

# 「学校の常識」を法的観点から問い直す

——人権教育を「砂上の楼閣」にしないために——

黒川 亨 子\*

## 目 次

はじめに

### 1 人権教育

#### (1) 学校の事例

- (a) 人権教育研究校における取組み（抜粋）
- (b) 一般的な学校における取組み（抜粋）
- (c) 人権教育の実践において、困難だった点

#### (2) 法的観点からの検討

- (a) なぜ「人権教育」に「思いやり」や「優しさ」が出てくるのか？
- (b) なぜ「人権の本質」や、「個人の尊重」「自己的人権」の授業がないのだろうか？
- (c) 「互いの良いところを褒め合う」取組みは、「個人の尊重」に反するのではないか？
- (d) 「人権の標語づくり」「人権コーナーの設置」の教育的効果はあるのか？
- (e) 表現力を高め、コミュニケーション能力をつけることが、なぜ人権教育につながるのか？

### 2 同和教育

#### (1) 学校の事例

#### (2) 法的観点からの検討

### 3 問題行動に対する事情聴取

#### (1) 学校の事例

#### (2) 法的観点からの検討

### 4 思想の強制

---

\* くろかわ・きょうこ 宇都宮大学共同教育学部准教授

- (1) 学校の事例
  - (2) 法的観点からの検討
  - 5 連 帯 責 任
    - (1) 学校の事例
    - (2) 法的観点からの検討
  - 6 子どもたちの安全を確保できない活動
    - (1) 学校の事例
    - (2) 法的観点からの検討
  - 7 ブラック校則，生徒指導，慣例
    - (1) 学校の事例
    - (2) 法的観点からの検討
- おわりに——まとめと今後の課題

## はじめに

本稿は、2021年8月25日に開催された栃木県小学校教育研究会那須支部及び那須地区中学校教育研究会（共催）での招待講演を基礎としたものである。

筆者は、本務校である宇都宮大学共同教育学部における現職教員への指導の機会を通じ、現職の教員が、①そもそも法とは何か、②法と道徳の違い、③憲法と法律の違い、④人権の本質、それぞれに対する理解が欠落しているとの認識を有する<sup>1)</sup>。このような現状をふまえて、人権教育の在り方を検討するにあたり、以下の2つの疑問を抱いた。

第一は、学校で行われる人権教育の内容は正しいのか、との疑問である。後述するように、学校での人権教育では、「思いやり」や「優しさ」

---

1) 例えば、拙稿「法教育担当教員研修の実践と課題——教員免許状更新講習を通して——」宇都宮大学教育学部教育実践紀要3号（2017年）81頁は、「恥ずかしながら、憲法と法律の違いについて理解を深めた点が本日最大の収穫である」、「憲法は日本国民全てが守るものと思っていたが、児童に擁護義務がないことを知り驚いた」、「私たち公務員には憲法擁護義務があることを知った。自身の無知に恥じ入るばかりである」等の教員免許状更新講習受講後の現職教員からの感想を紹介する。

が頻繁に取り扱われているものの、本来、「人権」と「思いやり」や「優しさ」は、全く別次元の概念である。それゆえ、両者の内容が矛盾したり衝突したりすることも多々ありうるが、そのことを教員が理解しているのか、また両者が矛盾、衝突したときに、どちらが優先するのかを理解し、子どもたちに指導しているのだろうか、との疑問である。

第二は、人権について、理解が不足している教員がいる学校で、子どもたちの人権は保障されているのだろうか、との疑問である。いわゆる「ブラック校則」がある学校で、人権教育を行う滑稽さを考えれば明らかなように、人権侵害が常態化している学校で、子どもたちが人権の意義や重要性を理解することはない。また、このような学校では、現に起こっている人権侵害に気づかず、知らないうちに、子どもたちが被害者や加害者になっている可能性がある。また、実際に人権侵害が起こった際に、被害者がその不当性を訴えることができ、救済されてこそ、人権の意義や重要性を身をもって知ることができるにもかかわらず、教員自身が、人権侵害への対応策を知らず、子どもたちに教えないために、実際には救済されないのが現状ではないだろうか。人権が、絵に描いた餅になっている場での人権教育に、何の意味があるのか、との疑問である。

現在、教員が過酷な労働環境におかれ、「人間らしく生きる権利」が十分保障されていないことは、大きな社会問題であり、一刻も早く改善される必要がある<sup>2)</sup>。しかしながら、多くの国民が、法や人権について正しく

---

2) 文部科学省「教員勤務実態調査(平成28年度)の集計(速報値)について」[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afidfile/2017/08/03/1297093\\_6.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afidfile/2017/08/03/1297093_6.pdf) (2021年11月25日最終確認)によれば、1週間当たりの正規の勤務時間(38時間45分)に対し、週60時間以上だった教諭は小学校で33.5%、中学校では57.7%であった。これらの教諭は、週20時間以上の時間外労働が常態化しており、おおむね月80時間超が目安の「過労死ライン」を上回っているといえる。また、さいたま地判令和3年10月1日(判例集未登載)は、残業代などの支払いを求めた公立小学校教員の主張を棄却したものの、「現在のわが国における教育現場の実情としては、多くの教育職員が、学校長の職務命令などから一定の時間外勤務に従事せざるを得ない状況にあり、[...]給特法は、もはや教育現場の実情に適合していないのではないか [...]教育職員の業務の削減を」

理解できていない現状こそが、「教員の人権」が理解されない一因であろう。すなわち、教員が、自己の人権について正当な主張をしたとしても、その受け手である子どもたちや保護者の人権理解が誤っていれば、真っ当な主張であっても理解されることはない。また、人権について理解不十分な教員が、子どもたちの人権を侵害しておきながら、他方で、自分の人権だけ保障してくれと主張しても、誰も聞く耳を持たないだろう。さらに、多忙化の一因は、教員の法的な認識に誤りがあるために、本来、教員が「法的にしてはいけない」ことまでやっているからなのではないか、とも考えられる。このような事態は、直ちに改められなければならない。また、人権教育を公的機関である学校で行う以上、学問としての正確性が担保されていることが最低限必要である。そのために、まずは、教員が法や人権について正しく理解し、学校を子どもたちと教員の人権が十分保障される場にしたうえで、正しい人権教育を行うことが喫緊の課題である。

以下では、論稿の表題に合わせ、学校での事例を紹介し、それを法的観点から検討する。ただし、以下に挙げる学校での事例とは、筆者が、現職教員や宇都宮大学の学生から聞き取った内容にすぎない。したがって、当該事例が当てはまらない学校や、昔は行われていたけれども現在では廃止された事例もあろうことを、予めお断りしておく。なお、講演当日は、法や人権に関する理解を図るために、法とは何か（法と他の社会規範との違い、法と道徳との関係、憲法と法律との違い、公務員の憲法尊重擁護義務（憲法99条）および人権とは何か（人権の観念（固有性、不可侵性、普遍性）、「個人の尊重」（憲法13条前段）の意義など）についても言及したが、本稿では紙幅の関係上省略する。

---

↘行い、[...] 勤務実態に即した適正給与の支給のために、勤務時間の管理システムの整備や給特法を含めた給与体系の見直しなどを早急に進め、教育現場の勤務環境の改善が図られることを切に望む」と付言する。CALL4「人間を育てる教員に、人間らしい働き方を」訴訟ウェブページ 第一審判決文を参照。https://www.call4.jp/file/pdf/202110/678384c33434330ec38d7c82a13c81bf.pdf（2021年11月25日最終確認）。

## 1 人権教育

### (1) 学校の事例

栃木県内で実施される人権教育の内容について、2018年度前期に、宇都宮大学に内地留学に来られた小学校教諭から聞き取った内容は、以下のとおりである。

#### (a) 人権教育研究校における取組み (抜粋)

栃木市教育委員会によって2014～2015年に人権教育研究校に指定された栃木市立部屋小学校では、「認め合い、伝え合うことのできる児童の育成——表現力を高める学習指導法の工夫を通して——」を研究主題とし、人権教育に取り組んだ。

