



## I はじめに

### ○開会

開会にあたり、会場責任者より「もっと学びたい」という思いのもと、全国のなかまたちとともに学び、つながり、それぞれが地元に戻って広がりをつくっていけるような熱い2日間となることを祈念するというあいさつがあった。また、会場係より事務連絡があった。その後、司会者、報告者の自己紹介をおこなった。

### ○基調提案及び討議課題の確認

地元熊本県の協力者から、基調提案として、子どもたちや保護者、教職員との出会い、人権教育、同和教育と出会っていくなかでの自身の気づきや学び、変容が語られた。子どもたちの「差別を許さない・差別に負けない力」「なかまたちととも未来を切り拓いていく力」を獲得することや、そのための道筋や機会を保障する人権教育・同和教育を積極的に進めていく力になることを願い、5本のレポートをはさんで、目の前にいる子どもたち、保護者の思いや願いを語り合おう、そして、子どもたちや保護者とともに生き、成長し合っていく視点を全国の各地に持ち帰り、一人でも多くの笑顔を引き出せる出発点としていこうと呼びかけられた。その後、討議課題の確認をした。

## II 報告及び質疑討論の概要

### —報告1—⑫

ちがいを認め合い一人一人が大切にされる  
仲間づくり ～人との出会いを通して～

(徳島県人教)

特別支援学級に在籍しているAさんは、周りの状況や相手の気持ちを考えることが苦手な衝動的に行動する。Bさんは、2年生の途中から不登校で、人と関わることに不安を抱えている。学級のなかに偏見や人間関係の希薄さを感じ、よさを紹介し合う活動や様々な人との交流、体験活動をとおして、互いを尊重し合えるなかまづくりに取り組んだ。Aさん、Bさんとの関わりをとおして、学級の児童や解決の仕方に変化が見られるようになった。個性を認め合う雰囲気や相手の気持ちを尊重するポジティブな声かけがAさんやBさんに安心感を与え、心の居場所になってきたという報告であった。

### —主な質疑と意見—

大分 Aさん、Bさんの変容がよくわかった。登校するようになったBさんに、報告者や周りの子どもたちが何か声かけをしたのか。

報告者 Bさんが教室に入って来たときに、そっと見守ろうと支援学級の担任と考えた。そのうちに気持ちがほぐれてきたBさんは「こんにちは」「ありがとうみんな」と言うようになった。そこからは「よく来たね」「がんばっているね」と子どもたちもBさんに積極的に関わっていくようになった。

奈良 Aさん、Bさんの4年生までのようすは？学級経営で心がけていたことは何か。

報告者 Aさんは、入学当初から気持ちを抑えられず乱暴な行為があり、全職員で見守る取組を続けていた。Aさんは変わろうとしていたが、なかなか抑えられないこともあった。Bさんは休みがちだった。特別支援学級の担任からのアプローチで少しは通えたが学級には入れない状態が続いていた。子どもたちには、個性がちがっていていい、助け合うことで学びが倍になる、いろいろな人がいるから楽しいと声かけをした。ポジティブな行動支援を心がけて、あたりまえにできていることも言語化してほめるようにしてきた。

長崎 Aさんに対する印象がどのように変わったか。  
報告者 Aさんを担任したのは1年生と5年生の時。難しいことが度々あり、叱ってしまうこともあった。「みんなと一緒に遊びたい」という思いを知り、Aさん自身が自分を出せないことへのもどかしさが

あることを感じた。

**徳島** Cさんや車いすバスケットボールの方を呼ぼうとしたきっかけは何か？

**報告者** さまざまな人との交流によって、自分の考え方を見つめ直して学んでほしいと思い招いた。

**大阪** 私が小学生の時、重度の自閉症の友達と登校していた。支援学級の先生から「いつもありがとう、毎日えらいね」と言われ違和感を覚えた。望ましい行動をおとなが価値づけすることで、子どもどうしの対等な関係がくずれる危うさについてどう考えるか。当事者の方の言葉に対しての子どもたちの反応や学び、変容は？

**報告者** 普段の姿をほめ、自己有用感をもてるような声かけをした。教師の考える望ましい行動については悩むことはよくあった。教師の押しつけでなく、子どもたちが考えたことをできるようにした。子どもたちは、特別な見方をしていたことに気づき、障害の有無にかかわらず自分らしく生きることの大切さを感じていた。Cさんとの出会いから障害への壁がなくなり、車いすバスケットボールの人と一緒にスポーツすることを楽しんでいった。

