

道徳教育における人権の位置づけ

—— 人権概念を整理した先に見えてくるもの ——

梅 田 徹

目 次

はじめに

1. 人権教育の展開

2. 道徳教育と人権教育の関係

3. 「未整理な状況」の解消に向けた手続き

4. 道徳教育に対する示唆

おわりに

はじめに

「人権の21世紀」というキャッチフレーズのもと、政府は、人権教育・啓発推進法を制定し、今日にいたるまで人権教育の推進に力を注いできている。一方で、近年は、道徳の教科化の流れが急速に進み、既成事実化する中で、とりわけ、人権教育関係者の側から、国が進める道徳教育と人権教育との間の共通点を模索しようとする動きが見られるようになった。人権教育関係者と道徳教育関係者の間には大きな溝のようなものがあった¹⁾。それゆえ、共通点を模索する動きは歓迎されるべきことなのかもしれない。しかし、少なくとも一部の人権教育関係者の間では、国が進める道徳教育そのものに対する強い不信感がある。それを考えれば、人権教育関係者と道徳教育関係者の間に存在する溝が容易に狭まるとは考えにくい。

本稿では、国が進める人権教育推進政策の展開を鳥瞰的に眺めたときに得られた観察を基礎に人権概念の検討を進める。それは、人権についての複数の理解または把握の仕方があるにもかかわらず、それらが整理されないまま（言い換えれば、それらの複数の意味が混在したまま）人権に関する議論が行われてきているという観察である。本稿では、便宜上、そのことを、人権概念に関する「未整理な状況」と呼んでおく。本稿が「未整理な状況」に着目する理由は、それが道徳教育と人権教育との間の共通点を見えにくくしている

1) たとえば、平沢（2013）は、「歴史的に人権教育と道徳教育の間に相当の距離感や溝が存在してきたし、現在も存在している」と述べている（平沢2013：6）。

可能性に関わる。その可能性があるとするれば、「未整理な状況」の解消は共通点の可視化につながり、ひいては、道徳教育と人権教育との間にある「溝」を埋めることにも役立つかもしれない。このような問題意識が本稿執筆の動機づけになっている。

本稿では、人権概念に関する「未整理な状況」の解消に向けた手続きを提案し、その上で若干の処理を施すことを試みる。そして、その後、道徳教育における人権の位置づけについて得られた示唆の概略を示す。

1. 人権教育の展開

(1) 人権教育推進のはじまり

人権教育・人権啓発に対する関心が高まる1つの転換点は、国連が、1993年12月、1995年から始まる10年間を「国連人権教育の10年」と宣言することを決めた国連総会決議48/127に求めることができる。これを受けて、国連は、「人権教育のための国連10年」を具体的実施するために行動計画を策定した。その行動計画は、各国の政府、市民社会などの行動主体との協力の上で人権教育を推進することを求めたほか、各国に人権教育のための国内委員会を設立すること、持続可能な人権教育の国内行動計画を策定・実施することなどを勧告した。

国連の勧告を受けて、日本政府は1995年12月、内閣に「人権教育のための国連10年推進本部」を設置した。この推進本部は策定作業を進め、1997年7月、「国内行動計画」を公表した。行動計画を策定する取り組みは、地方自治体にまで広がった。翌98年7月までにすべての都道府県で、「人権教育のための国連10年」に関わる担当部局が置かれたことが確認されている。また、担当部署の設置や行動計画の策定は、市町村レベルにおいても積極的に取り組まれた。

この間、1996年12月に成立した「人権擁護施策推進法」の下で、法務省に人権擁護推進審議会が設置されている。審議会は、関係各大臣から「人権尊重の理念に関する国民相互の理解を深めるための教育及び啓発に関する施策の総合的な推進に関する基本的事項」に関する諮問を受け、2年間の調査審議を経て、1997年7月に答申（以下、「人権擁護推進審議会答申」または「答申」と表記する）を行った。

2000年12月には「人権教育及び人権啓発の推進に関する法律」（人権教育・啓発推進法）が公布・施行された。同法は第7条で、国に、人権教育及び人権啓発に関する基本計画の策定を求めている。これを受けて、政府は、2002年に「人権教育及び人権啓発の推進に関する基本計画」を策定した。この計画に基づいて、その後、人権教育・啓発が推進されてきている。2003年以降、この分野における各省庁の施策が取りまとめられて国会に報告されたものが、一般向けに毎年、刊行される『人権教育・啓発白書』である。

2003年に文部科学省の下に設置された「人権教育の指導方法等に関する調査研究会議」が人権教育の指導内容や方法等のあり方について調査研究を進め、2004年6月、「人権教育の指導方法の在り方について〔第1次とりまとめ〕」を公表した。この文書は、その後、

「同〔第2次とりまとめ〕」（2006年1月）、「同〔第3次とりまとめ〕」（2008年5月）という形で公表された。

(2) 人権教育推進の方向性

このように、人権教育を重要視する国際的な流れが出来上がっており、その動きをうけて、日本政府は国内的な人権教育を推進する政策を推し進めてきたのである。この一連の動きは、どの方向に向かって展開されてきたのであろうか。関連する資料を読み込む限りでは、人権教育・啓発推進法の中に盛り込まれている、「人権の尊重」という言葉がキーワードとして浮かび上がる。人権教育・啓発推進法第2条は、「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」をいうと定義している。この規定を含めて、同法には「人権尊重」または「人権の尊重」の語が5回、登場する。「人権が尊重される社会」という表現を含めれば、6回になる。この点だけ見ても、わずか9か条からなるこの法律がいかに「人権尊重」を重視しているかがわかる。

同法を受けて策定された「人権教育及び人権啓発の推進に関する基本計画」においても、当然のことながら、人権尊重の理念の重要性が踏襲されている。とりわけ、以下のくだりにおいては、「人権が国民相互の間において共に尊重されること」が強調されている。

すべての人々が人権を享有し、平和で豊かな社会を実現するためには、人権が国民相互の間において共に尊重されることが必要であるが、そのためには、各人の人権が調和的に行使されること、すなわち、「人権の共存」が達成されることが重要である。そして、人権が共存する人権尊重社会を実現するためには、すべての個人が、相互に人権の意義及びその尊重と共存の重要性について、理性及び感性の両面から理解を深めるとともに、自分の権利の行使に伴う責任を自覚し、自分の人権と同様に他人の人権をも尊重することが求められる。

したがって、人権擁護推進審議会が人権教育・啓発に関する答申において指摘しているように、「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。

「人権教育の指導方法等に関する調査研究会議」がまとめた「人権教育の指導方法の在り方について〔第3次とりまとめ〕」においては、「人権教育を通じて育てたい資質・能力」として、たとえば、「人権に関する知的理解」あるいは「人権感覚」といった概念が盛り込まれることになったが、それでもなお、「人権の尊重」が中心に置かれている点に変わりはない。以下の箇所は、それを象徴している。

学校においては、教科等指導、生徒指導、学級経営など、その活動の全体を通じて、人権尊重の精神に立った学校づくりを進めていかなければならない。

教職員による厳しさと優しさを兼ね備えた指導と、全ての教職員の意識的な参画、児童生徒の主体的な学級参加等を促進し、人権が尊重される学校教育を実現・維持するための環境整備に取り組むことが大切である。また、こうした基盤の上に、児童生徒間の望ましい人間関係を形成し、人権尊重の意識と実践力を養う学習活動を展開していくことが求められる。

このように、国による人権教育推進は、明らかに、「人権尊重」ないし「人権の相互尊重」の方向に進んできていることがわかる。

(3) 道徳の教科化と人権教育推進の関係

一方、国の教育政策全体に目を向けて見ると、1990年代後半以降、道徳教育を重視する方向に進む流れが出来た。とりわけ、第二次安倍政権時代に設置された「教育再生実行会議」が道徳の教科化を提言して以来、道徳の教科化が大きな流れとなり、2015年の小・中学校学習指導要領の一部改訂を経て、従来の道徳の時間であったものが「特別の教科 道徳」として位置づけられた。

一連の道徳の教科化の流れが、人権教育における「人権の尊重」へと向かう流れ・動きと関連性があったかどうかについては、本稿では扱わない。道徳教育の展開と人権教育の展開のそれぞれを推し進める背後に密接に関連する大きなうねりがあったと見ることもできそうであるが、一方で、両者の間に関連性があることを裏づける明確な証拠を提起することが難しそうでもあるからである。したがって、本稿としては、その関連性を肯定もしないが否定もしない、中立的な立場に立つことを明らかにしておく。

