

# 公益社団法人 全国人権教育研究協議会 2018年度 研究課題

## I. はじめに

1945年の敗戦のあと、日本国憲法と教育基本法に基づき、個人の尊厳と人権の尊重を軸とした戦後民主教育が開始されました。しかし差別と貧困によって被差別部落(以下、部落)の子どもたちは長欠・不就学状態に放置され、政治や行政もそれを解消しようとする手立てを講じてはいませんでした。これに対して一握りの教師たちが学校から出て部落に向かい、その課題の解決のために家庭訪問を繰り返しました。そこで部落差別の現実と出会い、子どもたちの長欠・不就学は親の教育無理解や子どもの怠惰などが原因ではなく、部落差別を許し子どもの教育機会を奪っている社会のありようやそれを見逃してきた教育に問題があることに気づき、「教育とは何か、人間とは何であるのかを考える教師たちが生まれ」ました(月刊「同和教育」300号 P.5)。その教師たちの輪が広がっていく中で「個人の自由が奪われ、人格が無視され、甚だしく傷つけられる様な事態が存在するならば、民主教育は敢然としてこの事態と取組み、これと闘う教育でなければならない」(結成趣意書)と宣言して全国同和教育研究協議会(全同教)は1953年に誕生しました。以来全同教は「差別の現実から深く学ぶ」ことを命題に部落問題をはじめとするあらゆる人権問題の解決をめざして、部落解放運動を中心とするさまざまな立場の人びとと協力しながら事実と実践に基づいた取組を進めてきました。この歩みを受け継ぎ2011年からは公益社団法人全国人権教育研究協議会(全人教)として全国各地で取り組まれている人権教育の研究と実践の交流をはかり、個人の尊厳と人権の確立した社会の構築を願って取組を進めています。

私たちは全同教結成以来60年を超えて積み重ねてきた「差別の現実から深く学ぶ」取組をいっそう推し進め、差別と排除、貧困や孤立を強いられている人びとの側に立って人権教育の深化と充実を図っていきます。そして国の内外のさまざまな分野で反差別・人権確立に取り組む部落解放運動や行政・企業・宗教団体・NPOなどの関係機関や団体と協力しながら自立と連帯の輪を広げていきます。そして、事実と実践の交流を通して、実践者としてネットワークをつくりあげていきたいと思えます。そうした視点にたって、2018年度「研究課題」を提起します。

## II 人権と人権教育をとりまく国内外の状況

### 1. 人権をとりまく国内外の状況について

【国連が採択した主な人権条約】

本年は、1948年に国際連合(国連)が「世界人権宣言」を採択してから70周年にあたります。これは多くの犠牲者と社会の破壊を招いてしまった第二次世界大戦に対して、国連が総会において「人権の無視及び軽侮が人類の良心を踏みにじった野蛮行為をもたらした」ことへの深い反省から、世界の平和を実現するために「あらゆる人と国が達成すべき(人権の)共通の基準」として定めたものです。しかしこの宣言には法的拘束力がなく、国連はこの宣言が示す人権基準を実効性あるものにするために下表のように多くの人権諸条約を採択してきました。それらは人種・皮膚の色や民族、性別等による差別や迫害・排除、拷問・虐待などの具体的な人権侵害を禁止しており、条約の締結国にはこれを守る義務があります。

| 採択年   | 名 称           | 日本の締結年 | 締約国数 |
|-------|---------------|--------|------|
| 1951年 | 難民条約          | 1982年  | 145  |
| 1965年 | 人種差別撤廃条約      | 1996年  | 179  |
| 1966年 | 国際人権規約(社会権規約) | 1979年  | 166  |
| 1966年 | 国際人権規約(自由権規約) | 1979年  | 169  |
| 1979年 | 女性差別撤廃条約      | 1985年  | 189  |
| 1984年 | 拷問等禁止条約       | 1999年  | 161  |
| 1989年 | 子どもの権利条約      | 1994年  | 196  |
| 1989年 | 死刑廃止条約        | 未加入    | 85   |
| 1990年 | 移住労働者の権利条約    | 未加入    | 51   |
| 2006年 | 障害者権利条約       | 2006年  | 175  |
| 2006年 | 特定失踪者保護条約     | 2009年  | 58   |

世界人権宣言を具現化するために採択された人権諸条約で禁止されているさまざまな人権侵害は依然とし

て残り、近年は人権確立の取組を先進的に進めてきた欧米でも、激増する難民問題を契機に自由や平等、人権を否定する不寛容で差別排外的な政策への支持が広がり、人びとの間に分裂、対立、格差、排外などが激化する様相をみせています。

人種や宗教等を理由にした差別と暴力は多くの地域で見られます。政府がヘイトスピーチを利用したり放置して規制が遅れたりしたことが深刻な事態を招いた事例も指摘されています。たとえばミャンマーでは民主化によって言論の自由がもたらされた一方で、多数派仏教徒がロヒンギャと呼ばれる少数派イスラム教徒へのヘイトスピーチを激化させ「民族浄化」ともいわれる迫害と虐殺にまで至っています。スリランカでも多数派仏教徒シンハラ人が少数派イスラム教徒ムーア人に対するヘイトスピーチから始まり、ついにはムーア人集落を襲撃して殺害するという事件が頻発し、非常事態宣言が出されるなど深刻な事態となっています。

日本でも格差と貧困問題が深刻化する中で、個人の尊厳と人権を否定する不寛容な風潮が広がりを見せています。ネットに溢れる部落差別を煽る情報、在日韓国・朝鮮人へのヘイトスピーチ、障害者施設襲撃殺傷事件、生活保護受給者へのバッシング、沖縄への差別とバッシング、原発事故災害避難者への差別事件など少数者や社会的弱者への共感や想像力、寛容さを欠いた人権侵害事件の多発とあわせ日本社会のあり方そのものが問われているといえます。

長年にわたって取り組まれてきた部落解放運動や同和教育・人権教育の取組によって、部落差別解消を自らの課題とする人たちが増えてきましたが、全体を見るとまだまだ無関心、よそごと、他人ごと、さらには差別的な偏見にとらわれている人たちが多数というのが現実です。部落差別解消に向けた今後の取組を、人権に関わるあらゆる問題の解決につなげていく取組が求められています。私たちは平和と民主主義、個人の尊重と人権を最も大切な価値として社会に定着させようと努力する国内外の動きと連動して、人権教育の取組をいっそう強化していかなければなりません。

## 2. 人権教育をめぐる状況

憲法と教育基本法のもとで、平和と民主主義、人権の確立をめざす民主教育が取り組まれてきました。しかし、部落の子どもたちの長欠・不就学など部落差別に起因する諸問題は放置されたままで、子どもたちの学習権は保障されていませんでした。この現実にも胸痛め、部落に入り込んでいった教師たちによる同和教育が1950年代になって各地で本格的に始められました。こうした教師たちによって1953年に全同教は結成され、部落問題の解決をめざす教育課題に取り組んできました。同和对策審議会答申(1965年)やその具体化としての同和对策事業特別措置法(1969年)等による諸施策は、部落と部落外との格差の是正に大きく貢献しました。同和教育の取組も広く深く展開され、部落差別のみならず障害者差別、在日朝鮮人差別をはじめとしてさまざまな人権課題の解決をめざす教育活動へと広がりました。それはまさしく日本国憲法や教育基本法、そして世界人権宣言の精神を具現化する営みであり、同和教育は日本の人権教育創造の歩みの中で中心的な役割を果たしてきました。

1994年12月、国連は「人権教育のための国連10年」(1995～2004年)の決議を採択し、各国に対して人権教育・啓発に取り組むよう強く求めました。それは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こうとするものでした。

このような国際的な動きを受けて、日本では政府や多くの自治体に推進本部が設置され、国及び地方自治体で「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。これは「(部落問題の)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」とした「同対審」答申や「同和問題は過去の課題ではない。この問題の解決に向けた今後の取組を人権に関わるあらゆる問題の解決につなげていくという広がりを持った現実の課題である」とした地対協「意見具申」(1996年)等を具体化する取組であり、それまで積みあげられてきた同和教育や啓発活動の成果を人権教育・啓発として再構築していく私たちの努力の過程でもありました。

さらに、国レベルでは法務省が設置した人権擁護推進審議会による「教育・啓発に関する答申」(\*1 1999年)に

基づいて「人権教育及び人権啓発の推進に関する法律」(2000年)が施行され「人権教育・啓発に関する基本計画」(2002年)が策定されました。人権教育の推進は「国及び地方自治体の責務」であり、公教育の担い手や行政担当者、そして私たち自身の果たさなければならない課題であることを再確認しなくてはなりません。この基本計画に基づいて文部科学省(文科省)は「人権教育の指導方法等に関する調査研究会議」を設置し、3回にわたって「人権教育の指導方法等の在り方について(とりまとめ)」をまとめ、その「第3次とりまとめ」の取組状況調査を2回行いました。そして2016年12月に「学校教育における人権教育調査研究協力者会議」を設置し、これまでの取組状況調査で明らかになった課題をさらに調査研究することにしています。ここでの調査研究が人権教育の全国的な深化と充実につながっていくことが期待されます。

国連は「人権教育のための国連10年」の取組を引きついで2005年から開始した「人権教育のための世界プログラム」の第3段階(2015～2019年)で第2段階までの「初等中等教育での人権教育プログラム」、「高等教育での人権教育」「教育者、公務員、法執行官等への人権研修」の奨励を継承するとともに、メディアやジャーナリストを優先対象とし、ステレオタイプや暴力に対する取組、多様性の尊重を培う教育や研修に重点を置くとしています。具体的な行動として、情報の自由、表現及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しくみを整備することなどを提唱しています。これはネットによる虚偽情報や暴力扇動、ヘイトスピーチなど排外主義の広がりという人権をめぐる今日的な状況に対応するものです。こうした動向も視野にいれて人権教育の創造を具体化していくことが大切です。

(※1) 審議会が2001年に出した「人権救済制度の在り方について」の答申で求めた政府から独立した人権救済機関(人権委員会)の設置や差別規制法・救済法は、まだ実現していません。

### 3. 差別解消法に関わる課題

反差別と人権確立を願う人びとの努力によって「障害者差別解消法」「ヘイトスピーチ解消法」「部落差別解消推進法」という個別の人権課題の解決をめざす差別解消三法が制定され、LGBT差別解消法(案)も国会で議論されようとしています。これらの法の趣旨と内容を人権教育の中でどのように生かしていくかが大きな課題となっています。

#### (1) 「部落差別解消推進法」と人権教育の課題

「部落差別解消推進法」は「現在もなお部落差別が存在する」ことを初めて法律で認知し、情報化などの状況の変化をふまえ「部落差別は許されない」という認識の下で「部落差別のない社会を実現すること」を目的に制定されました。そして国と地方自治体に「部落差別の解消に関する施策」と、部落の有無に関わらず「必要な教育及び啓発を行う」ことを求めており、ネット上の部落差別を監視し、削除を求める自治体の取組も始まっています。法務省による実態調査も行われることになっています。私たちはまず何よりもこの法律の内容をすべての行政職員や教職員に周知する取組を行わなければなりません。知らなければ必要な教育・啓発も課題も生まれてきません。その上で人権教育・啓発を進めるにあたって、この法を生かしていくことが求められます。

部落問題の現状をみると、「人権擁護に関する意識調査」(内閣府2017年)では、「部落問題を知らない」と回答した割合が17.7%(5.6人に1人)となっており、年齢階層別では60歳代で17.1%、50歳代で14.3%なのに対し、18～29歳代では30.2%、およそ3割が「知らない」と答えています。しかし「知らない」が差別の解消とはならず、どの調査でも部落出身者との結婚忌避、部落が存在する校区に住むことへの忌避意識が明らかにされています。東京都の結婚についての調査(未婚者のみ)で「家族や親戚の反対があれば結婚しない」について1999年と2013年を比較すると3.9%から7.4%に、「絶対に結婚しない」は0.9%から6.3%に増加しているなど差別を是認する傾向が強まっている結果が見られます。これらの背景には2002年の同和対策の法切れ以降、全国的に学校教育で部落問題を教えなくなってきたという実態があるとの指摘があります。

また、学校で部落問題の学習に取り組んでいても、具体的な部落との出会いを学ばずに抽象的に差別の敵

しさのみを強調して「部落差別はいけない」と結論づける学習になっているのではないかとの指摘もあります。若者たちに差別の深刻さや厳しさのみを認識させ「部落は貧しくて閉鎖的で悲惨」という実際の姿とはかけ離れたイメージや誤解・偏見を残してしまっているといえます。インターネット上では部落に関する差別・偏見情報が溢れており、部落問題を「知らない」、あるいは部落問題認識が不十分なままでこうした差別・偏見情報に出会えばそれを受容し、その情報を拡散することで差別を強化してしまう危険性があります。

一方、教育活動を通して部落問題の正しい認識を育てるべき教職員の人権意識についてみると、部落問題について認識する契機になったのは、どの年代でも「教職に就いたあと」が最も多く、さらに「水平社宣言」などの部落問題に関する法律、制度、用語について「人に説明できる」という回答は20歳代が最も低いという現実があります（福岡県教育委員会「教職員の人権意識・人権教育に関する調査」2016年）。こうした状況は広く見られ、これでは「部落差別解消推進法」に明記されている教育・啓発の推進は心許ないといわざるを得ません。「部落差別解消推進法」が求める教育・啓発の担い手としての教職員の部落問題認識を確かなものにしていく取組の問い直しと強化が求められています。世代交代が進むなかで、教職員の同和教育・人権教育に関わる基本的事項の共有をしっかりと図らなければなりません。大学や短大での同和教育・人権教育の講座設置や必修化、初任者研修・教職員研修の充実などとあわせて、職場の中で若い世代に伝えていく努力と工夫が求められています。全人教が大切にしてきた「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」の内容を若い世代に伝えていく取組を強化しなければなりません。

