

## I. はじめに

全国同和教育研究協議会（全同教）は、戦後の民主化の中にあっても厳然として存在した部落問題の解決を図ることを教育課題として乳幼児教育から学校教育・社会教育におよぶ活動を展開してきました。その営みの中から「差別の現実から深く学び、生活を高め、未来を保障する教育を確立しよう」というスローガンを生みだし、差別問題の解決に向けて取り組むことを教育活動の基本に据えて研究実践を続けてきました。それは被差別部落（部落）の子どもたちに対する取組からはじまりましたが、学校を変え、地域を変え、社会のあり方を変える全ての人々の人権を確立する取組へと発展してきました。そうした全同教の歴史を引きついで、公益社団法人全国人権教育研究協議会（全人教）は、学校や地域での人権教育の研究実践の交流を通して、その内容を深化・発展させてきました。

今年は、敗戦から70年です。敗戦は日本の社会のあり方を大きく変えました。戦後70年は、日本が民主主義の国として発展することをめざしてきた歩みでした。日本国憲法はその大きな基礎的な法律として国民主権や基本的人権そして平和主義を掲げています。

しかし、民主化の中にあっても厳しく残された部落問題の解決にむけての国策樹立請願運動が展開されました。その運動は内閣同和对策審議会の設置に結実しました。審議会は実態調査し部落問題について論議し、そして1965年に「同和地区に関する社会的及び経済的諸問題を解決するための基本的方策」を答申しました。それが「同和对策審議会答申」（同対審答申）です。今年と同対審答申から50年の節目の年でもあります。同対審答申は「同和問題は人類普遍の原理である人間の自由と平等に関する問題であり、日本国憲法によって保障された基本的人権にかかわる課題である。したがって、（中略）これを未解決に放置することは断じて許されないことであり、その早急な解決こそ国の責務であり、同時に国民的課題である」と述べ、部落問題の解決にむけた課題を示しました。その後、この答申をふまえた「同和对策事業特別措置法」をはじめとする一連の行政施策が33年にわたり続けられ、現在の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）の結実に至ります。残念ながら部落問題の解決は未だみていませんが、同対審答申は、我が国の人権政策を切り拓きました。そしてその精神は、世界人権宣言をはじめとする人権の確立をめざす国際的な潮流とも合致しています。

「21世紀は人権の世紀」となるように私たちは努力してきました。しかし、現実には武力紛争が多くの地域をおおい、さまざまな人権侵害、差別の現実が多くの人々を苦しめています。部落問題の解決に向けてなされた多くの努力も未だ功を奏していない現状があります。

また、21世紀初頭前後からの新自由主義的政策により、社会のあらゆるシステムに市場原理が導入され、格差拡大社会へと急速に進んでいます。非正規雇用の拡大や労働分配率の低下など勤労者の経済的状況は悪化しています。そして、今の生活や将来への不安を大きくし、排外主義が流布されやすくなっています。また紛争を武力で解決しようとする動向も顕著となってきています。公教育の現場にも成果主義・業績主義が導入され、戦後確立されてきた教育制度が大きく変えられようとしています。

こうした状況の中でこそ、就学前教育から社会教育分野に至る人権のまちづくりを見とおした人権教育の営みを創造していくことが大切です。

あらゆる差別を許さず平和を希求する歩みを大切にし、目の前の現実から深く学びながら、子どもたち自らがその未来を切り拓いていくことにつながる教育課題に基づいて実践を深め、その交流を通して、学校教育や社会教育を通じた実践者としてネットワークをつくりあげていくことの大切さを再確認し、今年度の研究課題を提起したいと思います。

## II 人権教育をとりまく国内外の状況

全同教は、部落問題の解決を教育課題として取組をはじめましたが、その営みは他の人権課題の解決へと広がっていきました。つまり同和教育の営みは日本の人権教育を創造してきたものといえます。

国連総会は、1995年から2004年までの10年間を「人権教育のための国連10年」とする決議を採択し(1994年)、各国に対して人権教育・啓発に係る取組を強化するよう強く求めました。それは第2次世界大戦の反省のもとに採択された世界人権宣言(1948年)やそれ以降の国際人権規約など人権の国際的な基準を各国に広め学校教育・社会教育全般にわたって普遍的な人権文化を構築していくとするものでした。これを受けて、日本では多くの自治体や政府に推進本部が設置され、国および地方自治体で「人権教育のための国連10年」に関する行動計画の策定作業が進められました。同時に「部落問題の早期解決に向けた方策について検討した地域改善対策協議会の意見具申」(1996年)において、「差別意識の解消を図るにあたっては、これまでの同和教育や啓発活動の中で積み上げられてきた成果とこれまでの手法への評価を踏まえ、すべての人の基本的人権を尊重していくための人権教育・啓発として発展的に再構築すべきである」との提言がなされました。全同教もこれまでの同和教育の取組と国際的に提起されてきた人権教育の取組が基本的に重なっていることを確かめました。(1996年度全同教研究課題\*1)

一方、政府は、意見具申を受けて、より一層の人権教育の推進を図る必要があるとし、人権教育・啓発推進法を施行し(2000年)、「人権教育・人権啓発に関する基本計画」を策定しました(2002年)。この基本計画には「人権教育の充実に向けた指導方法の研究を推進する」ことが明示されており、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」による「人権教育の指導方法等の在り方について[とりまとめ]」(2004、2006、2008年)につながられています。このように、国際的な人権教育推進の動きは、日本国内における同和教育の営みや人権教育の推進と連動しているといえます。

(\*1) 国際的な人権教育は、次の四つの領域から説明される場合があります。それらは、同和教育がめざしてきた方向とも重なりません。国際的な人権教育と同和教育について以下にまとめます。

- ①「人権をめざす教育」とは「人権をめあてにしていく教育」です。同和教育では、部落差別をはじめ一切の差別をなくす教育目標を指すと言えます。
- ②「人権としての教育」とは「教育を受けることが人権そのもの」という視点です。同和教育では教育の機会均等の保障をはじめ、実質的な平等を求める取り組みなどを意味しています。
- ③「人権を通じての教育」とは「人権が守られる状態をつくりだす教育」です。同和教育ではなかまづくり・自主活動や地域と結びついた取組などの教育実践と重なります。
- ④「人権についての教育」とは「人権を教える狭義の意味の人権教育」です。同和教育では、部落問題学習などの教育内容に関する課題のことで。

国連総会は、「人権教育のための国連10年」に引きついで、人権教育・啓発に関する基本計画である「人権教育のための世界プログラム」(世界プログラム)を示し、2005年からの第1段階(2005~2009年)として初等・中等教育に焦点をあてたプログラムについて提言を行いました。第2段階(2010~2014年)では、高等教育(日本においては大学・大学院)と初等教育から高等教育に至るまでの教員、教育者、公務員、法執行者等の人権研修に重点をおいた計画が示されました。これは、2011年12月に国連総会で採択された「人権教育及び研修に関する宣言」にある「国家には、人権教育と研修を促進し確保する一義的責任があり、適切な措置をとって実施していかなければならない」という方向性と一致するもので、人権文化に根ざした社会の実現に向けての公的機関の責務をあらわすものです。人権教育の推進は国や地方自治体の責務であり、公教育を担うものや行政担当者の果たすべき課題となっていることを再確認しなくてはなりません。なおこの宣言において、「人権についての教育」「人権を通じての教育」「人権をめざす教育」などの概念が明文化されています。(人権教育及び研修に関する宣言第2条参照)

そして、世界プログラムは2015年から第3段階(2015~2019年)となりました。第3段階では、第1~2段階の実施についての努力を改めて強化するとともに、教育者に対する研修の提供を重点項目として上げ、学校における研修をさらに取り入れることを奨励しています。また、この段階で重点的に取り組む対象を、メディアやジャーナリスト関係者としました。特に、ステレオタイプや暴力に対して取り組むことを要請し、多様性の尊重を促進し、平等および非差別(差別のないこと)に関する教育および研修を強調しています。具体的な行動として、情報の自由、表現および意見の自由を保障する法や政策をつくり実施することや、ヘイトスピーチ・憎悪の扇動に対抗する法や仕組みを整備することなどを提案しています。全人教では、これまでも様々な差別・人権侵害を取り上げながら人権教育の果たすべ

き役割を考えてきましたが、世界プログラムの提言を踏まえた取組の創造が必要であると考えます。

国内においては、文部科学省の「人権教育の指導方法等に関する調査研究会議」が、「人権教育の指導方法等の在り方について〔第3次とりまとめ〕」の活用状況も含めた「人権教育の推進に関する取組状況の調査結果」を公表しています。取組が全国に拡がりきれていない状況があることや校種間に取組の差があること、〔第3次とりまとめ〕に記された内容が周知しきれていないことなどの課題が示されています。また、2013年の調査結果では、人権教育の指導内容として力を入れている項目についての質問に対し、自尊感情や感受性等にかかわる「価値的・態度的側面」に回答が集中し、概念や法令等にかかわる「知識的側面」がきわめて低いといったように、学習内容に偏りが見られることを指摘しています。

子どもたちが人権に関する知的理解を深め、人権感覚を高めることができるには、3側面（\*2）を相互に関連づけながら学習を展開する必要があります。自尊感情に重きをおいた取組が人権に関する具体的な「知識」につながり、学びが行動へつながる「技能」を育てることが大切にされなければ人権教育の効果的な学びにならないと思われます。また、「第3次とりまとめ」でも言及されているように「教育・学習の場自体において、人権尊重が徹底し、人権尊重の精神がみなぎっている環境であること」（人権を通じての教育）が大切であることを確認したいと思います。各地域、各学校において、3側面のバランスや校種間の連続性等を踏まえた人権教育にかかわるカリキュラムの構築がなされているか検証が必要です。

#### （\*2）「人権教育を通じて培われるべき資質・能力の3側面」

第3次とりまとめでは、人権教育を通じて培われるべき資質・能力を、3つの側面（①知識的側面②価値的・態度的側面③技能的側面）からとらえている。

- ①知識的側面…人権に関する知的理解に深く関わるもの。自他の人権を尊重したり人権問題を解決したりする上で具体的に役立つ知識。自由、責任、正義、個人の尊厳、権利、義務などの諸概念についての知識や、人権の歴史や現状についての知識、国内法や国際法等々に関する知識など。
- ②価値的・態度的側面…人権感覚に深く関わるもの。人間の尊厳の尊重、自他の人権の尊重、多様性に対する肯定的評価、責任感、正義や自由の実現のために活動しようとする意欲など。
- ③技能的側面…人権に関わる事柄を直感的に感受し、共感的に受けとめ、それを内面化すること。コミュニケーション技能、合理的・分析的に思考する技能や偏見や差別を見きわめる技能、協力的・建設的に問題解決に取り組む技能、責任を負う技能など。