この取組みは、部屋小学校が、全学年ともに単学級であるために、クラス内での人間関係が固定化して互いのことを表面的に判断しがちであり、相手の隠れた良さに気づくことが乏しいことから、友人の変化や隠れた良さを認めたり、そのことを素直に相手に表現したりできる児童の育成を目指すものである。研究内容は、①法務省が提示する「主な人権課題」<sup>3)</sup>のうち、「子ども」、「高齢者」、「障害のある人」、「同和問題」の4つに絞って指導する、②「認め合う」ことのできる集団をつくるための指導を工夫するとともに、児童の人権意識の向上を図るために、人権コーナーを設置したり、人権週間の取組みを工夫したりする、とのことである。

具体的な実践として、【実践1】各学年の学級活動において、友人の頑張りが良いところを記したカードを掲示したりポストに入れたりした後に、相手に口頭で伝える活動<sup>4)</sup>がある。これらの取組みのねらいは、友人

---

3) 法務省ウェブページ「主な人権課題」<https://www.moj.go.jp/JINKEN/kadai.html> (2021年11月25日最終確認)。

4) きらりんカード (1年生)、ほめほめカード (2年生)、なかよしポスト (3年生) など

の良いところを伝え合う活動を通じて、伝え合うからこそ分かる自分の良さに気づき、自分に自信を持ち、さらに相手を思いやる心を育てること及びあまり関わりのなかった友人の良いところや頑張りに目を向けさせ、誰に対しても良さと頑張りを認める姿勢を身に付けさせることにある。

また、【実践2】「みんなにやさしく」と題した総合的な学習の時間（4年生）において、アイマスク体験、手話体験、点字体験などを行う。これらの取組みのねらいは、高齢者や障害のある人、外国人などに対する共感的な理解をもとに、誰に対しても差別することなく、お互いの存在を大切にする子どもを育てること及び体の不自由な方の気持ちに共感し、誰に対しても優しい気持ちで接する子どもを育てることにある。

さらに、【実践3】同和問題への対応として、社会科の授業（6年生）において、江戸時代の身分制度と人々の暮らしや、明治時代の身分制度の廃止などの授業を行う。

#### (b) 一般的な学校における取組み（抜粋）

人権教育研究校に指定されていない一般的な学校においても、以下のような取組みがなされている。例えば、【実践4】児童の呼名（呼び捨てにせず、～くん、～さんとする）や、パワハラにならないように注意の仕方に留意することを職員の共通の理解とする、【実践5】人権の標語づくり、【実践6】親切カード、【実践7】校内人権週間を設ける、などである。

#### (c) 人権教育の実践において、困難だった点

人権教育の実践にあたり困難だった点として、【実践1】や【実践6】において、「頑張りや良いところ」を発表する児童や、「頑張った」と名指しされる児童が、徐々に目立つ児童に固定化されること、また、【実践3】において、実際にクラスの中に同和地区出身の児童がいる場合には、同和

---

ゝど、活動の名称は異なるが、活動の趣旨は共通する。

教育を実施するのは困難であるとの意見があった。すなわち、現在、ほとんどの小学生が、同和問題に無知な状況であるにもかかわらず、それをわざわざ授業でとりあげることによって、クラス内に今までなかった偏見やいじめなどが生まれてしまうことを懸念し、表面的な学習にならざるをえない、との指摘である。

## (2) 法的観点からの検討

### (a) なぜ「人権教育」に「思いやり」や「優しさ」が出てくるのか？

人権教育における「人権」とは、日本国憲法の「基本的人権」などにおいて使われる法的概念を意味するはずである。それならば、社会科学の中の憲法学、法律学という学問の成果である「人権」概念を前提に、「人権教育」の在り方を考えなければならない。

第一の疑問は、なぜ「人権教育」に、「思いやり」や「優しさ」が出てくるのか<sup>5)</sup>、との疑問である(【実践1】【実践2】【実践6】参照)。上述したように、人権と「思いやり」「優しさ」は、全く別次元の概念である。すなわち、Aの「人権」とは、Aが生まれながらにもっているものであり(人権の固有性)、当然の権利として普遍的にAに内在するものである。他方で、Aに対する「思いやり」や「優しさ」とは、他者であるBやCが、Aに対してどう接するか、という問題である。Aに対するBの「思いやり」とAに対するCの「思いやり」の種類や程度は、当然異なる。また、Bが精神的肉体的に余裕がある場合には、BはAに対して100パーセントの力で思いやることができるものの、自分のことで精一杯である場合には、Aを思いやる余裕はなくなるかもしれない。このようにBやCという他人の気持ち次第で、保障の程度が変わる「思いやり」や「優しさ」と、

---

5) 岩本剛「小学校における社会科を中核とした人権教育の推進——『思いやり』や『やさしさ』を中心に進められる授業からの転換」人権教育研究17号(2017年)53頁は、「思いやり」や「やさしさ」を中心に進められる人権教育では人権感覚育成の前提となる「差別を見抜く目」を養うことができない、と指摘する。

普遍的にAに内在するAの人権は、まったく別次元の概念である<sup>6)</sup>。

したがって、「子どもたちに人権感覚を修得させること」は、人権教育の目的のひとつであろうが、「人権感覚を修得した人」と「思いやりのある人、心優しい人」は、イコールではない。思いやりのある心優しい人でも、人権について無知であれば、知らないうちに、他人の人権を侵害してしまうかもしれない。

また、「人権」と「思いやり」は、全く異なる概念ゆえに、両者が相反する場合がある。例えば、出生前診断を行い、胎児に障害があることが分かり、中絶を決意したカップルの例を考えてみよう。この決断に対して、ある障害者から「命の選別をするな」との意見が出されたとする。この意見は、悩みに悩んで苦しい決断をしたカップルを傷つける内容である。とすれば、障害者は発言するな（すなわち、「表現の自由」（憲法21条1項）を行使するな）との結論になるのだろうか。他方で、カップルの側に目を向けると、「障害のある胎児」や「障害者一般の声」を思いやれば、中絶できないのではないだろうか。そのことは、「胎児に障害があれば中絶する」という自己決定権（憲法13条後段）を行使できないことを意味する。このように日常生活においては、正当な権利行使が、他人を傷つけることがある。また、発言によって、他人が傷つく可能性があったとしても、正当な批判をしなければならぬ事態も生じる。「思いやり」や「優しさ」という概念を強調し、例えば、他人を傷つける発言はしないようにしよう、との教育は、正当な権利行使を委縮させる場合があり、本来の意味での人権教育にはならない可能性がある<sup>7)</sup>。

---

6) 川内美彦『尊厳なきバリアフリー「心・やさしさ・思いやり」に異議あり!』（現代書館、2021年）31頁は、「やさしさ」「思いやり」は、周りの人がどういった気持ちで接するかということであり、「権利」や「尊厳」は周りの態度がどうであれ、本人に内在するものである、とする。

7) 国民教育文化総合研究所 道徳・人権教育研究委員会『これからの道徳教育・人権教育——「おもいやり・やさしさ」教育を越えて——』（アドバンテージサーバー、2014年）19頁。



(b) なぜ「人権の本質」や、「個人の尊重」「自分の人権」の授業がないのだろうか？

第二の疑問は、「人権とは何か」や、「個人の尊重」（憲法13条前段）という人権の本質をとらえさせ、「自分に保障されている人権」を理解させることが、人権教育のスタートであるはずなのに、なぜそれらを教えずに、いきなり他人の人権（「子ども」、「高齢者」、「障害のある人」、「同和問題」）を扱うのか、との疑問である（【実践2】【実践3】参照）。

