

[研究論文]

放課後児童クラブにおける子どもの意見表明権 —関係的権利論を手がかりに—

加藤 まどか

1、はじめに

放課後児童クラブ（学童保育）は、1997年に児童福祉法の一部改正により法制化された。放課後児童クラブ（学童保育）は、法制化の後も多様な形態で運営されていたが、全国的な一定水準の質の確保に向けた取組を進めるために、2014年に「放課後児童健全育成事業の設備及び運営に関する基準」（厚生労働省令）が策定される。そして2015年には、国として放課後児童クラブに関する運営及び設備についてのより具体的な内容を定めた「放課後児童クラブ運営指針」（以下、運営指針と略）が策定された。

運営指針では、子どもの権利条約の理念に基づき、子どもの最善の利益を考慮して育成支援を推進するように努めることと、子どもの意見表明権を保障する必要があることが記されている。運営指針の策定を受けて、放課後児童支援員等（以下、支援員と略）の間では、「子どもの意見表明権の保障」について、「子どもの意見を取り入れることができない場合には、どうすれば良いのか。」といった戸惑いの声が聞かれる場合もある。

一方、放課後児童クラブの前身である学童保育においては、全国学童保育連絡協議会等の民間団体を中心として、運営指針に先駆けて、子どもの権利保障についての積極的な取組が積み重ねられてきた。

本稿では、子どもの意見表明権を保障することの意味について考察し、学童保育で積み重ねられてきた実践の意義について検討し、放課後児童クラブにおいて子どもの意見表明権の保障を実現するための課題について考察していきたい。

子どもの権利については、大人との関係で子どもをどのように位置づけるかをめぐって、以下のような問題が生じがちである。すなわち子どもを大人と同じ権利の主体として位置づけられれば、子どもが必要としている配慮や保護がなされないという問題が生じてしまう。一方で、子どもは大人とは異なり、特別な配慮や保護が必要であるとすると、大人と同じ権利の主体とはみなされなくなる。

受付日 2023.5.15

受理日 2023.7.7

所 属 学術教養センター

子どもの意見表明権という権利についても、同様の問題が生じがちである。子どもを大人と同じ権利の主体として位置づけるのであれば、子どもの意見表明は、大人の自己決定と同様に尊重されるべきものとなる。しかし子どもの意見表明を、大人の自己決定と同じものであるとすると、子どもが必要とする配慮や保護がなされないという問題が生じてしまう。一方で、子どもは大人とは異なる配慮や保護が必要であることが強調されると、子どもは大人と同じ権利の主体としては位置づけられず、子どもの意見は軽視されてしまう。すなわち、子どもを大人と同じ権利の主体として位置づけても、子どもを大人とは異なる配慮や保護を必要とする存在として位置づけても、子どもにとって不利益が生じてしまうことになる。

子どもの権利をめぐる上記の問題は、子どもの権利論における「保護」と「自律」の問題として注目され、多くの論者による議論がなされてきたが、まだ十分な解決策は示されていない。

この問題を解くための、有力な手がかりを与えてくれる議論として考えられるのが、アメリカの法学者であるマーサ・ミノウによって先駆的に提唱された関係の権利論である。3章で詳細に見ていくように、ミノウは、差異というのは、「自らを規範とし、名づける力を持つ者」が、「そのような力を持たぬ者」に対して、「名づける」という行為をなすことで立ち現れるものとして捉える。(Minow [1990:111])

前述した子どもの権利論における「保護」と「自律」をめぐる問題を、ミノウはより一般的な形で「差異のディレンマ」の問題として捉え、以下のように論じている。差異があることで生じているように見える問題は、マイノリティ・グループを「異なる」と名づけている、マジョリティ・グループの問題である。それなのに、差異を本来の自然なものとする、マジョリティ・グループのあり方は規範として問い返されることなく、「異なる」者であるマイノリティ・グループを、マジョリティ・グループと同じように扱うべきか、異なるように扱うべきかという差異のディレンマが生じる。(Minow [1990:20,111])

それゆえ、「差異のディレンマ」を解決するには、上記のような差異を帰属させる仕組み自体を問い直さなければならない。子どもの権利論における「差異のディレンマ」、すなわち「保護」と「自律」をめぐる問題を解くためには、「他者に依存しない自律的な個人」とされる大人のみを権利行使の主体として位置づけ、これを規範とし、子どもを「自律的な個人」とはみなされぬ者として差異化し、その差異を本来の自然なものとしている仕組みを問い直し、権利と権利主体の概念を問い直す必要がある、ということになる。

ミノウは、「個人の目的のために選択でき、他者の圧力から個人の自由を守る自律的な個人」であるから権利が行使できるわけではなく、権利の概念は、個人の権利を進んで認識し強制する共同体によって基礎づけられているのだと論じる。(Minow [1990:299-300]) 権利という概念は、人々の間の関係性によって基礎づけられているのだから、権利を関係の中に位置づけ直すことで、差異に配慮した権利を構成することができるのではないか、とミノウは論じている。

(Minow [1990:269])

以上のように、ミノウによって提起された関係的権利論は、子どもの権利論における「保護」と「自律」をめぐる問題を、根底的に解く可能性を持つ議論であると考えられる。日本でも、4章で見ていくように、何人かの論者が関係的権利論を展開している。本稿では、関係的権利論を手がかりとして、学童保育で積み重ねられてきた実践の意義について検討し、放課後児童クラブにおいて子どもの意見表明権の保障を実現するための課題について考察していきたい。

以下、2章では、日本での子どもの権利にかかわる法制度の歴史的展開について概観し、その流れの中に「放課後児童クラブ運営指針」を位置づける。3章では、マーサ・ミノウが提唱する関係的権利論について、その概略を整理して見ていく。4章では、日本での関係的権利論の展開について検討し、5章において放課後児童クラブにおける子どもの意見表明権について考察していきたい。

2、子どもの権利にかかわる法制度の展開と放課後児童クラブ運営指針

「子どもの意見表明権」は、子どもの権利条約の第12条に規定されている。子どもの権利条約が批准される以前には、子どもの権利にかかわる宣言として、日本では、1951年に児童憲章が制定されている。

児童憲章は、3条の総則と本文12条からなる。総則では、「児童は、人として尊ばれる。」「児童は、社会の一員として重んぜられる。」と謳われている。本文の4条では「すべての児童は、個性と能力に応じて教育され、社会の一員としての責任を自主的に果たすように、みちびかれる。」とされている。

これらの文言に、児童は、「人として尊重され、社会の一員として重んぜられる。」「社会の一員としての責任を自主的に果たすように、みちびかれる。」のだから、「児童は、意見を表明することができ、その意見は尊重されるべきだ」として、「意見表明権」に相当する内容を含めて読み取ることもできよう。¹⁾

ただし、児童憲章では、総則の「児童は、よい環境のなかで育てられる。」や、本文の1条「すべての児童は、心身ともに健やかに生まれ、育てられ、その生活を保障される。」での「～される」という書き方に見られるように、「児童は、大人から保護され守られる存在である」という児童観が主に現れている。子どもの「権利行使の主体」としての位置づけは、明確にはなされていない。

その後1989年に、子どもの権利条約が国連で採択され、日本政府は、1994年にこの条約を批准した。子どもの権利条約は、前文と54条からなり、18歳未満の子どもが有する権利が、包括的・網羅的に規定されている。現在では世界のほとんどの国が、この条約を批准しており、ま

たユニセフ等の子どもにかかわる国際機関が任務として条約の実施を推進しており、「子どもの権利保障のための世界共通の基準」(荒牧 [2009: 3])といえる。

子どもの権利条約では、子どもの生存権や発達する権利、保護を受ける権利の保障とともに、意見表明の権利(12条)、表現・情報の自由(13条)、思想・良心・宗教の自由(14条)、結社・集会の自由(15条)、プライバシー・通信・名誉の保護(16条)などの権利の保障も規定されている。子どもは社会から保護される権利を有するとともに、「子どもも主体的に自分の人生を精一杯生きようとしている主体的な存在であるという、権利行使の主体としての子ども観」(柏女 [2018:50])が明確に打ち出されている。

12条で規定された「子どもの意見の尊重」は、「あらゆる差別の禁止」(2条)、「子どもの最善の利益確保」(3条)、「生命・生存・発達への権利」(6条)とともに、条約の一般原則の一つとされている。

第12条の条文(政府訳)は、以下の通りである。

1 締約国は、自己の意見を形成する能力のある児童がその児童に影響を及ぼすすべての事項について自由に自己の意見を表明する権利を確保する。この場合において、児童の意見は、その児童の年齢及び成熟度に従って相応に考慮されるものとする。

2 このため、児童は、特に、自己に影響を及ぼすあらゆる司法上及び行政上の手続において、国内法の手続規則に合致する方法により直接に又は代理人若しくは適当な団体を通じて聴取される機会を与えられる。

増山によれば、学童保育に関わる民間の運動は、いちはやく子どもの権利条約の意義を把握し、たとえば全国学童保育連絡協議会主催の研究集会などでは、子どもの権利条約の採択直後から「子どもの権利を学ぶ」課題をテーマに掲げた分科会を設定し、条約の精神とその内容および実践的意義を学習して普及したという。1994年に日本政府がこの条約を批准してからは、条約の内容に照らして学童保育の施設条件を改善する取り組みや、実践そのものにおいて、条約の規定に基づく子ども観・子育て観の具体化が目指されてきたという。(増山 [2021:63])

学童保育の実践においては、2015年に運営指針が策定される以前から、「子どもの意見表明権」を含めた「子どもの権利」を意識した実践が積み重ねられてきたといえよう。

2015年の運営指針では、子どもの権利条約に関して、以下のように記載されている。

放課後児童健全育成事業の運営主体及び放課後児童クラブは、児童の権利に関する条約²⁾(この注は筆者による)の理念に基づき、子どもの最善の利益を考慮して育成支援を推進することに努めなければならない。³⁾(下線部は筆者による。以下同。)

また運営指針では、「子どもの意見表明権」に関して、以下のような記載がなされている。

放課後児童クラブは、子どもの人権に十分に配慮するとともに、子ども一人ひとりの人格を尊重し

て育成支援を行い、子どもに影響のある事柄に関して子どもが意見を述べ、参加することを保障する必要がある。⁴⁾

さらに運営指針では、放課後児童クラブにおける育成支援に求められる内容の一つとして、「子どもの意見表明権」に関わる事柄が、以下のように、具体的な事項を挙げて説明されている。

