



I はじめに

分科会の基調提案は、討議課題をもとに行われた。本分散会の4つの報告に共通する「つながり」「居場所」「なかまづくり」は進路保障の基盤となるものである。こうした基盤づくりとは裏腹に、昨今のコロナ禍による経済状況の悪化による社会の格差の拡大、ネット社会の中で振り回されている子どもたちやいじめ虐待問題など、子どもたちの学力保障・進路保障においてさまざまな課題が山積している。このような課題を負わされている子どもの10年後、20年後の未来につながる今日や明日をどのように子どもや保護者とかかわり、取り組みを進めていくのか、これまでの実践を踏まえながら議論を深めていきたい。全人教では「進路保障は同和教育の総和」と位置づけ、「差別の現実から深く学ぶこと」を柱に「生活を高め、未来を保障する教育の確立」を追求してきた。こうした取り組みを学校のみならず、社会の中で進めていく必要がある。以上のことを提案し、報告・討議に入った。

II 報告及び質疑討論の概要

報告1ー⑰ 「ぼく、別になんも困ってへん！～学校での色覚検査をめぐる課題～」（奈良県人教）
—主な質疑と意見—

鹿児島 人権学習の研究授業で、少数色覚の子どもの発言に対して、助言者から「マイノリティの子たちが、授業で下を向くようなことは、決してあってはならない」と指摘があったが、その後どのようなフォローがあったか。

報告者 後になって学び直しの必要性について気づいたが、その時は、何もできず反省している。

奈良 自分自身は、色覚多様性という言葉を知ったことがあるが、報告では、少数／多数色覚という表現を用いられている。その意図は何か。

報告者 以前は、「色弱」「色盲」という表現が使われていたが、色を判別することができないという誤解を生んだ。当事者の会の方が、色の見え方に少数派と多数派があるということから少数／多数色覚という表現があることを聞いて、用いている。色の見え方については、グラデーションになっているが、色覚多様性という表現を用いると、どうしても少数者の存在が伝わりづらくなってしまふ。そのために、少数／多数色覚を用いている。

京都 Bの健康相談で、B自身がどのような場面で

困ったり、不便さを感じたりする可能性があるかを具体的に話すような方向の伝え方もあったのではないか。

報告者 子どもたちの指導の中では、少数の例として、左利きや血液型の分類について話すことがある。左利きの方向けのハサミや楽器、スポーツ用品が普及したことで、左利きの方の不便さは取り除かれつつある。一方で、色覚多様性についての理解は、進んでいるとは言い難い。それ故に、カラーユニバーサルデザインの徹底が十分になされていない現状がある。災害時などの標識では用いられていることがあるが、デジタルコンテンツではカラーユニバーサルデザインの視点に乏しいものが多い。そうしたことを発信してる。

協力者 社会全体で、カラーユニバーサルデザインに基づいた製品や環境を整えていく必要があるのではないか。

福岡 私自身がAのように色覚特性のある子どもだった。小学生の時に石原式検査を受けたことを思い出す。現在消防職員の採用などでの検査実施状況はどうなっているのか。

報告者 自治体によって採用条件が異なっており、半数の自治体では色覚検査は実施しておらず、色覚のことは問われない。なぜ、現在も残りの半数が色覚検査を実施したり、色覚を採用条件としているか、分からない。消防士や警察官の試験で、仕事に必要な色を見分ける試験を課されることは理解できるが、石原式検査を用いられていることが理解できない。教職員については、色覚検査は現在撤廃されている。

大阪 自分自身もマイノリティの立場で、今回の実践に勇気もらった。かつて、授業で色味について質問されても、そもそも色について自信がないため、授業中に不安になることがあった。私も授業では、子どもたちへの指示などで気をつけたり、工夫をしているが、カラーユニバーサルデザインの観点から工夫されていることがあるか。

報告者 子どもたちへの声掛けや、子どもたちへ色以外で情報を伝える方法について考えるワークをしている。学校の職員研修でもカラーユニバーサルデザインの重要性を伝えているが、学校現場の多忙さの中で十分に浸透していないのが現状。ただ、どんな子どもも過ごしやすい環境をつくるために、これからも伝え続けていきたい。

奈良 授業の板書で、チョークを多色使用することがある。子どもたちには、色が見えにくければ、教えて欲しいと伝えているが、そうした対応自体が適切か悩んでいた。今日の報告を聞いて、自分の見え方と違う見え方をしている子どもたちが、どのように感じているのか、これまでの取り組みを振り返り気づきがあった。

