



## I はじめに

本分散会は、発表会や話を聞く会ではなく、進路・学力保障を事実と実践を軸に、参加者全員で討議・協議を深めることを目的とし、進路・学力保障における「人と場」の意味とあり方をテーマとすることを提起した。

また、参加者の大会参加回数や在住地域を確認し、多様な背景を持つ人々が集まっていることを強みとし、実践報告(レポート)を起点に、質疑応答で内容を立体化し、その後の討議を活発化させるために、素朴な質問を歓迎し、全員参加で意見交換ができる分散会にしていきたいことを伝えた。

## II 報告及び質疑討論の概要

### —報告1—③

「こんなことしてたら3歳のお部屋じゃなくて、2歳のお部屋に行ってもらわないといけないよ。」  
～Aさんとの関わりから学んだこと～

(滋賀県人教)

報告の前に、協力者団から「発達段階」概念の扱い方に関する問題提起を行った。

①「発達段階」という用語は文部科学省も使用する一般的な概念だが、問題はそれを単一の尺度として子どもを判断し、ラベルを貼り、可能性を狭めてしまうことにある。

②保育者や教師が、無自覚にこの見えやすいものさしに頼って子どもを判断していないか、問い直す必要があると提起された。(詳細は全人教広報誌「であい」2024年5月号にも掲載)

### —主な質疑と意見—

長崎 自分の経験として、臨時採用が長かったことから「こうありがたい」という理想の上司像が強く、自分の思いを生徒に押し付けてしまった過去を語った。ある生徒から「先生は私を型にはめた」と指摘され、生徒を大切にできていなかったと痛感した。その経験から、報告者の事例におけるAさんと他の子どもたちとの「仲間づくり」がどうだったか。

報告者 Aさんが教室に戻らない時、他の子どもたちは自分のことで精一杯で、Aさんを気にかける余裕はなかった。一部の子どもがAさんと一緒に遊び始めることはあったが、クラス全体として「一

緒に帰ろう」と誘うような仲間関係は育っておらず、自身もそれを引き出すことができていなかった。熊本 Aさんとクラスとの関わりについて、Aさんの思いをクラスに伝えるなどの取り組みはあったのか。

報告者 クラスでAさんについて話し合ったことはない。「困っているな」と察して手を差し伸べる子どももいたが、Aさんの感情に振り回されて泣いてしまう子どももあり、Aさん自身もクラスに対して不満やマイナスの思いを持っていた。

三重 進路や学力をつけることと仲間づくりをどうつなげるのか、周りの子どもたちの見方を変えていくことが重要。思いやりや優しさだけでは差別はなくなる。周りの子どもたちがAさんに対する見方に気づかなければ、生きづらさを生むのではないか。

報告者 これまで「力をつけること」と「仲間づくり」をつなげて考えていなかった。周りの子どもたちは変わっておらず、自身も働きかけをしていなかったと振り返り、まさにこれが差別だと気づいた。教師は力をつけることが仕事だと考えたまま実践していた。

大阪 報告者が「3歳児じゃないんだから」といった発言を振り返るに至ったきっかけについて。「低学年だから」「最高学年としてどうなの」といった発言は学校現場でよくあることだが、今回なぜそれが大きな問題として捉えられたのか。また、自分の価値観を押し付けていたという気づきから、さらにその原因が「優劣をつける社会」にあるとまで目を向けられた経緯は。

新潟 自分の日々の指導と重なり、「4年生の姿じゃないよ」といった画一的な見方で子どもに接してしまっている自分に気づかされた。差別心は、差別を経験した人の話や他者からの指摘によって気づかされることが多い。報告者が自身の差別意識に気づいたきっかけについて、どのような対話があったのか。

報告者 当初は「年長だから」といった能力主義的な見方で子どもに接していたが、所長からの指摘やレポート作成をきっかけに、自身の言動が差別を生み出し、差別をする子どもを育てていることに気づかされた。