## （2）「障害者差別解消法」と人権教育の課題

「全ての国民が、障害の有無によって分け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を実現する」ことを目的とする改正「障害者基本法」は「障害を理由とした差別を禁止」と「社会的障壁」を除去するための「合理的配慮」によって「全ての障害者が、障害者でない者と等しく」（同法）日常生活や社会生活を営む上で必要な支援の提供を義務づけました。そして国と地方公共団体には「障害者の自立及び社会参加の支援等のための施策を総合的かつ計画的に実施する責務」が課されています。この法を具現化するために制定された「障害者差別解消法」では、障害者の個人の尊厳とその尊厳にふさわしい生活保障の権利が定められました。そして「差別を解消するための措置」として「不当な差別的取り扱いの禁止」が法的義務とされ、「合理的配慮の提供」が国と地方自治体には法的義務として、事業者には努力義務として定められています。しかし車椅子の障害者が飛行機への搭乗を拒否されるというできごとが生じるなど、この法の趣旨と内容が社会に浸透したとはいえません。私たちはまずこの法の内容を周知していく取組を強化しなければなりません。そして学校や職場、地域社会の中にある障害者への「不当な差別的扱い」や「合理的配慮の不作为」を洗い出して改善していく取組が求められています。

ところで2016年に元職員が「障害者は人の幸せを奪い不幸をばらまく存在」「意思疎通がとれない障害者は安楽死させるべき」等と主張して起こした相模原障害者施設殺傷事件は、社会に大きな衝撃を与えました。さらに戦前の国民優生法の下で1件もなかった強制不妊手術が、現憲法のもとで制定された旧優生保護法（1948年制定）下では、障害者など16,475人に行われていたことが明らかになってきました。旧優生保護法は「不良な子孫の出生」防止（遺伝性疾患や障害を持つ子どもが生まれないようにする）を目的としたもので、法に基づく人権侵害が全国で実施されてきたのです。被害者たちがこうした人権侵害の不当を訴え、人間としての尊厳を回復しようと国家賠償を求めて提訴したことにより多くの人びとに知られるところとなりました。私たちも含め個人の尊重や人権の確立に取り組む人々の間でさえこうした埋もれた事実を思いを致さずにきたことが厳しく問われています。そして社会に根強く存在する優生思想や障害者への差別意識の根深さを私たちに突きつけています。

全同教は第21回研究大会（滋賀1969年）に分散会「障害児の教育をうける権利をまもるために」を設置し、研究と実践を積み重ねることを通じて、障害児も障害を持たない子も「共に生き、共に学び、共に育つ」インクルーシブ教育の実践をめざしてきました。しかし、2007年から始まった特別支援教育制度は、インク

ルーシブ教育とは言えないものです。障害者権利条約批准を受けての制度的改変において文科省が推進する「インクルーシブ教育システム」は分離別学の実態があり、特別支援学級と特別支援学校が増設され、そこに在籍する子どもの数が増え続けています。つまりインクルーシブな学校、インクルーシブな社会という理念に沿ったものとはいえない実態があります。

今の学校の状況では、普通学級にすべての子どもを受け入れて、共に生活し学び合って育つ教育をすぐに実現することはできません。すべての子どもを普通学級で受け入れて実践に取り組もうというインクルーシブ教育は、そう簡単には実現できないのが現実です。しかしインクルーシブ教育をめざすには、障害を持つ子どもだけではなく、不登校の子、社会的な差別を受けている子、家庭的な問題を抱えている子、外国人や外国にルーツを持つ子、人間関係をうまくつくれぬ子など他のすべての子どもの問題と関係させて解決していこうとする姿勢が大切になります。つまり現時点の不十分さから諦めてしまうのではなく、うまくいかない点について、どんな子も排除しないようにするにはどうしたらいいかを追求する実践と研究に取り組み、次の新たな実践を試みて交流していくことで、新たな実践を創造しようとするのが重要です。そして「この子の力を育てる」と「共に生きる」ことをどう両立させるかが大きな課題といえます。分離別学教育制度を少しでもインクルーシブ教育の方向に向けていくためには、教育政策や制度、学校・学級の在り方、教職員集団の問題、保護者との関係、物的な環境条件、地域の問題などの問題点を一つひとつ明らかにしながら取り組むことも必要です。インクルーシブ教育はこれまでの教育を根本的に問い直すことを求めており、すべての子どもの教育の問題なのです。

研究大会では、障害児がすべての学校生活を普通学級で学ぶ取組、特別支援学級に在籍しながら特定の時間を普通学級で学ぶ交流学习の取組、特別支援学校での取組が各地から報告されています。こうした現状をふまえながらも「可能な限り障害者である児童及び生徒が障害者でない児童及び生徒と共に教育を受けられるように配慮しつつ、教育の内容及び方法の改善及び充実を図る」という「障害者基本法」をふまえ、すべての学校で「共に生き、共に学び、共に育つ」インクルーシブ教育の方向性をめざして、現状を少しずつ変えていく地道で具体的な実践を積み重ねていかなければなりません。

### (3) 「ヘイトスピーチ解消法」と人権教育の課題

近年全国各地の路上やインターネット上に氾濫してきた許し難い人種・民族差別的憎悪の表明と排斥、暴力と迫害の扇動を解消するために制定された「ヘイトスピーチ解消法」は「(ヘイトスピーチのような) 不当な差別的言動は許されない」として「国民は……不当な差別的言動のない社会の実現に寄与するように努めなければならない」と国民の責務を記し「不当な差別的言動の解消に向けた取組」の実施に関する国の責務と地方公共団体の努力義務を定めています。そして「不当な差別的言動の解消」に向けた教育と啓発活動を国と地方自治体に求めています。まずは学校や地域でこの法の趣旨と内容を周知する取組が必要です。そして在日韓国・朝鮮人の子どもたちの思いを受け止めてつながっていく「なかもづくり」の取組を引き続き推進していきましょう。

一方、この法は「差別的言動」の禁止・処罰事項がない理念法であるため、実効性を含めて多くの課題が指摘されており、悪質な言動の数は減少したものの依然として続いています。先にも述べたようにヘイトスピーチの規制が遅れると、より深刻な事態を招き、被害や犠牲を大きくしてしまうという懸念があります。より実効性のあるものに改善されることが求められます。

ヘイトスピーチ等の街頭宣伝に実際に遭遇した在日韓国・朝鮮人への聞き取り調査によれば、ほぼすべての人が「怒り」「恐怖」「悲しみ」「絶望」などの否定的な感情を抱いたと答えており、「気分が悪くなり吐き気がした」「身体が震えた」などと身体的変調を訴える人も多く、ヘイトスピーチが単なる表現にとどまらずに物理的な暴力と同様の被害を与えていることが明らかになっています。また被害はその場やその時に留まらず、PTSD（心的外傷後ストレス障害）となって継続していることも指摘されています。子どもたちにも「ショックを受けて外に出なくなった」「本名を名のるのを怖がる」「自分の出自を否定的にとらえるよう

になった」など深刻な被害を生じさせています（在日コリアン青年連合〔KEY〕2014年調査）。これを放置することは、個人の尊厳と人権を最も大切な価値とする国際社会から日本社会と日本人への信頼が失われていくことに繋がりがかねません。

法務省が2020年の東京オリンピック・パラリンピック開催に向けて5カ年計画で「ユニバーサル社会の実現に向けた『新たな人権擁護施策の推進』」事業を行うにあたり、国内居住外国籍住民を対象に初めて行った「外国人の人権状況に関する調査」では、差別発言を受けた経験者が3割、入居拒否も4割という結果が報告されています。歴史修正主義（すでに確定している歴史的事実に対して異議を唱え、その歴史的事実が存在しなかったと主張したり修正を迫ったりすること）と「嫌韓」「嫌中」書籍やヘイトスピーチまがいの出版物があふれ、インターネットでは露骨な差別が大量に発信され続けて、ついには民族団体の建物が銃弾で襲撃されるなど命の危険さえ現実のものとなっています。

私たちは、全同教の時代から在日韓国・朝鮮人の子どもたちが民族的アイデンティティを学ぶことを保障し、その尊厳と権利を守る取組を重ねてきました。子どもたちが「本名を呼び、名のる」ことや民族衣装や民族伝統楽器演奏など民族的アイデンティティを表現することを躊躇せざるを得ないような社会にはなりません。このような現実をふまえ、在日韓国・朝鮮人をはじめとする民族的マイノリティの命と人権を守る取組を強化していくことが求められています。そしてこの法が求める「不当な差別的言動の解消」を図るための教育・啓発活動に積極的に取り組んでいかなければなりません。

また、学校や職場・地域・社会で無自覚に行われているレイシャル・ハラスメント（人種に関する嫌がらせ、不快な思いをさせること）を洗い出し、なくしていく取組なども重要です。この3月には、東京都世田谷区で国籍・民族の違いによる差別や性的マイノリティへの差別の解消を明記した条例が制定され、被害者が問題を訴えることができるようになりました。ヘイトスピーチをなくし、在日韓国・朝鮮人をはじめ外国人労働者など在外外国人の人権尊重を基調とした多文化共生社会をつくっていくために、子どもたちとともに「ヘイトスピーチ解消法」から何をどのように学んでいくのかを実践の中で明らかにしていきましょう。

#### （4）性の多様性やLGBT/SOGIなどの性的マイノリティ（以下「性的マイノリティ」）と人権教育の課題

※L=lesbian 女性同性愛者、G=gay 男性同性愛者、B=bisexual 両性愛者、T=transgender 体と心の性が一致しない人  
※SO=Sexual Orientation 性的指向（好きになる人の性）、GI=Gender Identity 性自認（自分の性別の認識）

文科省は全国の学校に対して「性同一性障害に係る児童生徒に対するきめ細かな対応等の実施について」（2015年4月）という通知を出し、翌年「性同一性障害や性的指向、性自認に係る、児童生徒に対するきめ細かな対応等の実施について（教職員向け）」という周知資料を出しました。厚労省も2017年8月に児童養護施設等へ通知を出し、きめ細かな対応を都道府県や政令市に求めています。これらの取組は、性的マイノリティの子どもたちが直面する現実の困難に対する積極的な保護と特別な配慮といえます。しかしこうした学習やきめ細かな対応は、教育現場では始まったばかりというのが実状です。

性的マイノリティは約8%存在するといわれ、人口の13人に1人の割合となります（2015年電通総研ダイバーシティ・ラボ調査）。これは40人学級のクラスならおよそ3人ということになり、左利きや血液型がAB型の人の割合とほぼ同じです。つまりどの学校にもどの教室にも性的マイノリティの子どもたちが存在している可能性があるということです。そして性的マイノリティの約70%が学齢期にいじめや暴力を体験しており、このうち12%は教職員によるものだったとされています。こうしたことが不登校の原因になっている場合も相当数あると考えられます。また性同一性障害者の「3人に2人」は自死念慮を抱いたことがあるとの調査結果があり、そのピークは二次性徴期（小学校高学年から高校生ぐらい）といわれています（「LGBTに関する実態調査」2013年東京都）。この時期に性の多様性について学ぶか学ばないかは、性的マイノリティの子どもたちにとってはまさに命に関わる問題といえ、この時期のサポートが非常に重要になります。「……自殺念慮の割合等が高いことが指摘されている性的マイノリティについて、無理解や偏見等がその背景にある社会的要因の一つであると捉えて、教職員の理解を促進する」（改定「自殺予防対策大綱」2017年

7月閣議決定) 取組が早急に求められています。

学校現場では性の多様性や性的マイノリティについて学んだ経験がない教職員は約85%という状況で、当事者の教職員も存在しますが沈黙を強いられているのが現状です。性の多様性や性的マイノリティに関して学校で学ぶ機会があったという生徒も全体の9%に過ぎず、ほとんど学ばないまま社会に出て行くというのが実状です。学校では性的マイノリティは「いない」「見えない」存在とされる一方で、性的マイノリティをからかい傷つけ否定する言葉を聞いたことがある児童生徒は74%に上ります(「NPO法人 ReBit の2015年調査」)。

性の多様性について学習に取り組み始めたものの、男女別の制服(標準服)やトイレ・更衣室、健康診断や修学旅行の部屋など性的マイノリティの子どもたちが直面している問題には無自覚なままという現実もあります。そうした実態の中で性的マイノリティの子どもたちは、部落や在日韓国・朝鮮人の子どもがそうしてきたように、息を潜めるように自分の存在を隠し、性的マイノリティとして生きることを諦めざるを得ないのが現実です。人生設計や進路・就職についても、書類の性別欄でつまずいたり不安を持たざるを得ない実態もあります。思春期には性的指向や性自認について揺らぎがあることも知らなければなりません。

教職員が性的マイノリティについての理解を深めなければ子どもたちの悩みを受け止めることはできません。性的マイノリティの人たちが安心して自分の性を明らかにし、ありのままの自分で過ごせ学べる学校づくり、職場づくり、地域づくりに取り組んで行かなければなりません。まずは最低限の知識の共有から始めて、性的マイノリティであってもそうでなくても過ごしやすい環境をつくるために、各地の学校、職場、地域で研修・研究と実践に積極的に取り組むことが大切です。「いじめ防止対策推進法」(2013年施行)に基づく国の基本方針に障害者や性的マイノリティが取り上げられ、教職員の理解促進と差別やいじめの防止に取り組むことが明記されています。性の多様性や性的マイノリティについて子どもたちと一緒に学習に取り組んでいきましょう。

部落差別撤廃をめざして重ねられてきた「差別の現実から深く学ぶ」教育の基盤となる内容は、障害者差別、在日韓国・朝鮮人差別、性的マイノリティへの差別をはじめとするあらゆる差別撤廃と結びついている普遍的なものです。そして個別の人権侵害の予防や発見、被害者の救済と解決などについての教材とカリキュラムなど教育内容を整えることは、いじめや児童虐待などの人権侵害をなくしていくことにもつながるものです。部落差別の解消を願う人たちをはじめ、障害者、在日韓国・朝鮮人、性的マイノリティなどさまざまな被差別の立場の人たちが、全人教が進める人権教育に大きな期待を寄せていることを忘れてはなりません。私たちは差別解消三法などを人権教育の中で活用しながら、個人の尊厳と人権の確立、人権尊重を基軸とした多文化共生社会の実現をめざす国内外の人びとと固く連帯して取組をさらに強化していきましょう。

### Ⅲ 同和教育を基軸とした人権教育の創造を

#### 1. 子どもたちをとりまく状況

今日、日本社会では不安定で低収入の非正規雇用労働者が4割近くになり、経済的な格差の拡大と貧困層の増加・固定化が進んでいます。これまで国としては貧困の存在を明らかにしてきませんでしたが、厚労省が2009年に相対的貧困率を公表してその存在を認め、2013年には「生活困窮者自立支援法」と「子どもの貧困対策推進法」が制定され、子どもの貧困対策が行われてきました。厚労省「国民生活基礎調査」では、子どもの貧困率が16.9%(2013)から13.9%(2016)となり「経済の好循環の中で貧困率が改善している」としています。しかし依然として7人に1人の子どもが相対的貧困状態(可処分所得の中央値の半分以下。2016年では122万円以下。震災があった熊本県を除く)でくらしているという深刻な実態が続いています。ひとり親世帯の貧困率は前回調査より改善され50.8%となりましたが、なお過半数を占める状況が続いています。