**佐賀** 特別支援学級に通う中2の息子がいる。自己肯定感が低く、不登校状態である。自閉症スペクトラムは周りの子どもたちにはわかりにくい。親としてどのように支えていけばよいのかわからない。

## —報告2— ⑩

「来週から行ってみようかな」（長崎県人教）

6年生の担任になり出会ったAさんは、5年生の途中から登校していない。「自分は底辺だ。終わっている」「母親や先生からの“圧”で学校に行っていた」というAさんの思いに不安を感じながらも、Aさんや母親に丁寧に寄り添い、学級の児童とのつながりをつくっていった。子どもたちの心のなかにAさんの居場所がつかれるように働きかけたことで、2学期になるとAさんは教室でいることが増えていった。3学期には、サポートルームやフリースクールに通いながら卒業式の練習に参加し、卒業式では堂々と卒業証書を受けとった。中学生となり登校し、積極的に活動しているという報告であった。

## —主な質疑と意見—

**奈良** 「場所が違っていても学んでいるんだよ」という言葉が、学ぶことがあたりまえのようで気になる。学校に来なくてもその子が選んでそこで過ごしている。その子が決めたこと、できたことを認め自信をつけることで成長につながるのではないか。学級での取組のなかで、なぜ6年生のこのタイミングでAさんがサポートルームに通っていると学級に話そうと思ったのか。

**報告者** 私に「学校に来てほしい」「来させたい」という思いがあったなかでのスタートだったが、Aさんや両親との関わりのなかで、そうではないと気づいた。Aさんが自分で調整しながら自分で見つけていくことをサポートすることが私のできることだと気づいた。しかし、この時は、休んではいけない、学ぶことがあたりまえという心があったのだと思う。学級の子どもたちにAさんを忘れてほしくない、いないことにしたくないということで、そのような話をした。

**宮崎** 4者面談の時、Aさんは「圧で学校に行っていた」などを、なぜ言えたのか。学級編成で気をつけていることや中学校にどのように伝えたのか。

**報告者** 副校長がAさんに学校としてできるサポートについて話をしていたらAさんが過呼吸になって涙を出した。所用で副校長が退席したあとAさんが話を始めた。なぜ話をしてくれたのかはわからない。初日に「底辺だ」と言ってきたのは私に聞いてほしかったのではないかと思う

中学校には、Aさんや保護者としっかり話をしてほしいと伝えた。また、Aさんと仲のよい子を同じクラスにした。

**熊本** 初任の頃に出会った2年生の不登校の子ども。私はその子となかよくなれたと思っているが、周りの児童とつなげていなかったことを後悔した。周りとのつながりについて意識したことや学校に来る意義とは？

**報告者** Aさんは、休日に友達と遊ぶこともある。本人はコミュニケーションがとれない特性があると言っていた。「Aさんがんぼっているよ」と言う子どもがいるので、そのようなつながりをつくることはできたと思っている。

私も学校に来る意義を問い続けている。学校は、子どもたちにとって楽しいこと、苦しいこと、いろいろなことを経験できる場であると思う。一番は、人とのつながりを経験することで、そこから「互いに生きる」という意義があると思う。

**滋賀** 12月に入って「今月は登校しない」と連絡があった時と、「3学期はどうする？」と聞いた時、「たぶん登校しないと思う」と聞いた時の受けとめ方に違いがあったのか？

**報告者** 「登校しない」と聞いて、一人では抱えきれず相談したら「それでもいいんじゃない」とアドバイスを受けた。「3学期には登校しない」と聞いた時には「そっか」と受けとめ方がずいぶんと変わり、そう決めたAさんに自分ができることは何かを考えようと思うことができた。

**熊本** レポート以外での保護者との信頼関係づくりについて教えてほしい。

**報告者** 母親とは携帯でやり取りをした。母親の仕事が終わってから、我が子をつれて家庭訪問をしたりしたが、同じ母親として話を共感できた。母親は、Aさんの気持ちに寄り添っていた。父親も同じ方向を向いてサポートしてくれるようになった。

**奈良** Aさんがいない時にもAさんのことを子どもたちに触れ居場所づくりをしているが、例えば、昼休みや給食の時にはクラスにいたという時、クラスの雰囲気はどうだったのか。Aさんは自己肯定感が低いと感じたが、自己肯定感をあげていく方法について、またどのように変わっていったか。

**報告者** Aさん以外に別室登校の子どもが2人いる。この教科は相談室に行くなど、それぞれに自己調整していた。それに対して周りの子どもたちの理解はあった。ただ、給食だけ食べにくることへの不満はあったが注意はしなかった。「そうだよ」と受けとめて詳しく話はしなかった。

Aさんの自己肯定感を高める取組はできなかった。頑張ったことを認めて自信につなげる取組ができていたらと思っている。

**協力者** 子どもたちに「自分は底辺だ」と言わしめる社会や問題について考える必要があるのではないかと思った。

### —報告3— ⑪

#### 「ハル、絵にする！」（熊本県人教）

※報告・資料集の記載は「は〜い！ハル〜！」となっているが、持ち込み資料により表題の変更があった。

出会ってすぐに母親から「できないことが多いので迷惑をかけるから申し訳ない」と聞いた。また、周りの子どもたちは、ハルさんに対して“先にしてあげてしまう”という姿があった。「ハルはできない、してあげないといけない」という関係や見方を崩したいと思い、“自分の思いを出す”“周りとのつながり”を軸に職員集団で保育を進めていった。ハルさんが好きな「絵を描くこと」から生活画に取り組み、ハルさんのくらしを知ったり、周りの子どもたちとくらしを知り合わせたりしながらハルさんらしさが出せる、安心できるクラスづくりをしたこと、母親や父親とつながり、信頼関係を築いていったことがハルさんの育ちや母親の変容につながったという報告であった。

