

第3分科会 進路・学力保障

子どもたちの未来を拓く進路・学力保障をどう進めているか

①分散会

—報告1—①

生徒の成長と変容を信じて関わり続ける～Aとの関わりを通して～ (徳島県人教)

—主な質疑応答と意見—

大阪 Aとの関わりを通して、教員や周りのおとなの関わり方がどのように変わったか。

報告者 当初、子どもの起こす生徒指導上の現象に対して、教員は何か収めようとした。関係も悪くなる一方だった。父親の「Aのいいところも見たってや」という言葉をきっかけに、子どもとの関わり方を見直していった。家庭訪問を大切に、両親とA本人も交えて話せるようになっていった。保護者もAに対する言動を考え変えていくようになっていった。その姿などを学年職員と共有していった。

東京 報告者が初めて担任し、研究授業として臨んだ人権学習後に、ある生徒が「全部きれい事だ」と言った。この生徒は報告者の何を問題と言っているのだろうか。人権学習の授業の質を変えていこうとしたら、この子が言った思いやその意味を捉えたい。「荒れを収める」ということについて考えたい。本当に荒れている子は形だけの指導では収まらない。教員と本人が抱えている、置かれている世界に、かい離がある。この社会やおとなに、あらゆるものに反発し命がけで迫ってくる。同和教育では「荒れは宝」と言ってきた。教員や学校にとって都合のいい子にしようとしていないか。そして、発言した生徒との出会いが、今のAとの出会いにどうつながっているのかが大切ではないか。

報告者 その子が突き付けてくれた言葉は今考えるとありがたい。そこから上辺だけの授業はしたくないと思うようになった。忘れてはならない。Aが社会に出て行くときに、しっかりと人生を歩んでいけるように関わりたいと考えてきた。目の前のこの子をどうにかしたいと考えてきた。

東京 最初の出会いでの経験は丁寧に考えたい。発言をした生徒としっかり付き合っていけば、報告者にとって差別の問題とは何かということにつながっていく大事な出会いだったと捉えたい。

報告者 授業後、発言してくれた子の気持ちを聞いた。当時その子は部活の事で悩んでいて、なぜ自分だけこんな思いをしなければならないのかという思いがあったことを知った。

三重 出席停止などの指導等が良しとされる学校体制の中で、Aの話を聴き、家族と話し、認め、熱心に関わり理解しようとしたことがAの変容につながったのではないか。進路・学力保障は、その子がどう生きていくのかということに、どう関わるか。そして、子どものしんどさを一緒に感じてくれる仲間が存在が大切ではないか。

三重 荒れは収めるものではなく、誰かに思いがつながり伝わった時に収まっていくものではないか。Aと周りの子どもたちをつなげるための具体的な取組があったら教えてほしい。

報告者 授業や行事などでAを中心に班活動や班行動を仕組んだ。何かあれば学級のみなどでAを追いかけた。初めは嫌がっていたが、今では「ありがとう」と言えるようになった。互いにそれぞれの存在を認め合っている。

—報告2—③

共育～不登校傾向の生徒と共に歩いた1年間～ (奈良県人教)

—主な質疑応答と意見—

兵庫 Aと母親の関係はどうだったか。

報告者 報告者は、Aのしんどい日は母親にとってもしんどい日であるという立ち位置で関わった。3年生になった頃から、母親は無理に登校を促さずAのしんどさを少しずつ受け止めるようになっていった。母親のペースで主体的にAに関わるようになり、Aを丸ごと受け止めるようなスタンスが変わっていった。

大分 Aの一番のしんどさは何か。

報告者 さびしさによるものかもしれない。また、自分の状況を自覚しており、学校に行けないことが一番しんどかったのではないだろうか。

福岡 報告者が、Aと母親に最後まで関わり続ける姿勢に感銘を受けた。学校としての進路・学力保障取組があれば教えてほしい。

報告者 学校の良い伝統として、電話で済まらず家庭訪問にこだわっている。どんな対応についても家庭訪問をしながら、とことん向き合った。

三重 A のことを周りの子たちはどう捉えていたのか。

報告者 学級では「なかまづくり」を意識していた。学級通信にもこだわった。最初は担任の思いばかりを中心に書いていたが、A のがんばりや、学級のつながりを中心に書くようになった。A に寄り添う子たちだった。

—1日めの討論—

協力者 ①荒れや不登校という形等でしんどさを出している子どもに対して、おとながどう関わり、取り組むべきか。②しんどい思いを出し合える関係づくりやなかまとしてつなぐ実践の確かさを会場の意見と重ねて明らかにしたい。

兵庫 親の立場として先生たちをお願いしたい。一人の子を中心にしながらも、すべての子の思いを丸ごとつかんで取り組んでいただきたい。

東京 (①徳島) の報告について。同和問題に関する授業後に「全部きれい事だ」と発言した子にどう応えていくのか。報告者自身が、同和問題をどう思っているのかを答えることではないか。自分自身を問うことから始まるのではないだろうか。一人ひとりの子どもや親の事実から、そこにどんな差別が在るのか、社会的課題、学校の課題、自分自身の課題があるのかということをはっきりと明らかにしていくことが、進路・学力保障の取組において、まず大切にしたいことである。

東京 (地域の人) 出席停止などの対応が、子どものためになっているのだろうか。学校や教員のための対応になっていないか。また、子どもの変容とは言うが、教員にとって都合の良い変容を描いていないか。しっかり問い続けてもらいたい。

福岡 学校という通過点でその子のきびしさを見るのではなくて、どんな大人になってほしいかという願いをもち、子どもたちの夢の実現を描きたい。生徒指導上の学校体制はそれぞれあるが、親や地域の方々の思を受け止めて、自分を問い続けることが大切だと感じている。

岡山 荒れに対する学校体制の問題を、子どもたちとの関係性を構築していくという取組で乗り越えてきた。人権・同和教育や部落問題学習の事

実と実践の意味や良さを、職場で丁寧に話し、若い世代にも伝え、つながっていききたい。学校に来られない子の理由は一人ひとりちがう。その子が大人になっても親や地域の人たちとつながりを持ち続けて、たくさんの人たちが関わり続けることが大切ではないか。また学校がその環境や体制として、すべての子どもたちのサードスペースやプラットホームのような存在になれないか。

東京 生徒を正しく導きたい社会とはいったい、今どういう社会なのかということは捉えておきたい。学級通信や家庭訪問の取組を聞いて、サポートし合う職場の同僚性に感銘を受けた。今自分も職場で同じように支えられている。そのような学校の実践をもっと知りたい。

—報告3—②

顔晴れよっしー～背景を知り、“つながる”ということ～
(大阪市人教)

—主な質疑応答と意見—

大阪 子どもどうしのつながりはどうだったか。教員がどう関わったか。

報告者 小学校6年間一緒に過ごしてきた子どもたちは、教員よりもお互いのことを知っている。揉めることはあっても、まずは「どうしたの?」と子どもの話を聴くこと。子どもたちの思いを聞かぬまま行動を否定しない。初めの声かけや教師の立ち位置しだいで、元々つながっている子どもたちの関係はより深まる。また、保護者とつながることも同じように大事なことである。

岡山 例えば特別支援学校の子たちが進路を選択していくときに様々な福祉を利用したりするけど、そこに闘う力や福祉を変えていく力、社会とつながり自分の人生を切り拓いていく力等の進路学習ができていだろうか。これから生きていく力をどうつけていくのが重要である。

報告者 「人権」「支援」に関する学習等を通して、生活につながる力をつけたい。これからも困難があるかもしれないが、その時にも頼ってくれるつながりをもってほしい。教師だけじゃなく、地域も巻き込んで考えていくことが大事だと考えている。

奈良 報告(②大阪)の「大人が本気で向き合っているのかどうか」である。「自分の背景をどれだけ知ってくれているかではない」という真意を詳

しく聞きたい。

報告者 背景知ことは絶対に重要である。子どもたちからそれを聴けるような存在でありたい。一緒に悩んでいくことが大切であると考え実践している。

—報告4—⑤

Yさんとかかわった14年間 (新潟県同教)

—主な質疑応答と意見—

岡山 Yさんの課題は何か。

報告者 Yには、自分の将来のことやこれまでどう育ってきたのかを考えてほしいと思っている。どんな思いで祖父母が育ててきたのか、祖父母の生き方を考えてほしい。

福岡 Yは解放運動についてどう感じているのか。

報告者 まだ解放運動には取り組んでいない。何かを感じているとは思いますが、具体的に話し合ったことはない。

新潟(地域の人) 何の保障もないところから、Yの祖父がたった一人で支部を立ち上げ連帯する仲間と様々な事業を要求してきた歴史がある。今、学校の人権・同和教育の状況や教員の認識はどうか。教育と啓発が大切である。一人一人が伸びやかに生きることができる社会につながる、子どもたちを育ててほしい。先生方に期待する。

大分 14年もの間、Yと関わり続けた報告者の思いが伝わる。今、部落問題や報告者自身が部落差別をなくすために頑張っていることなどYと話をしているか。

報告者 本人とどう部落問題を話していくか、祖父母のことをどう伝えていくのか、これから具体的に考えて行きたい。

—報告5—④

「Connect」ハブにされたからこそ、つながりを求めて (三重県人教)

—主な質疑応答と意見—

東京 これまで教室と一緒に居た子どもたちが、何の疑問もなく教室からはがされている。全国で渦巻いている現実がある。報告者が障害者雇用の問題をオープンに見せていく取組はすごい。どんな思いで障害者差別問題をみているか。

報告者 すごく悩んだが、Aに自身のことをポジティブに捉えてほしかった。だからこそネガティブな面も事実として知ってほしかったし、それを隠しながらその後の関係は築けないと思った。厳

しい社会の現実があるからこそ、一緒にどうしていかうかと考えたい。

東京 小学校の時に母親から「障がいのことは先に言っておいた方が良い」と言われ、転校して間もない学級で手紙を読み伝えたがうまくいかなかった。報告者はどう捉えているか。

報告者 今授業の中で障害はどこに存在するかという話をしている。障害者問題は周りや社会全体の問題であるというところを学び捉えていくように取り組んでいる。

奈良 あらゆる問題が社会構造と密接している現実を、教員がどう捉えているのかが問われている。子どもの背景を知ることとよく言われるが、教員(おとな)が問題とどう向き合っているのかが大切である。そして、これから子どもの未来と重ねながら、私たち自身が社会とどう向き合っていくのかを考えたい。

