

修士論文

学校教育の場における、言説としての「人権」に関する社会学的研究  
—教師による「公共性」の受け止め方と関連づけて—

三重大学教育学研究科 学校教育専攻

学校教育専修 206M003

蓮井 洋城

提出日 2月13日(水)

# 論文目録

三重大学大学院教育学研究科

学校教育 専攻	学校教育 専修	氏名	蓮井 洋城
論文 (実技等の課題を含む)	題目  学校教育の場における、言説としての「人権」に関する社会学的研究  一教師による「公共性」の受け止め方と関連づけー		
添付資料	質問紙		

## 論 文 要 旨

三重大学大学院教育学研究科

学校教育 専攻	学校教育 専修	氏名	蓮井 洋城
<p>近年、人権教育が積極的に行われている一方、世間では「権利ばかり主張し、他人の迷惑を考えない若者」や「学校にイチャモンをつける保護者」が問題視されている。人権教育の方針では「他人に迷惑をかけない」「仲間を思いやる」など、もっともな記述がある反面、「人権」という言葉そのものはさほど表立って使われない傾向にあることが確かめられた。そして、代わりに人権教育の中で語られていたのは、「子供にも人権が認められる」「自尊感情を高める」「多様な考え方を認める」「感性を育てる」といった言葉であった。しかしこうした考え方を無条件に認めれば、生徒指導場面において教師を混乱させ、学級崩壊のごとく教育が成り立たなくなる可能性がある。また、これに伴い、「教育」や「人権」の考え方が本来的に持っていた「公共性」の視点を、現在の教師は見失ってはいないか。</p> <p>本研究では以上の問題意識から、人権教育に取り組む教師の「教育」「人権」の考え方と実際の行動様式について調査を実施した。そして調査の際に、「現在の中学校において、教師達は『自尊感情の高揚』『多様な考えの尊重』『感性の育成』『子供にも人権が認められる』など、教育や人権に関する言説の影響を受けている。ただし教育や人権について『公共性』を持つものとして受け止める教師ほど、また教職経験を十分につんだ教師ほど、実践場面では言説に惑わされにくくなる傾向にある。」という仮説を設定した。</p> <p>そして質問紙調査の結果、上記の仮説は一応は支持する結果となった。ただし、「感性」や「自尊感情」に見られたように、学校全体として「言説」の影響を受ける教師は多数派ではなかった。それは、道徳教育に力を入れているX中学校の風土によるものとするのが自然ではないかと考える。</p>			

まえがき

「人権の世紀」といわれる 21 世紀、学校現場では「人権教育」と呼ばれる教育活動が行われている。日本では 1989 年に「児童の権利に関する条約(子どもの権利条約)」が批准され、1995 年からは国際連合において決議された「人権教育のための国連 10 年」にのっとりさらなる教育活動が展開されている。

「人権」は一般に「人間が人間であることのみによって保障される権利」などといわれ、その位置づけから尊いもの、かけがえのないもの、侵されてはならないものと言われている。しかし実態として、現代の日本でも同和問題をはじめとする根強い差別問題があるとされており、学校現場でも、いじめや体罰、校則の問題をはじめ、必ずしも子供の人権が保障されているとはいえない事態がある。今後も人権教育や人権啓発といった取り組みが続けられることは間違いないだろう。現代では、学校教育において「人権」という言葉の重要性はますます高まりを見せているといえる。

しかし本研究の中で述べていくように、教育現場に「人権」という概念が持ち込まれ、学校教育がよりよい方向に発展していく一方で、「人権が教師を多忙にした」といわれるように、教育現場では教師が「人権」という言葉に戸惑いを感じている場面も少なからず存在する。そして時に方針を誤り、かえって教育の実態を悪化させている実態さえ実際には存在すると筆者は考えるのである。

本研究は卒業論文『教育と人権尊重の両立のための教育・人権概念検討』に続き、その実態把握および問題解決の手段を「人権」(特に人権についての「言説」)に求めた。そして論文執筆に辺り他の学問研究に依拠しながらも、今回は教育社会学という自身の立場を強調することに努めている。そして、調査校である X 中学校に協力を頂き、今回は質問紙調査も実施することができた。

本研究により、筆者の想いが全て出し切れたわけではないが、本研究で述べられることが、人権概念についての考察だけでなく、教育と人権の両立のための足がかりとなることを期待したい。



## 目次

はじめに

### 第1章 問題の設定

#### 第1節 「権利の濫用」による教育への影響

- (1) 『人権』の濫用による教育の問題の実態 ……1頁
- (2) 「権利の濫用」による学校現場の混乱 ……2頁
- (3) 教育の公共性と規律遵守の関係 ……4頁
- (4) 教育を巡る2つの「人権問題」 — 子供の問題と「権利の濫用」の問題 — ……5頁

#### 第2節 教育論で語られる「人権」の実態

- (1) 教育問題における「人権」の語られ方 ……8頁
- (2) 憲法学における「人権」 — 芦部信義『憲法学』を中心に — ……10頁
- (3) 自然権論から見る「人権」 — T.Hobbes『リヴァイヤサン』より — ……11頁
- (4) 自然権思想から見る「子どもの権利」の位置づけ ……13頁
- (5) 「人権」を巡る学問的知見と実態のズレ ……14頁

#### 第3節 学校教育の場における「人権」の語られ方

- (1) 人権教育の方針における「人権」の課題 ……15頁
- (2) 人権教育における「感性重視」の傾向 ……18頁
- (3) 人権教育における「自尊感情の高揚」 ……19頁
- (4) 人権教育と生徒指導 ……19頁

### 第2章 研究の枠組み

#### 第1節 言説としての「人権」と教育への作用

- (1) 「言説」の定義と用法 ……27頁
- (2) 「人権問題」カテゴリーの拡大と「責任」 ……29頁
- (3) 「感性」重視の教育による「人権」の多様化 ……30頁
- (4) 「自尊感情」と「他者尊重」 ……31頁
- (5) まとめ ……32頁

#### 第2節 学校教育の公共性と教育言説

- (1) 「教育」の定義 — E.Durkheim『教育と社会学』より — ……33頁
- (2) 「公共性」の定義 — 齋藤純一の分類を手がかりとして — ……34頁

- (3) 「公平な教育保障」と「教育内容の道徳性」 ……35頁
- (4) 言説の作用を抑制する「公共性」の意識 ……37頁
- (5) まとめ ……37頁

### 第3章 調査の目的と方法

#### 第1節 調査の目的と方法、および手続き

- (1) 調査の目的 ……40頁
- (2) 調査の方法 ……41頁
- (3) 調査の手続き ……42頁

#### 第2節 調査対象の概観

- (1) 調査校の特徴 ……43頁
- (2) 回答者の基本属性 ……45頁
- (3) 道徳授業の実践 ……46頁

### 第4章 調査結果の考察

#### 第1節 「人権問題」についての教師の受け止め方と人権教育の評価

- (1) 生徒が直面する「教育上の問題」についての受け止め方 ……48頁
- (2) 「教育上の問題」の「人権問題」としての受け止め方 ……50頁
- (3) 「人権問題」の捉え方と人権教育実践との関連 ……53頁
- (4) 生徒の主体的活動における教師の指導傾向 ……56頁
- (5) 人権教育の教師による評価の傾向 ……59頁
- (6) まとめ ……61頁

#### 第2節 生徒指導における教師の対応および考え方

- (1) 生徒指導における教師の指導方針 ……63頁
- (2) 生徒指導場面における教師の対応 ……64頁
- (3) 生徒指導場面における教師の対応理由 ……67頁
- (4) 生徒指導で反発された場合の教師の対応 ……70頁
- (5) 生徒指導の方針・対応・理由の関連性 ……72頁
- (6) 生徒指導における教師の評価 ……75頁
- (7) まとめ ……77頁

#### 第3節 教師が受け止める「教育」と「人権」を巡る諸言説

- (1) 言説の受け止め方についての全体的な傾向 …78頁
- (2) 言説の受け止め方についての職業経験別傾向 …80頁
- (3) 言説の受け止め方についての男女別傾向 …83頁
- (4) 諸言説の間の相関関係と属性の作用 …84頁
- (5) まとめ …88頁

#### 第4節 総合考察:教育的営為に対する諸言説の作用

- (1) 「子どもへの人権保障」についての教師の捉え方 …89頁
- (2) 「人権教育における感性の重要性」についての教師の捉え方 …90頁
- (3) 「自尊感情」についての教師の捉え方 …91頁
- (4) 「公共性」の教師の受け止め方 …93頁

### 第5章 結論 …96頁

あとがき

参考・引用文献

# 第1章 問題の設定

## 第1節 「権利」の濫用による教育への影響

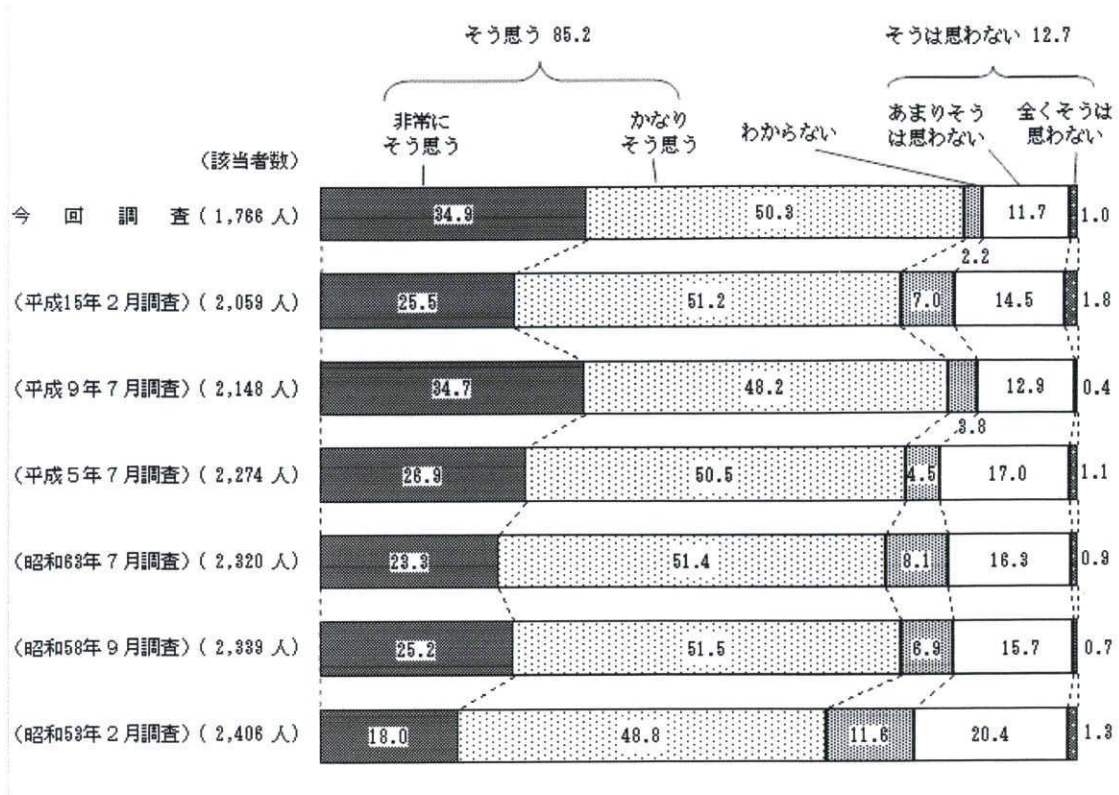
本節では、問題設定の根底にある社会問題である「権利の濫用」の問題を取り上げ、本研究が現実の問題と結びついて述べられたものであることを明らかにする。そして、アメリカの事例を手がかりとしながら、提示した「権利の濫用」の問題を改善するために必要な視点を提示することとしたい。

### (1) 『人権』の濫用による教育の問題の実態

現代社会において、子供や若者の権利主張が問題視されることがある。内閣府の『人権擁護に関する世論調査』(2007年)によれば、「人権尊重が叫ばれる一方で、権利のみを主張して、他人の迷惑を考えない人が増えてきた」という意見について、「そう思う」(「非常にそう思う」+「かなりそう思う」)と答える者の割合が85.2%(34.9%+50.3%)、「そうは思わない」(「あまりそうは思わない」+「全くそうは思わない」)とする者の割合が12.7%(11.7%+1.0%)となっている(図1.1参照、次頁)<sup>1)</sup>。前回(2003年)の調査結果と比較してみると、「そう思う」(76.7%→85.2%)とする者の割合が上昇し、「そうは思わない」(16.3%→12.7%)とする者の割合が低下していることが分かる。

この調査そのものは、一般市民の受け止める“意識”にすぎない。しかし、今なお発生し続ける未成年による殺傷事件や、成人式における暴動などがマスメディアで取り上げられるようになって久しい。また、日常の場面でも、電車の中などの公共施設で携帯電話で話をする 公衆の面前での化粧直し、限られた公共スペースに集まって座る(いわゆる“ジベタリアン”)など、周囲に配慮しない自分勝手な行為をする若者を目にすることがある。

図 1.1 人権尊重と権利の主張による他人の迷惑  
 (内閣府『人権擁護に関する世論調査』より抜粋)



さらに最近では、“イチャモン(無理難題要求)”をつける保護者(“モンスターペアレント”と呼ばれることがある)の存在が問題視されている。実際、小野田正利(2005)の関西地区の調査によれば、イチャモンをつける保護者の増加について「そう思う」と答えた教師が8割に達しているという<sup>2)</sup>。こうした主張の中には「子どもの権利」「人権」という視点からなされたものもあり、先に述べた「権利ばかりを主張し、他者に迷惑をかける」という行為が、現代では保護者にまで及んでいることが窺える。

こうした世論の認識は、概ね現実の社会を反映したものであると考えてよいであろう。以下では、こうした子供・若者の問題行動を「権利の濫用」として表現することとする。

## (2) 「権利の濫用」による学校現場の混乱

本研究では、先述の「権利の濫用」が、時に学校教育にも悪影響を及ぼしているという点を強調したい。その“悪影響”の最たるものは、児童生徒が事件を起こし、教師や児童生徒の命が奪われることといえる。しかし、それとは別に、本研究で問題にしたいのが“「子どもの権利」を保障しようとするあまり、教育そのものが成立しなくなる場面”である。

ここでは2つの例を挙げておきたい。まず、1991年に起きた「パーマ退学訴訟」<sup>3)</sup>と呼ばれる有名な裁判事例を挙げることにしよう。この訴訟は、幾度にわたる校則<sup>4)</sup>違反(パーマと無届の免許取得)と修学態度の悪さから、ある私立高校の女子生徒が自主退学勧告を受け、その生徒が高校を訴えたというものである。この判決については、原告の日頃の修学態度の悪さから、裁判所は学校側の対応を適切と判断し、最高裁までの全ての裁判で「敗訴」という判決を下している。過去の判例においても「私立学校における校則の中で、運転免許の取得や髪型に関して禁止ないし制限を加えることは、原則として違法とはならない」として概ね一貫した傾向が見られる<sup>6)</sup>。しかしこの判決は、憲法学者から「生徒の人権(表現の自由、自己決定権など)を圧迫する」として現在でも批判を受けている<sup>7)</sup>。

もう1つの例として、1998年に栃木県で起きた女性教師刺殺事件後の対応の問題<sup>8)</sup>を挙げておきたい。事件そのものの概要は、生徒指導場面で女性教師と男子中学生が口論となり、カッとなった男子生徒が持ち込んでいたバタフライナイフで女性教師を刺殺したというものである。その後、警察からは事件のあった学校を含め所持品検査の実施が要請された。しかし、「生徒の人権(特にプライバシー権)を侵害する恐れがある」として、事件のあった学校では実施を見送り、所持品検査を実施した学校も少数に留まったという<sup>9)</sup>。現代でこそ少年事件は減少傾向にあるものの、この事件のあった1998年には、ナイフを用いた少年事件が多発したことを付け加えておかねばならない。こうした自体がいわゆる「模倣犯」といわれるものであることは、容易に推測できることであろう。

この2つの事例において、学校側の対応(校則や生徒指導など)と対立することになったのが生徒の「人権」であることは明らかであろう。そして、犯罪学における「破れ窓の理論(broken windows theory)」<sup>10)</sup>に依拠するならば、こうした対応は、冒頭で指摘した「権利ばかりを主張する若者」を生み出すことにならないだろうか。このことを「教育」という観点から言い換えるなら、結果的に学校のルール違反を容認した場合、「校則を無視してもパーマをかけても構わない」「学校で禁止されている私物を持ち込んでも構わない」などという意識を生徒に植え付ける可能性がある、ということなのである。

実際、これと類似した事態が、すでに1970年代のアメリカで起きていた。加藤十八(編著)『ゼロトレランス 規範意識をどう育てるか』(学事出版、2006年)では、当時、生徒の自由や自主性を重んじる教育実践が展開されていたが、そうした取り組みは結局失敗に終わったと述べられている<sup>11)</sup>。曰く、当時のアメリカの教育は「悪いのは生徒ではなく制度」と

理教育を実施していた。しかし結果的には、生徒の学力が低下し、生徒による暴力事件が増加する事態を招くこととなったのである。

この事例と、先の2つの事例を照らし合わせるならば、生徒に「人権」を認めようとする動きは、1970年代のアメリカと同様、規範意識と学力の低下を招く可能性があるといえる。

### (3) 教育の公共性と規律遵守の関係

筆者は卒業論文において、現行の「人権」を巡る議論において、「公共性」の視点が欠落していることを指摘した。その過程で、後者の事例(女性教師刺殺事件後の対応)の分析を行ったので、その事例をもとに述べることにしよう。

この事例の概要は、前項で述べたとおりである。筆者はこの問題について、次の3点の問題を指摘している<sup>12)</sup>。

- ・ ナイフをいう私物を持ち込むことの是非が問題にされておらず、「校内に私物を持ち込んでも叱られない」という意識を生徒達に抱かせる可能性があること。
- ・ 事件直後の学校側の対応が全校集会における「動揺しないで学習に励んでほしい」という校長の発言のみであり、結果的に「命の大切さ」に反するメッセージ(人命より学業を優先)を伝えてしまっていること。
- ・ 所持品検査の実施を見送ったために、学校内で同様の事件が起きるリスクが高くなる可能性があること。

筆者は、所持品検査見送りの根拠となった「プライバシー権」を認めた上で、この点を上記の問題とをつき合わせた結果、「所持品検査の見送りは妥当ではない」と結論づけた。これを一般化するならば、所持品検査見送りの問題点は、「生徒に権利を認めなければならない」という考え方のみに固執し、学校全体(社会全体)にとっての望ましさを考慮しなかった結果だと考えられるのである。卒業論文の結論で述べた“「公共性」の視点”とは、こうした「学校全体(社会全体)にとっての望ましさを考えることを意味する。

ところで、アメリカにおいて学力低下や規律の乱れに対処すべく提示されたのは、「ゼロトレランス(zero tolerance)」と呼ばれる生徒指導の方針であった。この方針は、「大多数の善良な生徒の良い学習環境を守るため、学校の規律や秩序や権威を保つためには、ごく少数の一部の問題非行生徒を除外しようとする指導方式」<sup>13)</sup>であり、先に述べた「破れ窓の理論」を生徒指導に応用したものである。

先の『ゼロトレランス 規範意識をどう育てるか』に記述されていた具体例を見ていこう。その中で書かれていることは、ゴミを拾ったり友達に親切にした場合は表彰して褒美を与える、授業中に私語をしたり宿題を忘れてしまった場合には注意をする、違反行為の続く生徒がいた場合は早い段階で保護者と話し合いをする、といったものである<sup>14)</sup>。また、規則違反の罰として土曜日出校や清掃などを行わせる「ディテンション(detention)」や家庭謹慎や停学などの「サスペンション(suspension)」といった対応を取ることもあるという<sup>15)</sup>。

こうした取り組みは、“「公共性」の視点”から見れば極めて理に適った実践といえる。なぜなら、こうした教育実践を通して規範を身につけるといことは、学校全体(社会全体)にとって望ましい行動様式を身につけ、それに反する行動様式を抑制することに繋がるからである。したがって、本章の初めに述べた「権利の濫用」という事態を防ぐためには、「ゼロトレランス」さながらの規律を重視した教育実践が不可欠だといえるだろう。

ちなみに、「生徒の人権を保障する」教育実践で実際に行われていることは、徹底した学力保障や、学級運営や特別行事において一定の発言権が認められるといったものが多い<sup>16)</sup>。前者の場合は学習者に分かりやすい授業実践が求められ、生徒指導方針には影響がない。また後者の場合、学級運営などの自主的活動を日頃から実施しているため、教師が注意せずとも、生徒同士で注意し合ったり、生徒の問題行動の責任を生徒自身に取らせることで規律を維持していると考えられる。いずれの実践も、生徒に「人権」を保障する過程で規律が乱れないための配慮がなされていることが窺えよう。

#### **(4) 教育を巡る2つの「人権問題」 —子供の問題と「権利の濫用」の問題—**

これまで述べてきたことから、「生徒の人権保障」と称して規律をおろそかにすることで、「権利の濫用」をする子供や若者が生み出される可能性を指摘するに至った。それは言い換えるならば、子供や若者の「権利の濫用」という問題が、学校教育により作り出された可能性があるということである。

しかしそれでも、現状として“子供にも「人権」を認めるべき”とする考え方は多くの人々に支持されている。その理由は、彼らが“子供にも「人権」を認めるべき”とする根拠もまた、学校教育の実態を踏まえた上での結論だからである。実際、「子どもの権利」保障を推進する根拠として、いじめや体罰など、数々の子供の問題(教育の問題)があげられることが多い。例えば堀尾輝久(1991)は、「子どもの人権」が否定されている状況として、いじめや



校則、体罰や内申書の問題を挙げている<sup>17)</sup>。そして、そうした諸問題の本質について『それは子どもであるからだ』、『教育という関係のなかに置かれているからだ』、あるいは『学校社会が特別にそれを許す社会であるからだ』という理由づけがなされ、人権侵害が進行している<sup>18)</sup>として述べている。堀尾自身が挙げた教育上の諸問題を、堀尾が「人権問題」として位置づけていることは明らかである。

これに対し、筆者は「人権」と「子どもの権利」とを区別し、一般の大人を想定した「人権」ではない「子どもの権利」を認めるべきと考えている。そしてそれゆえに、大人のみ認められ子供には認められない場合も基本的には認める立場を取る。詳しくは後述するが、こうした立場から、筆者はこうした問題を「人権問題」として位置づけることを留保している。

しかし、「権利の濫用」の問題や、それに伴う規律の低下の問題を指摘するだけでは、こうした筆者の立場を十分に理解できないかもしれない。そこで、本節の締めくくりとして、従来より日本で「子どもの権利」の問題としてどのような問題が取り上げられてきたかを概観し、本研究において明らかにすべきことを提示したい。

「子どもの権利」保障として実際に行われている内容は、いじめや体罰、児童虐待といった子供を巡る諸問題への対処および予防である。より具体的に言えば、上記の諸問題を抱えている子供や保護者が相談できる場を設ける、問題が発生したら専門機関と連携して対処する、問題が起きないように教育・啓発活動を推進する、といった対応がなされることが多い。そしてその実施のために、行政やNPOなどが関与することも少なくない。

筆者は、昨年12月に三重県で開催された「児童虐待防止学会」およびその関連行事に参加した。そこでは多くの提案者が、児童虐待の現状や問題性を啓発するだけでなく、その対処方法を提示したり、問題解決のために行政や専門機関、地域住民と連携することの大切さを呼びかけたりしていた。

このように、現代において子供を巡る数々の問題が実際に起きていること、こうした諸問題の克服のために尽力している人々がいること、これらのことは事実として認めなければならない。なぜなら、今述べた諸問題は「教育」の観点から見て明らかに問題なのであり、それゆえに「公共性」の視点から見ても問題視せざるを得ないからである。そして、このように考えるとき、今述べた子供を巡る諸問題への取り組み事態は、先述の「ゼロトレランス」方針のような生徒指導方針とは十分に両立可能であると考えられる。

したがって、本研究で考察しなければならないのは、「子どもの権利保障」それ自体の間

題ではなく、「子どもの権利保障」の内容だといえよう。そして、筆者はこうした問題を考察すべく、学校教育において「人権」および「子どもの権利」がどのようなものとして語られているのか、その実態を明らかにすることが急務だと考えるに至った。これが、本研究の根底にある問題意識である。よって本章では以後、学校教育に関わって「人権」や「子どもの権利」といった言葉がどのように語られてきたかを見ていくことにしよう。

## **第2節 教育現場の「人権」と諸学問における「人権」**

既に述べたとおり、学校で起きる人権問題として取り上げられる事例は、いじめや体罰、児童虐待をはじめ、実に様々である。そして「人権の濫用」を問題視する本研究においても、そうした問題が起きている事実そのものは認める立場を取る。しかしながら、こうした問題を「人権問題」として位置づけ、「子どもの権利」があたかも大人と対等な権利であるかのように語ることに、筆者は疑問を抱いている。

本節では一般的に語られている「人権」や「子どもの権利」について概観し、そこで語られる「人権」および「子どもの権利」の特徴を押さえておきたい。本節で述べることは、次節で人権教育について概観するための布石となる。

なお、一般的な「人権」や「子どもの権利」について概観する際に、法律学や哲学などの諸学問の知見を借り、一般的な「人権」や「子どもの権利」の本質をよりの確につかむようにつとめている。ただし次節で述べるように、ここで指摘した事実は必ずしも教師の「人権」および「子どもの権利」の考え方とは合致しないことを断っておく。

### **(1) 教育問題における「人権」の語られ方**

本節ではまず、教育に関する具体的な考察場面から、「人権」の概念について考えていきたい。第1節で述べたように、「子どもの権利」保障を推進する背景には、いじめや体罰など、数々の子供の問題(教育の問題)がある。子供が学校教育において直面する問題が、しばしば「人権問題」として語られる傾向にあるのである。

本節の目的は、学問上の「人権」の取り扱われ方について考察することであり、堀尾の見解に批判を加えることではない。子供の問題の中で最も「人権問題」として語られる体

罰の問題に注目しながら、教育の問題の中で、「人権」という言葉が用いられているか、以下に考察していきたい。

考察に先立ち、体罰問題の概要を簡単に確認しておこう。日本では明治以来、教育に関する法規定<sup>19)</sup>において体罰は禁止されてきた。しかし、それにもかかわらず、教員相手の体罰に関する判例は少なくない。例えば1983年には高校の修学旅行中に教員が生徒を体罰死させた事件が起きており、加害者教師は懲役3年の実刑判決を受けている<sup>20)</sup>。また2000年には、小学校において教員の体罰により児童が自殺した事件が起きており、自殺した児童の両親が国家賠償請求を行い、部分的にはあるが認められた事例もある<sup>21)</sup>。

現代においても、体罰は根強く存在している。実際、新日本婦人の会の2001年のアンケート調査によれば、2001年の段階で、「体罰を受けたことがある」と答えた児童・生徒は全体の約16%であったという<sup>22)</sup>。かつての調査(1995年)の時に比べれば減少しているが、依然として根強く体罰が残っていることの象徴ともいえよう。最近でも、2006年に苫小牧の高校野球部で体罰を伴った指導がマスメディアを通して問題になった。筆者自身も大学入学時は体罰を容認する立場だったのであり、今なおそういう立場のものは少なからず存在している。体罰の問題は、今なお未解決の問題だといわねばならない。

さて、体罰の問題点について、坂本秀夫(1995)は『体罰の研究』という著書で数多くの指摘をしている。その内容は、先に述べた法規定に反していることに加え、次の3点をあげることができよう。即ち、“体罰はエスカレートすること”、“体罰により教師・生徒ともに考える習慣・能力を失うこと”、“教師と生徒の間に肉体的力関係がなければ成立しないこと”の3点である<sup>23)</sup>。

他方、体罰を容認する者(体罰容認派)の根拠として挙げられる“身体的苦痛による即効性”や“他の生徒への見せしめ”などに対しては、坂本は次のように反論している。即ち、前者の“身体的苦痛による即効性”については「身体の痛みは繰返されるほど効果は遞減する」「体罰を受けた生徒に不満が残れば不満は別の場所で排け口を求める」と、後者の“他の生徒への見せしめ”については、「生徒に不信感と恨みを残す危険がある」「体罰は悪賢い[教師に隠れて悪いことをしようと周到に計画し、調査されても徹底的に否認を続ける]子どもを作る」として反論している<sup>24)</sup>。

さて、こうした事例を持ち出した目的は、体罰の問題性を明らかにするためではなく、その過程で「人権」という言葉がどのように用いられてきたかを明らかにするためであった。

すでに明らかなように、これまでの議論の中で、「人権」という言葉はほとんど出てきていない。実際、坂本自身が『体罰の研究』において「人権」という言葉を用いている場面も、体罰が法律違反であることに関わって「人権侵害」と述べている<sup>25)</sup>か、体罰の早期発見のために意見表明権(「子どもの権利条約」第12条)を認めるべきとする<sup>26)</sup>程度であった。しかも、坂本が体罰を「人権侵害」とした根拠として持ち出したのは、学校教育法11条にある体罰禁止規定である。これでは「法律違反」とは言えても、「人権侵害」とするには根拠が足りない。もし「人権侵害」として主張するのであれば、体罰と相反する人権規定に求める必要があるだろう。

体罰を「人権侵害」とみなすための規定は、日本国憲法25条(生存権)や26条(教育を受ける権利)などで容易に求めることができる。しかし、人権規定を特に明示することなく「人権侵害」と述べる坂本の論証の過程をみると、「子供の問題」を直ちに「人権侵害」として位置づけているように受け止められる。そして、体罰の問題を指摘する際、子供の発達の視点で指摘がなされていることから、坂本がここで用いている論理は、「人権」よりもむしろ「教育」だといえる。

これと同様の傾向は、他の教育論者が述べるときや、他の「子どもの権利」についての問題を考察するときにも見られる。とりわけ、いじめ問題においては「犯罪に該当しない『いじめ』行為、すなわち無視やからかいや冗談などでも、少数のものに対し数人で継続しておこなえば、被害者の人格を否定する行為として人権侵害行為となる」<sup>27)</sup>といった論証になるなど、特に法的根拠が明示されないことも少なくない。

したがって、子供が学校教育において直面する問題は、特に法的根拠に基づかずとも「人権」の問題として語られることがあるといえよう。そしてその場合、「人権」を語る者が「人権が脅かされる」として受け止める根拠は、語る者の問題意識(志向性)に依拠しており、後述する「権利」についての考え方のうち、「利益」に近い考え方だといえる。

## (2) 憲法学における「人権」 — 芦部信義『憲法学』より —

現在、学問の次元で最も「人権」について研究の蓄積がある学問は法律学(特に憲法学)であると考えられる。その中でも、日本で割と認知されている定義は、憲法学における「人が人たることに基づいて当然に一論理必然的に一享有すると考えられる権利」(芦部、1998)<sup>28)</sup>だと考えてよいであろう。

実際、中学校社会科の教科書においても、「人が生まれながらにもつ人間としての権利(2005年、帝国書院)」、「人が生まれながらにして持つ権利」(2005年、東京書籍)、「人であれば、無条件にもっている権利」(2005年、大阪書籍)など、先述の芦部の定義に準ずる記述がなされている<sup>29)</sup>。また、「人権」について述べられた一般向けの文献においても、日本国憲法や「子どもの権利条約」などの法的根拠をもとに述べられることが少なくない。学校教育をテーマにした文献においても同様である。これらの著書では「人権」という言葉そのものについて特に説明のないものが少なくないが、法的根拠に基づいて「人権」が述べられている限り、芦部の定義を元に考察することが賢明だと考えてよいであろう。