三重 差別意識を語り合える職場の具体的な様子は。

報告者 ほぼ毎月、職員全体で保育会議の時間を設け、「自分と差別事象の出会い」や「思い込み」といったテーマで対話している。レポート作成過程で、自身の経験を園内で共有したところ、「自分も同じようなことを言ってしまった」と感じていた同僚が他にもいることがわかった。同じ思いを持つ仲間と話せたことが、自身にとって大きな支えとなった。この気づきを通して、Aさんという特定の子どもに対する見方も変化した。

以前の見方はAさんを「困った子」と捉え、「早く帰ってほしい」という思いから、その行動の背景にあ

る感情や葛藤をみる余裕がなかった。結果だけを見て「できていない」と判断していた。現在の見方は、Aさんが笑顔でいたり、葛藤したりする姿があったことに気づき、自分の捉え方が非常に狭かった。現在は「こうあるべき」というルールを押し付けるのではなく、「先生はこう思う」「こうなると悲しい」といったように、自身の気持ちや考えを伝える関わり方に変わってきた。人に頼ること、信頼できる人を見つけることは重要。そして、自分を知る力、人とつながっていく力もまた、大事な力だと思う。京都 自分の2歳の子どもは保育所で個性を尊重されている。しかし、小学校では「～できているべき」と子どもを型にはめてしまう傾向がある。自分が担任する支援学級では、学年の枠を超えた交流の中で子どもたちが互いの力を引き出し合い、学習面でも成長が見られた経験から、「仲間の力」と、年齢で区切らない課題設定が重要。

### —報告2—①「Aさんが学級の一員だと実感できる学級づくり」(高知県人教)

#### —主な質疑と意見—

新潟 Aさんと周囲の子どもたちは、日常の中でどのように関わっているのか。また、Aさんの視点から見た学校の課題は何なのか。

新潟 外国にルーツをもつ子どもは、人数や日本語力によって、休み時間の過ごし方や日本語習得の様子が大きく違う。Aさんは、休み時間などをどのように過ごしているのか。

報告者 Aさんは、グループ活動で得意な英語を教え、苦手な漢字は友達に助けてもらうなど、互いに支え合っている。係活動でも自然に役割を果たしている。地域にも多様な人を受け入れる風土があり、それが学校にも影響していると思う。一方で、ピアスなどの校則をめぐる、日本の学校文化を「当たり前」とせず、本人や家庭と話し合いながら見直す必要性を感じている。

大学生 外国にルーツのある生徒がいることで、日本の学校文化や価値観を見直す機会があったのか。また、差別や排除などの人権課題はなかったのか。

報告者 国籍で一括りにせず、一人ひとりに合った支援を大切にしている。差別的な出来事はないが、「いつまで日本にいられるか」という不安や、アイデンティティの葛藤はある。また、善意で家庭や母国のことを聞きすぎてしまうことが、負担になる場合もあり、学校全体で配慮を確認した。

協力者 このような丁寧な支援体制は、どのようにして整ってきたのか。

高知 特別なことをしている意識はない。しかし、過去には同和問題を地域全体で話し合う取組があった。そうした積み重ねが、今の「受け入れる風土」につながっているのだと思う。

香川 Aさんが日本とハンガリー両方の学校に通う理由と、高校進学後の日本語力や単位認定への対応はどう考えているのか。

報告者 両国に通うのは、保護者の雇用が不安定

で、将来が見通せないため。高校では単位認定や学習理解が課題であり、日本の高校制度については早い段階から説明し、進路を慎重に考えている。

#### —1日目の総括討論—

協力者 自己をさらけ出すことには大きな勇気が必要であり、滋賀の報告者の課題も含めた記述には、言葉にされていない苦労や思いがにじんでいると感じた。私も周囲の支えによって学び直してきた経験から、「子どものため」という思いが「誰のためのものなのか」を改めて問い直したい。また、高知のレポートで、整えてきた環境の中でAさんがどのような思いを抱いていたのかを聞きたい。