⑥子どもが自分の気持ちや意見を表現することができるように援助し、放課後児童クラブの生活に主体的に関わることができるようにする。

・子ども一人ひとりの放課後児童クラブでの生活状況を把握しながら、子どもの情緒や子ども同士の関係にも配慮し、子どもの意見を尊重する。

・子どもが放課後児童支援員等に悩みや相談事も話せるような信頼関係を築く。

・行事等の活動では、企画の段階から子どもの意見を反映させる機会を設けるなど、様々な発達の過程にある子どもがそれぞれに主体的に運営に関わることができるように工夫する。⁵⁾

以上のように運営指針においては、子どもの権利条約の理念に基づき、子どもの最善の利益を考慮して育成支援を推進するように努めることと、子どもの意見表明権を保障する必要があることが記されている。

そして運営指針では、運営主体に対して、以下のような記載がなされている。

放課後児童健全育成事業の運営主体は、この運営指針において規定される支援の内容等に係る基本的な事項を踏まえ、各放課後児童クラブの実態に応じて創意工夫を図り、放課後児童クラブの質の向上と機能の充実に努めなければならない。⁶⁾

このように、運営主体に対しては、運営指針で規定された支援の内容等に係る基本的な事項を踏まえることが義務づけられている。

支援員が受講する「放課後児童支援員認定資格研修」においても、その中の一科目である「放課後児童健全育成事業の一般原則と権利擁護」において、「子どもの権利条約」や「子どもの意見表明権」に関わる事柄が取り上げられている。

2016年には児童福祉法が改正された。⁷⁾ 改正された児童福祉法の第1条、第2条では、以下のように規定されている。(下線部は筆者による。)

第1条 全て児童は、児童の権利に関する条約の精神にのっとり、適切に養育されること、その生活を保障されること、愛され、保護されること、その心身の健やかな成長及び発達並びにその自立が図られることその他の福祉を等しく保障される権利を有する。

第2条 全て国民は、児童が良好な環境において生まれ、かつ、社会のあらゆる分野において、児童の年齢及び発達の程度に応じて、その意見が尊重され、その最善の利益が優先して考慮され、心身ともに健やかに育成されるよう努めなければならない。(以下、略)

以上のように改正された児童福祉法の第1条では、子どもの権利条約の精神にのっとることが明記された。第2条では、子どもの権利条約に規定された「子どもの意見の尊重」(12条)、「子どもの最善の利益確保」(3条)に相当する文言が含まれている。子どもの権利条約の精神にのっ

とることが、児童福祉の理念を規定する条文に組み込まれたことの意義は大きいといえよう。

2022年に成立したこども基本法でも、第1条の目的の規定において、以下のように記されている。(下線部は筆者による。)

この法律は、日本国憲法及び児童の権利に関する条約の精神にのっとり、…(中略)…こども施策を総合的に推進することを目的とする。

また、こども基本法では、第3条の基本理念の規定の中に、以下のように「子どもの意見表明権」に関わる事柄が含まれている。

三 全てのこどもについて、その年齢及び発達に応じて、自己に直接関係する全ての事項に関して意見を表明する機会及び多様な社会的活動に参画する機会が確保されること。

四 全てのこどもについて、その年齢及び発達に応じて、その意見が尊重され、その最善の利益が優先して考慮されること。

さらに第11条では、以下のように、こども施策に対するこども等の意見の反映が規定されている。

国及び地方公共団体は、こども施策を策定し、実施し、及び評価するに当たっては、当該こども施策の対象となるこども又はこどもを養育する者その他の関係者の意見を反映させるために必要な措置を講ずるものとする。

以上のように、こども基本法では、改正された児童福祉法と同様に、子どもの権利条約の精神にのっとることが明記されている。また子どもの意見表明権が基本理念の規定に盛り込まれ、こども施策に対するこども等の意見の反映が規定されて、子どもの意見表明権がより意識されている。

以上で2章では、日本での子どもの権利にかかわる法制度の歴史的展開について見てきた。児童憲章、子どもの権利条約の批准、児童福祉法の改正、こども基本法の成立という経緯を経て、子どもの権利条約の精神が、子どもにかかわる法律に理念として組み込まれ、子どもの意見表明権が明記されるようになる経緯が確認された。見てきたように運営指針では、子どもの権利条約の理念に基づき、子どもの最善の利益を考慮して育成支援を推進するように努めることと、子どもの意見表明権を保障する必要があることが記されている。この運営指針は、日本において、子どもの権利条約の精神が、子どもにかかわる法律に理念として組み込まれていき、子どもの意見表明権を意識した規定が現れてくる中で、それに少し先んじて、子どもの権利条約と子どもの意見表明権が明記されたものとして位置づけることができるだろう。

3、ミノウによる「権利」概念の再構成

1章で見たように、子どもの権利論における「保護」と「自律」の問題を解くための手がか

りになると思われるのが、ミノウによって先駆的に提唱された関係的権利論である。ミノウの議論については、すでに大江（2004）、伊藤（2012）、大西（2013）等による詳細な紹介がなされているが、本章では、放課後児童クラブにおける子どもの意見表明権を考察するにあたり重要であると思われる点を中心として、概略をまとめて見ていくことにしたい。

3 - 1、3つのアプローチとその限界

ミノウは、西洋社会の法的ルールにおいては、正常な人と異常な人、あるいは有能な人と無能な人との間に境界線が引かれてきたと指摘する。子どもや精神障害者は法的な無能力者の典型例であるが、歴史的には、女性、奴隷、船乗り、ユダヤ人、聖職者もまた、法的に有能とされる境界線の向こう側に位置づけられ、法的に無能力とされ、法の下での権利と権限が抑制されてきた。(Minow [1990:8]) このように、有能とされる者と無能とされる者との間に境界線を引き、無能とされる者には権利を認めないという法的ルールのあり方を、ミノウは、異常人アプローチ (abnormal-persons approach) と呼ぶ。(Minow [1990:105-107])

これに対して、権利分析アプローチ (rights-analysis approach) は、精神的能力の分類に異議を唱え、精神的に無能とされた人々を不当な制約や差別から自由にするべく、正常な人々が享受しているのと同じ法的権利が、異常や精神的無能力とされた人々に与えられるべきだと主張する。それと同時に、権利分析アプローチの唱道者は、精神的に無能だとされた人々のために設計された新しい権利、プログラム、保護を支持している。(Minow [1990:107-108])

このように権利分析アプローチは、すべての人が同じ権利を享受するという考え方から出発するが、過去の剥奪の影響を取り除くため、あるいは特定のグループの特性に対処するために、いくつかの特別な権利が必要であろうという方向へ進み出している。この点に関して、権利分析アプローチは、中心的な不安定性を抱えているとミノウは指摘している。(Minow [1990:108])

この権利分析アプローチが抱える問題は、ミノウが差異のディレンマ (dilemmas of difference) として指摘しているものに関わっている。ミノウは、「公立学校で、中国語を話す生徒に対して、英語を話す生徒と同じ英語だけの授業がなされるべきか、それとも特別なプログラムが提供されるべきか」という問題や、「身体や精神に障害を持つ子どもたちを、公立学校の普通クラスに統合すべきか」という問題を例に挙げて、「異なる」とされる子どもたちへの取るべき対応について論じている。(Minow [1990:19-20])

「差異のスティグマは、それを無視することによっても、それに焦点を当てることによっても、再現されるかもしれない。」「不平等の問題は、マイノリティ・グループのメンバーをマジョリティ・グループのメンバーと同じように扱うことによっても、2つのグループを異なるように扱うことによっても、悪化し得る。」とミノウは指摘する。(Minow [1990:20]) すなわち、

一方で、「異なる」とされるマイノリティ・グループの人々に対して、その違いを無視してマジョリティ・グループと同様の対応がなされる場合、マイノリティ・グループの人々が不利益を被り、不平等が強化されてしまう場合がある。他方で、マイノリティ・グループの人々に対して、マジョリティ・グループと異なる特別な対応がなされる場合には、それにより差異のステイグマが強化されてしまう場合がある。このような差異のディレンマの問題を、ミノウは指摘しているが、権利分析アプローチは、この差異のディレンマの問題を抱え、それへの解決策を示し得ていないとミノウは論じる。(Minow [1990:107-109])

異常人アプローチ、権利分析アプローチとは異なる第三のアプローチとして、ミノウは社会関係論的アプローチ (social-relations approach) を挙げる。社会関係論的アプローチは、自律性が人間性の優先的かつ本質的な側面であると仮定するのではなく、人々の間には基本的な関係性があると仮定する。「人々は基本的に分離しており、除外されるカテゴリーに転落しない限り、自律した個人としての法的地位を持つ」という仮定に対して、社会関係論的アプローチは、「人々は関係の中で生き、語り、関係の外には存在しない」と仮定する。(Minow [1990:110-111])

社会関係論的アプローチは、人々を集団ベースで定義し、説明するために使われるカテゴリーや差異に挑戦する。「差異を帰属させることは、分類する者の力や、あるタイプの人を規範として奉じる制度的な配置の力を隠蔽し、差異の分類を本来の自然なものとして扱い、異なる定義された者を貶めている。」とミノウは指摘する。(Minow [1990:111])

社会関係論的アプローチは、公的あるいは私的な行為者が、ある集団に「異なる」というラベルを貼る時に明示される「知識」の主張自体を疑う。名づける者は、名づけると同時に、自分と名づけられた者との関係や、名づけられた者に対する支配力を否認するが、この「知識」の主張は、名づける者の力を隠蔽する。「一般的な見解」とは、社会の構造や統治において、自分たちの見解を強制する立場にある人々の視点を表しているにすぎない、とミノウは論じている。(Minow [1990:111])

社会関係論的アプローチは、このように、差異というのは、「自らを規範とし名づける力を持つ者」が、「そのような力を持たぬ者」に対して、「名づける」という行為をなすことで立ち現れるものだとしてみる。差異があることで生じているように見える問題は、マイノリティ・グループを「異なる」と名づけている、マジョリティ・グループの問題であるとして、捉え直されることになる。差異を本来の自然なものとする、マジョリティ・グループのあり方は規範として問い返されることなく、「異なる」者であるマイノリティ・グループを、マジョリティ・グループと同じように扱うべきか、異なるように扱うべきかという差異のディレンマが生じる。社会関係論的アプローチの捉え方からすれば、マジョリティ・グループがあり方を変えるといった方策が検討されることになろう。

社会関係論的アプローチは、差異をこのように捉えることにより、差異のディレンマを乗り

超えていこうとするが、ミノウは、このアプローチにも限界があると論じる。「もし根底にある権力のパターンが、変わらずに維持されているならば、関係性の考え方は、(階層的な地位の関係のシステムにおいて下位に位置づけられてきた：筆者注)脆弱な人々に対してリスクをもたらす」とミノウは指摘している。(Minow [1990:229]) この社会関係論的アプローチの限界については、3-2において、再度、見ていくことにしよう。

