

### 3 人権教育を推進するうえで大切にしたいこと Q&A

「人権教育の充実に向けて」(P.6参照)は、人権教育の重要な柱である同和教育(\*1)の理念や成果についてとりまとめたものです。ここでは、その内容を中心に「人権教育を推進するうえで大切にしたいこと」についてQ&A形式で解説しています。また、「さらに深めるために」として、考えを深めるための視点と研修のテーマを示しました。

このQ&Aは、個人用の研修資料としても利用できますが、これをもとに同僚等とそれぞれの経験をふまえて話し合うことで、より効果が高まると考えます。さらに、「仲間づくり」等を校内研修等の議題に取り上げ、学校としての共通理解を図ることができれば、学校全体の推進体制の充実にもつながります。

このようにQ&Aを活用することで、これまでの取組の成果や課題が整理できたり、取組を進めるためのヒントが見つかったりします。そのような気づきが、日々の教育活動の一層の充実につながることを願っています。



#### \*1 同和教育

文部省が1994(平成6)年に発行した「学校における同和教育指導資料 学校における同和教育の推進と差別事象に関する指導について」においては、同和教育は、「同和問題に対する正しい理解と認識を深め、社会に根強く残る不合理な部落差別を許さない人権意識の確立を図るもの」であり、また、「同和問題の解決のみならず、同時にすべての人々の基本的人権を保障することをめざす教育を実現していくことでもある」としている。そして、取組を進めるうえでの留意事項として、「①同和地区児童生徒の実態や部落差別解消への保護者の願い等が反映されていること ②単なる知的理解にとどまることなく、心情を陶冶し、態度にあらわれるようにし、部落差別解消への実践力を育てることが目指されていること」を挙げている。

Q1 自己実現を可能にする取組を進めるには、どうしたらよいのでしょうか？



自己実現については様々なとらえ方が示されていますが、ここでは「自分の能力を発揮して、自分らしく生きること」という意味で使います。

偏見や差別、いじめ、厳しい生活等の影響によって、不安や悩み、生きづらさ等を抱えさせられることがあります。それらが、学力不振や問題行動等として顕在化し、自己実現を阻む場合があります。

自己実現を可能にする取組を進めるには、まず、子どもが置かれている状況を把握しなければなりません。その際には、引継ぎや関係機関からの情報だけでなく、家庭訪問や対話等を通して子ども・保護者の思いや願いを把握することが重要です。

次に、把握した状況から自己実現を阻む要因を明らかにしていきます。そのためには、偏見や差別、いじめ、厳しい生活等が子どもに与える影響は一人ひとり異なるという視点を持って、子ども・保護者の不安や悩み、生きづらさ等をとらえる必要があります。

さらに、明らかにした要因をもとに、子どもが未来を切り拓き、生き抜いていくために必要な力を考え、取組を進めていきます。その際には、「子どもが抱える課題と、まわりの意識・言動や、社会に存在する人権問題との関連等について把握すること」「家庭・地域や関係機関との連携、教育相談体制の充実、経済的支援に係る情報提供、学習支援等の教育条件整備を進めること」という視点を忘れてはなりません。

そして、取組を進める中で見えてきた成果や課題をもとに改善を重ね、取組をより充実させていきます。そのためには、子どもの具体的な様子や変容をとおした検証が必要です。

### さらに深めるために

- ◆ 30ページに示している「自己実現を可能にする取組をつくるためのシート」を参考にし、具体的な取組を考えてみましょう。

教育的に不利な環境のもとにある子ども(P31参照)について考えてみましょう。子ども・保護者等の具体的な言葉を振り返ったり、教職員間で検討を行ったりすることで、子どもの思いや必要な取組がより明らかになってきます。

このシートは、人権講演会や人権フォーラム等、様々な取組を計画するためのシート(\*1)としても活用することができます。また、仲間づくり(P42参照)の取組を進める際にも参考にすることができます。

### \*1 取組を計画するためのシート

このシート(P.30参照)に示した流れは、どんな取組を計画するときにも重要なものです。例えば、人権講演会を計画するにあたって、①子どもの状況を把握したり、②課題の整理を行ったりし、③「この子には、こんな姿が出せるようになってほしい」「あの子には、このことを考えさせたい」等、ねらいを明確にする必要があります。そのことによって、④「だからこんな経験を持った人に出会わせたい」「この人のこんな生き方に会わせたい」といった目的意識を持って講演会を計画することが可能になります。また、明確なねらいを持って事前に講師と打ち合わせを行えば、講師としても重点を置くべきポイントをはっきりさせることができ、出会いをより効果的なものにすることができます。

## 自己実現を可能にする取組をつくるためのシート

### 1. 子どもが置かれている状況

(例①) Aには、障がいのある弟がいる。Aは弟のことが大好きで、ケンカもするが、よく一緒に遊んでいる。しかし、友だちに「Aって、きょうだい、いるの?」と聞かれたとき、答えられなかったようだ。Aの母親によると、「答えられなかったのは、弟のことでからかわれないか不安に思ったから。それに、弟のことを何て言われるのかも不安だった」とAは話したようだ。

(例②) Bは学校で友だち関係がうまくつくれなかったり、問題行動を起こしたりする。Bはよく「イライラする」と言っている。Bは、母親と弟・妹の4人で暮らしている。両親は1年前に離婚した。Bに父親のことを聞くと、「あんな親父、いらん。自分は見捨てられた。親父にしてもらったことなんて、何もない」と話す。そのことを母親に話すと、「父親はBを見捨てたわけではないのです。親の都合で離婚しましたが、父親はBを大切にしていました。よく一緒に遊んだり、お風呂に入ったりしていました。Bも父親のことが大好きでした。別々に暮らすようになって、Bは傷ついているのかもしれない」と話していた。

### 2. 自己実現を阻んでいる要因

(例①) 弟に障がいのあることが理由となって、Aが弟のことを隠さざるを得ないところに要因がある。また、Aが答えられなかった背景には、子どもたちを含めた社会の「障がい」に対するマイナス的な意識が存在している。

(例②) Bの「父親に見捨てられた」という気持ちや別々に暮らしている寂しさが、自尊感情の低下、問題行動につながっている。

### 3. めざす姿

(例①) Aが弟のことや自分の感情をより深く理解し、自分や弟を肯定的にとらえる。

(例②) Bが父親や家族から大切にされていると感じ、顕在化している課題を乗り越える。

### 4. 課題解決の取組

(例①) 子どもたちが「障がい」に対する認識を深めていけるように、障がい者との出会いの場をつくったり、教職員が今までに関わった障がいのある子どもとまわりの子どもについて話したりする。併せて、「障がい」は社会がつくり出しているという社会モデルの考え方等について理解を深める学習を行う。また、他の子どもが「自分や家族、生まれ育った国や地域のこと、『からかわれるのではないか』『差別されるのではないか』という不安を持ったこと」等について、Aの不安と重ねて考えられるようにする。そのために、「1分間スピーチ」を行い、家庭生活を中心に「うれしかったこと」「悲しかったこと」等を話すとともに、似たような経験や思いを出し合う活動を取り入れる。さらに、教職員が弟に対するAの思いを聞き取りながら、弟の見方やAの感情を整理するための支援を行う。

(例②) クラスにおいて、様々な家族の形を知る学習や家族等と自分との関わりを振り返る取組を進めていく。同時に、Bとの対話や日記、家庭訪問を通して、Bが父親、母親等の家族から大切にされてきた事実を引き出していく。父親と一緒に遊んだこと等を振り返らせたり、必要に応じて、Bが母親から「父親はBを大切にしていた」という事実を聞いたりする機会をつくる。また、クラスには一人親家庭で育ち、「お母さんのことはあまり覚えていないが、抱っこをしてもらっている写真がある。それを見ると、私をかわいがってくれていたのかなと思う」と話すCがいる。Bが父親のこを受け入れられるようになった際には、Cのこの思いをBに届ける場をつくり、互いの感情を共感的に受容し、支え合うことができる関係をつくりたい。



