



人権教育ガイドライン

2018(平成30)年3月
三重県教育委員会

目 次

| | |
|--|------------------|
| はじめに | 1 |
| 監修にあたって | 2 |
| 1 人権教育の充実に向けて..... | 6 |
| 2 個別的な人権問題に対する取組 | |
| ○ 部落問題を解決するための教育..... | 8 |
| ○ 障がい者の人権に係わる問題を解決するための教育..... | 10 |
| ○ 外国人の人権に係わる問題を解決するための教育..... | 12 |
| ○ 子どもの人権に係わる問題を解決するための教育..... | 14 |
| ○ 女性の人権に係わる問題を解決するための教育..... | 16 |
| ○ 様々な人権に係わる問題を解決するための教育..... | 18 |
| ・ 高齢者 | ・ ホームレス |
| ・ 患者 | ・ インターネットによる人権侵害 |
| ・ 犯罪被害者 | ・ 災害と人権 |
| ・ アイヌ民族 | ・ 貧困等に係る人権課題 |
| ・ 刑を終えた人・保護観察中の人 | ・ 北朝鮮当局による拉致問題等 |
| ・ 性的マイノリティ | |
| 3 人権教育を推進するうえで大切にしたいこと Q&A | 28 |
| (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？ | |
| (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？ | |
| (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？ | |
| (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？ | |
| (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？ | |
| (Q6) 仲間づくりとは、どのような取組なのでしょう？ | |
| (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？ | |
| (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？ | |
| (Q9) 「学力・進路を保障する」とは、どうすることでしょうか？ | |
| (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、どういことでしょうか？ | |
| 資料 三重県人権教育基本方針〔2017(平成29)年3月 改定〕 | 53 |

はじめに

三重県教育委員会は、2017(平成29)年3月、「三重県人権教育基本方針」(以下、「人権教育基本方針」)を改定しました。改定にあたっては、社会情勢の変化や教育をめぐる課題の多様化をふまえ、子どもたちの実践行動ができる力を育てることや、これまで大切にしてきた同和教育の理念や成果を重要な柱とする人権教育を担っていける次世代教職員の育成等につながるよう留意しました。

この「人権教育基本方針」に基づいて人権教育を推進する際の指針となるよう、「人権教育ガイドライン」を作成しました。

教職員の急速な世代交代が進む中、人権教育の取組においてこれまで大切にしてきたことの継承が喫緊の課題となっています。

そこで、この「人権教育ガイドライン」では

- 人権教育の目的を達成するための3つの目標、人権教育の重要な柱である同和教育の理念や成果等についての具体的内容
 - 「人権教育基本方針」が示す個別的な人権問題についての現状や具体的な取組内容
 - 人権教育の取組を推進するうえで大切な視点や考え方についての解説
- を記述しています。

「人権教育ガイドライン」の活用にあたっては、国、県、市町の計画や教材等を参考にしながら、学校等の実態に即して、主体的に創意工夫することが大切です。

また、個別的な人権問題は、ここに取り上げている以外にも存在します。社会の変化等により新たに生起するものもあれば、人権保障の進展に伴って見えてくるものもあります。各学校の子どもや地域等の実態に即して、子どもの主体的な学びにつながる問題を取り上げて学習を進めていくことが大切です。その際には、「人権教育ガイドライン」で示した推進の視点や取組内容を参考に、一人ひとりが人権問題を自分の問題としてとらえ、自己の生き方を考える契機となる学習を展開することが望ましいと言えます。

「人権教育ガイドライン」が、学校等において幅広く活用されることで、すべての教育活動における人権教育が一層推進されるとともに、子どもを取り巻く様々な課題に対する取組が充実することを期待しています。

最後に、作成にあたり、監修の森実教授(大阪教育大学)をはじめ、作成検討委員の皆さまにご協力いただきましたことについて、心よりお礼申し上げます。

監修にあたって

森 実（大阪教育大学）

三重県では、国内外の人権教育に関する動きをふまえて「人権教育ガイドライン」の作成を進めてきました。ここでは作成の背景や考え方について簡単に述べることにします。

人権教育をめぐる世界的な動き

国連においては、1990年頃までに20を超える人権条約が採択され、多くの国々が批准しました。しかし、ここで課題となったのは、政府が様々な人権条約を批准していることが、国民にはあまり知られていなかったということです。国民が知らなければ、政府は条約を守ることに消極的になるかもしれません。また、国民の間にも差別をはじめとする人権侵害がありました。様々なマイノリティへの差別や、女性や子どもへの人権侵害等が問題になっていました。そのようなことから、人権教育の推進が大きな課題とされるようになったのです。1994年の国連総会において、1995年から2004年までを「人権教育のための国連10年」（以下、「国連10年」）とすることを決議しました。世界的な人権教育の取組は、この「国連10年」によって弾みがつきました。

この「国連10年」に見られる特徴の一つは、国連が人権教育の方法論にまで具体的に言及したことです。それは、参加や体験を重視した、押しつけではない、学習者が自分から出発して社会を変えることへとつながるような教育プログラムが組まれるべきだという主張でした。日本の現在に引きつけて言えば、いわゆるアクティブ・ラーニングの発想が、1995年にはすでにはっきりと打ち出されていたということになります。教育プログラムという、人権教育における世界共通のテーマが示されたことによって、世界各地で人権教育に取り組む個人や団体の連携が進んだ面があると言えるでしょう。日本国内の様々な個人や団体も、世界的な動きと連携するようになりました。

「国連10年」が人権教育の世界的なうねりをつくって終了した後、2004年に第59回国連人権委員会で「人権教育の国連10年フォローアップ決議(2004/71)」が無投票で採択されました。日本もその共同提案国の一つです。フォローアップ計画の実質は「人権教育のための世界計画」でした。そこでは、3年ごとのフェーズを設定し、それぞれの行動計画が策定されることとなったのです。

2005～2007年の第1フェーズでは、初等中等教育がテーマとされていました。この第1フェーズは2009年まで延長されました。次いで、2010～2014年の第2フェーズでは高等教育と、教育者・公務員・法執行者・軍隊での人権教育(研修)がテーマとされました。さらに、2015～2019年の第3フェーズでは、初等中等教育における人権教育(第1フェーズの課題)、高等教育と、教育者・公務員・法執行者・軍隊における人権教育(第2フェーズの課題)をそれぞれ一層強化することと併せて、メディア専門家及びジャーナリストへの人権研修を促進することがテーマとされています。このすべてについて、日本は共同提案国となっています。

このように、国連の提唱する「人権教育のための世界計画」は、「国連10年」で打ち出された参加と体験を重視する方法論をベースに、教育関係者や公務員に積極的に人権研修を行い、さらにジャーナリストへの研修を進める等、計画的・制度的・体系的に人権教育を推進することをも展望しているのです。