#### —主な質疑と意見—

**熊本** 私自身「できる、できないで線を引いていないか」と言われはつとしたことがある。運動会後のお便り帳に“できる・できない”ではなく“うちの子はうちの子”と思い、頑張っているうちの子をずっと見てました」と母親が書いたことへの思いは？

**報告者** 「うちの子だけ」と母親がほかの子と比べてしまうことが気になっていた。大事なのは、できる、できないではなく、そこに向けて頑張れるかどうか。ほかの子と比べるのではなく、以前のこの子と比べると成長が見えるからそこを見てほしいと何回も伝えた。どの保護者も比べてしまうことはあるので、クラスだよりも書いた。

**大阪** 「ハルはできない、してあげないといけない」という関係や見方を崩すことを大切にしたとあるが、なぜそう思ったのか。

**報告者** できない、してあげないといけないという見方が受けもつ前から気になっていた。「うちの子だけできない。迷惑をかけるから申し訳ない」と初日の朝に言われて衝撃を受けた。母親に何でこんな言葉が出たのかと直接聞いた。前の年の関わりで「一人でできるようにならないといけない。でき

ないのはハルちゃんだけ。誰も助けてくれないと言われてきたのが辛かった」と話してくれた。おとなの見方が子どもにも伝わっている、まずはそれを崩したいと思った。

**長崎** 「アヤとの関係性をクラスに広げながら、“ハルらしさ”が出せるようなクラスづくりをしていった」とあり、ハルさんと母親の関係性が回りはじめたきっかけがここにあると感じる。アヤさんとの関係性について聞きたい。

**報告者** つるまき遊びをとおしてアヤさんとのつながりができた。アヤさんは助け過ぎない。ここ手伝ってと言ったら、そこだけをする。そこがハルさんは心地よかったのではないか。アヤさんに頼れる関係性ができたことが嬉しかった。

**奈良** 「ハルちゃんだけだよ」ということが母親にプレッシャーをかけていることに気づく素敵な先生だなと思った。担任が頑張って理解を深めても、次の年に理解がない先生がいると戻ってしまう。職員集団が大事である。職員集団づくりで大事にしていることや取り組んでいることは？

**報告者** 普段から何でも話し合える関係をつくっている。職員同士がつながって笑顔で楽しく仕事をしていないと子どもに伝わるし、子どもたちもいい関係ができないと思う。行事前には、中心にすえている子のこととか、それに沿った取組になっているかということ話を話し合うようにしている。

**愛媛** 私が人権・同和教育で大切にしていることは、自分の思いを出し合うこと。おうちの人と語り合い、本音を出せる信頼関係があったからこそ実践であったと感じた。家庭との信頼関係をつくるときに意識していることは何か。

**報告者** 子どものことを一番に考えて伝えることを心がけている。できるだけ気を遣わないようにして、保護者からも何でも言ってもらい、もし意見がちがえば「私はこう思います」と言って、互いに話し合って答えを出すように気をつけている。

**香川** 自分の子どもだけ迷惑をかけてしまうと言ってしまふ母親は孤独を感じているだろう。保護者どうしのつながりがあれば安心して子どもを預けたり、子どもの成長を見たりできるのではないか。保護者どうしをつなぐ働きかけなどはあったのか。

**報告者** 保護者同士のつながりでは、子どもどうしのやり取りをしっかりと口頭で伝えていくと、保護者どうしラインでつながっているので伝わる。このクラスはよくつながっていた。

**熊本** 暮らしを知るために心がけていることは？

**報告者** 暮らしを見るうえでは、表面だけ見ても子どもたちのことはよくわからないと思っている。生活を見ていくために「仕事」は切り離せない。生活画でもできるだけ家の生活が見えるように取り組んでいる。ただ絵を描くだけでなく、見せ合うことで生活を知り合わせるとお互いを深く知り合って強いつながりができるのではないかとと思っている。**福岡** 豚のうんちをもってきたという実践で父親との関わりをつくったが、父親のことを園でハルさんがどのような話をしたか。地域や仕事を誇りに思える活動を園でしているか。

**大阪** 職業のことについてハルさんだけでなく周りの子どもも影響を受けているのか。

**報告者** 父親は寡黙で園の行事にも出てこないような感じだったのでこの取組で大丈夫かなと思った。しかし、声をかけたら次の日にはすぐ持って来てくれた。ハルさんは父親のことをたくさん話すことはなかったが、これをきっかけに父親が園に積極的になってきた。