## Q2 教育的に不利な環境のもとにある子どもに特別な配慮をすることは、必要なのでしょうか？



家庭の環境や経済状況、社会的事情から生じる偏見・差別等により心身ともに健康に育つための環境が整っていない中、日々の生活を送っている子どもがいます。このような教育的に不利な環境のもとにある子どもの中には、病気、発達の遅れ、自尊心・意欲の減退、学力不振、問題行動、社会的孤立、学習・進学機会の喪失等といった課題が顕在化している子どもがいます。また、今後、そういった状況に陥る可能性のある子どももいます。このような子どもたちの自己実現を図るためには、個に応じた特別な配慮が必要になります。

### (1) 特別な配慮をすることは、不公平・不平等にならないでしょうか？

例えば、障がいに対する合理的配慮(P.10参照)は、すべての子どもが同じスタートラインに立って学ぶために必要であり、「教育を受ける権利」を保障するものです。「他の子には認めていない」「前例がない」といったことを理由にして合理的配慮を提供しないことは、子どもの可能性を摘み取ってしまうことになります。

教育的に不利な環境のもとにある子どもに配慮した取組についても同様に考えることができます。例えば、「外国につながるのある子どもに日本語指導を個別に行ったり、わかりやすい日本語を使ったりする」「性に違和感のある子どもに、心の性に合った制服の着用を認める」「パニックを起こす子どもに、クールダウンできる場を用意する」等です。さらに言えば「貧困によって学習意欲が減退している子どもやその親と一緒に、宿題を忘れずにする方法を考える」「差別発言を受けた被差別当事者である子どもの不安や悩みを聞く時間を持ち、心のケアを図る」等も含めて考えることができます。これらの取組は、「子どもの教育を受ける権利を保障する」「子どもの持っている力を十分に引き出す」ために必要なものであり、不公平でも不平等でもありません。

まわりの子どもたちから「あの子だけいいな。ずるい」と思われたいかという不安もあるかもしれませんが、そのような声が出てきた場合には、発言した子どもの背景に満たされていないものがないかを把握し、必要な対応をすることが大切です。また、生活背景も含めて互いのことを理解し合えるような仲間づくりをより充実させる必要があります。

### (2) 教育的に不利な環境のもとにある子どもだけでなく、まわりの子どもに力を付けることにもつながるでしょうか？

教育的に不利な環境のもとにある子どもの自己実現を阻んでいる要因に、まわりの子どもの意識や言動が関係していることがあります。例えば、その子どもが「このことはみんなには知られたくない」「差別されないか不安だ」といった思いを抱えている場合です。このような場合、生活背景を含めて互いのことを理解し合える関係をつくったり、人権問題に関する理解を深めたりする取組が必要です。具体的には、「仲間の痛みや感情を共感的に受容できるための想像力や感受性」「自分や仲間を大切にしようとする意欲や態度」「人権の発展・人権侵害等に関する歴史や現状に関する知識」等を身に付ける取組です。これらは、社会生活を営むうえで誰にとっても必要な力だと言えます。

また、学習に意欲が持てない子どもが主体的に参加できるような授業を工夫することは、まわりの子どもの意欲も向上させることにつながります。また、「わからない」と言える関係性のもとで展開する授業は、どの子も安心して学ぶことができます。さらに、子ども

どうしが教え合うことによって、互いに学習内容の理解を深めていくことができます。これらのことは、すべての子どもの学力を保障することにもつながっています。

### さらに深めるために

- ◆ 教育的に不利な環境のもとにある子どもに配慮した取組によって、まわりの子どもによい影響を及ぼした経験を振り返ってみましょう。

自分の経験だけでなく、先輩や同僚から聞いた話、本・講演等から学んだことも振り返ってみましょう。

(例) 色覚に特性のある子どもにとって見やすい色の組み合わせを考え、板書や「たより」、掲示物等を作成する中で、字の大きさや字体、レイアウト等、様々なところにも配慮をするようになった。その結果、子どもたちから「見やすい」という声があがり、自分たちがつくる掲示物も見やすいものを作成するようになった。

(例) 被災地から転校してきた子どもが不安や悩みを安心して話せるクラスづくりをしてきた。その結果、まわりの子どもも「親と別れて転校してきたこと」「いじめられたときのこと」「生まれ育った国のこと」等を安心して話せるようになった。

(例) 足の不自由な子どもが入学するにあたって、学校に階段昇降機を設置した。その際、各クラスで、その子どもや階段昇降機のことについて話し合う時間を持った。その結果、困っている人を見かけたら解決に向けた行動をする子どもが増えた。

- ◆ 教育的に不利な環境のもとにある子どもに配慮した取組を進めるうえで、不安に思ったり、悩んだりしていることを出し合い、そのことについて話し合いをしましょう。

不安や悩みを共感的に聞き合ったうえで、そのことに対して、それぞれの知識や経験等を伝え合い、実際の取組に活かすことができるようにしましょう。

(例) 子どもから疎ましく思われるのではないかと考えてしまい、最後まで関わり切れない。

(例) 子どもの生活背景の厳しさを知れば知るほど、自分に何ができるのか、何に取り組むべきか、わからなくなってしまう。

(例) 子どもの思いを保護者に伝えたいが、どうやって話をしていったらいいのか悩んでしまう。

(例) まわりの子どもたちの中に「自分のことももっと見てほしい。聞いてほしい」と思う子がいるのではないかと不安になる。

Q3 生活背景を知らなくても取組は進められると思うのですが、それでは不十分なのでしょうか？



子どもたちは、学校で様々な「気になる」姿を見せます。例えば、忘れ物が多い、遅刻が多い、攻撃的な言動が多い、自己否定的な言動が多い、等々。そのような子どもの姿を見たとき、「この子どもは、もともとこういう子どもだ」というような決めつけた見方をしてしまったことはないでしょうか。また、「叱れば、改善するはずだ」と注意を繰り返すものの状況は変わらず、「指導がうまくいかない」と悩んだことはないでしょうか。

子どもの変容を促すためには、子どもの生活背景をとらえ、子どもと関わったり取組を進めたりする必要があります。生活背景は、子どもの姿の背景にある状況を知るとともに、子ども・保護者の生活に対する思いを把握することによって、とらえることができるようになります。

### (1) 生活背景を把握することは、なぜ大切なのでしょうか？

家庭訪問等を通じて、「学校でよく居眠りしている子どもが、夜間勤務の母親の帰宅を夜遅くまで待っていたことがわかった。その子どもは、お母さんに『おかえり』と言いたいから待っていると書いていた」「攻撃的になってきた子どものことで母親と話したら、1ヵ月前に父親が失業していたことがわかった。進学できなくなるのではないかという不安を子どもが持っている」と母親から聞いた」等、学校で見せている「気になる」姿の背景にあるものが見えてくる場合があります。このように、子ども・保護者が抱えている不安や悩み、生きづらさが見えてきたとき、そのことについて話し合うことで信頼関係が生まれ、それまでよりも指導やアドバイスが届きやすくなる場合があります。また、生活背景を把握することで、子どもが本来持っている力を引き出す取組を考えたり、関係機関との連携や学習支援等の教育条件整備を進めたりすることにつなげていくことができます。

また、「学習意欲が低いと思っていた子どもが、調理実習の後、家で味噌汁をつくるようになっていた」「宿題忘れの多い子どもが、家で皿洗いや洗濯物たたみをしていた」等、学校だけではつかみきれていなかった子どもの「よさ」が見えてくると、教職員の見方や関わり方が変わっていく場合があります。そのことによって、まわりの見方や関わり方が変わり、その子ども自身の変化にもつながっていくのではないのでしょうか。