報告2ー⑱ 「ふるさと東祖谷での学びを生かし、たくましく自立できる児童の育成～9年間を見通した豊かな関わり合いを通して～」（徳島県人教）

—主な質疑と意見—

鹿児島 子どもたちへの願いとして、「偏見や差別に負けないで、自分の夢に向かってしっかりと歩んでいける人に成長してほしい」とあるが、東祖谷での偏見や差別とは何か。

報告者 近年は、あまり言われなくなったが、山間部出身者への偏見や差別があり、東祖谷出身であることを、自信をもって言えない状況があった。子どもたちが、故郷東祖谷を離れても、東祖谷で学んだことに誇りをもち、自信をもって東祖谷出身であることを言えるよう取り組んできた。

京都 人権学習の中で、部落問題学習はどのように扱っているか。

報告者 徳島県が作成した同和・人権学習教材を用いての部落問題学習や、校外学習で識字教室との交流などを行っている。

京都 少人数のため就学前より限られた人間関係で育ってきているために、コミュニケーション力に課題が見られると捉えているが、少人数だからこそできることもあるのではないかと。また、多様な人の存在に気づくことは、量的な意味では少人数の学校では難しいかもしれないが、一人ひとりが多様な個であるとすれば、可能ではないか。そして、子どもたちが自分らしさを発揮できる力を身につけるためには、どのようなリーダーシップをとることを目標にすればよいか考えていく必要がある。

報告者 自分が少人数であることをマイナスに捉えていたために、そのような表現になったかもしれない。多様性についても、人数の多さ少なさではなく、一人ひとりを見つめていく中で多様性につながっていくと思うので、自分自身の勉強不足だった。また、本校の目指すリーダーシップ像は、自分本位で物事を進めていくことではなく、周囲のことを考えながら、自分のできることを進んでできることをリーダーシップと捉えている。

鹿児島 自分自身も小規模の学校で育ったが、タテの関係が強かった。また、規模が小さいからこそ良い部分もある。報告からは、学校や地域、家庭全体の強い思いが伝わってきた。卒業後の子どもたちは、どのように地域と関わっているか。

報告者 卒業後、高校に進学した子どもたちは、週末に地域に帰って来て、学校に顔をだしてくれる。学校や地域で行事があると、参加するだけでなく、率先して手伝いもしてくれている。そうした姿を見ていると、単なる郷愁ではなく、9年間学んだ東祖谷に対する強い思いを感じる。

徳島(報告者の学校) 校内での上下関係は確かにある。ただ、本校では、コミュニケーション力を育てる中で、自分の意見を主張するだけでなく、他者の意見も受け止めることも大切にしてきた。また、地域の方々の支えや、林業中心の東祖谷に新たな産業を興したいと考えている子どもの姿も見られるなど、個々に地域に対する思いを強く感じることがある。

京都 小中合同人権集会の取り組みの中で、人権

標語の取り組みで工夫していることはあるか。

徳島(報告者の学校) 異年齢の中で、小学生には伝わりづらかったり、中学生には簡単すぎることもある。また、日々の生活の中で意識できるような標語になるように、グループをつくって標語の作成に取り組んだ。さらに、今年は、遊びを取り入れたり、話を聞くトレーニングを行った。

京都 地域を大切にすることは、進路保障の点からも重要。ふるさとを誇りに思う子どもを育てていくためには、地域の良い面を伝える取り組みだけでなく、ふるさとを傷つけられたり、ふるさとの誇りを奪われた人がいること、とりわけ被差別の歴史について地域全体で取り組んでいくことも大切になる。

—1日目意見交流—

協力者 冒頭に提案された討議課題を元に討議を進めて行きたい。1本目のレポートでは、無意識にマイノリティを排除していないか、あえて「少数色覚」という表現を用いる意義について報告者の思いが伝わってきた。2本目のレポートでは、地域との連携や地元で誇りをもち、差別に負けない子どもを育てることにつながるものが伝わる内容だった。

大阪 色の見え方が違うことは、他の人権課題と同様に違いであり個性である。大事なのは、当事者にとって何が困りごとになり、嫌な気持ちになるのかということ。私は、日常生活では肉の焼き具合で困る程度だが、他に困ることは人との関係。他者がどんなことで困っているかという認識が、日常生活の中でうまくリンクしていない。子どもたちが社会に出る前に、どのような子どもを育てていくか、それは方法だけでなく、正しい知識や認識をもった子どもを育てていくかが大切になる。

