

# 自分を知り、ともに成長させてくれる学校

## ～子どもの能力を引き出す子どもの権利～

吉 井 伊久雄\*・藤 本 文 朗\*\*

### The school which I know oneself and bring up together

#### ～ Child's rights to bring out children's abilities ～

Ikuo YOSHII・Bunro FUJIMOTO

キーワード：子どもの人権、勧告、不登校、社会的立場の自覚、発育と教育

#### はじめに一問題意識—

「人権」を英訳すると、“Human rights”であるが、この“Human rights”は「人の権利」であり、人を子どもに置き換えると“Child Rights”“Children's rights”であり、「子どもの権利」である。

しかし、我が国では一般的に「子どもの人権」という表記していることが多い。法務省のホームページ<sup>1)</sup>では「権利」を使わず、「人権」という言葉を使用している。「子どもの人権」という語句を使って、人権イメージキャラクターが登場する啓発パンフレットを作成している。その「子どもの人権」の「子ども」を「人」と置き換えると、「人の人権」であり、人を2回繰り返していることになる。このように「子どもの権利」は「人権」に集約されているにもかかわらず、わざわざ「子どもの人権」としている。

人権研修などでは「子どもの権利」と表記すると受け入れられにくく、一般的に「子どもの人権」とタイトルを表記すると受け入れやすくなる傾向があるためだろう。これは「権利」という言葉が持つイメージがそうさせるものであると思われる。

子どもに「権利」を与えると“わがままになる”とか“生意気になる”などよく聞くことがある。実態・意識調査結果<sup>2)</sup>からも、県民の約20%が“わがままになる”と答えている。しかも、権利の主体である小中高校生の約15%が“わがままになる”と子ども自ら答えていることに驚きを隠せない。日本国憲法に保障されている「人権」は誰もが生まれながらにして有する「人の権利」である。「子どもの権利」を与えないという意見は、“子どもは人でない”という謝った見解であると言わざるを得ない。

このような見解を持つ人が居ることも、子ども権利条約委員会（以下CRC）から、日本が先進国としては多くの勧告<sup>3)4)</sup>を受ける要因の一つであろう。また、CRCから国内法の整備などの多くの勧告を受けているにもかかわらず、日本国憲法や教育基本法などで既に基本的人権の尊重しているという理由を挙げ、国内法を変える必要がないと報告するなど日本の消極的な態度<sup>3)4)5)6)7)</sup>を指摘している。また、日連弁は「子どもの権利基本法」の制定の必要性<sup>7)</sup>を訴えている。学校においても、権利の主体者である子どもに「子どもの権利」<sup>8)9)</sup>の人権教育が展開されていない。また、「子どもの権利条約」（以下「条約」）の最も重要な第12条の「意見表明権」という言葉すら周知されていない現状である。まずは、日本政府が学校をはじめ教育関係

\* 野洲市立北野小学校前校長

\*\* 滋賀大学名誉教授

機関に出された文部省事務次官の通知<sup>10)</sup>を手がかりにして、条約が周知されていない要因と背景を探る。

「子どもの権利」は子どもが学ぶ主体者であると認識させてくれ、また、指導者の教員には子どもの能力を引き出す教育活動を展開することを教えてくれる二つの事例の教育実践を述べる。この営みこそが日本政府が唱えている学校再生であり、文科省が今回改訂した学習指導要領のアクティブラーニングである。

PISAの結果が示しているように、日本の子どもたちは知識や技能は優れた学力を有することができても、思考力や判断力、何よりも創造する力にやや伸び悩んでしまう傾向がある。また、ルーシー・クレハン<sup>11)</sup>は、日本の子どもたちは15歳時点では優秀なのに、大学時点では質が低くなると指摘している。その指摘は一律的に育てられた子どもたちはアイデアを失わせてしまい、ありのままの自分の姿を出せない集団であるという。その集団は「子どもの権利」が保障されていない集団で、人権が息づいていない集団である。本来の教育実践は「子どもの権利」を保障した学校に生まれるものであると教育実践事例を通して論じたい。

最後に、今回の改訂学習指導要領の主体的で対話的学びが深い学びとなる教育に転換するには、明治政府が“教育”と和訳した“education”は“子どもの能力を引き出す”という語源<sup>12)13)</sup>に立ち返り、主体者の子ども自ら学ぶことにより、自分が成長することが実感できる営みに転換する学校となる研究論文とする。

## 第1章 研究の目的

「条約」が学校現場に位置付いていないのは、1989年に「条約」が国連で採択され、日本はそれから遅れて1994年に批准した。締約国の仲間入りとしては158番目で、“人権小国”ぶりを世界に知らしめる結果となったと矢倉<sup>5)</sup>は述べている。また、条約審議中に政府側が「子どもの権利条約は主に開発途上国の子どもを対象にしたもので、条約を批准しても国内法を変える必要がない。」と日本政府は初めから消極的な国会答弁<sup>5)</sup>をしている。批准しても発達途上国の子

どものための条約である<sup>9)</sup>と言い切っている。

「条約」には、生きる権利、育つ権利、守られる権利、参加する権利の4つの権利<sup>8)9)</sup>として主に分類できるとされている。その中でも、参加する権利の第12条の意見表明権を日本政府は認識しているにもかかわらず、「子どもの権利」という視点で日本の教育内容やシステムを点検しないのはなぜだろうかと新たな疑問が浮かんでくる。

学校で教える教員が「条約」に謳っている4つの権利<sup>8)9)</sup>を知らないため、主体者である子どもが権利を行使できない学校の現実がある。子どもが守られ、育ち、共に所属集団の一員として、意見が表明できる学校となるための方法を研究の目的とする。

## 第2章 研究の方法

日本社会の人権問題の中の一つの「子どもの権利」を保障するには、大人が「子どもの権利」を保障しなければならない。これを踏まえて、まずは子どもたちが通学する学校の指導者の教員が「子どもの権利」を認識しているのかを探り、保障することを考察したい。

日本政府が1994年に「条約」に批准して交付された際に、文部省は全国教育委員会、関係機関に『「児童の権利に関する条約」について』という文部省事務次官通知<sup>10)</sup>した。これは国会答弁と同じく取り立てて消極的な内容で「子どもの権利」を行使する通知でないと指摘<sup>5)8)</sup>されている。

