



第3分科会

第3分散会

I はじめに

分科会基調は2023年度研究課題鵜をもとに提案された。また討議の柱は分科会「討議課題」をもとに提案された。

II 報告及び質疑討論の概要

—報告1—①

支える力、つなげる思い(香川県同教)

—主な質疑と意見—

京都 他者を考える力を育むことは大切。集団づくり。学校独自の取り組みは何か。

報告者 一人ひとりを見た中で、役割分担や場面の設定など、クラスの中でどの場面を活かせるかということを考えている。学校独自の取り組みとしては、幼稚部から高等部まであるので、母集団をいろいろな形で作っていく工夫をしている。また一般就労を目指すグループや就労支援施設を目指すグループに分けるなどの工夫もしている。

滋賀 報告者はどういう立場で関わっているのか。「思いをつなげる」とあるが、大人の思いか、智さんの思いか。

報告者 智さんは小4から高等部まで7年間在籍しており、私は中2～3の時に担任であった。中学部を卒業しても声掛けをしていた。本校の教職員が一人ひとりの子どもに対して取り組んでいる。一人の子どもに対して、その時その時関わる教職員の思いを紡いできた。

滋賀「身近なところに自分にとってのモデルを見つけること」、「それを活かすことが教育的課題でもある」と書かれている。どういう意図か。

報告者:小学部から高等部まで、それぞれの実践が切れてしまっていたように感じる。

滋賀「モデルを一本化」してしまうと「優性思想」に則って指導しているように映ってしまう。

報告者 モデルはいくつもあり、選択肢を狭めることではない。

大阪 普段の生活の中で、周りの子どもたちを含めた実践があったら教えてほしい。

報告者 4つの部が一堂に集まって活動することは難しいが、少しずつ形になってきている。智はリーダーシップを取るタイプではなく、自分でコツコツやるタイプ。能力が高い子どもがクラスを引っ張っていくことではなく、全員がいろんな場面で光

るような取り組みをしてきた。

東京 智さんはすごくしんどい思いをして報告者の学校にたどり着いてきた。智さんはどんな思いでいるのだろう。どんなことを考えているんだろう。

発声ができず、トーキングエイドを使っていた子どもがいた。その子が「楽しいのは女の子と遊べることです。悲しいのはなにかまになれないことです」と書いてきた。自分がいいことをしていると思っていたが、その言葉が来た時、「支援学校で自分は何をやっていたらいいんだろう?」と考えるようになった。差別という言葉は養護学校の中でほぼ聞いてこなかったと思う。しかし差別と向き合い続けている子どもがたくさんいる。智さんと長く付き合っていくと思うが、彼がどんな思いで差別と向き合っていくのか、なかまと共にどういう答えを出していくのか。

報告者 初任校で出会った子どもと再会したとき、「先生が『自分から動かんとかかんで』言ってくれたのを覚えとるよ」と言ってくれた。つながっていくことが大事だと思った。

智さんは学校の隣にある就労移行支援施設にいる。陸上部の練習にも来てくれている。

滋賀 就労移行支援施設に関わっている。小から高にかけて支援にかかわっている先生も就労支援というしくみがあることを知らない。就労に向けてどんなことが求められているか、大きなギャップがあるように思う。

就労支援の先に就労がある。学校で今しなくてはならないことがある。「子どもたちは支援して指導する立場」というものを感じる。

報告者はこの子と出会って何を学んだか。どのようなことを問われたか聞きたい。

支援学校の子どもたちにとって「進路保障」とは地域で生きていく道筋をつけることではないか。そういう視点を持たれているか。司会者団として問題提起をしてほしい。

報告者 身辺処理や健康など、事業所の方が、「これができるようになってほしい」というようなことはできるようになってほしいと思う。

智と出会って、子どもに「こうなってほしい」というのは、子どもが中心に座っていなかったと思う。子どもと一緒に考えていくようになったと思う。思いを発信しにくい子どももいる。子どもが考えていることをより考えていくようになったと思う。

—報告2—②

人の気持ちを理解できる頼られる人でありたい
～A や仲間の思いを大切にしたりくみ～
(大阪府人連)

—主な質疑と意見—レポート

熊本 班活動としてどんな取り組みをしたのか教えてほしい。

報告者 コロナ渦があり、1年生の頃は一人で授業を受けているという状態で、3年生になってからは隣同士の席をくっつけて、できるだけ相談できる

状態で授業を受けるようにした。それから授業の中で班活動を取り入れていくという流れになっていた。班長会議の中で、相談できる友達が近くにいる状態で授業ができるようにしていたのと、気になっている子どもを挙げてもらって、その子を考えた班づくりを行った。

長崎 Aは「複雑な家庭環境の中で育っている。Aの将来の夢が先生になりたいということで不安がよぎった。Aは教員免許を取ることができるだろうか。報告者は家庭の支援も含めて、Aの夢を実現させるためにどんなアドバイスをしてきたか。

報告者 家庭環境は厳しい。私立高校進学は難しいと思っている。Aがやりたいという思いを大切にしてきたが、学力も低いという所もある。本人には現実もちゃんと教えながら「頑張っていこう」と話をしている。

滋賀 この場所では、Aのしんどさをもう少ししゃべってもらってもいいのかなと思う。「一番しんどいことがわかってほしいこと」ということと、「今日も机にあの子がいない」という原点を考えた時に、個人情報で蓋をしましては取り組みはできない。Aとのノートのやり取りの中で、「周りと比べることや自分自身を否定してしまうこと」とある。Aはなぜそう思っていたのか。そして「幸い私には気を許してくれている」と言われた。子どもは大人を「信頼していいやつかどうか」を判断している。何もないのに気を許すはずがない。報告者がどこかで自分自身を見せていると思う

報告者 Aは何事にもネガティブになってしまう。「死にたい」とか「自分が生きている意味は何なのか」、「必要とされていない」という表現をよくしている。

小学校の時、「友達関係でうまくいかないことがあって人を信じられなくなった」と保護者から聞いている。自傷行為をしてしまったこともあったようだ。気持ちの波があることもしんどいところだと思っている。