人権の本質に関する学習なくして、「子ども」、「高齢者」、「障害のある人」、「同和問題」の4つの人権課題を扱った取組みを行ったとしても、人権問題は、自分自身に関わるのではなく、他人事になってしまう。また、あくまでその4つの人権課題に限定された理解にとどまり、他の人権問題には対応できない。逆に、人権の本質さえ理解できれば、人権侵害の例であるこれら4つの人権課題に関する理解が進むとともに、その他の人権問題にも応用可能だろう。人権の本質を理解し、自分に保障される人権の内容を理解できれば、他人にも自分と同じ人権が保障されていることは、明らかだからである。

また、【実践2】及び【実践3】では、なぜ弱い立場の人の人権ばかりを扱うのか、との疑問もある。教員が、人権の本質を理解しておらず、「思いやり」や「優しさ」と「人権」との混同があるからかもしれない。「思いやり」や「優しさ」は、通常、自分より「弱い立場の人」に対して使う言葉である。どんな人であっても、人権保障のレベルは同じであるはずなのに、現状では低いレベルにある「弱い立場の人」を思いやって、「主流の人」と同じ保障レベルまで引き上げてあげましょう、ということなのだろうか。しかしながら、弱い立場の人の人権は、「思いやり」や「優しさ」という恩恵がなければ、「当然のレベル」には到達しないので、思いやりましょう、優しい気持ちで接しましょう、との議論は、弱い立場の人の人権のレベルが、主流の人たちより下にあることを前提にした議論であり、人権について誤った認識をもとにした指導である。「弱い立場の

人」の人権保障のレベルが、「主流の人」と同じレベルに至ることは、思いやりでも優しさでもなく、当然の状態に戻ったにすぎない。仮に低いレベルにあったのであれば、それが異常な状態だったのである<sup>8)</sup>。

さらに、強い立場の人に対する人権侵害については、どう考えるのだろうか。「思いやり」や「優しさ」という概念は、強い立場の人に対する人権侵害にはなじみにくいために、人権と「思いやり」や「優しさ」を混同している教員が、弱い立場の人の人権のみを題材にしたのかもしれない。しかしながら、人権侵害はどのような立場の人に対しても起こりうるのだから、弱い立場の人に対する人権侵害ばかりを取り上げるのは、あまりにも偏った教育であり、誤解を生じさせるだろう。例えば、2020年に、日本学術会議会員任命拒否事件が起こった<sup>9)</sup>。任命されなかった6名は、それぞれの分野で第一線で活躍しており、一般的には、社会的に強い立場にあるといえるだろう。しかし、任命拒否は、6名の学問の自由（憲法23条）などの人権を侵害するものであり、任命拒否におかしいと声を挙げた国民は、決して6名を「思いやった」わけでも「優しい気持ち」を発揮したわけでもない。「当たり前」を求め、この人権侵害を放置してはいけなく、と抗議したにすぎない。どのような立場の人に対しても、人権侵害が起こることを前提に、強い立場の人が持つ当然の権利が侵害されたことに対して、様々な立場の人がおかしいと感じ、不当だと抗議の声を挙げたのである。人権教育が「思いやり教育」「やさしさ教育」に終始する限り、このような視点は出てこない。

上述した教員の人権問題に関しても、非正規雇用が40パーセントに迫るわが国において<sup>10)</sup>、毎月決まった給与が出る、ボーナスも出る、産休を終

---

8) 川内・前掲註 6) 38-39頁。

9) 2020年10月1日、菅義偉内閣総理大臣（当時）は、日本学術会議が第25期の会員候補者として推薦した105名のうち6名を除外して会員を任命した。

10) 総務省統計局「労働力調査（詳細集計）2020年（令和2年）平均（令和3年2月16日発表）」によれば、非正規の職員・従業員の割合は、37.2%である。<https://www.stat.go.jp/data/roudou/rireki/nen/dt/pdf/2020.pdf>（2021年11月25日最終確認）。

えた際に、復帰できる職場がある等、労働者一般と比較して安定した立場にある教員が、いくら多忙だ、人権保障が不十分だと訴えても、「思いやり教育」を受けた国民にはほとんど響かない。「仕事があるだけです、そんなに不満があるなら転職すればいいのに」と言われるだけで、思いやってはくれない。「どんな人にも、人間らしく生きる権利がある。毎日遅くまで残業に追われ、週末もクラブ活動の引率でプライベートな時間がほとんどない、残業代も出ない生活を、教員に強いるのは不当だ」との視点は、「思いやり教育」からは生まれてこないのである。

(c) 「互いの良いところを褒め合う」取組みは、「個人の尊重」に反するのではないか？

第三の疑問は、「互いの良いところを褒め合う」取組み(【実践1】【実践6】)は、「個人の尊重」(憲法13条前段)に反するのではないか、との疑問である<sup>11)</sup>。

「個人の尊重」とは、人は、「良いところ」があるから尊重されるわけではなく、良いところが一切なくても尊重されることを意味する。すなわち、人には、生まれながらの能力の差、性格の良し悪しなどの違いがあり、ひとりとして同じ人はいないからこそ、かけがえのない存在であり、その存在自体が尊重されるとの考え方である。友人の「良いところ」を見つけ、それをカードに書いて褒め合ったり掲示したりする取組みは、「他人から見た評価」が「自分の評価」となり、「他人が認めてくれる良いところが、私の価値である」となる。他人が褒めてくれるように、他人の価値観に沿うように行動し、一方で、他人に理解されにくい自分の特質は、隠しておくことになってしまう。これは、個人の尊重とは正反対の帰結である。「個人の尊重」とは、何がその人の生き方に本質的なのかを決定す

---

11) このような取組みを全否定するものではない。このような取組みが、例えば、クラスの人間関係作りのための基底的指導として行われることまで否定する意図はなく、「人権教育」として行われることに疑問があるのである。

る権限が、その人自身にある、との考え方である。世の中には、多数派とは異なる価値観や世界観や人生観を抱いている人もいる。そのような考え方を、誤っている、愚かだと決めつけ、その人に多数派の通念を押し付けることは、他の人と同等に、自身の生の生き方を自ら考え判断し、それを自ら生きる存在として扱っていないことになる<sup>12)</sup>。個人の尊重とは、個人が、自己にとっての「善き生」を自律的に選択し、実践できることを意味する。そして、国家は、個々の構成員すべてにそのような生き方、あり方を尊重することをいう<sup>13)</sup>。「個人の尊重」に、他人からの評価が入り込む余地はない。

なお、「頑張りや良いところ」を発表する児童が、徐々に固定化してしまう問題（1(1)(c)参照）については、頭が良い、スポーツができるといったクラスの人気者の児童には、他人からの評価の点で「良いところ」がたくさんあり、目立たない児童の「良いところ」を探すのは苦勞するのが現実であることを踏まえると、当然の結果だといえるだろう。

さらに、【実践1】や【実践2】においては、「認め合い」「相手の気持ちになって」「体の不自由な方の気持ちに共感し」……との記述がある。固定化したクラス内の人間関係の序列を変化させるために、「Aさんには、こういう良いところがあり、Bさんには別の良いところがある、どんな人（目立たない児童）であっても、何らかの良いところがあるんだから、尊重し合おう」との取組みであれば、人権教育としては誤りである。「良いところ」が一切なくても尊重されるのが、「個人の尊重」である。

また、「共感」とは、他人の考えていることを、その通りだと自分も同じ感情をもつことであり、「理解」とは、他人の考えていることを、正確にくみ取ることである<sup>14)</sup>。個人の尊重とは、「あなたの考えに共感はでき

12) 長谷部恭男『憲法講話——24の入門講義』（有斐閣、2020年）190頁。

13) 高橋和之『立憲主義と日本国憲法（第5版）』（有斐閣、2020年）83頁。

14) 『新明解国語辞典（第8版）』（三省堂、2020年）は、「共感」とは、「他人と同じような感情（考え）になること」、また「理解」とは、「物事に接して、それが何であるか（を意味するか）正しく判断すること」とする。