2. 道徳教育と人権教育の関係

(1) 人権教育側における接点の模索

これとは別に、人権教育に携わる教育者・研究者の間では、人権教育における「人権の尊重」へと向かう流れ・動きの中に、道徳教育と人権教育の中に関連するものを探ろうとする議論が起こってきた。そのような議論が起こってきた経緯について、ある論者は次のように述べている。

道徳科の設置が規定事実として進行し、そのための教科書が作成されると、道徳科における道徳教育の実践の避けて通ることができなくなった。こうした事態を背景にして、道徳教育の人権教育的扱いといった発想のもとに、道徳教育と人権教育の接点を探ろうとする論議がはじまった。(梅田修 2020 : 32)

教科化された道徳の中に人権教育をいかに取り込んでいくかという問題意識が、人権教育に携わる関係者の中で持たれ始めたことが、道徳教育と人権教育の接点を探る動きにつ

ながったというのである。この観点からアプローチされた論稿をいくつか紹介しておこう。

まず、『部落解放研究』第198号(2013年)は「人権教育と道徳教育を考える」と題する特集を組んでいる。収録されている論稿のうち、平沢(2013)は、「道徳教育と人権教育の間の対話がほとんど存在せず、お互いが距離を置いた形で別の世界を形成するような状況が続いてきた」と指摘している。そのような状況はあるものの、実際に「人権教育や道徳教育の教材や実践レベルで中身を見ていくと、実はかなり重なり合っていることが多い」と述べる。「お互いが対話することによって、学びあったり、理論的・実践的に深めたりできる可能性が大いにありうる」ともいう。したがって、「両者をあえて対立的に捉えるのではなく、人権教育の枠組みのなかで道徳がどのような可能性を持つのかについて」考えてみる必要があり、実際、「道徳の学習指導要領にあげられている内容項目を人権文化の枠組みで読み直してみることができる」と主張する。

その著者、平沢安政は、文部科学省が設置した「人権教育の指導方法等に関する調査研究会議」のメンバーであり、2010年11月に京都で日本道徳教育学会が「道徳と人権」という大会テーマで研究大会を開いた際に基調講演を行っている。その意味でこの分野では、彼の発言は一定の影響力を持っているようである²⁾。同誌に収録された他の論稿(たとえば、島(2013)、柴原(2013))なども、基本的に、道徳教育と人権教育との関係を肯定的にとらえている。

一方、長尾(2016)は、「道徳教育と人権教育の間には少なからぬ接点がある」が、「だからといって、道徳教育と人権教育が同じものとはならない」と釘を刺す。そのうえで、「道徳教育と人権教育の間にある違いをはっきりとさせていくことが、ことのほか重要になっている」と主張する。なぜなら、道徳教育では、人権の大切さが「義務」的な課題として示されているのに対して、人権教育では、差別や偏見を受けてきた人たちが、「差別や偏見のない社会の実現を『権利』的な課題として求めていく」というように、目指す理想は同じでもアプローチが逆向きであるからだと言う。しかしながら、「道徳教育と人権教育を、まったく対立的にとらえ、あれかこれかの二者択一なものとするのは、これまた生産的ではないし、教育現場の実態からしても現実的なものではない。問題は両者の間にある違いを認識したうえで、(中略)人権教育をどう具体的に前進させていくかである」と締めくくる。

佐藤(2009)などは、「人権教育を敵視する道徳教育は批判されなければならない」と主張する。「人権教育は、道徳教育が扱う問題を考えなければならない」し、また、「モラルの問題を抜きにして人権教育は考えられない」からである。その矛先は、道徳教育サイドにも向けられる。「道徳教育は、基本的人権の学習を中心にして、批判と創造を行わなければならない」とも述べる。

2) 花澤(2011)は、「人権教育の視点に立って道徳教育にアプローチされている」平沢安政が、部落解放・人権研究所教育担当理事として「人権教育フォーラム」を主催した際、それに花澤自身が参加して示唆を受けたと書いている(p.82)。

そのほか、梅原・蜂須賀（2020）は、人権教育に関する基本的な文書から人権教育の指標を導き出し、その指標を用いて「道徳」の中学校用検定教科書を分析した結果、少なくとも題目について道徳（教育）と人権教育との関連性を確認することができた旨を報告している。

神村・森（2019）は、道徳教育と人権教育が対立するように捉えられる傾向の例として道徳の授業で人権教育をしてはならないという意見を述べる学者もいるが、これは明らかな誤解であると述べるなど、道徳教育と人権教育の接合に理解を示している。一方で、「道徳の教科化はさまざまな議論のポイントを含んでいる」点に懸念を示す。価値観の教育の強化、および価値観の教育の評価に対する強い懸念を表明する。「道徳を教科化するよりも日本国憲法の教科化や、基本的人権や民主主義の教科化こそが求められている」と述べた上で、次のように締めくくる。「人権教育が道徳も含めたあらゆる教科・領域で実践されるべきことは、日本国憲法に基本的人権が明記され、その大切さが謳われていることから明らかなのである」（神村・森 2019：208）。

池田（2018）においては、価値観の教育に対する懸念がいつそう明確に表現されている。それによれば、人権教育の課題は、「社会変革や構造的課題把握」であるという点で、道徳がいわば「心構え」といった個人内の事柄に焦点を当て、その枠組みにおいて課題を把握しようとしていることとは大きく異なる。また、人権教育は「声を上げる活動的市民」を作り出すことになるから、「国家にとって都合の悪い教育であることは明白である」。道徳の教科化の特徴は、子供たちの道徳性の変化を「評価」しなければならない点にあり、「人権」を評価の対象として含むことになる。人権教育が目指しているのは、人権課題解決のための社会変革であるから、子供たちを評価することにはなじまないと述べる。池田は、「それでもなお、道徳の授業の中で人権の視点を取り入れていくことは重要であるだろう」と述べながらも、道徳教育が「一定の価値観の押しつけ」になることを問題視し、「道徳教育と人権教育とを結びつけることは、きわめて危険と言わざるを得ない」と結論づける。

住友（2014）は、別の観点から「道徳教育の充実」の必要性を説いている。小中学校の「道徳の時間」や道徳教育全般について「教科化」をしようとすればするほど、子供たちの生活感覚や学校現場の教員たちの実践感覚からズレが生じて、無理が起きる。「教科化」するよりも、「道徳の時間」を要として、各教科、特別活動、総合的学習の時間をつないで「学校教育全体を通じて」道徳教育を行うとする現行の学習指導要領（平成20年学習指導要領）の枠組みの方が道徳教育になじみやすい。「道徳教育の形骸化」が起きているとすれば、その原因は、「徳目の教え込み」を含む「道徳教育の充実」のあり方そのものにある。そして、次のような議論を展開する。

むしろ今は道徳を「教科化」するよりも、現行の学習指導要領を前提に、「道徳の時間」を要として各教科、特別活動、総合的学習の時間を有機的に連携して、各学校独自の「道徳教育・人権教育カリキュラム」を構想するほうが、まだ有益なのではなか

ろうか。そのほうが、道徳教育・人権教育の学校全体での指導計画づくりが可能である。(住友 2014 : 100)

以上に引用してきた論稿の中では一番最近になって著されたものが、先に示した梅田修(2020)である。本稿でも取り上げてきた論説・論稿を綿密に調査した上で評価しようとしている側面はある。しかしながら、執筆の目的が、人権教育と道徳教育がどのように接近が図られてきたのかを批判的に検討することであるとしているように、基本的には、国から特定の価値観を押し付けられることに対する拒否反応が随所に滲み出ている。たとえば、次の一節がそうである。「人権教育と道徳教育をめぐる議論の最大の問題点は、文部科学省が示した『道徳の内容項目』が前提となっていることである。『解放教育』論者も例外ではない。子どもに獲得させる道徳的価値とは何なのか、という基本的問題の吟味がまったく行われていない」と手厳しい。

ここに言う「解放教育」論者には、先に私が挙げた平沢(2013)、島(2013)、柴原(2013)などが含まれるのであろう。つまり、道徳教育と人権教育は接合できると考える論者らが、梅田修(2020)の批判の対象になっているのである。結局のところ、梅田修が主張しようとしたのは、「『道徳の内容項目』に縛られず、『多様な価値観』を学ぶために準備された適切な教材と教育方法によって、道徳教育が追求されることが求められている」ということであるようだ。