滋賀(報告者) 不適切な発言をきっかけに所長から声をかけられ、自分の疲れやストレス、そして言葉が子どもの人権を侵し得ることに気づいた。問題は、個人の資質ではなく社会構造の課題として捉え直し、自分自身も社会をつくる一員として変わる主体であると考えている。差別を否定してきた自分が差別していた現実に衝撃を受け、学び合いの場で共有することの大切さを強く感じている。

滋賀(報告者の所長) 部落差別問題は自己開示から始まると実感しており、自分も若い頃に差別につながる言葉が無自覚に使ってきた経験がある。人権教育との出会いによって仲間の存在に支えられ、子どもにこれ以上の負荷をかけない保育を考えるようになった。問題のある発言に対して「おかしい」と言い合える関係性こそが園づくりの基盤であり、牛尾さんのレポートは園全体の学びを深める機会となった。

協力者 外国籍の子どもの進学困難という課題を、個々の悩みとして終わらせるのではなく、申入れなどの具体的な行動を通じて社会を変える運動につなげていく必要があると感じた。各地の実践と結びつきながら、構造的な課題として取り組んでいきたい。

福岡 進路担当としての指導を振り返り、「この年齢で卒業しなければならぬ」という固定観念を子どもに植え付けていたのではないかと気づいた。進級や卒業を基準に子どもを評価するのではなく、どの年代でも学び直せるという視点に立った進路保障の必要性を再認識した。

福岡 日本語が話せない生徒への支援において、仲間づくりや部活動の力が大きいと感じている。規範で縛る教育ではなく、自尊感情を育てる環境づくりが重要であり、楽しさや笑いを通じた関係づくりは差別課題にも有効だと実感した。

大分 同和学習をきっかけに差別への関与を問い続け、部落の子どもや保護者と関わってきた。「しんどい」と言えることが気づきの出発点であり、そのしんどさを共有し合う日常の中から学びが生まれると考えている。

報告者(高知県) Aさんは日本とハンガリー双方の学習と部活動に取り組み、多忙な日々を送っていた。日本語指導教員を含めた支援体制を整え、

不安や悩みを相談できる環境づくりを進めてきた。両国の学校を大切にしたいという A さんの思いを尊重し、今後も丁寧に向き合っていきたい。

**香川** 日本語が全く話せない生徒への支援を続ける中で、進学や就労の見通しが立たず、卒業までに何をどこまで保障すべきか悩んでいる。

**福岡** 外国籍生徒の進路先が見つからない状況の中で、調べ尽くし、他校や関係機関と連携することで受け入れ先につなぐことができた。動けば道は開けることを実感し、諦めずにできることを尽くすことが大切である。

**大阪** 学校でできることには限界があるが、地域住民としての人的ネットワークは大きな力になると感じている。個人的なつながりを通じて進路保障につながった経験から、情報不足という壁を越えるためにも探し続け、つながり続けることが大切だ。

**大分** 差別は社会の仕組みの中で内面化されやすく、無自覚に受け入れてしまう危険がある。学校や地域に広がる「人権文化」を共通言語として育て、「しんどい」と言える関係性とネットワークを構築することが大切。

**三重** 子どもの笑顔は、教師が共感的に関わる中で生まれ、自己肯定感と生きる力につながる。偏見や差別意識では進路保障はできず、外国籍の子どもを含め、語れる関係性を築くことが社会を変える出発点だ。

**滋賀** 「しんどい」と言える関係性が人権文化の土台であると実感している。一方で、MVP のような評価の在り方が特定の人を称揚し排除を生む可能性があるため、包摂的な設計が必要ではないか。

### —1日目のまとめ—

**協力者** 教員として「役者であれ」と教えられたが違和感があった。授業での演出は必要でも、子どもとの関係では自己開示が出発点。自分の苦手を伝え、子どもに頼ることで、よりよいクラスができた経験がある。また、外国籍の子どもの高校進学の出口に大きな課題があることを知った。現場のつながりを通じて課題を共有できた。人の力が場を変える。この場(全人教大会)が、悩みを一人で抱えなくてよいことを実感させ、月曜からの実践に踏み出す勇気を与える場になった。2 日目も 2 本のレポートをもとに討論し、最後に 4 本のレポートを通した意見交流が予定されている。