奈良 報告1のように生きづらさや不便さを感じたり経験しなければ、差別の問題に結びつかないこともあるかもしれないが、自分のすぐ側にさまざまなマイノリティの立場の人がいて、見方が変われば、自分もマイノリティの立場になることもある。大切なのは、声を上げ、広げていくこと。広げていくことで、マイノリティの立場の人がいることを想起するきっかけになるかもしれないし、100%は難しいかもしれないが寄り添っていくことができる。報告2では、ふるさとを大切に思い、小学生の時からなりたいたいものがあることが単純にすごいと思った。少人数の中でのなかまとの関わりや地域とのつながりを大事し、子どもたちの卒業後もつながっている姿は、子どもと先生が良い関係を築けているからこそだと感じた。それは、体験型学習の積み重ねが、自尊感情を高めていったのではないかと。そして、「広げること」や「つなげること」を通じて、おかしいことをおかしいと言える子どもを育てていくことで、生きづらさを乗り越えることができると思う。

京都 意見を聞いて具体的なイメージをすることができ、違いを知ることができたからこそ、人権的

な考え方を習慣化することができる。それは、さまざまな人権課題にもつながっていくし、どのような人権課題を扱うかは、その時々トレンドによって合うように、教員が感覚を磨いていく必要がある。また、自己表現という点については、アサーショントレーニングのような理論化されているものもあるが、人権学習に置き換えて考えると、教員自身が身の回りの事を自分の言葉に翻訳して伝えていくことができるかが大切になる。自分の言葉で子どもたちに伝えることが、子どもの心の導火線に火をつけることにつながるのではないか。それが、私たちの役割ではないか。

報告3-16 「「透明な線」のない居場所づくり～一人ひとりのちがいを知って、考えて、行動しよう！」(大阪市人教)

—主な質疑と意見—

愛媛 民族学級「チョソン友の会」と多文化学級「ハピネスワールド」の位置づけはどうなっているのか。小学校から中学校へ上がる時のつながりはどうなっているのか。

報告者 チョソン友の会やハピネスワールドは、どちらも大阪市の国際クラブにあたるもので、放課後に該当する生徒を集めて実施されている。チョソン友の会は韓国・朝鮮にルーツのある生徒が活動しており、ハピネスワールドはチョソン友の会に在籍している生徒も含めて、新渡日、日本生まれを問わず様々な国にルーツのある生徒が活動している。小学校のときにこうした取り組みを経験しないまま中学校に上がってきた生徒は一定数いるが、生徒を民族名で呼ぶなど、子どもたちの間に外国にルーツをもつ生徒が在籍しているという認識はあり、日常の中に出会いはある。

奈良 マナミとナオトの関係について、ナオトの言動に憤るマナミのことを報告者はどのように捉えているのか。

報告者 マナミ自身は自己主張の強い、感情豊かな生徒。「中国より朝鮮が大切にされている」という発言も、そうでないことは頭では理解できていても、心の中でもっと自分のことを大切にしてほしいという強い思いが表れているのではないか。ナオトは全市募集でやってきた生徒で、マナミにとっては刺激的な存在という背景もある。マナミとは、少人数の良さを活かし、時間をかけて向き合い、多様な生徒がいるということ伝えてきたと思う。

愛媛 授業だけでなく、課外、特に家庭との深いつながりを感じた。だからこそ、子どもたちが学校でありのままの姿を出せるのではないかと、報告を通じて思った。ルーツを明らかにしたくない保護者との関わりがあれば、どのような関わりがあるか教えてほしい。また、保護者への啓発や地域に識字学級のようなものがあるのかも教えてほしい。

報告者 子どもはルーツに肯定的で、本当はルーツを明らかにしたいが、家庭の事情で言えない保護

者もいる。まずは、大人が受け止めないと、子どもも受け止められないと考え、そうした保護者ともつながり、寄り添いながら、できる限り関わっている。保護者への啓発としては、文化祭で地区の中学校3校合同でサムルノリの合奏をしたり、民族学級の発表に地域の方を招いたり、各学年の課内実践でチョソンに関する取り組みを系統立てて行っており、その都度学年通信や学校のホームページなどを通じて発信している。実践をする際には、事前にルーツのある家庭を訪れ、当事者の思いを聞いている。

大阪(報告者の学校) 識字学級については、現在外国にルーツのある方が多い。

協力者 課内実践をする際に、家庭訪問をしているということだが、自分も人権学習をする際には、当事者の声を聞くことを大切にしよう先輩から教わってきたが、最近怠っていた。改めて、当事者の声を聞くことの大切さを再認識した。