入学した時から気になっていた子どもで、毎日声掛けをしていた。Aが授業に入れなくなって、二人で話す場や時間を作ってきたが、その中でもなかなか話してくれないこともあった。できるだけ我慢して、Aが話すことを待つようにしていた。「この人なら待ってもらえる。話を聞いてくれる」と思ったてくれたのだと思う。

家庭環境は5人きょうだいで、Aは2番目の長女。上には兄がいて、下には妹と弟二人。弟はすごく小さいのでその面倒も見たりしている。母のみの家庭。お母さんは働いていない。

滋賀 「聞こう聞こう」とすると相手が逃げてしまう。先生はどんな話をしていたのか。多分相手が安心できるような何かをしていたのではないかな。

報告者 「好きなものあるん？」とか。それにも答えてもらえないこともあったので、そういう時は「この曲いいから、聴いてみて」とか話したりしていた。
大阪 Aは「変わりたい」と思っていたが、報告者は

「そのままでもいいよ」というメッセージを雰囲気や言葉で伝えていたことが安心感になっていたのではないかな。

大阪 待つという時間を使っていることが一番大きい。Aの気持ちが少しずつ和らいでいったと思う。きょうだいも不登校で、そんな中で「自分は頑張っている方だ」と思っている、親が認めてくれないしんどさがある。報告者はAの頑張りを認めて、支えるようなことを続けていたと思う。

京都 Aとのかかわりの中で、ここに書かれていない部分があったのではないかな。そこまでAと粘り強く関わることもできた報告者の支えは何か。

報告者 教員を目指すきっかけとなった先生との出会いがある。その先生に近づくためにがんばろうという思いでAにも関わっていた。私が中学校の頃、部活動で高校に行くかどうか迷っていた時、相談に乗ってくれた。高校もちょっと厳しいところに行ったが、その時も「いつでも帰ってきていいんや」と居場所として中学校を作ってくれた。今でも悩んだときは相談に乗ってもらったりしている。自分も出会った子どもたちと、大人になってからも関わっていけるような教員であり続けたい。

滋賀 待つことも無言のコミュニケーションだったのかなと思う。話すことは苦手だったかもしれないが、思いをノートに書くこと。自分の思いを言葉にしてみるということ、自分を客観的に見ていくことができたのではないかな。

福岡 BがAをずっと支えて、クラスの子どもたちを巻き込んでいく。Aを支えるためにBと話をしたことはあったか。

報告者 Bも気になる子どもの一人で、Aと共通している部分があった。私が言う前にBが、「(Aが)SNSでこんなこと書いてたよ」など教えてくれることがあった。行事に入れないうち、Bにお願いしたことはあったが、基本的にBが自分から動いてくれていた。

熊本 バスケ部でノートを通してつながっている。Bも刺激を受けてつながっていく。いいつながりができていっていると思う。本校では、班活動を学校総体で取り組んでいこうとしている。教室の中で、班活動の時間を長く取ったり、班ノートの取組をして、班ノートの中で子どもたちがつながっていく。中3になると「うちはこうだから私立高校は難しい」などと書き始めて、それに対して周り子が返していったりすると、進路公開につながっていく。そういうなかまづくりの取り組みをしている。

報告者と子どもたちをつなぐ取り組みは書かれているが、学校総体として子どもたち同士をつなげていく取り組みがあったら教えてほしい。

報告者 横の席をくっつけるというのは全学年でやり始めた。学校としての取組は班長会議はどのクラスでもやっている。行事をメインに、つながりが増えるように思っている。体育専科であるので、体育的行事でクラスの目標を立てて、団結を図るということは意識していた。縦割りで体育祭の団

やダンスなどをやっている。

京都 ネガティブな思考の背景に、保護者が認めてくれないということがあったと思う。ソーシャルワークなどの関りはあったのか。

クラスミーティングの中で、自分の本音を話すことが難しいこともあると思う。言えない子をどうフォローアップするつもりだったかということや、行事をするにあたって、「これまでこういう取り組みをしてきたら行けるぞ」というようなものがあつたら聞かせてほしい。

報告者 カウンセリングにつなげたことはあつた。クラスミーティングのことは、自分のことを言えない子や言いたくない子もいる。ワークシートを準備し、文章を作れない子にも配慮をした。言えない子は横の子に言ったりなどして進めようと考えていたが、極力自分で言ってほしいと事前学習で伝えていた。

大阪 報告者自身が憧れる先生と出会って、また先生が憧れの先生になっていく。先生の持ち味が活かせる学校の雰囲気があるのではないかな。

報告者 学校では一番歳下。歳が近い先生もいなかった。歳が開いているからこそ、いろんな視点で話をしてもらった。私がやることを見守りながら、アドバイスをもらっていて、やりやすさを感じている。自分の思いを素直にAに伝えられたのはこうした雰囲気があつたからこそだと思う。

滋賀 自分の学校にAと似た子どもがいる。いわゆるヤングケアラーの状態。しかしわかった気になっていた自分があつた。その子との関係ができていくという思いがあつたので、自分の思いを伝えながらやってきたが、体育祭の直前に誰にも何も言わず北海道に行ってしまった。良かれと思っているいろいろやるが、待つということも大事なんだと、自分のことと報告者の実践とが重なつた。

—1 日目の討論—

滋賀 昨年春から就労移行事業所にいる。小学校から9年間「場面緘黙」であつた子どもが、うちに入ってきたら挨拶をするようになった。何が変つたのか。聞いてみると「だって働くために必要なんでしょ？」と彼。「ほう、れん、そう」もできるようになった。自分はそれをビジネススキルだけと思っていたが、「ほう、れん、そう」ができるようになるとSOSが出せるようになると気づいた。「自分は今こう思っている」ということをアウトプットすることによって、「自分は今こんな状態なんだ」と知ることができる。人とつながりあっていくためには最低限の身を守る術であり、次に一步を踏み出すエネルギーとなる。アウトプットする力をしっかり獲得させなければならぬのではないかな。では学校ではどうだったかと振り返ってみると、子どもに「せいよ、せいよ」と言いながら、それができにくい環境を学校は作ってきたのではないかな。「しんどい子どもへのかわり」で終わってはいけないと思う。それはともすればしんどいその子の問題になつて