そこで、第3章では、研究の検証として、「条約」の趣旨や内容を周知徹底する通知<sup>10)</sup>であるか、それとも「条約」に批准したものの、本当に消極的な内容<sup>8)</sup>の通知<sup>10)</sup>であるのかということを検証する。日本は「条約」に批准・公布したため、憲法に次いで効力があるため、CRCに報告を義務づけられ、数回の報告をしている。その報告の審査<sup>7)14)</sup>の結果、国内法の整備など多くの勧告を日本は受けている。

先進国の日本がなぜ多くの勧告を受けている理由は、日本政府は「子どもの権利」を受け入れることに対して消極的な態度をとっているからであると、NPO関係者等が指摘<sup>3)4)</sup>している。教

育啓発をしなければならない学校においても、日本政府は国会答弁<sup>5)</sup>などで消極的な態度<sup>8)</sup>をとっているため、義務教育の小中学校において、「条約」が周知されていない現状<sup>5)(6)(8)(9)(15)(16)</sup>である。それ故、近年「子どもの権利」であるありのままの自分を出せずに、いじめが横行したり、学校に行きたくても不登校になったりする児童生徒が増えている日本の小中学校である。

第4章では、「子どもの権利」が根付いていく本来の教育活動ができる学校となる二つの実践事例を述べる。一つ目の教育実践事例は、子どもといっしょに遊ぶことやいっしょに考えることが子どもを元気に登校できるエネルギーとして、子どもが自分の身体と自分の学校へ向かう原動力となることを改めて教員が知ることを述べる。二つ目の事例として、置かれている立場を子ども自らが自覚することによって、学校が自分を成長させてくれるところであることを子どもが認識できる教育実践事例を取り上げることとする。

第5章では、第4章の二つの教育実践事例を受けた考察を述べる。子どもとふれあう教員が不登校や不登校傾向の子どもが安心して登校できた考察や長年培ってきた固定観念を払拭することができた考察を試みる。学校の意義や各教科の授業が自分を成長させるという認識に至る“社会的立場の自覚”の考察をする。

第6章では「子どもの権利」が保障され、その権利が行使できるための取組を論じてまとめとしたい。

### 第3章 研究の検証 (文部事務次官の通知の検証)

1979年にポーランドから国連に「子どもの権利」の条約制定を提唱され、10年後の1989年「子ども権利条約」の採択<sup>17)(18)</sup>された。日本は1994年に条約に批准した。そのときテレビのニュース番組で、この条約が取り上げられ、第54条からなる条文の「子ども権利条約」の小冊子<sup>19)</sup>が出回り、各自治体<sup>20)</sup>や教育委員会<sup>21)(22)</sup>においても作成されて配布された。また、主体者である子ども向けに発行された啓発本<sup>23)(24)</sup>も出回った。しかし、学校の教員の「子ども権利条約」の認知

度の低さ<sup>5)(6)(8)(9)(15)(16)</sup>や、「子どもの権利」に関しての人権教育のプログラムがないことが大変不可解である。

日本政府は、批准・交付後に文部事務次官から各都道府県教育委員会及び各都道府県知事をはじめ国立学校や大学等の関係機関に対して『『児童の権利に関する条約』について』の通知<sup>10)</sup>しているが、その通知<sup>10)</sup>を手がかりとして不可解な点や要因と背景を検証する。

通常であればこの通知<sup>10)</sup>は、「子ども権利条約」を日本政府が批准したので、教員や子どもに条約の趣旨や内容を周知徹底するために出されたと推測はできる。一方、批准したものの国会答弁に消極的な態度<sup>5)(8)</sup>で政府関係者が臨んでいたことから、教育啓発が不要であるという趣旨<sup>8)</sup>を教育関係者に周知徹底する正反対な文書となり得るため、以下通知<sup>10)</sup>を検証する。

#### (1) 通知の前文の検証(消極的な前文の意図)

前文の最初の3行は、「子ども権利条約」を批准したため、日本は締約国として本条約の効力が生じたこと。そして、次の3行は、本条約の趣旨について、世界の発展途上の国々の貧困や飢餓で置かれている子どものための条約であると日本政府の見解を述べていること。

次の10行は、前の3行の政府の見解を受けて、基本的人権の尊重を基本理念を掲げている日本国憲法、教育基本法がある。そして、日本は国際規約Aや国際規約Bの締約国であり、政府は既に法整備している<sup>3)(4)</sup>と報告している。そのため、「子ども権利条約」の周知ではなく、一人一人を大切にする教育の推進を教育機関に周知することを目的とした通知<sup>10)</sup>と捉えられる。

次の2行は、「下記に留意事項を設けたので配慮しなさい」そして、最後の3行は、「趣旨の徹底を図りなさい」という文末で締めくくられているため、「子ども権利条約」の効力が生じたことなのか下記の8項目について検証する必要がある。

#### (2) 通知の下記(8項目)の検証(消極的な項目の意図)

1項目の11行は、基本的人権尊重の精神が高め、児童が人格を持った人間として尊重されるよう一層の努力をしなさいという文意である。しかし、「本条約の趣旨にかんがみ」「本条約の

趣旨を踏まえ」という形式的な言葉で書かれ、「子どもの権利」の視点で取組や内容が書かれていない。「もとより」という言葉通り、批准の前から日本は“基本的人権を尊重しているのでさらに人権教育を推進しなさい”という文意として読み取れる。そして「児童生徒等に権利及び義務とともに正しく理解をさせる」という文面は、条文にない「義務」が書かれている不自然さがある。日連弁も「権利」よりも「義務」が強調<sup>7)</sup> されていると指摘している。

2項目の6行は、いじめや校内暴力、不登校に対して真剣な取組の推進に努めるよう明記しているが、条文にないので、条約との関連性を記述すべきである。

3項目の2行の体罰の禁止については、教員は誰もが知っている学校教育法第11条の規定である。子どもにとっては恐怖であり教育が成り立たないが、この「条約」の4つの権利<sup>8)9)</sup>と体罰の因果関係について、記述すべきであると考える。

4項目及び5項目の文面は、「条約」の第12条から16条までの子どもの権利で重要である意見表明権等の留意点など、4つの権利<sup>8)9)</sup>の行使の留意を示していない。また、これまで通り学校の責任のもとで校則を決められる文面は不当である<sup>25)</sup>という指摘もある。学校生活を過ごすためのルールを子どもの意見を少しぐらい聞いてもいいのではないかと思うのは私だけなのか。また、意見表明権については、必ず反映されなくてもよいという見解は、子どもに対話する権利を剥奪することにもなり、この文面の意図はとても理解に苦しむものである。