報告者 ようやく彼らが働くという社会に少しずつなり始め、就労できる人が増えてきた。しかし、未だこの段階である。これから、もっと雇用の問題においても社会的な障壁を変えていきたいと思っているし、そういうことを伝えられるような報告にしたかった。

—報告6—⑥

fight or flight～南葛での1年 (東京都同教)

—主な質疑応答と意見—

福岡 同和教育の内容と何をめざしているか。全入無退学の伝統、大切にしていることを聞きたい。

報告者 家庭訪問を大事にしている。粘り強く関わり続ける。いつもと様子が違うなど感じたら積極的に会話する。1、4年生時「人権」の授業を設けている。授業では、毎学期ごとに外部講師を呼んで色々な人から話を聴く機会を設けている。その取組を通して、差別しない人間になれるように、そういう教育をめざしている。毎週同僚と子どものことで話し合う時間を設けている。教員も生徒から学ぶことばかりである。何年かかってもいいから本校で卒業してほしいという願いがある。様々な思いを持って本校に来る生徒を大切にしたい。

協力者 学校の制度や都合で子どもが学校を去る。教員の一方的な見方で子どもに接する学校にいた経験がある。自分の中で心が揺れ動いた経験

もある。総括討論につなげたい。

—総括討論およびまとめ—

保護者 子どもたちの背景を知ってつながっていくということは大切。その上で地域や専門の機関など連携しながら一人の子をいい方向に導くことが大事なことだと思う。子どもと保護者にとって先生という存在は大きい。応援している。

大阪 「原学級保障」に取り組んだ。障害のある仲間と一緒に高校へ通学する「準高生」という取組だった。関わり続けたのは小中学校の現場の教員たちだった。(②大阪)は仲間とともに歩いていく学校である。地域ぐるみで子どもの背景に学ぶ、子どもの生活を支えるという取組が大切にされている。荒れというのは子ども自身が自分の意思を表現するひとつの形の現れではないか。そのための関わり方として、生活を支える、そのために背景に学ぶことが実践されていった。

大阪(元同僚) 子どもたち(②大阪)一人ひとりの子が素敵なものを持っている。自分の住んでいる地域を自信持って言える子どもたちに3年間で育てたいと思って頑張っている。その子が本当に抱えている問題に気づき共有していく。教員が一人の子と周りの子とをつなぐファシリテーターとなっていく。そのことによって互いにちがいを認め合い成長していく。そのような視点をもった教員どうしの営みがある。

神奈川 進路・学力保障は、自分の置かれている状況を親と向き合うことも含めて理解しながら、自分で生きる力や考える力をつけていくことだと思う。若い世代の先生たちと同和教育の大切さを考えたい。

東京(地域の人) 報告者(⑥東京)が大勢の前で自分の生き立ちを語った。聞いた私たちは大切に考えたい。今後の実践に活かしてほしい。部落差別の実態は厳然とある。友達に話すと「関係ないやん」と言ってくれる。しかし、「関係ない」問題ではない。「一緒に考えていきたい」といってくれるような仲間づくりが大事である。

奈良 学校(③奈良)では管理主義的な価値が蔓延した時期があった。子どもたちの安心と持続可能な学校をつくろう、子どもたちの主体性を伸ばそうという方針で頑張った。家庭訪問を繰り返し、親と話すことにこだわった。子どもたちの良いと

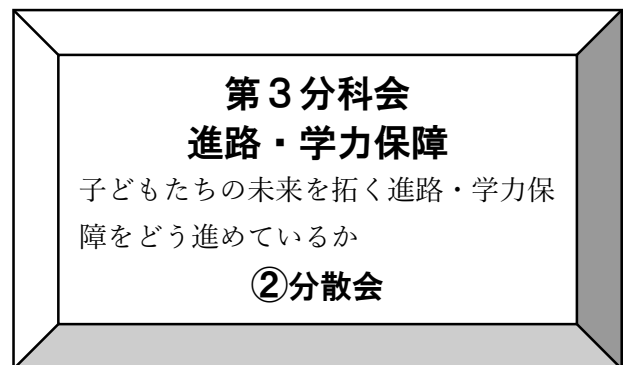
ころ引き出しながら、その価値が大事だと取り組んできた。学級通信や家庭訪問など、今先生たちに大事な価値として広がってきている。

三重 自分は同和教育と出会って自分の親や家族を肯定的に捉え直すことができた。Yさん(⑤新潟)に部落差別と闘い続けた祖父母の生き方を伝えてほしい。

東京 同和教育を教えるときに、自分にとっての部落問題(他の人権課題)とは何かということを、どこに位置付けて捉えているのか問うことが必要である。時間はかかることだが、生徒自身の話や生き立ちや、教員自身の生き立ちや気づき、そんな話を同僚どうしで少しずつ出し合っていく中で考えていくことを大切にしたい。子どもにとっての進路保障とは、まず教員がそこを獲得することだと思う。

まとめ2

同和教育や人権問題は、その子の将来、人生、命にかかわることである。そこでさらされている子どもたちに対して、私たち教員やおとなの立ち位置、関わりやつながりがその思いや願いに応えられるものになってきたのか、子どもたちを追い詰めているものは何か。誰が、何が変わっていかなければならないかそう考えたときに、学校や職場では、管理の中に埋もれている私が居るのかもしれない。学校や社会に渦巻く同調圧力に流されているのかもしれない。そういう社会状況を読み解き、どう変えていくのか、どう立ち上がっていくのかを報告実践を元に会場の皆さんの実践と重ねながら、自分を問い認識を新たにしたい分科会となった。



I はじめに

分科会基調は、討議課題をもとに提案され、進路保障とは何か学力保障とは何かが確認された。「一人の子どもから始まった事実と実践で課題

の現実を明らかにし、課題の解決に向けた取組から私たちが学んでいきましょう」。という思いも投げかけられた。

討議の柱と大会テーマを確認した後、報告・討論に入った。

Ⅱ 報告及び質疑討論の概要

-報告1-⑧

生徒の自尊感情の高まりを求めて～弱視の生徒かれんさんとのあゆみ～ (香川県同教)

-主な質疑と意見-

新潟 かれんさんのがんばりから周囲の人たち、報告者自身も含めてどんな気づきがあったのか。

山口 かれんさんを周囲の子どもたちがどのように支えていたのか。

報告者 かれんさんと出会って、弱視の多様性がわかった。本人の意志を丁寧に聞きながら接していくことの大切さに気づいた。かれんさんはクラスに十数人仲間をつくり、生活行動のサポートを受けていた。

東京 かれんさんが自分の障がいを周囲に話す際に強いためらいがあったそうだが、ためらいを持つまでに至った経緯は聞いたのか。また、同じ学年には話せたけれど後輩には話せなかった。隠すというのは差別の問題を先送りしているのではないか。

報告者 特別な機材を使っていた時期があり、周囲から特別な視線を感じるのが嫌だったのではないか。助けてもらえばかりの自分が嫌になった。自信を失った状態で高校に入学してきたため、まずは人に話す前にやるべきことがあると判断した。

東京 かれんさんが伝えられるかではなく、障がいのある生徒に対して向けられる周囲の差別的な目、社会の現実を報告者がどのように捉え、周囲の生徒に問い直したのかを聞きたかった。答辞の中でそういうことが語られたのか。

報告者 答辞の中では障がいについては語られなかった。進学先の大学では弱視の生徒の受け入れは初めてだったため、自分をきっかけに大学を変えていくと言っている。

山口 報告者を中心に教職員集団が高まっていくためにどのような取組があったのか。

報告者 講師を招いて研修を重ねた。疑似体験や

話し合いを実施した。弱視と決めつけないでこの子のために何ができるかを話し合った。

-報告2-⑨

娘が通常学級で学ぶことで問われたこと～きららの芽生え～ (岡山県人教)

-主な質疑と意見-

山口 スクールヘルパーとどのような打ち合わせをしたのか。

報告者 学期毎に話し合いの機会を設けた。学校とはもう少しこまめに話し合いをしていた。娘の要望をスクールヘルパーに伝えていた。

三重 本人の不安などをどのように保護者として学校へ伝えたのか。教職員がもしこの場にいたら、その保護者の思いをどう受け止め、そのように対応していったのか。

報告者 補助資料の中に具体的な中学校の対応例が書いてあるため参考にしてほしい。

岡山 (津山東中担任) スクールヘルパー、クラスメイトと協力しながらトラブルを乗り越えてきた。きららは、自分でできることはどんどんできるようになっている。

三重 トラブルが発生した場合に生徒指導で話し合うとあったが、学校全体としてはどのように共通理解を図っているのか。

岡山 (津山東中担任) 学校全体としては4月上旬に周知している。

三重 教職員の意識、共に学ぶという点でどのように変わってきたのか。

報告者 私からは教職員の変化はわかりません。

岡山 (元中学校教員) 近所に住んでいる者だが本人と母親と自分で学校に出向いて意見を伝えている。学校内でどのような話し合いがなされているかはわからない。

-報告3-⑩

仲間を信じ、集団から認められて立ち上がった～難聴学級の魅力がここにある～ (京都市人教)

-主な質疑と意見-

山口 二条中全体の人権教育の課題は何か。また、難聴学級以外の子どもたちへの具体的な取組とAさんを苦しめる差別についての取組を教えてほしい。

三重 関連して、難聴学級以外の子どもたちについて教えてほしい。「ともに生きる」とあり8週間普通学級と交流しているが、日常の交わりなどを

具体的に聞きたい。進学先を教えてください。そのためにどのような力をつけていきたいのか。

報告者 当たり前で難聴学級があり、当たり前で接している。やさしい生徒が多い。難聴学級以外の子どもたちと日常から毎日の授業、部活動の中で交流している。Aさんは差別の問題だけではなく、家庭環境が大きく影響している。学校内に差別はない。

協力者 Aさんが1、2年生と苦しんできたのは周囲に差別があるからではないか。その現実を周囲の子どもたちはどのように受け止めているのか。

報告者 Aさんは差別を受けたことがあると話をしてくれたことがある。しかし、だから難聴を隠したいということではないと捉えている。

山口 人権教育の課題とは生徒ではなく、教職員の課題を聞きたい。Aさんが学校に来たくなかったというのはそう思わせる取組があったのではないか。また、差別は社会の構造として存在するわけで、その部分をどのように学ばせているのか。

