

「学校の常識」を法的観点から問い直す
—憲法学の常識と人権教育との乖離を中心に—

2023/09/05 埼玉弁護士会 憲法委員会

講演 宇都宮大学 黒川 亨子

憲法委員会の先生方とは事前に打ち合わせと意見交換を行いまして、貴重なご指摘を頂きました。本日は時間の関係もございますので、論文の内容の一部を取り上げ、また、先生方のご要望・ご指摘を踏まえまして、追加で検討した内容を加えて、講演の主題は論文のままに、副題のみ「憲法学の常識と人権教育との乖離を中心に」に変更してお話しさせていただきます。どうぞよろしくお願いいたします。

レジュメの1ページ、漢数字「一」の数字の2をご覧ください。私は、宇都宮大学共同教育学部における現職教員への指導の機会を通じて、現職の教員が憲法と法律との違い、法と道德の違い、そもそも法とは何か、人権の本質に対する理解が不十分であるとの認識を有しています。法学者の立場から、学校で行われている人権教育の内容や学校の慣習に違和感を覚えることも多く、以下の2つの疑問、レジュメの3と4です。それを抱きました。

第1は、学校で行われる人権教育の内容は正しいのかとの疑問です。人権教育の人権とは社会科学における法的概念ですが、後述するように、学校での人権教育では思いやりや優しさが頻繁に取り扱われています。しかし本来、人権と思いやりや優しさは全く別次元の概念です。それゆえ、両者の内容が矛盾・衝突することも多々あり得ますが、それを教員が理解しているのか。また、両者が矛盾・衝突した時にどちらが優先するのかを理解し子どもたちに指導しているのだろうかとの疑問です。

第2は、人権について理解不足な教員がいる学校で、子どもたちの人権は保障されているのだろうかとの疑問です。ブラック校則がある学校で人権教育を

行う滑稽さを考えれば明らかなように、人権侵害が常態化している学校で、子どもたちが人権の意義や重要性を理解することはありません。また、このような学校では、現に起こっている人権侵害に気付かず、知らないうちに子どもたちが被害者や加害者になっている可能性があります。

また、実際に人権侵害が起こった際に、被害者がその不当性を訴えることができ、救済されてこそ、人権の意義や重要性を身をもって知ることができますが、教員自身が人権侵害への対応策を知らずに子どもたちに教えないために、実際には救済されないのが現状ではないでしょうか。人権が絵に描いた餅になっている場での人権教育に何の意味があるのかとの疑問です。

人権教育を公的機関である学校で行う以上、学問としての正確性が担保されていることが最低限必要であり、まずは教員が法や人権について正しく理解し実践する。そして、学校を子どもたちと教員の人権が十分保障される場にした上で、正しい人権教育を行うことが喫緊の課題です。

本日お越しの先生方は、憲法や人権の学校への普及にご関心のある方々だとお聞きしております。以上の現状と問題意識を共有していただければと思っております。

レジュメ 2 ページに入ります。漢数字「二」から漢数字「四」は基本知識の確認です。現職教員に対する講演会では、この部分を前提知識として詳しくお話ししました。弁護士の先生方にはこのような説明は不要だと思うのですが、事前打ち合わせの際に、われわれ弁護士は日々の業務の中で憲法を扱うことはほとんどなく、司法試験以来、すっかり忘れていた弁護士も多いと、そういう指摘があったため、簡単にですが言及したいと思います。

まず漢数字「二」、「法とは何か」です。法は社会規範の一つです。法とそれ以外の社会規範、例えば道徳や宗教などとの大きな違いの一つは、法違反行為に対しては、刑罰や損害賠償などによって法内容の履行を国家が強制的に実現できることです。

私たちは、日常的に何々すべきとか、何々すべきでないという言葉をよく使いますが、法的にすべきすべきでないという意味なのか、それとも道徳的にすべきすべきでないという意味なのか、その違いを意識的に区別しなければなりません。両者の違いを理解していない人が多く、道徳的価値を他人に強制することが頻繁に起こっています。教員が道徳的価値を子どもたちに強制することは人権侵害となる可能性があり、また、子どもたちに誤った認識を与えてしまう危険性があります。

3に入ります。法と道徳については、国家権力によってその内容を強制できるかどうかという違い以外にも、古くから両者の関係が議論されてきました。詳しくはレジュメをご参照ください。

次に漢数字「三」、「憲法とは何か」です。宇都宮大学の授業で、1年生に「憲法と法律との違いは何ですか」と質問した際に、その本質的な違いを正確に答えられる学生はほとんどいません。学生たちは、憲法が法律の上にあるとか、法律の根本が憲法であるというような曖昧な答え方をします。高校までの社会科で何を学んできたんだろうという状態です。多くの国民も同じ状況だと思われるので、まずは憲法と法律との相違について確認したいと思います。

法律は、国家が秩序の維持などを目的として私たち国民の権利や自由を制限するものです。しかしながらその際、例えば秩序の維持のために必要だからとの理由で、国家が好き勝手に国民の権利や自由を制限してもよいことになれば、国民の権利や自由が不当に制限されてしまいます。そこで、国家権力にいわば歯止めをかけるものとして憲法が作られました。すなわち憲法は、国民の権利や自由が不当に制限されないように国家権力に歯止めをかけるための法です。いくら必要であったとしても、憲法に違反する法律を作ってはいけない、国家は国民の自由や人権を不当に制限する行為を行ってはいけないというふうに、国家権力の行使に歯止めをかけているのです。このように、一般の法律は、ある一定の目的のために国民の権利や自由を制限するものですが、憲法は、国家権力に歯止め

をかけるものです。この点で、憲法は一般の法律とは全く次元が異なります。

憲法と法律とはその名宛 = 人 =、誰に対するメッセージかが違うといえます。法律は、われわれ国民に対してこれを守りなさいと命ずるのに対し、憲法は、国家ないし国家権力にこれを守りなさいと命令します。憲法は、国家権力を制限することによって国民の権利や自由を守る役割を担っています。

このことは憲法 99 条の規定、すなわち「天皇または摂政および国務大臣、国会議員、裁判官その他の公務員は、この憲法を尊重し擁護する義務を負う」からも明らかです。憲法は、国家権力を担う公務員に憲法を尊重し擁護する義務を課しています。

一方、一般国民にこの義務は課されていません。憲法は、一般国民ではなく、公務員という国家権力の担い手の側の人たちに憲法を尊重し擁護しろと命じているのです。99 条の主語に国民が入っていないことについては、あえて国民が入っていないことに意味があるとの考え方も有力です。つまり、国民には憲法に反対する自由すらあることを示していると解するのです。

資料の 1 ページのスライドを見てください。すなわち、国民が現行憲法、青の長方形で表してますが、現行憲法では、自分たちの人権保障が不十分であると考えるのであれば、現行憲法の内容を批判し、より国民の人権保障に資する新しい憲法、黄色の平行四辺形に変える自由すら保障されていると考えるのです。なぜなら憲法は、あくまでも国民が国家権力にこれを守れと命ずるものだからです。

国民は、国家権力に対し何を憲法として守らせるのか。青なのか黄色なのか。現行憲法（青）の内容を批判し、新しい憲法（黄色）に変えることは自由にできますが、その憲法の名宛人である国家の側、公務員の側は、国民から守るように命じられた憲法の内容を、青であれ黄色であれ、きちんと守らなければなりません。これが憲法の基本構造であり、憲法の存在理由です。

繰り返しになりますが、憲法は国家権力を担う人たちに対して歯止めをかけるための道具として位置付けられます。国家権力を担う公務員は、憲法の価値が

実現するような形で職務を遂行する義務があるということです。

先ほどレジュメ 1 ページ、漢数字「一」の数字の 2 で、法に関する現職教員の理解不足について触れました。具体的な内容は 1 ページの下の脚注 2 に抜粋しましたが、このような事態は人権教育を担う教員の資質を考えた時、極めて憂慮すべき問題です。教員が憲法とは何かを理解しておらず、公務員に憲法擁護義務があることを知らないとか、守るべき個々の憲法の条文の内容を知らないという状態は、交通ルールを守らなければならないことを理解せずに運転免許を持ち車を運転しているとか、守るべき個々の交通ルールの内容を知らないという状態と同じです。このような教員が憲法違反の行為を行い子どもたちの人権侵害を行う一方で、当該教員が誤った内容の人権教育を行っている例が多々あると思われま

次に、漢数字「四」の「人権とは何か」に入ります。人権の性質として、①の固有性、②の不可侵性、③の普遍性の 3 つの観念が挙げられます。

まず①「固有性」とは、人権が、人間であることにより当然に有するとされる権利であることをいいます。人権は、憲法に書かれているから保障されるものではなく、また、国家や天皇から恩恵として与えられたものでもない。生まれながらに、人間であることによって当然に保障されるという意味です。

②の「不可侵性」とは、人権は、原則として公権力によって侵されないという意味です。もっとも、原則としてとあるように、絶対無制限に保障されるわけではありません。例外的に、公共の福祉によって制限される場合もあります。

レジュメ 3 ページに入ります。なお、公共の福祉とは、人権相互の矛盾・衝突を調整する実質的公平の原理をいうのですが、この理解についても誤りが多く、公共の字面から教員が勝手に解釈しているのか、抽象的な公の利益とか、社会全体の利益と誤解している教員が非常に多いです。

さらに③「普遍性」とは、人種や性別などの区別に関係なく、人間であることに基づいて当然に共有できる権利という意味です。

①の固有性と③の普遍性との違いがややこしいですが、①は、人間であるというただそれだけで有する点を強調するのに対し、③は、下線を引いたように、区別に関係なくという点に重点があります。すなわち③は、区別に関係なく、広くみんなに誰にでも保障される全体性・一般性をいい、一方で①は、一人一人に着目して、人間だからあなたには当然こういう権利がありますよという意味です。

日本国憲法は、人間が社会を構成する自律的な個人として自由と生存を確保し、その尊厳性を維持するために必要な一定の基本的人権が当然に人間に固有するものであることを認め、その旨を憲法に記載することによって法的権利として確認したものといえます。日本国憲法は、この考え方を 13 条前段の「全て国民は、個人として尊重される」という「個人の尊重」の原理によって宣言しています。

もともと、憲法 13 条前段の個人の尊重が憲法の核心であると憲法に明記されているわけではありませんが、これまでの憲法や人権の歴史などを踏まえた際に、個人の尊重の概念を中核に憲法を形作るべきであるとの考え方が、現在多くの法学者が支持する一般的な理解でありますので、憲法擁護義務を有する公務員としては、この個人の尊重を究極の価値として考えて職務を遂行することになります。

この個人の尊重に関し、2つの側面が重要です。まず、人はどんな人間でも等しい価値を持った人間として対等に扱われる。誰もが一人の人間、つまり個人として大切にされるべきだという意味です。もう 1 つは、誰もが違う人間であることを前提に、そのような違いがあったとしても違いを認め合い尊重すべきだという意味です。

すぐ後の漢数字「五」でも触れますが、②に関し誤解が多いです。すなわち、人には何かしらのいいところがあることを前提に、私にはこういういいところが、あの人には別のいいところがあり、その違いを認め合って尊重すべきだとの理解は誤りです。人は、いいところがあるから尊重されるわけではありません。

いいところが一切ない極悪人であっても尊重されるというのが個人の尊重の概念です。

以上のような基本理解の下、漢数字「五」では、講演の表題に合わせて学校での事例を紹介し、それを法的観点から検討したいと思います。ただし、以下に挙げる学校での事例とは、私が現職教員や宇都宮大学の学生から聞き取った内容に過ぎません。従って、当該事例が当てはまらない学校や、昔は行われていたけれども現在では廃止された事例もあろうかと思しますので、あらかじめお断りしておきます。

まず 1 の人権教育からまいりましょう。以前、これまで人権教育に意欲的に取り組んできた小学校の教員が内地留学生として本学に来られ、私が指導することになりました。それまで私は人権教育についてほとんど知りませんでしたので、まず、どのような実践を行ってきたのか、栃木県の人権教育の内容を教えてくださいとお願いしました。その抜粋をレジュメ 3 から 4 ページの括弧 1「学校の実例」に記載しましたのでご覧ください。具体的な実践については、実践 1 から実践 7 として整理しました。なお、このような取り組みは栃木県では一般的な内容だとのことでした。

この発表は大学のゼミの時間にさせていただいたのですが、発表をお聞きして、通常の人権概念、私が知る人権概念とは大きく異なる内容の実践が人権教育の名の下に行われていることにごくざんとしました。発表終了後、ゼミ生の大学院生から、どこから目線の人権教育なんですかとのコメントがあり、私からもゼミ生と同様の感想ですと申し上げました。すなわち、この実践が道德教育またはクラスの間関係づくりや自己肯定感を高めさせるための基底的指導だと言われればまだ納得できるけれども、人権教育だと言われるとかなり抵抗がある。人権の本質を誤解しているのではないかとコメントしました。