さらに、保護者が「この子はいつか差別にあうかもしれない。そのときに支えてくれる仲間をつくってほしい」「子どもがお父さんの仕事を嫌がっている。大切な仕事であることを理解させたいが、どう説明したらいいのかわからない」といった思いを話すことがあります。保護者の子どもへの思いや学校に対する期待、悩み等を知ることによって、子どもへの関わり方を振り返ったり、取組に活かしていったりすることができます。

生活背景を把握することは、差別の現実(P. 36参照)に気づいたり、自己実現(P. 29参照)を可能にするための取組や仲間づくり(P. 42参照)を進めたりするための第一歩だと言えます。





## さらに深めるために

- ◆ 学校での「気になる」姿の背景にあるものや、学校だけでは見えていなかった子どもの「よさ」を見いだした経験を振り返ってみましょう。

その経験の中で、子どもへの見方や関わり方が変わったことはないか、思い出してみよう。

(例) 忘れ物・宿題忘れが多いAの家に行った。家は、整理整頓がほとんどされておらず、足の踏み場もない状態だった。Aが勉強する部屋は物置となっており、Aは「こんなところで勉強はできない」と言っていた。それまでは、宿題忘れに対して叱るだけの指導であったが、その後は、学校で宿題をする時間をつくったり、家を整理する方法についてAや保護者と一緒に考えたりした。

(例) 学校で攻撃的な言動を繰り返すBの家に家庭訪問に行った。Bは、近所の公園で下級生とバスケットボールをしていた。小さい子にやさしく教えている姿から、自分は「攻撃的なB」という一面的な見方をしていたことに気づかされた。その後、Bのやさしい一面をまわりの子どもに伝えるようにしてきたら、まわりの子どももBのそのような姿に気づくようになった。

- ◆ 保護者等の子どもへの思いや学校に対する期待、悩み等を聞いた経験を振り返ってみましょう。

その経験の中で、子どもへの見方や関わり方が変わったことはないか、思い出してみよう。

(例) Aは祖父母と暮らしている。夏休みに何度かAの家に行き、勉強を教えた。そのとき、祖父自身のことやAに対する願いを自分に話してくれた。祖父は、「小さい頃から『家には高校に行くお金はない。中学を出たらすぐに働け』と親に言われていた。だから、『勉強をしても意味がない』『今のうちに遊んでおこう』と思って、勉強もせずに遊んでばかりいた。そうしたら、漢字の読み書きがあまり身に付かず、社会に出てからとても困った。自分は大人になってから勉強をして、ようやく漢字を覚えたが、Aには今のうちから勉強をしっかりとしてほしい。自分が教えられるといいが、それはできないので学校に頼るしかない」と話してくれた。この話は、Aも一緒に聞くことができた。その後、Aとの補充学習は漢字練習を中心に行ったが、Aはそれまで以上に意欲的に取り組むようになった。

(2) 子どもの生活に関わっていくことに不安があります。どうすればよいのでしょうか？

まず、子どもの生活背景を把握することの大切さを実感をもって理解するために、自分の生活の中で痛みや悲しみ、怒り等を感じた経験を振り返ってみてはどうでしょうか。その際には、「そのときの感情がどのような言動となって表れていたか」「誰にどのような話を聞いてもらったか。どのように支えてもらったか」「誰にも相談できずに一人で抱えていたことはなかったか」等の視点で振り返ることが重要です。

また、子どもの権利である「安心して生きること」「自らの力を発揮して成長すること」「虐待やいじめ、そしてあらゆる暴力や差別から守られること」「思いや意見が尊重されること」について考えることも、生活背景を把握することの大切さについてのより深い理解につな

がります。子どもの生活背景を把握し、支援体制を整備したり、子どもや保護者への関わり方や取組を考えたりすることは、子どもの権利を保障するための重要な取組だと言えます。

プライバシー保護の観点から、子どもの生活背景に踏み込むことに躊躇してしまうことがあるかもしれません。しかし、プライバシー保護についての基本原則は、「自分に関する情報は自分でコントロールする」という考え方に基づいています。つまり、「プライバシーに係わる情報を伝えるか、伝えないか。誰にどのようなことを伝えるか」等については本人が判断するものだということです。子どもや保護者が「このことは、先生に話したい。この先生ならわかってくれる」と思えるような信頼関係の中で、子どもの成長と自立を図るために必要な情報を把握することが何よりも大切なのではないのでしょうか。

また、「この子をもっと傷つけてしまわないだろうか。自分との関係が悪くなっていくのではないだろうか」といったことも不安があるかもしれません。子どもの悩みや葛藤等の内面の感情に関わっていくわけですから、不安になって当然とも言えます。その際には、同僚等にアドバイスを求めたり、子どもの見方や関わり方を振り返ったり、取組のねらいを明らかにしたりすることが大切です。そのうえで、子どもや保護者に、自分の思いや考えを素直に伝えたり、不安や悩みを一緒に考えたりすることが重要です。

さらに、「厳しい生活背景を知ったとき、どう対応していいのかわからない。自分は何もできないのではないか」といったことも心配になるかもしれません。その際には、一人で悩みを抱えずに同僚等に相談したり、学校内で検討したうえで、地域、スクールソーシャルワーカー、スクールカウンセラー、児童相談所、児童養護施設、NPO等の民間団体等との連携や、学校間での情報共有を行ったりすることが大切です。その中で、自分にできる対応と関係機関等が主体となって行う対応を明らかにしていくことができます。

### さらに深めるために

#### ◆ 子どもの生活に関わった経験を振り返ってみましょう。

教育的に不利な環境のもとにある子ども(P31参照)や保護者と、その環境について話した経験を振り返ってみましょう。その際、不安に思ったことや躊躇したことはないか思い出してみましょう。

(例) Aが、生活ノートに離れて暮らしている父親のことを書いたので、母親と話をしたと思った。母親から「家の問題だから関わらないでください」と言われないうえに不安だったが、話をしてみると「このことは、いつかAと話さなければいけないと思っていました」と言ってくれた。そして、Aとどのような話をしていくとよいかを一緒に考えることができた。また、その結果、自分の生い立ちや成長の過程をまとめる「自分史を作ろう」の学習に合わせて、母親は、父親のことについてAと話す機会を持ってくれた。

#### ◆ その経験から学んだことを振り返ってみましょう。

(例) Aは、「自分史を作ろう」の学習をきっかけに、母親から父親のことをいろいろと聞くことができた。Aは学習後、「今まで、お父さんのことはお母さんに聞けなかった。でも、どんなお父さんだったか、ずっと知りたかった。だから話を聞いてスッキリした。お母さんから、『Aのこと、これからもずっと大切にするよ』と書いた手紙ももらって、宝物になった」と話していた。子どもや保護者の不安や悩みを一緒に考える大切さを学んだ。



#### Q4 「差別の現実から深く学ぶ」とは、どういうことでしょうか？



「差別の現実から深く学ぶ」とは同和教育が大切にしてきた原則であり、人権教育を推進するうえでも基盤となるものです。

現在の社会においては、差別発言や落書き、就職や結婚に際しての差別、外国人・障がい者等に対するアパート等への入居拒否、女性・子ども等への暴力や虐待等、様々な差別(人権侵害)が存在しています。近年では、インターネット上で差別を助長するような内容が書き込まれるといった事案が問題となっています。また、「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」に規定されたように「合理的配慮をしないこと」も、差別にあたります。2016(平成28)年に法務省の人権擁護機関が把握した「人権侵犯事件」は、19,443件となっています。

同和教育では「差別が与える影響は一人ひとり異なる」ということをふまえたうえで、被差別の子どもや保護者の生活実態や思いから「差別の現実」をとらえ、教育課題を明らかにし、取組を進めてきました。

