すること」を目的に掲げていた。名称を「子ども市民憲章」とし、子どもを市民の一員と位置づけている。また、憲章の内容では、「イヤなことがあっても『むかつく』の一言で終わらせないで、自分の感情をもう少し細かい言葉で表現してもよい」というように、子どもの実感に基づいた表現が随所に使われている。この憲章の普及にあたっても主体的に関わっている。

（2）行政への子ども参加

いわゆる「子ども議会」については、相当数の自治体が開催しているが、多くの場合、政治や議会の関心を高め理解を深めることを主な目的にしている。そのなかで、1996年から3年連続で開催された「みやぎ子ども議会」が注目される。宮城県は「子ども参画社会」をめざして、子ども議会の開催目的の第一に意見表明権の啓発ならびにその権利行使をあげた。議員を公募し、その公募自体に条約広報の意味を持たせた。さらに、県内7か所で地区議会を開き、県議会においても委員会を設け、できるだけ意見交換を行っている。最近では、中野区や多治見市などが子ども議会を意見表明・参加の場と位置づけて、公募で議員を選び、準備の過程での事前学習会などにより子どものつながりや運営参加を積み上げている。

子ども議会をイベントに終わらせないで、社会の構成員である子どもの意見表明・参加の場にしていく自治体においては、子どもの社会への関心の高さや社会的な問題への解決の力をあらためて実感している。

（3）子ども計画づくりへの参加

自治体の基本計画、次世代育成支援計画、あるいは教育計画など、自治体における子どもに関係する計画づくりは多様に存在する。例えば、国立市では、「子ども総合計画」策定にあたって、高校生・大学生を中心とした「子ども調査隊」がインタビューなどを行った。子ども自身が子どもの実態を把握しつつ、その結果を計画に反映させることにより、より子どもの現実に即した内容にしている。飯能市では、若者が子どものいる場に出向き、子どもの願いや思いを聴き、それを計画案のなかに取り入れ、さらにその案を子どもたちに返していくという方法で、計画づくりにおける子どもの参加をすすめている。

（4）公園・施設の建設・運営への参加

まちづくりに子どもの参加をという自治体は増えているが、近江八幡市では、実際の遊び場・公園づくりにおいて、そのプランの作成や施工業者の決定過程に子どもが直接参加した。そのなかで子どもは参加の権利の行使方法を学んでいる。また、子どもの参加を実質化するために、「子ども議会」の活動を恒常化し、社会人や青年層によるサポーター制度を取り入れ、遊び・キャンプやワークショップなどを行い、主体形成をしている点が重要である。

いわゆる児童館・子どもセンターなどの建設や運営にあたって、子どもが参加している自治体は少ないが、例えば杉並区では、児童青少年センター「ゆう杉並」の建設において、中・高校生検討委員会を公募で設置するとともに、中高校生へのアンケートを行い、設計段階で子どもたちの意見を採り入れている。また、建設後も、利用者である子どもたちが公募による「中・高校生運営委員会」をつくり、事業の企画や実施などを行っている。40ほどある杉並区の児童館のなかでは、中・高校生の利用率が非常に高いところになっている。さらに、杉並区では、この取り組みを他の児童館にも拡大している。また、町田市でも、子どもセンター「ばあん」の建設にあたって、子ども委員会を組織し、センターの名称から施設の貸し出し方法などまで検討している。

子どもたちは施設の運営等にかかわるなかで、ルールづくりやルールの大切さなどを学びあっている。少なくとも、子どもにかかわる施設の規則や運営方法について、利用者である子どもの意見が採り入れられているか、反映されるようになっているか、再検討することが求められている。

2 まちづくりにおける学校改革・教育改革へ

－自治体における子どもの権利保障の意味するもの－

ここでは、自治体レベルでの子どもの権利条約の実現、とりわけ子どもの権利保障をすすめる条例づくりを紹介するなかで、学校改革・教育改革のなかで「まちづくり」という視点、子どもが生活しているまちを子どもの成長にふさわしいものにしていくなかでの学校改革という視点の重要性を指摘しておきたい。

（1）自治体における子どもの権利条約の実践

－子どもの権利に関する条例づくり

自治体は、地域住民としての子ども、生活者としての子どもといちばん近いところで向き合っている。子どものおかげでいる現実から出発し、それに応じた権利の救済あるいは実現をしていくことができる。自治体での子どもの権利保障の取り組みは、以前から課題とされてきた家庭・学校・施設・地域および行政などの連携を具体的にすすめるきっかけになる。また、家庭・学校・地域など個々の場面の権利保障を越えて、自治体全体での子どもの権利保障をすすめ、子どもの権利保障を基本にした子どものいまと未来を築くまち

づくりに寄与するであろう。

最近では、このような課題に条例の制定をもって取り組んでいこうとする自治体が見られる。例えば、川西市のように、「子どもの人権オンブズパーソン条例」（1998年）を制定している自治体がある。ほかにも、岐阜県岐南町（2001年）、川崎市（2001年）、埼玉県（2002年）などで救済条例がつくられている。また、大阪府箕面市「子ども条例」（1999年）や世田谷区「子ども条例」（2001年）は、子ども施策の原則を定めた条例である。高知県「こども条例」（2004年）は、子ども憲章という意味と子ども参加の促進という面を持った条例である。そして川崎市「子どもの権利に関する条例」（2000年）は、子どもの権利の理念、家庭・学校・地域などの子どもの権利保障と関係づくり、参加や救済のしくみ、子ども施策の推進と検証など、子どもの権利を総合的かつ現実的に保障する内容になっている。このほかにも、北海道奈井江町（2002年）、富山県小杉町（2003年）、多治見市（2003年）などでも同様の条例が制定されている。

子どもに関する多数の条例のなかで子どもの権利を基本においた条例の制定は、子どもをもっぱら保護や対策の対象として取り扱う子どもに関する政策・施策・事業が多い現状において、子ども自身が権利の主体としておとな支援を受けながらも自らの成長をデザインし主人公になっていくための環境や条件の整備としての意義を持つ。また、子どもの権利条約を自治体に適用するという点で、「国際化」の要請に応えるものであり、「人権の世紀」とされる21世紀にふさわしい取り組みといえよう。

（2）子ども固有のオンブズ制度とその実施の特徴

今や緊急の対応が必要になっている子どもの救済においては、川西市の条例のように、子ども固有のオンブズを設置できるかが重要な点である。この制度は、子どもが安心して生活をしていくためにも欠かせないもので、自治体レベルでのセイフティネットという意義を持つ制度もある。また、子どもの権利侵害に対する「予防」効果も持つであろう。

川西市のオンブズは、条例施行後の活動により新たな地平を切り開いている。その一つは、第三者性についてである。子どもオンブズは、それぞれの当事者からみて第三者あるいは行政から相対的に独立した第三者という一般的な意味にとどまらず、子どもの立場にたち子どもに寄り添って問題を解決する第三者であるという点が必要である。第二に、オンブズの活動としては通常、相談・調査・勧告・提言などがあげられるが、川西市の運用において強調されるのは「調整」機能である。子どもの権利侵害や救済の特質からして、対決型・告発型の対応では問題は解決しない。子どもの救済や回復においては、子どもの権利を侵害している者・状態から子どもを引き離すだけではなく、子どもの最善の利益を確保し、子どもが成長していくための新たな人間関係や環境づくりをしていくことが必要である。このことにもかかわって第三に、川西市では、子どもが単なる救済の対象になるのではなく、子ども自身が解決の主体になり、自尊感情を回復していくことをオンブズ活動の基本においている。第四に、子ども自身が容易にかつ安心してアクセスできる方法を

とろうとしていることも重要である。子どもたちは「つらい」「苦しい」と感じたときにはオンブズに相談できる。フリーダイヤルカードの配布などに加えて、学習会や集会などをはじめ「顔の見える活動」も展開している。オンブズの広報・普及は、子どもの権利侵害からの有効な予防につながる。

このオンブズ制度は、子どもの救済という点で、公的な救済機関と学校、家庭、地域等をつなぐ鍵になる。また、このようなオンブズの活動は、とりわけ教職員の子どもに向き合う姿勢や方法に重要な示唆を与えていている。

(3) 自治体における子どもの権利の総合的保障

川崎市子どもの権利条例は2001年4月から施行されている（オンブズ制度は2002年5月から）。子どもという権利主体に即して、その権利を総合的に保障しようとする条例が実施に移されている。この条例は、少年法「改正」等にみられる管理・厳罰主義、“スーパーエリート”的養成や“こころ”的教育を強調する「教育改革」、さらには教育基本法「改正」等の方向などに対する「対抗軸」として、全国各地の子どもの権利保障や教育改革の取り組みの参考と励ましになっている。

川崎市の条例は、子どもの権利についての理念、家庭・学校・施設・地域など子どもの生活の場での関係づくり、子どもの参加や救済のしくみ、子ども施策の推進や検証のあり方などを規定し、理念、制度・しくみ、施策などが相互に補完し合い、子どもの権利を総合的に保障するような内容になっている。

条例は、前文で、子どもは1人の人間である、権利の全面的な主体である、社会を構成するパートナーであるということを確認する。第2章で、子どもの権利について、川崎の子どもの現実や願いに即し子どもの生活の場において保障されるように分類し示している。子どもの権利条約や日本国憲法などを根拠に、子どもにとってとくに大切にされる権利として、「安心して生きる」「ありのままの自分でいられる」「自分を守り守られる」「自分を豊かにし力づけられる」「自分で決める」「参加をする」「個別の必要に応じて支援を受ける」ことをあげている。そして、条例はこのような理念や内容の広報・普及、教育・学習の促進を求めている。

条例ではまた、子どもの主体形成の支援とともに、子どもの育ちや成長にかかわる者のあり方を示し、その支援にも配慮している。例えば、第3章では、親・保護者による虐待および体罰を禁止する一方で、その回復への支援、あるいは子育て支援を市に要請している。また、教職員や施設職員の主体的な取り組みに配慮しつつ、安全管理体制の整備、いじめの防止や体罰の禁止、情報公開や個人情報の保護にかかわる措置を定めている。地域においては、子どもの居場所という考えを打ち出し、その普及と確保を求めている。

子どもの意見表明・参加については、子どもが市政やまちづくりに意見を述べる制度として、「川崎市子ども会議」を設置している。また、「子ども夢パーク」の建設などにより子どもの参加活動の拠点づくりもすすめている。さらに、学校・施設における参加では、「よ

り開かれた育ち・学びの施設」にするために、子ども・親・地域住民・職員等が定期的に話しあう場を設置することが規定されている。学校の場合、学校評議員制も考慮して「学校教育推進会議」を設けることになっている。この会議は、学校によって認識や取り組みの差はあるが、少なくとも仕組みとして川崎市立の小・中・高校すべてに設けられている。また、子どもの利用を目的として市の施設の設置や運営について子どもの意見を聞くことになっている。さらに、子どもの意見表明・参加を支援する「サポーター養成講座」も開かれ、サポーターの要請をすすめている。

子どもからの相談、権利救済は、人権救済型の「統合的オンブズパーソン」制度に基づいて取り組まれている。

子ども関係の施策の推進については、「子どもの権利に関する行動計画」を策定することなどを通じて、縦割り的行政の弊害を除き、子ども施策が計画・実施・評価という一連の過程で総合的に推進されることをめざしている。川崎における子どもの権利保障状況および子ども関係施策の検証のしくみとして、「川崎市子どもの権利委員会」を設置している。この委員会は第三者的機関として、市民参加のもとで子ども施策等を検証するとともに、市へ提言も行うものである。第1期子どもの権利委員会（2001年～04年）のテーマは「子どもの参加」であった。委員会の視点に基づく行政の自己評価を受けて、さらに委員会と行政、市民、子ども等との対話などを経て、「子どもの参加」についての答申を市長に行った。さらに、「子どもの意見表明・参加」を中心とした行動計画についての意見具申も市長に行っている。なお、第2期子どもの権利委員会のテーマは「子どもの居場所、活動の拠点づくり」である。

川崎市の場合、条例を根拠にして、まち全体で、権利としての子どもの意見表明・参加の仕組みづくり、施策、実践を展開していることが重要である。実際はこれからという現状ではあるが、一つの学校だけが「浮き上がる」こともなく、また学校だけが「浮き上がる」ことなく、家庭・学校・施設・地域等まち全体で子どもの意見表明・参加を促進する条件と支援体制ができつつある。

「教育基本法を活かす」ということは、本報告書の各所で述べているように、子どもの権利条約を実現することであり、いくつかの自治体で取り組まれているような「子どもの権利に関する条例」の制定とその実施の方向につながる。

先にも述べたように、自治体における子どもの権利保障の取り組みは、学校中心の教育改革からまちづくりのなかでの教育改革へと進展をもたらす契機と条件になる。

また、自治体はその自治体に現に生活しているさまざまな子どもの存在に即した取り組みをせざるをえない。障がいがあつたり、外国籍あるいは民族的なマイノリティであつたり、あるいは施設で生活をしていたりして、とくに「困難な状況におかれている子ども」のことをきちんとふまえなければならない。これらは教育基本法「改正」論のなかでは抜け落ちている視点である。

今すすめられている「教育改革」、教育基本法「改正」の動きは、上からの学校間競争、地域間競争を加速し、教育における自由と平等を根底から破壊していく危険性を持っている。これらの動きは、教職員を追いつめ、保護者を追いつめ、そして子どもを追いつめている。いずれからも元気を奪い、希望をなくさせ、力を失わせている。これらの動きを、わたしたちは子どもの現実や思い・願いというところからもう一度検討し、子ども自身が力につけていくこと、その条件の整備や支援を通じて、教育や学校を立て直していくことが求められている。そのためには、子どもの権利を基本におくことが不可欠であり、その鍵は子どもたちが権利を知り身につけていくこと、および意見表明・参加していくことである。子どもの権利条約を教育のなかで、学校のなかで実現し、子どもたちの手に届けることが不可欠である。

おわりに

－教育基本法と子どもの権利条約を教育に活かすための提言

本報告書の「おわりに」あたって、これまで述べてきた教育基本法と子どもの権利条約を学校や教育に活かしていくための課題を「提言」として示しておこう。以下の提言のそれぞれの意味や内容については、本報告書で繰り返し述べてきたので、ここでは箇条書きにする。また、提言を実現していくためには、行政による条件整備をはじめさまざまな条件の整備が必要であることも、本報告書のなかでふれたとおりである。

1 子どもとともに学ぶ子どもの権利、子どもの権利条約

- ・子どもの権利、子どもの権利条約に関する教職員の研修計画を立て、研修の時間と場を確保する。
- ・総合的な学習の時間をはじめ各教科・領域において子どもの権利教育・学習を位置づけ、実施を計画する。
- ・子どもの権利教育・学習に関する教材の収集・検討、既存の教材の再編成をはじめとして教材を開発する。
- ・これまでの人権教育の成果などもふまえて、子どもの権利教育・学習の形態や方法について研究し、実践する。
- ・子どもの権利教育・学習を子どもの自治的・主体的活動と関連づける。