どういふことかといいますと、障害者や高齢者など、自分と比べて弱い立場の人たちを取り上げて、その人たちの気持ちになってみよう、優しい気持ちに接し

ようとか、クラスの中の目立たない友達にもいいところがあるのだからそれを認め合おうとの取り組みは、自分より下にいる人たちにも私たちと同じ人権があるんだという上から目線の取り組みになっており、それは人権の概念とは全く違うものだからです。

レジュメ 4 ページの括弧 2 を見てください。より具体的に問題点を指摘します。人権教育における人権とは法的概念を意味するはずであり、それならば、社会科学の中の法学という学問の成果である人権概念を前提に人権教育のあり方を考えなければならないはずだとの考えから、括弧 a に入りますが、第 1 の疑問は、なぜ人権教育に思いやりや優しさが出てくるのかとの疑問です。

先ほど述べましたように、人権と思いやりや優しさは全く別次元の概念です。すなわち、A の人権とは、漢数字「四」で確認したように、A が生まれながらに持っているものであり、当然の権利として普遍的に A に内在するものです。一方で、A に対する思いやりや優しさとは、他者である B や C が A に対してどう接するかという問題です。

A に対する B の思いやりと C の思いやりの種類や程度は当然違うでしょうし、B に限ってみても、B が精神的・肉体的に余裕がある場合には、B は A に対して 100% の力で思いやることができるでしょうが、自分のことで精いっぱいである場合には、B は A を思いやる余裕はなくなるでしょう。B や C という他人の気持ち次第で保障の程度が変わる思いやりや優しさと、普遍的に A に内在する A の人権というのは全く別次元の概念です。

従いまして、人権感覚を習得させることが現在の人権教育の目的の一つとされていますが、人権感覚を習得した人と思いやりのある心優しい人はイコールではありません。思いやりのある心優しい人でも、人権について無知であれば、知らないうちに他人の人権を侵害してしまうかもしれません。

また、人権と思いやりは全く異なる概念ゆえに、両者が相反する場合があります。例えば出生前診断を行い、胎児に障害があることが分かり、中絶を決意した

カップルの例を考えてください。この決断に対して、ある障害者から命の選別はするなどの意見が出されたとします。

この意見は、悩みに悩んで苦しい決断をしたカップルを傷つける内容です。とすれば、障害者は発言するな、すなわち、表現の自由を行使するなどの結論になるのでしょうか。他方でカップルの側に目を向けると、障害のある胎児や障害者一般の声を思いやれば中絶できなくなるのではないのでしょうか。そのことは、胎児に障害があれば中絶するとの自己決定権を行使できないことを意味します。

このように、日常生活においては正当な権利行使が他人を傷つけることがあります。また、発言によって他人が傷つく可能性があったとしても、正当な批判をしなければならぬ事態も生じます。それゆえ、思いやりや優しさという概念を強調し、例えば他人を傷つける発言はしないようにしようとの教育は、正当な権利行使を萎縮させる場合があり、本来の意味での人権教育にはならない可能性があるのです。

レジュメ 5 ページに入ります。第 2 の疑問は、人権とは何かや個人の尊重という人権の本質を捉えさせ、自分に保障されている人権を理解させることが人権教育のスタートであるはずなのに、なぜそれらを教えずいきなり他人の人権、具体的には、子ども、高齢者、障害のある人、同和問題の 4 つを扱うのかとの疑問です。

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

また実践2では、なぜ子ども、高齢者、障害のある人など、弱い立場の人の人権ばかりを扱うのかとの疑問もあります。教員が人権の本質を理解しておらず、思いやりと人権との混同があるからかもしれません。思いやりや優しさという言葉は、通常、自分より弱い立場の人に対して使う言葉です。

資料の2ページを見てください。主流の人の人権のレベルが青線の辺りにあると仮定します。主流の人には、当然の権利としてこのレベルの人権が保障されているという意味です。どんな人でも人権の保障のレベルは同じはずだから、弱い立場の人の人権も、本来であれば赤い点線部分まであるはずなのに、実際にはそれより下のレベルの赤い実線のところにあるので、思いやることによって主流の人と同じレベルまで引き上げるというイメージが湧くのです。

どんな人であっても人権保障のレベルは同じであるはずなのに、障害者や高齢者などの弱者の人権の現状は、思いやりや優しさという恩恵がなければ当然のレベルには到達しないので、思いやりましょう、優しい気持ちで接しましょうというのは、それは、本来弱い立場の人の人権のレベルが主流の人たちより下にあること、赤い実線のところにあることを前提にした議論であり、人権について誤った認識を基にした指導です。どこから目線の人権教育なんですかというゼミ生の発言もこの趣旨での批判です。当然のレベル、赤い点線に至ることは、思いやりでも優しさでもなく、当然の状態に戻ったに過ぎません。仮に、現状が赤い実線のレベルにあるのなら、それが異常なだけです。

さらに、強い立場の人に対する人権侵害についてはどう考えるのでしょうか。人権侵害は、どのような立場の人に対しても起こり得るのだから、弱い立場の人に対する人権侵害ばかりを学校で取り上げるのはあまりにも偏った教育であり、誤解を生じさせるでしょう。

例えば2020年に、日本学術会議会員任命拒否事件が起きました。任命されなかった6名は、どなたもそれぞれの分野で第一線で活躍されている方々であり、一般的には社会的に強い立場にあるといえるでしょう。しかし、任命拒否は

6名の学問の自由などの人権を侵害するものであり、任命拒否におかしいと声を上げた国民は、決して6名を思いやったわけでも、優しい気持ちを発揮したわけでもありません。当たり前を求め、この人権侵害を放置してはいけないと抗議したに過ぎません。どのような立場の人に対しても人権侵害が起こることを前提に、今回は強い立場の人が持つ当然の権利が侵害されたことに対して、さまざまな立場の人がおかしいと感じ不当だと抗議の声を上げたのです。人権教育が思いやり教育、優しさ教育に終始する限り、このような視点は出てきません。

続いてcに入ります。第3の疑問は、互いの良いところを褒め合う取り組みは個人の尊重に反するのではないかとの疑問です。先ほど漢数字「四」で確認したとおり、個人の尊重とは、人は良いところがあるから尊重されるわけではなく、良いところが一切なくても尊重されることを意味します。

すなわち、人には生まれながらの能力の差、性格の善しあしなどの違いがあり、一人として同じ人はいないからこそかけがえのない存在であり、その存在自体が尊重されるとの考え方です。友達の良いところを見つけ、それをカードに書いて褒め合ったり、掲示したりする取り組みは、他人から見た評価が自分の評価となり、他人が認めてくれる良いところが私の価値であるとなります。他人が褒めてくれるように、他人の価値観に沿うよう行動し、一方で、他人に理解されにくい自分の特質は隠しておくことになってしまうでしょう。

これは、個人の尊重とは正反対の帰結です。個人の尊重とは、何がその人の生き方に本質的なのかを決定する権限がその人自身にあるとの考え方です。世の中には、多数派とは異なる価値観や世界観や人生観を抱いている人もいます。そのような考え方を、誤っている、愚かだと決め付け、その人に多数派の通念を押し付けることは、他の人と同等に、自身の生の生き方を自ら考え判断し、それを自ら生きる存在として扱っていないこととなります。個人の尊重とは他人からの評価は関係ない、個人が自己にとっての善き生を自律的に選択し実践できることを意味します。そして国家は、個々の構成員全てにそのような生き方、あり

方を尊重することになります。

さらに実践 1 や実践 2 においては、認め合いとか、相手の気持ちになってとか、体の不自由な方の気持ちに共感しとの表現があちこちに出てきます。これらの意味することを資料だけから正確に判断できませんが、固定化したクラス内の人間関係の序列を変化させるために、A さんにはこういう良いところがあり、B さんには別の良いところがある。どんな人、はっきり言うと、目立たない児童であっても何らかの良いところがあるんだから、認め合い尊重し合おうとの取り組みであれば、人権教育としては誤りです。良いところが一切なくても尊重されるのが個人の尊重です。

共感という意味ですけれども、共感とは、他人の考えていることをそのとおりと自分も同じ感情を持つことであり、一方で理解とは、他人の考えていることを正確にくみ取るとをいいます。個人の尊重とは、あなたの考えに共感できなくとも理解はするという意味です。世の中にはいろいろな価値観があり、自分が決して共感できないような一般とは違う価値観であっても、そういう考え方をする人もいるんだと理解し、自分の考え方を押し付けずに、その人の価値観を尊重するという考え方です。当該取り組みを人権教育として構成するのであれば、相手の価値観に共感できないのはお互いさまであって、共感できなくてもよいから、自分とは異なる考え方の人もいることを理解し、異なる他者をお互いに尊重しましょうとの内容でなければなりません。

続いて d、第 4 の疑問は、人権の標語づくりや人権コーナーの設置の教育的効果はあるのかとの疑問です。例えば「ポイ捨てをやめよう」という標語のように、標語の意味するところやその理由が誰にでも明らかで納得できるものであり、かつ、簡単な行動で標語の内容を実現できる場合には、当該標語を掲示することによって、ごみはごみ箱に捨てるよう習慣付く可能性があり、標語の内容を習得させる教育効果はあるかもしれません。

しかしながら、仮に「どんな人間にも人権がある、個人として尊重しよう」と

の人権標語が掲示された場合、理屈の上ではその内容を理解できたとしても、当該概念を自分のものにするには実際には大変難しいでしょう。

例えば新型コロナウイルスに罹患（りかん）し、重症化して病院に運ばれた際に、酸素吸入の装置が一つしかない。一方で、患者は自分の他にもう一人いて、それはホームレスの方だった場合、「どんな人間でも尊重され、等しく扱われるべきだ」と冷静に言えるでしょうか。実際には、ホームレスの人権よりも、社会的に一定の地位を占めていて税金も納めている自分の命が優先されるべきだとならないでしょうか。自分の命もホームレスの方の命も等しい価値があり、治療のチャンスは平等であるべきだと、標語の意味や理由をすんなりと納得し、標語内容の実現に向けた行動、すなわち、一つしかない酸素吸入装置をホームレスの方に譲る可能性があることを受け入れることは、実際には非常に難しいことです。

このように、人権感覚は標語をつくったり、その標語を無意識に眺めたりしてうちに身に付くようなものではありません。まして、人権の本質についての学習すら行わずに人権の標語を掲げても、きれい事に過ぎません。人権感覚を身に付けるためには、正確な知識を学び、また、自分の人権が保障されていることを体感する中で、自分に保障されている人権がどんな人にも保障されていることを自己に定着させる地道な作業が必要でしょう。

ホームレスの方の命より、社会的地位を占めている自分の命の方が重要だとの差別意識や偏見が自分の中にあることを素直に認めながら、その差別意識や偏見を知識や経験で何とか封印し溶解させるに至るまでには、長きにわたる懸命な取り組みが必要なのです。ようやくここまで身に付けたかと思っても、実際にはまだまだ身に付いていないというのが実際のところだと思います。

このような場で講演させていただいてる私も、人権感覚を身に付けていますと堂々と言える自信は全くありません。ただ知識を知っているというレベルだと思います。学校で生徒に標語をつくらせたり掲げたりして、人権教育の一環で

すと胸を張っている時点で、人権とは何かが分かっていないと言わざるを得ません。

続いてレジュメ 6 ページに入ります。e の第 5 の疑問は、表現力を高め、コミュニケーション能力を付けることがなぜ人権教育につながるのだろう、人権教育と何の関係があるのだろうとの疑問です。人権教育の取り組みの中にコミュニケーション能力についての記述が多々あり、例えばレジュメ 3 ページの括弧 a の人権教育研究校での研究主題にもそのことが表れています。

私には、人権教育と何の関係があるのか全く分からなかったもので、当該教員に質問したところ、人権侵害があった時に声を上げられる力を付けるためであるとの説明がありました。具体的にはいじめをイメージしているということでした。

しかし、被害者が人権侵害に気付いていなければ、また、声を上げても救済される期待が少なければ、救済を求める声は永遠に上がりません。従って、コミュニケーション能力を付ける教育をする前に人権とは何か、その本質について勉強し、身近に起こり得る人権侵害の具体例を数多く示して、こういうことは人権侵害ですよ、こういう被害があなたに起こっていませんかなどの具体的な問いかけをすることが重要でしょう。そして、人権侵害が起こった際に、どのような救済策があるのかを教え、一番重要なことは、実際に救済することです。被害者が勇気を出して、先生に助けを求めて良かったと思わなければ、それに続く救済の声も上がりません。

以上、疑問 1 から 3 は、そもそもその内容がおかしいとの指摘です。疑問 4 から 5 は、これ自体は誤りとまでは言えないけれど、教育効果は薄く、他にもっとすべき事があるだろうとの指摘です。