三重 保護者が日本の学校を出ていないために、日本の教育システムが理解できていないこともある。そうした中で、進路保障や学力保障についてどのような取り組みをしているか。

報告者 大阪市の場合、新渡日として転入してきた際には、プレスクールでの日本語指導や通級指導での日本語指導、来校式での日本語指導の仕組みを利用できる。ただ、学習言語の習得については中学校3年間では不十分で、大阪市では日本語指導が必要な生徒に対する入学者選抜を目指す生徒も一定数いる。課題としては、入学者選抜の枠が、必要とする新渡日の生徒の数に追いついていないこと。校内では、教科によって必要とする生徒に応じて、一対一で抽出して指導をする時間を確保して学力保障をしている。

報告4-18 「学校の変容を人権教育の観点から振り返る」(京都府人教)

—主な質疑と意見—

三重 キャリア教育の取り組みや特別活動や人権学習の充実について、具体的に教えてほしい。私は、八幡市内の小学校出身で、5年生のときに人権学習で「生い立ちの記」という自分の生い立ちを振り返る活動に取り組んだことが印象に残っている。

報告者 特別活動では、集会や清掃活動などでの異年齢集団での関わりを通じて自己有用感を養ったり、人権学習では、男山中学校と連携して、小学校6年生と中学校3年生で水平社宣言について学び、公開授業の形で教員間の交流も行っている。キャリア教育では、地域の方とつながり、地域学習の一環として工場を見学したり、校内では食育の面からも野菜づくりに取り組んでいる。

京都 基礎学力の定着に課題があるということだが、その課題の裏側にある子どもたちの実態をどのように考えているか。

報告者 かつては、基礎学力を読み書き計算の能力と捉えていたが、さまざまな経験を経て、現在は

「将来を切り拓いていく力」だと捉えている。もし、困難なことがあったとしても学びに向かう姿勢を大事にしたいと考えている。その第一歩として授業が分かる、活動ができるように、授業のUD化や教材の工夫を行っている。そこから子どもたちが自分で勉強していける力を伸ばしていけるよう取り組んでいる。

京都 解放同盟では、「教育に始まり、教育に終わる」ということを訴えてきたが、それは教育を奪われてきた歴史があるから。教育を奪われた結果、就きたい仕事に就くことができなかった。今も低学力に苦しんでいる子どもたちのために、一生懸命に支えてくれている先生たちがいる。地域の人と関わりながら、家庭訪問をし、地域の姿や家庭の姿を見る。同和教育が大切にしてきたことを学校が組織立って行ってきたことが、進路保障につながってきた。子どもたちにどのように関わるかは、一人ひとりを大切にしながら、子どもの背景をみながら、背景を踏まえた声掛けが、子どもの自尊感情を高め、子ども自身を育てていくことにつながる。これは、保育も教育にも通じるものがある。今まで解放同盟が言い続けてきたことを、実践して頂いていることにお礼を言いたい。

京都 確かに学力保障が進路保障につながると思う。私の住む地域では、部落の産業として、土木関係が中心。私も、高校へ進学する時に、将来土木業に就くと思っていた。私は、部落解放運動に出会って、将来のことを考えるようになった。だから、子どもたちには色々な世界を見せてあげてほしい。そして、子どもたちが基礎学力を身に付け、やりたいと思う職業に就ける取り組みをしていてもらいたい。

Ⅲ 総括討論

京都 勤務する学校では、小学5年生で、数検8級を取得する取り組みをしている。数検を受けるに当たって、地域の方に手伝ってもらって、希望制で放課後にチャレンジ学習を行っており、昨年度は、全員合格することができた。また、スピーチタイムを設け、自分でテーマや文章を考えて、スピーチを聞いた子どもたちがメモを取り、質問をする取り組みも行っている。こうした取り組みを長年続ける中で、伝える力を養い、人前で話すことがスムーズになった。ここで大事なことは、学校全体で取り組むこと、また、校種間の越えるつながりで子どもの成長を見守り、町全体で子どもに関わっていくこと。

協力者 井手町の取り組みは、基礎学力の話につながる。基礎学力は、単なる点数や資格だけでなく、その先にある生きる力、自分で人生を切り拓く力であり、学びに向かう力。井手町の取り組みにあったように、子どもたちが数検合格のために、一生懸命に努力している姿が大事だと感じた。そして、子どもたちが自分自身の人生について、将来こうなりたいという目標を見つけられたらいいと思うし、それをサポートする力になっていくのが、教員であ