(2) 学習指導要領における人権

道徳教育を専門に研究してきた人々たちの中では、国が進める人権教育に関する施策をどのように捉え、あるいは評価しているのだろうか。人権教育推進派の立場にある梅田修(2020)は、「道徳教育研究者が人権教育に言及することは少ない」という観察を提示している。ただ、その一方で、人権教育に言及する道徳教育研究者の若干の言説を引用しているので、それを紹介する。具体的には、『教育研修』(2004年)に収録された、押谷由夫と尾田幸男の論稿からの引用である。押谷(2004)によれば、「道徳教育はすべての根幹である。(中略)道徳教育を基盤とした人権教育が求められる」。また、尾田(2004)は、「人権教育は道徳教育と別個のものではなく、あくまでも道徳教育の一環として位置づけられるのがもっとも適切である」と述べている。時期的には、「基本計画」が出されて以降の人権教育の状況が反映された上での発言であると思われる。

道徳教育側から人権教育を排除する理由はあまりないようにも思われるが、一方で、人権の概念、ならびに人権教育の定義やあり方が現在のままでは、道徳教育の中に位置づけるのは必ずしも容易ではないようにも見える。この視点は、「未整理の状況」のままでは道徳教育の側においても人権は扱いにくく、取り込みにくいテーマであり続けるのではないかと、という問題提起につながる。この問題は、本稿の少し先のほうで検討することになる。

その検討に入る前に、この段階では、人権が現行の学習指導要領の中においてどのよう

に教えられることになっているのかを確認しておく必要がある。

まず、学習指導要領の中で「人権」という言葉が直接、使われている箇所としては、中学校学習指導要領の「社会」の「公民的分野」C(1)ア(ア)の中における、「人間の尊重についての考え方を、基本的人権を中心に深め、法の意義を理解すること」、ならびに、同「公民的分野」C(1)ア(ウ)の中における、「日本国憲法が基本的人権の尊重、国民主権及び平和主義を基本的原則としていることについて理解すること」の2か所があるにすぎない。小学校学習指導要領においては、第6学年の「社会」において、日本国憲法との関連で「国民としての権利及び義務」を学習することになっているだけである。

広義の人権に関する学習にまで範囲を広げて考えるならば、該当する箇所はかなり増える。たとえば、小学校・中学校学習指導要領の「特別の教科 道徳」の中における以下の項目、すなわち、B 相互理解、寛容、C 規則の尊重（中学校：順法精神、公德心）、公正、公平、社会正義（中学校では社会参画、公共の精神が追加される）、D 生命の尊さ、が該当する。また、特別活動においても、関連する力を育むことが期待されている。「人権教育の指導方法等の在り方について〔第3次とりまとめ〕」が指摘するように、「人権教育は、学校教育において、各教科、道徳、特別活動、総合的な学習の時間のそれぞれの特質に応じ、教育活動全体を通じて推進されるものである」と考えられている。

道徳科の学習指導要領には直接的に「人権」の語は出てこない³⁾が、関係する内容や要素は盛り込まれている。たとえば、次のような記述が含まれる。「自由を大切にし、自律的に判断し、責任のある行動をとること」〔「善悪の判断、自律、自由と責任」小学校第5学年・第6学年〕、「法や決まりの意義を理解した上で進んでそれらを守り、自他の権利を大切にし、義務を果たすこと」〔「規則の尊重」同5学年・第6学年〕、「誰に対しても差別をすることや偏見をもつことなく、公正、公平な態度で接し、正義の実現に努めること」〔「構成、公平、社会正義」同5学年・第6学年〕等。また、小学校学習指導要領においても、中学校学習指導要領においても、総則の中で、「人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念」の育成への言及がなされている。捉え方にもよるが、これらの理念は少なくとも何らかの意味で人権概念を構成する要素であるとみなすことはできるであろう⁴⁾。

3) 学習指導要領の本文に「人権」の語は使われていないが、『学習指導要領解説本』の中では、「人権」の語が6回、「基本的人権」の語が4回、それぞれ使われていることは指摘しておきたい。

4) この節のテーマ「学習指導要領における人権」に関しては、できるだけ客観的に記述するために、意図的に特定の論者の主張を紹介することを避けた。ただ、(現行の学習指導要領の枠組みにおいても十分)道徳科と人権教育が結びつくと考えられる論者の中には、道徳科の中で扱う教材がすでに人権に関連する内容のものが使われている点を評価し、学習指導要領の中にその根拠を見出そうとしているものがある。人権教育関係者の側から執筆された神村・森(2019)は、検定を通ったある道徳教科書の中に、子どもの権利条約や世界人権宣言を教材化したものがあること、米国の人種差別撤廃運動の文脈でキング牧師の事例を教材化していることなどに触れ、人権について学べる教材を盛り込む事例を紹介した後に、道徳科の教材として適切と判断されるものとして、小学校学習指導要領解説の中からの一節を引用している。すなわち、「人間尊重の精神にかなうものであって、悩みや葛藤等の心の揺れ、人間関係も理解等の課題も含め、児童が深く考えることができ、人間としてよりよく生きる喜びや勇気を与えられるものであること」(第4章第4節「2 道徳科に生かす教材」pp. 102-103)。それに続けて、その筆者らは、「これらの引用を読めば、人権や人権侵害の実態、それに対する取り組みなどを道徳科で取り上げることは適格的である」と結んでいる(神村・森 2019: 218)。

3. 「未整理な状況」の解消に向けた手続き

(1) 「タテ」の関係における人権と「ヨコ」の関係における人権

これまで先送りしてきた「未整理な状況」についての説明に入る。人権が「未整理な状況」にあるかどうかを見極めるための基準は2つある。

〈基準1〉 第一の基準は、「タテ」の関係における人権要素と「ヨコ」の関係における人権要素を区別しているかどうか、という問題に関わる。前者は、国家や政府・自治体等の権力組織による人権侵害や弾圧からの保護または救済を求める権利のことであり、「基本的人権」という言葉の下で伝統的に理解されてきた人権概念である。

世界人権宣言の中で具体的に列挙されている人権は、原則としてすべて「タテ」の関係において問題になる権利であると考えられる。これに対して、権力関係にない市民同士の間で問題になるような人権は、「ヨコ」の関係において問題になる概念である。国が推進する人権教育の対象になっているのは、基本的に「ヨコ」の関係における要素であると思われるが、その点は必ずしも明確にされてきていない。そのため、この2つの人権理解が混在してしまうことになる。具体的には、この先で説明する。

この基準に関しては、2点を指摘しておきたい。第一は、この基準は、憲法学においていまなお議論の一致を見ていない「私人間効力論」（または「第三者効力論」）に関係するということである。憲法の人権規定が私人間の問題に直接適用するか、間接的に適用できるかについて憲法学者の中でも見解は割れている。私自身は、憲法に規定された基本的人権の諸規定は国家や政府による人権侵害にのみ適用すべきであって、私人間における権利侵害には適用すべきではないと考えている。憲法が問題にするのは「タテ」の関係における人権であって、「ヨコ」の関係における人権ではないからである。

憲法学者の中では、松井茂記がこの立場を表明している。彼は、「憲法が適用されるのは、『政府』の行為に限られると考えるべきであり、憲法上の権利の私人間適用ないし第三者効力といった枠組み自体を放棄すべきである」とまで主張している（松井2013：331）。かく言うとしても、それは「ヨコ」の関係において人権が侵害された者がその侵害に対して法的救済を受けられないことを意味しない。私人間における権利侵害があった場合でも、不法行為法に代表されるように、被害者がその下で救済を得られる法制度は整備されているからである。憲法の人権条項が政府の行為にかぎるとする立場は、この先で扱う、人権教育の対象または範囲に関わる議論にも直結する⁵⁾。

2点目は、「タテ」と「ヨコ」の関係については、人権擁護推進審議会も注目していた

5) 「ヨコ」の関係における権利侵害の可能性およびその保護についての問題意識は、憲法学の分野においても古くから持たれていたことは、宮沢（1971）の次の文章からもわかる。「人権の保障を実質的に完全にしようとするれば、どうしても、人権を、国家権力による侵害からだけでなく、こういう私人の行動による侵害からも、守る必要がある。これは、疑いない。ただ、これは技術的に実行がむずかしい」（同：117）。「私人の行為による人権侵害」の事例として、宮沢は、部落差別問題や「村八分」的事件を挙げた後、こう述べる。「人権侵害者は、むかしは、領主であり、君主であり、そして今日では、「国家」であるのが通例であるが、今日の社会において、それと並んで、いやむしろそれ以上に、人権を侵害する者は、ほかならぬわれわれの「隣人」である」（同：120）。

という事実に関わる。1997年に出された「答申」の中では、少なくとも次の2か所において「タテ」と「ヨコ」の要素への言及がある（下線は引用者が付けたもの。便宜上、それぞれの引用に①②を振っておく）。