加えて f に入ります。論文では言及できていなかった人権作文について取り上げたいと思います。小山先生が法務省および全国人権擁護委員連合会が主催する、全国中学生人権作文コンテストの表彰作品の幾つかを送ってくださり、作

文のまとめ方に違和感があるとのコメントを頂戴しました。

資料3 ページから8 ページの3つの作文それぞれの末尾をご覧ください。作文1では人種差別について、人は全て平等で全ての人が生きる権利があると訴えたいとなっています。また作文2では、作文執筆者が、受刑者に対して偏見や差別心を持っていたことを恥じ、今後はそういう偏見の心を捨てたいとして、誰もが持っている人権は、偏見の心を持たず思いやりの心を持ってお互いに大切にしようとして守られる。まずは、自分が人権を大切にしたい人になりたいとまとめています。また作文3では、いつか、障害を持つ弟と自分はそれぞれの生活をする時が来るが、その時、弟も、他の障害がある人も、全ての人が安心して胸を張って生きられる社会を私は築いていきたいと願うとなっています。

小山先生の抱かれた違和感というのは、人権の視点、すなわち、対国家という憲法の視点から考えると、例えば、私は国に対して人種平等の施策を求めるとか、国に対して罪を犯した人の社会復帰整備の施策を求めるとか、国に対して障害者が安心して暮らせる施策を求めるとまとめるのが自然ではないかというご指摘です。

私も小山先生と同様の違和感を持っています。なぜこういうことになるのか、その原因を考えてみますと、まずは、詳しくは後述しますが、人権を守るのは国家であるという視点が現在の人権教育に欠如しているために、人権問題の改善を国に要求したり、社会問題として捉えたりすることなく、自助努力で何とかしようという方向になっているからでしょう。また、思いやりや優しさなどが全面に出てきて、人権教育ではなく道徳教育のようなものになっています。

これは、差別が起こる原因、社会の制度に言及しないで心の問題に論点をすり替えることにもつながります。例えば、人が犯罪を行ってしまうのには貧困などの社会問題が背後にある場合も多くあります。国が貧困問題を解決していれば、これに起因する犯罪は間違いなく減少するでしょう。また、出所後、仕事や住居がない者の再犯率が高いというデータがあります。国がこれらの環境を整える

ことができれば再犯率は低下し、元受刑者の社会復帰が促進され、彼らに対する不当な偏見は減少するでしょう。

さらに、わが国では国家による犯罪被害者への保障が非常に貧弱です。国が手厚い保障をしていれば、罪を犯した人に対する、被害者は今でもあんなに苦しめるのにという世間一般の人からの非難の声は弱まるでしょう。しかし国は、このような問題に十分対応できていない状態です。にもかかわらず、そこには触れないで、罪を犯す人は悪い人との決め付けはいけないとか、怖い人だと偏見を持ってはいけないと個人の心の問題にすり替えているところに違和感があるので

す。もう一度作文 1 を見ていただければと思うんですけども、作文 1 では、黒人にいきなり暴言を浴びせて唾を吐いた白人男性に、中学 3 年生の私は抗議できるだろうかとあり、できない自分を責めているようにも読めるのですが、できなくて当たり前です。もし勇気を出してそんなことをすれば危な過ぎます。

また、作文 2 では、罪を犯す人は悪い人と決め付けて、会ったこともないその人を怖い人だと偏見の目で見ていることを恥じていますが、特に何の情報もない中ではそれはやむを得ないのではないのでしょうか。

さらに作文 3 では、障害のある弟が外出先で暴れてしまった時に、冷たい視線を投げかけられたり、避けられたりした際に、悲しく無力さに胸がいっぱいになったとあります。このような感情を抱くのは家族として、まして、中学生なら当たり前のことです。一方で、周囲の人の反応もやむを得ない側面もあるでしょう。見知らぬ人がいきなり暴れ出して、原因も対応策も分からない中でどうしようもないのです。しかし、人権問題を心の問題として捉えてしまうと、このような当たり前のこと、やむを得ない普通の感情を否定せざるを得なくなり、不自然さや違和感を持ってしまいます。

さらに、結局この人権問題をどう解決するのか、作文を見てもみますと、当たり前の普通の感情を否定して、心の持ちようを変えるとか、差別をやめるよう呼び

かけることで解決につながるというような、ちょっと言い過ぎかもしれませんが、無力に等しい解決策にとどまっています。

これまで述べてきたように、法と道德との違いや人権の本質が分かっていないなど。わが国の人権教育の問題が凝縮されているなど思いながら作文を拝見いたしました。

資料 9 ページの 4 の趣旨のところを見ていただきたいのですが、これは次回の人権作文コンテストの実施要項なんです。そこにはコンテストの趣旨として、「次代を担う中学生が人権問題について作文を書くことによって、人権尊重の重要性、必要性について理解を深めるとともに豊かな人権感覚を身に付けること、および入賞作品を国民に周知広報することによって、広く一般に人権尊重思想を根付かせることを目的とする」との記載があります。

つまり、そもそもこの人権作文コンテスト自体が、対国家という視点がないわけです。また、「作文を書くことによって、人権尊重の重要性、必要性についての理解を深めるとともに豊かな人権感覚を身に付けること」を目的としていますが、その教育効果については、先ほど人権標語づくりのところで申し上げたとおりです。

以上、人権教育について長々と述べてきましたので、別の話題に移りたいと思います。学校での問題を論文から幾つか取り上げます。

レジュメ 2 をご覧ください。6 ページの 2 です。例えば、教室の窓ガラスが割られた等の問題行動が起こった場合、教員が事実確認のために、その場にいた生徒たちに事情聴取を行う際には、「ガラスを割った者は正直に言いなさい」「事情を知っている者は名乗り出なさい」との指導がなされるのが通常であり、聴取の前に「言いたくなければ言わなくてよい」との言及はなされないでしょう。

また、例えば高層階の教室のガラスが割れた音がした直後に、廊下にいた教員が入室し教室内にいる生徒を特定できた場合のように、特定の生徒数名の中に

真犯人がいることがほぼ確実な事例において、生徒たちの自白がなく、決め手となる客観的証拠もない時に、誰がガラスを割ったのかはつきり分からないから全員を無罪放免にするとして、当該案件を簡単に終結させることはないでしょう。おそらく「正直に言うように」との生徒に対する執拗（しつよう）な説得が長時間続くのではないのでしょうか。

この問題に気付いたのは、本学の大学院に学びに来ていた中学校社会科教員の指摘のおかげです。その教員は、私の刑事訴訟法の講義に出席していました。私は授業で、「疑わしきは被告人の利益に」という無罪の推定の原則や、刑事裁判には真実発見と無辜（むこ）の不処罰という2つの目的がありますが、両者が衝突した場合には無辜の不処罰が優先されることを説明し、10人の真犯人を逃すとも1人の無辜を罰するなかれとの法格言を紹介しました。もし逆に、多くの人の平和な暮らしを守るために、1人の無実の人を犠牲にするとの考え方は、国家のために個人を犠牲にすることになり、憲法13条の個人の尊重と反してしまうからだと説明しました。

授業終了後に当該教員がわざわざ教壇のところまで来てくださって、真実発見より無辜の不処罰が優先されるなんて全く知らなかった。今日の講義は身につまされる内容でしたとおっしゃいました。詳しく聞きますと、自分が生徒たちを追求して自白させた時に、もしかしたら真犯人ではない子が教員の長時間の追及に耐えられずに自白したかもしれない。早く先生のお説教を終わらせて家でテレビが見たいとの単純な動機かもしれないし、本当の犯人を知っているけれども、それを言うと後でいじめられるから言えない。教員からの追及と、立場の強い真犯人からの無言の圧迫によって、うその自白をしたかもしれないと。自分のしてきたことが本当に怖くなったと。そういうふうにおっしゃいました。

言いたくないことを言わなくてもよい権利は自己決定権や沈黙する自由、消極的表現の自由、黙秘権など、憲法のさまざまな条文を根拠に導くことができますが、ここでは黙秘権を取り上げて論じたいと思います。

レジュメ 7 ページに入ります。憲法 31 条は適正手続きについて一般的に規定し、32 条以下で具体的内容を個別的に定めます。もつとも、これら憲法 31 条以下の規定は刑事手続きに関する規定であるため、学校という教育の場でこれらの規定が直接適用されることはありません。しかし生徒指導において、教員は、いわば刑事手続きにおける捜査機関と裁判官両者の役割を担い、また、生徒に事実上の取り調べ受忍義務を課して事情聴取をします。無罪の推定の原則は働きません。

このような学校の現状を踏まえれば、生徒指導において適正手続きや黙秘権の保障を及ぼす必要性は非常に高いと思います。憲法 31 条の適正手続きは、刑事手続き以外の行政手続きにおいても準用ないし適用されると解釈されており、子どもたちを個人として尊重するのであれば、教育の場においてもこれらの保障を及ぼす必要があります。

私たちは幼い頃から、「悪い事をしたのであれば正直に言いなさい」「何もしてこないのであればそのように弁明しなさい」との道德教育を家庭や学校で受けてきました。悪い事をしたのにそれを認めないとか、弁明すらせず黙っていることは、少なくとも道徳的には良くない行為と評価されるでしょう。それゆえ、黙秘権という人権は、最も理解しにくい人権であると思います。

しかし、悪い事をしたのであれば正直に言いなさいとの道徳的価値を強制すれば、論理的な帰結として拷問を肯定することになってしまうとの指摘があります。刑事手続きにおける拷問は、学校でいうと体罰に当たるでしょうか。自白義務を前提とした事情聴取は、論理的な帰結として体罰を容認することになってしまうわけです。

さらに、より黙秘権の本質に迫った論考もあります。やや長いですが、これまで学んできた全ての事柄が含まれていると思いますのでレジュメに掲載しました。人権教育に携わるのであれば、より理解しにくい人権である黙秘権を理解しておくべきだとの意図もあります。ちょっと読み上げます。

黙秘権の本質は、個人の人格の尊厳に対する刑事訴訟の譲歩にある。人格は自律を生命とする。自己保存の本能を克服して、自己を進んで刑罰に服させるのは崇高な善であり、人はそのように行為する道徳的義務を持つ。それは極めて崇高な道徳的義務である。しかしまさにそのゆえに他からの強制を許さない。ただ各自の自発的行為にまつだけである。このゆえに、積極的に自己を有罪に導く行為を取ることを法律的に強制しない。まして国家は、個人を擁護するためにのみ存在するものである。その目的達成のための手段として、他人の人格を侵害するというのは、自己矛盾である。黙秘権とは、このような人格の尊厳に対して刑事訴訟が譲歩した「証拠禁止」である。

このような法的な観点からの考察を聞くと、弁護士の方は違ってしまうでしょうが、学校教員を含む一般の方は、学校の常識と法的な常識との乖離に驚かれることと思います。しかし、子どもたちを個人として尊重する学校においては、事情聴取の前に、「あなたには黙秘権がある、言いたくないことは言わなくてよい」ことを伝えなければなりません。

また、一方的に犯人だと決め付けたり、子どもたちの誰かが自白するまで帰宅させずに長時間拘束したりする指導をしてはいけません。さらに、事前に告知を受け、聴聞の機会を与えられることは、子どもたちが自己の利益を弁護するために最低限必要です。

黙秘権を告げたために、かえって指導が困難になることがあるかもしれません。しかし、子どもたちには、言いたくないことを言わない権利があるために、その態度を非難すべきではないし、それによって誰が犯人なのかを断定できなくなっても仕方ないと割り切るしかありません。真相解明の要求よりも、無辜の不処罰の要求が優先されるのです。

この場合には、教員は黙秘する子どもたちに対し、間違った行為や結果を自ら選択した時にはその責任は自ら負うべきことになることを理解させ、そして逆に、もし自ら自分の不正行為を告白した場合には、勇気ある行動としてその自己

決定を評価すべきでしょう。

このような法的観点からの提案に対し、そんな甘い考えは通用しないとの反論があるかもしれません。しかし、当該反論は、憲法で保障された子どもたちの人権を無視してきた学校現場の慣習を、従来どおり憲法に優先させて適用することを意味します。子どもたちの人権を無視する学校で人権教育が実を結ぶことはありません。甘い指導かどうかという問題ではなく、法的にやっていいことかどうかという問題であることを強く認識しなければなりません。

例えば警察官は、犯罪捜査のためであれば何をやってもいいわけではなく、黙秘権の保障や令状主義、拷問の禁止など、憲法上の義務を守って職務の執行をしなければならず、その結果、真犯人を逮捕できなくとも仕方ないこととなっています。教員も同様です。教育に必要だからとか、子どもたちのためなどの理由があれば何をやってもいいわけではなく、憲法で許された範囲でのみ職務の執行が許されているに過ぎません。仮に必要であってもやってはいけないとの歯止めが憲法であり、公務員は憲法を守らなければなりません。これが憲法 99 条の意味するところでした。