子どもたちは差別によって、生活の中で様々な不安や悩み、生きづらさ等を抱えさせられています。例えば、「家はどこ？」という何気ない質問に不安を抱く子どもや、そのために相手との距離を置いてしまう子どももいます。「男・女どちらかに○を」という性別欄に記入するときに躊躇する子ども、18歳であれば、同級生の「選挙へ一緒に行こう」といった誘いにどう答えていいかわからない外国籍の子どももいるかもしれません。また、被差別当事者は就職差別、職場における不利な取扱い、社会参加への制限等により、生活上の困難を抱えている場合があります。困難を抱える家庭で育つ子どもたちの中には、学習・進学への意欲を失ったり、将来の展望を見いだせなかったりする子どももいます。

これらのことが影響して、「自分に自信がない」「家族や地域が好きになれない」等、自分自身を肯定的に受け入れることができずにいる子どももいるのではないでしょうか。

「差別の現実から深く学ぶ」とは、このような現実から明らかにした教育課題をもとに条件整備をし、自己実現(P.29参照)を可能にする取組を構築していくことです。また、差別に負けずに生き抜いてきた人との出会いから、自分の生き立ちを振り返ったり生き方を問い直したりして、自らを変容させていくことです。そのためには、自分とその人権問題との係わりを見つめること(P.45参照)が不可欠です。

子どもたちを取り巻く状況が厳しい今日、この言葉の意味を改めて振り返るとともに同和教育の原点<sup>(\*)</sup>に立ち返り、教育活動全体に係わって、その取組をさらに深化・充実させていく必要があります。

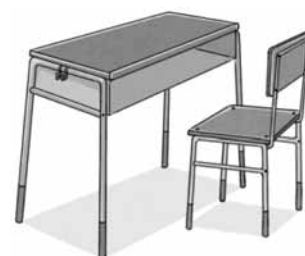


## \*1 同和教育の原点 ～「きょうも机にあの子がいない」～

「きょうも机にあの子がいない」。これは、1950(昭和25)年頃、被差別部落の子どもたちの長欠・不就学の問題の解決のために取り組んだ高知の教職員の記録から生まれた言葉です。

長欠・不就学の子どもたちを「放っておけない」という思いから、この教職員は毎日のように家庭訪問を繰り返し、子どもたちや保護者・地域に粘り強く係わり続けました。そのような中、子どもたちの生活の背景にある部落差別こそが長欠・不就学の要因であると気づかされ、「学校に来ないのではなく来られない」「学びたくても学べない」ことを学び取りました。こうした「差別の現実」に気づいた教職員たちは、「自分は被差別の立場に立っているのか」「自分は何ができるのか」を問い続けました。そして、学校と子ども・保護者・地域の人たちとの信頼関係を構築するとともに、子どもたちの「教育を受ける権利(\*)」を保障する取組を進めていきました。

このように、子どもが置かれている現実、差別や抑圧を受けている人々の思いや願いを受けとめ、そこに立って取組を積み重ねていくこと、それが同和教育の原点です。



## \*2 教育を受ける権利の保障 ～教科書無償の運動～

「教育を受ける権利」を保障するために様々な取組が進められてきましたが、その代表的な取組として「教科書無償の運動」があります。

教科書無償の運動は、高知市長浜地区の被差別部落の保護者たちや地域の人々から出てきた「貧富の差によって教育を受けられないのはおかしい」という声から始まりました。その地域は、運動を始めた1961(昭和36)年当時、半農半漁の貧しい村で、土地の人たちは失業対策事業に出て働いていました。当時の収入は 日300円ほどで、生活するだけで精一杯でした。このような中、小学校で約700円、中学校で約1,200円の教科書代を工面するのは容易ではありませんでした。

当時、保護者たちは、学校の先生と正しい歴史を知ろうと学習会を持っていました。その中で、憲法26条に「義務教育は、これを無償とする」とあることを学び、保護者たちも先生も、この条文に勇気を得て、教科書の無償化運動に取り組んでいきました。そして、「長浜・教科書をタダにする会」を結成し、集会を開いたり、署名運動をしたり、多くの団体にも働きかけたりしていきました。この教育を受ける権利の保障をめざした運動は、京都・奈良・大阪等でも行われました。

この運動によって、国会でもこの問題が取り上げられるようになり、1963(昭和38)年に「義務教育諸学校の教科用図書の無償措置に関する法律」が成立しました。この法律により、義務教育段階のすべての子どもたちに、教科書が無償で配布されることになりました。



## さらに深めるために

◆「差別の現実」に気づいた経験を振り返ってみましょう。また、その経験が自分の変容につながったり、今の取組に活かされたりしていることも考えてみましょう。

「そのときに思ったこと、言ったこと、したこと」「なぜ、気づいたか」「どんなことを学んだか」「学んだことが今、どう活かしているか」等について振り返ってみましょう。

(例) あるおばあちゃんとの出会いが心に残っている。このおばあちゃんは子どもの頃、家が貧しく、親の仕事の手伝いや家事をしなければならなかった。そのために、学校に行けないことが多く、文字の読み書きができないまま大人になった。「読み書きができないので、運転免許が取れず、仕事は近所で探すしかなかった。病院に行くと名前や住所を書かなければならないので、体調が悪くてもなるべく行かないようにしていた。時刻表が読めないから、遠くへ行くとき、バスに乗れなかった」と話してくれた。そんな経験を重ねる中で、自分に自信が持てず、よく知らない人がいる場には行かない、行ってもなるべく目立たないようにしていた。そんなおばあちゃんが識字学級<sup>(\*)</sup>に出会い、文字を獲得し、仲間と生い立ちを振り返る中で、自信と誇りを取り戻した。そして、差別を何とかしたいという気持ちから、自分の生い立ちや差別に対する思いを、学校等で子どもたちに話すようになったそうだ。

おばあちゃんとの出会いから、「自分には、本当の気持ちを話せる仲間がいるだろうか。自分に向き合って生きているだろうか」と考えるようになった。また、学校に行けなかったことが生きていくうえでいろいろな面に影響を与えることに初めて気づかされた。

あるとき、同僚に、自分が中学時代にいじめられた体験を話した。すると、同僚は身体的な特徴をからかわれた体験を話してくれた。同僚との関係が今まで以上に深くなったように感じ、いじめの問題にもっと向き合っていこうと思った。



(例) 在日韓国人の友だちが、「国籍のことを打ち明けるのは仲のよい友だちにでも緊張する」と言っていた。また、「打ち明けたとき『そんなこと関係ない』と返されたことがある。悪い意味で言っていたのでないとわかっているけど、自分が抱えている不安を軽く扱われたように感じ、打ち明けた理由について関心がないように思えて寂しかった」という話も印象的だった。

(例) 視覚障がいのある友だちと出かけたとき、自動券売機がタッチパネルしかないとても不便なことに気づいた。

(例) 男女共同参画に関する調べ学習をしたとき、広告用チラシ等で家事をしているのは大半が女性であることや、雑誌の表紙の色使いが男性向けと女性向けとではっきりと異なることを知った。



### \*3 識字学級

かつて、被差別部落の人々は、差別や貧困によって安定した仕事に就くことができず、子どもの労働力に頼らざるを得ない状況がありました。そのため、学校に行きたくても行けず、教育を受ける権利を奪われ、文字の読み書きの能力を身に付けられない子どもたちがいました。

文字の読み書きができない人たちは、健康で文化的な生活も奪われていきます。「住所や名前が書けないので、病院や役場へ行きづらい」「行き先が読めないために電車やバスに乗れない」「運転免許証や様々な資格が取れない」「文字を読み書きする役職に就いたら、仕事を続けられない」「選挙に行きたくても字が書けないから、あきらめる」「希望する職業に就けない」等の状況に追いやられていきました。人間としての尊厳が脅かされ、基本的な人権が保障されていない状況だったのです。

このような実態の中、「文字を読みたい、書きたい」という思いから、差別によって奪われた文字を取り戻す運動が行われるようになり、1960年代前半、福岡県における取組をきっかけに各地で識字学級が開設されていきました。