2 教育基本法と子どもの権利条約の視点からの学校・教育活動の検証

- ・教育基本法とくに教育の目的を基準にして学校・教育活動を点検する。
- ・子どもの権利条約の趣旨・規定と学校・教育活動について、例えば条文や権利群に対応した対応表などをつくって検証する。
- ・そのことを行うなかで、教育基本法と子どもの権利条約の両方を活かすことの意味やあり方を検討する。

3 子どもの意見表明・参加の権利の実現

- ・子どもの意見表明・参加を権利としてとらえたうえで、教育活動としても明確に位置づけて意見表明・参加のための時間・空間・予算等を保障する。とくに、子どもも教員もゆとりをもって意見表明・参加のための活動できるよう教育課程を工夫し編成する。
- ・企画段階から実施、さらにはふりかえりまで子どもが意見表明・参加する仕組み・システムをつくる。学級から学校全体、行事から授業まで子どもの意見表明・参加の対象範囲を拡大していく、決定権への関与を実質的にしていく。そこでの決定のあり方

について研究し、実践する。

- ・情報へのアクセス、支援、説明責任等も含めて、子どもの活動に対する教職員のかかわり方や役割について実践的な研究をすすめる。
- ・子どもの意見表明・参加がもたらした「効果」（子ども自身、教職員、親・保護者、あるいは学級・学年・学校全体等）について評価のあり方の研究を含め、検証できるようとする。

4 校内分掌や子どもの組織の見直し

- ・子どもの権利保障、とくに意見表明・参加をすすめるために、それに対応して校内分掌を見直しつくりかえていく。
- ・児童会・生徒会、各種実行委員会をはじめとして子ども内の民主的組織を追求する。

5 親・保護者、地域、市民・NPO等との連携

- ・子どもの権利保障と「まちづくり」のなかの学校改革という視点を持って、親・保護者、施設、地域住民、市民・NPO等をパートナーとして位置づけ、連携を具体化していく。

資料 1

教育基本法

1947(昭和22)年3月31日 法律第25号

1947(昭和22)年3月31日 施行

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豊かな文化の創造を目指す教育を普及徹底しなければならない。

ここに、日本国憲法の精神に則り、教育の目的を明示して、新しい日本の教育の基本を確立するため、この法律を制定する。

第一条（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、自主的精神に満ちた心身ともに健康な国民の育成を期して行わなければならない。

第二条（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って、文化の創造と発展に貢献するよう努めなければならない。

第三条（教育の機会均等）

- 1 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、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。

第四条（義務教育）

- 1 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。

第五条（男女共学）

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

第六条（学校教育）

- 1 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。

第七条（社会教育）

- 1 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。

第八条（政治教育）

- 1 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。

第九条（宗教教育）

- 1 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が設置する学校は、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。

第十条（教育行政）

- 1 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。

第十一条（補則）

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。

附則

この法律は、公布の日から、これを施行する。

資料2 「児童の権利に関する条約」（政府訳）

1989年11月20日 国際連合採択
1990年9月2日 国際発効
1994年5月22日 国内発効

前文

この条約の締約国は、

国際連合憲章において宣言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成すものであることを考慮し、

国際連合加盟国の国民が、国際連合憲章において、基本的人権並びに人間の尊厳及び価値に関する信念を改めて確認し、かつ、一層大きな自由の中で社会的進歩及び生活水準の向上を促進することを決意したことに留意し、

国際連合が、世界人権宣言及び人権に関する国際規約において、すべての人は人種、皮膚の色、性、言語、宗教、政治的意见その他の意見、国民的若しくは社会的出身、財産、出生又は他の地位等によるいかなる差別もなしに同宣言及び同規約に掲げるすべての権利及び自由を享有することができることを宣言し及び合意したこと認め、

国際連合が、世界人権宣言において、児童は特別な保護及び援助についての権利を享有することができるることを宣言したことを想起し、

家族が、社会の基礎的な集団として、並びに家族のすべての構成員、特に、児童の成長及び福祉のための自然な環境として、社会においてその責任を十分に引き受けができるよう必要な保護及び援助を与えられるべきであることを確信し、

児童が、その人格の完全なかつ調和のとれた発達のため、家庭環境の下で幸福、愛情及び理解のある雰囲気の中で成長すべきであることを認め、

児童が、社会において個人として生活するため十分な準備が整えられるべきであり、かつ、国際連合憲章において宣言された理想の精神並びに特に平和、尊厳、寛容、自由、平等及び連帯の精神に従って育てられるべきであることを考慮し、

児童に対して特別な保護を与えることの必要性が、1924年の児童の権利に関するジュネーヴ宣言及び1959年11月20日に国際連合総会で採択された児童の権利に関する宣言において述べられており、また、世界人権宣言、市民的及び政治的権利に関する国際規約（特に第23条及び第24条）、経済的、社会的及び文化的権利に関する国際規約（特に第10条）並びに児童の福祉に関する専門機関及び国際機関の規程及び関係文書において認められていることに留意し、

児童の権利に関する宣言において示されているとおり「児童は、身体的及び精神的に未熟であるため、その出生の前後において、適当な法的保護を含む特別な保護及び世話を必要とする。」ことに留意し、

国内の又は国際的な里親委託及び養子縁組を特に考慮した児童の保護及び福祉についての社会的及び法的な原則に関する宣言、少年司法の運用のための国際連合最低基準規則（北京規則）及び緊急事態及び武力紛争における女子及び児童の保護に関する宣言の規定を想起し、

極めて困難な条件の下で生活している児童が世界のすべての国に存在すること、また、このような児童が特別の配慮を必要としていることを認め、

児童の保護及び調和のとれた発達のために各人民の伝統及び文化的価値が有する重要性を十分に考慮し、

あらゆる国特に開発途上国における児童の生活条件を改善するために国際協力が重要であることを認めて、

次のとおり協定した。

第1部

第1条

この条約の適用上、児童とは、18歳未満のすべての者をいう。ただし、当該児童で、その者に適用される法律によりより早く成年に達したものを除く。

第2条

1 締約国は、その管轄の下にある児童に対し、児童又はその父母若しくは法定保護者の人種、皮膚の色、性、言語、宗教、政治的意見その他の意見、国民的、種族的若しくは社会的出身、財産、心身障害、出生又は他の地位にかかわらず、いかなる差別もなしにこの条約に定める権利を尊重し、及び確保する。

2 締約国は、児童がその父母、法定保護者又は家族の構成員の地位、活動、表明した意見又は信念によるあらゆる形態の差別又は処罰から保護されることを確保するためのすべての適当な措置をとる。

第3条

1 児童に関するすべての措置をとるに当たっては、公的若しくは私的な社会福祉施設、裁判所、行政当局又は立法機関のいずれによって行われるものであっても、児童の最善の利益が主として考慮されるものとする。

2 締約国は、児童の父母、法定保護者又は児童について法的に責任を有する他の者の権利及び義務を考慮に入れて、児童の福祉に必要な保護及び養護を確保することを約束し、このため、すべての適当な立法上及び行政上の措置をとる。

3 締約国は、児童の養護又は保護のための施設、役務の提供及び設備が、特に安全及び健康の分野に関し並びにこれらの職員の数及び適格性並びに適正な監督に関し権限のある当局の設定した基準に適合することを確保する。

第4条

締約国は、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講ずる。締約国は、経済的、社会的及び文化的権利に関しては、自国における利用可能な手段の最大限の範囲内で、また、必要な場合には国際協力の枠内で、これらの措置を講ずる。

第5条

締約国は、児童がこの条約において認められる権利を行使するに当たり、父母若しくは場合により地方の慣習により定められている大家族若しくは共同体の構成員、法定保護者又は児童について法的に責任を有する他の者がその児童の発達しつつある能力に適合する方法で適当な指示及び指導を与える責任、権利及び義務を尊重する。

第6条

1 締約国は、すべての児童が生命に対する固有の権利を有することを認める。

2 締約国は、児童の生存及び発達を可能な最大限の範囲において確保する。

第7条

1 児童は、出生の後直ちに登録される。児童は、出生の時から氏名を有する権利及び国籍を取得する権利を有するものとし、また、できる限りその父母を知りかつその父母によって養育される権利を有する。

2 締約国は、特に児童が無国籍となる場合を含めて、国内法及びこの分野における関連する国際文書に基づく自国の義務に従い、1の権利の実現を確保する。

第8条

1 締約国は、児童が法律によって認められた国籍、氏名及び家族関係を含むその身元関係事項について不法に干渉されることなく保持する権利を尊重することを約束する。

2 締約国は、児童がその身元関係事項の一部又は全部を不法に奪われた場合には、その身元関係事項を速やかに回復するため、適当な援助及び保護を与える。

第9条

1 締約国は、児童がその父母の意思に反してその父母から分離されないことを確保する。ただし、権限のある当局が司法の審査に従うことを条件として適用のある法律及び手続に従いその分離が児童の最善の利益のために必要であると決定する場合は、この限りでない。このような決定は、父母が児童を虐待し若しくは放置する場合又は父母が別居しており児童の居住地を決定しなければならない場合のような特定の場合において必要となることがある。

2 すべての関係当事者は、1の規定に基づくいかなる手続においても、その手続に参加しかつ自己の意見を述べる機会を有する。

3 締約国は、児童の最善の利益に反する場合を除くほか、父母の一方又は双方から分離されている児童が定期的に父母のいずれとも人的な関係及び直接の接触を維持する権利を尊重する。

4 3の分離が、締約国がとった父母の一方若しくは双方又は児童の抑留、拘禁、追放、退去強制、死亡（その者が当該締約国により身体を拘束されている間に何らかの理由により生じた死亡を含む。）等のいずれかの措置に基づく場合には、当該締約国は、要請に応じ、父母、児童又は適当な場合には家族の他の構成員に対し、家族のうち不在となっている者の所在に関する重要な情報を提供する。ただし、その情報の提供が児童の福祉を害する場合は、この限りでない。締約国は、更に、その要請の提出自体が関係者に悪影響を及ぼさないことを確保する。

第10条

1 前条1の規定に基づく締約国の義務に従い、家族の再統合を目的とする児童又はその父母による締約国への入国又は締約国からの出国の申請については、締約国が積極的、人道的かつ迅速な方法で取り扱う。締約国は、更に、その申請の提出が申請者及びその家族の構成員に悪影響を及ぼさないことを確保する。

2 父母と異なる国に居住する児童は、例外的な事情がある場合を除くほか定期的に父母との人的な関係及び直接の接触を維持する権利を有する。このため、前条1の規定に基づく締約国の義務に従い、締約国は、児童及びその父母がいずれの国（自国を含む。）からも出国し、かつ、自国に入国する権利を尊重する。出国する権利は、法律で定められ、国の安全、公の秩序、公衆の健康若しくは道徳又は他の者の権利及び自由を保護するために必要であり、かつ、この条約において認められる他の権利と両立する制限にのみ従う。

第11条

1 締約国は、児童が不法に国外へ移送されることを防止し及び国外から帰還することができない事態を

除去するための措置を講ずる。

2 このため、締約国は、二国間若しくは多数国間の協定の締結又は現行の協定への加入を促進する。

第12条

1 締約国は、自己の意見を形成する能力のある児童がその児童に影響を及ぼすすべての事項について自由に自己の意見を表明する権利を確保する。この場合において、児童の意見は、その児童の年齢及び成熟度に従って相応に考慮されるものとする。

2 このため、児童は、特に、自己に影響を及ぼすあらゆる司法上及び行政上の手続において、国内法の手続規則に合致する方法により直接に又は代理人若しくは適当な団体を通じて聴取される機会を与えられる。

第13条

1 児童は、表現の自由についての権利を有する。この権利には、口頭、手書き若しくは印刷、芸術の形態又は自ら選択する他の方法により、国境とのかかわりなく、あらゆる種類の情報及び考えを求め、受け及び伝える自由を含む。

2 1の権利の行使については、一定の制限を課すことができる。ただし、その制限は、法律によって定められ、かつ、次の目的のために必要とされるものに限る。

- (a) 他の者の権利又は信用の尊重
- (b) 国の安全、公の秩序又は公衆の健康若しくは道徳の保護

第14条

1 締約国は、思想、良心及び宗教の自由についての児童の権利を尊重する。

2 締約国は、児童が1の権利を行使するに当たり、父母及び場合により法定保護者が児童に対しその発達しつつある能力に適合する方法で指示を与える権利及び義務を尊重する。

3 宗教又は信念を表明する自由については、法律で定める制限であって公共の安全、公の秩序、公衆の健康若しくは道徳又は他の者の基本的な権利及び自由を保護するために必要なもののみを課すことができる。

第15条

1 締約国は、結社の自由及び平和的な集会の自由についての児童の権利を認める。

2 1の権利の行使については、法律で定める制限であって国の安全若しくは公共の安全、公の秩序、公衆の健康若しくは道徳の保護又は他の者の権利及び自由の保護のため民主的社會において必要なもの以外のいかなる制限も課すことができない。

第16条

1 いかなる児童も、その私生活、家族、住居若しくは通信に対して恣意的に若しくは不法に干渉され又は名誉及び信用を不法に攻撃されない。

2 児童は、1の干渉又は攻撃に対する法律の保護を受ける権利を有する。

第17条

締約国は、大衆媒体（マス・メディア）の果たす重要な機能を認め、児童が国の内外の多様な情報源からの情報及び資料、特に児童の社会面、精神面及び道徳面の福祉並びに心身の健康の促進を目的とした情報及び資料を利用することができるることを確保する。このため、締約国は、

- (a) 児童にとって社会面及び文化面において有益であり、かつ、第29条の精神に沿う情報及び資料を大衆媒体（マス・メディア）が普及させるよう奨励する。
- (b) 国の内外の多様な情報源（文化的にも多様な情報源を含む。）からの情報及び資料の作成、交換及び普及における国際協力を奨励する。
- (c) 児童用書籍の作成及び普及を奨励する。
- (d) 少数集団に属し又は原住民である児童の言語上の必要性について大衆媒体（マス・メディア）が特に考慮するよう奨励する。
- (e) 第13条及び次条の規定に留意して、児童の福祉に有害な情報及び資料から児童を保護するための適当な指針を発展させることを奨励する。

第18条

- 1 締約国は、児童の養育及び発達について父母が共同の責任を有するという原則についての認識を確保するために最善の努力を払う。父母又は場合により法定保護者は、児童の養育及び発達についての第一義的な責任を有する。児童の最善の利益は、これらの者の基本的な関心事項となるものとする。
- 2 締約国は、この条約に定める権利を保障し及び促進するため、父母及び法定保護者が児童の養育についての責任を遂行するに当たりこれらの者に対して適当な援助を与えるものとし、また、児童の養護のための施設、設備及び役務の提供の発展を確保する。
- 3 締約国は、父母が働いている児童が利用する資格を有する児童の養護のための役務の提供及び設備からその児童が便宜を受ける権利を有することを確保するためのすべての適当な措置をとる。