人権教育をめぐる国内の動き

さて、以上のような世界的な動きと対比しつつ、国内の動きを見るとどうなるでしょうか。

日本では、2000年に「人権教育及び人権啓発の推進に関する法律」が制定され、それに基づいて2002年には「人権教育・啓発に関する基本計画」が打ち出されました。その後、2003年からは文部科学省の審議会として「人権教育の指導方法等に関する調査研究会議」が設けられ、議論を重ねてきました。その成果と言えるのが、2008年に出された「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]」です。そこでは、先に述べた国際的な動向をふまえて、人権教育についての基本的な考え方と具体的な方法論、体系的な推進の在り方が示されました。現在も、この文書は日本における人権教育推進のよりどころとなっています。その後、同調査研究会議のもと、2008年と2012年に人権教育の推進に関する取組状況の全国調査が行われています。三重県においても、そのような動きを受けとめつつ、2009年に「三重県人権教育基本方針」を改定するとともに、2010年に「人権教育ガイドライン」を示しました。

その後の日本における人権教育を取り巻く状況の一つとして、いくつかの法律の制定があります。特に2016年には、人権教育に係わる法律が次々と制定されました。

2016年4月には「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」が施行されました。同法は、国連の「障害者の権利に関する条約」を受けて制定されたものであり、人権のモノサシを大きく前進させるものです。「Nothing about us without us!」（われわれ障がい者を抜きに障がい者について決めたり取組を進めたりするな）という合い言葉のもとに、障がいのある人が中心になって制定されたこの法律は、様々な面で新しい考え方を打ち出しています。とりわけ、障がいの「社会モデル」という枠組みが重要です。例えば、車イスで暮らす人がいて、その人が生活するうえで様々な不便や不利益を強いられていたとします。その場合、「障がいは車イスで過ごすその人にある」というのが、従来の「個人モデル」の考え方です。それに対して「社会モデル」とは、「障がいはその人に対して十分な配慮をしない社会の側にある」とする考え方です。同法は第15条に「啓発活動」という条項を設け、「障害を理由とする差別の解消を妨げている諸要因の解消を図るため、必要な啓発活動を行うものとする」と定めています。

2016年6月には「本邦外出身者に対する不当な差別的言動の解消に向けた取組の推進に関する法律」が制定されました。外国人及び外国にルーツのある人たちに対する差別を宣伝・扇動する言動を規制しようとする法律です。処罰が定められたわけではありませんが、国がヘイトスピーチに反対であることをはっきりと宣言した点に意味があります。これ以後、警察ははっきりとヘイトデモ等に反対する側に立って対応するようになりました。同法では第6条に「教育の充実等」という条項を設けて、学校で「本邦外出身者に対する不当な差別的言動を解消するための教育活動を実施」することとしています。また、第7条には、「啓発活動等」という条項を組み込んでいます。

2016年12月には「部落差別の解消の推進に関する法律」（以下、「部落差別解消推進法」）が制定されました。これは、「部落差別」という言葉を名称に含む画期的な法律です。日本では、これまで「部落差別」という言葉が法律で用いられたことがありませんでした。1969年に制定された「同和対策事業特別措置法」では、第1条において「対象地域における経済力培養、住民の生活の安定及び福祉の向上等に寄与することを目的とする」と述べるにとどまっていた。部落差別をなくすことを目的には謳っていなかったのです。それに対して「部落差別解消推進法」では、第1条において「部落差別の解消を推進し、もって部落差別のない社会を実現することを目的とする」と述べています。その意味で、画期

的な法律だということが出来ます。部落差別とは何かを規定した条文はありませんが、この点については、1965年の「内閣同和对策審議会答申」以降、「同和問題」として理解されてきた事柄と、ほぼ同じものであると言えるのではないのでしょうか。法律の内容として定めているのは、主に、教育・啓発の推進、相談体制の充実、実態調査の実施です。「部落差別解消推進法」は罰則のない「理念法」ですが、こうしてみると、部落差別解消に向けて政府がはっきりと踏み出すことを宣言した「第一歩法」と言うべきでしょう。すでに述べたように教育や啓発が重要な柱の一つとされており、第5条の「教育及び啓発」という条項では「国は、部落差別を解消するため、必要な教育及び啓発を行うものとする」「地方公共団体は、国との適切な役割分担を踏まえて、その地域の実情に応じ、部落差別を解消するため、必要な教育及び啓発を行うよう努めるものとする」と定めています。

また、法律ではありませんが、この数年間に文部科学省は数度にわたって性的マイノリティ、とりわけ「性同一性障害」についての文書を出しています。2003年に「性同一性障害者の性別の取扱いの特例に関する法律」が制定された後、文部科学省では、2010年に「児童生徒が抱える問題に対しての教育相談の徹底について」という事務連絡文書を出して、取組を促しました。2014年には「学校における性同一性障害に係る対応に関する状況調査」を実施しました。この調査結果もふまえ、2015年4月には「性同一性障害に係る児童生徒に対するきめ細かな対応の実施等について」を出しました。そこでは、各学校に対して、関係機関とも連携し、性同一性障がいの子どもやその保護者と相談・協力して、服装・髪型・更衣室・トイレ・呼称・授業・水泳・運動部・修学旅行等、例を挙げて具体的に対応すべきことを呼びかけました。2016年4月には、「性同一性障害や性的指向・性自認に係る、児童生徒に対するきめ細かな対応等の実施について(教職員向け)」というパンフレットを発行し、Q & A形式も盛り込んで、学校での取組を促しました。

文部科学省の審議会として設置されていた「人権教育の指導方法等に関する調査研究会」が2016年に終了し、2017年から「学校教育における人権教育調査研究協力者会議」が発足しました。これは、新たな法律の制定等、人権教育をめぐる前述のような動向を受けてのこととも言えるでしょう。

法務省では、2017年4月現在、「女性」から始まり「東日本大震災に起因する人権侵害」に終わる17のテーマを「主な人権課題」として取り上げています。いずれのテーマについても教育に大きな期待が寄せられていることを忘れてはなりません。

こうしてみると、国内では、相次いで制定された法律等も受けて、人権教育の充実に向けた取組がまた新たに展開されつつあるということが出来ます。

三重県における動向と「人権教育ガイドライン」の役割

三重県においても、この数十年間にわたって様々な取組が進められてきました。三重県における取組の特徴の一つは、同和教育を土台に据えつつ活動が広げられてきたことです。

同和教育では、最大の原則として「差別の現実から深く学ぶ」を掲げてきました。この原則が意味するのは、差別の不当性を観念的に論じるだけでは決定的に不十分であり、個々の被差別者が直面している様々な課題についてつぶさに見ていくことにより、差別に対する教育的取組は初めて実効をあげることが出来るということです。また、「差別の現実」は一人ひとり異なる面を持つのであり、それぞれの生活体験やその中で抱く思いを通して考えるべきであるということも、この原則は意味しています。さらに、一人ひとりの思いに触れる中で、教育関係者が自らを鍛えていくことの大切さも含んでいます。

