

## 小学校社会科における憲法と人権に関する授業開発研究

### —哲学及び政治学の見地からの検討—

黒川 勲\* 鄭 敬娥\*\*

(令和6年2月15日受理)

**【要旨】** 本研究は、小学校社会科における憲法および人権の内容を哲学的・政治学見地から検討することによって、公民分野の授業開発に資することを目的とする。哲学的には、特にスピノザによる思想・表現の自由を考察することによって、人権学習に関する哲学的な基礎付けを試みた。スピノザによれば、人間にとって思想の自由は、原初的・本性的な「最高の自然権」であり、それを侵すことは、それ以外にない自由と幸福を否定することになる。さらに、自らを他人に伝える表現活動は思想の自由と一体的に捉えられ、人間の幸福追求のために不可欠な自らの本性に根ざす本質的な活動である。したがって、国家による統制は、常に理性的ならざる人間の共同性を維持するためのものであり、国家の目的はすなわち自由であることを明らかにした。

一方、政治学の見地からは、現行の憲法学習において「国民主権」の考え方が全く固定的で所与のものとして理解されているという問題点を指摘した。それを克服する方法としては、政治と歴史を区別することなく、両方を行き来しながら、自らの社会の成り立ちや歴史的経緯への深い洞察を促すことが必要であると論じた。そうすることによって、憲法をただ理解することにとどまらず、それを活用して、現実社会の諸問題の解決に主体的に参加してその制度的基盤を構築することができる。一方、憲法と人権学習に関しては、主権国家の枠組みにとらわれたままの人権学習の弊害を指摘した。今日、グローバル化した社会に対応すべく、国民と外国人をあえて区別しない、より普遍的な人権意識を身につけさせることこそがグローバルに活躍できる「主体的で能動的な」市民の育成に寄与できると結論づけた。

### はじめに

本稿の目的は、小学校社会科における憲法と人権に関する授業開発に資するため、日本国憲法および人権に関する内容について専門的見地から検討することにある。具体的には憲法およ

---

\* ころかわいさお 大分大学教育学部社会認識教育講座 (哲学)

\*\* じょんきょんあ 大分大学教育学部社会認識教育講座 (政治学)

び人権を扱う授業開発に際して、小学校学習指導要領解説社会編の内容の確認を踏まえて、人権とりわけ思想・表現の自由に関して哲学的な基礎づけの視点を提供すること、また小学校社会科公民分野の内容を検討することから、憲法と人権の学習に関する課題を政治学的に検討することにある。

小学校社会科における憲法および人権の学習は、第6学年において「我が国の政治の働き」を学ぶ際に日本国憲法の基本的な考え方の学習を基盤として行われる。小学校学習指導要領解説 社会編における「小・中社会科における内容の枠組みと対象」を見るなら、「現代社会の仕組みや働きと人々の生活」の枠組みの「政治」として、小学校第6学年対象において「我が国の政治の働き」、そして中学校では公民的分野を対象として「私たちと政治」において扱われている。

こうした本稿の目的と小学校社会科における憲法および人権の学習の位置づけから、本稿の構成と担当者は次のようになる。「はじめに」と「Ⅰ 小学校学習指導要領における内容」は黒川が担当し、小学校学習指導要領解説社会編の関連箇所の内容を概観し、本稿における哲学的な基礎づけに関する課題を明確化する。その上で、「Ⅱ 哲学的見地からの検討」で人権とりわけ思想・表現の自由の哲学的基礎づけに関して考察する。続いて、鄭が「Ⅲ 政治学的見地からの検討1」において、小学校社会科公民分野の構成内容と憲法学習の課題を検討し、「Ⅳ 政治学的見地からの検討2」において、「グローバル化」と社会科における人権教育のあり方を考察する。最後の「おわりに」は黒川・鄭が共同で執筆し、本稿での論述のまとめと展望について言及する。

## I 小学校学習指導要領解説における内容

『小学校学習指導要領解説社会編』（平成29年7月）<sup>1</sup>において、人権の学習は先に見たように第6学年において扱われるが、「第4節 第6学年の目標及び内容」において、まず目標が「社会的事象の見方・考え方を働かせ、学習の問題を追究・解決する活動を通して、次のとおり資質・能力を育成することを目指す」として、「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」の3観点から示される。続いて内容が「(1) 我が国の政治の働き」「(2) 我が国の歴史上の主な事象」「(3) グローバル化する世界と日本の役割」が説明され、それぞれに「内容の取扱い」が解説されている。これから、「(1) 我が国の政治の働き」の言及を見て行くことによって、本稿における哲学的な基礎づけに関する課題を明確化したい。「(1) 我が国の政治の働き」の内容は次のように示される。

### 第6学年の内容

(1) 我が国の政治の働きについて、学習の問題を追究・解決する活動を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。

ア 次のような知識及び技能を身に付けること。

ア 日本国憲法は国家の理想、天皇の地位、国民としての権利及び義務など国家や国民生活の基本を定めていることや、現在の我が国の民主政治は日本国憲法の基本的な考え方に基づいていることを理解するとともに、立法、行政、司法の三権がそれぞれ

れの役割を果たしていることを理解すること。

イ 国や地方公共団体の政治は、国民主権の考え方の下、国民生活の安定と向上を図る大切な働きをしていることを理解すること。

ウ 見学・調査したり各種の資料で調べたりして、まとめること。

イ 次のような思考力、判断力、表現力等を身に付けること。

ア 日本国憲法の基本的な考え方に着目して、我が国の民主政治を捉え、日本国憲法が国民生活に果たす役割や、国会、内閣、裁判所と国民との関わりを考え、表現すること。

イ 政策の内容や計画から実施までの過程、法令や予算との関わりなどに着目して、国や地方公共団体の政治の取組を捉え、国民生活における政治の働きを考え、表現すること。

「ア 次のような知識及び技能を身に付けること」については、3つの項目の関連を「ア・ア」に示される「日本国憲法の基本」と「日本国憲法の基本的な考え方」の理解を実現するために、「ア・イ」で憲法に基づき行われる政治の役割理解を具体的な課題として設定し、その解決のための手法を「ア・ウ」で示していると考えることが出来る。また、「イ 次のような思考力、判断力、表現力等を身に付けること」については、「イ・ア」の「日本国憲法の基本的な考え方と役割」及び「イ・イ」の憲法に基づき行われる「国民生活における政治の働き」を学習する際の考察の要点を示していると考えることが出来る。こうしてみるならば、「(1)我が国の政治の働き」の内容は「日本国憲法の基本」と「日本国憲法の基本的な考え方」の理解を根幹としているとみなすことが出来る。