### 2 日目

**協力者** 昨日の分散会では多くの参加者が自身のことを語る機会を持てたと思われる。まだ語り足りない、もっと話したいと感じる参加者もいるかもしれない。後半の 4 時間も限られた時間であるため、積極的に自分のことを語ってほしい。実際に話を聞かなければ、その地域の自治体の状況や課題は分からないため、対話は非常に大切である。一方通行ではなく、昨日と同様に会場の参加者同士でやり取りを重ね、意見・交流をつなげる形式で進めた

い。進行役(協力者)もまだ未熟なため、参加者の力を借りて、この会が今後の活動の糧となり、実践力を高める場になることを期待する。

**協力者** 昨日の発言訂正について。この場が教員だけの集まりであるかのような発言をしていた。ここには教員だけでなく、多様な方々がお集まりいただいている。皆様からご意見をいただきたいと考えており、そのように伝わってしまった点について、申し分けなかった。また、外国籍の子どもが高校に進学しにくいという話の中で、行き先がないという趣旨の発言をしてしまった。ご指摘を受け、調べ直した。行き先が全くないわけではない。しかし、日本国籍の子どもの進学率が 99.9%であるのに対し、外国籍の子どもは 4 割に満たないという現実がある。出口がないわけではないが、選択肢や就学率において大きな差があることが問題だと認識した。「行き先がない」という表現は不適切だった。

### —報告3—④「壁をつくっていたのは私だった」 (新潟県同教)

#### —主な質疑と意見—

**大学生** 教員ではない立場からの問いとして、「話を聞くこと」は難しい。障害当事者として、先生方が善意で話を聞こうとする場面でも、評価されることや立場を意識して本音を言えず、取り調べのように感じてしまった経験がある。だからこそ、先生も「困っていること」などを自己開示し、お互いが腹を割って話せる関係が大切だと感じている。立ち話や相談の場で、報告者が特に大切にしていた点があれば聞きたい。

**報告者** 学校という場では教員としての立場を強く意識し、十分な自己開示ができていないと感じている。一方、会館での学習や部活動では教員というより年上の兄のような関係で、雑談や自身の経験も含め自然に話を聞けていた。意図的に工夫したというより、その場のあたたかさの中で自然と自己開示が生まれていたのだと思う。

**滋賀** 教育への期待と学校への憤りを感じつつ、「進路を保障する」とは何か、教員が給料をもらって働く意味はどこにあるのか。また、報告者にとって「部落」「当事者」とは何なのか、その認識がこれまでどのように変化してきたのかを確認したい。また、生徒だけでなく保護者や地域の声を聞くために何が必要と思うか。

**三重** レポートにある「壁を作っていたのは私だった」という表現について、その壁とは何か、また部落出身の生徒をどのような偏見で見ているのかを具体的に聞きたい。加えて、報告者自身が部落問題をどう捉えているのか、学校の部落問題学習の中でどのように認識してきたのか。

**京都** 「壁をなくすために」と書かれていることから、現在も残っている壁とは何かまた、家庭訪問が変容のきっかけになったと感じられる点について、その後どのように関わりが変わったのか。さらに、

今は生徒にとって信頼できる大人になれていると思うのか。

**報告者** 進路保障とは、3年間だけでなく、その後も子どものやりたいことに寄り添い、壁にぶつかった時に支え合える関係を持ち続けることだと考えている。部落については、当初は結婚差別という言葉のイメージしかなかったが、学びを通してあたたかさと同時に、自分自身の偏見を突きつけられる場所だと感じるようになった。声を聞くためには、「仕事として聞く」という意識を手放し、人間として向き合い、立場を超えた信頼関係を築くことが必要だ。