3-2、「社会関係論的アプローチ」と「権利分析アプローチ」の統合

3-1では、3つのアプローチの限界についてのミノウの議論を、整理してみた。ミノウは、社会関係論的アプローチと権利分析アプローチの両方の限界を補うべく、両方の洞察を統合しようと試みる。ミノウは以下のように論じている。

強制的な力に対して権利による保護を追求しながら、相互義務の世界において価値があるとみなされてきたものを救い出す方法はないだろうか。とりわけ「異なる」とされた人々—障害者、子ども、女性、歴史的に疎んじられてきたマイノリティの人々の視点からすると、階層的な地位の関係のシステムからも危険は生じるし、無関心なあるいは敵対的な世界において、それぞれが自分自身を「自由に」守るに任せるような、自律的な個人主義のシステムからも危険は生じるのである。家族法の歴史は、この両方の危険を示している。家族にとっては権利の革命は部分的であった。すなわち、法的に規制されない力関係が持続している。女性と子どもは、家族の内でも外でも、(歴史的に白人で財力がある)男性世帯主が享受してきたような種類の個人の権利を欠いていた。しかしながら、既存の個人の権利のセットを彼女たちに単に拡張するだけでは、女性と子どもの特別な状況やニーズを認識し損ない、家族内の関係の重要性を無視することになる。

要するに、権力と特権を欠いた家族のメンバーにとって、彼らの歴史的な差異を否定する、権利に基づくアプローチ (rights-based approaches)⁸⁾ と、他の人には付与される基本的な権利を否定するような関係論的アプローチ (relational approaches)⁹⁾ との両方から危険は生じるのである。この難問は、私達を差異のディレンマへと立ち返らせる。家族の文脈は、権利に基づくアプローチと関係論的アプローチの両方の限界を、特に鮮明に示している。(Minow [1990:268])

(既存の)権利が家族に導入された際に、それは家族内外の関係パターンを作り直すことができず、むしろ最も弱い立場のメンバーに、それ以前の権力のパターンを巧妙に押しつけてきたとミノウは指摘する。(既存の)「新しい権利」は、子どもの親権争いにおいて、離婚後の財力において、その他の家族の問題において、男性と女性は同一であると想定する。これらの権利は、ジェンダーの境界に歴史的に引かれた差異を無視し、家族をとりまく制度において、これらの差異が強化されてきたことを無視するとミノウは論じる。(Minow [1990:268-269])

ミノウは、これとは異なるような権利のあり方を考察する。権利を実際の関係の中に位置づけることで、差異に配慮した権利を構成することができるのではないかと、ミノウは論じる。「権利は、家族関係の歴史的なパターンに屈することなく、割り当てられた差異を是正することが

できる」「権利は、関係を破壊することなく、関係に応答することができる」とミノウは指摘し、権利の再生を試みる関係論的分析の一つのあり方を示そうとする。(Minow [1990:269])

ミノウは、「学校への出席停止に先立ち生徒が公聴会を受ける権利」についての最高裁での論争(ゴス判決)を検討し、論争の中では「自律的、自己決定的、利己的な個人による主張」としての権利の概念が、「個人間の関係の特徴」としての権利というオルタナティブな概念よりも優越して主張されていると指摘する。(Minow [1990:289]) この判決で反対意見を述べたパウエル判事は、(前者のような権利の概念に基づき、)権利の認識を、人々の間の距離を定義し強調するものとして扱い、それにより、(権利を導入することは)生徒を教師や学校管理者に対して敵対的な関係に置くようにするものとして扱った。(Minow [1990:290])

これに対して、ミノウは、学校の懲戒手続きに権利を導入することは、(パウエル判事が学校という共同体を破壊すると懸念したのとは逆に、)共同体を再確認することなのだ論じる。権利を主張することは、共同体をかき乱すというよりもむしろ、実際には共同体を是認することだ、とミノウは指摘する。権利を訴えることで、個人や集団は、より大きな共同体とその権威者に注意を向けってもらうことを主張する。それと同時に、この主張は、権利の主張者が、より大きな集団の一員であること、その伝統に参加していること、その形式を遵守していることを認めるのだ、とミノウは指摘する。(Minow [1990:293])

このゴス判決について、ミノウは以下のように論じている。

ゴス判決によって義務づけられた適正手続きの骨子は、個人の権利が、どれほど共同体の確立された秩序に依存しているかを示し、またこれらの権利が、人々に互いに応答することを要求することにより、個人の間にもどのように関係を作り出しているかを示す。(中略) 生徒が説得を試みる権利を持つことは、副校長がその権利を真剣に受けとめる意志を持つことに依存する。同様にその権利を告知するゴス裁定は、生徒のニーズに対する真摯な会話に携わるといった裁判官の意志に依存していた。そして実のところ、その生徒を、権利によって結びつけられた共同体の一員として包摂しようという、裁判官の意志に依存していたのだ。(Minow [1990:295])

以上のように、ミノウは「社会関係論的アプローチ」と「権利分析アプローチ」を統合して、関係の権利というオルタナティブな権利概念の提唱を試みている。それは、「差異に配慮」し、「割り当てられた差異を是正」できるものであり、「関係を破壊することなく、関係に応答することができる」ものである。ミノウは、権利を、「自律的、自己決定的、利己的な個人による主張」ではなく、「個人間の関係の特徴」として捉える。個人の権利は、共同体の確立された秩序に依存し、人々に互いに応答することを要求し、個人の間にも関係を作り出すとミノウは論じている。

ゴス判決によって認められた権利に限らず、あらゆる権利の主張は、共同体の対話の一つの形式を始めさせる、とミノウは指摘する。権利を主張する者は、権利を主張することで、共同

体がそのような主張を聞くために指定した手続きを通して、その共同体の注意を確保するのだ、とミノウは論じる。(Minow [1990:295])

権利とは、「切り札」ではなく、このラウンドを勝たせてくれるよう他者の説得を試みるために私達が使う言語である、とミノウは論じる。権利の起源と将来の実現性は、継続的で共同的なコミュニケーションのプロセスに依存する、とミノウは述べる。(Minow [1990:296])

子どもの権利の擁護者が、プライバシー、適正手続き、その他の保護に対する子どもの権利を認めるように裁判所に求める時、彼らは、子どもと大人のための新しい境界と関係を明確にする司法判断を求める。彼らは、これらの司法判断を用いて、日常生活における子どもと大人のための新しい関係を交渉する機会を求めているのだ、とミノウは論じる。(Minow [1990:296])

権利は、個人が他者に自分たちの個別の利益を認識するように求める、まさにその瞬間に、人間の相互結合に依存し、それを表現する言葉を提供するのだ、とミノウは指摘する。子どもに、児童虐待の疑いについて裁判所で証言する権利を与えることは、子どもを大人とのシーソーから投げ出すことなく、一時的に子どもの側に力のバランスを与える、とミノウは論じる。(Minow [1990:296])

ミノウは、また、権利について以下のように論じている。

権利は中立的ではない。権利とともに、私達は人間関係に対する多様な法的結論の可能性から選びとるのであり、それゆえ現在のそして将来の関係性のパターンに影響を与える。紛争を扱うなかで交渉、協議、議論を要求する権利を主張することは、それぞれの論争者を、その他の人が認識することを要求する。少年裁判所が、マサチューセッツにあるケンブリッジ子ども公聴プロジェクトに、しつけられていない子どもに対する親の苦情を送ると、プロジェクトのスタッフは、親子が、彼らの紛争を解決するための契約的な合意を交渉でき、また将来の紛争に対処するための手順を確認できるような場を創り出す。これは、両親が子どもたちの苦情を、自分たちのものと同じように真剣に受け止めることを要求する。(Minow [1990:308-309])

権利を、この問題解決の様式にコミットしている共同体における再交渉に左右される関係性の特徴として解釈することは、法律を、人間のコントロールを越えた何らかの力に結びつけるのではなく、このプロセスにより促進され、あるいは妨げられる関係のパターンに対する人間の責任に結びつける。このようなやり方で、継続的で共同的な対話の道具としての権利という概念は、法的行為と不作為に対する責任を人間に帰属させるのに役立つ。(Minow [1990:309])

以上のように、ミノウは、権利とは、他者の主張を暴力的に圧殺するような「切り札」ではなく、継続的で共同的な対話の道具なのだという。権利を主張する者は、共同体の確立された秩序に依存し、共同体を是認しつつ、共同体に注意を向けもらうことを主張するのであり、継続的で共同的なコミュニケーションにより、相手との新しい境界と関係を交渉しようとしているのだ、とミノウは論じる。ミノウの議論にのっとれば、こうした交渉によって、新たに作り出される関係のパターンが、権利の内実である、ということになる。ミノウはこのようにして、権

利という概念を再構成し、関係的権利というオルタナティブな概念を、新たに提示している。

例えば、子どもが親に対してプライバシーの権利を主張するという事例に対して、ミノウの議論を当てはめて考えてみよう。この場合、「プライバシーの権利」は、子どもが「自律的、自己決定的、利己的な個人」として、親の主張を暴力的に圧殺し対話を拒絶する「切り札」であるとして、捉えられるべきではないだろう。そうではなくて、子どもが親に対して「プライバシーの権利」を主張する時、子どもは、お互いの権利を尊重するという親子の関係性に依存し、その基盤に立って、その関係性を手放すことなく、親に対して、新しい境界と関係を交渉すべく、対話を始めることを要請しているのだ、ということになる。この交渉によって、新たに作り出される親子の関係のパターン、すなわち子どものプライバシーをより尊重するような親子の関係のパターンの特徴が、「プライバシーの権利」の内実であるということになるだろう。

権利をこのように捉えるならば、重要なのは共同体の関係なのであり、あえて「権利」という概念を用いる必要はないのではないか、という見方がなされるかもしれない。

しかし前述したように、共同体の関係は階層的な地位のシステムを形作る場合があり、その中で下位に位置づけられたものが脆弱な立場に立たされる、という危険性をはらんでいる。それゆえ権利という概念は重要なのだ、とミノウは論じている。権利という概念の有効性について、ミノウは以下のように指摘している。

権利の言葉は、特に過去に排除されてきた人々によって、その言葉が声に出される場合には、人々を害している、より大きな社会的なパターンを是正する努力を助けるだろう。(Minow [1990:304])

権利のレトリックは、修辭的であれ、階層的な権力を露呈させ、それに挑戦することを可能にする。(Minow [1990:307])