報告者 Aさんは難聴であることを受け止められなかった。日に日に変化するAさんの心境の中で、なぜ交流するのか、難聴学級の意義などをもっと伝えていかなければならないという課題がある。差別問題学習については4月に全校で集会を行っている。また、年間を通して人権学習も実施している。難聴学級の生徒たちの進学先については多くは地域の高校に進学する。高校には難聴学級はないため、必要な支援を受けるための力をつけてさせている。中にはもっと支援が必要な生徒もあり、特別支援学校を選択する生徒もいる。

島根 難聴だけれども、通常学級に進学希望の子どもはいないのか。

報告者 これまではいません。

-報告4-⑩

わたしだってつながりたい (大阪府人連)

-主な質疑と意見-

三重 Aさんへの声かけの際に注意していたことがあるか。

報告者 Aのやっていることをとにかく認めるようにした。A自身は失敗と思っているも褒めるようにした。Aの気持ちを聞きながら声かけをするように注意した。

神奈川 報告者の取組を職員全体でどのように共有しているのか。

報告者 職員会議や毎週金曜日の「職夕」で共有している。「人権未来探究化」という取組があり、人権学習だけでなく他教科と関連させていこうという取組を行っている。

岡山 家庭訪問についてどのようなタイミング、回数で行っているのか。また、部落問題学習うし(いのちをいただく)の学習でAとこの教材をなぜつなげようと思ったのか。

東京 Aは部落出身の子どもか。もしそうだとしたら周囲は知っているのか。

報告者 家庭訪問のタイミングは難しかった。でも、学校の魅力を伝えることを積み重ねたかった。うまくいかないことや、話を聞いてもらえないことも多々あったが、Aに担任がやろうとしている熱意が伝わったらありがたいと思っていた。桂小学校は全員が被差別部落出身の子どもたちである。Aも部落出身である。小学生のうちにプラスの出会いをさせたいと考えている。Aは野球が好きで子ども。Aだったらグローブの牛革に興味を持つのではないかと考えた。

三重 最初の頃のAに対しての周囲の子どもたちとのどのようなかかわりがあったのか。また、聞くこと(聞き合い)の題材について何を聞いているのか。ルールや中身を教えてください。さらに、「できる」「できない」の話になると「できる」が良いことで「できない」が悪いことになってしまう。そうならないようにどのような工夫があったのか。

報告者 Aの言葉のきつさから「え～」と周囲の子どもたちがひいてしまうことがあった。「本当はこんなことがしたかったんやろ」、「あれじゃ伝わらんよ」などの声かけをしていた。「聞き合い」については、なかなか「聞きなさいよ」と言っても聞かない。そこで人から聞いたことを発表させた。この積み重ねが人と人をつなげることになったと思う。できたできないではなく、その人なりの「良さ」を伝えるように心がけていた。

-報告5-⑦

「娘の夢をサポートしていくのが私の生きがいです」 (長崎県人教)

-主な質疑と意見-

三重 Aさんを支えた班ノートについて、班編成の周期と班編成の組み方や留意点を聞きたい。

報告者 学期毎に年間三回。班長を募り、班長会議を実施。会議の中で誰がどのサポートができるのかを話し合いながら班を編成していた。

三重 娘のサポートをしていくことが生きがいという言葉聞いてどう思ったか。

報告者 うれしいという気持ちと A にとって負担になっていくのではないかという不安があった。

福岡 Aの小学校からの情報交換はどの程度だったのか。また、別紙資料は独自に作成したものなのか。

報告者 一人親家庭であり、父親が病気で亡くなった。そのため経済的に厳しいという情報しかなかった。資料については独自に作成した。

三重 作成した資料は A さんのために作成したが、他の生徒でも活用できるのではないか。もし、そのような事例があれば聞きたい。

報告者 校内研修会等で活用している。今後も続けていきたいし、1年生の保護者に対して活用していきたいと考えている。

東京 奨学金 50,000 円 + 30,000 円 × 36 ヶ月でかなりの借金になる。なぜ公立高校ではいけないのか。働きながら返していくのはかなり厳しいと思う。本人は先の現実をどの程度自覚しているのか、あなたの目指す目標はかなり厳しいということは伝えたのか。

報告者 公立高校への進学の話もした。借金の話もしたが、本人の強い思いに最後は負けてしまった。

-報告 6-⑫

小児がんの子どもたちと出会って（東京都同教）
-主な質疑と意見-

三重 三重県には高等部がない。中高等部教員 7 名の教科を知りたい。また、仲間づくりについて、部活動以外での取組があれば聞かせてほしい。

報告者 東京都の高等部は 4 校。7 名の教科は国数理社英。他科目は非常勤講師で対応している。教科指導か軽音楽部の活動がほとんど。学校内ではほとんど仲間づくりの活動はできていない。放課後は、20:00 時頃まで友人と会話をしているようだ。

三重 地元の高校に戻す実践例はあるか。

報告者 地元校と密に連携しながら段階的に戻している。課題としては小児がんであるということと明らかにできない子どももいるというのが現状である。私たち分教室の課題であり、小児がんであるということとを隠す意識を変えられなかった。最終的に苦しむのは本人。

三重 合理的配慮の尺度で評価するとはどういうことか。

報告者 数字で決めないということ。10 できる人もいれば 8 の人もいる。病弱の子に 10 はできない。数字だけで判断することはやめて、本人の態度や取組の中身で評価するということが私たちにとっての合理的配慮である。

Ⅲ 総括討論およびまとめ

奈良 20 年前のこと、被差別部落出身の母親に出会った。その方は出身を友人に明らかにしたが「そんなのかんけいない」と返された。時間が経てば経つほどその言葉に深く傷つけられた。二条中学校のレポートの中に「難聴であることは関係ない」という言葉があるが、A さんにとって難聴は個性であり障がいも含めて A さんである。A さんの周囲の子どもたちはどのように受け止めているのか。もう少し深く吟味してもよいのではないか。そこに差別はなかったのか。教職員集団として期待したい。

東京 差別は誰の問題なのか。当事者と自分が乖離していないか常に考えている。差別に負けない連帯で深くつながっていくべきである。戸田さんの報告は 30 年前の手話研からずっと差別の問題を考え続けた人が A さんという小児がんの生徒と出会った報告であると思う。同じ方向性の生き方がつながった。自分自身も時間や立場を越えて生き方でつながっていきたい。

東京 障がいを正面に据えて生きてきた生徒がいる。でも一人ではたたかえない。一人になったときにどう立ち向かえるか鍛えていくのが私たち OB の役割。部落差別は周囲からの差別。部落外の人にかんけいないと言われるのはおかしい。このことは差別の問題を考えるとときに外してはならない視点である。

岡山 パワーポイントを見てくださいは通用しないのではないかと。視覚障害の人たちには見えな

い。そういう意識を持ち続けなければならない。また、差別は突然やってくる。差別があった場合その場で正さなければならない。差別はどこにあるのか。差別は自分の中にある。

三重 私もパワーポイントは見えません。視覚障害者が「見えないので教えてください」と言えるような環境、本人をつくっていかなければならない。どれだけ自分の障がいを受容できているか。自分の障がいを説明し、伝えていけるように教育していくことが重要。視覚障害者でない方が言うのはおかしいと考えている。

三重 福祉の現場でも全盲の自分に対して心ない冷たい言葉がけがある。一人では合理的配慮は難しい。当事者から発信するのは難しい。やはり一緒に考えてくれる仲間づくりが必要。

山口 弱視の娘にどのような力をつけさせていけば良いのか考えた。中島さんが行政とどのようにやりとりをされていたのか。また、自分の子どもに降りかかる差別に家族で立ち向かうというのはとても勇気のいること。中島さんを支える人たちと出会えたことがうらやましい。どのようにして出会ったのか。どのように支えていただいたのか。

岡山（報告者） 保育園の先生から「たんぽぽ教室」を紹介していただいた。90分かかるため、近くに通える教室はないかと探していた。たまたま近くに市議員の方がいたので相談した。すると地元ではないけれど通える範囲の場所に教室を開設していただいた。また、近くに原田先生がいて、教育委員会や学校とのパイプ役を引き受けてくれた。とても良いタイミングでの出会いがあった。

京都 同和地区を含む中学校に20年以上勤務してきた。同和教育を中心に据えて教育してきた。でも、心配なまま卒業させることが多々あった。その時から仲間づくりの重要性に気づいた。私は、一緒に高校へは進学できないけれど周りの仲間がしっかりしていれば大丈夫ではないか。そのために、地区の子に自分のしんどさを集団の中で堂々と語らせてきた。人権劇など。二条中学校も同じような取組をしていた。また、二条中に赴任するとすぐに気づいたのは、この学校は難聴学級

の子どもたちを中心に全教職員が情報を共有して教育活動を行っている学校であるということだった。「かんけいないよ」という言葉については二条中でも話し合いを重ねた。今は、「かんけいないよ」という言葉かもしれないけれど、徐々に「難聴であることも含めてあなたが好きだよ」と言えるようにしていきたい。あえて、その発言のままレポートに載せさせていただいた。

三重 障害者の就学保障について、教員や教育委員会の受け止めによって大きな差が出るのだと感じた。生徒や保護者の希望や思いや願いや不安を聞いて本人の自己実現とすりあわせていく作業が大切だと気づいた。

三重 これでもかというくらい話し合いが大切。また、私自身は何でも話し合えるクラスづくりを大切にしている。心と心でわかってほしいと思うことを伝えて、話し合いがなされれば、今の子どもたちは問題ない。どんな些細なことでも正しいと思うことを徹底して教えていく姿勢が大切。

三重 障害者差別の一番目は分離されること。分けられた中で仲間づくりとか言われている。特別支援学校で学ぶことが肯定されていく社会構造について、考えていくべきである。次に力をつける、つけさせるの個人主義的な考えではなく、力がなくても幸せになれる社会にするために知恵を出していかなければならない。次に「難聴は個性」という言葉について、なぜその個性という障がいでもこんなにも苦しまなければならないのか。一緒に学びたいと思う子どもの思いや障害者権利条約についても一度立ち返って話し合う時期にきているのではないかと。また、障害者のできることが増えていくことによってその子の自尊心が高まりましたという話があったが、できないこともたくさんある。できないときにそこできらめさせるのか、それとも支えるのか。支える構造にするために具体的に考えていかなければならない。このままではいつまで経っても差別の構造が解消されない。

東京 南葛飾高校定時制卒業生の会について、現役の高校生に対して演劇でメッセージを伝えていこうという取組をしている。今年は、障がいをもった兄を隠して生きてきた自分が恥ずかしい

人間だったということに気づいていく、そこからやっぱり南葛は障がいをもつ生徒もたくさんいて、一緒に学べる学校でなければだめだという演劇をつくりました。後日発表します。