三重県における人権教育の実践は、この原則を大切にして積み上げられてきました。部落問題、障がい者の人権、外国人の人権、子どもの人権、女性の人権等、どの人権問題に

取り組むにあたっては、「差別の現実から深く学ぶ」という原則が大切にされてきました。このことこそが、三重県の人権教育にとって重要な財産だと言えるでしょう。今回の「人権教育ガイドライン」の作成にあたっては、この原則に基づく取組をさらに広げ、深めるため、「差別の現実から深く学ぶ」という原則を含めて、人権教育において大切にしてきたことについてQ & A形式で示すとともに、各学校での研修のテーマとして活用できるよう提案しています。

国連が提唱する参加や体験を重視する人権教育の在り方、「人権教育の指導方法等に関する調査研究会議」が打ち出した体系的な計画等をふまえた取組が、三重県をはじめ、それぞれの地域で着実に進みつつあります。その一方で、人権教育の推進と併せて国連が提唱する、政府から独立した国内人権機関の創設が国際的に求められる中で、日本ではこれに向けた動きが明瞭ではありません。1999年に人権擁護推進審議会が出した答申では、人権は「公権力と国民との間」及び「国民相互の間」の両方で侵害される場合があると述べており、これらの人権教育を取り巻く状況の今後の動向を注視しつつ、取組を進める必要があります。

この「人権教育ガイドライン」が多くの教育関係者の日々の実践の支えになることを願って、監修にあたっての言葉とします。

1 人権教育の充実に向けて

(1) 人権教育の目的

人権教育の目的は、「自分の人権を守り、他者の人権を守るための実践行動ができる力」を育み、不当な差別のない社会の実現を図る主体者づくりを行うことにあります。目的の実現に向けて、達成すべき具体的な目標として、次の点に取り組む必要があります。

○ 人権についての理解と認識を深める

自他の人権を尊重したり、人権問題を解決したりするうえで必要な知識を身に付けることが大切です。

例えば、人が生きていくうえで必要な権利を知り、あらゆる差別を許さず人権尊重の視点で公平に考えるための知識を身に付けること、また、文化・価値観・個性はそれぞれちがっていてあたりまえであり、これらのちがいが豊かさにつながることにについて認識することが必要です。さらに、人権の発展・人権侵害等に関する歴史や現状、憲法や関係する国内法及び国際条約等について知ることも必要です。

○ 人権尊重の行動につながる意欲・態度や技能を育てる

人権問題を解決するための実践行動は、人権に関する知的理解と人権感覚が結びつくことによって可能となります。

人権感覚を高めるためには、人間と生命の価値を自覚し尊重することや、人の痛みや思いを想像したり共感的に感受したりすること、問題解決に積極的に貢献しようとする事、お互いを認め協力を大切にすること、他者や他文化の多様性に共感すること等の意欲・態度や技能を育成することが重要です。

○ 一人ひとりの自己実現を可能にする

自己や他者を尊重しようとする感覚や意志は、自らが一人の人間として大切にされているという実感が持てる環境の中で育まれます。差別やいじめ、厳しい生活等の影響によって、自己実現が阻まれることがあってはなりません。

そこで、一人ひとりが自分をかけがえのない存在として感じられるよう、学校や地域において、互いを信頼し受容し合える豊かな人間関係づくりを進めること、そして、その中で自信を持ち、自らの進路や生き方に対して主体的に選択・意思決定し行動できるよう支援することが大切です。

人権教育は、子どもの生活の中にある課題の解決に向けて、総合的に行われなければなりません。子どもが安心して過ごすことのできる人権感覚あふれる学校を教科等指導や生徒指導、学級経営等あらゆる教育活動を通じて実現していくことや、子どもと保護者・地域住民等が一緒になって取り組む学習活動を積極的に促進することによって、これらの人々の間に人権尊重の意識を広めていくことが大切です。

(2) 同和教育の理念や成果をふまえて

部落差別を許さず、主体的に差別をなくしていこうとする人間の育成をめざして同和教育が始められました。そして、これまで、次のような理念や成果を継承・発展させながら取組が進められてきました。

○ 子どもを取り巻く実態から教育課題をとらえてきたこと

子どもの姿を、その生活背景や地域の実態とともにとらえることによって、子どもや保護者の願い、そして、それらが差別等により妨げられていることが明らかになってきました。願いの実現を阻んでいるものを取り去り、子どもが自らの将来を切り拓いていく力を身に付けるための取組を進めるには、人権に係わる子どもを取り巻く実態を的確に把握し、教育課題を明確にすることが不可欠でした。

○ 子どもの教育を受ける権利等を保障してきたこと

差別等を背景とする、子どもの長期欠席や不就学を克服する取組は、日本国憲法の理念を実現しようとするものでした。その中で、基礎学力の保障、「奨学金制度」の整備、「統一応募用紙」の制定等、様々な取組が進められてきました。

○ 一人ひとりが認められる仲間づくりを進めてきたこと

集団の中で個が活かされ、共に生きることを重視した仲間づくりが進められてきました。一人ひとりの子どもが疎外されることなく、集団の中で自分らしさをいきいきと表現し生活していること、また、お互いの願いや悩み、中でも、差別に対してどう向き合っていくのかを共有し、課題の解決に向けて共に考え、行動できること等を重要な視点としてきました。

○ 学校・家庭・地域が一体となった推進体制を確立してきたこと

学力保障や進路保障等、学校における様々な取組が進められる中で、それらの取組は家庭・地域等の多くの人々に支えられてこそ、その効果が十分発揮されることが明らかになってきました。このことから、学校・家庭・地域等が一体となった推進体制づくりが進められてきました。

○ 教職員としての資質と実践力の向上を図ってきたこと

これまで、すべての教職員が人権問題に対する正しい認識を深め、差別解消に向けて取り組むために、研修等が積極的に進められてきました。地域の実態から学んだり、被差別当事者等から話を聞いたりすること、また、生活体験から自分自身と人権問題との係わりを見つめ直すこと等が、教職員に自己変革や気づきをもたらしてきました。さらに、具体的な教育実践の交流等が、取組を進めるうえでの貴重な視点を示してきました。

今後も、このような同和教育の理念や成果を十分にふまえ、充実した人権教育を展開していくことが重要です。

(3) 人権問題を解決するための具体的な実践行動につながる教育を

人権教育を通じての気づきや学びを、人権問題の解決のために自分の生活や社会の状況を変えていこうとする意識につなげるには、その問題の解決を自分の課題としてとらえることが必要です。そのためには、人権問題を自分の経験やくらしと重ねて共感的にとらえたり、その問題が存在する社会に自分はどう向き合うかを考えたりすることが重要です。