6項目及び7項目の文面は、「条約」の条文に記載されていない項目で取り上げている意図は学校組織として維持したいという意向が伺える。

8項目の文面は「条約」として、表記しているのは適宜使用してもよいという見解であり、この論文も「児童の権利に関する条約」ではなく、「子どもの権利条約」(以下「条約」)を使用することにした。

この文部事務次官の通知<sup>10)</sup>を検証すればするほど、批准したが、基本的人権の尊重を謳っているため、教育関係の法令等の改正の必要は

ないという文意は、国内法の整備の不必要<sup>5)8)</sup>であり、なぜ、「条約」に批准したのか、という疑問が湧いてくる。

通知<sup>10)</sup>の前文における「趣旨の徹底を図るようお願いします。」の最後の3行は、各都道府県教育委員会、各都道府県知事、国立大学長の3者に向かって、管下や所管の組織や機関に依頼していることは理解できる。

何も検証もせず、初めてこの通知<sup>10)</sup>の文書を見た時は「条約」の趣旨や内容を周知徹底するためであると思ったが、このように前文から、但し書きの項目を一つ一つの検証した結果、通知<sup>10)</sup>の趣旨など“とりたてて何もしなくてもよい”という消極的な態度<sup>5)8)</sup>で「条約」を捉えるよう指示しているように読み取れる。

このように検証しながら、通知<sup>10)</sup>の趣旨は、「条約」は発展途上の国々の子どもの問題<sup>8)</sup>であり、憲法に基本的人権の尊重している日本は、「子どもの権利」の観点からは現状維持することを管下や所管の機関、特に学校へ周知徹底することであった。

この通知<sup>10)</sup>の文面一つをみても、「条約」の根幹となる権利にも与えられないのでは、「条約」を批准した意味がないように感じる。

## 第4章 研究の実践

前章で通知<sup>10)</sup>を検証した結果、本条約の第12条の「意見表明権」が学校で周知されていない現状である。

「子どもの権利」は主体者である子どもにありのままの自分を知らせてくれ、指導者の教員は子どもの能力を引き出す教育実践をさせてくれるのである。これは本来の学校の営みであり、文科省が今回改訂した学習指導要領のアクティブラーニングである。

PISAの結果からでも分かるように、日本の教え込む注入主義的な教育では、知識や技能は優れた学力を有することができても、思考力や判断力、何よりも創造する力にやや伸び悩んでしまう傾向がある。はじめでも述べたように、日本の子どもたちは15歳時点では優秀なのに、大学時点では質が低い原因は、日本の教育が集団主義を重んじていると指摘<sup>11)</sup>している。その指



摘は集団で一律的に育てられた子どもたちはアイデアを失わせてしまい、ありのままの自分の姿を見せることができない集団であるという。つまり、日本の教育では「子どもの権利」そのものが保障されていない集団で、いじめが起こりうる集団でもあると言える。

本来の教育の営みは「子どもの権利」を保障したところに生まれるものである。以下には教育実践事例をとり挙げて本当の学校教育の営みを論じたい。

### (1) 不安な思いの子どもたち

#### A 不登校と不登校傾向の子どもたち

校長として最初に赴任した A 小学校は、各学年単学級で 6 学級及び特別支援学級が 2 学級計 8 学級で、全校児童が約 160 人という小規模校であった。

まずは全校児童の様子を把握するために、朝の登校時に校門で挨拶をしながら、子どもたちを出迎えた。子どもたちは挨拶しながら、スクールガードに見守られて一緒に元気に登校してきた。その中で家の人と一緒に登校できない低学年児童が数名いた。登下校の様子だけでなく、子どもたちの学校生活での健康状態が気になり、毎日の健康観察をすぐに把握した。すると、いきしぶりの子どもや、大きなぬいぐるみと一緒に登校できない子どもなど、不安な気持ちで、学校生活を送っている子どもが各学年に 3、4 人いた。全校児童約 160 人中約 20 人程度の 1 割強の子どもが何らかの心的理由で不登校傾向の子どもがいた。

保護者との面談は担任はもとより、校長も直接出会う習慣があり、生徒指導や教務主任、教頭がいるが、組織の機能がない学校であった。授業を参観しても、各担任の指導には一見問題なく学習されていた。元気に発言する子どもが過半数以上いる反面、全く発言しない子どもで、学級が二分されていた。この現象は学級で役割分担しているように見えた。本校の課題解決の糸口であると直感した。本校は単学級で学級編制する必要がなく、子どもたちもよく知っている。各担任も子どもをよく把握していたが、主観で話すため話を聞き取ることがとても困難な作業であった。事実だけを説明するよう常に担任に指示や指導をしていた。

「子どもの権利」が保障される集団は、ありのままの自分が出せる集団である。教える人と教わる人がともにありのままの自分が出せる集団づくりをするために、担任と子どもが“遊び”をする。遊びは夢中にさせ、自分を解放し、すぐに人とかわれるためである。

そこで、各担任に次の 2 つをお願いした。

- ① 子どもたちと全員で遊んでほしいこと。
- ② 学校に来ていない子どもに家庭訪問すること。

①は、学級の子どもの同じレベルになって、時間の共有を体感すると親近感が湧くからである。徐々に学級でのトラブルがなくなった。

②は、不登校の子どもについて、学級担任が学校のことを一切言わずに遊んでくると、同じ空間と一緒に 30 分以上いることを注意事項として家庭訪問をすることを指示した。徐々に子どもたちが学校に来られるようになり、すぐに 1 割強の子どもたちが学校へ通えるようになった。不登校傾向の子どもは数名になったが、完全な不登校児童は 2 年間で存在しなくなった。

#### B 長年培った子どもたちの固定観念

もう一つ子どもたちの様子で気になることがあった。子どもたちの 6 年間学級が変わらないことが、特別支援学級の児童は通常学級においても在籍している児童の仲間であるという認識は育っている。そんな反面、よく 4 年生の同学年の児童と口論する場面をよく見た。ちょうど、職員室から、運動場側に外用の水道蛇口のあたりで、絵の具や習字の硯を洗っている最中によく口げんかしていた。