大分 一人ひとりの背景は全員違うと思う。今は焼き肉を食べているけれど、お母さんと一緒に塩おむすびだけしか食べられなかった時の方が幸せだったという話を聞きました。貧困家庭においても子どもたちの捉え方は一人ひとり違う。できる、できないの評価システムに乗せられている現在、一人ひとりの良さが生かされない教育に傾いているようで怖い。

大阪（報告者） 生活背景という言葉でまとめてしまったが、一人ひとりレディネス部分からそれぞれ違う。ひらがな学習ひとつとってみても一人ひとりにできるだけ対応するようにしている。通り一遍の引継ぎにならないように保育園・小学校連携会議を行っている。

鳥取 部落出身として56年生きている。自分の子どもが4人。4人とも部落解放研活部に参加した。身につけてほしい力とは何なのか、学力とは何なのか常に考えながら生きてきた。また、一人の高校教員としてできるできない、できないのがだめだという価値観を問い直している。できないときにどう友人とかかわっているのか、できることが増えてきたときにできるのが当たり前という思考に陥っていないか。進路学力保障とは何なのかを議論してききたい。

東京（報告者） 自尊感情には二つあると言われている。社会的自尊感情（＝できる、できない）と基本的自尊感情（＝自分を誇れるのか）。私は報告の中で自分の話をした。学校を退学になった話ができるようになったのは、障害者や部落出身の人たちと出会ってきたから。自分には何があるのかを考えたときに過去の自分の話がある。人から後ろ指を指され、家族にもつらい思いをさせてきた。その時に社会から分離されたような感覚だった。先ほど分離された側の権利は保障されているのか？という言葉があった。とても大事な言葉だと思った。できる、できないではなく、自分を誇れる基本的自尊感情を大切にしていかなければならないと思う。

三重 現在保育園では、就学前につけたい10の力というのがあるが、どうしてもつけなければならないというわけではなく、できないことも大切にするのを意識している。何か教え込まれるとかさせられる活動ではなくて、自分から試してみるとかそんな経験を大切にしながら保育している。そのような経験がその後の学習意欲につながれば良いと思う。

三重 子どもたちが一緒にやっという力、仲間づくりこそが最大の学力保障であると考えている。できるだけ子ども同士に任せてみる。教員は子ども相談しながら進めていくという姿勢が大切なのではないか。分けることが肯定されていくことがおかしい。分けるのであれば、いつ一緒にするのかを考えていかなければならない。

三重 子どもたちは話せば100%わかってくれる。何でも話せる楽しく過ごせるクラスを日々目指している。

三重 全盲の自分は中学校から普通学級でやってきた。話してみんながみんなわかるということはずまない。大人が先回りをして子どもたちが嫌な思いをしないように話しても根本は変わらない。合理的配慮とは特別なことをしなければならぬと思込んでいるのではないか。そばに居るだけの見守るだけの支援も大切だと思う。教員が教え込むのではなく、例えトラブルがあったとしても本人たちが自分で考えて回りも含めて学んでいくことが大切だと思う。そのような意味で嫌な経験も必要であり、楽しい経験だけで自尊感情を高めていこうとするのは、過信ではないか。

三重 子どもたちは失敗もするし悪いこともします。そこで子どもたちと話をすればみんなわかってもらえる。心と心をつなぎ合えるというのはできると思う。

三重 昨日からすばらしい報告があり、本来ならば総括討論でさらに議論が深まっていかなければならないところを乖離しているのではないか。まさに今の、この会場の状態こそが課題なのではないか。

三重 子どもたちに力があるとか無いとかではなくて、色々なことを経験することが大事。

三重 いじめた子に対して理由を聞いて、話をす

る。わからしてあげることができるということが言いたい。

東京 分ける教育が差別の温床になっている。教員が専門家のもっともな意見を仰いでいくことで生徒の実態と乖離していく現実はないか。同和教育に出会う前、クラスに精神障害の生徒がいた。クラスを効率化したかった。この生徒さえいなければ良い学級経営ができるし教員としても評価してもらえると判断した。そこで学年の途中でベテランの教員のクラスに移そうと考え準備していた。学校全体も生徒のためになると賛成してくれた。最後に同和教育実践者のベテラン教員にお願いしたらダメだと言われた。自分自身分けられた教育を受けてきた。解放されないまま教員になった。これまで出会ってきた生徒たちのお陰で少しずつ解放させてもらえた。自己解放に向けて連帯していく仲間づくりが大切だと思う。

岡山 奪われた、分けられたことのつらさというものを共感できるのか。自分自身に聞きたい。中島きららさんが交流で地元の小学校の授業に参加しているのをたまたま見学した。それまで同じ地域に住んでいながらわからなかった。運動会にも一度も参加したことがなかった。奪っていたのは誰なのか。それは私自身だった。地域できららさんのことを意識していない。もう一度問い直していかなければならない。高校入試の代読もまだ認められていない。そういうことに声を出していくことが当たり前なのではないか。

大阪 濱田先生の報告を聞きたくて来ました。40年間講師です。コンプレックスでした。濱田先生から学ばせていただいたことがある。何かあるとすぐに来てくれる。子どもたち一人ひとりを認めている。一人ひとりに向き合って話を聞いている。子どもたちはそのことをわかっている。だからお互いに子どもたち同士で認め合える。地区のおじちゃん、おばちゃんと出会って自分自身が差別者だと気づいた。それ以来、人権教育を大切にしてきた。

まとめ

2日間の議論の中で、次の数点について多くの意見が出され、深められた。

まず、弱い立場にある子どもたちにとって、進路・学力保障のためには仲間づくりが不可欠であ

ることが確認された。「仲間づくりこそが最大の進路保障である」「一人ではたたかえない。一緒に考えてくれる仲間づくり」「自己解放に向けて連帯していく仲間づくり」など、それぞれの立場から多数の意見が出された。一方で、障害者差別の一番目は分離されることであり、分けられた中で「仲間づくり」という言葉が使われるのはおかしいのではないかという問題提起もなされ、次の議論につながった。

次にインクルーシブ教育と言いながら、分けられる教育が当たり前のようにあり、私たちがその分けられた教育に対してどういう立ち位置にいるのか、これから立っていくべきなのか問い直すべきであると確認された。特別支援学校で学ぶことが肯定されていく社会構造を見直すことの必要性や奪われた、分けられた立場の苦しみやつらさをどれだけ感じることができるのか自分自身に問い続けていかなければならないという意見が多数出された。「分離された側の権利は保障されているのか」という言葉を会場全体が大切に受け止めていた。

次に、できる・できないで判断する教育実践となっていないか問い直す必要があるという意見が多数出された。自尊感情の低い子どもたちに対して「できることがいいことでできないことが悪いこと」ではなく、まずはその子の全てを受け入れて認め合うことを大切にした報告や実践が出された。また、障がいのある子どもたちに対してどのような力を身につけさせたいのかという議論の中で、「できることが増えれば自尊感情が高まるかもしれないが、できなことたくさんある。その時にどう支えるのか。あきらめさせるのか、それとも支える社会構造にしていくのか」という投げかけがあった。できないときに支えることのできる社会構造とはどういうものなのか具体的に考えていくことの大切さを確認した。

最後に、本分散会では報告者はもちろんのこと、フロア側からも自分自身の実践や自己解放に至るまでの経緯を差し出しながら、熱意ある多くの意見が出されたことを報告しておきたい。

第3分科会 進路・学力保障

子どもたちの未来を拓く進路・学力保障をどう進めているか

③分散会

I はじめに

分散会場責任者からの話につづいて実践報告協力者から基調の提案があった。全人教の「進路保障は同和教育の総和である」という概念が第16回三重大会のテーマ「差別の現実を明らかにし、生活を高め、未来を保障する教育を確立しよう」につながっていったことが紹介されました。そして子どもたちを取り巻くさまざまな課題と向き合い、そして子どもたちの進路を保障するために同和教育を基軸とした実践を積み重ねていく必要があることが投げかけられた。討議の柱を確認した後、報告・討論に入った。

II 報告及び質疑討論の概要

—報告1—⑮

「担任頼りないし…」～一人にこだわり、関わり続けること～
(滋賀県人教)

—主な質疑と意見—

熊本 ①A自身は差別の現実をどう捉えて生きてきたのか。②Aを取り囲むまわりの子どもたちは、Aとどう関わり、どう思ってきたのか。③この報告を綴る時に、Aとどう関わり、Aはどう思ったか。

報告者 Aは高校入学まで被差別部落にルーツがあることを知らなかった。また住む市は部落問題は解決したとし、差別問題について学習する機会がなかった。高校入学後に差別問題を考える高校生の集会に参加してそのことを知り、実行委員長として差別問題をなくしていきたいと語った。Aはクラスのリーダー的存在だった。「学校にあまり来てないのに何や」と思う生徒もいたが、Aを助けたいと思っている生徒もいた。③については加配の先生に願います。

滋賀 琵琶湖南部地域部落解放高校生集会でも学習し、前を向いていこうというポジティブな面もありながら、父母がいないことなど自分の置かれた状況に揺れるAと関わり続けてきた。今日の

報告について、「仁ちゃん発表してくれるの。うちの話の良えように言うてくれるのかな？帰ってきたら全部聞かしてもらいたいな。」とメールが来た。

三重 教職1年目だ。教師としての信頼につながる大事なことは何か。

報告者 まず自己開示して自分をさらけ出していくこと、生徒の気持ちをまずは聞いて一緒に考えていくことかなと思う。

東京 報告者がそのAの事実というのをどう聞いて、どう思っているのかを教えてください。

報告者 単に家庭状況だからということで済ませたくない。生徒が自分の現状を受け入れながら前向きに進んでいく、考えていけるようにと思う。

東京 報告者の生徒なんだと思ってほしい。この報告を読めば信用してもらえらると思うので、厳しいことを含めていろんな話がしてもらえらると思う。ここからが楽しいと思う。

三重 Aにどんな仲間がいるのか。クラスの仲間とのやり取りを具体的に知りたい。

報告者 Aの状況を僕のほうでクラスにしゃべって、その時に「電話するわ」と言ってくれたり、家に泊めてくれたりする子がいた。それもクラスの中のつながりだったかなと思う。

大阪 Aと出会い、被差別部落にルーツがあると知ったとき、子どもたち同士の関わりをどう作り、どう関わろうと思ったか。

報告者 湖南農業に来て被差別の人と出会い思いを聞かせてらったり、差別をなくそうという方と出会ったりする中で、差別に無関心な自分がすごくかっこ悪いと思うようになった。そんなかっこ悪い自分をさらけ出すことによって生徒の中に共感してくれる子がいるのではないかとも思っている。