2002年のOECD（経済協力開発機構）による学習到達度調査（PISA）の結果をもとに、「日本の子どもには論理的思考力に課題がある」という喧伝が生じました。このことは、2007年からの「全国学力・学習状況調査」の実施につながりました。しかし、測定数値の公表が一面的な競争主義や成果主義を煽っている状況が生じています。この調査の趣旨には、「義務教育の機会均等とその水準の維持向上の観点から、全国的な児童生徒の学力や学習状況を把握・分析し、教育施策の成果と課題を検証し、その改善を図る」と記されています。2013年の「きめ細かい調査」では、「家庭の社会的背景が高い児童生徒の方が、各教科の平均正答率が高い」「普段のきめ細かい指導や小中連携、言語活動の充実などが成果を上げている」といった分析がありました。こうした分析をもとに、困難な状況にある子どもたちの生活環境を改善するために適切な行政施策の構築を図っていく必要があります。全人教としても、調査結果を参考として、子どものくらしの背景をつかみ、子どもたちの自己実現を図るために必要な学力とは何かを明らかにしながら、地域ぐるみの学校づくりや子育てにつながる取組を創造していきたいと思えます。

2014年12月に中央教育審議会（中教審）から文部科学相に対して、小中学校の道徳の時間を2018年度から教科化するとの答申が出されました。これを受けて、学習指導要領の改定、教科書作成の指針となる解説書と教科書検定基準の作成等の教科化に向けた具体的な検討がはじめられます。道徳の時間は、1958年に取り入れられた際に「学校教育のさまざまな場面を通じて展開したほうが効果的だ」という判断から教科の枠外に置かれたという経緯があります。答申では、「特定の価値観を押しつけたり、主体性をもたず言われるままに行動するよう指導したりすることは、道徳教育がめざす方向の対極にある」としています。「第3次とりまとめ」において人権教育は「各教科、道徳、特別活動及び総合的な学習の時間や、教科外活動等のそれぞれの特質をふまえつつ、教育活動全体を通じてこれを

推進する」とされています。新しい「道徳教科書」も資料とする人権教育の取組を創造していくこと、現実に課題となっている差別や人権侵害を単なる個人の心がけの問題ではなく、「社会の問題」として捉えていく視点を大切にして取組を進めていきたいと思えます。そうした取組の積み重ねが、私たちが長年要求し続けている学習指導要領に「人権教育」を含ませることへとつながっていくのだと思えます。

### Ⅲ 子どもたちをとりまく状況

少子高齢化・人口減少社会、経済のグローバル化、新自由主義的経済の拡大を背景に、経済的格差を中心とした格差拡大社会が進行し、貧困層の増加、固定化が生じています。厚生労働省「国民生活基礎調査」(2014年)によると、子ども(17歳以下)の貧困率は16.3%で、約6人に1人の子どもが相対的な貧困層にいることになります。貧困は、日常における生活体験の不足や、安心できる居場所がないなど、子どもたちにさまざまな不利益を与えます。そして、発達や生活習慣の定着に深刻な影響を与え、将来への意欲や展望を奪い、自己実現を阻む原因となります。しかし、こうした貧困が課題となる背景には、子育てや教育にかかる費用の多くが私費負担となっている構造があり、家庭の経済状況が子どもの教育条件に強くつながっていることを見ないわけにはいきません。2013年の厚生労働省の調査によると、生活保護世帯の子どもの高校等進学率は、全国平均の進学率より10%ほど下回っています。また、「きめ細かい調査」(2013年)において、親の収入と問題正答率に関係性があることが明らかになっています。貧困の中で育った子どもたちのなかには、不登校、中途退学、「荒れ」、進学への断念といった貧困がもたらす深刻な影響がみられます。家庭の環境や経済的状況等によって、社会を生き抜いていく上で必要とされているさまざまな力が身につけられなくなってしまう子どもたちがいます。

これまでの研究大会での報告は、部落など社会的に不利な立場の人たちに貧困の問題が顕著に見られることや、貧困の家庭で育った子どもがおとなになってからも貧困に陥る可能性があることを取り上げてきました。また、貧困家庭の親が子育てや生活の悩みについて相談先がないなど、社会に十分な支援体制が確立できていないことを指摘してきました。貧困の問題は各家庭・親の努力の問題ではなく、社会の在り方の問題として考えていくものです。全人教は、全同教時代から子どもたちのくらしを通して「差別の現実」をつかみ、社会問題と位置づけながら、子ども一人ひとりの自己実現につながるよう取組を積み上げてきました。今こそ、私たちの取組の成果や内容を、より確かなものとして拡げていかなければなりません。「子供の貧困対策に関する大綱」(2014年)には「子供の将来がその生まれ育った環境によって左右されることのないよう、また、貧困が世代を超えて連鎖することのないよう、必要な環境整備と教育との機会均等を図らなければならない」と示されています。貧困の状況にある子どもの環境を整備するとともに、教育の機会均等を図る等子どもの貧困対策の基本理念を定め、子どもに対する教育、生活、就労、経済的支援等の施策の具現化に向けて取組を強化していきましょう。

いじめの問題は深刻な状況が続いています。文部科学省「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」(2012年度)によると、全国の小学校・中学校・高校・特別支援学校で認知したいじめの件数は、198,108件と前年よりも増加しており、子どもたちが安心できる学校環境になっていない状況が浮き彫りになっています。「いじめ防止対策推進法」並びに「いじめ防止等のための基本的な方針」(2013年)に基づいて、全国の自治体でいじめの防止に関わる基本方針がつくられています。「いじめ」は差別であり重大な人権侵害であることは明白です。しかし、学校の秩序維持を優先し「加害の子どもを排除する」ような取組は問題の解決とはなりません。加害・被害の人間関係を克服していく「子どもの人権を徹底して守る」視点を明確にした営みを推進しなければなりません。子どもの人権に焦点をあてた人権教育の取組の充実こそが大切であると考えます。

子どもへの虐待については、全国の児童相談所における児童虐待に関する相談件数が増加の一途をたどるなど、深刻な事態が続いています。2014年度版「子ども・若者白書」によると、虐待を受ける子どもの年齢は、学齢前が4割以上を占めています。そして、虐待をする者は実母が57.3%で最も多い結果が続いています。そこには子育てが親のみの責任とされ、地域社会から孤立しながらその重圧に押しつぶされている若い親の姿があります。2015年度より「子ども・子育て支援新制度」が実施

されています。親の就労の有無にかかわらず誰もが利用できる認定こども園の設置や、待機児童の解消や「放課後児童クラブ」などに対する国による財政支援など、子育て世代の親にかかわる支援の構築を進めなければなりません。

また、ひきこもりや薬物依存など、命と生きる権利が脅かされている子どもが多くいます。さらに、スマートフォン等の普及を背景としてインターネット利用に依存し、人とのつながりが阻害されている子どもがいます。自分に自信をもてず、人間関係の構築がうまくできない中で、生きていることの実感がもてず主体的に生きていく育ちが保障されていない子どもたちの姿があります。こうした子どもの姿の中に、私たちが取り組んでいかなければならない教育課題があります。かつて「非行は宝」として必死で取り組んだ先達の姿に今一度学ぶ必要があります。学校や地域社会の中で、子どもを一人の人間として尊重することの大切さを発信し、不正なこと・不合理なことを許さない人権感覚を身につけ、自らの自己実現へと向かおうとする子どもたちを育む取組を進めなければなりません。

全人教の取組の出発点は、「今日も机にあの子がいない」に象徴されるように、教育の機会が差別の結果奪われていた部落の子どもたちに対する取組です。部落問題に関わっては、今日においても、各地で実施される意識調査等の結果から差別意識が残っていることが明らかになったり、インターネット上の書き込み等の差別行為が後をたたなかつたりするなど、歴然とした差別があります。また、直接的な被害でなくても、周囲の無関心な態度のために自分のことを身近な人に話せなかつたり、周囲の部落に対するマイナスイメージをそのまま受け入れてしまつて将来に不安を抱えてしまつたりする部落の子どもたちの姿があります。私たちは、具体的な課題の中から子どもたちを励まし認識を育て生きる力を獲得させていくことを通して、すべての子どもたちの未来を保障する取組をさらに進めていかなければなりません。

同和教育が培ってきたものの確かさを今一度確認し、すべての子どもの自己実現につながる取組を引き続き創造していきましょう。

## IV 全人教の責務と課題

全同教は結成趣意書で「同和問題の解決なくして日本の民主化は有り得ない」と明言したように部落問題の解決を教育活動の中心にすえてきました。そして、部落問題の解決をはかる教育課題に取り組むなかで、在日外国人や障害者などに対するさまざまな差別問題に直面しました。全同教・全人教やそこに加盟している人権・同和教育研究団体は、そうした課題にも積極的に取り組んで、研究を深めてきました。それは同和教育という名の人権教育の営みであったといえます。そうした内容を次の5点にわたってまとめて、今後の同和教育を基軸とした人権教育の創造をめざしたいと思います。

### 1. 「差別の現実から深く学ぶ」教育活動を

全同教のスローガンは1964年に三重県伊勢市で開催された第16回大会での「差別の現実を明らかにし、生活を高め、未来を保障する教育を確立しよう」から翌年大阪市で開催された第17回大会で今日まで続くスローガン「差別の現実から深く学び、生活を高め、未来を保障する教育を確立しよう」へと深められていきました。報告や論議の中で、子どもたちが示す課題の一つひとつをとりあげて「差別の現実」を明らかにしても、そこには教職員がもつ差別意識を前提とした評価しかなく、結局差別を助長することにつながっていくという厳しい反省があったからです。そして、現実の中から何を学びいかに教育課題としていくのか、その背景にある部落差別をどう科学的に認識していくのかということが論議されてきました。分科会構成においても第16回大会での教育内容の分科会テーマ「子どもの学習と集団をどのように育てるか」から第17回大会では教育内容の分科会のA分散会「子どもの差別に対する科学的な認識をどのように育ててきたか」と変わっていきます。

「差別の現実から深く学ぶ」は、部落問題を中心として在日外国人問題や障害者問題などさまざま差別問題に取り組んでいくときの重要な視点となり、同和教育の幅広い取組を創っていきました。

今日においても差別の現実に対する教職員の認識が問われています。人権教育に取り組む場合にも、この「差別の現実から深く学ぶ」という全人教が全同教から引き継いできた教育活動における理念を大

切にしなければなりません。

同対審答申に基づいて措置された特別対策により部落の環境は大きく改善されました。しかし、現在、部落の階層化がすすみ、比較的暮らしに余裕がある層が流出し、逆に貧困層が流入してくるという混住化が進んでいる地域もあります。その結果、部落の実態は少子高齢化の進行とともに日本社会の縮図といわれるほどに課題が集積しています。さらに、部落差別は戸籍制度などを通して、部落を離れた者をも執拗に追いかけてきます。インターネットでは、部落地名総鑑といわれるものが日常的に表示され、また差別的発言が横行しています。また、不動産販売に絡む差別事件では部落に対する忌避意識が顕著に表れています。

すべての人が、部落差別をはじめさまざまな差別を生みだし残している日本社会の矛盾を科学的に認識し、あらゆる差別を許さないための確かな行動力を獲得していくことが求められています。

## 2. インクルーシブな社会の実現をめざした教育を

全人教は、全同教時代から障害児教育の充実にむけて取組を進めてきました。障害者差別の課題を論議する場として1970年の第22回福岡大会から「障害児教育分科会」が設けられました。その中で、各地で取り組まれている「地域でともに生きる教育」とつながりながら実践交流を深めてきました。それは、障害者が社会参加するためには、社会こそが変化しなければならないとする国際的な潮流とつながりながら、インクルーシブな社会の実現をめざす運動として発展してきました。