第19条

- 1 締約国は、児童が父母、法定保護者又は児童を監護する他の者による監護を受けている間において、あらゆる形態の身体的若しくは精神的な暴力、傷害若しくは虐待、放置若しくは怠慢な取扱い、不当な取扱い又は搾取（性的虐待を含む。）からその児童を保護するためすべての適当な立法上、行政上、社会上及び教育上の措置をとる。
- 2 1の保護措置には、適当な場合には、児童及び児童を監護する者のために必要な援助を与える社会的計画の作成その他の形態による防止のための効果的な手続並びに1に定める児童の不当な取扱いの事件の発見、報告、付託、調査、処置及び事後措置並びに適当な場合には司法の関与に関する効果的な手続を含むものとする。

第20条

- 1 一時的若しくは恒久的にその家庭環境を奪われた児童又は児童自身の最善の利益にかんがみその家庭環境にとどまることが認められない児童は、国が与える特別の保護及び援助を受ける権利を有する。
- 2 締約国は、自国の国内法に従い、1の児童のための代替的な監護を確保する。
- 3 2の監護には、特に、里親委託、イスラム法のカファーラ、養子縁組又は必要な場合には児童の監護のための適当な施設への収容ができる。解決策の検討に当たっては、児童の養育において継続性が望ましいこと並びに児童の種族的、宗教的、文化的及び言語的な背景について、十分な考慮を払

うものとする。

第21条

- 養子縁組の制度を認め又は許容している締約国は、児童の最善の利益について最大の考慮が払われるこ
とを確保するものとし、また、
- (a) 児童の養子縁組が権限のある当局によってのみ認められることを確保する。この場合において、当
該権限のある当局は、適用のある法律及び手続に従い、かつ、信頼し得るすべての関連情報に基づ
き、養子縁組が父母、親族及び法定保護者に関する児童の状況にかんがみ許容されること並びに必
要な場合には、関係者が所要のカウンセリングに基づき養子縁組について事情を知らされた上で
の同意を与えていることを認定する。
 - (b) 児童がその出身国内において里親若しくは養家に託され又は適切な方法で監護を受けることがで
きない場合には、これに代わる児童の監護の手段として国際的な養子縁組を考慮することができる
ことを認める。
 - (c) 国際的な養子縁組が行われる児童が国内における養子縁組の場合における保護及び基準と同等の
ものを享受することを確保する。
 - (d) 国際的な養子縁組において当該養子縁組が関係者に不当な金銭上の利得をもたらすことがないこ
とを確保するためのすべての適当な措置をとる。
 - (e) 適当な場合には、二国間又は多数国間の取極又は協定を締結することによりこの条の目的を促進し、
及びこの枠組みの範囲内で他国における児童の養子縁組が権限のある当局又は機関によって行わ
れることを確保するよう努める。

第22条

- 1 締約国は、難民の地位を求めている児童又は適用のある国際法及び国際的な手続若しくは国内法及び
国内的な手続に基づき難民と認められている児童が、父母又は他の者に付き添われているかいないかを
問わず、この条約及び自国が締約国となっている人権又は人道に関する他の国際文書に定める権利であ
って適用のあるものの享受に当たり、適当な保護及び人道的援助を受けることを確保するための適当な
措置をとる。
- 2 このため、締約国は、適当と認める場合には、1の児童を保護し及び援助するため、並びに難民の児
童の家族との再統合に必要な情報を得ることを目的としてその難民の児童の父母又は家族の他の構成
員を捜すため、国際連合及びこれと協力する他の権限のある政府間機関又は関係非政府機関による努力
に協力する。その難民の児童は、父母又は家族の他の構成員が発見されない場合には、何らかの理由に
より恒久的又は一時的にその家庭環境を奪われた他の児童と同様にこの条約に定める保護が与えられ
る。

第23条

- 1 締約国は、精神的又は身体的な障害を有する児童が、その尊厳を確保し、自立を促進し及び社会への
積極的な参加を容易にする条件の下で十分かつ相応な生活を享受すべきであることを認める。
- 2 締約国は、障害を有する児童が特別の養護についての権利を有することを認めるものとし、利用可能
な手段の下で、申込みに応じた、かつ、当該児童の状況及び父母又は当該児童を養護している他の者の
事情に適した援助を、これを受ける資格を有する児童及びこのような児童の養護について責任を有する
者に与えることを奨励し、かつ、確保する。
- 3 障害を有する児童の特別な必要を認めて、2の規定に従って与えられる援助は、父母又は当該児童を
養護している他の者の資力を考慮して可能な限り無償で与えられるものとし、かつ、障害を有する児童

が可能な限り社会への統合及び個人の発達（文化的及び精神的な発達を含む。）を達成することに資する方法で当該児童が教育、訓練、保健サービス、リハビリテーション・サービス、雇用のための準備及びレクリエーションの機会を実質的に利用し及び享受することができるように行われるものとする。

4 締約国は、国際協力の精神により、予防的な保健並びに障害を有する児童の医学的、心理学的及び機能的治療の分野における適切な情報の交換（リハビリテーション、教育及び職業サービスの方法に関する情報の普及及び利用を含む。）であってこれらの分野における自国的能力及び技術を向上させ並びに自国の経験を広げることができるようにすることを目的とするものを促進する。これに関しては、特に、開発途上国の必要を考慮する。

第24条

- 1 締約国は、到達可能な最高水準の健康を享受すること並びに病気の治療及び健康の回復のための便宜を与えられることについての児童の権利を認める。締約国は、いかなる児童もこのような保健サービスを利用する権利が奪われないことを確保するために努力する。
- 2 締約国は、1の権利の完全な実現を追求するものとし、特に、次のことのための適切な措置をとる。
 - (a) 幼児及び児童の死亡率を低下させること。
 - (b) 基礎的な保健の発展に重点を置いて必要な医療及び保健をすべての児童に提供することを確保すること。
 - (c) 環境汚染の危険を考慮に入れて、基礎的な保健の枠組みの範囲内で行われることを含めて、特に容易に利用可能な技術の適用により並びに十分に栄養のある食物及び清潔な飲料水の供給を通じて、疾病及び栄養不良と闘うこと。
 - (d) 母親のための産前産後の適切な保健を確保すること。
 - (e) 社会のすべての構成員特に父母及び児童が、児童の健康及び栄養、母乳による育児の利点、衛生（環境衛生を含む。）並びに事故の防止についての基礎的な知識に関して、情報を提供され、教育を受ける機会を有し及びその知識の使用について支援されることを確保すること。
 - (f) 予防的な保健、父母のための指導並びに家族計画に関する教育及びサービスを発展させること。
- 3 締約国は、児童の健康を害するような伝統的な慣行を廃止するため、効果的かつ適切なすべての措置をとる。
- 4 締約国は、この条において認められる権利の完全な実現を漸進的に達成するため、国際協力を促進し及び奨励することを約束する。これに関しては、特に、開発途上国の必要を考慮する。

第25条

締約国は、児童の身体又は精神の養護、保護又は治療を目的として権限のある当局によって収容された児童に対する処遇及びその収容に関する他のすべての状況に関する定期的な審査が行われることについての児童の権利を認める。

第26条

- 1 締約国は、すべての児童が社会保険その他の社会保障からの給付を受ける権利を認めるものとし、自国の国内法に従い、この権利の完全な実現を達成するための必要な措置をとる。
- 2 1の給付は、適切な場合には、児童及びその扶養について責任を有する者の資力及び事情並びに児童によって又は児童に代わって行われる給付の申請に関する他のすべての事項を考慮して、与えられるものとする。

第27条

- 1 締約国は、児童の身体的、精神的、道徳的及び社会的な発達のための相当な生活水準についてのすべての児童の権利を認める。
- 2 父母又は児童について責任を有する他の者は、自己の能力及び資力の範囲内で、児童の発達に必要な生活条件を確保することについての第一義的な責任を有する。
- 3 締約国は、国内事情に従い、かつ、その能力の範囲内で、1の権利の実現のため、父母及び児童について責任を有する他の者を援助するための適当な措置をとるものとし、また、必要な場合には、特に栄養、衣類及び住居に関して、物的援助及び支援計画を提供する。
- 4 締約国は、父母又は児童について金銭上の責任を有する他の者から、児童の扶養料を自国内で及び外国から、回収することを確保するためのすべての適当な措置をとる。特に、児童について金銭上の責任を有する者が児童と異なる国に居住している場合には、締約国は、国際協定への加入又は国際協定の締結及び他の適当な取決めの作成を促進する。

第28条

- 1 締約国は、教育についての児童の権利を認めるものとし、この権利を漸進的にかつ機会の平等を基礎として達成するため、特に、
 - (a) 初等教育を義務的なものとし、すべての者に対して無償のものとする。
 - (b) 種々の形態の中等教育（一般教育及び職業教育を含む。）の発展を奨励し、すべての児童に対し、これらの中等教育が利用可能であり、かつ、これらを利用する機会が与えられるものとし、例えば、無償教育の導入、必要な場合における財政的援助の提供のような適当な措置をとる。
 - (c) すべての適当な方法により、能力に応じ、すべての者に対して高等教育を利用する機会が与えられるものとする。
 - (d) すべての児童に対し、教育及び職業に関する情報及び指導が利用可能であり、かつ、これらを利用する機会が与えられるものとする。
 - (e) 定期的な登校及び中途退学率の減少を奨励するための措置をとる。
- 2 締約国は、学校の規律が児童の人間の尊厳に適合する方法で及びこの条約に従って運用されることを確保するためのすべての適当な措置をとる。
- 3 締約国は、特に全世界における無知及び非識字の廃絶に寄与し並びに科学上及び技術上の知識並びに最新の教育方法の利用を容易にするため、教育に関する事項についての国際協力を促進し、及び奨励する。これに関しては、特に、開発途上国の必要を考慮する。

第29条

- 1 締約国は、児童の教育が次のことを指向すべきことに同意する。
 - (a) 児童の人格、才能並びに精神的及び身体的な能力をその可能な最大限度まで発達させること。
 - (b) 人権及び基本的自由並びに国際連合憲章にうたう原則の尊重を育成すること。
 - (c) 児童の父母、児童の文化的同一性、言語及び価値観、児童の居住国及び出身国の国民的価値観並びに自己の文明と異なる文明に対する尊重を育成すること。
 - (d) すべての人民の間の、種族的、国民的及び宗教的集団の間の並びに原住民である者の理解、平和、寛容、両性の平等及び友好の精神に従い、自由な社会における責任ある生活のために児童に準備させること。
 - (e) 自然環境の尊重を育成すること。

2 この条又は前条のいかなる規定も、個人及び団体が教育機関を設置し及び管理する自由を妨げるものと解してはならない。ただし、常に、1に定める原則が遵守されること及び当該教育機関において行われる教育が国によって定められる最低限度の基準に適合することを条件とする。

第30条

種族的、宗教的若しくは言語的少数民族又は先住民である者が存在する国において、当該少数民族に属し又は先住民である児童は、その集団の他の構成員とともに自己の文化を享有し、自己の宗教を信仰しあつ実践し又は自己の言語を使用する権利を否定されない。

第31条

1 締約国は、休息及び余暇についての児童の権利並びに児童がその年齢に適した遊び及びレクリエーションの活動を行い並びに文化的な生活及び芸術に自由に参加する権利を認める。

2 締約国は、児童が文化的及び芸術的な生活に十分に参加する権利を尊重しあつ促進するものとし、文化的及び芸術的な活動並びにレクリエーション及び余暇の活動のための適當かつ平等な機会の提供を奨励する。

第32条

1 締約国は、児童が経済的な搾取から保護され及び危険となり若しくは児童の教育の妨げとなり又は児童の健康若しくは身体的、精神的、道徳的若しくは社会的な発達に有害となるおそれのある労働への従事から保護される権利を認める。

2 締約国は、この条の規定の実施を確保するための立法上、行政上、社会上及び教育上の措置をとる。このため、締約国は、他の国際文書の関連規定を考慮して、特に、

- (a) 雇用が認められるための1又は2以上の最低年齢を定める。
- (b) 労働時間及び労働条件についての適當な規則を定める。
- (c) この条の規定の効果的な実施を確保するための適當な罰則その他の制裁を定める。

第33条

締約国は、関連する国際条約に定義された麻薬及び向精神薬の不正な使用から児童を保護し並びにこれらの物質の不正な生産及び取引における児童の使用を防止するための立法上、行政上、社会上及び教育上の措置を含むすべての適當な措置をとる。

第34条

締約国は、あらゆる形態の性的搾取及び性的虐待から児童を保護することを約束する。このため、締約国は、特に、次のことを防止するためのすべての適當な国内、二国間及び多数国間の措置をとる。

- (a) 不法な性的な行為を行うことを児童に対して勧誘し又は強制すること。
- (b) 売春又は他の不法な性的な業務において児童を搾取的に使用すること。
- (c) わいせつな演技及び物において児童を搾取的に使用すること。

第35条

締約国は、あらゆる目的のための又はあらゆる形態の児童の誘拐、売買又は取引を防止するためのすべての適當な国内、二国間及び多数国間の措置をとる。

第36条

締約国は、いずれかの面において児童の福祉を害する他のすべての形態の搾取から児童を保護する。

第37条

- 締約国は、次のことを確保する。
- (a) いかなる児童も、拷問又は他の残虐な、非人道的な若しくは品位を傷つける取扱い若しくは刑罰を受けないこと。死刑又は釈放の可能性がない終身刑は、十八歳未満の者が行った犯罪について科さないこと。
 - (b) いかなる児童も、不法に又は恣意的にその自由を奪われないこと。児童の逮捕、抑留又は拘禁は、法律に従って行うものとし、最後の解決手段として最も短い適当な期間のみ用いること。
 - (c) 自由を奪われたすべての児童は、人道的に、人間の固有の尊厳を尊重して、かつ、その年齢の者の必要を考慮した方法で取り扱われること。特に、自由を奪われたすべての児童は、成人とは分離されないことがその最善の利益であると認められない限り成人とは分離されるものとし、例外的な事情がある場合を除くほか、通信及び訪問を通じてその家族との接触を維持する権利を有すること。
 - (d) 自由を奪われたすべての児童は、弁護人その他適当な援助を行う者と速やかに接触する権利を有し、裁判所その他の権限のある、独立の、かつ、公平な当局においてその自由の剥奪の合法性を争い並びにこれについての決定を速やかに受ける権利を有すること。

第38条

- 1 締約国は、武力紛争において自国に適用される国際人道法の規定で児童に関係を有するものを尊重し及びこれらの規定の尊重を確保することを約束する。
- 2 締約国は、15歳未満の者が敵対行為に直接参加しないことを確保するためのすべての実行可能な措置をとる。
- 3 締約国は、15歳未満の者を自国の軍隊に採用することを差し控えるものとし、また、15歳以上18歳未満の者の中から採用するに当たっては、最年長者を優先させるよう努める。
- 4 締約国は、武力紛争において文民を保護するための国際人道法に基づく自国の義務に従い、武力紛争の影響を受ける児童の保護及び養護を確保するためのすべての実行可能な措置をとる。