しかしながら、これらの根幹とすべき憲法の理解について、つづく解説の文章では憲法そのもののとらえ方やよって立つ基礎について、触れられていないのが実情である。人権を例にとれば、それは「侵すことのできない永久の権利として保障され」ることが自明視され、その正当性の根拠は扱われていないのである。本稿では憲法や人権をただ自明視するのではなく、憲法や人権の基礎づけを哲学的に吟味することによって、小学校社会科における人権に関する授業開発を厚みのあるものとした。

## Ⅱ 哲学的見地からの検討：人権の哲学的基礎づけ

本章では、人権が「侵すことのできない永久の権利として保障される」ことの正当性について、とりわけ思想・信教・表現の自由に関する哲学的基礎づけの視点を提供したい。人権の哲学的基礎づけについては、人間の「自然権」と「国家」との関係から「社会契約」の思想を中心に、ホッブズ、ジョン・ロック、ルソーなどの論考がしばしば取り上げられている<sup>2</sup>。しかしながら、本稿では取り上げられることの少ない、17世紀オランダの哲学者、厳格な決定論により自由意志を否定するとともに、汎神論を展開するスピノザの思想による哲学的基礎づけを見て行きたい。このような思想的特徴を持つスピノザが、『神学・政治論』<sup>3</sup>20章において明確にいわゆる思想・表現の自由を肯定すべきことを論じている。

まず、スピノザは人間の存在論的位置について、「存在の全体」<sup>4</sup>（神すなわち自然、絶対無限

の実体)の一部(絶対無限の実体の変化状態である有限な様態)であるとする(e2p10c)。すなわち、人間はこの神的実体の様態として、存在し活動する観点から見れば、神的実体の力を一定の仕方では表現する「自己保存力(コナトゥス)」を本性的に有している(e3p6, e3p7)。また、人間は思惟と延長を含め無数の属性を持つ実体の様態として、思惟の属性に注目するならば、思惟を本性的にもち思惟する力を有することになるのである。このことを、スピノザは『エチカ』第2部において「人間は思惟する」と公理(e2a2)として端的に示している。

一方、スピノザは神的実体に起源を持つこうした本性的な力を発揮することが、人間の自由であり幸福であると見なすのだから、まず思想の自由については原初的・本性的な「最高の自然権」(e4p37s2)として侵してはならないことになる<sup>5</sup>。すなわち、思想の自由を侵すことは、人間の本質を破壊すること、人間にとってそれ以外にない自由と幸福を否定することになるのである。

続いて、スピノザは表現の自由について、自らが考えていることを内に秘めたまま、口を開きすることができず、他人に打ち明けてしまう人間の性向<sup>6</sup>に基づいて主張している。「ひととは考える生き物であり、その考えはどんな時でも最終的には言葉として表現され、他の人とやり取りされることを前提に紡がれていくもの」<sup>7</sup>であり、表現の自由は思想の自由と一体的に考えられるのである。

あるいは、表現の自由を人間の自己保存力に関連づけて、次のように考えることもできる。人間は自己保存力の一つの現れである思惟の力を自ら発揮することで、喜びを得るのであるが、その喜びが自らの本性によることを認識したとき、一層大きな満足(自己満足)を感じるようになるだろう。その際、必要となる自己認識の内容を確かなものとし持続的なものとするためには、言葉を含めた表現によって具現化することが有効であると考えられる。加えて、人間は自らに類似したもの・他の人間の感情から影響を受け、自らの感情を増減する存在であるから(感情の模倣)(e3p27, e3p27s), 自分の愛し、欲し、憎むものを他の人が同様に表象するならば、一層そのものを愛し、欲し、憎むようになる(e3p31)。それ故、人間は自らの感情を一層肯定するために、自分の愛し憎むものを他の人も愛し憎むように努めることになる(e3p31c)。この欲求はスピノザによって「名誉欲」(e3p31s)と呼ばれ、すべての感情を強化する人間にとって避けがたい欲望なのであるが(e3ad44とその説明)、思惟の力による喜びについてもこの名誉欲によって自分以外の他の人間に承認と賞賛を求めることになる。そうしてみると、自らを他人に伝える人間の表現活動は思惟する活動とともに、人間の幸福追求のために不可欠な自らの本性に根ざす本質的活動なのである。

スピノザの国家観についても触れておく必要があるだろう。スピノザによれば、人間にとって最も有益なのは本性を同じくする他の人間である(e4p18s)。そうしてみると、人間は単独で生活するよりも「共同の決定」に従って生活する「国家」において自由と幸福であることになり、国家を形成することになる(e4p73)。しかしながら、この国家は理性に導かれる人間を念頭に考えられたものである。一方、スピノザは人間は諸感情に隷属し、理性にのみ従う存在ではない故に、法と刑罰によって相互信頼を保証するものとしての国家が必要であるとも主張している(e4p37s1, e4p37s2)。こうした二つの方向からのスピノザの国家観からすれば、先の思想・表現の自由については、理性に導かれる人間については相互信頼を破壊する自由の行使はあり得ないが、諸感情に隷属する限りの人間は相互信頼を破壊する仕方では自由を行使しうる故に、法と刑罰で統制することが必要となる。しかしながら、スピノザにおいて、思想・表現の自由

は人間の本質として揺るぎないものとしてあり、国家はその思想・表現の自由において人間が理性を適正に行使し、真の幸福を実現することを守護する役割を有している。国家による統制はあくまで常には理性的ならざる人間の共同性を維持するためのものなのである。スピノザは国家の目的は自由であると明確に述べている<sup>8</sup>。

これまで、人権とりわけ思想・表現の自由に関して、スピノザによる哲学的な基礎づけを見てきた。こうした人権が「侵すことのできない永久の権利として保障される」ことの正当性についていうならば、それは人間の本質に根ざしており、それを侵すことは人間の本質を破壊することになるということに尽きる。これを踏まえて、小学校社会科における人権に関する授業開発に際して、授業の目的であり根幹である「日本国憲法の基本」と「日本国憲法の基本的な考え方」の理解とその理解に不可欠な生活との結びつき、実感をともなう習得のために、こうした哲学的な基礎づけの視点をどのように活用することができるだろうか。