ただし、芦部の定義を採用する場合、定義としての妥当性の問題が残る。すなわち、芦部の定義「人が人たることに基ついて当然に一論理必然的に一享有すると考えられる権利」においては、「人」や「権利」が何を指すのかが明確に語られていないのである。本研究においては「子どもの権利」が争点となるため、少なくとも「人」の範疇に「子供」が入るかどうかについて吟味する必要がある。また、「権利」についても、生徒の「わがまま」発言の事例にみられるように、立場が上であるはずの教師に対しても通用するだけの何かしらの強制力を伴う概念だと考えなければならない。特に「権利」は、現代においては憲法や条約などの法に裏付けられた概念であり、「人であれば当然認められる“何か”」で片付けるわけにはいかない。

しかし、芦部自身の文献からは、これらの点について読み取ることができなかった。憲法学者や教育論者の多くは、「子どもも人間であるから、当然に人権が認められる」という見解のもと、「子どもの権利」を認めようとする傾向が強い。すなわち、憲法学の見解では、人権の定義における「人間」は生物学的な「ヒト」だといえよう。ただし、「子どもの権利条約」では子供の発達段階などを根拠に、一定の制限が加えられた記述が多いものの、実際にはその点に触れることなく「子どもの権利」を認めるべきと主張する論者が多い。

また、「権利」については、『現代法学入門』の中で次のように書かれている。

「権利の本質が何であるかについては論争がある。一方では、それを法によって保護された人の意思であるとされ、他方で、それは法によって保護された利益であると主張される。しかし、権利にはこの2つの面があるといつてよい。権利は、主観的な法として、法秩序のなかに内在する力をもち、それは法秩序によって保護されるし、また、法秩序が人に与える利益を含んでいる。意思の力は権利の形式または手段であり、利益は権利の内容

であるといつてよい。」<sup>30)</sup>

上記の記述を加味して考えるならば、芦部の定義における「権利」という用語を「意思」ないし「利益」として一応の定義づけが可能だということが窺える。このうち、前者の「意思」は具体的行動として現れるため観察が容易なのだが、十分な「意思」を持たない子供はそもそも対象外となる可能性が考えられよう。実際は「子どもの権利条約」を見れば明らかなように、発達段階に応じた制限はあれど、基本的には権利主体として認める傾向にある。

これに対し、後者の「利益」は(1)で考察した「人権」の用法に近いだけでなく、「公共性」(社会全体の利益)という視点を盛り込むのに適している。しかし「利益」は個人の志向性に左右されやすいものであり、観察する上では困難が生じるため、「権利」を客観的に定義づけすることが難しくなる。憲法学説上は、子供や知的障害者などの権利をも認める傾向にあること、また「意思」については「自己決定権」という個別の権利の中で想定されていることを考慮し、どちらかといえば「利益」としての「権利」を想定しているといえるだろう。

したがって、憲法学の見地に依拠する限り、「人権」という言葉の意味は「人であれば誰もが認められるべき、何らかの利益」を指すと考えられよう。そして「人権」が認められる対象は生物学的な「ヒト」であり、基本的には子供もその中に含まれるといえる。

### (3) 自然権論から見る「人権」 —T.Hobbes『リヴァイアサン』より—

前項の考察から、法律学・憲法学の立場から見えてくる「人権」の概念が、「人(生物学的な「ヒト」)であれば誰でも認められるべき何らかの利益」として定義できることを示唆するに至った。しかし、第1節で述べた「権利の濫用」を問題視する本研究の立場上、「人権」と称される諸権利が認められる上限を探らねばならない。現行の「人権」の用いられ方もっぱら「利益」を基準としたものであったが、「権利の濫用」に結びつくような「利益」までが認められるわけではない。そこで、本節では以後、人権思想の原点である18世紀の西欧哲学に手がかりを求め、考察をしていきたい。

周知の通り、「人権」という言葉はJ.RockeやJ.J.Rousseauなどの啓蒙思想家によって提起され、革命や独立運動を通して勝ち取られ、「人権宣言」や「憲法」という明文化された文章となって表されるようになった歴史を辿ってきた。よって、哲学や法律学などの諸学問も、そうした歴史的な文脈を踏まえた形で理論構成が行われてきたといえる。

そしてこうした「人権思想」は、もともとは17世紀イギリスの哲学者T.Hobbesにより提起

されたものである。よって、「人権」の思想的基盤である「自然権」の概念について考察し、「人(人間)」「権利」の概念について捉えなおすことが賢明だといえよう。彼の著書『リヴァイアサン』の中では、「自然権」は次のように定義されている。

「著作者たちがふつうに自然権 Jus Naturale とよぶ自然の権利 RIGHT OF NATURE とは、各人が、かれ自身の自然すなわちかれ自身の生命を維持するために、かれ自身の意志するとおりに、かれ自身の力を使用することについて、各人が持っている自由であり、したがって、かれ自身の判断力と理性において、かれがそれに対する最適の手段と考えるであるような、どんなことでも行う自由である。」<sup>31)</sup>

この定義は、「自然状態」という国家が形成される前の仮想の人間の状態を想定されたものである。したがって、この中で述べられている「自由」は、「万人の万人による闘争」を防ぐために、「自然法」(本研究で言う「道徳」に近い)という一定の規律の範囲内で認められるものであることに注意したい。また、現代の「人権」と照らし合わせる場合、社会の構成者の地位や役割に応じて権限が与えられたり、自由が制約を受けたりする場合を考慮する必要がある(この点について、Hobbes は“コモンウェルス”と呼ばれる共同体の中で認められる「市民権」を提起している<sup>32)</sup>。すなわち、Hobbes は自然権を提起する段階で、すでに一定の制限を設けるべきと考えていたのである。なお、こうした考え方は、日本国憲法にある「公共の福祉」の考え方にも繋がるものである。

これらの点に注意し、自然権に関する記述から本研究において重要なことを抜き出しておくと、次のようにまとめられよう。

- ・生命維持を目的とした意思決定に関する自由を想定していること。
- ・権利主体の判断力と理性と照らし合わせて意思決定が行われること。

ここから、法律学の文献からは読み取れなかった「人(人間)」と「権利」の意味を読み取ることができよう。まず「人(人間)」について、Hobbes は判断力や理性を備えた存在を想定しており、十分な判断力や理性を備えていない子供は自然権の対象から外されている。このことは、『リヴァイアサン』の第一部「人間について」で感覚、造影(想像力)、言葉、推理・科学から自然法・人格についてまで詳細に述べている<sup>33)</sup>ことや、母と子の関係において子供を母親に従う義務を負うものとして述べている<sup>34)</sup>ことから明らかだといえる。

また、「権利」については、Hobbes に依拠するならば「生命維持を目的とした意思決定に関する自由」となる。現代においては、「権利」と呼ばれるものが必ずしも生命維持を目

的としているわけではない。例えば、本研究でも取り扱う「教育を受ける権利」は、読み書き計算に始まる教育の保障を訴える権利である。この権利は、将来の社会生活の基盤となる意味で「生命維持」とも関わるといえるが、他方では、教育により自己の能力を高める「自己実現」といった側面も持ち合わせている。しかしこうした現代の権利も、「意思決定の自由」であることは共通している。Hobbes が「生命維持」と表現した箇所は、現代では「幸福追求」とした方が適しているといえよう。

以上のことを踏まえると、Hobbes のいう「権利」とは、先の「意思」および「利益」の区分でいえば、「利益」を考慮した「意思」として位置づけられよう。

#### (4) 自然権思想から見る「子どもの権利」の位置づけ

Hobbes の記述からは、「権利」が「利益」を考慮した「意思」として位置づけることができた。ただし、先に述べたとおり、Hobbes は判断能力の未熟さから、子供を自然権の主体とすることを意識的に避けている。Hobbes の見解に忠実である限り、十分な判断力・理性を持ち合わせない子供は人権の主体に該当しない、すなわち「子供に人権が認められない」として結論づけざるを得ない。

Hobbes のこうした見解は、現代の子供のいる現実と照らし合わせても、一定の説得力を持つ。先に例示した「教育を受ける権利」1つ取っても、子供には数々の拘束の下で保障されているのが実態である。実際、義務教育の対象となる子を持つ保護者は自分の子供を学校に行かせる義務があり、行かせなければ保護者は罰せられる。だから事実上、子供には学校に行く義務があり、病気や不登校のような場合を除いて“学校に行かない”自由はない。そして学校にいる限り、子供は児童・生徒として教師の指示に従わねばならない。近年では、子供の学習意欲の低下<sup>35)</sup>、すなわち、多くの子供が勉強を望んでいない事態が問題視されている。しかしそれでも、子供が意欲を持つよう授業を工夫することはあれど、勉強が嫌いな子供に「嫌いなら授業を受けなくてもいいよ」という発想には至らない。子供に「教育を受ける権利」を認めている現代においてなお、子供が将来社会に出たときのため、親は子供を学校に生かす義務を負っているのが現実である。

したがって、Hobbes の想定を無視し、子供に大人同様の権利を認めることは適切ではない。しかし、現代においては「子どもの権利」も一般的に認める動きが強まっている。17世紀の哲学者である Hobbes の見解に固執し、「子供に権利は存在しない」と結論付ける



ことも適切とは言い難い。

この点について、Hobbes の述べた自然権の定義を再度確認しておこう。Hobbes は、自然権を持つ主体として「理性と判断力をそなえた者」を想定していた。子供は一般に判断能力が未熟であるが、年齢を重ね、数多くの経験をつむことでその力を養っていく。他方、「子どもの権利条約」には、意見表明(12条)や表現の自由(13条)などについて「発達段階に応じて」とする記述がある。このことは、「人権」として認められる諸権利のうち、発達段階という条件付きで認められる権利が存在することを意味している。すなわち「人権として認められる諸権利のうち、主体の発達段階に応じて認められる権利の総称」として「子どもの権利」を位置づけることができよう。

ただし、今述べた「子どもの権利」は、一般市民(大人)と同程度の権利(すなわち人権)を認めるものではない。したがって、いじめや体罰のように子供が直面する問題を「人権」の問題として位置づけることは不適切だといえよう。それゆえに、Hobbes の見解は「子どもの権利条約」にはうまく適合するものの、本節のはじめに述べた「教育上の問題」を「人権問題」とする見解にはなじまないといわねばならない。

## (5) 「人権」を巡る理論と現実のズレ

これまでの考察を通して、教育問題を議論する中で語られる「人権」と、現在の学問的知見で語られる「人権」とが大きく異なっていることが分かる。すなわち、前者では「人権」という言葉が用いられているものの、どちらかといえば子供自身の発達や不利益といった観点から述べられていた。他方、後者では憲法・条約といった法規定や「自然法」など、一定の規範に裏付けられて権利が成立していた。

こうして考えてみると、本来の「人権」の考え方は、「公共性」という観点から「教育」と両立しうるものであることがわかる。しかし、第1章の初めに述べた「権利ばかり主張し、他人に迷惑をかける」子供や若者の存在は、子供や若者の間で本来の「人権」や「教育」と異なる認識があることを示唆しているといえる。

ところで、子供や若者に「人権」「教育」の捉え方を植えつける役目を担うのは、ほかならぬ教師である。実際、子供の人権意識を高めさせるべく、多くの学校では「人権教育」という教育体系が存在している。教師の意図性・無意図性はともかくとして、第1節で述べた「人権」の考え方を教師が伝えている可能性は考えられないだろうか。あるいは、現行の

人権教育実践が、何らかの形で誤った人権観を身につけた児童生徒に働きかける取り組みに至っていない可能性はないだろうか。

さらに、現代において、「人権」という言葉について人々が抱くイメージは様々であろう。実際、現代では「人権」について数多くの著書が出版されている。しかし、既述の一定の支持を集める定義づけもあれば、「人権」を「思いやり」「優しさ」に置き換えて説明されていたり<sup>36)</sup>、特に定義しないまま用いられていることも少なくない。また、こうした実態を踏まえてか、文献によっては「普遍的に認められた権威ある定義はない」<sup>37)</sup>という記述さえみられるのが現状である。

本研究ではこうした見解の元、教師を対象に“「人権」の捉え方”について質問紙調査を実施した。調査内容や調査の結果は第3章以降で述べることにし、本章では以後、人権教育の現場で語られている人権に注目していきたい。

### **第3節 学校教育の場で語られる「人権」の実態**

本節において、本研究の直接のテーマである「学校教育の場における「人権」の捉え方」について概観する。本節で取り上げる内容の多くは、第4章において考察する内容と大きく関わっている。なお、本節で述べる内容は、第2章において「言説」として位置づけるものであるが、本研究では直接の表現を避けている。

#### **(1) 人権教育の方針における「人権」の課題**

本節ではまず、人権教育の方針に注目して話を進める。

現在、学校教育の中で行われている「人権教育」は、「人権教育のための国連10年」や「人権教育及び人権啓発の推進に関する法律」など数々の法規定の下に成り立っている。そして『人権教育のための国連10年』に関する国内行動計画の下、1995年から2004年までの期間で人権教育は実施されてきた。人権教育の積極的な取り組みの下、2005年に『人権教育の指導方法等の在り方について[第二次とりまとめ[案]]』が作成され、この路線を受け継ぐ形で現在でも人権教育が実施されている。

人権教育の指導方法等に関する調査研究会議のメンバーが作成した『人権教育の指

導方法等の在り方について[第二次とりまとめ[案]]』(以下、『第二次とりまとめ』と略す)には、人権教育の目的である「人権尊重の精神の涵養」を実現するための数々の指針が提示されている。その内容を大まかにいえば、校内・校外の教員や家庭・地域などの連携人権教育の内容の充実、教職員研修の充実などが提示されている<sup>38)</sup>。また、人権教育の内容については、知識面・態度面・技能面の3点の充実が求められており、知識面では社会科や道徳、総合的な学習の時間などの時間の活用が、態度面および技能面ではコミュニケーションやディスカッションなどの対人関係のスキルの育成が挙げられている<sup>39)</sup>。

さて、本研究の関心は“教師の「人権」の受け止め方”であり、本節においてもそれに関係することを述べなければならない。しかし、人権教育の方針に関する批判の中で、「人権」の概念について十分な議論がなされていないことが明らかとなっている。

本研究では、法学者である村下博(2001年)と、同和教育の研究者である梅田修(2003年)の批判を取り上げる。まず、梅田は、審議会答申において「人権教育の中身を道徳教育と同じものとみなしており、自らの権利を主張する側面が稀薄になっていること」、「人権教育の概念の曖昧さから、現場で既に提起されている方法を安易に取り入れる可能性があること」などを指摘している<sup>40)</sup>。他方、審議会答申の「人権教育」の定義(「人権尊重の精神の涵養を目的とする教育活動」)についても、教育学の見地では「女性問題、障害者問題、同和問題、在日韓国・朝鮮人問題などの人権問題に対応して追究されてきた教育活動」とする見方と、「基本的人権についての教育」すなわち憲法教育の一部とする見方の2つが可能となることを指摘している<sup>41)</sup>。「人権尊重を目的とする教育活動」という共通理解はあれど、どちらの立場を取るかによってイメージは大きく異なる。我々の一般的なイメージとしては、後者(憲法教育の一部)の方が近いが、実際に行われているのは、どちらかといえば前者(人権問題に対応して追究されてきた教育活動)であると筆者は受け止めている。

村下は、人権教育・啓発推進法案の審議における議事録の記述をもとに「『人権とは何か』について、学問的到達点および国際人権保障のひろがりをもたせた審議がまったく行われなかった<sup>42)</sup>」と指摘している。また、「人権問題の原因を国民一人一人の意識に帰着させていること」を問題視するとともに、「人権侵害と差別の区別がなされていない」などの指摘をしている<sup>43)</sup>。この点について、村下自身は、この問題性について「国民を愚弄している」という解釈をしている。しかし、第2節で指摘したように、学問レベルにおいてさえ「人

権」の概念は統一した見解が提示されていない。このことを踏まえるならば、「人権問題の原因を国民一人一人の意識に帰着させていることの問題性」は、審議会の間でその議論がまとまらなかったために、国民一人一人に自分なりの人権概念を構築してもらうしかなかったと解釈したほうが良い。実際、彼が著した『「人権」による人権侵害』の「あとがき」の部分において「筆者は日本の『人権とは何か』について、その勉強不足を感じるとともに、日本の人権課題の焦点がどこにあるのかをみきわめる必要性を痛感した<sup>44)</sup>」と述べられている。法学が専門である村下が「勉強不足」と述べる現状を見ても、「人権」の概念が専門家の間でさえ十分に明らかになっていないと見たほうが賢明といえよう。

これらの指摘の中で、「人権教育の中身を道德教育と同じものとみなしている」「人権教育の概念が曖昧」「人権侵害と差別の区別がなされていない」といった記述があったことに注目したい。これらの記述からは、審議会答申や『第二次とりまとめ』の中で「人権」の概念について十分な考察がなされていないことが読み取れる。「人権」の概念が明確に定義されているならば、「人権教育」と「道德教育」、「人権侵害」と「差別」が区別されないという指摘がなされないと考えられるからである。

『人権用語辞典』によれば、「人権」という言葉は「普遍的に認められた権威ある定義はないが、人間の固有の尊厳を守るために、国家を法的に強制しうる要求、または資格、という定義が一般的<sup>45)</sup>」である。それだけに、審議会答申がどのような経緯で定義づけを行ったかが重要だったといえる。しかし、以上の考察のとおり、審議会答申で示されている「人権」について概観してきた。その結果、審議会答申にある「人権」の定義（「人々が生存と自由を確保し、それぞれの幸福を追求する権利」）は、実は十分な議論がなされないままに明記された定義だったことが明らかとなった。

そして、『第二次とりまとめ』にある『「人権尊重の理念」というような人権に関わる概念は抽象的で分かりにくい、といった声もしばしば聞かれるところである<sup>46)</sup>』と言う記述も見られる。こうした記述があるのも、そもそもの「人権」の定義づけの問題として受け止めざるを得ない。ただし、先の村下の記述に見られるように、「人権」の専門家でさえ共通理解の得られる定義づけが困難な現状がある。本研究では第2節において、学問上の記述をもとに「人権」の用法を見てきたが、「人権」の定義づけそのものは、今後の課題となろう。

## (2) 人権教育における「感性重視」の傾向

「人権」の定義づけに関わり、次に考察したいのが、人権教育における「感性重視」の傾向である。

人権教育に関する先行研究において、従来より問題視されてきたことが、「人権教育の実践において、問題に関心を示さない学習者が多い」ということである。こうした問題そのものは、既に数々の調査で明らかになっている。

例えば、平沢政安(1997)が自身の授業で大学生に人権教育のイメージについて尋ねたとき、返ってきた答えの多くが「教師に押し付けられている」「現実味が感じられなかった」「一つのイデオロギーが詰まった教育だった」など、人権問題に対してかなり消極的なものだったという<sup>47)</sup>。この傾向は、田宮武(1995)が実施した独自の質問紙調査において既に現れており<sup>48)</sup>、かなり一般的な傾向だと考えてよい(ただし、田宮の調査は1985年に行われたもので、その内容は主に同和教育についてである)。

他方、田宮の調査結果からは、人権教育を受ける回数が多くなるにつれて人権問題に関心を持つ学生が多くなる傾向も明らかになっている<sup>49)</sup>。この意味では、現行の人権教育は一定の効果を上げているといえることができる。また、人権問題に関心を持つ学生ほど「自分は差別の経験があるかもしれない」と答えるという、興味深い傾向も示されている<sup>50)</sup>。ただし、関心を持つようになっても具体的な行動まで至らない傾向がある<sup>51)</sup>意味で、当時の人権教育には課題が残されていたといえる。

こうした問題の原因について、従来より「知的理解にとどまり、人権感覚が十分身につけていない」として指摘されてきた。そしてこの指摘をもとに「現在の人権教育は知識偏重になっている」「人権は知識として身につけさせるものではなく、感じたり考えさせたりするもの」などと受け止められるようになった。近年では授業にディスカッションやワークショップなどのグループ活動を取り入れたり、体育祭・文化祭などの特別行事を人権教育の一環として実施したりする、といった実践が多く見られるようになったが、これも今述べた「感性重視」の傾向と考えてよい。

しかし、冷静にこうした事態を見つめてみると、実に奇妙なことが浮かび上がってくる。それは、十数年前より「知的理解にとどまり、人権感覚が十分身につけていない」といわれ、工夫された人権教育実践が展開されている割には、未だに「知的理解にとどまり、人権感覚が十分身につけていない」として指摘され続けている傾向にあることである。確かに、人権教育が効果的に実施されているのであれば、児童生徒が直面する「人権問題」である

いじめや校内暴力などは減少するはずであるし、第1節の冒頭で述べた「権利の濫用」といった事態が問題視されることもなかったはずである。

さらにいえば、「知的理解にとどまっていた」かどうかも疑問の余地があるといえる。その根拠は、現行の義務教育のカリキュラムにおいて、知識としての「人権」より、道徳的な感性を養うことを目的とした授業時間のほうが圧倒的に多いということである。実際、小中学校のカリキュラムにおいて知識として「人権」という言葉を学ぶのは、小学校6年生と中学校3年の社会科のごく一部でしかない(概算した限り、義務教育9年間で30時間程度に留まる)。それに対し、道徳の時間は小学校1年生から中学校3年生まで、週に1時間は用意されている(義務教育9年間で、300時間を越える)し、国語や英語の時間でも差別や平和などの「人権」に関わるテーマの作品を読む機会は多く用意されている。もちろん、総合的な学習の時間などを活用し、人権に関する知識を学習指導要領の最低基準以上に教えていたり、道徳や国語などの時間が重視されない可能性は考えられるが、授業時間数を見る限り、圧倒的に感性に訴えるための時間が多く設けられているのが現状といえよう。

実は、現行の人権教育について、法教育の立場からは“人権に関する知識・認識の軽視”が問題視されている。この点について、北川善英(2006年)は「知的理解にとどまり、人権感覚が十分身につけていない」といった問題点は、「人権教育の教育方法や実践事例に対する強い関心が、『人権に関する知識・認識』や『人権に関する技能(スキル)の適切な扱いと結合したとき、はじめて克服されると思われる<sup>52)</sup>」として指摘している。

しかし実際には、人権教育に携わる者の多くは、憲法や条約などの知識の獲得を「子供には難しい」とみなし、もっぱら心の教育を推進してきた。だからこそ、人権教育の実践において「人権」という法律用語が登場するにもかかわらず、憲法や条約よりも文学教材をもとにした道徳的な実践が多く見られたと考えられる。他方、日本国憲法をはじめとする法(知識としての人権に関わる)を取り扱う時間は、学習指導要領の改訂のたびに減少傾向にある上、本格的に習うのが中学3年生であり、現在の受験体制を考慮する限り知識面ではかなり軽視されているという指摘もなされている<sup>53)</sup>(永井憲一、2000年)。

これらのことを踏まえるならば、現行の人権教育における「現在の人権教育は知識偏重になっている」という指摘は実態に即していないといえる。前項で指摘した、人権教育の方針における「人権」概念の問題も、こうしたことと関わりがあると考えられる。ただし、第2節でも述べたように、現時点では学問レベルでも「人権」について統一した見解が存在して

いない。したがって、知識面を重視しようにも難しい場合があることを念頭に置く必要があらう。

### (3) 人権教育における「自尊感情の高揚」

さて、前項において、現行の人権教育において知識面がそれほど重視されていない実態を指摘するに至った。それでは、知識としての「人権」に代わって、現行の人権教育ではどのようなことが語られているのであろうか。

これについて、本研究で注目したいのが「自尊感情 (Self-Esteem)」と呼ばれる概念である。この概念は W. James や M. Rosenberg などを始めとする心理学者により研究された概念であり、「自分が価値のある、尊敬されるべき、すぐれた人間であるという感情」<sup>54)</sup> (遠藤辰雄、1992) を意味する。人権教育において、この概念がどのような経緯で導入されるようになったかは定かではない。しかし、自尊感情の高揚により学習効果が高まったり<sup>55)</sup>、対人関係が改善されやすくなる<sup>56)</sup> ことなどが指摘されているために、人権教育において取り入れられるようになった可能性は十分に考えられる。

さて、「自尊感情の高揚」にあたり強調されていることが、「あるがままの自分を受け入れる」ということである。現代ではいじめにあったり、親や教師に理不尽な注意を受けたりなどを通して、自分のことが好きになれない、自分で自分のことを受け入れられない子供が増えているといわれている。そして、いじめや虐待などの研究を通して、過去にこうした経験を持った者が、後に別のものに対していじめや虐待を行いがちとなる傾向が指摘されている。そのため、いじめの場合はその被害者だけでなく、加害者に対しても自尊感情を高めることが有効とする認識が強くなっている。

こうした心理学研究の蓄積があるため、筆者も、人権教育において「自尊感情の高揚」を目指して実践すること自体には賛成の立場を取る。ただし、筆者自身は「自尊感情」について2つの危険性があると考ええる。1つは、子供の自尊感情を重視しようとするあまりに注意ができなくなる可能性、もう1つは人権教育において「自尊感情」と双璧をなす「他者尊重」の視点が欠落する可能性である。

前者については、いじめの加害者など、問題行動を起こす子供にも自尊感情の高揚が有効とする見解に基づいていると考えられる。すなわち、教師が自尊感情の視点を取り入れる際、子供と対面した状況に関わりなく「とにかく子供を認めればよい」という錯覚を起こ

すため、子供を注意をすることをためらうと考えられるのである。しかし、注意しなければならぬ場面で教師が注意しなければ、子供は自分のしたことを「悪いこと」だと思わないままとなる。結果、その子供は同様の「悪いこと」を繰り返して他人を知らず知らずに傷つけ続けることになり、学級全体(社会全体)では自尊感情が帰って低下することにもなりかねない。子供の問題行動が自尊感情の低さに基づくものでないのなら、教師が注意することには何の問題もなく、むしろ積極的に注意する必要があると考えられよう。

そして後者については、教師と子供の関係にのみ注目したゆえの誤謬であると考えられる。教師が子供を認めて自尊感情を高めさせることは、前者の問題を考慮するならば特に問題はないと考えられる。しかし、学級内に限定するにしても、子供の人間関係は教師との関係だけでなく、他の子供との関係も存在する。そのため、教師が子供のことをどれだけ認めようとも、子供同士で認めることがなければ、自尊感情は育たないと考えられる。そして、他者の存在を認め、いたずらに他者を傷つけないようにするためにも、前者で述べた「必要なときに注意する」ということが大切となってくる。

先に述べたように、近年では人権教育に関わり、「自尊感情の高揚」を強調する傾向が見られる。しかし、必要な場合に注意することや他人を認めさせる行動様式を身につけさせることを教師がおろそかにする可能性は十分に考えられる。こうした教師の指導方針はともすると第1節で指摘した「権利の濫用」という事態にも繋がりがかねず、自尊感情の高揚について正確に受け止められているかどうかが重要となろう。

#### (4) 人権教育と生徒指導

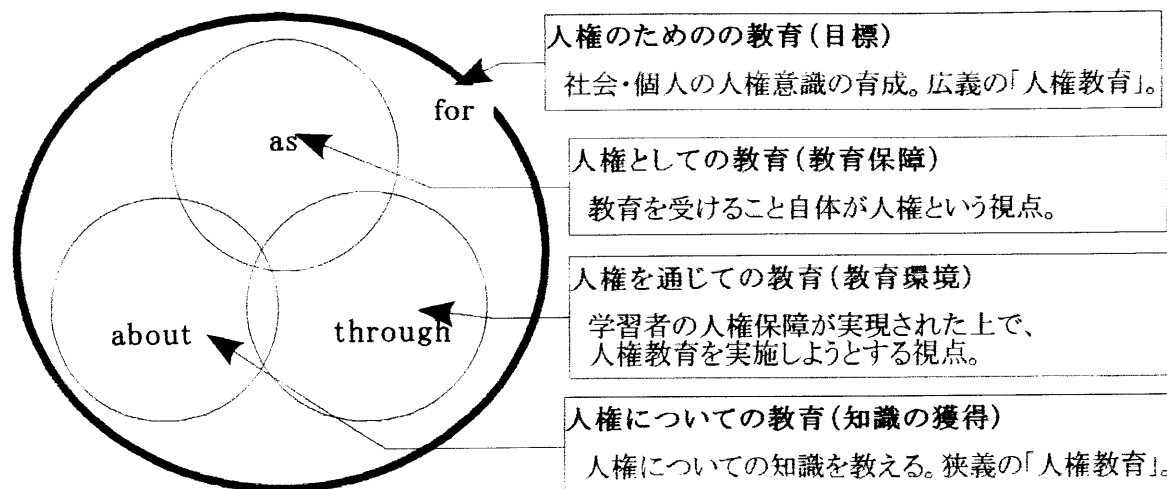
本節の最後に、人権教育に関わって生徒指導のことを述べておきたい。

先に述べたように、現在の人権教育では「知的理解にとどまるのではなく、人権を感覚的に理解すること」が重要視されるようになってきている。そしてそれに関わって、人権教育では生徒指導も重要な項目として位置づけられるようになってきている。

実際、生徒指導は、森実(1995)が提起した「人権教育の4類型」において、「人権を通じた教育」に該当する内容である(図1.2参照。図中の前置詞は、4区分の英語表記(Education ○○ Human Rights)に対応している。)



図 1.2 人権教育の 4 類型(森実、1995)<sup>57)</sup>>



生徒指導を人権教育の一環として位置づけられているものの、体罰や校則など、生徒指導を巡っては数多くの問題が内在しており、こうした問題を「人権問題」として位置づける論者は多い。そのため、生徒指導において少しでも不適切な対応をすれば、生徒や保護者から「人権侵害」として受け止められる可能性は十分に考えられる。また逆に、生徒指導を重視するあまり体罰などの問題のある対応さえも正当化する教師も少なからずいると考えられる。

さらに、本節でこれまで述べてきた教師の認識(第 2 章ではこれらを「言説」として位置づける)により、教師の生徒指導が不適切なものとなる可能性も考えられる。例えば、次のような事態が考えられよう。

- ・「子供にも人権がある」という考えの下、タバコや酒、茶髪やピアスなど、大人(親・教師)には認められるが子供(児童生徒)には認められないことに対し教師が適切な指導ができなくなる。
- ・「人権教育では感性を育てることが大切」という考えの下、いじめなどの生徒間のトラブルには厳格に対処する一方、授業や宿題については指導が散漫になる。
- ・「子供の自尊感情を育てなければならない」という考えの下、児童生徒への注意が毅然としたものにならなくなり、児童生徒が言うことを聞かなくなる。

これまでの考察を加味してみると、これらの生徒指導対応が適切でないことは明らかであろう。その理由をあえて挙げるならば、これらの場面で想定された考え方が、生徒指導の場面に適していないからであり、また生徒指導そのものが、第 1 節で述べた「公共性」を

備えた営みだからといえよう。そして、これを言い換えるなら、教師の「公共性」の意識が強くなるほど、本節でこれまで述べてきた考え方に惑わされることなく生徒指導が行えるようになると考えられよう。

なお、教育社会学の研究においては、教師の「職業的社会化」について一定の研究成果が見られている。今述べた「公共性」の意識は、教職経験(特に生徒指導の経験)を積み重ねていくことで強まっていくと考えることができる。第4章では生徒指導対応と「公共性」の関係について、調査データを下に考察するが、その際には教職経験の多さを示す教職年数を考慮して検討していく。

以上のことから、学校教育の現場における「人権」の捉え方を、教育に関わった「公共性」についての意識と関連付けて探り、その実態(人権教育、生活指導)と照らし合わせることで有効であると考えられる。これらは、「権利ばかり主張し、他人に迷惑をかける」者が増加している実態を解明する第一歩であるといえよう。ただし、学校教育現場の「人権」「教育」および「公強制」の考え方、また人権教育や生活指導、これら全てを同一の事象のなかで考察するためには、現場からデータを採取し、それを分析することが重要であると考えられる。次章以降、研究の視点、調査対象についての概観、そしてデータの分析結果について順に述べていくことにしたい。