**滋賀** 中学生時代に持っていた「部落」の具体的なイメージとは何だったのか。また、「仕事としてではなく声を聞く」という表現について、それが給料をもらって行う教員の仕事とどう関係するのか、整理が必要ではないか。

**報告者** 当初、部落を「自分とは違う場所」と捉え、どう見られるかを過度に意識し、近寄りたがたい場所だと感じていた。その無意識の距離感が壁だったと振り返っている。生徒を見る際も、部落出身であることを常に意識し、無意識のうちに一面的に見ていた自分がいた。部落の話題については、生徒本人が語らない状況もあり、どのタイミングで関わるべきか迷い続けている。壁は今も自分の中にあり、言語化できていないこと自体がその証だと感じている。ただ、家庭訪問やサッカーでの関わりを通して、生徒の笑顔や姿に触れ、自分がいかに偏見で見えていたかに気づいた。以前よりも確実に壁は低くなっているが、完全になくなったわけではなく、少しずつ向き合い続けている段階。A君にとって信頼できる大人になれているかと問われると、まだなれていないと思う。自分自身の自己開示も不足しており、十分な信頼関係には至っていないと感じている。

**福岡** 自身の経験から、「当事者」とは誰なのか。子ども時代や教員初期の学習会での体験を通して、部落問題における当事者意識に違和感や葛藤を抱いてきた。報告者の捉え方を聞きたい。

**報告者** 当初は差別を受けた人だけが当事者だと考えていたが、学びを重ねる中で、差別に関わるすべての人が当事者だと捉えるようになった。壁を作っていたのは自分一人ではなく、「私たち」だったのではないかと感じている。壁について語ること自体に抵抗があること、その言葉がすぐに出てこないことこそが、今の自分に残る壁だ。

### —報告3—②「ここがあってよかった」～不登校支援の取組から学校の在り方を考える～

(大阪市人教)

#### —主な質疑と意見—

**大分** 中学校で相談室を担当し、不登校生徒の居場所づくりに取り組んでいる立場から、リソースルームでの子どもたちの具体的な過ごし方と、教員の関わり方について教えてほしい。また、ショウゴ

さんが小学校時代にどのような生活を送り、どのような支援を受けていたのか、小中連携の中で共有されていた情報について聞きたい。

**奈良** ショウゴさんがリソースルームで過ごす中で、担任がどのように通常学級とつなごうとしていたのか。仲間と結び直すことを価値ある取り組みとして、担任の具体的な働きかけはどうだったのか。

**大阪** 各学年の担当者が、どのような視点や思いを大切にしながらリソースルームを支援していたのか。また、教員の関わりによって扉を閉めてしまった場面があったことから、教職員間の関係性やチーム体制の在り方について具体的に知りたい。

**福岡** ステップルームとリソースルームの間で、子ども同士の交流が意図的に行われていたのか。また、通常学級の生徒に対して、これらの部屋の存在や目的がどのように説明され、理解されていたのか。

**報告者1** ショウゴさんはリソースルームに通いながらも、小学校時代の友人を中心に多くの子どもたちと自然な関係を保っており、特別視されることなくクラスの一員として受け止められていた。担任が意図的に子ども同士をつなげる声かけを行い、ショウゴさん自身も次第に教室への抵抗感が薄れ、心がほぐれていった様子が見られた。

**報告者2** 小学校からの引き継ぎは形式的な情報にとどまり、十分とは言えなかったため、改めて担任や学年主任とともに小学校を訪問し、過去の様子を丁寧に聞き直したことで、現在の状況が理解できた。リソースルームでは活動を強制せず、子どもが自分のペースで過ごせるようにしており、時間の経過とともに落ち着きや学習への意欲が育ってきたと感じている。当初は学年ごとの担当制が機能せず、調整役の必要性が明確になったことで、自分がコーディネーターとして配置された。現在は担当教員を中心に情報を学年全体で共有し、リソースルームとステップルームも柔軟に併用できる体制を整えている。