毎日ほど同学年の子どもが口論している光景を見るので、そばに行って話を聞くと、どちらも同時に主張し、両方が言い放しの状態であった。自分の思いだけを言っているで、「なぜ、相手の思いを聞かないのか」と尋ねると、なぜ聞く必要があるのかという表情を見せた。幼い時から「〇〇くんはすぐおこる」とか「□□さんはいつもやさしい」と、聞かなくてもわかっている人間関係がそこにあった。「聞かなくても思っていることは同じだ。」と言った子ども

の言葉が耳から離れなかった。自分の思いと友だちやまわりの仲間の思いは同じであると思い込んでいたのである。

そこで、人の顔や体つきが違いうように人の思いもそれぞれ違うことを説明すると、子どもたちは半信半疑のような納得の仕方ですごした。その後、相変わらず、水洗い場では口論の場面を見ることがあったが、「なぜ、そうしたのか」とか「ほくの思いは…」という少し話し合いのようなやり取りができるようになってきた。相手の話を聞かずにどちらも主張をして口論をする原因は就学前からずっと固定化された人間関係であることを子どもたちのやり取りから学んだ。

人間関係が固定化された A 小学校の子どもたちには、自分と他の人の思いは違うことを理解できる人権教育が必要であると考え、同時に“自分を知る”ためにも、「子どもの権利」について、学習する必要性を感じた。

## (2)「子どもの権利」が社会的立場の自覚へ

校長として 2 校目に赴任した学校で、4 年生の A 児と出会った。A 児は 1 年生の時にいじめられたとして不登校傾向になり、母親が学校へ来て担任に暴言を吐きながら自分の過去を語ったという。その内容は夫から DV を受け、男性恐怖症のような状態で、逃げるように転校してきたという内容であったらしい。

そのような家庭環境に置かれている A 児は自宅へ迎えに行くことで登校でき、迎えに行かなければ登校できない子どもであった。母親は学校に対して「学校に行く必要はない」とはっきり言い切っていた。学力がなくても市から生活保護手当を支給されるため、母親は学校の必要性がなく、A 児にも「学校へは行くな」と言っていた。しかし、玄関先で大声を出して罵られるながら、女性教頭中心に女性教員が毎日迎えに行った。担任と一緒に私も行ったが、母親が男性の私を見るやいなや担任のみ入れ、玄関先で私は閉め出された。

5 年の担任は若い女性教員とした。教頭と登校した時に、学級に受け入れることを目標として「よくきたね」と声をかけるよう担任に指示した。雨が降れば折角迎えに行った甲斐がなく、登校しないという状態だった。

いよいよ卒業となる 6 年生になった時、担任を誰にするのか迷った。女性教員は弱い存在であると高学年になれば思い込む男子児童が数名現れる学校の体質があったからだ。それも低学年からの形だけの人権学習が展開され、人権学習の積み残しのような現象として、女性教員を超える数名の男子児童が出現するのである。

高学年には一人以上のベテラン男性教員が必要であったため、教務助任の 50 歳代の男性教員を学年主任とした。そして、本校で初任者研修を終えて、体育主任となる 3 年目の男性教員を担任とした。残る 1 名は 20 代後半の若い女性教員 B 教諭の 3 名を 6 年担任とした。当然、A 児の担任は B 教諭である。B 教諭を 6 年の担任にするか迷った。6 年担任とすると将来有望な B 教諭がつぶれてしまわないかという不安が過ぎたからだ。

校長として赴任した時には、B 教諭が 5 年の担任として出会った。その学級にスポーツ少年団の大きな大会で活躍していた男子児童が在籍していた。その児童は学年後半頃から担任や同学年の教員に歯向かいはじめたので、保護者と話し合いを持った。伸び伸び育てたいという意向で、保護者にも指導が入らなかった。翌年 6 年ではベテランの女子教員の希望もあり、その児童の担任とした。予想通り女性の教員に歯向かう毎日であった。学級崩壊の前兆の状態が続き、学校に何の魅力もない態度を見せる子ども集団ができてしまった。

そこで、女子教員の B 教諭を 6 年生の担任とする一大決心をした。B 教諭の学級から教員に歯向かわない児童を育てる取組をするため、A 児を学級に向かい入れるという校長の決意である。A 児を受け入れるクラスメイトには、人は人間社会の中で育つことができる存在であることを認識させ、B 教諭は、同時に「子どもの権利」についても学び合える学級づくりを努めた。

歯向かう子どもはスポーツ少年団にある魅力が学校に見出せないことが原因であろうと考え、「学校は何のためにあるのか」を全職員に熱く語った。特に B 教諭には“自分の言葉で学級の子どもの熱く語る”作業を怠らないこと。一人一人に「学校は何をしたらいいのか」を問い続け、まずは“自分を知る”ところである。それは、一斉授業で友だちの意見を自分と同じか違

う意見なのかと自分を通して聞きくことで、改めて自分の考えいることを知ることになる。また、友だちとトラブルなどで、自分はこんな時に腹が立つなど、そのかわりを通して、「自分を知る」ことになる。その認識することが“自立”の基礎であり、「子どもの権利」が教えてくれる“社会的立場の自覚”である。

「子ども権利条約」で、社会でどんな存在なのかという“社会的立場の自覚”をしたことで、初めて自分がどんな人間に育ちたいのかが認識できたのだろう。

「なぜ、算数や国語の授業が必要なのか」

「なぜ、あいさつが必要なのか」

「なぜ、ありがとうを交わしてほしいのか」

「なぜ、ごめんなさいを言える人がすばらしいか」

教師自ら自分の生き様を語り、子どもたちに“どうなってほしいか”を熱く語ることは、自分を成長させてくれるのは級友であり、周りの人々であることを知る。知ることで人の意見を聞きたくなる魅力に子どもたちは取り憑かれてしまう。それが学校の最大の武器となり、子どもを魅力にはめるのである。

その魅力いっぱいの学級になれば、A 児は次のような卒業文集を綴っている。

#### 『私が学校に行くこと』A 児

私は、学校に来ることの大切さを小学校生活で知る。私は、学校を休むことが多かった。休むにつれて学校に行くことがこわくなった。

友だちと話すのがドキドキした。だけど、久しぶりに学校に行くと「おはよう。」とみんなが言ってくれてすごくうれしかった。私も負けないで大きく声を出した。

明日も行こうと思った。「おやすみだより」に、いっぱいみんなからのメッセージが書いてあってうれしかったから、学校に行きたくなった。

みんなとお話ししたくなってウズウズしてきた。

だから私は、朝早くおきるために早くねむるようにした。学校に行くと、笑顔になれることが多い。(たまに静かになれるけど、)