識字学級は、単に文字の読み書きを覚えるのではなく、自分の生い立ちを振り返る中で、文字を学ぶ権利を奪ってきた部落差別の不合理さを学んだり、自分の生まれ育ったふるさとと出会い直したりすることによって、生きる力や人間としての誇りを取り戻していきます。現在、識字学級の中には、外国につながる人、障がいのある人、「学び直し」を求める人などに対する学びの場としての役割を持つところもあります。その人たちも文字とともに多くのものを取り戻しています。



Q5 「文化・価値観・個性等のちがいが豊かさにつながる」とは、どう  
いうことでしょうか？



自分と異なる経験や価値観を持った人と出会うことで、自分が特定の考えにとらわれていたことに気づいたことはないでしょうか。あるいは、そのような出会いによって視野が広がったり見方が深まったりしたことはないでしょうか。そういった気づきや深まりが得られたとき「ちがいが豊かさ」につながったと言えます。

しかし、自分と他者との「ちがい」を知り、「みんなちがう」ことを認識するだけでは、「豊かさ」にはつながりません。近年、ダイバーシティ(多様性)<sup>(\*)</sup>の推進が様々な分野で図られています。ダイバーシティとは、性別、年齢、障がいの有無、国籍・文化的背景、性的指向・性自認等にかかわらず、一人ひとりをちがった個性や能力を持つ個人として尊重し、受け入れることで、それぞれに個性や能力を発揮できるようにするとともに、その個性や能力を掛け合わせることで、新たな価値創出につなげていこうとする考え方、とされています。

「ちがい」を「豊かさ」につなげるためにも、まず、多様な「ちがい」のある人どうしが互いを尊重し、個性や能力を発揮することのできる関係をつくるのが不可欠です。そしてその関係の中から新たなものをつくり出そうとするのが「ちがい」を「豊かさ」に、という考え方です。ダイバーシティという概念が広く知られるようになったのは比較的最近ですが、めざしている方向は、人権教育において長年大切にしてきたことと重なっていると言えます。

また、「ちがい」のある人どうしが共に過ごせば、問題が生じることもあります。そのような問題を、相手を拒絶したり自分を抑圧したりすることなく解決していく力を育むことが、「ちがい」を「豊かさ」につなげるためには重要です。

#### \*1 ダイバーシティ(多様性)

三重県では、2017(平成29)年に「ダイバーシティみえ推進方針～ともに輝く、多様な社会へ～」<sup>きらり</sup>を策定した。この推進方針では、ダイバーシティは、個人・組織・社会にとってプラスであるという考え方のもと、ダイバーシティの視点で発想の転換や見直しを行い、「ダイバーシティの考え方の浸透～考え(意識)を変える～」「交流・支え合いによる進化～行動を変える～」「参画・活躍に向けた変革～仕組みを変える～」という3つの推進の柱に沿って今後の取組を展開することを示している。

この推進方針に基づき、本ガイドラインにおいても、「一人ひとりが尊重され、多様性が受容され、さらにそれぞれ違った個性や能力を持つ一人ひとりがよい意味でお互いに影響し合うことにより、個々人では成し得なかった相乗効果を社会に生み出す」という「ダイバーシティ&インクルージョン」の意味も込めて、ダイバーシティという言葉を使用している。



### さらに深めるために

◆「ちがいが豊かさ」につながることを実感した経験を振り返ってみましょう。

子どもの頃や学生時代も含めて、振り返ってみましょう。また、子ども・保護者・友だち等との出会いの中でそのような経験はなかったか、振り返ってみましょう。

(例) 自分は高校の教職員だが、小学校の先生の子どもの関わり方を知り、自分も生徒ともっと違う関わりができるかもしれないと思った。

(例) 担任していたクラスに外国籍の子どもが転入してきた。文化のちがいによるトラブルが起こったとき、互いの文化について知ったり、それぞれの気持ちや考えを出し合ったりする学習活動を行った。すると、トラブルの当事者以外にも、それまで言えなかった気持ちや考えを言葉にする子どもが出てきた。トラブルの解決につながっただけでなく、クラス全体の相互理解が深まるとともに、多様な文化についての関心が高まった。

「ちがい」が単なる差異にとどまらず、不利益や差別につながる場合が少なくないことを認識することも重要です。例えば「在日韓国人であることを開示したら、避けられるようになった、嫌がらせを受けるようになった」といった経験を持つ人もいます。また、不利益や差別とは、こういった直接的な言動だけではありません。例えば「車イス利用者であるか、ないか」という「ちがい」は、現在の社会においては、移動や様々な施設の利用等、社会参加のしやすさにおいて、大きな差を生みます。そのような不利益や差別の存在に気づくためにも、人権に関する知識的な学習が不可欠です。



### さらに深めるために

◆「ちがい」が不利益や差別につながっていると感じたことはありませんか。振り返ってみましょう。

性別、年齢、障がいの有無、国籍・文化的背景、性的指向・性自認等の「ちがい」が、不利益や差別につながっていないか、考えてみましょう。

(例) 結婚・育児・介護等に係わって離職する割合は、女性の方が格段に高い。

(例) 補助犬を連れてくることを理由に、レストランで入店を断られることがある。

そのような不利益や差別について考えたことを出し合ひましょう(P.36参照)。



## Q6 仲間づくりとは、どのような取組なのでしょうか？



仲間づくりとは、不安や悩み、生きづらさ等を出し合い、支え合い、高め合うことができるとともに、身のまわりの人権問題について共に考え、解決しようとする関係をつくり、その中で、一人ひとりの成長と自立を図る取組です。

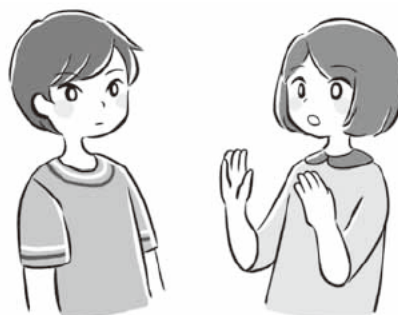
### (1) お互いの不安や悩み、生きづらさ等を出し合えるようにするには、日常的に何をすればよいのでしょうか？

子どもたちに「不安や悩みがあったら、友だちに話すといい」と伝えても簡単に話せるものではありません。そのようなことを伝えるだけでなく、「このことを、この人(たち)に話したい。話したらわかってくれる」と思える関係を構築することが大切です。そのためには、教育活動全体を通じて、例えば、次のような取組を日常的に進めていく必要があります。

まず、授業等において、「自分の考えや気持ちは受け入れられている」と感じ、互いの思いを出し合える環境をつくる必要があります。また、子どもの自発的・自治的な係活動等によって協力し合う大切さを実感する取組を進めたり、もめごとや対立を自分たちで解決する中で、互いの指摘を受けとめ合える関係をつくったりすることも重要です。さらに、互いのいいところだけでなく、「その人らしさ」を知り合い、新たな発見、気づきを得るようにする取組も大切です。中学・高校であれば、部活動の中でも、自分の課題を乗り越えたり力を合わせたりする体験等を積み重ねる中で、こうした関係をつくることができます。

しかし、人間関係が築かれ、互いに仲良くしているように見えるクラスの中にも、不安や悩み、生きづらさ等を誰にも言えずにいる子どもがいます。自分の生活から逃げ出した子ども、自分の弱さを隠して明るく振る舞ったり強がったりしている子どももいるかもしれません。子どもたちには様々な生活があり、学校の姿だけではとらえることができない様々な思いを抱えている子どももいるのです。

人権・同和教育では、自分の生き立ちや家族、生きづらさの背景にある生活、差別等によって抱えさせられている不安や悩み等について、「つづる」「語る」(\*1)取組を大切にしてきました。