**大学生** ステップルームという名称が「通常学級に戻るための段階」という印象を与え、そこにいること自体が課題化されてしまう危険性があるのではないか。また、環境を変えずに子どもを適応させるインクルーシブ教育への懸念があり、別室が常に確保されていることが子どもの安心につながるのではないか。さらに、困難さを抱えながらも行動しようとした子どもの姿を、どのように肯定的に評価していたのか。

**滋賀** 不登校や教室に入れられない状況を子どもの課題として捉えるのではなく、学校の在り方そのものが生きづらさを生んでいるという視点が必要だと考える。リソースルームやステップルームはあくまで一時的な手立てであり、通常学級そのものが変わる兆しが生まれているのか。さらに、学校がどう変容しているのか。

**報告者1** ステップルームという名称が「教室に戻す」意図を含んでいたが、現在はそのような固定観

念は薄れつつある。校則の見直しなど、学校全体が変わろうとする過渡期にあり、すべての子どもが安心して過ごせる場には至っていない現実もある。

**報告者2** 別室の常設が難しい学校環境の中で、クールダウンできる場の確保が今後の課題である。また、子どもの行動を否定するのではなく、小さな変化や前進を日常的に評価してきたこと。また、インクルーシブ教育を実践してきた経験から、学校文化の違いに直面しながらも、教職員の共通理解がなければ学校は変わらないと実感している。威圧的指導や不適切発言を見直す取り組みを進めながら、人に注力する校内体制づくりが必要。

**協力者** 不登校や学級に入りづらさを生んでいるのは学校側ではないのかという視点を改めて共有し、残りの報告も含めて総括討論で深めていきたい。

### Ⅲ 総括討論

**滋賀** 「障害のあるなしに関わらず」という表現について、「障害がない」という判断には本来根拠がないのではないかと。発達障害等を持つ若者の就労移行支援に携わる立場から、社会は決して「すぐに行ける場所」ではなく、「自分には障害がない」という思い込みこそが差別を生む構造につながっている。また、新潟県の報告者の発言に対して、個人の内面ではなく、学校教育や社会そのものが偏見を再生産している現実を怒りを感じる。差別は心の問題ではなく社会問題であり、学校は社会そのものである以上、私たち一人ひとりが当事者として、差別のある社会を変えていく責任を負っている。進路保障とは、子どもたちの十年、二十年、三十年先を見据え、次の社会の担い手を育てる公教育の責務であり、同和教育に限定されるものではない。また、教育に携わる者が税金によって給料を受け取っている意味は、次の社会の担い手を育て、今より少しでもましな社会をつくることにある。その一方で、学校が社会問題のスケープゴートにされ、問題が起きるたびに「学校が悪い」とされる風潮に強い危機感を覚える。滋賀県で起きた過去の出来事を振り返りながら、萎縮しながら働く教職員の姿に悔しさを覚えると共に、プロとしての矜持と誇りを持って教育に向き合ってほしい。差別は被差別当事者だけの問題ではなく、社会をつくり維持してきた私たち全員の問題であり、当事者として差別のない社会を目指す実践を、誇りを持って進めるべきだ。

**大阪** 教員という仕事には、自分の意に反する業務も含まれるが、それも含めて「仕事」であるという自覚が必要だ。「仕方がない」と諦めるのではなく、給料をもらうプロとして、制度の枠内で何ができるのかを問い続ける姿勢が重要だ。また、不登校や生きづらさの背景は子どもではなく、私たちが当たり前だと思ってきた学校文化にあるのではないかと。授業時間や指導方法など、固定化された慣行を見直し、現場レベルで柔軟な実践を積み重

ねていく必要がある。

**福岡** 不登校の多い学校現場で、別室対応が本当に子どもの居場所になっているのか悩んできた。大空小学校や麹町中学校の実践、池原ひろみ氏の「障害は社会がつくる」という視点に触れ、真のインクルーシブ教育の実現を模索している教室から飛び出す子どもの行動を問題として排除するのではなく、学びの契機として共有できる学校文化をつくりたい。

