

公益社団法人 全国人権教育研究協議会 2019年度研究課題

I. はじめに

戦後、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基軸とした民主教育が始まりました。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・不就学の状態に放置され、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、一握りの教師たちは家庭訪問を繰り返して、貧困のなかで家族を支えくらしている子どもたちの姿に出会い、長欠・不就学は親の無理解や子の怠惰が原因ではなく、その背景に部落差別があることを明らかにしました。そして、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を厳しく問い直し、「教育とは何か、人間とは何である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)。そうした教師たちの輪が広がる中で、全国同和教育研究協議会(以下、全同教)は、「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、1953年に誕生しました。以来全同教は、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。

全同教は、人権教育の確立を求める国際的・国内的潮流や社会情勢の変化に対応した揺るぎない研究会組織の確立をめざして、2009年に一般社団法人全国人権教育研究協議会(以下、全人教)となりました。その後、2011年に公益社団法人と認可され、法人化後10年の歩みを進めてきました。その間、全人教は、被差別当事者の訴えや要求を基盤に築いてきた同和教育の理念や成果を受け継ぎ、部落問題を柱にあらゆる人権問題の解決をめざす教育の理念や手法等を全国各地に届けることをめざしてきました。具体的には、全国人権・同和教育研究大会(以下、研究大会)を未開催の県で行うなど、同和教育を基軸とする人権教育を教育の普遍として全国津々浦々に届け、多様化する教育課題の解決に向けた実践の創造に取り組んできました。

今後も、私たちは「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法人をはじめ、より広範な人びと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、実践の交流を通して、実践者のネットワークを創りあげていきたいと思えます。そうした視点に立って、2019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

(国際状況)

国際連合(国連)は、第二次世界大戦が多くの犠牲者と社会の破壊を招い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1948年に「世界人権宣言」を採択しました。そして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「人種差別撤廃条約」(1965年)、「国際人権規約」(1966年)を採択しました。これらは人権、平和、環境、安全、公正などを世界的に実現していく必要性から生まれたものです。その後も「女性差別撤廃条約」(1979年)、「子どもの権利条約」(1989年)、「障害者権利条約」(2006年)などを採択し、人権保障や平和などの実現に向けた具体的な取組を加盟国に求めてきました。

しかし1990年代の東西冷戦体制の崩壊後グローバル化が進行する中で南北格差が拡大し、環境問題、人口問題、食料・資源問題など多くの問題が表出してきました。今日では裕福な26人の資産と世界人口の半分にあたる貧しい36億人の総資産が同じといわれ、数十億人の子どものうち生活せざるを得ないという現実があるなど格差と不平等は拡大し、機会、資産及び権力の不均衡は甚だしくなっています。(国際NGOオックスファム・インターナショナル2018年報告)世界の子どもは5人に1人にあたる3億8500万人が1日1.9ドル(約210円)未満の極貧状態で生活しており、1億5000万人の児童労働の存在が指摘されています。特にアフリカや南アジア

で貧しい子どもが多い現実が続いています。一方で先進国を中心に社会保障の保護がある子どもは世界全体で35%にとどまり、それさえも財政再建を理由に削減されている状況があります。子どもの貧困は先進国でも社会問題化していて、経済開発協力機構(OECD)加盟36カ国中の27カ国で子どもの貧困率が10%をこえていることが指摘されています。(国連児童基金UNICEFと国際労働機関ILO、2019年2月報告)。このように世界各地で貧しい子どもが置き去りにされている実態があります。

さらに世界各地で戦争・紛争や武力衝突、テロ・暴力と差別・迫害も絶えることがなく、難民の数は5年連続で増加して6850万人にも上り、その半数以上が18歳未満の子どもです(国連高等弁務官事務所UNHCR、2017年調べ)。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・平等や人権を否定する不寛容で差別的・排他的な政策への支持が広がり、人びとの間に分断と分裂・対立、排外などが激化する様相をみせています。世界各地で人種・民族・宗教などの違いを理由とする暴力や大量殺傷事件が生じるなど、人権が否定・無視されたり徐々に奪われていったりする事態が生じています。

こうした現実に対し、国連やユネスコは「平和・人権・民主主義のための教育に関する宣言」(1994年)を採択し、宗教上の不寛容・テロ・国際的な貧富の格差によって人権侵害がもたらされ、平和・人権・民主主義が脅かされていることに警鐘を鳴らし、このような現実を解消するための努力を重ねてきました。国連は2015年、創設70周年を期にSDGs(Sustainable Development Goals「持続可能な開発目標」)を加盟国の全会一致で可決し、貧困の根絶とすべての人びとの人権を実現することなど17分野の目標と169のターゲットを2030年までに達成するという目標を示して行動を開始しました。私たちも「世界人権宣言」の理念を具体化し、SDGsが目標とする「生きる権利」「食料の権利」「健康の権利」「教育の権利」「差別されない権利」等の実現をめざす国際的な動きと連動して取組を進めましょう。

(国内状況)

日本でも経済のグローバル化に伴う規制緩和が進められる中で、経済格差は拡大・固定化しています。不安定で低収入の非正規雇用労働者が4割をこえ、格差の拡大と貧困層の増加・固定化が進み、正規雇用労働者の中でも「過労死」を引き起こすような苛酷な労働条件のもとに置かれている場合もみられます。

厚生労働省(以下、厚労省)は国としては貧困の存在を明らかにしてきませんでした。2009年に初めて相対的貧困率を公表し、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」を制定して貧困対策を行ってきました。しかし生活保護費(生活扶助)の削減や就学援助所得基準引き下げ、母子加算の削減が行われるなど所得の再分配政策が十分機能していないことや、社会保障給付や税等の社会移転による貧困削減政策も十分なものではないことなどから、格差と貧困問題は深刻化しています。厚生労働白書によると2000年以降30～40歳代男性の所定内給与が長期的に減少しており、若年層の非正規雇用率は増加し続け「子育て世代」の収入が低下することで少子化に拍車をかけています。

また厚労省は2017年の児童虐待相談対応件数が133,778件と27年連続で増加していることを明らかにしましたが、貧困と虐待の問題の相関関係がかねてから指摘されているなか、虐待による子どもの死亡事件も後を絶たず、深刻な状況にあります。

このように競争と自己責任が強いられる社会が広がり、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も広がりを見せています。インターネット(以下ネット)に溢れる部落差別を煽る情報や在日韓国・朝鮮人へのヘイトスピーチ、障害者施設襲撃殺傷事件のように障害者の生きる権利を否定する言説、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、性的マイノリティに対する差別言説、原発事故災害避難者への差別事件など社会的マイノリティや社会的弱者への攻撃と人権侵害事件が多発しています。一部の大学医学部が入試で女子学生に明らかな差別対応を長年行っていたことが相次いで発覚するなど根強い女性差別の慣行も明らかになりました。

包括的な差別禁止法や人権侵害救済法が整備されていない現状のもと、人権を奪われ抑圧されている被差別の側やマイノリティの叫びが「何でも差別とうるさい」「黙れ」と反発され、沈黙を強いられるような現実があり、人間が人間らしく生きたいと主張することを許さないような風潮を強めている日本社会のあり方そのものが問われているといえます。

このような動きに対して、「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」(以下、障害者差別解消法)「本邦外出身者に対する不当な差別的言動の解消に向けた取組の推進に関する法律」(以下、ヘイトスピーチ解消法)

「部落差別の解消の推進に関する法律」(以下、部落差別解消推進法)という個人的人権課題の解決をめざす差別解消三法が施行されました。この差別解消三法に基づき、実効性のある具体的な対策を進めていくために、各自治体での条例や体制づくりが各地で進められてきています。差別による被害を訴える当事者の声を受けとめ、包括的差別禁止や被害者救済、実態調査の実施などを盛り込んだ新しい差別解消の自治体条例が各地で制定されつつあります。

また、これまで沈黙を強いられてきたさまざまな被差別マイノリティが、裁判などによって被害の救済と権利の回復を求める動きも広がっています。「子どもの貧困」に対して社会で支えていこうとする「子ども食堂」などの取組も全国に広がっています。

私たちはこうした動きとつながり、人権が尊重され、誰もが安心して自分らしく暮らせる社会をめざして、人権教育のさらなる進展を図っていきましょう。

ところで日本は、助けを求めてきた難民の認定数は42人(2018年、前年比22人増)と主要7カ国(G7)が数千人から十数万人単位で受け入れているのに比して門戸を閉ざす一方で、移民は否定しつつも技能実習制度や留学生名目で146万人もの外国人労働者(2018年10月)を受け入れています。この制度は、来日時の借金、低賃金、苛酷な労働条件、暴力や虐待、パワハラ・セクハラなどの人権侵害事件の多発、2013年から5年間で約2万6千人が失踪しているなど多くの問題点が指摘されてきました。こうした中で、法務省によると日本に在留する外国人は2018年末で273万1093人(前年より約17万人増)と増え続け、全国各地の教育現場に外国につながる子どもたちが多数在籍して学んでいます。愛知県知立市のある小学校では少子化の進行も背景に全校児童308人中で日本語指導が必要な外国籍児童が212人(68.8%)、新入生49人中で41人がブラジルなど12カ国の外国籍児童という現実があります。このような実態は今後急速に各地に広がってくると思われます。教育現場は、不十分な制度のもとでも日本語指導や文化摩擦、母語・母国語と母文化教育など新たな課題に悪戦苦闘しながら彼らの教育権保障のために努力しています。

親の就労に伴い在留する0～18歳の外国人は2017年末で約28万人ですが、外国籍の保護者は「国民」に該当しないとされるため教育を受けさせる義務はなく、本人が希望すれば就学させるとされていることから、かねてより外国籍の子どもの不就学が相当数あることが指摘されてきました。文部科学省(以下、文科省)の学校基本調査では不就学の子どもの調査対象から外国人を除外しているため実態は不明でした。