## \*1 「つづる」「語る」

同和教育は、子どもたちの自立や連帯につながっていく取組として「つづること」「語ること」を大切にしてきた。生まれも成育歴も違う子どもたちが、互いをわかり合い、違いを認め合うためには、自らのくらしを出し合う以外にないからである。とりわけ、自分の伝えたいことを整理し、意識化させていくためには、書くという活動は非常に重要である。しかし、子どもも、ときには大人であっても自分の思いを書くことは簡単ではない。自分の 番しんどい部分であればなおさらである。

そのために、教職員は日常的な活動として、子どもたちに日々のくらしを書くという活動をさせていきたい。出来事を順番に思い出し、事実をありのままに「つづる」という経験を積み重ねていくことが、本当に向き合わなければならない場面において大きな力となる。

「仲間づくり」との関係で言えば、「つづる」という活動は、自分自身を見つめることである。自分自身を見つめることは、たとえそれが厳しく、苦しいことであっても、そこで生きている自分自身を受けとめる力になっていく。だから、自分のくらしや、自分が悩んできたことを友だちの前で「語る」ことができるようになる。そのような経験をした子どもは、自分と同じように友だちの語ったものを受けとめていけるようになる。

自己認知が自己受容につながり、そこに自己肯定感が生まれ、だから自己開示ができる。そして他者受容もできるということであり、これらの活動を繰り返す中で、子どもたちの関係は「友だち」から「仲間」へと変化していくのである。

「ともに つくる あした」(三重県教育委員会)より抜粋

## (2) 「つづる」「語る」取組では、どのようなことを大切にしたらよいのでしょうか？

まず、自分の生活をつづったり語ったりする中で、自分自身を受け入れ、大切な存在であることを実感できるようにすることです。そのためには、具体的な事実を通して、自分の感情を整理したり、自分と家族や友だち等との関係を振り返ったり、自分と人権問題との係わりについて考えたりできる取組が必要です。

次に大切なのは、語った子どもが「不安や悩みを仲間が受けとめてくれた」「似たような思いをしている仲間がいる」と実感できるようにすることです。同時に、まわりの子どもたちが「自分(たち)を信頼してくれている」「自分も伝えたい」と感じられるようにすることです。このことが互いの信頼関係を深め、それぞれが自分の課題に向き合うための支えとなります。

そして、生きづらさの背景に差別がある場合、その人権問題に係わる学習を進めることによって、一人の子どもの生きづらさを、まわりの子どもが自分たちも含めた社会全体の課題として理解できるようにすることが大切です。それは、差別を許さない仲間としてのつながりをつくっていくことでもあります。

これらの取組は、教職員が意図的・継続的に進めていくことが大切です。そのためには、生活背景(P. 33参照)を把握し、「将来を生き抜いていくために、どんな力を引き出したいのか」「なぜ、そのことを語る必要があるのか」「語った後の取組をどのように進めていくのか」等を整理して取り組む必要があります。語るということが目的であったり、取組の意図が明確でなかったりすると、子どもの成長や自立を阻んでしまうことにつながりかねません。

加えて、「子どもたちに求めている仲間づくりが、自分たちの職場でできているか」を振り返りながら、互いの思いや悩みを聞き合ったり、指導力向上のために鍛え合ったりできる教職員集団をつくることも大切です。このような教職員集団は、子ども一人ひとりの存在や思いを大切にしたり、子どもが直面している困難を解決へとつなげたりすることができます。また、教職員が一体となって進める取組やその雰囲気から、子どもたちは日常的に人権感覚を養っていきます。

## さらに深めるために

- ◆ 仲間づくりを進めるうえで、不安に思ったり、悩んだりしていることを出し合い、そのことについて話し合きましょう。

不安や悩みを共感的に聞き合ったうえで、そのことに対して、それぞれの知識や経験等を伝え合い、実際の取組に活かすことができるようにしましょう。

(例) 学校の研究主題の中にある「一人ひとりの個性を認め合い」という意味が、わかったようで実はあまりよくわかっていない。個性を認め合っている子どもたちの姿が、具体的にイメージできない。学校全体で具体的な姿を考え合える機会があればと思う。

(例) 「子どもどうして本当の気持ちを出し合っているのか」と不安に思うときがある。でも、一方で「本当の気持ちを出し合ったら、トラブルがいっぱい起こるのではないか」という不安もある。

(例) 子どもの生活背景を知ったとき、自分が「あの子はしんどい思いをしているから、できなくても仕方がない」「かわいそうだから、そっとしておこう」といった見方や関わり方をしてしまうことがある。それが、子どもを甘やかすことにならないか、成長や自立を阻んでしまうことにならないか悩んでいる。

(例) 子どもたちが語り合った後、悲しいことやつらいことを慰め合うだけの関係になってしまわないか不安に思う。どのようにしたら、互いを受けとめ合ったうえで、厳しい指摘もできるような関係をつくっていきけるのだろうか。





Q7 「自分と人権問題との係わりを見つめることが大切だ」と言われますが、どういうことでしょうか？



人権問題について学び、重大な問題だと感じたとしても、自分との係わりが実感できず、「差別されている人・している人の問題」というとらえ方をしてしまうと、「自分が差別しなければ、それで十分ではないか」といった意識にとどまってしまうがちです。それでは、その解決を自分の課題としてとらえることはできません。

子どもたちが自分と人権問題との係わりを見いだすうえで、教職員が自分と人権問題との係わりについて話すことは大きな手がかりとなります。そのため、自分の経験や抱えている思い等を子どもたちに伝える教職員は少なくありません。自分がかつて差別的な考えにとらわれていたことやその後の変化について話す教職員もいます。被差別当事者と出会い、その生い立ちや生き方から学んだことを語る人もいるでしょう。また、被差別当事者の感じている痛みと重なる痛みを自分も抱えていることを伝える教職員もいます。

(1) 私は、人権問題との係わりがこれといって思いあたらないのですが…。

気づいていないだけで、社会生活をしていれば、人権問題との係わりは必ずあります。自分自身の加差別・被差別経験を振り返ってみると係わりが実感しやすくなります。

誰かに対して差別的言動をしてしまったことはないでしょうか。実際に言動に表さないまでも、差別的な意識を抱いたことはないでしょうか。そのような言動をしたり意識を抱いたりしたときの自分の内面と向き合うことは、自分と人権問題の係わりを見いだすきっかけになります。また、攻撃したり見下したりする意図はなくとも、結果として差別的言動をしてしまうこともあります。例えば、同性愛に関して認識が不十分であったために、「軽い気持ちで」差別的な言葉を用いてしまったといった経験はないでしょうか。このようにして差別的言動や意識に係わる経験を振り返ると、自分と人権問題との係わりが見えてきます。

また、自分や自分の大切な人が「疎外された」「軽んじられた」「孤立した」といった経験を振り返ると、他者の被差別経験に伴う痛みと重なる痛みが自分の中にあることに気づくことがあります。あるいは、自分の身体的な特徴・病気・家族(家庭の状況)等のことで、「隠せるなら隠したい」と思う事柄に係わる思いやそう思う理由等を整理することが、様々な人権問題において被差別当事者の心情の理解につながることもあります。例えば「子どもの頃、肌の色が黒いことをからかわれた」「転校したときなかなか友だちができなかった」「家が古いことを恥ずかしく思っていたので、友だちを家に呼べなかった」といった自分の経験を糸口として、共感的に理解することで、その人権問題を自分の問題として考えられるようになることがあります。

まわりの人の言動やメディアでの発信内容に偏見や差別を感じた経験から、係わりに気づくこともあります。そのときの自分の心の動きやその後の行動を振り返り、「自分はどのように感じ、行動したのか」「なぜ、そのように感じ、行動したのか」等について考えることで、その人権問題と自分との係わりがより鮮明に見えてきます。また、差別的言動でなくとも、私たちは人権問題と出会っています。例えば、障がいのある人が、ない人と同様に生活したり社会参加したりするうえでの障壁がまだまだ残されています。そのような、マジョリティの側にいると気づきにくい障壁や差別等を認識することや、あるいは、気づいていても無関心であったことを認識することも、その問題との係わりを考えるきつ

