

## 第3分科会 第1分散会

### 1 報告と討論の概要

本分散会では、二日間にわたり、4本の実践報告をもとに実践交流が進みました。これらに先立ち、分散会の基調において、進路・学力保障は「人権教育の総和である」と重視し多様な取組みを位置づけ追求してきたこと。学習に意欲をもち、自己表現力を高め、自己肯定感を育むことで生きる力を豊かに築いていく過程であること。一人ひとりが排除されることなく大切な存在であるという環境の中で、「仲間とつながり、仲間とともに未来を切り拓いていく力」を追求し、差別に負けない力として保障していくものであると確認しました。また、進路・学力保障の取組みを進めていくためには、学校教育の場だけでは見えない地域や家庭での暮らしの実態を把握する必要があることをあらためて示し、子どもたちの進路実現を支える様々な関係機関や地域施設との共通認識と連携も必要で、総合的に教育の行動化が問われていると提起しました。

奈良県人教からの実践報告では、障害をもつ子どもたちが義務教育を終えて在宅を余儀なくされ、地域に戻る場、居場所がないことに気づき、90年代に小学校の敷地内にあったプレハブ住宅を利用し作業所を開設運営していく取組みについて語られました。その中で、現状に危機感を覚えた保護者や当時の教職員がいかに協力してきたかが明らかになりました。もちろん小学校との交流も進められることとなりますが、当初から理想的な連携ができていたわけではなかったとのこと。作業所の場所の移転に伴い、小学校との心理的な距離が遠くなると感じることも経験しました。差別的な発言もあり、教材化し学習・交流機会を増やすことでつながることを意図して取り組まれました。また一人の生徒と保護者とのかかわりの中で、障害をもつ子どもの親と担任の願いは同じはずでも、その生徒が「やっぱりぼくの気持ちをわかってくれない」とつぶやくことで相互の関係にずれを生じさせ、解決しなければならない課題が顕在化しました。学校や担任は家庭訪問を繰返し、本人や保護者の支援を続けていくことを示します。同時に作業所の職員との連携を深め、学校と作業所の取組みにお互いに深くかかわりあう中で、その生徒と保護者を包む環境を広く安定したものに築き上げていきます。そして教育側、福祉側という垣根を取り払い「日常的なこと」として相互に深くかかわりあうことが大切であると気づきます。さらに今改めて、私たちは、子どもたちを取り巻く環境として学校と作業所の職員間のつながりや様々な人権問題や障害に関わる差別との出会い直しが必要だと結びました。

新潟県人教からの実践報告では、報告者が高校生として出会った生徒が社会で生きづらい状況にあることを知り、あらためて自らの取組みを想起する機会を得たと言います。中途半端な対応しかしてこなかったと反省しつつも、その生徒の背景的な要因が分かるにつれ社会の中での生きづらさにつながるものが顕在化しました。生徒自らの課題と生活や社会からいつの間にか背負わされていた課題が複合的に絡み合い一朝一夕には解決しないものとなっていたことに気づきます。そして報告者は出会った生徒は「卒業させて終わり」ではないことに思い至りました。その後会うことになる別の生徒に対しても、卒業後であるにせよその生徒の背景的な要因を見ようとすることで解決すべき課題を明確にすることができたと言います。また生徒たちの課題を解決していくためには社会の側にも乗り越えなければならないハードルがあるのではないかと指摘されました。会社を休みがちになった者に対して、会社は「採用前の段階で学校から情報を得ていれば社内対応できるのではなかったか」と情報提供を要求することがありますが、統一応募用紙作成の経緯と精神から面接で不利になる情報を書かず述べずという指導を続けながらのジレンマであると言います。社会や社内で個々の生きづらさに対する無理解や差別観が改善されない状況では、就職前も就職後も課題は解決されず、増幅されるか潜在化してしまうことで個人責任になり、生きづらさを示すものは救われる状況になりません。さらに卒業後であっても社会での生きづらさゆえ関わる必要にある生徒に対しては、一教員の個別の対応には限界もあり、多くのものの観察・追指導のできる取組みの構築が必要であると訴えられました。

熊本県人教からの実践報告では、高校生が自らの将来展望とその実現のためには貸与型奨学金という借金を背負わなければならない社会構造となっていることの指摘がありました。高校の授業料につ