第39条

締約国は、あらゆる形態の放置、搾取若しくは虐待、拷問若しくは他のあらゆる形態の残虐な、非人道的な若しくは品位を傷つける取扱い若しくは刑罰又は武力紛争による被害者である児童の身体的及び心理的な回復及び社会復帰を促進するためのすべての適当な措置をとる。このような回復及び復帰は、児童の健康、自尊心及び尊厳を育成する環境において行われる。

第40条

- 1 締約国は、刑法を犯したと申し立てられ、訴追され又は認定されたすべての児童が尊厳及び価値についての当該児童の意識を促進させるような方法であって、当該児童が他の者の人権及び基本的自由を尊重することを強化し、かつ、当該児童の年齢を考慮し、更に、当該児童が社会に復帰し及び社会において建設的な役割を担うことがなるべく促進されることを配慮した方法により取り扱われる権利を認めること。
- 2 このため、締約国は、国際文書の関連する規定を考慮して、特に次のことを確保する。
 - (a) いかなる児童も、実行の時に国内法又は国際法により禁じられていなかった作為又は不作為を理由として刑法を犯したと申し立てられ、訴追され又は認定されないこと。
 - (b) 刑法を犯したと申し立てられ又は訴追されたすべての児童は、少なくとも次の保障を受けること。

- (i) 法律に基づいて有罪とされるまでは無罪と推定されること。
- (ii) 速やかにかつ直接に、また、適当な場合には当該児童の父母又は法定保護者を通じてその罪を告げられること並びに防衛の準備及び申立てにおいて弁護人その他適当な援助を行う者を持つこと。
- (iii) 事案が権限のある、独立の、かつ、公平な当局又は司法機関により法律に基づく公正な審理において、弁護人その他適当な援助を行う者の立会い及び、特に当該児童の年齢又は境遇を考慮して児童の最善の利益にならないと認められる場合を除くほか、当該児童の父母又は法定保護者の立会いの下に遅滞なく決定されること。
- (iv) 供述又は有罪の自白を強要されないこと。不利な証人を尋問し又はこれに対し尋問させること並びに対等の条件で自己のための証人の出席及びこれに対する尋問を求めるここと。
- (v) 刑法を犯したと認められた場合には、その認定及びその結果科せられた措置について、法律に基づき、上級の、権限のある、独立の、かつ、公平な当局又は司法機関によって再審理されること。
- (vi) 使用される言語を理解すること又は話すことができない場合には、無料で通訳の援助を受けること。
- (vii) 手続のすべての段階において当該児童の私生活が十分に尊重されること。

- 3 締約国は、刑法を犯したと申し立てられ、訴追され又は認定された児童に特別に適用される法律及び手続の制定並びに当局及び施設の設置を促進するよう努めるものとし、特に、次のことを行う。
 - (a) その年齢未満の児童は刑法を犯す能力を有しないと推定される最低年齢を設定すること。
 - (b) 適当なかつ望ましい場合には、人権及び法的保護が十分に尊重されていることを条件として、司法上の手続に訴えることなく当該児童を取り扱う措置をとること。
- 4 児童がその福祉に適合し、かつ、その事情及び犯罪の双方に応じた方法で取り扱われることを確保するため、保護、指導及び監督命令、カウンセリング、保護観察、里親委託、教育及び職業訓練計画、施設における養護に代わる他の措置等の種々の処置が利用し得るものとする。

第41条

- この条約のいかなる規定も、次のものに含まれる規定であって児童の権利の実現に一層貢献するものに影響を及ぼすものではない。
- (a) 締約国の法律
 - (b) 締約国について効力を有する国際法

第2部

第42条

締約国は、適當かつ積極的な方法でこの条約の原則及び規定を成人及び児童のいずれにも広く知らせることを約束する。

第43条

- 1 この条約において負う義務の履行の達成に関する締約国による進捗の状況を審査するため、児童の権利に関する委員会（以下「委員会」という。）を設置する。委員会は、この部に定める任務を行う。
- 2 委員会は、徳望が高く、かつ、この条約が対象とする分野において能力を認められた10人の専門家で構成する。委員会の委員は、締約国の国民の中から締約国により選出されるものとし、個人の資格で職務を遂行する。その選出に当たっては、衡平な地理的配分及び主要な法体系を考慮に入れる。

- 3 委員会の委員は、締約国により指名された者の名簿の中から秘密投票により選出される。各締約国は、自国民の中から一人を指名することができる。
- 4 委員会の委員の最初の選挙は、この条約の効力発生の日の後 6箇月以内に行うものとし、その後の選挙は、2年ごとに行う。国際連合事務総長は、委員会の委員の選挙の日の遅くとも 4箇月前までに、締約国に対し、自国が指名する者の氏名を 2箇月以内に提出するよう書簡で要請する。その後、同事務総長は、指名された者のアルファベット順による名簿（これらの者を指名した締約国名を表示した名簿とする。）を作成し、この条約の締約国に送付する。
- 5 委員会の委員の選挙は、国際連合事務総長により国際連合本部に招集される締約国の会合において行う。これらの会合は、締約国の 3分の 2 をもって定足数とする。これらの会合においては、出席しかつ投票する締約国の代表によって投じられた票の最多数で、かつ、過半数の票を得た者をもって委員会に選出された委員とする。
- 6 委員会の委員は、4年の任期で選出される。委員は、再指名された場合には、再選される資格を有する。最初の選挙において選出された委員のうち 5人の委員の任期は、2年で終了するものとし、これらの 5人の委員は、最初の選挙の後直ちに、最初の選挙が行われた締約国の会合の議長によりくじ引で選ばれる。
- 7 委員会の委員が死亡し、辞任し又は他の理由のため委員会の職務を遂行することができなくなったことを宣言した場合には、当該委員を指名した締約国は、委員会の承認を条件として自国民の中から残余の期間職務を遂行する他の専門家を任命する。
- 8 委員会は、手続規則を定める。
- 9 委員会は、役員を 2 年の任期で選出する。
- 10 委員会の会合は、原則として、国際連合本部又は委員会が決定する他の適当な場所において開催する。委員会は、原則として毎年 1 回会合する。委員会の会合の期間は、国際連合総会の承認を条件としてこの条約の締約国の会合において決定し、必要な場合には、再検討する。
- 11 国際連合事務総長は、委員会がこの条約に定める任務を効果的に遂行するために必要な職員及び便益を提供する。
- 12 この条約に基づいて設置する委員会の委員は、国際連合総会が決定する条件に従い、同総会の承認を得て、国際連合の財源から報酬を受ける。

第44条

- 1 締約国は、(a) 当該締約国についてこの条約が効力を生ずる時から 2 年以内に、(b) その後は 5 年ごとに、この条約において認められる権利の実現のためにとった措置及びこれらの権利の享受についてもたらされた進歩に関する報告を国際連合事務総長を通じて委員会に提出することを約束する。
- 2 この条の規定により行われる報告には、この条約に基づく義務の履行の程度に影響を及ぼす要因及び障害が存在する場合には、これらの要因及び障害を記載する。当該報告には、また、委員会が当該国における条約の実施について包括的に理解するために十分な情報を含める。

- 3 委員会に対して包括的な最初の報告を提出した締約国は、1 (b) の規定に従って提出するその後の報告においては、既に提供した基本的な情報を繰り返す必要はない。
- 4 委員会は、この条約の実施に関する追加の情報を締約国に要請することができる。
- 5 委員会は、その活動に関する報告を経済社会理事会を通じて2年ごとに国際連合総会に提出する。
- 6 締約国は、1の報告を自国において公衆が広く利用できるようにする。

第45条

この条約の効果的な実施を促進し及びこの条約が対象とする分野における国際協力を奨励するため、

- (a) 専門機関及び国際連合児童基金その他の国際連合の機関は、その任務の範囲内にある事項に関するこの条約の規定の実施についての検討に際し、代表を出す権利を有する。委員会は、適當と認める場合には、専門機関及び国際連合児童基金その他の権限のある機関に対し、これらの機関の任務の範囲内にある事項に関するこの条約の実施について専門家の助言を提供するよう要請することができる。委員会は、専門機関及び国際連合児童基金その他の国際連合の機関に対し、これらの機関の任務の範囲内にある事項に関するこの条約の実施について報告を提出するよう要請することができる。
- (b) 委員会は、適當と認める場合には、技術的な助言若しくは援助の要請を含んでおり又はこれらの必要性を記載している締約国からのすべての報告を、これらの要請又は必要性の記載に関する委員会の見解及び提案がある場合は当該見解及び提案とともに、専門機関及び国際連合児童基金その他の権限のある機関に送付する。
- (c) 委員会は、国際連合総会に対し、国際連合事務総長が委員会のために児童の権利に関する特定の事項に関する研究を行うよう同事務総長に要請することを勧告することができる。
- (d) 委員会は、前条及びこの条の規定により得た情報に基づく提案及び一般的な性格を有する勧告を行うことができる。これらの提案及び一般的な性格を有する勧告は、関係締約国に送付し、締約国から意見がある場合にはその意見とともに国際連合総会に報告する。

第3部

第46条

この条約は、すべての国による署名のために開放しておく。

第47条

この条約は、批准されなければならない。批准書は、国際連合事務総長に寄託する。

第48条

この条約は、すべての国による加入のために開放しておく。加入書は、国際連合事務総長に寄託する。

第49条

- 1 この条約は、20番目の批准書又は加入書が国際連合事務総長に寄託された日の後30日目に効力を生ずる。
- 2 この条約は、20番目の批准書又は加入書が寄託された後に批准し又は加入する国については、その批准書又は加入書が寄託された日の後30日目に効力を生ずる。

第50条

- 1 いずれの締約国も、改正を提案し及び改正案を国際連合事務総長に提出することができる。同事務総長は、直ちに、締約国に対し、その改正案を送付するものとし、締約国による改正案の審議及び投票のための締約国の会議の開催についての賛否を示すよう要請する。その送付の日から4箇月以内に締約国3分の1以上が会議の開催に賛成する場合には、同事務総長は、国際連合の主催の下に会議を招集する。会議において出席しかつ投票する締約国の過半数によって採択された改正案は、承認のため、国際連合総会に提出する。
- 2 1の規定により採択された改正は、国際連合総会が承認し、かつ、締約国3分の2以上の多数が受諾した時に、効力を生ずる。
- 3 改正は、効力を生じたときは、改正を受諾した締約国を拘束するものとし、他の締約国は、改正前のこの条約の規定（受諾した従前の改正を含む。）により引き続き拘束される。

第51条

- 1 国際連合事務総長は、批准又は加入の際に行われた留保の書面を受領し、かつ、すべての国に送付する。
- 2 この条約の趣旨及び目的と両立しない留保は、認められない。
- 3 留保は、国際連合事務総長にあてた通告によりいつでも撤回することができるものとし、同事務総長は、その撤回をすべての国に通報する。このようにして通報された通告は、同事務総長により受領された日に効力を生ずる。

第52条

締約国は、国際連合事務総長に対して書面による通告を行うことにより、この条約を廃棄することができる。廃棄は、同事務総長がその通告を受領した日の後1年で効力を生ずる。

第53条

国際連合事務総長は、この条約の寄託者として指名される。

第54条

アラビア語、中国語、英語、フランス語、ロシア語及びスペイン語をひとしく正文とするこの条約の原本は、国際連合事務総長に寄託する。

以上の証拠として、下名の全権委員は、各自の政府から正当に委任を受けてこの条約に署名した。

資料3－1 国連・子どもの権利委員会・第1回総括所見

1998年6月 子どもの権利委員会第18会期
CRC/C/15/Add. 90(原文英語)

条約第44条に基づき締約国によって提出された報告の検討 子どもの権利委員会の総括所見：日本

1. 委員会は、1998年5月27日および28日に開かれた第465回～467回会合(CRC/C/SR. 465-467)において日本の第1回報告(CRC/C/41/Add. 1)を検討し、以下の総括所見を採択した*。

*1998年6月5日に開かれた第477回会合において。

A. 序

2. 委員会は、締約国に対し、子どもの権利委員会が示した指針に従って第1回報告を提出したこと、および事前質問票(CRC/C/Q/JAP. 1)に対する文書回答を提供したことについて評価の意を表する。委員会は、報告の検討との過程で代表団によって提供された補足情報、および多様な領域にまたがる締約国の代表団との建設的な対話に留意するものである。

B. 積極的な側面

3. 委員会は、法改正の分野で締約国が行なった努力に留意する。委員会は、1997年に行なわれた児童福祉法の改正、および婚外子のための児童扶養手当への権利をすべてのシングルマザーに確保することを目的とした1998年5月の決定を歓迎するものである。委員会はまた、日本人の子どもを育てている外国人の母親の在留資格に関する、1996年の出入国管理規則の改正にも留意する。

4. 委員会は、拷問および他の残虐な、非人道的なまたは品位を傷つける取扱いまたは刑罰を禁止する条約の批准を締約国が現在検討しているという、代表団によって提供された情報を歓迎する。

5. 委員会は、条約第12条の重要な一面を実現する手段としての、締約国による「子ども国会」の開催の取組みを歓迎する。

C. 主要な懸念事項

6. 委員会は、締約国が条約第37条(c)に対して付した留保、ならびに第9条1項および第10条1項に関して行なわれた解釈宣言に、懸念とともに留意する。

7. 委員会は、子どもの権利に関する条約が国内法に優位しかつ国内の裁判所で援用できるとはいえ、実際には、裁判所が国際人権条約一般およびとくに子どもの権利条約を判決の中で直接適用しないのが通例であることに、懸念とともに留意する。

8. 総務庁および青少年対策推進会議の設置には留意しながらも、委員会はそれでもなお、その権限が限られていること、および、条約が対象とする領域を所掌するさまざまな政府省庁間ならびに中央および地方の公的機関との間で効果的な調整を確保するためにとられた措置が不充分であることを、懸念する。委員会は、このことが、政府の行動が調整されないのみならず矛盾する結果にもつながるのではないかと懸念するものである。