他方で、黙秘権を告知したがゆえに、かえって指導がやりやすくなる効果もあるでしょう。なぜならば、黙秘権を告知しない事情聴取とは、一方的に教員が子どもたちを取り調べる構造であり、子どもたちを聴取の客体として扱い、主体的地位を認めない態度です。

このようなアンフェアな事情聴取に、真の意味での教育的効果は望めません。自分を単に取り調べの客体としてしか見ない教員、真犯人に違いないと決め付けて、自白を追及する教員を子どもたちが信頼することはありません。力任せに「正直に話せ」と問い詰めることは、子どもたちの人権を侵害するだけでなく、教員不信を引き起こす危険性があります。

一方で、黙秘権を告知し、子どもたちに主体的地位を与えた事情聴取を行うことによって、「この先生は、ただ表面的に調べて一方的に決め付けるのではなく、

問題行動の背景なども調べて自分の言い分をもしっかりと聞いてくれる」と信頼されて、かえって正直に話してくれたり、今後の指導がやりやすくなったりすることも期待できるでしょう。子どもたちの人権が保障されている学校であるためには、問題行動に対する事情聴取に当たっても、以上のような態度で取り組む必要があります。

続いて 3 の思想の強制です。従来から問題となっている君が代、日の丸問題や黙とうの強制に加え、近年では 10 歳（小学 4 年生）時に、両親への感謝の手紙を書かせたり発表させたりする 2 分の 1 成人式や、2020 年のさいたま市教育委員会がコロナの治療に取り組む医療従事者への謝意を表明するために、全ての市立学校 168 校に通う児童生徒約 10 万人に一斉に拍手をさせたパフォーマンスなどがあります。

このような学校の現状について、法的観点から非常に懸念しています。といたしますのは、思想・良心の自由というのは個人の尊厳に直結する人権であり、個人の自律に対する最終的なとりでと位置付けられているからです。個人の領域には国家が絶対に踏み込めない場所があるからこそ、個人の人格的自律が達成されるのです。また、思想・良心の自由は、公共の福祉による制約を受けない絶対無制限の権利です。

レジュメ 8 ページに入ります。それゆえ、このような当該人権の性質を踏まえるのであれば、憲法擁護義務を負う教員としては、思想の強制になり得る活動はそもそも行わないとの判断が妥当でしょう。学習指導要領で要求されていないのに、物議を醸す内容の取り組みをわざわざ行う必要はありません。実施する場合には、人権侵害にならぬように細やかな配慮が必要となり、非常に手間がかかりますし、また、いくら子どもたちに拒否の自由があり強制されないといっても、反対の声を上げることのできない子どもたちは一定数おり、そのような取り組みを行うこと自体、人権侵害を引き起こす危険性があるからです。

人権の理解不十分な教員が、また、多忙な教員が、学習指導要領で要求されて

いないのに手を出すべき事柄ではありません。また、君が代、日の丸のように、学習指導要領に記載があるものについても、憲法違反にならぬよう十分慎重に行う必要があります。

すなわち、子どもたちに思想・良心の自由に基づくやりたくない自由を十分に保障した上で実施しなければなりません。仮に拒否の権利を使ったとしても、何ら不利益を受けることはないので、参加したくない場合は安心して申し出るようにとの丁寧な事前の説明も必要です。

憲法委員会の先生方の中には、お子さんが医療従事者への拍手パフォーマンスに参加させられた方がいらっしゃると打ち合わせの際にお聞きし、また、結果的にはいい取り組みだったとか、プラスのみんなで考えるいい機会になったと評価される保護者の方もいたとお伺いしました。

しかしながら、多くの方がいい取り組みだと感じる事ができる取り組みであればやっていいというわけではありません。憲法は少数者の人権を守るためにこそその価値があります。今回の事例は、行政が主体となって感謝の意を表しましょうと一般国民である児童生徒に感謝の形としての拍手を強制し、思想・良心の自由を侵害したことが問題なのです。また、相手が傷つくから人権を侵害してはいけないわけでもありません。確かに拍手パフォーマンスによって、自分の人権が傷つけられた、侵害されたと感じる児童生徒はごく少数でしょう。しかし、傷つかない、意識しない状態で発生する人権侵害もあることを認識しなければなりません。

時間もちょっと迫ってきましたので、最後に漢数字「六」において、まとめと今後の課題を述べたいと思います。

学校は法よりも慣習が優先される、あるいは子どもたちのため、教育のためであれば許されることが一部にせよまかり通っており、いわば治外法権的な場所になってしまっています。従って私たち法律の専門家が、その行為は憲法違反ですよとか、法律ではこうなってますよとか、学習指導要領に根拠はないですよと

指摘してもあまり響かない可能性があります。

例えば拍手パフォーマンスに対し、事前に憲法違反ですよと注意喚起を行った時、普通の感覚であれば憲法違反なんて言われれば怖くてやれないだろうと思うのですが、なぜだかあまり響かず、結局は実施されてしまうわけです。教員に正確な法的知識を身に付けさせる教育を行うことは必須です。自分に法的知識がないという認識がない教員もいる一方で、意欲的に勉強をしようと思っている教員も必ずいますので、われわれとしては根気よく取り組んでいくことに尽きるかと思います。

続いて 2 ですけれども、それでは、なぜ現在の人権教育は憲法の基本的人権の概念を前提とした人権教育になっていないのかについてです。この点、論文では言及できておらず、先生方との意見交換以降、慌てて検討したため付け焼き刃となっていて恐縮ですがお聞きいただければと思います。

まず①、教員がそもそも憲法の意味を分かっていない。また②、教員が子どもたちや保護者から人権を守れと言われると都合が悪いのであえて実施していない。そういう可能性ももちろん考えられるのですが、大きな原因は、政府が推進する人権教育の人権と、日本国憲法が保障する権利・自由としての人権との間には大きな乖離があることです。

わが国における人権教育の本格的見解は、国連の人権教育のための国連 10 年決議が契機となっています。その後、わが国では人権教育および人権啓発の推進に関する法律、以下推進法とありますが、それが制定され、この推進法 7 条の基本計画策定義務に基づいて、人権教育・啓発に関する基本計画、以下、基本計画とありますが、これが策定されました。現在の人権教育はこの流れをくんで実施されています。

3 に入りますが、推進法および基本計画において、人権とは、普遍的文化として一環して理解されており、基本計画では、人権とは人間の尊厳に基づいて各人が持っている固有の権利と定義されています。そして括弧 2、人権教育とは、

教育活動によってこのような普遍的文化としての人権尊重の精神の涵養（かんよう）を目的とし、人権の意義や重要性に関する知識だけではなく、人権感覚を身に付けさせることが重要であるとされています。

レジュメ 9 ページの、わが国の人権教育の問題点に入ります。人権教育がいう人権、すなわち普遍的文化としての人権概念と、日本国憲法が保障する権利としての人権、すなわち国家との関係で国民に保障された権利という概念との間には大きな乖離があるのですが、問題は人権教育においてこの 2 つの概念が明確に区別されないまま使用されていることです。それが私たち法律の専門家にとって大きな違和感を抱く原因の一つであります。

①を見てください。例えば基本計画においては、公権力と国民との間だけではなく、国民相互の関係でも人権問題が発生するとの理解の下、さまざまな人権課題が挙げられています。

例えば女性っていう項目があるんですが、そこでは法の下での平等、すなわち政治的、経済的または社会的関係における性差別を禁止する憲法 14 条や、家族関係における男女平等を規定する憲法 24 条に続き、このような記載があります。

「夫・パートナーからの暴力、性犯罪、売買春、セクシュアルハラスメント、ストーカー行為等、女性に対する暴力事案等が社会的に問題になる」として、個人対国家という憲法問題と個人間の問題の区別をはっきりさせずに、一括して女性に関する人権課題としています。

また②ですが、人権教育は、例えば「小中高等学校での社会科や大学の日本国憲法の学習の中でまた関連して実施される」となっていますが、日本国憲法の授業の主たるテーマは、対国家との関係での国民の自由や人権です。また、道徳の時間にも人権教育が行われており、法と道徳の違いや両者の関係について教員がしっかり理解して指導できているのか。特に 1 日の中で社会の時間と道徳の時間があって、人権が扱われた時に児童生徒に混乱なく伝わっているか大きな疑問があります。

さらに③です。基本計画では、「人権は国家権力との関係だけでなく、国民相互の関係においても尊重されるべきもの」とされています。また、推進法 6 条は、国民に人権を尊重する責務ありとしており、憲法 99 条の理解とはかなり異なる立場が取られています。国民の憲法に関する無知もあり、現在の人権教育によって国民にも人権擁護義務があるとの誤解が発生するのではないかと危惧しています。

自民党が 2012 年に発表した憲法改正草案が国民に人権尊重義務を課す内容であったことに対し、憲法学者などから立憲主義を理解していないとか、憲法とは何かを理解していないという多くの批判があったことは、先生方もご記憶にあるかと思います。

一方、推進法も自民党の憲法改正草案の憲法観や人権観と同じ前提に立っていると思われるのですが、こちらについての批判はあまり聞かれませんが、日弁連のウェブページに、推進法成立に関する会長談話が掲載されています。ここでは、この法律の幾つかの不備、例えば財政上の措置が義務的になっていないことなどの指摘はあるのですが、推進法 6 条の国民の責務については何ら触れられていません。私も含めてですが、法律の専門家が推進法の内容や現在の人権教育の内容について無関心であったためではないでしょうか。

3に入ります。このような現状を踏まえ、われわれ法律の専門家は、ちょっと抜けてますね、「どのように」を入れてください、どのように人権教育に取り組むべきか。子どもたちに人権をどう教えるか、思うところを述べたいと思います。

まず、個人の尊重を＝核とする＝。自分に保障されている人権や人権の本質について指導することが人権教育のスタートとなると思います。思いやり教育や優しさ教育とは決別しなければなりません。

次に②、普遍的価値としての人権と、憲法が保障する権利としての人権の区別を明確にした指導が必要です。普遍的価値としての人権は定義上当然、私人間にも妥当します。人権に関する理解を深めるためにこの意味での人権教育を行う

ことに何ら異論はありません。

レジュメ 10 ページに入ります。一方で、人権教育と名付ける以上、歴史的に見た時、人権侵害を行い、国民に甚大な被害を及ぼしてきた最大の加害者は国家権力であることも併せてより強調して教える必要があるでしょう。私は大学1年生対象の日本国憲法の講義で、憲法の意義を理解させるために国内・国外を問わず、また、時代を問わず、国家権力が誤って行使された例を挙げなさい、可能ならばどれくらいの人数の、どんな人権が犠牲になったのかも調べなさいという課題を出しています。

今年度の回答を幾つか紹介しますと、わが国の事例として国家総動員法の制定、小林多喜二の虐殺、ハンセン病患者の強制隔離、障害者に対する人工妊娠中絶の強制、安倍元総理の演説時にやじを飛ばした市民を警察官が強制排除したこと、足利事件等の冤罪（えんざい）事件における不当な取り調べと裁判所の判決の誤りなどがありました。外国の事例としては、ナチスのホロコースト、中国の天安門事件、ロシアのウクライナ侵攻によるウクライナ国民への被害はもちろんです。ロシア兵士の死亡やロシア国民への言論統制、カンボジアのポル・ポトによる独裁政治など、さまざまな事例が挙がりました。

私たちは国家をつくり、国家に権力を独占させています。この国家権力が誤って行使されると、個人による権利侵害とは比べものにならないほどの大きな被害が国民に生じることになります。それを防ぐための道具として憲法があるのです。私たち国民には憲法擁護義務はありませんが、国家による不当な人権侵害が起こらないように憲法がうまく機能しているのか、国が人権侵害をしていないかを注意深く監視しなければなりません。国に対して人権侵害をやめよ、是正せよと要求する権利が国民にはあるのです。思いやりや優しい気持ちでは国家による人権侵害に対応できません。現在の人権教育にはこの重要な視点が全くありません。この点も、私たち法律の専門家が現在の人権教育に違和感を抱く原因の一つだと思います。

また、人権教育において普遍的価値としての人権を中心に扱い、普遍的価値としての人権と憲法が保障する権利としての人権との区別を曖昧にすることは、歴史的に見た時、人権侵害を行い、国民に甚大な被害を及ぼしてきた最大の加害者は国家権力であることを隠蔽（いんぺい）し、憲法の意義を見失う危険性があります。われわれ法律の専門家としてはこの点を強調して、憲法教育を中心とした人権教育への変革を求めなければなりません。

さらに③ですが、国による人権侵害や個人による権利侵害が起こった時の対処方法に関する教育も不可欠です。私たちの人権・権利が守られていることを認識し、これらが侵害された時に救済されなければ、人権や権利の重要性を理解できないでしょう。そのためには、憲法教育に加え、民法・刑法などの法知識を教育することが必要ではないでしょうか。