- 1) 内閣府『人権擁護に関する世論調査』2007年(URL <http://www8.cao.go.jp/survey/h19/h19-jinken/index.html>)。
- 2) 小野田正利(著)『悲鳴をあげる学校』(旬報社、2006年)、54頁。
- 3) 東京地裁平成3年6月21日判決・判例時報1388号3頁(第一審)、東京高裁平成4年10月30日判決・判例時報1443号30頁(第二審)、最高裁平成8年7月18日・判例時報1599号53頁(第三審)。
- 4) 厳密には、「校則」という言葉は法律用語ではない。代わりに「学則」「生徒規則」「生徒心得」などと表現されることもある。校則についての法的根拠も、教育委員会の定める「学校管理規則」に基づくものと、学校の管理運営上の必要から独自に定めているものがある(前者は、地方教育行政の組織及び運営に関する法律第33条に由来するものである)。細谷俊夫・奥田真丈・河野重男・今野善清(編)『新教育学大辞典 第3巻』(第一法規出版、1990年、133-134頁)を参照。
- 6) 坂田仰・星野豊(編)『学校教育の基本判例』(学事出版、2004年)、55頁。
- 7) 坂田仰・星野豊(編)『学校教育の基本判例』(学事出版、2004年)、55頁。
- 8) 横島章(著)『信頼の崩壊 ―黒磯ナイフ事件をめぐる事実と反省―』(下野新聞社、1998年)、13-18頁、23頁、48頁。
- 9) 『産経新聞』(1998年2月7日付)より。産経新聞が実施したアンケート(全国の中学校107校が対象)によれば、所持品検査を実施する考えのある中学校は4割に留まっている。直接の引用は八木秀次(著)『反「人権」宣言』(2001年、ちくま新書)、10頁。
- 10) J.Q.WilsonとG.Kellingにより提唱された理論。軽犯罪の放置が地域社会の規範意識を低下させ、犯罪の増加・凶悪化を招くとする考え方。1つの壊れた窓の放置が住民に悪い社会心理学上の影響をもたらし、結果として街全体を荒廃させる実験結果に基づいている。本研究では瀬川晃(著)『犯罪学』(成文堂、1998年)132頁を参照。
- 11) 加藤十八(編著)『ゼロトレランス 規範意識をどう育てるか』(学事出版、2006年)、38-46頁。
- 12) 蓮井洋城「教育と人権尊重のための教育・人権概念検討」(2006年)、69-75頁。
- 13) 加藤十八(編著)『ゼロトレランス 規範意識をどう育てるか』(学事出版、2006年)、36頁。
- 14) 加藤十八(編著)『ゼロトレランス 規範意識をどう育てるか』(学事出版、2006年)、36頁。
- 15) 加藤十八(編著)『ゼロトレランス 規範意識をどう育てるか』(学事出版、2006年)、36頁。
- 16) 前者の例は、梅田修(著)『同和教育の発展的解消への道』(部落問題研究所、1995年)、61-145頁。後者の例は喜多明人(編著)『現代学校改革と子どもの参加の権利』(学文社、2004年)、51-131頁を参照。
- 17) 堀尾輝久(著)『人権としての教育』(岩波書店、1991年)、100頁。
- 18) 堀尾輝久(著)『人権としての教育』(岩波書店、1991年)、101頁。
- 19) 体罰の禁止規定は明治12年に制定された教育令で既に見られる。実際、「凡学校ニ於イテハ生徒ニ体罰(殴チ或ハ縛スルノ類)ヲ加フルヘカラス」(第46条)と明記されている。現代では学校教育法11条に「校長及び教員は、教育上必要があると認められるときには、文部科学大臣の定めるところにより、学生、生徒および児童に懲戒を加えることができる。ただし、体罰を加えることはできない。」とあり、校長や教員の懲戒権は認めているものの、体罰については明確に禁止されていることが分かる。
- 20) 水戸地方裁判所土浦支部昭和61年3月18日判決・判例タイムズ 589号。

- 21) 神戸地方裁判所姫路支部平成12年1月31日判決・判例時報 1713 号 84 項。
- 22) 「親子で考えよう 学校の体罰・校則」アンケート結果について  
URL <http://www.shinfujin.gr.jp/ank/01/a200112b.html>
- 23) 坂本秀夫(著)『体罰の研究』(三一書房、1995年)、135頁。原著では「体罰の矛盾」における「第四」「第五」「第六」の項目として述べられている。坂本自身は、「体罰の矛盾」としてさらに3つの項目を指摘しているが、それは体罰を容認する側の見解に反論する形で述べられており、本研究では後に述べることとする。
- 24) 坂本秀夫(著)『体罰の研究』(三一書房、1995年)、134-135頁。原著では順に、「体罰の矛盾」における「第一」「第三」(を加味)「第二」の項目として述べられている。本稿では第三の点「即効性」は第一「身体的苦痛」と共通するものとみなし、1つにまとめて述べている。
- 25) 坂本秀夫(著)『体罰の研究』(三一書房、1995年)、132頁。
- 26) 坂本秀夫(著)『体罰の研究』(三一書房、1995年)、258-262頁。
- 27) 日本弁護士連合会(編著)『子どもの権利ハンドブック』(明石書店、2006年)、78頁。
- 28) 芦部信喜(著)『憲法学Ⅱ 人権総論』(有斐閣、1997年)、47頁。なお芦部によれば、人間の持つ固有性・不可侵性・普遍性によって人権は定義される(56-65頁)。
- 29) 順に『社会科 中学生公民』(2005年、帝国書院)、『新しい社会 公民』(2005年、東京書籍)、『中学社会 公民的分野』(2005年、大阪書籍)。全体的なシェアは東京書籍が多く、三重県では大阪書籍が多い。
- 30) 伊藤正巳・加藤一郎(編)『現代法学入門〔第4版〕』(有斐閣双書、2005年)、27-28頁。なお、本文中の「意思」はB.Windscheid、「利益」はR.Jheringの主張に基づくものである。
- 31) ホブズ(著)、水田洋(訳)『リヴァイアサン(一)』(岩波文庫、1954年)、216頁。
- 32) ホブズ(著)、水田洋(訳)『リヴァイアサン(二)』(岩波文庫、1964年)、163-195頁。
- 33) ホブズ(著)、水田洋(訳)『リヴァイアサン(一)』(岩波文庫、1954年)、9-10頁(目次)。
- 34) ホブズ(著)、水田洋(訳)『リヴァイアサン(二)』(岩波文庫、1964年)、73頁。本文では「未成年者が、まづ母の力のもとにあつて、母はそれを養育することも遺棄することもできる、という点からすると、もし彼女がそれを養育すれば、それは自分の生命を母におうのであり、したがって、他のだれに対してよりも、彼女にしたがうことを義務づけられる。」とある。
- 35) 一般の小中学生を対象とした学力調査(TIMSS2003)において、「勉強が好き」と答える児童生徒は小学校で45.3%、中学校で17.9%と少ない。同和地区の小中学生においては一般に学力が低いとされており、学習意欲についてもこの調査結果を上回るとは考え難い。ただし同和地区の学校ではこの取り組みにより、この学力差がある程度是正されていることは指摘しておきたい(志水、2004)。荻谷剛彦・志水宏吉(編著)『学力の社会学』(岩波書店、2004年)参照。
- 36) 例えば、横田洋三(著)『日本の人権／世界の人権』(不磨書房、2003年)では、人権は「人を分け隔てなく平等に扱うこと」「誰にでもやさしく思いやりをもって接すること」として表現されている。横田自身は社会の全員にむけた「思いやり」「優しさ」を述べているが、言説として広まる場合に抜け落ちることがある。
- 37) H.ビクター・コンデ(著)、竹澤千恵子・村島雄一郎(訳)『人権用語辞典』(明石書店、2001年)、113頁。
- 38) 人権教育の指導方法などに関する調査研究会議『人権教育の指導方法等の在り方について 第二次取りまとめ(案)』11-25,42-52頁。
- 39) 人権教育の指導方法などに関する調査研究会議『人権教育の指導方法等の在り方について 第二次

- 取りまとめ(案)』26-28 頁。
- 40) 梅田修(著)『人権教育の検証—同和教育からの転機の帰結—』(部落問題研究所, 2003 年)、49・51-54・88-89 頁。
  - 41) 梅田修(著)『人権教育の検証—同和教育からの転機の帰結—』(部落問題研究所, 2003 年)、79 頁。
  - 42) 村下博(著)『「人権」による人権侵害—教育・啓発と救済機関を問う—』(部落問題研究所, 2001 年)、106 頁。
  - 43) 村下博(著)『「人権」による人権侵害—教育・啓発と救済機関を問う—』(部落問題研究所, 2001 年)、82・84 頁。
  - 44) 村下博『「人権」による人権侵害—教育・啓発と救済機関を問う—』(部落問題研究所, 2001 年)、116 頁。
  - 45) H.ビクター・コンデ(著)、竹澤千恵子・村島雄一郎(訳)『人権用語辞典』(明石書店、2001 年)、133 頁。
  - 46) 人権教育の指導方法などに関する調査研究会議『人権教育の指導方法等の在り方について 第二次取りまとめ(案)』9 頁。
  - 47) 平沢安政「人権教育としての同和教育—体系的なアプローチを求めて—」 部落解放・人権研究所編『これからの人権教育 新時代を拓くネットワーク』(解放出版社、1997 年)、6 頁。
  - 48) 田宮武『人権意識論』(明石書店、1995 年)、79 頁・187 頁。
  - 49) 田宮武『人権意識論』(明石書店、1995 年)、26 頁。
  - 50) 田宮武『人権意識論』(明石書店、1995 年)、112 頁。
  - 51) 田宮武『人権意識論』(明石書店、1995 年)、33 頁。
  - 52) 北川善英「人権教育論の課題 憲法学からの問題提起」 全国法教育ネットワーク(編)『法教育の可能性 学校教育における理論と実践』(現代人文社、2006 年)、49 頁。
  - 53) 永井憲一(著)『教育学の原理と体系』(日本評論社、2000 年)、111 頁。
  - 54) 遠藤辰雄「セルフ・エスティーム研究の視座」 遠藤辰雄・井上祥治・蘭千壽(編著)『セルフ・エスティームの心理学 自己価値の探求』(1992 年、ナカニシヤ出版)、9 頁。
  - 55) 蘭千壽「セルフ・エスティームの形成と学校の影響」 遠藤辰雄・井上祥治・蘭千壽(編著)『セルフ・エスティームの心理学 自己価値の探求』(1992 年、ナカニシヤ出版)、194-196 頁。
  - 56) 蘭千壽「セルフ・エスティームの形成と学校の影響」 遠藤辰雄・井上祥治・蘭千壽(編著)『セルフ・エスティームの心理学 自己価値の探求』(1992 年、ナカニシヤ出版)、196-199 頁。
  - 57) 部落解放研究所(編)『国連人権教育の 10 年』解放出版社、1995 年、11 頁。

## 第2章 研究の枠組み

### 第1節 言説としての「人権」と教育への作用

本節では、本研究の主要概念である「言説」について解説する。

#### (1) 「言説」の定義と用法

第1章で述べたように、「人権」には多様な捉え方がある。しかし、そうした人権の捉え方を可視化しなければ調査による検証が困難となる。

本研究では、「人権」の捉え方を可視化する手がかりを「言説」に求めたい。「言説」とは、もともとは M.Foucault により提起された“ディスクール (discours)”の翻訳語で、「言語体系が構成する抽象的なシステムに対する、言語における具体的な、言表の総体」(Foucault, 1970)<sup>1)</sup>として定義される。日常の“噂”に近い概念といえるが、“噂”のように個人の特性についての事実関係を問うものではなく、もっぱら学問的な事実関係を取り扱う概念である。

Foucault 自身はこの「言説」という概念から、医学・歴史学・言語学などの諸学問に潜む「思想」や、学問的な「知」一般について独自の論を展開した。例えば Foucault の晩年の著作である『性の歴史』の中で、近代キリスト教社会であからさまに語るものがタブー視されていたはずの「性」が、実際には18世紀においてすでに「自由に語られるもの」となっていたと指摘している。その根拠は、18世紀以降、性についての言説が飛躍的に増加したこと、むしろ行政・宗教などにより、性についての語りが社会的に奨励されていた事実に基づいている。Foucault は人口学者の「人間の増殖は大地の生産物のように、人間が自分たちの労働に見出す利益と可能性に比例してなされるのである。」という記述から、労働者の増大のために国家が性について語る必要に迫られていたことを指摘した<sup>2)</sup>。そして他方で、Foucault は汎愛派の教育者 J.B.Basedow らの教育実践が展開され、教育の場でも性について積極的に語られていた事実をも Foucault は指摘している<sup>3)</sup>。Foucault は文章などに表れる「言説」に注目することで、「性」という目に見えないものについての事実を明らかにしたのである。

さて、Foucault(1971)により提起された「言説」という概念は、教育社会学の研究にも大きな影響を及ぼした。教育についての論述を「教育言説」として位置づけることで、個性尊重や

カウンセリングマインドの教育方針に関わる問題、いじめや体罰といった教育問題について、新たな分析方法を提示するに至っている。

この「教育言説」という言葉について、森重雄(1994)は「教育なる対象を種別化し、このほかならぬ教育を語る／書く主体を人びとの内部に析出し、教育およびこれをめぐる諸概念に自明性を与え、教育にまつわるあるまとまった語り／書きを教育をめぐる語り／書きのたんなる部分集合へと回帰させる、諸規則ならびにこの諸規則に規制された語り／書きの総体<sup>4)</sup>」と定義した。こうした定義づけの際、森は「それ[教育言説の再定義]は、一方では教育なるものならびにこれを言表する主体を、そして教育なるものをめぐる世界ならびにその世界への編入を、生成し創発させる活面であり、同時に他方では、まさしくこれをつうじてそれらを共時的にリアルなものとする、リアリティ構成の場面である。<sup>5)</sup>」と述べている。このことは「教育言説」というものが、それを語る／書く主体の考え方・状況に依拠することなく他者にリアリティを持たせる、そうした性格を持つ論述であることを意味している。

他方、「教育言説」について、今津孝次郎(1997)は「教育に関する一定のまとまりをもった論述で、聖性が付与されて人々を幻惑させる力を持ち、教育に関する認識や価値判断の基本枠組みとなり、実践の動機づけや指針として機能するもの<sup>6)</sup>」という規定を与えている。ここで注目すべき「聖性」という表現について、今津は「説得的な力を持ち、それ自体を相対化して分析の手を加えることなど考えられないほどの聖域化して自明視され、権威の源となり、人々を幻惑して呪縛させるような力<sup>7)</sup>」として説明をしている。これは先述の森の記述において見られた、語る／書く主体の考え方・状況に依拠することなく他者にリアリティを持たせる性格を指していると見ることができる。

今津が述べた「聖性」について、筆者自身は「不確実な側面を持ちながら説得力を持つ性格」として捉えている。言説として語られる命題・主張は、ある社会的事実について“特定の”集団内で共有されたものであるため、全ての場合において当てはまるわけではない。そうした、命題として不確実な論述(語り／書き)であるにもかかわらず、他者にリアリティを持たせていることが、「言説」という概念の本質であろう。

以上の考察より、本研究では「言説」という用語の定義そのものは Foucault に依拠することとする。ただし、「言説」という概念の特徴として、命題としては不確実ながらも他者にリアリティを持たせる「聖性」があることを仮定し、以降で具体的な言説について考察することとする。とりわけ、命題として不確実であることが明らかなものについては、「不確実な言説」として以下では表現することとしよう。

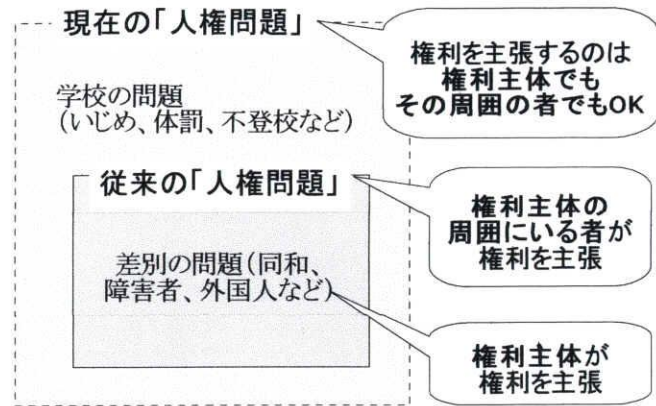


## (2) 「人権問題」カテゴリーの拡大と「責任」

言説が教師の「人権」の捉え方に影響を与える過程を探るため、まずは「〇〇は人権侵害である」という言説に注目したい。「〇〇」には、先述のいじめや体罰など(異なる事例を同一視している)、様々な教育問題が当てはまる。

例えば「いじめは人権侵害である」といった主張は、「子どもの権利条約や、子供達が受けているいじめの事実から生まれた言説として位置づけられる。実際には、明確に「人権侵害」とされる「いじめ」の事例が自殺・不登校などに陥ったケースであることが多いため、「いじめは人権侵害“である”」という表現は適切ではない

図 2.1 「人権問題」カテゴリーの拡大



しかしそれでも、一般の文献でも「子どもの権利」侵害の具体例にしばしばいじめが挙がる現状から<sup>8)</sup>、この言説は教育関係者の「人権」の捉え方に影響を与えていると考えられる。また、いじめへの取り組みが人権教育を行っている学校の方針として教育方針に掲げられる場合もあり、この言説が学校教育の方針にも影響を与えていることもわかる。

さて、このことから、もともと「人権問題」として扱われてきた「差別」(同和問題、在日外国人の問題など)に加え、学校教育の場で起きる問題も「人権問題」に含まれていることが分かる(図 2.1 を参照)。ただし、学校の人権問題(いじめ、体罰など)には、従来の人権問題(差別問題)と大きく異なる点がある。それは、後者のように、権利の主張を権利主体(子供、差別の被害者)自身が行うのではなく、その周囲にいる者が行う、ということである。実際、学校で子供達が直面する「人権問題」(いじめ・体罰など)に取り組む責任を負うのは、子供自身ではなく教師である。人権保障の一環として位置づけられる「基礎学力の向上」<sup>9)</sup>も、子供自身が望んだ結果というよりは、社会の要請と見たほうが正確である。

権利を持つ者(子供)と権利について意思決定を行う主体(教師)が異なるという問題は、その権利について、誰が責任を負うかということに関わってくる。一般に「権利には責任が伴う」と言われるように、権利主張における周囲の人々や社会への配慮、また他人や社会に不利益をもたらした場合の埋め合わせを行うのは、基本的には権利主体自身である。例えば



「報道の自由」の下にある情報を報道・出版するときには、権利主体である報道機関が、個人情報保護などの配慮を行う。また、もし公開した情報の中に不適切な内容があれば、報道機関自らが情報を訂正したり、情報を載せた書籍・雑誌を回収したりする、といった対応を行っている。

学校社会の中にいる「子どもの権利」の場合、挨拶、身だしなみ、掃除、食事のマナー、授業中の私語の禁止、学校への私物の持込の制限などがそれに相当しよう。なぜなら、こうした行動様式は、日頃の学校生活をより円滑にするための行動様式だからである。

ただし、教育について議論する場合、「子どもの権利」の保障を直接に要求する者が教師・保護者などの周囲の大人であるため、子供自身はその責任を負わなくてよい場合が多い。実際、子供は一般に判断能力が未熟とみなされているため、社会一般では法的にも責任能力がないとみなす傾向がある<sup>10)</sup>。そのため保護者や教師などにより保護を受け、また子供の行為に対する責任を代わりに負うこともある。しかしこの結果、子供には「責任の伴わない権利」が存在することになる。そしてその事実から、子供は「権利には責任が必ずしも伴わない」と捉えてしまう可能性が示されよう。

### (3) 「感性」重視の教育による「人権」の多様化

次に注目するのは「人権教育では、子供の感性に訴えることが必要だ」という言説である。事実、現行の人権教育の中では、人権問題と関わっている人物に直接話をしてもらったり、人権問題について取り上げた文学教材などを取り上げたりする場面がしばしば見られる。こうした手法は学習者の感性に訴えるため、学習者にとって具体的なイメージがしやすい。

これと対になっているのは、「子供にとって法律は難しい」という考え方ではないだろうか。実際、教育関係者や子供の問題に取り組む専門家の記述では、「法律は難しい」という判断の下、人権問題として語られる事例を道徳的な問題として取り上げられる傾向にある。確かに、法律の条文は日常の言葉よりも硬い文章で書かれており、子供はおろか、一般の大人ですらとっつきにくく感じる傾向は経験的に理解できる。それに比べて、今述べた、講師と出会わせることや文学教材を用いるなどの手法は、難解な法律の条文に触れることなく人権問題を考えさせられる意味でかなり効果的である。

ただし「感性」、すなわち「体験を通してしみじみと実感し、意味や価値に気づく能動的な働きのある感覚を生み出す能力」<sup>11)</sup>は、知識や思考と結びついてこそ意味がある。例えば知的障害者は、その障害ゆえに歩き方・話し方などの行動(が健常者とは異なる。「知的障害」

に関する知識を持たない者が知的障害者に出会った場合、彼らの行動を奇異に感じ、彼らとの関わりを避けるなどの不適切な行動をとっても不思議ではない。それは結果的に、「知的障害」についての無知からくる差別となる。知識や思考と関わる“知性”との結びつきを欠いた感性を育てることは、こうした意味での差別をなくすことができない。

先に述べた、講師と出会うことや文学教材を用いるなどの手法は、その講師の役割や教材のテーマと差別問題についての知識とを結びつける。その意味で、感性は知識と結びつくといえる。しかし、この手法によって生まれた感性が「人権」という概念そのものと結びつくだろうか。「思いやり」「優しさ」といった説明に象徴されるように、法的制約とは無縁なものとして学習者は「人権」を捉えることにはならないだろうか。あるいは、裁判訴訟のように“自身の不利益に対する異議申し立て”として捉え、不満を感じたときに訴えれば認められるものとして捉えることにはならないだろうか。いずれにせよ、本来の「人権」とは異なる多様な捉え方を生み出すことに繋がる。

第1章において、生徒指導場面における生徒の“わがまま”についての事例を挙げた。この場面において、生徒が捉えている「人権」が誤りであることは明らかである。人権教育において、感性を重視するあまり知識の獲得をおろそかにしている事実が明らかになった場合、こうした生徒が実は人権教育により生み出された可能性があることを示すことになる。

以上、「人権教育では、子供の感性に訴えることが必要だ」という言説は、結果的に学習者に誤った人権観を植えつける実践と結びつくことが示されよう。

#### (4) 「自尊感情」と「他者尊重」

次に注目するのが、「子供の自尊感情を高めることが必要である」という言説である。

第1章で述べたとおり、「自尊感情 (Self-Esteem)」と呼ばれる概念は W.James や M.Rosenberg などの心理学者により研究された概念であり、「自分が価値のある、尊敬されるべき、すぐれた人間であるという感情」<sup>12)</sup>(遠藤辰雄、1992)を意味する。そして、自尊感情の高揚により学習効果が高まったり<sup>13)</sup>、対人関係が改善されやすくなる<sup>14)</sup>ことなどの研究成果が指摘されており、「自尊感情の高揚」は実際にも一定の意義が認められる。

ただし、「子供の自尊感情を高めることが必要である」は必ずしも事実に基づかない不確実な言説である。すなわち全ての「子供」ではなく、差別・いじめ・虐待などにより精神的に不安定になった「子供」という特定の社会的状況が想定されているのである。そうした特定の状況である限りにおいて、自尊感情の高揚は意味を持つ。しかし他方、他人や社会に不利

益をもたらす「考え」は教育により矯正される対象となるし、精神的に安定している(既に自尊感情の高い)子供には自尊感情の高揚は特に必要とならない。

こうした状況において「個性尊重」や「自尊感情の高揚」を実践した場合、子供の“ありのまま”を大切にしようとするあまり、教師が子供に働きかけることを抑制する可能性を併せ持つ。これらの教育言説が学校教育で広まっている場合、生徒指導を抑制し、“わがまま勝手”を権利として正当化する子供・保護者に対し躊躇するところにも繋がってくる。近年の人権教育の推進状況から、子供の“ありのまま”を大切にす言説を強く支持する傾向があると考えられる。この傾向により、これまで当たり前に行ってきた教育活動(特に生徒指導)は、現代ではそれほど重視されていない可能性が出てくる。

しかし「子供の自尊感情を高めることが必要である」という言説は、特定の状況において成り立つ不確実なものである。それゆえ、教師が子供の状況を見つめ、状況にあわせて判断することが必要となる。そして判断の際には、その子供のみを考えるのではなく、その他の子供達や社会全体のことを考える必要があろう。第1章でも述べたとおり、生徒指導は「公共性の視点」とかかわりがあり、今述べた「自尊感情の高揚」は生徒指導と密接に関わっている。生徒指導の意義は次節で詳しく述べるが、公共性の意識に伴い、他者尊重の視点も持ち合わせるようになることをここでは指摘しておきたい。

## (5) まとめ

以上、「〇〇は人権侵害である」「人権教育では、子供の感性に訴えることが必要だ」「子供の自尊感情を高めることが必要である」の4つの言説に注目し、こうした言説を支持した場合、学習者である児童生徒にどのような人権観が形成されるかを仮説的に示した。すなわち、教師が受け止める「人権」は、「責任の伴わない権利」、「思いやり」「優しさ」といった法とは無縁の概念、「自身の不利益に対する異議申し立て」という自己主張の原理、こうしたものになる可能性が考えられるのである。

ただし、現実の学校には、他の教科教育や日常の生徒指導や部活動、特別活動など、様々な学習活動の場がある。本節で示した、学習者の捉える「人権」は他者や社会全体の視点をこうした学習活動を通して、ルールや規則といった他人や社会全体のこと(公共の利益)を視野に入れた「人権」を生徒が学習する可能性は十分に考えられる。

そこで次節において、学校教育の社会的な性格について述べることにしよう。

## 第2節 学校教育の公共性と教育言説

### (1) 「教育」の定義 —E.Durkheim『教育と社会学』より—

本節では社会学の知見から、日本の公教育制度が整備されるに至った背景を探ることにする。そしてこのことを通して、学校教育の社会的性格を明らかとしたい。

まずは「教育」の概念を整理しておきたい。社会学者 E.Durkheim は『教育と社会学』(1924)の中で「教育」を「未成年者の体系的社会化」、すなわち「社会生活においてまだ成熟していない世代に対して成人世代によって行使される作用」と定義した。そしてその目的については「全体としての政治社会が、また子どもがとくに予定されている特殊的环境が要求する一定の肉体的、知的および道徳的状态を子どもの中に発現させ、発達させること」と述べられている<sup>15)</sup>。

『教育と社会学』は、Durkheim が教育学の講師として抜擢されたときの講義録をまとめたものである。即ち、『教育と社会学』で記述されている内容は教師を志す学生を想定したものであり、当然ながら公立学校における教育が念頭に置かれている。Durkheim は既存の理想を求める「教育」の定義に批判的検討を加え、教育内容についての「一種の標準形」が個人によるものではなく「共同生活の所産」だと述べた<sup>16)</sup>。このことは、Durkheim のいう「教育」が必ずしも教師個人の意識的な働きかけではないことを示している。そうした、学習者側の実態も踏まえた上で、Durkheim は「教育」を個々の教師や教育者ではなく「成人世代」による「作用」とした。

また、上記の定義は、Durkheim が生きた時代の社会状況を反映したものだと考えられる。当時、彼の祖国フランスは普仏戦争(1870年)で敗戦しており、自国の発展のための人材育成に力を入れなければならなかった<sup>17)</sup>。そのため、当時のフランスの教育は、単なる知識・技能の習得にとどまらず、市民として、職業人としての行動様式の獲得を必然的に目指すこととなったのである。Durkheim は、こうした社会的事実から、教育において獲得される“もの”を「全体としての政治社会が、また子どもがとくに予定されている特殊的环境が要求する一定の肉体的、知的および道徳的状态」として表現した。

以上より、Durkheim の「教育」の概念をまとめると、次のようになろう。すなわち、「教育」という概念は公立学校を念頭に置いたもので、必ずしも教師個人の意図を想定したものではない。むしろ学級や学校などの集団の作用を視野に入れた概念であり、特に国や地域とい

た広い社会に適合することが指向されている。Durkheim のこうした概念設定は、公立学校という“公(おおやけ)”を指向する場所の性格を的確に踏まえたものだといえる。本研究においても、想定するフィールドは公立学校(主に中学校)であり、Durkheim の概念枠組みに準拠して考察することが賢明であると考えられよう。

なお、Durkheim 自身は実証科学の立場から教育論を展開しているため、彼の意図が「社会性の獲得のために行う“べき”」といった主張ではなく、「実態として、当時の社会情勢を教育が反映している」という事実の指摘にあったことには注意が必要である。

## (2) 「公共性」の定義 — 齋藤純一の分類を手がかりとして —

『教育と社会学』の中では、「国家」や「社会」など、「公共性」と関連のある用語が用いられている。よって、前項で定義した「教育」の中には、「公共性」の視点に相当するものは含まれていると考えてよい。ただし Durkheim 自身は、「公共性」という言葉を特に用いていない。よって Durkheim の記述から「公共性」という言葉を定義することは難しい。本研究で想定する「教育」の場が主に学校教育(公教育の1つ)であることを考えると、「公共性」の定義については個別に考える必要があるだろう。

「公共性」という言葉の一般的な用法について、齋藤純一(2000)は「公的機関の活動(official)」「共通のもの(common)」「開かれているもの(open)」の3つを挙げている<sup>18)</sup>。1つ目の「公的機関の活動」は学校や警察をはじめとする公共機関が国家・政府の権限で成り立っている事実から、2つ目の「共通のもの」は「公共の福祉」「公共の利益」といった用語上の意味合いから、3つ目の「開かれている」は公園の利用や情報公開などの実態から説明することができよう。

「公共性」のドイツ語(Offentlichkeit)の語源からは、この言葉がもともと「開かれているもの」を意味するものと考えられる。確かに実態として、学校や図書館、公園や道路といった「公共の施設」は多くの人に対し“開かれている”。しかし、これらの施設内ではそれぞれルールがあり、利用者はそのルールに沿って一定の拘束を受ける(学校の校則、図書館での貸し出し期限など)。「開かれている」ことを公共性の本質とすることは、公共施設の利用において拘束を受ける実態に必ずしも適しているとは言えない。

他方、その施設で保障される内容は、どちらかといえば、個人の欲求を満たすものというより、社会住民全体のニーズを満たすものである。例えば、警察・消防署などは社会の安全・災害の防止といった住民共通のニーズを保障するものである。また教育を担う学校も、社会

に出てから必要となる事柄(読み書き計算、社会事象・科学事象に関する知識、社会のルールなど)を子供達に習得させる役目を果たしている(ただし現状は完全ではなく、議論すべき課題はたくさんある)。つまり、実態と照らし合わせて考えるならば、社会の構成者の多くが“共通に望んでいるもの”、それが公共施設として具現化していると思わなければならない。

したがって本研究では、「公共性」を「ある社会で共有された特定の行動が、その社会に属する全ての者に対し公平に保障される状態」と定義づける。この定義は“誰でも公平に”<sup>19)</sup>というところが特徴であり、齋藤が示した「公共性」の用法の2つ目「共通のもの」に近い。

なお、注意しておきたいのが、本研究における「公共性」という用語は、私語の禁止や頭髪・服装の規正などの「社会(学校や学級など)のルールを守る行動様式」それ自体を指すものではない。なぜなら、今述べた“ルール”とは、公共施設を誰でも不利益を受けることなく利用できるために、つまり「公共性」を円滑に機能させるために作られたものだからである。私語の禁止や頭髪・服装の規制などは“公共性”を保障するための行動様式”としたほうが正確であろう。前節でも述べたとおり、こうした行動様式に相当する概念として、本研究では「道徳性」という概念を用いている。