9. 委員会は、子どもの状況、とくに障害を持った子ども、施設に措置された子どもならびに国民的および民族的マイノリティに属する子どもを含めて最も傷つきやすいグループに属する子どもの状況に関する、子どもからの苦情の登録に関わるものも含めた細分化された統計的データおよびその他の情報を収集するための措置が不充分であることに、懸念とともに留意する。
10. 委員会は、子どもたちの権利の実施を監視する権限を持った独立機関が存在しないことを懸念する。委員会は、「子どもの人権専門委員」による監視制度は、現状では、政府からの独立、ならびに子どもたちの権利の効果的な監視を全面的に確保するのに必要な権威および権限を欠いていることに、留意するものである。
11. この点における締約国の努力は認めながらも、委員会は、条約の原則および規定、ならびにとくに子どもは権利の全面的主体であるという考え方を条約が重視していることに関する幅広い意識を、社会のあらゆる層において子どもにも大人にも同様に普及しつつ促進するためにとられた措置が不充分であることを懸念する。委員会はまた、条約がいかなるマイノリティの言語でも入手可能とされていないこと、および関連の専門家集団に対して子どもの権利に関する研修を行なうためにとられた措置が不充分であることも、懸念する。
12. 子どもの権利に関わる問題に非政府組織が活発に参加していることに評価の意とともに留意しながらも、委員会は、現在の公的機関および非政府組織との協力水準では市民社会の知識および専門性が充分に活用されておらず、そのことによって条約実施のあらゆる段階における非政府組織の参加が不充分になっていることを、懸念する。
13. 委員会は、とりわけ、国民的および民族的マイノリティとくにアイヌおよびコリアンに属する子ども、障害を持った子ども、施設に措置されたまたは自由を奪われた子ども、ならびに婚外子など最も傷つきやすいカテゴリーの子どもとの関わりで、差別の禁止（第2条）、子どもの最善の利益（第3条）および子どもの意見の尊重（第12条）の一般原則が、子どもに関わる立法政策および計画に全面的に統合されていないことを、懸念する。委員会は、高等教育機関へのアクセスにおける不平等がコリアンの子どもたちに影響を与えており、および社会のあらゆる分野、とくに学校制度において、一般の子どもたちが参加権（第12条）を行使する上で困難に直面していることを、とりわけ懸念するものである。
14. 委員会は、法律が、とくに出生、言語および障害との関わりで、条約が掲げるすべての事由に基づく差別から子どもを保護していないことを懸念する。委員会は、婚外子の相続権が婚内子の半分となると規定した民法第900条4号のような法律の規定が差別を明示的に容認していること、および公的文書において婚外子としての出生が記載されることを、とりわけ懸念するものである。委員会はまた、民法の規定が女子（16歳）と男子（18歳）で異なる最低婚姻年齢を規定していることも懸念する。
15. 委員会は、とくに家庭、学校およびその他の施設において子どものプライバシーへの権利を保障するために締約国がとった措置が不充分であることを懸念する。
16. 条約第17条に照らし、委員会は、印刷メディア、電子メディアおよび視聴覚メディアの有害な影響、とりわけ暴力およびポルノグラフィーから子どもを保護するために導入された措置が不充分であることを懸念する。
17. 条約第21条に照らし、委員会は、国際養子縁組において子どもの最善の利益を確保するために必要な保護措置がとられていないことを懸念する。

18. 委員会は、施設に措置される子どもが多数存在すること、ならびに特別な支援、ケアおよび保護を必要とする子どもに対して家庭環境に代わるものを探求するために設置されている構造が不充分であることを、懸念する。
19. 委員会は、性的虐待も含め、家庭における子どもの虐待および不当な取扱いが増加していることを懸念する。委員会は、子どもの虐待および不当な取扱いの事案がすべて適正に調査され、加害者に対して制裁が課され、かつ行なわれた決定が広報されることを確保するための措置が不充分であることに、懸念とともに留意するものである。委員会はまた、虐待された子どもを早期に発見し、保護し、かつ社会復帰させることを確保するためにとられた措置が不充分であることも、懸念する。
20. 障害を持った子どもに関して、委員会は、1993年の障害者基本法に掲げられた原則にも関わらず、こうした子どもが教育に効果的にアクセスすることを確保し、かつその社会への全面的インクルージョンを促進するために締約国がとった措置が不充分であることに、懸念とともに留意する。
21. 保健制度が進んでいることおよび乳児死亡率がきわめて低いことを考慮に入れながらも、委員会は、子どもの自殺が多数生じており、かつこの現象を防止するためにとられた措置が不充分であること、学校外のものも含めリプロダクティブ・ヘルスに関する教育および相談サービスに10代が充分にアクセスできていないこと、ならびに青少年の間でHIV・エイズが発生していることを懸念する。
22. 識字率がきわめて高いことに表れている通り締約国が教育を重視していることに留意しながらも、委員会は、競争が激しい教育制度のストレスにさらされ、かつその結果として余暇、運動および休息の時間が得られないために子どもたちの間で発達障害が生じていることを、条約の原則および規定、とくに第3条、第6条、第12条、第29条および第31条に照らして懸念する。委員会はさらに、学校ぎらい〔学校恐怖〕の事例が相当数にのぼることを懸念するものである。
23. 委員会は、条約第29条に従い、人権教育を系統だったやり方で学校カリキュラムに導入するために締約国がとった措置が不充分であることを、懸念する。
24. 委員会は、学校における暴力が頻繁にかつ高いレベルで生じていること、とくに体罰が広く用いられていることおよび生徒の間で非常に多くのいじめが存在することを、懸念する。法律は体罰を禁じており、かついじめの被害者のためのホットラインのような措置も確かに存在するものの、委員会は、現行の措置が学校暴力を防止するためには不充分であることに、懸念とともに留意する。
25. 売買春またはポルノグラフィーにおける子どもの搾取的使用に関わった国民に対し、性的搾取に関する法案で刑事罰が導入されたことに留意し、かつ1996年にストックホルムにおいて開かれた子どもの商業的性的搾取に反対する世界会議へのフォローアップとして会議が開催されたことに留意しながらも、委員会は、子ども売買春、子どもポルノグラフィーおよび子どもの売買を防止しつつそれと闘うための包括的な行動計画が存在しないことを、懸念する。
26. 委員会は、締約国の子どもたちにますます影響を与えていたる薬物およびアルコールの濫用の問題に取り組むためにとられた措置が不充分であることを懸念する。
27. 少年司法の運営に関する状況、および、それが条約、とくに第37条、第40条および第39条、ならびに少年司法の運営に関する国連最低基準規則（北京規則）、少年非行の防止のための国連指針（リヤド・ガイドライン）および自由を奪われた少年の保護のための国連規則といった他の関連の基準の原則および規定と一致しているかどうかという点は、委員会にとって懸念の対象である。とりわけ、委員会は、独立し

た監視および適切な苦情申立てのための手続が不充分であること、ならびに身柄拘束および最後の手段としての審判前の身柄拘束の使用に代わる手段が不充分であることを、懸念する。代用監獄の状態も懸念の対象である。

D. 提案および勧告

28. 1993年のウィーン宣言および行動計画に照らし、委員会は、締約国に対し、第37条(c)に対する留保および解釈宣言を撤回の方向で見直すことを検討するよう奨励する。
29. 国内法における条約の地位に関して、委員会は、締約国に対し、子どもの権利に関する条約および他の人権条約が国内の裁判所で援用された事例に関する詳しい情報を、次回の定期報告で提供するよう勧告する。
30. 委員会は、締約国に対し、子どもに関する包括的な政策を発展させ、かつ条約の実施の効果的な監視および評価を確保する目的で、子どもの権利に関わっているさまざまな政府機関間の調整を、全国レベルおよび地方レベルのいずれにおいても強化するよう勧告する。
31. 委員会は、締約国に対し、条約のあらゆる領域に対応し、かつ、さらなる行動が必要とされている分野の特定および達成された進展の評価を促進する目的で、データ収集および細分化された適切な指標の特定のためのシステムを発展させるための措置をとるよう勧告する。
32. 委員会は、締約国に対し、既存の「子どもの人権専門委員」制度を制度的に改善しつつ拡大するか、もしくは子どもの権利のためのオンブズパーソンまたはコミッショナーを創設するかのいずれかの手段により、独立した監視機構を設置するために必要な措置をとるよう勧告する。
33. 委員会は、条約の規定が子どもおよび大人の双方によって広く知られかつ理解されることを確保するために、締約国がさらなる努力を行なうよう勧告する。あらゆる専門家集団を対象として、子どもの権利に関する系統だった研修および再研修のプログラムが行なわれるべきである。このような専門家集団には、警察および治安部隊の構成員ならびにその他の法執行官、司法関係者、弁護士、裁判官、教育のあらゆる段階における教師および学校管理者、ソーシャルワーカー、中央または地方の行政職員、子どもをケアする施設の職員、ならびに心理学者を含む保健従事者および医療従事者が含まれる。委員会は、権利の全面的主体としての子どもの地位を強化するため、条約をすべての教育機関のカリキュラムに盛りこむよう勧告する。委員会はさらに、条約全文をマイノリティの言語で入手可能にし、かつ必要な場合にはマイノリティの言語に翻訳するよう勧告する。
34. 委員会はさらに、締約国に対し、条約の原則および規定の実施および監視に当たって非政府組織と緊密に交流しつつ協力するよう奨励する。
35. 条約の一般原則、とりわけ差別の禁止（第2条）、子どもの最善の利益（第3条）および子どもの意見の尊重（第12条）の一般原則が、政策に関する議論および意思決定の指針となるのみならず、いかなる法改正ならびに司法上および行政上の決定においても、かつ子どもに影響を与えるあらゆる事業および計画の発展および実施においても適切に反映されることを確保するために、さらなる努力が行なわれなければならないというのが委員会の見解である。とりわけ、婚外子に対して現在存在している差別を是正するための立法措置がとられるべきである。委員会はまた、コリアンおよびアイヌを含むマイノリティの子どもの差別的な取扱いを、それがいつどこで生じようとも全面的に調査し、かつ解消するようにも勧告する。さらに、委員会は、男女の最低婚姻年齢を同じにするよう勧告する。

36. 委員会は、締約国に対し、とくに家庭、学校、ケアのための施設および他の施設において子どものプライバシーへの権利を保障するために、法的措置も含めて追加的措置をとるよう勧告する。
37. 委員会は、締約国に対し、印刷メディア、電子メディアおよび視聴覚メディアの有害な影響、とくに暴力およびポルノグラフィーから子どもを保護する目的で、法的措置も含めたあらゆる必要な措置をとるよう勧告する。
38. 委員会は、締約国に対し、国際養子縁組において子どもの権利が全面的に保護されることを確保するために必要な措置をとり、かつ国際養子縁組における子どもの保護および協力に関する1993年のハーグ条約の批准を検討するよう勧告する。
39. 委員会は、締約国に対し、特別な支援、ケアおよび保護を必要としている子どもたちに対して家庭環境に代わるものを探求するための設置された構造を強化するための措置をとるよう勧告する。
40. 委員会は、締約国に対し、性的なものも含め、家庭における子どもの虐待および不当な取扱いの事案に関して詳しい情報およびデータを収集するよう勧告する。委員会は、この現象に関する理解を高めるために、子どもの虐待および不当な取扱いの事案が適正に調査され、加害者に対して制裁が課され、かつ行なわれた決定が広報されること、および、これを達成するために、アクセスが容易でかつ子どもに優しい苦情申立て手続が確立されるべきであることを、勧告する。
41. 障害者の機会均等化に関する標準規則（総会決議48／96）に照らし、委員会は、締約国に対し、既存の法律の実質的実施を確保するためにさらなる努力を行ない、障害を持った子どもの施設措置に代わる措置をとり、かつ、障害を持った子どもに対する差別を減らしかつ彼らの社会へのインクルージョンを奨励するための意識啓発キャンペーンを構想するよう勧告する。
42. 委員会は、締約国に対し、青少年の間での自殺およびHIV・エイズの発生を防止するために、情報の収集および分析、意識啓発キャンペーンの開始、リプロダクティブ・ヘルスに関する教育ならびにカウンセリング・グループの設置を含む、あらゆる必要な措置をとるよう勧告する。
43. 競争の激しい教育制度が締約国に存在すること、ならびにその結果として子どもの身体的および精神的健康に悪影響が生じていることを踏まえ、委員会は、締約国に対し、条約第3条、第6条、第12条、第29条および第31条に照らして、過度のストレスおよび学校ぎらい〔学校恐怖〕を防止しかつそれと闘うために適切な措置をとるよう勧告する。
44. 委員会は、締約国に対し、条約第29条に従って、人権教育を系統だったやり方で学校カリキュラムに含めるために適切な措置をとるよう勧告する。
45. とくに条約第3条、第19条および第28条2項に照らし、委員会は、学校における暴力を防止するため、とくに体罰およびいじめを解消する目的で包括的な計画を作成し、かつその実施を注意深く監視するよう勧告する。加えて、委員会は、家庭、ケアのための施設およびその他の施設における体罰を法律で禁止するよう勧告するものである。委員会はまた、代替的形態によるしつけおよび規律の維持が子どもの人間の尊厳と一致する方法で、かつこの条約に従って行なわれることを確保するために、意識啓発キャンペーンを行なうようにも勧告する。
46. 委員会は、締約国に対し、1996年の子どもの商業的性的搾取に反対する世界会議の結論に従って、子ども売買春、子どもポルノグラフィーおよび子どもの売買を防止しかつそれと闘うための包括的な行動計

画を策定しつつ実施するよう勧告する。

47. 委員会は、締約国に対し、子どもによる薬物および有害物質の濫用を防止しつつそれと闘うための努力を強化し、かつ学校内外での広報キャンペーンを含むあらゆる適切な措置をとるよう勧告する。委員会はまた、締約国に対し、薬物および有害物質の濫用の犠牲となった子どものための社会復帰プログラムを支援するよう奨励する。

48. 委員会は、締約国に対し、条約ならびに北京規則、リヤド・ガイドラインおよび自由を奪われた少年の保護のための国連規則といったこの分野の他の国連基準に従って、少年司法制度の見直しを行なうことを構想するよう勧告する。身柄拘束に代わる手段の確立、監視および苦情申立ての手続きならびに代用監獄の環境に対し、特段の注意が向けられるべきである。

49. 最後に、委員会は、条約第44条6項に照らし、締約国が提出した第1回報告書および文書回答を広く一般公衆が入手できるようにし、かつ、報告書を関連の議事要録および委員会がここに採択した総括所見とともに刊行するよう勧告する。そのような幅広い普及は、政府、議会および関係の非政府組織を含めた一般公衆の間で、条約ならびにその実施および監視に関する議論および意識を喚起するようなものであるべきである。

(平野祐二訳)

資料 3-② 国連・子どもの権利委員会・第2回総括所見

2004年1月30日 C R C / C / 15 / A d d . 231

子どもの権利条約N G O レポート連絡会議訳

国連・子どもの権利委員会の総括所見：日本

1. 委員会は、2004年1月28日に開かれた第942回および第943回会合（C R C / C / S R . 942 - 943 参照）において日本の第2回定期報告書（C R C / C / 104 / A d d . 2）を検討し、2004年1月30日に開かれた第946回会合において以下の総括所見を採択した。

A. 序

2. 委員会は、包括的な締約国定期報告書、および委員会の事前質問事項（C R C / C / Q / J A P / 2）に対する詳細な文書回答が提出されたことを歓迎する。これらの文書により、締約国における子どもの状況がいっそう明確に理解できた。委員会はさらに、部門を横断した代表団について評価の意とともに留意し、かつ、率直な対話と、議論の過程で行なわれた提案および勧告に対する前向きな反応を歓迎するものである。