そうしたなかで本年1月、既に帰国している事例もあるとみられるものの小中学校に通う年齢にありながら通学していない外国籍の子どもたちが全体の約2割にあたる1万6000人にも上るという実態が報じられました(外国籍の子どもが多い自治体への毎日新聞アンケート調査)。住民登録している外国籍の子ども数が全国1の横浜市や2番めの大阪市では就学不明が1000人をこえており、大部分の自治体では不就学の子どものがいても事実上放置されているのが実態です。一方1990年の「出入国管理及び難民認定法」(以下、入管法)改定以降、南米出身日系人など約2万4千人の外国人がくらし、5番めに外国籍の子どもが多い静岡県浜松市では日本語教育に力を入れ、外国籍住民も地域社会の一員として受け入れるなどの取組を重ねてきました。そして母国語が分かるスタッフを交えて家庭訪問をくり返して就学を促すなどの就学手続きへの支援や、多言語対応のハローワーク紹介などにより生活全般の支援なども行ってきた結果、就学不明児は2人という成果をあげているということです。文科省も今年度からこの実態について実態調査を始めるとしています。日本も批准している国際人権規約は、すべての人に教育に関する権利を認め、初等教育は「義務的なものとし、すべての者に対して無償とする」と規定しており、現状の放置は許されません。

超少子高齢社会と人手不足を背景に昨年改定された「入管法」により、本年4月から新たな外国人労働者の受け入れが始まり、政府試算では今後5年間で最大約34万人の受け入れが計画されています。外国人労働者を「働かせる」ための法整備は行われましたが、子どもの教育も含め「生活する」ための仕組みは未整備のままです。今後、外国籍の子どものための教育を巡る課題は待たないで増加していくものと思われます。朝鮮学校に対する差別的な行政施策の改善と併せて、積極的な取組が急がれています。

また、外国につながる生徒にとって欠かせない存在である外国籍教職員が、わずかしが学校の「教諭」として採用されていない「常勤講師問題」も大きな問題です。さらに、教諭となっても指導専任とされ管理職に登用されることはありません。労働基準法第3条は明らかに国籍による差別を禁止しています。2018年8月に国連の人種差別撤廃委員会の日本審査の折りにも訴えが行われ、総括所見と勧告が8月末に出されました。その22パラグラフ

には「委員会は、…公権力の行使又は公の意思形成の参画にたずさわる国家公務員に就任できるよう確保することを勧告する」と指摘されています。

私たちは、同和教育に取り組む中で在日韓国・朝鮮人の子どもたちの生活史や生活背景にある差別の現実に出会い、願いを掘り起こす中で「本名を呼び、名のる」教育実践や民族学級、朝鮮文化研究会などの自主活動を通して在日韓国・朝鮮人の子どもたちの民族的自覚とアイデンティティを育てるとともに、日本人の子どもたちに正しい韓国・朝鮮観を育てる取組など多くの実践を重ねてきました。今日では、日本人の子どもと在日韓国・朝鮮人の子どもに相互に異なる文化との肯定的な出会いをつくる教育実践とあわせ、普遍的な人権意識と多文化理解を育てる取組が進められています。こうした経験と教訓を、増加している外国につながる子どもたちの教育権を保障する取組に生かしていかなければなりません。併せて、外国人の人権に根ざした地域での多文化共生のための取組を強化していきましょう。

2. 人権教育をめぐる状況について

同和对策審議会答申(1965年)や同和对策事業特別措置法(1969年)等(以下特措法)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。同和教育の取組もこの時期から広く深く展開され、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。

国連の動きに応じ、国及び地方自治体で「人権教育のための国連10年」行動計画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み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、広がりをもった現実の課題である」とした1996年の地域改善対策協議会の「同和問題の早期解決に向けた今後の方策について」(意見具申)(以下、96地对協意見具申)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。

全同教も参加した部落解放基本法制定を求める国民運動などを背景に、法務省・人権擁護推進審議会による「教育・啓発に関する答申」(1999年、※1)に基づいて「人権教育・啓発推進法」(2000年)が制定されました。2002年「人権教育・啓発に関する基本計画」では、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の課題であると指摘しています。

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、2008年に「人権教育の指導方法等の在り方について[第三次とりまとめ]」を明らかにしました。そこでは「人権教育は…『生きる力』を育む教育活動の基盤として、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ことが大切である」と明記されています。2020年度から小・中・高校へと順次導入される学習指導要領には、今回も「人権教育」という文言は見られませんが、これまでにはなかった「前文」に「一人一人の児童が、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人びとと協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることが求められる。このために必要な教育の在り方を具現化するのが、各学校において教育の内容を組織的かつ計画的に組み立てられた教育課程である」と明記されています。このことは、まさしく学習指導要領において人権教育の推進を求めていることであり、文科省からも都道府県教育委員会の担当者会議等の場面で強調されています。文科省がさらに積極的に人権教育を推進していくことを強く期待するところです。

文科省は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としています。この調査研究が、文科省による人権教育のさらなる推進に生かされ、人権教育の全国的な展開と深化・充実につながっていくことが期待されます。

「同和問題を人権問題の重要な柱として捉え、この問題に固有の経緯等を十分に認識しつつ、国際的な潮流とその取組をふまえて積極的に推進すべき」とした96地对協意見具申をふまえ、どこまで実践し実現できたのか、何が課題なのかを検証していくことが求められています。そして人権教育に直接携わる教職員、行政職員は「差

別の現実から深く学ぶ」という原則からはずれることなく、社会の差別構造や自らの差別意識と向き合い、学習を積み重ねながらお互いに実践をきびしく問い合せて取組を進めることを通して、あらゆる差別と予断・偏見、抑圧や排除を見抜く人権感覚を磨き、差別を許さない人権文化と行動力を育てる取組を重ねていきましょう。そして行政・運動・市民が協力しながら、部落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課題の解決につなげて実現するために、教育の分野で責任をもって取組を推進していきましょう。

(※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闘いによって個人人権課題の解決をめざす差別解消三法が制定・施行されました。またアイヌ文化事業・観光向けの交付金などが中心で、謝罪と補償、自決権、生活改善などには触れない不十分さが指摘されていますが、アイヌ民族を「先住民族」として初めて明記し、先住民族としての権利を認めた「アイヌの人びとの誇りが尊重される社会を実現するための施策の推進に関する法律」が4月19日に制定されました。さらに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

「現在もなお部落差別が存在する」ことを初めて法律として認知した部落差別解消推進法(2016年)は、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ものである」という認識のもとで「部落差別のない社会を実現すること」を目的としました。そして部落問題の解決のために国と地方自治体に相談体制の充実、教育・啓発活動の推進、実態調査の実施を課しています。この法に基づき法務省などによる実態調査が行われています。こうした実態調査の内容・方法・対象などが現状を正しく反映したものかどうかを問わなければなりません。

各地の自治体では、この法をより実効性のあるものにするため、理念法を補う内容の条例制定や改定が行われています。自治体の中には「すべての施策の基本は人権」との立場から、差別解消三法の具体化をめざし、差別禁止と被害者救済を明記した条例を制定し、あらゆる差別の解消に市ぐるみで取り組もうとしているところもあります。またネット上にあふれる差別情報を監視して削除を求める取組を始めた自治体もあります。こうした取組がさらに広がるように、私たちが積極的に働きかけていきたいと思えます。

一方で部落解放・人権研究所が行ったアンケート調査(2017年)によると、全国にある地方自治体1788(都道府県47と市区町村1741。2018年10月1日現在)のうち回答を寄せた1412自治体の中で、同和教育・人権教育を所管する部署がない自治体は448(約30%)あり、人権教育の基本計画を策定していないと回答した自治体が755(約53%)にも上る実態があります。また2017年内閣府実施「人権擁護に関する意識調査」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%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」という回答は、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。これらの背景には特措法失効(2002年)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実態があるとの指摘があります。教育現場での積極的な部落問題学習の再構築が求められています。

私たちはこの法律の趣旨をすべての行政職員や教職員に周知徹底する取組を強力に推進するとともに、これまでの人権教育・啓発が真に差別解消につながっているかを検証し、部落差別を許さないとの思いを新たに「部落差別解消のための教育を推進」していきましょう。

ところで今日、社会にはネット上で部落差別・偏見情報があふれており、「全国部落調査」や「同和地区精密調査報告書」がネットに流されたり「壬申戸籍」がネットオークションに「部落地名総鑑」原本復刻版がネット上のフリーマーケットに出品されたりするなど悪質なものが存在します。ツイッターには差別、人権侵害、ヘイトスピーチ、暴力、誹謗・中傷、フェイクニュースに関わる差別発信が続発しているなど、まさに日々差別助長・拡大がネット空間

上で行われているという実態があり、事件として発覚していない膨大な差別事件が存在しています。これがネットを介して全国的・世界的規模で拡散され、不特定多数の人が閲覧し、ダウンロードされ、さらに拡散することで、差別状態は半永久的に存続されるとともに、被差別の側は差別を受けているこうした事態を正確には把握できないために、対抗する動きをとることができません。差別意識をもつ段階から、その意識を実際の差別行為に走らせるまでのハードルが極めて低くなっているといえます。そして今のネット環境ではウソ・デマ・フェイク情報等の横行が、受け取る側に「慣れ」さえ生じさせて、極めて悪質な差別行為であるにもかかわらず、人びとの抵抗感が弱まり、差別と認識しない傾向が強まっていると指摘されています。部落差別解消推進法第1条に「情報化の進展に伴って部落差別に関する状況の変化が生じている」と明記している背景には、こうした危険な現実があるからにほかなりません。このことは市民の意識調査結果にも反映されてきています。