そして、その意識を自他の人権を守るための具体的な実践行動ができる力につなげるには、知識的側面、価値的・態度的側面、技能的側面(*1)に係わる資質・能力をバランスよく育成することが求められます。これらの3側面に係わる指導を相互に関連づけながら、人権教育推進計画等に基づき、あらゆる場と機会を活用して系統的に人権教育を推進することが大切です。

*1 知識的側面とは「自由・平等・権利等の諸概念、人権の歴史や現状、国内法や国際法等についての知識等」、価値的・態度的側面とは「自他の人権の尊重、多様性に対する肯定的評価、自由等の実現のために行動しようとする意欲等」、技能的側面とは「コミュニケーション力、合理的・分析的な思考力、偏見や差別を見きわめる力等」。

2 個別的な人権問題に対する取組

部落問題を解決するための教育

(1) 現 状

国においては、1965(昭和40)年の「同和対策審議会答申」を受けて1969(昭和44)年に「同和対策事業特別措置法」を制定しました。県においても、30年余りにわたって法律に基づく様々な事業を実施し、部落問題を背景とした教育的に不利な環境のもとにある子どもに対する教育を受ける機会の保障と、学力状況・進路状況の改善、住宅や道路をはじめとする生活環境の基盤整備、人権意識を高めるための教育・啓発等の取組を進めてきました。

しかし、依然として、部落差別につながる意識やそれに起因する差別的言動が存在しており、近年では情報化の進展の中で、インターネット上に偏見や差別を助長する情報が流布される事案も発生しています。また、県が2013(平成25)年に実施した「人権問題に関する三重県民意識調査」等の結果からは、結婚や土地購入等に係わって差別意識が根深く残っていることが明らかになりました。このような意識や差別の実態は、被差別の立場に置かれた人々の生活の様々な場面に影響を及ぼし、不安や生きづらさをもたらします。学校教育においては、部落問題についての正しい知識や人権感覚が身に付いていなかったり、部落問題と自分との係わりが見いだせていなかったりする子どもの実態が指摘されています。

国は、2016(平成28)年に「部落差別の解消の推進に関する法律」(以下、「部落差別解消推進法」)を制定しました。この法律は、現在もなお部落差別が存在することを明示しています。また、情報化の進展に伴って部落差別に関する状況の変化が生じていることをふまえて、国及び地方公共団体の責務を明らかにし、教育・啓発を実施するよう規定しました。基本理念にのっとり必要な取組を進めることにより、部落差別のない社会を実現することを目的としています。2017(平成29)年に内閣府が行った世論調査^(*)からも、部落問題を解決するうえで教育に対する期待が高いことがうかがえます。これらをふまえ、すべての学校において部落差別を解消するための取組を充実させていくことが求められています。

*1 「人権擁護に関する世論調査」(平成29年10月調査)において、「部落差別等の同和問題を解消するために、今後どうすればよいと思いますか」という設問で、「行政がもっと積極的に教育・啓発、相談体制の充実などの施策を講ずべき」を挙げた割合が40.8%であった。これは「人権尊重の意識を一人ひとりがもっと自覚すべき」(50.6%)に次いで2番目に多い回答であった。

(2) 推進の視点

- 部落問題の解決を自分の課題として受けとめ、不当な差別のない社会の実現に展望を見だし、行動しようとする子どもを育むこと
- 被差別の視点から教育課題を明らかにし、子どもの進路に対する意欲や学力を高める取組を軸に、進路を切り拓く力を養うこと
- 部落差別を温存し助長する社会の状況を変革する力を養うこと

(3) 具体的な取組

■ 部落問題に対する理解と認識を深める学習の充実

「部落差別解消推進法」において部落差別を解消するための教育を行うことが定められたことをふまえ、部落差別の解消に向けた取組の歴史や現状、人権に係わる様々な活動や法整備の進展等について理解することにより、差別解消への展望を持てるよ

うにすることが重要です。これらの学習を、子どもや地域の実態に応じて、人権教育推進計画等に位置づけ系統的に進めることが大切です。

■ 自分と重ね合わせる学習の展開

被差別の立場に置かれた人々の思いや生き方を知り、自分の生き立ちや気持ちと重ね合わせることにより、すべての子どもが部落問題との係わりを見だし、その解決に向けて主体的に行動できるようにすることが大切です。

■ 課題解決への意欲を育む学習活動の工夫

差別をなくすために活動している施設への訪問やゲストティーチャーとの出会い等を通して、部落差別の解消に向けた具体的な活動等を体験的に学ぶことが重要です。また、人権問題について、子どもが仲間、地域の人々、家族等と話し合い、意識を高める機会を設けることも有効です。

■ 豊かな関係性の構築と人権感覚の育成

「つづる」「語る」活動等を通して、自分のことを伝えたり他者の思いを知ったりする機会を設け、それぞれの存在を認め合う関係性を築いていくことが大切です。その中で、自己についての肯定的態度や、他者の思いや願いを共感的に受容できる想像力や感受性を培い、自他の人権を尊重しようとする人権感覚を育成することができます。

■ 部落問題を解決するためのメディア・リテラシーの育成

部落差別を助長・誘発するような情報が流布されている現状に対応するため、部落問題に関する正しい知識をもとにメディアを読み解き活用する力を育成することが求められています。

■ 子ども、家庭・地域の実態に基づく取組の推進

人権教育推進協議会、家庭訪問、保護者懇談会等の機会を通して、子どもたちの身近にある部落差別に係わる意識や実態を把握し、教育課題を明らかにすることが必要です。それをふまえ、子どもたちが差別を見抜き、なくしていくための力を付ける取組を構築することが大切です。

■ 家庭・地域との連携と信頼関係の構築

家庭・地域と連携し、部落問題を解決するための教育を進める必要があります。取組内容を保護者等に公開したり、PTA活動として協働して取り組んだりすることにより、家庭・地域と共通理解を図るとともに信頼関係や協力関係を築き、地域ぐるみの推進体制を確立することができます。

■ 進路を切り拓く力の育成

教育的に不利な環境のもとにある子どもの学力と進路を保障することが必要です。そのために大切なのは、子どもの実態を把握し、一人ひとりの存在や思いが大切にされる環境づくりを進める中で、学習意欲を高め、学習習慣の確立と基礎学力の定着を図ることです。併せて、自尊感情を育むことを基本に、キャリア教育等を通して、進路を主体的に切り拓く実践力を養ったり、「統一応募用紙」がつけられた経緯等から公正な採用選考の必要性について理解を深めたりする学習を進めることが大切です。

■ 教職員の資質向上と推進体制の確立

「差別の現実から深く学ぶ」という原則をもとに、部落問題と自らの係わりを見つめ直したり、同和教育の理念や成果について学んだりすることが大切です。また、取組を組織的・系統的に進めたり、人権侵害に対して的確に対応したりすることができるよう、管理職や担当者を中心とした教職員が一体となった校内推進体制を確立することが必要です。