ミノウはまた、個人の自律性と境界について、以下のように論じている。

これらの(子どもが権利を持つことへの：筆者注)反対は、「権利を持つ人は、個人の目的のために選択でき、他者の圧力から個人の自由を守る、自律的な個人である」という考え方による権利の概念、これは広く受け入れられているものであるが、この権利の概念から生じている。しかしながら、権利を持つ自律的な個人という、この概念は、共同体一個人の権利を進んで認識し強制する共同体一を前提としている。それゆえ、この自律を前提とした通常の意味の権利の概念でさえ、人々間の社会的な共同体的な境界の形成に依存している。自律は、願望としてであれ、文化的な、また言語的な共同体の発明である。境界は社会的であれ、心理学的であれ、法的であれ、自然に存在するものではない。それは公式なやり方、あるいは非公式なやり方で、人々によって作り出され、作り直されている。心理学的な問題として、境界のある個人のアイデンティティというまさにその経験は、ただ一人の個人だけを必要とするのではなく、その境界を構築するのに役立つ多数の者を必要とするのである。(Minow [1990:299-300])

自律は、もし、妨げられていない、依存していない自己の状態として定義されるならば、いかなる個人の権利行使においても、その前提条件になるものではない。唯一の前提条件は、個人が主張する

ことを望み、個人が個人と社会の境界の定義と再定義に参加することを望んでいる、共同体なのである。(Minow [1990:301])

個人の自律性と境界についての、以上のミノウの議論から、以下のような関係的権利論における個人と境界の捉え方を読み取ることができる。一般的には、「個人の目的のために選択でき、他者の圧力から個人の自由を守る、自律的な個人」であるからこそ、個人は権利を行使できると受けとめられている。しかし、ミノウは、このような捉え方に対して異議を唱え、「権利を持つ自律的な個人」という概念自体が、個人の権利を進んで認識し強制する共同体を前提とするものであると論じる。個人の境界は、自然に存在するものではなく、人々により定義され、再定義されているのであり、境界のある個人という経験も、その境界を構築する多数の者を必要としている。

このように関係的権利論においては、「他者に依存せず、他者の圧力を排して自らの自由を守り、自己の目的を追求できる自律的な個人」であるからこそ権利の行使が認められるのだ、という捉え方が棄却される。権利の行使とは、それを認める共同体の関係を基盤として、「自らの境界を人々によって定義され、再定義され続けている個人」が、個人と社会の境界の定義と再定義のための対話を始めることを要請する行為として、捉えられているものと解される。

最後に、これまで見てきたミノウの議論を、子どもの意見表明権にあてはめて考察してみよう。子どもの意見表明権という権利を、関係的権利として把握すれば、子どもの意見表明権は、以下のような権利として捉えることができるだろう。

子どもは、大人から保護され配慮されることを必要としている。子どもの意見表明権という権利は、子どもが必要とする、大人から保護される関係を破壊することなく、子どもが周辺化され脆弱な立場であるという、大人との格差のある関係性を是正するよう、大人に働きかけることができる権利である。子どもによる意見表明権の行使は、大人と子どもとの関係性（子どもが主張することを望むような関係性）を基盤とし、それを是認しつつ、大人と子どもが互いに応答することを要求し、継続的で共同的なコミュニケーションにより、子どもと大人の間の新しい境界と関係を作り出すべく、交渉することを求める行為として捉えられる。

以上で、3章では、ミノウが提唱している、関係的権利論における権利と個人について見てきた。以下4章では、日本での関係的権利論の展開について整理して見ていくことにしよう。

4、日本での関係的権利論の展開

日本では主な論者として、福田雅章、世取山、大江、伊藤、大西が、関係的権利論を展開している。4章では、まず、これらの論者の議論について、子どもの意見表明権に関わる事柄を中心に、その概略を見ていく。その上で、ミノウの議論とこれらの論者の議論の位置づけにつ

いて整理して考察していこう。

子どもの意見表明権について論じた福田雅章の議論（福田雅章 [2001]）（福田雅章 [2002]）は、ミノウの議論に直接依拠しているわけではないが、その議論には、子どもの意見表明権を関係的权利として捉える発想が含まれていると考えられる。以下で見ていこう。

福田は、子どもの意見表明権を、「子どもの権利の本質的な中核」として捉え、「客体的子ども観=無権利論」と「自律的子ども観=自己決定・社会的参加権論」とを批判している。

「客体的子ども観=無権利論」は、「子どもは、未熟であるがゆえに、おとなや社会や国家の『愛護の客体』であり、一人前のおとなになるまでは『ものを言う能力もなく』、『指導され、管理され、訓練される客体』である」とする考え方である。この考え方は、「日本社会で主流をなす支配的な子ども観であるが、子どもたちを幸せにしていない」と福田は指摘する。（福田雅章 [2001:78-80]）（福田雅章 [2002:44-46]）

「自律的子ども観=自己決定・社会的参加権論」は、川崎市子どもの権利条例が採用しているような、「子どももおとなと同じように権利の全面的主体であり、『自己決定権』と『市政や学校運営や社会的行事に参加する権利』こそが子どもの権利の中核である」とする考え方である。福田は、この考え方は「近代市民社会において大人が自由になるために承認された市民的権利論をそのまま子どもに当てはめた」ものであり、「子どもを小さな大人として遇する」だけだと指摘する。小さな大人論は、「自分で決めたのだから、自分で責任を取りなさい」という管理と支配の道具となり得る危険な考え方だと福田は論じている。（福田雅章 [2001:76-83]）（福田雅章 [2002:46-47]）

以上の子ども観に対して、福田は「人間関係論的子ども観=意見表明権論」を提唱する。「自分の出す他者への働きかけに他者がキチンと応答してくれるという人間関係の中にこそ人間の尊厳が存在する」のであるから、子どもの意見表明に対して、「おとなに誠実な応答義務を課し、意見表明を権利として保障」しなければならない、と福田は指摘する。（福田雅章 [2001:83-84]）（福田雅章 [2002:47-51]）

子どもは欲求を表明することにより、それを親や教師にきちんと受けとめてもらい、真剣に応答してもらうという継続的な人間関係（居場所）を自ら形成していく。その継続的な人間関係の中で、自己の欲求（意見）を表明しながら、子どもは対話を通して自らの成長発達に主体的に参加し、今の自分を生きることができると福田は指摘している。（福田雅章 [2002:49-51]）それゆえ意見表明権とは、一人の人間主体として尊重され、独りぼっちになるのではなくて人間関係を形成し、そのありのままに認めあえる人間関係をとおして、今の自分を生き、成長発達することを実現する権利なのだ福田は指摘する。（福田雅章 [2002:53]）

以上のように、福田は子どもの意見表明権を、親や教師などの大人の誠実な応答義務を要請

し、大人から真剣に応答してもらうという継続的な人間関係の形成を求める権利として捉えている。そこには、「権利とは、人々に互いに応答することを要求し、個人の間に関係を作り出すものだ」という、関係的権利論の発想が含まれていると考えられる。

世取山は、子どもの権利条約第12条が、「子どもの意見表明権を規定し、そこにおいて子どもが主体として位置付きうる大人との間の相互的な人間関係を『権利』として承認する」ものであると指摘する。(世取山 [2003:124-125]) 世取山によれば相互的な人間関係の権利論への導入をめぐる、英語圏での子どもの権利に関する議論としては、子どもの権利利益説と、子どもの権利意思本質説と、関係論的権利説とがある。子どもの権利利益説は、子どもの権利の本質を子どもの意思とは無関係に客観的に決定される利益に求め、子どもの意思を覆してまでもその権利が実現されるべきだとするものであり、相互的な人間関係を「権利」として承認するものではない。子どもの権利の本質を子どもの「意思」に求める子どもの権利意思本質説では、子どもは関係において服従的な地位に置かれざるをえないので、子どもの「関係性」そのものが受容不能であり、そこからの「解放」が重要とされ、これも相互的な人間関係を「権利」として承認するものではない。(世取山 [2003:128-129]) ミノウの提唱する関係的権利説は、条約12条を包摂する法的議論として極めて示唆的であるが、子どもの発達に関する存在論的議論によって、これを補うことが必要である、と世取山は論じる。そしてロシアの心理学者Vygotskyの発達の理論の延長線上にミノウの関係的権利論を位置づけようと試みる。(世取山 [2003:129-130, 141-145, 159-161])

世取山は、Vygotskyの議論に依拠し、子どもが現実に関する認識を発達させるためには、ある特定の質をもった「関係性」が必要であると論じる。第一が「子どもの主体性への大人の応答性」、すなわち具体的な文脈のなかにおいて子どもが問題に直面して示す反応に、大人が応答することによって成立する、間主体的な場面での学習、そしてその内面化による発達というプロセスである。第二が、「子どもの発達段階ごとの可変性」、すなわち子どもが主体的に行う働きかけに大人が応答し、その積み重ねによって生じる子どもの発達に応じて大人による働きかけの性格が変化する可変的な関係、である。(世取山 [2003:151-152])

条約12条は、子どもに意見表明権を認めることによって、「具体的な文脈のなかにおいて、子どもが現実を認識し、現実を独自の形で統合し、子どもがその子どもに直接する大人に働きかけ、それから応答を引き出し、大人との関係を変更していく“力”を持つ主体であるということ」を「権利」として承認する、と世取山は指摘する。条約12条は、子どもの意見をその発達に応じて「適切に重視する」大人の責任を確認することにより、応答性と可変性を実現しようとしており、子どもの発達にとって不可欠である大人との関係を保障するからこそ道徳的に重要なのだ、と世取山は論じている。(世取山 [2003:152])

「子どもの権利」を手がかりとして権利論の射程を検討しようとする大江は、ミノウの議論を詳細に検討し、その議論に依拠し、関係性アプローチと権利アプローチを統合して権利論の再構成を試みる。(大江 [2004]) 子どもの権利論の含蓄からは、自律性と共同性双方を支えるものとして、「関係性への権利」が説かれうる、と大江は指摘する。(大江 [2004:121]) 一方的な「関係」の決められ方—決められる側から言えばそれは関係の「歪められ方」である—に異議を申し立て、もうひとつの関係性のありようを主張する方策として、関係性への権利は位置づく、と大江は論じる。(大江 [2004])

大江はまた、そもそも権利自体が関係的であるという、「関係性としての権利」という視点を提唱する。権利とは、内容的な側面のみならず、概念的にも関係的であり、道徳や義務といった他概念や、コスト問題等の他の考慮事項に向かって開かれている、と大江は論じている。(大江 [2004:123-151])

伊藤は、日本における子どもの権利研究の理論的な展開を検討し、子どもの権利は「子ども固有の権利」と「子どもの人権」という2つの要素を含むと指摘し、これらを「保護」と「自律」という観点から捉え直す。(伊藤 [2012:38-40])