しまう。

AやBが入りにくい教室や授業があるという事実がある。それは学校や社会の問題でもあるのではないかな。子どものために頑張ることは大事なことだが、その一方で子どもたちをしんどくさせている私がある。

質問はたくさん出るが意見が出ないのはなぜかな。質問をしている限り、質問者の自分は問われない。意見を言うと自分が問われる。そこから逃げていないかな。

京都 支援加配教員をしている。前の年に担任をしていた子どもが勉強がしんどい。週二日くらい残つて勉強を見ていた。今年支援加配教員になつたので取り出して、1年生に戻ってしっかり勉強している。その子の兄は高校に進学したが、学校に行けなくなり、退学して家にいる。今日、せっかく小学校の先生もいるし、高校の先生もいるし、支援学校の先生もいる。小学校から高校までのそれぞれの段階で何が必要なのか。今自分が出来ることは何かということを考えている。何かその子に返していけるものはないかと考えている。

長崎 「発達段階」の論議をモヤモヤしながらも流してしまつた自分がかいた。入学にかかわつての制度はできてきていると思う。だいが前の話になるが、車いすで知的障害もある子どものお母さんが悩んでいるのを見て、一緒に障害者をテーマにした人権教育の講演を聞きに行つて、それを聞いたお母さんが、「先生、うちの子も地域の小学校に行つてもいいんですか」と聞いてこられた。「何ですか、いいですよ」と話していいたら、このお母さんが、その子のお姉ちゃんは普通の小学校に行く。でもこの子は何歳時検診があつて、いつも「特別支援学校に行つた方がいいですよ」と言われて、検診でも「〇〇歳の時にはこういうことができる」というものに引かかつて、うちの子は「できない」「できない」ということで「地域の小学校に行けないと思つていた」。「でも今日の講演を聞いて行つてもいいんですね」と聞かされて、自分もそんなことを考えたこともなかつたと思つた。全同教大会で発達段階の議論があつた時に、まさにこのことだと思つた。

滋賀 「しんどそうやな」という子どもに近づいていくことが大事なことだと思つている。しかし「近づけば近づくほど、自分が距離感をつかめなくなつてしまうこともある。でも近寄らないとその子のことはわからないし、自分のことも伝えられない。

滋賀 最近思うのは「困つた」、「わからん」と言えるクラスにしていなかつたのではないかなということ。何でも自分でできることが自立ではないと思う。いろんな頼れる先を探すということが自立だと教えてもらった。そのために、「先生も困つてる」と弱さを見せる、そういう関係を作つていける。先生がいかに先生という所を脱いでいけるかが大事。

東京 就労支援に務めている。職員の話の中でどうしても出てくるのが、「これができるようになる

ように、学校はちゃんとしてほしい」という話。就労の場から逆算して学校があっていいのだろうか。子ども時代は子どもとして、なかまと一緒に過ごしていく、経験していくことをすべての校種で作っていかねばならないのではないかと。Aにとっての一番の専門家は親であり、報告者(大阪)ではないか。一緒に考えていけるような専門家が必要。初めから専門性という所に立つのは同和教育が目指すものから外れてしまうように思う。

大阪 「障害者の権利保障を進める会」が地域にある。大阪には高校の自立支援コースというものがあり、障害を持つ子の枠があり、通常の学校と一緒に学べるというもの。「そこを希望しているが、高等支援学校の職業学科を勧められる」と相談があった。自分はこの学校には韓国語を学べるコースがあり、そっちに行きたいんだという思いを持っている。保護者や子どもの思いを大切にしているだろうか。中学校の先生と一緒にいろんな高校を見学に行っている。すごく寄り添ってくれている。しかしその子の進路が本人の願いと違う方向に行ってしまうている。

他にも地域の駅が無人化して、使いにくくなっている話などを聞く。学校の中だけで子どもと向き合っても、子どもの願いに到達できないことがたくさんあると思う。子どもや保護者と一緒にそういう問題を考えられたのが大事だったと思う。社会の問題とどうやって向き合っていくのかが問われている。学校の問題は学校の問題、地域の問題は地域の問題というように分けられてしまったのではないかと。世の中の問題を保護者や子どもと一緒に考える場に自分も参加して、学んでいきたいと思った。

京都 子どもの背景を知っているか知らないかの違い。関わろうとしなければ関係は作れない。本当に気にしているならその子に触れるのかなと思う。**埼玉** 中学校籍で、今年から教育委員会にいる。学校に対する見方や、担任をしたときにはわからなかったが行政に携わって得ることがたくさんある。今年人権教育の担当となった。人権について大事にしてきたつもりだったが、振り返ることがたくさんあった。今日報告者(大阪)のレポートを聞いて、「自分だったら」と考えた。Bのことが気になっている。他にも生徒がいる中で、Aにかなり時間をかけていて、学校組織としてどう動いているのかなど気になることがあった。今若い先生が増えてきて、また病休や産休、育休など、先生が足りない中、組織力を上げていくことが求められていると思う。子どもたちが多様化していく中で、教育委員会として先生たちをどうサポートしていくかが課題と考えている。

報告者(香川) 「子どもにかかわっていく中で、自分がどう変わってきたか」という質問があった。子ども一人ひとりを見ていくことが大切ということは勉強になった。手を変え品を変え関わっていかねばならない。また一つのことをずっと続けていく

ことで、子どもたちが反応を示してくれた。子どもたちが主役だと考えている。強引に引っ張っていくのではなく、子どもたちの思いを大切にしたい。

報告者(大阪) 教職 3 年目。今回の発表も不安だった。しんどい子がいる中で、失敗したことも含めて考える機会になった。いろんなところから刺激をもらって子どもたちが安心できる先生になりたいと思う。

協力者 二人の報告に共通している点は、生徒一人ひとりの願いや思いを丁寧に聞いて、生徒を支えていくんだということを述べておられた。教員の立ち位置が学びになった。生徒から学ぶという、同和教育の大事な視点を確認することができた。