### (3) 「公平な教育保障」と「教育内容の道徳性」

さて、「教育」の場である学校は、前項で定義した「公共性」を持つ場所である。より具体的に言えば、学校は「知識・技能・社会性の獲得」という「当該社会で共有されたある特定の行動」を、利用者である子供に“誰でも公平に”保障するための場所なのである。

学校教育が「公教育」として位置づけられるのも、学校教育が「公共性」を持つものとして一般に認識されていることに由来する。「知識・技能・社会性の獲得」のみが目的なら、塾や家庭教師といった民間の教育サービスでも実施可能である。ただしそうした教育サービスは“誰でも公平に”とはいかない。そのサービスを受けられるは、その教育機関にお金を支払った者だけである。そしてその内容も、利用者の要望は運営側の都合でいくらでも変えることができる。

他方、学校は私立学校・民間学校も含め、学級内では一斉にほぼ同じ教育内容が行われる。また、その内容も学習指導要領により大幅な制約を受けるため、学校による教育内容の違いも起きにくい。こうした、全ての学習者に同じ教育内容を施す側面(公平な教育保障)が、教育が「公共性」を持つ意義だといえる。そして公平に教育を保障するため、学校では、授業中の私語の禁止、課題の提出期限などのルールが存在している。

しかし、「教育の公共性」の意義は学習者の公平な教育だけではない。実際、学校教育においては、そこには一般社会とは異なる独自のルールが存在する。それは例えば、授業中の私語の禁止、課題(宿題)の提出期限の遵守といった授業中のルールに始まり、挨拶や敬語、身だしなみ(頭髪・服装など)、清掃、給食配膳、係活動といったものまで実に多岐にわたる。これらのルールの中には、私語の禁止のように授業を円滑にするものもあるが、清掃や給食配膳など、塾や家庭教師などではまず見られないものもある。

挨拶、身だしなみ、掃除、食事のマナー、授業中の私語の禁止、学校への私物の持込の制限など、社会の構成者として身につけるべき行動様式の本質について、先の Durkheim は「道徳性」という概念を提起している。「道徳性」と呼ばれる行動様式について、Durkheim は「規律の精神」「集団への愛着」「自律の精神」という3つの要素から獲得されるとしている。生徒指導という行為は特定の行動様式を子供に習得させるものであり、それ自体は1つ目の「規律の精神」の獲得に大きな役割を果たす。ただし、生徒指導の方法は生徒の人間関係に影響を及ぼすため、2つ目の「集団への愛着」にも関わる行為だといえよう。

アメリカの教育社会学者 W.K.Cummings は、日本のある小学校を観察する中で、給食配膳や清掃、生徒会活動、クラブ活動(部活を含む)などの活動の中に道徳的な意味を見出している。例えば、児童に交代で給食を配膳させたり、校舎やグラウンドの清掃に取り組みせたりすることで、「どのような労働にも従事しなければならないこと、全員が共同作業に従事すること、学校を運営していくことはすべて生徒の責任であることなど」を身につけさせるのだという<sup>20)</sup>。また、「公平な教育保障」のためとして述べた授業規律(挨拶や私語の禁止など)についても、「集団を利用して、仲間をもつことがいかに大切かということを生徒に理解させようとしている」<sup>21)</sup>として道徳教育の一環としていることを Cummings は指摘している。。

上記の Cummings の見解は1980年のものである。しかし現代においても、これらの道徳的教訓が、学校生活を終えてからの生活で必要となることは明らかである。こうした活動が公教育である学校教育の中で位置づけられていることは、学習者に道徳的教訓を獲得させるといふ重要な意味があることを確認できよう。

よって、学校にルールが存在する理由は、「公平な教育保障」の実現のためだけではない。学校のルールを守らせること自体に、実は道徳的な意味が含まれているのである。「公平な教育保障」と並ぶもう1つの「教育の公共性」として、教育内容が社会システムを円滑にする行動様式を獲得させる側面(教育内容の道徳性)も見出せよう。

#### (4) 言説の作用を抑制する「公共性」の意識

さて、前節で述べた人権や教育に関する諸言説は、こうした教育活動にも影響を及ぼす可能性がある。一例を挙げるなら、「子供の自尊感情を高めることが必要である」という言説を教師が支持した場合、一時的にせよ子供を不快にさせる「叱る」という行為そのものを教師がためらう可能性がある。

しかし、教師が教育という行為を公の意識で受け止めていたならば、そうした事態は避けることができる。すなわち、注意すべき場面(例えば授業中の私語など)において生徒を注意せず、そのままにしておけば、教育上マイナスになることは明らかである。例えば授業中に私語をしている生徒を注意せず放っておいた場合、授業の妨げとなり、勉強したいと考えている生徒にとって迷惑となる(前項の「公平な教育保障」に反する)。学校が勉強するための場所である以上、「子どもの権利」が生徒に認められたとしても、授業中に私語をして良い理由はないし、私語を注意されたからといって教師を訴える理由もない。

逆に、「子供の自尊感情を高めることが必要である」という考えのもと、教師が生徒を積極的に褒めるようになることも考えられる。「褒める」という行為が生徒の学習意欲を高めることは、心理学研究において明らかとなっている。こちらはむしろ教育の公共性に繋がる行為であり、公共性の意識があれば積極的に褒めようとするだろう。

このように、教師が公共性の意識を持っていたならば、言説により教育効果を損ねる実践を行うことを避けることができる。また逆に、教育効果を高める実践であれば「公共性」の観点から積極的に行われることとなる。このことは、日本国憲法において人権が「公共の福祉」という原理により制限されていることとも繋がってくる。

#### (5) まとめ

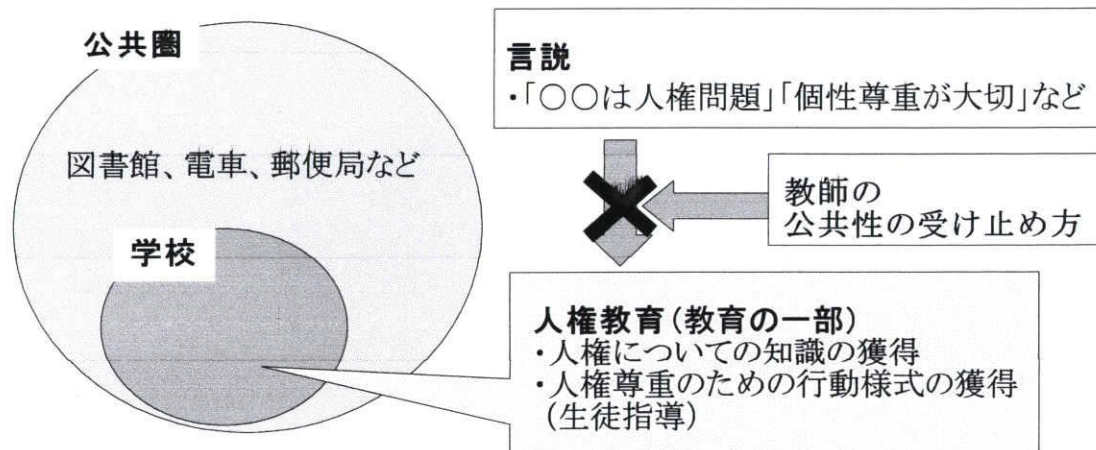
以上より、「教育の公共性」について、「公平な教育保障」と「教育内容の道徳性」という2つの側面を見出すことができた。一般に、教育現場で「公共性」というとき、「社会のルールを守ること」として位置づけられる傾向が見られるが、こうした位置づけは「公平な教育保障」には関わっていても、清掃や給食配膳のような活動の妥当性(こちらは「教育内容の道徳性」の側面に繋がる)を指摘するには至らなかったのではないか。学校独自のルールを定め、結果的に子供の自由が制限を受けることとなっても「教育を受ける権利」が成立するのは、「公平な教育保障」だけでなく「教育内容の道徳性」という「教育の公共性」を成立させるためであると考えられよう。



他方、こうした教育行為(特に生徒指導)を抑制する言説として「子供の個性を尊重しなければならない」「子供の自尊感情を高めることが必要である」の存在を指摘した。こうした言説は言説ゆえの不確実性を持つため、教師が「公共性の視点」を持ち合わせることで、こうした抑制を回避できることを指摘した。

以上より、本研究のための基本枠組みを説明するに至った。本研究では、この研究枠組みに従い、質問紙を作成し、実施している。次の2章において、その調査結果について述べることにしよう。

※ 研究の基本枠組みに関するモデル



- 1) 『ロベール仏語辞典』, 1970年。直接の引用はM.フーコー『言語表現の秩序』から。なお、Foucaultの「ディスクール」は「言語表現」と訳されることもある。
- 2) ミシェル・フーコー(著)、渡辺守章(訳)『性の歴史 I 知への意思』(新潮社、1986年)、35頁。なお人口学者の記述は、C.J.エルベール(著)『穀物に関する全般的監督機関についての試論』に由来する。
- 3) ミシェル・フーコー(著)、渡辺守章(訳)『性の歴史 I 知への意思』(新潮社、1986年)、38-39頁。
- 4) 森重雄「教育言説の環境設定—教育の高階性と社会システムの生存問題—」教育社会学研究第54集、1994年、26-27頁。原文ではFoucaultの記述と対比させるべく、符号や注釈を織り交ぜて記述されているが、ここでは符号や注釈を極力省いて記述している。
- 5) 森重雄「教育言説の環境設定—教育の高階性と社会システムの生存問題—」教育社会学研究第54集、1994年、
- 6) 今津孝次郎「教育言説とは」今津孝次郎・樋田大二郎(編)『教育言説をどう読むか 教育を語ることばのしくみとはたらき』(新曜社、1997年)、12頁。この記述も、もともとはM.Foucaultの「ディスクール」に由来するが、どちらかといえば小浜逸郎、新堀通也の先行研究に依拠して説明がなされている。
- 7) 今津孝次郎「教育言説とは」今津孝次郎・樋田大二郎(編)『教育言説をどう読むか 教育を語ることばのしくみとはたらき』(新曜社、1997年)、6頁。
- 8) 例えば、堀尾輝久『人権としての教育』(岩波書店、1991年)、100頁。
- 9) 梅田修『同和教育の発展的解消への道』部落問題研究所、1995年、61-145頁。和歌山県の小・中・高の人権教育(同和教育)実践が紹介されており、その全ての実践において学習保障が位置づけられている。
- 10) 例えば未成年が事件を起こした場合、14歳未満であれば法的責任は問われず、保護の対象となる。
- 11) 高橋史郎(著)『臨床教育学と感性教育』(1998年、玉川大学出版部)、86頁。
- 12) 遠藤辰雄「セルフ・エスティーム研究の視座」遠藤辰雄・井上祥治・蘭千壽(編著)『セルフ・エスティームの心理学 自己価値の探求』(1992年、ナカニシヤ出版)、9頁。
- 13) 蘭千壽「セルフ・エスティームの形成と学校の影響」遠藤辰雄・井上祥治・蘭千壽(編著)『セルフ・エスティームの心理学 自己価値の探求』(1992年、ナカニシヤ出版)、194-196頁。
- 14) 蘭千壽「セルフ・エスティームの形成と学校の影響」遠藤辰雄・井上祥治・蘭千壽(編著)『セルフ・エスティームの心理学 自己価値の探求』(1992年、ナカニシヤ出版)、196-199頁。
- 15) E.デュルケーム(著)、佐々木交賢(訳)『教育と社会学』、誠信書房、1976年、59-60頁。
- 16) E.デュルケーム(著)、佐々木交賢(訳)『教育と社会学』、誠信書房、1976年、51頁。
- 17) 麻生誠・原田彰・宮島喬(著)『デュルケーム道徳教育論入門』(有斐閣新書、1978年)、4-5頁。
- 18) 齋藤純一(著)『公共性』
- 19) “誰でも公平に”という表現は、厳密には経済学における「公共財」の概念に由来する。「公共財」は「公共性」を持った財として考えることができるが、「公共財」と呼ばれるための条件は「排除不可能性」と「消費の非競合性」、すなわち“誰でも利用でき、かつ他の利用者によって利用が制限されないこと”にある本稿では井堀利宏『基礎コース 公共経済学』(新世社、1998年)、90頁を参照。
- 20) W.カミングス(著)、友田泰正(訳)『ニッポンの学校』、サイマル出版会、1981年、150頁。
- 21) W.カミングス(著)、友田泰正(訳)『ニッポンの学校』、サイマル出版会、1981年、149頁。

## 第3章 調査の目的と方法

### 第1節 調査の目的と方法、および手続き

#### (1) 調査の目的

本題に入る前に、第1章で述べたことを簡単に繰り返しておきたい。

近年、人権教育が積極的に行われている一方、世間では「権利ばかり主張し、他人の迷惑を考えない若者」や「学校にイチャモンをつける保護者」が問題視されている。人権教育の方針では「他人に迷惑をかけない」「仲間を思いやる」など、もっともな記述がある反面、「人権」という言葉そのものはさほど表立って使われない傾向にあることが確かめられた。そして、代わりに人権教育の中で語られていたのは、「子供にも人権が認められる」「感性を育てる」「自尊感情を高める」といった言葉であった。しかしこうした考え方を無条件に認めれば、生徒指導場面において教師を混乱させ、学級崩壊のごとく教育が成り立たなくなる可能性がある。また、これに伴い、「教育」や「人権」の考え方が本来的に持っていた「公共性」の視点を、現在の教師は見失ってはいないか。

本研究では以上の問題意識から、人権教育に取り組む教師の「教育」「人権」の考え方や実際の行動様式について調査を実施した。そして調査の際に、「現在の中学校において、教師達は『子供にも人権が認められる』『感性の育成』『自尊感情の高揚』など、教育や人権に関する言説の影響を受けている。ただし、教育や人権について『公共性』を持つものとして受け止める教師ほど、また教職経験を十分につんだ教師ほど、実践場面では言説に惑わされにくくなる傾向にある。」という仮説を設定した。

なお、考察においては、特に次の4点に留意することとしたい。

1. 人権教育で「子どもの権利」と大人の「人権」とを区別せずに用いていないか。
2. 人権教育で「感性」を重視するあまり、知識面がおろそかになってはいないか。
3. 「自尊感情の高揚」を重視するあまり、生徒指導が放任的になったり、他者尊重への意識がおろそかになっていないか。
4. 教師は教育場面で、「教育」や「人権」を公的なものとして受け止めているか。

## (2) 調査の方法

本研究では、「人権」や「教育」に関する言説を取り扱うため、必然的に「言説分析」と呼ばれる手法をとることとなる。「言説分析」とは、「ある時代において、ある言説が支配的になるのはなぜか、その問いを言説というデータに即しながら、解明する<sup>1)</sup>」手法であり、1980年後半に日本の社会学研究において見られるようになった。

本研究では、前項で示した仮説を検証すべく、中学校教師を対象とした質問紙調査を実施した。しかし、言説分析では通常、文献などの資料に記述されている、あるいは面接において被験者から語られるデータ(言説)に注目して考察を行う。そのため、本研究のような質問紙法による分析は一般的ではない。

言説を取り扱う本研究で質問紙法を選択した理由は、現時点における「言説分析」の課題を補完するためである。現在では、資料やインタビューで語られる言葉を分析しただけで「言説分析」と称する研究が増加していることもあり、この研究手法により導かれた結論の妥当性が問題視されるようになってきている(遠藤、2006)<sup>2)</sup>。しかし、田中一生(1990)の言葉を借りるならば、こうした課題は「実践的な下心」<sup>3)</sup>によるものであり、言説分析そのものの欠陥と見るべきではない。「デュルケム[E. Durkheim]にならい、教育社会学が教育学の基礎科学として理論的生産性の向上に努める科学的理論のレベルにこそ、この学問の実践性の根源が在する」<sup>4)</sup>、こうした立場に努めることで、現時点での言説分析の課題が克服されると筆者は考える。

本研究ではこうした見解から、特定の文献(著者)やインタビューのみからデータを取るのではなく、可能な限り多くのデータを採取することにした。これは、統計学における「大数の法則」により、一定数以上のデータを集めることで誤差を減らせるという判断からである。そこで、数名の教師に人権教育や生徒指導についてインタビューを行った後、その内容を元に質問紙を作成し、教師に配布するという方法を取るに至った。そして、筆者自身の研究上の立場を明確にするとともに、分析の際に統計的手法を用いることで、より客観的な判断をするよう尽力した。

とはいえ、後述するように、本研究の調査は30人未満の教師が対象であり、サンプル数としてはかなり少ない。そのため、上記の手法を用いても量的調査ほどの信頼性はないが、調査校の属性に依拠した質的な傾向は示すことができると考えている。

### (3) 調査の手続き

先に述べたように、本研究の目的は、「人権」や「教育」についての考えを教師達に尋ね、生徒指導・人権教育などの諸実践にどのような作用を及ぼしているかを明らかにすることにある。本研究では「公共性」に注目する必要性から、義務教育を担う小中学校の教師を調査対象として考えていた。とりわけ、生徒指導場面も考察の対象とすること、学習指導要領において小学校6年生以降で「人権」が登場することなどから、人権教育ないしそれに類似した実践に取り組んでいる中学校への調査が望ましいと考えていた。

調査対象校であるX中学校への依頼は、昨年11月にX中学校区で開催された「道徳授業研究発表会」を契機に実現することとなった。指導教官はこの研究会の助言者として出席されており、指導教官よりこの研究会の参加を勧められた。筆者はこの研究会に参加させていただき、X中学校の授業を見学させていただくとともに、後に行われた全体会にも参加させていただいている。

研究発表会が終わってから、筆者は指導教官に付き添い、X中学校区の教育委員会の先生との話に同席させていただいた。その際、指導教官と担当の先生との話の流れで、筆者は自身の研究内容について話をさせていただくとともに、質問紙調査の話を持ちかけた。そこで良好な返事をいただくことができた。そして11月末、指導教官にX中学校に調査依頼の電話をお願いし、了承を得た上で、筆者はX中学校を訪問した。そこでX中学校の教頭に教員対象の質問紙調査を依頼、許可をいただいた。

調査のための質問紙は、同年9月よりようやく作成を開始するに至った。調査を依頼した11月末の段階で質問紙として体裁が整う状態にはなり、教頭先生にも「教員に答えてもらう分には特に問題はない」という旨の意見をいただいていた。しかし、質問項目と研究枠組みや仮説との整合性に不備があったため、2週間近くにわたり大幅な修正を加えることとなり、完成した質問紙を配布したのは12月中旬となった。教頭先生を通じて職員会議で質問紙の回答を依頼し、12月下旬には質問紙を回収することができた。なお質問紙の回収の際に、X中学校の人権教育に関する資料をいただくとともに、今年度の人権教育担当の教員にインタビューもお願いすることができた。また、質問紙を集計した後、2月初旬に再度X中学校を訪問し、教頭先生に集計結果を見ていただくとともに、分析結果を裏付ける情報を提示していただいた。

なお、筆者はX中学校とは別の校区であるY中学校にも質問紙調査を依頼していた。

そのきっかけは、Y 中学校に勤務された経験を持つ教育委員会の職員と、本研究室主催の研究会で過去に講演された経験をもつ教員の紹介であった。と、に参加されていた教員を通し、別の校区である Y 中学校にも調査を依頼した。しかし、12 月という学期末テストや保護者面談などで大変忙しい時期の依頼だったため、質問紙調査は断念せざるをえなくなった。なお、Y 中学校の訪問の際、Y 中学校を紹介してくださった職員と、Y 中学校の生徒指導担当の教員に、生徒指導や人権教育の実態についてインタビューをさせていただき、質問紙作成の参考にさせていただいている。

## **第 2 節 調査対象の概観**

### **(1) 調査校の特徴**

調査をお願いした X 中学校は、生徒数 426 人、1 学年 4 クラス(35 人程度)、教員 29 名(2007 年 5 月時点)の中規模校である。かつては町立の中学校であったが、2005 年の市町村合併により近くの市と合併し、以降は市立の中学校となった。X 中学校では、正規の学級に加え、特別支援クラスが 2 つあり、知的障害・情緒障害を持った生徒をそれぞれ担当している。また、“ニューカマー”と呼ばれる外国籍の生徒に対応すべく、外国籍生徒支援の役職も設けられている。X 中学校の教師へのインタビューによれば、外国籍生徒支援の担当は、海外で数年間にわたり生活した経験を持ち、後述する人権教育にもその経験が生かされているとのことであった。

X 中学校の学校教育目標は「ひとりだちのできるたくましい生徒の育成」と「人権感覚豊かな思いやりのある生徒の育成」の 2 つである。そしてその目標のために、学力や人権尊重の精神、体力などの育成を努力事項として掲げている<sup>5)</sup>。その中でも伝統的に力を入れてきたのが、道徳教育と体験活動である。

X 中学校は 2006 年・2007 年に文部科学省の「児童生徒の心に響く道徳教育推進事業」の指定を受けており、地域で連携して道徳教育実践に力を入れてきた。X 中学校で現在行われている人権教育は、こうした道徳教育の一環として行われている。その主な内容は国際理解であり、在日韓国人や外国人労働者の問題に特に力を入れている(11 月の研究会では、在日韓国人のカミングアウトをテーマとした道徳授業実践を見せていただい

た)。今年度の人権教育主任の話によれば、学級内のニューカマーに出身国のことや生活事情を語ってもらうことで、実践内容にリアリティを持たせる工夫をしているという。また、人権の考え方をより身近なものにすべく、生徒自身のこと(特にいじめなどの問題)について振り返らせる機会を持つようにしているとのことである。他方で、障害者の問題や同和問題、インターネットの問題なども取り扱われることがある。このうち同和問題については、校区に同和地区があり、実施すべきとする生徒の声がある一方、地域の保護者からは消極的な意見も多く、現在はさほど積極的に取り扱われていない<sup>6)</sup>。

さらに、上記の実践以外には、職業体験や体育大会、学校祭(文化部や委員会などの展示、演劇など)や合唱コンクール、人権フォーラム(人権劇など)など、様々な文化行事が道德教育の一環として位置づけられている。また、文部科学省が作成した『心のノート』や道德の題材・内容項目(学習指導要領の23項目に準ずる)を年間行事とリンクするように配置して活用するといった、道德性の発達のためのカリキュラム上の配慮が窺える。

ところで、X中学校では、これらの実践において、「自尊感情の高揚」を特に重視している。11月下旬の研究発表会の資料によれば、「自尊感情」を『『つながる仲間』を求めていくときに重要なバロメーターになるもの』として位置づけており、「生き方アンケート」というアンケートも実施しているという<sup>7)</sup>。公開されているアンケート結果によれば、肯定的な回答をする生徒がどの学年においても半数以上であり、かつ5月(学年別行事)と6月(体育大会)を比較するとき、低学年の生徒ほど肯定的な回答が増える傾向にあった<sup>8)</sup>。発達段階や学年のカラーなど、考慮すべき点はあるが、学校生活を通して生徒の「自尊感情」が高まっている傾向が窺えた。

なお、質問項目は「自分は周囲の人に大切にされている」「自分のことが好き」「自分の良いことが分かった」の3つである。X中学校の教頭先生のお話によれば、このアンケートは体育大会や修学旅行などの行事ごとに年3回実施されており、主に教師が生徒に対応するときの参考資料として用いているという。そのため、この集計結果が生徒に開示されることは、原則的にないとのことであった。

## (2) 回答者の基本属性

さて、本研究における質問紙調査は、X中学校の教員を対象に実施している。調査対象である教員の内訳は次の通りである。

- ・ 回答者 27 名、うち男性 19 名、女性 8 名。
- ・ 校長 1 名、教頭 1 名、教諭 21 名、講師 3 名、その他(養護教諭)1 名。

本調査ではさらに、基本属性として教科と教職年数、そして「担任」「生徒指導主任」「学年主任」などの役職経験の有無について尋ねた。これらの質問は、調査対象者の全体傾向を知るとともに、教職経験の蓄積とと教師の考え方との関連をより詳しく分析するための属性として位置づけている。その内訳は、以下の表 3.1 および表 3.2 のとおりとなった。

表 3.1 調査対象の基本属性(教科・教職年数別内訳)

	教科					
	国語	社会	数学	理科	英語	音楽
人数	3	2	5	2	6	1
割合	11.1%	7.4%	18.5%	7.4%	22.2%	3.7%
	美術	保健体育	技術	家庭科	その他	合計
人数	1	4	1	1	1	27
割合	3.7%	14.8%	3.7%	3.7%	3.7%	100.0%

	教職年数				合計
	3年未満	3年～10年	10年～20年	20年～	
人数	4	3	7	13	27
割合	14.8%	11.1%	25.9%	48.1%	100.0%

表 3.2 調査対象者の役職経験内訳

	役職経験				
	担任	学年主任	教務主任	生徒指導主任	進路指導主任
人数	22	7	3	5	6
比率	81.5%	25.9%	11.1%	18.5%	22.2%
	研修主任	人権教育関係の役職	特別支援関係の役職	外国籍生徒関係の役職	その他
人数	8	10	3	3	0
比率	29.6%	37.0%	11.1%	11.1%	0.0%

※複数回答あり。比率は回答者数(27人)あたりの割合を示す。

なお、第 4 章の考察の際、男女や教職年数、役職経験(主に人権教育関係の役職)の有無などの属性別のクロス集計を行っている。ただし、役職経験の有無については、役職



の性格上、ある程度の教職年数を経た教師が「経験あり」と答える傾向にある。特に、「担任」については「経験なし」と答えた者の多くが教職経験3年未満であること、「人権教育関係の役職」については、教職年数20年以上が10人中8人おり、かつ五教科(国語・社会・数学・理科・英語)を担当する男性教師が受け持つ傾向にある(女性教師は10人中8人。また男性の音楽・技術の教員が含まれている)ことを特記しておきたい。

### (3) 道徳授業の実践

本章の最後に、11月末に観察させていただいた授業の概要を述べておきたい。この授業内容そのものは本研究における直接的なデータではなく、あくまで実践レベルでの教師の行動傾向と照らし合わせるためのものであることを断っておきたい。

筆者が見学した授業は、三重県の人権教育教材である『カヌンキル 僕の生きる道』を用いた授業である。在日韓国人の友人が素性を打ち明けた場面を想定し、自分が打ち明けられた友人の立場に立ったとき、どのような対応をするかを考えることが目的である。なお、この授業は3時間構成であり、事前の2時間や、2年生の社会見学を通して、在日韓国人の問題や教材の話の流れを理解して授業に臨んでいる。

授業場面では、打ち明けられたときの気持ちとして「仲良くしたいけど、どうしたら…」のような戸惑いを見せる生徒が多く見られたものの、言葉をかけるときには「国籍に関係なく友人として接する」「傷つくこともあるけど頑張ろう」「何でも話せる友達でありたい」など、あくまでも1人の友人として受け止める生徒が多く見られた。そしてその後、教材の中では「言ってくれて嬉しかった。これからもずっと友達だ。」と言っていたことを伝え、最後にこの日の授業の感想を書かせて終わった。なお、担当教師は感想を書く直前、教師自身の経験として、友人から目に持病があることを打ち明けられ、打ち明けてもらったことが嬉しかったと述べていた。

筆者自身の感想としては、自身の受けてきた道徳授業の構成に近く、出身校でないにもかかわらず懐かしく感じるほどであった。在日韓国人の問題について学習した後の授業であるため、知識レベルで学習したことを事例の中で応用し、学習内容を深めることに繋がったと考える。ただし他方、実際に言った後の相手の反応が分からないため、実際の生活場面でどこまで生かされるかがやや疑問に感じられた。

- 1) 友枝敏雄「言説分析と社会学」佐藤俊樹・友枝敏雄(編)『言説分析の可能性』(2006年、東信堂)、236頁。
- 2) 遠藤知巳「言説分析とその困難」佐藤俊樹・友枝敏雄(編)『言説分析の可能性』(2006年、東信堂)、28頁。
- 3) 田中一生「我が国教育社会学の性格—理論性と実践性をめぐる批判的考察—」(九州大学教育学部紀要, 1990)、8頁。もとはA.Bayet『道徳の社会学』(名古屋大学出版会、1987年)からの引用である。
- 4) 田中一生「我が国教育社会学の性格—理論性と実践性をめぐる批判的考察—」(九州大学教育学部紀要, 1990)、9頁。
- 5) X中学校要覧(平成19年度)3頁。
- 6) X中学校「人権・同和教育推進のための行動計画」2頁。
- 7) X中学校区研究会資料(平成19年11月21日付)56頁。
- 8) X中学校区研究会資料(平成19年11月21日付)58頁。

## 第4章 調査結果の考察

### 第1節 「人権問題」についての教師の受け止め方と人権教育の評価

第3章において、インタビューや公式資料などから分かるX中学校における人権教育の実態を述べるに至った。第3章で述べた人権教育についての基本方針や主な実践内容などは、学校単位で統一されたものである。そのため、実践そのものに教師の個人差が現れているとは考えにくい。しかし、人権教育を実際に行っているのが個々の教師であることを考えるなら、実践内容については教師の「人権」や「教師」の捉え方が作用している可能性もあるといえる。そこで、本節では、人権教育に関わって教師の「人権」の捉え方（特に「子どもの権利」）についての分析を行いたい。また、人権教育実践の教師自身の評価を分析することで、「人権教育」における「感性」「知性」について、教師がどのように受け止めているかを探っていきたい。

#### (1) 生徒が直面する「教育上の問題」についての受け止め方

第一に考察するのは、教師の「子どもの権利」についての捉え方である。このことを考えるため、質問紙では、生徒が学校生活で直面する諸問題についてどのように受け止めているかを尋ねた。具体的には、まず「学校生活で起きる出来事で、教師自身が問題だと考えていること」を尋ね、その上でその問題を「子どもの権利が脅かされている」と考えるかどうかを尋ねる形式を取っている。そしてさらに、そのように考える基準について尋ね、最後に授業でどのように取り扱うかを尋ねている。

まず、教師が「教育上の問題」とみなす出来事の内訳について見てみよう。この質問の集計結果をまとめたものが、次の表4.1である。なお、この問いは複数回答であるため、選択肢そのものの回答数を足しても回答者数に合致しない。また、回答結果とは別に、回答者が答えた選択肢の数を別に集計してある。

表 4.1 教師が日頃感じている「教育上の問題」の内訳

選択肢	人数	比率
子ども自身の意見が学校生活に反映されないこと(意見反映の問題)	5	19.2%
子どもが生徒指導上の罰で叩かれるなどの苦痛を受けること(体罰)	3	11.5%
子どもの服装・頭髪・持ち物などに規制が加えられること(表現活動の規制)	3	11.5%
子どもの個人情報(生活事情、成績など)が流出すること(個人情報漏洩)	13	50.0%
子どもが勉強についていけない状態になること(学業不振)。	17	65.4%
子どもの間でからかわれたり、無視されたりすること(いじめ)。	21	80.8%
子どもが暴力を受けたり、怪我をさせられたりすること(傷害)	15	57.7%
子どもの持ち物が同級生に無断で見られたり、盗まれたりすること(盗難)	16	61.5%
その他(何かあったとき、伝えられない、伝える仲間ができていない場合)	1	3.8%

※N.A.は省略。比率は回答者数(26人)あたりの割合を示す。

※回答数別内訳

回答数	1つ	2つ	3つ	4つ	5つ	6つ	7つ	合計
人数	5	2	4	6	6	2	1	26
割合	19.2%	7.7%	15.4%	23.1%	23.1%	7.7%	3.8%	100.0%