① 人権は、「人間の尊厳」に基づく権利であって、尊重されるべきものである。しかし、現実には、人々の生存、自由、幸福追求の権利、すなわち人権が、公権力と国民との間のみならず国民相互の間でも侵害される場合があり、その一つの典型が不当な差別であることは、広く認識されるに至っている。このような人権侵害とされるものの中には、人権と人権が衝突し、その衝突状況を慎重に見極めて人権侵害の有無を決すべきものもあるが、多く見られるのは、不当な差別のような一方的な人権侵害である。こうした人権侵害は、いずれにしても、決して許されるものではない。本審議会は、国民相互間の人権問題について、このような認識に立って、人権教育・啓発の施策の基本的在り方について検討してきた。

② これらの人権が不可侵であるということは、歴史的には、主として、公権力によって侵されないという意味で理解されてきたが、人間はどのような関係においても人間として尊重されるべきものであるということにかんがみれば、人権は、国や地方公共団体といった公権力の主体との関係においてだけでなく、国民相互の関係においても尊重されるべきものであることは言うまでもない。

①の引用の最後のくだりは、人権擁護推進審議会が（主として、あるいは、もっぱら）国民相互間の人権問題に関する「人権教育・啓発の施策の基本的在り方について検討してきた」ことを示唆している。しかしながら、その表現だけでは、審議会が、人権教育の範囲から「タテ」の関係における人権を明確に排除していたことを示す証拠にはならない。理由はいくつか挙げられるであろうが、最大の理由は、歴史的に大事に扱われてきた「タテ」の関係における人権をめぐる議論を、明確な説明を加えることなく、検討や議論の範囲から除外することなど通常では考えられないからである。

一方、②の引用では、審議会は、「人権は、国や地方公共団体といった公権力の主体との関係においてだけでなく、国民相互の関係においても尊重されるべきものである」と述べている。公権力による人権の尊重と国民相互間における人権の尊重の2つが並列に並べられるこのくだりは、この2つの要素の間にある本質的な違いが覆い隠される効果を伴った可能性がある。そればかりでなく、公権力の主体との関係における人権もまた、審議会が議題として扱うにふさわしい（と審議会が判断している）かのような印象を、答申の読者に与えている。

「人権擁護推進審議会答申」では、このように、「公権力の主体との関係」における人権への言及がなされていたが、その後、政府が関与した、人権教育に関する文書では、そうした「タテ」の関係に関わる人権への明確な言及はいっさいなくなった。焦点はもっぱら

「ヨコ」の関係に当てられるようになってきている。しかしながら、この不言及は、人権教育の対象から「タテ」の関係における人権考慮を排除したことを意味しない。実際、「タテ」の関係における人権要素への配慮があるような表現がそこかしこに残っている（具体的な箇所のいくつかは、本稿のこの先で提示される）。これは、「タテ」の関係における人権考慮が完全に排除されていないことの証拠になる。

一方、そのような排除についての合意形成がどこかで行われているわけではない⁶⁾。したがって、審議会が、あるいは、研究調査会が審議の対象範囲から、明確な意思をもって、「タテ」の関係における人権考慮を除外したとみなすことは難しい。結果的に、人権に関する「未整理な状況」が解消されない状態が継続したまま推移することになる⁷⁾。

要するに、公権力の主体による人権の問題と国民相互の間における人権の問題を切り離して議論する必要があるにもかかわらず、それが行われてきていない（これが「未整理」の意味するところである）のである。本稿では、「タテ」の関係における人権要素と「ヨコ」の関係における人権要素を切り離して議論するプロセスを「切り離し」と呼ぶことにする。

誤解のないように付言しておくが、私は、先に引用した部分に含まれる意見（オピニオン）の妥当性を否定しているのではない。人権教育と言われるものには、たしかに引用箇所が指摘する側面がある。しかし、人権の尊重や人権の相互尊重という理念の下で国が推進してきている人権教育——それには、当然、人権教育・啓発推進法が念頭に置いているところの人権教育も含まれる——は、公権力による国民の人権侵害から国民を守るために行う教育とは質的に異なったものである。

人権が「未整理な状況」にあると私が主張している1つのポイントは、ここにある。したがって、「切り離し」は、「未整理な状況」を解消するために必要な第一歩である。たしかに、「タテの関係における人権」を人権教育の対象から除外することに関する合意形成はできていない。だからこそ、その合意形成に向けた提案を誰かが行う必要がある。

<基準2> 人権が「未整理な状況」にあるかどうかを見極める2つ目の基準は、法的権利であるか否かという問題に関わる。この基準は、1つ目の基準と密接に関係している。分析の便宜上、2つの基準を別々に説明するが、実際の運用上は、表裏一体の関係にある1つの判断に依拠することになる。この点については、別途、この先で説明する。

先に言及した「タテ」の関係（公権力の主体との関係）において問題になる人権は、今日までに法的権利として確立している。これに異論を差し挟む余地はない。また、実際、(個々の人権についての議論を別とすれば) この点に異論を唱える人もいない。

6) ここで「排除」の語を何度か用いているが、ここにおける「排除」の語の使用は、八木・梅田(2002)の、人権擁護推進審議会への諮問内容が「横の問題(国民相互の関係)に限定されていた」という指摘とは別問題であることに注意してほしい。諮問内容が限定的であったとしても、「答申」後の人権教育関連文書の中では「タテ」の考え方や発想が排除されていない点を本稿は問題にしているのである。

7) 本稿における「タテ」と「ヨコ」の議論は、八木・梅田(2002)においては、「縦の問題」と「横の問題」として捉えられている。それによれば、人権擁護推進審議会に対して行った政府の諮問事項そのものに「大きな矛盾」が含まれていた。なぜなら、「人権を論じるのであれば、当然のこととして縦の問題(公権力と国民の関係)が中心にならざるをえないのに、諮問内容が横の問題(国民相互の関係)に限定されていたからである」。

これに対して、市民間において問題になる人権はどうであろうか。「ヨコ」の関係における人権は、法的権利として樹立しているとは言えない。憲法の人権条項の私人間効力をめぐって意見の一致が見られないことは何よりも、そのことの証左である。これが、「未整理な状況」にあるかどうかを見極める2つ目の基準である。つまり、法的権利として確立していないものが、あたかも法的権利として確立しているかのように扱われているとすれば、それは、まさしく「未整理な状況」である。

では、この「未整理な状況」をどのように整理すればよいのだろうか。1つの答えは、法的権利として樹立したものは、そのように扱い、法的権利として樹立していないものはそのように扱うというものである。具体的には、「タテ」の関係における人権は、憲法においても、また、国際人権規約等の国際条約等によって法的権利であることが認められている。これに対して、憲法上の人権の私人間効力が認められていないことが示すように、「ヨコ」の関係における人権は法的権利として確立していない。先に、「タテ」の関係における人権に関する議論を「ヨコ」の関係における人権に関する議論から切り離すことを提案したが、それは、同時に法的権利として確立しているものと確立していないものを区別する必要を含意する。「法的権利」として確立していないものを、便宜上、「道徳的（道義的）権利」と呼ぶことにする。

これを整理すれば、「タテ」の関係における人権は、法的権利として確立している人権を指すのに対し、「ヨコ」の関係における人権は、道徳的権利としての性質を付与されている人権を指すことになる。

(2) 道徳的権利としての人権（「ヨコ」の関係における人権）

「ヨコ」の関係における人権が道徳的権利であるとは、どういうことか。現実の運用のよりどころの1つは、政府が推進してきた人権教育に関する諸施策、とりわけ、人権教育・啓発推進法、「人権教育・啓発に関する基本計画」、ならびに、「人権教育の指導方法等に関する調査研究会議」がまとめた「人権教育の指導方法の在り方について〔第1次とりまとめ〕〔第2次とりまとめ〕〔第3次とりまとめ〕」に求めることができる。ただし、注意を要するのは、それらの文書においては、人権が「未整理な状態」のまま扱われている可能性があることである。

具体的に、「未整理な状況」がどこに現われているかを説明しておこう。たとえば、「人権教育の指導方法の在り方〔第3次とりまとめ〕」は、人権には含まれる権利について説明する中で、「人が生存するために不可欠な生命や身体の自由の保障、法の下での平等、衣食住の充足などに関わる諸権利」のほか、「思想の自由や言論の自由、集会・結社の自由、教育を受ける権利、働く権利」などが人権（概念）に含まれると述べている。「思想の自由や言論の自由、集会・結社の自由、教育を受ける権利、働く権利」などは、日本国憲法に規定されている人権の種類である。したがって、それらは法的権利として確立している人権である。