畑だったらその家庭から種を持ってきてもらいその子が先生になって植えていき、何かあったらその子を呼びに行く、ということをした。仕事のことからクラスが元気になれるし、そのことから自分の家の仕事が誇りに思えると考える。

**大阪** 子どもどうしのなかで自然と学びが生まれている。自分も相手も素敵だなという実感が湧いていっている姿が想像できた。母親が成果主義を背負わされしんどいなか、取組が、子どもと向き合っているところから解放される一手になった。先生自身のこれまでの出会いのなかでの転機や人から影響を受けたことがあれば教えてほしい。

**報告者** 初任の保育園の園長先生が長年同和保育園で勤めてこられた方だった。はじめは家庭訪問もその園長先生に引っ張られる形で行っていた。いきなり来て迷惑ではないか、何回も来て何になると心のなかで思っていたが、繰り返し行っている

とくらしが見えてくる。そこから少しずつ子どもも保護者も自分に心を開いてくれるようになった。そこで家庭訪問が胸にすっと落ちた。自分たちは家庭のことをどうこうできないが、子どもの姿からなら変えていくことができる。試行錯誤と失敗を積み重ねてきた経験が今なのかと思う。

東京 母親が手紙のなかで、「比べられるのが嫌でうそをついて参加していなかった」という正直な思いを伝えている。その子の困り感をこういう手立てで支えているということ、ほかの保護者とも共有し、一緒にその子の育ちを認め、喜んでいく環境をつくっていくことも大事であると思った。

### 「一日目のまとめ」協力者

(1本目)特別支援のAさんの実態から、同和学習や障害者の人たちとの交流のなかで子どもたちのよさを認めながらきめ細やかな集団づくり、温かい雰囲気学の学級づくりをおこない、AさんもBさんも集団も変容させたという内容の報告であった。討議のなかでの「子どもたちへの価値づけをすることへの危うさ」について考えてみる必要がある。

(2本目)Aさんの「自分は底辺だ。終わっている」という言葉からはじまった報告であった。保護者とつながりAさんの居場所をつくる。Aさんを中心とする集団づくりの実践のなかで集団が変わっていくという取組であった。学校に来ないといけないという意識をどのように考え、とらえ直していくのかということがキーワードとなった。

(3本目)ハルさんらしさが出るような取組からの生活画。子どもと子どもをつなげ生活画をつくる取組からアヤさんともつながっていく。ハルさんに対する周りの意識を変えていく。先生自身が母とつながっていく。そして、母の意識が変わるという内容の報告があった。保護者とどうつながっていくのかがキーワードとなる。

3つの報告から同和教育の観点で考えると、『安心感を育む集団づくり』は、ただ単に楽しいだけの集団ではない。差別をなくすためには差別する側の意識を変えること。子どもたちの変容が生まれてくる。『保護者とつながること』では、同和教育でして

いた地域進出、家庭訪問が大事になってくる。学校のなかで今ある課題は何か、学校ではこう取り組んでいる、家庭で同じようにできますか？と検証していくのが家庭訪問。子どもに変化がなければ、取組を変えなければならない。取組みながら家庭訪問をとおして子どもの成長を見守っていく。子どもの変容があれば先生に対しての信頼感が増していく。

### —報告4— ⑭

#### 「お金がない。食べるものがない」

～この地域にいたい～ (三重県人教)

パキスタンから日本に来たAさん家族に寄り添い関係機関と連携しながら関わっていった報告。Aさんは2年生で、来日して2年目であるが日本語力がある。保護者とのやり取りを通訳することがあり、ヤングケアラーのようになっていることが気になっていた。家庭訪問で家族とたくさん話をするようになり、母親が子どもたちとともに日本でくらすことを心から望んでいること、母親は学校に行っていないため、自分ようになってほしくない日本で教育を受けさせることに強い思いをもっていることを知った。Aさんの家庭が経済的に困窮していることがわかるといういろいろな支援が届けられ、学校をはじめ、市役所、社協、保育所、児童館、隣保館、日本語教室、地域の方でケース会議を開き、それぞれがしていけることを考えていった。母親は、日本語教室に休まず通いながら、国際免許の書き換えに挑戦したり仕事をみつけたりと奮闘していた。現在は、家族で岐阜県に引っ越したが、母親や子どもたちとつながり、応援しているという内容であった。

### —主な質疑と意見—

大阪 周りの子どもたちに対してパキスタンに対する理解への取組と周りの子どもたちの変容は？

報告者 多文化理解については、たくさん子どもたちがいるので、「世界の国を知る集会」を行い、学校や食文化のちがいなどについて知る機会をもっている。学級でパキスタンの文化について学ぶ機会をつくったことで、子どもたちから「臭い」とい