(質問)「自分の結婚相手を考えるとき、あるいは自分の子どもの結婚相手を考えるとき、人から以外であなたは何が気になりますか？」

(回答)「相手が同和地区出身かどうか気になる」と回答した人で

- ・「自分が結婚相手を考える場合」=18.1%(2000年)→20.2%(2005年)
- ・「自分の子どもの結婚相手を考える場合」=20.6%(2000年)→23.2%(2005年)
- ・両方の計=38.7%(2000年)→43.4%(2005年)

(大阪府民意識調査2000年と2005年の比較より)

それまでの5年ごとの意識調査では、少しずつではあっても差別意識や忌避意識が改善の方向に向かっていますが、2000～2005年では悪化していることが見て取れます。この背景には、特措法失効と部落問題学習の停滞、格差拡大社会の影響などとともに、ネット社会の拡がりが見られます。

こうした現状に、部落の青年たちは「結婚や交際に利用されないか不安」(65.1%)、「就職やアルバイト採用での不安」(45.7%)を感じていることが明らかになっています(2018年部落解放全国高校生・青年集会参加者460人へのアンケートより)。また部落外の若者たちが、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ネット上にあふれる差別・偏見情報に出会えば、それを受け入れ、その情報を拡散することで差別を強化する側になってしまう危険性があります。子どもたちをはじめ誰でもスマホなどでネット上にあふれる差別・偏見情報に日常的に簡単に触れる機会があることから、こうしたネット上の差別・偏見情報に対して、発見したり防いだり規制したりする、また被害者の救済や支援などを行う立法措置や行政施策が求められることはいうまでもありませんが、人権教育の果たすべき役割はいつそう大きくなっています。人権教育や部落差別をなくしていく教育の目的の一つは、すべての人の人権が尊重され自己実現できるような社会を創造することであり、それらを担う人びとを育てることにあります。そのためには現実の差別事件や人権課題が教育・啓発の出発点となります。ネット上にあふれる差別・偏見情報の多くは、「うわさ」「ウソ」など間違った認識に基づくものが大半の差別事件であることから、正しい部落問題認識を培う部落問題学習が今強く求められています。そして「差別をしない、させない、許さない」確かな認識と実行力を子どもたちや市民の中に育て、ネット上の差別・偏見情報の間違いや差別性についての認識を広め、はねのけていける人びとを養成する取組を、学校教育でも社会教育でも強力に推進していかなければなりません。

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。世代交代が進む中で、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。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ていきましょう。

(2)「障害者差別解消法」と人権教育の課題

障害者権利条約の批准により制定された「障害者差別解消法」では、「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ました。これにより学校教育では障害を理由に入学を拒否することは「不当な差別的取り扱い」であり、公立学校での合理的配慮の不提供は差別にあたることが明記されています。しかし車椅子の障害者が施設利用を拒否されたり、合理的配慮は努力義務とされる私立高校から受験を拒まれたりする事例など、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、学校や職場、地域社会の中にある障害者への「不当な差別的取り扱い」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。

「不良な子孫の出生」防止を目的とした旧優生保護法(1948～1996年)による不妊手術が多くの障害者に対して行われてきたこと、また「障害者は生きている価値がない」等と主張して元職員が起こした相模原障害者殺傷事件(2016年)は、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ました。2013年から施設を限定して実施されてきた新型出生前検診で、胎児に疾患があることが分かると9割超が人工妊娠中絶しているという現実、障害者や家族が置かれている厳しい状況が背景にあることを示すとともに「命の選別につながる」との批判がありました。障害者と家族への支援体制や行政施策が不十分な中で、現在この検診の実施要件緩和の動きが進行していますが、命に優劣をつけ「障害のある人は生まれてこない方がいい」とする優生思想が広まる恐れが指摘されています。

こうした中で、障害の有無に関係なく誰もが平等に尊厳をもって働ける社会を構築することをめざして進められてきた障害者雇用制度で昨年、中央省庁及び地方自治体等の公的機関が障害者手帳をもたないなど対象外の職員を障害者として雇用・算入し、障害者雇用率を42年間も水増ししていたことが発覚しました。民間企業に障害者の法定雇用率達成を指導する立場にある政府や地方自治体がニセのデータでごまかすということは法に反した許されないものだけではなく、障害者差別の解消と障害者雇用の推進を阻害するものです。行政が法の趣旨を生かす取組を積極的に推進することを求めます。

ところで日本の障害児教育政策は、長年にわたり障害の種類や程度による振り分け収容策と「就学猶予・免除」による重度障害児除外を基本に組み立てられてきました。1979年の養護学校義務化で障害児の教育権・学習権は実現しましたが、養護学校や特殊学級という分離・隔離教育の実態が進んでいきました。研究大会でも「統合か、分離か」「発達保障か、共生・共育か」などについて多くの実践と議論が重ねられてきました。全国的に見れば普通学校では障害児学級への受け入れがほとんどだった1970年代、同和教育に取り組んできた行政、地域、小中学校の中には障害児と保護者の要望を受けとめ、通常学級に障害児を受け入れる教育実践に取り組み、学習支援と学級集団づくり、進路保障などを進めるなど今日のインクルーシブ教育(包括的な教育)につながる取組も報告されてきました。また入学試験という高い壁に阻まれてきた障害児の高校や大学への進学も、障害者や保護者が教育委員会や学校と交渉して入学を実現させたり、義務教育段階でとにも学んだ子どもの要望を高校側が受けとめ「準高生」として受け入れたりするなど「合理的配慮」という言葉のない時代から受験の方法や授業・評価の在り方を模索し工夫する取組が重ねられてきました。

1990年代以降、障害児教育の世界的動向は「障害児や優秀児(学習能力が著しく高い子ども)、ストリートチルドレンや働いている子ども、へき地の子どもや遊牧民の子ども、言語的・民族的・文化的マイノリティの子ども、その他不利な立場に置かれた人びとや辺境とそこに住む原住民の子ども」など「特別な教育的ニーズをもつ子どもを、通常の学級に措置して教育する」(UNESCOサラマンカ宣言、1994年)インクルージョン(包括・包含)へと進み、その理念は国連「障害者権利条約」(2006年)へ引き継がれました。サラマンカ宣言は「インクルーシブ志向の普通学校は、差別的態度と闘い、友好的な地域社会を作り、インクルーシブな社会を築き、万人のための教育を実現する最も有効な手段である」とし、それが「大多数の子どもに効果的な教育を提供し、教育制度全体の効率を高め、最終的には費用対効果を改善する」としています。そして「万人のための学校(すべての人を含み、個人を尊重し、学習を支援し、個別のニーズに対応する施設)を設けることを実現する、又は実現をめざしていること」を求め「特殊学校や特殊学級に子どもを措置することはまれなケースだけ」としています。北米やヨーロッパのインクルージョン先進国では、就学前から大学までフル・インクルージョンが法律で整備され、イタリアでは障害のある小・中・高校生99.6%が通常学級で学んでいます(2017年)。これらの国々では障害だけでなく、人種や言語、性など多様な人間が一緒に学習するインクルーシブ教育を進めるにあたり必要条件として義務教育期間が延長され、高校や大学には入学試験はありません。このベースの上に区別・排除・制限せずに多様性に応じた教育をい

かに尊重するのが追求されています。インクルーシブ教育では、すべての人びとの学習権を保障するために、入学試験に代表される現行の学校や教育、学力・能力や評価などを根本から問い直し、誰も排除しない学校文化を創造することが問われることとなります。

障害者権利条約批准を受けて文科省は2001年以降、それまでの「特殊教育」を「特別支援教育」と名称を変え、盲・聾・養護学校を「特別支援学校」に一本化してきました。また通常学校設置の「特殊学級」(障害児学級・養護学級)が「特別支援学級」に名称変更され、これまで支援の対象とされなかったLD、ADHD、高機能自閉症等の子どもも対象とされることになりました。しかしこのような文科省の「インクルーシブ教育システム」のもとで特別支援学校と特別支援学級の増設が進み、在籍児童生徒数は増え続けて、分離別学の解消にはつながっていません。障害児の普通高校等への進学についても課題は多く、現在の特別支援教育制度は、国際的に進められているインクルーシブ教育・学校・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。障害のある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、外国人や外国につながりをもつ子、人間関係をうまくつぐれない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います。どんな子どもも排除しない学校と教育、社会をめざしていくにはどうしたらいいかを追求する実践と研究に取り組むことが求められています。

一方で、今の社会と学校の状況では、人びとの理解、施設・設備、人員などに多くの課題があり、通常学級にすべての障害児を受け入れ、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簡単ではない現実があるのも事実です。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、何よりも障害児と保護者の要望や願いをていねいに聞き取り、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が必要です。私たちは長年の同和教育実践と研究をふまえ、障害児と保護者の要求と選択を大切にしながら、誰も排除せずに「共に生き、共に学び、共に育つ」インクルーシブ教育・学校・社会の文化を根づかせる努力をしていきましょう。

(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ネット上に氾濫してきた人種・民族差別・憎悪の言動と暴力・迫害・排斥の扇動など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。

この法の施行後、全国でヘイトデモの回数は半減、デモ参加者も減少して、デモにおける差別的表現内容も施行直後には減少しました。しかしヘイト街宣の数は年間二百数十件と変化は見られず依然として続いています。一部の自治体でヘイトスピーチ目的での公共施設の利用制限ガイドラインがつけられましたが、ほとんどの自治体は公共施設でのヘイト集会を無条件で許可している現状があります。