はたしてこれらの権利が市民相互の間で侵害されている実態があるのだろうか。その種

の権利や自由の侵害事例が社会的な問題になっているのであれば、各種の差別問題を取り上げている『人権教育・啓発白書』に取り上げられていてもよかつたはずである（むしろ、外国人等に対するヘイトスピーチは、言論の自由の尊重または侵害という厄介な問題を生起することもあるため、『白書』等においては、独立の柱（課題）として区分されることはない）。そもそも、私たち個人は、他者との間で互いに「思想の自由や言論の自由、集会・結社の自由、教育を受ける権利、働く権利」を尊重すべきことを内容とする義務を負っているのであろうか。

「人権教育及び人権啓発の推進に関する基本計画」（2002年）は、すでに見てきたように、市民相互間（つまり、「ヨコ」の関係）における人権の尊重（人権の相互尊重）に焦点を当てている。にもかかわらず、それらの文書の理念を引き継いで作成されたはずの「人権教育の指導方法の在り方〔第3次とりまとめ〕」（2008年）が、「思想の自由や言論の自由、集会・結社の自由、教育を受ける権利、働く権利」に言及していることが問題なのである。なぜなら、これは人権に関する「未整理な状況」を象徴するものにほかならないからである。

ただし、「第3次とりまとめ」の中で言及されている「生命や身体の自由の保障、法の下での平等」については、表現は別として内容的には市民相互の間でも十分、尊重することが求められていると言えそうである。なぜか。他者の身体を奪い、他者を不当に差別するような言動は、その他者の人権を侵害すると表現することが許されるからである。

この問題は、次のように処理をすることもできる。たとえば、私人間において教育を受ける権利が侵害されたと主張されるような事態が生起したとする。実際、2000年1月に報道された新潟少女監禁事件がそうであった。誘拐犯は、当時9歳の女兒を自宅に9年間、監禁し、女兒は発見されたときには18歳になっていた⁸⁾。つまり、彼女は小学校教育の後半と中学校教育も受けられなかったのである。これは、まさに教育を受ける権利を奪われたに等しい。加害者は、被害者の憲法上保障された「教育を受ける権利」を侵害したようにも見える。しかしながら、女兒が教育を受ける機会が奪われたのは、彼女が長期にわたって監禁されていたという事実起因する。長期にわたる監禁が女兒の行動の自由を奪ったことが問題なのである。権利侵害の側面に注目するならば、自由を奪われたことこそが問題になる。

つまり、教育を受ける権利が侵害されたと主張されうるような事例であっても、法的な立論としては、教育を受ける権利の侵害という法的立論を採用する必要はない。むしろ、道徳的権利の侵害として把握し、そして、その上で、利用可能な法的制度・枠組みを利用して解決を図ればすむ話である。したがって、私人間においては「教育を受ける権利」なるものを想定する必要もないのである。（身体の）自由の剥奪は私人間でも起こりうることであり、そこに焦点を絞った概念構成（この場合、道徳的な概念構成）が求められる。

8) 犯人は刑事訴追されたが、量刑をめぐる検察と弁護側が対立したため裁判は長引いた。最終的には、2003年の最高裁の判決によって懲役14年の刑が確定した。以上は、刑事訴訟の手続きであるが、この事件が民事的によつてどのように解決されたのかは報道されていない。

その観点からすれば、私人間の関係においては、むしろ、「生命や身体の自由」あるいは「平等」といった概念のほうが、その種の権利侵害における問題を処理するに適していると言える⁹⁾。

もっとも、本稿では、一方においてすでに法的権利として確立している「タテ」の関係における人権から、(法的権利として確立していないという意味において) 道徳的権利として認識されるべき「ヨコ」の関係における人権を「切り離す」ことを提案した。その前提を踏まえるならば、「生命や身体の自由」あるいは「平等」といった概念も、法的権利ではなく、道徳的権利であることを証明する必要がある。とりわけ、憲法にも規定されている「法の下での平等」の理念は、「教育を受ける権利」についてそうしたように、「未整理」の証拠として扱わなければならない。なぜそのように処理する必要があるかについては、この先で説明する。

(3) 「切り離し」の効果(法的権利と道徳的権利の関係)

法的権利と道徳的権利を「切り離す」提案は、日本の法学の伝統的な言論状況の中では目新しいものであるかもしれない。もっとも、北川(2001)が紹介しているように、英米法圏の人権教育の実践事例集やテキストでは、理念的権利としての「人権」と法的権利としての「人権」が区別されており、両者の相互関係の説明から始まる。理念的権利とは、「道徳、構成、生後に基づく権利」と定義されるのに対し、法的権利は、「法律に規定された権利」または「裁判で擁護され、保障され得る、最も確実・堅固な権利」であると説明される。理念的権利は、法律の中に明文化されることによって法的権利になり、その結果、権利は、「理念的かつ法律的なものになる」と理解されている(北川2001:111)。

「理念的権利」としての「人権」と「法的権利」としての「人権」を区別しているという点では、本稿における私の提案と相通じるものがある。ただし、その「理念的権利」は法律に明文化されることで「法的権利」になると捉えている部分については、そのかぎりではない。私の提案は、理念的・道徳的権利は法的権利に変換する必要はないという前提に立っている¹⁰⁾。なぜか。それは、法治国家であれば、理念的・道徳的権利の内容を取り込むような法制度がすでにある程度、整備されているからである。

具体的に説明しよう。私人間の権利侵害には民法の不法行為規定が適用でき、また、実際に多くの私人間紛争は不法行為法の適用によって解決されている。また、私人間における権利侵害の加害者の刑事責任を追及する手続きも樹立している。先に言及した新潟少女

9) 「『生命や身体の自由』や『平等』といった概念のほうが、その種の権利侵害における問題を処理するに適している」と書いたが、これは、そのまま形で刑事訴追できることを意味しない。本稿では、それらは、道徳的権利(概念)として措置されているからである。実際に法的手続きに移行するためには、それら道徳的概念に符合するような法的概念に移し替える必要があることは言うまでもない。

10) 北川(2001)は、人権教育において、人権をもつば理念的(道徳的)権利として扱うことの問題性を指摘し、それを3点にまとめているが、いずれも反駁可能な論点である。私の立場からは、人権教育においてこそ、人権をもつば理念的(道徳的)権利として扱うべきであるということになる。ただし、北川の言う「人権教育」が、「未整理な状況」にいわゆる人権教育を指している可能性はある。その場合には、最初から議論がかみ合わないおそれがある。北川(2001:112-113)。

監禁事件では、加害者の刑事責任を追及する法的措置がとられた。当時、私は、直観的にその事件を被害者の人権が侵害されたケースだと捉えたが、一般的にはそのように捉えられなかった。しかし、人権教育関連文書が提示する内容に照らすならば、それは間違いなく人権を侵害する事件であったとみなすことができるであろう。

仮にこれを、その意味における「人権」侵害事件として捉えることができるとしよう。その場合、被害者の人権は法的権利ではなくて、一種の道徳的権利であると捉えるべきである。その理由は2つある。1つは手続き的な「切り離し」の効果にもよるものである。いま1つは、そもそも被害者が監禁されたことによって失った利益に対する権利（失われるべきでなかった人的価値）は、本質的に道徳的な性質を有するものであるとみなすことができるという理由である。

いずれにしても、侵害に対応する法的枠組み（民事的・刑事的）がすでに出来上がっている以上、ある個人の道徳的権利——「人権」——が他の個人によって侵害される、新潟少女監禁事件のようなケースが、今後起こることがあるとしても、その事件は既存の法的枠組み（民事的・刑事的）の中で対処すればすむ¹¹⁾。何が何でも、「人権」概念を法的概念として確立させなければ、被害者の救済が得られないとか、加害者を処罰できない、あるいは権利侵害行為を抑制できないというものではないのである。

以上が、「理念的・道徳的権利は法的権利に変換する必要はない」の説明である。「ヨコ」の関係における人権が法的権利としては確立していない以上、もっぱらこれを道徳的な権利としてのみ処理すべきである。ただし、この処理の仕方には独特な側面が伴う。「もっぱらこれを道徳的な権利としてのみ処理すべきである」とはどういうことか。それは、道徳的権利を法的権利に接続しないという前提に立つということである。