また実践者として、信頼できる人間として、生徒の横にいるということが伝わってきた。そうでなければ子どもや保護者から本当の思いや願いを聞き取ることはできない。多くの方から自分の目の前にいる子どもと重ねて意見をいただき、学びが深まった。「なかまとつながる」、「長く関わっていく」というキーワードがあった。「発達段階」については明日の総括討論で論議をしたい。

—報告3—⑬

自分を識る～これまでの自分、これからの自分～
(滋賀県人教)

—主な質疑と意見—

大阪 通級の方向性について、学校全体で共有していることや A について大切にしていることは何か。

報告者 小学校での通級が長かったので、中学校ではまだ模索中である。「静かに困っている」子どもの支えになれたらと思っている。担任や教科の先生が気づいてくれることもあれば、本人が声を上げることもあったり、保護者から声がかかることもある。学習面や生活面、行動面など人とのかわりの中で、うまくいっていないという時に「何か工夫を一緒に考えよう」とか「それでいいと思うよ」とか、生徒一人ひとりと一緒に考えるスタンス。大事にしているのは、多様な学びへのアクセスとか自分のことを語りながら自分のことを「識って」いくなど、相談する良さを感じていく関係を築き上げていくこと。

学校全体では年度初めに私の思いを伝え、「相談だけでも来てください」と言っている。1年目は13名でスタートして、今年は22名が利用している。子どもの情報は関わっている先生に提供して、できるだけたくさんの先生に共有してもらえるようにしている。

滋賀 本人の願いに寄り添うという所が大事な一方で、社会自立を目指したその子なりの目標がある。A が先生との交流を深める中で、生徒たちとのつながりも模索してきた。本人の願いを探りながら、「待つ」一方で、「ちょっとしんどいかもかもしれないけどこんな目標を」という部分のバランスがあったと思う。大事にしていることがあったら教えてほしい。

報告者 Aは通級とポートルームの両方使っている。通級は校舎の1階、ポートルームは3階にある。「(ポートルームに)上がるかどうか、どっち？」と聞けばよかったのに、「次ポートルームに行きますか？」と聞いてしまった。「はい」と言って上がったが、先生たちにいろいろ聞かれて疲れて果ててしまったということがあった。その時は「上がる？」と言われたら、「いいえ」とは言えなくて「はい」としか言えなかった。「しまった」と思い、それ以来3つくらい選択肢を示して選んでもらうことからのスタートだった。「こんな力を身につけさせたい」と思いながらも、自問自答しながら慎重に配慮をしてきた。本人のエネルギーがたまってきたから、人との関係が築けるようになったから、そこに「行ってもいいかな」と思えたのかなと思う。どこかで本人の思いを置き去りにしてきた自分があった。そこを一番大事にしなければならぬと思う。「『やりたい』、『変わりたい』」と欲しているけどもまだエネルギーがないのかな」と思うようになった。

京都 通級そのものについて聞きたい。いろんなところに通級指導教室が増えていくというのは社会的ニーズがあるのだと思う。しかし報告者が一人で見ることができる生徒が決まっています、しんどいのではないかなと思う。それ以上に希望する生徒が来た時、「この子は通えるが、この子は通えない」というようなことがあります。そうなったとき報告者としてはどのように関わっていくのか。

協力者 制度的な部分？

報告者 一人でやっているのでは限界もある。これは私がやっている教室でないといけないことではないと考えている。少しずつそれぞれの先生が工夫を取り入れることによって、通級に通わなくても済む子が増えたらいいと思うが、「少し立ち止まって自分に向き合いたい」と思う生徒がいると思うので、できるだけその時間は作れたらいいと思っています。通うのではなくたまに相談に来る場所になるという、最終的にはそういう所を狙いたい。

福岡 一般市民として参加している。読み聞かせなどの活動のほかに、不登校の親の会にも関わっている。進路先について、行きたいと思う所をいくつか見て、比べて選び取る力をつける必要がある。どんなサポートをしているか。

報告者 Aとよりいろんな話ができるようにならなければということと、引継ぎの中ではどうしても「こういう所がしんどい」という所を情報としてはいただくので、何が好きかやどんな話だったらできるのかということなどがなかなかつかみにくい。好きなことは何かという所から入っていき、少しずつ打ち解けていった。

「自分が学校に行けるのかどうか」という所からのスタートだった。選ぶ前にたくさん「消去」してきたと思う。「自分にはこれが難しい」という話が最初に出てきて、どんなことに感性があるんだろうということに変わっていった。Aは音楽が好きで、軽音楽部は中学校にはないが、高校にはある。進路

公開の中で、クラスメートに音楽のことで認められるようになり、「軽音楽をやりたい」という思いが出てきた。決めた学校は軽音楽部があり、「そういうなかまとなつなりたい」という言葉を出すようになっていく。

「学校っぽくないところがいい」とも言っていた。やっぱり学校という所に関しては、何か思いを持っているようだ。選んだ高校について、確かに本人の思いが詰まっていると感じている。

福岡 そういう風に、自分のことを言えるようになる力をつけていく報告者はすごいなと感じた。

滋賀 小学校現場にいて、中学校現場を経験してどんなことを感じたか。子どもたちに自分の言葉でどんなことを伝えられているか。

長崎 今中学校におられて、この先のことを聞きたい。また小学校に戻れるのか。戻るとしたらどんなことをやっていきたいと考えているか。

報告者 一番大きな違いは、子どもが自分の言葉で伝えられるということ。小学校の時はなかなか言葉に表せなかったことを、「小学校の時こんなことを思ってたんや」と語ってくれる。

市の中で通級の担当者が集まる会を月に数回やっている。その中で「今中学生がこんなことを語ってくれている」ということを交換していく中で、「小学校のここを見直さないといけない」とか、「小学校での取り組みが中学校に引き継がれていないのではないかな」などのやり取りができる。私はこの先も中学生が考えていることを吸収して、それを小学校に伝えつつ、この先も見たいという思いがあり、長く見ていくチャンスが欲しいと思っている。具体的には中学校を経験した後に、高校にも行ってみたいと思う。さらに大人と「静かに困っている」タイプの人たちと一緒に考えていく。そしてやはり声に出さないと伝わらないということを感じている。誰か一人でもいいので声を上げられる人になってもらえたらと思う。