子どもは生まれてくる環境を選べません。どこで生まれ、どこで生活していても「人として尊ばれる」「社



会の一員として重んぜられる」「よい環境の中で育てられる」(1947年児童憲章)権利があり、一人の人間として成長し自立していく権利があります。しかし、日本社会には子どもの養育は家族と家庭の責任とする考え方が強く存在しています。「自分の経済状況は自分が招いた結果」とする自己責任論も根強くあり、これらが経済的に厳しい家庭を迫りつめることにつながっています。加えてOECDが各国の「子どもの貧困」率を公表した際に指摘しているように、日本の子どもや子育て家庭に対する公的支出の少なさが貧困家庭を苦しめています。子どものいる世帯の30%が「生活が大変苦しい」と回答、「やや苦しい」も合わせると63・5%が「生活が苦しい」と訴えています。(2017年厚労省「国民生活基礎調査」)

経済的な格差は、子どもたちの間に社会的・文化的経験の格差を生じさせています。こうした格差は子どもたちの自尊感情や将来展望にまで深刻な影響を与えます。そのような経済的に厳しい環境の中で暮らす子どもは、低学力に陥ったり、進学や就職で選択肢が狭められたりしている実態があります。そしておとなになってからも生活が不安定になったり、子育てが困難になったりするなど、親から子へと貧困の不利益が連鎖しています(※2)。

「子どもの貧困対策推進法」が施行されてから、各自治体では貧困対策の計画に基づいてさまざまな施策が講じられていますが、より有効な公的施策を行政に求めるとともに、子ども食堂や放課後児童クラブ・学童保育など、民間団体や市民を含めさまざまな立場の人たちが連携した支援体制を構築する必要があります。しかし、これらの取組に対する学校の関心と関わりは十分とはいえません。学校や教育による貧困家庭の子どもに対する支援の強化が急がれます。「人権のまちづくり」とも連携しながら、家庭や地域と密接につながる人権・同和教育の取組を強化しなければなりません。

昨年8月に厚労省が公表した全国の児童相談所における児童虐待に関する相談件数は122,578件で、過去最多となりました。2015年度版「子ども・若者白書」によると、虐待を受ける子どもは、学齢前が42・6%、小学生が35・7%を占めています。虐待をする者は実母が50・8%で最も多くなっています。地域社会のつながりが希薄になり、子育てが親のみの責任とされる考えが広がる中で、親が地域社会から孤立し、子育ての重圧に押しつぶされている姿が伺えます。2015年度より「子ども・子育て支援新制度」(「子ども・子育て支援法」「認定こども園法の一部改正」「子ども・子育て支援法及び認定こども園法の一部改正法の施行に伴う関係法律の整備等に関する法律」)が実施されているものの、保育所待機児童問題の解決につながっていないことが指摘されています。子育ての親世代に対する支援の充実が求められます。

「いじめ」問題も深刻な状況が続いています。文科省「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」(2016年度)によると、全国の小・中・高校・特別支援学校で認知した「いじめ」件数は323,808件と前年を大きく上回り、「いじめ」を原因とする子どもの自死事件も続いています。私たちは学校が子どもたちにとって安心して過ごせる場所になっていない現実を厳しく受け止めなければなりません。人権教育に取り組むことを通して「子どもの人権を徹底して守る」視点を明確にし、「いじめ」を生じさせない子どもの豊かな関係を創りだす教育こそが求められています。かつて私たちの先達は、子どもたちの問題行動や校内暴力を前にして「加害者」となってしまった子どもたちがそのような行動に向かわざるを得ない背景に迫りました。家庭訪問を繰り返し、子どもや親と徹底して関わることを通して「『加害者』とされる子どもも社会や生活環境の『被害者』でもある」と捉えてきました。子どもの人権を徹底して守る視点を明確にした営みを続け、加害・被害の人間関係を克服して互いを尊重しあえる集団づくりに努めてきました。こうした同和教育の取組は、現在の私たちにも求められています。

文科省「第3次とりまとめ」でも「いじめ」や校内暴力など他の児童生徒を傷つけるような問題が起きた時には、「問題発生の要因・背景を多面的に分析し、加害者たる児童生徒のかかえる問題等への理解を深めることが重要である」と提起しています。また文科省が2017年3月に改定した「いじめ防止のための基本的な方針」では、「震災被害者や原発事故避難者、障害者、性的マイノリティ、外国につながる子どもなどへは特に配慮が必要」としています。



「いじめ」は差別であり重大な人権侵害であるため、いじめを絶対に許さないという対応は重要です。しかし「いじめ」る側の子どもに責任を負わせるだけでは解決とはいえません。「いじめ」の背景にある課題に迫り、その解決をめざした子どもの豊かな関係を育てる教育の創造を進めていきましょう。

全人教は「貧困の問題は家庭や親の努力の問題ではなく、社会問題である」としてきました。また低学力、生活習慣の乱れ、問題行動、「荒れ」など子どもたちが見せる姿の背景にあるものに迫ろうと努めてきました。私たちはこれからも引き続き子どもたちの暮らしをていねいにとらえ「差別の現実」をつかみ、子どもたちをとりまく課題を社会問題と位置づけて、子ども一人ひとりの自己実現につながる取組を創造しなければなりません。そのためにも家庭訪問を繰り返し、暮らしの現実に出会い、子どもや親に徹底的に関わることが大切です。そして具体的な課題の中から子どもたちを励まし、生きる力を獲得できるように支援することで、すべての子どもたちの未来を保障する取組を進めていきましょう。

(※2) 最終学歴が中学卒業である場合、生活保護受給率が高校卒業以上の12倍に及び、貧困率も4倍という実態が明らかにされています。また親が生活保護を受給していた場合、その子どもが母親になった場合に生活保護を受ける場合は、そうでない場合と比べて10倍近く高く、貧困率も約3倍程度です。

## 2. 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

子どもが生きていく意欲を持ち、なかまとともに生活を切り拓いていく力を獲得できるように、乳幼児期から、同和教育を基軸とした人権教育として保育・教育内容を創造する必要があります。

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。子ども自身が親や家族、身近な人に受けとめられているという安心感を持つことをめざした実践が着実になされる必要があります。そして、豊かな感性や自己表現力を育てていくことが大切にされなければなりません。私たちはこれまで保・幼・こ・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。

同和保育は、長年地域の人びととの連携と協力による共同子育ての実践を積みあげてきました。その実践に学び、保育所、幼稚園、認定こども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ネットワークづくりを進めていくことが大切です。特に貧困家庭や孤立化する保護者への子育て支援は重要な課題です。

2017年度改訂(2018年度から施行)の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、自立そして協調の態度を養い、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みつめ、感じ、行動する力の基礎を育むことをめざすものです。また園と保護者・地域をつなげる家庭支援推進保育士の役割が示され、さまざまな立場の人のつながりをつくりながら、保護者の子育てを、組織や地域で支えていこうとしています。

また乳幼児期の子ども向けの施策として、「子ども・子育て支援新制度」があります。その関連法である「就学前の子どもに関する教育、保育等の総合的な提供の推進に関する法律」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た「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。そして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ています。

現在、社会の格差が広がり固定する中で両親ともに働く家庭が増えたこと、ひとり親家庭の増加などの背景から、保育所のニーズはますます高まり、待機児童解消の課題は依然喫緊の課題となっています。また保育内容を支える保育士の低賃金や厳しい労働条件等も改善が図られなければなりません。

### (2) 校区に部落がない学校も含め、すべての学校で部落問題学習の実施と充実を

部落問題学習は、部落差別の解消に向けて自らはどう生きるかを問い、あらゆる立場の人が差別を許さない社会の創造に向けての生き方を培っていく学習です。それは部落差別のみならず、人間の尊厳を冒瀆するあらゆる差別や偏見など不合理なものに疑問を持ち、それを変革する生き方を見出すことにもつながっていきます。また、お互いの存在を受けとめ合えるつながりを大切に「いのちを大切に」生き方を創造することでもあります。

しかし前記『部落差別解消推進法』と人権教育の課題』で述べたように同和対策特別措置法や制度がなくなって10数年が経過するなかで、それまで学校教育で取り組んできたところでも部落問題を教えなくなってきているという実態が指摘されています。また部落問題学習に取り組んでいても抽象的に部落差別の厳しさを強調し「差別はいけない」と教えるだけの学習などに陥り、さらに、学習の中で学んだ言葉が差別へとつながったという事象も起こったりしています。現実とは違う誤った部落問題認識や偏見を残してしまっているという指摘もあります。

部落問題学習の在り方については全同教の時代から長年にわたり大きな課題の一つでした。そしてこれまでの研究大会での実践報告と論議を積み重ねる中で、多くの教訓と課題を明らかにしてきました。最近の研究大会ではこうした教訓と課題をふまえ、総合的な学習の時間をはじめさまざまな時間を活用して、地域教材から歴史を学ぶことやフィールドワークなどの実践が取り組まれてきました。そこでは部落の具体的な暮らしと労働、被差別の立場の人たちが創造し伝えてきた暮らしと深くつながる文化、部落差別に立ち向かってきた先人の生き方、そして人びとの努力によって周辺との格差などの差別の実態が大きく改善された今日の部落の姿などを学ぶ取組が各地で行われてきました。また地域の人びとの差別解消への願いや思いを学ぶことを通して、子どもたちが自分の生活を見つめ直していく取組も教訓とされてきました。そこでは部落につながりがある子どもが差別をなくしていく主体として生きていこうとする姿が培われてくるとともに、さまざまな立場の子どもがこうした学習を通して自らの立場を深く見すえ、差別をなくしていくなかまとしてつながっていく姿も明らかにされてきました。私たちはこうした「差別の現実から深く学ぶ」ていねいで具体的な実践を呼びかけてきたところです。

社会の中で部落問題に対する関心や知識が低下し、正しい認識の後退が見られる一方で、差別と偏見を煽る情報があふれる今日、部落問題についての科学的認識を培う取組の内実が改めて問われています。今日、本人の意志とは関わりなく、インターネットを介して部落出身であるということが瞬時に全国にさらされてしまう時代を生きています。若者たちの中には無防備なままで部落差別に直面し、回復することができない痛手を受けてしまうことさえ考えられます。そうした中で、子どもたちの置かれた暮らしの実態や差別解消への保護者の願いを反映した学習となっているか、また単なる知識理解に留まらず、差別への恐れ、怒りや悲しみ、解放への願いを受けとめて、差別をなくしていく実践力と生き方が育てられているかを問い直さなければなりません。「差別の現実から深く学ぶ」教育実践によって部落問題についての科学的認識を育てているか、そしてそれが差別解消への願いと思いを共有する「なかまづくり」「集団づくり」とつなげられているかが問われています。そうした具体的な実践を各地で取り組むことでネットなどにあふれる差別・偏見をはねのけていく若者たちを育てていかなければなりません。

「部落差別解消推進法」が「部落差別を解消する必要性に対する国民一人一人の理解を深めるように努める」と求めているように、校区や市町村に部落のない学校・地域、部落や差別があっても、それが見えにくくされていたり「差別はもうない」とされていたりする地域も含めて、すべての学校で科学的認識を育てる部落問題学習や部落差別を解消していくための教育内容の創造がきわめて重要になっています。

かつて法や制度がなかった時代、全同教の先達は、長欠・不登校という部落の子どもが置かれている現実に向き合って「何とかしなければ」と学校や教室から出て部落に入っていました。そして「何ができるのか」「どうすればいいのだろう」と同和教育に取り組んでいったのです。私たちはこの原点に立ち戻り、部落問題学習を後退させることなく、今日的な課題に取り組んでいかなければなりません。

第69回研究大会では、校区に部落がない学校での部落問題学習についての実践報告がありました。さまざまな人権問題を学びながら教室を居心地のいい場所にしたいと思う子どもたちの中で、低学年のころに自分を「いじめ」た生徒を怖いと思いつけていたAは部落問題に向き合う人に出会い、その生き方を自分に重ね、不安な思いをクラスの生徒の前で話します。Aを含めクラスの子どもたちは、部落問題学習で学んだことを親に伝える活動に取り組み、親の考え方を考えることの難しさに悩みますが、部落差別に向き合うまた別の人との出会いを得て、それを力に自らの学びを再び親に伝えていきます。他校の生徒との交流の場でも「差別をなくすなかまになってほしい」と呼びかけながら、自分と身近ななかまとの関わりも見つめ直した子どもたちは「部落問題ってぼくらの問題やん」と言い、卒業式でこれからも差別をなくす活動をしますと決意を述べます。このレポートは、校区に部落がない学校での部落問題学習実践についての在り方を示してくれています。すべての学校で、現実の部落問題に向き合い自らの生き方を創りだしている人と出会うことが難しい地域や学校もありますが、すべての子どもが「部落問題はぼくらの問題だ」と思うことができる実践を創造していく必要があります。

ところですべての学校で部落問題を学ぶことのできる教材の一つとして、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余年が経過しました。部落問題についての記述は、研究者の研究成果に基づく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。学習指導要領改定によって改められた教科書の中には、部落問題の記述が後退しているものもあります。私たちはそれらの教科書の記述も含め、ていねいに教材研究を進める必要があります。そして、中世や近世の賤民史と近代以降の部落差別を関連づけて、厳存する部落差別を考える科学的な認識を大切にしなければなりません。

教科書以外にも自主教材を積極的に開発し、すべての子どもが部落問題を科学的に認識するとともに、自分に関係のある課題として捉え、部落差別解消に主体的に取り組める学習活動を創造しましょう。

部落問題学習の充実に取り組むにあたってのもう一つ重要な課題として、教職員の世代交代が進む中で実践をどのように継承していくのかがあります。同和対策の法切れ以降、部落問題を学んだ経験がない若い教職員が増えてきています。すべての学校で部落問題学習の取組を創造していくために教職員の学びをどう広げ、どう継承していくのかが非常に大切な課題となっています。第69回研究大会では、地域学習の教材を作成するにあたって若い教職員とベテランの教職員が共同で創っていく姿や、ベテラン教職員が若い教職員と一緒に家庭訪問に行き、ベテラン教職員が「なぜ自分は部落問題学習を進めたいのか」について親に語る姿を直接見てもらうことで若い教職員に思いや願いを伝えていこうとする姿が報告されました。こうした実践も参考にしながら、職場や地域で教職員が学びを継承していく取組を積極的に進めましょう。