障がい者の人権に係わる問題を解決するための教育

(1) 現 状

国においては、2011(平成23)年の「障害者基本法」改正、2013(平成25)年の「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」(以下、「障害者差別解消法^(*1)」)制定を経て、2014(平成26)年に「障害者の権利に関する条約^(*2)」(以下、「障害者権利条約」)を批准しました。この条約は、障がいの「社会モデル^(*3)」の考え方に基づいており、無差別及び、障がい者の社会への完全な包容(インクルージョン)等を原則として定めています。また、障がい者に対して「不当な差別的取扱いをすること」だけでなく、「合理的配慮^(*4)をしないこと」も差別であるとしています。

三重県では、これまで、誰もが障がいの有無にかかわらず、相互に個性を尊重し、支え合い、地域で共に暮らす共生社会づくりに取り組んできました。2016(平成28)年には「三重県手話言語条例」を制定し、手話は「ろう者が情報を取得し、その意思を表示し、及び他人との意思疎通を図る手段として必要な言語」であるという基本的認識のもと、共生社会の実現を図ることを明記しました。

教育に係わっては、仲間づくりの視点を大切にしながら、すべての子どもが同じ場で共に学ぶことを基本とする取組を進めてきました。

しかし、社会には依然として、障がい者があたりまえに生活することを妨げる社会的障壁^(*5)が存在し、そのために、障がい者は不利益を被ることが多く、自立と社会参加が阻まれている状況にあります。学校においても、障がいに関する無知や障がい者に対する偏見に基づく子どもの差別的言動等が発生しているという課題があります。

*1 「障害者差別解消法」は2016(平成28)年に施行された。

*2 教育に係わっては、インクルーシブ教育システムが、障がいのある者と障がいのない者が共に学ぶ仕組みであり、障がいのある者が一般的な教育制度から排除されないこと、生活する地域において教育の機会が与えられること、個人に必要な合理的配慮が提供されること等が必要であると示されている。

*3 障がいとは個人の心身の機能障がいに起因する問題だとする、いわゆる「個人(医学)モデル」の考え方に対し、障がいは社会がつくり出しているものだという考え方を「社会モデル」と言う。

*4 「障害者権利条約」では「障害者が他の者との平等を基礎として全ての人権及び基本的自由を享受し、又は行使することを確保するための必要かつ適当な変更及び調整であって、特定の場合において必要とされるものであり、かつ、均衡を失した又は過度の負担を課さないものをいう」と定義している。

*5 内閣府は「障害のある方にとって、日常生活や社会生活を送る上で障壁となるような、社会における事物(通行、利用しにくい施設、設備など)、制度(利用しにくい制度など)、慣行(障害のある方の存在を意識していない慣習、文化など)、観念(障害のある方への偏見など)その他一切のもの」と定義している。

(2) 推進の視点

- 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に立って、障がい者の人権に係わる問題を解決していこうとする子どもを育むこと
- 「障害者権利条約」の内容をふまえ、障がいのある子どもとまわりの子どもが共に育つことを大切にすること
- すべての選択や決定において、一人ひとりの子どもの意思を尊重すること

(3) 具体的な取組

■ 障がい者の権利保障に係わる学習の充実

社会モデルの考え方について理解を深める取組を充実させることが重要です。その際に大切なのは、バリアフリー・ユニバーサルデザインの理念や事例、合理的配慮の考え方等について理解したり、障がい者の人権に係わる問題と自分との係わりを見だし、課題解決に向けて主体的に行動する意欲を育んだりする学習を展開することです。これらの学習を進めるにあたっては、障がい者が社会、経済、文化その他のあら

ゆる分野の活動に参加できるようにすることは、特別なことではなく基本的人権の保障であることに気づかせることが大切です。

■ 共に生き、共に学ぶ機会の充実

共に生き、共に学ぶことを基本とし、学校内や学校間での子どもどうしの交流や共同学習等の充実を図ることが重要です。その際には、すべての子どもの生き方を豊かにするという視点で仲間づくりを進めることが大切です。その取組は、将来、共に働き、共に社会をつくっていかうとする意欲を育むことにもなります。

■ 差別的言動を批判的にとらえる力の育成

インターネット上や学校において、障がい者の人権に係わる差別的言動が発生している状況に対応するため、その差別性を見抜く力を育むことが求められています。そのためには、差別的言動を含めた様々な差別に対する障がい者やその家族等の思いに触れ、似たような思いを抱いた経験を振り返ることで、その思いを共感的に理解する取組が大切です。併せて、障がい者の権利について理解を深めることが必要です。

■ 一人ひとりの教育課題に応じた教育内容の充実

学校での子どもの様子を観察するだけでなく、家庭訪問等により、家庭での生活の様子や家族の状況等を把握し、教育課題を明らかにしていくことが必要です。また、一人ひとりの障がいの特性に応じた中・長期的な支援を示す「個別の指導計画」「個別の教育支援計画」を作成・活用することを通して、個に応じた指導・支援の充実を図ることも重要です。さらに、情報引継ぎツールも活用しながら、保護者と連携するとともに、就学前から各学校段階において、指導・支援に必要な情報を確実に引き継ぐことが大切です。

■ 進路決定に向けた支援の充実

障がいのある子どもが進路を主体的に選択できるよう、キャリア教育を計画的・組織的に進めることや学校間で連携を深めることが求められています。また、一人ひとりの希望と適性に合った進路を実現できるよう、福祉施設や一般事業所(企業)、大学等と連携し、多様な進路を開拓したり、必要な資格の取得や学力保障のための取組を進めたりすることが大切です。

■ 推進体制と教育環境の充実

学校全体で取組を推進する体制をつくる必要があります。それにあたっては、人権教育推進委員会等代表者と特別支援教育コーディネーターが連携することが重要です。また、地域におけるセンター的機能を有する特別支援学校や関係機関等と連携し、教育相談体制を充実させることも大切です。併せて、学校内での様々な行事や活動、施設や設備、情報伝達等のあり方を見直すなど、教育環境の充実に努めることが求められています。

■ 教職員の資質と指導力の向上

「障害者権利条約」等の内容についての理解を深めることが重要です。その際に大切なのは、障がいに対する自分の認識を問い直したり、就労実態等、障がい者を取り巻く現状を知ったりすることです。さらに、障がいの社会モデルの考え方にに基づき、社会にある障壁をなくしていくという視点を持って研修^(*6)を進めることが大切です。これらをふまえ、「障害者権利条約」の理念を実現するためには、障がいのある子どもとまわりの子どもにどのような力を育む必要があるのかについて考え合うことが不可欠です。