なくとも、理解はする」という意味である。世の中には、いろいろな価値観があり、自分が決して共感できないような、一般とは違う価値観であっても、そういう考え方をする人もいるんだと理解し、自分の考え方を押し付けずに、その人の価値観を尊重する、との考え方である。当該取組みを人権教育として構成するのであれば、相手の価値観に共感できないのはお互い様であって、共感できなくてもよいから、自分とは異なる考え方の人もいることを理解し、異なる他者をお互いに尊重しましょう、との内容でなければならない。

(d) 「人権の標語づくり」「人権コーナーの設置」の教育的効果はあるのか？

第四の疑問は、「人権の標語づくり」(【実践5】)や「人権コーナーの設置」(1(1)(a)研究内容②)の教育的効果はあるのか、との疑問である。仮に「どんな人間にも人権がある。個人として尊重しよう」との人権の標語が掲示されたとしよう。子どもたちがその標語を毎日目にしていれば、無意識のうちに、人権感覚が身につくのだろうか。もっとも「ポイ捨てをやめよう」という標語のように、標語の意味するところや、その理由が誰にでも明らかで納得できるものであり、かつ、簡単な行動で標語の内容を実現できるような場合には、標語を掲示し、呼びかけることによって、ゴミはゴミ箱に捨てるよう習慣づく可能性があり、標語の内容を修得させる教育的効果はあるかもしれない。

しかしながら、上述の人権の標語の場合、理屈の上では、その内容を理解できたとしても、当該概念を自分のものにし、人権感覚を身に付けることは、実際には大変難しいことである。例えば、新型コロナウイルスに罹患し、重症化して病院に運ばれた際に、酸素吸入の装置がひとつしかない、一方で患者は自分のほかにもう一人いて、その患者がホームレスだった場合、「どんな人間でも尊重され、等しく取り扱われるべきだ」と冷静に言えるだろうか。実際には「ホームレスの人権よりも、社会的に一定の

地位を占めていて、税金も納めている自分の命が優先されるべきだ」とならないだろうか。「自分の命もホームレスの命も等しい価値があり、治療のチャンスは平等であるべきだ」と、標語の意味や理由を理解し、標語内容の実現に向けた行動、すなわち、ひとつしかない酸素吸入装置をホームレスに譲る可能性があることを受け入れることは、実際には非常に難しい。このように、人権感覚は、標語を無意識に眺めているうちに、身につくようなものではない。まして、「人権の本質」についての学習すら行わずに、人権の標語を掲げても、綺麗事にすぎない。人権感覚を身につけるためには、正確な知識を学び、また自分の人権が保障されていることを体感する中で、自分に保障されている人権が、どんな人にも保障されていることを、自己に定着させる地道な作業が必要である。ホームレスの命より社会的地位を占めている自分の命の方が重要だとの差別意識や偏見を、知識や体験の力で何とか封印し、溶解させるに至ることは、実際には至難の業であろう。人権の本質についての学習すら行われていない状況で、標語を掲げて「人権教育の一環です」とすることは、体裁を繕うものにすぎない。

(e) 表現力を高め、コミュニケーション能力をつけることが、なぜ人権教育につながるのか？

第五の疑問は、表現力を高め、コミュニケーション能力をつけることが、なぜ人権教育につながるのだろうか、人権教育と何の関係があるのだろうか、との疑問である。人権教育の取組みの中に、コミュニケーション能力についての記述が多々あり、例えば、人権教育研究校での研究主題（「認め合い、伝え合うことのできる児童の育成——表現力を高める学習指導法の工夫を通して——」）にもそのことが表れている（1(1)(a)参照）。内地留学生に質問したところ、「人権侵害があったときに、声を挙げられる力をつけるためである」との説明があった。しかしながら、被害者が、人権侵害に気づいていなければ、また声を挙げても救済される期待が少なければ、救済を求

める声は、永遠に挙がらない。したがって、コミュニケーション能力をつける教育をする前に、人権とは何か、その本質について勉強し、身近に起こりうる人権侵害の具体例を数多く示して、「こういうことは人権侵害ですよ、こういう被害があなたに起こっていませんか」等の具体的な問いかけをすることが重要である。そして、人権侵害が起こった際に、どのような救済策があるのかを教え、そして、一番重要なことは、実際に救済することである。初めに声を挙げた被害者が、勇気を出して、先生に助けを求めてよかったと思わなければ、それに続く救済の声も挙がらない。

## 2 同和教育

次に、法の下での平等、不合理な差別の禁止（憲法14条1項）の一例である同和教育に関する問題を検討する。

### (1) 学校の事例

中学校公民の教科書には、日本国憲法の基本的人権の学習項目において、部落差別の歴史が紹介された後に、いまだに就職や結婚差別が根強く残っているとの説明に続き、「差別を許さない運動や、学校や社会で差別をなくす教育が進められ、多くの人が差別に立ち向かっています」と記述するものがある<sup>15)</sup>。

### (2) 法的観点からの検討

このような教科書の記述から、日本国憲法の学習であることを踏まえて「憲法14条1項は、不合理な差別を禁じているから、みんなも差別してはいけませんよ」と、生徒に呼び掛けるのは、誤解を招く指導である。憲法14条1項に基づいて不合理な差別をしてはいけないのは、国家である。子

---

15) 野間敏克ほか『令和3年度版教科書 中学社会 公民的分野』（日本文教出版、2021年）52頁。

どもたちに憲法を守る義務はない。しかし、現在において、国家が、就職差別や結婚差別をしているわけではないので、教科書の記述を活用して、公民の授業（憲法14条1項の学習）として行うのであれば、①国家権力が人権を侵害した歴史に触れ、人権を守るために権力を法で縛るという憲法の意義を学習させたり、②いまだに根強く残る差別の解消をめざして、実質的平等を達成するために、国家に積極的差別是正策（アファーマティブ・アクション）を採るよう求める等の学習をさせたりすることになる。いずれにせよ、憲法尊重擁護義務がある国家に対して、平等の実現を要求していく内容にする必要がある。

他方で、人権教育として部落差別問題を扱う場合は、どうなるだろうか。憲法14条1項で列挙されている「人種、信条、性別、社会的身分又は門地」に基づく差別は、不合理な差別の典型例である。一般国民に憲法尊重擁護義務はないために、憲法14条1項が禁じるから差別は駄目だということではなくて、憲法14条1項の列挙事由を根拠に、人の価値を決めること、ランク付けをすること、差別することの是非を、子どもたちに考えさせればよい。

同和地区の児童が実際クラスにいた場合に、余計な偏見を与えてしまう危険性を考えて部落差別問題を取り上げにくい事情があるのであれば（1(1)(c)参照）、子どもたちの発達段階に応じて指導内容の工夫をすることになる<sup>16)</sup>。例えば、低年齢ゆえに特定の地名を指摘することの弊害が大きいのであれば、例えば「栃木県」という県名を出して、『『あなたは栃木県出身だ。私は、栃木県出身者とは付き合いをしたくない。栃木県出身者にまともな人間はいないから』と言う人がいたとして、そのような考え方をどう思うか』と問えばよい。「そんな言い方をされた人が、傷つくかどうか」

---

16) 人権教育をきっかけとして、クラス内に新たな偏見やいじめ問題が発生することを恐れて、同和問題を取り上げないとの対応は、本末転倒ではないだろうか。学校で教えなくても、子どもたちはインターネットなどを通じて、同和問題を知るかもしれない。未熟な子どもたちが、無知なまま、露骨な差別意識を表明する情報に接した場合の弊害は、非常に大きい。



