



I はじめに

本分散会では、まず、6つの討議課題を確認した。そのうえで、部落差別の現実によく学ぶこと。空理空論ではなく、事実と実践によって自らのとりくみを語っていくこと。参加者一人ひとりが、実践をする者として誠実に、自身の実践に基づいた意見交換、議論を行っていくことを確認し、報告、討論に入っていく。

II 報告および質疑討論の概要

—報告1—④

Aさんとの関わり～「先生、1年生にパンチしてもた。ごめんなさい」～ (滋賀県人教)

—主な質疑と意見—

香川 4年生になった現在のAの様子を聞かせてほしい。

報告者 女子との関わりが心配になっている。まだ、1年生のときのAのイメージが残っている児童もいる。ただし、現在のAは教員が「敵」ではなくなっている。

香川 Aの学校での様子と家庭の状況とのかかわりはどのようなものなのか。

滋賀 Aの家庭を別の角度から支えてきたが、そこにはたいへん重い家庭事情がある。

香川 教員になるまえの「子どもと同じ目線がかかわりたい」という思いが、なぜ「厳しく指導しなければ」という方向へと変わっていったのか。

報告者 大学時代、教える仕事のアルバイトもしており、もっと自分ではできると思っていた。しかし、現場に出てみると、授業を聞いてもらえない。このギャップのなかで、迷いが生じた。職場のなかで、「厳しく指導せよ」といったプレッシャーがあつてのことではない。支援加配の先生が支援をしてくれ、自分を立て直すことができた。

香川 Aはいろいろな支援を必要とする子だと考えられる。どの学校にもAのような子どもがいる。Aのような子どもへの支援について共有していく必要がある。

—報告2—④

僕と同じような人達を増やしたくない～学校を拒否したフミヤから学ぶこと～ (大阪市人教)

—主な質疑と意見—

香川 学校や教師を問う内容のフミヤの手紙は

衝撃。自分の思考を開くことができる大人が一人でもいたということがよかった。この手紙を学年会で配付したそうだが、学校全体に広げたのだろうか。

報告者 多くの人に伝えていくことが大切だということは本人との共通理解だった。しかし、転勤の直前だったので子どもたちに見てもらおうという発想は出てこなかった。

神奈川 学校とは何なのか。このできごとから教職員は何を学んだのか。

報告者 学校の教員という立場を背負って子どもたちと接していないかということ振り返っている。高校を見据えて点数のことや内申点のことに終始していないか。秩序が保たれていないと学習を保障することはできない。しかし、叫びをあげている子どもたちに向き合うたびに、学校とは子どもにとって恐怖の対象ではないかと自問する。

大阪 フミヤのような子どもがいることをみんなに知らせようとした報告者は、学校現場のプレッシャーのなかで、学校文化にしばられずに子どもの最大の利益を判断材料の真ん中に据えていた。そのことが、「報告者となら話せる」といったフミヤの思考の開きをよんだのだろう。

大阪 子どもたちの人権を大事にした教育が難しい現状がある。教師を点数で評価する学校文化。不登校を減らすことが点数化される。教師自身が子どもたちを閉め出しているのだという現状を認識しないといけない。

—報告3—①⑦

ともに生きる ～よりよい自分・仲間になるために～ (鳥取県人教)

—主な質疑と意見—

大阪 Aのことを授業化できるようになったのはなぜか。

報告者 生徒の関係がどことなくよそよそしい。誰かに伝えてもらう。陰で言う。直接対決をしないまま過ごしている。これではいけないと思った。行事をとおして、自分を振り返り、自分の思いを伝えるよう促した。Aが話をしたい、自分が変わりたいと言ってくれたことをきっかけに、教員集団で取り組んでいった。保護者会等を開きながら土台をしっかり支えた。

香川 授業をすることで子どもたちのわだかまりがなくなったということだが、言葉のやりとりだけではなく、本心から子どもたちは重なったのだろうか。

報告者 「謝ってくれたからいいよ」といった型にはまった言葉もあった。優しい気遣いのある言葉を選んでいと感じた。授業のなかでは「本当にそれだけしか思っていない？」と何度も問いかけ、話し合いをつづけた。