うことは聞かれなくなった。

**奈良** 学校教育の現場でここまで関わっていくこと、外部に任せるといことはどうか。新しい地域でのコミュニティに親しむことができないことが課題ではないかと感じた。子どもたちは、周りの子どもたちとどんな関わりをもっているのだろうか。

**報告者** 子どもたちのために動くのであれば、自分にできると思うことは、私はする。今回、外部の方に助けてもらったことはたくさんある。

母国語が日本語ではない子がいるのはあたりまえになっている。第二小学校は「ひとりにしない」ということを大事にしているの、孤立している子はいない。日本語でけんかをしている子どものような様子も見られる。

**愛知** 愛知県は外国人児童・生徒が多いので共感した。岐阜の方と連絡、つながりをもっているのか。家族が岐阜でつながることができているのか、子どもたちは学校に通っているのか。

**報告者** 転校の際、担任同士で引継ぎを行った。その後、家族のことをよく知っている方と話がしたいと連絡があり、私が家族の状況などを話した。

母親がまだ日本語に自信をもてていないため、自ら行政サービス、地域とつながるのは難しい。子どもたちは、第二小学校に帰りたいたいと言いつつも毎日学校に通っている。

**熊本** Aさんの母親が「自分のようになってほしくない」とあるが、母親がそのように言ったのか、先生が感じたのか。父親の仕事の都合で来日したとのことだが、日本でなければいけないのはなぜか。パキスタンのコミュニティがあると思うが、連携がとれていないのはどうしてか。

**報告者** 母親の言葉である。勉強できない、計算が全く分からないことについて、自分と同じようになってほしくないという思いがある。

パキスタンでは搾取をされるので、家族と生活できないとのことであった。

松阪にはパキスタンのコミュニティはない。

**滋賀** レポートを聞いて、自分は他人事として捉えていたと気づいた。自分事としてとらえることについて教えてほしい。

**報告者** 全部を自分事としてとらえている自信は

ない。自分事としてとらえる時に「もしその人だったら」という考えはしない。「自分の大切な人や隣にいる人がそんな状況だったら自分のできることは何か」と考える。自分事として考えるようになったのは、自分が部落の子だとわかった時で「これが自分事か」「いややー」と思った。そう思っていることも嫌だった。すごく差別されたことがあり、自分の出自を隠すことばかり考えていた。その時は自分事としてとらえていなかった。自分の子どもが生まれたときに、自分がマイナスに思っていることを息子に背負わすのかと考える、今は、自分のことを言うようになった。そのことが、私にとっての安心。自分の子どもが差別を受けることに対しての心配はあるが、その時は一緒にたたかうよと話している。

#### —報告5— ⑬

「せんせつ、がっこめっちゃすき！」

(大阪府人連)

中学校2年生の4月にネパールから家族の呼び寄せで来日したAさん。Aさんが子どもたちや教職員とつながっていけるように取り組むなかで、周りの子どもたちはAさんの置かれている立場や、一緒に考え行動しようとする大切さに気づいていった。宿泊学習の取組のなかでAさんも一緒にという思いで行動したり、Aさんも友達ともしっかり話せるようになりたいという思いをもったりするようになった。文化祭の合唱では、Aさんの「あきらめないで」という思いが周りに伝わり、クラス全員が取組を肯定的にとらえることにつながった。3年生になり、Aさんは周りに支えられるばかりでなく、Aさんの存在が周りの支えになっている姿もある。「みんなには世界を変えられる力があります」という手紙にはAさんの気持ちの大きな変化があるという報告であった。

#### —主な質疑と意見—

**報告者** 自分と多文化との出会いについて話す。中学生の時、国際枠で入学するクラスメイトがいた。他の言語を話していて「かっこいい」と思っていた。

大学のボランティアサークルでは、在日コリアンの先輩が、トランジェットができないかもしれないと泣きながら話をしている理解できなかった。教員になって、市外教や府外教と関わるなかで在日コリアンの方との出会いがあった。いろいろな背景をもっている方から様々な話を聞き、背景を知ったうえではなく、表面的なところだけで「泣かなくてもいいやん」と思っていたことを振り返ることができた。学んでいくなかで自分は、対等な立場、誰もが安心できる取組を中心にすえていこうとなった。

**熊本** 『ちがいでキドキ 多文化共生ナビ』について教えてほしい。

**報告者** 大阪府在日外国人教育研究協議会で作成。1冊500円。最近パート2もできた。実態に合わせねらいをもって取り組むことに価値があると思う。

**大阪** 書店では買えない。HPに連絡先がある。

**大阪** 「共生」ということはこういうことだと、私のなかで「ともに」が広がった。Aさんが「世界を変える力がある」と言ったが、生活のなかで、おかしいと気づく発言がクラスのなかまから出てきたか。進路選択のなかで保護者や周りのなかまとどんな話をしたのか、詳しく聞きたい。