B. 積極的な側面

3. 委員会は以下の点に評価の意とともに留意する。

- a. 児童買春、児童ポルノに係る行為等の処罰及び児童の保護等に関する法律（1999年）および児童虐待防止法（2000年）の制定。
- b. 児童の商業的性的搾取に対する国内行動計画の策定（2001年）。
- c. 青少年育成施策大綱の策定（2003年）。

4. 委員会は、締約国が絶対額では最大の政府開発援助（O D A）拠出国であること、および、その援助の相当額が保健・教育を含む社会開発に配分されていることに、評価の意とともに留意する。

5. 委員会は、締約国が、就業の最低年齢に関するI L O〔国際労働機関〕第138号条約を2000年に、また最悪の形態の児童労働の禁止および撲滅のための即時行動に関する条約を2001年に批准したこと歓迎する。

C. 主要な懸念事項および勧告

1. 実施に関する一般的措置
(条約第4条、第42条および第44条6項)

委員会の前回の勧告

6. 委員会は、締約国の第1回報告書(CRC/C/41/Add.1)の検討後に行なわれた一部の懸念表明および勧告(CRC/C/15/Add.90、1998年6月24日付)が立法上の措置および政策を通じて対応されてきたことに留意する。しかしながら、とくに差別の禁止(パラ35)、学校制度の過度に競争的な性質(パラ43)およびいじめを含む学校での暴力(パラ45)に関する勧告は充分にフォローアップされていない。委員会は、これらの懸念および勧告がこの総括所見においても繰り返されていることに留意するものである。

7. 委員会は、締約国に対し、第1回報告書に関する総括所見の勧告のうちまだ実施されていないものに對応し、かつ第2回定期報告書に関するこの総括所見に掲げられた一連の懸念事項に對応するために、あらゆる努力を行なうよう促す。

宣言および留保

8. 委員会は、第9条および第10条に関する締約国の宣言ならびに第37条(c)に対する留保について懸念する。

9. 1993年の世界人権会議のウィーン宣言および行動計画(A/CONF.157/23)にしたがい、委員会は、締約国が条約に対する宣言および留保を撤回するよう求めた勧告を繰り返す。

立法

10. 委員会は、条約の原則と規定が国内法に全面的に反映されていないこと(たとえばこの総括所見のパラ22、24および31参照)、および、条約は裁判所で直接援用可能であるものの実際には援用されていないことを懸念する。

11. 委員会は、締約国が立法の包括的見直しを行なうとともに、条約の原則および規定ならびにそこに掲げられた権利基盤型アプローチとの全面的一致を確保するためにあらゆる必要な措置をとるよう勧告する。

調整および国家行動計画

12. 委員会は、子どもと若者に関する政策を調整する権限を与えられた青少年育成推進本部が内閣府に設置されたこと、および、前述したように青少年施策大綱が立案されたことに留意する。しかしながら委

員会は、青少年施策大綱が包括的な行動計画ではないこと、および、大綱の立案・実施への子どもおよび市民社会の参加が不充分であることを懸念するものである。

13. 委員会は、締約国が以下の措置をとるよう勧告する。

- a. 青少年育成施策大綱において権利基盤型アプローチがとられ、条約のすべての領域が対象とされ、かつ2002年国連子ども特別総会の成果文書「子どもにふさわしい世界」のコミットメントが考慮されることを確保するため、市民社会および若者団体と連携しながら同大綱を強化すること。
- b. 新たに浮上する論点および問題が青少年育成施策大綱において効果的に対応されることを確保するため、市民社会および子どもとともに同大綱を継続的に見直すこと。

独立した監視

14. 委員会は、条約の実施を監視する独立したシステムが全国規模で存在しないことを懸念する。同時に委員会は、3つの自治体が地方オンブズマンを設置したという情報、および、人権委員会の設置に関する法案が再提出される予定であるという情報を歓迎するものである。法案においては法務大臣の監督下にある人権委員会が構想されているという代表団の情報に照らし、委員会は、同機関の独立性について懸念する。加えて委員会は、計画されている人権委員会には条約の実施を監視する明示的な権限が与えられていないことを懸念するものである。

15. 国内人権機関に関する一般的意見2号に照らし、委員会は締約国が以下の措置をとるよう勧告する。

- a. 計画されている人権委員会がパリ原則（総会決議48／134）にしたがって独立した効果的機構となることを確保するため、人権擁護法案を見直すこと。
- b. 人権委員会が、条約の実施を監視するという明確に定義された権限を有し、子どもからの苦情について子どもに配慮した方法で迅速に対応し、かつ、条約にもとづく権利の侵害に対して救済を提供することを確保すること。
- c. 自治体における地方オンブズマンの設置を促進し、かつ、人権委員会が設置されたときにはこれらの地方オンブズマンが同委員会と調整するための制度を確立すること。
- d. 人権委員会および地方レベルのオンブズマンが、充分な人的および財政的資源を提供され、かつ子どもが容易にアクセスできるものとなることを確保すること。

データ収集

16. 委員会は、0～18歳のすべての子どもを対象とした、条約のすべての領域に関する包括的なデータが存在しないことを懸念するとともに、0～18歳の子どもに配分される資源についての情報が存在しないことも遺憾に思うものである。

17. 委員会は、条約のあらゆる領域に関してデータが収集されること、および、そのデータが18歳未満のすべての者を対象として年齢別ならびにとくにジェンダー別、民族的マイノリティ別および先住民族マイノリティ別に細分化されることを確保するため、締約国が現行のデータ収集機構を強化し、かつ必要な場合には追加的なデータ収集機構を設置するよう勧告する。委員会はまた、支出の影響および効果を評価する目的で、かつ子どもを対象としたさまざまな部門のサービスの費用、アクセス可能性ならびに質および実効性の観点からも、締約国が子どものための予算配分に関するデータを収集して、公共部門、民間部門およびNGO部門において0～18歳の子どもに用いられている国家予算の額および割合を特定するよう勧告するものである。

市民社会との協力

18. 代表団から提供された、市民社会との協力を向上させる傾向が強まっている旨の情報には留意しながらも、委員会は、とくに子どもの権利の分野において政府とNGOとの間に交流が存在しないことを懸念する。

19. 委員会は、条約および委員会の総括所見を実施するにあたり、締約国が市民社会と制度的に協力するよう勧告する。

広報および研修

20. 委員会は、裁判官、教職員、警察官、矯正施設職員、保護観察官および出入国管理官を対象として締約国が実施している研修活動を歓迎する。しかしながら委員会は、子どもおよび公衆一般、ならびに子どもとともにおよび子どものために働いている多くの専門家が条約およびそこに体現された権利基盤型アプローチについて充分に理解していないことを、依然として懸念するものである。

21. 委員会は、締約国が以下の措置をとるよう勧告する。

- a. 公衆一般および子どもを対象として、条約、およびとくに子どもが権利の主体であるということに関する意識啓発キャンペーンを強化すること。
- b. 子どもとともにおよび子どものために働いているすべての者、とくに教職員、裁判官、弁護士、議員、法執行官、公務員、自治体職員、子どもを対象とした施設および拘禁所で働く職員、心理学者を含む保健従事者、ならびにソーシャルワーカーを対象として、条約の原則および規定に関する体系的な教育および研修をひきつづき実施すること。
- c. 意識啓発キャンペーン、研修および教育プログラムが態度の変革、行動および子どもの取扱いに与えた影響を評価すること。
- d. 人権教育、およびとくに子どもの権利教育を学校カリキュラムに含めること。

2. 子どもの定義

(条約第1条)

22. 委員会は、最低婚姻年齢がいまなお男子（18歳）と女子（16歳）で異なっていること、および、性的同意に関する最低年齢（13歳）が低すぎることを懸念する。

23. 委員会は、締約国が以下の措置をとるよう勧告する。

- a. 女子の最低婚姻年齢を男子のそれまで引上げること。
- b. 性的同意に関する最低年齢を引上げること。

3. 一般原則

(条約第2条、第3条、第6条および第12条)

差別の禁止

24. 委員会は、法律で婚外子が差別されていること、および、女子、障害のある子ども、アメラジアン、コリアン、部落およびアイヌの子どもその他のマイノリティ・グループならびに移住労働者の子どもに対する社会的差別が根強く残っていることを懸念する。

25. 委員会は、締約国が、とくに相続ならびに市民権および出生登録に関わるいかなる婚外子差別も解消するために法律を改正するとともに、法令から「嫡出でない」といった差別的用語を根絶するよう勧告する。委員会は、とくに女子、障害のある子ども、アメラジアン、コリアン、部落、アイヌその他のマイノリティ、移住労働者の子どもならびに難民および庇護申請者の子どもに関して社会的差別と闘いつか基本的サービスへのアクセスを確保するため、締約国が、とりわけ教育・意識啓発キャンペーンを通じて、あらゆる必要な積極的措置をとるよう勧告するものである。

26. 委員会は、2001年の「人種主義、人種差別、外国人排斥および関連のある不寛容に反対する世界会議」で採択されたダーバン宣言および行動計画をフォローアップするために締約国がとった措置のうち子どもの権利条約に関わるものについての具体的情報を、条約第29条1項（教育の目的）に関する一般的意見1号も考慮にいれながら、次回の定期報告書に記載するよう要請する。

子どもの意見の尊重

27. 子どもの意見の尊重を向上させようとする締約国の努力には留意しながらも、委員会は、子どもに対する社会の伝統的態度により、家庭、学校、その他の施設および社会一般における子どもの意見の尊重が制限されていることを依然として懸念する。

28. 委員会は、条約第12条にしたがい、締約国が以下の措置をとるよう勧告する。

- a. 家庭、裁判所および行政機関、施設および学校ならびに政策立案において、子どもに影響を及ぼすあらゆる事柄に関して子どもの意見の尊重および子どもの参加を促進し、かつそのための便宜を図ること。また、子どもがこの権利を知ることを確保すること。
- b. 意見を考慮される子どもの権利および子どもの参加権について、とくに親、教育者、政府の行政職員、司法関係者および社会一般に対し、教育的情報を提供すること。
- c. 子どもの意見がどのくらい考慮されているか、またそれが政策、プログラムおよび子どもたち自身にどのような影響をあたえているかについて定期的検討を行なうこと。
- d. 学校、および子どもに教育、余暇その他の活動を提供しているその他の施設において、政策を決定する諸会議体、委員会その他のグループの会合に子どもが制度的に参加することを確保すること。

4. 市民的権利および自由

(条約第7条、第8条、第13条～第17条および第37条(a))

表現および結社の自由

29. 委員会は、学校内外で生徒が行なう政治活動に対する制限を懸念する。委員会はまた、18歳未満の子どもは団体に加入するために親の同意を必要とすることも懸念するものである。

30. 委員会は、条約第13条、第14条および第15条の全面的実施を確保するため、締約国が、学校内外で生徒が行なう活動を規制する法令および団体に加入するために親の同意を必要とする要件を見直すよう勧告する。

名前および国籍

31. 委員会は、日本人の父および外国人の母の子が、出生前に父の認知を受けていないかぎり日本国籍を取得できないことを懸念する。これにより、場合によって子どもの無国籍が生じてきた。委員会は加えて、資格外滞在の移住者がその子どもの出生を登録できること、およびそのために無国籍が生じたことを懸念するものである。

32. 委員会は、日本で生まれた子どもがひとりも無国籍になりえないよう、締約国が、条約第7条との一致を確保するために国籍法および他のあらゆる関連の法令を改正するよう勧告する。

プライバシーに対する権利

3 3. 委員会は、とくに子どもの持ち物検査との関連でプライバシーに対する子どもの権利が全面的に尊重されていないこと、および、施設の職員が子どもの個人的通信に介入できることを懸念する。

3 4. 委員会は、締約国が以下の措置をとるよう勧告する。

- a. 個人的通信および私物の検査との関連も含め、プライバシーに対する子どもの権利の全面的実施を確保すること。
- b. 条約第16条との一致を確保するため児童福祉施設最低基準を改正すること。

体罰

3 5. 委員会は、学校における体罰は法律で禁止されているとはいえ、学校、施設および家庭において体罰が広く実践されていることに懸念とともに留意する。

3 6. 委員会は、締約国が以下の措置をとるよう勧告する。

- a. 施設および家庭における体罰を禁止すること。
- b. 体罰に関する態度を変革するため、子どもの不当な取扱いの悪影響について教育キャンペーンを実施すること。また、そのような罰に代わる手段として、学校、施設および家庭において積極的かつ非暴力的な形態の規律およびしつけを促進すること。
- c. 施設および学校の子どもを対象とした苦情申立てのしくみを強化することにより、不当な取扱いの苦情が効果的に、かつ子どもに配慮した方法で対応されることを確保すること。

5. 家庭環境および代替的養護

(条約第5条、第18条1～2項、第9条～第11条、第19条～第21条、第25条、第27条4項、第39条)

児童虐待およびネグレクト

3 7. 委員会は、児童虐待の通報および調査を改善するためにとられ、相当の成果をもたらしてきた措置を歓迎する。しかしながら委員会は、以下の点について懸念するものである。

- a. 児童虐待の防止のための包括的かつ分野横断的な戦略が存在しないこと。
- b. 訴追された事件数がまだきわめて少ないこと。
- c. 被害者を回復およびカウンセリングのためのサービスが不充分であり、ますます高まるこのようないいなサービスへの需要を満たせていないこと。

3 8. 委員会は、締約国が以下の措置をとるよう勧告する。

- a. とくに市民社会、ソーシャルワーカー、親および子どもと連携しながら、児童虐待の防止のための分野横断的な国家戦略を策定すること。
- b. 家庭で虐待の被害を受けた子どもを対象とした保護措置を改善するために法律を見直すこと。
- c. 児童相談所において被害者に学際的な方法で心理カウンセリングその他の回復サービスを提供する、訓練を受けた専門家を増員すること。
- d. 子どもに配慮した方法で苦情を受理、監視、調査および訴追する方法について法執行官、ソーシャルワーカー、児童相談所職員および検察官に提供される研修を増加させること。

養子縁組

3 9. 委員会は、国内・国際養子縁組の監視および統制が限られた形でしか行なわれていないこと、および国内・国際養子縁組に関するデータがきわめて限られていることを懸念する。

4 0. 委員会は、締約国が以下の措置をとるよう勧告する。

- a. 国内・国際養子縁組を監視する制度を強化すること。
- b. 國際養子縁組における子どもの保護および協力に関する第33号ハーグ条約（1993年）を批准および実施すること。

子どもの奪取

4 1. 委員会は、子どもを奪取から保護するための保護措置が不充分であることを懸念する。

4 2. 委員会は、締約国が、国際的な子どもの奪取の民事面に関する第28号ハーグ条約（1980年）を批准および実施するよう勧告する。

6. 基礎保健および福祉

(第6条、第18条3項、第23条、第24条、第26条、第27条1～3項)