国家による人権侵害を防止するために憲法があり、人権侵害が起こった時や人権保障が不十分な時には、国に是正するよう要求できる。また、個人による権利侵害を防止するために法律があり、仮に権利侵害があった時には法律により救済される。このような仕組みにより、私たちの人権・権利が守られているのです。

現在の人権教育では、救済方法についての指導はほとんどなされていません。例えば現在、いじめは人権侵害だとの理解を前提に、いじめが起こらないように、個人はかけがえのない存在なんだ、一人一人違う存在なんだとの教育が行われています。ここまではまだ理解できるのですが、そこから、クラスの中の目立たない子もいいところがあるのだから思いやりましようと呼びかけて、いじめ防止策としてクラス内の力関係が固定化しないような雰囲気づくり、人間関係づくりを行い、さらにコミュニケーション能力の習得が人権教育の一環として実施されています。

私は、これらが人権教育だと言われた時、何の関係があるのか全く分かりませんでした。冷静な議論で問題を解決しいじめに発展しないように、また、万一一

じめが起こった時に声を上げられるようにとのことですが、そう説明されたところで法学者としてピンとくることはあまりありませんでした。

というのは、雰囲気づくりや人間関係づくりがどれだけ成功するのか分かりませんし、被害者が声を上げるためにはじめの被害に自ら気付くことが必要です。また、声を上げたその後どうなるのか、必ず救済されるのかが分からないと被害を訴えるのはかなり困難だと思うからです。

また現在では、仮にじめが起こった時には、児童生徒が人権感覚を十分身に付けていないからだと、その原因を人権教育の不十分さに収束させています。間違いとは言いませんが、先ほど述べましたように、人権感覚を習得するのはなかなかできることではありません。また、被害者が声を上げないのが悪いというわけでもないのに、被害者は置き去りになってしまっています。

じめに対して、現在の人権教育、人権感覚不足なんだ、こういう対応をすることには何とも言えない徒労感を抱かざるを得ません。そうではなくて、以下のような方法はいかがかと思ひ考えてみたんですが、個人はかけがえのない存在なんだ、一人一人違う存在なんだ、そのスタートは同じくして、他人が自分とは違う存在なのは当然であり、その違いを責め立てることは愚かな考えだ、そういうふうに教えます。

しかし、そういう教育をしたとしても、残念ながらそれでもじめは発生してしまうのが現実です。そのために、じめ防止対策推進法という法律があり、加害者の行為によって心身の苦痛を感じているものであれば全てじめとなると定義されていること、児童等はいじめを行ってはならないといじめの禁止が明示されていること。特に、学校の教職員や学校には適切かつ迅速にじめに対処する責務があること。この責務を果たさないのは法律違反であること。そして、じめの内容によっては、民法や刑法で違法とされる可能性もあることなどを教えたほうがシンプルで分かりやすいのではないのでしょうか。じめは違法だと警告することが加害者への歯止めにもなりますし、不十分ながら、法律が見方

になってくれることが分かれば、被害者も心強く声を上げやすいのではないかと、有益なのではないかと考えますがいかがでしょうか。

以上、論文の内容とその後の検討内容を述べてまいりました。特に最後の漢数字「六」の部分は、まだまだ認識不足、検討不足の点多々あり、中途半端でまとまりのない内容になってしまいました。時間の許す限り、ご質問・ご意見ございましたら遠慮なくお聞かせいただければと思います。

このたび、小山先生をはじめとする憲法委員会の先生方からこのような講演の機会を頂き、自分の勉強不足や理解不足を痛感しています。また、これまで何度も言われてきたことですが、大学の法律学の教員がその能力に鑑みた時に、弁護士会による精力的な取り組みと比較して、小中高等学校への法教育や人権教育にほとんど無関心であったことは大いに反省すべきであると思っています。

本日、このような機会を与えてくださったおかげで、私はこれまで知らなかった現状を把握したり、新たな課題を見つけたりすることができましたことに感謝申し上げますとともに、微力ですが、先生方と共に引き続き人権教育に取り組んでいきたいと思っております。ご清聴ありがとうございました。

以上

「学校の常識」を法的観点から問い直す —憲法学の常識と人権教育との乖離を中心に—¹

2023/09/05

埼玉弁護士会 憲法委員会 講演
宇都宮大学 黒川 亨子

一 はじめに

1 自己紹介

2 宇大での経験（教員免許状更新講習、現職派遣の内地留学生や大学院生への指導など）より²

現職の教員が、

- ①憲法と法律の違いを分かっていない（公務員に憲法擁護義務があることを知らない教員も）
- ②法と道徳の違いを分かっていない
- ③そもそも「法とは何か」を分かっていない
→法の内容と、道徳や現場の慣習（教員の倫理？使命感？）が矛盾するときは、どちらが優先するのかに関する理解は？
- ④人権の本質を分かっていない
→教員が理解不足ゆえに、授業で実践する際に、勝手に解釈・アレンジし、学問としての正確性が担保されていない

3 学校で行われている「人権教育」の内容は、正しいのだろうか？

「人権教育」の「人権」とは、社会科学における法的概念

→なぜ「思いやり」「優しさ」という用語が出てくるのだろうか？

「人権」と「思いやり」「優しさ」とは、別次元の概念

両者が、矛盾、衝突する場合もあり（→どちらが優先するのかに関する理解は？）

4 人権について理解不足な教員がいる学校で、子どもたちの人権は、保障されているのだろうか？

→子どもたちの人権が保障されていない場所で、「人権教育」を行う？

自分の人権が守られていないところで、人権の意義や重要性を理解できるのだろうか？

「人権侵害」が常態化していれば、

「人権」の重要性を理解できない

「人権侵害」に気づかない（知らないうちに、被害者にも加害者にもなっている）

「人権侵害」への対応策を知らない（教えない？）、実際に救済されない（＝人権が画餅に）

学問としての正確性が担保された「人権教育」を行うことが、最低限必要！

- ・教員が、法や人権について正しく理解し、実践する
- ・学校を、子どもたちと教員の人権が十分保障される場にする
- ・正しい人権教育を行う

ことが喫緊の課題

¹ 拙稿『「学校の常識」を法的観点から問い直す—人権教育を『砂上の楼閣』にしないために—』立命館法學 2021年5・6号316頁以下参照。

² 例えば、拙稿「法教育担当教員研修の実践と課題—教員免許状更新講習を通して—」宇都宮大学教育学部教育実践紀要3号（2017年）81頁は、「恥ずかしながら、憲法と法律の違いについて理解を深めた点が本日最大の収穫である」、「憲法は日本国民全てが守るものと思っていたが、児童に擁護義務がないことを知り驚いた」、「私たち公務員には憲法擁護義務があることを知った。自身の無知に恥じるばかりである」等の教員免許状更新講習受講後の現職教員からの感想を紹介する。

二 法とは何か

1 法は「社会規範」のひとつ

=人が行動したり判断したりする際の基準

ex.法、道徳、宗教、個人のモラル、倫理観、慣習、(業界の)自主規制 etc.

2 法と他の社会規範との違い

違反行為に対し、国家権力によって、その内容を強制できるかどうか

法違反：刑罰や損害賠償などによって、法内容の履行を国家が強制的に実現

道徳違反：信用をなくす、社会的に非難される、良心の呵責を感じる等だけ

※「～すべき、しなければならない」、「～すべきでない、～してはいけない」という言葉

法的に or 道徳的に どちらなのか意識的に区別する必要あり

⇒道徳的義務の強制=人権侵害

3 法と道徳との関係

(一) 法と道徳が一致

刑法：殺人罪 (刑法 199 条)、窃盗罪 (刑法 235 条)

道徳：他人を殺してはいけない、他人の物を盗んではいけない

(二) 法と道徳が不一致、対立

民法：借金は、消滅時効 (民法 166 条) の援用により、返済しなくてよい

道徳：借金は、必ず返済しなければならない

※法的根拠のない道徳は、他人に強制してはいけない (2 参照)

(三) 法と道徳は無関係

道路交通法：車両は左側通行 (道路交通法 17 条 4 項)

道徳：「右を走ること」自体は、本来「悪」ではない。

※交通秩序を保つために、「右」か「左」か、どちらか一方に決める必要があり、日本では、たまたま「左側通行」と決めただけ (「右側通行」の国もある)

三 憲法とは何か

1 法律との違い

憲法：国家権力の行使を制限して、国民の権利や自由を守るための法 (名宛人は国家)

法律：国家が、国民の権利や自由を制限 (名宛人は国民)

2 憲法 99 条の憲法尊重擁護義務 <資料 1 ページ参照>

→公務員は、憲法の価値を実現するように、職務を執行しなければならない!

四 人権とは何か

1 人権の概念

①固有性：人間であることにより当然に有するとされる権利

=憲法や国家、天皇等から恩恵として与えられたものではない

②不可侵性：原則として、公権力によって侵されない権利 (≠絶対無制限)

→「公共の福祉」によって制約される場合あり

注) 「公共の福祉」：人権相互の矛盾衝突を調整する実質的公平の原理
≠ (抽象的な) 「公の利益」 「社会全体の利益」

③ 普遍性：人種、性別、身分などの区別に関係なく、人間であることに基づいて当然に享有できる権利

↓

基本的人権：すべて国民は、人格的に自律した個人として尊重される

2 「個人の尊重」「個人の尊厳」：「すべて国民は、個人として尊重される」(憲法 13 条前段)

① 誰もが等しい価値を持った人間→国家から対等に扱われるべきである

② 誰もが違う人間 →その違いを認め、尊重すべきである

五 具体例の検討

1 人権教育

(1) 学校の事例

(a) 人権教育研究校における取組み (抜粋)

研究主題：

「認めあい、伝え合うことのできる児童の育成～表現力を高める学習指導法の工夫を通して～」

めざす児童像：

全学年とも単学級

＝人間関係の固定化、互いのことを表面的に判断、相手の隠れた良さに気づく力が乏しい

→友達の変化や隠れた良さを認めたり、そのことを素直に相手に表現したりできる児童の育成

研究内容：

・法務省が提示する「主な人権課題」のうち、「子ども」、「高齢者」、「障害のある人」、「同和問題」の4つに絞って指導

・「認め合う」ことのできる集団をつくるための指導を工夫するとともに、児童の人権意識の向上を図るために、人権コーナーを設置したり、人権週間の取組みを工夫したりする

具体的な実践

【実践 1】各学年の学級活動において、友だちの頑張りや良いところを記したカードを掲示したりポストに入れたりした後に、相手に口頭で伝える活動

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

※友達のよいところを伝え合う活動を通じて、伝え合うからこそ分かる自分のよさに気づき、自分に自信を持ち、さらに相手を思いやる心を育てていきたい

※これまであまり関わりのない友だちのよいところや頑なりに目を向けさせることで、だれに対しても良さや頑なさを認める姿勢を身に付けさせていきたい

【実践 2】「みんなにやさしく」(総合的な学習の時間(4年生))において、アイマスク体験、手話体験、点字体験

※高齢者や障害のある人、外国人などに対する共感的な理解をもとに、誰に対しても差別することなく、お互いの存在を大切に子供を育てたい。体の不自由な方の気持ちに共感し、誰に対しても優しい気持ちで接する子どもを育てたい。

【実践3】同和問題への対応として社会科の授業

江戸時代の身分制と人々の暮らし（幕府や藩の支配によって、差別された人々は、どのような生活をしてきたのかを調べる）、明治時代の身分制度の廃止（差別された人々の身分や生活はどのように変化したのかを調べる）

(b) 一般的な学校における取組み（抜粋）

【実践4】児童の呼名（～くん、さん）、注意の仕方（パワハラにならないよう）を職員の共通理解とする

【実践5】標語づくり

【実践6】親切カード

【実践7】校内人権週間の取組み

(2) 法的観点からの検討

「人権教育」の「人権」とは、日本国憲法の「基本的人権」や「個人の尊重」を意味するのでは？
→そうであれば、社会科学の中の憲法学という学問の成果である「人権」概念を前提に、「人権教育」の在り方を考えなければならないはず

(a) なぜ「人権教育」に「思いやり」や「優しさ」が出てくるのか？³

【実践1】【実践2】【実践6】参照

① 「人権」と「思いやり」「優しさ」とは、全く別の次元の概念⁴

・Aの「人権」:

Aが生まれながらにもっているもの、当然の権利として普遍的に内在するもの

・Aに対する「思いやり」「優しさ」:

他者であるBやCが、Aに対してどう接するか、という問題

② 人権感覚を修得した人≠思いやりのある人、優しい人

③ 「人権」（法的概念）と「思いやり」「優しさ」（道徳の概念？）との衝突

・胎児に障害があることが分かり、中絶することを決意したカップル

→障害者から「命の選別はするな」「障害者差別である」との意見

障害者は、発言するな、「表現の自由」（憲法21条1項）を行使するなということ？

＝この発言は、悩みに悩んで苦しい決断をしたカップルを傷つけるのでは？

vs

・カップルは、「胎児が障害者であれば中絶する」との自己決定権（憲法13条後段）を行使できないのか？

＝「障害のある胎児」「障害者一般の声」を思いやれば、中絶できなくなるのでは？

※「思いやり」「優しさ」≠本来の意味での「人権教育」⁵

³ 岩本剛「小学校における社会科を中核とした人権教育の推進—『思いやり』や『やさしさ』を中心に進められる授業からの転換」人権教育研究17号（2017年）53頁は、「思いやり」や「やさしさ」を中心に進められる人権教育では人権感覚の前提となる「差別を見抜く目」を養うことができない、と指摘する。

⁴ 川内美彦『尊厳なきバリアフリー「心・やさしさ・思いやり」に異議あり!』（現代書館、2021年）31頁は、「やさしさ」「思いやり」は、周りの人がどういった気持ちで接するかということであり、「権利」や「尊厳」は周りの態度がどうであれ、本人に内在するものである、とする。

⁵ 国民教育文化総合研究所 道徳人権教育研究委員会『これからの道徳教育・人権教育—「おもいやり・やさしさ」教育を越えて—』（国民教育文化研究所、2014年）19頁。

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

【実践2】【実践3】参照

- ・その前提なくして、なぜいきなり、他人の人権（しかも「子ども」「高齢者」「障害のある人」「同和問題」の4つ）を扱うのか？
- ・なぜ「弱い立場の人」の人権問題だけ扱うのか？<資料2 ページ参照>⁶
→「強い立場の人」の人権侵害は？

(c) 「互いのよいところを褒め合う」取り組みは、「個人の尊重」に反するのではないか？⁷

【実践1】【実践6】参照

- ・人は、「いいところ」があるから尊重されるわけではない。「いいところ」が一切なくても（極悪人であっても）尊重される
- ・人には、生まれながらの能力の差、性格の良し悪しなどの違いがある。ひとりとして同じ人はいない。だからこそ、かけがえのない存在であり、その存在自体が尊重される。
- ・「友達のいいところを見つけよう」→「他人から見た評価」＝「自分の評価」
＝他人が認めてくれるいいところが、私の価値である（←「個人の尊重」とは正反対！！）

↓

「個人の尊重⁸」とは

- ・他人からの評価は、関係ない。
- ・個人が、自己にとっての「善き生」を自律的に選択し、実践できる
→国家は、個々の構成員すべてにそのような生き方、あり方を尊重する
- ・あなたの考えに「共感」はできないが、「理解」はする

(d) 「人権の標語づくり」「人権コーナーの設置」の教育的効果はあるのか？

【実践5】、1(1)(a)研究内容②参照

『**ポイ捨てをやめよう**』という標語

- ・なぜポイ捨てはダメなのか、理由は明らか&納得できる
（＝ゴミが散らかるから、誰かが片付けないといけなくなるから）
- ・標語の内容を、簡単に実現できる（＝ゴミ箱に捨てる）
→目につくところに掲示しておけば、無意識のうちに、習慣づくかも・・・

『**どんな人間にも人権がある。個人として尊重しよう**』という標語

- ・なぜどんな人間でも、人権があり、尊重されるのか、理由の説明は、困難&納得することは難しい
- ・標語の内容は、簡単に実現することは困難
（＝自分もホームレスも治療のチャンスは平等
→酸素吸入装置をホームレスに譲らなければならない）
→目につくところに掲示するだけでは、ほとんど意味がない

⁶ 川内・前掲註4) 38-39頁。

⁷ このような取り組みを全否定するものではない。例えば、クラスの人間関係作りのための基底的指導として行われるのではなく、「人権教育」として行われることに疑問があるのである。

⁸ 長谷部恭男『憲法講話—24の入門講義』（有斐閣、2020年）190頁、高橋和之『立憲主義と日本国憲法（第5版）』（有斐閣、2020年）83頁。

「人権感覚」は、「呼びかけること」「展示すること」によって、身につくものではない

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

1(1)(a)参照

人権侵害に気づいて初めて、声に出せる。救済されるからこそ、声に出そうと思える。

→人権とは何か、自分の人権侵害の具体例、救済策を知る、実際に救済する

(f) 「人権作文」(法務省及び全国人権擁護委員連合会主催) <資料 3~8 ページ>

①人権を守るのは国家である、という視点の欠如

→人権問題改善を国に要求したり、社会問題としてとらえたりせずに、自助努力で解決

②「思いやり」「優しさ」の強調 (= 「人権教育」ではなく「道徳教育」?)

→差別が起こる原因、社会の制度に言及しないで、心の問題に論点をすり替えることに

- ・「当たり前のこと」「やむを得ない、普通の感情」を否定せざるを得ない不自然さ
- ・結局は、無力(「心の持ちよう」「差別禁止の呼びかけ」で解決する? 解決につながる?)

cf. 「第 42 回全国中学生人権作文コンテスト」実施要項<資料 9 ページの「4 趣旨」>

- ・「一般に人権尊重思想を根付かせること」が目的
- ・作文を書くことによって、「人権尊重の重要性、必要性についての理解を深めるとともに豊かな人権感覚を身に付けること」が目的
- 対国家、という視点はまったくない

2 問題行動に対する事情聴取

(1) 学校の事例

高層階の教室で窓ガラスが割れる音がした。当時、当該教室の扉の前に教員がいて、直後に教室の中に入ることができ、教室の中にいた生徒(たとえば 5 人)を特定できた場合

「ガラスを割った者は、名乗り出なさい!」「正直に申告するように!」

→・事情聴取の前に、そもそも「言いたくなければ言わなくてよい」という言及はなされない

・5 人のうち「真犯人」の誰かが「自白」するまで、長時間の執拗な説得や追及が続く⁹

(2) 法的観点からの検討

- ・言いたくないことは言わなくてもよい(自己決定権(憲法 13 条後段)、沈黙する自由(憲法 19 条)、消極的表現の自由(憲法 21 条 1 項)、黙秘権(38 条 1 項))
- ・「疑わしきは、被告人の利益に(無罪の推定)」(憲法 31 条)
- ・「無辜の不処罰(無実の者を罰しない)」が、刑事裁判の一番の目的(←「真実発見」に優先)(∵個人の尊重(憲法 13 条前段))
- ・「10 人の犯罪者を放免させても、1 人の無実の者を罰するな」

⁹ 拙稿・前掲註 2) 81 頁は、日常的に生徒指導に携わる教員にとっては、当該職務の現状との乖離ゆえに、黙秘権はより理解困難なものとなる可能性がある旨を指摘する。

※憲法 31 条以下の規定は、学校という教育の場で、これらの規定が直接適用されることはない
→憲法 31 条の適正手続は、刑事手続以外の行政手続においても準用ないし適用されると解釈¹⁰
→教育の場においてもこれらの保障を及ぼす必要あり¹¹

仮に、自白する義務（供述義務）あり→自白（供述）を強制→拷問の肯定¹²
＝学校での「体罰」に該当

「黙秘権の本質は、個人の人格の尊厳に対する刑事訴訟の譲歩にある。人格は自律を生命とする。自己保存の本能を克服して、自己を進んで刑罰に服させるのは崇高な善であり、人はそのように行為する道徳的義務を持つ。それは極めて崇高な道徳的義務である。しかし正にその故に他からの強制を許さない。ただ各自の自発的行為にまつだけである。この故に、積極的に自己を有罪に導く行為をとることを法律的に強制しない。まして国家は、個人を擁護するためにのみ存在するものである。その目的達成のための手段として、他人の人格を侵害するというのは、自己矛盾である。黙秘権とは、このような人格の尊厳に対して刑事訴訟が譲歩した『証拠禁止』である」平野龍一『捜査と人権』（有斐閣、1981年）83頁

↓

- ・ 事情聴取の前に、「言いたくないことは言わなくていい」と告知する¹³
- ・ 黙秘する子どもたちには、「間違った行為ないし結果を自ら選択したときには、その責任は自ら負うべきことになる」ことを理解させる
- ・ 一方で、自ら自分の不正行為を告白した場合には、勇気ある行動として、その自己決定を評価¹⁴

黙秘権を告知した事情聴取をすることの意義やメリット

子どもたちに主体的な立場を与える

→教員に対する信頼感、かえって正直に話してくれる可能性、今後の継続的指導がやりやすい¹⁵

3 思想の強制

(1) 学校の事例

- ①君が代、日の丸問題
- ②黙祷の強制
- ③1/2 成人式（両親への感謝の手紙を書かせる、発表させる）
- ④さいたま市教育委員会による医療従事者への謝意の表明（児童生徒に拍手させる）

(2) 法的観点からの検討

思想・良心の自由（憲法 19 条）は、個人の尊厳に直結、個人の自律に対する最終的な砦¹⁶
個人の領域に、国家が踏み込めない場所があるからこそ、個人の人格的自律が達成される
「公共の福祉」による制約を受けない、絶対無制限の権利

↓

¹⁰ 例えば、最大判昭和 47 年 11 月 22 日刑集 26 卷 9 号 554 頁（川崎民商事件）。もっとも、学説においては、憲法 31 条は明らかに刑事手続を対象とした規定であることから、行政手続の適正性要求は、憲法 13 条によって根拠づける方がよいとするものもある。高橋・前掲註 8）159 頁。

¹¹ 木村草太「子どもの権利を考える—現場の声と法制度をつなぐために」木村草太編『子どもの人権をまもるために』（晶文社、2018 年）338 頁は、適正手続は、処分を受ける者を個人として尊重するために必須の手続であり、子どもを個人として尊重するのなら、学校での処分や指導にもその考え方を及ぼすべき、とする。

¹² 佐伯千代『刑事裁判と人権』（法律文化社、1957 年）150 頁。

¹³ 家本芳郎『家本芳郎のしなやか生徒指導—生徒を大切に明日につながる実践を』（学事出版、2004 年）92 頁以下。

¹⁴ 高田昭正『基礎から学ぶ刑事訴訟法演習』（現代人文社、2015 年）81 頁以下。

¹⁵ 家本・前掲註 12）98 頁。

¹⁶ 工藤達朗ほか『憲法（第 5 版）』（不磨書房、2014 年）128 頁。

そもそも法的根拠がない行為は、すべきではない

仮に学習指導要領などの法的根拠があったとしても、憲法違反にならぬよう慎重に行う必要
(=事前に、拒否の権利があること、拒否しても何ら不利益は受けないことを、丁寧に説明)

- ・「少数者の人権を守る」憲法の価値の意義
- ・傷つかない、意識しない状態で発生する人権侵害の存在

六 おわりに一まとめと今後の課題

1 学校は治外法権？

「法」よりも「慣習」が優先される

「子どもたちのため」「教育のため」であれば許される

→その行為は、「憲法違反ですよ」「法律ではこうなってますよ」「学習指導要領に根拠がないですよ」と指摘しても、あまり響かない

→教員への教育は必須！！

2 憲法の「基本的人権」の概念を前提とした「人権教育」に、なぜなっていないのか？

①教員が、そもそも憲法の意味を分かっていない

②教員（公務員）が、子どもたちや保護者から、「人権を守れ」と言われると都合が悪い

③政府が推進する「人権教育」の「人権」≠「日本国憲法」の「基本的人権」¹⁷

国連の「人権教育のための国連10年（1995-2004）」決議（1994年第49回国連総会）

↓

「人権教育及び人権啓発の推進に関する法律（以下、推進法）」（2000年）

「人権教育・啓発に関する基本計画（以下、基本計画）」（2002年策定、2011年一部変更）¹⁸

3 推進法および基本計画における「人権」「人権教育」とは？

(一) 人権

「人権」＝普遍的文化（a universal culture of human rights）（上記、国連総会決議）

↓

「人権とは、人間の尊厳に基づいて各人が持っている固有の権利であり、社会を構成するすべての人々が個人としての生存と自由を確保し、社会において幸福な生活を営むために欠かすことのできない権利」（基本計画）

(二) 人権教育

「人権教育とは、人権尊重の精神の涵養を目的とする教育活動」（推進法2条、基本計画）

「人権の意義や重要性が知識として確実に身に付き、人権問題を直感的にとらえる感性や日常生活において人権への配慮がその態度や行動に現れるような人権感覚が十分に身に付くようにしていくことが極めて重要である」（基本計画）

¹⁷ 横大道聡ほか「人権教育についての覚書—憲法学の立場から—」鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要19号（2009年）1-11頁。

¹⁸ 法務省ウェブページ <https://www.moj.go.jp/JINKEN/JINKEN83/jinken83.html>（2023年9月3日最終確認）。

㉓ 問題点

人権教育で定義される「人権」(=普遍的文化としての人権)と、日本国憲法が保障する権利としての「人権」(=国家との関係で、国民に保障された権利)とを、明確に区別せずに使用¹⁹