国は2006年に国連総会において採択された「障害者の権利に関する条約」を2014年2月に批准しました。条約批准にむけての国内法整備の一環として2011年8月、「障害者基本法」が改正施行され、2013年6月には、障害者のおかれた差別的な社会状況を改善し、障害者の社会参加を支援するための合理的配慮などを求めた「障害者差別解消法」が制定されました。その目的は、障害の有無によって隔てられることなく、相互に人格と個性を尊重し合いながら共生する社会の実現です。条約の求める方向性が反映された内容といえます。つまり日本社会を障害者差別を許さない社会に変えていくことを国際的に約束したということの意味します。障害者がくらしやすい社会は全ての人がくらしやすい社会でもあります。インクルーシブな社会の実現にむけたインクルーシブ教育に取り組んでいく必要があります。しかし一方、学校現場では特別支援教育施行後、障害児を普通学校から切り離し特別支援学校へ入学させる分離教育が進んでいるという実態があります。子どもたちの学ぶ場を分けてしまう状況の進行は、社会の中に、そしておとな・教職員の中に、「健常児と障害児が一緒に学ぶのは無理である」という認識を生み、子どもたちの中へも、そうした認識をすり込んでしまいます。健常児と障害児が一緒に学ぶ場をつくることは公的責務であるということについてのおとなや教職員の認識が問われなければなりません。インクルーシブ教育の推進を国際的に約束したということはそうした施策の推進の要求に応えることを意味します。障害の克服は、個人的なものではなく、社会的なものです。社会が「できる」「できない」で人をわけていることがインクルーシブ社会の実現の隘路となっています。そうした社会のあり方を見通す中で課題や問題を共有しながら多様な学び合いの場で生きる力や生きる学力が培われるという取組を積み重ねたいと思います。すべての子どもたちが同じ場で学びながら、どのように関われば良いのか確かめ合うことはお互いの関係性を高め、「ともに生きる」子ども集団の形成へとつながり、インクルーシブ社会の実現へとつながっていくと考えます。

第66回大会では保護者からの報告がありました。「自閉的傾向」があるわが子をみんなの中で育てたいと学校と保護者が日々細やかな連絡や連携をとり、子どもたちが共に生きていく姿を確かめていきます。時に生じる問題にも教育のあり方の問い直しのチャンスとして学校全体で取り組みたいとの姿勢が学校から示され、問題解決に向います。わが子の「学校は安全な場所なんだね」の一言は友だちとの日々の関わりや、担任や支援員との生活の中で築きあげた安心感と信頼感から得られたものだと言われています。そのことが次年度の中学という新たなステージへの期待と「この子たちとならやっていける」という確信につながっていきました。

課題は山積していますが、「ともに生き、ともに学ぶ」ことを実現していくインクルーシブ教育の実践が、どのように豊かな学びの環境を育み、一人ひとりの生きる力を保障していったかを明らかにしていくことが大切です。そうした実践の交流を図りながら、インクルーシブな社会の実現にむけて取組

を進めていきましょう。

### 3. 多文化共生社会の実現を

全同教は、結成5年後の1958年にまとめられた「同和教育指針」の中に次のような文言で差別問題についての共通性を明らかにしています。

「…実際には、封建的なしくみが現代社会のなかにまで取り入れられていることによって、苦しめられ、縛りつけられているのは、決して部落だけのことではないのである。人種、信条、性別、社会的身分・門地、貧富などはもちろんのこと、母子家庭に育ったことによってさえ、社会的な、経済的な、生活的なあらゆる場合に差別が重苦しく国民のうえにのしかかっている。これらの多様な形態でうち出されている差別に比べて、部落に加重されている差別は、量的にも、質的にも絶大なものではあるが、その本質は、日本社会の封建遺制によって生み出され、根を一つにする共通の課題なのである。…」(「全同教30年史」p.555)

研究大会においても在日朝鮮人への差別の問題は報告され論議されてきました。歴史的経緯から、国内に住んでいる在日韓国・朝鮮人をはじめ外国にルーツをもつ子どもたちは少なくありません。日本社会におけるマイノリティへの蔑視意識、差別的な処遇の中で、韓国・朝鮮人をはじめとする外国人など文化的マイノリティの人びとは否定的なアイデンティティを持たされやすいものです。そうして持たされてしまった否定的なアイデンティティを反転し、肯定的なアイデンティティをどのようにして涵養していくのが教育課題になります。本名を名乗れない、自分自身のルーツに対するマイナスイメージをもってしまうということは在日韓国・朝鮮人の子どもたちだけではなく、日本に1990年の入国管理法改正後にやってきた外国籍の子どもたちも同様です。

とくに、新規に渡日してきた外国人の子どもたちの場合、二つの言語と文化の間で民族的・文化的アイデンティティが喪失させられてしまったり、両親が日本語を理解しにくいことに起因する意思疎通の困難が生じたりします。そうした結果、子どもや親たちは孤立感を深めていくこととなります。

さらに、在日する外国人の進路・就労・生活の問題があります。日本社会における歴史的・社会的状況の中で、労働力の国際的な移動によって在日を余儀なくされた外国人は、家庭・地域での教育力の醸成が阻害されることも多くあります。そのために、子どもたちの学力不振、それに起因する就労と生活の不安定という問題が生じることもあります。

全人教は、これまでの取組をまとめ、実践報告を掲載した『多文化共生社会と人権教育』(人権教育実践ブックレット)を「差別の現実に学ぶ外国人教育実践」と「外国人と共に生きる地域・学校づくり」として発行しました。多文化共生社会実現のための教育実践等を掲載しています。第66回香川大会の分科会で、在日韓国・朝鮮人の子どもたちの把握が教育の現場でできていないのではないかという課題が出されました。学校や教職員が在日韓国・朝鮮人の子どもが在籍しているかどうかを把握し、彼らの思いや願いを受けとめ進路保障につなげていかなければなりません。

あわせて2012年に外国人登録法が廃止され在日外国人に対する新しい在留管理制度が導入されました。この制度の実施によって在日外国人のくらしや仕事、とくに子どもたちの教育について保・幼・小・中・高・大学のそれぞれの段階で、どのような課題が生じているかを具体的に把握することが求められます。そのために在日外国人に関する在留資格や法的地位などについての正確な知識を共有するとともに課題の解決にむけた具体的な取組を交流することで状況の改善をはかっていきましょう。日本の教育制度は、学校における《在日外国人教育》を正規のカリキュラムとしては原則として認めていません。また、民族学校や外国人学校の多くは「学校教育法」によって法による保証・義務・振興などを受けることができる「一条校」としては認められておらず、各種学校として認可されています。日本社会に存在する根深い差別と排外主義もあって外国人児童・生徒の多くは民族教育が保障されず日本の学校で学んでいます。そうした中であって、在日する外国人の子どもたちの独自性・多様性に応えつつ、彼らの教育権を保障していくために、「差別の現実から深く学ぶ」ことを理念としてきた同和教育は、《在日外国人教育》《多文化教育》としての教育実践を切り拓いていかなければなりません。

### 4. 生活を高め、未来を保障する教育の確立を

1963年の第15回広島大会のテーマは「同和教育を全国民のものとするために、部落を解放する

教育の内容を明らかにしよう」でした。そして、第4分科会の名称も「進路指導」でした。「進路保障は同和教育の総和である」と確認されてきている「総和としての進路保障」という概念は、第16回三重大会でのテーマ「差別の現実を明らかにし、生活を高め、未来を保障する教育を確立しよう」につながっていきました。そこに就職の斡旋に等しい「進路指導」と全同教が追求してきた「進路保障」の違いがあります。それは、部落出身の子どもたちの生活を高め、未来を保障する教育をいかに創りだしていくのかという課題でした。そうした中で、公正な採用選考をめざす「統一応募用紙」が生みだされてきました。統一応募用紙制定の歴史や意義について教職員自身が今一度学ぶ必要があります。

就職差別撤廃の歴史から学ぶことのねらいは、被差別の立場におかれた子どもたちが差別に立ち向かって生きてきた人々を誇りとし、自らもそれにつらなる生き方を選びとっていく力を育てることです。また、まわりの子どもたちが差別と闘う生き方を自らの課題として受けとめていくことにつながっていかねばなりません。同時に子どもたちだけに闘わせてしまっていないかを学校や教職員は常に問い返し、自らが子どもたちを支え、進路を保障する主体とならなければなりません。

ところで、2009年2月、厚生労働省は、「今後の労働関係法制度をめぐる教育の在り方に関する研究会報告書」を出しました。それは、「非正規労働者の増加・就業形態の多様化・労働組合の推定組織率の低下・労働契約法等の新たな労働法制の創設・施行等、労働環境が大きく変化している中で、労働者自身が自らの権利を守っていく必要性の認識が高まっている状況にもかかわらず、必要な者に必要な労働関係法制度に関する知識が十分に行き渡っていない」現状に対して教育のあり方を問うものでした。文部科学省もオブザーバー参加しての報告書となりました。そこでいう労働者の中には、学生への支援策が脆弱な現実を反映して、生徒や学生のアルバイトも含まれています。労働者に保障された権利が権利として認識されず雇い主のいいなりにされている現実が多くの子どもの就労と学業に関する課題として浮上してきています。まさに学校が「教育内容としての進路保障」の課題として、労働者の権利を守る法律の意義や使い方を具体的に学習する授業にも取り組んでいく必要があります。

かつての大量採用・終身雇用の時代、差別の結果、門戸を閉ざされていた部落出身者に対する就労の保障が取り込まれました。雇用形態の変化の中で、非正規雇用が拡大し、また正規採用しても過重労働や違法労働で労働者を使いつぶす企業が存在するなどの現実の中では、こうした課題をも克服できる「生活を高め、未来を保障する教育」の創造が求められています。

さらに「生活を高め、未来を保障する教育」は就労に向けての課題としてだけでなく、乳幼児期からの子どもたちへの人権教育そのものと言えます。学ぶ意味・自分もつ権利・自己実現の内容・社会的な立場の自覚・人との多方向のネットワークをつくる力などが獲得されなければなりません。

こうした取組を通して全ての子どもたち、とりわけ厳しい状況におかれている子どもたちへ「生活を高め、未来を保障する教育」を実現していきましょう。

## 5. 人権教育の拡がりを

全同教は、1953年に2府7県2市（京都府・市、大阪府・市、奈良、滋賀、和歌山、兵庫、岡山、徳島、高知）が参加して結成されました。「未解放部落の現状と教育上の諸問題」をテーマに、「今日も机にあの子がいない」で示された部落の子どもたちの長欠・不就学問題を教育課題としていく地道な営みでした。大会を重ねるごとに、取り上げる人権課題は増し、論議は多岐に及ぶようになりました。それにあわせて、加盟する団体も増え、現在36団体の加盟を得ています。