との問いではない。「人を傷つけるような発言はやめましょう」との教育は、前述した「思いやり教育」になってしまう。傷つくかどうかではなく、人の価値と特定の出身地を結び付ける考え方、特定の地域出身であることだけを理由に、その人の価値を決める考え方自体の是非を問わなければならない。人権の本質を理解できていれば、「そのような考え方は、『個人の尊重』とは相容れない。人の価値と出身地は無関係であり、ある特定の地域出身だとの理由で、人の価値を決めつける考え方こそ、愚かで不当な考え方である」と気づかせることができるだろう。

### 3 問題行動に対する事情聴取

#### (1) 学校の事例

例えば、教室の窓ガラスが割られた等の問題行動が起こった場合、教員が、事実確認のためにその場にいた生徒たちに事情聴取を行う際には、「ガラスを割った者は正直に言いなさい」「事情を知っている者は名乗り出なさい」との指導がなされるのが通常であり、聴取の前に「言いたくなければ言わなくてよい」との言及はなされない。また、特定の生徒数名の中に真犯人がいることがほぼ確実な事例（例えば、高層階の教室のガラスが割れた音がした直後に、廊下にいる教員が入室し、教室内にいる生徒を特定できた場合）において、生徒たちから「自白」がなく、決め手となる客観的証拠もないときに、「誰がガラスを割ったのかははっきり分からないから、全員を無罪放免にする」として、当該案件を簡単に終結させることはない。「正直に言うように」との生徒に対する執拗な説得が、長時間続くのが通常である<sup>17)</sup>。

---

17) 黒川・前掲註1)81頁は、日常的に生徒指導に携わる教員にとっては、当該職務の現状との乖離ゆえに、黙秘権はより理解困難なものとなる可能性がある旨を指摘する。

## (2) 法的観点からの検討

言いたくないことは言わなくてもよい権利は、自己決定権（憲法13条後段）、沈黙する自由（憲法19条）、消極的表現の自由（憲法21条1項）、黙秘権（憲法38条1項）など、憲法のさまざまな条文を根拠に導くことができるが、ここでは、黙秘権を取り上げて論じることとする。

悪いことをしたのにそれを認めない、又は、弁明すらせず黙っていることは、道徳的にはよくない行為とされるだろう。しかし、「悪いことをしたのであれば正直に申告せよ」との道徳的価値を強制すれば、論理的な帰結として、拷問を肯定することになる、との指摘がある<sup>18)</sup>。刑事手続における拷問は、教育現場における体罰に該当する。自白義務を前提とした事情聴取は、結果として、体罰を容認することになってしまう。

憲法31条は適正手続について一般的に規定し、32条以下で具体的内容を個別的に定める。もっとも、憲法31条以下の規定は、刑事手続に関する規定であるため、学校という教育の場で、これらの規定が直接適用されることはない。しかし、生徒指導において、教員は、いわば刑事手続における捜査機関と裁判官両者の役割を担い、また、生徒に事実上の「取調受忍義務」を課して事情聴取をする。その際、「無罪の推定の原則」は働かない<sup>19)</sup>。このような学校の現状をふまえれば、生徒指導において適正手続（憲法31条）や黙秘権（憲法38条1項）の保障を及ぼす必要性は、非常に高い。憲法31条の適正手続は、刑事手続以外の行政手続においても準用ないし適用されると解釈されており<sup>20)</sup>、子どもたちを個人として尊重するのであれば、教育の場においてもこれらの保障を及ぼす必要がある<sup>21)</sup>。

---

18) 佐伯千仞『刑事裁判と人権』（法律文化社、1957年）150頁。

19) 黒川・前掲註1）87頁。

20) 例えば、最大判昭和47年11月22日刑集26巻9号554頁（川崎民商事件）。もっとも、学説においては、憲法31条は明らかに刑事手続を対象とした規定であることから、行政手続の適正性要求は、憲法13条によって根拠づける方がよいとするものもある。高橋・前掲註13）159頁。

21) 木村草太「子どもの権利を考える——現場の声と法制度をつなぐために」木村草太

それゆえ、子どもたちを個人として尊重する学校においては、事情聴取の前に、「あなたには黙秘権がある。言いたくないことは言わなくてよい」ことを伝えなければならない<sup>22)</sup>。また、一方的に犯人だと決めつけたり、子どもたちの誰かが自白するまで帰宅させずに長時間拘束したりする指導をしてはいけない。また、事前に告知を受け、聴聞の機会を与えられることは、子どもたちが自己の利益を弁護するために最低限必要であろう<sup>23)</sup>。

黙秘権を告げたために、かえって指導が困難になることがあるかもしれない。しかし、子どもたちには、言いたくないことを言わない権利があるために、その態度を非難すべきではない。この場合には、教員は、黙秘する子どもたちに対し、間違った行為や結果を自ら選択したときには、その責任は自ら負うべきことになることを理解させればよい。そして逆に、もし自ら自分の不正行為を告白した場合には、勇気ある行動として、その自己決定を評価すべきである<sup>24)</sup>。教員は、子どもたちから自白が得られず、誰が真犯人であるかを断定できなくなったとしても、仕方ないと割り切るしかない。真相の解明の要求よりも、無辜の不処罰の要求が優先されることとなる。

このような提案に対し、「そんな甘い考えは通用しない」との反論があるかもしれない。しかし、当該反論は、憲法で保障された子どもたちの人権を無視してきた学校現場の慣習を、従来通り、憲法に優先させて適用することを意味する。子どもたちの人権を無視する学校で、人権教育が実を結ぶことはない。「甘い指導かどうか」という問題ではなく、「法的にやっ

---

ㄨ編『子どもの人権をまもるために』（晶文社、2018年）338頁は、適正手続きは、処分を受ける者を個人として尊重するために必須の手続であり、子どもを個人として尊重するのなら、学校での処分や指導にもその考え方を及ぼすべき、とする。

22) 家本芳郎『家本芳郎のしなやか生徒指導——生徒を大切にしたい明日につながる実践を』（学事出版、2004年）92頁以下。

23) 子どもたちにとって、教師は学校生活全般にわたって大きな影響力をもつ存在であることから、憲法31条や38条の趣旨を踏まえた生徒指導や事情聴取のあり方を考える必要がある。

24) 高田昭正『基礎から学ぶ刑事訴訟法演習』（現代人文社、2015年）81頁以下。

ていいことかどうか」という問題であることを、強く認識しなければならない<sup>25)</sup>。犯罪捜査のためであれば、警察官は何をやってもいいわけではなく、「令状主義」（憲法33条及び同法35条）、「黙秘権の保障」（憲法38条1項）、「拷問の禁止」（憲法38条2項）など憲法上の義務を守って職務の執行をしなければならない、その結果、真犯人を逮捕できなくとも仕方ないこととなっている。教員も同様である。「教育に必要なから」「子どもたちのため」などの理由があれば、何をやってもいいわけではなく、憲法で許された範囲でのみ職務の執行が許されているにすぎない。仮に必要なであってもやってはいけない、という歯止めが憲法であり、公務員は憲法を守らなければならない。これが憲法99条の意味するところである。

他方で、黙秘権を告知したがゆえに、かえって指導がやりやすくなる効果もあるだろう。なぜならば、黙秘権を告知しない事情聴取とは、一方的に教員が子どもたちを取り調べる構造であり、子どもたちを聴取の客体として扱い、主体的地位を認めない態度である。このようなアンフェアな事情聴取に、真の意味での教育的効果はのぞめない。自分を単に聴取の客体としてしか見ない教員、真犯人に違いないと決めつけて、自白を追及する教員を、子どもたちが信頼することはない。力任せに「正直に話せ」と問い詰めることは、子どもたちの人権を侵害するだけでなく、教員不信を引き起こす危険性がある。一方で、黙秘権を告知し、子どもたちに主体的地位を与えた事情聴取を行うことによって、「この先生は、ただ表面的に調べるのではなく、問題行動の背景なども調べてくれる」、「一方的に決めつけるのではなく、自分の言い分をもしっかり聞いてくれる」と信頼されてかえって正直に話してくれ、今後の指導がやりやすくなることも期待できる<sup>26)</sup>。子どもたちの人権が保障されている学校であるためには、問題行動に対する事情聴取にあたって、以上のような態度で取り組む必要がある。