スピノザの哲学的な基礎づけにおいて、人間の幸福、本質、自由の三つの要素が重要な役割を果たしていた。それらの相互関係を振り返るならば、人間の幸福は人間の本質の発揮であり、その本質の発揮は自らの本質に由る故に、自由な活動としての喜びである幸福感となり、また国家はこうした活動の自由を保障するのが目的であった。こうした相互関係を踏まえて授業開発の展開の可能性については、次のように考え得るであろう。すなわち、児童自らの幸福を反省する活動を行い（人間の幸福の視点）、その理由を考えることで自己理解をすすめる（人間の本質の視点）、自らの幸福と本質を関連づけた上で、幸福感と幸福を実現するために必要な社会的条件の考察により（人間の自由の視点）、思想・表現の自由の重要性の理解を促す展開が考えられる。

### Ⅲ 政治学的見地からの検討 1：

#### 小学校社会科公民分野の構成内容と憲法学習の課題

本章では、まず小学校社会科の公民分野の構成と主な狙いを分析する。その上で、主に6年生の教科課程における政治の内容を、とりわけ憲法の学習を中心にその意義を再考して、現行のあり方と問題点を検討する。

中央教育審議会は「平成29年学習指導要領改訂」の背景として、「子供たちに、情報化やグローバル化など急激な社会変化の中でも、未来の作り手となるために必要な資質・能力を確実に備えることのできる学校教育を実現する」<sup>9</sup>必要があることを謳っている。このような目標の下で、新しい時代に必要となる資質・能力を踏まえた教科・科目等の新設や目標・内容の見直しが重視され、とりわけ、アクティブ・ラーニングの視点を取り入れた主体的・対話的な学びが強調された。この「新しい時代」がどのような時代なのかは特に明記されていないものの、ひとまずは前記した「情報化やグローバル化」を指し示すものと理解できる。

その上で、小学校社会科の枠組みや対象について、中学校の接続や発展を視野に入れて、①地理的環境と人々の生活、②歴史と人々の生活、③現代社会の仕組みや働きと人々の生活、という三つに整理している<sup>10</sup>。より具体的に①と②は地域社会から日本、世界へと空間的な広がりを持った視点を提示し、③は経済や産業、政治および国際社会という社会的な事象や仕組みに

関する理解を促すためのものであると考えられる。

社会科の各学年の目標もこれに沿った形で設定される。すなわち、第3学年においては、身近な地域や市区町村の地理的環境を理解し、それに連動する形で地元の産業や消費生活の様子を理解することが求められる<sup>11</sup>。その際に、人々は個別バラバラに存在するのではなく、あくまでも「社会」をなして生活していることを理解するために、「ルール」（法律）の必要性に気づかせる必要が生じる。さらに、第4学年においては地理的対象が「地域」から「国」へと広がる一方で、「ルール」の及ぶ範囲も都道府県あるいはそれと国全体との関係が問われるようになる。例えば、自然災害から人々を守るための国や市町村区の備えや役割などが議論され、リサイクル法という国全体の「決まり」事に基づいた各自自治体のゴミの処理の仕方とその活用などの対処が扱われる。総じて、3・4学年においては、社会的事象の特色や相互の関連、あるいはその意味を考える力を養うことが求められる。

これらの段階を経て第5学年においては、日本国土の地理的環境の特色や産業の現状、社会の情報化と産業の関わりについて、「国民生活との関連を踏まえて理解」することが必要となる。そうすることによって、自らの国土に対する愛情や自国の産業の発展を願い、その将来を担う国民としての自覚を養うことが目標とされる。平成31年の新学習指導要領においては、特に販売や運輸、観光、医療、福祉などの情報を生かして発展する産業への理解や、国土の自然環境の中でも、とりわけ自然災害やそれに対する関係機関や地域の人々の協力が強調されている点が特徴といえる<sup>12</sup>。

そして、いよいよ第6学年においては、「我が国の政治の考え方と仕組みや働き、国家および社会の発展に大きな働きをした先人の業績や優れた文化遺産、我が国との関係の深い国の生活やグローバル化する国際社会における我が国の役割について理解するとともに、地図帳や地球儀、統計や年表などの各種の基礎的資料を通して、情報を適切に調べまとめる技能を身に付けるようにする」<sup>13</sup>ことが目標として設定される。その上、教科書の内容においては、第一に、我が国の政治の働き、第二に、歴史上の主な事象、第三に、グローバル化する世界と日本の役割、という3つのパートに分けられる。改訂以前の教科書が日本の歴史への理解を最初に設けていたのに対して、改訂版においては政治の働きに関する内容がより前面に出ていることがわかる。その際にも、単なる「世界」ではなく、「グローバル化する」世界が強調されている点が特徴である。すなわち、日本の政治と世界の動きは別個のものとしてではなく、互いに深いつながりを持ちながら展開していることを理解することが求められているといえよう。

以上、小学校社会科における公民分野の構成内容を段階的に検討してきた。以下では、日本文芸出版の教科書『小学社会6年』<sup>14</sup>にしたがって、第6学年を中心にその内容を検討することにしよう。第I章で見てきたとおり、第6学年の「我が国の政治の働きについて」求められる知識および技能の内容は、大きく日本国憲法や政治の仕組みに関するものと、国や地方公共団体の政治の取り組みを理解するものの2つに分けられる。しかし、実際にその内容は後半部分における気づきから前半の理解を促すアプローチ、換言すれば自治体の具体的な行政サービスや条例などの政治的な活動がいかに関わりを持っているのかに関して説明するという手法が取られ国や都道府県、市（区）町村など、わたしたちの日常に深く関わるあらゆるレベルの政治活動が日本国憲法の考えに基づいて行われていることが示されている。すなわち、小学校社会科における政治学習の核となるものは、憲法学習であるとみなしてよいであろう。