日本では、「保護」と「自律」を権利論として統一的に捉える試みとして、「発達権・学習権を中心とした子どもの固有の権利において保護と自律の要素を統一的に捉える」議論と、「人権の制約原理としてのリベラル・パターナリズムから自律と保護の関係を捉える」議論が論じられてきた。伊藤は、江幡裕の議論¹⁰⁾に依拠しつつ、「発達権・学習権を中心とした子どもの固有の権利において保護と自律の要素を統一的に捉える」議論では、「子どもの最善の利益」が、結局はおとなの裁量に左右されるという限界を指摘する。また「人権の制約原理としてのリベラル・パターナリズムから自律と保護の関係を捉える」議論も、権利の主体として「理性的な判断能力を有する自律的な人間」を想定しており、子どもに固有のニーズを十分に保障するためには限界があると指摘する。(伊藤 [2012:40-43]) その上で、「子どもの依存的な関係性を前提とした上で、保護と自律のジレンマを乗り越える試み」として、ミノウによって先駆的に展開された、関係的な権利論について検討を行っている。(伊藤 [2012:44-46])

伊藤は、世取山の議論に対して、「ミノウは関係性を、家族や教育実践における構成員同士の濃密な結びつきだけに限定していない」とし、ミノウの関係の権利論とは、「社会的な文脈において暗黙の内に弱者を周縁に追いやる社会構造それ自体を問い直す試みとして理解されるべきであろう」と指摘する。(伊藤 [2012:46-47]) 伊藤は、「関係性を濃密な関係性だけでなく、より一般的な関係性として捉えるならば、参加は社会的関係性の構造を捉え直す契機を含んでいると考えられる」と論じる。そしてナイジェル・トーマスの研究を参照し、自律的権利観に基づく参加の権利ではない、新たな参加概念について検討している。アイリス・マリオン・ヤ

ングやピエール・ブルデューの理論を踏まえた、トーマスによる新たな参加概念は、「既存のシステムとそれを下支えしてきた社会的な関係性を何度も問い返しながらか、家庭や学校、地域社会、子ども・若者に関連した様々な組織、公的な政治システムなど幅広い場面において適用されるものである」と伊藤は論じている。(伊藤 [2012:48])

また伊藤は、子どもの意見表明権を検討した論考において、子どもの権利を保障するためには、「依存的な存在のニーズを主体性に基づいて充足するための仕組みを社会の中に創り出していくことが課題となる」と指摘する。「そのためには、公共的な対話によって、他者依存的な存在である子どもの見えにくいニーズを顕在化していくことで、既存の社会における不平等や不公正^(ママ)が明らかにするとともに、法的ルールや制度の改善・創設に繋げていくことが求められる。また、そのような公共的な対話において、耳を傾けてもらう関係性が保障されることによって、依存的な存在の権利概念への包摂が可能となる」と論じている。(伊藤 [2021:113])

他者への依存が避けられない子どもの権利の保障について、伊藤は以下のように論じている。

…子どもの権利を保障するためには、支援を必要とする子どもの傍らにいる者が子どものニーズを読み取ろうと試行錯誤することによって成立するような応答的で相互的な関係性が必要となる。おとなの側からすると、独立した人格を有した<他者>である子どものニーズを理解するために、子どもの主体性に寄り添いながら子どもの声(思い・願い)に耳を傾けて、本人のベスト・インタレストを追求するプロセスによって、依存的な存在である子どもの権利主体性を尊重することが重要となる。そして、子どもの権利を公共的な関心のもとで捉えて、関係性の質を社会的に保障する仕組みを整備していくことが求められる。(伊藤 [2021:118])

大西はミノウの議論に依拠しつつ、子どもの関係的権利という発想は、子どもの権利を「公私のネグレクト」への異議申し立ての「声(voice)」として把握するものだ、と指摘する。ここで「公私のネグレクト」とは、「子ども問題の私事化を通じた国家の保護義務の不履行」である「公的ネグレクト」と、「子どもの保護の懈怠や自律の抑圧を生む大人の保護義務の不履行」である「社会的ネグレクト」とを意味する。また「声(voice)」とは、自他の利益の衝突の背後にある関係性に焦点を当てた公共の討議を呼び起こし、その特殊な対話の場で自己の言明の正当性を基礎づけ、相手方を説得するために用いる「言葉(language)」を意味している。(大西 [2013:491-493]) (大西 [2017:209-211,260])

大西は、子どもが権利行使として発する「声」に対する大人の誠実な対応について、イスラエルの法学者ヤイル・オーネンが、フランスの哲学者エマニュエル・レヴィナスの他者論を参照して提唱した、「応答」の概念に基づいて考察する。レヴィナスの他者論は、自己と「他者」との間の埋め難い差異の存在を認める一方で、そうした「他者」との関係性をなお追求するものである。(大西 [2017:213-214])

大西によれば、オーネンの「応答」とは、客観的に観察可能な「他者」の「苦しみ」を認識

した上で、この「他者」が発する「異なる声」を聞き、これを「思惟の内に招き入れ」つつ「他者」の「苦しみ」の実相を「理解」しようとする試みである。「他者」が発する「声」を手掛かりとしてその「主観的経験」に寄り添う営みは、自己を思いもよらぬ「苦しみ」の実相の「理解」へと導く。「応答」概念の中核的な意義は、自己との「絶対的差異」である「他者」が発する「異なる声」—既存の自己の世界の枠組みを揺るがしその妥当性を問い直す「新たなもの」—の「思惟の内への招き入れ」を契機とする自己の「理解の刷新」に求められる、と大西は論じる。(大西 [2017:223-224, 249])

オーネンは、「最善の利益」原則を再構成し、「個人（子ども）の経験の探求とそれに対する十分な応答」の大人への義務付けを内包する制度として捉え直そうとする。「子どもの主観的事実」（子どもが自らの経験事実に意味づけを与えることで構成される事実）は、大人による「法的事実」（ある法制度に含まれる法律効果発動のために充足が必要な要件に該当する具体的事実）の押し付けに抗しつつ、子どもの「苦しみ」に応える問題解決を導くための唯一の拠り所である。こうした解決を実現させるには、これを法的効果に結びつく「法的事実」として構成する必要がある。そのためには法適用者が望む法効果を規定する規範から問題となる事実を規定していく演繹的判断ではなく、「子どもの主観的事実」から「苦しみ」の実相に接近し、それを踏まえて必要とする保護を実現できる規範（法制度）を模索する帰納的判断が求められる。その第一歩が、子どもによる「主観的事実」の外部への表出（＝意見表明権の行使）である。これが帰納的判断と結びつくためには、子どもの意見表明を端緒とする対話的な関係性において大人と子どもが共同主観的に子どもの「苦しみ」を探求するとともに、大人自身の既存の理解の枠組みの内省と視点の変革を生起させること、すなわち大人自身の自己変容が必要だと大西は論じている。(大西 [2017:234-239, 246, 261])

以上で、日本で展開された関係の権利論について、主な論者の議論の概略を見てきた。子どもの意見表明権をめぐる、ミノウの議論とこれらの論者の議論の位置づけについて、以下で整理してみよう。

ミノウの議論は、あらゆる権利を関係の中に位置づけて捉えようとする。ミノウに依拠した大江の議論も、子どもの権利を手がかりとして、自律性と共同性の双方を支えるものとして、あらゆる権利を対象として、関係性への権利を論じている。

これに対して福田雅章は、子どもの意見表明権に焦点を当て、それを関係の中に位置づけて捉えようとしている。福田は、子どもの成長にとっての、応答してくれる大人との関係の重要性を強調する。それゆえ子どもの意見表明に対して、大人に誠実な応答義務を課し、意見表明権を権利として保障しなければならないと論じる。(福田雅章 [2001:83-84]) (福田雅章 [2002:47-51])

世取山も、子どもの発達にとっては、直接する大人との関係が不可欠であると強調し、子どもの意見表明権を規定した子どもの権利条約12条は、この大人との関係を保障するからこそ道徳的に重要なのだと論じている。福田が大人の「誠実な応答義務」が必要だと論じたのに対し、世取山はVygotskyの発達の理論に依拠し、「子どもの主体性への大人の応答性」に加えて「子どもの発達段階ごとの可変性」（子どもの発達に応じて大人による働きかけの性格が変化する可変的な関係）が必要だと論じている。（世取山 [2003:152]）

大西は、子どもの関係的権利という発想は、子どもの権利を「公私のネグレクト」への異議申し立ての「声」として把握するものだと捉える。大西は、オーネンの「応答」の概念を参照し、子どもが権利行使として発する「声」に対する大人の応答責任の内実とは、自己との「絶対的差異」である「他者」の発する「異なる声」—既存の自己の世界の枠組みを揺るがしその妥当性を問い直す「新たなもの」—の「思惟の内への招き入れ」を契機とする自己の「理解の刷新」に求められると論じる。（大西 [2017:249]）

子どもに対する大人の応答において、世取山は、子どもの発達に応じて働きかけの性格が変化する（可変性）が必要だと論じている。これに対して、大西は、よりラディカルに、「既存の自己の世界の枠組みを揺るがす『新たなもの』を招き入れることによる、自己の『理解の刷新』」が、大人には要請されると論じている。

ミノウは、前述したように、「個人の間の境界は人々によって作り出され、作り直されている」「権利を主張する者は、相手との新しい境界と関係を交渉しようとしている」と論じている。（Minow [1990:299-300,296]）また、（周辺化された者の視点を取り込んで）「もうひとつの観点に心を開くことは、自分の中にすでにあるカテゴリーや諸前提を見直す必要があるという可能性を受け入れることを、少なくとも意味している。」と論じている。（Minow [1990:376]）ミノウの議論の中には、「子どもの意見表明に応答するためには、大人の側の変化が要請される」という認識がすでに含まれているように読み取れる。オーネンに依拠した大西の議論は、子どもに応答するために大人の側に要請される変化について、より明確に、より根底的に捉えたものといえよう。子どもの意見表明に応答することは、大人の自己変容をもたらすことだという理解は、重要であると思われる。大西はまた、オーネンによる「最善の利益」原則の再構成の試みを基本的視座として位置づけ、示唆に富む議論を展開している。

伊藤もまた、福田・世取山・大西と同様に、子どもの権利を保障するためには「支援を必要とする子どもの傍らにいる者が子どものニーズを読み取ろうと試行錯誤することによって成立するような応答的で相互的な関係性が必要」とし、大人の側は「＜他者＞である子どものニーズを理解するために、子どもの主体性に寄り添いながら子どもの声（思い・願い）に耳を傾けて、本人のベスト・インタレストを追求する」ことが必要であるとする。その上で、「子どもの権利を公共的な関心のもとで捉えて、関係性の質を社会的に保障する仕組みを整備して