いても「授業料無償化制度」から「高等学校等就学支援金制度」となり複雑な課題が浮き彫りとなってきたと言います。制度変更の時期に、制度内容について十分に理解できず、申請をすれば払う必要のなかった授業料を経験則から支払い続けることになってしまうケースも少なくなかったようです。このような事態を検証する体制もないことから、制度周知については教員一人一人の取組みと意識の問題となってしまうことが現場で大きな問題になっています。ひとつのケースから、報告者は就学支援金制度の不備と学校現場の取組みの希薄さを見抜き、不利益を被った家庭への救済措置を求める行動を模索し、関係機関へ働きかけ支援金受給見直しを勝ち取ることができました。さらに報告者は支援金制度が教育の機会均等に資するのか、保護者の経済的状况によって授業料支払の義務の有無が生じること自体、「経済的地位によって教育上差別されない」理念から逸脱するのではないかと考えます。書類申請主義ともいべき制度を前提に、説明と理解を促すこと、支援することができなかつた自分にも、いつのまにか差別する側に立ってしまい適切な行動をとることができなかつたという猛反省がありました。被差別の経験をもち教育の機会を奪われてきた保護者達の現実を深く知り実感することで、支援金制度をはじめとする様々な制度が必要な家庭に届くのか、本当に必要な家庭に届かせる取組みを自分たちができたか否かを検証し積極的に行動することが大切だと述べられました。

大阪府人教からは、小学2年生から担任することになる被差別を背景とする児童を中心に据えた学級づくり、仲間づくりの実践から進路保障の行動の原点を再考する報告がありました。報告者の学校では、各学期に一度設定されるクラス・ミーティングを校内での一斉人権学習の機会として位置づけ、自らを語り、お互いに語り合うことができる環境をていねいに築き上げていく取組みを行っています。日常からもその児童と周囲の児童との関係を水平なものとするために、誰もが安心してまちがえることができる学級であり、困難な課題については、仲間とつながり乗り越える力を培う環境であることを求め取り組んでいきました。中心となる児童の苦手を克服するために個別に行っていた課題学習が次第に周囲にも広がり、ともに課題を解決しようという仲間のつながりができます。クラス・ミーティングで、多くの児童が自ら、自らの苦手なところを述べ伝え公開することができ、お互いに肯定的に評価し合う姿を見ることができたと言います。学年の終わりに自分たちの学級の好きなどころについて振り返ると、涙しながら学級への感謝を述べる姿がありました。新たな学年の当初から、明るく元気でまちがえることができるクラスにしたいという抱負が述べられることにつながっていきます。報告者自身の学力・進路保障の考え方が変わる経験ともなったと言います。すなわち学力・進路保障の取組みが担任（おとな）と子どもの関わりが主になるものだという考えが変わります。常に一人の子どもを中心に据えた学級づくりを心掛けたことが、他の子どもたちも含めて全員がここはまちがってもいい安心空間だという意識を共有することができることにつながりました。学力・進路保障の取組みでは、おとなと子どもの関係ではなく、子どもと子どもの関わり、集団づくりが大切な要因としてあるということを実感できたと言います。

## 2 今後の課題

実践報告後と総括討論において、あらためて進路・学力保障の考え方や取組みは学校教育の現場において、同和教育の先達実践してきたことを再考し編直し、その本質をつないでいくことの大切さと世代交代する中で位置づけていくことが大切であるということでした。就学前教育の場や小学校段階から将来展望をもち、あきらめず進路実現を保障するために、徹底的にかかわり、教育の機会を奪われてきた被差別の視点から寄り添うことの必要性も問われました。制度としての就学支援金ではなく、必要な状況を見抜き、必要な家庭へ確実に届くまで関わり抜くことは教育に携わる者たちの使命ではないかとも考えました。奨学金の意義を伝え継ぐことはもちろん、統一応募用紙の成立の経緯から学びつつ徹底的に就職において差別する意識や行為を許さない姿勢も改めて確認していかなければなりません。そのためにも現行制度を絶対視するのではなく、被差別の立場にある人たちに不利益を被らせる危険がある制度であるという認識を持ちながら、就学前から高等教育にいたる教育費負担の縮小と無償化を求めて行く活動を促し、進める努力を怠ってはいけないのではないかという声を現実のものとしなければならないのではないかという方向も示されることになっています。