---

25) 家本・前掲註22) 98頁。

26) 家本・前掲註22) 98頁。

## 4 思想の強制

### (1) 学校の事例

従来から問題となっている ① 君が代、日の丸問題や ② 黙祷の強制に加え、近年では、③ 10歳（小学校4年生）時に、両親への感謝の手紙を書かせたり発表させたりする「2分の1成人式」<sup>27)</sup>や、④ さいたま市教育委員会による、コロナの治療に取り組む医療従事者への謝意を表明するために、子どもたちからの拍手を送るパフォーマンスなどがある<sup>28)</sup>。

### (2) 法的観点からの検討

思想・良心の自由（憲法19条）は、個人の尊厳に直結する人権であり、個人の自律に対する最終的な砦と位置付けられる<sup>29)</sup>。個人の領域には、国家が絶対に踏み込めない場所があるからこそ、個人の人格的自律が達成される。また、思想・良心の自由は、「公共の福祉」による制約を受けない、絶対無制限の権利である。それゆえ、このような当該人権の性質を踏まえるのであれば、憲法尊重擁護義務を負う教員としては、思想の強制になりうる活動はそもそも行わないとの判断が、通常であろう。まして、学習指導要領で要求されていないのに、物議をかます内容の取組みをわざわざ行う必要はない。実施する場合には、人権侵害にならないように細やかな配慮が必要となり、非常に手間がかかる。また、いくら子どもたちに拒

---

27) 内田良『教育という病——子どもと先生を苦しめる「教育リスク」——』（光文社、2015年）77頁以下。

28) さいたま市教育委員会は、「これまで多くの人々の命を支えてくださった医療従事者の方々に感謝の気持ちを込めて、10万人の子どもたちから一斉に『ありがとう』の拍手を届ける取組」として、令和2年6月15日（月）午前10時00分に、全ての市立小・中・高等・中等教育・特別支援学校（168校）の児童生徒に拍手をさせた。https://www.city.saitama.jp/006/014/008/003/009/003/p073573\_d/fil/jyumannninnnoarigatou.pdf（2021年11月25日最終確認）。

29) 工藤達朗ほか『憲法（第5版）』（不磨書房、2014年）128頁。

否の自由があり、強制されないといっても、反対の声を挙げることのできない子どもたちは一定数おり、そのような取組みを行うこと自体が、人権侵害を引き起こす危険性があるからである。人権の理解不十分な教員が、また多忙な教員が、学習指導要領で要求されていないのに手を出すべき事柄ではない。また①君が代、日の丸のように、学習指導要領に記載があるものについても、憲法違反にならないように十分慎重に行う必要がある。すなわち、子どもたちに、「思想・良心の自由」に基づくやりたくない自由を十分に保障したうえで、実施しなければならない。仮に拒否の権利を使ったとしても、何ら不利益を受けることはないので、参加したくない場合は、安心して申し出るように、との丁寧な事前の説明も必要である。

## 5 連帯責任

### (1) 学校の事例

学校においては、他人の行為について連帯責任を取らされることがある。例えば、①休み時間に、一部の児童がボール遊びをし、ボールを片付けるのを忘れたら、クラス全員が、「○日間ボール使用禁止」の罰を受ける、②クラスを班に分け、「～（忘れ物、掃除をさぼる）をしないように、班で注意し合おう」との目標を作り、目標が達成できなければ、班のメンバー全員が罰や注意を受ける、などの事例である。

### (2) 法的観点からの検討

法的には、他人の行為から生じた結果については、責任を負わず、自分の行為の結果についてのみ責任を問われるのが原則である（自己責任原則）。例えば、民法上の不法行為責任は、故意や過失により自ら引き起こした損害に対してのみ、損害賠償の責めを負う（民法709条）。もっとも、責任無能力者の監督責任（民法714条）、使用者責任（民法715条）などの例外はあるものの、監督義務や、実質的な指揮監督関係がない者の行為につ

いての責任を負うことはない。また刑法上も自分が関与していない行為について、責任を問われることはない<sup>30)</sup>。

おそらく、教員としては、連帯責任を課した方が、自分の指導力不足を隠すことができて仕事がやりやすいから、子どもたちに連帯責任を課すのかもしれない。しかし、子どもたちに、クラスメートを監督する義務は一切ないのであるから、他人の行為を理由として別の人間に連帯責任を課すことは、妥当ではない。「あなたのせいで、無関係の私まで先生に怒られた」と、クラス内の人間関係を悪化させるだけである。

## 6 子どもたちの安全を確保できない活動

### (1) 学校の事例

① トーチトワリング(長さ50~60センチの棒や木の先端にタオルを巻き付け、灯油を染みこませて着火し、振り回しながら演舞する)<sup>31)</sup>、② 体育祭での巨大組体操<sup>32)</sup>、③ 危険な部活動(活動内容自体が危険、部活動を安全に実施する技量の無い顧問教師の存在)など、子どもたちの安全を確保できない活動が、

---

30) 民法714条とは異なり、未成年者が犯罪を行った場合において、当該個人を処罰できないとき(刑法41条)であっても、代わりに親に刑罰が科されることはない。なお、特別刑法において、直接犯罪を行った代表者や従業員に加え、法人にも刑を科す両罰規定を設けるものがあるが、法人に過失がなかった場合には、当該法人の刑事責任は問われない。

31) 名古屋市教育委員会によると、トーチトワリングは、野外活動として、仲間との連帯感、達成感を得るため等の目的で、少なくとも30年以上前から実施されており、トーチに関する事故は、2017年度は7件、2018年度は16件、2019年度は14件発生したとのことである。朝日新聞2019年9月24日夕刊7頁(名古屋本社)。

32) 内田良「体育・部活動——リスクとしての教育」木村編・前掲註21)131頁以下では、中学校では最高で10段ピラミッドが組まれており、その場合、高さは7メートル、土台の最大負荷は200kg/人に達する、と指摘する。内田・前掲註27)35頁以下では、厚労省「労働安全衛生規則」519条では、労働者が2メートル以上の高所で墜落の恐れがある場所で作業をする際には、「囲い、手すり、覆い等」を設けなければならないとされているのに、上段になる子どもたちは、何の安全策もないままグラグラする足場で、高さ3~5メートルの高さにのぼることになる、と指摘する。

学校で行われることがある。

## (2) 法的観点からの検討

①や②については、以前から大けがを負う危険性が指摘されている。いくら教員研修を充実させたとしても、やけど事故を無くすことは不可能であり、教員が巨大ピラミッドから崩れ落ちたりその内部で下敷きになったりする子どもたちの身体の安全を、必ず守れるようにはならない。

子どもたちの安全を確保できない活動に対する、法的観点からの常識は、以下の通りである。まず、学習指導要領に記載があるかを確認し、ないのであれば、そもそもすべきでない。少なくとも強制してはいけない。すなわち、やりたくない自由を保障し、拒否しても不利益を受けないことを保障しなければならない。次に、仮に、学習指導要領に記載があったとしても、憲法違反の行為でないか、人権侵害を招かないか、安全を確保できるかどうかの確認が必要である。これらの危険な活動を行うにあたり、学校側は、法的な安全配慮義務を負う（民事上：損害賠償責任、刑事上：業務上過失致死傷罪）ため、義務を十分担える体制になれば、そもそもやってはいけない。

また、比例原則（ある行政目的を達成しようとするとき、より規制の程度が軽い手段を使うべき）に従えば<sup>33)</sup>、仮に、①および②の活動の目的が「連帯感・団結力を高める」ためであれば、当該目的を達成するために、より危険でない方法（①本物の炎のついた棒ではなく、LED ライトの棒に変更する、②巨大ピラミッドではなく、大けがの危険性がほとんどない集団演技を行う等）を採用することになる<sup>34)</sup>。