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、悪質な言動は依然として続いています。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)や「嫌中」「嫌韓」のヘイトスピーチまがいの出版物が書店にあふれ、ネット上では露骨な差別とニセ情報が発信し続けられています。そして在日韓国・朝鮮人に対するヘイトスピーチや個人に対する差別攻撃が続いています。また朝鮮学校への補助金支給をめぐる裁判に関わる弁護士に対して5000件をこえる懲戒請求が寄せられるなどの悪質な嫌がらせが行われる事態も生じています。これらに対しては、包括的差別禁止や被害者救済を図る法律や条例がないため、やむを得ず民事訴訟で損害賠償を求める裁判が闘われており、勝訴判決が続いています。しかし個人の負担が大きく、事態を大きく改善するところまでには至っていません。

ヘイトスピーチのような差別と憎悪扇動の規制が遅れたことから、より深刻な事態を招き被害や犠牲を大きくしてしまったという歴史の教訓を思い起こさなければなりません。現在でもヘイトスピーチから始まった人種・民族・宗教などの違いを理由とする暴力やテロ、大量殺傷事件が世界各地で生じています。

在日韓国・朝鮮人はヘイト街宣・集会が何度も繰り返されるような場所に恐怖のために近寄れない、高齢者が外出を恐れる、本名での生活や民族衣装の着用を断念するなどという人権侵害の深刻な実害が生じてきて

おり、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。こうした実態を放置することは、「世界人権宣言」とそれを具現化するために制定された人権諸条約を軸にして国連を中心に長年にわたってめざしてきた人権保障と平和の実現に逆行するもので、国際的な信用失墜につながりかねません。

法務省が昨年、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、入居拒否経験者も4割という結果が明らかになりました。今年4月の改定「入管法」施行で受入体制が十分整わないまま、さらに多くの外国人労働者受入が始まっていますが、外国人を差別・排斥する動きが強まることも懸念されます。

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したり諦めたりせざるを得ないような社会にはなりません。国連の様々な人権条約委員会から勧告されている包括的な差別禁止法の制定と独立性をもった国内人権機関の設置、あらゆる差別を解消するための十分な予算を確保して人権侵害を許さない国内制度・体制を早急に整えることが求められます。

私たちは、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、ヘイトスピーチ解消法が求める「不当な差別的言動の解消」を図るための教育・啓発活動にさらに積極的に取り組んでいかなければなりません。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。

昨年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て救済を求め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」を積極的に活用した教育を推進していきましょう。

(4)性の多様性やLGBTQ(※2)などの性的マイノリティ(以下「性的マイノリティ」)やSOGI(※3)と人権教育の課題

文科省は2015年4月に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」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8.9%存在するといわれ、人口の13人に1人の割合となります(2018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ます。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)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生徒は全体の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は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

こうした実態の中で性的マイノリティの子どもたちは、性的マイノリティとして自分らしく生きることができない現実があります。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もったりする実態もあります。NPO法人「ReBit(レビット)」(東京都)がまとめた調査結果では、就職活動をしたトランスジェンダーの約9割が履歴書に性別欄があることや男女別の制服やバッグなどが決まっていることに悩まされたことや、同性愛者や両性愛者らの約4割が面接時に性的マイノリティではないことを前提とした質問や発言に苦しんだこと、性の在り方に関わる困りごとを学校や公共の窓口で相談できなかったことなどが明らかにされています。

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とめることはできません。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理解する必要があります。性的マイノリティの人たちが安心して自分の性を表現し、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あげられ、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。世田谷区等の公立中学校での制服(スカート・スラックス)選択制実施、公立高校入試出願書類から性別欄の廃止、自治体が同性婚に公的証明書を発行したり職員募集で応募書類から性別欄を廃止したりするなど性の多様性を尊重する動きが全国に広がり、性的マイノリティの採用や就労を進めるために福利厚生や就業規則変更に取り組む企業も増えてきています。そして、学校の主体的な取組や教育の創造が求められています。

(※2)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、Q=Questioning性的指向・性自認を決められない、決めたくない

(※3)SO=SexualOrientation性的指向(好きになる人の性)、GI=GenderIdentity性自認(自分の性別の認識)

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

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る必要があります。

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。厚労省が2017年に公表した「国民生活基礎調査」では、子どもの貧困率が16.3%(2012)から13.9%(2015)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、OECD加盟35カ国(2017年時点)中9番目に高く、依然として7人に1人の子どもが相対的貧困状態という深刻な実態が続いています。そして、「毎月勤労統計調査」等の統計の不正問題が明らかにされた今、このデータに信ぴょう性があるのか、子どもの貧困率が本当に改善しているのか定かでないときえ思えます。

さらにひとり親世帯では就業率が母子家庭80.6%、父子家庭91.3%とOECD加盟国平均の70.6%を大きく上回るのに貧困率50.8%と依然としてきびしいワーキングプア状況にあります。また、親の貧困が子どもの貧困につながり、生活保護家庭の子どもたちの高校進学率は平均より約10%も低いという現実があります。生育環境によって教育の機会が制限され、そのために不安定就労・非正規労働に就くことを余儀なくされるという「貧困の再生産と連鎖」傾向が強まっています。さらに65歳以上の高齢者の貧困率も27%と高くなっており、非正規雇用労働者が4割をこえる実態ともあわせ全世代を通して不安定で将来に不安を抱える人びとが増加しています。こうした深刻な状況は、部落の若い世代の教育・労働実態にも大きな打撃を与えており、各地の調査結果では最終学歴が高校中退者を含む中学校卒業という若者の割合が府県平均より約2倍、非正規雇用就労者も2倍前後も高い(解放新聞No. 2893, 2019年2月24日)という実態が明らかになっています。

1951年児童憲章には、子どもには「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」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ると謳われています。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追い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。

「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教育の取組を強化しなければなりません。

2018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速報値は13万3778件(2017年度)で、過去最多を更新しました。内閣府2018年度版「子供・若者白書」によると、虐待をする者は実父が41.8%で最も多いのですが、死亡に至った事件では、実母による虐待が最も多く76.1%にのびます。子育てする環境が劣悪であるため、母親が追い詰められている社会のありようが背景にあることを忘れてはいけません。増え続ける児童虐待のこうした課題に対処するため、政府は2016年、17年と2年連続で児童福祉法を改正し、虐待の発生予防から自立支援までの一連の対策の強化を図っています。しかし、児童相談所への相談・通報が多く、施設の不足・児童福祉士などの人員の不足が取りざたされる中、虐待により子どもの命が奪われる事件が後を絶ちません。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。

「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・不登校等生徒指導上の諸問題に関する調査」(2017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414,378件と前年を大きく上回っています。また、「重大事態」の発生件数も、78件増の474件となっています。「いじめ」を原因とする子どもの自死事件が続いています。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と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出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「第三次とりまとめ」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」の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教育の創造を進めていきましょう。

不登校の問題も大きな課題です。文科省の調査によると、2017年度の不登校児童生徒数は、過去最多の14万4031人(文科省「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸問題に関する調査」)にのぼります。少子化の進行で児童生徒数が過去最少というなかで1万人以上増加していて憂慮すべき事態です。学校に来られなくなる理由は、一人ひとり千差万別です。2016年に成立した「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律」(以下、教育機会確保法)により、民間のフリー・スクールや公立の教育支援センターなど、学校以外の教育機会を確保する施策を国と自治体の責務と決めました。学校に登校しない子どもや保護者の自己責任とするのではなく、公教育・教育行政としてその責任を明確化したことの意義は大きいと評価できます。不登校の子どもにとって、教育を受ける機会の選択肢が増えたことも評価できます。しかし、「今日も机にあの子がいない」という先達の思いから始まった同和教育の理念からすると、学校に来られない子どもたちの現実を、学校側がフリー・スクールに全面依存することになってはいけません。子どもが通うことになる施設や保護者と連絡を取り合い、いつでも学校に戻ってこられるパイプを保つ取組も必要です。子どもの学習権を保障するために、「行きにくい」「生きにくい」学校になっていないか、学校文化を問い直し、真に子どもたちが安心して登校し、学べる学校づくりの実践を通して、不登校の問題にも向き合っていかなければなりません。また、不登校とも重なって、社会を拒絶し、ネットやゲームに依存してしまう子どもの問題やひきこもり問題も深刻です。さらに教室に机さえ用意されていない外国籍の子どもの不就学問題は喫緊の課題です。子どもの権利条約には、「すべての子ども」に対する教育の保障が謳われています。保護者の就労先の企業・地域・自治体と連携し、日本に在住するすべての子どもが教育を受ける機会が与えられるよう、取り組まなければなりません。

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もち、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も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。

2018年度から施行の保育所保育指針(以下、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心を育てるとともに、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・地域と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。しかし、保育の場にわらべうたと並べて「国歌に親しむ」活動を求める保育指針には子ども一人ひとりを大切にして保育を推進するという姿勢が後退しているのではないかと指摘があることも受けとめなければなりません。

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) すべての学校で部落問題学習の創造と充実を

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、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

理なものに疑問をもち、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。

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、報告されてきました。そこでは部落の具体的なくらしと労働、被差別の立場の人たちが創造し伝えてきたく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たことがわかります。また地域のくらしとの差別解消への願いや思いを学ぶを通して、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。

しかし『部落差別解消推進法』と人権教育の課題』で述べたように特措法やそれに基づく制度がなくなって10数年が経過するなかで、それまで学校で部落問題学習に取り組んできたところでも部落問題を教えなくなっているという実態が指摘されています。また部落問題学習が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ったり、学習の中で学んだ言葉がねらいとは逆に差別へとつながってしまったという事象も起こったりしています。これらの状況が、実際の姿とはちが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。