私は、学校は大切なところだと思った。学校に来たら、楽しいこともあるし、かなしいこともある。だが、生きるために大切なことだ。

だから、がんばる。

学校は、生きていくためのところだと思う。

中学校になったら、仲間をつくりたい。

私はこの A 児の卒業文集を見た時、本当に今まで彼女や保護者を支えていただいたスタッフ(ケース会議の関係者の方々)に本当に心から感謝の思いでいっぱいであった。現在、A 児は中学校で毎日自力で遅刻せずに登校しているということである。

## 第5章 研究の考察

### (1)「子どもの権利」がいっしょが楽しい子ども

#### A 不登校から登校する子どもへ

A 小の取組から、不安な子どもにとっては、学校が枠の中で制限して押さえつけられていると不登校傾向の子どもが無言で訴えているのではないかと思った。

担任が急に子どもに表面的な接し方を変えても、子どもは肌で感じるため、まずは休み時間に事務的な作業より、「子どもたちと遊んでほしい」と各担任に依頼した。先生方は抵抗なく子どもたちと一緒に遊んだ。

そこで、給食時間に各学級に出向いて、子どもたちに「もっと学級や学校を楽しくするにはどうすればよいか」という子どもたちへの質問が日課になっていた。この質問は子どもたちへ向かってであるが、教室にいる担任への質問でもあった。

言うまでもなく学校は学ぶことである。しかし、学ぶ場所が苦痛であれば学べない、不安であれば学べない。これは「子ども権利条約」の育つ権利、発達する権利そのものである。不安を取り除いて、一緒に学べる学校づくりをすることが、「子ども権利条約」の「子どもの権利」を保障することでもある。

子どもたちが心を許すことや許せる先生はどんな先生なのか、一緒に悩んでくれたり、一緒に喜んでくれたり、子どものことを自分のことのように受け止め考えてくれる先生ではなかろうか。その教員が子どもを守ることになり、安心して育つことができるのではないだろうか。それには、上下関係なく一緒に遊ぶことが、一番大切な教育活動と思っている。ただ、一人定年間際の「遊ぶだけの体力がない。」と切実に訴えてきたので、休み時間一緒に教室で子どもたちとふれあいながら過ごすよう指示した。

全校を挙げて、一緒に遊ぶなどの子どもとふれあう取組をしてから、物が紛失したり、口論したりするトラブルがなくなってきたと各担任が報告してきた。また、教員たちもふれあう取組を通して、不登校児童が学校に来たくても来られないという一人一人の状態を察知することが大切であると認識してきた。

次に、不登校児童への家庭訪問に際して、子どもが「明日学校へ行く」と言っても、次の朝になって突然頭痛などで学校に来れない状態になるのが普通の子どもであると伝え、まずは家庭訪問するよう指示した。

約2週間が過ぎて不登校である子どもの家庭訪問した全教員と再度話し合いを持った。その内容は“学校での級友の勉強の進捗や教育活動などの様子”をその不登校の子どもに伝えている事実である。学校の様子を伝えることは、来られない子どもに伝えることは“とっても苦しいことである”ことを教員に話をした。

担任は家庭訪問で話すことを知りたがったが、一度考えるよう指導する。しかし、一週間経って悩んでいたため、私は家庭訪問の心得として、

- ① 子どもと一緒に30分間ひたすら遊んで、一緒に過ごすこと。
- ② 学校のことを話題にせず、登校してほしいことや学校で待っていることを一切言わない。
- ③ 自分のペースで、1週間に1回以上は家庭訪問すること。毎日行ってもよい。

以上の3つの注意事項を示唆した。次第に見る見るうちに登校する子どもが増え、低学年の子どもほど、2、3ヶ月で学校へ来れるようになった。2、3学期には不登校の子どもは数名になり、翌年の新学期には不登校傾向の子どもは数名で、全欠の不登校児はいなくなった。

“学校のことを言わないと登校できる”言い換えれば“学校のことを言うと学校に登校できない”ということになる。子どもにとって“学校はどんな存在なのか”を大人の私たちが認識することで“学校”が子どもと共に生きられる場となるのであろう。これは子どもの思いが

学校に伝わっていないために生じている現象であると教員は受け止めなければならない。

つまり、「子どもの権利」を保障していない学校である。保障している学校は自分の存在や居場所がある。“参加する権利”が学校という所属感や構成員の一員であるという自覚が生まれるからであろう。

このことは「不登校傾向の児童」の主な原因は人と接することが不安であるという仮説を立て、人と接することと一緒に過ごす楽しい経験を増やそうと全教員と共に考えた“いっしょが楽しい”取組である。

## B 固定観念を払拭するありのままの姿へ

20年前には各学年2学級で毎年クラス編制があり、多少の流動性があった。現在、完全に単学級のため、毎年の学級編制は担任だけが替わり、児童はクラス替えがない。ほとんどの子どもはこども園のため就学前からクラス替えもなく、学級を構成している子どもは固定され、人を決めつけた見方で捉えがちになる。

一度、決めつけられた思い込みは払拭するのにエネルギーが費やされてしまう。いくら先生が人の思いや意見考えは変わると言っても、ずっと小さい頃から一緒にいる児童は“あの子は〇〇だ”と決めつけている。

まずは、次の3つのことを毎日実践することにした。

- ① 見出そう、一日一度は、授業で全員の笑顔を
- ② 見出そう、一日一度は、子どもたちと遊ぶ時間を
- ③ 見出そう、一日一度は、教材研究の時間を

特に、毎日先生と子どもたちと一緒に遊んだり、一緒に過ごしたりする子どもたちとふれあう時間を見出すことにした。授業も子どもの発言から発展させる授業づくりをする教材研究する時間を確保するために、ペーパーで連絡できることや会議を極力少なくして放課後の時間を見出した。職員会議でも気になる児童の話はもとより、子どものことを話できる会議とするように意識を子どもに向けるようにしてきた。