かけになります。

## (2) 自分との係わりに気づけるようになるためには、何をすればよいでしょうか？

様々な人権問題について学び、知識や認識を深めることで、偏見や差別を感知する力を高めることができます。書籍等から学ぶことに加え、被差別当事者や差別をなくすために活動している人から話を聞いたり、いろいろな人と対話したりするなど、他者との出会いを通して、様々な観点から問題を見つめる機会を持つことが重要です。それにより、身近に人権問題があることを知ったり、自分との係わりに気づいたりできます。

このような気づきを重ねていくことは、子どもが抱えている様々な不安・悩みや、子どもの小さな変化に気づく力にもつながります。

### さらに深めるために

#### ◆ 自分と人権問題との係わりを振り返ってみましょう。

子どもの頃や学生時代も含めて、経験を振り返りましょう。文章にすると、そのときの状況や感情等を具体的に振り返りやすくなります。それぞれが書いたものをもとに同僚と話し合う研修ができれば、一層理解や考えが深まります。

#### ① 差別的言動をしてしまったたり、差別的な意識を抱いたりした経験はないでしょうか？

「なぜ、そのような言動をしたり意識を持ったりしたのか」「そのような言動や意識の背景にはどんな経験や価値観があるのか」等、振り返ってみましょう。

#### ② 差別されたり、疎外されたりした経験はないでしょうか？ また、「隠せるなら隠したい」「話したいけど話せない」と感じていることはないでしょうか？

「どんなことがあったのか」「そのときどう感じたか」「そのとき周囲の人はどうしたか」等、振り返ってみましょう。

また、「なぜ隠したいのか、話せないのか」「そう感じさせる原因は何か」等、考えてみましょう。さらに、「どういう相手、どういう状況なら話しやすいと思うか」、「隠していたことを誰かに打ち明けた経験」等、振り返ってみましょう。

#### ③ 身のまわりの人の言動やメディアでの発信内容に偏見や差別を感じた経験はないでしょうか？

「どんな状況だったか」「そのときにどんなことを感じたか、考えたか」「その後自分はどう変わったか」「そのきっかけは何か」等、振り返ってみましょう。

本ガイドラインで取り上げているように、たくさんの人権問題が社会に存在しています。また、社会の変化等により新たに生起する人権問題もあります。人権問題がそのように多様に存在していることを知ることで、自分と人権問題との係わりに気づくことがあります。それぞれの人権問題を学んでいくと、さらに自分との係わりが見えてきます。

Q8 「人権を守るための実践行動」とは、どのようなものをイメージしたらよいのでしょうか？



「人権を守るための実践行動」は大きく二つ考えられます。一つは、生活の中で差別的言動に出会ったときの対応です。もう一つは、人権尊重の社会をつくるために社会に働きかける行動です。

まず、一つ目の差別的言動に出会ったときの対応についてです。その場で「それは差別だ」と指摘し、その行為を止めようとする行動は、とても意味のある実践行動です。ただ、もっと幅広く考えることもできます。例えば、クラスの友だちがいじめを受けているとします。それに対して、直接注意できなくても、「他の友だちに相談する」「先生や保護者に伝える」等、そのいじめの解決につながる何らかの働きかけをすることも実践行動です。また、いじめの根本的な解決につながる行動ではないけれど、「その友だちの話聞く、自分の思いを伝える」「その友だちと遊ぶ」「一緒に下校する」等、その友だちを支える行動も、問題から目を背けずに関わろうとしている点で、人権を守る実践行動だと言えます。

次に、人権尊重の社会をつくるために社会に働きかける行動についてです。例えば、人権保障のための市民運動や、様々な人が暮らしやすい人権のまちづくりの取組等がこれにあたります。教育活動で言えば、人権作文・人権ポスターの取組等が相当します。他にも、インターネットやネットモラルに係わる学習をもとに、子どもたちがスマートフォン等を利用するときのルールづくりを行った事例があります。ユニバーサルデザインについて学んだ子どもたちが、学校環境をよりユニバーサルにするために主体的に活動した、というような事例もあるでしょう。あるいはクラスも社会ととらえれば、みんなが安心して過ごせるクラスのルールをつくり、それを継続的に守っていくための活動等も社会づくりにつながっていきます。こういった学習活動を、人権尊重の社会をつくる子どもを育むという視点を持って進めることが大切です。

差別的言動への対応であると同時に、社会に働きかけ、状況を変革した事例もあります。その代表的な事例がカナダの高校生が始めたピンクシャツデー<sup>(\*)</sup>です。この活動はその後、世界70カ国以上に広がりました。

人権学習の後、「人権侵害(差別)はいけないと思うけれど、自分がどうすればよいかわからない」といった思いを抱く子どもが少なくないことが、アンケート等から明らかになっています。このことから、子ども一人ひとりが、自分にできることを見いだす学習を進めることの大切さがわかります。そのためには「差別はいけない」という心がけで終わるような学習では不十分です。また、被差別当事者から話を聞いたとしても、それだけでは実践行動につながりにくいのではないのでしょうか。自分とその人権問題との係わりを見つめ、差別をなくすために具体的に「何をすればよいか」「自分にはどんなことができるか」を考える学習につなげることが重要です。自分にできることへの気づきを積み重ねていくことは、個別的人権問題を解決するための具体的な実践行動につながっていきます。





## \*1 ピンクシャツデー

2007年に、カナダの2人の生徒が始めたいじめ反対運動。ピンクのシャツを着て登校した少年がからかわれ、暴力をふるわれたことを知った2人が、インターネット掲示板やメールで「ピンクのシャツを着て登校しよう」と呼びかけたところ、それに賛同した多くの生徒がピンクのシャツを着たり、ピンクのリストバンドやリボン等の小物を身に付けたりして登校した。その日、学校中がピンクに染まり、色を理由とするいじめは自然となくなっていった。

### さらに深めるために

◆ これまでに、人権を守るために、どのような実践行動をしてきたか、振り返ってみましょう。

様々な実践行動を思い出しましょう。教職員が自分のしてきた実践行動を振り返り、多様な行動をイメージしておくことで、子どもたちの考えや行動を幅広く理解しやすくなります。

(例) 学校で学んだ人権問題について家族と話し、意見や思いを伝え合った。

(例) 犯罪被害者の家族の話聞く研修会に参加した。

(例) 点字ブロックの上に自転車が置かれていたので、移動させた。

(例) 友だちの出身に係わる相談にのった。

また、「友だちが災害ボランティアに参加した」等、まわりの人がしていた実践行動についても併せて振り返れば、より幅広く考えられます。

さらに、自分や身近な人が人権侵害を被った経験についても振り返り、そのときの思いやまわりの人が自分のためにしてくれたこと等を整理することができれば、実践行動をする大切さをより実感を持って子どもたちに伝えられるでしょう。

Q9 「学力・進路を保障する」とは、どうすることでしょうか？



人権教育が子どもの学力保障・進路保障のために果たす役割は極めて大きく、「差別の現実から深く学ぶ」(P. 36参照)という同和教育が大切にしてきた原則のもと、これらの取組を進めていく必要があります。

学力保障のためには、以下の視点を持って取り組むことが重要です。

第一に、教育的に不利な環境のもとにある子ども(P. 31参照)に着目し、授業を創意工夫したり、補習を充実させたりすることです。これらの取組がすべての子どもの学力保障につながります。

第二に、子どもが安心して学べる環境を保障するため、学校・家庭・地域が連携・協働して取組を進めることです。保護者との信頼関係・協力関係をつくることを基本に、地域、スクールソーシャルワーカー、スクールカウンセラー、児童相談所、児童養護施設、NPO等の民間団体等と連携することが重要です。