—報告2—⑭

授業づくりは学級づくり～聴き合い学び合う授業づくりを通して見えてきたもの～

(奈良県人教)

—主な質疑と意見—

三重 Aの課題は先生自身の中で被差別の課題とどうつながっているのか。その課題はそもそもAさん自身の課題なのかとも思う。

報告者 周りの子が課題を大きくしていること

もあった。Aに対して距離があり、特別視されていたようにも感じた。

奈良 地域教材や「聞き合い学び合いの授業」で勉強させてもらった。Aと周りの子たちとの関係で、皆があかんと言うて泣き崩れた時、周りの子たちの反応はどうだったか。

報告者 周りの子らも「あかん」と言ったことで何か考えてるようだった。またAも周りの子も自分らで動いてくれないかと待っているような感じだった。

大阪 教室から出すということはある意味でAを排除したことになる。保護者はどう見ていたか、保護者をどのように巻き込んで取り組んだか。

報告者 お父さんは厳しいことをひとこと言われただけで、長くやり取りはできなかった。日常的には家庭訪問にもいつも行きながら、話をしながら一緒に取り組んできた。

大阪 いまAはどうしているか。

報告者 Aは6年生になり、しっかりしたなと思う。字も上手になり、漢字も正しく書けるようになっている。友だちに糸鋸を教えたことを報告しに来た。自分から誰かとつながろうとしている。

奈良 Aたちが授業中の作法が文化に変わっている。その中での子どもたちの変容を教えてください。

報告者 自分から「分からん」ということを出せるようにした。分からんことを出したら、それ私も分からないとか、それはこうじゃないのということが出る。その繰り返しが子どもたちの変容につながった。そして授業だけではなく何でも言っているんやという安心感が生まれてきた。

島根 3日間Aは謝ったりしたが、その取組をどう思っているか。Aと関わって先生の気持ちがどう変わったかを、揺れ動いたことも含めて聞かせてほしい。

報告者 報告すればするほど葛藤とか悩みは深くなっていく、これで良かったかどうか分からない。ただ、私の思いとしては、私が何かを働きかけて子どもをつなぐというよりは、子どもが子どもに自分から関わっていけるようにサポートする方法をいつも考えている。

滋賀 報告を聞き、これAさんの課題かなと思っ

た。問われるべきはAさんではなく、Aさんがしんどい思いをしているクラスではなかったか。クラスの一人ひとりがAさんから何を学んだのかを深められたらよい。

滋賀 廊下に出されるといのは排除ということになる。中に入れてって言った時にあかんと言われた。この雰囲気を作っているのは誰なんやということを考えなければならない。

報告者 私もお話しして、ご意見をいただいてそう思うことがある。こうして読むと葛藤が生まれてきていたことがあったので、いいきっかけをもらったと思う。

協力者 「あかん」というのはAだけでなく自分たちに向かっても言っている。またいいよで済ますのではなく、自分の言葉で全身で心を返していく中身があったんだと受け取った。

滋賀 Aだけの課題にしていなくてクラスに先生は返した。そのことがクローズアップされないとAさんの問題で終わってしまう。クラスの課題、反応がないとかいうことであかんと言わしたし、子どもたちは責任と覚悟を背負うことを学習した。総括討論でもお話ししてほしい。

— 1日目の総括討論 —

熊本 部落問題学習とは何かが問われている。私は、自分を深く掘り下げて見つめなおすことだろうと思う。識字運動に関わり続け、部落差別の現実と教える者と教えられる者の逆転を学んだ。そんな中で部落があるから差別があるのではない、差別の現実が部落問題を作ってきた、これが部落問題学習なんだと。お二人の中で、自分そして自分の暮らし、自分の親と向き合うことが進路・学力保障でもあると思う。また明日につなげていって欲しい。

大分 クラスの皆がAのつらさを受け止めて、しんどい子に私たちは排除してしまったんだと気づき、クラスの子たちも自分のきつさを語りだし、先生も自己開示する。そのことで、きつきの中でみんな生きていくことを分かり合っていく、クラスの中で差別をなくしていくことが実現していくと思う。

佐賀 滋賀の報告でAさんが支えてきた人たちの思いにつながり成長していく姿が素晴らしい。学校は卒業後に子どもたちがよりよく生きてい

くために頼れる場所となり得ると思った。

協力者 私たちはどうしても気になる子にこだわりますが、周りの子どもたちがいること、ひとりぼっちにしてはいけないというのは忘れてはならない視点だ。報告者のタイトル「授業づくりは学級づくり」に「と仲間づくり」とついたらどうかなども思った。

滋賀 滋賀でクラスの皆にごめんとさえなくなって、自分から支援学級に行くということにしたことがよい実践として上がってきた。本当の人権教育なら、周りの子から「あの子なんであっちへ行くん。いやや。もともと一緒や。こっちにしようや。」となる。

奈良 報告者にはAを変えよう、勝負したい、本気になったということがあった。Aや周りの子どもが変わるきっかけとなり、Aは皆の中に入ってきた。「あかん」という言葉は排除というよりも、周りの子が変わり始めるきっかけの言葉であると捉えている。

大阪 Aの犬が亡くなって「ごんぎつね」と重なり、暮らしが重なったとあるが、この子の暮らしというのはそうではなく、子どもの置かれた状況や周りに対する思いなどもっと深い所にあるように思う。自分も考えながら勉強していきたい。

奈良 奈良の報告者と同じ学校です。「あかん」という言葉はクラスの皆からの「そんなしたらあかんで、何とか乗り越えよう」というメッセージだったと思っている。

—報告3—⑯

『おかんに会いに行ってくるわ』（三重県人教）
—主な質疑と意見—

熊本 Aさんが自分の生き方、家族の生き方を見つめるということは大切。その上で、①先生は自分の、家族の生き方を差別ということを含めてどう捉えてきたか。②Aを取り巻く子どもたちに自分の生き方を見つめさせてきたか。③学校の教師集団はAとどう向き合ってきたか。

報告者 Aの厳しい生活を初めは想像できずに排除していた。関わる中で学校生活に前向きに取り組みたい気持ちは誰しもが持っていることに気づいた。Aと出会って自分の考え方が大きく変わった。Aのしんどさを理解する友だちが増えていった。Aが一生懸命頑張っていることを生徒た

ちにも話した。浮いていた存在のAがクラスになじんでいった。私は差別に出会ったことが今までなかった。Aの曾祖母の朝鮮人差別の話が分からなかったが教えてもらい、地域の方からも学んだ。

三重 報告者と同じ学年担任。報告者が毎朝話をして教室へ送り出し、Aを認め励ましてきている姿やAの思いを受け止める生徒が増えていったことを見てきました。学年でも識字学級で学ぶ曾祖母に学ぶことが多かった。

三重 学校の人権担当。Aの生い立ちをたどっていく中で、曾祖母が朝鮮半島にルーツがあることが分かり、厳しい差別の現実が見えてきた。自分たちも研修から始め、Aを差別に負けず、曾祖母の暮らしに出会わせたいと、校区人権フォーラムで在日外国人差別の問題に取り組んだ。

熊本 報告者が差別と出会っていないことはない。差別が見えていないということだと思う。報告者は親とどう向き合って、差別をどう見つめてきたのかが知りたい。

報告者 自分が差別に出会ったのは、最近のこと。結婚のとき、自分の親がどこの出身か確認せんと認めんと言われた。ショックで、絶対に譲れないと説明してけんかもしたが、納得いく理解はしてもらえなかった。全人教の発表で差別は差別しとる本人の問題もあるが、周りの問題でもあると聞き自分の気持ちの変化もあった。

東京 報告者は在日の話をAとどんなふうにして二人で共有し合っているのか。またこの青年にどんなふうになって欲しいと報告者は願っているのか。

報告者 Aにとってお母さんとの関係がすごく大事。愛したった、優しくしたかった気持ちがあったけど、お母さんがしんどい暮らしを強いられてきた中で厳しく当たってしまい、Aが求めている優しくしてほしい、甘えたいという気持ちと食い違い満たされないままになった。この部分に自分が間に入って再スタートできるようにしていきたいなと考えてる。

三重 Aの生活と僕のかつての生活が似ている。親がアル中で働かないとか、すごい貧乏な生活を経験してきたが、教え子に対してかわいそうと思う部分を無くしてあげて欲しい。貧乏だった生活

の一つひとつが、今の自分の生きていく強い糧になっている。Aにその「貧乏な生活」が自分の人生のすごい経験値であることを教えて欲しいし、10年後に残る思い出を作ってあげて欲しい。それがAにとって一番の強みになっていくと思う。

滋賀 差別と出会うってどういうことか。被差別の当事者に来てもらって話をしてもらわないとできない学習って何なのか。できない私、学校って何なのかと思う。教員がなぜ代わって語れないのか。人と出会った自分の話として語れないのか。それで人権学習をやってきたと思い込んでいる自分を問わないと学校の中から差別をなくすところには進んでいかないと思う。

高知 Aの魅力がクラスの子どもたちが知っていたのか、教室が温かい居場所であると感じることができていたか確認したい気持ちがある。学校が子どもを預かって集団で育てる責任がそこにあるから。

徳島 報告者のAに対する真摯で誠実な思いが通じて、25か30になって自分が誰かを指導する立場になったとき先生のことが思い出されて会いたくなると思う。

報告者 Aのしんどさは、本人から友だちに言いにくい部分があって、伝えるというところまではいけなかった。ほんとはそんな状況の中一生懸命やっていることは伝えたい気持ちはあったのだが。

—報告4—⑬

「母には何より生んでくれたことに感謝しています」～「言わない書かない提出しない」取り組みを通して進路保障が問われる～（熊本県人教）
—主な質疑と意見—

熊本 厚生労働省から求人票の改訂の話が届いている。手取額や宿舍などの欄の削除や「応募前会社見学」が採用選考の欄に移るとのこと。1973年に統一応募用紙ができてから私たちがずっと取り組んできた適正な採用選考、差別を許さない進路保障に逆行するものだ。県人教と高同研の連名で厚労省に要請文を出した。

報告者 手取額の欄がなくなると生徒が会社を選ぶときに困る。どうなるんだろうと不安に思っていた。

新潟 ①来民開拓団のことが学校の部落問題学

習に組み込まれているのか。②就職面接の場での違反質問の対応として、学校から直接その企業に問い合わせをしたりすることはあるか。③昨年度3件の違反質問があったとのことだが、今年はどうか。