③部活動は、学習指導要領上、「教育課程外」の活動としての「学校教

---

33) ①や②のような危険極まりない活動に、正当な教育目的を見出すことは困難だと判断もありうる。

34) 子どもたちの安全が確保されている活動であれば、指導における教員の負担も減るだろう。



育の一環」であり、「自主的、自発的な参加」で行われる活動である<sup>35)</sup>。ゆえに、「教育課程内」の各教科の専門性は、大学における教員免許取得のための授業や教員採用試験において制度上担保されている一方で、「教育課程外」の部活動については、大学で部活動顧問として十分な技量を習得させる講義や実習は開かれていないのが通常である。それゆえ、泳ぐことができない水泳部顧問、パソコンに不慣れなパソコン部顧問が発生しうる。また、勤務時間外(休日や平日の勤務時間開始前、同終了後)に、部活動指導の職務命令を出すことはできない(公立の義務教育諸学校等の教育職員の給与等に関する特別措置法6条)。それゆえに、勤務時間外の部活動指導は、教員の仕事とはいえ、あくまで教員の自主的な活動である。一方、勤務時間内であれば、理論上は部活動指導の職務命令を出すことができるものの、法制度上残業ができない教員は、勤務時間内に、授業のほか、生徒指導や採点作業、翌日以降の授業の準備や会議など、膨大な仕事量をこなさなければならない。非常に多忙な教員に、勤務時間内での部活動指導の職務命令を出し、部活動指導を強制することは、現実的ではない。ゆえに、部活動指導は、教員の仕事ではない、といえる。部活動指導は、教員が主に勤務時間外に自主的に行う活動にすぎず、また指導の技量を担保するものもない。この位置づけが、以下の部活動顧問の在り方や部活動内容の検討に大きく影響する。

部活動の顧問について、水泳を安全に実施する技量のない教員が、水泳部の顧問になることは、上述の安全配慮義務の観点から、あってはいけない。パソコン部の顧問になったからパソコン研修を受けることと、水泳部の顧問になったからその研修を受けることは、レベルの違う話である。後者の研修には、子どもたちの生命や身体の安全がかかっている。研修さえ

---

35) 「中学校学習指導要領(平成29年3月告示)」第1章総則 第5 学校運営上の留意事項を参照。もっとも、このような学習指導要領における部活動の位置づけにもかかわらず、入部や顧問就任が強制される実態につき、内田良『ブラック部活動——子どもと先生の苦しみに向き合う——』(東洋館出版社、2017年)55頁以下参照。

受ければ、どんな教員でも、子どもたちの生命や身体の安全を守れるようになるわけではない。教員個人の努力や研修では、どうにもならない領域がある現実を直視しなければならない。教員には、正規の仕事ではない部活動の指導力修得に、時間や労力を費やす義務もないのである。

また、部活動の内容に関し、2017年3月27日栃木県那須町において、県内の7校の山岳部に所属する高校生と引率教員が参加した「春山安全登山講習会（栃木県高等学校体育連盟登山専門部会主催）」において、雪をかきわけて進むラッセル訓練中に雪崩が発生し、8名（高校生7名、引率教員1名）の死亡を含む甚大な被害が発生した<sup>36)</sup>。登山部顧問らを対象に、栃木県教育委員会などにより開催された2021年度「登山指導者講習会」の県山岳・スポーツクライミング連盟指導委員長の講義において、「登山は自然が相手なので危険と隣り合わせ。私は命がけのスポーツだと思っている」との発言があり、また、天気図の読み方、テーピング方法、緊急時の簡易テントの張り方などの実習が行われた、との新聞記事がある<sup>37)</sup>。しかし、登山が「危険と隣り合わせの命がけのスポーツ」なのであれば、そもそも学校で行ってはいけない。民法では、未成年者の行為能力が認められておらず、法律行為をする際には、その法定代理人の同意が必要である（民法5条）。未成年者は、契約のような法的義務を負う判断ができないのであるから、「命をかける行為」の危険性判断は、到底できないはずである。また「うちの子は、クラブ活動で死んでも構いません」という非常識な保護者の同意は、無効である。登山が「命がけのスポーツ」なのであれば、登山部を廃止するか、または、「命がけでない登山」に活動内容を変更して実施するか、のどちらかしかない。登山部を存続させるのであれば、登山に素人の顧問の引率でも安全に実施できる部活動の内容（例えば、ハイキングコースを歩く）に変えるか、絶対に命を守るプロの引率者を雇って実施することになる。命がけのスポーツの研修を、素人の教員にしているこ

---

36) 朝日新聞2017年3月28日朝刊1頁（東京本社）。

37) 朝日新聞2021年7月19日朝刊21頁（栃木全県）。

と自体が誤りである。素人の教員が簡易テントを張って、救助を待たなければならぬ可能性があるスポーツを、学校の部活動として行ってはならない。クラブ活動の内容は、本質的に、子どもたちの生命や身体を危険にさらすものではないことが、絶対に必要である。したがって、事故対策として、このような研修を行うのではなく、素人の教員の引率であっても、安全に実施できる部活動の内容を検討すべきである。

## 7 ブラック校則、生徒指導、慣例

### (1) 学校の事例

① 野球部員は、丸坊主でなければならない、② 男子の髪は、耳や眉毛にかからない長さにせよ、③ (防寒用としてであっても) タイツを履いてはいけない、ひざ掛け、日傘の使用禁止など、④ 下着や靴下の色は、白でなければならない、⑤ 部活動において、後輩のみ多大な負担や不合理なルールがある(雑用、先輩への敬語、後輩は～してはいけない等)。これらは、すべて宇都宮大学の学生からの聞き取り結果である。教員にブラック校則の不合理さや不当さを訴えても、教員が取り上げてくれなかった、曖昧に濁されてうやむやになった、との意見<sup>38)</sup>もあった。

### (2) 法的観点からの検討

①はゼミ生からの訴えである。大学で「日本国憲法」の授業を受講し、髪型の自由は自己決定権(憲法13条後段)として保障されること、もし公立学校の教員が、生徒に丸刈りを強制して、バリカン等で頭髪を切除したり、丸刈りにしなければクラブ活動に参加させないといった不利益を課し

---

38) 茨城県公立高校において、教員から「防寒着として、制服の上からセーターを着てもよいが、カーディガンはダメ」と言われて、「なぜカーディガンではダメなのか、セーターとどう違うのか」と抗議したが、理由の説明はなく、うやむやにされたとの訴えがあった。

たりすれば、違憲判決が出る可能性が高いこと<sup>39)</sup>などを初めて知った、とのことであった。このような生徒指導や慣例は、教員が子どもたちに憲法上の人権があることを知らず、公務員である教員に憲法尊重擁護義務があることを知らないことに起因するものである。

また、「ルール（法律、校則など）」を作る際に守らなければならないルールを知らないことに起因するものもある。例えば、法律を作る際には、①～⑥のようなルールを守って作ることになっている。① 法律は、国民の代表者による国会で制定する。自分たちの代表者は、自分たちの人権を不当に侵害するような法律を作らないだろう、との担保である。また、万一、不当な法律が成立すれば、そのような法律を作った議員を次の選挙で落選させて、新しい議員による法改正を行う手段も用意されている。② たとえ選挙で選ばれた国会議員の多数が賛成した法律であっても、その法律の内容が憲法に反する場合には、無効である。③ 必要のない法律、不合理な法律は、そもそも作ってはいけない。立法事実の存在を確認し、法律を作る必要性、合理性がある場合に限り、法律を作ることになる。その他、④ 罪刑法定主義（犯罪と刑罰の内容は、あらかじめ法律で定めなければならない）、⑤ 明確性の原則（法の文言は、明確に定めなければならない）、⑥ 遡及処罰の禁止（後から作った法律を、制定前の行為に適用してはいけない）などもある。