このようなアプローチは、政治そのものを政治家や官僚など、遠く離れた世界の大人たちの営みとしてではなく、児童の日々の暮らしとつながっていることに気付かせるための工夫といえる。例えば、前掲の教科書『小学社会6年』では、「日本国憲法と政治が、わたしたちの暮らしと、どのようにつながっているのだろうか」という学習問題を設定して、わたしたちの日々の暮らしが日本国憲法の定める国民主権、基本的人権の尊重、平和主義の3つの原則に基づいていることを示すものへと展開する。

現行の学習指導要領において憲法は、小中高において継続的に学習するように位置づけられ、実際にそれぞれの学校段階で憲法学習が行われている。憲法の問題を扱うことは、難解な条文の解釈や法解釈に止まらず、現行の政治制度を客観的・批判的に捉え、ときに問題があればそれを再形成できる「国家・社会の形成者」としての市民を育成するという社会科の重要な役割を担っている<sup>15</sup>。すなわち、憲法を理解するということは、ただ従うだけではなく、それを以て自らの権利を守り、それを活用することによってより良き社会を創出するという積極的な意味合いを有しているのである。

しかし、実際はどうであろうか。学習指導要領は（ア）の日本国憲法は国家の理想、天皇の地位、国民としての権利および義務など国家や国民生活の基本を定めていることを理解することとは、どういうことなのかについて、次のように説明している<sup>16</sup>。

日本国憲法には国民の基本的人権は侵すことのできない永久の権利として保障されていること、主権は国民にあることや日本が国際紛争を解決する手段としての戦争を永久に放棄することなどが定められていること、天皇は日本国の象徴であり日本国民統合の象徴として位置づけられていること、生命、自由および幸福の追求に対する国民の権利は侵すことのできない永久の権利として国民に保障されたものであり、それを保持するためには国民の不断の努力を必要とするものであること、参政権は国民主権の現れであり、民主政治にとって極めて重要であること、また国民は権利を行使する一方で、勤労や納税の義務などを果たす必要があることなどの権利や義務が定められていることなどを基に、日本国憲法の特徴について理解することである。

基本的人権の保障や平和主義、象徴天皇制、幸福追求権、参政権、納税の義務と権利などがその核となっていることがわかる。現行の憲法学習の課題としては、第一に、憲法の三大原則の理解に留まっており、立憲主義が意味する憲法が社会に果たす役割を客観的に認識するには至ることができないこと、第二に、「憲法は素晴らしい」という憲法観が児童に感情的に教化され、憲法が定めているとされる理念や原理である「国のきまりや政治のしくみ」を絶対視してしまうために、より良いものに改善することができるという開かれた社会認識ではなく、閉ざされた社会認識形成につながる危険性があること、第三に、憲法に対して人民・国民は受動的なものとしてされており、社会や国家に対する人民・国民の果たす役割が過小評価されている点などが指摘されてきた<sup>17</sup>。

このような問題はどこに起因するのであろうか。難解な憲法の条文をより本質的に理解するということはどういうことであろうか。法解釈の困難さや現実政治との接点の難しさなど種々の問題はあっても、筆者は何よりも歴史認識の欠如にこそその原因を求めることができると考える。つまり、憲法をある時期から誰かがもたらした所与のものとしてではなく、その社会が経てきた栄光のみならず挫折や失敗の歴史を理解することによってのみ、その国の理想とする秩序やあり方が理解できるのである。

このことは社会科という教科そのものの成り立ちや使命とも深く関わる。周知のように、社会科は第二次世界大戦後の占領統治下で誕生した新しい教科であり、日本国憲法発布の後追いをするように、つまり「……日本国憲法に規定された政治制度の説明と『民主主義』実現過程としての歴史の解説とが、初等中等教育における新教科、社会科の主眼となった」<sup>18</sup>のである。この指摘からもわかるように、社会科は戦後政治の所産であり、戦前の政治世界の反省から、その閉じられた社会認識を日本国憲法に基づいてひらいていくことを目的としていた。その意味において、社会科は現実の「政治」に深く依存し、社会改造のための使命を学校現場において受け持っていた。さらに、そうであればこそ社会科は戦後の日本社会における「民主主義実現のための先兵」<sup>19</sup>であったと言えるのである。

しかし、このような社会科の成り立ちや憲法を理解する上での歴史認識は現行の小学校社会科において極めて乏しいと言わざるを得ない。例えば前掲の教科書『小学社会6年』では国会議員や地方自治体における参政権を中心に国民主権について説明を行っている。しかし、「国民主権」そのものについての説明や資料は極めて乏しいと言わざるを得ない。同様のことは、天皇制に関する理解についても言える。日本文教出版社は学習資料として日本国憲法と天皇制という項目を設け、天皇は日本の国や国民のままとりの象徴であり、その地位は国民全体の理解に基づくと定められていること、象徴である天皇には国の政治に関する権限はなく、内閣の助言と承認にもとづいて憲法で定められた仕事を行うことを説明している。つまり、「象徴」とはどのようなことであり、なぜそのように定められたのかに関する説明は見当たらない。天皇の仕事を書き列挙することによって、間接的に主権は国民であることを説明しているのである。国民が主権を持つというのはどのようなことなのか、なぜ国民が主権を持つように至ったのか、それ以前はどのような状況だったのかに関する歴史的経緯については全くといって良いほど触れられていない。

このことは、その背景にある「君主主権」との対比が全くないために、憲法の核となる「国民主権」が全くの所与のものとして理解されるという決定的な問題点を露呈している。こうした憲法学習の弊害は、従前から「法的事実・価値のみを教授する形式的な学習」として指摘されてきた<sup>20</sup>。しかし、平成29年の学習指導要領改訂においてこのような問題点が改善されているとは言えない。

学習指導要領におけるこうした憲法学習のあり方は、憲法を絶対的で固定的なものとして認識させ、判断や意思決定までも方向づけ、したがって、社会に対する子どもたちの認識を閉ざしてしまうという問題点を持っている<sup>21</sup>。そして、何よりも学習指導要領の掲げる「主体的で対話的な」学習とはほど遠い、現実追認の受動的な政治の理解へとつながりかねないという問題を孕んでいるのである。自らの社会の成り立ちや歴史的経緯への深い洞察なしに、現実社会や政治、あるいは社会の根幹をなす基本理念を理解することは不可能であろう。