①「我が国においては、基本的人権の尊重を基本原理の一つとする日本国憲法の下で、国政の全般にわたり、人権に関する諸制度の整備や諸施策の推進が図られてきている。それは、我が国憲法のみならず、戦後、国際連合において作成され現在我が国が締結している人権諸条約などの国際準則にも則って行われている。他方、国内外から、これらの諸制度や諸施策に対する人権の視点からの批判的な意見や、公権力と国民との関係及び国民相互の関係において様々な人権問題が存在する旨の指摘がされている」(基本計画)

☞「公権力と国民」との間だけではなく、「国民相互の関係」でも人権問題が発生？

②「基本的人権の尊重の精神が正しく身に付くよう、地域の実情を踏まえつつ、学校教育及び社会教育を通じて推進される。」

「小学校・中学校及び高等学校においては、…例えば、社会科においては、日本国憲法を学習する中で人間の尊厳や基本的人権の保障などについて理解を深めることとされ、また、道徳においては、『だれに対しても差別することや偏見をもつことなく公正、公平にし、正義の実現に努める』、『公德心をもって法やきまりを守り、自他の権利を大切にしながら進んで義務を果たす』よう指導することとされている」

「大学等における人権教育については、例えば法学一般、憲法などの法学の授業に関連して実施されている」

☞日本国憲法の基本的人権(対国家)との違いは？

☞道徳と法との違いや関係を理解できているか？ 児童生徒に混乱なく伝わっているか？

③「人権尊重の理念は、…『自分の人権のみならず他人の人権についても正しく理解し、その権利の行使に伴う責任を自覚して、人権を相互に尊重し合うこと、すなわち、人権共存の考え方』として理解すべきである」(基本計画)

「国民は、人権尊重の精神の涵養に努めるとともに、人権が尊重される社会の実現に寄与するよう努めなければならない」(推進法6条)

☞人権は、(国家権力との関係だけでなく)国民相互の関係においても尊重されるべきもの？

国民に、人権を尊重する責務あり？

cf.日弁連の会長談話(2000年12月14日)²⁰

3 法律の専門家は、「人権教育」に取り組むべきか？ 子どもたちに「人権」をどう教えるか？

①「個人の尊重」(ひとりひとりが、かけがえのない存在)を核とした指導

→「自分に保障される人権」は何か、「思いやり教育」、「やさしさ教育」との決別

②「普遍的価値としての人権」と「憲法が保障する権利としての人権」の区別を明確に

→憲法教育を中心とした人権教育の必要性

・「普遍的価値としての人権」は、私人間でも当然に妥当

¹⁹ 横大道・前掲註17)4頁。

²⁰ 日本弁護士連合会ウェブページ「人権教育及び人権啓発の推進に関する法律案」成立に関する会長談話 https://www.nichibenren.or.jp/document/statement/year/2000/2000_16.html (2023年9月3日最終確認)。

- ・人権侵害を行い、国民に甚大な被害を及ぼしてきた最大の加害者は、国家権力
→国家権力による人権侵害を防ぐための憲法の意義（国に人権保障を求める国民の権利）

※現在の人権教育に、欠けている重要な視点

※「人権教育」において、「普遍的価値としての人権」を中心に扱い、「普遍的価値としての人権」と「憲法が保障する権利としての人権」との区別をあいまいにすることは、「人権侵害を行い、国民に甚大な被害を及ぼしてきた最大の加害者は、国家権力」ことを隠ぺいし、憲法の意義を見失う危険性あり！！

- ③ 国による人権侵害、個人による権利侵害が起こったときの対処法
憲法教育のほか、民法、刑法などの法学教育（問題解決の道具としての法の役割）
- ・国家に人権保障を求める
 - ・個人による権利侵害は、法律による救済

国家による人権侵害を防止するために、憲法がある
人権侵害が起こったときや人権保障が不十分なときには、国に是正するよう要求できる

個人による権利侵害を防止するために、法律がある
仮に、権利侵害があったときには、法律により救済される
→以上のような仕組みにより、個人の人権、権利が守られている

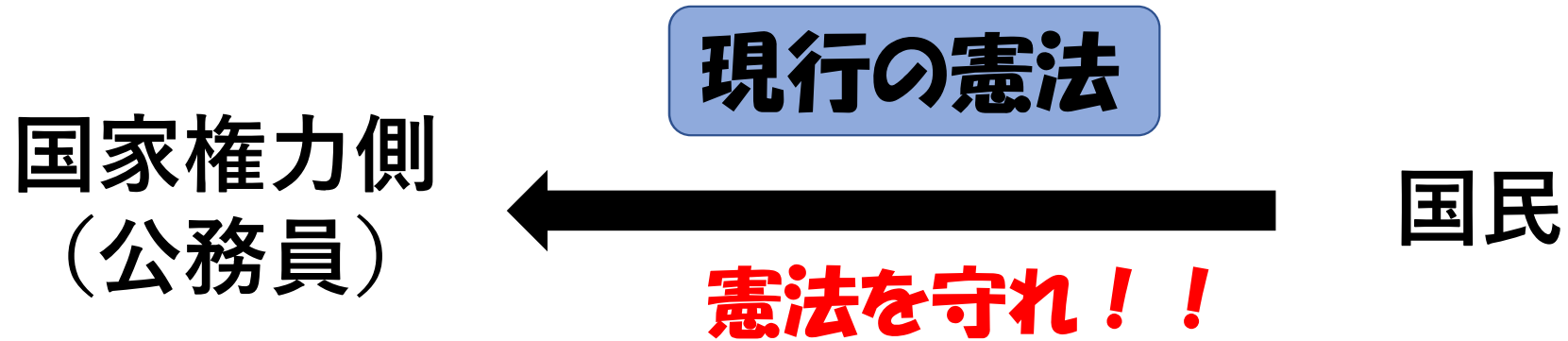
例) いじめについて

<現在の人権教育>

- 「かけがえのない存在」「一人一人違う存在」
→どんな人間（目立たない児童）にもいいところがある、思いやりましょう、と呼びかける
→いじめ防止策として
- ・クラス内の力関係が固定化しないような環境づくり、雰囲気作り、人間関係作り
 - ・コミュニケーション能力をつける（冷静な議論で問題解決、いじめをやめると言える）

<改革案>

- 「かけがえのない存在」「一人一人違う存在」
→他人が、自分とは違う存在なのは当然であり、その違いを責め立てることは、愚かな考え
→「いじめ防止対策推進法」
- いじめの定義（2条）
 - 児童生徒によるいじめの禁止（4条）
 - いじめに適切かつ迅速に対処する教職員や学校の責務（8条）
 - 内容によっては、民法上違法（損害賠償責任あり）、刑法上違法（犯罪となる）可能性



主流の人

障がい者、高齢者

当然に有する人権
のレベル



思いやり、優しさ

【作文1】

内閣総理大臣 賞

「大きく息を吸い込む世界へ」

広島県

中学校 3年

何を話しているのかわからない。周りの人が怖い。そう感じたことがあった。私は6歳の頃から3年間、アメリカで暮らした。生活習慣も言語も違う国で、何もかもが初めてで、不安ばかりだった。英語もまったく聞き取れず、友だちもできず、孤立した。

アジア人の私を見て、うわさをしているんじゃないか。そう思えば思うほど、周りに話しかける勇気を失った。しかし、現地の小学校に通い始めて間もなく、状況が変わった。英語ができず、消極的だった私に、声をかけてくれる白人の女の子がいた。私が寂しくないようにと、自分から日本語を勉強し、たどたどしい日本語で話しかけてくれる笑顔の女の子。その気持ちがうれしかった。だから、その子といるのが楽しくて、肌の色や言語の違いが気にならなくなった。そうして私は、少しずつ積極的に、周りに話しかけるようになり、英語も次第に使えるようになった。

家族でラスベガスへ旅行に行った時、私は衝撃的な場面に出くわした。私の目の前にいたフードを被った男性に、いきなり白人男性が暴言を浴びせ、唾を吐きかけた。フードの男性は抵抗もせず、何事もなかったかのようにそのまま歩いていた。フードの男性は黒人だった。「ひどいことをされたのになぜ、言い返さないのだろう」と思ったが、小学2年生の私はただ怖くて、震えていた。でも中学3年生になった今、私は思う。あの瞬間、まさに目の前で人種差別が起きていたのだ。人として許されない差別が。今の私だったらあの時、唾を吐きかけられた黒人男性に、何と声をかけるだろうか。そして、白人男性に抗議できるであろうか、と。

2020年5月、アメリカで、黒人のジョージ・フロイドさんが、白人警察官による行き過ぎた拘束により、命を落とした。私にラスベガスの記憶がよみがえり、抗議デモなどの報道に接するたびに、胸が締め付けられる自分がいた。警官に9分29秒も首を押さえつけられる中、フロイドさんは27回も「息ができない」と訴えた。「袋の中の魚のように、ゆっくりと意識を失っていった。次第に白目になって、体がぐったりして命がついに消えた」。検察側証人の証言だ。

フロイドさんは、この9分間に何を思ったのだろうか。“I can't breathe”。彼の言葉が私の頭の中で響くたび、私は息苦しくなった。

私の息苦しさは限界に達しかけていた。そのとき、学校の先輩にその思いをぶつけてみた。その先輩は、フィリピン人と日本人のダブルで、生まれつき肌の色が少し濃い。小学生の頃、友だちに「肌が汚い」とからかわれ心に深い傷を負っていた。先輩は、高校卒業後、アイルランドへ留学したが、その矢先に、新型コロナウイルス（COVID-19）の問題が世界を駆け巡った。その流行は、中国が起源とされたため、アイルランドでは中国人が差別の対象として狙われた。

ある日、先輩は、白人から「COVID-19!」と罵られ、唾を吐かれたり、石を投げられたりしたそうだ。先輩は、普段はとてもコミュニケーションで、多様な国籍を持つ友人をもつ。だから先輩は、「自分には人種に対する差別や偏見はない」と思っていた。だが、そのとき、自分の差別心を突きつけられたという。「自分が白人から差別されたことに対する怒りより先に、自分が中国人と間違われたことに対して不快感を覚えた自分がいた。その感情を自覚したとき、自分が一人の人間として、恥ずかしいと思った」と振り返る。この話を聞いて、私は思った。「『自分には差別する心はない』と思うことで、差別を見ようとしないうる自分をつくっているんじゃないだろうか。先輩の話は決して他人ごとではない。差別は自分の心の中で生まれる。自分にも当てはまることだ。自分の心を常に見つめる自分でなければ、差別は見抜けない。そう考えられなければ、私の心はずっと『I can't breathe』のままなのだ」と。

アメリカでは黒人の人口が白人の約5分の1。だが、新型コロナウイルスでの死亡率は白人よりも黒人の方が高い。命に優劣があってはならないが、アメリカの一部の病院では黒人の患者に対して、治療どころか検査さえしてくれないという現実があったようである。6歳の私に話しかけてくれた女の子は、この現実をどうとらえているだろうか。

“Black Lives Matter”確かにそうだ。でも私は「All Lives Matter.」（すべての人の命は大切だ）と訴えたい。フロイドさんが繰り返した「I can't breathe」という魂の叫びといっしょに。誰もが一人の人間として、誰にでも分け隔てなく、他者と対等に向き合い、誰もが自分の言葉で、自分に誇りを持って語れる日々が来るために。そして、6歳の私に、笑顔で話しかけてくれた女の子のように。I deeply take a breath and shout my words to the world. 私は大きく息を吸い込み、世界にこう叫び続ける。「人はすべて平等で、すべての人が生きる権利を有する」と。

【作文2】

法務大臣 賞

偏見は差別

岐阜県

中学校 1年

ある日、祖母の部屋で、桜の模様の入った手紙をみつけた。それは、刑務所から祖母宛てに届いた、受刑者からの手紙だった。手紙には、過ちを犯してしまった後悔と共に「刑務所から出たら、〇〇ちゃん（祖母のこと）の作った手料理が食べたい」ということが書かれていた。

桜の模様の手紙が受刑者からの手紙だと知ったとき、僕は少し怖かった。罪を犯した人と祖母が知り合いなら、その人が出所したら祖母に会いに来るかもしれない。僕たち家族が何か怖いことをされたらどうしよう、と心配になった。その気持ちを祖母に話すと、祖母は悲しい顔をして、僕にこんな話を始めた。