そうすることによって、子どもたちは“あり



のままの自分”を学級で見せるようになり、以前とは違った自分を知ったり、違った友だちを発見したりするようになったという。子どもたちも少しずつ変わり初めて新しい自分を見つけるといった学級が出現してきた。思い込みが少しずつなくなってきたようだ。

## (2) 子どもが変われば親が変わる

A 児が『私が学校に行くこと』を卒業文集で綴ることができたのは、“学校”は当たり前であるが本来の学ぶ場所であることを初めて理解できたからである。

A 児が少し遅れて学校にきて、教室で待っているクラスメートは笑顔で迎えてくれたという友だちというより自分を成長させてくれる仲間がいるということを本当に実感したのである。学校が成長させてくれることを知るところからはじまった。そして、学校の魅力に取り憑かれたかのように A 児は変貌を遂げた。

そして、何よりうれしかったことがあった。担任の B 教諭が2月14日のバレンタインデーにチョコレートを持ってきてよかったと尋ねた。A 児がどうしてもお世話になった先生方にチョコレートをあげたいと言ってきたというのである。当然、一旦学校から家に帰って自分で持ってくるというのである。

何より驚いたのが、その材料と一緒に母親と買いに行くというのである。子どもが「先生にあげたい」と言って、学校を攻撃していた母親と材料を買いに行くのかと思うと、一瞬何が起きたのか理解できなかった。長い教師生活で子どもが学校の魅力に取り憑かれたら、保護者も変わるのだと初めて体験させてもらった。

その魅力に取り憑かれたら、自分たちで考えたことを実践に移したくなり、実際に授業を組み立てて学ぶ点を明らかにして自らが学習していくという新学習指導要領の“主体的・対話的で深い学び”そのものである。それは「子どもの権利」の主体である子ども自身が“社会的立場の自覚”をした結果である。その“権利の主体者”である子どもへ成長を願うための教育活動を行える自分に矢印を向けられる教員を目指し、その教員が自分に矢印を向けられる“権利の主体者”の子どもをつくり、その保護者も自分へ矢印を向けられる保護者へと育っていくのである。

ここで、A 児ばかりを取り上げてきたが、A 児のクラスメートに不登校傾向の児童がもう一人居たのである。その児童は学校へ来たくても、朝になると来られない児童で、父親が毎朝送ってくることで、教室の仲間にあって一日学校生活を送ってきた。そんな児童をクラスメートは、3学期に入ってクラス全員が自分の力で学校へ通って卒業を迎えるというプロジェクトを担当ぬきで休み時間を利用して決めたい。

そのプロジェクトは、父親に送ってもらっている児童宅へ迎えに行く2、3名のグループと、当然、A 児を迎えに行くグループに分かれて実行した。そして、卒業式の日には迎えに行かずとも、自分の地域の登校班に徒歩で登校してきたというまるでドラマである。

これは担任が子どもたちに「何のために学校があるのか」とずっと問いかけ言い続けてきた結果であろう。

「子どもの権利」は自分だけの権利ではなく、アンリー・ワロンが言っているように共に成長することが「子どもの権利」を行使することであることを認識<sup>26)27)</sup>したのである。つまり、子どもたちは社会における子どもの立場や存在を自覚したことによって、より仲間と共に育つ自分を発見したのである。

この母親も自分で判断して行動する A 児の成長ぶりを見て、本当にうれしかったのだろう。我が子の成長を感じた瞬間であったのだろう。それが「学校へ行くな」と言っていた母親の意識も変えてしまうほどの力が働いたのであろう。「子どもの権利」は子どもの時期に自分自身の存在の意義やこれからの生きるために仲間と共に育つ自分を認識するための一種の道具でもあるように感じた。

## 第6章 今後の研究に向けて

### (1) 「子どもの権利」が成長を実感する学校へ

学校は子どもにとって、一番安心して学べるところでなければならない。という基本原則から、規律の問題が先に来ていることが懸念されなければならない。

べき論があり、子どものありのままの自分を出すことが、わがままであるとか自由勝手な言

動だと非難される。集団生活の中ではみんなが過ごしやすくするための自由でなくてはならない。そこには義務と自由はセットであるという論議が必ず論じられる。これも必要なことであるが、それ以上に子どもを信用せず、いつまでも従属的な存在で、学校の教員から伝達・指示されたことを授業という時間に伝授されている方法で教授されている。文科省はそれをアクティブラーニングと称して、主体的で対話的で深い学びというキーワードで今回の学習指導要領を編制している。ただし、一斉授業の中で、本当の教育という意味が先生方に浸透、あるいは認識していないため、いくらアクティブラーニングと唱えても、子どもたち自らが考え、判断する思考体系の授業改善にはならないであろう。

それは、子どもと教員は対等であるか否かという根本的な問題である。確かに大人と子どもはある意味、子どもは大人が守っていかなければならない存在であるし、大人は子どもの発達や発育を促すために支援をすることで対等でないということは明らかである。

問題は教わる人と教える人という関係性である。教わる人が主体であるならば教える人は助体で助ける人でなければならない。大村はまは子どもが自分で調べて理解したことを勉強するというように、勉強を後方から支援する指導者、つまり先生である<sup>28)</sup>と述べている。また、中内は子どもが教育目標設定と自らの評価を原則としながらも、子どもが未分化なため、その権限を“教師が預かる”と教師の代行を説明しているが、教師は支援の立場で子どもたちの自己形成の理論<sup>29)</sup>を推奨している。偉大なる先人の教育者は常に子どもたちが自ら知識や技能を駆使しながら問題追及することが本当の教育の姿であると言い切られている。

ところが、多くの教員は板書したことをノートに書かせ、子どもたちに説明する。そして、本時の授業の感想を用意したプリントに書かせ、その感想を発表させて授業を終了するパターンである。

授業は教員がコントロールするが、授業の時間の使い方や学び方は子どもに主導権を与えてもよいのではないか。子どもたちにどれだけ問題を解く時間があるのかの問いかけやどう解い

たのかという発表の時間など子どもたちに託す授業を展開すべきではないか。

“education”を辞書で調べると、教育、教育学と訳されているが、この“education”の語源<sup>12)13)</sup>を調べてみると、英語の“education”やフランス語の“education”は、ラテン語の“ducere”は「外に導き出す」という言葉に由来すると書かれている。つまり、子どもの能力を引き出すことが本来の教育である。