しかし、人権教育の取組は「人権教育の推進に関する取組状況の調査結果」でも見られますように全国すべてに拡がりをみせていない現状があります。人がくらししている以上、人権課題はありますし、そこへの取組も進められています。そうした取組につながっていく機会を今後も続けていきたいと思えます

1998年度より続けています「豊かな人権教育の創造」実践交流会は、文部科学省の人権教育研究指定の取組ともつながりながら、私たちの同和教育を基軸とした人権教育の創造の取組を発信していく機会として実施しています。文部科学省としての人権教育の取組について行政説明の場もつくりながら意見交流を続けています。

昨年度結成した「組織拡大タスクチーム」は加盟人同教の協力の下、各ブロック代表の参加をえて、人権教育の拡がりに向けての意見交換を継続しています。より多くの地域での人権・同和教育講座の開催などに取り組んでいきたいと思ひます。そうした中で、未加盟の道県に対して働きかけをします。

また、研究大会への実践報告者も若い世代の人が多くなってきました。就学前教育の現場から学校教育、社会教育の現場まで次代を担う人材を育成する観点から、若い世代の人たちに届く言葉で全人教の取組を伝えていく必要があります。

全人教は、人権教育の拡がりを求めた取組を強めていきたいと思ひます。

## V 同和教育を基軸とした人権教育の創造を

### 1. 人権確立をめざす教育内容の創造

#### (1) 育ちと学びの基礎となる乳幼児教育の充実を

人が生きていく意欲や、生活を切り拓いていく力、なかまとともに生きていく力を身につけていくことは、人が人として生きていくために必要なことです。

私たちは、乳幼児期から保・幼・小・中・高の保育・教育を通して、子どもの可能性を引きだし、どんな子どもに育てるのかという将来を見通した保育・教育内容を創造していかなければなりません。それは、教育すべての時期・場面でなされるべきで、同和教育を基軸とした人権教育は、理念・実践のすべてでその中心となるものです。

保育、教育のスタートとなる乳幼児期は、子どもの育ちの基礎を形成する上でたいへん重要な時期です。私たちはこれまで保・幼・小・中・高を見通した進路保障の一環として、一人ひとりの子どもの生活をふまえた乳幼児期の保育・教育の充実、創造に取り組んできました。この時期は、子どもの基本的な生活習慣を確立し、子ども自身が親や家族、身近な人に受け止められているという安心感をもつことをめざした実践がなされる必要があります。そして、自分がしんどいと感じていることを出し合えるような、なかまとともに生きる集団づくりを進め、豊かな感性や自己表現力を育てていくことが大切です。

同和保育は、長年地域の人々との連携と協力による共同子育ての実践を積み上げてきました。その実践に学び、保育所や幼稚園が子育て支援センターとしての機能を担い、地域での子育てや教育についての課題を学校・園・所と家庭・地域が共有し、協働で課題克服に向けて取り組むコミュニティづくりを進めていくことが大切です。

2009年度から施行されている保育所保育指針では、保育の目標の一つとして「人との関わりの中で、人に対する愛情と信頼感、そして人権を大切にすることを育てるとともに、自主、協調の態度を養い、道徳性の芽生えを培うこと」を掲げています。これは、子ども一人ひとりの人格を尊重した保育を通して、人権の視点から物事を見つめ、感じ、行動する力の基礎を育むことをめざすということです。保育所保育指針では、園と保護者・地域とをつなげる家庭支援推進保育士（同和加配保育士）の役割が示されています。

また、就学前の子ども向けの施策においては、「子ども・子育て支援新制度」〔子ども・子育て支援法、認定こども園改正法、児童福祉法改正を含む関係法律の整備法（関連法）〕が成立しています。関連法には、幼児期の教育及び保育が、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものであることが明記され、幼稚園と保育所の両方の認可を受け、良さを合わせもつ「幼保連携型認定こども園」の改善や普及の促進、それ以外の認定こども園（幼稚園型、保育所型、地方裁量型）の充実などが盛り込まれています。また、小規模型保育や事業所内保育などの事業が、地域型保育として位置づけられました。選択の幅が拡がり、課題とされている待機児童の解消につながるとも考えられますが、保育内容が後退しないような、より充実した施策が求められます。

乳幼児期をはじめ、学齢期にある子どもの保育・教育を創造するため、以下のことを重視して取組を進めましょう。

①親の生活やその背景を通して、乳幼児期の子どもをとりまく厳しいくらしの状況を出し合い、親の生活やその背景を通して、保育・教育の課題を明らかにしましょう。

- ②共生の視点に立った集団づくりをめざした乳幼児期からの保育・教育内容を創造しましょう。
- ③園・所を子育て支援センターとして、地域・家庭、小・中・高との連携を深めましょう。
- ④子どもの育ちや保護者の支援に視点をあてた保幼共通の教育・保育内容の創造を進めましょう。
- ⑤地域・家庭をつなぐ共同子育てを、すべての保育園(所)・幼稚園、認定こども園で実現できるよう地域全体で連携を拓きましょう。

## (2) 部落問題学習の充実を

部落問題について学ぶことは、いのちを大切に、文化を創造し、不合理なものに疑問をもち、それを変革していく人の生き方を見つけだすことを子どもたちと共有することです。その素材の一つとして社会科教科書があります。1972年に部落問題の記述が社会科教科書に初めて登場して40年以上が経過し、カリキュラムに社会の授業での部落問題の学習が位置づけられるようになりました。部落問題の記述については、研究者の研究成果を反映させながら多様な領域からのアプローチによって変遷してきました。そうした変遷についても私たちはいねいな教材研究を重ねながら部落問題についての正しい認識を育てていく取組をすすめていかなければなりません。部落問題学習においては中世や近世の賤民史としてだけでなく、近代以降の部落差別とも関連づけながら、現存する差別問題を考えていく科学的な認識が大切にされなければなりません。

また、部落問題学習は、社会科(の授業)だけでなく、総合的な学習の時間やその他の教科・道徳・領域と関連づけて深めていくことが必要です。

ところで、その学習は、現実にある部落問題とどう結びつけられているのでしょうか。部落問題学習では、現在の部落差別の現実を認識し、学ぶ子どものくらしにつながるような教材の工夫・開発や、具体的な授業展開を図っていくことが求められます。

まず、何より部落問題学習を通して、部落問題に対する正しい認識ができるようになることが大切です。その上で、部落問題解決に取り組んだ人びとの生き方や、地域の人びとの願いや思いを知り、そのことに重ねて、一人ひとりの子どもたちが自らの生活を見つめ、くらしの事実をていねいにとらえて、自らの課題に向き合い、それが社会的立場の自覚につながっていくような生活と結びついた学習と、課題解決への意欲が育まれなければなりません。

第66回香川大会で、部落問題学習は生き方を学ぶ学習であり、なかまづくりにつながる学習であることを明らかにした報告がありました。「うちがぶらくやけんかなあ」と子どもの友だち関係で悩んだ母親の言葉をうけて、報告者はその思いをていねいに聴いていきます。やがて「いっしょに闘おうというなかまを育ててほしいんや」という願いを受け、識字や地元の運動の歴史を学ぶ部落問題に焦点をあてた人権学習を行い、子どもたちに自らの生き方を考えさせていきます。部落外の子どもたちもともに学ぶ中でAは「なかまがいたら闘うことができるかもしれません」と言います。報告者は、自分は子どもの姿をどこで見ていたのかと振り返り、自分も子どもと同じ位置に立ち、自らもいっしょに闘おうといえるなかまになりたいと結んでいます。

このように、子どもの心を揺りうごかすための教育内容を創るには、一人ひとりの子どもの生活課題とつなぎながら、子どもの主体性が発揮される学習活動の営みが必要です。

その上で、部落差別を生みだし残している日本社会の矛盾を明らかにし、あらゆる差別を許さないための確かな行動力を育てていくことが求められています。

すべての学校・園・所で部落差別の問題を教育課題として位置づけ、その解決に向けて次の視点で取組を進めましょう。

- ①被差別の立場にある子どもたちの生活の現実を、くらしの中からとらえて、教育を受ける権利を保障していくという原則を確認しましょう。
- ②すべての子どもが自己の社会的立場を自覚し、差別や不合理と闘って生きていく意欲と態度を培っていきましょう。
- ③部落に対する予断と偏見・差別意識をなくし、部落問題の解決を展望する学習活動に取り組んでいきましょう。

- ④生産、労働、文化を切り口に部落問題の現状について明らかにできる教育内容を創造しましょう。
- ⑤部落差別をなくしていく活動をしてきた人の生き方に学び、自らはどう生きていくかを考えていく取組につなげましょう。
- ⑥部落の子どもたちだけでなく、ともに生きるなかまとして、部落差別を許さない集団を育てましょう。

### (3) 多様な人権学習の展開を

部落問題や障害者問題など、個別の人権課題について具体的に学習することは大切です。一方、普遍的な視点で、世界人権宣言、日本国憲法、労働法、子どもの権利条約等、人権に関する国内外の法律、宣言や規約等の学習を通して、権利とは何か、自分にとって人権とは何なのかという学習を重ねることも大切です。また、人権の歴史を学ぶことから人権を具体的にとらえたり、互いの人権を尊重する技能や態度を身につけたりするための学習活動へもつなげていきたいと思えます。

部落問題学習は、障害者問題や在日外国人問題、さらには性の多様性も含むジェンダーの問題や反戦・平和、環境といったさまざまな人権に関わる問題の解決をめざす教育内容の創造にもつながってきました。子どもたちは具体的な人権課題の学習を通して、人権感覚や人権意識が高まり、自分の身の周りで起こっていることや社会的な諸問題の中にさまざまな人権問題があることに気づくことができるようになります。

このように個別的な視点と普遍的な視点との両面からアプローチしたり、自らのくらしと重ねて考えたりすることで、人権教育はより確かなものとなっていきます。そして、人権教育を教科・道徳・領域に位置づけるとともに、学級・学校経営、生徒指導等すべての教育活動において取り組むことが大切です。

さらに、その実践を学校教育にとどめることなく地域とつないでいくことで、子どもたちが地域住民とつながりのある自分を感じ、安心してくらすことのできる「人権のまちづくり」が展望できると考えます。

特に以下のことを重視して取組を進めましょう。

- ①自らの権利を守るための手段や方法について学習し、生きる力を培っていきましょう。
- ②生活や文化、芸能等を通して、差別の中を生き抜いてきた人々の歴史と現実、解放への願いなどを学習する実践を深め、「人権のまちづくり」を展望する学習活動を展開しましょう。
- ③子どものこころとからだを守り、育む取組を進めましょう。
- ④性についての教育をいのちと生き方に関わる学習としてとらえ、取組を進めましょう。
- ⑤「ともに生き、ともに学ぶ」教育を進めましょう。
- ⑥子ども、女性、障害児・者、在日外国人、アイヌ民族、沖縄の人々や奄美をはじめとする島嶼部(とうしょぶ)の人々、高齢者、ハンセン病回復者、セクシュアルマイノリティ(\*3)、HIV陽性者、原発事故以降の福島の人々に対する差別問題などを課題とした授業づくりに取り組みましょう。
- ⑦世界の各地で実践されている人権教育とつなぎながら、教育内容を創造しましょう。
- ⑧環境教育、開発教育(\*4)、平和教育、多様性教育など、国際的にも取り組まれている教育のさまざまな手法や視点も取り入れて、人権の視点から教育内容の創造に取り組みましょう。
- ⑨総合的な学習の時間にとどまらず、道徳・教科・領域等において、子どもたちの現状や課題に学びながら、子どもたちにとって身近なテーマを、人権の視点から展開していきましょう。