**報告者** Aさんが数学の授業中にドラえものの漫画を読んでいて、「漫画読んでいる場合と違うで」と言うことがあった。Aさんは数学が分からないから読んでいた。学級の子は「仕方がない」ではなく「一緒にしていこう」と声をかけたと聞いて嬉しかった。Aさんは進路に向けて動き出していることを学級に話していた。保護者ともたくさん話をした。家庭では保護者の意見が強いが、Aさんがやりたいことに沿えるよう実際に見て考えて決めていきたいと何度も伝えた。だんだんと保護者もAさんが行きたいところを選んで考えていきたいとなった。

**徳島** 日本語ができない状況のなかで、学力を保障するうえでのサポートについて。

**報告者** 授業の内容によっては入り込みでサポートしてくれていた。また、支援学級の先生が日本語学習のサポートをしていた。大阪府教育庁のオンラインでの日本語のサポートや豊中市国際交流協会の日本語教室を利用した。クラスのなかでAさんが位置づき一緒に学ぶことを大切にしたが、個人の

学力を高めていくこととのバランスが難しい。

**福井** Aさんと先生の距離感が上手だと思った。どういう時に入り、どういう時に見守るのか。

**報告者** コロナ禍もあってか、直接的に友達と関わることが難しい。人との関わりのなかで絶対に許せない発言が出たら「ちょっとまって」と、ポイント、ポイントで見ている。子どもたちに考える機会をつくりながら、一緒に育っていったかなと思う。

### Ⅲ 総括討論

**協力者** まずは、5本の報告での質問をいただきたい。「つながり」がキーワード。安心感がもてる集団づくり、なかまづくりについて。そのなかで、大人が価値づけることについて、学校に登校することの意義、安心して子どもたちが育ち、学ぶためのサポート、保護者や関係機関との連携のあり方、家庭訪問をどう位置づけていくか、などを中心に共有していきたい。

#### 「質疑・応答」

**熊本** 大阪の報告のクラスミーティングについて教えてほしい。

**報告者(大阪)** クラスミーティングは、授業や行事のなかで課題があった時におこなっていた。自分の思いを周りに伝えることがクラスの課題であり、ミーティングでは今思っていること、それを踏まえて自分はこうしていきたい、クラスとこうなっていきたいということを語ってほしいと伝えた。合唱の取組のなかでは、自分の思いを一人ずつ話した。子どもたちは本当はがんばりたいという思いがあるとわかったので、根底はみんな同じ思いだよねという確認を私からして、合唱に向かっていたという話になった。

#### 「討論」

**大阪** 「子どもたちに望まれる姿」ということについて考えた。居場所をつくるうえで、教師が望む姿が子どもに反映されて、お世話する者とされる者という関係をつくることで安定が生まれる取組で終わっていないか、本当に対等な関係が結ばれて

いる実践になっているのか、ということは点検軸としてもちたい。

学校に行きたいと思っている被差別の立場の子どもが、被差別の状況ゆえに学校にいない。学校や教師のあり方、システムそのものが問われたことが同和教育のはじまり。少なくとも、その子が学校に来ていないことに「痛まない」ということがあってはならない。ただ、自ら学校に行かない、自分を守るために行けないという子どもたちについて、来ないままでいい、ということが結論ではないと思う。社会で生きる力や反差別の教育実践をどうつくるのか、「あなたは底辺ではないよ」とどう子どもたちに伝えていくのか、ということが、今、同和教育に問われているのではないか。

支援学級の子が骨折したなかまを背負って登校してここにこと話していたことを思い出した。少なくとも、お世話する者とされる者という関係性ではなかった。その子たちのなかに対等な関係が生まれていると疲弊している教職員に伝えたい。対等な関係について教職員と一緒に探りたいと思った。5本目の報告にあった「世界を変える力はあなたたちにはあります」ということを多数派が言えなければならぬ。学校や社会のなかで生きるためには自分たちに変える力があるということを確認できる教育実践をしていきたい。

**鳥取** 学校に来ていないという子どもの姿、背景にもいろいろな要素がある。教員やおとなは、子どもがいけないという現実にしっかりと目を向けながら、行きたくないから登校していないのか、行きたいけれども行けないのか、その子が何で来ていないのかということにこだわっていかなければいけないと思う。

**三重** 松阪の第二小学校のパキスタンの家族に関わった。隣保館の近くの空き家に移住した。実技研修生として最悪の労働条件で来ている。教育運動のなかで、部落のお父さん、お母さん、地域の方が弱いものを助けるという思いでしっかりとその家族に関わった。松阪にいた間は素晴らしい体験をした。地域を動かしたのは、小学校の教職員の連携と強い思いがあったから。被差別部落のなかにはしんどい思いをしている子どもがたくさんいる。解放