手紙をくれた人は、祖母が働いていた児童養護施設の人だった。学校では仲間と悪さをするいわゆる問題児だったが、施設では、祖母の体調が悪いといち早く気付き気遣ってくれたり、よくお手伝いをしてくれたりする優しい人だったそうだ。しかし、学校では悪いことばかりしていたため、先生達からよく連絡がきたという。ある時、またその人は仲間と一緒に学校で悪いことをした。仲間の中にはPTA会長の子もいたそうだが、家にまで先生が来て叱られたのはその人だけだった。先生達はその人の悪いところばかりを話し、その時の悪さもその人だけが悪いと話した。施設の子への偏見もあった。祖母が感じるぐらいなのだから、その人はもっと嫌な思いをしただろう。悔しそうな顔をしていたが、一切何も言い返さずじっと話を聞いていたらしい。そんな様子を見かねた祖母が、先生に、「この子の悪いところは十分わかりました。でも、この子の良いところはないのですか。」と尋ねた。すると先生達は黙ってしまった。祖母がその人のよいところを話し始めると、それまで黙っていたその人が、ボロボロと涙を流し声も出さず泣いたそうだ。この子は悪い子と決めつけず、一人の人間として良さを認めてもらえたことが嬉しかったのだろう。その時から、その人は祖母を信頼したのだと思う。養護施設の職員は何人もいたが、手紙が届いたのは、祖母だけだったのだから。

祖母の話聞きながら、僕は自分が恥ずかしくなった。罪を犯す人は悪い人、と決めつけて、会ったこともない人のことを怖い人だと偏見の目で見ていたと気付いたからだ。罪を犯した人は、刑務所で反省して、人生をやり直そうとして出所するのに、僕のような偏見をもった人がいることを知ったら、

とても悲しいし、また人が信じられなくなってしまうと思う。偏見は差別だ。自分が差別の心を持っていたことに落ち込んだ。

祖母は、そんな僕を見て、その人の話を続けた。その人はこの手紙を書き、出所した後また罪を犯し、刑務所に入ったそうだ。そうってしまった原因は、やはり、僕のような世間の差別の目だった。出所してすぐは、差別されても、それだけのことを自分はしてしまったのだから受け止めるべきだと耐えていた。しかし、なかなか世間の目は変わらない悲しみはどんどん募る。そんなときに、集まってくるのは、結局また悪い仲間。悪いことをしても止めてくれる人がいない。そして、また罪を犯してしまった。負の連鎖だ。改心したときに、その人の職場の人や周りの人が、偏見をもたず、一人の人間として温かく迎えてくれたら、再び刑務所に行くことにはならなかっただろう。そう思うと、ますます、偏見の目の恐ろしさがよくわかる。みんな同じ人間なのだから、今のその人に思いやりをもって接することがとても大切だと実感した。

二度目の罪を償って出所したその人は、結婚相手を連れて祖母に会いに来たそうだ。罪を犯した人への偏見をもつ人はいただろうが、その人の人としての優しさに気付き、人生を共に歩んでくれる人に出会えたことで、その人は、負の連鎖から外れることができた。祖母の手料理を食べながら、自分を受け入れてくれた人を悲しませないように、これから生きていくと笑顔で話したそうだ。今でもその人は罪を犯していない。

罪を犯すことはいけないことだ。被害者のことを思えば、許すことはできない。しかし、反省し、新しい人生を歩もうとしている人に対する偏見は、さらなる悲しみを生む。罪を犯した人が、普通の人生を歩むためには、本人の努力はもちろんだが、周りの理解が欠かせない。偏見を持たず、過去ではなく今のその人を温かく迎えてくれる人や道を外れようとしたら戻そうとしてくれる人が絶対に必要なのだ。僕も、今から偏見の心を捨て、出会う人を一人の人間として大切にしていきたい。そうすれば、罪を犯した人が普通に生きられるだけでなく、そもそも罪を犯す人も減るかもしれない。人が人として大切にされる権利、それが人権だ。誰もがもっている人権は、偏見の心をもたず、思いやりの心をもってお互いに大切にしようことで、守られる。まずは、自分が人権を大切にする人になりたい。

【作文3】

文部科学大臣 賞

「煌太、お姉ちゃんと手をつなごう」

長崎県

中学校 3年

弟の煌太は大きな頭になで肩。そして、いつもにこにここと笑っている。弟はソトス症候群という障害がある。ソトス症候群は、出生時から頭囲や体つきが大きいし、発達の遅れなどがある。また、同じソトス症候群の人たちは、皆、同じような顔つきだ。ほとんどの場合は、突然変異での発症といわれている。

2012年8月13日、弟は生まれた。私は祖母と家において、弟が無事に、元気よく生まれたと聞き、嬉しくて、嬉しくて、その夜はあまり眠られなかった。翌日、弟との対面。

保育器の中で、すやすやと眠る弟を見て、「私が、お姉ちゃんですよ。」と背伸びをして手を振った。弟の体には沢山の管がついていたため、その日は抱っこができなかった。退院後、初めて弟を抱っこできる時が来た。布団の上に座り、両腕を広げてかまえ、しっかりと弟を受けとった。それから私は弟に、「私がお姉ちゃんだよ。」「これからよろしくね。」と話し掛けつづけたのを覚えている。

小学校に入学した私は、少しずつ弟の障害に気づき始めた。弟の同級生は皆言葉を覚えて話しているのに、弟は「あ」、「ん」としか言えないのを疑問に思い、母に尋ねた。すると、母は弟の障害について話してくれた。私は、最初は驚いたが、そう気にすることなく、弟と楽しい日々を送っていた。しかし、成長するにつれ、周りとの成長の差や、買い物に行った時の周りの目が気になるようになっていった。そして私は、徐々に弟と距離を置いて歩くようになった。本当は並んで歩きたい気持ちがあったが、周りの目が気になりなかなか勇気がでなかった。

中学1年生のある日、弟といとこと母と買い物に行った。母たちの買い物が終わるまで弟と店内を回ることになった。弟は少しずつ物事を理解できるようになっていたので私も安心していった。しかし、突然弟が大好きなお菓子を手にとり、外に出ようとした。私は焦って弟の手からお菓子をとりあげ、弟の手を引っ張った。弟はその場に座りこみ、大泣きをして暴れ始めた。私は頭が真白になり、ただただ、弟を落ち着かせようと背中を必死でさすった。泣きわめき、暴れる弟を前に、私にできることはそれだけだった。すると、一緒に来ていたところが騒動に気づき、

母を呼びに行ってくれたので、「これで大丈夫。」とほっと胸をなでおろした。その時だ。気づいたのは。私と弟を冷ややかに見る沢山の人の目に。入り口から入ってきて私と弟を避けるように足早に去って行く人達に。私は悲しい気持ちと自分の無力さに胸が一杯になった。そして、車にのりこんだそのとたん、涙があふれ、止めることができなかった。弟はいつもどおりいとこと手あそびをしていた。そして、母は黙ってハンドルを握っていた。

その日の夜、父に呼ばれ、話しをした。私は、お店で起こった事、その時の気持ちを伝えた。すると、黙って聞いていた父は、「いい勉強になったね。お前の弟は、その場におった子供さんや同じ2年生の子供と違うかもしれんけど、お前の弟は、この家なら大丈夫だと思ってここに生まれてきてくれたとよ。だから、『私の自慢の弟だぞ』って胸を張れ。」と言った。私は胸が熱くなった。話しを終え、弟の部屋に行くと、また自然と涙がでてきた。でも、今度の涙はあたたかい涙だった。眠っている弟の顔を見ると、弟を初めて抱っこした時の事がよみがえった。あの時、ずっと弟に掛けていた言葉。「私がお姉ちゃんだよ。あなたを守るためにお姉ちゃんがずっとそばにいてあげるからね。」私は、眠っている弟にあの時と同じ言葉をつぶやいていた。そして“一生弟を大切にしよう”と自分自身に誓った。

それからは、買い物に行く時、弟と手をしっかりつないで、話しかけながら楽しく歩く。もしも弟が暴れたら、落ち着いて母に連絡をする。すると、時には、弟を見た同級生や年配の方が優しく声を掛けてくれることもある。私と弟の周りには、冷ややかな目や足早に去っていく人ばかりではないことにも気づいた。

私は、あの日以来、弟と手をつなぐことで、人間や社会の現実の姿が見えるようになったと思う。決して、いいことばかりではない。でも、人の温もりや優しさを感じることも多くなった。そして私も弟と一緒に一歩ずつ成長していると感じる。

いつか、煌太と私はつないでいる手を離し、それぞれの生活をする時が来る。その時、煌太も、他の障害がある人も、すべての人が、安心して、胸を張って生きられる社会を、私は築いていきたいと願う。

今日も、私は、煌太と手をつなぎ、話しかけながら楽しく、しかし力強く歩いていく。

「第42回全国中学生人権作文コンテスト」実施要領

1 主 催

法務省、全国人権擁護委員連合会

2 後 援（予定）

文部科学省、一般社団法人日本新聞協会、NHK、公益財団法人日本サッカー協会、公益財団法人日本バスケットボール協会

3 協賛・協力（予定）

公益財団法人人権教育啓発推進センター、公益財団法人人権擁護協力会

4 趣 旨

次代を担う中学生が人権問題について作文を書くことによって、人権尊重の重要性、必要性についての理解を深めるとともに豊かな人権感覚を身に付けること、及び入賞作品を国民に周知広報することによって、広く一般に人権尊重思想を根付かせることを目的とする。

5 実 施 方 法

法務局・地方法務局及び都道府県人権擁護委員連合会は、適宜の方法により、法務局・地方法務局ごとに地方大会を実施し、7（1）の推薦基準に従いその代表作品を中央大会に推薦する。

法務省及び全国人権擁護委員連合会は、地方大会から推薦された代表作品について、8の中央大会審査会において審査を行い、表彰する。特に優秀な作品については、表彰式を実施する。

6 応 募 規 定

（1）対象

中学校、義務教育学校の後期課程、中等教育学校の前期課程及び特別支援学校の中学部に在学する生徒並びに外国人学校に在学する者で中学生に準ずる生徒

なお、国外にある日本国内の中学校と同等の教育を行う日本人学校等に在学する生徒から応募があった場合の取扱いについては、審査員と法務省人権擁護局人権啓発課との間で協議する。

（2）作文の内容

日常の家庭生活、学校生活、グループ活動あるいは地域社会との関わりなどの中で得た体験等を通じて、基本的人権の重要性、必要性について考えたことなどを題材としたものとする。

(3) 応募原稿の枚数

学校名、氏名、題名を除いて、400字詰原稿用紙5枚以内とする。外国語で作文を作成した場合又は視覚に障害があり、点字若しくは録音テープで作文を作成した場合には、それぞれ400字詰原稿用紙5枚以内の翻訳文、墨字又は反訳文とする。

なお、5枚を超えた場合は、審査の対象とならない。

(4) 作文の様式

提出する作文については、手書き、パソコン等で作成したものいずれも可とする。

7 推薦基準等

(1) 推薦基準

地方大会の代表作品数は、その応募総数に応じて、次のとおりとする。

7,000編未満の場合	1編
7,000編以上 30,000編未満の場合	2編
30,000編以上 50,000編未満の場合	3編
50,000編以上 70,000編未満の場合	4編
70,000編以上 90,000編未満の場合	5編
90,000編以上 110,000編未満の場合	6編
110,000編以上の場合	7編

(2) 推薦期限

令和5年11月27日(月)

8 中央大会審査会

7に基づき地方大会から推薦された代表作品について、中央大会としての審査を次のとおり行い、表彰する。

審査員(予定)

有識者

一般社団法人日本新聞協会事務局長

日本放送協会解説委員

文部科学省初等中等教育局視学官

全国人権擁護委員連合会会長

法務省人権擁護局長

9 表彰等

(1) 入賞発表の日（予定）

令和6年2月6日（火）

(2) 表彰（予定）

- 内閣総理大臣賞 (1編)
- 法務大臣賞 (1編)
- 文部科学大臣賞 (1編)
- 法務副大臣賞 (1編)
- 法務大臣政務官賞 (1編)
- 全国人権擁護委員連合会会長賞 (1編)
- 一般社団法人日本新聞協会会長賞 (1編)
- 日本放送協会会長賞 (1編)
- 法務事務次官賞 (3編)
- 法務省人権擁護局長賞 (25編)
- 奨励賞 (若干編)

(3) 感謝状

以下の中学校等に対して、主催者から感謝状を贈呈する。

ア 代表作品の応募者が在学する中学校等

イ 感謝状を贈呈する相当の理由があると認められる中学校等

(4) 表彰日（予定）

令和6年2月頃

10 その他

(1) 応募作品は、返却しない。

(2) 応募作品は、未発表のものに限る。

(3) 応募作品の著作権は、主催者に帰属するものとする。

(4) 中央大会への推薦作品については、応募者の学校名、学年及び氏名（下記（5）の場合を除く）、応募作品の題名を公表するとともに、法務事務次官賞以上の受賞作品については法務省ホームページ、作文集等において作品の内容を公表する。また、その他の推薦作品の内容についても、公表することがある。さらに、当該公表作品について、法務省以外の第三者による刊行物への掲載を許可することがある。

なお、作品の公表に当たっては、作品の趣旨を損なわない範囲で一部修正

することがある。

- (5) 作品の公表に当たっては、応募者の意向に応じて、「氏名」又は「学年・氏名」を非公表とする。