(\*3) 性的少数派、性的マイノリティなどとも言い、同性愛者、両性愛者、半陰陽者(「性分化疾患」)、トランスジェンダー(性別移行[性同一性障害]を含む)などをさしています。

(\*4) Development Education の日本語訳・・・私たちひとりひとりが、開発をめぐるさまざまな問題(経済的格差や環境の破壊など)を理解し、望ましい開発のあり方を考え、共に生きることのできる公正な地球社会づくりに参加することをねらいとした教育活動。

### (4) なかまづくりを通して

人権学習をはじめあらゆる学習活動は、個々の子どもの個別の学習ばかりでなく、互いの生き方も含めて相互に関係し合う中で展開されなければなりません。つまり、なかまづくりと不可分につながった

学び合いの過程が大切です。

これまでの大会で、「つながる」ということについての報告がありました。報告者は、さまざまな課題のあるクラスの子どもたちを、集団として高めていくために、部落問題学習や他の人権問題の学習を生き方学習と位置づけていきます。一人一冊の生き方ノートをつくり、子どもたちが思いを綴り、その思いを交流する中で、部落問題学習の内容を、自分の立場や暮らしに重ねて、子どもたちはつながっていきます。学習に意欲をもてず、他の子どもたちとつながれなかったAは、水平社の学習で、生き方ノートに「手をさしのべられる人になりたい」と綴り、周りの子どもともつながっていききました。

このような、自分の暮らしを見つめ、思いや願いを語り、綴ることで、つながりを確かにしていく営みが、一人ひとりの子どもにも自尊感情を育くむことにもつながります。本当に自分を大切にするとはどういうことなのか、また、共に生きることを意味をさまざまな学習とつなげて確かめていかねばなりません。そうする中で、不合理なものを押しつけている社会の仕組みをどう変革していくかということにも、考えを拡げていけるような取組が必要です。

なかまづくりの課題については、特に以下のことを重視して取組を進めましょう。

- ①暮らしを語り、綴ることを通して、つらさや悩み、喜びを共有・共感し、認め合い、つながり合い、支え合うなかまづくりを進めましょう。
- ②子どもの学びを保障する学習集団づくりの実践を進めましょう。
- ③情報リテラシー（情報を引きだし、取捨選択する力）を高め、正しく活用していくための具体的な取組を進めましょう。
- ④子どもたちのかすかなサインをも見逃さない教職員の感性を高めるよう努めましょう。とりわけ、「いじめ」「虐待」「不登校」などが示す子どもたちの悲鳴や声にならない叫びを受けとめ、いのちの尊厳に関わる学習を具体化しましょう。

## 2. 豊かな自主活動の創造

自主活動は、子どもたちが主体的な活動を通してなかまとつながり、自分のおかれている社会的立場を自覚し、反差別の集団を築くことを大切にしてきました。子どもたちがお互いの生き方を理解し、思いや願いを共有することは自己肯定感につながり、自身の生き方を豊かなものにしていきます。子どもたちが自分の思いを自分の言葉で表現できる安心感を得ることは、自主活動を展開する上でも大切なことです。子どもの権利条約でも、子どもの意見の尊重が原則に含まれ、参加する権利が重要なものとして示されています。そのため、子どもたちが自分を見つめ、思いを語り、それを互いに受けとめ、なかまとしてつながっていくための機会（時間）や場の保障が大切です。昨今、格差の拡大と子どもの貧困が進行するなど子どもたちをとりまく状況は深刻さを増しています。こうした状況だからこそ地域や学校の果たす役割は大きいものがあります。困難なくらしを抱えた子どもたちが語り合いなかまとしてつながることができる場としての地域や学校づくり、居場所づくりの地道で豊かな活動が展開されています。

第66回大会では、地域教材に取組んだ「解放劇」の報告がありました。差別に抗い、力強く生き抜いてきた先達の姿に出会うことで、子どもたちは自分の生き方と向き合っていきます。取組を通して自らの生き方を見つめ、高めていく過程で子どもたちは確かに自立への歩みを進めていきます。また、子どもたちを支える教職員集団として保護者の思いを受け止め、差別をなくすための実践が行えているのか日々問い直しすることが大切だとの報告もありました。差別は見ようとしなければ見えないし、知ろうとしなければ知らないままになってしまいます。差別に対して私たちの感性が鈍っていないか問い直しことは、子どもたちと向き合うことで更に検証できるはずです。「多様な価値観」や「多様な文化」「多様なつながり」が豊かな集団をつくり、自分の生き方をも豊かなものにしていくという現場からの報告は自主活動そのものへの道しるべとなりました。さらに、厳しい生活を抱え、なかまを求める思いを素直に表現できない子どもを中心とした集団づくりの取組では、自らの暮らしを語りたいと思えるなかま集団の高まりと、子どもたちがつながる中で、その子がありのままの自分自身を出せるようになってきたと報告がありました。分科会においては、子どもたちが自分自身や生活と向き合う自主活動を保

障する中で、教職員自身も自分の差別性と向き合い、自らを語り、子どもたちとともに乗り越えることが大切だと論議されました。

地域・保護者・学校が知恵を出し合いながら、子どもたちが主体的に活動する時間をつくり出す工夫が必要です。子どもたち自身が差別をなくしていく主体となるために、自主的な活動の場を支援し、つなげていきましょう。

特に以下のことを重視して取組を進めましょう。

- ①子どもたちが自分を見つめ自己表現し、なかまとしてつながる場としての自主活動を大切に創り発展させましょう。
- ②学校における学級活動、生徒（児童）会活動、部落解放研究会、朝鮮問題研究会（朝鮮文化研究会）、障害者問題研究会（障害者解放研究会）、新渡日の子どもの会など、人権課題の解決をめざす子ども集団の自主的な活動を進めましょう。
- ③学校や地域での文化祭・体育祭などの行事に人権の視点をすえ、子どもたちの自己表現の場としましょう。
- ④子どもの権利条約の理念をふまえた取組を進め、子どもを権利の主体として尊重できる人権文化あふれた学校を築きましょう。
- ⑤学校・園・所や地域の連携について課題と役割を明らかにし、子どもの居場所づくりを進めましょう。
- ⑥家庭・地域・学校・園・所のネットワークの充実を図りましょう。
- ⑦児童相談所、児童養護施設等の子育てを支援する関係諸機関との連携を深め、虐待や体罰を許さず、子どものいのちを守る体制を整えましょう。

### 3. 確かな学力と進路保障

#### （1）確かな学力保障

私たちは、生きる力としての学力を、差別を見抜き許さない確かな認識や豊かな感性と、主体的な学びに裏付けされた教科の学習理解力を合わせたものとしてとらえてきました。

その保障のためには、課題を示す子どもの現実、生活背景を丁寧につかむことが重要です。家庭訪問などを通じた家庭や地域との緊密な連携のもとに、学校と家庭が一体となった学習習慣・生活習慣の育成が必要です。また、なかまづくりを基盤にしなが、学習意欲を高め、基礎学力を確かなものにしていく授業づくりに力が注がれなければなりません。さらに、学校と家庭・地域が協働して、子どもや家庭支援のネットワークづくりを進めることが重要です。

一方、子どもたちが将来に具体的な展望をもち、学ぶことの意義を実感しながら学習に取り組む意欲を高めることも必要です。高校中途退学や就職してもすぐに離職してしまう子どもたちの実態は、私たちの実践のあり方を問うています。すべての子どもたちの学びの権利を保障し、自己実現を支え、学びの意欲を育み、生きる力としての学力保障を進めていきましょう。

特に以下のことを重視して取組を進めましょう。

- ①子どもや親のくらしを通して、厳しい状況の子どもたちの学力の形成を阻害しているものは何か、具体的に明らかにしましょう。
- ②それぞれの学校について子どもを主体として見直し、校内体制を整え、豊かな学びを創り出す学校づくりを進めましょう。
- ③子どもたちが自尊感情を高め、自己実現に向かい、なかまとともに問題を解決していく力を育むことのできる教育内容を創造しましょう。
- ④以上を受けて、低学力傾向などの克服に向けて、子どもたちが生き生きと学んでいくための授業のあり方や授業内容の工夫を追求しましょう。
- ⑤ひらかれた学校をつくる中で、地域、学校・園・所の連携をさらに進め、学力保障の課題を共有化しましょう。
- ⑥子どもたちが地域や社会との関わりの中で自らの生き方を見つめ、将来を展望することのできるキャリア教育を、子どもの人権と学習権を保障する観点から創造していきましょう。

- ⑦多様な情報が氾濫する社会の中で、必要な情報を正しく読み取り活用する力を養うための教育内容を創造しましょう。
- ⑧地域や家庭に情報公開を進め、カリキュラムや評価のあり方等についても積極的に説明しながら、信頼される学校づくりをさらに進めていきましょう。

## （２）未来を拓く進路保障

学校における進路保障の取組としては、不登校の子どもたちに対する取組をどのようにしていくのかという課題も大きく存在しています。小・中学校における不登校児童・生徒（年間30日以上欠席）は11万人以上います。その中には数値にはあらわれない子ども一人ひとりの痛みや願いがあります。いじめにあっている子ども、学校という場に適應できない子ども、生活習慣の確立が難しい子ども、家庭や地域・学校のさまざまな実態を背負って揺れている子どもたちがいます。不登校を経験した子どもたちが、卒業後学力の問題などで悩んだり、就学・就労の機会を逸したりすることがあります。子どもたちの学ぶ機会の保障として、学校以外の学びの場（フリースペース、親の会、支援グループ、NPOなど）もありますが、学校が自らのあり方を問い、課題克服に向けた取組を主体的に進めていかななくては、進路保障の取組とはなりません。

日本の教育費への公的負担の少なさが、子どもたちの進路保障にとって大きな影響を及ぼしています。日本の公財政支出における教育費の比率は、OECD31加盟国中最下位とされています。在学生ひとりあたりではOECD加盟国の平均に近いというのが毎年増額を要求する文部科学省への財務省の回答です。しかし、経済規模に比して学校や、福祉予算も含めた子どもたちへの教育に関わる支援費用の少なさが、子どもの就学・進路等を保障できていないことに関わっているのは事実です。

近年、リストラなどの就業環境の悪化、ひとり親家庭の増加等にもない、就学援助の申請が増えています。国は増え続ける就学援助費を抑制するため、2005年以降国庫負担を廃止し、一般財源化しました。そのことにより自治体によっては、就学援助支給額のばらつきが出ています。日本国内のどの地域においても子どもが安心して等しく教育を受けられるようにしていくのは国の責務です。ひとり親家庭への経済的支援としては、児童扶養手当が支給されています。以前より支給基準が細分化されるようになり、また、2010年8月からは父子家庭も受給の対象になりました。しかし、依然として経済的な厳しさがあります。被差別の子どもたちにとっては、より生きにくくなっています。格差が広がり、貧困家庭の数も増大しています。学校は、子ども、親、家庭が抱えている背景をていねいに把握する必要があります。