## 第3分科会 第2分散会

### 討議の概要

#### 1 報告の概要

5本の報告が行われた。1本目は福岡の高校の報告。解放奨学生の運動によって生まれた県の奨学金制度の意義を伝え、学ぶ意味や進路を考えさせる授業の報告。2本目の滋賀の中学校の報告は、校区にある児童養護施設から通ってくる生徒に、施設と連携しながら熱心にかかわり、自らの認識を見つめ直した報告。3本目は大阪の小学校の報告で、家庭環境の厳しい子に教職員と地域の人が連携してかかわりながら成長を支えている、というもの。4本目は徳島の中学校の報告。人権教育主事として部落出身の生徒の学力保障にとりくみ、仲間とのつながりを育もうとした報告。5本目は東京の高校の報告。在日コリアンが通称名を選ばざるをえない日本社会の差別性に直面し、自らの認識の誤りに気づかされ、差別をなくす側に立とうとする報告であった。

#### 2 報告ごとの質疑・討議の概要

1本目の報告をめぐっては、まず人権学習のカリキュラムについての質問がいくつか出された（島根・大分）。報告者の「授業のデータや生徒の感想を丁寧に生徒に返していく」という姿勢は肯定的に受けとめられた。「人権学習の進化」とは「言論の自由を保障し、生徒の反応を生徒に返し、生徒に真摯に向き合うことだ。」と回答があった。また、経済的に苦しい生徒が真剣に進路決定に向き合う場面も紹介された。授業中の被差別の生徒の反応が気になる（宮崎）という意見もあった。

2本目の報告をめぐっては、施設から通う生徒、学校と施設の連携、父親、部活動内で起こった事件、他の生徒とのつながりについての補足を求める質問が続いた（大阪・兵庫・大阪・滋賀）。また、学校全体として施設と綿密に連携していることに会場から賞賛の声が上がった（滋賀・宮崎・兵庫）。報告者から「施設に行くとなぜかほっとする。私も家族について悩んできた。」という思いが語られた。

3本目の報告について。まず保護者に関する質問が出された（福岡・東京）。「将来の姿を展望した上で、今この子に何が必要なのか」（滋賀）という質問には「困ったときに頼れる大人だ。」とのこと。地域の人のかかわりについての質問があったが（東京・三重）、「子ども食堂」の方が「Sが生きること、それだけで『ありがとう』や」と語ったことが紹介され、多くの人から地域の豊かさを賞賛する声が上がった。東京からの「部落問題としてかかわっているのか」という質問に「困難な状況をなんとかしたい、という思いだ」と回答があった。三重からは、母のおいたちを見つめ直させてはどうか、という意見が出た。

4本目の報告について。カミングアウトについての質問があった（滋賀・東京）が、「カミングアウトは目的ではなく、仲間づくりがあって初めて言える」と回答があった。また、Aから「部落出身だということを親友に言ったら、どうなるんだろう？」と尋ねられた報告者は「関係ないと言ってくれるよ」と答えたとのこと。また、「地区のことを知っているつもりだったが、そうではなかった。学習会はなくなり、人同士のつながりも薄まった」という実態報告もあった。

5本目の報告については、まず子どもの『居場所』について質問が出た。「同じ立場の子ども同士が会うことが大切だ。自分の困難さは差別構造の中の現象だ、という相対化が大事だ」と回答があった。兵庫からは、「施設の子の多くが大人不信に陥っていて、本音は信頼できる人にしか漏らさない。仲間の存在も大切だ。」という経験が語られた。Aの暴言は家庭の影響であるが、子どもにつながり続けることでしか克服できない、という意見もあった。東京の「報告者の転換点は？」という質問に対し、「母親の影響で在日問題を『厄介だ』と受けとめていた自分だったが、在日の生徒が誤りに気づかせてくれた」と振り返った。

#### 3 総括討論の概要

1日目には、「施設は子どもにとって最後の砦だが、施設職員の労働条件は厳しく、社会の課題ではないか。学校に対してもの申すことは保護者にとって大変なことだということを学校は理解すべきだ。施設の子にとっての高校選択のハードルは高い。すぐ近くに高校があっても、遠い存在。これが差別

の現実だ」(滋賀)「合格が決まっても費用が払えない現実が産炭地にはある。教職員は地区に来るべきだ」(福岡)というような意見が出された。

2日目には「奨学金の意味と進路指導」「カミングアウトをどうとらえるか」の2点について討論が行われた。

大分から、障がい者手帳を取得して施設に生きる場所を求めるしかない子どもがいる、また、父親から暴力を受けた子の中に暴力を肯定する子もいる、「自己と向き合うこと」こそ進路指導ではないか、という意見がでた。福岡からは、奨学金の継続を求めた当時の福岡の高校生の思いを現在に活かすと、りくみの紹介があり、進路保障とは「子どもたちが生き方を見定めることだ」という見解が示された。東京から在留資格が「家族滞在」の子どもの、正規雇用や奨学金が保障されていない現状を改善したい、という意見があった。さらに福岡から、親子で進路の話をしてほしいのだが、厳しい経済状況から保護者が忙殺され、それもままならない現状が報告された。京都からは、貧困の連鎖を断ち切るには、指導者はその子の状況を深く見ようとする、こと、また、外国にルーツがある子が生き生きと生きるには、多様性が認められる学校でなければならない、という意見が出された。