滋賀 レポートづくりを一緒にしてきた。言葉にすることが、重要な力だと感じた。スキル論ではなく、自分に気づくことができるということが重要だと思う。私たちは生活綴り方という遺産を継承してきていると思う。書くだけではなく、声に出す、言葉を発することで、「自分はこう思ってたんだ」と本人が気づく。「気づかせる」ではなく、本人が「気づく」ということ。「識る」とした願いがそこにある。

通級指導の充実を目指すのではなく、通級に行かなくても原学級で安心して過ごすことができる環境をどう学校が保障するのか。Aに「学校っぽくないところに行きたい」と思わせてしまっている学校に私たちは安住していないか。「通級だからこういうことができる」ではなく、こういう形で子どもたちとつながりを作っているというヒントを先生たちに返していると思う。原学級保障を大切にすべき。

滋賀 一個人として子どもに向き合った時、子どもから返ってくるものは大きいと実感している。「と

りあえず声をかけてもらっている」ということを子どもは気づく。先生の鎧を脱いで、一個人として子どもと向き合った時に初めて子どもとつながることができる。

滋賀 自分のしんどさを言葉で表すことができるようになってきた。自分の現実からやっていくしかないよなということが「自分を識る」ということで、大事にしていきたい。報告者の工夫が通級の中にとどまっていなくて、いろんなところで発信していただいている。報告者の実践が学校の中で徐々に浸透してきていると思う。

滋賀 小学校が長く、2年前から中学校に来ている。小学校と中学校でそれぞれ良さがあると思うが、大きく違うのは小学校は担任の影響力が大きく、今の中学校は大規模なので、フリーの先生が多く、担任以外の先生と話をする機会が多い。これからの学校の在り方に直結していると思う。Aが言った「学校に来る意味が分からなくなった」ということを一緒に考えていくことが学校なのでないか。それが進路につながっていくのではないか。

—報告4—⑭

先生、この問題どうやって解くの？～進学後の姿を見通した本校の取組とAの成長(京都府人教)
—主な質疑と意見—

滋賀 報告者がたくさんの時間をかけてきたそのエネルギーはどこから来ているのか。学校の中に、困っている子どもをみんなで支えていく風土というものがあったからなのか。

滋賀 クラスの中や地域の中で子ども同士のつながりなど、エネルギーとなるとどこをどうつないでいったのか。

報告者 お母さんはあまり学校には来られないが、家庭訪問に行くときにごく迎えてくださる。「この先生に頼ったらいいんや」という思いを持っておられるお母さんなので、家庭訪問で躓くことはなかった。

学校に来られない理由は、学校や教師との関係が悪いということではなく、単に「学校は遠慮しくわ」ということだった。またAが最初の頃は、テンションが上がった時は「高校に行きたい」と言うが、時間が経つと、「あのようにつなげたいがやっぱりしんどいな」となってしまう。Aが悩みなどをしゃべり出したときに、私の躓きは一つずつなくなっていったと思う。

学校として校内学習会を大事にしてきた。Aに関わっていくときに青少年センターという場が大きな支えになっていた。

Aは青少年センターで行われる校内補修の中で、学年ごとに部屋を分けて勉強しているので、少数ではあるが勉強に来ている子どものコミュニティができており、小学校から一緒の子がいるので、その子たちと一緒に切磋琢磨しながらやっていた。だんだん自分のことと捉えていく中で、他の子どもが驚くくらい一緒になって頑張っている姿が見られた。

京都 Aは被差別の立場にある子どもなのかと思って聞いていた。被差別の立場であることを前提に聞くと、A自身はルーツについてどう思っているのか、知っているのか、どのように感じているのか。**報告者** ルーツについて本人が知っているかということは、学校として問うような場面はない。親との会話の中で知っている子どももいる。そのことでお母さんと話したことはない。宇治中学校には「私のような立場の教師がいるんや」と、具体的なことは言われないが、「そういう人がいるから、その人を頼ったらいいんや」というようなことはいつも言っておられる。しかしAに対して、ルーツとして伝わっているかということそうではないかなと思っている。

福岡 校内補習に仕組みについて知りたい。保護者として、学校に行きづらい子どもや学習に困難がある子のサポートを学校がしてくれるといいと思いい、何回か先生方と話したことがある。その度に言われるのが、「全員の子どもに対して平等でなくなるのでできない」ということ。そういうことをどうやってクリアしているのか。補習に来る子を先生たちが声をかけるのか、来たいという子を決められるのか。

報告者 校内補習は、以前は地域補習と言われていた。学力をつけてそれが仕事につながるようにという地域の熱い思いがある。地域の方の願いがあって青少年センターがあるということを前提として話しておきたい。その青少年センターを借りてやっている。参加する生徒については、夜にやっている取り組みなので、遠くから通うということではできないため、青少年センターの近くに住む子どもに声掛けをし、その中から希望した生徒に参加してもらっている。

滋賀 校内補習は、滋賀で言うと隣保館での活動だと思ふ。校内補習づくりについて、地域と協議してやっているのか。

「本人がルーツを知っているかどうか把握していない」ということだったが、「話していない」ということを先生自身はどう思っているのか。またお母さんは学校には協力的であるし、家に行ったら話してもらえる。Aとつなぎをしてくれる。しかし「学校に行くのはちょっとな」と言われている。すごく重たいものを感じた。そのことを先生はどう捉えているか。AやAのお母さんとの出会い直しという所を視野に置いた時、これは大きなことではないかと。**報告者** 地域の方の「子どもたちに学力を」という願いがある。主体となるのは学校であるが、子どもの様子などを意見交換している。

「ルーツについて本人が自覚しているかどうかを把握していない」ということを「学校としてどう捉えているか」と聞かれると、学校としてそれを確認することはできないし、今までやってこなかった。ただ、Aと別な子どもの場合であるが、保護者との対話の中で、「実は」と差別のことを語り始めたことはあった。そこに本人はいなかったとしても、本

人に話をしている場合もある。学習会中に差別のことを話す子もいた。その子が知っているとか、保護者が差別のことを「子どもにもしゃべってんねん」ということが分かっている状況の中でその差別の問題に向き合うという所はやっているが、全員の生徒に対してそのようなことをやっているわけではない。