その意味において、第一部の政治の働きに続いて第二部に設けられた「日本の歩み」の内容を、政治と歴史として区別するのではなく、むしろ積極的に行き来しつつ現代の憲法の背景にある日本の歴史を理解させることも重要であろう。とりわけ、明治以降の日本のアジアとの関わり方やアジア・太平洋戦争へとつながる一連の経緯は、戦後日本の依って経つ基盤を理解する上で欠かすことのできない作業といえる。

憲法学習の意義は単なる法律の理解に止まらず、自ら法を活用し、現実社会の問題に主体的に参加して法的論争の問題を解決し、より良き社会のための制度的基盤を構築することにある。



つまり、憲法学習ほど「公民としての資質・能力を育成」するための主体的で能動的な学習が求められる分野もないのである。

現行の憲法学習の孕む問題が最も大きく現れるのは、人権をめぐる理解であろう。人として当然に享受できる権利としての人権概念こそ、誰かに与えられたものではなく、長い人類の歴史の中で人々が多大な犠牲を払いながら獲得してきた尊い価値である。その理解なしに、さらなる権利獲得のための「主体的で能動的な」市民の育成は不可能である。次では、憲法学習の中でも特に人権をめぐる項目を中心に今日的課題を検討したい。

#### IV 政治学的見地からの検討 2 :

### 「グローバル化」と社会科における人権教育のあり方

#### 1 国際理解教育からグローバル教育への変遷

平成 29 年の学習指導要領において文部科学省がその改訂の背景として、「情報化やグローバル化など急激な社会変化」を挙げたことは前述の通りである。「グローバル化した社会」とはどのような状況であるのか。また、それによって社会科の目標や内容は如何に変わったのか、あるいは変わっていないのか。もし、変わっていないのであれば何が課題なのか。以下では、特に小学校社会科における人権をめぐる記述から、「グローバル化した社会」に対応すべく人権教育のあり方を考えてみたい。

日本はわりと戦後早くからユネスコの提唱する国際理解教育に積極的に関わってきた経緯があった。ユネスコはその憲章の前文において、「相互の風習と生活を知らないことは、人類の歴史を通じて世界の諸人民の間に疑惑と不信を起こした共通の原因」<sup>22</sup> との認識を示した。二度にわたる世界大戦の原因を暗に国家間の無理解による相互不信に求めたのであり、これは戦後の日本の平和思想や平和教育とも相通じるものがあつたといえる。したがって、多くの研究者が国際理解の重要性を特に社会科との関連で論じるようになった<sup>23</sup>。その後、南北問題や地球規模の環境問題が顕在化したことにより、1974 年に開催された第 18 回ユネスコ総会では「国際理解、国際協力及び国際平和のための教育並びに人権及び基本的自由についての教育に関する勧告」（「国際教育に関する勧告」）が採択された。つまり、これにより、これまでの文化理解が中心であつた国際理解の教育に開発や環境、軍縮等の視点が加えられたのである。

しかし、日本国内の様相は少々異なつていた。1974 年の中教審答申は、国際社会に対応するために国際交流・外国語教育・帰国子女教育を柱とする「国際社会に生きる日本人の育成」を教育政策として打ち出した<sup>24</sup>。つまり、日本の現状を考慮した教育方針への転換が優先されたのであり、その意味において必ずしもユネスコの勧告が日本国内に反映される事はなかつた<sup>25</sup>。こうした事情もあつて、識者によって異文化間教育や開発教育、平和教育、多文化教育などが多用されるようになった。それが、より上位のアンブレラ概念として「グローバル教育」や「地球市民教育」という用語として定着するようになったのは 90 年代以降である<sup>26</sup>。

言うまでもなく、グローバル教育への関心の増加はグローバル化した社会に対応するためであつた。グローバル化とは、人・モノ・カネ・情報が国境を越えて自由に移動する現象であり、地球化や国際化などと言われる。すでに 1980 年代後半から飛躍的な展開を遂げた運輸・情報・

通信技術の発達を背景に、より直接的には東西冷戦の崩壊を契機にして決定的になった。当然ながら、その進行過程において環境問題や経済格差、麻薬犯罪や伝染病などの、いわゆる国境を持たないグローバル・ 이슈が台頭してきた。しかし、領域性に基礎を置く主権国家はもはや問題解決能力に欠け、その代わりに国際 NGO を始めとした市民団体や国際機関、地方自治体などが国際社会における新しいプレーヤーとして登場してきた<sup>27</sup>。したがって、グローバル教育の目的も、開発や人権、平和、環境、多文化に関する問題の解決を図る「地球市民」の育成に主眼が置かれている<sup>28</sup>。

それでは、従来の国際理解教育とグローバル教育の違いはどこにあるのだろうか。それは、端的に言って「国家」の取り扱いである。魚住によれば、国際理解教育は「主権国家の集合体としての国際社会を前提に、他国理解や異文化理解、国際関係理解の学習を通じて諸国民・諸国家間の平和、友好、協力を旨とする」ものであり、対してグローバル教育は「グローバル化した世界を前にしてグローバルな見方や意思決定、行動のできるグローバルな市民の育成を目指すもの」とであるとされる<sup>29</sup>。つまり、前者が「国民国家」の枠組みをベースにした国家間協力の学習であるのに対して、後者は「脱国家的視点」に基づいて、「国家益」ではなく、「地球益」を求めて自らがプレーヤーとして行動できる市民を育成するという大きな違いがある<sup>30</sup>。そして、これこそが今日の社会科が育成すべき公民的資質において最も重視しなければいけない観点であろう。

そこで、従来の主権国家に固執しがちな人々の価値観と行動の変革をもたらすために重要なものとして再認識されたのが、教育の意義である。すでに 1992 年に国連環境開発会議は「アジェンダ 21」<sup>31</sup>について合意しているが、とりわけその第 36 章「教育、人々の認識、訓練の推進」の中で持続可能な開発のための教育の重要性とその取組の指針が盛り込まれた。このときは特に環境面に焦点が置かれていたが、その後、さまざまな会議を経て、持続可能性は貧困や平和、人権等も包括する概念であることが示された。

さらに、教育と持続可能な開発に関する取組が世界的に行われる中で台頭してきたのが「持続可能な開発のための教育」(Education for Sustainable Development, 以下、ESD) という概念である。ESD とは世界各地の開発活動に起因する様々な課題を自らの問題として主体的に捉えることによって、その解決につながる新たな価値観や行動等の変容をもたらすことを目指して行う学習・教育活動で、いわば持続可能な社会の創り手を育む教育である。その内容は地球大の自然変動のみならず、文化の多様性や国際理解、平和、人権、ジェンダー平等、福祉、持続可能な生産・消費など、グローバルなレベルの経済関係や人々の移動によって派生する諸問題をも扱っているところに特徴がある<sup>32</sup>。