続いてカミングアウトをどうとらえるのか、ということの討論となった。東京から、カミングアウトを受けたとき、初めてマイノリティ性が目の前に立ち上がってくるはずだ。部落の子は部落の子、在日は在日として捉えられるようマジョリティ側を鍛えるべきだ、という意見があった。徳島から、部落の子であろうとなかろうと人間らしく育てて欲しいと願っている、という意見もあった。宮崎から、部落の子が差別状況に直面して「自分は転校してきたので部落じゃない」とごまかしてしまったことがあったことから、子どもにそうさせてはならないという意見があった。福岡からは、LGBTの生徒をそういう子として認められる生徒たちがいたという体験が語られた。東京から、朝鮮人が人間として生きることを許さない日本社会だということに厳しく認識し、入学時に「できれば本名を名のってほしい。そのために私たちはどうしたらいいのだろうか」と話し合わなければならない、という意見が出た。

### 教訓的なことと今後の課題

- ・解放奨学金のような奨学金が非常に大切な制度であることについては共通理解されたと思う。しかし、「差別との関係で奨学金問題をとらえる」ということについては議論が深まらなかったと思う。それがストンと腑に落ちるような認識に至るためには、教職員それぞれが身近にいる被差別の生徒とより深くかかわる必要がある。
- ・カミングアウトについては、それによって新しい関係性を提起されたのだから、「これまでどおり」ではカミングアウトを拒否したことになる、という意見が多くあった。「部落だとか、在日だとかは関係ないから。」ということはあるにない。私たちは、差別構造の中にいる。差別があるのだから、その子にかかわるのであって、困難な状況にある子にただ熱心にかかわるのではない。この議論が日常的に必要なものである。

## 第3分科会 第3分散会

### 討議の概要

本分散会では、小学校1本、中学校3本、高等学校1本の計5本の報告がなされた。

1本目は、大阪府の中学校より、周囲とうまく関係を築けずいつもトラブルの中心にいるAに対し、「この子が変われば学校が変わる」と、粘り強く話し合う関係を作っていく取り組みの報告であった。修学旅行や体育祭などの行事の中で、自らのしんどさを見つめ、受け止め合い、語り合う、そんなクラスミーティングを行っていく。初めは素直に思いを出せなかったAも「今のままじゃいかんから変わりたい」と語り、その思いを受け周囲の子達も変わっていく。「全員でやりたい」と、学校に来られていない仲間にも働きかけていくようになる。そしてAは「自分はしんどい思いをしている人の気持ちがわかると思う」と、将来の夢をみんなに語っていく。そんな、自分を開き、語り合う「ほん

まのつながり」がある集団をつくっていくことが進路保障につながる、という報告者の思いが語られた。

2本目は、香川県の中学校より、1小1中という変化の少ない環境の中で、お互いの思いをうまく伝えられない、自分に自信が持てないという子ども達に、誰もが自信を持ち、安心して過ごせる集団づくりをしていくという報告であった。積極的に役割を引き受けるものの、保護者や他人の評価を気にしすぎ、不安になると自分を否定して消極的になるAさんへの関わりを中心に報告がなされた。体育祭や合唱コンクール、壮行会などの行事でリーダーを引き受けることで次第に自覚が芽生え、その頑張りを周りに認められることで自分に自信を持つことができるようになる。しかし一方で、生徒会長としての責任の重さに悩んでいることを周りに言えず、弱さを見せられないでいたことに担任が気づき、寄り添っていく。そうした関わりを通して、自分の進路を定めていく、という報告であった。

3本目は、鹿児島県の与論島の小学校よりの報告であった。担任している小学生の中学2年の姉は、島で唯一の高校に進学を希望していたが、島外の特別支援学校を勧められる。中学校側は、支援員のいない高校で必要な単位を取得できるか不安を感じての進路指導だったが、保護者は、支えが必要な子どもだからこそ同級生から離さず島のみんなで見守っていきたいという希望を持っている。その思いを受けて、同じ悩みを持つ保護者同士をつなぎ、同僚や高校の教員と話し合う場を作っていく。気になる子どもたちの数年後を見据えた連携の大切さ、「行き場がない」子どもたちを大事にすることを確認していく。本人の困りが何なのかを丁寧に聞き取り、安心して学べる環境を整えていきたい、という思いが語られた。子どもや保護者の思いに寄り添うという、進路保障の原点に関わる報告であった。