*6 障がいの社会モデルの考え方に立脚した研修として「障害平等研修」がある。これは障がい者との対話を通じて、障がい者が日常生活で直面する社会的障壁を参加者自らが発見し、それがつくり出される原因と構造を理解し、それを解消することをめざして行われるものである。

外国人の人権に係わる問題を解決するための教育

(1) 現状

国においては、2016(平成28)年に、「本邦外出身者に対する不当な差別的言動の解消に向けた取組の推進に関する法律」(以下、「ヘイトスピーチ解消法」)を施行し、ヘイトスピーチをなくすための取組を進めています。しかし、依然として、外国人住民^(*1)に対する差別的言動が街頭やインターネット上などで行われており、日本で生活することに不安や恐怖を感じている外国人住民がいます。また、居住や労働環境に係わる不利な取扱いが行われている実態もあります。さらに、在日韓国・朝鮮人等の在日外国人が日本で暮らすことになった歴史的経緯等について十分に認識されているとは言えない状況も見られます。

三重県には、在日韓国・朝鮮人等の終戦前から引き続き日本に居住する人々とその子孫、ブラジル等の南米出身者や、アジア出身者等、外国人住民が数多く^(*2)生活しています。また、公立小中学校等及び県立学校に在籍する日本語指導が必要な外国人児童生徒^(*1)は増加傾向にあります。そのような中、外国籍の子どもが公立小中学校等へ就学を希望する場合、「国際人権規約」「児童の権利に関する条約」等の規定をふまえ、無償で受け入れるとともに、就学援助、日本語指導や適応指導等の取組をNPO等と連携して行うなど、教育を受ける権利の保障を図っています。

しかし、外国人児童生徒の中には、就学に関する情報不足、学校の受け入れ体制の不十分さ、保護者の不安定な生活状況、学習言語としての日本語を習得する困難等により、学校に行きづらかったり、高等学校等への進学を断念したりする子どももいます。また、日本語を話せる外国人児童生徒が、話せない保護者を否定的にとらえてしまう事例も見られます。さらに、社会に存在する偏見や差別意識、言語・文化・生活習慣等のちがいに對する理解の不十分さを背景に、差別的言動等が学校においても発生しています。これらのことにより、自らの文化的背景やルーツに自信や誇りを持たず、不安を感じながら学校生活を送る子どもがいます。

*1 「外国人住民」「外国人児童生徒」という言葉は、本来外国籍の住民等を意味するが、本ガイドラインでは日本国籍であっても文化的背景やルーツが外国にある住民や児童生徒も含めて使用している。

*2 2017(平成29)年12月31日現在、住民基本台帳に基づく県内の外国籍を持つ人は47,665人で、県内総人口に占める割合は2.60%。

(2) 推進の視点

- 日本と外国との歴史的経緯や、文化・価値観の多様性についての理解を深め、多文化共生社会を共に築こうとする子どもを育むこと
- 一人ひとりの文化的背景やルーツを尊重し、子どもどうしの関係を深めること
- 一人ひとりの実態に応じた言語面等の支援を充実させることにより、学ぶ力を高め、社会的に自立する力を養うこと

(3) 具体的な取組

■ 外国人の人権に関する理解を深める学習の充実

日本と朝鮮半島・ブラジル・中国・フィリピン等との歴史的経緯、外国人住民の生活実態等について理解を深められるよう取り組む必要があります。また、外国人に対する人権侵害や外国人の人権を尊重する取組の進展等について考え合う活動も不可欠です。その際には、「ヘイトスピーチ解消法」と関連づけ、在日韓国・朝鮮人等に対する偏見・差別の不合理性やその解消に向けて行動する大切さに気づかせることが重要です。これらの取組においては、人権学習指導資料等や地域教材を活用したり、学級・

学校に在籍している外国人児童生徒やその保護者等から話を聞く活動を取り入れたたりすることが大切です。

■ 多文化共生社会を築く主体者を育てる教育の推進

言語・文化・生活習慣等のちがいがから新しい発想を生み出したり、外国人の人権に係わる問題の解決に向けて主体的に行動したりする力を育む必要があります。そのためには、地域に暮らす外国人から日本での経験や思いを聞き取る活動、体験学習や交流活動、インターネットの活用等により、多様な文化を実感を持って理解するとともに、自分にとっての「あたりまえ」を問い直す取組を進めることが大切です。その際、保護者、NPO、ボランティア団体、海外派遣教員等、幅広い経験と知識を有する学校内外の人々や関係機関と連携・協働することで、より効果的な取組にすることができます。

■ 自尊感情を高める取組の推進

外国人児童生徒が、言語・文化・生活習慣、価値観等をまわりから認められ、名前を含めた自らのルーツや生い立ち、家族を肯定的にとらえることができるよう取組を進める必要があります。また、教育相談を充実させたり、仲間づくりの取組を進めたりすることにより、不安や悩みを話せる環境をつくることが求められています。取組の際には、子どもの実態に応じて母語を活用する機会を設けることも大切です。

■ メディアを読み解き活用する力の育成

インターネット上や学校において、外国人に対する無知や偏見に基づいた差別的言動が発生している状況に対応するため、メディアを読み解き活用する力を養う必要があります。そのためには、歴史や現状等に関する理解を深めるとともに、差別的言動を含めた様々な差別に対する外国人の思いに触れ、似たような思いを抱いた経験を振り返ることで、その思いを共感的に理解する取組が大切です。

■ 進路決定に向けた支援の充実

多言語によるガイドブックやガイダンスの活用等により、就学の案内や学校制度、高等学校入学者選抜における「海外帰国生徒・外国人生徒に係る特別枠入学者選抜」等の進学に関する制度等の情報を提供することが不可欠です。また、様々な外国人向けの相談機関や大学、企業等の関係機関と連携・協働したり、支援のための取組内容等について外国人学校等を含めた学校間で情報共有したりすることが求められています。

■ 学習を支援する取組の充実

先進的な実践事例やJSLカリキュラム^{(*)3}等の日本語指導に係わる効果的な指導方法・指導内容をふまえ、日本語習得状況に応じた学習支援を充実させる必要があります。また、外国人児童生徒巡回相談員による日本語指導や学校生活への適応指導等の充実を図ることが大切です。そのために重要なのは、外国人児童生徒の学習状況や生活実態を把握したうえで取組を構築したり、家庭や地域、関係機関と連携したりすることです。

■ 教職員の資質と指導力の向上

外国人児童生徒が置かれている状況を情報共有する中で、「外国人差別の現実はどこに現れているか」等について話し合ったり、外国人に対する自分の認識を問い直したりする必要があります。また、外国人に対する差別をなくすための取組や、日本と外国との歴史的経緯等についての理解を深めることが重要です。さらに、外国人児童生徒やその保護者との対話等を円滑にするために、「やさしい日本語^{(*)4}」について学ぶことも大切です。