いくことが求められる」として、社会的な仕組み作りの重要性を指摘している。(伊藤 [2021:118])

伊藤は、また、ミノウは関係性を、(子どもと子どもに直に接する大人との間の)濃密な結びつきだけに限定していないとし、関係性をより一般的な関係性として捉えるならば、参加は社会的関係性の構造を捉え直す契機を含むとする。そして福田が批判するような自律的権利観に基づく参加の権利ではない、新たな参加概念について検討している。(伊藤 [2012:46-48])

以上で、子どもの意見表明権をめぐる、ミノウの議論と日本での関係的権利論の主な論者の議論の位置づけについて、整理して考察してきた。5章では、これらの論者の議論を参照して、放課後児童クラブにおける子どもの意見表明権について検討していこう。

5、放課後児童クラブにおける子どもの意見表明権

5-1、子どもに対する理解と意見表明権の保障

5章では、放課後児童クラブにおける子どもの意見表明権を保障する取組について、関係的権利論の視点を手がかりとして検討していこう。なお放課後児童クラブでの子どもの意見表明権の保障について、関係的権利論の視点から論じた先行研究は、管見の限り見当たらない。

まず「子どもの意見表明権」が想定している「子どもの意見」の性質について、確認をしておこう。

前述したように、子どもの意見表明権を規定した、子どもの権利条約第12条1項の条文(政府訳)は、以下の通りである。

1 締約国は、自己の意見を形成する能力のある児童がその児童に影響を及ぼすすべての事項について自由に自己の意見を表明する権利を確保する。この場合において、児童の意見は、その児童の年齢及び成熟度に従って相応に考慮されるものとする。

この条文の文言からは、子どもの意見表明権は、ある程度年齢が上の「自己の意見を形成する能力のある児童」のみに与えられているかのようにも読める。

しかし、増山が指摘しているように、子どもの権利条約の英語正文では、「(自己の)意見」と訳されている単語は「opinion」ではなく「own views」であり、「意見」や「見解」というよりも、自分の「見方・感じ方・捉え方」と訳されるべきものである。(増山 [2021:66-67])

国連子どもの権利委員会による「ジェネラルコメント」¹¹⁾(一般的意見・概括的解説)では、「例え生まれたばかりの子どもであっても、自己の見解を表明する資格を与えられ」ていること、「話し言葉および書き言葉を通じてコミュニケーションができるようになるずっと以前から、選択をし、様々な方法で、自分の感情、考えおよび希望をコミュニケーションしている」ことに注目すべきだと指摘されている。¹²⁾(増山 [2021:67])

また、別のジェネラルコメントでは、たとえ言語で自らを表現できない子どもであっても、「遊

び、身振り、表情およびお絵かき」などの非言語的コミュニケーションの形態で意見表明を行っているということを認識することが必要であり、こうした子どもたちの多様な「意見表明の権利」が尊重されるべきであるとの見解が述べられている。¹³⁾ (増山 [2021:68])

増山が指摘しているように、子どもの意見とは、明確に言葉で表されたものに限らず、子どもの様々な行動に表出されたものから、周囲の大人が読みとっていきべきものということになる。¹⁴⁾ 今日、多くの放課後児童クラブ（学童保育）では、「子どもの気持ちに気づく」ということが大切にされている。「子どもの意見」の性質について上述のように捉えれば、「子どもの気持ちに気づく」という取組は、「子どもの意見」を汲み取ろうとする取組だと言えよう。

福田敦志は、『テキスト「学童保育士・基礎」カリキュラム』の中の「第8章 指導・支援方法論」において、学童保育指導員（以下、指導員と略）が積み重ねてきた実践について解説を行っている。そこで記述されている指導員の実践のなかに、「子どもの意見表明権」を保障する取組が現れているように思われる。以下では福田の記述から読み取れる、指導員による実践の積み重ねについて、関係的権利論の視点から考察していきたい。

『テキスト「学童保育士・基礎」カリキュラム』は、日本学童保育士協会と福岡の「特定非営利活動法人学童保育協会」、愛知の「特定非営利活動法人学童保育指導員協会」の協力のもと、各協会が認定している資格「学童保育士・基礎」のための研修用テキストとして編集されたものである。福田が解説している指導員の実践のあり方は、上記の協会等に関わりのある指導員の中で、ある程度共有されたものとして考えられる。

福田は、学童保育指導員は、「働きかける相手の拒否の自由、従わない自由を前提とした上で、相手を『その気にさせる』『方向づける』『働きかけ』である〈指導〉（〈指導〉という表記法は、筆者による。以下、同。）に取り組んできたが、そこには共通する子ども理解のとらえ方がある、と指摘している。（福田敦志 [2018:136-137]）ここでの〈指導〉という概念は城丸章夫によるもので、「働きかける相手の拒否の自由、従わない自由を前提」としている点で、一般的な「指導」という言葉とは異なる意味で使われているため、筆者は〈指導〉と表記している。¹⁵⁾

指導員に共通する子ども理解のとらえ方とは、福田によれば、「当該の子どもに対する理解を仮説として提起し、その仮説から必然的に導き出される指導方針に基づいて指導を行った『結果』、つまり指導者からの呼びかけに対する子どもの応答の事実によってその仮説の妥当性を検証する」というものであり、「子ども理解と指導方針の確立および指導の『結果』による子ども理解の検証を一連のものとして把握する」というものである。（福田敦志 [2018:137]）「指導者からの呼びかけに対する子どもの応答の事実によって仮説が修正されるということは、その仮説を立てた指導者のものの見方や考え方に対する修正が余儀なくされるということを意味する。それは、指導者自身の生き方の変革を迫るものともなりえよう。」と福田は指摘している。

(福田敦志 [2018:137])

子どもが指導員に見せる姿から、子どもに対する理解の仮説を立て、仮説に基づき子どもに働きかけ、それへの子どもの応答により仮説が修正されると同時に、自らのものの見方や考え方も修正されるという、一連のプロセスに基づいて、指導員が子どもへの働きかけを行ってきたことが理解できる。仮説の修正に伴い、指導員の子どもへの働きかけも変わってくるであろう。このような指導員の取組は、仮説の提起とその検証を繰り返しつつ、子どもの応答から子どもへの理解を深めていこうとする試みであり、指導員の方から、子どもの意見を汲み取っていこうとする試みとしてみることができよう。そこでは指導員の働きかけと子どもの応答という、指導員と子どもとの相互の応答を繰り返しながら、指導員が子どもの意見を汲み取り、子どもへの働きかけを変えていくという取組がなされている。ミノウの議論を参照すれば、この取組は、子どもと指導員との関係性を基盤とし、それに基づいて子どもと指導員とが互いに応答し合い、指導員のものの見方や考え方が修正され、指導員の子どもへの働きかけが変化する、すなわち子どもと指導員との間に新たな境界と関係性を作りだす試みとして捉えることができる。このように捉えれば、この取組は、指導員が子どもの意見を汲み取ることで、子どもの意見表明権という権利の実現を保障しようとする取組として理解することができよう。

4章で見たように、大西はオーネンに依拠し、子どもの意見表明に対して大人には「応答」が義務づけられると論じている。(大西 [2017]) 仮説の提起とその検証を繰り返しつつ子どもへの理解を深めようとする指導員の取組は、指導員の働きかけと子どもの応答という対話的な関係を通じて、指導員が「他者」である子どもの「異なる声」を聞き、その「苦しみ」に接近しようとするのと同時に、指導員の側の自己の変容すなわち「理解の刷新」を生じさせるものであり、大西のいう「応答」にあたる試みとして捉えられよう。

子どもの意見表明への指導員の「応答」は、以下でみるような、子どもの「問題行動」への対応においても見出すことができるだろう。

福田は、学校とも家庭とも異なる学童保育という場において、子どもたちは、学校でも家庭でも見せない姿をさらけ出し、それは多くの場合、「問題行動」として立ち現れる、と指摘する。(福田敦志 [2018:138]) こうした子どもの「問題行動」は、他の子どもの安全を脅かしたり、学童保育での生活をかき乱したりする、迷惑な行為とされかねず、場合によっては「問題行動」を起こす子どもが非難され、排除されることにもなりかねないものである。

しかし、学童保育の指導員たちは、それを「子どもたちから指導員に対する明確な呼びかけ」として捉え、自分を肯定できない子どもに対して、近年では「ケア」と称されるようになった働きかけを積み重ねることを通して、その子どものなかに「共感的な他者」を根づかせていこうとしてきた、と福田は指摘する。それにより、その子どものなかに、その「共感的な他者」と自己内対話する相手としての「もう一人の自分」(否定的な行動をしたいわけではない自分、

真っ当に生きていたい願っている自分)を生み出そうとする試みを、指導員たちは意識的に展開してきた、と福田は指摘している。(福田敦志 [2018:138])

自分を肯定できない子どもに対して「共感的な他者」を根づかせようとする指導員の試みは、指導員が子どもの「異なる声」を聞き、自らが変容しつつ、子どもの「苦しみ」に接近し続けなければ成し得ないものであろう。子どもの「問題行動」を指導員への「呼びかけ」(意見表明)として捉え、子どもへの働きかけを積み重ねる指導員の取組は、大西のいう「応答」にあたる試みとして捉えられよう。

また、子どものなかに「共感的な他者」を根づかせていこうとする実践は、他者から切り離された「他者に依存せず、他者の圧力を排して自らの自由を守り、自己の目的を追求できる自律的な個人」という個人観とは相容れないものと言えよう。「個人の境界は人々によって定義され、再定義されるものであり、境界のある個人という経験は、その境界を構築するのに役立つ多数の者により作り出される」という個人観に基礎づけられたものとして捉えられるだろう。

以上から、5-1で福田敦志の記述を通して見てきた指導員の実践は、関係的権利論による個人や権利の捉え方に基礎づけられたものとして理解できる。これらの実践は、関係的権利としての「子どもの意見表明権」を保障しようとする取組として、捉えることができるだろう。

前述したように、今日、多くの放課後児童クラブでは、「子どもの気持ちに気づく」ことが大切にされている。また2章でみてきたように、運営指針では、放課後児童クラブにおける育成支援に求められる内容の一つとして、以下のような記載がなされている。

⑥子どもが自分の気持ちや意見を表現することができるように援助し、放課後児童クラブの生活に主体的に関わることができるようにする。

・子ども一人ひとりの放課後児童クラブでの生活状況を把握しながら、子どもの情緒や子ども同士の関係にも配慮し、子どもの意見を尊重する。

・子どもが放課後児童支援員等に悩みや相談事も話せるような信頼関係を築く。¹⁶⁾

また子どもの「問題行動」に関しては、運営指針においても、育成支援における配慮事項として、「子どもは時に大人の指示を拒んだり、反抗的に見える態度をとったりすることもある。子どもの言動の背景を理解することが求められる。」¹⁷⁾と記載されている。