※N.A.は省略。

表 4.1 より、教師が「問題」としてあげる項目で多い(60%以上)ものは、「いじめ」や「学力不振」、「盗難」であった。次いで多いのは「傷害」と「個人情報漏洩」である。教育論者の間でも問題視されているいじめや学力だけでなく、教育論者が「生活指導」の問題として一括しがちな盗難や傷害などへの意識も高いことが窺えよう。他方、「自主的発言」や「体罰」、「表現活動の規制」などを「問題」と捉える教師は 20%未満となっており、少ない。これについては「教師の人権意識が低い」と解釈することもできるが、現在勤めている学校において、これらの諸問題があまり起きていないという解釈も成り立つ。これについて、集計後に教頭先生に尋ねた限りでは、「教師の人権意識が低い可能性もあるが、実際にこれらの問題が起きることは少なく、実際に問題となることが少ないからではないか」ということであった。

また、「その他」の回答には「何かあったとき、伝えられない、伝える仲間ができていない場合」と述べられていた。「その他」を選択した回答者はこれ以外の項目に○をつけておらず、欄外に「自分の学校についてのことですか？自分の学校については1～8〔筆者注：他の選択肢〕は何らかのかかわりができています」と残していた。この記述から、この教師は自分の学校では特に“問題”があると受け止めておらず、学校一般の教育上の問題として、「その他」にある「何かあったとき、伝えられない、伝える仲間ができていない場合」を

挙げていることが推測できよう。

なお、表 4.1 の結果をより詳細に分析すべく、教職年数とのクロス集計を行った。その結果は、次の表 4.2 のとおりである。なお、スペースの都合から、各選択肢は省略して表現している。

表 4.2 教師が日頃感じている教育上の問題の内訳(教職年数別)

選択肢/人数/比率	教職年数							
	0～3年 (N=4)		3～10年 (N=3)		10～20年 (N=7)		20年～ (N=13)	
意見反映の問題	0	0.0%	0	0.0%	2	28.6%	3	23.1%
体罰	1	25.0%	0	0.0%	0	0.0%	2	15.4%
表現活動の規制	1	25.0%	0	0.0%	1	14.3%	1	7.7%
個人情報漏洩	3	75.0%	1	33.3%	3	42.9%	6	46.2%
学業不振	1	25.0%	2	66.7%	5	71.4%	9	69.2%
いじめ	3	75.0%	2	66.7%	5	71.4%	11	84.6%
傷害	2	50.0%	1	33.3%	2	28.6%	10	76.9%
盗難	2	50.0%	2	66.7%	3	42.9%	9	69.2%
その他	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	1	7.7%

※N.A.は省略。

表 4.2 の比率に注目すると、「意見反映の問題」、「いじめ」、「傷害」、「盗難」については教職年数が 20 年以上の教師が多く答える傾向にある。他方、「体罰」「表現活動の規制」「個人情報の漏洩」は教職年数の少ない教師(特に 3 年未満)が多く答える傾向にあるといえよう。

よって、「教育上の問題」について、次のことが指摘できよう。1つは、人権論者が「子どもの問題」として受け止めている諸問題が、学校教育の現場の実態に必ずしも合っていないこと、もう1つは、教師の「教育上の問題」についての意識は、教職経験の積み重ねにより強まっていく傾向にあることである。ただしこの結果は、あくまで「教育上の問題」として教師が受け止めている出来事を尋ねたものである。この時点では、まだ「教師はこれらの問題を人権問題として受け止めている」と結論づけることはできない。そこで項を改め、先の「教育上の問題」に関わって、教師の「人権問題」の受け止め方について考察を加えよう。

## (2) 「教育上の問題」の「人権問題」としての受け止め方

第二に、先に考察した「教育上の問題」に関わって、教師の「人権問題」の受け止め方を

探っていききたい。先述のとおり、質問紙では、教師が「問題」として認識している出来事を「子供の人権が脅かされている」と捉えるかどうかを尋ねることで、「人権問題」の受け止め方を尋ねている。教師が「教育上の問題」として受け止めたこれらの問題を、「人権問題」としてどのように受け止めるかを集計したところ、次の表 4.3 のとおりとなった。なお、教職年数の多さと人権教育主任の経験の有無により回答傾向に違いが見られたため、表 4.3 内ではその内訳を併記した。

表 4.3 「教育上の問題」の「人権問題」としての受け止め方

選択肢／人数／割合	全体		人権教育主任経験			
			あり		なし	
そう考える	6	25.0%	3	33.3%	3	20.0%
どちらかといえば そう考える	14	58.3%	6	66.7%	8	53.3%
あまりそう考えない	4	16.7%	0	0.0%	4	26.7%
そう考えない	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
回答者数計	24	100.0%	9	100.0%	15	100.0%

選択肢／人数／割合	教職年数							
	0～3年		3～10年		10～20年		20年～	
そう考える	0	0.0%	0	0.0%	2	28.6%	4	33.3%
どちらかといえば そう考える	0	0.0%	2	100.0%	4	57.1%	8	66.7%
あまりそう考えない	3	100.0%	0	0.0%	1	14.3%	0	0.0%
そう考えない	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
回答者数計	3	100.0%	2	100.0%	7	100.0%	12	100.0%

※N.A.は省略。

表 4.3 の結果について、全体傾向から見ていきたい。全体傾向として、明確に「そう考える」と答えた者は6人(25.0%)と少ない。ただし、はっきり「そう考えない」と答える者が誰もいなかったことを考えると、全ての教師に「子どもの権利が脅かされている」という意識があると解釈してよい。なお、表には特に示さなかったが、この問いで「あまりそう考えない」を答えた者は、全て担任未経験者という共通点があった。担任経験がなくとも人権教育や関連する研修などは受けるため、担任として生徒と接する経験が、教師の「人権問題」としての受け止め方に影響していると考えられよう。

続いて、人権教育主任経験の有無や、教職年数別で見てみよう。人権教育主任を経験した教師や、教職年数の多い教師(特に20年以上の教師)ほど、教師が「問題」として認

識している出来事を「子供の人権が脅かされている」として捉えるかという問いに「そう考える」「ややそう考える」と答える傾向が窺えた。

さて、こうした回答傾向の背後にある考え方を探るため、「子供の人権が脅かされている」という考え方の度合いに影響を与えた視点が何かを尋ねている。この質問は、教師の「人権問題」の捉え方がどのような作用によるものかを確認する意図で作成したものである。その結果は、次の表 4.4 のとおりとなった。なお、この問いも複数回答であるため、選択肢そのものの回答数を足しても回答者数に合致しない。また、回答結果とは別に、回答者が答えた選択肢の数を別に集計してある。

表 4.4 教師が「人権問題」と捉える際の判断基準の内訳

選択肢	人数／割合	
子どもの発達段階や人間形成の視点	17	73.9%
子どもの自由や不利益を守る視点	13	56.5%
日本国憲法の条文や解釈	1	4.3%
子どもの権利条約の条文や解釈	9	39.1%
支持している団体の考え方	0	0.0%
支持している専門家の考え方	1	4.3%
その他(「常識」「学力保障のため」など)	3	13.0%
回答数1つ	12	52.2%
回答数2つ	1	4.3%
回答数3つ	10	43.5%
回答者数計	23	100.0%

※N.A.は省略。

表 4.4 の結果を見る限り、「子どもの発達段階や人間形成の視点」と「自由や不利益」が特に多く、次いで「子どもの権利条約」が多い。しかし、「日本国憲法」といった一般的な人権を想定した法の視点を答える者、また「団体」や「専門家」といった、特定の人物や団体の視点を答えた者はごくわずかであった。よって、この結果から、表 4.4 で示された回答結果が、特定の団体・専門家の考えとしては認識されないこと、あくまで生徒の状況を基準に判断していることが窺えよう。

なお、この問いでは、上記の選択肢から3つを答えさせるようにしていた。その理由は、可能な限り多くの理由を引き出させることで詳細な検討することにあつた。しかし、実際に3つの項目を答えた者は10人だけであり、27人中1人が2つ、12人が1つだけ回答する結果となった。また、この質問の欄外に「3つも○がつけられません」というコメントをする教

師も見られた。この点を考慮するならば、現場の教師が「人権問題」として認識する際に、教師は必ずしも明確な理由をもっているわけではないことが窺えよう。

さらに、表 4.3 において、強く「人権問題」として受け止める教師が少数であった事実と照らし合わせると、次のことが指摘できる。すなわち、教師達は学校生活で生徒が直面する「教育上の諸問題」を「人権問題」として受け止めているものの、その明確な根拠を見出せない教師が多数であるため、強く「人権問題」として受け止められない傾向にあるといえよう。ただし、教師はもっぱら「教育」という観点から生徒の問題を受け止めているのであり、「人権問題」としての意識が欠落しているわけではない点に注意が必要である。

### (3) 「人権問題」の捉え方と人権教育実践との関連

ところで、第 3 章で触れたとおり、X 中学校では社会問題としての人権問題(在日韓国人の問題、障害者の問題など)に加え、生徒自身の生活経験を振り返らせる実践も行っている。ゆえに、これまで考察してきた「教育上の問題」および「人権問題」についての教師の意識は、生徒自身の問題をテーマとした人権教育実践にも反映されていると考えられよう。

そこで、これまでの「人権問題」の捉え方に関わって、教師が「人権問題」として捉えている出来事を話し合ったり、考え方を共有させたりするか(授業に反映させることがあるか)を尋ねる質問項目も設けた。この回答結果は、次の表 4.5 のとおりである。なお、この回答結果について、職業年数別のクロス集計で特徴的な傾向が出たので、表内で併記しておく。

表 4.5 教師が受け止める「人権問題」の授業での取り扱い

人数／割合		全体	教職年数			
			0～3年	3～10年	10～20年	20年～
「人権問題」の 授業での 取り扱い経験	ある	15 100.0%	3 20.0%	1 6.7%	5 33.3%	6 40.0%
	ない	10 100.0%	0 0.0%	1 10.0%	2 20.0%	7 70.0%
回答者数計		25 100.0%	3 12.0%	2 8.0%	7 28.0%	13 52.0%

※N.A.は省略。

表 4.5 を見る限り、回答者 25 人のうち 15 人(60%)が「ある」と答えている。そして、教職年数別の結果を見てみると、「ある」と答えた教師には、教職経験が比較的浅い者が多い



ことが分かる。この点について、X 中学校の教頭先生に伺ったところでは、担任経験があり、かつ生徒達とこうした諸問題を共有できる関係にあれば実践可能であり、年輩教師ほどこうした実践が容易だという。教職年数別の傾向については、サンプルの少なさにより個人差が強く現れたのか、授業時間を用いての「話し合い」「考えの共有」が賢明な方法と考えていないのか、あるいは教職年数が長くなるほど仕事で忙しく、話し合いの時間が取れないのか、様々な解釈が可能である。しかし本研究の調査において、この点の理由を特定することはできなかった。

また、表 4.1 および表 4.2 で考察した「教育上の問題」についての回答結果とクロスさせたところ、特徴的な傾向が見られた。その結果をまとめたのが、次の表 4.6 である。

表 4.6 『「人権問題」の授業での取り扱い』×「教育上の問題」集計結果

人数／比率		「人権問題」の授業での取り扱い経験				回答者数計 (N=25)	
		ある (N=15)		ない (N=10)			
教育上の問題	意見反映の問題	2	13.3%	3	30.0%	5	20.0%
	体罰	3	20.0%	0	0.0%	3	12.0%
	表現活動の規制	1	6.7%	2	20.0%	3	12.0%
	個人情報漏洩	9	60.0%	4	40.0%	13	52.0%
	学力不振	8	53.3%	9	90.0%	17	68.0%
	いじめ	12	80.0%	8	80.0%	20	80.0%
	傷害	9	60.0%	6	60.0%	15	60.0%
	盗難	10	66.7%	6	60.0%	16	64.0%
	その他	1	6.7%	0	0.0%	1	4.0%

※N.A.は省略。

表 4.6 からは、「その他」を含む9つの項目のうち「学力不振」について、回答者数に顕著な差が見られた。すなわち、「ない」と答える者で「教育上の問題」で「学力不振」を答える者が 90.0%いたのに対し、「ある」と答えて「学力不振」を問題として答えた者は 53.3%に留まっていたのである。また、顕著とまでは言えないが、「意見反映の問題」と「表現活動の規制」については「ある」よりも「ない」を答えた教師が、「体罰」や「個人情報漏洩」については「ない」よりも「ある」を答えた教師が多く答える傾向にあるといえる。

ちなみに、「授業での取り扱い」についての設問では、具体的な実践内容を自由に記述できる欄を設けている。10人の教師から回答があり、その内容は以下のとおりとなった。

1. 生徒間でのケンカでのトラブル。お互い話し合いをさせ、お互いの悪いところ、主張

- したいところを聞き、和解した。(男性、教職年数3年未満)
2. 自分たちの問題であると感じさせる。(男性、教職年数3年未満)
  3. いじめ(子どもの間でからかわれたり、無視されたりしたとき)について、学活の時間に話し合いをしたり、当事者同志で話し合いをさせた。(男性、教職年数3年未満)
  4. 一方的にならないように指導する。(男性、教職年数10年～20年)
  5. 生徒同士のからかいを取り上げ互いに話し合わせ、気持ちを伝えあい解決した。(女性、教職年数10年～20年)
  6. 子どもの権利条約が、わかりやすい形の教材となってきたので活用した。(男性、教職年数20年以上)
  7. 生徒自身が自ら考え、気づき、行動できるように指導したいから。(男性、教職年数20年以上)
  8. 互いの思いを出し合う。(男性、教職年数20年以上)
  9. 子ども同士のケンカ、トラブルはお互いの意見をききとった上で話をさせる場合もある。(男性、教職年数20年以上)
  10. 子どもが仲間はずれをしたときに、話し合わせました。(女性、教職年数20年以上)

授業で話し合う内容としては、主にいじめや喧嘩といった、生徒同士のトラブルを問題にする傾向が見られる。また「一方的にならないように」「子どもの権利条約の活用」「互いの思いを出す」など、実践の際に教師が学級全体のことや授業における学習内容を意識していることも窺えよう。

なお、これらの自由記述からは、いじめや喧嘩以外の「教育上の問題」が授業でどのように取り扱われるかを窺うことができなかった。しかし、「学力不振」や「意見反映の問題」、「表現活動の規制」といった問題が、生徒自身に考えさせる内容としてふさわしくないと教師が捉えている可能性は指摘できるだろう。なぜなら、これらの諸問題に生徒が関心を示してしまうと、勉強や学校のルールといった“あたりまえ”のことに教師自ら疑いの目を向けさせることになり、学校の秩序が脅かされる可能性もあるからである。言い換えれば、生徒が直面する「教育上の問題」(≡人権問題)については、教育的観点を重視する教師の裁量で決められるといえよう。

#### (4) 生徒の主体的活動における教師の指導傾向

ところで質問紙では、人権教育に関わって、生徒の自主的活動や自己決定についての教師の考えについても設問を設けている。その意図は、学校教育の場で「子どもの権利」保障を行う際、教師がどのような考え方をし、また実際に対応しているかを把握することにある。ただし、X中学校で実際に行われてきたことは、生徒会活動および、頭髪に関する校則の見直しであり、後述する特別行事の自主的活動については実施していない点に注意が必要である。

質問紙では、自主的活動について、次の2つの場面設定を設けた。

- A. 生徒達から、校則(生徒心得)を改正したいと要望がありました。
- B. 生徒達から、文化祭の企画・運営をしたいという要望がありました。

まず、こうした要望があった場合に、教師は生徒の要望をどのように受け止めるかを尋ねた。その結果についてまとめたのが、次の表 4.7 である。

表 4.7 生徒の要望に対する教師の対応

選択肢／人数／割合	場面			
	A校則の改正		B文化祭の自主的活動	
全面的に生徒達の要望どおりにする。	0	0.0%	0	0.0%
教師は最低限の指導のみを行い、基本的には生徒達の要望どおりにする。	3	11.5%	7	26.9%
主に教師の判断を優先するが、生徒にも判断させる余地を残す。	16	61.5%	13	50.0%
生徒の要望を受け止めるが、原則として教師の判断で改正する。	5	19.2%	6	23.1%
その他（保護者との相談）	2	7.7%	0	0.0%
回答者数計	26	100.0%	26	100.0%

※N.A.は省略。

表 4.7 から、「校則の改正」と「文化祭の自主的活動」の両方に共通した傾向が窺える。すなわち、両者の場面について、最も多いのが「主に教師の判断を優先するが、生徒にも判断させる余地を残す」であった。他方、近接する選択肢を選んだ教師は見られるものの「全面的に生徒達の要望どおりにする」を答えた教師はいなかった。

このことから、程度の差はあれど、生徒の自主的活動の場面において、全ての教師が介入する必要性を感じていることが窺える。中学生ということもあり、自主的活動における生

徒の裁量の幅はかなり限られているといえよう。なお、校則改正の場面では「その他」として「保護者との相談」を答える者も見られた。

次に、こうした対応をする判断基準として「生徒の権利」か「教育の一環」という2つの規準のどちらに近いかを尋ねた。その結果は、次の表4.8のとおりである。

表 4.8 生徒の要望に対する教師の対応

選択肢／人数／割合	場面			
	A校則の改正		B文化祭の自主的活動	
生徒の権利である。	0	0.0%	0	0.0%
どちらかといえば生徒の権利である。	4	15.4%	6	22.2%
どちらかといえば教育の一環である。	22	84.6%	21	77.8%
教育の一環である。	0	0.0%	0	0.0%
その他	0	0.0%	0	0.0%
回答者数計	26	100.0%	27	100.0%

※N.A.は省略。

表4.8から明らかなように、「校則の改正」「文化祭の自主的活動」のどちらも、「どちらかといえば生徒の権利」か「どちらかといえば教育の一環」で答えている。「生徒の権利」か「教育の一環」か、どちらか一方ではなく、その両方の視点から判断していることが読み取れる。なお、両者の項目において、「どちらかといえば」で多いのは「教育の一環」であり、判断基準の比重として「教育」という視点が大きいことが窺えよう。

さらに、文化祭の場面に限り、「文化祭において生じた生徒の問題行動(ゴミの管理、下校時間を守らない、など)に対し、どのように対応するか」について、その理由とともに尋ねた(校則改正については、校則の遵守が自明であることから、設問を省いた)。これらの結果は、次の表4.9のとおりとなった。なお、対応の理由については、次の甲・乙でどちらに近いかを答える形式にしている。

甲:校則を守るのが生徒の責任だから。

乙:校則は本来守るべきだが、ここでは生徒の自主性を重んじるべきと考えるから。

表 4.9 文化祭場面(B)における問題行動についての教師の対応と理由

選択肢		人数/割合	
対応	厳しく指導する。	5	18.5%
	どちらかという厳しく指導する。	20	74.1%
	どちらかという寛容に扱う。	2	7.4%
	寛容に扱う。	0	0.0%
	その他	0	0.0%
対応の理由	甲	8	29.6%
	どちらかといえば甲	14	51.9%
	どちらかといえば乙	2	7.4%
	乙	0	0.0%
	その他	3	11.1%
回答者数計		27	100.0%

まず、問題行動への対応については「どちらかといえば厳しく指導する」が27人中20人(74.1%)と多数を占めた。ただし「厳しく」とはあるものの、比較すべき対象は特に質問文に明記していなかった。質問紙ではこれとは別に、私語、私物の持ち込み、頭髪の3つの生徒指導場面を設けた質問を設けており、これと同程度の厳しさである可能性もあるといえる。しかしそれでも、生徒の自主性を重んじるからといって、指導を寛容にするわけではないことは十分指摘できるだろう。

そして、こうした対応をする理由についても甲、すなわち「校則を守るのが生徒の責任だから」とする回答が多くなる傾向にあった。すなわち、「(明らかに)甲」が8人(29.6%)、「どちらかといえば甲」が14人(51.9%)に対し、乙の「自主性を重んじるべき」は「どちらかといえば」で2人(7.4%)だけだった。ここからも、自主性を重んじながらも校則遵守を意識する傾向が窺える。

なお、理由については「その他」のところで「時間的に親の心配は避ける。校則というより、自分たちが楽しめばよいという内容なら、社会性はない」という記述が見られた。「校則というより」という記述があることから、X中学校の教師の中に、校則遵守とは別の何らかの規律を重視する者がいることが窺えよう。いずれにせよ、教師がこうした自主的活動についても、これまで同様、教育的な観点を重視して実施していることが窺えよう。

## (5) 人権教育の教師による評価の傾向

これまで、教師の「人権問題」の捉え方に注目し、人権教育の個別の実践を見てきた。ここからは、教師の人権教育の評価を手がかりに、人権教育における教師の受け止め方について、その傾向を探ることにしたい。

人権教育の評価については、「人権に関わる取り組みが、生徒達にどのような作用を及ぼしていると考えているか」という尋ね方で、次の6つの観点から評価をお願いした。

1. 人権問題に対する関心・意欲の向上
2. 人権問題に関わろうとする態度の醸成
3. 人権問題の現状や歴史についての知識の獲得
4. 人権に関する制度や法についての知識の獲得
5. 人権についての基本的視点の獲得
6. 人権についての適切な判断能力の向上

そしてこれらの観点による、現行の人権教育における教師の評価をまとめた結果は、次の表 4.10 のとおりである。なお、質問紙では評価の目安として「『とても効果がある』を5、『ほとんど効果が見られない』を1としてお答えください」と明記してある。また、この質問では全ての観点において同段階の評価をする教師が多く見られたため、比較対象として平均の回答内訳も併記しておいた。

表 4.10 教師による人権教育の評価

評価項目	評価人数/割合					回答者 数計	平均点
	5	4	3	2	1		
人権問題に対する 関心・意欲の向上	10 37.0%	11 40.7%	6 22.2%	0 0.0%	0 0.0%	27 100.0%	4.15
人権問題に関わろうとする 態度の醸成	6 22.2%	14 51.9%	7 25.9%	0 0.0%	0 0.0%	27 100.0%	3.96
人権問題の現状や 歴史についての知識の獲得	3 11.1%	8 29.6%	15 55.6%	1 3.7%	0 0.0%	27 100.0%	3.48
人権に関する制度や 法についての知識の獲得	4 14.8%	7 25.9%	13 48.1%	3 11.1%	0 0.0%	27 100.0%	3.44
人権についての 基本的視点の獲得	4 14.8%	13 48.1%	10 37.0%	0 0.0%	0 0.0%	27 100.0%	3.78
人権についての 適切な判断能力の向上	5 18.5%	13 48.1%	9 33.3%	0 0.0%	0 0.0%	27 100.0%	3.85
平均 (小数点以下四捨五入)	4 14.8%	13 48.1%	10 37.0%	0 0.0%	0 0.0%	27 100.0%	3.78

表 4.10 にある平均点を項目別に見てみると、「意欲」「態度」「判断能力」「基本的視点」「現状・歴史」「制度・法」の順に評価が低くなっていることが分かる。評価の平均についての分布は完全に「基本的視点」の分布に合致する結果となっており、「意欲」「態度」「判断能力」がやや高く、「現状・歴史」「制度・法」がやや低い結果になったといえよう。学習指導要領の表記に沿うならば、「関心・意欲・態度」に相当する部分が最も高く、「知識・理解」の面についてはやや低い、という結果であるともいえよう。この記述のみで判断する限り、現行の X 中学校における人権教育実践はもっぱら意欲や思考に影響を与えており、知識についてはそれほど影響を与えていないことが読み取れる。

また、男女別にクロス集計を行ったところ、特徴的な傾向が見られた。その内訳は、次の表 4.11 のとおりである。なお、表が煩雑になるのを避けるため、各項目についての平均と標準偏差のみを表記してある。また、評価と男女差との関連性の目安として、 $t$  分布関数における有意水準を求めて併記してある。

表 4.11 教師による人権教育の評価(男女別)

評価項目	平均/標準偏差		有意水準
	男性(N=19)	女性(N=8)	
人権問題に対する 関心・意欲の向上	4.26 0.71	3.88 0.78	11.2%
人権問題に関わろうとする 態度の醸成	4.11 0.72	3.63 0.48	4.7%
人権問題の現状や 歴史についての知識の獲得	3.47 0.82	3.50 0.50	46.7%
人権に関する制度や 法についての知識の獲得	3.37 0.93	3.63 0.70	24.7%
人権についての 基本的視点の獲得	3.84 0.67	3.63 0.70	23.0%
人権についての 適切な判断能力の向上	4.00 0.73	3.50 0.50	4.3%
平均 (小数点以下四捨五入)	3.84 0.67	3.63 0.70	23.0%

表 4.11 からは、「人権問題に関わろうとする態度の醸成」と「人権についての適切な判断能力の向上」について、女性教師がやや低めの評価をする傾向が窺えた。この 2 項目については、*t* 分布関数における有意水準が 5% 以内であり、統計的にも十分な有意差があるといえる。

また、女性教師の平均点を見ると、先の表 4.11 とは点数の順位も異なっている。最も高いのが「意欲」であり、次いで「態度」「制度・法」「基本的視点」、最も低いのが「現状・歴史」と「判断能力」という結果となった。

## (6) まとめ

本節で明らかとなったことをまとめると、以下のとおりとなる。

[1.1] 教師が日頃、子供の学校生活における出来事で「問題」と考えるものには、学力不振、いじめ、生徒間での傷害・盗難が多い。他方、意見反映の問題・体罰・表現活動の規制を「問題」として捉える教師は少なかった。こうした傾向は、教師が実際にそうした問題に直面するかどうかによって依拠している。

[1.2] 生徒が学校生活で直面する問題について、全ての教師が「人権問題」としても受



け止める傾向にある。こうした傾向は、担任や人権教育主任の経験や教職年数の多さに影響しており、これらの経験が蓄積されることで、「人権問題」としての意識が強まる傾向にあるといえる。ただし、こうした意識を持つ根拠は、主に「人間形成」や「子どもの不利益」の視点であるため、教育上の諸問題を強く「人権問題」として受け止める教師は少数であった。この他、「人権問題」の意識の根拠として「子どもの権利条約」があることもあったが、団体や専門家の視点を答える教師はほとんどいなかった。

[1.3] 教師が「教育上の問題」ないし「人権問題」として受け止めている出来事について、生徒同士で話し合わせる教師は6割程度であった。なお、こうした実践をやらない教師は、日頃の出来事で問題と感じている出来事の内容として「学力不振」をあげる傾向が強かった。また、教職年数の多い教師ほどこうした実践をやらない傾向にある。

[1.4] 教師が受け止める「人権問題」を授業で行うとき、そのテーマの多くはいじめや喧嘩といった生徒間のトラブルであった。

[1.5] 教師により程度の差はあるものの、生徒の自主的活動の場面において、全ての教師が介入の必要性を感じている。中学生ということもあり、自主的活動における生徒の裁量の幅はかなり限られている。そしてその背景にあるのは、人権保障よりも教育の一環としての位置づけが強い。

[1.6] 人権教育の評価について、生徒の意欲や態度に関するものが高く、人権問題に関わる知識の獲得に関するものがやや低い結果となった。なお、男女別に傾向を見ると、人権問題への態度と判断能力に関する項目について、女性教師の評価が男性教師のそれより低くなる傾向も見られた。

## **第2節 生徒指導における教師の対応および考え方**

第2節では、生徒指導についての教師の考え方や行動について考察する。本研究の枠組み(第2章参照)からいえば、主に自尊心に関する言説の作用と、これを含めた諸言説の作用を抑制する公共性の意識が、主に関連してくる。諸言説についての教師の受け止め方は次節で述べることとし、ここでは生徒指導実践に関わって検討したい。

### (1) 生徒指導における教師の指導方針

まず、調査校であるX中学校の生徒指導に関わる教師の指導方針について把握しておきたい。本研究では、質問紙において教師の注意の仕方およびほめ方についての基本方針を尋ねる質問を設けている。注意の仕方とほめ方については、それぞれ次の甲・乙のどちらに近いかを尋ねる形式をとった。

- ・注意の仕方… 甲:「ダメなものはダメ」と、毅然とした態度で注意する。  
乙:注意を受けた理由を、生徒自身が納得するまで考えさせる。
- ・ほめ方… 甲:積極的にほめるようにする。  
乙:極力ほめないようにする。

この問いの回答結果をまとめたところ、次の表 4.12 のようになった。なお、後述するように、男女別で異なる傾向が見られたため、男女別の集計結果も併記してある。

表 4.12 教師の注意の仕方・ほめ方の内訳

選択肢		人数／割合					
		全体		男性		女性	
注意の仕方	甲	1	3.7%	1	5.3%	0	0.0%
	どちらかといえば甲	10	37.0%	6	31.6%	4	50.0%
	どちらかといえば乙	11	40.7%	9	47.4%	2	25.0%
	乙	0	0	0	0	0	0
	その他	5	18.5%	3	15.8%	2	25.0%
	回答者数計	27	100.0%	19	100.0%	8	100.0%
ほめ方	甲	9	33.3%	4	21.1%	5	62.5%
	どちらかといえば甲	13	48.1%	10	52.6%	3	37.5%
	どちらかといえば乙	2	7.4%	2	10.5%	0	0
	乙	1	3.7%	1	5.3%	0	0
	その他	2	7.4%	2	10.5%	0	0.0%
	回答者数計	27	100.0%	19	100.0%	8	100.0%

表 4.12 の結果を見る限り、注意の仕方とほめ方について異なる傾向が見られる。すなわち、ほめ方については甲の「毅然とした態度をとる」と乙の「納得するまで考えさせる」でほぼ半々に分かれており、ほめ方については甲の「積極的にほめるようにする」が圧倒的に多くなっているのである。ただし、注意の仕方とほめ方の両方において「どちらかといえば甲／乙」を答えているものが多い。したがって、実際の指導場面では教師がこうした方針をとらない場合もあると見たほうがよい。このことは、「その他」を回答した者の記述の多く

が「場合により異なる」といったものだったことにも現れていよう。

また、男女別に見ると、女性教師は男性教師に比べて、注意をするときには「毅然とした注意」と、ほめるときには強く「積極的にほめる」と答える傾向にあった。

なお、第3節で述べる諸言説との関連を明確に見るために、ほめ方についてはその理由も尋ねている。その結果とほめ方の内容をクロス集計した結果が、次の表 4.13 である。

表 4.13 ほめ方の理由の内訳

選択肢／人数／割合		回答者数計	
ほめ方理由	生徒自身の長所や得意分野を自覚させる	18	66.7%
	生徒の多様な考え方を集団内で共有する	6	22.2%
	生徒との一定の距離を保つ	0	0.0%
	生徒を甘やかさない	1	3.7%
	その他	2	7.4%
回答者数計		27	100.0%

ほめ方の理由については、ほめ方の内容に関係なく「生徒自身の長所や得意分野を自覚させるため」とする者が 27 人中 18 人 (66.7%) と圧倒的多数であった。次いで「生徒の多様な考え方を集団内で共有する」が 6 人 (22.2%) であり、「生徒を甘やかさないため」は 1 人 (3.7%) のみ、「生徒との一定の距離を保つ」は回答者なしであった。ほめ方については圧倒的多数が「積極的にほめる」であったため、クロス集計結果は載せなかったがほめ方で乙 (極力ほめないようにする) の立場を重視する者の中にも、「生徒自身の長所や得意分野を自覚させるため」を答える者が数名見られた。

なお、ほめ方の理由について「その他」と答えた者は、空欄に「生徒は皆個性が違う」「自分ありがたい、すごいと感じるから」と、既存の回答項目に準ずる記述をしていた。

## (2) 生徒指導場面における教師の対応

次に、より具体的な生徒指導場面において、教師がどのような対応をする傾向にあるのかを見ていく。以降の質問項目では、生徒指導の対応や反発された場合の対応を尋ねるとともに、理由の中に「生徒に公の意識を育てるため」や「勉強の妨げ」などの公的なものが含まれるかを探る。これらの質問の目的は、生徒指導の具体的対応と、その理由づけと