部落問題学習は、子どもが自らのくらしの事実を通して、自らの社会的立場を見据え、差別を許さないつながりをつくりながら、自らの生き方を育てていくことをめざす学習です。また、すべての子どもが部落問題に対して科学的認識に基づいた正しい知識を学び、部落差別をはじめ、さまざまな差別を生みだしている日本社会の不合理や矛盾に気づき、それを変革していく意欲と確かな行動力、生き方を育んでいく学習です。すべての学校・園・所で部落問題学習を人権教育の重要な課題として位置づけ、取組を進めましょう。

### (3) さまざまな差別と人権に関する学習を

日本社会には部落問題だけではなく、さまざまな人権問題が厳存しています。例えば、社会に根強くある障害者差別や在日韓国・朝鮮人に対するヘイトスピーチをはじめ、さまざまな民族や性的マイノリティに対する差別発言や差別的な言動があります。多様性を否定し、違いを理由にして差別・排除する考え、発言、行動が至るところに見られます。その結果、被差別の立場や社会的マイノリティは「怒り」「悲しみ」「恐怖」「絶望」を感じたり、自分の存在を否定的にとらえざるを得ない状況に追い込まれて自分を隠したり、不登校になったり、自死につながるなどの深刻なできごとさえ起こっています。

私たちが取り組んできた部落問題の解決を図る教育課題は、障害者問題や在日外国人問題、さらには性の多様性と性的マイノリティなどさまざまな人権課題の解決をめざす教育課題とつながっています。部落問題

をはじめとした個別の人権課題について具体的に学習することが求められます。子ども、女性、アイヌ民族、在日外国人、沖縄や奄美をはじめとする島嶼部の人びと、高齢者、水俣病など公害被害者、ハンセン病回復者、H I V陽性者、原発事故以降の福島の人びとに対する差別問題などさまざまな差別と人権課題について子どもたちと一緒に学ぶ取組を進めていきましょう。また反戦・平和、公害問題と環境教育についての学習も欠かせません。世界各地で実践されているE S D（持続可能な開発のための教育）、多文化・多様性教育など国際的に取り組まれている教育のさまざまな手法や視点も採り入れて、人権の視点から教育内容の創造に取り組みましょう。

それらに重ねて“権利とは何か”“自分にとって人権とは何か”ということ、世界人権宣言、憲法、子どもの権利条約、労働関連法など人権に関する国内外の宣言や規約、法律等の学習を通して生きた知識として学ぶことが大切です。人権の歴史を学ぶことも人権を具体的にとらえることにつながります。

2009年に厚労省は「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「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。この労働者には生徒や学生の非正規労働（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認識されず雇い主の言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あります。子どもの貧困が広がり、アルバイトで家計を支える高校生が激増しているなか、労働者の権利を守る法律の意義や使い方を具体的・実践的に学ぶ取組が急がれます。

このように人権問題を個別の視点及び普遍的な視点の両面から学ぶことで、子どもたちは人権を守ることの意識を深めていくことができるようになります。これらの学びを、子どもたちが自らのくらしやなかまとのつながりに重ねて考えていくことで、人権教育は確かなものとなっていきます。

人権教育をすべての教科・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が子どもの人権を守るものとして行われるように取り組んでいきましょう。

さらに人権教育を、学校教育だけでなく地域との協働の取組として展開することで、子どもたちと地域がつながり、子どもたちも含め地域住民すべてが安心して暮らすことのできる「人権のまちづくり」につなげていくことができます。

#### **（４）「特別の教科 道徳」に関する課題**

これまでの学習指導要領には「人権」や「人権教育」について直接の言及はなく、新学習指導要領についてもそれは同様です。一方で新学習指導要領は「主体的学習」や「問題解決学習」などを示しており、内容は私たちが同和教育、人権教育の中で実践してきたことと重なります。人権教育との関連では、1958年以来特設「道徳の時間」とされてきたものが「特別の教科 道徳」になり、小学校は今年度から、中学校は来年度から評価を伴う教科としての「道徳」が実施されることとなります。

実施にあたって文科省は「小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」（2017年6月）を出しました。そこでは、教科としての「道徳」は『特定の価値観を押し付けたり、主体性を持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ものと言わなければならない』『多様な価値観の、時に対立がある場合も含めて、誠実にそれらの価値に向き合い、道徳としての問題を考え続ける姿勢こそ道徳教育で養うべき基本資質である』との（中教審）答申をふまえて実施することを説いています。そして「発達の段階に応じ、答えが一つではない道徳的な課題を一人ひとりの児童が自分自身の問題として捉え、向き合う『考える道徳』『議論する道徳』へと転換を図る」としています。

教科としての「道徳」の実施にあたり、各学校では年間指導計画が策定されることとなりますが、個人の尊重を軸とする憲法の理念に基づいた人権教育としての「道徳」にすることが必要となります。前述の「小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」では教科書以外に「道徳の時間の資料となる教材を多様に開発・発掘」することを求めており、具体例として「地域の文化やできごと等に取材した郷土資料、地域住民が実

際に児童に語り聞かせるなどの生きた教材、映像ソフト………実話・写真・劇・漫画・紙芝居などの多彩な形式の教材」などを挙げ、教材の生かし方も「例えば、地域の人を招いて協力しながら学習を進める」としています。こうしたことをふまえ、これまで培ってきた部落問題学習や人権教育の教材を活用し、その生かし方を工夫していきましょう。またこうした人権教育としての地域教材や多彩な教材を、今後さらに積極的に研究・作成し、指導方法の工夫も進めていきましょう。

全同教は第23回研究大会(1971年)で「同和教育の実践がある特定の教科・領域に限られている現状と、教科・領域間の内容的関連性が弱いために教科主義に陥ってしまい、十分な成果をあげていない」「児童生徒の持つ能力は、教科・領域ごとに分類されるようなものではなく、もっと総合的なものである」と総括しました。そこには学校における同和教育は「道徳」や社会科など特定の教科・領域に留めるのではなく、すべての教育活動の中で総合的に進めていこうというねらいがありました。これは今日でも引き継がれ、人権教育はすべての教科・領域にわたって総合的に取り組むことをめざしています。

教科としての「道徳」では、学習指導要領や教科書で「考える道徳」「問題解決型学習」が示される一方で、例えば「主として集団や社会との関わり」では「家族」「郷土」「国」などの「集団に帰属する」ことが重視され「父母、祖父母を敬愛し、家族の幸せを求めて進んで役に立つことをすること」「我が国や郷土の伝統と文化を大切にし、国や郷土を愛する心を持つこと」について学習と評価が義務づけられます。ひとり親家庭や虐待を受けた子ども、性的マイノリティの子どもがうつむくような授業にしない工夫や努力が求められます。また、教育現場で外国にルーツを持つ子どもたちが増えている現状から、こうした内容項目を学ぶことが「日本第一」「外国人は出て行け」などヘイトスピーチの根を育てることにつながり、子どもたちの間に分断と対立を生むようなものになることが危惧されます。「差別してはいけない」「外国人と仲良くしましょう」「心がけ」「思いやり」などにしない教材研究と授業づくりが必要です。学校という公教育の場で個人の尊厳と人権の確立をめざした学びとつながりを生み出す取組を通して、ダイバーシティ(多様性)を尊重し、人権尊重を基調とする多様な性や多文化共生の大切さを伝えることが教育の重要な役割であることを確認しましょう。

それぞれの子どもがさまざまな状況の中で価値判断をするためには、自分を取りまく状況を判断できる社会的知識や自分が置かれている社会関係の把握が大切です。その中で「差別を許さず、正義が実現できる」などの価値判断に基づく行動とは何なのかを「問い、考え、議論する」展開を授業化する必要があります。そして、評価にあたっては憲法の理念に基づく個人の尊厳を最大限尊重することを基本としていきましょう。憲法の理念に基づいた「考える道徳」「議論する道徳」が進められるかどうかは教育現場の主体的な取組にかかっているといえます。

### 3. 豊かな自主活動の創造をめざして～反差別の「なかまづくり」「集団づくり」～

部落問題学習をはじめとする人権課題についての学習を単なる知識理解にとどめず、より確かなものとしていくためには、差別の解消や人権課題の解決に向けた願いを共有し、自分の課題と結びつけてとらえる「なかまづくり」「集団づくり」とつなげて取り組むことが重要です。

#### (1) 「なかまづくり」「集団づくり」のあゆみと教訓

全同教結成の頃、さまざまな取組と支援で長欠・不就学だった部落の子どもたちは学校に登校できるようになったものの、学校や学級で差別・排除され、孤立させられていました。こうした部落の子どもたちを集団の中に位置づけ、学校生活への定着を図り、子ども同士の支え合いを育てることで子どものくらしを守っていくことをめざして反差別の「なかまづくり」「集団づくり」が始められました。そこから取り組まれた長年の実践から、部落問題学習をはじめとする人権課題の学習では「被差別の立場の子どもを中心におくこと」「生活と結合した学習にすること」「なかまづくりの課題と結合させて行うこと」の三点が重要であることが明らかにされてきました。

こうして開始された「なかまづくり」「集団づくり」は、その後の実践の中でさらに発展し、部落の子ども

と部落外の子どもが相互に「くらしを通して連帯することができるような人間関係を育てる」取組が各地で展開されてきました。このような教訓をふまえ、全同教はともに学ぶ子どもたちの「なかまづくり」「集団づくり」の大切さを呼びかけてきたところです。

そうした中で1960年代には高度経済成長政策とそれを支える人的能力開発政策が推進されました。これを背景に、例えば中学校に「進学組」と「就職組」が設置されるなど教育の中で隔離主義と能力主義が進行し、子どもの差別・選別、切り捨てが広がっていきました。その矛盾は、まだ同和対策施策が行われておらず、差別と貧困状態の中に置かれたままの全国の部落の子どもたちに集中したのです。そして戦後第2の「非行のピーク」といわれた1960年頃、全国的に部落を校区に持つ中学校で子どもたちの「荒れ」が深刻になった時期がありました。

これに対し当時の社会と学校には①責任を生徒、親、学校、教育に押しつけ、厳罰主義と処分で解決して道徳教育を強化する方向、②「手に負えない」と警察力に頼る「教育の限界」論、③心理的病と考えてカウンセリングなど医療的対応という解決方式が強かったのに対して、全同教の先達はそれを批判し、どんなに苦しくても「荒れる」子どもたちと正面から向き合っていました。そして「荒れる」子どもたちの叫びは学校や教師が持つ差別性を問うものとしてとらえ、その改善と変革に取り組むと共に、「荒れる」子を中心に据えた「なかまづくり」「集団づくり」に取り組んでいきました。それは「『荒れる』子どもをとりまいて社会的条件を明らかにすることであり、部落の中に集中している貧困と差別のウズの中から子どもを正しくとらえる」（1964年「いわゆる非行問題をどうとらえるか」より）という決意と実践でした。「非行は宝」と捉える中で、「荒れる」子どもたちが自分の置かれた社会的な立場について認識し、それに立ち向かって生きていこうとする自覚を育てる取組と、周りの子どもたちが持っていた差別的な認識を問いながら自分自身のくらしをみつめ直す取組とつなげ、一緒に自主的な活動に取り組むことで反差別の「なかまづくり」「集団づくり」を進めることでした。さらに、「非行は差別に負けた姿」であると厳しく捉えかえす中で実践を積み上げ、「非行のエネルギーを解放のエネルギーに」のスローガンを生みだしました。

全同教はこうした実践を「いわゆる問題児を部落差別によって生まれた被害者としてだけとらえるのではなく、その中に生徒集団を変革し、部落解放をめざし……闘いに立ち上がるエネルギーを引き出すという態度を持つことが必要」「ものごとを認識する力を育て、未来に展望を与えていくこと」「教師集団と父母集団が、子どもたちの置かれている生活条件について深く認識し、子どもたちの願いを誠実に受け止め、子どもたちと共にその実現のために努力すること」と総括しています。

多くの先達が苦難を乗り越えながら重ねてきた反差別の「なかまづくり」「集団づくり」をめざす自主活動は、民間教育団体による「核班づくり」の手法にも学びながら、集団の中心的なリーダーを「いい子」「勉強ができる子」「教師に逆らわない子」「誰にも好かれる子」など教師にとって接しやすい子ではなく、「部落の子」「在日韓国・朝鮮人の子」「障害を持つ子」「荒れている子」「いじめられている子」「勉強やスポーツが苦手な子」「厳しいくらしを抱えている子」など教師から見て接しにくい子や手のかかる子を中心に据えた取組として進められてきました。つまり「しんどい子・課題を持つ子」を中心に据えた「学級づくり・集団づくり」です。そこでは「しんどい子・課題を持つ子」が周囲のなかまとのさまざまなやり取りを通して、自分を肯定しながら集団の中で位置を獲得していく姿が生まれてきました。また周りの子どもたちは「しんどい子・課題を持つ子」と深く交わることを通して、その子の生活の背景にあるおとなや社会のありようにも目を向けていくようになります。こうして「しんどい子・課題を持つ子」と周りの子どもたちが具体的にくらしの事実を通して学びとつながりを深め、すべての子どもたちに人間としての生き方や社会にある不合理なことを変えていく力を培っていこうとするものです。

こうした反差別の「なかまづくり」「集団づくり」は、学級集団だけでなく学年集団、全校児童生徒集団、さらには部落解放研究会（解放研）、朝鮮文化・朝鮮問題研究会（朝文研・朝問研）、障害者問題研究会（障問研）や演劇部など文化系部活動はもちろんのこと、野球部・サッカー部・ラグビー部・バスケットボール