「子どもの気持ちに気づく」こと、「子どもの言動の背景を理解する」ことは、「子どもの意見」を汲み取ろうとすることであり、子どもの意見表明権を保障するための第一歩として位置づけられよう。子どもの意見表明権を保障するためには、見てきたように、それを端緒として、指導員が子どもとともに対話的な関係性を通して子どもの「苦しみ」を探求すると同時に、指導員自身の既存の理解の枠組みが修正され、それにより子どもへの働きかけを変えていくことが必要になる。運営指針にある「子どもの意見を尊重する」ということの内実は、このように捉えられる必要があるだろう。

こうした取組を実現するには、支援員（指導員）が、一人ひとりの子どもの気持ちに関心をもち、注意深く丁寧に関わっていくことが必要になる。そのためには、子どもの集団の規模が大きすぎないこと、子どもの数に対して十分な人数の支援員（指導員）が配置されていること、といった環境が整っていないとれない。

放課後児童クラブの運営主体は、こうした環境を整備する必要がある。こうした環境が整っていない場合には、支援員としては、子どもに回答するという責任に基づいて、運営主体に対して、子どもの意見表明権を保障できるような環境を整備するように要請することが求められるだろう。

また福田敦志は、学童保育指導員によって継続的に開催されてきた実践検討会の重要性を指摘している。福田によれば、実践検討会とは、「実践記録に描かれた実践の事実がそのような事実にならざるをえなかった理由とその意味を浮かび上がらせることを通して、実践者の『明日の指導』を共同して構想する場」である。そこでは、他の参加者が「自らに蓄積してきた知恵とちからを駆使して議論をつくりだしていく」ことで、「実践記録に描かれた状況の意味について執筆者自身が『腑に落ち』たり、その記録の『その後』に対する具体的な指導方針（＝『あの子に〇〇と呼びかけてみよう』『あの子を△△の遊びに誘ってみよう』等々）を明確な根拠とともに構想することができたり」する状態が目指される。（福田敦志 [2018:144-146]）実践検討会は、指導員による子どもの「苦しみ」の探求と、自身の理解の枠組みの修正、それによる子どもへの働きかけの変化を、他の参加者が支援する場として捉えられよう。このような実践検討会を、継続的に開催できるような仕組みを作っていくことも必要とされるであろう。

5 - 2、子どもの参加と意見表明権

次に、学童保育における子どもの参加の取組について見ていこう。

4章で取り上げた福田雅章は、川崎市条例について批判し、同条例における子どもの自己決定権と社会的参加権の保障は、「近代市民社会においておとなが自由になるために承認された市民的権利論をそのまま子どもに当てはめたもの」にすぎないと指摘する。（福田雅章 [2001:81]）とくに子ども会議をつくって市政に参加する権利は、子どもの権利の本質とは言えず、「真の自発性にもとづかない仕組まれたパフォーマンスとしての子ども会議」は、「政治的なショー」にすぎず、逆に子どもの個々のニーズをつぶしてしまうと述べている。（福田雅章 [2001:82-83]）4章で見たように、福田雅章と世取山は、子どもの意見表明権が、子どもの働きかけへの大人の応答の積み重ねという日常的で豊かな人間関係を前提として、初めて保障されるものであることを強調する。（福田雅章 [2001]）（福田雅章 [2002]）（世取山 [2003]）

一方で伊藤は、ミノウが関係性を（福田雅章や世取山が想定している）濃密な関係性に限定せず、関係性をより広く捉えており、「社会的な文脈において暗黙の内に弱者を周縁に追いや

る社会構造それ自体を問い直す」試みを行っている」と指摘する。ミノウが関係性を濃密な関係性だけに限定せず、より広く捉えていることは、3章で見てきたミノウの記述からも読み取ることができる。伊藤は、「参加は社会的関係性の構造を捉え直す契機を含んでいる」と指摘し、福田雅章が批判しているような自律的権利観に基づく参加の権利ではない、新たな参加概念について検討している。(伊藤 [2012:46-48])

5-2では、福田敦志の記述に基づいて、学童保育の実践のなかで積み重ねられてきた、子どもの参加の取組について確認し、その実践のなかに、「社会的関係性の構造を捉え直す契機」が含まれていることを見ていきたい。

福田敦志は、参加にかかわる学童保育指導員の専門性について、「学童保育指導員たちは自らの実践の鍵概念を『自治』と呼び、それをこそ学童保育指導員の専門性の核となる構成要素として、実践的かつ理論的にくり返し検証してきた」と指摘している。(福田敦志 [2018:141])

指導員たちは、「新入生を迎える会」や夏休みのキャンプであっても、それを実施するか否かさえ子どもたちとの共同決定に委ね、また実施を決定した後もどのような活動を行うかをめぐって子どもたちと共同決定することを大切にしてきた、と福田は指摘する。「指導員たちは子どもたちを『放課後の生活』において『お世話される』だけの存在に留めることなく、放課後の時間と空間を共同創造する営みに子どもたちを参加させることを通して、その地域で暮らし、生きる人間として共に育ちあおうとしていた」のだと福田は論じている。(福田敦志 [2018:141])

学童保育実践における自治の追求に関しては、とりわけ子どもたちの会議を<指導>することとして展開されてきたという。会議では、(1)管理・経営過程への参加と、(2)遊びと文化の創造過程への参加について話がなされる。(1)と(2)の会議についての福田敦志の解説を、以下で要約してみよう。

(1)については、たとえば掃除や片づけはもちろんのこと、おやつや昼食の計画と買い出しの分担に始まり、ボールや一輪車等の備品の管理、夏休みのキャンプの場所および内容の決定や交通手段の調査・計画、さらには卒所旅行等の実現に向けた「補正予算案」の策定と収入の確保に向けた臨時のバザー等の計画に至るまで、子どもたちを参加させていった。それにより、子どもたちに自分たちの願いを実現すべく、時には妥協しながらもその実現に向けて知恵を絞り、行動していくことを促していった。

子どもたちに関わる事柄であるからこそ、指導員たちは時間がかかることも厭わず、子どもたちに話し合って決めようと呼びかけてきた。その際、「どうしよう?」とすべてを子どもたちに委ねるのではなく、原案のつくり方を手ほどきし、その原案に基づいて話し合い、決定し、実行し、総括し、また次の活動へ思いを馳せるという一連の流れを指導することを通して、子ども集団のなかに会議する文化を育んできた。

(2)については、大切なことは、状況に合わせてルール等の改廃を論議しながら活動の質を高めていくことで、参加の意思を表明している子どもたちがその活動のなかにしっかりと没入していける

ような取り組みになることであり、そのことを通して、不参加を貫いていた子どもたちのなかに参加の意思を芽生えさせながら、子どもたちが創り出す世界に巻き込んでいけるような魅力的な活動を創造していくことである。(福田敦志 [2018:142-143])

以上から、指導員たちが、子どもたちの会議への参加を促し、学童保育の運営や行事の企画への子どもたちの参加を積極的に促してきたことが読み取れる。子どもたちの会議への参加が促されることで、学童保育の運営や行事の企画に対する子どもたちの意見表明は容易になり、当然のこととして受け止められるようになる。会議の場では、それぞれ異なる意見を持った子どもや指導員が、自分の意見を伝え、対話を重ね、時には妥協しながら物事を決定していくことになる。

このような子どもの参加のあり方は、福田雅章が批判しているような自律的子ども観に基づく参加のあり方ではない。会議の場で行使される子どもの意見表明権は、子どもと指導員との応答の積み重ねという日常的で豊かな人間関係(子どもが主張することを望むような、指導員と子どもとの関係性)を基盤とし、それを強化するものとして捉えられ、ミノウのいう関係的権利として捉えることができるだろう。

学童保育の運営や行事の企画が、指導員等の大人のみによって決められ、子どもは、ただそれに従うだけという場合は、子どもの意見は耳を傾けられず、決定権を持つ大人に対して、無力な子どもが周辺化されるという状況が生じていると言えよう。これに対して前述したような、子どもの会議への参加を促し、学童保育の運営や行事の企画を、指導員と子どもが共同決定する(「自治」を追求する)場合には、子どもは正当な構成員として位置づけられ、学童保育という小さな場においてではあるが、子どもを取り巻く社会的関係性の構造が捉え直されているものと考えられる。

伊藤は、トーマスが参加概念を問い直す際に、「包摂とは、排除された集団を既存のシステムに取り込むだけでなく、彼らに固有の新たなパースペクティブによってシステム自体を適応的に修正すること」だとするヤングの理論を取り入れていると指摘する。(伊藤 [2012:48]) 子どもの位置づけが、周辺化されたものから正当な構成員へと変化すれば、それと同時に、学童保育という場の性質自体も、「学童保育に預けられた子どもたちが、支援員(指導員)の決定したプログラムにしたがって生活する場」から、「支援員(指導員)と子どもたちが、ともに放課後の生活を創り出していく場」へと大きな変容を遂げることになるだろう。

放課後児童クラブにおける子どもの参加については、2章で見たように、運営指針においても、育成支援の内容として以下のような記載がなされている。

行事等の活動では、企画の段階から子どもの意見を反映させる機会を設けるなど、様々な発達の過程にある子どもがそれぞれに主体的に運営に関わることができるように工夫する。¹⁸⁾

運営指針にあるように、行事等の活動に子どもの意見を反映させようと取り組んでいる放課

後児童クラブは、少なくないものと思われる。しかし前述したようなやり方で、子どもを会議に参加させ、支援員（指導員）と子どもたちとで共同決定するという取組を実施している放課後児童クラブ（学童保育）は少数であろう。クラブでの約束事、生活の進め方、行事等の大枠は、運営主体により決定されているところが多いのではないだろうか。行事等の活動に子どもの意見を反映させるという取組が、子どもを正当な構成員として位置づける取組となっているかどうか重要であろう。

放課後児童クラブの運営主体は、子どもの意見表明権についての理解を深め、子どもに直接かかわる支援員（指導員）が、子どもの意見表明権や子どもの参加を保障できるように、環境を整備することが必要である。支援員（指導員）には、子どもの意見表明権や子どもの参加を保障するために、それが可能な環境を整備するよう、運営主体に働きかけることが要請されよう。

5 - 3、子どもの意見表明権の保障に向けて

前述したように、子どもの意見表明権については、子どもを大人と同じ権利の主体として位置づけても、子どもを大人とは異なる配慮や保護を必要とする存在として位置づけても、子どもにとって不利益となるという問題が生じる。本稿では、ミノウによって提唱され、日本でも何人かの論者により展開されている関係的権利論に基づき、このジレンマを乗り越えるような権利と権利主体の概念について考察してきた。