の関連を探ることであり、第3章で示した「公共性の受け止め方」と関わっている。なお、本調査では生徒指導の場面について、次の3つを設定した。

- A. 先生の授業中、数人の生徒から、明らかに授業の妨げになる話し声が聞こえました。
- B. 休み時間の教室で、持ち込みが禁止されている私物(漫画本やゲーム機など)を持ち込んでいる生徒を見つけました。
- C. ある日の登校時間中に、髪を染めている生徒と出会いました。

A～Cの場面設定を設けた理由は、これらの場面において、生徒から「人権侵害だ」として反発されることが多いためである。とりわけBとCの場面は、それぞれ「プライバシー権」「表現の自由」という権利規定を根拠に、現在でも議論の対象になることがある。

質問紙においては、それぞれの場面について対応・対応の理由・反発された場合の対応の3つを尋ねている。初めに尋ねた、A～Cの場面における教師達の対応についてまとめた結果は、次の表4.14のとおりとなった。

表4.14 生徒指導場面における教師の対応の内訳

場面	選択肢	人数	割合
A 私語	その場で、「静かにしなさい」といった直接的な注意をする。	21	77.8%
	その場で、生徒達を指名するなどの間接的な注意をする。	5	18.5%
	そのままにしておく(見過ごす)。	0	0.0%
	その他(「場合に応じて異なる」)	1	3.7%
	回答者数計	27	100.0%
B 私物	その場で注意し、生徒達からその私物を取り上げる。	25	92.6%
	その場で注意のみを行い、私物を取り上げることはしない。	1	3.7%
	そのままにしておく(見過ごす)。	0	0.0%
	その他(「その学校のルールに従う」)	1	3.7%
	回答者数計	27	100.0%
C 頭髮	その場で、生徒の髪を元に戻させたり、家に帰らせたりする。	4	14.8%
	その場で、生徒に声だけかけて注意をする。	9	33.3%
	その場では対応せず、担任や生活指導担当に連絡して対応してもらう。	7	25.9%
	そのままにしておく(見過ごす)。	0	0.0%
	その他(「その場で対応+他の教員に連絡」「話を聞く+家庭に連絡」「話し合う」「最後まで対応」「あとで指導」×2「状況による」)	7	25.9%
回答者数計	27	100.0%	

表4.14からは、3つの場面のうちAとBにおいて、類似した傾向があることが分かる。すなわち、A(私語)については「直接的な注意」が27人中21人(77.8%)、B(私物)については

「注意して取り上げる」が27人中25名(92.6%)と圧倒的に多く、回答がほぼ1つの項目に集中している。このことから、場面A・Bの項目については、教師間でほぼ一貫した指導傾向があると考えられる。他方、場面C(頭髪)については「声だけかけて注意」が最も多かったものの、「担任や生活指導担当に連絡」を答える者も多く見られた。また、「その他」の回答も多く、記述内容も「その場で対応し、他の教員に連絡する」「話を聞いた上で、家庭に連絡する」「あとで指導する」「状況による」など様々であった。髪を染めた生徒への対応の難しさが窺える。

場面C(頭髪)における教師の対応について、教師の特性に注目してより詳細に分析したところ、教職年数とのクロス集計で特徴的な傾向が見られた。その内訳は、次の表4.15のとおりである。

表 4.15 生徒指導場面(C 頭髪)における指導理由の内訳(教職年数別)

	教職年数				全体
	0～3年	3～10年	10～20年	20年～	
その場で、生徒の髪を元に戻させたり、家に帰らせたりする。	0 0.0%	0 0.0%	2 28.6%	2 15.4%	4 14.8%
その場で、生徒に声だけかけて注意をする。	2 50.0%	1 33.3%	1 14.3%	5 38.5%	9 33.3%
その場では対応せず、担任や生徒指導担当に連絡して対応してもらう。	2 50.0%	1 33.3%	0 0.0%	4 30.8%	7 25.9%
そのままにしておく(見過ごす)。	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%
その他	0 0.0%	1 33.3%	4 57.1%	2 15.4%	7 25.9%
合計	4 100.0%	3 100.0%	7 100.0%	13 100.0%	27 100.0%

表4.15における教職年数別の割合に注目したい。「声だけかける」「担任・生徒指導担当に連絡」の回答は、どの年数の教師においても見られた(10年～20年では直接「担任・生徒指導担当に連絡」を答えた者はいなかったが、「その他」で類似の記述が見られた)。このことは「担任・生徒指導担当に連絡」という対応が教職年数20年以上の教員でもなされることを意味し、十分な教職経験を持つ教師でも、連携して対応することが必要だと考えていることが読み取れよう。また、「その場で生徒の髪を戻させたり、家に帰らせたりする」や「その他」は教職年数の多い教師に見られたが、集計人数が少ないことを考えると、これらが教職年数の多い教師の傾向とみなすことは難しいと考える。

なお、この結果について集計後に教頭先生に話を伺ったところ、私語(場面A)の場合は

「直接的に注意」、私物持ち込み(場面B)の場合は「生徒から取り上げた後、保護者を通じて私物を返す」として学校全体で方針を統一しているとのことであった。他方、場面Cのような身だしなみの指導については、「教師同士で連携して取り組む」ことを共通の方針としているものの、その場での対応は個々の教師の裁量に任されているとのことであった。

### (3) 生徒指導場面における教師の対応理由

さて、表4.14に見られた対応は、どのような判断に基づいたものであろうか。これについて、質問紙では複数回答の形式で尋ねた。場面別に回答結果をまとめた結果、次の表4.16のとおりとなった。なお、この問いが複数回答であるため、選択肢そのものの回答数を足しても回答者数とは合致しない。また回答結果とは別に、回答者が答えた選択肢の数を別に集計してある。

表 4.16 生徒指導場面における教師の判断理由の内訳(場面別)

選択肢/人数/割合	場面					
	A私語		B私物		C頭髪	
先生ご自身が不快な気分になるため。	2	7.4%	1	3.7%	0	0.0%
他の生徒達が不快な気分になると判断したため。	16	59.3%	9	33.3%	8	29.6%
他の生徒達の勉強の妨げになると判断したため。	25	92.6%	14	51.9%	5	18.5%
学校で決められたルールを守らせるため。	9	33.3%	24	88.9%	19	70.4%
指導を通して公(おおよけ)の意識を育てるため。	11	40.7%	11	40.7%	15	55.6%
その他	2	7.4%	1	3.7%	6	22.2%
回答数1つ	8	29.6%	10	37.0%	13	48.1%
回答数2つ	0	0.0%	1	3.7%	3	11.1%
回答数3つ	19	70.4%	16	59.3%	11	40.7%
回答者数計	27	100.0%	27	100.0%	27	100.0%
回答数平均	2.41		2.22		1.93	

表 4.16 からは、A～Cの場面で教師がそれぞれ異なる判断傾向を持っていることが分かる。場面 A(私語)では「勉強の妨げ」「生徒の不快な気分」、場面 B(私物)では「学校のルール」「勉強の妨げ」、場面 C(頭髪)では「学校のルール」「公の意識を育てる」がそれぞれ多い。また、「その他」については、それぞれ次のような意見が記述されていた。

A:「場合により異なる」「授業の雰囲気かわれる」

B:「不公平感を持たせないため」

C:「不公平感を持たせないため」「一人ひとり異なる」「複数対応するため」「役職上の立

場から」

これらの事実からは、次のことを指摘できよう。すなわち、場面 A(私語)のように、他の生徒が迷惑することが明らかなものについては「勉強の妨げ」「生徒の不快な気分」を、場面 B(私物)や C(頭髪)のように、他の生徒への迷惑が明らかでないものについては「ルール」や「公」を理由として答える傾向があるといえる。集計後に教頭先生の話をついた限りでは、「公」より「ルール」が多くなるのは、生徒が納得しやすいからだということであった。なお、「公の意識を育てる」はどの場面でも 4 割以上の回答が見られたことから、指導内容に関係なく生徒指導の理由として受け止めているといえよう。

なお、設問では過不足なく 3 つを答える形式で尋ねたが、表 4.16 の平均回答数を見ると明らかなように、A, B, C と進むにつれ、回答数が少なくなる傾向が見られた。この回答数について、教職年数別に見ると次の表 4.17 のような傾向も見られた。なお、表が煩雑になるのを避けるため、表内では平均回答数と相関係数のみを表示してある。

表 4.17 「生徒指導場面の理由」の回答数内訳(教職年数別)

教職年数/ 平均回答数	場面			平均
	A私語	B私物	C頭髪	
0～3年 (N=4)	3.00	3.00	1.75	2.58
3～10年 (N=3)	2.33	2.33	2.33	2.33
10～20年 (N=7)	2.43	2.43	2.14	2.33
20年～ (N=13)	2.23	1.85	1.77	1.95
全体	2.41	2.22	1.93	2.19
相関係数	-0.28	-0.41	-0.09	-0.30

表 4.17 から明らかなように、A～C の各場面において、平均回答数は教職年数の多い教師ほど小さくなる傾向にある。項目によりやや異なるが、-0.30 程度の弱い負の相関も見られた。このことは、教職年数の多い教師ほど、「生徒指導場面における教師の判断理由」を挙げる数が少なくなることを意味している。この結果そのものの分析は本研究の目的ではないため省略するが、この結果は後の分析において重要となる。

続いて、回答者のより質的な傾向を知るため、A～C の場面を捨象し、回答数別にまとめたのが、次の表 4.18 である。表 4.17 とは異なり、こちらは、A～C の質問の中で、それぞれの選択肢をいくつ答えたかをまとめたものである。そのため、それぞれの選択肢における回答数を合計すると、回答者全体の人数に合致する。また、考察を容易にするため、そ

それぞれの選択肢における平均回答数を併記してある。考察の際には、回答数および平均回答数の多さを生徒指導場面の理由として教師が重視する指標とみなすこととする。

表 4.18 生徒指導場面における教師の判断理由の内訳(回答数別)

選択肢／人数／割合	回答数				回答者数計	平均回答数
	なし	1つ	2つ	3つ		
先生ご自身が不快な気分になるため。	24 88.9%	3 11.1%	0 0.0%	0 0.0%	27 100.0%	0.11
他の生徒達が不快な気分になると判断したため。	8 29.6%	8 29.6%	8 29.6%	3 11.1%	27 100.0%	1.22
他の生徒達の勉強の妨げになると判断したため。	2 7.4%	11 40.7%	9 33.3%	5 18.5%	27 100.0%	1.63
学校で決められたルールを守らせるため。	2 7.4%	5 18.5%	13 48.1%	7 25.9%	27 100.0%	1.93
指導を通して公(おおやけ)の意識を育てるため。	8 29.6%	7 25.9%	6 22.2%	6 22.2%	27 100.0%	1.37
その他	20 74.1%	5 18.5%	2 7.4%	0 0.0%	27 100.0%	0.33

表 4.18 の平均回答数に注目するとき、「学校で決められたルールを守らせるため」の平均回答数(1.93)が最も高く、次に多い項目は「他の生徒達の勉強の妨げになると判断したため」(1.67)である。この結果は、学校のルールや勉強といった理由が、生徒指導場面でしばしば取り上げられることを示している。「指導を通して公の意識を育てるため」の平均回答数も、他の項目に比べれば低くはない(1.37)。しかし、生徒を納得させる理由としてふさわしくないことと、この質問の回答数の上限(3つ)からか、「学校のルール」や「勉強の妨げ」ほど多く回答されない傾向にあるといえよう。

そして、先の表 4.16 の結果と照らし合わせれば、次のことがいえよう。すなわち、教師は生徒指導の判断基準を規律や学業の成立といった教育的観点から生徒指導を行っており、私語(場面 A)の場合は「勉強の妨げ」、私物(場面 B)や頭髪(場面 C)の場合は「学校のルール」など、その場面に適した理由づけをしているといえるのである。ただし、場面 C にみられた「髪を染める」は近年特有の問題であることもあり、教師はその理由づけに困窮していると考えられる。教職年数の多い教師ほど理由について答えなくなる傾向は、世代の違いによる教師生徒間の価値観の違いともかかわりがあると考えられよう。



#### (4) 生徒指導で反発された場合の教師の対応

第1章では、本研究において「人権」という言葉を用いて生徒が教師に反発してくる事態を問題視していることを述べた。このことに関わり、本調査で実施した質問紙では、A～Cの場面設定による質問を終えてから、実際に生徒指導場面で生徒から「人権侵害だ」として反発されることがあるか尋ねている。その回答結果は次の表 4.19 のとおりである。

表 4.19 生徒指導場面で「人権侵害」と反発された経験の内訳

	人数	割合
よくある	0	0.0%
ある	4	14.8%
あまりない	13	48.1%
まったくない	10	37.0%
回答者数計	27	100.0%

表 4.19 にあるように、「よくある」は 0 人(0.0%)、「ある」は 4 人(14.8%)と、生徒指導で実際に反発される場面は決して多いとは言えない。しかし、「まったくない」と答えた者が 10 人(37.0%)に留まっていることを考えるならば、道徳教育・人権教育に力を入れている X 中学校においてさえ、こうした場面に直面したことのある教師が過半数であると解釈すべきだろう。

なお、この質問では、生徒が「人権侵害だ」として反発してくる具体的場面について、自由記述で答えてもらう欄を設けた。その内容については、次のとおりとなった(括弧内に表 4.19 の選択肢を記載)。これらの記述から、教師の生徒指導が適切でなかった場合に生徒が「人権侵害」として反発してくる場合があること、反発する生徒が用いる「人権」は、もとの意味(教師が捉えている「人権」とは異なる使い方であることが窺える。

1. 生徒をひいきしているといった内容だったと思う。[ある/男性、教職年数 20 年以上]
2. 教師が目撃した場面で指導をしてしまいがちでその原因がわからない時に生徒の反発をかうことがあります。[ある/男性、教職年数 20 年以上]
3. ある先生が特定の子どもばかり、授業中に指名したり、えこひいきをしたとき。頭髮違反や服装違反があったとき、授業に入れなかったり、式に参加させなかったとき。[あまりない/男性、教職年数 20 年以上]
4. 人権侵害や差別だという言葉は、基本的には、そのままの意味で使う生徒は少ない

ように思う。普段から、信頼関係があまり保たれてない生徒が、自分の正当性を通す時に使う場合が多く、よく話を聞く先生や、毅然とした態度の筋の通った先生が言われているのを聞いたことがない。[あまりない／男性、教職年数 20 年以上]

5. それこそ、子どもとつながるチャンスと受けとめます。[あまりない／男性、教職年数 10 年以上 20 年未満]

ところで、こうした事態に直面した場合、教師は実際にどのように対応するのであろうか。先の A～C の場面設定では、生徒指導の対応やその理由を尋ねた後、その締めくくりとして「生徒が“人権侵害だ”と反発してきた場合にどうするか」について尋ねている。この結果は次の表 4.20 のとおりとなった。なお、選択肢の中にある「〇〇によって他の人が迷惑している」の「〇〇」には、それぞれ「私語」「私物の持ち込み」「その頭髪」と、それぞれの場面設定に応じた記述になっている。また、表の右にある「主な対応」は、3 場面における回答で最も多かったもの(すなわち、3 場面中 2 場面以上で見られた回答)を回答者ごとに集計した結果である。3つの場面でそれぞれ異なる回答をし、主要理由を求められない場合は「臨機応変」としてまとめた(便宜上、選択肢の欄に「臨機応変」を載せたが、質問紙において「臨機応変」という選択肢を設けたわけではない)。

表 4.20 生徒指導において反発された場合の対応の内訳

選択肢／人数／割合	場面						主な対応
	A私語		B私物		C頭髪		
「とにかくダメだ」と毅然とした態度で指導する。	0	0.0%	4	14.8%	6	22.2%	4 14.8%
「〇〇によって他の人が迷惑している」といった指導する。	16	59.3%	9	33.3%	2	7.4%	3 11.1%
「人権の言葉の使い方が正しくない」といった指導をする。	7	25.9%	7	25.9%	10	37.0%	10 37.0%
生徒全体で考えさせる。	1	3.7%	0	0.0%	1	3.7%	0 0.0%
その他(主に「生徒と話し合う」)	3	11.1%	7	25.9%	8	29.6%	5 18.5%
※臨機応変	-	-	-	-	-	-	5 18.5%
<b>回答者数計</b>	<b>27</b>	<b>100.0%</b>	<b>27</b>	<b>100.0%</b>	<b>27</b>	<b>100.0%</b>	<b>27 100.0%</b>

表 4.20 に注目するとき、回答のばらつきの違いを除けば、A(私語)とB(私物)の場面では「他の人が迷惑している」が、C(髪染め)の場合には「人権の使い方の誤り」や「とにかくダメ」を答えた人数が最も多いことが分かる。Aのように周囲に迷惑をかけることが明らかな場合には「迷惑している」、そうでない場合は「人権の使い方の誤り」「とにかくダメ」とし

て対応する傾向があると考えられよう。また、「主な対応」に注目するとき最も回答者数が多いのは「人権の言葉の使い方が正しくない」(10人)であり、AやBで多かった「他の人が迷惑している」は3人と少ない。よって、AやBにおいて「他の人が迷惑している」が多いのは、私語や私物持ち込みといった特定の場面に依拠した結果だといえる。

### (5) 生徒指導の方針・対応・理由の関連性

これまで、生徒指導の方針や、場面設定を通しての教師の対応とその理由、反発された場合の対応について見てきた。表 4.12 から表 4.20 までの傾向を見る限りは、場面による対応の違いはあれど、対応の中身やその理由づけについて大きな問題はないように見える。しかし、これまでの集計結果は、方針や教師の対応などについて、あくまでも横断的に集計した結果を述べたに過ぎない。これまで述べてきたことの関連性を見るべく、ここでは方針・対応・理由におけるクロス集計結果を提示し、考察を深めることとしたい。

生徒指導に関する項目で、いくつかクロス集計を行ったところ、興味深い結果が見出された。以下に示す表 4.21 は、「生徒指導における注意の仕方(表 4.12 参照)」と「生徒に反発された場合の対応(表 4.20 参照)」のクロス集計結果である。なお、表 4.12 と同様に、甲は「『ダメなものはダメ』と、毅然とした態度で注意する」、乙は「注意を受けた理由を、生徒自身が納得するまで考えさせる」を意味する。ただし、表 4.12 とは異なり、ここでは「甲」と「どちらかといえば甲」、「乙」と「どちらかといえば乙」を一括して取り扱っている(以降の分析でも同様にする)。

表 4.21 「注意の仕方」×「反発された場合の対応」の集計結果

生徒に反発された 場合の主な対応 ／人数／割合	注意の仕方						全体	
	甲+やや甲		乙+やや乙		その他			
「とにかくダメ」	0	0.0%	4	36.4%	0	0.0%	4	14.8%
「他の人が迷惑する」	1	9.1%	1	9.1%	1	20.0%	3	11.1%
「人権の使い方が違う」	6	54.5%	3	27.3%	1	20.0%	10	37.0%
その他(個別に話し合う)	2	18.2%	1	9.1%	2	40.0%	5	18.5%
※臨機応変	2	18.2%	2	18.2%	1	20.0%	5	18.5%
<b>回答者数計</b>	<b>11</b>	<b>100.0%</b>	<b>11</b>	<b>100.0%</b>	<b>5</b>	<b>100.0%</b>	<b>27</b>	<b>100.0%</b>

表 4.21 で注目すべきは、「注意の仕方」で甲、すなわち「毅然とした態度で注意する」と

した者が、生徒に反発された場合に「とにかくダメ」とならず、乙の「生徒が納得するまで考えさせる」とした者の中に「とにかくダメ」と答える者がいたことである。他方、「乙」の方針に近い対応である「人権の使い方が違う」は、むしろ方針として「甲」を答えた者に多く見られた。生徒に反発された場合の対応が、方針として答えたことと矛盾していることは明らかである。

この結果について「生徒指導の理由」を手がかりに考えてみることにしたい。次に示す表 4.22 において、「注意の仕方の方針」と「生徒指導の理由」のクロス集計結果を示す。なお、表内では「生徒指導の理由」の選択肢を省略表現で表してある（これは以降のクロス表でも同様）。また、回答者を甲・乙・その他の群に分けたうえで、それぞれの生徒指導理由の平均回答数およびその散らばりを示す標準偏差を載せている。さらに、甲・乙間の有意水準を  $t$  分布関数より算出し、甲・乙間の差の妥当性を示す指標とした。

表 4.22 「生徒指導の理由」×「注意の仕方の方針」の集計結果

生徒指導の理由 ／平均回答数 ／標準偏差	注意の仕方						有意水準 (甲-乙)
	甲+やや甲 (N=11)		乙+やや乙 (N=11)		その他 (N=5)		
教師の不快感	0.09	0.29	0.18	0.39	0.00	0.00	26.7%
生徒の不快感	1.18	1.03	1.00	0.95	1.80	0.75	33.5%
勉強の妨げ	1.82	0.83	1.27	0.86	2.00	0.63	6.9%
学校のルール	2.18	0.94	1.91	0.67	1.40	0.80	21.8%
公の意識	1.82	1.11	0.91	1.00	1.40	1.02	2.5%
その他	0.27	0.62	0.27	0.45	0.60	0.80	50.0%

表 4.22 の平均回答数に注目するとき、多くの項目で「乙」より「甲」の方が数値が高いことが分かる。とりわけ、「勉強の妨げ」「公の意識」では、甲・乙間の有意水準が 10%未満であり、統計的にも有意な結果となった。このことは、生徒指導の方針で「甲」(毅然とした態度で注意する)の立場を重視する教師は、「乙」(生徒が納得するまで考えさせる)よりも、生徒指導場面で数多くの理由づけをしていることを意味している。なお、「生徒の不快感」や「勉強の妨げ」の平均回答数は、「その他」の群で特に高くなる傾向にある。

続いて、「生徒指導の理由」と「反発された場合の対応」との関連を見ていきたい。「生徒指導の理由」と「反発された場合の対応」とをクロス集計した結果が、次の表 4.23 である。ただし、表 4.16～表 4.18 に対応する「生徒指導対応の理由」と、表 4.20 に対応する「反発

された場合の対応」の選択肢は、省略表現で表している。また、「反発された場合の対応」の選択肢である「クラス全体で討論」は、回答者がいなかったため、この表では省略した。

表 4.23 「生徒指導の理由」×「反発された場合の対応」の集計結果

生徒に反発された 場合の主な対応 ／スコア	生徒指導の理由					
	教師の 不快感	生徒の 不快感	勉強の 妨げ	学校の ルール	公の 意識	その他
「とにかくダメ」(N=4)	-0.35	-0.48	-0.73	-0.21	-0.99	-0.14
「他の人が迷惑する」(N=3)	-0.35	0.11	0.43	0.48	0.85	0.55
「人権の使い方が違う」(N=10)	-0.04	-0.12	-0.26	0.32	-0.15	-0.22
その他(個別に話し合う)(N=5)	0.28	0.58	0.2	-0.85	-0.15	0.77
※臨機応変(N=5)	0.28	-0.02	0.66	0.09	0.74	-0.55

表 4.23 では回答者のデータから有意な傾向を見出すため、データを加工したスコアを表示している。このスコアは、「反発された場合の対応」の選択肢ごとに「生徒指導対応の理由」の各項目の回答数(0~3)の平均を求めてから、「生徒指導対応の理由」の回答項目ごとの平均・標準偏差をもとに標準化得点を算出したものである。一例を挙げれば、「反発された場合の対応」で「とにかくダメ」、「生徒指導の理由」で「生徒の不快感」のスコア(最も左上にあるスコア)は、「反発された場合」の主要理由として『ダメなものはダメ』と、毅然とした態度で対応する」と答えた者(つまり、A~Cのうち2場面以上で「とにかくダメ」と答えている)が、「生徒指導の理由」において「教師が不快な気分になるから」と答えた平均の回答数に対応している。すなわち、最も左上にある-0.35というスコアは、「生徒に反発された場合」において「ダメなものはダメ」と答えた者が、「生徒指導の理由」で「教師の不快感」と答える割合が、回答者全体に比べてやや小さくなる傾向にあることを意味している。

さて、表 4.23 における「生徒に反発された場合」の各選択肢ごとに、その数値の大小を比較してみよう。まず、「とにかくダメ」については、「生徒指導対応の理由」の全ての項目でマイナス(すなわち平均以下)という結果が得られた。他方、これとほぼ正反対の結果となった項目は「他の人が迷惑している」であり、「教師の不快感」を除く全ての項目でプラス(すなわち平均以上)の結果となっている。ゆえに、生徒指導の理由( $G_1$  群の項目)を多く挙げない教師ほど「とにかくダメ」と、多く挙げる教師ほど「他の人が迷惑している」として対応する傾向があることを示している。また、「とにかくダメ」と「他の人が迷惑している」

のスコアの差は「公の意識」の項目で顕著であった。このことから、上記の回答傾向は特に公共性の受け止め方と関連があると考えられよう。

以上より、表 4.21 で示された特異な傾向について説明を加えることが可能となった。表 4.22 で示されたように、生徒指導で「生徒が納得するまで考えさせる」とした教師は、「毅然とした態度で接する」の立場を重視した教師に比べ「生徒指導の理由」の項目を多く答えない傾向にあった。そして表 4.23 で示されたように、「生徒指導の理由」の回答数が少ない教師ほど「生徒に反発された場合」に「とにかくダメ」となりやすい傾向も示された。すなわち、生徒指導の方針として「生徒が納得するまで考えさせる」という立場を重視した教師ほど、生徒に反発された場合に「とにかくダメ」となりやすい傾向は、教師が自身の生徒指導にどれだけの意味づけを行っているかに依拠して起きているといえよう。

#### (6) 生徒指導における教師の評価

これまで、生徒指導における教師の考え方や行動傾向について見てきた。生徒指導における教師の考え方・行動傾向を見るにあたり、最後に教師自身による生徒指導の評価について見ていきたい。

教師自身の生徒指導の評価として、生徒の行動様式が実際にどのようになっているのか尋ねている。本節の(1)で述べた質問(注意の仕方とほめ方)の直後に、以下の8項目を取り上げ、生徒が守れているかどうかを尋ねている。

1. 挨拶や言葉遣いに注意すること。
2. 宿題・課題などの期限を守ること。
3. 授業・式典などの場で私語を慎むこと。
4. 校内で規定どおり制服を着るなど、状況に適した服装・格好をすること。
5. 係・委員会の活動など、自分の役割分担を適切にこなすこと。
6. 自分の持ち物を、自己責任で管理すること。
7. 悪口・暴力など、他人を傷つける行為をしないこと。
8. 校外の施設を利用する際、その場所のルールに従うこと。

これらの項目について、生徒がどれだけ守れているかを5段階評価で回答してもらった。そしてその結果を集計したところ、表 4.24 のようになった(ただし表内では、上記の8項目は略記している)。なお、目安として、質問紙の本文では『かなり守れている』を5、『ほと

んど守れていない』を1としてお答えください」と記述しておいた。

表 4.24 教員による生徒指導の評価

評価項目	評価人数/割合					回答者 数計	平均点
	5	4	3	2	1		
挨拶・言葉遣いへの注意	6 22.2%	9 33.3%	11 40.7%	1 3.7%	0 0.0%	27 100.0%	3.74
宿題・課題などの期限の遵守	2 7.4%	13 48.1%	10 37.0%	2 7.4%	0 0.0%	27 100.0%	3.56
公の場での私語	8 29.6%	15 55.6%	4 14.8%	0 0.0%	0 0.0%	27 100.0%	4.15
状況に適した服装・格好	5 18.5%	13 48.1%	9 33.3%	0 0.0%	0 0.0%	27 100.0%	3.85
役割分担の遂行	7 25.9%	14 51.9%	6 22.2%	0 0.0%	0 0.0%	27 100.0%	4.04
持ち物の自己管理	1 3.7%	11 40.7%	12 44.4%	3 11.1%	0 0.0%	27 100.0%	3.37
他人を傷つけない行為	2 7.4%	8 29.6%	15 55.6%	2 7.4%	0 0.0%	27 100.0%	3.37
校外の施設でのルール遵守	7 25.9%	13 48.1%	7 25.9%	0 0.0%	0 0.0%	27 100.0%	4.00
評価の平均 (小数点以下四捨五入)	4 14.8%	15 55.6%	8 29.6%	0 0.0%	0 0.0%	27 100.0%	3.85

表 4.24 の平均点に注目するとき、3.37と際立って低いのが「自分の持ち物を自己責任で管理すること」と「悪口・暴力など、他人を傷つける行為をしないこと」の2項目である。回答傾向を見る限りでも、この2つの項目は点数が低めとなっており、これらが生徒指導における課題であることが窺える。他方、「授業・式典などの場で私語を慎むこと」や「係・委員会の活動など、自分の役割分担を適切にこなすこと」「校外の施設を利用する際、その場所のルールに従うこと」は平均点が4.0以上と高い。こうした、公的な場での基本的な振舞いに関する態度は、生徒指導上の大きな課題とはなっていないといえる。

なお、生徒の態度についての評価を教職年数とクロスさせたところ、顕著ではないが興味深い傾向が見られたので、その結果を次の表 4.25 に示す。なお、表が煩雑になるのを避けるため、各項目についての平均と標準偏差のみを表記してある。また、評価と教職年数との関連性の目安として、間隔尺度である教職年数についての選択肢(教職年数の少ない順に番号を振ってある)を比率尺度とみなし、評価と教職年数との間の相関係数を求

めて併記してある。

表 4.23 教員による生徒指導の評価(教職年数別)

評価項目	平均/標準偏差								相関係数
	0~3年 (N=4)		3~10年 (N=3)		10~20年 (N=7)		20年~ (N=13)		
挨拶・言葉遣いへの注意	3.25	0.43	3.67	0.47	3.71	0.70	3.92	1.00	0.26
宿題・課題などの期限の遵守	3.50	0.50	3.33	0.47	3.43	1.05	3.69	0.61	0.11
公の場での私語	3.50	0.50	4.00	0.82	4.43	0.49	4.23	0.58	0.40
状況に適した服装・格好	3.50	0.50	3.33	0.47	4.00	0.76	4.00	0.68	0.29
役割分担の遂行	4.00	0.00	3.33	0.47	4.57	0.49	3.92	0.73	0.04
持ち物の自己管理	3.00	0.71	3.00	0.00	3.43	0.73	3.54	0.75	0.25
他人を傷つけない行為	3.00	0.00	3.33	0.47	3.14	0.83	3.62	0.74	0.29
校外の施設でのルール遵守	3.75	0.43	3.67	0.47	4.00	0.93	4.15	0.66	0.20

表 4.25 のとおり、この問いの多くの項目について、教職年数の高い教師ほど評価が高くなる傾向が見られた。当然ながら、教職年数が多くなるにつれて数多くの生徒指導の経験をつむようになる。この傾向は、教職経験が多くなることで指導がより適切となり、指導を受けた生徒達がきちんとそのルールを守っていることの現われであるといえよう。ただし、各項目の相関係数は高くても 0.40 であり、全体的に強い相関は見出されなかった。

## (7) まとめ

本節では、生徒指導に関わる教師の考え方について見てきた。この中で明らかになったことを、以下にまとめたい。

[2.1] 生徒指導における、教師の注意の仕方は「毅然とした態度で注意する」および「納得するまで考えさせる」の尺度で見ると、概ね半々に分かれる傾向にある。ただし、男女別に見ると、男性教師は「納得するまで考えさせる」、女性教師は「毅然とした態度で注意する」がやや多くなる傾向にある。なお、ほめ方については注意の仕方の方針に関わりなく「積極的に行う」とする教師がほとんどであった。

[2.2] 生徒指導において、大多数の教師が積極的にほめる傾向にあった。この傾向は、特に女性教師に顕著である。なおその理由は、「生徒の多様な考え方を共有するため」よりも「生徒自身の長所を自覚させるため」とする教師が多かった。