**奈良** 幼稚園・保育所では「安心して生活できる場」をつくるのが当たり前追求されてきた。就学前教育の柔軟さと主体性尊重の実践を進めて一方で、小学校入学後に画一的な指導やルールに縛られてしまう現実への違和感がある。架け橋プログラムが進む中でも、依然として旧来の学校文化が根強く残っている。安心・安全の保障とともに、「正解を求めない」「型にはめない」教育への転換を、現場同士の対話によって進めていきたい。

**京都** 報告で語られた「壁」とは、マジョリティを前提に設計された社会構造が生む分断であると捉え、学校空間が個人の適応努力を過度に求める構造になっている。障害や困難を個人の問題として扱うのではなく、社会モデル・人権モデルへの転換が不可欠である。また、自分の実践として、生徒の「強さ」ではなく「弱さ」をそのまま受け止め、つながる関係づくりを行った。そうした関わりが教室の空気を変え、学校文化を問い直す力になる。

**香川** 小学校 6 年生担任として、筋ジストロフィーのある児童の修学旅行参加を巡る葛藤の中で実践に取り組んだ。修学旅行は叶わなかったものの、本人の「行きたい」という思いを尊重し、校外学習を実現できた経験を通して、周囲を巻き込み、相談し続けることの大切さを実感した。管理職や地域との連携の重要性を再認識し、定年まで残された時間の中で、自分にできることを続けていきたい。

**三重** 小学校を退職して 4 年になるが、約 40 年前、全国同和教育研究協議会で実践報告を行った際に受けた問いかけが、今も自分の原点となっている。当時、「部落問題で飯を食っているのか」「差別を幾つなくしてきたのか」といった厳しい言葉を浴び、差別の現実と自らの立ち位置を突きつけられた。会場を後にしようとした際、「差別はこれほど厳しい。その現実を伝えたかったのだ」と語られ、その言葉が深く胸に残ったこの経験から、自分の生い立ちを振り返り、結婚や居住地、身体的特徴に対する差別的な見方を、家庭や地域の中で無自覚に身につけてきたことに気づいた。それ以来、「解放されていない教師に、解放される子どもは育てられない」という思いを軸に、自らの差別意識と向き合い続けてきた。差別は今も続いている。教え子から結婚差別や忌避差別の相談を受けることもあり、現実の厳しさを実感している。だからこそ子どもたちには、「差別をする側に問題があること」「胸を張って生きること」、そして差別に出会ったときは「一人で抱えず、必ず誰かに相談すること」を伝

えてきた。また、学校のあり方を問い直す実践として、聴覚過敏のある児童への環境調整をした。机や椅子にテニスボールを付ける、運動会の合図を電子ピストルに変える、教室内の声の大きさを可視化するなどの取り組みは、「困難を生み出す環境を変える」という考えに基づくものであり、部落問題における「周囲が変わる」という視点と重なる。子どもにとって最も大切なのは「安心できる場所」、すなわち「安心できる仲間」である。ただ居心地のよさを求めるのではなく、痛みや差別の現実を語り合い、行動につなげられる「反差別の仲間づくり」こそが、学びと成長を支える土台になる。

**滋賀** 子どもや保護者に寄り添う姿勢の重要性を再確認した。自分の保育を振り返り、「子どものため」と言いながら自分の基準や保身を押し付けていなかったかと省察した。職場体験の受け入れ事例を通して、形式や線引きよりも「仲間と共に参加できること」を重視すべきだと感じ、不要な排除をしない関わりと、職場内で率直に意見を伝え合う関係づくりが大切であると思う。

**鳥取** 「みんな平等に接する」という姿勢が、かえって差別の実態を見えにくくしているのではないか。就職差別など現実の差別を踏まえれば、出身や障害などの属性に目を向け続けることが必要であり、教師自身が学び続ける姿勢が求められる。一方で、教員の過重労働という現実があり、集団主義的指導に陥りがちな状況への理解も必要だ。