ミノウが提唱する関係的権利論の視点からは、権利主体と権利の概念は、以下のようなものとして捉え直される。すなわち権利主体としての個人は、「個人の目的のために選択でき、他者の圧力から個人の自由を守れる、自律的な存在」ではなく、「関係の中で生き、個人の境界は他の人々により定義され、再定義され続ける存在」として捉えられる。権利は「切り札」ではなく、継続的で共同的な関係に基盤を持ち、その関係を確認し再形成しつつ、権利を主張する個人に注意を向け、継続的な対話を始めることを要請するものとして捉えられる。

子どもと大人との関係について見れば、子どもにとって、大人から保護され応答されるという関係は欠かせないものだが、一方で子どもは大人との関係において周辺化され、脆弱な立場に置かれがちである。権利という概念を取り入れることにより、子どもは、自分に注意を向けたいという「声」を与えられ、保護され応答される大人との関係に基盤を置きつつ、関係における階層的な権力に挑戦することが可能になる。

権利と権利主体という概念をこのように捉え直した上で、放課後児童クラブにおいて、いかにして子どもの意見表明権という権利を保障できるかということが課題となる。本稿では、福田敦志の記述に基づいて、学童保育での指導員による子ども理解のとらえ方について検討し、指導員の子どもへの働きかけは、関係的権利としての子どもの意見表明権を保障する取組として捉えられることを論じてきた。また、子どもたちの会議への参加を促し、「自治」を追求

する指導員の取組は、子どもを周辺化された存在から正当な構成員として位置づけ直すことで、子どもを取り巻く社会的関係性の構造を捉え直し、学童保育という場の性質自体も変容させ得るものであることを見てきた。

子どもの意見表明権の保障は、運営指針においても記載されている事柄であるが、子どもの意見表明権を保障することの意味が明確に示されているとは言い難い。本稿では、関係的権利論を参照して、以下に挙げるような取組が、子どもの意見表明権を保障するものであると論じてきた。

- ・子ども理解の仮説に基づいて指導員が子どもに働きかけ、それに対する子どもの応答により仮説が検証され、修正され、指導員のもの見方や考え方も修正される。このように指導員と子どもとの応答が繰り返されるなかで、指導員が子どもへの理解を深め、子どもの意見を汲み取り、子どもへの働きかけを変えていく、すなわち子どもと指導員との間に新たな境界と関係性が作り出されていくこと。

- ・「問題行動」として現れるような、子どもの指導員への呼びかけに対して、指導員が子どもの「異なる声」を聞き、自らが変容しつつ、子どもの「苦しみ」に接近し続け、その子どものなかに「共感的な他者」を根づかせようとする働きかけを積み重ねていくこと。

- ・指導員が、子どもたちに、会議での原案の作り方を手ほどきし、その原案に基づいて話し合い、決定し、実行し、総括し、また次の活動へ思いを馳せるという一連の流れを<指導>することにより、子ども集団のなかに会議する文化を育む。学童保育での生活や備品の管理、行事等について、指導員が会議によって子どもたちと共同決定することで、子どもを正当な構成員として位置づけ直すこと。

運営指針に記載された、子どもの意見表明権の保障が、以上の取組のように内実を伴ったものとして実践されること、それを可能とする環境が整備されることが、放課後児童クラブ（学童保育）の運営における課題として捉えられよう。

国連子どもの権利委員会が深刻な懸念を表明しているように¹⁹⁾、日本では、子どもの意見表明権を保障する取組が進んでいるとは言い難い。学童保育指導員による実践の積み重ねは、様々な領域で子どもの意見表明権を保障しようとする際に、参考になるものと考えられる。

最後に、本稿で残された課題について述べたい。本稿では、学童保育指導員の実践について、主に福田敦志の記述に基づいて検討を行ってきた。本稿での考察を、放課後児童クラブ（学童保育）で支援員（指導員）が実際に行っている取組によって検証していくことが、今後の課題である。

<参考文献>

Minow, Martha, 1990, Making All the Difference, Cornell University Press

一般社団法人日本学童保育士協会・特定非営利活動法人学童保育協会編、2018、『テキスト「学童保育士・基礎」カリキュラム』日本機関紙出版センター

荒牧重人、2009、「子どもの権利条約の成立・内容・実施」喜多明人・森田明美・広沢明・荒牧重人編『[逐

- 条解説] 子どもの権利条約』日本評論社
- 伊藤健治、2012、「子どもの権利研究の展開と課題:関係の権利としての子どもの参加概念に着目して」『北海道大学大学院教育学研究院紀要』第117号
- 伊藤健治、2021、「子どもの権利保障における意見表明権の意義」『日本教育法学会年報』50号
- 大江洋、2004、『関係の権利論』勁草書房
- 大西健司、2013、「関係的権利論による子どもの人権論の再構成」『一橋法学』第12巻第3号
- 大西健司、2017、「関係的権利論における応答の概念:「他者」としての子どもの人権論」『一橋法学』第16巻第3号
- 柏女霊峰、2018、『子ども家庭福祉論 第5版』誠信書房
- 福田敦志、2018、「第8章 指導・支援方法論」一般社団法人日本学童保育士協会・特定非営利活動法人学童保育協会編『テキスト「学童保育士・基礎」カリキュラム』日本機関紙出版センター
- 福田雅章、2001、「あらためて子どもの権利の本質を問うー「川崎市子どもの権利条例」は、子どもの権利の本質を踏まえているか」『教育』2001年9月号
- 福田雅章、2002、『日本の社会文化構造と人権』明石書店
- 増山均、2021、「第1部 第4章 子どもの権利と学童保育の子ども観・子育て観」日本学童保育学会編『学童保育研究の課題と展望』明誠書林
- 世取山洋介、2003、「子どもの意見表明権の Vygotsky 心理学に基づく存在論的正当化とその法的含意」『新潟大学法政理論』第36巻第1号

注

- 1) この点について、増山は以下のように指摘している。「児童憲章」および「子どもの権利条約」の子ども観の基本は、まず子どもを一人の人間として尊重する（人として尊ぶ）ことに始まる。「人として尊ぶ」ためには、未熟だから、未完成だからといって子どもを粗末に扱ったり、軽視するのではなく、子どもの声をよく聴き、子ども自身の捉え方・感じ方を尊重し、子どもから学び、子どもと共に歩むという姿勢が欠かせない。(中略)「社会の一員として重んずる」ためには、子どもの自主性・主体性を尊重し、活動の様々な場面において子どもたちの積極的な参加を促し、子どもたちの自治(企画・運営・管理を子どもの手にゆだねる)を尊重することが重要である。(増山 [2021:65])
- 2) 「子どもの権利条約」は、政府訳では「児童の権利に関する条約」とされている。
- 3) 第1章 総則 2. 放課後児童健全育成事業の役割(2)
- 4) 第1章 総則 3. 放課後児童クラブにおける育成支援の基本 (4) 放課後児童クラブの社会的責任 ①
- 5) 第3章 放課後児童クラブにおける育成支援の内容 1. 育成支援の内容(4)⑥
- 6) 第1章 総則 1. 趣旨(2)
- 7) 増山によれば、この改正の背景には、全国学童保育連絡協議会のような民間運動の努力や、国内的・国際的世論の高まりがあった。(増山 [2021:63-64])
- 8) ミノウは、権利分析アプローチ (rights-analysis approach) という用語を、権利に基づくアプローチ (rights-based approaches)、権利アプローチ (rights approach) などと言い換えて用いている。
- 9) ミノウは、社会関係論的アプローチ (social-relations approach) という用語を、関係論的アプローチ (relational approaches) と言い換えて用いている。
- 10) 江幡裕、1992「『子どもの権利』論の可能と限界」『香川大学教育学部研究報告』第86号また、江幡裕、

- 2003「学習権論の隘路」『教育制度学研究』第 10 号（伊藤 [2012:41]）
- 11) 国連子どもの権利委員会は、この条約を批准した各国政府とのやりとり（5 年に一度の政府報告書の審査および勧告の発表）を通じて得た知見をもとに、2001 年から条約の主要条文をどう解釈すべきかについて「ジェネラルコメント」（一般的意見・概括的解説）を発表してきた。（増山 [2021:67]）
 - 12) 2005 年「乳幼児期における子どもの権利」（ジェネラルコメント第 7 号）「乳幼児期における子どもの権利の実施」に関する一般的注釈 第 7 号 完全翻訳（仮）パラ 14、日本子どもを守る会編『子ども白書』2006 年版、草土文化、2006 年 pp.74-75（増山 [2021:67,77]）
 - 13) 2009 年 第 12 号（「意見を聴かれる権利」）子どもの権利委員会一般的意見第 12 号「意見を聞かれる権利」平野裕二訳、2009 年、パラ 21（増山 [2021:67,77]）
 - 14) 増山は、「発達の未熟さから、自分の思いや願いや考えを、うまく言語化できない子どもたちも、それぞれのやり方で自分の『見方・感じ方・捉え方』を表現・表出していると捉えるべきであり、稚拙な表現・表出であってもその中にあるその子の思いや願いを受けとめることが、意見表明権を保障していく際の第一歩である」と指摘している。（増山 [2021:67]）
 - 15) 城丸章夫「『指導』とは何か」『城丸章夫著作集 第 4 巻』青木書店、1992 年、234-249（福田敦志 [2018:136]）
 - 16) 第 3 章 放課後児童クラブにおける育成支援の内容 1. 育成支援の内容（4）⑥
 - 17) 第 2 章 事業の対象となる子どもの発達 5. 子どもの発達過程を踏まえた育成支援における配慮事項（4）遊びと生活における関わりへの配慮
 - 18) 第 3 章 放課後児童クラブにおける育成支援の内容 1. 育成支援の内容（4）⑥
 - 19) 国連子どもの権利委員会は、日本の第 4 回・第 5 回統合定期報告書に関する総括所見において、「2016 年の児童福祉法改正規定が子どもの意見の尊重に言及していること、および、家事事件手続法が諸手続における子どもの参加に関わる規定を統合していることには留意しながらも、委員会は、自己に関わるあらゆる事柄について自由に意見を表明する子どもの権利が尊重されていないことを依然として深刻に懸念する。」と述べている。（2019 年、子どもの権利委員会 日本の第 4 回・第 5 回統合定期報告書に関する総括所見、III. 主要な懸念領域および勧告、C. 一般原則（条約第 2 条、第 3 条、第 6 条および第 12 条）、「子どもの意見の尊重」平野裕二訳）