[2.3] 私語、私物持込、茶髪の 3 つの指導場面を想定した限り、私語と私物持込につ



いては教師間で指導方法が一貫していた。他方、茶髪の場合では回答にばらつきが見られたうえ、「その他」を答える者が多かった。またその理由について、私語のように他者に迷惑をかけることが明らかな場合は「他者への迷惑」を、茶髪のように他者への迷惑が明らかでない場合は「ルール」や「公」を答える傾向が見られた。

[2.4] 生徒指導場面で「人権侵害」として反発されることは多くないが、そうした場面に出会ったことのある教師は半数を超えている。そして、そうした場面に出会う条件として生徒への指導が公平かつ適切に行われていないことをあげる教師が見られた。また、その場合の「人権」の使い方は、人権教育実践の中で行われているものとは異なるとして、教師は受け止める傾向にあるといえる。

[2.5] 生徒指導場面で「人権侵害」として反発された場合の対応は、そもそもの生徒指導時の対応理由により変わってくる。すなわち、生徒指導時の対応理由が「他者への迷惑」であれば「他者に迷惑をかけている」と、「ルール」や「公」であれば「人権の使い方」の誤り」「とにかくダメ」とする傾向があるといえる。

[2.6] 生徒指導における生徒の態度は、私語や役割分担、校外施設の利用など、公的な場での振舞いを中心に概ね良好である。他方、持ち物の管理や他人を傷つけない行為については課題が残されている。また、生徒の態度についての評価は、顕著ではないが教職年数が増えるにつれ良好になる傾向にあり、生徒指導の成果と教職年数との間の相関関係が窺える。

### **第3節 教師が受け止める「教育」と「人権」を巡る諸言説**

#### **(1) 言説の受け止め方についての全体的な傾向**

これまで、生徒指導や人権問題、人権教育など、「人権」や「子どもの権利」に関係のある教育活動における教師の考え方について分析してきた。しかし、これまでの考察だけでは、これまでに明らかにしてきた「人権」の捉え方が、言説の作用によるものか否かを特定することはできない。そこで本節では、本研究に関わりのある諸言説についての教師の受け止め方について考察を加えたい。

実施した質問紙の中では、これまで考察してきた質問を終えた後に、「先生ご自身は、こ

れまでの教職経験を通して、次の考え方(後述する「言説」)についてどのように思われますか」と尋ねている。この設問で回答者に尋ねたのは、次の12項目である。

1. 子どもは大人と同様に人権を持っている。
2. 子どもは周囲の大人に保護されるべき存在である。
3. 子どもの意見表明権は、発達段階に応じて認めるべきである。
4. 人権教育では、子どもの感性を育てることが大切である。
5. 人権教育では、子どもに知識を獲得させることが大切である。
6. 子どもは多様な考えを主張することができる。
7. 自分を大切にすることが、子どもの人権意識を育てる。
8. 他人を思いやる心が、子どもの人権意識を育てる。
9. 全ての権利には、責任や義務が伴う。
10. 権利のみを学んだ子どもは、自分勝手になりやすい。
11. 権利が「公共の福祉」に反する場合、一定の制約を受ける。
12. 子どもへの教育は、社会全体のために必要な公共性を持つ。

それぞれの項目にある考え方の賛否について、調査対象者には5段階の評価をお願いした。その項目別の結果は、次の表 4.26 の通りとなった。なお、質問紙では、目安として『大いに賛成できる』を5、『全く賛成できない』を1としてお答えください」と説明を加えておいた。

表 4.26 言説の受け止め方についての全体的な傾向

評価項目	評価人数／割合					合計	平均点	判定
	5	4	3	2	1			
1 子供人権	22 81.5%	4 14.8%	1 3.7%	0 0.0%	0 0.0%	27 100.0%	4.78	+
2 保護	15 55.6%	10 37.0%	1 3.7%	1 3.7%	0 0.0%	27 100.0%	4.44	
3 意見表明	13 48.1%	12 44.4%	2 7.4%	0 0.0%	0 0.0%	27 100.0%	4.41	
4 感性	15 55.6%	12 44.4%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	27 100.0%	4.56	+
5 知識	7 25.9%	10 37.0%	7 25.9%	3 11.1%	0 0.0%	27 100.0%	3.78	-
6 多様性	7 25.9%	17 63.0%	3 11.1%	0 0.0%	0 0.0%	27 100.0%	4.15	
7 自尊感情	17 63.0%	10 37.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	27 100.0%	4.63	+
8 他者尊重	18 66.7%	8 29.6%	1 3.7%	0 0.0%	0 0.0%	27 100.0%	4.63	+
9 責任	19 70.4%	6 22.2%	2 7.4%	0 0.0%	0 0.0%	27 100.0%	4.63	+
10 自分勝手	6 22.2%	11 40.7%	7 25.9%	2 7.4%	1 3.7%	27 100.0%	3.70	-
11 公共福祉	11 40.7%	12 44.4%	4 14.8%	0 0.0%	0 0.0%	27 100.0%	4.26	
12 公教育	14 51.9%	13 48.1%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	27 100.0%	4.52	+

表 4.26 の平均点に注目するとき、多くの項目においてその値が高いことがわかる。とりわけ、「1 子供人権」については平均点が 4.78 であり、その内訳を考慮しても、ほぼ全員がこの考え方を肯定的に受け止めていると考えてよい。また、「4 感性」、「7 自尊感情」、「8 他者尊重」、「9 責任」も平均点が高めである(順に 4.56、4.63、4.63、4.63)。他方、「5 知識」と「10 自分勝手」については、それぞれ 3.78、3.70 と、平均点が低くなっている。

## (2) 言説の受け止め方についての諸属性別傾向

表 4.26 の結果となった理由については、様々な解釈が可能であろう。しかし、ここで結論を述べる前に、表 4.26 からだけでは見えてこない傾向について探ることとしたい。第 3 章で示したように、回答者は性別や教科、教職年数など数々の属性を持っている。また、

それぞれの項目は決して独立した設問ではなく、相互に関連性を持っている。そうした数々の要因が、この回答結果に影響を及ぼした可能性は十分に考えられよう。そこで項を改め問7の結果を回答者の属性に分け、より詳細な分析を行うこととしよう。

まず、職業年数別の傾向について見てみよう。回答者を「3年未満」「3年以上10年未満」「10年以上20年未満」「20年以上」の4区分に分け、それぞれの平均と標準偏差を求めたのが次の表4.27である。表4.27では、これまでの有意水準の代わりに、順序尺度である職業年数についての回答番号を間隔尺度とみなし、各項目の回答との相関を求めている。一般に、相関係数 $r$ に対し、 $0.20 < |r| \leq 0.40$ は「弱い相関あり」、 $0.40 < |r| \leq 0.70$ は「比較的強い相関あり」と判断される<sup>\*</sup>。この慣習に倣い、この表の「判定」の欄には、この範囲に近い測定値をそれぞれ「+」「++」と表記した。

表4.27 言説の受け止め方についての詳細(職業年齢別)

評価項目	平均/標準偏差								相関係数	判定
	0~3年 (N=4)		3~10年 (N=3)		10~20年 (N=7)		20年~ (N=13)			
1 子供人権	5.00	0.00	4.67	0.47	4.71	0.70	4.77	0.42	-0.14	
2 保護	4.50	0.50	5.00	0.00	4.43	0.73	4.31	0.82	-0.14	
3 意見表明	4.25	0.43	5.00	0.00	4.43	0.73	4.31	0.61	-0.09	
4 感性	4.25	0.43	4.67	0.47	4.43	0.49	4.69	0.46	0.21	+
5 知識	3.75	0.83	4.33	0.47	3.57	1.05	3.77	0.97	-0.10	
6 多様性	4.00	0.00	4.67	0.47	4.14	0.64	4.08	0.62	-0.06	
7 自尊感情	4.25	0.43	4.67	0.47	4.86	0.35	4.62	0.49	0.23	+
8 他者尊重	4.50	0.50	4.67	0.47	4.71	0.70	4.62	0.49	0.02	
9 責任	4.00	0.71	4.67	0.47	4.86	0.35	4.69	0.61	0.30	+
10 自分勝手	3.50	0.50	4.33	0.47	3.14	1.25	3.92	0.92	0.04	
11 公共福祉	3.50	0.50	4.33	0.47	4.29	0.70	4.46	0.63	0.39	++
12 公教育	4.00	0.00	4.67	0.47	4.29	0.45	4.77	0.42	0.45	++

表4.27の相関係数に注目するとき、「11 公共福祉」と「12 公教育」においてやや強い相関が見られる。実際、それぞれの相関係数は0.39、0.45であり、他の項目に比べても相関が強いことが窺えよう。「11 公共福祉」(権利が「公共の福祉」に反する場合、一定の制約を受ける)と「12 公教育」(子どもへの教育は、社会全体のために必要な公共性を持つ)

<sup>\*</sup> 吉田寿夫(著)『本当に分かりやすいすぐ大切なことが書いてあるごく初歩の統計の本』(北大路書房、1998年)、74頁。ただし吉田氏は文中で「このような表現は絶対的なものではありません。統計書(すなわち、それを書いた人)によって微妙に異なる表現がなされているように、恣意的な面が多分にあります。」として、こうした慣習が必ずしも妥当でないことを指摘している。

は、どちらも公共性の受け止め方に関わる記述であり、教職年数と公共性についての意識の強さが読み取れよう。なお、相関として弱い ( $0.20 < |r| \leq 0.40$ ) もの、「4 感性」「7 自尊感情」「9 責任」についてもある程度の正の相関(+)が見出された。

これに関わって、人権教育関係の役職(学校により名称が異なるが、X 中学校では「人権教育主任」である)の経験の有無との関連も見ておきたい。諸言説についての回答結果を、人権教育関係の役職経験の有無で集計した結果が次の表 4.28 である。なお、「有意水準」の欄に、両者の差が何%以上の割合で有意となるかを  $t$  分布関数を用いて求めた。そして、「判定」の項目において、経験の有無の有意差が 5%未満だった項目に「 $\ll$ 」や「 $\gg$ 」の記号を、5%以上 10%未満の項目に「 $<$ 」ないし「 $>$ 」の記号で表記した。

表 4.28 言説の受け止め方についての詳細(人権教育関係の役職の経験別)

評価項目	平均/標準偏差		有意水準	判定		
	経験あり(N=10)	経験なし(N=17)				
1 子供人権	4.80	0.40	4.76	0.40	41.9%	
2 保護	4.10	0.94	4.65	0.94	9.1%	あり<なし
3 意見表明	4.10	0.70	4.59	0.70	5.5%	あり<なし
4 感性	4.60	0.49	4.53	0.49	36.9%	
5 知識	3.20	0.87	4.12	0.87	0.9%	あり $\ll$ なし
6 多様性	3.80	0.40	4.35	0.40	0.1%	あり $\ll$ なし
7 自尊感情	4.70	0.46	4.59	0.46	28.6%	
8 他者尊重	4.50	0.67	4.71	0.67	23.9%	
9 責任	4.90	0.30	4.47	0.30	0.1%	あり $\gg$ なし
10 自分勝手	3.90	0.94	3.59	0.94	22.3%	
11 公共福祉	4.50	0.67	4.12	0.67	9.5%	あり>なし
12 公教育	4.70	0.46	4.41	0.46	7.5%	あり>なし

表 4.28 においては、数多くの項目において有意な判定が見られた。「2 保護」「3 意見表明」「5 知識」「6 多様性」の 4 項目について、「経験あり」が「経験なし」よりも平均点が低くなっており、「9 責任」「11 公共福祉」「12 公教育」の 3 項目では平均点が高くなっているのである。特に「5 知識」「6 多様性」「9 責任」の 3 項目はその差が明確に現れており、それぞれの有意水準が 1%未満となっている。ただし、有意水準は“差がある”と主張できる度合いを表すものであり、「顕著な差がある」ことを示すものではないことに注意を払いたい。

ところで、この観点の分析において注意すべきは、この役職に伴う属性の偏りである。第 3 章で述べたとおり、人権教育関係の役職経験を持つ者の多くは教職年数 20 年以上の

男性教師である。こうした属性の偏りが、表 4.28 の集計結果に影響を及ぼしている可能性は十分に考えられる。

一例を挙げると、「6多様性」(子どもは多様な考えを主張することができる)が人権教育関係の役職経験により容認されにくくなる傾向は、人権教育(とりわけ、国際理解の分野で見られる)において在日外国人などの事例を扱っている事実とは相反する結果である。後に述べるように、こうした結果には性別など回答者の属性や諸言説の影響が考えられる。この詳細については、後であらためて考察することとしよう。

### (3) 言説の受け止め方についての男女別傾向

さらに、男女別の傾向について見ていきたい。男女別の考え方の違いは本研究の目的ではないが、これまでの考察において男女の違いが見られたことから、参考までに男女別の傾向について見ておく。諸言説の各項目について、男女別の平均と標準偏差を求めたものが、次の表 4.29 である。先の表 4.28 と同様に、「有意水準」の欄に男女間の差が何%以上の割合で有意となるかを $t$ 分布関数を用いて求めてある。そして、「判定」の項目において、男女間の有意差が5%未満だったものは「男<女」、5%以上10%未満だったものについては「男<女」と表記している。

表 4.29 言説の受け止め方についての詳細(男女別)

評価項目	平均/標準偏差				有意水準	判定
	男性(N=19)		女性(N=8)			
1 子供人権	4.68	0.57	5.00	0.00	6.4%	男<女
2 保護	4.37	0.74	4.63	0.70	20.8%	
3 意見表明	4.32	0.65	4.63	0.48	12.1%	
4 感性	4.47	0.50	4.75	0.43	9.3%	男<女
5 知識	3.63	0.98	4.13	0.78	11.1%	
6 多様性	4.00	0.56	4.50	0.50	1.9%	男<女
7 自尊感情	4.58	0.49	4.75	0.43	20.4%	
8 他者尊重	4.53	0.60	4.88	0.33	6.6%	男<女
9 責任	4.63	0.58	4.63	0.70	49.0%	
10 自分勝手	3.84	0.87	3.38	1.22	13.8%	
11 公共福祉	4.26	0.71	4.25	0.66	48.3%	
12 公教育	4.53	0.50	4.50	0.50	45.1%	

表 4.29 で見る限り、まず「6多様性」について「男<女」という結果となった。この項目は

「子供は多様な考え方を主張することができる」であり、女性教員がこうした「多様性の尊重」に関わる考え方を支持する傾向にあることが分かる。この考え方は、近年しばしば言われている「子供の個性尊重」ということにも繋がってくるといえよう。

また、「1子供人権」、「4感性」、「8他者尊重」について「男<女」という判定が出ている。これらは順に、「子どもは大人と同様に人権を持っている」、「人権教育では、子どもの感性を育てることが大切である」、「他人を思いやる心が、子どもの人権意識を育てる」である。先の「6多様性」と照らし合わせてみても、女性教師が子供の容認を促す考え方に賛同しやすい傾向にあることを示しているといえる。女性教師が子供の容認を促す考え方に賛同しやすい傾向は、10%以内で有意差が見られなかった他の項目にも現れている。

このように、性別が教師の「教育」や「人権」の考え方に作用する点は、今後の考察においても念頭に置くべきポイントであろう。ただし、教頭先生のお話では、X中学校の女性教師は芯の強い先生が多いとのことであり、男女間の社会的性差をこの回答結果に当てはめることは妥当とは言えないであろう。

#### (4) 諸言説の間の相関関係と属性の作用

さて、本節(1)で示した回答傾向には、これまで述べてきた以外にも数々の要因が関わっていると考えられる。問7以外の回答傾向からその要因を探ることも可能であるが、ここでは、問7の設問にある12項目の間の関連性について見ていくことにしよう。

12項目のうち2つの項目について相関係数を求め、まとめた結果が、次の表 4.30 である。表の相関係数の中で、異なる項目間で特に相関が強いもの(相関係数の値が0.6以上のもの)については、表の中で色をつけて表示した。なお、行と列(タテとヨコ)の項目の区別はしておらず、項目5と6、6と5のように、この表には対になる(全く同じ結果が出る)欄が存在する。これは筆者の集計上の都合により載せたものであり、考察の際にはどちらか一方に注目すれば十分である。

表 4.30 諸言説の間の相関関係

	1 子供人権	2 保護	3 意見表明	4 感性	5 知識	6 多様性	7 自尊感情	8 他者尊重	9 責任	10 自分勝手	11 公共福祉	12 公教育
1子供人権		0.17	-0.19	0.35	0.29	0.11	0.27	0.10	0.09	-0.13	0.17	0.31
2保護	0.17		0.09	0.24	0.56	0.53	0.05	0.13	-0.13	0.23	-0.01	0.08
3意見表明	-0.19	0.09		0.58	0.34	0.44	0.01	0.65	0.30	0.19	0.35	0.27
4感性	0.35	0.24	0.58		0.49	0.48	0.39	0.61	0.43	0.25	0.65	0.63
5知識	0.29	0.56	0.34	0.49		0.78	0.14	0.40	0.05	0.28	0.14	0.16
6多様性	0.11	0.53	0.44	0.48	0.78		0.32	0.51	-0.05	0.26	0.09	0.12
7自尊感情	0.27	0.05	0.01	0.39	0.14	0.32		0.32	0.41	0.00	0.50	0.34
8他者尊重	0.10	0.13	0.65	0.61	0.40	0.51	0.32		0.25	0.27	0.25	0.29
9責任	0.09	-0.13	0.30	0.43	0.05	-0.05	0.41	0.25		0.12	0.65	0.62
10自分勝手	-0.13	0.23	0.19	0.25	0.28	0.26	0.00	0.27	0.12		0.21	0.38
11公共福祉	0.17	-0.01	0.35	0.65	0.14	0.09	0.50	0.25	0.65	0.21		0.68
12公教育	0.31	0.08	0.27	0.63	0.16	0.12	0.34	0.29	0.62	0.38	0.68	

表 4.30 からは、項目の組み合わせによって強い相関性が見られるものがいくつか確認できる。以下の記述を簡潔にするため、項目 P と項目 Q の関係を“P-Q”と表現しよう。このとき、3-8、4-8、4-11、4-12、5-6、9-11、9-12、11-12 において強い(0.60 以上の)正の相関が見られている。

一方、この表では、第 4 節の考察のために、項目 1~3、4~5、6~8、9~12 で大きく区分けしてある。行・列ともに同じ区分のデータに注目すると、1~3 の区分はいずれも相関がかなり低く、1-3 にいたっては相関が負の値を示している(-0.19)。他方、9~12 の区分では項目 10(自分勝手)を除いて全ての値で強い(0.60 以上の)相関が示されている。

さて、この結果について、表 4.26~表 4.30 までに分析した傾向と照らし合わせて考えてみよう。照合しやすくするため、これまでの分析結果を次の表 4.31 にまとめておいた。それぞれの表記の意味については、表 4.26~表 4.30 の中で述べたので、そちらを参照されたい。



表 4.31 言説の受け止め方についての傾向

評価項目	全体傾向	性別	教職年数	人権教育関係の役職の経験	関連項目
1 子供人権	+	男<女			
2 保護				あり<なし	
3 意見表明				あり<なし	8
4 感性	+	男<女	+		8,11,12
5 知識	-			あり<<なし	6
6 多様性		男<<女		あり<<なし	5
7 自尊感情	+		+		
8 他者尊重	+	男<女			3,4
9 責任	+		+	あり>>なし	11,12
10 自分勝手	-				
11 公共福祉			++	あり>なし	4,9,12
12 公教育	+		++	あり>なし	4,9,11

まず、考察の容易な9～12の区分について考えてみたい。これらは全て、権利・義務・公共性といった基本概念についての考えを尋ねている。とりわけ11-12はともに「公共性」についての考え方であり、正の相関があることは容易に理解できる。そしてそのその関係は、「教職年数」と「人権教育関係の役職経験」の両方で同じ傾向が出ていることにも現れている。第2章で述べたとおり、教師の「公共性」の受け止め方は、人権教育よりも生徒指導に大きく関わる。他の項目と比較する限りでも、「人権教育関係の役職経験」よりも「教職年数」の方が影響度は大きい。教師の「公共性」の受け止め方は、主に教職年数に比例する教職経験の積み重ねに依拠すると見てよいだろう。

他方、同じ区分にある「9責任」も、「11公共福祉」や「12公教育」とそれぞれ正の相関にある。そしてこの項目も、「教職年数」と「人権教育関係の役職経験」の影響が確かめられた。確かに、「9責任」にある「全ての権利には責任が伴う」という考え方は、それ自体が公共性を維持する性格のものである。実際、第1章であげた子供の“わがまま”を権利として主張することは、その行為における責任を考慮しなかった結果であり、公共性を脅かすことにも繋がってくる。その意味で、公共性の受け止め方と関連する「11公共福祉」や「12公教育」が、項目9と正の相関にあるのもうなずけよう。ただし、「人権教育関係の役職経験」の影響度の大きさから、9責任についての教師の受け止め方は、主にこの役職経験に影響を受けていると考えたほうがよい。実際、「権利」や「責任」といった意識は生徒指導

においては明示されにくく、どちらかといえば人権教育の実践の中で培われていると見るべきであろう。なお「9 責任」は、同じく 11・12 と正の相関関係にあった「4 感性」とはやや弱い相関関係あった(0.43)。

この「4 感性」は、「11 公共福祉」と「12 公教育」とそれぞれ強い正の相関にあった。日頃の教育活動において、公共性の作用は実際の生活体験として影響を及ぼしている。授業中の私語の注意、服装や頭髪の規制などは、すべて生徒の実際の生活の中で行われている。とりわけ、調査をお願いした X 中学校の人権教育には生徒指導に関するところが含まれており、生徒指導を媒介にして「公共性」と「感性」とが繋がっているといえよう。全体として「11 公共福祉」は特筆するほど平均点は高くないが、4 と 12 はかなり高めの平均点となっている。このことから、学校全体の傾向として、「公共性」と「感性」はともに意義あるものとして受け止められていると考えてよい。

さて、この4感性は、公共性に関わる 11・12 以外に、8 他者尊重(他人を思いやる心が、子どもの人権意識を育てる)とも強い正の相関にあった。調査校である X 中学校は、人権教育において子供自身の経験を重視しているため、「感性」と「他者尊重」とが結びついていると考えられる。8 は「子どもの意見表明権は、発達段階に応じて認めるべき」とする項目 3 ととも正の相関にあり、意見表明の基準として周囲の人のことを考えられるかどうかに求めていることが推測できる。ただし、こうした実践は、根本的には公共性の受け止め方と関連するものであるはずだが、本研究の調査では、公共性に関する項目である 11・12 との強い相関性が見られなかった。

ところで、これらの項目とはやや独立した形で、5-6 にも強い正の相関が見られる。**表 4.29**にある通り、5-6 の相関係数は 0.78 とかなり高めである。**表 4.30**を見る限りでは、「人権教育関係の役職経験」が項目 5 と 6 の両方に作用した結果として見える。「人権教育では、子どもに知識を獲得させることが大切」とする項目 5 については、X 中学校の人権教育の方針が身近な体験を重視することにあることから、平均点が低くなるのが理解できる。しかし、項目 6 は子供の多様な意見を尊重する考え方である。項目 6 の平均点の低さは、現実の人権教育において国際理解などの実践が行われている実態とはすぐに結びつかない。

ところで項目 6 は、「人権教育関係の役職経験」だけでなく、性別の違いによっても有意な傾向が示された。すなわち、この項目については、女性教師ほど支持する傾向にある

のである。本節の(2)と(3)で述べたとおり、調査対象者の中で人権教育関係の役職を経験したことのある者の多くは男性教師であった。そのため、性別の影響が役職経験別の分析結果にも現れたと見ることで、項目6で人権教育関係の役職を経験した者の平均点が低くなった理由をある程度説明することができる。しかし項目6で性別が関わる理由、および項目5と6が相関を持つ他の要因を探るには材料が足りない。他の設問について分析した後、あらためて考察を加えたい。

## (5) まとめ

本節で明らかになったことは、以下の通りである。

- [3.1] やや女性教師に支持される傾向にあるが、殆どの教師が「子供に人権がある」と考えている。ただしこの意識そのものは、他の項目に対してあまり影響力を持っていない。
- [3.2] 公共性については、教育と人権の両方(特に教育)に関わって、多くの教師に肯定的に受け止められている。この傾向は、特に教職経験の豊富な教師に特に見られる。
- [3.3] 人権教育において、多くの教師が感性の醸成を必要と考えている。この意識は、教育や人権に関わって公共性を肯定的に受け止めることにも繋がっている。
- [3.4] 教師の多くは、「権利」を責任が伴うものとして受け止める傾向にある。この傾向は、人権教育関係の役職経験と関係が見られる。なお、「権利」を責任が伴うという意識は、公共性の受け止め方との間に正の相関がある。
- [3.5] 人権教育に関わって、自尊感情および他者尊重の意識はともに高い。ただしその両者の間には、特に強い関連性はない。また、後者は発達段階に応じた意見表明を支持する傾向と関連するが、自尊感情との関連性は特に見られない。
- [3.6] 人権教育において知識を重視する考え方は、他の項目の考え方に比べてあまり支持されない傾向にある。この傾向は、人権教育関係の役職を経験した教師に特に見られる。また、この考え方を持つ者は、子供の多様性を重視する傾向があり、本研究の調査では、人権教育関係の役職を経験した者ほど子供の多様性を重視する考え方を消極的に捉える傾向が示された。ただし、子供の多様性を重視する考え方は女性教師に多く見られる考え方であり、調査における人権教育関係の役職経験者に男

性教師が多かったことが影響していると考えられる。

#### **第4節 総合考察:教育的営為に対する諸言説の作用**

第3節では、教師の諸言説の受け止め方について、全体傾向および属性別傾向がどのように変わってきたかを見てきた。これらのことを踏まえ、本節では第1節と第2節で述べてきたこと、すなわち人権教育や生徒指導の場面における教師の考え方や、第3節で考察した教師の諸言説の受け止め方とを関連付け、教育的営為に対する諸言説の作用について考察することとする。本節では、第3章で示した仮説の留意点に沿って、総合的に考察を加えることとする。

##### **(1) 「子どもの権利保障」についての教師の捉え方**

本研究で提示した留意点の中で、本研究のテーマ「教師の人権の捉え方」に直結するのが、「子供に“人権”が認められるか」である。第1章の前半で述べたように、本研究では大人を想定した「人権」と「子どもの権利」とを区別しており、その意味で「子どもには人権が認められる」という考え方は実態に合わないとする立場を取る。しかし、現状では「人権」と「子どもの権利」とが特に区別されることなく用いられているのが一般的である。そのため、回答者であるX中学校の教師達が、生徒に大人同様の自由を認めたり、生徒を大人と対等に扱っていたりしないかを確かめる必要がある。

先ず[1.1]と[1.2]より、「子どもの権利保障」という考え方は、いじめや学業不振といった子供の教育上の問題を根拠に主張される傾向にあることが分かった。そして、今回の質問紙調査においては、生徒が直面する教育上の諸問題について、全ての教師が「子供の人権が脅かされている」として受け止めていた。ただし、強く「子供の人権が脅かされている」と答えた教師が少数であることに加え、教師が「子供の人権が脅かされている」と受け止めた根拠は、主に「人間形成」や「子どもの不利益」といった教育的な観点によるものであった。また、この設問の条件(7項目中3つ)のとおり回答をした者が少数(27人中10人)であったことを考慮するならば、教師が「人権問題」として捉える基準は必ずしも明確になっていないと言わねばならない。

また、「子どもの権利」としてしばしば注目されている「意見表明」については、学校教育の実践では自主的な活動という形で現れることがある。X 中学校の教育目標の中には「ひとりだちのできるたくましい生徒の育成」が挙げられているものの、実践のレベルにおいては教師が幅を利かせる部分が大きく、生徒の判断で行える部分はかなり限られていた。質問紙において、生徒の自主的活動を実施することになった場合の対応を仮想的に尋ねたところ、やはり教師の判断で行う面が強く現れていた。

こうして見る限り、X 中学校の教師は「子どもの権利」の保障をかなり限定的に捉えているように思われる。しかし、[3.1]で示されたとおり、「子どもには大人同様、人権が認められる(1子供人権)」という考え方に賛同する教師は圧倒的多数であった(5段階評価で平均点 4.78)。もし、X 中学校がこの文言に忠実であったならば、自主的活動における教師の裁量を極力抑えろと考えられる。

他方、「子どもは保護を必要とする存在である(2保護)」や「子どもの意見表明権は発達段階に応じて認められるべきである(3意見表明)」については、先の「子どもの権利」ほどではないものの、多くの教師に支持される結果となった。これらは、後述する「公共性」の観点からは肯定的に受け止められる考え方だといえるが、現在の「子どもの権利」に関する議論の中ではさほど語られない。この観点からすれば、「子供の保護」や「発達段階に応じた意見表明」といった考え方に人権教育主任経験者がやや消極的な評価をするのは当然といえるだろう(ただし、統計的には5%以上10%未満の有意差であった)。

したがって、教師の「人権」そのものについての受け止め方については、教師のほとんどが教育的な観点から生徒に「人権」が認められる考えを持っており、そのために、教育上必要な行為は、例え権利主体である生徒自身の要求に合致してなくとも実施される傾向にある。そしてその際、「人権」と「子どもの権利」とを厳密に区別することなく受け止めていることが指摘できるだろう。そのため、実際には子供(中学生)相応に制限された自由を保障しているながら、子供に「人権」という大人同様の権利を認めろとする、矛盾した傾向があるといえよう。

## **(2) 「人権教育における感性の重要性」についての教師の捉え方**

次に考察するのが、「人権教育における感性の重要性」についての教師の捉え方である。この観点に関わる項目は、第1節の後半で考察した人権教育の評価と、第3節で述べた

「4感性」「5知識」についての評価である。

[1.6]で示した人権教育の教師による評価からは、教師達が人権問題への意欲や態度について強く影響を与えているとする反面、知識面ではその影響力がやや弱いとする傾向にあることが明らかとなった。「感性重視」を掲げる教育実践は生徒の体験活動を重視したものになる場合が多く、学習者への意欲を掻き立てる実践となることが多い。本研究で調査をお願いしたX中学校の人権教育の方針も、生活体験を重視するものであり、感性重視の人権教育実践が具現化されたものだといえる。

他方、考え方の時限でも同様の傾向が見られた。第3節において、「4感性」については評価が高い(5段階評価で平均点4.58)と高い反面、「5知識」については12項目の中でもかなり評価が低かった(5段階評価で平均点3.78)。とりわけ、「5知識」についての評価の低さは人権教育関係の役職を経験したものに特に見られる傾向であり、人権教育における知識に関する考え方は、人権教育関係の役職経験が大きく作用しているといわねばならない。感性重視の教育実践においては、感性の醸成と知識の獲得とが両立することが目標とされており、この観点からいえば、この両者は同程度に重視されるといえる。すなわち、「4感性」と「5知識」の相関がかなり強くなると考えられる。しかし、実際の相関は0.45というやや強い相関が見られ、感性と知識のどちらか一方を強く支持する教師は少数といえよう。

以上より、「人権教育における感性の重要性」について、仮説のとおり知識面を軽視する教師が少数ながらいたことが明らかとなった。そしてこの傾向は、どちらかといえば「人権教育主任経験」を持つものに多く見られたと言える。実際、先に考察した項目1~3(特に2・3)において、人権教育主任の経験者ほど、「子どもの権利条約」に順ずる項目に疑問を抱いていることが窺えた。この点から見ても、人権教育主任の経験がある者が「人権教育における感性の重要性」という言説の作用を強く受け、子供達の活動を重視するあまり知識に関する部分がなおざりになってしまう、そんな傾向が窺えるといえる。

### (3) 「自尊感情」についての教師の捉え方

さらに続いて、教師の「自尊感情」についての捉え方を考察したい。この考察においては、第2節前半で考察した生徒指導場面における教師の考え方と、第3節で述べた諸言説のうち、「6自尊感情」「7自尊感情」と「8他者尊重」についての評価が関係している。