4本目は、京都府の中学校からの報告であった。この中学校では、人権・同和教育を基軸に据え、日常的に家庭や地域に足を運ぶことを大切にしている。優しくて明るいAが、学力的に厳しく、遅刻などもあるAとの関わりを中心に報告された。問題のあるなしに関わらず日常的に家庭訪問を繰り返す。本人は、初めは嫌がっていたが、Aの学級代表としての頑張りを保護者に伝えるうちに、家庭で怒られることも減り、授業の様子も改善されていく。学力補充のための夜の学習会にAも参加するようになり、積極的に勉強するようになる。わかる喜びを知ると頑張れる、ということが、改めて確認されていく。受験校の倍率が発表になって合格が確実になったあとも、「それでも勉強を頑張る」と夜の学習を続けた。学ぶことの意義について、子どもたちに実感させることの大切さが提起された。

5本目は、熊本県の高等学校からの報告であった。面接試験への取り組みは、ありのままの自分を見つめ、自分自身を肯定することと同義だと考え、クラスの中にそれを受け止め合える関係をつくっていく。その中で、就職試験の面接で家族のことなどの違反質問を受けた生徒が「学校の指導によりお答えできません」と答えた。「答えた方がよかったのでは」と不安になる生徒に、クラスのみんが大丈夫だよと声をかけていく。学校も進路指導部、人権教育主任、管理職が連携して取り組みを行い、申し入れを行っていく。無事合格が内定し、本人、保護者だけでなくクラスのみんも喜んだ。しかし卒業後、本人から「入社して面接官に会うのが怖かった。入社後、不安にさせてごめんねと声をかけてもらえて初めて安心した」と聞いて、その子の不安に思い至らなかった自分を省みた、という報告であった。

総括討論では、①進路保障を妨げている差別の現実を明らかにする、②厳しい状況にある子どもの思い、保護者の思いをどう実践につなげていくか、③仲間づくり、集団づくり、「つながる」とは具体的にどのようなことか、④自らが進路を切り開いていく力をどうつけていくのか、⑤統一応募用紙の取り組みをどう教材化し、その主旨をどう活かしていくか、⑥地域とともに取り組む、家庭と連携していくことの具体を明らかにする、そして⑦取り組みを進める上での私たち教員の立ち位置は、という点を柱にして論議を行った。③については、「この仲間だったら自分を支えてくれる」という信頼を持てるようなつながりをつくるために、自分を語るクラス会を行っているという意見、仲良くなって終わりではなく、お互いの生活背景を知り、自分のきつい部分を話せる関係こそが「つながる」ということではないか、という意見などが出された。また子どもたちばかりではなく教員同士のつながり

も大切、という意見もあった。⑥については、家庭訪問の大切さについて多数の意見が出された。「とにかく家に行け」「顔を見て話した方がいい」と先輩教員から言われてきた、最初は家に上げてもらえなかったが、何度足を運ぶうちに信頼が生まれ、「飯食って行け」と言われるようになり、家庭の様子がわかった、等の意見があった。⑦についても多数の意見があった。様々なシステムがあっても、それに血を通わせるのは教員、どのような立ち位置で生徒と向き合うかが大切、問題行動のある子などに対して排除の理論で臨んでいる自分たちはいないか、等の意見があった。

### 教訓的なことから

5本の報告および総括討論から、以下の点が討議の中で確認された成果として上げられる。

○仲間づくりとつなげることについて

①しんどい思いをしている子への関わりを中心としたクラスづくりの大切さ

②仲間を作って終わるのではなく、その子の背景を知り関わることができる関係性づくり

○家庭訪問の大切さ

①互いに顔を会わせる事から生まれる安心できる関係性づくり

②家庭訪問を通して、子どもの生活背景を知ることの大切さ

### 今後の課題

意見として出されたものの中で、十分議論できなかったものには以下のようなものがあった。

○自分の思いを語れない子、見過ごされている子の思いや課題をどう掴んでいくか。

○特別な教育的ニーズのある子に対して「ボーダーライン」「グレーゾーン」という診断を受けることで「納得」してしまっている教員の意識がないか。そのことが子どもの進路に対する希望を閉ざしていないか。