従来は、次のような考え方が主流を占めていた。すなわち、①各人が道徳的権利を保有しているとしても、道徳的権利のままでは当該道徳規範の違反者に対する強制力がない、②したがって、強制力を付与する必要がある、③そのためには、道徳的権利を法的権利にまで格上げする必要がある、という考え方である。当初、道徳的概念として提案された「タテ」の関係における人権は、今日に至るまでに法的権利として確立されたと広く認識されている。それを人権の「法化」と表現しておこう。その法化のプロセスを支えていたのは、まさにこの主流の考え方であった。本稿が提案する「道徳的権利を法的権利に接続しない」とは、すなわち、このような法化を志向しないということである。よって、法的権利は法的権利として、理念的・道徳的権利は理念的・道徳的権利として、それぞれ存続し続けることになる。「切り離し」の効果は、こうした点にまで及ぶ。

11) もちろん法的枠組みが十分に整備されていない領域もある。日本では、人種差別禁止法が制定されていない。そのため、外国人差別に関する損害賠償訴訟が起こされた場合、裁判所は人種差別禁止条約を間接的に適用して損害賠償を認定する等の判断を下してきた。ほかの差別問題を含め、仮に現段階で不法行為法が適用できないような法の間隙があるとしても、それについては、将来的に、私人間における権利侵害に関して被害者が救済を得られ、あるいは加害者が処罰されるような法体制を整備していく必要があることは認められる。

(4) 「義務」概念の位置づけ

人権教育・啓発推進法および「人権教育に関する基本計画」をはじめとする文書に反映されているように、政府は人権尊重ないし人権の相互尊重の理念を重視する方向に動いてきたことはすでに見た。「人権教育に関する基本計画」や「人権教育の指導方法の在り方」では、内容的な観点から見て明らかに義務の要素を扱っている部分がある。「人権の相互尊重」とは、市民間で互いに他者の人権を尊重し合うという以上、何らかの意味における義務的要素が関係してくるはずである。実際、「基本計画」に含まれる以下の箇所を見てみよう。

人権が共存する人権尊重社会を実現するためには、すべての個人が、相互に人権の意義及びその尊重と共存の重要性について、理性及び感性の両面から理解を深めるとともに、自分の権利の行使に伴う責任を自覚し、自分の人権と同様に他人の人権をも尊重することが求められる。(p. 11)

「自分の人権と同様に他人の人権をも尊重することが求められる」の部分は、各人が他者の人権を尊重する義務を負っていることを示唆している。しかし、当該文書は、ここで「義務」という言葉を使用していない¹²⁾。45ページに及ぶこの文書の中で「義務」の語が使われているところは、2か所しかない¹³⁾。いずれも、社会との関係において遂行すべき義務という文脈で使われているにすぎない¹⁴⁾。これに対し、「基本計画」を受けて、その後、「人権教育の指導方法等に関する調査研究会議」が作成した「人権教育の指導方法の在り方〔第3次とりまとめ〕」(以下、「第3次とりまとめ」)においては義務の語の使用が増えている。また、用語法にも変化が見られる。たとえば、その文書では、「今日、全国各地で児童生徒をめぐって生じている様々な事態にかんがみ、人間の生命はまさにかげがえのないものであり、これを尊重することは何よりも大切なことであること」を強調しておきたいと述べた後で、次のくだりが続く。

人権を侵害することは、相手が誰であれ、決して許されることではない。全ての人は自分の持つ人としての尊厳と価値が尊重されることを要求して当然である。このことは同時に、誰であれ、他の人の尊厳や価値を尊重し、それを侵害してはならないとい

12) 「他人の人権を尊重することが求められる」という表現が使われているが、それは、「義務」の語の使用を慎重に回避しているようにも思える。

13) 「道徳においては(中略)『公徳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」という個所(p. 6)、ならびに、学校教育と社会教育の文脈で、「自他の権利を大切にすることとともに、社会の中で果たすべき義務や自己責任についての指導に努めていく」という個所(p. 22)の2か所である。

14) 個人が負う義務が、社会に対する義務であるのか、他者に対する義務であるのかに関しては、1795年のフランス憲法の「人および市民の権利および義務の宣言」の義務に関する規定が参考になる。権利に関しては22か条、義務に関しては9か条の規定がある。義務の9か条の規定のうち、第2条は、「人および市民のすべての義務は、自然によってすべての心の中にほりつけられてある次の二つの原理から出てくる。——他人からされたくないと思うことは他人にするな。他人からされたいと思うことを他人にせよ」。第3条ないし第9条は、すべて社会に対する義務の規定が割り当てられている(宮沢 1971: 104-105)。

う義務と責任とを負うことを意味することになるのである。(p.4)¹⁵⁾

ここに出てくる「義務」は、明らかに、ある個人が社会に対して負うところの義務ではなく、ある個人が他者に対して負う義務を指している。いわゆる、個人対個人という関係における義務である。「基本計画」と比べれば、このような対人関係における義務への言及は増えてきているが、それでもその使用は限定的であって、義務に重心が置かれるに至っていない。

そのことは、次の箇所からも読み取ることができる。すなわち、「人権教育の目的を達成するためには、人権や人権擁護に関する基本的な知識を確実に学び、その内容と意義についての知的理解を徹底し、深化することが必要」であり、また、「人権が持つ価値や重要性を直感的に感受し、それを共感的に受けとめるような感性や感覚、すなわち人権感覚を育成することが併せて必要」であるとされている部分である。そこでは、義務よりも感性や人権感覚が強調されている。感性や人権感覚の強調は、権利のみを強調するそれまでの文書基調からは少し離れ始めている兆しにも見える。ただし、当該文書の中心的基調が義務をいっそう強調する方向に進むことはなかった。実際、人権教育の議論の中でも、当該文書に依拠して義務を強調する論者はほとんどいない。

なぜこのような中途半端な形でしか義務が語られなかったのだろうか。考えられる理由の1つは、「未整理な状況」の影響がここに及んでいる可能性である。人権が「未整理な状況」下では、人権教育関連文書で不用意に義務に言及することはきわめてリスクが高かった。なぜなら、義務の強調は人権の土台を崩しかねない（人権という権利の主張が弱められかねない）からである。そうした条件下では、権利の主張を弱めないような配慮から、義務の強調が回避されたであろうことが十分に想定される¹⁶⁾。

したがって、「義務」表現を抑制させた原因の1つは、「未整理な状況」に求めることができる。このことは、裏返していえば、「未整理な状況」問題を解消すれば、もっと明確な形で義務を中心とした構成が採用されていたはずであるということである。実際、「第3次とりまとめ」においては、「切り離し」の前提があったならば、もう一歩も二歩も踏み込んだ形で義務を中心とした構成が採用されていてもおかしくない内容が盛り込まれているのである。

以上の理由により、本稿ではこの先、「第3次とりまとめ」が提示する「人権の相互尊重」という理念について、「義務」の概念を中心に据えて、権利と義務との関係を再構成

15) 「人としての尊厳と価値が尊重されることを要求して当然である」という部分は、権利主張の重要性を暗に示唆している。また、「他の人の尊厳や価値を尊重し、それを侵害してはならないという義務と責任とを負う」という表現が用いられている点に注目したい。「人権を尊重する義務と責任」という表現になっていない。ここでもまた、「人権を尊重する義務」という表現の使用が意図的に（あるいは慎重に）回避されているように見える。

16) 本稿でこの先、検討する「(他者の)人権を侵害してはならない義務」の概念について考えてみよう。「未整理な状況」下では、「人権を侵害してはならない義務」は、まず基本的には国家や政府が負うものとして理解されていたはずである。したがって、なぜそれが個人間で持ち出されなければならないのか、といった疑問が提起されていたであろうことが十分に推測される。「切り離し」の手続きを踏めば、こうした混乱・混同は回避されることになる。「切り離し」手続きは、国家や政府が負うところの「人権を侵害してはならない義務」の土台を崩す等、マイナスの影響を与えるものではまったくない。

することを試みようと思う。

(5) 他者の人権を侵害してはならない義務（人権尊重義務）

「人権教育に関する基本計画」や「第3次とりまとめ」において重視されている「人権の相互尊重」の理念は、各人は人権を保有していると同時に、各人は、他者の人権を尊重する義務を負っているという形に再構成することができる。「人権を尊重する」は論理的に「人権を侵害してはならない」を含意する。それゆえ、「人権を尊重する」のフレーズ——他の含意があるとしても——は、ここでは、「人権を侵害してはならない」という意味であると考えておく。つまり、各人は他者の人権を侵害してはならない義務を負っている（正確に言えば、「各人は人権を侵害してはならない義務を相互に負い合っている」ということになる¹⁷⁾。