報告者 ①来民開拓団については今まで取り入れができてなかった。今年は、教職員の現地研修会を行い、それを生徒に伝えたいと計画している。卒業していく3年生に「来民開拓団の真相に学ぶ」という授業を2時間行う。単なる戦争のひどさ、悲劇だけには終わらせないで、差別があったからこの悲劇が起こったことを学ばせたい。②会社から合格の電話があった時に、ありがとうございます、でもこういう発言は問題ありますよと伝えた。③今年は1件あった。ただ他の学校も合わせると減っているのかは分からない。

奈良 統一用紙の取組は奈良県のある被差別部落の生徒が就職差別を受けたことから始まった。このことに関するホームルームを奈良県のほとんどの高校で行っているが、違反の報告が毎年のように出ている。なぜ後を絶たないのか。行政や取組がマニュアル化しているのではないか。報告者が、学校が、この取組がなぜ必要なのかを子どもたちにどう伝えているのか具体的に知りたい。

報告者 学校全体で公正な採用・選考制度についてのDVDを見せた後に講話をする。家の場所とか家族とかの違反事例をあげて「言わない・書かない・提出しない」の取組がなぜ必要なのかを具体的に説明をする。その後に教員出演でロールプレイ。考えさせた後に各教室でハローワークの資料を使いながら授業をしている。

東京 東京ではかつて早期選考が当たり前に行われていた。ある事件を契機に早期選考はなくなったが、違反質問は毎年100ぐらいはある。東京では差別選考がある場合に直接企業とやり取りをして職場にも連絡をして教師が乗り込むということをやっていました。それではなかなか広がらないということで労働局や教委、学校での仕組みを作ったが決してうまくはいっていない。質問だが、報告者はなぜいま周りの人たちに生い立ちを話すようになったのか。

報告者 母の葬儀が終わり、相続放棄の手続きが

終わり、一区切りつけて兄弟で頑張ろうと思った。葬儀などをしながら母親のことを少しずつ認めることができるようになったのだと思う。

—報告5—⑰

【和希の世界】を追いかけ続けたい～無限に広がりゆく、和希の可能性から学ぶ～（埼玉県人教）
—主な質疑と意見—

奈良 ①普通学級、奈良県では原学級と言いますが、その子どもたちが和希さんの魅力を知っていて、その子たちにつないでいくための取組をどうしているのか。②なかよし学級には入りたくなかったという気持ちを報告者はどう受け止めたか。

報告者 ①休み時間一緒に遊ぶと言うのが手取り早いと思う。すでに友だち関係ができていて遊びに誘い合って行ったりしている。また交流を多くしたり、学級活動や行事など一緒に参加しながらやっている。②以前の学校とのやり取りで親ごさんは和希のリズムに合ったところで学ばせたいと言う気持ちが出てきた。そんな親の気持ちを優しいので否定しなかったと思う。ただ突き詰めると能力主義の問題とか考えなければならぬと思う。

協力者 原学級と支援級の授業の割合はどれくらいか。

報告者 国語・算数は支援級でやって、他は原学級で。中学に向けて原学級を増やしているが、何時間という縛りはある。

埼玉 一番下の孫が小1の時に学校にほとんど行けなくなった。そして担任の先生からこのままこの学級にいるとこの子のためにならないから支援級に移ることを考えてみませんかと言われた。娘から相談があり、地域の中でいろんな子が助け合って生きていくのが原則で、やっぱり差別しちゃいけないんじゃないかと担任の先生に手紙を書いた。部落の人間はどんな気持ちで生きてきたか、差別をなくすために頑張ってる、一人ひとりの子どもをよく見てもらいたいと。そしていろんな話ができしたが、人権同和教育がうちの方ではまだまだできていない。鳥羽先生のような先生がいっぱいいてくれたら部落のばあばたちはすごくうれしいと思う。

報告者 私は大事なことをばあばとかじいじか

ら教わってきた人間だ。「子どもは観念で見えてはだめ、発見できなきゃ」という言葉もらった。心の中にその言葉を置きながら和希とつきあっていく。

大阪 和希さんは自分を前向きに進める力がある。紙飛行機と合同のプリントを原学級の子どもたちが見る機会があったのか。クラスの子どもたちはどんな言葉を和希さんに返し、つながりや交流はあったのか。

報告者 その時にやれば良かったと思う。そして、原学級の子どもたちにすごいことだとか聞いたたりすることが必要だったのかなと思う。

兵庫 ①子どもたちをつなぐのため、先生や学校が大切にされたことは何か。②和希さんは中学に入ったら交流クラスに戻ると言う願いをしているが、担任として中学校の先生とどういう関わりを持っていくか。

報告者 ①つなぐことで大切にしたのは遊ぶこと。子どものつながりはとても素直なのでケンカもするけどつながりもいっぱいある。それを見つめ続けていきたい。②上から目線だと誤解されやすいところがあるので、悩みながら考えて言葉を出しているのだと伝えていきたい。じっくり話をしていきたい。

東京 和希は魅力的なことは皆分かってる。なぜそういうまなざしで和希を見れるのか、報告者の思いを話して欲しい。

報告者 それは自分の生い立ちから話した方がよいか。以前は子どもに「言うことを聞かすためにはこうする」とかのマニュアル的なものがあった。大きかったのは全人教、同和教育に関わって、大切にしなければならないことをじいじ、ばあばから教えてもらった。子どもを「言うことをきく存在」ではなく、「かけがえのない一人の目の前の存在」として寄り添っていこうという気持ちになったのだと思う。

—総括討論—

東京 95年にあやという子の報告をした。知的障害のある子で4回も他の高校を落とされて入学してきた子で、電気を消されたり、牛乳瓶を投げられたりいろんなことがあった。ある時、地域の有名な不良とケンカしても動じなくて、周りの生徒たちにすごいと認められることがあった。先輩の

先生に、「あやはこの学校来れてよかったですね」と言ったら、「違うよ、あなたがあやに会えてよかったんじゃないか」と返された。奈良の報告についてだが、僕は小5の時教室を出されて、隣のクラスに移るという経験をしている。今思うと先生たちにもいろいろあったのかなとも思う。報告者の先生に言いたいことは、いま授業が楽しいかどうかだけ考えてもらって、もっと深くこの子を見て欲しいなあと思っている。

滋賀 前任校で被差別部落の子が差別質問を受けた。面接で質問が来た時、「来たっ」と思った瞬間、頭の中が真っ白になったそうだ。彼女が一番腹を立てたのは質問した企業ではなくて、ずっと学習を続けてきた自分がその場で「その質問には答えられません」と言えなかったことだった。悔しい思いをしたたくさんの人たちが、後輩たちが同じ思いをしなくていいように闘ってきた成果が統一応募用紙であり、不適切質問には答えられないという取組だ。統一応募用紙に名前を書くということはこの人たちのバトンを受けるということ。覚悟して名前書けよということ話をしている。現任校では8年前から自己開示の人権学習をずっとやってきている。差別事件がきっかけとなり、きれい事ではなく、正直にしゃべらなければ人権学習は進まない地域のお母ちゃんに言ってもらった。公開授業の形で教師が辛い思いして自分を出している。そうすると、次の日から子どもの顔が柔らかくなる。正直に自分を出したら、正直に子どもたちが近づいてきてくれると教師が喜びとして実感している。人間は多面的で、多層的である。それを一面で切る差別っていうのは誰にとっても許されないと実感できるような子どもとのかかわりを続けていきたい。

三重 (報告者と同じ学校) 報告者がAと友だちとのやりとりなど、子どもたちの様子をうれしそうに話してくれて、自分もそれに巻き込まれてAのことを見ていたと思い出される。その時の中学校全体にも、「皆で見えていこう」というムードが強かった。学校の中で人権感覚豊かな仲間が増えていくように、熊本からは自分を語ることをなしには広げられないと言われたが、仲間を増やしていくためにどんなことが必要なのかということも考

えていきたい。

協力者 私も前任校で自分を語るという企画があった。生徒との信頼関係のためなのかなと思っていましたが、語るたびに自分と向き合わざるを得なくなる。

奈良 三重の報告に重ねて発言する。Aが自分のことを初めて語ったとき、しんどさを受け止めるということではなく、「すごいなあ、あんたすごい子やなあ。」、そう言えてこそ前に進めるし、周りの子どもにつながられると思う。また「差別の問題というよりは、Aと母との関係が気になって」と言われたが、差別の問題です。Aとお母さんの関係というのは。差別というのは構造的なもので、そこに差別に対する憤りが本当のものとしてあるかどうか問われる。

報告者 Aの良さを周りに伝えられないと発言したが、思い返すといくつもあった。小学生の弟たちの授業参観に行った次の日、クラスの皆に「何でAは昨日学校に来なかったと思う？」と問いかけたことがある。「弟らの授業参観に行っとたんさ」というAの話聞いたクラスからは「えっ、そうやったん」という声がいっぱい聞こえてきた。手伝いをたくさんすることや電気交換の手際よさなどAの良さをみんなにたくさん知ってもらっていた。

三重 2年生の時Aに対して「不良やから嫌い」と言っていた女の子が、女子10人ぐらい集まって「嫌な不良に…」と皆話していた時に「そやないよ。この子がいるから体育祭でも勝てるし、合唱もすごい歌うし、皆を元気にしてくれる」と伝えてくれていた。すごく温かいクラスだった。

奈良 全同教の目に見える贈り物がある。それは統一応募用紙。奈良県地盤の大銀行で就職差別が明らかになり、高同教の先輩たちがおかしいと声を上げた。そしてほかの都道府県にも訴えて統一応募用紙が生まれた。その就職差別した銀行は、差別を1年で完全にやめて、今も4月には人権研修会をやっている。そしてさらに、いろんな研究大会で実践報告をしている。統一応募用紙には血のにじむような努力と闘いがあり、運動があり学びがあったことをぜひ知って、後へ後へとこの事実を伝えていってほしい。