「部落差別解消推進法」が、「情報化の進展に伴って部落差別に関する状況の変化が生じている」と明記しているように、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ネット上にあふれていることが、市民の意識調査にも現れており、部落に対する差別意識や忌避意識を悪化させることにつながっていると考えられます。子どもたちもネット上にあふれる差別や偏見にみちた情報に日常的に触れうる状況があり、その内容を簡単に内在させてしまい、自らが差別をする側に立ってしまうことも容易に予想できます。また、本人の意志とは関わりなく、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ることから、無防備なまま部落差別に直面し、大きな痛手を受けてしまう人の存在も考えられます。

だからこそ、部落問題についての科学的認識を培う取組の内実を充実していくことが改めて問われています。私たちは部落問題学習が子どもたちの置かれたく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。

それに加えて、ネット上に溢れている差別投稿、ニセ・デマ情報やフェイクニュースの間違いに気づき反論・批判する力や、差別的なネット情報を指摘し削除につなげるような具体的な行動につながる学習も必要になっているのではないのでしょうか。

同時に、子どもたちが、人間はなぜ差別をするのか、なぜ社会に差別がありつづけているのか、部落問題をはじめさまざまな人権問題を、社会や自分との関連を含めて深く考える学びが重要です。

「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たり「差別はもうない」とされていたりする地域も含めて、今こそ、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。

第70回研究大会では、部落出身でない子どもが、部落問題を自らの問題として受けとめ、部落差別をなくす活動に取り組んでいく姿が報告されたレポートがありました。報告者は5年生で出会った学習に取り組みにくいAと周りの子どもたちとのつながりを創りたいと考えます。人権・部落問題学習に取り組む中で、部落につながりがないAに、部落出身ではない人が部落差別と闘っていく生き方に学ぶ教材が、深く響きました。学習を重ねたAは、自分自身が部落差別をなくす主体者であることに気づいていきます。社会科で被差別民がもつ庭園づくりの技能

について学んだ後に、「優れた技能を持っていても持っていなくても差別することそれ自体がおかしい」と発言したAは、6年生で地域の人権フェスティバルで劇化した地域教材を発表することになります。このときAは自らが部落差別をなくす主体者であることを自分の親とも確認しあい発表に取り組んでいきます。

この実践のように、差別とは差別する側の問題であることを子どもたちがしっかりと受けとめ、部落差別をなくすことは自分の問題だと考え取り組んでいく姿は、今後の部落問題学習の重要な指標になると考えます。

また、部落から部落外に転出した子どもに、親やさらにその親の世代の生き方をつないでいく実践が、校区に部落がない学校から報告されています。

部落差別をなくす生き方をしている部落出身の人との出会いを創りにくい地域や学校もありますが、2018年度の「豊かな人権教育の創造」実践交流会では、子どもたちが、部落出身者ではないけれど、部落問題を自らの問題として差別をなくす生き方をしている人と出会い、自分たちの生き方に重ねていく実践が報告されています。

同和教育を基軸とした人権教育の実践をどのように継承していくのかという問題も指摘されています。同和对策の法切れ以降、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が非常に大切な課題となっています。

これまでの研究大会では、若い教職員とベテランの教職員が、共同で地域学習の教材を創っていく姿や、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通して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。

第70回研究大会でも、若い教職員が同和教育の実践に学び、あるいは、子どものくらしの現実に出会い、自らを問い直していく報告が何本もありました。また、実践を通して自分の立場や自分の親の仕事に教職員自身が出会い直し、子どもに自らを語っていく姿も報告されました。これらは、同和教育を基軸とした人権教育を確かに継承していく姿として大切にしていきたい報告です。こうした実践も参考にしながら、職場や地域で教職員が同和教育を基軸とした人権教育の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、差別を許さない人の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と同時に、全ての人が人間として尊重される社会の創造をめざす学習です。そのために、人間はなぜ差別をするのか、なぜ社会に差別がありつづけているのかを問い続け、すべての学校・園・所で部落問題を人権教育の重要な柱と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のほかにも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・朝鮮人やさまざまな民族そして性的マイノリティ等に対する差別があります。多様性を否定し、違いを理由にして差別・排除するしくみや意識、発言、行動が至るところに見られます。その結果、被差別の立場の人びと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、障害者問題や在日韓国・朝鮮人に対する差別、新渡日の外国人に対する差別、さらには性の多様性と性的マイノリティなどへのさまざまな差別と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、HIV陽性者、原発事故以降の福島の人びとに対する差別などさまざまな差別問題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。

国連のESD(持続可能な開発のための教育:Education for Sustainable Development)の取組やSDGsがめざすもの、多文化教育・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、教育内容の創造に取り組みましょう。

それらと重ねて“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。

現在、労働者の中に非正規雇用が非常に増えていることや、正規雇用であっても長時間労働が大きな問題となっています。労働者自身が自らの権利を守っていく必要性が非常に高まっているのにもかかわらず、必要な労働関係制度に関する知識が十分に行き渡っていない状況を改善していく必要があります。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たち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。これらのことを「反貧困学習」として実践している高校がありますが、これらの実践はますます広く取り組まれていく必要があります。

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ます。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」につながるものとして人権教育に取り組むことが大切です。

(4)「特別の教科道徳」に関する課題

1958年以来「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2018年度から、中学校は2019年度から評価を伴う教科としての「道徳」が実施されています。

実施にあたって文科省は「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、道徳教育が目指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を含めて、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一人の児童が自分自身の問題と捉え、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。

この転換は、1958年から設けられた「道徳の時間」の取組の大きな見直しであることを意味しています。

学校における道徳教育は、教育活動全体で実施するという基本は1947年の学習指導要領(試案)から変化していません。全教科・領域で追求されるもので、高等学校も含む各学校では年間指導計画が策定されています。しかし、小学校・中学校に「道徳の時間」が設定されてからは、年間35時間の授業を学習指導要領に示された内容項目をねらいとしてさまざまな資料を使った取組を中心に研究されてきました。しかし、道徳的判断というのは、具体的な状況に基づいてされるもので、それを抜きに内容項目について考えを深めようとしても難しいということはおかねてから指摘されてきました。「特別の教科道徳」についても上記の転換が可能なように工夫がなされているとは言えない状況もありますが、学校教育活動全体で実施してきている人権教育の取組に位置づけて「道徳」に取り組むことが必要です。まず、使用を義務づけられている教科書の教材に基づく授業の展開について、くらしの中の人権課題の認識が深まるような授業づくりが必要とされています。また、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。こうしたこともふまえ、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。

内容項目として、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、国や郷土を愛する心を持つこと」について学習するとされています。こうした概念を問いなが

ら授業化しないと、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なりかねません。また、教育現場には外国につながりをもつ子どもたちがおり、ともに豊かにつながっていくための授業づくりという観点が必要です。そうでないと「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。単に「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道徳的に正しい判断力と行動力を身につけるためには、自分を取りまく状況を判断できる社会認識や、自分が置かれている社会関係の正確な把握が大切です。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」展開を授業化しましょう。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置くこと」「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ました。

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。戦後第2の「非行のピーク」といわれた1960年頃、部落を校区にも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ルールを守らせるよう道徳教育を強化する方向へ②「手に負えない」と警察力に頼る「教育の限界」論へ③心理的な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へと流れていきました。それ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。「荒れる」子どもたちの叫びを学校や教職員がこれまでどうとらえてきたのかその差別性を問いました。そしてその改善と変革に取り組み、「荒れる」子を中心に据えた「なかまづくり」「集団づくり」へとつなげていきました。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。それは「非行は宝」と捉える中で、「荒れる」子どもたち自身が置かれた社会的に被差別の立場に置かれていることを認識し、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、周りの子どもたちもも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をつなげ、一緒に自主的な活動に取り組み、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、「非行は差別にあらがう姿」であると厳しく捉えかえす中で実践を積みあげ、「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もつことが必要」「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とめ、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、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」などではなく、「部落の子」「在日韓国・朝鮮人の子」「障害のある子」「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」などを中心に据えた取組として進められてきました。そうした取組の中で「しんどい子・課題をもつ子」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豊かな居場所を見つけていきました。また周りの子どもたちは「しんどい子・課題をもつ子」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関心をもつようになりました。こうして「しんどい子・課題をもつ子」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かうとするものでした。

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。

教職員は、常に自分を問いながら自分にとって他人事であった子どもの人権課題を、自主活動・なかまづくりを共に進める中で、自分事としてとらえていきました。

(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を私たち教職員はまず、その子のありのままを受けとめることからはじめなければなりません。研究大会での報告者の言葉の中に「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りしたら、とにかく家庭訪問」というものがありました。つまり「なかまづくり」「集団づくり」の取組もまた「差別の現実から深く学ぶ」からスタートする活動なのです。また社会に根強く存在する差別意識は、教職員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・課題をもつ子」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「自主活動」の取組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、これからの長い人生をなかまと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「授業をやりにくいクラス」「やりやすいクラス」という考え方をこえて授業も「なかまづくり」「集団づくり」につなげて生かすという教職員の器量と力量が問われることになります。

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をもつめ、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」といういねいな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ださい。

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もっている子ども、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。

「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」という安心感をもつことができ、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通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、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。そして、自主活動の取組は、学校教育活動全体で取り組む人権教育の一環です。

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した「なかまづくり」「集団づくり」を

「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。私たちには子どもの権利を実現する義務が課せられていることを確認しなければなりません。

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、外国につながりをも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。

第70回研究大会の自主活動分科会において、高等学校から実践報告がありました。そこでは「産業社会と人間」という授業をきっかけに、社会にある様々な課題について知り、当事者や専門家に出会い、自分たちに何ができるかを考えていきました。担当教員は、生徒が置かれているブラックバイトの実態を知り、「働く者の権利」について伝えようとしています。そして生徒たちは「自分たちが声をあげる主体である」ことに気づいていくのでした。