その後、ESD の概念はユネスコが中心となってそのあり方に関する検討が進められ、2005 年からの 10 年間は「国連持続可能な開発のための教育の 10 年」と定める国連決議がなされた。その後、2015 年の国連サミットにおいては先進国を含む国際社会全体の目標として、「持続可能な開発目標 (SDGs : Sustainable Development Goals) が採択され、2030 年を期限とする包括的な 17 の目標及び 169 のターゲットが設定されたのは周知のとおりである。ESD はこのうち、目標 4「すべての人に包摂的かつ公正な質の高い教育を確保し、生涯教育の機会を促進する」のターゲット 4.7 に位置付けられた。特記すべきは、その後第 74 回国連総会において ESD は主要目標の一つであるのみならず、その他の SDGs の 17 全ての実現に寄与するものであることが確認され、2019 年の第 40 回ユネスコ総会で採択された ESD の新たな国際枠

組み「持続可能な開発のための教育：SDGs 実現に向けて（ESD for 2030）」（2020-2030年）においてもそれは明確になったことである。グローバルな視点を持った地球市民の育成とそのための教育は今や世界的にその重要性が認識されていると言えよう。

一方、このような国際的潮流も背景にあって、文部科学省は2005年の「初等中等教育における国際教育推進検討会報告」において、従来の国際理解教育から国際教育へと名称を変更した。それは、今日の社会において国際関係や異文化を単に理解するだけではなく、「自らが国際社会の一員としてどのように生きていくかという主体性を一層強く意識することが必要」<sup>33</sup>であるとの認識からであった。その上、2016年12月に発表された中央教育審議会の答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」において、ESDを学習指導要領改訂において基盤となる理念であることを明確に示した<sup>34</sup>。さらに、これに基づいて2017年3月に公示された幼稚園教育要領、小・中学校学習指導要領及び2018年3月に公示された高等学校学習指導要領においてもこの方針は明確に貫かれた。例えば、小学校・中学校学習指導要領の前文では、「これからの学校には、（中略）一人一人の児童（生徒）が、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることができるようにすることが求められる」ことが明示された<sup>35</sup>。

グローバル化した社会に対応すべく取り組みが必要とされるなか、とりわけ脱国家的な視点に基づく教育が最も重視されるべき分野は人権であろう。グローバル化あるいはグローバリゼーションと呼ばれる歴史的変動は単に世界の政治・経済に影響を及ぼすだけではなく、「わたしたちの日常生活や感性、言語や思考の形態、価値観までも急速に変えつつある」<sup>36</sup>というのが現状である。それは、一面においては価値の普遍化、あるいはアメリカ化と言われるように、自由や民主主義、市場経済などに関して画一的な思考様式を強いる一方で、経済のボーダーレス化に伴う人々の国際的移動によって否応なく派生してきた摩擦や葛藤、そして偏見や差別といった人権に纏わる種々の問題を引き起こしている。それらは、遠い海の向こうの出来事ではなく私たちの教室や町内、旅先や職場で直面する問題でもある。このような観点から、以下では実際の小学校の教科書において人権をめぐる記述がどのようになされているのかを分析して、その課題を検討することにしよう。

## 2 グローバル教育と小学校社会科における人権記述

小学校社会科の教科書の目標は、学習指導要領に記されているように、「社会的な見方・考え方を働かせ、課題を追求したり解決したりする活動を通して、グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の形成者に必要な公民としての資質・能力の基礎」<sup>37</sup>を育成することである。従来の学習指導要領が単に「公民的資質」として表記していたのに対して、平成29年の改訂において初めて「能力」がつけ加えられた。つまり、公民としての「資質」とともに「能力」が併記されたことにより、実は「能力」の重要性がより際立つようになっているのである<sup>38</sup>。

その際、「公民的資質」とは「国際社会に生きる平和で民主的な国家・社会の形成者、すなわち市民・国民として行動する上で必要とされる資質」<sup>39</sup>とされている。このことから、「公民」という言葉が、国家の一員としての存在（国民）と、発達・成長の過程を通じて社会のなかで

生きていくための知識やスキル、態度などを身につけた存在（市民）の両方を指す、意味上の幅を持った言葉であることがわかる<sup>40</sup>。さらにいえば、領域・領海・領空といった物理的な限界を持つ国家の国民としての性格や範囲はそれほど変わらないにしても、「社会」そのものは準拠集団をどこに求めるのかによって、「村社会」から「国際社会」に至るまで、個人としても集合体にとっても絶えず変化しうるものである。その意味において、今日真に求められる「公民的資質」とはグローバル化した社会での「市民」として生きる力を意味しており、ただそれを理解するのみならず、自分が主体となって変えていく「能力」をも備えることが求められているのである。

このような観点から、小学校社会科における人権の記述を検討してみよう。小学校社会科における人権の学びについては、まずは日本国憲法の文言を確認し、その基本的考え方を理解しておくことが基本になる。実際に、ほとんどの小学校教科書は日本国憲法の定める国民民主権の話からはじまり、基本的人権と国民の権利・義務の理解へと展開させている。しかし、このことは必ずしも「グローバル化した社会」を生きる「公民としての資質・能力」を担保できるものとは言えない。例えば、小学校で国際教育を扱う第6学年の目標には以下のことが述べられている<sup>41</sup>。

(3) 社会的事象について、主体的に学習の問題を解決しようとする態度や、よりよい社会を考え学習したことを社会生活に生かそうとする態度を養うとともに、多角的な思考や理解を通して、我が国の歴史や伝統を大切に国を愛する心情、我が国の将来を担う国民としての自覚や平和を願う日本人として世界の国の人々と共に生きることの大切さについての自覚を養う。

つまり、現行の学習指導要領はグローバル化した社会を前提としたグローバル教育ではなく、国家の枠組みを前提とする国際理解の教育の方針を踏襲していると言わざるを得ない。その意味において、改定以前の教育方針と意味内容においてそれほど大きな変化は見られない<sup>42</sup>。あくまでも国を愛する心情が重視され、日本国民としての自覚を持って、日本人として世界の人々と付き合っていくことが求められているのである。