奈良（報告者） 昨日報告いただいた大きな宿題をさっきまで考えていた。学校で出会った先輩たちが授業づくりは「差別に抗う集団づくり」と言っている。私はあまり分かっていないところも、見えてきているものもあり、毎日迷いながら探りながら追求している。『おこんじょうり』の授業の時ベテランの先生に「ええねこれ、子どもにすごい入ってくる」と言われた。これをやった時も教材の中心にはAがいた。授業楽しいですかと質問をもらったのに、すぐに答えられない、いっぱい悩む。だけどももしろさや楽しさを感じてもいるし、先輩方が1時間1時間全てが人権教育だということも大事にして、子どもをつなぐために授業づくりをしてきていると思う。「あかん」の出来事は、言われたように子どもらが「あかん」言わなければならない状況を私が作ったかもしれない。そやけど、あの出来事が全員の問題だったことは間違いないし、あの時のAを周りがそのまま受け入れることは逆に排除だと私は感じた。周りの子たちも本音を言える、分かり合える、聞いてもらえる心地よさをAから学んだ出来事でもあったと振り返って思った。

奈良（報告者の学校長） 本校は水平社の頃よりの解放運動が盛んな地域にあり、運動体と連携しながら狭山集団登校の取り組み、90年代には自分の暮らしを語る、差別の問題を受け止めて暮らしと重ねる取組をやってきた。しかし、差別の現実から荒れたり、差別を受けてるのに人を差別したりすることが後を絶たない状況があった。それを打破するために全ての子どもたちに「認められている」実感を持たせる「聴き合い、学び合う」取組をして、だんだん子どもがつながり始めて落ち着きを見せているところだ。Aは家庭的にもしんどい状況で、みんな関わったらめんどくさいという空気もあり、それを打破したいと報告者が引張り出して勝負をかけた。その時に今までほっといたらええやんと思っていた子どもたちが、「あかん」と言ってAと向き合った瞬間だったと私は思う。とことん逃げない姿を子どもに見せ、教師集団で連帯しながら同僚性を作って、子どもをつなぎ、職員をつなぎ取組を続けているということをご理解ください。

熊本 熊本県での「自分を語る」取組への質問があった。私は5校目で初めて出会った。その年赴任した先生に話をしてもらおう。人権教育主任になり、何をしゃべったらいいか悩む人には結論をまとめなくていいですよと言ったりもしている。自分が聴覚障害を持って生きてきたことを話された方、事情があって自分の思い描いた人生を送れなかったということを明かされた先生もいた。生徒からの返しも欲しいという声もあった。よく聴いていて、自分の母のことを話して返してくれた子もいた。20年以上続いている。

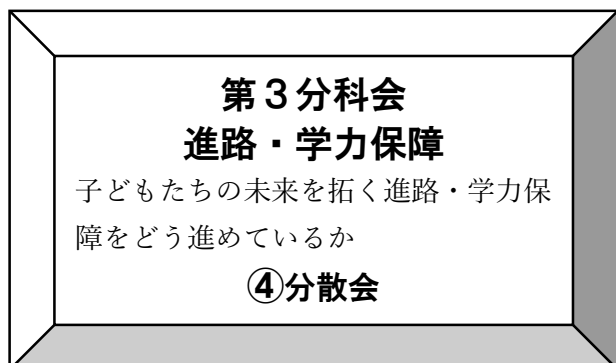
滋賀 3つの学校で3回生徒の差別発言事件に関わってきた。彼氏に言われた「このへん怖い所やで。」をクラスで話した。小中学校で熱心な人権学習を受けたが入っていない。彼氏の言葉の方が入っている。差別をなくす取組をするとき、教材の工夫よりもあの人の言うことやったら間違いないという方が重要。自己開示の取組でしゃべりが苦手な教師でも本気に話すことで子どもたちが寄ってきてくれる。本校では自己開示の取組と、毎年秋に1年生は部落差別、2年生は在日コリアン、3年生は障害者差別で3回連続の集中ロングを組んでいる。2回目にはゲストを招くが、1回目ととにかく教師が勝負する。3回目はまとめないで終わる。申し合わせは正直に自分をしゃべる。今回の報告は5年間の自己開示等の取組の延長線上の報告である。

奈良 小学校の現場にいたが今は指導主事をしている。青少年課で三重のAくんと同じような子どもたちをたくさん見ていく中で思うのは、自分を大きく見せながら強がっているのだなど。自分の弱さ受け止めてくれ、自分も見捨てられないと思えるような人と出会って欲しいなと思った。私は熱い同和教育を受けてきた世代だ。ゼッケン登校、解放運動、出身を語ってきた。高校の時差別の現実に出会った。ホームルームの部落問題学習で、被差別部落の人との結婚はしたくないという友だちの発言を聞き、頭が真っ白になった。教師からいまままで解放運動をしてきたお前から出身を言ってくれと言われたが、言えなかった。それから葛藤の人生。担任を恨み、友だちを恨み、学校も恨み、辞めてやろうと思っていた。出会った

牧師さんから許すことをチャレンジしてみてもと言われて学校に再び行くようになった。やっぱり闘い方、だめなものだめと言うだけが闘いではない。差別に対する怒りは持ちつつも、人の愚かさであったり弱さであったりそういうものは許していくという闘いがあるんだということを教えてあげないと、子どもたちは矛盾いっぱいの社会の中でつぶれていってしまうと思う。

三重 三重の報告を見ながら、Aの進路でこの子は本当は高校へ行った方がよかったと初めは思っていたが、Aの生活のことやいろいろ考えたら今はそうするしかなかったんだと思えた。もしこの子が立ち上がってもっと頑張ろうかと思った時に、自分はその支えのようなものを一つひとつ学校の中に作っていかなければならない、作っていきたいと思った。

三重 今回ぼくは生徒側の気持ちができる人間として参加させてもらってる。先生方がこのような討論会をもっていることを知らなくて、改めてすごいなって思っている。子どもの頃は先生とか周りの生徒とかが特別な存在のように見えて、自分はだめだから周りではできて当然と思いき、そこから逃げるようにして授業から抜け出すようなことをしていた。でも先生方の話を聞いていると、自分と同じようにいろんなことに悩んで、いろんな人の話を聞いてやってきてるんだなというのをすごく分かって、過去の自分と答え合わせをしているような、自分の過去にしてくれた先生方を改めて見る機会ができてよかったと思います。



I 討議の概要

基調として、分科会の研究課題に沿って提案された。私たちは「進路保障は同和教育の総和である」ととらえてきた。子どもたちが差別を許さず差別に負けない力、仲間とともに未来を切り拓いていく力などを獲得するための道筋や機会を保

障する取組であった。その重要な柱として、学力保障の取組を進めてきた。教職員自らが子どものくらしの現実や保護者の思いなど、差別の現実から深く学び、自らと学校社会を問い直していくことを重視してきた。

本分散会では、部落の子どもや障害のある子ども、外国につながるのある子どもの進路・学力保障に関わる実践が報告討議された。校種でいえば、小学校1本、中学校2本、高校2本の報告であった。

II 報告及び質疑討論の概要

—報告1—②

仲間とともに考える 自分・未来 (三重県人教)

—主な質疑と意見—

三重 Aの思いをみんなに伝えた方法を具体的に教えてほしい。

報告者 ポルトガル語での聞き取り、Aが書いた思いを日本語に通訳して、それをAが読んで伝えた。おとなしい方の子どもたちがAに声かけするようになった。

愛媛 ①日本語教室の概要は？ いつできて、学校内の配置は、ブラジル以外の国の子は？ ②学校内での取組は、全教職員での協議の上か？

報告者 ①少なくとも10年以上前に。学校では、学校の中心で3階、6年生の隣。ブラジルが4割。スリランカ、フィリピン、ペルーなど。②人権教育担当や在籍学級担任などから提案があり、全校で考えられるようにした。多文化共生は重要なテーマだ。

兵庫 ①A自身が日系ブラジル人であるという確認はどのようにしたのか。②多文化共生の学習は、どの時間を使ったのか。

報告者 ①家族への聞き取り学習をした。その中で、親の仕事の関係で日本に来ただけだと思っていたAが、祖父が日系であったということに気づく。②アミーゴ教室では、日本語学習としての取り出し授業で、クラスでは道德の時間。

—報告2—①

なりたい自分になる

(京都府人教)

—主な質疑と意見—

愛媛 ①「生徒が生徒に教える」学び合い学習の具体例は？ ②保小中の連携は？ ③ボランティア活動を行う仕組みは。

報告者 ①「学び合い」だが、予習を前提にして

理解度評定をして、説明できるものが分からない者に教える。②保小中連携は、「おもてなし券」を共通して。地域のニーズを聞いてボランティアをするようにした。

鳥取 低学力、自己肯定感の低さなどは何らかの課題の結果であり、格差是正としての取組だ。結果への対処の前に、原因について議論されているか。

報告者 ①何かの課題ということではなく、傾向として全体的な問題。議論は、「なりたい自分になる」ということで教職員の意識を問い、意識改革を迫っている。

香川 ①進路保障で「将来に自分の姿」を語り合うことをめざすが、語り合うことの指導はどうか。②卒業生の活用は？

報告者 ①語り合う前に、聞く機会をシャワーのように浴びせている。作文を書いて読み合わせをする。②活躍している卒業生を呼んで話を聞く。

三重 入院生徒が、自分の病気や生き方について作文に書いて発表している。生徒の個々の課題の背景を書いている子への担任、教員のかかわり方は？

報告者 顕著な背景を書いた生徒の記憶はない。

広島 生徒個々の背景は違い、取組も変わる。全体の取組は素晴らしいのだが、個別の子どもたちの学力課題の背景をつかみ、学力保障に取り組む。そこが知りたい。

兵庫 ①報告に書かれているAさんの社会的課題は何か。②「地域未来塾」とは何か。

報告者 Aさんは判断力が低く、それを自分で切り開いていかせようとした。枠組みの発表であったが、その枠組みに入れない、入らない生徒もあり、家庭訪問等の取組はしている。②「地域未来塾」は学校内で行っている。

—報告1・報告2を受けての意見交流—

京都 京都の報告は、被差別部落、公営住宅に入る人の状況、外国人等課題があった。当時は同和加配教員、管理職の個別の取組があったが、全体化しなければならぬという意識に基づく報告だ。背景に対する認識はもちろん想定するが、報告の趣旨を踏まえた指摘がほしい。

三重 病院内の特別支援学校で勤務している。いじめを受けた経験のある外国につながるのがある

生徒が入学してきた。外国につながる子どもが日本社会で生きていくため、日本人とのつながりが必要だ。

京都 AとBに小学校でかかわった。「問題」の多い生徒Bは学校、家庭で厳しく指導されていた。地域のボランティアの時にBが草刈りに専念していた。変わるきっかけが地域にある。中学で成長している姿がある。活躍の場があると子ども自身が変わる力がある。