○「言わない・書かない」取り組みにおいて、内定が出た段階で安心してしまい、入社後まで不安を抱き続ける生徒の思いに気づけないでいる教員の意識のあり方はどうなのか。

## 第3分科会 第4分散会

### 討議の概要

#### ・「当事者」意識について

教育環境が厳しくなっている中で、生活にかかわってくることは本人も家族も言いたくない、他人に触れられたくない。その状況の中で本人と関係づくりをして、「人とつながりたい」と思うようになることが大切である。

周囲の人々は差別の状況がよくわかっていないので、話をするとうんざりしてしまう。でも、同じ差別されている人の言葉は、自分の中でずっと理解できる。

子どもや親が自らのしんどさを発信することができないのは、「当事者」として意識してこなかった我々の立ち位置に課題がある。なぜ私たちは当事者として意識してこなかったのかを考える必要がある。

#### ・差別を「自分の中の問題」として捉える

同和教育を受けてきた世代である自分は、「自分は部落出身だけれど、部落差別は受けたことはない」と考えてきた。でも、最近は自分も差別を受けてきたのではないかと考えるようになった。確かに直接的な差別発言などはなかったが、周囲の友人の発言や眼差し・態度を受けて、自分は部落出身であるということをはっきり言わないという選択をしてきた。差別に苦しむ「当事者」だけの課題にしてはいけない。「そのような態度を取らせてきた周囲の人々」の中にある差別の現実をもっと出し合い、掘り下げる必要がある。

確かに差別は、「差別を受けてきた当事者」の問題ではなく、「差別を許してきた社会の問題」である。しかし、「私たちの問題」「自分も含めて差別する側の問題」という捉え方では、自分は社会にいる（差別をする）たくさんの中の一人になってしまい、自分の責任を薄めているのではないかと、という指摘がなされた。「私自身の課題であると捉える」「私の中に課題を見つける」ことが必要である。

自分と部落差別の関わりに気付くことは大切である。しかし、なぜ今まで気付かなかったのはなぜか、なぜ考えようとしなかったのか、を考える必要がある。

- ・「学ぶ機会の保障」をどう捉えていくのか、「学び」の中身は何であるのか  
(いつ、どこで、だれと、どのようなことを学んでいくのか)

石川県からの報告で、「10歳の頃から難病で家族も周囲の医療関係者も本人が命をつなぐことが最優先であったため、義務教育で身につけなければならなかったことが身につけていない状況であった」という報告に対し、治療と教育の保障のジレンマの中で、教育を切り捨てたのは間違いでは無かったか、という意見から議論がなされた。

学校や教室だけが学びの場ではない、家庭や地域（児童館、地域の学習会、院内学級）や将来の職場など様々な場所で学ぶことができる。それぞれの段階や場所で、「今、目の前にいる子どもに育みたい力は何か」を考える必要がある。

子どもたちの個性や置かれている立場を踏まえて、その子どもが今求めているものだけでなく、その子どもが生きて行くであろう社会（10年後、20年後）を見通して、その社会を生きていける力をつけられるようにすることが大切である。その一方で、本人のみが頑張り過ぎなくてもいいような社会の関係性（つながり）を作っていく必要がある。

### 教訓的なことから

- ・報告の中のカウンセラーのアドバイスを紹介した中に、「定型発達」という言葉が出てきた。その事に関して、「定型発達」と「非定型発達」の境目はどこだと思いますか、という質問や、それに関わる発言が出た。

実践報告協力者団では、「その子の状況に応じて、必要な支援は何かを考える必要があるが、子どもを、状況に応じて分けて対処をするという考えはない」という確認を行い、インクルーシブ教育を含めた全人教の方向性を改めて確認した。

- ・なぜ部落出身の子どもは学力が低かったのか。差別されたから学力が低いのではなく、差別がある、自分が部落であることが前提の中で、意欲を失ってしまい、自分の生き方を捨てる、努力することを投げってしまう、というのを無意識のうちに強制させられていったのではないか。
- ・現在子どもたちが学んでいる環境では配慮されていることが、社会に出れば必ずしも配慮されているわけではない。現在のリスクを回避することが大切ではなく、起きたことにどのように対処できるかが大切になる。

### 今後の課題

- ・何らかの理由があり、学校に通うことのできなかつた「子ども」（例えば、夜間中学の場合では、年齢は大人になっているがその方々も含む）の学力保障をどのように行っていくのか。