障害のある子ども

4 3. 委員会は、精神障害を含む障害のある子どもが、条約で保障された権利の享受の面で依然として不利な立場に置かれており、かつ教育制度およびその他のレクリエーション活動または文化的活動に全面的に統合されていないことを懸念する。

4 4. 障害のある子どもに関する委員会の一般的討議（1997年）および障害者の機会均等化に関する国連基準規則（1993年12月20日の国連総会決議48／86）を考慮にいれ、委員会は、締約国が以下の措置をとるよう勧告する。

- a. 障害のある子どもに影響を及ぼすあらゆる政策を、それらが障害のある子どものニーズを満たし、かつ条約および障害者の機会均等化に関する国連基準規則にしたがうことを確保する目的で、障害のある子どもおよび関連の非政府組織と連携しながら見直すこと。
- b. 教育ならびにレクリエーション活動および文化的活動への障害のある子どものいっそうの統合を促進すること。
- c. 障害のある子どものための特別な教育およびサービスに配分される人的および財政的資源を増やすこと。

思春期の子どもの健康

4 5. 委員会は、思春期の子どものあいだで精神障害および情緒障害（ストレスおよび鬱を含む）が蔓延していること、および、思春期の子どもの精神的健康に関する包括的な戦略が存在しないことを懸念する。委員会はまた、若者のあいだで性感染症（S T D）が増加していることも懸念するとともに、締約国の青少年による薬物濫用についての締約国の懸念を共有するものである。委員会はまた、18歳未満の子どもが治療および医療上の相談のために親の同意を必要とすることも懸念する。

4 6. 委員会は、締約国が以下の措置をとるよう勧告する。

- a. 精神的健康、リプロダクティブ・ヘルスおよびセクシュアル・ヘルス、薬物濫用ならびにその他の関連の問題に対応する、思春期の子どもの健康に関する包括的な政策（適切な場合には予防策を含む）を策定する目的で、思春期の子どもの健康に関する研究を実施すること。
- b. 18歳未満の子どもが親の同意なく医療上の相談および情報にアクセスできるようにするために、法律を改正すること。
- c. 思春期の子どもの精神障害および情緒障害の予防のためのプログラムを策定および実施すること。また、思春期の精神的健康の問題に子どもに配慮したやり方で対応する方法について、教職員、ソーシャルワーカーおよび子どもとともに働くその他の者を訓練すること。

若者の自殺

4 7. 委員会は以下の点についてきわめて懸念する。

- a. 若者の自殺率が高く、かつ上昇していること。
- b. 自殺および自殺未遂ならびにその原因に関する質的および量的データが存在しないこと。
- c. 若者の自殺の問題に対応する主要機関のひとつに警察が指定されていること。

4 8. 委員会は、締約国が、児童相談所、ソーシャルワーカー、教職員、ヘルスワーカーその他の関連の専門家と協力しながら、若者の自殺およびその原因について詳細な研究を実施し、かつ、その情報を活用して若者の自殺に関する国家的行動計画を策定および実施するよう勧告する。

7. 教育、余暇および文化的活動 (条約第28条、第29条および第31条)

4 9. 委員会は、教育制度を改革し、かつそれをいっそう条約に一致させるために締約国が行なっている努力に留意する。しかしながら、委員会は以下の点について懸念するものである。

- a. 教育制度の過度に競争的な性質によって、子どもの身体的および精神的健康に悪影響が生じ、かつ子どもが最大限可能なまで発達することが阻害されていること。
- b. 高等教育進学のための過度な競争のため、学校における公教育が、貧しい家庭出身の子どもには負担できない私的教育によって補完されなければならないこと。
- c. 学校における子どもの問題および紛争に関して、親と教職員とのコミュニケーションおよび協力がきわめて限られていること。
- d. 日本にある外国人学校を卒業して大学進学を希望する者の資格基準が拡大されたとはいえ、依然として高等教育へのアクセスを否定されている者が存在すること。
- e. とくに中退した生徒を対象として柔軟な教育機会を提供している東京都の定時制高校が閉鎖されようとしていること。
- f. マイノリティの子どもたちにとって、自己の言語で教育を受ける機会がきわめて限られていること。
- g. 審査手続の存在にも関わらず、一部の歴史教科書が不完全または一面的であること。

5 0. 委員会は、締約国が以下の措置をとるよう勧告する。

- a. 高校を卒業したすべての生徒が高等教育に平等にアクセスできるよう、高い水準の教育の質を維持しつつも学校制度の競争的性質を緩和する目的で、生徒、親および関連の非政府組織の意見を考慮にいれながらカリキュラムを見直すこと。
- b. 生徒および親と連携しながら、学校における問題および紛争、とくに（いじめを含む）学校における暴力に効果的に対応するための措置を発展させること。
- c. 東京都に対して夜間定時制高校の閉鎖を再検討するよう奨励し、かつ代替的形態の教育を拡大すること。
- d. マイノリティ・グループの子どもが自己の文化を享受し、自己の宗教を表明しましたは実践し、かつ自己の言語を使用する機会を拡大すること。

- e. 教科書でバランスのとれた見方が提示されることを確保するため、教科書の審査手続を強化すること。

8. 特別な保護措置

(条約第22条、第38条、第39条、第40条、第37条（b）～（d）、第32条～第36条)

性的搾取および人身取引

5.1. パラ3で述べたように、委員会は、児童買春、児童ポルノに係る行為等の処罰及び児童の保護等に関する法律（1999年）の制定および実施を歓迎する。しかしながら、委員会は以下の点について懸念するものである。

- a. 強姦が、刑法において、男性から女性に対する行為として狭く定義されたままであること。
- b. 性的搾取の被害者全員が適切な回復・援助サービスにアクセスできているわけではないこと。
- c. 被害を受けた子どもが犯罪者として取り扱われているという報告があること。
- d. 「援助交際」すなわち対償をともなう交際が行なわれているという報告があること。
- e. 〔性的〕同意に関する最低年齢が低いこと。このことは「援助交際」を助長している可能性があり、また子どもの性的虐待の訴追を妨げている。

5.2. 委員会は、締約国が以下の措置をとるよう勧告する。

- a. 男女の子どもが平等に保護されることを確保するため、性的搾取および性的虐待に関する法律を改正すること。
- b. 児童相談所において被害者に心理カウンセリングその他の回復サービスを提供する、訓練を受けた専門家を増員すること。
- c. 子どもに配慮した方法で苦情を受理、監視、調査および訴追する方法について法執行官、ソーシャルワーカー、児童相談所職員および検察官を訓練すること。
- d. 未成年者の性的虐待および性的搾取に関連する法律についての資料、および教育プログラム（健康的なライフスタイルについて学校で実施されるプログラムを含む）のような、性的サービスの勧誘および提供を行なう者を対象とした防止措置を発展させること。
- e. 性的同意に関する最低年齢を引上げること。

少年司法

5.3. 委員会が締約国の第1回報告書を審査して以降、締約国が少年法改革を進めてきたことには留意しながらも、委員会は、改革の多くが、条約および少年司法に関する国際基準の原則および規定の精神にのっとっていないことを懸念する。このことはとくに、刑事责任に関する最低年齢が16歳から14歳に引

き下げられたこと、および、審判前の身柄拘束の期間が4週間から8週間に引上げられたことに関して指摘できる。委員会はまた、成人として裁判を受けて拘禁刑を言い渡される少年が増えていること、および、少年が終身刑に付される可能性があることを懸念するものである。最後に委員会は、評判の芳しくない場所に頻繁に通うなどの問題行動を示す子どもが罪を犯した少年として扱われる傾向があるという報告を懸念する。

5 4. 委員会は、締約国が以下の措置をとるよう勧告する。

- a. 少年司法の運営に関する委員会の一般的討議（1995年）に照らし、少年司法に関する基準、とくに条約第37条、第40条および第39条、ならびに少年司法の運営に関する国連最低基準規則（北京規則）および少年非行の防止のための国連指針（リヤド・ガイドライン）の全面的実施を確保すること。
- b. 法律を改正して少年に対する終身刑を廃止すること。
- c. 自由の剥奪が最後の手段としてのみ用いられることを確保するため、身柄拘束（審判前の身柄拘束を含む）に代わる手段の利用を増強すること。
- d. 現在、家庭裁判所が16歳以上の子どもの事件を成人刑事裁判所に移送できることについて、このような実務を廃止する方向で見直しを行なうこと。
- e. 法律に触れた子どもに対し、法的手続全体を通じて法的援助を提供すること。
- f. 問題行動を抱えた子どもが犯罪者として取り扱われないことを確保すること。
- g. リハビリテーションおよび再統合のためのプログラムを強化すること。

9. 子どもの権利条約の選択議定書

5 5. 委員会は、締約国が、子どもの売買、子ども買春および子どもポルノグラフィーならびに武力紛争への子どもの関与に関する子どもの権利条約の両選択議定書を批准していないことに留意する。

5 6. 委員会は、締約国に対し、子どもの売買、子ども買春および子どもポルノグラフィーならびに武力紛争への子どもの関与に関する子どもの権利条約の両選択議定書を批准するよう勧告する。

10. 文書の普及

5 7. 最後に委員会は、条約第44条6項に照らし、締約国が提出した第2回定期報告書および文書回答を広く公衆一般が入手できるようにするとともに、関連の議事要録および委員会が採択した総括所見とともに報告書を刊行することを検討するよう勧告する。このような文書は、政府、議会および一般公衆（関心のある非政府組織を含む）のあいだで、条約ならびにその実施および監視に関する議論および意識を喚起するため、広く配布されるべきである。

11. 次回報告書

58. 委員会は、締約国の第3回定期報告書が、期限である2006年5月21日までに提出されることを期待する。報告書は120ページ以内に収められるべきである（CRC/C/118参照）。

資料4

子どもの権利、子どもの権利条約に関する文献リスト

子どもの権利、子どもの権利条約に関する文献は数多く出版されている。そのなかから、日本語で読める基本的な文献をリストアップしておこう。詳細は、永井憲一ほか『新解説 子どもの権利条約』(日本評論社) 収録の「条約学習のための文献案内」、子どもの権利条約総合研究所編『子どもの権利研究』(年2回発行、日本評論社) 所収の「子どもの権利研究総合文献目録」などを参照してほしい。

ここでは、本報告書にかかる分野ごとに数点ずつ、非常に簡単な文献紹介をする。

<子どもの権利条約全般>

条約全般の学習にあたっては、条約にかかる基本的な資料も収録している子どもの権利条約ネットワーク編『学習 子どもの権利条約』(日本評論社) が便利である。また、永井憲一ほか『新解説 子どもの権利条約』(日本評論社) が条文の趣旨や実施について逐条解説をしており、条約の解釈・運用には欠かせない本である。大田堯『子どもの権利条約を読み解く』(岩波書店) が書名のとおり条約を読み解く視点を提供してくれる。

<国連・子どもの権利委員会と日本報告審査>

条約の実施の課題については、国連・子どもの権利委員会での審査、その結果出される総括所見を理解することが重要である。子どもの人権連他『子どもの権利条約 日本の課題95』(労働教育センター) は、1998年の第1回日本報告審査とその総括所見に大きな影響を与えたNGOレポートを収録している。第1回審査の全記録を収め、第1回総括所見の意義、読み方、実施の課題などを国連・子どもの権利委員会の水準をふまえて詳細に明らかにしているのが、子どもの人権連他『子どもの権利条約のこれから』(エイデル研究所) である。2004年の第2回日本報告審査とその総括所見については、子どもの権利条約NGOレポート連絡会議編『国際社会から見た日本の子どもの権利(仮題)』(現代人文社) が近刊の予定である。

<子どもの意見表明・参加>

子どもの意見表明・参加については、喜多明人ほか『子どもの参加の権利』(三省堂) が先駆的な本であり、子どもの参加の歴史や国際的動向、学校や社会における子どもの参加の課題や展望を示している。また、ロジャー・ハート『子どもの参画』(萌文社) は日本を含め世界的に影響を及ぼした本であり、コミュニティづくりと身近な環境への参画のための理論と実際にについて論じている。「子どもの意見表明・参加の権利」について最新の理論・実践について特集している『子どもの権利研究』第5号も参考になる。

<まちづくりにおける子どもの権利>

何十年にもわたって課題とされている学校・家庭・地域等の連携について、あるいは子どもと地域に根ざした教育改革において、「まちづくり」という視点からあらためて推進していくことが重要になっており、少しずつではあるが、未来につながる取り組みが生成しつつある。自治体レベルでの子どもの権利保障については、喜多明人ほか『子どもにやさしいまちづくり』(日本評論社) が全国自治体の調査結果を含め豊かに展開する自治体の子ども施策を収録している。子どもの権利条約総合研究所編『川崎発 子どもの権利条例』(エイデル研究所) は、全国初の総合的な子どもの権利条例の趣旨や規定を説明し、その意義を明らかにしている。

<子どもの権利教育・学習>

子どもの権利教育・学習についての本格的な研究・実践はこれからという状況ではあるが、子どもの人

権連・日教組『子どもの権利条約実践ハンドブック』(vol. 1～3、アドバンテージサーバー等) が全国教研レポートのなかから関係するものを収録している。また、北教組十勝支部人権教育推進委員会『風が吹くとき（増刊）』が十勝における子どもの学校参加の取り組みと子どもの権利条約を子どもに伝えるための具体的な提案をしている。また、スザン・ファウンテン『わたしの権利 みんなの権利』(ユニセフ) は子どもの権利条約学習の視点や具体的な素材を提供している。本としては、デビット・セルビーほか『子どもの権利教育マニュアル』(日本評論社) が国際的な活動事例の紹介・分析と日本の実践報告をしている。

また、子ども向けとしては、荒牧重人監修『わたしの人権 みんなの人権』(全6巻、ポプラ社) がおすすめである。さらに、川崎市が、子ども向けのパンフレット(小学生版『みんな かがやいているかい』、中・高校生版『わたしもあなたも輝いて』等) や教師向けの『子どもの権利学習・指導資料』などを作成し、子どもの権利教育・学習を促進していることが参考になろう。このように、自治体が子ども向けに作成しているパンフレットは教材として有益なものがある。