部などスポーツ系部活動の中で取り組まれたものもあります。

## (2) 「なかまづくり」「集団づくり」がめざすもの

このような視点で取り組まれた「自主活動」の優れた実践が研究大会で報告されてきました。厳しいくらしを抱えた子どもが目の前にいるなら、まずはその子を丸ごと受け止めることから始めなければなりません。こうした取組の報告者が発した言葉に「子どもの姿が見えなくなったり、子どもとの距離がわからなくなったら、とにかく家庭訪問」というものがあります。「なかまづくり」「集団づくり」の取組は「差別の現実から深く学ぶ」ための「靴べらし」の活動でもありました。また社会に根強く存在する差別意識は、教師の中にも子どもの集団の中にも入り込んでおり、それに気づき克服していくことをめざして「しんどい子・課題を持つ子」と周りの子どもたちをつなぐということは並大抵ではありません。したがってそこで進められる「自主活動」は決して卒業までに完結・終息するという性質のものではありません。その意味で「自主活動」とは常に未解決なものや満たされぬものを残しながら、これからの長い人生をともに生きていくための基盤づくりであるといえます。

そこでは集団の中のトラブルさえも「なかまづくり」「集団づくり」に生かしていく、あるいは「授業をやるににくいクラス」「やりやすいクラス」という考え方を超えて授業も「なかまづくり」「集団づくり」につなげて生かすという教師側の器量と力量が問われることとなります。

こうした取組は、学校教育のみならず、部落解放子ども会や高校生友の会などの社会教育の分野でも重要な課題です。自分のくらしや周りとの関係のみつめ、自分がくらしの中で抱えるしんどいことを出しあいながら気持ちを重ねあい、共に生きるなかまとしてつながり合っていく営みが大切です。そうした取組の手立てとして、自分のきついくらしの事実や思い・願いを「語る」「聴く」「綴る」「読む」といういいない営みを組織することが「なかまづくり」「集団づくり」につながることを教えてくれます。

教科の学習も含め、学校でのあらゆる活動の場面で、声にならない思いを持っている子ども、自分の気持ちを出しにくい子どもが「このなかまなら自分の気持ちを出せる」と安心して伝えられる「なかまづくり」「集団づくり」をめざしましょう。学習が苦手な子どもが「わからない」という声を出せる集団であってこそ、主体的、対話的で深い学びが可能となります。

「子どもの権利条約」は子どもの意見の尊重を原則とし、子どもが参加することを重要な権利と位置づけていますが、全人教はこれに沿って子どもたちがお互いの違いを認め、受け入れ、それぞれの生き方を理解し合って夢を語り合えるような取組を呼びかけてきました。こうした取組は子どもの自尊感情を育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、また共に生きるるとはどういうことなのかをさまざまな学習とつなげて確かめていかなければなりません。そうする中で不合理なものや押しつけている社会のしくみに気づき、これ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へと展開することができます。「いじめる」「いじめられる」関係を克服するにも、こうした日頃の「なかまづくり」「集団づくり」が大切です。そうした基盤があれば、子どもたちが家庭でも、学校でも「自分は受けとめられている」という安心感を持つことができ、一時的に「いじめる」「いじめられる」関係が生じても、その関係を克服することができます。そのうえで、互いの社会的な関係性を問う営みを、授業も含めたさまざまな学習活動をとおして展開することが必要です。

子どもたちは、取組を通して見たことや知ったことを自分のくらしと重ね合わせ、他者との対話でつながり、共感や信頼感を得ていく過程で自立への歩みを進めていきます。「多様な価値観」や「多様な文化」「多様なつながり」が一人ひとりの生き方を豊かなものにし、確かな集団をつくっていくという筋道こそ自主活動の基本となります。

このような自主活動の取組では、子どもをとりまく差別の現実と厳しいくらしの事実を、私たち教職員や周りのおとなが自分自身の問題としてとらえ、その解決に向けてどのように向き合っているのか、つまり教職員の「立ち位置」が常に問われます。自主活動の取組を通して子どもたちをどのようにつないできたのか、



つないでいくのか、私たち自身の取組への覚悟とその内容を問い続けながら、取組を進めていきましょう。

### (3) 子どもたちの自主的な活動を通じた「なかまづくり」「集団づくり」を

全ての学校で取り組まれている学級活動、生徒（児童）会活動をはじめ、解放研、朝文研・朝問研、障問研、外国にルーツを持つ子どもたちや新渡日の子どもの集まりを組織し活性化させる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積極的に進めていきましょう。さらに学校の文化祭・体育祭等の行事やスポーツ・部活動をはじめ地域でのさまざまな行事で人権の視点をすえた「なかまづくり」「集団づくり」に取り組み、さまざまな人権課題を学ぶ機会を広げながら、子どもたちの人権を軸とした自己表現の場としましょう。子どもたち自身が差別をなくしていく主体として成長していくこと、そういう子どもたちがつながっていくことをめざして、こうした自主的な活動の場を保障し、積極的に支援していくことが大切です。

また、学校や職場で性の多様性と性的マイノリティについての学習に積極的に取り組むとともに、たとえば交わされている言葉に「当事者は傷ついていること」に気づき、理解を深めるなど性的マイノリティを理解・支援する人たちの自主的な集まりである「アライ (ally)」（性的マイノリティの良き理解者）の取組は、間接的ではあっても当事者に伝わって安心感や居心地のよい学校・職場にしていくことにつながることを期待され、参考になります。

なおこれらの取組には、地域や保護者の理解と協力が不可欠です。地域・保護者・学校が日常的に連携し、知恵を出し合い、工夫しながら、子どもたちが安心して主体的に活動できる時間や機会、「居場所」をつくり出していきましょう。

ところで多くの学校で自主的な活動の一環として部活動が取り組まれており、指導者の教職員は、休日はわずかな手当があるものの、平日は原則無償の時間外労働として指導にあたっています。部活動の指導が教職員の過重労働の大きな原因という指摘がされています。また人権を否定する体罰や暴言・暴力も指摘されており、子どもの不登校や自死の原因となったものさえあります。さらに、子どもの貧困の深刻さなどからくらしに困難を抱えている生徒の中には部活動に参加したくてもできないという現実もあります。特に、スポーツ系の部活動における勝利至上主義への大きなかたよりは、スポーツと差別の関係を学ぶ機会や人権感覚を磨き育てる集団づくりの取組の妨げにもなりかねません。部活動による教職員の過重労働と参加する子どもたちが家族と過ごす時間を奪うなどの弊害をなくすために、教育行政はもちろん現場の教職員や関係各方面で知恵を出し合い、改善を図らなければなりません。

一方で「しんどい子・課題を持つ子」を部活動に受け入れ、なかまとのつながりを育てながらくらしのしんどさや課題に向き合う力を育てる「なかまづくり」「集団づくり」としての部活動に取り組むことで大きな成果をあげている実践もあります。Jリーグ・浦和レッズ・サポーターが行った差別行為に対して無観客試合というペナルティが課せられたように、国際サッカー連盟（FIFA）では選手やサポーターに差別言動があった場合には厳しい処罰で対処するなど差別を許さない毅然とした姿勢を示しています。部活動を通してこうしたスポーツと人権について学びながら、差別を許さない「なかまづくり」「集団づくり」の取組に高めていくことが期待されます。冬季オリンピック・パラリンピックや東京オリンピック・パラリンピックの開催も契機として、スポーツ・部活動を通して難民問題、人種民族問題、男女差別問題、障害者問題など人権課題を学ぶことにつながっていきましょう。

このような自主的な活動を組織し、支援していくために、教職員には「どんな子も見捨てない、切り捨てない」立場で子どもに正面から向き合うことや、子どもたちがさまざまな形で表現するかすかなサインをも見逃さないことなどの教職員の感性や力量・器量が問われることとなります。教職員の中にこうした感性や力量・器量を培っていくために「差別の現実から深く学ぶ」出会いや内容のある研修をつくって行かなければなりません。さらに教職員の世代交代が進む中で、反差別の「なかまづくり」「集団づくり」をめざす「自主活動」の基本的な内容を若い教職員に伝え、引き継いでいけるような取組にも力を注ぎましょう。

## 4. 確かな学力保障と進路保障

## (1) 確かな学力保障

同和教育の重要な課題の一つに学力保障がありました。1963年の文部省による高校進学率調査によると、全国平均が67.2%に対し、部落の子どもたちは30.0%と大きな格差がありました。その背景には差別を原因とする貧困という経済的な事情とともに、長欠・不就学などによる「低学力」という課題がありました。同和教育における学力保障の取組の歴史は、部落解放運動や同和教育運動を基盤に展開されてきました。ここでは長欠・不就学の克服、義務教育教科書無償化と就学保障、教育施設・設備や生活(教育)環境の改善、高校解放奨学金制度の確立、「低学力」の克服と学力の保障、高校進学をはじめとする進路保障、確かな学力を保障する教育内容の創造や授業創造、解放研活動や子ども会活動などによる「解放の主体」の基礎形成などさまざまな取組が並行して行われてきました。こうした取組によって高校進学率の格差は大きく改善されてきましたが、部落の子どもたちの学力問題は完全に解決できたとはいえません。今日では進路や学力の実態調査が困難になっている地域もあります。同和教育が本格的に取り組まれて以来60余年の年月を刻んできましたが、果たして部落の子どもたちの「低学力」傾向の克服と確かな学力保障を実現できたのか、そして未達成なものがあるのなら、今日少子高齢化が進むなど部落の実態への対応もあわせて、どのような取組が必要なのかを明らかにしていかなければなりません。また長年の取組から生み出された教訓や課題を、今日貧困などさまざまな生活課題を持つ子や外国にルーツを持つ子などの学力保障に生かすことができているのかということも問われています。

子どもが己れを閉ざし、外部に対して敵対的な構えを持ってしまっているということは、そのように子どもを追いやったものが存在するということでもある。そこには、具体的な日常の中で差別され傷つけられた事実が刻印されているのであろう。そして、しばしば子どもに手をさしのべているという教師自身が、子どもの心を傷つけ閉ざす行為をなしてきたということも視なくてはならない。だが、心を閉ざした子どもたちがその内奥にどのような深い傷を抱えているかは調査テストでは測り知ることはできない。教師の目を開いてくれるのは、その子どもの生活の現実と生育の過程を識っていくことを通してであろう。……子どものつぶやきに触発され、子どもの家に出向き、その子の生活現実や生い立ちを学びとるというとき、同時に教師の側の自己変革が一体のものとして進行しなくてはなるまい。……つぎに生徒の心を閉ざす固い壁が、どのような生活の現実や差別の事実根ざしているかを識ったとして、その壁をいかにして、何をもってつきすしていくかという課題を明確にしなければなるまい。「どの子にもその生活現実や心の底におし殺しているものを語らせたい」と願い、そのことによって自己を回復し、差別と向き合い、差別に負けない子にしていきたいと願っている教師は決して少なくないだろう。しかし、子どもの壁を破ることは決して容易なことではない。その位置を突き抜けるものとして「教育内容の創造」ということが一つの課題としてある。……確かな教育内容の創造だけが生徒の深いところにとどく……。それは程度を低くしたり、おもしろくしたりというレベルではなく、教師が全力をつくし精いっぱい教材にかかわり、自分のものとして消化されたものであることが必要だということでもあろう。

(月刊『同和教育』235号、1983年)

こうした先達が伝える「つぶやきの聞き取れる教師に」「ひとりの生徒を徹底して追いかける」ということは、決して心情論というレベルの問題ではありません。「差別の現実から深く学ぶ」ということを教師であるおのれ自身の位置を映し出すものとしてとらえ、教師自身が絶えず自分を解き放つていかなければならないことを示しています。学力保障を単にテストの点数を上げるということではなく、差別に立ち向かい、部落問題の解決に取り組むことができる力として培っていかうとした先達の苦闘に学ばなければなりません。

こうした歩みを経て、私たちは生きる力としての学力を、差別を見抜く確かな認識や、差別を許さない豊かな感性、主体的な学びに裏づ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、家庭訪問などを通して子どもの暮らしをていねいにつかみ、家庭や地域、学校が一体となった学習習慣・生活習慣の育成が必要です。同時に「なかまづくり」「集団づくり」を基盤にした授業づくりに力を注ぎ、すべての子どもたちの学習意欲を高め、基礎学力を確かなものにしていかなければなりません。また子どもたちが将来に具体的な展望を持ち、学ぶことの意義を実感しながら意欲を高めることも重要です。

2007年から「全国学力・学習状況調査」が実施されています。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。また2013年の「きめ細かい調査」では「家庭の社会経済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あげている」といった分析がありました。同和教育では早くからこうした実態を把握し、課題の克服をめざして行政と連携しながら取り組んできました。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ことは、今も大切な課題です。しかし実際には、測定数値が都道府県別、市町村別、学校別とさまざまなレベルで公表されて、学校等の評価と序列化の指標とされています。そして現場に顕在化している競争主義や成果主義が、数値として「学力向上」の成果を示すことに向かわせている現実があります。これでは子どもの生活現実から個々の子どもの実態と課題に応じた学力保障の取組とはいえません。

第69回研究大会では、幼稚園から金魚を魚、ドーナツをパンと呼んでしまう子どもの姿が報告されました。これはくらしが学力と密接に結びついていることや、就学後の課題について示唆しています。幼児期に学びにつながる生活経験が少ないことが「わからない」ことにつながり、子どもたちが学習に向き合えない状況を生み出します。学習がわからないことで、ついつい感情的になってしまったり、学校から遠ざかってしまったりする子どももいます。くらしをていねいにつかみ、つまずきの根っこがどこにあるのかを知り、働きかけていくことが大切だということを明らかにした報告でした。

家庭訪問を繰り返す中で子どもや親のくらしと仕事をとらえ、そこから課題をつかみ取っていった先達の「差別の現実から深く学ぶ」取組に学び、子どもや親のくらしをとおして厳しい状況で生きている子どもたちの学力の形成を阻害しているものは何かを具体的に明らかにしていくことが求められます。そして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、一人ひとりの子どもたちに応じた教育内容を創造していかなければなりません。またそこから地域ぐるみの学校づくりや子育てにつながる取組をつくり出していくことも必要です。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。

今日さまざまな情報が氾濫する社会の中で、情報リテラシー（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の創造も求められています。

## （2）未来を拓く進路保障

1970年前半まで全国で使用されていた「社用紙」（就職応募用紙）は、「本籍地」「家庭環境」「親の職業」「資産・収入」「信仰する宗教」「支持政党」「購読新聞」「自宅の畳の枚数」までも記入させ、本人の責任や努力と関係のないことで合否が決められる差別選考が行われていました。「社用紙」以外にも身元調査の実施や人事担当の差別発言が横行していました。一方でほとんどの学校が、就職という社会の戸口に立った生徒を企業に振り分けるという「進路指導」に終始し、企業がどのような観点で生徒を選考しているのか、不合格と判定された生徒の不調理由は何かなどを問うこともなく、不合格となれば次の企業を受験させ、内定（採用）と決まれば「進路指導」の全過程が終わるというサイクルが毎年続いていました。その結果、多くの部落の子や在日韓国・朝鮮人の子、母子家庭の子どもたちは希望したくても受験をためらい、いざ受験しても就職差別によって不合格にされる現実がありました。