ところで、カントの『道徳形而上学の基礎づけ』を持ち出すまでもなく、一般的には、ある個人が持つ権利に対応して他者が負う義務を「完全義務」と呼び、権利に対応しないような義務を「不完全義務」と呼んで、2つを区別する。前者が「しなければならない義務」であるとすれば、後者は「しなくてもよいが、することが望ましい義務」という性格づけがなされる。この「完全義務」と「不完全義務」の区分を再構成された「人権の相互尊重」の理念に適用するとどうなるであろうか。「各人は人権を侵害してはならない義務を相互に負い合っている」という構図においては、各人の権利と義務が対応関係にある。それゆえ、各人が負うところのその義務は「完全義務」であることが確認される。

「人権の相互尊重」の理念の下では、各人が相互に人権を尊重し合う義務を「完全義務」の形で負い合っているという構成を確認することができた¹⁸⁾。しかし、それは、1つの仮説的前提に依拠した処理であった。すなわち、それは、「切り離し」手続きを経た上での諸概念の再整理・再構成なのである。その再整理を進める際に依拠した重要なよりどころは、人権教育・啓発推進法から「人権教育に関する基本計画」を経て「人権教育の指導方法の在り方」に向かうベクトルそのものであった。それらの人権教育関連文書は最終的に「人権の相互尊重」の理念の評価に辿り着いていた。その理念に、最後の段階で若干の追加的処理を加えることで、市民・国民の間において権利（人権）と義務（人権を尊重する義務）を相互に負い合う構図を導き出すことができた。しかも、この構成の効果によって、権利だけでなく義務にも必要な焦点が当てられることになった。それは、人権が道徳のテーマとして語られやすい条件が作り出されることを意味する。こうして、人権の議論

17) 一連の人権教育関連文書の中では「(他者の)人権を侵害してはならない義務」という表現は一度も使われていない。「人権の尊重」という理念まで到達しながら、各人は他者の人権を侵害してはならない義務を負っているという表現があえて避けられているのである。それは、人権を侵害してはならない義務を負っているのは、国家であって個人ではないという発想が強く影響していたからであるとしか考えられない。その元凶もまた、「未整理な状況」にあると言うことができる。公権力との関係における人権と私人間における人権をまったく同一のものと想定していることに起因する症状である。

18) 世界の著名人が参加した「インターアクション・カウンシル」という団体は、1997年、「世界責任宣言」を提案した。その宣言に付属する報告書には、次のくだりが含まれている。「権利と義務は分かち難く結びついているのであるから、人権という観念は、すべての人がそれを尊重する義務を承認することによってはじめて成立するのである」(真田 2001: 17)。

が道徳の議論に結び付くことになる。

(6) 義務の内容・人権の中身

再構成の結果、各人が相互に人権を尊重し合う義務を負い合っていることが確認できるとしても、次なる疑問が浮上する。各人はいったいどのような内容の義務を互いに負っているのか、である。換言すれば、人権という「容器」に何を入れるべきで、何を入れるべきでないのかに関わる議論である。「未整理な状況」下で見られたような、「ヨコ」の関係における人権の内容を構成するものとして「言論の自由」や「教育を受ける権利」等が持ち込まれないようにするためにも、義務の内容の輪郭程度は示しておく必要がある。

では、「切り離し」の手続きを踏んだ上での人権の内容（義務の内容）の輪郭線を引く基礎を何に求めればよいのであろうか。私は、すでに一度、引用した、「第3次とりまとめ」に含まれる、「人権の内容には、人が生存するために不可欠な生命や身体の自由の保障、法の下での平等、衣食住の充足などに関わる諸権利が含まれている」というくだりが基礎になりうると考えた。しかしながら、これにもまた、人権についての「未整理な状況」が反映されている部分がある。したがって、その部分にかぎっては「切り離し」後の処理を施す必要がある。

たとえば、「生命や身体の自由の保障、法の下での平等」という表現に注目してみよう。「保障」あるいは「法の下での」という言葉は、何らかの法制度を前提としなければ意味をなさない。だから、「保障」あるいは「法の下での」の語を介して「タテ」の関係が不用意に混入してしまっているのである。その要素を慎重に取り除いた後に残るのは、「生命や身体の自由」と「平等」という価値である。結果的には、個々人においても、「生命や身体の自由」と「平等」が尊重されるべき重要な価値として確認できる。実際、「生命や身体の自由」に関しては、「今日、全国各地で児童生徒をめぐって生じている様々な事態にかんがみ、人間の生命はまさにかげがえのないものであり、これを尊重することは何よりも大切なことである」という、先に引用したくだりが思い起こされる。また、先に言及した新潟女児監禁事件においては、身体が奪われたことが被害者の青春や教育を受ける機会を奪ったのであった。

一方、「平等」という価値は、「不当な差別の禁止」という、より一般的な言葉に翻訳することができる。「不当な差別の禁止」は、「人権教育及び人権啓発の推進に関する基本計画」においては、「人権課題」として列挙されている事項に該当する。女性、子ども、高齢者、障害者等に対する差別は社会的な解決課題であるという国の認識が、そこに反映されている。

個人間の関係において「生命や身体の自由」や「不当な差別の禁止」を重視する思想はどこからきているのだろうか。その起源を調べてみると、意外にも、啓蒙主義思想家の中にあることがわかった。ジョン・ロックは『市民政府論』の中でこう書いている。

自然状態には、これを支配する一つの自然法があり、何人もそれに従わねばならぬ。

この法たる理性は、それを聞こうとしさえするならば、すべての人類に、一切は平等かつ独立であるから、何人も他人の生命、健康、自由または財産を傷つけるべきではない、ということ教えるのである。(ジョン・ロック (鶴飼信成訳) 『市民政府論』岩波書店 (1968年)、p.12)

この引用部分は、あくまで「自然状態」にあることを前提とした場合の自他の関係について述べられた一節であるが、「何人も他人の生命、健康、自由または財産を傷つけるべきではない」の部分からは、各人が互いに人権を尊重し合うような状況が理想される。「べきではない」の表現部分が、義務を示唆しているのは明らかである。

権利(人権)に焦点を当てたロックの『市民政府論』の中で、父権または家族について議論している部分を除けば、義務に関係する要素が出てくるのは、引用箇所だけである。歴史的には、ロックは、「タテ」の関係における人権概念の確立に大きな功績を残したことは周知の事実である。しかし、そのロックが、自然状態において各人が相互に権利を侵害すべきではないと指摘していたことに光が当てられることはほとんどなかった。それは、ロック自身が人権(権利)を強調する主張を展開したからであり、また、後世の人たちが人権の理論的基礎をロックの思想に求めたからでもあった。

尊重すべき人権の内容を示す輪郭線のようなものを引く重要なヒントが得られた。ロックに依拠すれば、生命、健康、自由または財産といった価値あるいは利益が人権の内容を構成するということになる。ロックは、国家や法体制が出来上がっていない自然状態を想定していた。それは、法的、政治的な枠組みないし構築物を取り除いた条件の下で互いに平等な関係にあるような人間同士の関係を想像または想定した原初的な状態を意味していた。本稿で採用した前提もそれに近いものであった。先の「切り離し」は、法的権利の議論と道徳的権利の議論を切り離し、道徳的権利の法化を志向しないとする前提を採用する効果を伴った。それは、自然状態とは規定されていないものの、法的、政治的な制度や枠組みを取り除いたときに見えてくる人間関係の在り方に注目した点において、ロックの「自然状態」に通じるものがある。

以上を要するに、生命、健康、自由、財産、平等といった中核的な価値を取り込む形で人権の内容を示す輪郭線を引くことができそうである。人権関連文書にいわゆる「人権の尊重」の理念とは、つまるところ、各人は他者のそうした価値を棄損しない義務(その意味において、人権を侵害しない義務)を負っていることを示しているのである。

(7) 小括

人権が相互に尊重されている社会においては、誰もが、他者の人権を尊重する義務(人権を侵害してはならない義務)を相互に負合っている¹⁹⁾。各人の権利(人権)と義務が

19) 本稿で取り上げた人権教育関連文書は、「人権の尊重」の理念を通じて、市民同士の間で人権が尊重されるような社会を理想として掲げている。人権が相互に尊重されているような状況はひとつの理想であるとするならば、「人権は尊重されるためにある」と表現することが許されるのではないだろうか。

向かい合う構図が発信するシグナルを読み落とすべきではない。それは人権と道徳が表裏一体の関係にあることを示唆しているからである²⁰⁾。すでに触れたように、ある論者は、「道徳教育と人権教育の間にある違いをはっきりとさせていくこと」が重要だと指摘している（長尾 2016）。しかしながら、各人の権利（人権）と義務が向かい合う構図が示すところは、まったくその逆である。その構図は、人権教育で教える内容と道徳教育で教える内容の間では明らかに重なる部分があることを示している。また、「目指す理想は同じでもアプローチが逆向き」という指摘も当たらない。人権に関わるかぎりにおいては目指す理想もアプローチも同じであると言ってよいだろう。