滋賀 生徒数が少ない場合、人間関係でラベリングがなされてしまうと長引くことがある。中学校へはどのように引継いでいったのか。

報告者 中学校に行ってもAは小学校に遊びに来てくれる。新しい環境になじみにくい不安もあり、中学校の担任との話し合いの機会もつくっている。

—報告4—⑦

交流から学ぶ～語り、認め、支え、高め合う集団づくり～
(香川県同教)

—主な質疑と意見—

福岡 「誰ひとり見捨てなかった」という言葉。どういうことから、その言葉が出てきたのか。

報告者 課題があり、孤立しがちな5人の生徒がいる学年。この5人は、行事にしっかりと取り組み、人権学習においては意見を言うことができていた。課題のある生徒とのかかわり方を周りの生徒が気づいていく。教室移動しないといけない時なども机に伏せている生徒に「一緒に行こう」と声をかけられるようになっていった。

大阪 小学校からの積み重ねが反映されており、生徒同士が語ることができている。地域の方の熱意を授業に生かすことができている。集団作りのベースができているが、語りの内容がもっと知りたい。

報告者 自分のしんどい思いをクラスの前で話すこと。それを目標とし、地区の生徒が自分のことを語ろうと思ってくれるように目指している。

熊本 5つの小学校が集まる中学校で部落問題学習を進めるとき、地区の子どもや保護者とのような話をしているのか。

報告者 保護者に「こんな内容の授業をします」と連絡をする。保護者への部落問題に関するアンケートでは、子どもにどんなことを学んでもらいたいかの願いを記述してもらっている。人権同和学習の説明を地区の保護者のみにするのは差別ではないかととらえる保護者もいたが、自分の子どもに立場を伝えた保護者が出てきたことで、学校で授業として話してほしいという思いが出てきた。

香川 (隣保館館長) 人権と福祉のまちづくり協議会を昨年度立ち上げた。若者たちが自分たちの地域の差別や偏見をなくしていくために立ち上がってきている。

滋賀 他府県から引っ越してきて部落差別をはじめで知ったという教員がいる。保護者には触れてほしくないという人もいれば積極的に学習してほしいという思いがある人もいる。何からすればよいかかわからないという教員、ゆれる教員をどう支えるかは考えていくべきだ。

—報告5—⑧

Aさんの今に何ができるか
(滋賀県人教)

—主な質疑と意見—

香川 破り捨てたテストをテープで貼ったりするように、まわりの子どもたちが変化していったきっかけは何か。

報告者 子どもたちはAに対してどうしたらいいかと考えつづけていた。Aに対して何かしてく

れた子どもたちに担任が「Aはわかってくれているよ。ちゃんと伝わっているよ」と声をかけていたことで、お手伝いをしてくれる周りの子どもが増えていった。

大阪 Aが自分のクラスにいてくれてよかった、ラッキーだったと思った体験はあるか。

報告者 3年生の5月、キックベースのときに空振りしたAが固まってしまった。この出会いがなかったら、自分は子どもとどうかかわっていったのだろうかと思う。Aと出会えたことがラッキーだった。

大阪 Aのアセスメントを校内でどのように取り組んでいるか。

報告者 いろいろな先生がかかわることでサポートをするようにしている。

大阪 報告者は叱ることが多いと反省していたが、中学校では授業のなかでの生徒のよいところを教科担当に聞いて回り、クラス通信にして知らせるという取り組みがある。子どもたちのいい情報を教師間でも共有することができた体験だった。

Ⅲ 総括討論およびまとめ

■討論の柱

次の3つの点を討論の柱とした。

その1。「子どもの目線に立つ」「子どもに寄り添う」という言葉が出てきたが、そのことの中味とは何なのか。子どものつぶやきや苦しみを聞き届けることが私たちにはできているのかどうか。そのことを具体的に明らかにすること。