種別	分類	タイトル	編、著者	掲載 発行元、出版年月
書籍	子どもの権利条約一般	子どもの権利条約	国連子どもの権利条約を読む(岩波ブックレット)	国際教育法研究会 大田堯 子どもの人権連 1989.12
書籍	子どもの権利一般	国連子どもの権利条約を読む(岩波)	大田堯 岩波書店, 1990.5	
書籍	子どもの権利一般	わたしの権利 みんなの権利	スーザン・ファウンテン ユニセフ, 1993	
書籍	子どもの権利一般	人権の本人権(全6巻)	喜多明人他 大月書店 2000	
書籍	子どもの権利一般	わたしの人权 みんなの人权(全6巻)	荒牧重人監修 ポプラ社, 2004.4	
書籍	子どもの権利条約一般	子どもの権利条約(シリーズ国連; 第6巻)	戸川幸二 リブリオ出版, 1993.10	
書籍	子どもの権利条約一般	「子どもの権利条約」を読む	鈴木祥蔵, 山本健治 枝道書房, 1993.6	
書籍	子どもの権利(条約)学習・普及	子どもの権利条約と実施のためのQ&A	子どもの人権連・学習研究委員会 子どもの人権連, 1991.6	
書籍	子どもの権利条約一般	子どもの権利条約と家族・福祉・教育・少年法	日本弁護士連合会 こうち書房, 1993.2	
書籍	子どもの権利条約一般	子どもの権利条約と国内法の問題点	日本弁護士連合会 ほるぶ出版, 1994.1	
書籍	子どもの権利条約一般	子どもの権利条約と家族・福祉・教育・少年法	日本弁護士連合会 ほどもの未来社, 2004.6	
書籍	子どもの権利条約一般	子どもの権利条約とコルチャック先生	塚本智宏 青弓社, 1993.10	
書籍	子どもの権利条約一般	コルチャック 子どもの権利の尊重	渡辺重夫 日本国書館協会, 1994.4	
書籍	子どもの権利条約一般	子どもの権利と学校図書館	伊藤書生 ジャパンマシニスト社, 1990.11	
書籍	子どもの権利条約一般	子どもの権利と幼児教育(図書館と自由; 第13集)	伊藤書生 エイデル研究所, 1990.10	
書籍	子どもの権利(条約)学習・普及	子どもが発知りたい国連子どもの権利条約	子どもとともに考える弁護士の会 鈴木祥蔵 部落解放研究所, 1990.4	
書籍	子どもの権利一般	新時代の子どもの権利	子どもとともに考える弁護士の会 鈴木祥蔵 部落解放研究所, 1990.4	
書籍	子どもの権利一般	すべての子どもに人権を	子どもとともに考える弁護士の会 鈴木祥蔵 部落解放研究所, 1990.4	
書籍	子どもの権利(条約)学習・普及	Q&Aヘルプ! 子どもの権利! 110番	民事法研究会, 1998.10	
書籍	子どもの権利(条約)学習・普及	子どもの権利を生かす授業の創造	高場昭次 ぎよわせい, 1994.11	
書籍	子どもの権利(条約)学習・普及	活かそう! 子どもの権利条約	子どもとともに考える弁護士の会 ボプラ社, 1997.12	
書籍	子どもの権利(条約)学習・普及	おどなたのための子どもの権利条約	子どもとともに考える弁護士の会 ボプラ社, 1997.12	
書籍	福祉・家庭	家族法における子どもの権利	石川稔 部落解放研究所, 1996.6	
書籍	自治体施策	川崎発 子どもの権利条例	日本評論社, 1995.8	
書籍	子どもの権利(条約)学習・普及	学習 子どもの権利条約	子どもの権利条約総合研究所 エイデル研究所, 2002.5	
書籍	学校と子どもの権利	学校を変える(子どもの権利条約実践ハンドブック; v.3)	子どもの権利条約ネットワーク[他] 日本評論社, 1998.11	
書籍	学校と子どもの権利	学校でとりくむ子どもの権利条約	日本教職員組合 アドバテージサークル, 1997.4	
書籍	子どもの権利(条約)学習・普及	検証 子どもの権利条約	子どもの人権連・学習研究委員会 エイデル研究所, 1999.5	
書籍	学校と子どもの権利	校則と子どもの権利	福井県弁護士会人権公害委員会 栃木県弁護士会, 1996.3	
書籍	子どもの権利(条約)学習・普及	子どもによる子どものための「子どもの権利条約」	小口尚子; 福岡鮎美 小学館, 1995.8	
書籍	子どもの権利(条約)学習・普及	こどものけんり	名取弘文 雲母書房, 1996.3	
書籍	子どもの権利一般	子どもの権利 親の権利	国連人権委員会[他]	
書籍	子どもの権利一般	子どもの権利 教育マニュアル	小沢牧子 日外アソシエーツ, 1996.1.	
書籍	子どもの権利(条約)学習・普及	子どもの権利条約を読み解く	D.セルビー, G.パイク[他] 日本評論社, 1995.4	
書籍	子どもの権利条約一般	子どもは大人のパートナー	大田堯 岩波書店, 1997.4	
書籍	子どもの権利条約一般	子どもの権利条約と学校参加	坪井節子 明石書店, 1998	
書籍	子ども参加	子どもの権利条約の研究(補訂版)	勝野尚行 法律文化社, 1996.1	
書籍	子どもの権利条約一般	子どもの権利条約 日本の課題95	永井憲一他 法政大学現代法研究所, 1995.3	
書籍	子どもの権利条約一般	子どもの人権連他	労働教育センター, 1998.1	

書籍	子どもの権利一般	子どもの権利条約のこれから	子どもの人権運動	エイデル研究所, 1999.5
書籍	学校と子どもの権利	子どもの権利と学校教育の改革	北川邦一 かもがわ出版, 1995.5	アジア・太平洋人権情報センター 同, 2001.3
書籍	学校と子どもの権利	子どもの権利と参加	古川孝順 ミネルヴァ書房, 2000.2	子ども権利一般
書籍	子どもの権利一般	子どもの権利と情報公開	安藤博 三省堂, 2002.10	子どもの権利と育つ力
書籍	子どもの権利一般	子どもの権利と育つ力	子ども権利条約の趣旨を徹底する研究会 現代書館, 1992	子どもの権利条約と障害児
書籍	子どもの権利一般	子どもの権利条約と障害児	赤羽忠之 近代文芸社, 2003.2	福祉・家庭
書籍	福祉・家庭	子どもの権利と家庭教育	井上仁 明石書店, 2002.4	子どもの権利一般
書籍	子どもの権利一般	子どもの権利・報告・討論 資料	明治学院大学法学部立法研究会 信山社出版, 1996.11	子どもの権利(条約)学習・普及
書籍	子どもの権利(条約)学習・普及	子どもの権利マニュアル	日本弁護士連合会 中央法規出版, 2000.7	子どもの権利擁護
書籍	福祉・家庭	子どもの権利擁護と子育ち支援	高橋重宏 明石書店, 2003.2	子どもの権利一般
書籍	子どもの権利一般	子どもの権利擁護と子育ち支援	堀正嗣 明石書店, 2003.12	子どもの権利擁護
書籍	子どもの権利一般	子どもの権利マニュアル	永井憲一 法政大学現代法研究所, 1998.3	子どもの権利一般
書籍	福祉・家庭	子どもの権利擁護	国連ウーン事務所[他] 現代人文社, 2001.10	福祉・家庭
書籍	子どもの権利一般	子どもの権利裁判	永井憲一 日本評論社, 2000.6	子どもの権利一般
書籍	少年司法	少年司法における子どもの権利	永井憲一 日本評論社, 1995.5	新解説 子どもの権利条約
書籍	子どもの権利一般	少年司法における子どもの権利	喜多明人 エイデル研究所, 1995.5	新世紀の子どもと学校
書籍	子どもの権利一般	自治体でとりくむ子どもの権利条約	永井憲一[他] 明石書店, 1997.6	自治体施策
書籍	子どもの権利条約一般	提言「子どもの権利」基本法と条例	日本教育学会子どもの権利条約研究特別委員会 三省堂, 1998.6	子どもの権利条約一般
書籍	子どもの権利一般	新世紀の子どもと学校	日本教育学会子どもの権利条約研究特別委員会 三省堂, 1998.6	子どもの権利一般
書籍	子どもの権利一般	日本で暮らす外国人の子どもたち	自由人権協会 明石書店, 1997.7	子どもの権利一般
書籍	子どもの権利一般	ハンディをもつ子どもの権利(岩波ブックレット; no.399)	小笠毅 岩波書店, 1996.4	ハンディをもつ子どもの権利(岩波ブックレット; no.399)
書籍	子どもの権利条約一般	ハンドブック子どもの権利条約	中野光, 小笠毅 岩波書店, 1996.5	ハンドブック子どもの権利条約
書籍	子どもの権利(条約)学習・普及	ユッコヒヒロシのはばたけ子ども権利 にに関する委員会	第二東京弁護士会子ども権利 一橋出版, 1995.12	子どもの権利(条約)学習・普及
書籍	子どもの権利(条約)学習・普及	よくわかる「子どもの権利条約」事典	喜多明人[他] あかね書房, 1995.5	よくわかる「子どもの権利条約」事典
書籍	子どもの権利一般	わたくしたちの独立宣言	喜多明人他 ポプラ社, 1996.4	わたくしたちの独立宣言
書籍	子ども参加	現代学校改革と子どもの参加の権利	喜多明人他 三省堂, 1996.10	子ども参加
書籍	子ども参加	子どもの参加の権利	中川明 信山社出版, 2000.11	子ども参加
書籍	子ども参加	イジメと子どもの人権	子どもの人権運動, 日本教職員組合 中川明 筑摩書房, 1991.10	イジメとヒロシのはばたけ
書籍	子ども参加	いまと、子どもの人権を考える	中川明 国士社, 1991	いまと、子どもの人権を考える
書籍	学校と子どもの権利	学校に市民社会の風を	教育科学研究会 萌文社, 2000.10	学校と子どもの権利
書籍	学校と子どもの権利	子ども権利条約 学校は委わるか	ロジャーハート 萌文社, 2002.11	学校と子どもの権利
書籍	子ども参加	子どもの参画	子どもの参画情報センター 坪井節子 明石書店, 2001.12	子ども参加
書籍	子ども参加	子どもたちと性(子どもの人権双書; 9)	牧姫名他 学陽書房, 1992.12	子どもたちと性
書籍	学校と子どもの権利	懲戒・体罰の法制と実態	日本学術協力財团 日本学術協力財团, 1992.12	懲戒・体罰の法制と実態
書籍	学校と子どもの権利	子どもの人権を考える	山田由紀子 法学書院, 1999.2	子どもの人権を考える
書籍	子ども参加	子どもの人権をまもる知識とQ&A	東京弁護士会子どもの人権救済セミナー 東京弁護士会, 1997.1	子どもの人権救済相談事例集、第3集
書籍	子ども参加	子どもの人権救済相談事例集、第3集		

書籍	子どもの権利一般	子どもの人権新時代	津田玄児	日本評論社, 1993.11
書籍	子どもの権利一般	子どもの人権相談	東京弁護士会子どもの人権教済センター	東京弁護士会, 1991.6
書籍	子どもの権利一般	子どもの人権大辞典	市川昭午,永井憲一	エムティ出版, 2001.11
書籍	子どもの権利一般	子どもの文化権と文化的参加	佐藤一子・増山均	第1書林,1995
書籍	学校と子どもの権利	生徒指導と子どもの人権	上原崇	東信堂, 1993.3
書籍	福祉・家庭	子どもの虐待防止・法的実務マニュアル(改訂版)	日弁連・子どもの権利委員会	明石書店,201.11
書籍	福祉・家庭	「子どもの権利条約」時代の児童福祉(全3巻)	竹中哲夫他	ミネルヴァ書房,1996
書籍	福祉・家庭	子どもの権利と児童福祉法	許斐有	信山社,1996.12
書籍	福祉・家庭	子どもの権利と福祉問題	一番ヶ瀬康子	デス出版, 1993.1
書籍	子どもの権利(条約)学習・普及	子どもの人権読み本	子どもの人権保障をすすめる各界連絡協議会	エイデル研究所, 1990.9
書籍	子どもの権利一般	子どもの人権110番	子どもの人権弁護団	有斐閣, 1987.9
書籍	子どもの権利一般	子どもの人権弁護士と公的子どもオンブズ	瀬戸則夫	明石書店, 2003.5
書籍	子どもの権利一般	子どもの人権ルネッサンス	児玉勇二	明石書店, 1995.8
書籍	子どもの権利一般	子どもの人権は今	大阪人権歴史資料館	大阪人権歴史資料館, 1989.10
書籍	子どもの権利一般	障害をもつ子どもの人権双書 ; 6)	児玉勇二	明石書店, 1999.2
書籍	少年司法	少年警察活動と子どもの人権 新版	日本弁護士連合会子どもとの権利委員会	日本評論社, 1998.9
書籍	少年司法	少年非行と子どもたち(子どもの人権双書 ; 5)	後藤弘子	明石書店, 1999.8
書籍	少年司法	少年法と子どもの人権	津田玄児	明石書店, 1998.12
書籍	少年司法	少年犯罪と向きあう	石井小夜子	岩波新書,2001.12
書籍	少年司法	少年司法と国際準則	澤登俊雄他	三省堂,1991
書籍	子どもの権利一般	問われる子どもの人権	日本弁護士連合会	こうち書房, 1997.8
書籍	自治体施策	ハンドブック子どもの人権オンブズパーク	川西市子どもの人権オンブズパーク事務局	明石書店, 2001.3
書籍	子どもの権利(条約)学習・普及	父母のチェックではじまる子どもの人権	山本謹	駒車出版, 1995.6
書籍	子どもの権利一般	マイノリティの子どもたち(子どもの人権双書 ; 3)	中川明	明石書店, 1998.1.
書籍	子どもの権利一般	アジアの子どもと日本(子どもの人権叢書 ; 8)	荒牧重人	明石書店,2001.6
書籍	子ども参加	子ども参加の学校と授業改革	日本教育方法学会	図書文化社, 2002.9
書籍	子どもの権利一般	子どものエンパワメントと子どもオンブズペースン	吉永省三	明石書店,2003.8
書籍	子どもの権利条約一般	児童の権利条約と学校の指導	滝沢眞	日本加余出版, 1995.12

子どもの権利条約と教育基本法研究委員会研究日程

03年 7月 25日	第1回研究委員会
03年 8月 27日	第2回研究委員会
03年 9月 22日	第3回研究委員会
03年 10月 27日	第4回研究委員会
03年 11月 21日	第5回研究委員会
03年 12月 24日	第6回研究委員会
04年 1月 8日	第7回研究委員会
04年 1月 24日～26日	第53次全国教研に参加
04年 2月 19日	第8回研究委員会
04年 2月 29日	第9回研究委員会
04年 3月 1日～3月 2日	北海道幕別町札内北小学校及び幕別町教育委員会視察
04年 3月 25日	第10回研究委員会
04年 4月 23日	第11回研究委員会
04年 6月 6日	第12回研究委員会
04年 7月 2日	第13回研究委員会
04年 7月 23日	第14回教育総研夏季研究集会で分科会設定
04年 7月 24日	第14回研究委員会
04年 7月 31日	第15回研究委員会

子どもの権利条約と教育基本法研究委員会

研究委員長	石井小夜子	弁護士
幹 事	荒牧 重人	山梨学院大学教授
研究 委員	永井 憲一 和田 真也	法政大学名誉教授 北海道教職員組合
	梅田比奈子	神奈川県教職員組合
研究協力委員	村元 宏行	法政大学

国民教育文化総合研究所

東京都千代田区一ツ橋2-6-2 日本教育会館 6F
TEL 03-3230-0564
FAX 03-3222-5416