「生活保護」の課題についてのある生徒の「それって税金やろ？俺はそんなんに頼るのは嫌や、そんなんに頼るくらいやったら死んだほうがましや」という発言をきっかけに、生活保護を受けている家庭の生徒や担当教員が様々な葛藤をしながら、街頭アンケートを行い現実と向き合い、また、聴き手の意識を「本当の意味で」変えることの難しさに悩みました。そこでヒントになったのが、先輩やクラスメイトが行った「自分のことを語る」という取組だったのです。「自分のことを語る」という取組は、先輩やクラスメイトが語ることを通し、自分の本当の思い「一番言いたくないことが実は一番言いたいこと」をなかまに訴えることでした。自分の本当のことを語ることはとても難しいことです。それは裸の自分を見せることになるからです。でも生徒は勇気をだして、その怖さをのりこえて、観客の前で語ったのです。その言葉は、あの生活保護に対して否定的であった生徒の心を動かしたのでした。本気でやろうとしている姿が人の心を突き動かした瞬間でした。それからというもの、生徒たちの熱は冷めず自らの意思と行動力で、市内のNPOとタッグを組んで、高校内に高校生対象の子ども食堂を立ちあげ、地域の人権交流センターには地域の子どもの対象の子ども食堂を立ちあげました。この生徒主体の居場所づくりを通して、当事者自身はもちろんそうではない生徒も一緒になり生活保護だけでなく貧困という社会的課題に向き合い、自分事としてとらえなかまとともに社会を変えていく一歩を踏み出していく姿が語られていました。

自主活動の取組の報告が年々少なくなっています。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が問われることとなります。教職員の中にこうした感性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作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、自主活動を再び活性化させていきましょう。

4. 確かな学力保障と進路保障

(1) 確かな学力保障

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、長欠・不就学などによる「低学力」という実態があり、学力保障は長年同和教育の重要な課題の一つでした。同和教育における学力保障の取組は、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。そこでは長欠・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したとはいえ、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を検証し、今日の部落の実態への対応ともあわせて、どのような取組が必要な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、さまざまな生活課題をもつ子や外国につながる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するとき、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、何をもってつきかずしていくかという課題を明確にしなくてはなるまい。「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」ということを教職員である自分自身の位置を映し出すものとしてとらえ、教職員自身が絶えず自分を解き放っていかねばならないことを示しています。先達は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、実践を通して「学力とは何か」とそれまでの学力観を問い直してきました。そこから社会的立場の自覚を促し、差別に立ち向かって部落問題の解決に取り組む「生きる力」を培おうとしてきました。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科学的認識や、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。

こうした学力保障には、家庭訪問をくり返す中で子どもや親のくらしをていねいにとらえ、そこから課題をつかみ取っていき、子どもたちの学力の形成を阻害しているものは何か、それを克服するためには何が必要かを具体的に明らかにしていくことが必要となります。そして家庭や地域、学校が一体となって学習習慣・生活習慣の確立に取り組み、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、一人ひとりの子どもに応じた教育内容を創造していくことが求められます。

また幼児期に学びにつながる生活体験が少ないことが「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たり、「わからない」ことで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、つまづきの根っこがどこにあるのかを知って、働きかけていくことが大切です。さらにそこから地域ぐるみの子育てや学校づくりにつながる取組、乳幼児教育から小中高校までの連携を作り出していくことも必要となります。

こうした取組は「なかまづくり」「集団づくり」を基盤にした授業づくりと併せて行われることが必要です。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意欲を高め、確かな学力保障に取り組んでいきましょう。

ところで2007年から文科省「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「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、悉皆調査であるため、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。また、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。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

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」までも記入させるものでした。「社用紙」の問題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、本人の責任や努力と関係のないことで合格が決められる差別選考が行われていました。

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ふ「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ふ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、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追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

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、自らもそれに連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自覚が求められます。

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ければなりません。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

全人教では、子どもたちの自己実現を阻害するさまざまな現実を明らかにするとともに、その現実と向き合い、共に乗り越えていく実践を深めてきました。

しかし昨今の研究大会では、進路保障の基盤となる「つながり」や「居場所」「なかまづくり」の取組についての報告が大半を占めるようになってきました。そうした基盤づくりは大切ですが、経済的格差の拡大や競争主義・成果主義という価値観が社会的に広がっている今日、社会状況の変化、法律・条例の制定や改定に伴う新たな課題を明らかにし、進路保障を阻害している原因を突きとめ、それを克服していく具体的実践の展開が強く求められています。これは高校のみならず、保幼小中段階でも必要で、以下の課題をはじめ進路保障の実践と交流、論議を積極的に推進していくことを呼びかけます。

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加盟国中最下位です(日本2.9%、OECD平均は4.4%、2015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(2016年)が続くなか、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。この制度を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

2017年度の高校進学率は99.0%ですが、ひとり親家庭96.3%、生活保護受給家庭93.9%と依然差があり、高校中退率は全世帯平均1.4%に対し、生活保護家庭は4.1%と高くなっています。(内閣府「子供の貧困の状況及び子供の貧困対策の実施状況(2017年度)」)その背景には経済的な事情が多くあり、家計を支えるためにアルバイトをして働いている高校生もたくさんいますし、中途退学を余儀なくされたケースも多数あります。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等就学支援金が必要な家庭にきちんと届く取組、さらには希望者の高校全入と後期中等教育の完全無償化をめざした取組を進めましょう。また定時制・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。深刻な格差社会で経済的理由から働きながら学ぼうとする子どもたち、さらには日本語習得が不十分で入試への対応で不利な状況に置かれている外国につながる子どもたちが安心して学ぶことができる場としても、定時制・通信制高校の設置、学級数の拡充が必要です。

なお、大学・短大への進学率は全世帯平均が52.0%に対し、ひとり親家庭41.9%、生活保護家庭19.0%と大きな差があることをふまえ、経済的理由による大学・短大への進学断念をなくする取組も求められています。また自然災害等の被災者から一人の中途退学者も、一人の進学断念者も出さない取組も進めていきましょう。

③奨学金制度について

児童のいる世帯の58.7%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しています。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とめ、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に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日本学生支援機構の奨学金制度を利用している学生は約4割にのぼっており、大部分の学生が貸与型の奨学金を利用せざるを得ない状況です。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に500万円前後の借金を背負うことになり、実質的には教育ローンです。近年奨学金の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。なかには祖父母の年金で返済するケースや、本人や家族まで自己破産に陥るケースもあります。奨学金の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。その背景には、授業料の上昇、若者の就職における非正規雇用の増加、本人のみならず学費の支払いを支えてきた親の所得が低下など、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。日本学生支援機構は2017年度から一部給付型奨学金を設立しましたが、決して十分とは言えません。進学を希望するすべての子どもが安心して学べる給付型奨学金制度の確立をめざしましょう。

④障害者の就学保障について

文科省が進めてきた「インクルーシブ教育システム」は、ほとんどの都道府県で通常の義務制学校と高校とは別に特別支援学校設置が進み、結果として障害児と障害をもたない子どもたちの分離別学という実態が進行してきました。また就学時健康診断によって障害児と保護者が進学先を地域の学校か特別支援学校かという選択を迫られる実態は変わっておらず、義務制学校や普通高校が「合理的配慮」をしないままで障害児の受け入れを事実上拒むという事例も後を絶ちません。高校や大学進学についても「合理的配慮」による受験機会は広がりましたが、まだ多くの課題があり「障害者差別解消法」の趣旨に反する実態も報じられています。知的障害のある生徒に配慮した高校入試制度が整備されているのは、現在大阪府と神奈川県のみという実態にあります。

大学入試センターでは、視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、病弱、発達障害について「合理的配慮」に基づく「特別措置」を実施しています。しかし個別の事情への対応は不十分で、使いやすく有効な制度にするためにはさらに整備が必要です。またこの制度には、知的障害に対する事項はなく、知的障害者は入試制度から排除されているのが現状です。文科省の「特別支援教育資料(2017年度)」によると、特別支援学校高等部の卒業者のうち、大学に進学する人の割合は0.4%となっています。知的障害者はほとんどの場合、就職か、社会福祉施設への入所や通所しか選択肢がなく、高等教育の機会が保障されていないのが現状です。

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、障害者が直面している多くの課題は社会全体の問題であるという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。障害児と保護者の願いを尊重することと、進路選択の幅を広げていく努力が求められています。

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つ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、障害者を含めて子どもたちが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「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外国につながる子どもたちについて

現在、中国、韓国・朝鮮、ブラジル、ペルー、フィリピン、タイ、ネパール、ベトナム、ミャンマー、スリランカ、パキスタン、イランなどいくつもの国にルーツをもつ新渡日の子が日本の公立学校で多数学んでいます。親に連れられて日本に来て突然異文化・異言語の中に放り込まれ、聞いたこともなかった日本語と日本文化に囲まれて困惑し、

孤立し、苦しんでいる子どもたちがたくさんいます。差別やいじめに直面することもあるでしょう。アイデンティティが揺らぎ、学校を休みがちになったり、不登校・退学となったりする子もいます。学齢期でありながら通学していない子どもたちが約16000人にも上るといふ現実があります。また日本語の日常会話に不自由がなくなってくると、次第に母語・母国語を忘れていき、親との意思疎通が困難になったり文化摩擦に苦しんだりする生徒もいます。こうした子どもたちの数は、4月から施行された改定「入管法」のもとでさらに増加し全国化するものと考えられます。私たちは何よりもこうした子どもたちの実態の把握と学習権保障の基本条件を作ることが求められています。

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)。さまざまな要因から就学の機会を失ったり、学校になじむことができなかつたりして、不就学になっている子どもたちも増加しています。国や自治体は早急に現状を調査し、就学を保障する取組や、制度の整備をおこなう必要があります。