①～⑥は「ルール作りのルール」の代表的なものであるが、これらを守るだけでも、ブラック校則、生徒指導、慣例問題は激減すると思われる。すなわち、② 憲法上の人権を侵害するような内容の校則や慣例はないか、法的根拠のない内容を、子どもたちに強制していないか、③ 学校側が、子どもたちの自由や人権を制限する校則の、必要性、正当性及び合理性を説明できるかの確認が必要である。④ 行為と罰則を規定する校則の場合、あらかじめその内容を示すことに加え、行為と罰則がバランスの取れた内

---

39) 熊本地判昭和60年11月13日行集36巻11・12号1875頁（熊本男子中学生丸刈り校則事件）参照。

容になっているか(過度の人権制限になっていないか)などの確認や、⑤'明確な文言になっているかの確認も必要である。例えば、「～中学校の生徒としてふさわしい品位を維持すること」という校則は、何が生徒としてふさわしいのか、品位とは何かが、法の文言上明らかであるとはいえない。さらに、⑥'後で作られたルールを、制定前の行為に適用してはいけない。そのような不意打ち処罰をすれば、④'であらかじめ示す意味がなくなるからである。

そして、校則の内容を、①'学校が一方的に決定するのは不当であろう。しかし、民主主義的観点を重視して、子どもたち自身で決めさせることにすれば、未熟で法的知識のない子どもたちが、適切な内容かつ②'～⑥'のルールを守った校則を、作ることができるのかという問題が、別途発生する。それゆえ、現状の校則や慣例を検討し、新しい内容にする際には、学校、子どもたち、保護者それぞれから、現状の校則の不満の聞き取りをしたり改正案を募ったりして、それを②'～⑥'のルールに熟知する弁護士などの法律家に委ねて、新たな校則や慣例の見直し案を作成してもらうことが妥当であろう<sup>40)</sup>。そして、もし、新しい校則等に問題点があれば、変更することができる制度や、仮に変更できない内容については、学校側がその存在理由や合理性を、子どもたちや保護者にきちんと示す制度を作る必要がある。

## おわりに——まとめと今後の課題

まず、教員は、人権教育に取り掛かる前に、法的な知識を正確に身に付けなければならない。それが、人権教育を「砂上の楼閣」にしないための必須の要件である。

---

40) 木村草太『木村草太の憲法の新手2』(沖縄タイムス社、2019年)186頁は、校則の適法性の担保のために必要なのは、生徒らの関与ではなく、弁護士など法律専門家の助言や関与である、と指摘する。

次に、「法的にできること」と「法的にできないこと」とを区別し、明確化することが重要である。道徳的に、あるいは、これまでの慣習から、子どもたちのために「すべきこと」「すべきでないこと」ではなく、あくまで「法的にできること」と「できないこと」を整理したうえで、「法的にできないこと」は、本来やってはいけない、「できない」と断る義務があることを認識しなければならない<sup>41)</sup>。法的にできないことを、子どもたちのためだから、教育のためだからとの理由で、「できます」「やります」と言って安易に引き受けることは、断った場合に比べ、子どもたちにより大きな損害を与える危険性がある。このような危険性を軽視し、法的にできないことをやれと無理強いする人（子どもたち、保護者、同僚や上司）がいるのであれば、危険性を一番把握している当該教員が、その危険性をきちんと指摘して、断固とした態度をとらなければならない。

また、教員は、見えにくい、気づきにくい人権侵害があることにも十分配慮しなければならない。「男の子なんだから、しっかりしなさい、我慢しなさい、泣いてはいけない」、「女の子は、おしとやかにしなさい、出しゃばってはいけない」との刷り込みは、残念ながら現在においても壊滅されてはいない。幼い頃にこのような刷り込みを受けた男の子は、人権侵害に遭遇した際、救済の声を挙げにくくなるかもしれない。また女の子は、男性の補助的立場に徹することが女性の役割だと誤解してしまい、本来の自分の能力を最大限に発揮できないかもしれない。個人の尊重の重大な侵害である。教員は、言葉遣いひとつひとつに気を配り、若年者への誤った刷り込みの弊害について、敏感になる必要があるとともに、子ども

---

41) その際、代案（法的にできること、自分の能力でまかなえること）があるのであれば、示してもよいだろう。教員が多忙な一因として、①「法的にできないこと」をやっている、②「法的にやってもやらなくてもいいこと」をやっていることが考えられる。後者について、「(忙しいから)私はやれません」と申し出ることを、躊躇する人がいるかもしれない。しかし前者については、堂々と「やれません」と言えるはずである。多忙かどうかに関わらず、本来「法的にやってはいけないこと」は、「やれません」と言わなければならない。国家公務員法98条1項及び地方公務員法32条参照。

たちに誤った固定観念を植え付けないようにしなければならない。

最後に、人権の究極の価値である「個人の尊重」の概念がもつ可能性に言及し、まとめとしたい。「個人の尊重」とは、「自分の人生の主人公は、私である」「何が幸せなのかは、自分が決める」「人は、ひとりとして同じ人はいない。異なった存在だからこそ、かけがえがなく、尊重される」との考え方である。クラスの中には、自分が他人とは違う特質もっていることに悩み、また目立たない存在だから、生きていても価値のない人間だと、心を痛めている子どもたちが少なからずいる。「個人の尊重」の概念は、そのような子どもたちにとって、強い味方になるだろう。また人生の岐路に立ったとき、「個人の尊重」の概念は、人とは違う決断であっても、自分が幸せだと思える選択をしていいんだと、後押しをしてくれるだろう。学校で行われる人権教育によって、「個人の尊重」の価値に力づけられて、自分の人生を、それぞれの歩みで歩いていく子どもたちが、ひとりでも増えることを願ってやまない。

### (追補)

講演後、参加された小・中学校の先生方からたくさんの感想をいただいた。以下では、人権教育主任の立場にある先生方からの感想を中心に、要約して紹介する。教員研修の在り方とともに、子どもたちの発達段階に応じた具体的な人権教育の内容を検討することが、今後の課題である。

- ・道徳と法との違い、憲法と法律との違いを初めて知った。
- ・人権の本質について理解不足だったことを痛感した。
- ・道徳を重要視するあまり、道徳的義務を強制してしまっていたのではないかと反省している。今後は「個人の尊重」を第一に児童と接していきたい。
- ・「人権とは何か」との問いに、戸惑うことも多い。学校では、どう指導するかという点に重点を置きがちだが、人権の本質を見失ってはいけないこと。そこを押さえた上で、どんな指導も成り立つことに納得できた。教員

を続けてきて、生徒指導の場面や知らず知らずの場面で流しがちな行為を、きちんと法と照らし合わせながら、もう一度考え直すことが必要だと感じた。

- ・「互いの良いところを褒め合う」活動や人権コーナーの設置などは、今まで勤務した学校どこでも普通に行われていて、なぜ行っているのか私自身が腑に落ちない（なぜ腑に落ちないか、理由は分からなかった）活動だった（それでも、理由も分からぬまま、いつも通り行っていたのが事実である）。今回の講演により、どれも人権を無視している恐れや意味のないことを知り、とても納得できた。あるがままの存在を互いに認められるような活動を行うには、まだまだ私自身知識不足であるが、まずは教員が正しい人権感覚を身に付けられるよう、できることを校内で働きかけていきたい。
- ・これから教員生活が続けるにあたって、一番気を付けなければならないと思うことは、しっかりと生徒たちに「この行為は人権侵害である」という認識をもたせることである。最終的には本人が選択することであるが、選択をする権利を知らなかった、ではその後の人生が変わってしまうこともあると思う。私たち教員がしっかりと人権意識を高められるよう、学校でも呼びかけていきたい。