運動として連携しながら取り組んでいきたい。

**佐賀** 保護者として参加している。周りに頼りながら自分の力で生きていく力をつけていくのは、学校のなかでしかできないのではないか。発達障害をもって生まれてきたのは誰のせいでもないが、「こんなふうに住みやがって」と子どもから攻められる。その生きづらさは社会に責任があると伝えるが難しい。「全同教は元気をもらえるところだから、自分の思いを差し出して元気をもらってきたらいい」と言われて来た。元気になって職場に行きたい。ここになかまがいるんだと感じられた。

**大阪** 当事者が頑張らないといけない状態を私たちがつくっている。自分に何ができるのか、世の中をどう変えていけるのだろうかと思った。

私の関わっている支援学級の子どもたちは、生き辛さを抱え、教室で排除されている。学びたい学びを私たちがつくること、本当に子どもたちの声を聴いているのかと問い直すことが大事である。報告の3本目は、伝えたい思いがあるから絵を描き語る、5本目は、もっと話したい、もっと関わりたいという思いから学びの必然性が生まれて力をつけたとあり、それが学力であると考える。

大阪では「交流」ではなく「原学級」と言う。「ともに」にこだわりたい。また、「支援教育」と言い「特別支援」とは言わない。先人の運動のなかで、特別な支援ではなく、あたりまえの支援をしていくだけなので「特別」は使わない。私たちが能力主義から離れていかないと子どもたちの尊厳を守ることはできない。違和感を抱いている私たちが声をあげていくことが大事。その地域で一緒に生きているなかまだからこそこの実践がつくられている。「ともに学ぶ」ことにこだわり学校に返していきたい。

**奈良** 自分の教室には2つ空いている机がある。5年生の4月に初めて揃った瞬間があり、「今日は全員出席です」と言うと自然と拍手が起こり、子どもから「全員いて嬉しいな」という声があった。それが学校にできる意義、つながりが大事だと思う。楽しいことも辛いことも経験できるのが学校。不登校対応をしている時に自分一人頑張っているように思う瞬間があるが、次につないでいかなければいけないと思っている。自分の感性を磨きつつ、周り



に伝えていくことが大事であると感じた。

**大阪** 豊中市では50年前から、障害のある子もない子どもともに学んでいる。障がいがあるから地域の学校に来なくていいというのは差別ではないかと運動がスタートした。障害の有無でわけることがおかしいと気づいた感覚が大事。いろいろな子どもがいて、実体験を積み重ねることで、この子は違うからと排除ではなく、折り合いをつけられるのではないか。「障害」は周りや社会にある。地域の学校こそ、学びの多様化、誰もが安心できるようにしないとイケないのではないか。

**長崎** 長崎の報告について話したい。報告者が学校のなかでの連携が難しく、私たち地区同研に相談に来ていた。Aさんは勉強が一人でもでき、成績がいいので、「学校に来なくてもいいのではないか」「学力とは?」「学校の存在意義とは?」というのが議論の中心になっていた。人とのなかでしか学べないこと、学校に行かないと出会えないことがある。トラブルがない、勉強ができる、ではなく、人とつながってともに生きるというのは集団で人と出会わないとできない、ということを議論して、全国に聞いてみようかと報告した。

「底辺」と思わせているのは何か。教師が「学校は来るのがあたりまえ、さぼっている、行事だけ来てわがまま」という空気を出して、自分たちの仕事を全うするために来てくれないと困るよというメッセージを出していないかと話した。底辺と思ってしまう子どもに、「こういう大人、こういう子どもたちもいる」と思いを変えるのは私たち教育に携わる者にしかできないことではないかと改めて感じた。

**徳島** 今から28年くらい前に、不登校の子をスペインのブリティッシュスクールに送り込んだことがあった。半年後、元気になって意欲的に学ぶようになった。子どもは環境で一気に変わる。スペインでは個人の能力に対する評価。先生が自分のことを見てくれて、分かってくれている、だから学校って素敵ですと言った。結果や過程ではなく、今、その子がどれだけ頑張れるかを応援できるのが素敵な教師だと思う。

**熊本** 職員の話のなかで「子どもに課題がある」という言葉が出ることもあるが、自分には課題はな

いのかと思うようにしている。こちらの固定観念を押しつけとおすのではなく、課題をつくっているのは誰なのか、その課題をどうすれば解消できるのかと考えていけば、社会が変わることも含め、よりよい方向に動くのではないかと思った。

**協力者** いろいろな視点から話をいただき、これから学校に戻って新たに考えて実践していくことが見えてきたのではないかと思う。

### 「報告者の2日間の学び」

**報告者(徳島)** 自分が気づかなかった視点、自分実践を見つめ直すよい機会となった。目の前の子どもたちの幸せのために自分に何ができるのかと常に悩んできた。本気で教師が子どもに関わることで、子どもも思いを受けとめたり、思いを出したりすることができると感じ、それぞれが学びたいと思うことを引き出していく教師でありたいと思った。なかまって大事だな、生きていてよかったなと思ひ、なかまをつながることのできる場にしていく学校でありたい。そのためにきっかけをつくっていききたい。