2010年度、公立高校の授業料無償化、私立高校などの授業料軽減に係る政策が施行されました。しかし、国は財政再建の面から所得制限を実施し、授業料無償化制度を廃止し、高等学校等就学支援金に一本化しました。（\*5）支援が必要な家庭に確実に支援が届くような制度の見直しが図られていくよう今後の動向に注視しなければなりません。高等学校等就学支援金については、制度の複雑さや手続きの煩雑さに、家庭や学校現場に大きな混乱をもたらしている状況があります。支援を必要とする生徒がこの制度がもつ申請手続き上の問題点から支援が受けられないという現状も指摘されています。支援を受けるべき生徒が受けられるように問題点の把握と改善に取り組む必要があります。

また、朝鮮学校については、日本の公私立学校に比べてかなり低かったとはいえ、これまで地方自治体によって補助金が支給されてきましたが、2009年前後から相次いで停止されてきました。その上、高校等就学支援金もインターナショナルスクールや中華学校は支給対象とされているのに、朝鮮学校は支給対象からはずされています。これらの動きに関しては国連人権規約委員会や人権高等弁務官事務所が是正を求める勧告をおこない、国際社会からも厳しい指摘が行われています。こうした状況の改善に取り組むことが求められています。

「高等学校等進学奨励費補助事業」（解放奨学金）は、かつて、部落の子どもへの進学・就学を大きく支えてきました。近年はそれに替わり都道府県により運営される奨学制度として存続してきました。高校生を対象とした生業扶助・生活保護・入学支度金などの就学援助制度も含めて、高校で学ぼうとする子どもたちを全面的に支援していくことが求められています。家庭の財力と親の学歴が子どもの可能性や未来を左右する社会にはなりません。

日本学生支援機構によると、奨学金の返済が遅れている人は330万人以上で近年増加傾向にあります。自己資金が0で、私立大学へ行こうとする生徒がいたら、社会人1年目で500万円前後の借金を背負い社会人としてスタートすることになります。実質は教育ローンです。収入が不安定で返済に困り、新たなローンを組むことができなくなるなど夢を諦めざるを得ない若者もいます。奨学金制度の改善を求める声も多く、給付型奨学金制度を積極的に進めていく必要があります。国際人権規約留保解除（\*6）による漸進的高等教育無償化の措置の具体化としても奨学金制度の拡充は必要です。2014年度文部科学省は「奨学のための給付金」（\*7）を創設しました。この制度の拡大と充実が求められます。

障害のある子どもの進路保障を考えた場合、分離教育が当たり前になっていないかを問い直す必要があります。近年特別支援学校に子どもが集中し、特別支援学校に通っていた子どもたちが卒業した後、地域から孤立し、引きこもってしまうケースが多く報告されています。卒業後、子どもたちが地域で周りとながら主体的に生きていくための取組が必要です。障害者を排除しがちな社会と教員がどう向き合っていくかが問われています。また、「支援」という言葉が使われる中で、子どもは常に支援される側で、教員は支援する側、障害者差別や子どもの権利という視点が失われてきているという指摘があります。私たちは、すべてを子どもの側の課題として押しつけていないかを問い直す必要があります。

（\*5）2013年に法律改正が行われ、国公立を問わず年収が910万円程度（市町村民税所得割額が304,200円）未満の世帯には「就学支援金」を支給する制度に一本化されました。対象となる世帯には、全日制高校の場合は月額9,900円を限度に支給され、さらに私立高校生には年収によって1.5倍（全日制で月額14,850円）～2.5倍（同24,750円）に加算することになっています。

（\*6）日本は、国際人権規約A規約（社会権規約）を1979年に批准しましたが、その際、同規約第13条2(b)及び(c)の規定（中等教育・高等教育）の適用に当たり、これらの規定にいう「無償教育の漸進的導入」に拘束されない権利を留保しました。この留保撤回を2013年9月にしました。それは、2010年代に入り、高校授業料の実質無償化を実現し、奨学金や大学の授業料減免措置などの拡大、学生を経済的に支援する施策の拡充したことを理由としています。しかし、その後、高校授業料の無償化に所得制限を設けたり、無償化の対象として朝鮮学校を除外したりする措置もとっています。奨学金も有利子返済型の教育ローンといえるものが中心で一部給付型が取り入れられています。漸進的無償化とはいえ、教育予算の拡充が求められます。さらに、高等教育（大学）の学費無償化への道は一步たりとも進んでいません。先進国最低水準の教育予算規模という日本の現実が背景にあります。教育格差の世代間連鎖を子どもたちに背負わせてはいけません。

（\*7）2014年度からは世帯年収250万円未満の生徒を対象に教科書代や通学費に使える返済不要の「奨学給付金」制度が創設されました。生活保護受給世帯には国公立32,300円、私立52,600円を支給するとともに、第1子の高校生等がいる世帯には各37,400円・38,000円、23歳未満の被扶養者がいる世帯で第2子以降の高校生等がいる世帯には各129,700円・138,000円と加算することになっています。返還しなくて済む給付奨学金制度が創設された意義は、大きいですが、今後の対象拡大の必要性、給付の開始時期の問題、また就学支援金を受けるには、公立高校でも申請書や所得関係証明書を提出しないと就学支援金が受けられないなど、給付を必要とするところに確実に届くシステムになっているか、保護者や子どもへの周知を含め配慮が必要です。

これらさまざまな課題を示す子どもたちの現状を、進路保障の課題としてとらえ、教育の機会均等を保障し、格差拡大社会においても、貧困を連鎖させず、すべての子どもたちの教育を受ける権利を保障し、子どもたちそれぞれの自己実現が可能となるような取組を進めていきましょう。

特に以下のことを重視して取組を進めましょう。

- ①児童手当や高校等就学支援金などにより、就学が適正に保障されているかを検証し、奨学金のあり方についても明らかにしましょう。
- ②生活保護や就学援助を受けている子どもの実態把握や支援とともに、必要としながらも受けられずにいる子どもの実態を明らかにし、就学を支援する施策の改善・充実を求めていきましょう。
- ③「不登校」「中途退学」などが示す教育課題を解決するために、将来を展望できる教育を追求し、子どもたちが生き生きと生活する学校、学ぶ意欲を引き出す授業や活動を創造しましょう。
- ④学校・園・所と家庭、PTA、児童養護施設、児童相談所、医療機関などとのネットワークづくりを進め、すべての子どもの就学権を保障していきましょう。
- ⑤高校入試制度や学級定数などの問題点を明らかにし、すべての子どもの教育を受ける権利を保障する取組を進めましょう。

⑥夜間中学校や定時制・通信制高校の果たしてきた役割と現状・意義を明らかにし、その実践を学習、交流しましょう。

### (3) 公正な採用選考を求めて

全国高等学校統一応募用紙が制定されてから40年が経過した今、取組の原点に立ち返ることが重要です。教職員自身が統一応募用紙の歴史的経過や果たしてきた役割が理解できていない状況があります。統一応募用紙制定の意味をしっかりと学び、就職差別撤廃の取組の中で、子どもたちだけに闘わせていないかを教員が問い返す必要があります。統一応募用紙制定の取組は部落の子どものみならず、すべての子どもたち、とりわけ社会的に厳しい立場に立たされている子どもたちにとって、進路を保障する上で大きな力となりました。(資料「進路保障のあゆみ」参照)

統一応募用紙をつくりだす運動は、「採用選考受験報告書」「追跡調査」の実施や面接時の不適切質問等への取組など学校や教育委員会、労働行政が一体となった公正採用選考のシステムを定着させました。

全人教は毎年加盟人同教と協力して厚生労働省や文部科学省へ統一応募用紙の趣旨の徹底について要求し、次のようなことを要請しています。

- ・大学・短大や専修・各種学校卒業生用の統一応募用紙の制定、中卒就職の応募書類「職業相談票(甲)(乙)」の改訂
  - ・文部科学省の定める「生徒指導要録」をはじめとする学校の各種書類の問題点の把握と改善
  - ・高校、大学・短大、専修・各種学校の入学願書、公務員の応募書類などの問題点の把握と改善
  - ・現行統一応募用紙の調査書の「課程名」欄及び写真欄の削除、調査書の「身体状況」欄の改善 など
- また、要請の中では、「使用していない」民間企業が、新規高卒者で13.6%もあるとされている現状(日本労働組合総連合会(連合)の2008年の全国調査)や、集団面接において家族構成や兄弟の就労状況、生徒の病歴などを尋ねるといった悪質な違反事例や採用選考時に差別選考につながるおそれのある血液・尿検査などの健康診断をしたり、統一応募用紙を使用している事例でも「エントリーシート」の中では本籍地や家族構成などの記入を求めたりする事例などにも触れ、労働行政の改善を要求しています。

さらに、高校入学選抜時、あるいは高校卒業後進学する上級学校や社会教育の現場に目を向けると、不適切な面接があったり、家族構成を記入させたりと依然統一応募用紙の趣旨についての認識が十分とは言えない状況もあります。

これらの現状に対して、都道府県レベルでの規制条例制定をはじめ、ハローワーク・労働行政、企業団体、教育行政と連携して粘り強い取組を今後も進めていかなければなりません。また、法的な部分では、身元調査などの悪質かつ不適切な情報収集を効果的に根絶できる現状にはありません。なおいっそうの統一応募用紙の使用と趣旨の徹底を求める全国レベルの取組が問われています。

今後、全人教、各加盟人同教や労働局、教育委員会が研修啓発のあり方をともに検討しながら、いっそうの連携を進めていくことが必要です。

特に以下のことを重視して取組を進めましょう。

- ①子どもたちが、労働に関する権利を認識・自覚し、将来展望をもって社会を生き抜く力を育てる教育内容を創造しましょう。
- ②子どもたちが、統一応募用紙の精神を理解し実践できる力を育みましょう。
- ③現行統一応募用紙の調査書の「課程名」欄及び写真欄や性別欄の削除、調査書の「身体状況」欄の問題点の把握と改善に向けて取組を進めましょう。
- ④「採用選考受験報告書」「追跡調査」などの実態調査を実施し、面接時の不適切質問等への取組を強化しましょう。
- ⑤採用選考時に、差別選考につながるおそれのある健康診断をさせない取組を進めましょう。
- ⑥「言わない、書かない、提出しない」取組を進め、就職差別をなくしていく生き方を通して子どもたちが共感、連帯していけるような反差別のなかまづくりを進めましょう。
- ⑦公務員採用に関わって、統一応募用紙の趣旨徹底を進めましょう。

- ⑧ハローワークなどの労働行政や企業と学校が連携して、進路保障協議会などを組織し、差別を許さないネットワークをつくりましょう。
- ⑨労働分野における、職業安定法改定による職業紹介事業の原則自由化などの規制緩和の課題を明らかにしましょう。
- ⑩職業紹介や職業指導等での差別を禁止した「職業安定法（第三条）」の趣旨の徹底を図り、「雇用平等法」「雇用差別禁止法」（仮称）を展望する取組を進めましょう。
- ⑪身元調査お断り運動など社会教育の課題とつなげて取り組ましましょう。
- ⑫女性・障害者・在日外国人などの就労保障の課題を明らかにしましょう。
- ⑬就職や資格・免許取得に関する、色覚などの「欠格条項」の問題点を明らかにしましょう。
- ⑭不況の中、内定取り消しや不当なリストラが生まれている現状を明らかにしていきましょう。