多くの日本人は「教育」という2文字の漢字がもつ言葉で、“教え込んで育てる”という解釈をしているのではないだろうか。

この“education”を明治政府が和訳をする際に、いろいろな学者に候補を挙げさせた講演を聴いた。内容は“free”を和訳した福沢諭吉にも依頼したそうである。その福沢は「発育」<sup>30)</sup>という和訳が語源に一番近いという提案をしたが、当時の富国強兵政策をとっていた明治政府は、森有礼の提案した一斉授業の中で識字率をあげるため、「教育」の和訳を選んだらしい。

福沢が提案した「発育」を日本は採用していたならば、画一的な考え方ではなく、もっと想像力と創造力あふれた日本人が現れていたかも知れない。

この教育という言葉が持つ「教える育てる」という文字からくる印象が、まじめな教員ほど“教えなければ育たない”と思い込まされている。「教育」という和訳が、現在の日本の学校を築いてきたことは間違いない。そのことが文部事務次官が通知<sup>10)</sup>しなければならない理由と感じずにはいられない。

まずは、「教育」を“education”が持っている語源<sup>12)13)</sup>の通り、“子どもたちの能力を引き出す”ことを全面に打ち出せば、文部科学省が提唱している今回の学習指導要領<sup>31)</sup>のキーワードであるアクティブラーニングを推進することができだろう。また、事例の子どもが主体的に行動できたのは「子どもの権利」が教えてくれる“社会的立場の自覚”であった。「条約」の4つの権利<sup>8)9)</sup>を子どもに教え、子どもが社会に置かれている存在を自覚をすることで、初めて自分がどんな人間になりたいかが認識できるのである。このような“社会的立場の自覚”を促す取組をすれば、今回の学習指導要領<sup>31)</sup>の“主

体的・対話的で深い学び”ができる子ども像に育つことは間違いないと断言できる。

## (2) 子どもの2つの不安と5つの欲求

県小学校教育研究会教育相談部会が開催した夏期研修の講演会があった。その講師は臨床心理士・精神保健福祉士で講演の中で紹介された講話<sup>32)</sup>である。

その講話の内容は大阪市内のある中学校の校長先生の学校を立て直したというエピソードである。荒れた状態で休校をせざるを得ない中学校の教育実践の話で、本来の教育活動ができる状態に戻すことができた生徒の2つの不安と5つの欲求の話であった。

学校の全教員はこの不安と欲求を子どもの心の中に抱いていることを知っていなければならないと思った。一つ目の子どもの不安は“勉強について行けるだろうか”二つ目は“集団の中に入れるだろうか”である。これらは入学や進級する時に特に思うが、普段から思っているらしい。いつ勉強がわからなくなるかも知れない。そして、いつ集団からはみ出されるかも知れない、いじめに遭うかも知れないという不安である。

5つの欲求は次の通りである。

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>① 勉強ができる（わかる）ようになりたい。</li> <li>② 勉強ができたという実感がほしい。</li> <li>③ 信頼してほしい</li> <li>④ ほめてほしい</li> <li>⑤ 人の役に立ちたい</li> </ul> |
|--|

第一番目の勉強ができるようになりたい欲求は、不安の第一番目とリンクしている。勉強ができるという安心感を持って学校生活を送りたいという気持ちの表れだそうである。たまに突っ張っている子どもが「勉強してどうなる」と吐き捨てることがあるが、それは本当は勉強がわかるようになりたいという裏返しで表現しているという。その次は確実に勉強したので点数がとれたという実感がほしいということで、努力したから成果となった自信を持ちたいという実感らしい。

そして、その「信頼してほしい」と「ほめてほしい」とでは逆転したらだめだそうである。ほ

めてほしいのはほめてもらいたいと誰もが思っていることであるが、信頼していない親や教員にほめてもらっても、かえって逆効果になるということである。つまり、教員は本当の意味での信頼を勝ち得て、教育活動を通常にできることの裏付けであると思われる。

最後に人の役に立ちたいという思いが出てくると、学級や学年、そして学校のためにできることを子どもたちは考えるものであると力説されていた。「人の役に立ちたいという生徒を育成すれば、必ず荒れていた学校は立ち直る」という校長の言葉がとても説得力があった。私はこのことを、先ほどのA児の担任であるB教諭に一人一人の子どもには不安と欲求があることを伝え、2学期の教育実践を迎えるように指示した。

子どもの不安と欲求は子どもの権利そのものであるので、ここで取り上げることにした。子どもは常に教員と対峙しており、教員も子どもと対峙して向き合わなければならない。反社会的行動をする子どもはエネルギーが有り余り、時には羽目を外すことがある。だから、おもしろいのであって、時には叱ってくれる人を探しているものである。常に対峙を求めている子どもたちと同じ目線に経って一緒に考えてくれる先生は子どもたちは肌で感じるものである。

このことを「子どもの権利」が教員に投げかけ、教えてくれているのにもかかわらず、その「条約」も知らせない現状である。

文部科学省のホームページに未だに文部事務次官の通知<sup>10)</sup>を掲載している。それは「条約」を取り立てて知らしめて、子どもに権利を与えると学校が荒れるのではないかとという心配から日本の学校を守っているようにも感じる。しかし、子どもの権利条約の条文を自らが行使させ、学校の教員と一緒に学校づくりをすることが主体となる子どもたちのための自治運営ができる学校でもある。そうすることが人の役に立ちたいという人間づくりにもなるであろう。

～おわりに～

固定観念の払拭と“社会的立場の自覚”という二つの教育実践事例から考察を述べたが、こ

これらの事例は子どもが学ぶ主体者と認識するところからはじまる。

しかし、その前に指導する教員の意識改革が必要となってくる。いくら文科省がキーワードとして主体的・対話的で深い学びの視点からの学習過程の改善を打ち立てても、教員の指導方法が変わっていないところで、アクティブ・ラーニングなるはずがない。

つまり、教員の意識が支援者、助言者、コーディネーターでなければ、情報が行き交う現在の子どもは育たないという事例でもあった。固定観念の払拭事例は、全教職員が十数名で議論が成立した。教員の意識変革も不登校児童の教育実践しながら把握できた。

しかし、A 児が社会的立場の自覚とした事例は、全教職員が約 50 名で、教員との対話が難しかったため、B 教諭の学級を支援する取組だけに終始した。学校全体を運営するには上意下達では絶対浸透しない。反発する教員が生まれるだけで取組は半減するためである。