このような就職差別の現実を目の当たりにした教師が、生徒の訴えに耳を傾け、社会と向きあい、多くの人たちとともに、当たり前に行われていた差別的な採用選考制度を公正公平なものに変える努力を重ねてきました。そして全同教は関係各団体と協力して差別する会社にきびしく抗議し、そうした差別選考を止めさせること、またこのような企業を擁護する立場に立ち続けた労働行政を迫及することに取り組みました。長い取組を通して、差別選考をなくすための「全国高等学校統一用紙」（統一応募用紙）が実現したのは1973年のことでした。このことは、部落の子どもたちの就労保障だけでなく、多くの被差別の立場に置かれている生徒たちへの就職差別をなくしていくことにつながるとともに、すべての子どもたちの進路を保障する

うえで大きな力となるものでした。

#### 「統一応募用紙」制定のあゆみ

【1970年代前半まで】 高校卒業者用の就職応募用紙（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畳の枚数までも記入させていた。

【1970年】 あいつく就職差別事件に対する闘いから広島で「広島県高等学校統一書式」が作成される。

【1971年2月】 京都・兵庫・奈良・大阪などの闘いから近畿高等学校進路指導協議会作成の「近畿統一応募用紙」が実現する。

【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」欄が削除される。

【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づけがなされる。

【2005年】 統一応募用紙から「保護者氏名」欄の削除

一方全同教はこうした取組の中で自らの進路保障のありようを問い直すこととなります。1963年に開催された第15回研究大会（広島県）で、それまで「進路指導」としていたものを「進路保障」でなければならぬと提起しました。それは単に進路先を斡旋するのではなく、生徒にいかなる学力と生き方を与えることができたかが問われるものであり、「進路保障」を「同和教育の総和」としてとらえなければならぬとしたからです。それは部落の子どもたちをはじめ、すべての子どもたちの「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へつながりました。つまり就労に向けての課題を克服するだけでなく、「学ぶ意味」「自分をもつ権利」「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」など未来を拓くための力をすべての子どもたちが獲得するための実践に取り組んでいこうとするものでした。さらに「進路保障」は高校段階で始まるものではなく、乳幼児期からの子どもの育ちの段階からの取組へと深化・発展していきました。

私たちはこうした経験と教訓を、今日さまざまな課題を抱えて進路の壁に直面している子どもたちのために生かしていかなければなりません。学校現場の世代交代がすすむ中で、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についての理解が継承できていない状況も生じています。「統一応募用紙」制定の意味をしっかりと学び、かつて差別選考で傷ついた多くの生徒たちの思い、その生徒に関わってきた教師の願いをもう一度共有して就職差別撤廃の歴史に連なることが必要です。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びとを誇りとし、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。また周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げていかなければなりません。さらに教師が子どもの進路を保障していく上での最も重要な教育条件であることのしっかりした認識が求められます。

今日でも高校入試における定数内不合格の問題や、高校を途中で退学したり、就職してもすぐに離職したりしてしまう子どもたちの現実があります。こうした問題を生徒の自己責任とするのではなく、教育の課題としてとらえ、子どもたちが主体的に自分の進路を選択し、つかみ取っていくための学びの機会と豊かな出会いを保障することが「同和教育の総和」としての進路保障です。この課題は、乳幼児期から義務教育・高校教育への連携した取組を必要としています。

私たちは、子ども、親、家庭がかかえている背景にいていねいにせまり、教育実践を積みあげていかななくてはなりません。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、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。

### （3）進路保障におけるいくつかの具体的な課題

#### ①義務教育における就学保障について

OECDが公表した日本の財政支出における教育費の比率はOECD加盟国中最下位です（日本3.2%、OECD平均は4.4% 2014年）。教育に関わる支援費用の少なさが、子どもたちの進路保障に大きな影

響を及ぼしています。就学援助の対象となる児童生徒数は依然と高い状況です（2016年度就学援助実施状況等調査）。就学援助費の国庫負担を廃止し一般財源化したことで、就学援助の支給額にばらつきが出ています。格差が広がり貧困家庭の割合も増大して、被差別の子どもたちにとってはより生きにくい状況が続いています。くらしの困難さを把握し、支援の必要な家庭に積極的に就学援助について伝え、受給を実現する取組が必要です。第69回研究大会で就学援助制度が十分周知されていない、また周知していても必要な家庭に届いていない現状について報告がありました。制度について必要な家庭だけでなく、どの家庭もこの制度を理解し、いつでも利用できるような環境設定が求められています。

## ②高等学校における就学保障について

授業料無償化制度が廃止され、高等学校等就学支援金に一本化されました。この高等学校等就学支援金制度は、申請が必要なおえに手続きが煩雑です。制度の変更が十分伝わらなかったことなどもあり、家庭や学校現場に大きな混乱をもたらしました。そして必要とするところに制度が届いていない現実が指摘されています。全国の子どもの高校進学率が98.4%ですが、ひとり親家庭や貧困家庭など生活保護受給家庭では89.9%と厳しい状況があります。家計を支えるためにアルバイトしている高校生もたくさんいます。経済的事情で中退せざるを得ない実態もあります。こうした子どもたちの学ぶ機会を支えるために高等学校就学支援金が届く取組、さらには後期中等教育の完全無償化と希望者の高校全入をめざした取組を進めましょう。

また文科大臣が指定すれば外国人学校等の各種学校も対象になることになっていましたが、2013年にこの省令規定が削除されたことで全国の10朝鮮高級学校は不指定となり、無償化の対象から外されました。地方自治体が支給してきた補助金も一部を除いて相次いで停止されています。これらの動きに関して、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行い、国際社会からも厳しい指摘が行われています。この文科省の措置を巡る裁判で、昨年広島、名古屋、東京の各地裁は文科大臣の判断は適法とする判決を出しましたが、大阪地裁では「教育の機会均等とは無関係な政治的理由で排除するのは違法で無効」とする判決が出されています。

定時制・通信制高校の閉校や統廃合等で、教育条件の悪化が進行していますが、経済的理由から教育が保障されない状況がある中で、定時制・通信制高校の設置、学級数の拡充が必要です。

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。

## ③奨学金制度について

児童のいる世帯の63.5%が「生活が苦しい」と訴えています（2017年厚労省「国民生活基礎調査」）。特に高校進学の際に家計はさらに苦しくなりがちで、国の調査では、高校生の約半数がアルバイトを経験するようになっています。その理由のほとんどが「家計を支えるため」「自分の進学費用のため」「これ以上親に負担をかけたくないから自分の生活費を自分でまかなうため」であり、一見生活に困っているようには見えない高校生たちがアルバイトをして親の収入だけでは足りない家計を支えている実態が確実に広がっています。外見上「貧困には見えない」からこそ、こうした高校生の願いを受け止め、自分の未来に不安を感じることなく成長していける権利を子どもたちに与えられる社会をつくっていかねばなりません。

日本は2012年に中等教育・高等教育の段階的「無償化」を定めた国際人権規約の条項への留保を撤回しました。無償教育の漸進的な導入に向け努力をしていくということであり、すべての人に均等な機会を与えることを目標としているにもかかわらず、現実には保護者の経済状況により進学が困難な子どももいます。

大学・専門学校進学のために国の奨学金制度を利用している学生は約4割にのぼっています。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0で私立大学へ通う生徒であれば、社会人になったとたん500万円前後の借金を背負うという実質的には教育ローンとなります。そのうえ若者の就職は、不安定で収入が低い非正規雇用が4割近くになっているという現実があり、返済に行き詰まって追い詰められる若者が続出しています。経済的に困難な状況にある低所得や

貧困家庭の生徒を対象に給付型奨学金制度が2017年に創設されましたが、政府が示した支給定数は2万人と少数です。対象となる住民税非課税世帯の生徒数は約6万人程度と推計されていますから、3人のうち2人には制度が届きません。そのうえ給付額も2～4万円と少額のため、学費と生活費をまかなうために他の方法を求める必要があります。そのため大部分の学生は貸与型を利用せざるを得なくなります。近年この貸与型奨学金が返済できず、本人や家族まで自己破産に陥るケースが増えています。また本人のみならず祖父母の年金で返済するなど親族にまで影響が及んでいる現状があります。奨学金問題は借りた本人や保護者の自己責任の問題だけではありません。授業料が急上昇した上に学費の支払いを支えてきた親の所得が低下し、さらには最近の若者の就職では非正規雇用が多いなどの複合的な要因が合わさって生み出されてきた社会問題です。進学を希望するすべての子どもが安心して学べる奨学金制度が求められています。国際人権規約留保解除による漸進的高等教育無償化の措置を具体化した奨学金制度をさらに拡充する必要があります。

#### ④障害者の就学保障について

障害者の就学保障については、文科省は「インクルーシブ教育システム」という特別支援学校への就学も含めた障害児の就学をすすめることで、結果として分離教育が進行しています。しかし前述したとおり「障害者権利条約」が求めるインクルーシブ教育は、分離教育を意味していません。障害者権利条約の理念をふまえた特別支援教育のあり方について論議を深め、障害の克服は社会の問題であることを受けとめ実践していくことが障害者の進路保障につながります。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。分離教育が当たり前になっていないか、障害者を排除しがちな社会と教職員がどう向き合っているのかを問い直し、子どもたちが地域で周りにつながりながら主体的に生きていくための取組が必要です。特別支援教育は、障害者だけでなく、健常者にとっても障害者と出会う機会を失うことで、豊かな考え方や生き方を学んでいく機会を奪うことにつながるという視点を大切にして「ともに生き ともに学び、ともに育つ」教育を実現させる研究・実践活動を積みあげましょう。

#### ⑤不登校の子どもへの支援について

小・中学校における不登校児童・生徒は13万人以上（文科省「2016年度の問題行動・不登校調査」）います。その一人ひとりに痛みや願いがあります。背景に「いじめ」や差別、性的マイノリティの課題などがあることに学校や教職員が気づいていない場合もあります。学校が、子どもたちが悩みや思いを伝えられる場になっているかを確かめながら、課題を克服していかなければなりません。学校以外の場（フリースペース、親の会、支援グループ、自主夜間中学校、NPO団体など）とも連携しながら、子どもたちの学ぶ機会を保障していく取組も必要です。「教育機会均等法」によって、中学校を不登校のまま「形式卒業」した人も夜間中学校で学べるようになりました。こうした制度も活用して、不登校だった人たちの多様な学びの保障と支援に取り組みしましょう。

#### ⑥外国にルーツを持つ子どもたちについて

公立学校における日本語指導が必要な児童生徒数は約44000人で10年前と比べると1.6倍以上です（文科省「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査（2016年度）」より）。最近の研究大会では、外国籍の子どもにかかわる実践報告が各地から行われています。子どもたちの進学について、中学校時代に来日した子どもは、すぐに高校受験が課題となります。受け入れ枠や試験での配慮事項などは自治体によって違いがあり、受験制度は彼らにとってきわめて不利なものとなります。また在留資格問題もあり、家族滞在の資格では日本学生支援機構の奨学金は受けられず、卒業後に日本での安定就労もできません。小学校低学年で日本に来た場合は「定住」に資格変更できるようになりましたが、問題の解決にはほど遠く、中学校・高校を卒業しても日本で就職できないなら生きていくことさえ難しくなります。外国籍の児童生徒の名前表記や母語の保障など、彼らのアイデンティティを尊重していくこととともに、学校だけでなく、さまざまな機関が連携し、子どもの思いに寄り添っていく手立てが必要です。

## ⑦多様な色覚特性の課題について

学校における色覚検査については、「色覚検査において異常と判別される者であっても、大半は支障なく学校生活を送ることが可能である」などの理由から、2002年定期健康診断の必須項目から削除されました。しかし2014年の文科省「学校保健安全法施行規則の一部改正等について（通知）」では、「学校医による健康相談において、児童生徒や保護者の事前の同意を得て個別に検査、指導を行うなど、必要に応じ、適切な対応ができる体制を整えること」とし、保護者への色覚検査の積極的な周知が奨励されてきました。そして学校での色覚検査は教職員によって「石原式検査表」で行われ、過敏で不正確な判定結果を「色覚異常」と通知するなどの問題が指摘されています。色覚検査は専門医による診断が必要であり、希望者には専門医による診断体制を学校として提供する必要があります。さらに、色覚特性が「異常」とされている人が、日本では男性の20人に1人、女性の200人に1人いると言われていますが、日常生活でほとんど支障のない遺伝形質に対して「異常」と呼称することを問題視し、日本遺伝学会は色覚特性の「異常」を「色覚多様性」と言い換えました。厚労省が刊行する「公正な採用選考をめざして」も「色覚多様性（色覚異常）」としています。文科省の刊行する「色覚に関する指導の資料」や「色覚問題に関する指導の手引き」でも「色覚多様性」など表現を改めたものへの書き換えを求めていく必要があります。「色覚多様性」に関する学習を深め、授業をつくっていくことも課題となっています。

就労について、色覚特性によって就くことのできる職種が制限されていることが社会的障壁をつくっています。しかしこうした制限を見直し、合理的配慮でこの社会的障壁を低くしていく取組が必要とされています。学校教育の中で、すべての色覚特性に対応するユニバーサルデザインを実現するとともに、採用選考時の色覚検査を含む健康診断を許さない取組を進めていかなければなりません。

### （４）公正な採用選考を求めて

「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に対する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。

しかしながら多くの人びとの協力と努力で実現してきた採用時における公正な採用選考制度やシステムが揺らいでいる状況が生じています。日本労働組合総連合会（連合）が2016年に行った「採用選考に関する実態把握のためのアンケート」結果では次のような実態が明らかにされました。

- |  |
|--|
| ○統一応募用紙などを使用していない民間企業の数……………新規高卒で14.5%、大卒・中途採用で24.3%       |
| ○採用選考面接時における質問事項の現状……………本籍地・出生地7.6%、家族構成・家族の職業や収入12.4%     |
| ○戸籍謄本〈抄〉本、住民票謄本〈抄〉本の提出を求める……………民間企業の16.0%、国・自治体・公営企業の17.5% |