また、こうした子どもたちが高校進学を希望する場合、一部の自治体で「外国人等特別募集」等の入学枠を作っているところもありますが、通常の入試しか受験できない場合が多く、日本語能力の問題や家庭の経済的な事情から、多くが全日制への道を断念して定時制高校に通っているという実態が見られます。外国につながる生徒を受け入れた定時制高校の中には、NPOや地域の協力を得て、彼らの生活支援から日本語習得、母語・母国語保障、居場所づくりなどで懸命に支えているところもありますが、たくさんの課題が山積しているのも現実です。中学校で来日すると、すぐに高校受験が課題となりますが、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、受験制度は不十分です。在留資格についても、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、日本での就労は資格外となり、正規雇用など安定就労はできません。(28時間/週の活動は申請に基づき許可を受けることができる。)小学校中学年までに来日した場合は「定住」に資格変更できますが、日本の中学校、高校を卒業しても、在留資格によっては日本で就職することができない現実があります。また、中学3年からの在学から高校までの卒業生については「特定活動」への在留資格変更も認められるようになりました。新しい「入管法」では在留資格によって長期にわたって日本で暮らすことが認められることになるので、日本の学校で学ぶ子どもはさらに増えることが予想されます。しかしその対応は自治体ごとに大きく異なり十分であるとはいえません。文化や習慣、宗教だけでなく来日するまでの学習歴、母語・母国語、日本語の習得状況など、外国とつながる子どもたちの進路保障のために配慮すべきことは多岐にわたります。

最近の研究大会では、各地から外国とつながりがある子どもにかかわる実践報告が行われています。こうした子どもたちの名前表記や母語・母国語保障などアイデンティティの尊重とともに、家庭訪問を通して子どもたちの生活背景を知り、子どもや親の願いを受けとめていく取組を進めていきましょう。また学校だけでなく、さまざまな地域の機関・団体と協力・連携し、子どもの思いに寄り添っていく取組を推進し、交流していきましょう。

⑥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、その結果だけで「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。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取組を進めていかなければなりません。

進路保障の取組として、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。

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。労働行政が公正な採用選考実現に向けて啓発活動をしています。厚労省の「就職差別につながるおそれがある14事項」はこうした取組の成果です。

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(抄)本、住民票謄(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企業の存在も、こうした風潮と無縁ではありません。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。高校入学選抜時の違反質問や大学での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。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。

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、現行の「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について要請行動を行っています。昨今、多様な性の在り方に関わる理解が広まり、各自治体においても公的な証明書や申請における「性別欄」の削除がおこなわれています。そういった動きがあるにもかかわらず、「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。選考の手続き上必要のない情報については削除する必要があります。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。

また近年増加している外国につながる生徒の就労の実態の把握と、就労を阻害しているものがあるならその実態を把握し、克服していく取組を推進していきましょう。

ところで今日採用選考にあたって、面接を外注した結果、判定に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

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。

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楽しむ一方で、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。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。

入管法改定に伴い外国人労働者の受け入れの拡大が進められるなか、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外国人に対する文化の違いから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く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。

「部落差別解消推進法」が制定されて2年が過ぎました。この間、12都県の29市8町1村で条例の制定や改正がされるなど、具体化に向けた動きは少しずつではありますが全国的に広がりを見せています。また、県レベルでは東京都・福岡県で条例の改正が行われ、奈良県で新たに制定されています。そして地域住民のこの法律に対する自主的な学習活動も盛んになりつつあります。さらに広がることを期待しています。

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、「ひととひとがつながること」「人権問題を自分事にするということ」「誰もが自分を開くことができるまちづくり」「生きる意欲と学びを取り戻す取組」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。

研究大会を通して、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。

第70回研究大会では、地域にある障害者の働く場を中心にして子ども学習会や子ども食堂に場を提供するなど地域密着の協働作業所の報告がありました。それは、障害のある人の生きづらさの解消をめざすための取組でした。討議の中では、差別を解消していくなかま、生きづらさをなくしていくなかまとは何なのかについて意見交流が行われました。厳しい差別の現実からくる生きづらさの中で「うまく伝えられないけど本当はいいたいことがある」「自分の気持ちをわかってほしい」などと生きづらさとしての差別の現実、その現実を受けとめた上で自分の思いを出し合うことができるような場、「そこに行けば誰かがいる」という人と人がつながる場の大切さが語られました。

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やそれを支える地域の教育力の充実のために、次のことを重視して実践をすすめましょう。

- 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分と社会の関わりを認識し、差別撤廃・人権確立をめざす主体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なか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) 自主的な解放子ども会活動の継承と発展

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に学びながら、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。

第70回研究大会では教育集会所から、青年活動を立ちあげた部落出身の青年たちからの報告がありました。中学生の頃、家族の差別発言をきっかけに報告者とともに部落問題を学び、現在もともに活動続ける青年は、今も差別意識に縛られている祖母と向き合い続けています。それは、決して家族を否定することではなく、くらしのなかの部落差別に向き合い、自分の活動を理解してもらうことで、家族とともに差別を乗り越えようとする姿でした。参加者からは、それぞれのくらしのなかで出会ってきた人権問題や、一人ひとりが抱える課題、葛藤などが率直に語られました。このように、自分のくらしのなかで人権問題と出会い、自分事として受けとめ、その解決に取り組んでいる人たちがいます。そうした人たちの出会いや気づき、学びが、研究大会の分科会討議だけにとどまるのではなく、啓発活動のなかで教材として活かされ、そこに一人ひとりの取組が重ね合わされていくことが必要です。

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。

自主的な解放子ども会活動の継承と発展させるために、次のことを重視して実践をすすめましょう。

- ①差別を許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ための力量を高める取組をすすめましょう。
- 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すすめましょう。
- 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すすめましょう。

(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。そのためにも隣保館の果たす役割は大きなものがあります。地域住民が隣保館を中心にした相互の活動の交流に始まり子どもから高齢者までもカバーできる活動の拠点と言えるでしょう。

第70回研究大会では、隣保館職員と小学校の教職員の協働の取組が報告されています。隣保館にやってくる地域の子どもたちに地域の良さを知ってもらおうと地域教材づくりをはじめます。その中には、厳しい差別と闘い、部落解放・人間解放に向けた運動があったこともこのムラの誇りとして伝えていきたいと語る二人の姿がありました。

「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。

また、地域のもてる力でネット上のヘイト発言や差別情報に対して反論したり、批判したりする活動を通して互いに共通の学習課題とすることができます。

地域住民が主体となって取り組む学習活動の展開に向けて、次のことを重視して実践をすすめましょう。

- ①差別解消三法などの学習活動をより広範な方々と交流しながらより実効性のあるものにしましょう。
- ②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し、社会的弱者の視点に立ったネットワークを構築しましょう。
- ③地域に存する部落差別をはじめとするさまざまな人権課題の実態を捉え、その解決に向けて、地域住民の主体的な参画による活動がどのような役割を果たすのか明らかにしましょう。
- ④地域ですすめる人権課題の解決に向けた活動を通して、自己がどのように変容するか明らかにするとともに、個々人の生きがいを生むことを確かめましょう。

(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。研究大会では行政が主体となったLGBT支援の実践報告の場には、たくさんの当事者の方が集まりました。差別の現実から深く学ぶ実践の創造をめざしてきた全人教にとって、当事者の声は重要です。参加者から、日常の中で「当事者が見えない」「声もあげられない」現状が語られました。そうした現状からも、「当事者が語ってくれないと分からない」ではなく、誰もが自分らしく生きることができ、「語りたい」と思える関係性をどれだけ生み出すことができるかが重要であると論議されました。差別をつくり出している「自分」を問うこと、そして、すべての人が自分を開くことのできる環境を、行政を含めたあらゆる主体が作り出していくことの大切さが確かめられました。

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びと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」と名称を変え、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。

第70回研究大会では滋賀の企業から、障害者雇用にかかわって、「分けられているから差別がある」と考え、就労の現場で「分けない」ことにこだわっていった実践が報告されました。就職したものの、職場で疎外感を感じその苦しさを誰にも言えないまま退職せざるを得なくなったAさんとの出会いから、障害者問題を「外から見ていた自分」として問い直していきました。そして、障害のある人が、職場で「自分のことを言えない」差別の現実を自らの問題ととらえ、一人ひとりと話しこみ、生活も含めて踏み込みながら、「洗濯場」という「ありのままを出せる場所」を職場につくっていきました。くらしに踏み込み、そこから見えてくる生きづらさや、職場では出しきれていない思いを受けとめ、解決しようとする取組は同和教育の営みそのものです。共に働き、共に生きる社会の実現のために、周りの人たちが自らの社会性をどのように問い直してきたのかについて、参加者が経験を重ね合わせることで論議が深められました。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を求めていきましょう。

学習活動につながる啓発活動の充実にあたっては、次のことを重視し、実践をすすめましょう。

- 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すすめましょう。
- ②「部落差別解消推進法」の趣旨に鑑み、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「部落差別解消推進法」を含む差別解消三法などの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びとの自覚的な取組をつくるまちづくりをすすめましょう。

(5)識字運動の拡がりと継承

識字運動は同和教育の原点です。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」の原点でもあります。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け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籍住民、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も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たりすることや、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つながります。あわせて地域を多文化共生社会にしていくことにもつながります。

第70回研究大会では、識字学級を開く行政側や共に学ぶ教職員など、様々な立場からの実践報告がありました。そのうちの一つは、結婚・出産を機に被差別当事者となった人と、差別の現実に出会い自分の立ち位置を問い続けてきた人、そうした二人からの報告でした。差別をなくす側に立ちきることを、生き方として実践している報告でした。この識字学級には、非識字ではない青年が参加しています。差別によって生きる意欲を奪われていた青年は、人づてに識字学級の存在を知り、識字学級に通うことで生きる意欲を取り戻していきました。若い世代にとっても、識字学級はかけがえのない居場所となり得るのです。近年、識字生の高齢化や識字にまつわるニーズの変化などから、識字学級をどのように発展させていくのかについて論議がなされてきていますが、「人権を学ぶ場」「安心できる居場所」「しんどい時に支えとなるなかまがいる場所」として、差別への怒り、反差別への思いを確かめながら識字学級を発展させていくことが重要であると確かめられました。「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。文科省もようやく全都道府県に夜間中