このことは人権を学習する上での大きな問題を提起している。つまり、人としての権利を議論する場において、自国民と他者の間に線を引くことは必要であろうかという点である。他方、それは今日の人権をめぐる国際社会の限界をも露にしている。つまり、世界政府の存在しない国際社会において人々の人権を一次的に保障する主体は各主権国家の憲法であり、憲法はそれぞれの国民を対象にしているという根本的な問題である。すなわち、人権をグローバルに考えた場合にだれがそれを保障するのか、もしその権利が守られなかった場合にどこに訴えるのか、権利に対応する義務はどのようなものなのか、ルールや懲罰はだれがどのような権限で定めるのか、などに関する問題が相変わらず不明確なのである。

グローバル化した社会を舞台に人々のボーダーレスな移動が急増しているという現状と、その人々の人権をグローバルに保障できる法律が存在しないという矛盾は、現実さまざまな問題を露呈させている。例えば、教科書では国民の基本的人権として選挙する権利・選挙される権利が説明されるものの、国内に長らく居住して市民生活を送っている外国人の参政権の問題は議論されない。法もとの平等や生命・身体を侵害されない権利は説明されても、入国管理局に収容されている難民申請者たちの処遇や外国人労働者たちの居住・移転と職業を選ぶ自由は問題にされない。その反対に、海外で何らかの理由で逮捕された日本人が真面な裁判

も経ずに処刑されるケースや、職場などで明らかに不利な待遇に甘んじるしかないという例も枚挙に遑がない。その意味において、ボーダーレスな社会を生きる現代人にとって、他者の人権を考えることは同時に自分の人権の環境を改善することに直結するといえる。人権の問題こそ脱国家的なグローバル教育が必要される故であり、このような問題意識を共有し現状を変えていく「能力」を備えることが小学校の人権教育で求められる課題といえる。

このように、グローバル化の進行によって人権概念の内実および射程が変化しつつあるということはしばしば指摘されるとおりである。問題はそれを小学校という早い教育段階において、いかにして担保していくかということだろう。であればこそ、人としての当然の権利をあえて内国人と外国人とで区別することなく考えさせる教育のあり方が必要である。「外国人だから不利益を被っても仕方がない」のではなく、私がもし海外でそのような境遇に直面したらどうなのかを想像してもらうことが必要であろう。「遠い発展途上国の貧しい人々」ではなく、貧困の問題を自分のこととして考えてその不条理を解決していく姿勢こそ大事である。そうすることを通して、最終的にこのグローバル化した社会においてより「主体的に、能動的に」生きる力は養われると考えられる。

## おわりに

本稿では、小学校社会科における憲法と人権に関する授業開発に資するため、日本国憲法および人権に関する内容について哲学及び政治学の専門的見地から検討した。まず、小学校学習指導要領における内容を踏まえた上で、「Ⅱ 哲学的見地からの検討」において、スピノザ哲学による思想・表現の自由の哲学的基礎づけを考察し、それらは人間の本質に根ざしていることを示した。また、「Ⅲ・Ⅳ 政治学的見地からの検討 1・2」では、小学校社会科公民分野における「人権」の記述と課題について、憲法学習はたんに法の理解に止まらず、自ら法を活用し、現実社会の問題に主体的に参加する主体的で能動的な学習の必要性を指摘した。続いて、「グローバル化」と社会科における人権教育の課題として、人権の問題こそグローバル教育が必要とされる事柄であり、また問題意識を共有し現状を変えていく能力を備えることが小学校の人権教育で求められる課題であること、そしてこの学習においても主体的で能動的な学習の重要性を指摘している。今後の展望としては、中学校段階における憲法と人権に関する授業開発について、本稿の考察と小学校の内容との接続の観点を踏まえて取り組んでいきたい。

- 1 『小学校学習指導要領解説社会編』（平成 29 年 7 月）100-101 頁
- 2 川崎 惣一「時代の変化に対応した、小学校社会科における人権 の学びについての研究」『宮城教育大学紀要』（2020 年）「3-2 人権思想の歴史的な流れ」53-56 頁
- 3 スピノザの著作は畠中尚志訳・岩波文庫を参照した。  
『エチカ』（1975 年） 『神学・政治論』下（昭和 19 年）  
『エチカ』の参照箇所は本文中に定理等を示す。『エチカ』第 4 部定理 37 は e4p37 と記す。a は公理, c は系, s は備考, ad は感情の諸定義である。
- 4 ここでの「存在の全体」は「〈在る〉の全体」（上野 修「スピノザの存在論的實在論」『メタフュシカ 47』（2016 年）3 頁他）の理解を念頭においている。
- 5 『神学・政治論』20 章 274 頁
- 6 『神学・政治論』20 章 274 頁
- 7 吉田量彦『スピノザ 人間の自由の哲学』（講談社現代新書, 2022 年）215 頁
- 8 『神学・政治論』20 章 275 頁
- 9 中央教育審議会「幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」（答申）補足資料（中教審第 197 号, 平成 28 年 12 月 21 日）, 4 頁。なお, 本稿では大分県教育委員会（令和元年 6 月）が配布した「小学校社会 学習指導要領改訂及び新教育課程編成・実施のポイント」から引用。
- 10 同上, 大分県教育委員会ポイント, 解説 9 頁
- 11 同上, 大分県教育委員会ポイント, 解説 24 頁
- 12 同上, 大分県教育委員会ポイント, 解説 29 頁
- 13 文部科学省『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説社会編』（日本文教出版社, 令和 2 年（第 4 版）, 97 頁
- 14 『小学社会 6 年』（日本文教出版, 2021 年）, 8-9 頁
- 15 川口広美・丹生英治・田口紘子・伊藤直哉・池野範男「見方・考え方を育成する小学校憲法学習の授業開発」, 『広島大学大学院教育学研究科紀要』第 2 部第 56 号（2007 年）, 93 頁
- 16 同上書, 『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 社会編』（日本文教出版社, 令和 2 年（第 4 版）, 101-102 頁
- 17 川口広美ほか, 前掲論文, 94 頁
- 18 京極純一『日本の政治』（東大出版会, 1983 年）, 72 頁
- 19 江口勇治「社会科授業論 1——小学校での『政治の学習』」, 『長崎大学教育学部教科教育研究報告』第 9 号（1986 年 3 月）, 2 頁
- 20 例えば, 二階堂年恵「小学校社会科における法関連教育としての憲法学習」, 日本教科教育学会編『日本教科教育学会誌』第 29 巻第 4 号（2007 年 3 月）, 19-28 頁
- 21 二階堂, 同上論文, 19 頁
- 22 公益社団法人日本ユネスコ協会連盟 HP 参照。 <https://www.unesco.or.jp/sanda/kensho/> 【閲覧日：2023/11/14】
- 23 もっとも早いものとしては, 勝田守一「国際理解の教育」, 『初等教育資料』（1951 年 9 月）。
- 24 中央教育審議会「教育・学術・文化における国際交流について」（第 23 回答申：昭和 49 年 5 月 27 日）HP 参照。 [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chuuou/toushin/740501.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/740501.htm) 【閲覧日：2023/11/14】
- 25 石野沙織「グローバル教育を視点とした教科書分析の一考察」, 京都教育大学教育実践研究紀要第 15 号（2015 年）, 34-35 頁
- 26 森田真樹「社会科教育におけるグローバル教育についての考察」, 日本社会科教育学会『社会