**奈良** 全人教大会の意義である「当たり前を問う」ことの重要性を再確認し、近年広がる別室対応の在り方に疑問をもつ。子どもは集団の中で学び育つ存在であり、安易な分離ではなく、学級集団の中での成長保障が必要だ。チャイムや評価制度など、学校教育の「当たり前」が子どもを苦しめていないかを問い直し、学校組織そのものを変革していく運動が必要だ。

**フロアから** 司会者が発言者を指名する際、外見で性別を決めつけるような呼び方（「その女性の方」等）をした点について懸念がある。トランスジェンダー等の視点も含め、属性を決めつけない配慮が必要ではなかったか。

**協力者** その点に関して配慮が足りず申し訳なかった。この場を借りて謝罪したい。

#### —2日間のまとめ—

**協力者** この2日間を通して、自分自身を振り返る多くのきっかけと、持ち帰るべき課題を得ることができた。私たちは社会を支える一員であり、その自覚を持つことが何より重要である。一人では向き合いきれないことも、自分の弱さをさらけ出せる仲間がいれば乗り越えられる。「一番言いたくないことこそ、一番聞いてほしいこと」。私自身、差別意識と向き合い、それを言葉にするまでに2年かかったが、悩みを共有できる仲間がいたからこそ語ることができた。明日から、内面を深く語り合える仲間を増やし、差別のない社会をつくる担い手と

して歩み続けてほしい。

**報告者(大阪市1)** 10年ぶり2度目の参加となったが、改めて自分自身を見つめ直す貴重な機会となった。今回の大会を通して強く印象に残ったキーワードは「社会」である。自分が帰属する社会に課題がある以上、その一員として当事者意識を持ち続けなければならない。疑問を感じながら声をあげずにいることは、傍観と変わらない。心に違和感を覚えたときこそ、それを言葉にし、行動につなげることの大切さを再確認した。

**報告者(大阪市2)** 2日間の学びを通して、多様な思いや実践に触れる中で、最近の自分が周囲に深く「語れていなかった」ことに気づかされた。職場に戻ったら、語り合える仲間を探すとともに、まずは自分自身が語れる存在でありたい。そのための職場環境づくりにも取り組んでいきたい。

**報告者(滋賀)** 自身の報告を含め、他の参加者も同じような悩みや葛藤を抱えながら「何とかしたい」という思いで実践していることを知り、心が軽くなった。一方で、先人たちが運動を積み重ねてきたにもかかわらず、自分の中に差別意識が染み込んでいる現実と向き合うことの難しさも痛感している。今、保育現場で仲良く遊んでいる子どもたちが、成長の過程で差別意識を身につけ、「する側」「される側」に分かれてしまうのではないかという不安がある。大会で得た学びをもとに自分自身を問い直し、子どもたちに本当に大切なことを伝えていきたい。

**報告者(高知)** 1日目の実践報告を振り返り、特に「MVP(学級での表彰)」についての問いかけから、自身の実践を見直す機会となった。当初は一人ひとりに賞を渡すことを重視していたが、それは教員の自己満足であり、「どのような仲間づくりを目指すのか」という視点が不足していたことに気づかされた。また、日本語を母語としない子どもたちへの支援についても、今後も情報を集め、先輩方の実践から学び続ける必要性を再認識した。「詳しく、しめやかに、しなやかに共に学び続ける」という言葉を胸に刻み、実践を重ねていきたい。

**報告者(新潟)** 2日目の報告に対し、想像以上に多くの意見をいただき、報告して良かったと感じている。教員とは何か、進路保障とは何かを考えるためには、まず自分自身が動き出すことが必要だと実感した。特に、最も身近な存在である家族との関係を見直したい。自分自身が身近な人に心を開いていなければ、子どもたちも心を開いてはくれない。まずは家族や周囲の人の声を聞き、それを実践に生かしていきたい。

**協力者** この出会いを大切に、来年までの一年間、考え続け、実践を積み重ねていこう。実践レポートを書く過程は、仲間づくりと自己を深く見つめる営みでもある。ぜひ次の大会で、また成長した姿で再会したい。