その2。差別と闘うには、仲間づくりが必要。「あなたはあなた、認めてあげる」。それだけでいいのだろうか。本当の仲間とは何か。具体的に明らかにすること。

その3。教員が被差別の側に立ちきる方向へと一歩を踏み出していくためには何が必要なのか。自分のゆれをどう乗り越えていくのか。新たに差別の現実と出会った教員たちの意識をどう支えていくのか。具体的に明らかにすること。

■討論

大阪 学校を「拒否する」という選択をしたフミヤについて、こういう生徒がいるということを教員が知るべきだと思いレポートにした経緯があるとのことだった。フミヤにとって学校とはどういうものなのか。学校の都合で「こうさせなければ」というプレッシャーのなか、生徒に寄り添えない。フミヤは自分を振り返るきっかけになった。

滋賀 自分の差別性を生徒から問われることがある。生徒たちは、「自分たちが認めてほしいのは、友だちをそばにおいてほしいだけ」と訴えてくる。しゃべりあえる友だちがそばにいるということ。相手と意見が違うということだけで関わりを持たないということでは、仲間とは言えない。自分で自分のスタンスを常に問いかけていくこと。生徒と一緒に自分のスタンスを問うことを

楽しみたい。

大阪 自分というものを長い時間をかけて作るということ。大阪から、不登校の生徒が学校に登校できるようになった報告があった。そのきっかけとして あの長い文章を書いたということがあるのだろう。生徒が文を書くということは学校では日常的事だが、教師側がどれだけ受け止めているのかが問われるということが分かった。

滋賀 つながりを持ちたいということが大切だ。それぞれの報告には、子どもとの向き合い、子どもの変容、学校の変化があった。子どもが心を開くことでできていった関係が年度が替わることで断ち切られていないか。子どもたちが新しい関係を自分で作っていくことは大切だが、せっかくながつながりを持った教師が、教師の側からつながりを持ってしまっていないかを振り返った。

香川 「お互いを語る」という活動を通して、人権教育が好きという感覚を小学校から持って中学校に進学してくる。人権教育にプラスの出会いをしている。子どもたちの輪に教員が入っていき、家庭訪問では悪いことばかりを伝えるに行くのではなく、よいことも気になることも顔を合わせて伝えていく。子どもたちの中に入って話すことで、仲間としての関係作りを意識している。高校の先生とも顔の見える関係を作っていくことは、その先の支援にも役立つはずだ。

三重 初めて全人教に参加して、「知らなかった自分」に気づかされた。差別をしない人間だと思っても、差別をなくそうとする行動に出ていなかった自分に気づいた。

大阪 支援学級の子と通常学級の子をつなげるのが自分の役割であると感じている。クラスの中の小さなつぶやきを拾っていけるようにしたい。教科書を配られたときに名前を書く場面で、油性ペンを持っていなかった子に自分のものを貸して自分はボールペンで記名した生徒の姿を見た。こうした生徒の言葉や行動をしっかりと見届けていきたい。

■まとめ

それぞれの報告は、一人ひとりの生徒にかかわる個別の実践報告だった。そのままにしているのは学級崩壊になるかもしれない現状を子どもを叱ることで対応しようとするのではなく、子どもの状況を見極め、保護者ともつながっていく方向へと進んでいく若い教員の取り組みも報告された。保護者も教員に相談できない状態にあるかもしれない。「足で稼ぐ同和教育」という基本は重要である。

生徒とのつながりを持たせたいということの大切さも確認された。しんどい子にかかわるということは、「一生のつきあい」をすること。人権教育・同和教育で子どもにかかわることは、子どもの心のひだに触れることであり、教師が職業柄、在学中だけのつきあひしかできないようでは、子どもは信頼して本音を言わないし、

心を開かない。子どもの小さなつぶやきを聞き取れる感性を常にみがきつづけられる教師にならなければならない。

教員集団が組織的なつながりを持つということ。また、関連機関とのつながりを持つということ。人権教育は、保・幼・小・中・高校のつながり大切にしなければならない。差別と闘うには仲間が必要だが、それは教員集団にもあてはまる。もちろん生徒にも。

生徒を支援する際、自分がどんな支援ができるかを考えたとき、人権教育を中心軸に据えて考えていきたい。そのことが、生徒に寄り添うことへとつながっていく。