Aの姉が三者面談に来ることが多い。しっかりした姉で、お母さんも頼りにされている。高校に行ってから定期的に行って話をしている。入試を終えて、「よかったですね」と言っている中で、「次は卒業式ですね。お母さん来てや」と言ったところ、「いや、行かへん」と言われた。「何でなん？」と言うが、そういう改まった場所でお出かけするのは面倒くさいなと思っているのか、でも学校の先生が来た時には迎えてくれるし、家の中にも入れてくれる。そういうお母さんなのかなと思っていた。実はその裏に本音があったかもしれないが、私の前任の支援加配教員など、Aに関わったいろんな教員にも「何でやろな」という話をすると、裏にあるものは見えてこなかった。

滋賀 特措法時代であっても、滋賀県では地域によっては「解放学習をやってくれ」という思いを託された地域もあれば、「学校はまず勉強を教えてくれ」という地域もある。地域の意向に合わせてきた学校があったと反省している。地域が「そっとしておいてくれ」、「学習保障しかやらんというてくれ」と言われた時、「そんなことでいいんか」ということを、本当にぶつかって議論をしていく必要があったのではないかと感じていたので、ルーツの話が出てこないということは、そこでは解放学習はされていないのだと理解した。

2つ目の質問に対して、報告者は「学校としては」と答えられたが、報告者自身はどう思っているのかということを知ることができなかった。お母さんの「学校はちょっとな」という言葉に込められたお母さん自身の歴史があると思う。それを話す状況ではなかったかもしれないが、そこに思いがあるということを受け止めていけたらと思う。

「家庭訪問に来て、『地域の思いは、保護者の思いは』と聞くけど、まず先生がどう思っているかをしゃべらないのに、こっちがしゃべれるか」と言われていた。まず差別に対して先生自身がどう思っているのかを聞かないと話することはできない。「引っ掛かりがある」と報告者自身が思うのだったら、そのことを言葉にして出してもらえたらと思う。

報告者 この子がルーツについて認識しているということは考えにくい。ただ今後生きていく中で、Aを含めた子どもたちが差別と出会ったとしたら、「その差別は間違っている」とはっきり言える生徒であってほしいと思う。自分のルーツを知らないまま生きていくのがいいのか。私自身悩んでいるところである。

地域の人の願いとして「解放学習をしてはいけない」ということではない。「やっぱり学力を」とい

う所を聞いてきているので、その思いを胸にやっている。差別に対して正しい認識を持つことは大事なことであるので、今後もやっていかなければならないと思っている。

【 】 昨年自分は支援加配教員という立場で取り組んで、1年で代ってしまったので、「(解放学習を)やってくれ」と言われていたのかどうかさえ分からなかったが、なされていなかったという現状だったので、3年間見通して「やっていくべきだろう」と学校の中で提案した。「もう少し地域の人たちと話してから」ということで、結局後任に引き継ぐことになった。行政や福祉センターの職員などはどんどん交代していく。どういう学習をするかは学校と地域と相談しなければならないとは思いますが、結局腹を割って話していないので、相手の出方を窺っているようなものを感じた。

インターネット上には誹謗中傷がたくさんある。報告者は「大人になってそういう場面に出くわした時、「差別と出会ったとき『おかしい』と言えるようになってほしい」と言われたが、やはり正しい知識、これまでであったことをしっかり受け入れ、それを通してしっかり学んでいくことが大事だと思う。

人権学習をする折にいろいろ話をしていたが、話をできなかった子が、卒業してから、コンビニでアルバイトをしていた時に、「あそこから来る人には気を付けたほうがいい」と言われた。自分でネットで調べたら被差別部落だとわかった。何も知らない子どもがいきなりネットで見て、「怖い所だ」とあるのを見たら、それに負けてしまうと思う。進路保障というのはそういう状況に打ち克つためにもここでやっているんだと思う。

私自身は40歳を過ぎるまで知らなかったが、母親が部落出身だった。自分は知らないままで育ってきて、いとこは結婚差別にあい、相手方の親戚は誰も来なかったという結婚式だったどこかで出会うのだろうと思う。自分が教えていた子が差別にあうとうことは耐え難いことである。

そういう話をして、「家で話をしたのか聞きたい」と話していった。嫌がられる家もあったし、そうでもない家もあった。「部落出身ということ語る」ことが「自分を語る」ことではないが、自分を語ることで、自分が部落と関わってきた話をすることで…**滋賀** 加配教員をしている。夜に自主活動学級で解放学習や学力保障に取り組んでいる。うちの地域は公表している。人権教育の教材として地域のことを取り上げている。中学校に上がってくるまでにほとんどの子が知っている。親も子どもたちとそこについてじっくり話す親もいれば、なかなか本音を語れないままで「うちのじいちゃんそうやで」といながら中学校に送り出してくる保護者もいる。公表しているからこそきちんと教えていかなければならないし、解放学習にきちんと取り組んでいかなければならない。題材にしているからこそ、子どもたちも「きちんと学びたい」という思いがある。

大人が本当に子どもや親と、本音でぶつかって

いけているかという所で悩んでいる。解放学習と言いながらも不十分なところがたくさんあり「学力保障に力を入れながら、ちょこっと人権学習をやっているのではないかと」。

子どもたちも、高校を出た時、大学を出た時、社会人になった時、いろいろなところで向き合っていかなければならない。「差別をしている方がおかしい」と自信を持って言えるようにするには、中学校という時期からきちんと向き合っていくことが必要。私たち自身が一緒に向き合っていないといけないと感じている。

学力だけではなく、地域の子どもにはいろんな課題がある。そういう部分を含めて子どもたちと向き合っていかなければならない。

滋賀 「将来差別にあったら」でいのだろうか。私たちの社会認識が問われている。どこかに差別があるのではなく、差別がある社会に私たちは生きているということを実感しているかが問われている。ネットを開いたらびっくりするような情報がある。「将来差別にあった時」という悠長なことでもいいのか。「学校はちょっと」という言葉の中に部落差別についての思いもあると思う。