**報告者(長崎)** 学校のなかで話や相談ができなくて一人で悶々としていた。それでも、声をあげてなにかまをつくっていくことが自分ができることだと思った。どんな学級が安心できるのかと思った時に、安心して失敗ができる、自分のことをさらけ出せる学級であればいいと考える。私は教師として自分の学級は安心できる。それは、子どもたちが私の失敗を許してくれ「大丈夫だよ」と言ってくれるからだと思う。私は子どもたちの失敗を許せているのか、安心させることができているのかということ振り返り、そうではないかと反省した。子どもの今を見つめ、大切にして、子どもが自分を好きになれるような関わりをしていきたい。

**報告者(熊本県)** 自分の保育を見つめ直すいい機会となった。ハルさんと過ごした4年間のなかで感じたことは、家庭のことを深く知ることが大切であり、自分が大きく変容したのもそこである。私自身がハルさんの生活を見ようとしていなかったことを見直すことで、ハルさん自身も家庭を見つめ、自分の思いを出すことにつながった。家庭のことを

知っていくと本質的なことが見えてくる。本質的なことを知り合わせることで相手の気持ちを深く考えるようになり、つながって、そこから差別をなくす集団づくりができるのではないかと思う。

**報告者(三重)** 私は、自分がつながること、友達同士をつなげること、そうすることでつくられるなかまづくりを大切にしている。なかよし集団ではなく、差別やおかしいことがあった時にともに立ち向かえるなかま。そのために、本校では「くらし作文」の手法を用いている。くらしを開くことで互いをより深く知り、互いに認め合うことに取り組んでいる。保育園での生活画の取組を聞いて、絵と文章で手法は違うが、ねらいは同じだと思った。事実の裏側をきちんと見るのが大事であると改めて思った。

**報告者(大阪)** 幼児教育の中で、くらしを見つめてくらしでつながるとい実践ができることがわかり、子どもたちは、生まれた時から幼小中と連続したなかで地域や家庭のなかで生きている、育っているということを改めて学ぶことができた。今は、学校に来なくてもいろいろなことができるなかで、学校が大切にしていくことは何なのか、子どもたちにどう伝えていくのかを考えて続けていきたい。マイノリティの方だけが頑張っていくというのではなく、生まれた時からの人権教育のなかで、くらしでつながってきたなかまたちと一緒に課題に向かって乗り越える力を育んでいきたいと思った。

## 「2日間のまとめ」

**協力者** 第17回大会で「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」と出されてから58年経っている。今回のレポートのなかで「学校の雰囲気嫌い」「引きこもりたい」「中学校に行きたくない」「人に関わることに大きな不安をもっている」「運動会に参加しても何もできないうちの子を他の子と比べられるのが嫌でうそをついて参加していませんでした」「運転免許を取るために日本語教室に休まず通う」「筆記試験を何度も挑戦する」とあった。なぜ当事者ばかりが頑張らないといけないのか。なぜそのように当事者に言わせてしまうのか。5本のレポートのなかでも今の差別の現実が出てきている。

同和教育の大きな柱として「科学的認識を高める」「豊かな感性を育む」の二つがある。科学的認識を高めるとは、今ある差別がなぜあるのか、なぜその差別が今だに残っているのか、社会構造のなかで誤った考え方が蔓延していないか、その蔓延したものが教室のなかに入っていないかと認識する。集団づくり、なかまづくりをしていく時に気をつけていたことに、反差別のための学級世論をつくることがある。そのための話し合いを学級のなかでしていくこと、つらい子がいた時に「つらいんだ」と言える学級になっているか、すごくいいことがあった時に本当にみんなで喜べる学級になっているか、そういう学級の世論をつくってきているか。間違った社会の偏見、差別に関わる問題が教室のなかにあった時に「それはおかしいよ」と言える子をつくっているか。そのためには、「これはおかしい、差別だよ」「そんなことを言ったら傷つくよ」と言わせるだけの感性が私たちにあるか。いいものはいい、間違っていることは間違っているとはっきり言える感性があるかどうかが大変であると思う。

広島県の人権・同和教育に「社会的立場の自覚的認識」という言葉がある。学校の教員、地域の役職などの立場のなかで自分は何ができるのか、どのように伝えていくことができるか、それが「社会的立場を自覚する」ということ。それを認識まで高めていくというのは「行動すること」。反差別の行動が自分のなかでできた時に「社会的立場の自覚的認識ができた」という。認識までいくところまでいくことはなかなか難しいが、自分の立場で行動までできたらすばらしい。

この2日間の学びを、各地域に帰った時、それぞれの職場で広めたり、それぞれの地域でも広めていただきたいと思います。

## IV おわりに

会場責任者より、ねぎらいの言葉があり閉会となった。