第三に、教育的に不利な環境のもとにある子どもをはじめとするすべての子どもが、自分の生き立ちや暮らし、家族の姿等を見つめ、自尊感情を高める取組を行うことです。自分や家族を肯定的にとらえられないことで、将来展望が持てなかったり、意欲的に学習に取り組めなかったりすることがあります。

これらはそれぞれ独立したものではなく、相互に影響し合うものです。取組を連動させ、教育の機会均等を実質的に保障することが重要です。

進路保障は、子どもたちが進学先や就職先を決めるのを支援するだけでなく、卒業後の人生を切り拓けるようにするという視点を持って取組を進めるものです。

進路保障の取組には、大きく二つの方向性があります。

一つは、子どもたちに、差別を乗り越えたり、困難を克服したりする力を付けることです。そのためには、人権問題についての正しい知識と認識を持てるようにすることが重要です。また、自分の考えや思いを伝えたり、他者と共感・協力したりする力を育む取組が大切です。こういった力が互いを支え合う仲間をつくることにつながります。

もう一つは、すべての子どもたちの進路が保障されるよう、社会の状況を変えていくことです。例えば、就職差別をなくしていくための全国高等学校統一用紙(以下、「統一応募用紙」)の取組は、代表的な事例です。このような取組は、進路に係わる協議会を中心に、企業や関係する行政機関等が連携して進めています。



## さらに深めるために

- ◆ 「統一応募用紙」に係わる知識を整理するとともに、「統一応募用紙」と自分との係わりについて話し合しましょう。

「統一応募用紙」が「いつ・どんなことをきっかけに・どのようにしてできたのか」、そして「どんな理由で・どのように変化してきたのか」「どんな子どもの権利擁護につながっているか」「どんな課題があるか」等について整理し、「統一応募用紙」に係わって学ぶべきことを明確にすることが重要です。

そして、いわゆる「社用紙」を使って「自分にとって答えにくい質問」「答える必要がないと思う質問」について、その理由を同僚と出し合うことが、「統一応募用紙」の意義を実感するうえで有効です。また、これまで出会ってきた子どもや友だちを思い浮かべ、「あの人は、この質問をどう思うだろうか?」と考えてみるのもよいでしょう。自分や自分の身近な人と重ねてとらえることで、「社用紙」の差別性を実感するとともに、「統一応募用紙」が自分を含め様々な人の権利を保障していることを理解することが大切です。

「統一応募用紙」は2005(平成17)年の改定で「保護者氏名欄」が削除されました。三重県ではそれに先がけて2003(平成15)年に「保護者氏名欄」に斜線を入れる取組を始めました。その取組の経緯等について学ぶことは、三重県における取組が制度を変えていく大きな力となったことを実感し、「統一応募用紙」の趣旨を理解することにつながります。

このような研修を行うことによって、「統一応募用紙」についての学習において大切にしたいポイントが明確になったり、子どもの実態とつなげて学習を展開する手がかりがつかめたりすることがあります。





Q10 「人権教育は教育活動全体を通じて行うもの」と言われますが、  
 どういうことでしょうか？



人権教育は、自他の人権を守るための実践行動ができる力を育むことを目的としています。しかし、単に人権問題について知る学習だけでは、このような力を養うことはできません。このような力は、学校教育のあらゆる場面で子ども一人ひとりの人権が大切にされる環境においてこそ育まれます。

人権教育の概念は、国連等において次の4つの側面に整理されています。

- |              |             |
|--------------|-------------|
| ①「人権についての教育」 | ②「人権としての教育」 |
| ③「人権を通しての教育」 | ④「人権のための教育」 |

①「人権についての教育」は、人権が発展してきた歴史や人権に関する国内法・条約等について学んだり、差別(人権問題)の現状についての正しい知識を得たりする活動のことです。人権を擁護するための活動について知ることも重要です。

②「人権としての教育」とは、教育を受ける権利を保障することです。これは日本国憲法における教育の機会均等と重なるものであり、教科書の無償措置(P. 37参照)や「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」等にもつながるものと言えます。教育的に不利な環境のもとにある子ども(P. 31参照)に実質的な教育の機会均等を図ることも含まれます。

③「人権を通しての教育」とは、人権が尊重される環境をつくることです。つまり、一人ひとりの子どもが「大切にされている」と感じながら過ごせる学校環境づくりの取組です。子ども間・教職員間・子どもと教職員間の関係性に係わるものと言えます。

④「人権のための教育」は、人権を尊重する社会をつくる主体者を育てることです。つまり、人権を守る実践行動ができる力を育むことであり、①～③のすべてを統合することで実現されると説明されることもあります。

「教育活動全体を通じて行う」ということについては、③「人権を通しての教育」という側面から考えるとイメージしやすいと思います。例えば、①「人権についての教育」として、児童の権利に関する条約について学習し、「自分は権利の主体である」と知ったとします。しかし、日常の中で子どもたちが「権利主体として扱われていない」「自主性を認められていない」と感じていれば、その学習は有意なものにはなり得ません。子ども間・教職員間・子どもと教職員間の関係や、様々な場面での教職員の言動や学校のあり方が「隠れたカリキュラム(\*1)」として子どもたちに影響を与えます。

また、教育活動全体を通じた人権教育を効果的に進めるためには、人権教育推進計画や人権教育カリキュラムに基づき、組織的に取り組むことが大切です。



人権教育が目的としている「自他の人権を守るための実践行動ができる力」を育むためには、③「人権を通しての教育」により、人権を尊重することの大切さを実感できる環境をつくり、その中で、①「人権についての教育」を行うことが必要です。「人権教育・啓発に関する基本計画」〔2002(平成14)年3月閣議決定〕においても、「法の下での平等」「個人の尊重」といった概念や、個別的な人権問題の解決に向けた実践的な知識を学ぶことが大切であるとしています。

## \*1 隠れたカリキュラム

児童生徒の人権感覚の育成には、体系的に整備された正規の教育課程と並び、いわゆる「隠れたカリキュラム」が重要であるとの指摘がある。「隠れたカリキュラム」とは、教育する側が意図する、しないに関わらず、学校生活を営む中で、児童生徒自らが学びとっていく全ての事柄を指すものであり、学校・学級の「隠れたカリキュラム」を構成するのは、それらの場の在り方であり、雰囲気といったものである。

例えば、「いじめ」を許さない態度を身に付けるためには、「いじめはよくない」という知的理解だけでは不十分である。実際に、「いじめ」を許さない雰囲気が浸透する学校・学級で生活することを通じて、児童生徒ははじめて「いじめ」を許さない人権感覚を身に付けることができるのである。だからこそ、教職員 体となつての組織づくり、場の雰囲気づくりが重要である。

「人権教育の指導方法等の在り方について〔第三次とりまとめ〕」より抜粋

### さらに深めるために

◆ 以下のような教育活動の中で、どのように人権教育を進めることができるか、出しましょう。

- ・ 授業 ・ 朝の会/帰りの会/ショートホームルーム ・ 休み時間 ・ 宿題
- ・ 清掃 ・ 給食 ・ 係活動 ・ 集会 ・ 運動会(体育祭) ・ 文化祭
- ・ 遠足(社会見学) ・ 修学旅行 ・ 部活動 ・ 児童会/生徒会活動
- ・ 生徒指導 ・ 学級経営 等

(例) 授業中、学力に課題のある子どもが「わからない」と率直に言える雰囲気をつくる。

(例) 子どもが本来持っている力を発揮できるようにするため、意図的なグループ分けをする。

(例) 問題行動に対する指導をするときには、子どもの話を丁寧に聞き、問題発生の要因や背景等を多面的に分析する視点を持つ。

(例) 集金事務等を行う際、経済的困難を抱える子どもが不安を持たないようにする。