#### 4. 人権確立をめざすまちづくり

地域社会は子どもたちを育て見守ってきました。まちには子どもたちの声が響き、多くのおとなたちの目も子どもに注がれていました。しかし今、こうした地域社会は大きく変化しています。

地域のなかには高齢化と少子化とが相まって存在し、また元々のまちの人たちと新しく地域に入ってきた人たちとのコミュニティづくりがうまくいかないこともあります。その結果、家庭だけで子育てや教育を担うことになり、親たちの負担は精神的にも経済的にも過重になっています。子どもたちにとってどんな時でも味方になってくれるおとなの存在は、自信を失った子どもの元気を取り戻すことにつながります。子どもたちが安心していきいきと学び、自己実現を図っていける地域社会をどう創り上げていくのか、まさにであいとなつなかりを基調とした地域づくりが求められています。

各地域で人権確立社会の実現に向けて「福祉と人権のまちづくりの拠点施設」として活動されている隣保館活動とも深く連携しながら取組を進めていく必要があります。地域でのさまざまな人権課題を福祉分野の人たちとつながりながら取り組んでいくことも大切です。

第62回研究大会において、全人教は、住民一人ひとりが自らの存在と人権が守られ、生きがいや学びがいや働きがいを実感できる豊かな生活を創り出すことを人権のまちづくりとして提起しました。第66回研究大会の第5分科会の討議記録にも、「人権をめざすまちづくりについて、誰も排除されない、誰にも居場所や役割があるまち。集い語る場があり、頼り頼られる関係があるまち。学ぶことでつながり、つながることで学ぶ。そして、学んだことをまちづくりに生かす。居場所、ネットワーク、協働など、具体的に人権のまちづくりをイメージできるキーワードを共有しながら討議を行った」とあります。人権のまちづくりは住民の主体的な参加によって住民自治を育みながら地域共同体としてのまちづくりがめざされています。

##### (1) 子どもを守り育てる地域の教育力の充実

これまで積み上げてきた同和教育の実践は、厳しいくらしの実態がある子どもに教育を保障するために、学校教育だけではなく、社会教育、医療、福祉分野などで活動する人たちがつながりながら、子どもの育ちを保障していくしくみを創り出してきました。子どもたちは、厳しい自らの社会的な立場について、学校や地域のさまざまな場で、豊かな出会いを重ねることで、自覚的に認識し、そうした社会的な立場の認識を通して差別をなくす主体的な人間として生きる力を高めていくことができました。

そのためには、学校と地域住民のネットワークが柔軟に組織され有効に機能していくことが大切です。子どもの育ちを見守り支える地域のおとなの存在、そして、子どもの育ちを支援する関係諸機関との協働が地域の教育コミュニティづくりにつながります。その時の視点は人権です。子どもを支える確かな視点をもって実践を行っている、より広範囲の人や組織とも連携して、子どもを育て支えるまちづくりをめざしたいと考えています。

地域の教育力を高めるために、次のことを重視して実践を進めましょう。

- ①子どもたちをとりまく差別の現実を明らかにし、学校・園・所、家庭、地域のさまざまな立場の人や組織がつながり、子どもの育ちを保障していきましょう。
- ②部落の子どもたちをはじめ、すべての子どもたちが自己の社会的立場を自覚し、差別撤廃・人権確立

をめざす主体的な人間として生きる力を高める取組を学校教育と社会教育の連携の中でつくっていきましょう。

③子どもを支えるネットワークの継続化、継承のあり方を交流しましょう。

## (2) 自主的な「子ども会」活動の充実

部落解放子ども会や中学生・高校生友の会などは、地域の生活や親の姿をとらえることを通して、子どもたちが自らのおかれている社会的立場を自覚し、差別への怒りをバネに、なかまとともに学習や生活への意欲を生みだし、部落解放の主体形成を図っていくことを目的としています。

そのために、部落差別に抗しながら生きてきた先達の労働と生産、それにつながる知恵と豊かな人間性、そこから創り上げられてきた文化を学ぶ実践を重ねてきました。その中での「出会い」「出会い直し」を通して、子どもたちは部落問題をはじめとするさまざまな人権課題の解決をめざす主体的な人間として、生きる力を獲得してきました。地域住民が担い手になって自主活動としての「子ども会」活動に取り組む必要性があります。

「子ども会」活動の充実にあたっては、次のことを重視して実践を進めましょう。

- ①なかまづくりを軸にして、子どもたちが部落問題をはじめとするさまざまな人権課題の解決をめざす主体的な人間としての力量を高める取組を進めましょう。
- ②周辺地区の子ども会をはじめ、地域や学校での自主活動とつながり、拡がりをもった「子ども会」活動を展開していきましょう。
- ③「子ども会」活動を支える場と人を保障する取組を進めましょう。
- ④「子どもの権利条約」をふまえて、自主的な「子ども会」を地域ぐるみで育てるとともに、「子ども会」活動がまちづくりを担う人づくりとして位置づいていくよう取組を進めましょう。

## (3) 啓発活動と学習活動の充実

行政によって行われている啓発活動の重要な役割は、住民の命と人権を守り、暮らしを高めていくために、住民に正しい知識と情報を提供し、自らもまた行動に移せることです。人権教育・啓発推進法の5条に地方公共団体の責務として、人権施策を策定し実施していくことが明記されていますが、合併等により啓発活動が後退している所も見受けられます。

また、インターネット上での部落差別事件をはじめ、様々な人権侵害事件が起きている現代社会では、差別を助長し拡大させるいかなる動きにも毅然と対峙して、人権侵害被害者を救済する社会システム等を構築する必要があります。

啓発活動では、行政と多様な啓発主体との連携協力が必要であり、行政による啓発活動は、啓発担当部署の担当者だけでなく、全ての職員が職務として果たさなければならないものです。憲法の大きな柱となっている基本的人権の尊重は日々の業務の土台です。

啓発と同時に必要なことは、住民自らの学習活動です。同和教育は部落問題についての正しい認識を育てる学習を推進し、差別の不当性を明らかにしてきました。その学習は住民の中にあるさまざまな偏見や差別につながる因習・迷信の不合理を明らかにし、生活のあり方を問い直し、人権意識を高めてきました。その営みは、あらゆる差別の撤廃と、全ての人びとの人権の確立をめざす取組をつなげてきました。

また、今日企業の果たす役割も大きくなってきています。国際標準化機構 ISO26000 認証には、企業における社会的責任として人権確立に取り組む重要性が明記されています。

啓発活動と学習活動の取組にあたっては、次のことを重視し、実践を進めましょう。

- ①人権教育を推進し、部落差別をはじめあらゆる差別を許さない社会をつくるために、行政・企業・社会教育関係団体・労働組合・宗教界・マスコミ・人権団体などの啓発主体が連携し、多様なネットワークを構築しながら活動を進めましょう。
- ②部落がおかれている歴史的背景や解決されなければならない差別の実態、教育・文化に関する課題を把握し、その解決に向けての展望を明らかにし、具体的な学習の形態、内容、方法、推進体制を創り出していきましょう。
- ③学習活動と、行政による啓発活動をつなげ、差別を見抜き差別を許さない広範な人々の自覚的な取組

をつくるまちづくりを進めましょう。

#### (4) 識字運動の深まりと拡がり

識字運動は奪われた文字を取り戻す活動を通して、差別を見抜き、差別と闘うことのできる主体的な人間を育てていくことをめざしています。

識字運動は地域からの教育改革の原点です。識字の意義や内容について理解を深めながら、識字に関する地域の要求を再び掘り起こし、識字運動を地域の解放運動、文化創造の原点として再認識し、地域社会に人権文化を拓げる運動として取り組んでいく必要があります。

「2010年度・全国識字学級実態調査」（部落解放・人権研究所）の結果によると、識字学級数は過去に比べて減少しているものの、新しく開設された識字学級もあり、学習者の多様化もすすんでいることがわかりました。識字学級は、変わりゆく時代状況の中で、新たな役割を果たそうとしています。識字学級等の取組の成果をいかに普遍化できるか、学びのセーフティネットの構築が急がれます。全国的にも、「識字の灯を消さないで」と活動している地域や研究大会の場で交流を求める地域があるのも事実です。

現在地域によっては、渡日してきた外国人が日本語を学ぶ場として識字運動が拡がりを見せ、地域住民と新渡日の人たちの国際交流や文化交流の場として発展している地域もあります。識字学級とともに夜間中学校の持つ意義も大きいものがあります。今後夜間中学校を必要とする人の掘り起こしを進めるとともに、ニーズを整理することが必要です。そして、そのニーズに応じて国や自治体による、充実した公的な制度として教育の場が保障されることが必要とされています。現代社会の中で、高校を中退する子どものくらしと学力の課題、家庭の貧困から教育の機会が保障されていない子どもの存在、不登校や引きこもりで学校に来られない子どもの存在など、学びを奪われている子どもの存在を忘れてはなりません。

識字運動の取組にあたっては、次のことを重視し、実践を進めましょう。

- ①識字運動に参加するすべての立場の人は、その取組を通して、自らの自己変革につなげましょう。
- ②識字運動を通して、教育関係者や行政が果たしてきた役割を明らかにし、その成果をまちづくりの中に活かし、部落問題をはじめとするさまざまな人権課題の解決の展望を拓いていきましょう。
- ③識字学級、夜間中学校、定時制・通信制高校、日本語教室などのネットワークづくりを進め、さまざまな状況の中で学びを奪われている子どもやおとなの存在を明らかにし、学びをとりもどす運動を進めていくための条件づくりを進めましょう。

#### (5) 地域における文化活動の創造

「演劇」「まつり」「解放文化祭」などの活動を通して、地域の歴史、くらしと仕事と結びついた、うたや踊りなどの文化をあらためて評価しようとする活動が積極的に推進されてきました。

こうした取組は、過酷な部落差別に立ち向かってくらししてきた人々の生き方から学び、その中にある人間性の豊かさや魅力をなかまとともに再発見していこうとするものです。同時に、民衆が真に主体となった人権確立をめざす文化と価値観を創造していこうという人間解放の根源につながる営みと言えます。地元で伝わるだんじりや地域に伝わる盆踊りを掘り起こして伝えようとしている子どもたちの姿がそこにあります。まさに、「人権文化」の創造の取組です。

このように、取組から引きだされる成果・課題を大切にし、部落内だけでなく、全ての地域でそれらを共有化していく取組が進められなければなりません。

地域における文化創造の取組にあたっては、次のことを重視し、実践を進めましょう。

- ①差別の中を生き抜いてきた人々の歴史、芸能、伝承、仕事など、さまざまな文化を掘り起こし、その豊かさを引き継ぎ、さらに創造・発展させましょう。
- ②差別に立ち向かって生きてきた人々の生活の中にある「たくましさ・やさしさ・かしこさ」や自信と誇りを明らかにし、生活を高める課題に取り組みましょう。
- ③これらの取組から引き出される成果・課題を大切にし、部落内だけでなく、「人権のまちづくり」に向けて、行政や住民が協働して、すべての地域でそれらを共有化していく取組を進めていきましょう。