それより、教員には「子どもの権利」の話題で取組から学ぶことが、子どもを支援する指導者となる。

「子どもの権利」を教員が学び、子どもが行使することで、いじめや校内暴力、不登校の児童生徒などの教育課題を抱えている学校を救えることになることを改めて強調してまとめとしたい。

## 【追記】

日本社会には出生率の低下による少子化と平均寿命の増大が同時に進行し、人口に占める高齢者の割合が上昇している中、マイノリティーな存在である高齢者問題とあわせて発達障がい者とひきこもり問題<sup>33)</sup>など様々な人権問題が山積している。さらに日本社会を支えている労働者不足という理由から、入管法が改正され、加速的にニューカマーの人権問題が増加すると予想<sup>34)</sup>されている。今までの日本社会にある人権問題とあわせて、このような多文化共生の時代を共に行きぬいていくためには、子ども期に子どもの立場の自覚をした子どもたちがこのような様々な人権問題を解決できる大人へと成長できるであろうと考える。

## <参考・引用文献>

- 1) やなせたかし, 人権イメージキャラクター, 法務省人権擁護機関・人権啓発活動ネットワーク協議会, 法務省ホームページ, 2004.
- 2) 滋賀県, 子どもの権利に関する実態・意識調査, 滋賀県健康福祉部児童家庭課, 2004.
- 3) 平野裕二, 国連子どもの権利委員会は何を求めたのか, 統合教育へ一歩踏み出す～条約・規則・宣言を使って～, 自由国民社, 8-15, 2000.
- 4) 平野裕二, 第3回日本報告審査の概要と総括所見の内容, 子どもの権利条約から見た日本の子ども～国連・子どもの権利委員会第3回日本報告審査と総括所見～, 現代人文社, 12-32, 2011.
- 5) 矢倉久泰, 文部省通知と政府報告書を斬る, 統合教育へ一歩踏み出す～条約・規則・宣言を使って～, 自由国民社, 48-53, 2000.
- 6) 田沼朗, 子どもの権利条約と教育科学, 子どもの権利条約学校は変わるのか, 教育科学研究会「教育」別冊 4, 国土社, 20-30, 1991.
- 7) 日本弁護士連合会子どもの権利委員会, パンフレット国連から見た日本の子どもの権利状況～国連子どもの権利委員会第3回政府報告書審査に基づく同委員会の総括所見(2010.6)を受けて～, 日本弁護士連合会, 2011.
- 8) 喜多明人, 学校現場から条約を読む, 新時代の子どもの権利～子どもの権利条約と日本の教育～, エイデル研究所, 179-182, 1990.
- 9) 国際教育法研究会訳・編集, 子どもの権利条約, 子どもの人権保障をすすめる各界連絡協議会, 1989.
- 10) 坂元弘直, 平成6年5月20日付文初高第149号「『児童の権利に関する条約』について」, 文部事務次官通知, 1994.
- 11) ルーシー・クレハン, 荻谷剛彦, 日本の15歳はなぜ学力が高いのか?: 5つの教育大国に学ぶ成功の秘密, 早川書房, 2017.
- 12) 松島鈞, 鈴木三平, 巽幸孚(編), educationの語源, 現代教育要論, 教職教養の教育学, 日本文化科学社, 1991.
- 13) 前屋毅, ほんとうの教育をとりもどす, 共栄書房, 2016.
- 14) 木附千晶, 福田雅章, 5-5 国連への報告審査制度と勧告, 子どもの力を伸ばす子どもとの権利条約ハンドブック, 自由国民社, 132-135, 2016.
- 15) 竹内常一, 三上満, 「子どもの権利条約」から学校をみる, [メッセージ21] 17, 労働旬報社, 1993.
- 16) 山住正己, はじめに, 子どもの権利条約 学校は変わるのか, 教育科学研究会「教育」別冊 4, 国土社, 1-3, 1991.



- 17) 鈴木祥蔵, すべての子どもに人権を子どもの権利条約の解説, 人権ブックレット 22, 部落解放研究所, 1990.
- 18) 子どもの人権連, 全政党に聞くどう考える? 子どもの権利条約, 子どもの人権連ブックセット, 1991.
- 19) テレビ朝日 NEWSTATION, 子どもの権利条約小冊子, テレビ朝日ニュースステーション, 1994.
- 20) 滋賀県, もっと知りたい子どもの権利条約啓発パンフレット, 滋賀県, 1995.
- 21) 滋賀県教育委員会, なかよし友だちみんなしあわせ (小学生下学年), わたしたちの幸せのために (小学生上学年), 世界中の子どもたちの幸せのために (中学生), 児童の権利に関する条約: 子どもの権利条約 (高校生), 滋賀県教育委員会, 1995.
- 22) 河西市教育委員会, 中学生のための子どもの人権ハンドブック, 河西市教育委員会, 1997.
- 23) 喜多明人, 活かそう! 子どもの権利条約, ポプラ社, 1997.
- 24) 小笠毅 (監修), 子どもの権利 (小学生) (中・高校生), 日本評論社, 1995.
- 25) 広沢明, [新解説] 子どもの権利条約, 日本評論社, 89-107, 2000.
- 26) 堀尾輝久, H. ワロンの仕事〜その発達観・教育観を中心に〜, 教育学論集第 40 号, 中央大学教育学研究会, 1998.
- 27) 堀尾輝久, 人権と子どもの権利, 子どもの権利条約学校は変わるのか, 「教育」別冊 4, 国土社, 1991.
- 28) 大村はま, 教えるということ, 共文社, 1973.
- 29) 中内敏夫, 『中内敏夫著作集 I 「教室」をひらく新・教育原論』, 藤原書店, 1998.
- 30) 福沢諭吉, 文明教育論, 「福沢諭吉教育論集」岩波文庫, 岩波書店, 1991.
- 31) 文部科学省, 小学校学習指導要領, 2010.
- 32) 井上序子, 滋賀県小学校教育研究会教育相談部会夏期研修会講演会冊子, 2014
- 33) 藤本文朗, 青木道忠, 高垣忠一郎, 関山美子, ひきこもる人と歩む, 新日本出版社, 2015.
- 34) 日本弁護士連合会, 新しい外国人労働者受入れ制度を確立し, 外国にルーツを持つ人々と共生する社会を構築することを求める宣言, 2018.