*3 JSLはJapanese as a second language(第2言語としての日本語)の略。日常的な会話はある程度できるものの、学習活動への参加が難しい外国人児童生徒に対して、学習活動に日本語で参加する力を育成するため、日本語指導と教科指導とを統合的に行う指導方法。

*4 日本語があまり堪能でない人にも伝わるように、言葉づかいや話し方・書き方を工夫した表現。

子どもの人権に係わる問題を解決するための教育

(1) 現 状

三重県では、2011(平成23)年に「三重県子ども条例」、2014(平成26)年に「三重県いじめ防止基本方針」、2016(平成28)年に「三重県子どもの貧困対策計画(^{*1})」、2018(平成30)年に「三重県いじめ防止条例」を定め、子どもの権利を保障する取組を進めています。

しかし、依然として、いじめ、体罰、虐待等、子どもの生命や身体の安全に係わる深刻な問題が起こっています。公立小中学校等における不登校児童生徒数も増加しています(^{*2})。また、スマートフォン等の普及によって利便性の向上がもたらされた一方で、インターネットを介したコミュニケーションにおいてトラブルが発生したり、児童買春や児童ポルノ等の犯罪に巻き込まれる危険性が高まったりしています。さらに、家庭の経済的状況が子どもの学力や進路、健康等に影響を及ぼしている実態も指摘されています。加えて、少子化や核家族化の進行、情報化の進展、地域社会の関係性の希薄化等によって、人間関係を構築する力や社会性の低下が危惧されています。

教育を取り巻く社会情勢の変化が激しい中、子どもを権利の主体として位置づけ、他者と協働して直面する課題に主体的に対応する力を付けていくことが求められています。

^{*1} 子どもの貧困問題については、「貧困等に係る人権課題」(P. 25)を参照。

^{*2} 2016(平成28)年に、不登校児童生徒に対する教育機会の確保、夜間等において授業を行う学校における就学機会の提供、その他の義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等を総合的に推進することを目的とした「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律」が成立した。

(2) 推進の視点

- 自他の生命を尊重するとともに、自他の人権を守るための実践行動ができる子どもを育むこと
- 「児童の権利に関する条約」の内容をふまえ、子どもを権利の主体としてとらえるとともに、自主的な活動を保障すること
- いじめ、虐待、不登校等の問題に対応するため、保護者・地域住民や多様な主体との連携を深めること

(3) 具体的な取組

■ 子どもの権利に関する学習の推進

「児童の権利に関する条約」に定められている「生きる権利」「育つ権利」「守られる権利」「参加する権利」と自分たちの生活を関連づけてとらえ、自らを権利の主体であると実感できる学習を進めることが必要です。

■ 自尊感情を高める取組の推進

子どもの自尊感情を高めるためには、家族等の身近な人との関わりや自分の生い立ち等を振り返ることを通して、自分は大切な存在であると実感できる取組の推進が必要です。また、様々な教育活動において「達成感を感じる」「他者から認められる」「人の役に立つ」といった体験を積み重ねられるよう工夫することが重要です。加えて、互いの考えや気持ちを受けとめ合う場面を日常的に設定し、支え合うことができる集団をつくることも求められています。

■ いじめを許さず行動する力の育成

「いじめは絶対に許されない」という認識のもと、「いじめられる側にも問題がある」という考え方の誤りや「傍観することもいじめにつながる」ことに気づかせることが大切です。また、子どもがいじめやいじめにつながる言動に気づいたとき、教職

員や家族、友だち、いじめに関する相談窓口に相談するなど、課題解決のために行動できる力を育む学習が必要です。そのためには、子どもが能動的に取り組めるよう学習展開を工夫し、いじめに関する問題を自分の問題として主体的に考えられるようにすることが重要です。

■ インターネットによるトラブル等を未然に防ぐ取組の推進

インターネットを使いたいじめや犯罪、個人情報等の流出、長時間利用がもたらす影響等に関する具体的な事例をもとにした学習を通して、インターネットの利便性だけでなく危険性に気づかせることが必要です。また、自分たちで利用のルールをつくるなど、子どもの主体的な取組を進めることも重要です。インターネットへの依存傾向のある子どもについては、その背景にある状況を把握し、対応を考える必要があります。取組にあたっては、保護者や関係機関等と連携・協働することが大切です。

■ 子どもが置かれている状況の把握と組織的な対応

いじめ・虐待・不登校等に対応するためには、その背景にある状況を把握することが不可欠です。そのために必要な取組としては、子どもや保護者との対話、家庭訪問、日記(生活ノート)の活用、教職員間の情報共有等が挙げられます。把握した状況をもとに取組を構築する際には、保護者、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い、組織的に対応することが大切です。

■ 安全で安心して過ごせる地域づくり

PTAや地域住民と連携・協働しながら、いじめをはじめとする人権侵害、子どもに対する犯罪等に係わる課題解決、未然防止対策や危機管理体制の整備を行う必要があります。その際には、「子ども支援ネットワーク」の活動等を活用することも有効です。また、子どもと地域との関係を深めるためには、体験活動やボランティア活動等の中で地域住民との出会いの場をつくるのが大切です。

■ 自立をめざすキャリア教育の推進

子どもが社会的・職業的に自立する力を養うためには、多様な人生モデル・職業モデルとの出会いや体験活動を通して、将来の生き方や進路に展望を持てるようにする必要があります。また、教育活動全体を通して、「自尊感情を高める」「多様な人々と協力する」「課題を発見し解決をめざす」取組を充実させることが重要です。その際に大切なのは、仲間との関わりによって本来持っている力を発揮できるようにすること、困難に直面しても粘り強く取り組めるようにすることです。取組にあたっては、学校間で連携を図り、早期から発達段階に応じて系統的・計画的に進める必要があります。

■ 学力を保障する学習指導の充実

主体的・対話的で深い学びにつながる学習活動を通して、子どもが「学ぶ喜び」「わかる楽しさ」を実感できるようにする必要があります。そのためには、互いの考えや気持ちを伝え合い、受けとめ合えるような仲間との関係を構築することが求められています。また、家庭環境等の影響で学習意欲が低下している子どもに対して、その背景にある状況を把握し、実態に応じた支援を行うことが必要です。

■ 教職員の資質と指導力の向上

子どもが本来持っている力を引き出すためには、「児童の権利に関する条約」「三重県子ども条例」についての理解を深め、子どもを権利の主体としてとらえる必要があります。併せて、日頃の取組や子どもとの関わり方がそれらの内容をふまえたものになっているかを振り返ることも重要です。

女性の人権に係わる問題を解決するための教育

(1) 現 状

三重県では、「男女共同参画社会基本法」の趣旨をふまえ、2000(平成12)年に「三重県男女共同参画推進条例」を制定し、性別にかかわらず、個性と能力を十分に発揮することができる男女共同参画社会の実現に向けて、取組を進めています。