科教育研究』No.95(2005年9月), 80-90頁。なお, グローバル教育について日本で最も早く体系的に論じた研究としては, 魚住忠久『グローバル教育の理論と展開——21世紀をひらく社会科教育』(黎明書房, 1987年)や, 同『グローバル教育——地球人・地球市民を育てる』(黎明書房, 1995年)などがある。

27 鄭敬娥「東アジアにおけるグローバル化と地域統合」, 松井康浩編『グローバル秩序という視点——規範・歴史・地域』(法律文化社, 2010年), 172頁

28 日本社会科教育学会編『新版 社会科教育事典』(ぎょうせい, 2012年), 20頁。大近正博「地球市民育成を目指すクロスカリキュラムのあり方」, 『グローバル教育』(1998年, 3月) 66-77頁

29 魚住忠久『グローバル教育の新地平』(黎明書房, 2003年), 51頁

30 石野沙織, 同上論文, 35頁

31 国際連合広報センターHP 参照

[https://www.unic.or.jp/activities/economic\\_social\\_development/sustainable\\_development/summit\\_and\\_other\\_meetings/](https://www.unic.or.jp/activities/economic_social_development/sustainable_development/summit_and_other_meetings/)【閲覧日: 2023/11/01】

32 文部科学省 HP 「持続可能な開発のための教育 (ESD : Education for Sustainable Development)」参照。<https://www.mext.go.jp/unesco/004/1339970.htm>【閲覧日: 2023/11/01】

33 文部科学省 HP, 文部科学省「初等中等教育における国際教育推進検討会報告」(平成17年8月3日)

[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/026/houkoku/attach/1400589.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/026/houkoku/attach/1400589.htm)【閲覧日: 2023/11/14】

34 文部科学省上記 HP 「持続可能な開発のための教育 (ESD : Education for Sustainable Development)」参照。

35 なお, ESD の視点に立った学習指導で重視する能力・態度は以下の七つである。1. 批判的に考える力, 2. 未来像を予測して計画を立てる力, 3. 多面的・総合的に考える力, 4. コミュニケーションを行う力, 5. 他者と協力する力, 6. つながりを尊重する態度, 7. 進んで参加する態度。国立教育政策研究所「学校における持続可能な発展のための教育 (ESD) に関する研究〔最終報告書〕」(平成22年9月)参照。

36 西川長夫「グローバル化の中で考える」, 西川長夫ほか編『グローバル化を読み解く 88 のキーワード』(平凡社, 2003年), viii頁

37 『小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説社会編』(平成29年7月), 17頁。

38 このような指摘は, 川崎惣一「時代の変化に対応した, 小学校社会科における人権の学びについての研究」, 『宮城教育大学紀要』第54巻 (2019年), 50頁。

39 『小学校学習指導要領解説社会編』(平成20年8月), 12頁。なお, 「公民的資質」という文言が初めて登場したのは, 昭和43年 (1968年) であるとされる。

40 川崎, 同上論文, 50頁

41 『小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 社会編』(平成29年7月), 97頁

42 平成29年改定以前の教科書の記述について同様の問題を指摘した論考としては, 石野沙織, 同上論文参照。

# Research on the learning Development on the Constitution and Human

## Rights in Elementary School Social Studies

–Consideration from the Perspective of Philosophy and Political Science

Isao, KUROKAWA and Kyong-ah, JEONG

### Abstract

This research aims to contribute to the development of civic education by examining the content of the Japanese Constitution and human rights in elementary school social studies from a philosophical and political science perspective. Philosophically, the study attempted to establish a philosophical foundation for human rights learning, particularly by examining the freedom of thought and expression according to Spinoza. According to Spinoza, freedom of thought is the primal and intrinsic “supreme natural right” for humans, and to violate it would be to deny freedom and happiness that do not exist above it. Furthermore, for Spinoza, expressive activities are seen as integral to the freedom of thought, constituting an essential activity rooted in one's inherent nature for the pursuit of human happiness. Therefore, Spinoza believed that state control was necessary to maintain the communal nature of humans, who were not always rational, and the purpose of the state is, in essence, to be free.

On the other hand, from a political science perspective, the study pointed out the problem in the current learning of constitutional law where the concept of “popular sovereignty” is understood as entirely fixed and given. As a way to overcome this problem, the study argued that it is not to differentiate between politics and history, but rather to go back and forth between the two to encourage deep insights into the formation and historical circumstances of one's own society. By doing so, we will be able to not only understand the Constitution, but also actively participate in resolving real societal issues and construct its institutional foundation. Furthermore, regarding the study of Constitution and human rights, this study pointed out the negative effects of studying human rights while remaining stuck within the framework of sovereign states. Therefore, in order to respond to today's globalized society, this research shows that it is necessary to acquire a more universal human rights awareness that does not intentionally differentiate between nationals and foreigners. Such learning can contribute to the development of “independent and proactive” citizens who can play an active role on the global stage.

Key words : Elementary School Social Studies, Constitution, Human Rights, Globalized Society