いまだに戸籍謄本や住民票の提出を求めるところがあり、本来公正な採用選考を主導すべき国・自治体・公営企業ですら17.5%もあるということは、たいへん大きな問題です。もちろんこれらは全国を平均値で示したものであり、これまで同和教育が積極的に推進されてきた地域では企業の認識も進んでいるところがあります。しかし子どもたちの就労先は全国的なもので、同和教育の取組が弱い地域では子どもたちが差別選考にさらされることになります。

この現状に対しては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進めていかなければなりません。しかし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法律はありません。差別を容認したり、助長したりするような風潮が進行すれば、採用選考時の差別はより深刻なものになっていく恐れがあります。経営者がヘイト・ハラスメントを行ったり、幹部研修で露骨な差別選考を指示したりしている企業の実態も指摘されています。採用後に労働者の人権を無視して苛酷な労働を強いる「ブラック企業」の存在も、こうした風潮と無縁ではありません。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、AO入試における「青田買い」など依然として「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。「統一応募用紙」の使用と趣旨のさらなる徹底を求める全国レベルの取組が問われています。大学卒業者の



就職については、大学においても行政においても取組が進展していない現状があり、大学での取組との連携を深めていく必要があります。2017年6月から選挙権年齢が満18歳に引き下げられたことに伴い、民法などの法律でも成人年齢引き下げが検討されています。これらのことが子どもたちの採用選考に与える影響も把握していきましょう。

子どもたちの中に「統一応募用紙」の理念を理解し実践できる力を育む「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」「集団づくり」を進めましょう。また「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とともに、身元調査お断り運動など社会教育の課題ともつなげていきましょう。女性・障害者・在日外国人、性的マイノリティなどの就労保障の課題を明らかにしていくことも重要です。

こうした取組とともに、より公正な採用選考にしていくために、現行「統一応募用紙」にある「課程欄」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た取組や、子どもたちの中に「統一応募用紙」の理念を理解し実践できる力を育む取組を進めましょう。全人教は毎年加盟人同教と協力して厚労省や文科省へ「統一応募用紙」の趣旨の徹底と改定などについて要請行動を行っていますが「統一応募用紙」改定に向けての動きはまったく行われていません。私たちは現場からの声をさらに届けていく取組を強化していかなければなりません。

ところで今日採用選考や面接にあたって、すでにAI（Artificial Intelligence 人工知能）が使われている事例があります。AIは、人間が読み込ませた評価や適性などのデータから学び、誰に仕事を与えるか、誰を昇進させるかといった選別をおこないます。読み込ませるデータによっては、差別や偏見を助長する可能性が指摘されています。また、AIで選別されることで不利益を被っても、選別の過程を検証することは難しく、機械によって選別されていることすら知らされないこともあります。すでに総務省がAIに関する法的問題について研究会が始まっていると報じられていますが、国内での議論はまだ始まったばかりで、AIを使う採用選考で人権を守るための規制がまったくありません。

すでに採用選考で学生が志望動機などを書くエントリーシート（ES）の評価にAIを使っている企業があります。就職情報会社の調査では、回答した大手中堅企業1965社のうち約2割がESを含む書類選考でAIを導入したいとし、面接に使いたいとの企業も1割あったといいます。AIを使った採用選考や面接は、私たちが長年進路保障の重要な課題として取り組んできた採用時における差別選考を許さない取組に関わり、今後の大きな課題になると考えられます。各方面で早急に実態把握と議論を始めることが求められます。

## IV 人権確立をめざすまちづくり

「部落差別解消推進法」が施行されて1年以上が経過しました。第69回研究大会では、地域の子ども会から始まったこの法律の周知を目的とした取組が報告されました。子ども会を通じて法律の制定を知った子どもたちは、中学校の生徒会活動の一環として法律の周知をめざしたCM制作に動き出します。そして、その活動が行政の啓発活動を後押しし、CMは地域のケーブルテレビで放映されていきました。こうした実践に学びながら、引き続き行政に対して部落差別解消に向けた施策の再構築をせまるとともに、学校、地域等さまざまな立場からこの法律を具体化する取組をつくり出していく必要があります。

現在、社会教育に関わる課題は山積しています。ヘイトスピーチに象徴される排外主義の横行、社会的マイノリティの尊厳を脅かす不寛容の蔓延、住民意識調査から今もって根強い差別意識が表出しています。また貧困の世代間連鎖がますます深刻化し、生活環境によって子どもたちの将来が左右される現実があります。

現在の日本は「4人に1人が高齢者」という超高齢社会となっています。また日本の高齢化は、世界に類を見ない速度で進行しており、すべての人が老いても安心して幸せに生きることのできる社会づくりが喫緊の課題となっています。そうしたなか、経済的に余裕のある高齢者は豊かな老後を享受する一方で、貧困や

要介護などの社会的に不利な立場にある高齢者が厳しい生活を余儀なくされるなど、負の連鎖に陥っている現状があります。今後ますます高齢化が進行するなか、高齢者問題は人権の課題として捉えることが求められています。誰もが等しく尊厳ある老後を迎えられるよう、地域の居場所づくりや高齢者が主体的に参画する住民自治組織の構築が必要です。

外国人技能実習生の受入れや「観光立国」をめざすための観光戦略の推進が国策として進められるなか、多文化共生の視点からのまちづくりはいっそう重要性が増しています。外国人を単に労働力としてとらえたり、目先の経済効果のみを追い求めたりすることで、低賃金や劣悪な労働環境などの人権侵害や「〇〇人はマナーが悪い」といった特定の国からの観光客に対する偏見が生じています。そうしたなか、外国人技能実習生がまちづくりに参画することで過疎化が進むまちを活性化しようとする取組を展開している地域があります。社会状況により日本を訪れたり暮らしたりする外国人が必然的に増加する中、互いの文化や価値観を受け入れ、共に地域コミュニティを形成していくための取組が重要となります。また国籍や年齢を問わず、様々な人たちが参画することで、まちづくりに多様な人の視点を取り入れることができます。そのことは、すべての人の人権が尊重され、より過ごしやすい社会をつくることにつながるものです。

全人教は、誰も排除されず、誰にも居場所や役割があり、住民一人ひとりが自らの存在と人権が守られ生きがいを実感できる豊かな生活を創り出すまちづくりを「人権確立をめざすまちづくり」として提起してきました。そして研究大会での議論を通じて、「地域の課題と向き合った啓発活動の展開の重要性」「行動につながる語り合いの場づくり」「多様な立場が協働して進める活動の追求」「その地域の将来を見通すこと」など、まちづくりの具体像をイメージできるキーワードを共有してきました。第69回研究大会では、厳しい生活状況にある保護者たちが、PTAの人権委員会への参画を通じて、地域の歴史や親・祖父母の生き様を再発見しエンパワメントされていく取組や、地域・学校・家庭が協働して貧困家庭を支える取組、行政からの補助金に頼らない民設置民営の隣保館を地域活動の拠点として運営している取組などが報告されました。こうした解放運動とともに歩みを進めてきたまちづくりを普遍化し、高齢化や多文化共生等の今日的課題の解決へと結びつけ、すべての地域へと広げていくことが重要です。同時に、解放運動の歴史が長い地域で住民が主体的に参画し地域共同体として進めている地道な取組を掘り起こし、学びの視点を共有していくことも重要です。

研究大会をとおして、行政、教育、自治会、運動団体、企業、宗教団体、NPOなど多様な立場の人たちが協働する実践を集め、「人権確立をめざすまちづくり」の具体像を議論しましょう。あわせて「自分自身は地域の人権課題に対してどのような立ち位置にいるのか」と自ら問い、常に被差別の視点、人権を侵害されている人びとの視点に立つことの確かさを共有しましょう。

### **(1) 子どもの育ちを保障していく地域の教育力の充実**

同和教育は、厳しいくらしの実態がある子どもへの教育を保障するために、学校教育だけでなく、社会教育、医療、福祉分野などで活躍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取組をつくり出してきました。また子どもたちが自分と社会との関わりを認識し、人権課題を解決する主体者としての社会的立場を自覚する地域活動を構築してきました。

社会的に不利な状況にある子どもたちが安心していきいきと学び、自己実現を図ることができるようにするためには、地域住民が協働する教育活動を進めていく必要があります。現在全国各地で「子ども食堂」の取組が展開されています。「子ども食堂」は貧困家庭に育つ子どもに食事を提供するだけでなく、生活習慣の確立や生活体験の補充など子どもたちに社会的自立の力を育む機能を果たしています。またそこに集う他者とのつながりや出会いによって、子どもたちは地域に居場所を得ていきます。こうした地域で子どもの育ちを保障する教育コミュニティづくりの具体的な営みを、「人権確立のまちづくり」の中に位置づけ、さらに発展させていくことが重要です。

## (2) 自主的な解放子ども会活動の展開

部落解放子ども会や中学生・高校生友の会は、部落差別の現実の中にいる子どもたちを何とかしたいという地域の人びとや親の願いによって組織されてきたものです。そして部落差別に抗しながら生きてきた地域の先達の知恵と豊かな人間性や文化を学びながら、子どもたちが自らの社会的立場を自覚し、ふるさとに誇りをもつ取組を進めてきました。こうした成果を継承するとともに、地域や子どもをとりまく課題が多様化していることをふまえ、子ども会活動を様々な人権課題を解決する学習活動へと発展させていくことが大切です。

しかし少子高齢化や地域コミュニティの縮小化、行政の予算削減などを背景に、子ども会活動が停滞したり、無くなったりしている地域もみられます。地域住民が主体的に進める「地域の自主活動としての子ども会活動」が求められています。この取組を展開するにあたっては、高齢者や外国籍住民等の人材活用や学校教育との協働など地域コミュニティの再構築と併せて取り組むことが大切です。地域の未来を見据え、子ども会活動が次の地域活動を担う人づくりにつながるよう取組を進めていきましょう。

## (3) 地域住民が主体となって取り組む学習活動の展開

地域にはさまざまな人権課題があり、その内容は複雑化、深刻化しています。地域の人権課題を解決するためには、行政の施策を待つのではなく、住民が地域の状況にあわせて自ら考え行動するような地域主権の活動が必要です。そこでまちづくりを進めるうえでは、地域の自治会・社会福祉協議会や人権教育推進協議会・ボランティア・NPO等の多様な主体の協働がますます重要となっています。また災害時に備えるうえでも、日ごろから住民相互のネットワークを構築し、「孤立している人はいないか」「情報が届いていない人はいないか」など自分たちの地域の現状を検証し把握していく必要があります。

「人権確立をめざすまちづくり」に向けて、地域住民が主体となって取り組む活動をより一層活性化させることが大切です。これまでの取組によって得られた組織や施設などの地域資産を活用しながら、地域住民のネットワークをさらに強めたり、新たに構築したりすることによって、地域の課題解決力は高められていきます。さらに外国籍住民を含めた地域住民は、活動に参画することによって地域の中で自分の居場所や役割を見出すことができます。そのことは地域を活力あるものとして再構築することにつながっていきます。

## (4) 学習活動につながる啓発活動の充実

行政には、住民のいのちと人権を守り、くらしを高めるための学習機会を提供する重要な役割があります。「人権教育・啓発推進法」第5条には、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と明記されています。さらに「部落差別解消推進法」がその第1条に掲げる「部落差別の解消を推進し、もって部落差別のない社会を実現する」ために、法の規定にもとづいた実効性のある施策を進めなくてはなりません。またヘイトスピーチや差別落書きなどが後を絶たない社会状況をふまえ、被害者救済の視点に立った法や制度の構築が引き続き求められています。障害者差別解消法の具現化、性的マイノリティについての理解推進、外国籍住民の抱える課題への支援と地域住民との多文化共生をめざす啓発活動の充実も求められています。

行政による啓発活動は、担当部署に配属された人だけでなく、すべての職員の職責として推進されなければなりません。また単に行事を遂行することだけを目的とするのではなく、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すことで、あらゆる差別の撤廃とすべての人々の人権確立をめざすことが必要です。

企業の啓発活動は「企業内同和問題研修推進員」を設置する制度がつくられたことから始まりました。現在は、「公正採用選考人権啓発推進員」と名称を替え、採用選考に関わる部落問題をはじめあらゆる人権問題の解決に向けた取組が進められています。また企業の社会的責任(CSR)の理解が広がる中、障害者雇用の促進や性的マイノリティについての理解促進、外国籍住民との多文化共生なども取り組まれています。自治会とのつながりを強める等まちづくりの一員としての企業の活動の充実が求められています。

## (5) 識字運動の拡がりと継承

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者を育てていくことをめざす「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、識字にまつわる地域の要求を掘り起こし、地域社会に人権文化を拓げる運動として取り組んできました。しかし行政の支援の縮小や打ち切り、参加者の高齢化などで識字学級・教室が消滅の危機にあるところがあります。なかには近年新たな取組として外国人、障害者、不登校などで義務教育を実質的に受けて来なかったために「学び直し」を求める人などに対する学びの場としての役割を持つようになったところもあります。公立夜間中学校認可をめざす自主夜間中学校も各地で取り組まれています。また外国につながる人たちの増加に伴い、これらの場が日本語を習得する学舎としての役割も果たしており、NPOなどが主体となって外国につながりがある子どもたちの日本語習得や学習支援などが取り組まれている地域も増えています。彼らが日本語を習得することは、単に言語を身につけるというだけではなく、習得した日本語の活用によって進路保障につながったり安定した就労の場を得ること、地域社会へ参画する機会を増やすことなど不利益の悪循環を断ち切ることに繋がります。あわせて地域を多文化共生社会にしていくことにも繋がります。

最近の研究大会では識字学級・教室にかかわる報告は少なくなっているものの、現在も識字学級・教室で学び続ける人や「識字の灯を消さないで」と活動している人たちがいます。「人権のまちづくり」の中に「識字の灯」を灯し続けるため、識字運動の歴史的経緯や識字学級に通う人たちの思いや願い、識字学級・教室が果たしてきた役割を教材化するなど識字運動の歴史や理念、成果などを普遍化し引き継いでいくための取組が求められています。

「教育機会確保法」の制定により、全国の都道府県に公立夜間中学校設置を求める取組が進められています。現代社会の中で、少数ではあっても学ぶ機会を奪われてきた人たちの存在を忘れてはなりません。今後、公立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。また識字学級・教室を成人基礎教育との関連の中で実践していくことも大切な視点です。