自分が関わった地域は、同対事業が始まってから指定を受けた地区だった。長い間そこは「うちは『同和』地区や、部落ちやう」と。先生たちはうちの子らに勉強教えてくれ。学力つけてくれ」とずっと言われてきた。ところが、かつての教え子たちが親になって、「先生、今親になって思うねん。やっぱり部落差別を教えてくれ」、「一緒に勉強したってくれ」と言われる。先生が本当のことを言わなかったら始まらない。その学校では、1年生の最初の人権学習で、担任が「自分にとって部落差別はどんな問題か」ということを、間違ったことも言うかもしれないが、そこも含めて自分自身を見つめる。先生が本当のことを言わなかったら何も見えてこない。

先生が語った後クラスの雰囲気が変わった。部落差別のことだけではなく、「うちはこうやねん」と相談が増えた。「ここまで本気でしゃべってくれる先生たちだから自分たちのことを受け止めてくれるかもしれない」。ものを言わない生徒たちも何か安心したような顔をしていて、「ここだったら何かあった時にしゃべることができる気がする」と言っていた。

自分は今どういう空気を吸っているかを意識しているか。そんな自分を見つめていくことが人権感覚や社会認識につながっていくのではないかと。事象だけが差別なのではない。

Ⅲ 総括討論

協力者 香川の報告に関わって「発達段階」という言葉について論議となった。子どもの成長は連続しており、一人一人違う。「発達段階」と負いう言葉にいつの間にか、社会にある価値観が加わり、一つの物差しで子どもを測るということがあるのではないかと。それが子どもや保護者などの個人の責任

にされてしまえば誤ったことではないか。全人教が目指すインクルーシブ教育は、「すべての子どもを包摂し、一人ひとりが尊重され、誰一人排除されない教育です」とある。この研究大会においては、子どもたちにとって合理的配慮とは何かを模索し、最善の利益を追求することを目指した学校の取組が報告されてきた。しかしそういったことが私たちのまわりすべてに行き渡っているわけではない。すべての子どもたちは発達する可能性を持っている。発達を個人の問題とするのではなく、社会全体の問題として考えていく必要がある。

先ほどの京都の報告の中で、ルーツについて「語る」、「語らない」の論議があったが、私が関わった子どもは、出身であることを自覚していた姉と弟がいた。まず姉は突然クラスメートから差別発言を受けた。「部落差別は遠い先の話だと思っていたが、すぐ横にあるんだ」ということを言っている。そのことをずっと横で見っていた弟は、人権子ども集会などに行っていたので、そのことを学校で話したら「スルーされた」ということを、学習会に来て話した。

学習会があること、そこに関わる大人がいることは大事なことだと思う。いつかはこの問題にぶつかる。その時に私たちは横にいる存在でありたい。

新潟 新潟県人権・同和センターの事務局長をしている。この時期、新潟県内を巡回して人権展が開かれている。小千谷市で、地区指定を取り下げたところがある。ものすごいきつい差別がある。自治体との関係がほとんど作れない厳しさがある。人権展を小千谷市だけがやっていない。市も引き受けていたが、コロナで延期になっていた。まず現状認識の話をしていったが、インターネット上の強烈な差別がある。地名も全部わかるし、住所や電話番号を公開されている人がいる。高校生が人権学習をして、レポートを書こうとしてネットを調べると、それが出てくる。今このことを知ってもらわないと、同和教育も同和行政もすべてだめになってしまう。

菅笠が部落産業としてある。町内会長の所に行き、時間をかけて説明した。「これはいいことだからちゃんとやってもらいたい。ただしいい加減にやらないでくれ。しっかり伝えて下さい」と言われた。大阪 自分が子どもたちのことや保護者のことを差別していないか。そのように思うようになったのは、初任で出会った保護者の言葉が大きかった。「あんたこの子のこと何かわかっているの？どんな思いで育てていると思っているの？」、「そんな中途半端な関わりをするんだったらこの子に関わらんといて」と言われ、決めつけていた自分に気づいた。

子どもたちが自分と向き合っている時間が進路につながっていると思っている。自分のことを「識る」、言葉にできるということ、広い意味での学力と捉える必要がある。「そんな思いでいたんや。一緒に頑張っていこう」と言ってくれるなかまが横

にしていることの大切だと思った。すべての子どもたちを支えていけるような学校づくりをしていきたい。

滋賀 進路保障のために学力として、滋賀では学力について次の三つを提起している。一つ目は「自分で考える」こと。二つ目は「自分を識ること」、三つ目は「自分がつながること」。

お母さんのうつなことを抱えながら生活している子どもがいる。子どもの目の前で自傷行為がある。その子の大きな課題は「SOS を出せない」ということ。誰かに頼ることができない。思いを誰かに出せないとつぶれてしまう。今、高校も踏ん張って続けている。

滋賀 報告の中で、生徒に対してリスペクトしていると感じた。学校で子どもが権利の主体者であることを大人が意識しているかということ問い直さなければならぬ場面に出くわして、もう一度勉強してみようと思った。子どもと一緒に考える、権利の主体者である子どもの意見表明権がありながらも、その意見を表明する空気というものを作れていなかったと思う。

差別があることは、見ようとしなければ見えてこない。「差別と出会った時に差別と闘える」ということではないのではないか。差別は当事者が知らない所で起こっていることが多々あると思う。

滋賀 レポートの中には「部落出身」ということは書かれていなかったが、本人のことを考えるとアウトイングになるから記載されないのかと思った。差別とどう向き合っていくかということと考えたら、このように出してくことは大事だと思った。個人情報などをどう扱っていけばいいのかということに不安と大切さを同時に考えた。

もう一つは昨日から話題になっていた「発達段階」について。私は「発達段階」という言葉は、「その子の発達に応じた」と読み取りながら文章を読んでいたつもり。昨日「そこに引っかかるんや」という話を聞いて、「何が引っかかるんだろう？」とわからなかった。「わからないことをわからない」と言えなかった自分がいた。聞けばよかったと思うことが一つと、まだわからない自分がいることが一つある。