## VI 第67回大会（長野）の成功に向けて

長野県同和教育推進協議会は1964年に結成されました。それは戦後間もない1950年頃からの長い部落差別との闘いが結実したものでした。全国同和教育研究協議会への加盟は1975年でした。したがって今年が加盟40周年の年となります。その画期となる大会の開催の意義について現地長野からメッセージが届きました。

### 長野県実行委員会からのメッセージ

第67回全国人権・同和教育研究大会は、長野県での初開催となります。本県の部落は典型的な少数散在型で、部落数は300余と言われます。5, 6戸から10数戸の部落が圧倒的に多く、小さな部落は2, 3戸という所もあります。ひとつの学校で部落の児童生徒が一人という状況もあるなかで、厳しい差別と向き合いながら、同和教育は進められてきました。

戦後長野県の同和教育のスタートは、1950年に起きた小学校での給食にかかわる差別事件が契機となりました。ある児童が、部落の母親が作った味噌汁を「きたない」と言って捨て、それを部落の児童に拭かせたという事件です。部落解放全国委員長長野県連合会は、これを重大に受け止めて運動を展開し、県行政・教育においても指導者の育成や啓発資料の作成が始まりました。けれども、1950年代から70年代には部落の若者の尊い命が次々に差別によって奪われました。小中学校での差別事件や教師の差別発言が続発し、教育の質は厳しく問われ続けます。

ある地域では修学旅行に行かない部落の生徒がいました。家庭訪問をした教師はそこで初めて、修学旅行に「行かない」のではなく、「行けない」現実を知ります。そして、「この現実を何とかしなければ」という教師と、「なにがあっても、子どもの命だけは奪われてたまるか」という親たちや解放運動に取り組む人たちの切実な願いが結びつき、自主的な同和教育が始められました。職員会でも真摯な議論が交わされました。自分たちに何ができるのか、心がまえの道徳的同和教育ではどうにもならないのではないか、部落の児童生徒たちにどのような力をつけていけばいいのか、どのような展望をつかみとらせていくのかなどの議論は現在にも通じるものです。

「同和对策事業特別措置法」以後、県内各部落には解放子ども会が次々に組織されました。同和教育推進教員となった教師たちはそこで活動を展開していき、学校・学級では「出身指導」が行われていきました。最盛期には、県内86の解放子ども会に97名の同和教育推進教員（同推教員）が配置されています。親や子どもたちにとって同推教員は、「おらほの先生」（おれらの側の先生）です。親たちも教師たちも、確実に変わっていく、変えていく手応えを実感していました。唇をふるわせ、自分の心臓の鼓動を聞きながら出身を名のった子は、これで大丈夫だと自分の第一歩に自信をもちました。手応えや自信は「輝き」でした。戦後早々に始められ、取り組まれた長野県同和教育の実績は全国的にも高く評価され注目されてきました。

今回初めての開催自体に大きな意義があるのはもちろんですが、めざすものは長野県の人権・同和教育の再スタートです。長野県方式による同和教育推進教員制度はすでになく、県内の解放子ども会もその数を減らしています。かつて「出身指導」が行われた学校現場では、部落問題が取りあげられることはあっても、教師がひとりの部落の子と向き合っていく実践はほとんどなされなくなりました。

いま、子どもたちは、悪意と敵意に満ちた陰湿な差別書き込みがインターネット上に氾濫し、地域・個人を特定した情報がひとり歩きするこの時代を生きています。人権・同和教育はより強力に推し進められなければなりません。また、ひとりの子にかかわりきることで見えてくる差別の現実から深く学び、教師自身の変革とともに、差別に抗していく「ちから」を子どもたち自らが有していく同和教育実践の核心は、同和問題だけに限定されるはずはなく、すべての人権課題に通底することは言うまでもありません。

再スタートは、いままでをふり返り、見返すことから始まります。

「先生、私もいつか差別を受けるの?」「この差別をなくせることができるのか?」という子どもたちの問いに、私たちはこたえ切れていないのではないのでしょうか。そして、「部落とは何か」という根底的な問いかけに対し、しっかりと差し出せるものを私たちはつかんできたのでしょうか。法や制度がなくなったという程度で、消え消えになっていく実践とはいったい何だったのでしょうか。これらの「問われているもの」に責任をもってこたえていかなければなりません。

長野県には、これまでの同和教育の歴史があります。歴史とは人です。状況のなかでの人と人のつながりです。県内各地の解放子ども会で実践した多くの同和教育推進教員経験者がいます。そして何よりも、さらに多くの各解放子ども会で活動した子どもたちが、いま若人として、成年として、親として暮らしているのです。もう一度つながる、もう一度出会い直していくことが再スタートの位置であり、そこから先の一步は、若い世代にも引き継がれていかなければなりません。長野県の同和教育を切り拓いてきた先人たちが伝え続けてきたこと、それは「とにかく部落へ入れ」「部落から学べ」＝「差別の現実から深く学べ」という言葉です。この箴言が具現されていく今大会をめざしています。

先述の戦後同和教育の契機となった差別事件において、現地に泊まり込んで陣頭指揮をとったのは、当時県連書記長であった故中山英一さんです。「差別されている者の立場に徹底的に立ち続ける」こと。中山さんが自らの行動で示し、語り続けた思想です。長野県での大会開催は、運動と教育に生涯を賭けた中山英一さんの悲願でもありました。その願いを2015年11月に実現し、あの「輝き」を確かなものにしていく再スタートです。

2015年は同対審答申50周年の年でもあります。

第67回全国人権・同和教育研究大会が長野県で開かれることは、まさに願求禮讃です。

信州発! そのあとに続くすべての世代のために。

以上のメッセージには、長野の年来の大会開催に対する思いと今大会への決意が語られています。それは、全同教・全人教のスローガンである「差別の現実から深く学び、生活を高め、未来を保障する教育を確立しよう」の実践の広がりや深まりを求めるものです。長野で初めて開催する研究大会に多くの方々の参加を得て、学校教育や社会教育の分野で取り組んでいる同和教育を基軸とした人権教育の実践に基づいての意見交流・分科会論議を深め、明日の実践へとつながる大会にしたいと思います。

資料：進路保障のあゆみ

進路保障といわれたのは、1960年代前半の全国同和教育研究協議会(以下、全同教)の研究大会や研究活動においてでした。直接の契機は、各地で起きていた部落出身中学生に対する就職差別事件でした。

《部落の子どもは採用しない》という露骨な就職差別がありました。公然と露骨に就職差別を言明しなくとも、もっと巧妙に子どもを就職から締め出している例は数え切れない程でした。

事業所が採用条件として、とくに重視しているのは《家庭環境良好》ということで、具体的には《相当資産があり信用ある円満な家庭の者》《家計上心配なき者》《さしずめ経済的責任なき者》《原則として両親と同居し生活円満な家庭の者》《戸籍筆頭者に一定の職業がある者》《肺結核、トラホーム等の病歴のない者》等々の項目が挙げられていました。

現実にはいくら就職意欲が強くても、就職しなければならない必要があっても、成績や能力がすぐれていても、こうした「本人の努力ではどうにもできないこと」を理由に就職の機会が奪われてしまっていました。

進路指導ということばが一般化しているなかで、全同教ではあえて進路保障としたのは、さまざまな形で行なわれる就職差別の壁を打破し、被差別の立場にいる生徒の一人ひとりの卒業後の生活保障に展望を切りひらくことこそまさに〈同和教育の総和〉であると位置づけていたからです。

全同教では「就職差別を許さない」取組を推進するために、次の内容を提起しています。

- ①子どもたちが、将来展望をもつための「労働観」「職業観」を身につけられる教育内容を創造する。
- ②「統一応募用紙」の趣旨徹底を図り、その精神をあらゆる場において具体化していく取組を進める。
  - ・「採用選考受験報告書」「追跡調査」等の実態調査を実施し、面接時の不適切質問等への取組を強化すること。
  - ・採用選考時における、血液・尿検査等の健康診断が応募者に不利益になることを明らかにすること。
  - ・就職差別をなくしていく生き方に迫り、「言わない・書かない・提出しない」取組を進め、子どもたちが共感、連帯していくなかまづくりを進めること。
  - ・公務員採用に関わって、「統一応募用紙」の趣旨徹底を進めること。（「統一応募用紙」制定のあゆみ参照）
- ③ハローワーク等の労働行政や企業と学校が連携して、「進路保障協議会」「就職差別撤廃共闘会議」等を組織し、差別を許さない体制をつくる。
- ④労働分野における、職業安定法改定による職業紹介事業の原則「自由化」等「規制緩和」によって新たに生じた課題を明らかにする。
- ⑤職業紹介や職業指導等での差別を禁止した「職業安定法」(第3条)の趣旨の徹底を図り、「雇用平等法」「雇用差別禁止法」(仮称)を展望する取組を進める。
- ⑥「身元調査お断り運動」等社会教育の課題とつなげて取組を進める。
- ⑦女性・障害者・在日外国人等の就労保障の課題を明らかにする。
- ⑧就職や資格・免許取得に関する「欠格事項」の問題点を明らかにする。

主に、高校で取り組まれている「言わない・書かない・提出しない」の取組は、被差別の子どもたちに共感・連帯していくなかまづくりという次元に留まりません。それは、すべての人々に対して、就職差別を許さない人間連帯の実現を図る、まさに国連が提唱している「知識と行動力を分かち与え、態度を育む」取組と重なるものです。

また、小・中学校で、こうした理念や事例の学習を「教育内容としての進路保障」の課題として実現していく必要があります。日本が批准している「子どもの権利条約」や「人種差別撤廃条約」の精神とも重なっています。学校教育や社会教育の現場でこうした進路保障の取組を具体化していく必要があります。

参照 1963年度全同教活動計画、部落問題・人権事典(進路保障)1986年 解放出版社、全同教50周年記念誌「同和教育このよきもの」1993年、同和教育資料23「進路保障の取り組みをすすめるために」2005年

### 「統一応募用紙」制定のあゆみ

**【1970年代前半まで】** 高校卒業生用の就職応募用紙(会社が独自に様式を定めた応募用紙「社用紙」)は、本籍(地番まで)、家庭環境、親の職業、資産、収入、信仰宗教、支持政党、購読新聞から自宅の量の枚数までも記入させていた。

**【1973年3月】** 労働省、文部省(当時)は「全国高等学校統一用紙」を使用するように通達、本籍記入を都道府県のみに変更

**【1996年3月】** 統一応募用紙から「本籍地」「家族」「胸囲」「色覚」欄が削除

**【1999年】** 職業安定法改定。「第5条の4」(求職者の個人情報の取り扱い)と「労働大臣指針」によって統一応募用紙の趣旨に法的裏付けがなされる。

**【2005年】** 統一応募用紙から「保護者氏名」欄の削除