多様な教育的ニーズがある中、識字運動がどのように継承され取り組まれているか、またその理念がどのような取組に発展しているか、具体的な実践を持ち寄りながら議論を深めていきましょう。

## (6) 地域における文化活動の創造

「演劇」「まつり」「解放文化祭」「和太鼓」などの活動を通して地域の歴史、くらしや仕事と結びついたうたや踊りなどの文化活動が見直されています。この活動は、過酷な部落差別に立ち向かってくらししてきた人びとの生き方から学び、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です。こうした活動の中で、子どもたちが主体となって地元で伝わる伝統行事や文化活動の歴史的経緯を学び伝えていく取組や、地域でくらす外国籍住民との交流を図る取組も生まれています。このような活動を通して生み出される成果を大切にしながら、部落内だけでなく、すべての地域でそれらを共有化していく取組を進めなければなりません。

「人権確立をめざすまちづくり」では、次のことを重視して実践を進めましょう。

- ①「部落差別解消推進法」「障害者差別解消法」や「ヘイトスピーチ解消法」などについての学習活動をより広範な人びととともにやり、交流を深めることを通してより実効性のあるものにしましょう。
- ②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。
- ③解放子ども会活動などを通して、差別をゆるさない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者となる力量を高める取組を進めましょう。

- ④子どもを支えるネットワークの継承のあり方と、「子ども食堂」をはじめとする新たに創り出されている取組に学び、交流しましょう。
- ⑤多様な主体が協働することによってさまざまな立場の人が出会い交流する場をつくり、社会的弱者の視点に立った共助のネットワークを構築しましょう。
- ⑥識字学級・教室、公立夜間中学校、自主夜間中学校、定時制・通信制高校、日本語教室や日本語習得と学習支援教室などのネットワークづくりに取り組み、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、学ぶ場を保障して学びを取り戻す運動を進めましょう。
- ⑦地域における文化活動を障害者や高齢者、周辺地域住民や外国籍住民など多様な住民が参加できるようなものに発展させ、さまざまな人権課題を一緒に考えていく場としましょう。

## V 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、部落問題の解決を教育活動の中心にすえて取り組んできました。

それは部落の子どもたちの学習権を保障する取組から出発し、差別を許してきた学校教育や社会のありようを問い、差別により奪われてきた基本的人権を保障しようとする営みでした。そして、同和教育の実践をとおして差別に対する科学的認識を深め、その理不尽さや不合理性を明らかにし、正義と公正の実現を指向する人権教育の内実を整えていきました。その活動は、教職員一人ひとり、住民それぞれの差別問題と自己との関わりを追求する人権をめざした活動でした。また取り組むべき差別問題は、部落差別をはじめ、在日韓国・朝鮮人差別や障害児・者差別、性差別など、広範にありました。

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、さまざまな差別の問題に積極的に取り組んで、同和教育の内実の深化に取り組み、研究を深めてきました。そして、そうした実践を全国人権・同和教育研究大会やその他の研究会で報告・論議・交流し次への実践へとつなげてきました。

研究大会では「差別の現実から深く学ぶ」ことを原則とし、「事実と実践」に基づく実践報告を中心とした全国のなかまの論議が重ねられてきました。研究大会での特別分科会や教育課題別研究会そして東海地区・北陸・東日本で続けている講座では、人権教育に関する研究者や実践者からの学びを大切にしてきました。

全人教や加盟人同教が取り組んできた学校教育や社会教育の営みにおいて、私たちは引き続き部落差別を解決していく人権教育の取組を進めていきたいと思えます。

### 1. 教育実践の普遍的テーマとしての「差別の現実から深く学ぶ」こと

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回研究大会での「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回研究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。(全同教30年史 p. 836)

実践報告に示されたさまざまな差別の現実を明らかにすることの大切さを確認しながらも、その現実に対して実践者がこれまでの考え方をどう変えてきたのかを問うことが「明らかにする」から「深く学ぶ」への転換の意味合いでした。それは部落差別の厳しい現実の背景を明らかにすることと、それに対してどう取り組もうとしているのかという実践者の立ち位置を問うものといえます。それは差別を「許してきた」「してきた」学校や教職員のあり方を問うものでした。そして、現実が大きく変わってきても、差別の解消に向けての私たちの課題は変わっていません。

研究大会の分科会構成においても第16回研究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回研究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」と変わっていきました。明らかにされた部落差別の現実の背景を捉える科学的認識を育てることが問われてきたのです。

私たちが実践を通して、差別に対する科学的認識を深めていくということは、子どもたち一人ひとりが差別に対して自らの体験を通じた認識を深めていくことであり、そのためには教職員自身が自らの立ち位置を明確にして、認識を深めていく営みを明らかにしていくことであると確認してきました。そして「事実と実践」を大切にすることは科学的認識が決して自らの生き方とは関係のないところに存するものではないことも確認し続けてきました。

「部落差別解消推進法」の成立を受けて、部落問題の解決に向けての教育実践のありようを今一度問う必要があります。全同教の時代から問い続けてきたこの課題を深化・充実・発展させていくことが大切です。

「子どもの姿から学ぶ」「徹底して子どもに寄り添う」など多くの実践から紡ぎだされた営みが同和教育を基軸とした人権教育の創造の核心です。そして実践者を含めた学校や地域での教育活動と深く連携した教育実践を創りだしてきました。そうした実践こそが全同教・全人教に集うなかまを励まし結びつけ、新たな実践者を生みだして、新たな歴史をひきついでいくこととなります。

今日においても差別の現実に対する学校や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受け継いできた教育活動における理念を大切に、若い世代に引き継いでいかなければなりません。

## 2. 全人教の組織的な拡大で人権教育の拡がりや深まりを

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。同和教育の広がりとともに現在は36団体の加盟を得ています。研究大会は今年で70回を数え、分科会・分散会での論議の内容は多岐に及ぶようになりました。

人権教育の拡がりや、1995年から取り組まれた「人権教育のための国連10年」が大きな意味を持っています。国内の行動計画は政府をはじめ多くの地方自治体で策定されました。先にも記しましたが、「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、人権啓発として発展的に再構築すべき」であるという方向性を示した96地対協意見具申は、人権擁護推進審議会の2つの答申、「人権教育及び人権啓発の推進に関する法律」の制定「人権教育・啓発基本計画」の策定などを経て、人権教育の取組の具体化につながってきました。それは、学校や社会にある具体的な差別問題を教育課題として取り組んできた同和教育の営みの確かさを人権教育の創造へつなげていくということを意味しています。しかし「人権教育の推進に関する取組状況の調査結果」（文科省）で明らかのように、人権教育の取組は全国すべてに拡がっていない現状があります。こうした私たちが大切にしてきた取組を全国での取組につなげていくために、全人教の活動を広く発信していきたいと思えます。

1998年度より続けている「豊かな人権教育の創造」実践交流会は、同和教育を基軸とした人権教育を創造する取組を発信していく機会として開催しています。文科省の人権教育の取組をより一層拡大・充実させるものとして開催を続けており、人権教育の全国的な状況についての行政説明の場もつくりながら意見交流を続けています。

また教育課題別研究会では、今日的な教育課題や各地域での実践について焦点を絞って報告と意見交流を行っています。

さらに研究大会の場を、人権を大切に社会を相互にめざしていく教育実践、啓発活動の論議をとおして確かさを確かめあう場としてさらに充実させていく必要があります。最近の研究大会においては、若い世代からの実践報告や分散会での発言が多くありました。今後とも若い世代に積極的に研究大会への参加を呼びかけていきたいと思えます。

研究大会への参加者数は近年減少の傾向にあります。数の多さでよしとするものではありませんが、研究大会からの収入は全人教そのものを支えているものです。参加者の増加をめざした取組を強化していきます。

加盟人同教の拡大と実践の深化をめざして北陸地区や東海地区、東日本で開催を続けてきた人権・同和講

座も、これまでの取組を充実させながら、今後より多くの地域での人権・同和教育講座の開催をめざします。

全人教の活動をさらに広げるためにも、また年ごとの研究大会の内容と総括を次年度に生かしていくためにも、広報誌「月刊同和教育『であい』」の活用が必要です。全人教のさまざまな取組内容やさまざまな人が「人権文化の創造」に向けて考えておられる、活動しておられるものを紹介する「人権文化を拓く」の掲載などを通して情報等を発信しています。

さらに全人教は、今後大学などとの連携も深めながら、公正採用選考をめざした取組での成果が、大学卒の就労の現実にも広がっていくような取組を追求しなければなりません。大学での人権教育の推進につながる諸研究との連携も含めて、大学での学生に対する取組なども明らかにしながら人権教育の創造の取組を展望していく必要があります。

全人教は、今後も人権教育の拡がり<sup>ひろがり</sup>と深まりを求め、取組を強めていきます。

## VI 第70回研究大会（滋賀県）の成功に向けて

第70回全国人権・同和教育研究大会は滋賀県で開催します。滋賀県での開催は1956年の第7回研究大会、1969年の第21回研究大会に続いて3回めとなります。49年ぶりの滋賀県での大会開催に向けて、現地では県をあげて準備をいただいています。その滋賀県実行委員会より大会開催に向けての以下のメッセージをいただきました。

### 半世紀の時を越え、<sup>おうみ</sup>淡海の地から再び…

～淡海からつながるひろげる ヒューマンネット～

戦後間もない頃、「今日も机にあの子がいない」状況は、滋賀県内の学校でも見られました。

県内の不就学の状況について、1950年7月21日付の朝日新聞（滋賀県版）は、『見捨てられた義務教育、貧困ゆえに長欠、その対策も掛声ばかり』と題して、次のように報道している。

小学校で年間30日以上欠席したものは総生徒数の約4%（4200余人）うち病欠は約1500人で、家事手伝い、教育費がない、働いているなど、家庭の貧困組が約1200名。学校ぎらい、家庭の無関心など1000余名。

これに対し、中学生の欠席率はぐっと高く、総生徒数の8.2%が長欠で、さらに家計のために働かなければならぬ事情から連続欠席者が131名を占めている。

一方県教委、関係学校などの長欠対策は全く手放し状態で、学校教育法施行規則に定められた就学監督規則も有名無実、「調査、調査とかけ声ばかりで何一つ決まらぬ長欠対策」に非難の声が上がっている。

～『滋賀の同和教育～滋同教40年のあゆみ～』より～

滋賀の先達は、「せめて子どもたちの教育を保障したい」と家庭に出向き、「子どもを学校に来させてほしい」と親に働きかけます。さらに補充学級を立ち上げたり、地区内の青年を組織し、青年会を立ち上げ、それが不就学の子どもたちの教育を保障する日曜学校につながっていった地域もありました。

当時の教育現場の様子をある方はこのように話されました。

「当時の教員は、背景に部落差別が存在することを知らなかった。ただ、なぜいつもあの子は学校へ来ないのか。その疑問を解くために家庭訪問を始めた。そこで当時の地域の現実を目の当たりにし、せめて子どもたちの教育をなんとかしなければ…、という思いで子どもに関わっていった。教室のなかで、だれ一人欠けてもだめ、みんなが一緒に教育を受けられなければ…。なぜ？という疑問と、この子をほっておけないという思いが、滋賀の同和教育の原点となった。同和教育は何もむずかしいことではない。今、先生らは人権・同和教育をむずかしく考え過ぎていないか？」

主体的な取組の輪は、やがて滋賀県同和教育研究協議会結成へとつながっていきます。1947年8月、<sup>えち</sup>愛知川小学校を会場に、20数名のスタートでした。



- (1) 同和教育は、憲法と教育基本法に基づいてすすめるものであり、その本質は人権尊重の教育である。その意味で同和教育こそ民主教育の中核である。
- (2) 部落解放運動と連帯してすすめていく。
- (3) 行政へ働きかけも大切にしていける。
- (4) 全教職員に呼びかけなければ意味がない。全教員参加の研究会としていく。

この4点を大切にしたい取組が始まることとなります。行政への働きかけのなかで、加配教員の配置が実現してきます。その後、今日の個人会員制で、それぞれが年会費を出し合い、約1万人の個人会員を組織する全国でも例を見ない研究会につながっていききました。

そして本年11月、1969年の第21回研究大会以来、約半世紀ぶりに第70回全国人権・同和教育研究大会をここ淡海の地で開催します。滋賀県実行委員会では、大会開催を契機に、滋賀にどのような“財産”を残すのかを考えながら準備を進めてきました。

1. 滋賀の教育課題解決のヒントをつかむ。
2. 人権課題解決のための県内のネットワークを構築する。
3. 次世代へ人権・同和教育の理念と手法を継承する。

これまで、滋賀からこの研究大会に参加する中で多くを学び、人権・同和教育への認識や実践力を培ってきたなかまがいます。研究大会のテーマである「差別の現実から深く学ぶ」とは「子どもや保護者の生きてきた姿や暮らしの中にある事実としっかり向き合い、その願いを受け止めること」、「子どもや保護者の暮らしの中にある差別の現実から、教育課題を明らかにし、自らのありようと教育実践をつないでいく営みを追求すること」でした。

全人教に出会うまでは“自分は差別はしていない”、“周囲には差別はない”と思ってきたが、現実を知ろうとしてこなかっただけだということに気づいた。現実には、まだまだ差別はあり、自分はその差別のある社会の一員なのだと考えるようになった。

全人教に参加し、“人”のことを真剣に考え、語り合える人がこんなにたくさんいることを知った。人のぬくもりを感じた。

(大会参加を契機に) 社会の現実に向かってしっかりと目を向け、自分にできることは何か、自分がすべきことは何かを考え行動していきたい。 ～第68回全国人権・同和教育研究大会報告者感想より～

今、滋賀の先達が築いてきた人権・同和教育の積み上げを、若い世代に引き継ぐことは緊急の課題です。全国の実践にふれ、分科会論議を通して、同和教育を基軸とした人権教育の取組が「差別の現実から深く学ぶ」ことを大切にしてきたこと、またすべての人の共生と自己実現につながっていることに気づき、その実践を多くの次の世代に引き継ぐ機会にしたいと考えています。そのことで、人権・同和教育に取り組むなかまの輪を広げ、差別を許さない社会の実現をめざします。

半世紀の時を越え、淡海の地から再び…。

以上の今大会に向けての滋賀県実行委員会の思いを受けて、多くの方々のご参加のもと、研究大会分科会での報告・論議を通じた実践交流を成功させていきたいと思っております。多くの方々のご参加をよろしくお願いいたします。