大阪 ある被差別部落出身の生徒で低学力の生徒がいたが、家には文字がない。会話言語があっても学習言語がなければ学力はつかない。渡日の生徒が生きるための力をどのようにつけるか。それを踏まえて取組をどのように作るかが課題だ。

—報告3—⑱

つながって生きる ～みどりがいるから、私も成長できる～
(愛媛県人教)

—主な質疑と意見—

福岡 みどりの思いを学級通信で伝えたということに関わって、本人、親などとの話はどうであったのかを聞きたい。

報告者 すべて断っているわけではない。名前を出して紹介している。

三重 三重では手話言語条例やろう文化宣言があり、尊厳をもって生きることの保障をめざしている。みどりがノートテイクを「ひとまず」承諾した、「恥ずかしく感じた」とあるが、「ノートテイク」は合理的配慮であり、権利であると周囲に説明がされたのか。

報告者 説明は行っている。特別に扱うこと、「配慮」は嫌で、当たり前支援という思いで周囲に話していて、受け入れられていたと思う。本人の思いである。

大阪 「ハンディ」という表現があるが、インペアメント、ハンディキャップドという表現がふさわしいと思う。

報告者 十分な理解をしていないことは申し訳ない。

大阪 高校だが、全ろうの生徒が二人いて、「孤独」という言葉が気になる。周囲の友人、仲間とのかかわりをどのように構築されていったのか。

報告者 言葉ではなく心に響くものはないかと考えていた。校長の通信で「らしくあれ」に彼女

の思いの作文を載せたりして生徒の反響をうんだ。

広島 学校で人権教育に取り組まれても、社会に出ると無関心になる、関係ないというようになる。それはなぜか。そのことを学校現場ではどうとらえているのか。

報告者 大人の意識の課題として、学習内容化したりもしている。

三重 片耳が聞こえない子どもがいたが、話しかけても無視するととらえた生徒たちからいじめを受ける。学年集会でその生徒が自分で説明をするのだが、その子に説明をさせることの問題を感じていた。障害者に頑張らせることの問題を考えたい。

—報告4—⑩

「家族滞在」の生徒の就労支援について

(大阪府人連)

—主な質疑と意見—

福岡 在留資格を「家族滞在」から「定住者」へ変更する条件を教えてください。

報告者 4条件ある。現在家族滞在として日本に在住していること。日本において義務教育の大半を終了していること(小学4年から就学していること)。就労先が決定または内定していること。最後は、公的義務を履行していること。

三重 Aさんが小中学校で受けた人権教育の具体的な姿はどうか。

報告者 民族学級がある学校で、先生がいて差別に対して相談できていた。

兵庫 ①特別枠がある学校における多文化研究会(朝文研)の重要性はどうか。②外国にルーツのある生徒の把握、滞在資格の確認はどうか。

報告者 ①多文化研究会の意義は、日本語の習得(日本語検定1級の習得を目標としている)、仲間と出会うこと、学校外(府立外教)の外国にルーツのある生徒との交流ができる、ということ。②外国人枠で入学する生徒は把握できる。一般枠で入ってくる生徒は、名前で判断し、保護者面談をする。

三重 大阪は様々な特別枠があり、障がいのある生徒の受け入れもある。①進路に関わって就職者も多いと思うが、どのような支援をしているのか。②Aさんに関わって内定はしたものの「社員」で

はないということや外国人であるということなど、学校と企業との連携はどうであったのかについて聞きたい。この企業は府人教のような組織に加盟しているのか。

報告者 ①就職指導の在り方だが、今まではほとんど進学希望であった。求人票の読み方、応募用紙の記入、就職のマッチング、日本語指導など。②会社は、Aと同じのアフリカ・ルーツなどの外国人の採用がある。

大阪 就職志望にしたことが遅かったことで生じた問題だが、当該の会社は卒業生の社員もいて、問い合わせに対して説明した。進学志望の生徒であったことを考えれば、日本学生支援機構の受給資格の変更をしていかなければならない。

大阪 中学校の教員だが、中学校3年になって中国から日本に来た生徒がいる。進路保障にかかわって将来が見えない。日本語の習得にも身が入らない。現在は高校を希望している。来年よろしく。

東京 家族滞在は深刻だ。人権団体や行政書士の協力が必要だ。家族滞在から定住者にかわって、内定を得た生徒があった。フィリピン国籍の生徒は学生支援機構の無利子の奨学金が借りられず、金利の高い国の教育ローンを借りることになった。家族滞在中で大学進学した生徒に対して、学生支援機構から「不適格な受給だ。高校の指導も不正だ。」と返還が求められ、退学に追い込まれようとしたが、理解のある弁護士に救われたというケースもある。日本は子どもの権利条約、国際人権規約に違反する状況だ。在留資格の変更ができるのは、義務教育の大半を終了して高校を卒業する生徒だけだ。救われない生徒も多い。全国で声を上げて取り組まなければならない。

滋賀 大阪、兵庫など外国につながる生徒枠のある高校があると聞いたが、滋賀にはない。日本において義務教育の大半を終了したという条件のない生徒で、高卒で就職をしようとする場合、非常に困難なことになる。全国的な取組が必要だ。

—報告5—⑩

在日朝鮮人生徒が「在日朝鮮人で良かった」と思える場～朝鮮文化研究会(朝文研)～(福岡県同教)

—主な質疑と意見—

兵庫 ①福岡県朝文研に参加する学校数、②財源は、③制度的な位置づけ、④コリアン以外の外国

人、⑤琉球奄美の生徒、⑥反対勢力とは？

報告者 ①③学校ごとの組織、部活動はない。高同教の中に朝文研があり、各地区理事が各校に連絡している。多い時には 30 人程度。②財源はカンパ。④⑤他の外国人はいない。

広島 教員が差別者になっているが、その後の取組は。

滋賀 教員が差別発言をする。差別問題の学習において事前研修・協議はどうなのか。

広島 広島県では、心がけ主義が強調され、同和教育の営みが弱まっている。

報告者 差別発言の経過だが、研修時点では何も言わなかった。特設授業の翌朝に否定した。若い常勤講師であったが、インターネットで仕入れた情報を受け入れて攻撃したという。協議をして一定の理解はしたと思う。全国的に同様の状況だと思う。

兵庫 県下では、人権 LHR をやらなくなったところが多い。本校では事前研修を行っているが教員は集まらない。年間「在日問題から多文化共生を考える」というテーマで LHR をしているが、「強制連行はなかった」「従軍慰安婦などは教育現場になじまない」などの反論が出たが、「教科書記述に基づいている。県教委の副教材にもある」と返している。

福岡 県の朝文研に参加している生徒がいて、「ここでは自分でいられる」と言っている。学校の中でどのような状況であるかを思う。

—報告 3・報告 4・報告 5 を受けての意見交流—

大阪 愛媛の報告で、学校だよりでみどりの人権作文を紹介したとあるが、子ども同士の関わりが見えてこない。大人が間に入っているが、子ども同士のつながりが重要。

報告者 子どものつながりを求めてきた。校長の判断。

広島 愛媛に対して、障害については周りに伝わるとは思う。だが、晒すことにもなる。

広島 本人の了解を取ったというが、危険な状況も含めて説明をしているとは思わない。全同教のレベルは低下している。

福岡 「許可は得ない」との言葉は疑問だ。

報告者 重要な指摘として受け止めたい。

大阪 ある障害のある生徒が、「なんで自分らだ

け紹介されるのか」と言ったことで、それぞれの関係や状況について話すことを重視していった。

—総括討論—

三重 「先生らは三つの T だ。建て前、縦じわ、他人事だ。」と言われた。教員自身が差別問題、人権問題と向き合っていないという意味だ。自分の差別とのかかわりを開示しなければならない。弱い人間で、考え続けなければ差別者になるということだ。無関心になるのは、教員の姿勢だ。

大阪 人権教育は一緒に考えるものにとらえる。単に政治的な正しさを知るだけでなく、自分に生き方との接点は重要。だが、学校は、政治的正しさを知るところでもあり、建て前を立てることも大事だ。また、学校だけが差別をなくす責務を背負っているわけでもない。社会総がかり。西成学習、反貧困学習のテーマで学習している。本校に勤続する平均は 3 年強という状況もある。

滋賀 「幸せになるために生まれてきた。自分と周囲が幸せに。一緒に学習しよう」と言う。「自分らが社会を変える」と言った生徒に教えられてきた。

大阪 学年ごとに教員が協議しながら、自らを教材化したりワークショップしたりしている。差別の社会的構造に注目している。

福岡 解放奨学金制度廃止後の取組。合格者登校日に相談コーナーを設けている。身体的障害で配慮が求められた。そのことを周囲の生徒への伝え方を考えた。本人が話をするに。周囲の生徒が受け止め、話をしてよいという関係が作られていった。

兵庫 学力保障は重要だが、同世代が学び合い、つながり続ける関係を作ることが重要だ。「氏名」ではなく「名前」を使うということを教育運動としてやりたい。

三重 学校にとどまらず、家庭、地域を活用し、総合力で取り組む重要性。人権教育に関わるものが、子どもを分ける障害児学校で勤務することへの批判を受ける。障害児学校の内部でもやらなければならないことがある。地域の学校にも介助員、学習支援員が多くなったが弊害もある。子どもに聞けばよいことを、介助員、支援員に聞く場面が出ている。介助員は困ったときだけ横にいてもらうと、子どもたちが上手にナチュラル・サポート

として発生してくる。特別支援の現場で課題は大きい。

福岡 「家で勉強なんかできなかった」という父親。私に話しながら横にいる自分の息子に言い聞かせていたのだと思う。子どもたちを低学力や荒れさせている背景にどんな差別があるのか、それを見定めさせていくことが重要だ。同和教育に何ができるのか、伝わりにくいのが追求していきたい。

大阪 生活背景に迫る。福知山の中学の実践は、志水宏吉の点数学力の話が基底にあるように思い不安でもある。「なりたい自分になる」が生活背景への迫りになるのだと思う。制度の話だが、改正民法と児童福祉法の18歳規定が気になる。何をツールにしてサポートできるか気になる。生活困窮者自立支援法が改正され、18歳になった高校3年生では適用になるのか。

京都 「効果のある学校」は壮大な理念だ。

—まとめ—

協力者 「合理的配慮」は権利だ、「ハンディ」は当事者にとって不快という指摘を受け止めたい。外国人の就労等の実践報告も知らないことを教えられた。責任のない当事者が頑張らないといけない世の中はおかしい。法が変われば状況が変わる。自分の目の前の子どもたちをどれだけ分かっているのか、背景を探り続けることが重要だ。