学校を設置する方針を固めました。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、具体的な実践をもちよって議論することが必要です。

識字運動の拡がりや継承をめざして、次のことを重視し実践をすすめてみましょう。

- ①識字運動への参加を通して、どのような自己変容が生まれるのか、明らかにしましょう。
- 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すすめ、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すすめましょう。
- ④非識字者を通して、識字社会を問い直しましょう。

(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。研究大会では実践報告はなかったものの各地で取組まれていた祭りなどの紹介もありました。そして何より地域隣保館での各種事業も大切な人権文化と言えます。その取組を通して人びとが出会い、多文化共生社会の実現に向かう人権確立を求めまちづくりとしての新しい文化活動の創造も視野に入れることが大切です。

地域における文化活動の創造にあたっては、次のことを重視し実践をすすめてみましょう。

- ①差別の中を生き抜いてきた人びとの歴史、芸能、伝承、仕事など、さまざまな文化を掘り起こし、その豊かさをひきつぎ、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びとの生活の中にある「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これらの取組からひきだされる成果・課題を大切に、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すすめていきましょう。

V 全人教の責務と課題

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(加盟人同教)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、実践を通じた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的ななかまによる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。

全人教やそれぞれの地域で取り組んできた加盟人同教をはじめとする乳幼児教育、学校教育や社会教育の営みを通して、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. 教育実践の普遍のテーマとしての「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、それがどう実践の質を深めていっ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。現実が大きく変わってきて、差別の解消に向けて取り組んでいくことが私たちの課題であることは変わりません。

「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。「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. 研究大会の論議の深化と充実を

研究大会への実践報告は加盟人同教での論議・検討を経て、提起されています。それらは全人教の研究課題や研究大会実践報告協力者(以下、協力者)の検討を経て決められる分科会討議課題の柱に基づいて報告され、分散会での論議・意見交流につながっています。また、分散会での論議は、各加盟人同教から選出された協力者による集団的な運営に基づいています。こうした各担当の分科会・分散会において実践報告に基づく分科会論議は、報告者だけではなく参加者それぞれの実践を交流し論議する場となることをめざしています。

実践報告はそれぞれの現場の状況も踏まえながら、子どもたちのくらしの現実や学校としての課題追求の取組状況に基づいた報告者の実践のあり方が表されています。また参加者からの実践に関わる意見は参加者の問題認識や実践状況から発せられています。しかし、差別の現実もさまざまな状況があります。また、実践をとりまく状況も、地方において学校においてまた学年・学級において異なっています。そうした中で、提出されてきた実践報告に基づいて分科会への参加者を交えての共通した課題認識をつくっていくことが分科会での論議でもっとも大切にされなければなりません。

学校における人権教育の実践は、学校での教育活動全体で具体化される必要があります。人権にねざした学校づくりの課題はもっと研究大会の場で実践に基づいた意見交流がされなければならない課題です。そして学校づくりは家庭や地域と連携した取組として、論議されなければならないものです。現在の研究大会の分科会構成は学校教育と社会教育に大きく分けられていますが、同和教育が追求してきたものは「人権のまちづくり」の営みの中で学校教育と社会教育の取組がつながっていくことです。

改めて、私たちは人権教育や人権啓発の諸活動において、その課題論議を「差別の現実から深く学ぶ」という視点で捉えかえしながら進めていきたいと思えます。現実の見え方は立場により変わってきますが、私たちは、被差別の側からの現実認識を大切にしてきました。子どもたちを含めて私たちをとりまく現実、様々な差別が渦巻いている社会の中でのくらしです。差別をなくしていくための教育活動をめざしているのが全同教大会であり全人教の基本的な姿勢で加盟人同教の共通した姿勢です。

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。

こうした視点をさらに明確にしながら研究大会での深化と充実をめざします。

3. 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71回を数えます。

日本における人権教育の取組は、1995年からの「人権教育のための国連10年」の取組から拡がりました。政府をはじめ多くの地方自治体で行動計画が策定されました。それは同和教育の取組を基盤としています。96地対協意見具申は「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、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ました。そして、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。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きました。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広がっていない現状があります。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。

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、東日本で開催している人権・同和教育講座も、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や深まりを求め、取組を強めていきます。

VI 第71回研究大会(三重県)の成功に向けて

第71回全国人権・同和教育研究大会は、三重県津市で開催します。三重県での6度めの開催に向けて、現地では県内全29市町をあげて準備をいただいています。その三重県実行委員会より、研究大会開催に向けて次のようなメッセージをいただきました。

三重県における同和教育の歴史は、全同教の歴史と重なります。公益社団法人三重県人権教育研究協議会(以下、三重県人教)の前身である三重県同和教育研究協議会(以下、三同教)は、全同教結成と同じ年の1953年に結成されました。三重の地では60年以上にわたる長いあゆみの中で、全同教が第17回研究大会(大阪)以降研究テーマとして掲げている「差別の現実から深く学ぶ」という原則をもとに事実と実践に基づいた取組を積み重ねてきました。

折しも前回三重県四日市市・桑名市・鈴鹿市で開催した第61回研究大会は、全人教の法人化後、初めて開催された研究大会でした。「人権文化の確立に向けて、事実と実践に基づいて確かめてきた同和教育の理念を教育の普遍としてさらに発展させ、全国の学校・家庭・地域・職場に人権教育の拡がりや深まりをはたすべく邁進する」(全人教設立趣意書)という決意を具体化する大会として、三重が大切にしてきたキーワードは「協働」でした。地元テーマに「みえ発人権文化の具体像～熱と光あふれる未来(あした)を～」を掲げ、貧困の連鎖を断ち切るために地域総体の「協働」による取組を県内外に発信することができました。また運営面においても、多数のボランティア・スタッフのみなさんに支えていただくなど、多様な立場の方々が大会に参画していただくことができました。

多様な主体が「協働」する大会づくり・大会運営の基盤には、結成当初から「同和教育を全県民のものにする」ことを命題に掲げてきた三重県人教の取組があります。

その一つが「組織づくり」です。1995年の第47回研究大会の開催をきっかけに、県内全市町村で人権・同和教育研究団体(以下、同研)が組織され、2000年には69市町村(当時)のすべての同研が三同教に加盟しました。

現在では、学校、地域、保護者、行政、市民啓発団体や約7000人の個人会員、29市町同研をはじめとする団体会員によって構成されています。

二つめの取組は、三重県人権・同和教育研究大会(以下、三同教大会)を、教育関係者だけでなく、広く県民が参画する大会にしていくことでした。三同教大会は、2003年から県内を8つのブロックに分けて複数の市町村で実行委員会を組織し、首長が実行委員長、副委員長を務め、学校教育から行政啓発、地域の学習活動も含めた取組を進めてきました。市長・町長・教育長や同研代表者、そして地域に根ざした市民啓発団体や人権団体の代表が一堂に会し、三同教大会の開催に向けて意見交流を図りながら準備を進めることで、各市町の人権のまちづくりを着実に前進させることをめざしてきました。

人権文化確立をめざして進められてきた各市町の組織づくりや三同教大会のあゆみは、すべての子どもの自己実現やすべての人が自分らしく生きることができるまちづくりに向けて、多様な人たちが互いに協働しながら取り組むネットワークをつくることにつながっていきます。全人教第71回三重大会においても、県内全29市町が作りあげてきたネットワークをさらに広げていきたいと思ひます。さらには、同和教育を基盤とする人権教育の理念や成果を若い世代に引き継いでいきたいと思ひます。

地元実行委員会では、誰もが自分らしく生きることができる社会をめざして、すべての人が人として大切にされる考えや視点が根付く…そんな人権文化あふれる社会をつくりたいという思ひを込めて、地元テーマを次のように設定しました。

人権文化を確かなものに～29市町の組織力と取組をさらに深めて～

全人教の法人化から10年、そして前回の全人教第61回三重大会から10年。人権教育・啓発をめぐる状況や社会情勢が大きく変化するなか、人権文化を確かなものとするために、私たちは組織や取組を検証し、さらに深めていかなければなりません。

部落差別解消推進法をはじめとする差別解消三法が施行されています。この法律が求めていることは、被差別の側に置かれている人たちの周りの人が差別解消に向けて取り組むことです。その理念を、教育や啓発の中でどう具体化していくのかが喫緊の課題となっています。

- ・部落問題の当事者って誰のこと？
- ・部落問題を「自分事」にするって、いったい何をどうすることですか？
- ・みなさんは「差別を残す」当事者ですか？それとも「差別をなくす」当事者ですか？

第52回三重県人権・同和教育研究大会(2018年10月14日～15日)地元報告より

これは第52回三同教大会の初日全体会のステージで行われた地元報告のなかで、高校生・青年から投げかけられたメッセージです。同時に、高校生・青年たちは、自らの学びや経験を通して自分たちなりの答えを発信しました。

この力強いメッセージに対して、私たちは教育の中で、まちづくりの中で、そして日常の中で、具体的な実践で応えていかなければなりません。全人教第71回三重大会においても、参加者一人ひとりが、人権問題を「自分事」としてきた経験を交流し、日々の差別解消の取組について議論し合うことが、若者たちに応えていくことになると考えます。

全国から保育・教育関係者、行政、地域、NPO法人、福祉関係者、ともに社会を創るあらゆる立場の人が三重の地を集っていただけることを、お待ちしております。