第3章の初めに、「自尊感情の高揚」を重視するあまり「他者尊重」の視点がおろそかになったり、生徒指導において適切な注意ができなくなる場合が見られるのではないかと、という仮説を設定していた。そして、実施した質問紙において、「自尊感情の高揚」は教師のほめ方に作用し、「他者尊重」は教師の注意の仕方に作用するものとして位置づけた。なぜなら、生徒の自尊感情を高めさせるためには、生徒のあるがままを教師が認める必要があり、生徒に他者尊重の精神を獲得させるには、他人に迷惑をかける生徒に注意することが不可欠だからである。

そして質問紙調査の分析の結果、[2.1]のように、注意の仕方についての教師の方針は、大きく「毅然とした態度で注意する」と「納得するまで考えさせる」でほぼ二分される結果となった。他方、ほめ方についての方針は、注意の仕方の方針に関わりなく「積極的に行う」とする教師がほとんどであった。

しかし、[2.5]にあるように、注意の仕方について「納得するまで考えさせる」の方針を重視する教師ほど、結果的には注意が散漫になりがちとなることを指摘するに至った。すなわち、こうした方針を重視すると答えた教師は、生徒指導の理由についての回答数が少なくなり、生徒から反発された場合には「とにかくダメ」と、方針と矛盾した対応を取らざるをえなくなる傾向にあることが示された。また逆に、方針レベルで「毅然とした態度で注意する」を答えた者の方が、生徒から反発された場合には冷静に反論する傾向にあった。

さて、これと類似した傾向は、一般的な考え方の次元でも見られた。[3.5]で示されたように、「自尊感情の重視」と「他者尊重の重視」についての5段階評価は、ともにかなり高めであった(評価の平均は4.62)反面、この両者の相関係数は0.32とやや低めの相関が得られた。第1章第3節で述べたように、本来は「自尊感情」と「他者尊重」は表裏一体の関係にある。実際に多くの教師が「自尊感情」と「他者尊重」をともに重視しているのであれば、もっと強い正の相関が得られるはずである。このことを踏まえると、「自尊感情」と「他者尊重」のどちらか片方を強く支持する教員がいることが示唆されよう。

したがって、実践レベルと言説レベルの両面において、「自尊感情の高揚」を重視することと、生徒指導が散漫になることの間に関連性があることが示された。すなわち、日頃の生徒指導方針を「納得するまで考えさせる」とした場合に、教師自身の生徒指導理由が十分に見出せず、生徒から反発されれば「とにかくダメ」というしかなくなってしまう。「とにかくダメ」では反発した生徒は納得せず、多かれ少なかれ不満を残し、さらに規律を乱す要因と

もなる可能性が示唆されよう。

なお、第3節において、「6多様性」の評価そのものはやや高めであった反面、同じ区分にある「8他者尊重」はそこそ高い相関になったものの(0.56)、「7自尊感情」との相関はそれほど強くはなかった(0.32)。また、この項目は男女や人権教育関係の役職経験の有無によって異なる回答傾向が見られ、女性ほど肯定的に受け止め、人権教育関係の役職経験のある者ほど否定的に受け止める傾向にあったのである。男女による意識の違いは本研究の枠組みとして特に位置づけていたわけではないが、多様な考え方の支持／不支持が性別と関連性を持つことが、本研究においては示唆された。

#### (4) 「公共性」の教師の受け止め方

最後に、「公共性」についての教師の受け止め方を見ていく。これについては、本研究では「教育や人権を『公共性』を持つものとして受け止める教師ほど、実践場面では言説に惑わされにくくなる傾向にある」として仮説を設定していた。

このことについて、まず言説レベルでの傾向を見ておきたい。本研究では公共性に関する言説として「11 公共福祉」(権利が「公共の福祉」に反する場合、一定の制約を受ける)と「12 公教育」(子どもへの教育は、社会全体のために必要な公共性を持つ)を設けた。そして、これらに関わって、さらに「9責任」(全ての権利には、責任や義務が伴う)と「10 自分勝手」(権利のみを学んだ子どもは、自分勝手になりやすい)も設けた。これらの考え方のうち、「10 自分勝手」のみ評価が低くなり、それ以外はかなり高い評価をする教師が多く見られた。

これらの諸言説に関わって、[3.4]から次のことが明らかとなっている。すなわち、「11 公共福祉」と「12 公教育」について、それぞれ教職年数と正の相関関係が見られ、「9 責任」については、人権教育関係の役職経験がある場合に評価が高くなる傾向が見られた。また、これらの諸言説の相関を調べたところ、「10 自分勝手」を除く3項目の間でそれぞれ強い正の相関がみられた。「10 自分勝手」については、12項目の中で最も平均点が低い(3.70)以外の特徴的な傾向は見られなかった。

これらの傾向を踏まえ、生徒指導場面における教師の公共性の受け止め方についてみていこう。[2.3]と[2.4]で明らかとなったように、生徒指導場面では、通常時・反発された場合の両方で何かしらの対応はなされている。ただし、教師の生徒指導の意味づけにより



その対応は変わり、「公の意識を育てる」として意味づけていた場合には「他の人が迷惑している(他者尊重を呼びかける)」として対応する傾向が見られた。これについて、生徒指導場面を想定した質問では、教職年数と「公共性」(公の意識を育てる)との間にさほど強い相関が見出されなかった(高くても0.40)ものの、複数選択である生徒指導の理由を多く答える者ほど「公共性」(公の意識を育てる)の回答率が高くなっていること、教職年数の多い教師ほど生徒指導の理由として答える数が少なくなる傾向を考慮するなら、教職年数の増加に伴い公共性の意識が強くなる傾向がここでも示されているといえるのではないだろうか。

したがって、教師の公共性の受け止め方は、生徒指導の実践に影響を与えており、教育や人権が公共性に関わるとして捉えているものほど、生徒指導がより生徒の実態に適したものとなることが指摘できよう。なお、こうした傾向は教職年数ともかかわりがあり、教職年数と公共性の意識との間には関連性があることも指摘しておきたい。また、本研究の仮説とは関わらないが、先に示した「感性重視の教育実践」とも強い関連性があることも指摘するに至った。

## 第5章 結論

先の第4章第4節で、第3章で示した仮説4つの検証を行った。結論を述べるに先立ち、これらの検証結果を再度述べておきたい。

まず、教師の「人権」そのものについての受け止め方については、教師のほとんどが、教育的な観点から生徒に「人権」を認める考えを持っており、そのために、教育上必要な行為は、例え権利主体である生徒自身の要求に合致してなくとも実施する傾向にある。そしてその際、「人権」と「子どもの権利」とを厳密に区別することなく受け止めていることが指摘できるだろう。そのため、建前上は子供に「人権」という大人同様の権利を認めるとし、実際には子供(中学生)相応の教育と自由を保障しているといえよう。

第2に、「人権教育における感性の重要性」について、仮説のとおり知識面を軽視する教師は少数であった。他方、知識面を軽視する傾向は「人権教育主任経験」の有無にも関係し、人権教育主任の経験者ほど、「子どもの権利条約」に順ずる項目に疑問を抱いていることが窺えた。

第3に、「自尊感情の高揚」については、実践レベルと言説レベルの両面において、「自尊感情の高揚」の重視と、生徒指導が散漫になることの間に関連性があることが示された。ただし、本研究の調査で実施した質問紙からは、実践レベルと言説レベルの間の相関や、「自尊感情の高揚」と生徒指導との間の因果関係については示すことができなかった。また多様性についても、本調査結果ではやや消極的な受け止め方がなされる傾向が示唆された。

そして第4に、教師の公共性の受け止め方については、生徒指導の実践に影響を与えており、教育や人権が公共性と関わるとして捉えているものほど、生徒指導がより生徒の実態に適したものとなることが指摘できよう。なお、こうした傾向は教職年数ともかかわりがあり、教職年数と公共性の意識との間には関連性があることも指摘しておきたい。また、本研究の仮説とは関わらないが、先に示した「感性重視の教育実践」とも強い関連性があることも指摘できた。

以上のことから、本研究の仮説である「現在の中学校において、教師達は『子供にも人権が認められる』『感性の育成』『自尊感情の高揚』など、教育や人権に関する言説の影

響を受けている。ただし、教育や人権について『公共性』を持つものとして受け止める教師ほど、また教職経験を十分につんだ教師ほど、実践場面では言説に惑わされにくくなる傾向にある。」について、概ね支持される結果が得られたのではないかと考える。

実際、「感性」や「自尊感情」に見られたように、学校全体として「言説」の影響を受ける教師は少数だが見られたし、「子供に（「子どもの権利」ではなく）人権が認められる」として受け止める教師は大多数を占めた。他方、「感性」や「自尊感情」については実践場面においても影響が窺えたが、「子供に人権が認められる」については実践面での影響があまり見られなかった。そしてそれは、道徳教育に力を入れているX中学校の風土によるものであり、その風土に関わって「公共性」の意識が強く作用していたと考えるのが自然ではないだろうか。

あとがき

大学院の2年間(特に最後の半期間)は、修士論文の作成に向け、これまで以上にがむしやらになって取り組んだ時期であった。これまでの大学院生活でも手抜きで研究に打ち込んでいたわけではないが、やはり今期のゼミおよび個別の研究活動が、最も修士論文には反映されているように思う。そして、その反映された“もの”の意味は、質問紙調査の考察(本文の約半分を占める)だけではなく、研究枠組みにも大きく関わっている。

私の修士論文の枠組みで、最も中心的な概念は「言説」であるといつてよいだろう。この概念は、昨年(2007年)の9月、8月の学校社会学研究会を控え、指導教官とともに本の読み合いをした際に出会うこととなった。指導教官と読みあうことになった著書である、上野加代子『児童虐待の社会学』では研究枠組みとして終止「言説」を用いており、児童虐待における隠れた問題(児童虐待を過剰に強調する傾向など)を明らかにしていた。筆者はこうした分析手法に感銘を受け、最終的には私自身の研究枠組みのキーワードとして位置づけることとなった。大学院生活の中ではかなり遅い時期の出会いとなったが、今にして思えば、このキーワードに出会っていなければ、私の今の研究は成り立たなかったのではないだろうか。他方、筆者の力量不足のため、この文献そのものの内容を本文に反映させられなかったのは残念でならない。

昨年10月のはじめに題目『学校教育の場における言説としての「人権」に関する社会学的考察—教師の受け止める「公共性」と関連づけて—』を提出するに至った。しかし、題目提出の時点でまだ十分といえるほどその概念を理解していないにもかかわらず、どうしてこのキーワードに注目するに至ったのだろうか。直接のきっかけは、『児童虐待の社会学』を著した上野加代子氏が「言説」という言葉を用いて「子どもの権利」に関する考察が見られたことによる。しかし、今になって思えば、私がこれまで勉強してきた「人権」についての先行研究と、学校教育現場で実際に語られている「人権」とのギャップに悩んできたところが多いのではないか。

私はゼミでのやり取りの中で、「事実をもとに枠組みを作らなければならない」という言葉を肝に銘じながらも、それと少なからず相反する先行研究の中の「人権」を否定しようとは考えなかった。なぜなら、先行研究で語られている「人権」もまた、特定の事実をもとに作られ、研究の過程で洗練されてきたものだからである。しかし「言説」という言葉を学んだ今となっては、ゼミで幾度となく言われてきた「事実をもとに…」という言葉は、学校教育現場で「人権」として語られている事柄をそのまま「人権」とみなすことではなく、それを「必ずしも従来の人権観に基づいていないもの」として見ることを指していたのだと私は確信している。私が「言説」という言葉を説明する際に、「特定の事実には基づいているが、必ずしも事実とは限らない言語表現」としてしばしば説明を加えるのも

「言説」を用いる本研究が「必ずしも本来の人権観に基づかない独自の人権観」という事実を見ることを強調する意図がある。

とはいえ、こうして研究枠組みを整理するのに時間をかけすぎたために、教育社会学ゼミの所属歴が長いにもかかわらず12月という遅い時期の調査を実施することになってしまった。そして、この時期に調査を依頼することになり、調査の準備(調査の手続き・質問紙の作成など)のために指導教官はじめ多くの人々の手を煩わせてしまったことを本当に心苦しく思っている。しかしそれでも、迷惑をかけ続けた数多くの人のおかげで何とか調査データを集めることができた。自身の力のなさをかみ締めるとともに、そんな自分に協力・援助をしてくれた人々に感謝したいと思う。

あと、修士論文を書く過程で実感したことは、今の自分に「分かりやすい文章を書く」という力が不足しているということであった。2年前の卒業論文ほど差し迫る状況にはならなかったものの、やはり論文を完成させるのが時間ぎりぎりになってしまった(一通り完成させ、期限ギリギリまで推敲する、ではなく…)。とりわけ、昨年末から1月上旬にかけて行ったデータ分析にはたいした苦痛を感じていなかったため、本文を書くことが一層苦痛に感じられた。しかしそれでも、大学院での2年間を通し、多少は「分かりやすい文章を書く」力がついた(少なくとも、そうした文章の書き方が多少なりと分かった)と私自身は思っている。近日提出する修士論文は、内容面だけでなく文章力の観点からも大きく進歩した内容になっているのではないかと感じている。この点についても、指導教官や伊藤先生、ゼミ生達に感謝したいと思う。

## 参考・引用文献

- ・ 内閣府『人権擁護に関する世論調査』2007年
- ・ 小野田正利(著)『悲鳴をあげる学校』(旬報社、2006年)
- ・ 横島章(著)『信頼の崩壊 一黒磯ナイフ事件をめぐる事実と反省一』(下野新聞社、1998年)
- ・ 坂田仰・星野豊(編)『学校教育の基本判例』(学事出版、2004年)
- ・ 八木秀次(著)『反「人権」宣言』(2001年、ちくま新書)、10頁
- ・ 瀬川晃(著)『犯罪学』(成文堂、1998年)
- ・ 加藤十八(編著)『ゼロトレランス 規範意識をどう育てるか』(学事出版、2006年)
- ・ 梅田修(著)『同和教育の発展的解消への道』(部落問題研究所、1995年)
- ・ 喜多明人(編著)『現代学校改革と子どもの参加の権利』(学文社、2004年)
- ・ 堀尾輝久(著)『人権としての教育』(岩波書店、1991年)
- ・ 坂本秀夫(著)『体罰の研究』(三一書房、1995年)
- ・ 日本弁護士連合会(編著)『子どもの権利ハンドブック』(明石書店、2006年)
- ・ 芦部信喜(著)『憲法学Ⅱ 人権総論』(有斐閣、1997年)
- ・ ホブズ(著)、水田洋(訳)『リヴァイアサン(一)』(岩波文庫、1954年)
- ・ ホブズ(著)、水田洋(訳)『リヴァイアサン(二)』(岩波文庫、1964年)
- ・ 荻谷剛彦・志水宏吉(編著)『学力の社会学』(岩波書店、2004年)
- ・ 例えば、横田洋三(著)『日本の人権／世界の人権』(不磨書房、2003年)
- ・ H.ビクター・コンデ(著)、竹澤千恵子・村島雄一郎(訳)『人権用語辞典』(明石書店、2001年)
- ・ 人権教育の指導方法などに関する調査研究会議『人権教育の指導方法等の在り方について 第二次取りまとめ(案)』
- ・ 梅田修(著)『人権教育の検証一同和教育からの転機の帰結一』(部落問題研究所、2003年)
- ・ 村下博(著)『「人権」による人権侵害一教育・啓発と救済機関を問う一』(部落問題研究所、2001年)
- ・ 部落解放・人権研究所編『これからの人権教育 新時代を拓くネットワーク』(解放出版社、1997年)
- ・ 田宮武(著)『人権意識論』(明石書店、1995年)
- ・ 永井憲一(著)『教育法学の原理と体系』(日本評論社、2000年)
- ・ 全国法教育ネットワーク(編)『法教育の可能性 学校教育における理論と実践』(現代人文社、2006年)
- ・ 遠藤辰雄・井上祥治・蘭千壽(編著)『セルフ・エスティームの心理学 自己価値の探求』(1992)

年、ナカニシヤ出版)

- ・ 部落解放研究所(編)『国連人権教育の10年』(解放出版社、1995年)
- ・ ミシェル・フーコー(著)『言語表現の秩序』(河出書房新社、1981年)
- ・ ミシェル・フーコー(著)、渡辺守章(訳)『性の歴史 I 知への意思』(新潮社、1986年)
- ・ 森重雄「教育言説の環境設定—教育の高階性と社会システムの生存問題—」教育社会学研究 第54集、1994年
- ・ 今津孝次郎・樋田大二郎(編)『教育言説をどう読むか 教育を語ることばのしくみとはたらき』(新曜社、1997年)
- ・ 高橋史郎(著)『臨床教育学と感性教育』(1998年、玉川大学出版部)
- ・ E.デュルケーム(著)、佐々木交賢(訳)『教育と社会学』(誠信書房、1976年)、59-60頁。
- ・ 麻生誠・原田彰・宮島喬(著)『デュルケーム道徳教育論入門』(有斐閣新書、1978年)、4-5頁。
- ・ 齋藤純一(著)『公共性』(岩波書店、2000年)
- ・ 井堀利宏(著)『基礎コース 公共経済学』(新世社、1998年)
- ・ W.カミングス(著)、友田泰正(訳)『ニッポンの学校』(サイマル出版会、1981年)
- ・ 佐藤俊樹・友枝敏雄(編)『言説分析の可能性』(東信堂、2006年)
- ・ 田中一生「我が国教育社会学の性格—理論性と実践性をめぐる批判的考察—」(九州大学教育学部紀要、1990)
- ・ 吉田寿夫(著)『本当に分かりやすいすごく大切なことが書いてあるごく初歩の統計の本』(北大路書房、1998年)

--	--	--	--	--	--

## 教師の「教育」と「人権」の捉え方に関する調査

### ご協力をお願い

この調査は、日頃教育活動に携わっておられる先生方が、生徒への「教育」と「人権」の問題について平素どのように受け止め、実践されているかについてお尋ねするものです。皆様からいただくデータは研究以外の目的で用いられることはなく、学校や個人のお名前が特定されるなど、ご迷惑をおかけすることは決してございません。

大変お忙しい時期に恐れ入りますが、皆様が日頃お考えになっていることについて**忌憚なく**お答えいただきますよう、ご協力をお願いいたします。

なお、この調査についてご不明の点がございましたら、下記までご連絡をお願いします。

三重大学大学院 教育学研究科 2年 蓮井洋城

E-mail: e202080@yahoo.co.jp

[留意点] これからお尋ねする設問には、とくに断らない限り、もつとも当てはまる番号に **1** つだけ○をつけたり、( ) や  の中に適切な言葉や数字をご記入ください。右の欄には何も記入されないよう宜しく願いいたします。

問1 最初に、先生ご自身のことについてお尋ねします。

A. 先生の性別をお答えください。 【 1. 男 2. 女 】

1

B. 先生の現在の職名をお答えください。

2

1. 校長 2. 教頭 3. 教諭 4. 講師 5. その他 ( )

また、これまで就かれたことのある役職をお答えください(複数回答可)。

1. 担任 2. 学年主任 3. 教務主任 4. 生徒指導主任

5. 進路指導主任 6. 研修主任 7. 人権教育関係の役職

8. 特別支援教育関係の役職 9. 外国籍生徒関係の役職

10. その他 ( )

3

C. 先生の主免許の教科(複数ある場合、最も指導歴の長いもの)をお答えください。

1. 国語 2. 社会 3. 数学 4. 理科 5. 英語 6. 音楽

7. 美術 8. 保健体育 9. 技術 10. 家庭科 11. その他 ( )

4

D. 先生のこれまでの教職年数をお答えください(非常勤講師の勤務年数を除く)。

1. 1年未満 2. 1年以上3年未満 3. 3年以上5年未満

4. 5年以上10年未満 5. 10年以上20年未満 6. 20年以上

5



問2 先生の生徒指導における方針についてお尋ねします。

A. 生徒に注意するときの先生ご自身のお考えは、次の甲・乙のどちらに近いですか。

甲:「ダメなものダメ」と、毅然とした態度で注意する。

乙:注意を受けた理由を、生徒自身が納得するまで考えさせる。

1. 甲      2. どちらかといえば甲      3. どちらかといえば乙  
4. 乙      5. その他 ( )

6

B. 生徒をほめることについての先生ご自身のお考えは、どのようなものですか。

甲:積極的にほめるようにする。

乙:極力ほめないようにする。

1. 甲      2. どちらかといえば甲      3. どちらかといえば乙  
4. 乙      5. その他 ( )

7

また、それはどのような理由からですか。

1. 生徒自身の長所や得意分野を自覚させるため  
2. 生徒の多様な考え方を集団内で共有するため  
3. 生徒との一定の距離を保つため  
4. 生徒を甘やかさないため  
5. その他 ( )

8

C. 生徒指導を通して、先生は生徒達がどの程度ルールを守れているとお考えになりますか。

次の項目について、1～5の5段階で、最も当てはまる番号に1つずつ○をつけてください。(「かなり守れている」を5、「ほとんど守れていない」を1としてお答えください)

- |                                      |   |   |   |   |   |    |
|--------------------------------------|---|---|---|---|---|----|
| 1. 挨拶や言葉遣いに注意すること。                   | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 9  |
| 2. 宿題・課題などの期限を守ること。                  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 10 |
| 3. 授業・式典などの場で私語を慎むこと。                | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 11 |
| 4. 校内で規定どおり制服を着るなど、状況に適した服装・格好をすること。 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 12 |
| 5. 係・委員会の活動など、自分の役割分担を適切にこなすこと       | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 13 |
| 6. 自分の持ち物を自己責任で管理すること。               | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 14 |
| 7. 悪口・暴力など、他人を傷つける行為をしないこと。          | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 15 |
| 8. 校外の施設を利用する際、その場所のルールに従うこと。        | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 16 |

問3 次の状況を思い浮かべ、先生ご自身のお考えをお答えください。

A. 先生の授業中、数人の生徒から、明らかに授業の妨げになる話し声が聞こえました。

(1) 先生はこのような時、どのような対応をとられることが多いですか。

1. その場で、「静かにしなさい」といった直接的な注意をする。  
2. その場で、生徒達を指名するなどの間接的な注意をする。  
3. そのままにしておく(見過ごす)。  
4. その他 ( )

17

(2) 先生がそのような対応をされるのは、どのような理由からですか(3つ)。

1. 先生ご自身が不快な気分になるため。
2. 他の生徒達が不快な気分になると判断したため。
3. 他の生徒達の勉強の妨げになると判断したため。
4. 学校で決められたルールを守らせるため。
5. 指導を通して公(おおやけ)の意識を育てるため。
6. その他 ( )

18

(3) (1)の対応に生徒が「人権侵害だ」と反発してきました。先生はどのように対応されますか。

1. 「とにかくダメだ」と毅然とした態度で指導する。
2. 「私語によって他の人が迷惑している」といった指導する。
3. 「その人権の言葉の使い方は正しくない」といった指導する。
4. 生徒全体で考えさせる。
5. その他 ( )

19

B. 休み時間の教室で、持ち込みが禁止されている私物(漫画本やゲーム機など)を持ち込んでいた生徒を見つけました。

(1) 先生ご自身はこのような時、どのような対応をとられることが多いですか。

1. その場で注意し、生徒達からその私物を取り上げる。
2. その場で注意のみを行い、私物を取り上げることはしない。
3. そのままにしておく(見過ごす)。
4. その他 ( )

20

(2) 先生がそのような対応をされるのは、どのような理由からですか(3つ)。

1. 先生ご自身が不快な気分になるため。
2. 他の生徒達が不快な気分になると判断したため。
3. 他の生徒達の勉強の妨げになると判断したため。
4. 学校で決められたルールを守らせるため。
5. 指導を通して公(おおやけ)の意識を育てるため。
6. その他 ( )

21

(3) (1)の対応に生徒が「人権侵害だ」と反発してきました。先生はどのように対応されますか。

1. 「とにかくダメだ」と毅然とした態度で指導する。
2. 「私物の持ち込みによって他の人が迷惑している」といった指導する。
3. 「その人権の言葉の使い方は正しくない」といった指導する。
4. 生徒全体で考えさせる。
5. その他 ( )

22

C. ある日の登校時間中に、髪を染めている生徒と出会いました。

(1) 先生ご自身はこのような時、どのような対応をとられることが多いですか。

1. その場で、生徒の髪を元に戻させたり、家に帰らせたりする。
2. その場で、生徒に声だけかけて注意をする。
3. その場では対応せず、担任や生活指導担当に連絡して対応してもらう。
4. そのままにしておく(見過ごす)。
5. その他 ( )

23

(2) 先生がそのような対応をされる理由をお答えください(3つ)。

1. 先生ご自身が不快な気分になるため。
2. 他の生徒達が不快な気分になると判断したため。
3. 他の生徒達の勉強の妨げになると判断したため。
4. 学校で決められたルールを守らせるため。
5. 指導を通して公(おおやけ)の意識を育てるため。
6. その他 ( )

24

(3) (1)の対応に生徒が「人権侵害だ」と反発してきました。先生はどのように対応されますか。

1. 「とにかくダメだ」と毅然とした態度で指導する。
2. 「その頭髪によってよって他の人が迷惑している」といった指導する。
3. 「その人権の言葉の使い方は正しくない」といった指導する。
4. 生徒全体で考えさせる。
5. その他 ( )

25

D. 生徒指導場面において、実際に「人権侵害だ」「差別だ」として生徒が先生方に反発してくる場面に出会われたことはありますか。

1. よくある
2. ある
3. あまりない
4. まったくない

26

よろしければ、その内容について具体的に教えてください。

内容

27

問4 学校教育における子どもの様子についてお尋ねします。

A. 学校生活で子どもに起きる出来事で、先生ご自身が問題とお考えになっていることにはどのようなものがありますか。(全てに○)

1. 子ども自身の意見が学校生活に反映されないこと。
2. 子どもが生徒指導上の罰で叩かれるなどの苦痛を受けること。
3. 子どもの服装・頭髪・持ち物などに規制が加えられること。
4. 子どもの個人情報(生活事情、成績など)が流出すること。
5. 子どもが勉強についていけない状態になること。
6. 子どもの間でからかわれたり、無視されたりすること。
7. 子どもが暴力を受けたり、怪我をさせられたりすること。
8. 子どもの持ち物が同級生に無断で見られたり、盗まれたりすること。
9. その他( )

28

B. Aで○をつけられた項目を、先生は「子どもの権利が脅かされている」とお考えですか。

1. そう考える。      2. どちらかといえばそう考える。      3. あまりそう考えない。
4. そう考えない。      5. その他( )

29

C. Bで○をつけられたお考えに影響を与えているものは何ですか(3つ)。

1. 子どもの発達段階や人間形成の視点      2. 子どもの自由や不利益を守る視点
3. 日本国憲法の条文や解釈      4. 子どもの権利条約の条文や解釈
5. 支持している団体の考え方      6. 支持している専門家の考え方
7. その他( )

30

D. A～Cで○をつけられた内容について、時間を設けて生徒同士で話し合わせたり、それぞれの考え方を共有させたりすることがありますか。

1. ある      2. ない

31

「ある」と答えられた方は、その理由および実施内容について具体的にお書きください。

理由・実践内容

32

問5 先生の学校における人権に関わる取り組みは、生徒達にどのような作用を及ぼしているとお考えですか。次の観点について、1～5の5段階で、最も当てはまる番号に1つつ〇をつけてください。(「とても効果がある」を5、「ほとんど効果が見られない」を1としてお答えください)

1. 人権問題に対する関心・意欲の向上	5	4	3	2	1	33
2. 人権問題に関わろうとする態度の醸成	5	4	3	2	1	34
3. 人権問題の現状や歴史についての知識の獲得	5	4	3	2	1	35
4. 人権に関する制度や法についての知識の獲得	5	4	3	2	1	36
5. 人権についての基本的視点の獲得	5	4	3	2	1	37
6. 人権についての適切な判断能力の向上	5	4	3	2	1	38

問6 子どもの自主的活動(校則の改正、文化祭の企画・運営)および自己決定についての先生ご自身の考えをお聞きます。

A. 生徒達から、校則(生徒心得)を改正したいと要望がありました。

(1) 先生ご自身は、生徒のこうした要望に対しどのような対応をされることが多いですか。

1. 全面的に生徒達の要望どおりする。
2. 教師は最低限の指導のみを行い、基本的には生徒達の要望どおりにする。
3. 主に教師の判断を優先するが、生徒にも判断させる余地を残す。
4. 生徒の要望を受け止めるが、原則として教師の判断で改正する。
5. その他 ( )

39

(2) 校則の改正について、先生はどのようにお考えですか。

1. 生徒の権利である。
2. どちらかといえば生徒の権利である。
3. どちらかといえば教育の一環である。
4. 教育の一環である。
5. その他 ( )

40

B. 生徒達から、文化祭の企画・運営をしたいという要望がありました。

(1) 先生ご自身は、生徒のこうした要望に対し、どのような対応をされることが多いですか。

1. 全面的に生徒達の要望どおりする。
2. 教師は最低限の指導のみを行い、基本的には生徒達の要望どおりにする。
3. 主に教師の判断を優先するが、生徒にも判断させる余地を残す。
4. 生徒の要望を受け止めるが、原則として教師の判断で改正する。
5. その他 ( )

41

(2) 文化祭の企画・運営について、先生はどのようにお考えですか。

1. 生徒の権利である。
2. どちらかといえば生徒の権利である。
3. どちらかといえば教育の一環である。
4. 教育の一環である。
5. その他 ( )

42

(3) 文化祭において生じた生徒の行動(ゴミの管理、下校時間を守らない、など)に対し、先生はどのように対応されますか。

1. 厳しく指導する。
2. どちらかという厳しく指導する。
3. どちらかという寛容に扱う。
4. 寛容に扱う。
5. その他 ( )

43

(4) (3)のような指導をされる理由は、次の甲・乙どちらに近いですか。

甲:校則を守るのが生徒の責任だから。

乙:校則は本来守るべきだが、ここでは生徒の自主性を重んじるべきと考えるから。

1. 甲
2. どちらかといえば甲
3. どちらかといえば乙
4. 乙
5. その他 ( )

44

問7 先生ご自身は、これまでの教職経験を通して、次の考え方についてどのように思われますか。それぞれの項目について、**1～5の5段階**で、最も当てはまる番号に**1つずつ○**をつけてください。(「大いに賛成できる」を5、「全く賛成できない」を1としてお答えください)

- |                                 |   |   |   |   |   |    |
|---------------------------------|---|---|---|---|---|----|
| 1. 子どもは大人と同様に人権を持っている。          | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 45 |
| 2. 子どもは周囲の大人に保護されるべき存在である。      | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 46 |
| 3. 子どもの意見表明権は、発達段階に応じて認めるべきである。 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 47 |
| 4. 人権教育では、子どもの感性を育てることが大切である。   | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 48 |
| 5. 人権教育では、子どもに知識を獲得させることが大切である。 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 49 |
| 6. 子どもの多様な考えを主張することができる。        | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 50 |
| 7. 自分を大切にする気持ちが、子どもの人権意識を育てる。   | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 51 |
| 8. 他人を思いやる心が、子どもの人権意識を育てる。      | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 52 |
| 9. 全ての権利には、責任や義務が伴う。            | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 53 |
| 10. 権利のみを学んだ子どもは、自分勝手になりやすい。    | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 54 |
| 11. 権利が「公共の福祉」に反する場合、一定の制約を受ける。 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 55 |
| 12. 子どもへの教育は、社会全体のために必要な公共性を持つ。 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 56 |

問8 先生が、学校内外で先生方、保護者、生徒達と接しておられる中で、「人権」に関わって日頃お感じになっていることがございましたら、自由にお書きください。

特記事項

57

たくさんのお問いにお答えいただき、ありがとうございました。