り、地域であり、家庭の役割だ。そうした関わりが、10年先、20年先を見通したものだと思えば、本分科会の中で本質的な話をいただけたと思う。

奈良 「当事者」という言葉について整理したい。かつては、部落問題学習を展開する際には、部落出身の生徒の家に家庭訪問をしていた。2016年には部落差別解消推進法、また2019年には奈良県部落差別の解消の推進に関する条例が制定される中で、奈良県ではすべての学校で部落問題学習に取り組んでいる。そこで、何をもって当事者なのかということに疑問を感じる。また、当事者に確認をしないとできない部落問題学習とは何なのかとも疑問に思う。全人教大会では「いつまで当事者が頑張らないといけいいのか」という声を聞くことがあるが、ある意味で全ての人が当事者じゃないかと思う。

協力者 地域によって、現状は異なる。ビデオを観せるだけ、講師を呼んで話を聞くだけというのは、学習ではない。今日話が出たように、保育園や小学校、中学校から引き継いだものがあるとしたら、当事者のことを把握しているのであれば、その子がどういう思いで授業をして欲しいか、家庭を含めて、保護者がどういう思いで授業に臨んで欲しいか、授業をする者が、どんな授業をしたいかを伝え意見を伺うことが大事なことだと思う。また、当事者がいるからできないというのは、ひとつの差別だと思う。差別の問題は、当事者を取り巻く社会の課題であって、当事者の課題ではない。

京都 誰が部落出身かどうか一見して分かる人がいるはずもないし、差別されるいわれもないのに、部落差別はある。当事者の話を聞くことが大切なのは、当事者にしか分からない、見ているだけでは分からない差別の厳しさがあるから。教員は、さまざまな差別の問題を知らなければならない。それは、家庭訪問で、差別の問題を話そうと思えば、それだけ自分が学んでいなければならないから。

Ⅳ まとめ

基礎学力とは、単に高い点数を取るのではなく、自ら将来を切り拓く力である。こうした力を育むためには、子どもたちにとって、分かる喜びや学ぶ楽しさを感じられるような取り組みが必要。こうした取り組みは、生まれた時から始まっている。家庭や地域の行政の視点を踏まえながら、全てが混じり合って、一人の子どもの10年後、20年後のなりたい自分になれる力を育てていけるよう、これからの実践の中で、それぞれの立場から発信していきたい。

私たちの周りに被差別の立場の子どもたちや、マイノリティの立場の子どもたちが下を向いている現実はないか。私たちが今考えやるべきことは、全ての子どもたちが自分自身のことを好きで、自信をもって自分のルーツや自分の生まれた場所を愛して、誇りをもって生きられるような実践が求められている。ただ、自分のふるさとに誇りをもって

raitai to omou ippou de, furu sa to he no hokori o aru ni
dase nakattari suru, kataru koto ga dekinakattari suru
kisei ni saibetsu ga aru no ga genjitsu. sou shita kodomo tachi
no tame ni mo, douwa kyouiku ya buraku mondai manabu o shite ika
nakereba naranai no de wa nai ka.

saibetsu wa, jibun ga saibetsu o ishijikite inai toki ni koso saibetsu
wa arawareru to iu koto ga shiwasareta. watashi ga
hihodo atarimae to omotte iru jiken ni saibetsu no kumi ga aru,
shindoi omoi o shite iru hito tachi ga iru no de wa nai
ka. watashi wa tsetsuezu kono koto o jibun ni maikakete,
saibetsu ni kibiki, saibetsu no genjitsu ni koe o toete, sono omoi
o hiraki, issho ni koudou o suru nakama o tsukutte iku koto
ga kakasenai. ikizumura o dake, kurairi o motte iru no wa,
sono joshijou no mondai de wa nai, shakai no mondai
de aru koto o, watashi hito hitori ga kakarimashite ika
nakereba naranai to omou. minna no hito ga ikizumurai shakai o
tsukutte iku koto, shakai no shisutemu o kaete iku koto
mo kore kara motomete iku.

saigo ni, jibun no shougou suru chugakoo o omoi ukabeta
toki ni, minna no kodomo tachi ni, ikizumurai basho, jibun
jishin o aru basho ni natte iru ka ga, ima jibun
no naka ni maikarete iru. mo shi, sou natte inai no da
to shiteba, sono genin o tsuikuu, kodomo tachi ni totte
gakkoo ga hontou no anzen, anshin na basho ni narou you, minna
no kodomo ni totte 「toumei na sen no nai」 basho ni narou
you ni, watashi hito hitori ga ashita kara no torikumi ni
ikizumurai shite ikitai.