長崎 障害のある子どもを「地域の学校に行かせる」という思いを教師が聞き、一緒に闘ってたくさんの頭を下げて、地域の小学校に行くようになった。ものすごいエネルギーが必要だった。壁になっていたのが「これができる」、「これができない」という「発達段階」という考えが壁だった。

私がいた中学校は二つの小学校から上がっていくが、A が中学校に上がってきた。ある時 A がクラスの女の子に噛みついた。話を聞いてみると、噛みつかれた生徒が「A が噛みついたのには訳があります。B と C がその前に A をからかっていた」。そんな時 A はパニックになって私の所にかみつきの来るんです。小学校の時に何回かありました」。それを学級で話し合った。からかったのは別な小学

校から来た子ども。A がパニックになるのには理由があるということを通理理解した。障害があろうがなかろうが、子どもたちが一緒にいれば、何らかのトラブルが起きる。トラブルが起きた時から一緒に学ぶことができていると思う。取り出して力をつけさせていくことは否定しないが、一緒に学ばないとわからないことがたくさんあると思う。どうしたら一緒に学べるかということを考える貴重な機会を経験させてもらった。

また A のお母さんが「地域の人、A のことを『怖い』という目で見ていることをいつも感じている」と言われていた。しかし「スーパーで同じ学級の子どもたちが A と親しくしている場面が見られたときに周りの人たちの目が変わった」と言っておられる。「一日でも長く A より生きたい」と言われる。「先生たちは『生きる力をつける』と言うけど、A にとっては地域の人たちに A のことをわかってもらうことが生きる力です」と言われた。

就職から逆算して力をつけていくことの話があった。採用する側がそこで初めてそういう子どもと出会っているのではないか。子ども時代に経験していない人がいるのではないか。個別の力をつけることも大事だが、一緒に学ぶということにたくさん意味があるということに改めて感じた。

京都 支援学校に勤務しているので「発達段階」は日常的に使う言葉。特性や実態など、あらゆる情報を集めて教育活動をしている。今まで何気なく使っていた言葉ではあるが、このような場で議論がされていたり、「引っかかる」という意見があった。本校の教職員がどういう意味で使っているか改めて話していきたい。

滋賀 高校生集会に関わっている青年がいる。職場の中で聞かれたとき、部落差別をなくす高校生集会の話をしたら、その人が「そんなことをやっているから差別がなくなるじゃないか」ということを言われた。その青年は「そんなことを言う人がいるから差別がなくなるじゃないですか」と言い返した。人前で自分の意見を言えない子どもだったそうだが、「小学校からしっかりと学習を積み上げていったおかげだ」と言っていた。

学力保障について、思いを伝えるということももちろん大事だが、読み書きの力も必要なんだということも言っておきたい。教習所でたまたま教え子に会って、再会を喜んだが、筆記試験に5回くらい落ちていることを知った。仕事に免許があるのだが、なかなか通らない。卒業してからこんなことがあると具体的に話して、「だから勉強せんとあなんねん」ということを話してこなかったなと反省している。

今から10年ほど前、自分の同級生で地域に住んでいる人が亡くなった。しかし同級生でありながら私はその子の存在を知らなかった。地域の中で隠されてきた。そこから学ばなければならぬ。

滋賀 いろんな子どもたちと出会ってきた。お父ちゃん、お母ちゃんの愚痴や怒りを聞いてきた。「こ

の話をしておいてくれよ」と出会った人の顔が出てきてしまつてついしゃべってしまう。「発達保障論」ということと「発達段階」という用語は分けて捉える必要があると思うが、先日滋賀県の人権教育研究大会総括会に出てきた障害がある方が、「何で障害者を分類するねん。人権教育の大会で一人ひとり見ているんちゃうん？それを何で段階で分けるねん？気になる」ということを言われていた。言葉は捉える人によって刃にもなるし、助けにもなる。そういう中でやはり「発達段階」という言葉によって「分けられるのでは」と不安を持って生きている人もいる。法律的に間違つた言葉ではないが、現にそういう人たちと私たちが一緒に生きているということを踏まえると、簡単に使つていいのか。一定の議論が必要なのではないか。全人教の専門委員を辞める時の会場に来られていた方が、「支援学校があること自体が差別やということがわかつてるのか」と言われた。全人教が目指しているインクルーシブ教育は、地域に居場所がある、社会的な居場所を保障するために支援学校や支援学級の取組がそこにちゃんとつながつていっているかどうかということを検証していく必要がある。

初めて全同教大会で司会をした時、二日目の最後に手を上げられた四国のある県の方が、「『うちの町内の子たちに対して進路保障は何か。部落差別で死ぬなの一言。それ以上のことはないということ』を言っている』ということをして学校の先生はしっかり受け止めてほしい」ということを言われた。どこかに差別があるのではなく、差別がある社会に生きている。何もしない」ということが差別を支えていることになる。そういう自分としっかり向き合っていくことが大事なのではないか。

報告者感想

香川 明日から目の前の事実に向き合っていきたい。

大阪 自分がやってきたことを振り返り、これからどうしていくかということも考えることができた。子どものしんどさについて、見えないところも気づいて、深くかかわっていきたい。

滋賀 自分の思いが伝わらないと思った時、見ようとしていなかったその子どもの奥を、子どもと一緒に考えていきたい。

京都 子どもの背景を理解することが大事だと自分でも思っていたが、指摘をいただいて自分でも気づけていなかったことがあった。今後のモチベーションが高まったと感じている。

まとめ

発達段階という言葉について、その言葉自体は一般的に使われているものである。これを使つてはいけないということではない。問題になっているのは、「発達段階」で子どもを分けたり決めつけたりすることである。これを個人の問題として捉えるのではなく、社会の問題として考え続けなければ

ならないということを確認したい。

実践報告協力者としてこの分科会に参加できて、多くの学びを得ることができた。進路・学力保障ということで、子どもたちの未来を拓くために身に着けさせる力とは一体何なのか。答えはないかもしれないが、たくさんのキーワードをもらった。「差別を許さず、差別に負けない力」、「なかまをつながる」、「自分を『識る』力」。今後私たちはこの学びを各地に持ち帰つて、目の前の子どもたちに実践していきたい。来年皆さんと全人教大会でお会いできることを楽しみにしている。ありがとうございました。