ただし、その結論は、「切り離し」手続きを経たからこそ引き出せるものであった。真にこの結論を共有するためには、まずは「切り離し」手続きについて合意を形成する必要がある。その合意形成には、それに向けたエフォートの投入と一定の時間的経過が必要になるであろう。

4. 道徳教育に対する示唆

前のほうで、「未整理の状況」のままでは、道徳教育の側においても人権は扱いにくく、取り込みにくいテーマであり続けるのではないかという問題提起を行った。「未整理の状況」が解消された前提に立つことができるようになったいま、道徳教育における人権の位置づけについては、いったい何が言えるのだろうか。

すでに指摘したように、「切り離し」処理によって、政治的・法的議論から離れたところで人権を道徳的概念として位置づけることができた。また、個々人が人権（人格的・人間的価値の尊重を求める権利）と義務（人権を尊重する義務＝それらの人間的価値を棄損しない義務）を相互に負い合う構図を導き出すことができた。それによって、人権（権利）と義務が表裏一体のものであることが浮き彫りにされた。結果的に、人権は道徳のテーマとして扱いやすくなったと言ってよいであろう。

この考え方に立って、現行の道徳科の学習指導要領を眺めたときにどのような景色が見えるだろうか。結論的に言えば、現行の道徳科の学習指導要領は、個々人が互いに権利義務を負い合っている関係を適切かつ整合的に説明できる構造になっていない。そのことは、以下のような項目説明においてよりはっきりと表れ出る。

道徳科の学習指導要領は、総則で、「人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念」が道徳性を養う上で重視する要素と位置づけ、それを受けて、小学校では、「生命がかけがえのないものであることを知り、自他の生命を尊重する」こと、中学校では、「生命の尊さを理解し、かけがえのない自他の生命を尊重する」ことを重視している。より具体的には、「C 主として集団や社会との関わりに関すること」に含まれる「規則の尊重」の柱につ

20) D・セルビーの次の指摘は、人権とそれを尊重する義務の一体的把握を支える基礎になるであろう。「他の人が人間としてのあなたに義務を果たすから、あなたは自分の権利を享受することができる。同様に、あなたの方の人に対する義務を果たすからこそ、他の人もその権利を享受できる」（セルビー1988：11）、（金沢2018：58）。

いて、第5学年及び第6学年では、「法やまきりの意義を理解した上で進んでそれらを守り、自他の権利を大切に、義務を果たすこと」となっている。

「義務を果たす」の「義務」が他者に対する義務であるのか、社会に対する義務であるのか、必ずしも明確ではない。「B 主として人との関わりに関すること」では、「親切、思いやり」「感謝」「礼儀」「友情、信頼」「相互理解、寛容」といった要素が柱として挙げられているが、そこには、他者に対する義務という捉え方が出てこない。であるとすれば、「C 主として集団や社会との関わりに関すること」において列挙されている「義務を果たす」は、他者に対する義務ではなくて、むしろ、社会に対する義務であると推定される。

一方、本稿で確認した、各人が負うところの「他者の人権を侵害してはならない義務」に相当する部分は、現行の道徳科の学習指導要領には盛り込まれていない。平成20年小学校学習指導要領の「第1章 総則」には「道徳教育を進めるにあたっては」で始まる説明の中に、「特に児童が基本的な生活習慣、社会生活上の決まりを身に付け、善悪を判断し、人間としてしてはならないことをしないようにすることなどに配慮しなければならない」という一節があった（小学校学習指導要領 第1章 総則 第1 教育課程編成の一般方針）。ところが、平成29年小学校学習指導要領の「第1章 総則」からは、これに該当する部分は削除されていて見当たらない。「他者の人権を侵害してはならない義務」は、内容的にみれば、「人間としてしてはならないことをしない」こと（義務）に関わると考えられる。しかし、平成20年学習指導要領でも、教師の側では単に「配慮しなければならない」要素であって、「人間としてしてはならないことをしない」としてはいけないこと（人間としてしてはならない義務）を児童に教える（あるいは、児童が学習する）という形にはなっていなかった。

いずれにしても、以前の学習指導要領でも、現行の学習指導要領でも、「他者の人権を侵害してはならない義務」という形で表現することができるような、他者に対する義務の要素が道徳科で扱う内容として盛り込まれていないのである。もちろん、他者に対するこのような義務内容は、道徳としては最低限の要求事項であるにすぎず、親切や思いやりのほうが称賛に値するのは間違いない。しかし、親切や思いやりはいわゆる「不完全義務」であり、他者が権利として求める内容ではない（だからこそ、称賛されるという側面がある）。

いじめや差別といった問題の解決の方向性を探るのであれば、他者に対する義務といった要素に焦点を当てる必要があるのかもしれない。実際、フランスの道徳教育では、「社会生活と人の尊重」という柱の下で、権利と義務、平等、友愛、連帯、協力とともに、「他者の安全」という項目が掲げられているほか、「物の尊重」という柱の下では、「公共物の尊重」とともに「他者の物の尊重」という項目が含まれている（伊藤ほか2014：110-111）。

おわりに

仮説的処理ではあるが、一定の効果を伴う「切り離し」を行うことによって、個人間の人権を道徳的概念として扱うことができることが分かった。人権を道徳的概念として位置づけることによって、道徳教育を推進する側においても、人権を扱いやすくなる。また、「切り離し」は、個々人が相互に人権を尊重し合う義務（人権を侵害しない義務）を負い合う構図の抽出にも貢献することが分かった。しかし、この点については、現在の道徳教育の枠組みの中では、それを受け入れやすい土壌ができているとは言えなさそうである。そのあたりについては、今後、さまざまな議論が展開されることが期待される。

参考文献

- 池田賢市（2008）「道徳教育と人権教育との接合の可能性と危険性」『教育学論集』60、1-19
- 伊藤良高・富江英俊・大津尚志・永野典詞・富田晴生（2014）編『道徳教育のフロンティア』晃洋書房
- 内山宗昭・栗栖淳（2017）編著『道徳教育の理論と方法』成文堂
- 梅田修（2020）「人権教育をめぐる動向と道徳教育」『部落問題研究』231、32-65
- 梅野正信・蜂須賀洋一（2020）「『特別の教科 道徳』の教科書に見る人権関連題材の研究」『上越教育大学研究紀要』39（2）、233-246
- 押谷由夫「愛のある前向きな人権教育を一人間の自立をめざして」『教職研修』2004年10月号、教育開発研究所
- 尾田幸雄「道徳において人権教育をどう工夫するか」『教職研修』2004年10月号、教育開発研究所
- 金沢はるえ（2018）「道徳的権利と人権の理論を活かすために～デビッド・セルビーとアマルティア・センを参考に～」『駿河台大学教職論集』4
- 北川善英（2001）「人権教育の課題と論点」『横浜国立大学教育人間科学部教育実践研究指導センター紀要』17、107-118
- 眞田芳憲（2001）「世界人間宣言（A Universal Declaration of Human Responsibilities）草案とその歴史的意義について」『比較法雑誌』35、36
- 柴原弘志（2013）「道徳教育と人権教育」『部落解放研究』198、36-43
- 島恒生（2013）「人権教育と道徳教育の関連」『部落解放研究』198、15-27
- 神村早織・森実（2019）編著『人権教育への招待』解放出版社
- 住友剛（2014）「『道徳の教科化』をめぐる教育政策の動向の再検討―『教科化』とは別の道徳教育を構想する必要性をめぐる―」『京都精華大学紀要』44、85-102
- デビッド・セルビー（1988）『ヒューマン・ライト/いま、世界の人権は』（宮崎繁樹・監訳）日本評論社
- 長尾彰夫（2016）「道徳教育と人権教育 どこが似ている どこが違う」『部落解放』719、12-19
- 平沢安政（2013）「人権の視点に立った道徳教育の推進：国際的な市民性教育の文脈のなかで」『部落解放研究』198、4-14
- 増井真樹（2014）「学校における道徳教育と人権教育」『人間教育学研究』2、115-120
- 松井茂記（2007）『日本国憲法（第3版）』有斐閣
- 宮沢俊義（1971）『憲法Ⅱ（新版）』有斐閣
- 森田満夫（2019）「現代道徳教育政策における人権教育の位置」『人権と部落問題』71（11）、30-37
- 八木英二・梅田修（2002）『人権教育の実践を問う』大月書店

（キーワード：道徳教育、人権教育、人権）