こうした中、女性の人権を尊重する意識は高まりつつありますが、依然として、性別による差別や「男は仕事、女は家庭」といった固定的な性別役割分担意識、それらに基づく男性優位の慣行等が根強く存在しており、女性の生き方を様々な形で制約しています。そのことが、結婚や出産に伴う女性の離職率の高さや、非正規雇用に占める女性の割合の高さにも表れています。また、妊娠・出産・育児等に係わる、職場における不利益な取扱いも課題となっています。世界経済フォーラムが算出するジェンダー・ギャップ指数(GGI)^{(*)1}においても、日本は、特に政治分野と経済分野において男女間に格差があることが指摘されています。さらに、セクシュアル・ハラスメント^{(*)2}やドメスティック・バイオレンス(以下、DV)^{(*)3}、デートDV、ストーカー行為等の重大な人権侵害が依然として発生していることに加え、近年では、リベンジポルノ^{(*)4}も社会問題になっています。メディアにおいても、固定的な性別役割分担意識を助長したり、女性を性的対象としてのみ扱ったりする表現が見られます。

このような社会の状況や意識は、男女共同参画社会を推進する教育にも影響を及ぼしています。

*1 各国の男女間の格差を、政治・経済・教育・健康の4分野のデータでランクづけしたものの。「ジェンダー・ギャップ指数2017」では、日本は144カ国中114位。

*2 「スクール・セクシュアル・ハラスメント」(教職員から児童生徒等への性的な言動)も重大な人権侵害としてとらえる必要がある。また、厚生労働省の性的な言動に起因する問題の防止措置についての指針では、同性に対するものも含むこと、被害を受ける者の性的指向や性自認にかかわらず措置の対象とすることを明記している。

*3 配偶者やパートナー等、親密な関係にある、又はあった者からの身体的、精神的、性的、経済的な暴力。

*4 元交際相手や元配偶者の性的な写真や動画を、インターネット上で不特定多数に公開する嫌がらせ。

(2) 推進の視点

- 固定的な性別役割分担意識にとらわれず、あらゆる暴力を許さず、男女が平等に生きていける社会を築こうとする子どもを育むこと
- 男女が対等の立場で、社会のあらゆる分野に共に参画し、責任を分かち合う社会をめざす、男女共同参画の理念をふまえること
- 性のあり方の多様性^{(*)5}をふまえ、単純に男女に二分する考え方にとらわれないこと

*5 「性的マイノリティの人権に係わる問題を解決するための教育」(P. 22)を参照。

(3) 具体的な取組

■ 男女共同参画社会に係わる学習の推進

固定的な性別役割分担意識にとらわれず、家庭生活における相互協力、対等な立場での社会参画を実現するための学習を推進することが求められています。学習の際には、男女の雇用機会の均等や共同参画社会づくり等、女性の権利保障に係る法律の内容やその意義を知ったり、社会や身近な生活の中にある固定的な性別役割分担意識を問い直したりする学習が大切です。

■ 暴力を防止する教育の推進

あらゆる暴力を許さない姿勢と、暴力に依存せずに対等な人間関係を構築するスキルを育成することにより、セクシュアル・ハラスメントやDV、デートDV、ストーカー

行為等を防止することが重要です。取組を進める際に大切なのは、子どもたちを被害者にも加害者にもさせない視点を持つことです。

■ 子どもたちを守る環境づくりと相談機関についての学習の推進

子どもが、セクシュアル・ハラスメントやデートDV等の人権侵害から自分を守ることができるよう、校内の教育相談の取組を充実させるとともに、校外の様々な相談窓口やその機能等についての理解を深める学習が必要です。

■ 生命と性を尊重した教育の推進

性と生殖に係わる健康・権利(リプロダクティブ・ヘルス/ライツ)(*6)が、女性の人権には不可欠であるという認識に立ち、男女が互いの身体的特性を十分理解したうえで、自己のあり方や生き方を考えられるよう、生命と性を尊重した教育を推進することが大切です。

■ ワーク・ライフ・バランスについての理解の促進

家事・育児・介護等の負担が女性に偏っている現状を変革し、男女が平等に自らの希望に沿った働き方や生活ができる環境を実現するため、ワーク・ライフ・バランス(仕事と生活の調和)についての理解を深める学習が求められています。その際には、ワーク・ライフ・バランスの実現は、個人の人生を充実させるだけでなく、社会全体の発展のためにも不可欠であると気づかせることも重要です。

■ 女性の人権を侵害するような表現を読み解く力の育成

固定的な性別役割分担意識を助長するような表現や、女性の人権を侵害する性・暴力表現が流布されている状況に対応するため、メディアを批判的に読み解く力を育成することが大切です。そのためには、それぞれの生活の様々な場面を振り返り、意識や感性を問い直す取組を進める必要があります。

■ 方針決定への対等な立場での参画

あらゆる方針決定の場における、男女の対等な参画を促進することが求められています。具体的には、PTAや学校関係者評価委員会等の活動が、固定的な性別役割分担意識を前提に行われることのないよう留意したり、女性のPTA会長就任等、方針決定過程への女性の参画を促進したりすることです。

■ 家庭・地域と共に進める男女平等の環境づくり

男女共同参画の重要性等について、学校が家庭・地域に情報発信を行ったり、PTAの研修会や各種懇談会、人権教育推進協議会等の場で話し合ったりすることが重要です。

■ 職業観を育む教育の促進

キャリア教育を進めることにより、旧来の「男性の職業」「女性の職業」といった固定的な考え方にとらわれず、一人ひとりの希望と個性、能力に応じた職業選択ができる力を育てることが大切です。

■ 教職員の資質と指導力の向上

教職員自身が固定的な性別役割分担意識にとらわれていないか、男女共同参画の重要性を認識しているかなどについて、職場・家庭等での具体的な言動を通して振り返る機会を持つことが重要です。また、性を単純に男女に二分する考え方に生きづらさを感じる性的マイノリティの存在をふまえ、性のあり方の多様性に関する理解を深めることも大切です。

*6 1994年にカイロで開かれた国際人口開発会議において提唱され、今日、女性の人権の重要なテーマの一つとして認識される概念。その中心課題には、いつ何人子どもを産むか産まないかを選ぶ自由、安全で満足 of 性生活、安全な妊娠・出産、子どもが健康に生まれ育つこと等が含まれている。

様々な人権に係わる問題を解決するための教育

高齢者の人権に係わる問題を解決するための教育

国においては、高齢社会の到来を見据え、1995(平成7)年に「高齢社会対策基本法」を制定し、一人ひとりが生涯にわたって幸福を享受できる社会の実現に向けて、対策を進めてきました。また、少子化や核家族化等により家族だけで介護を担うことが困難な状況を受け、高齢者とそのくらしを社会全体で支える取組も進められています。

高齢化率^(※1)は、2017(平成29)年9月には27.7%と過去最高となりました。その中で、高齢者に対する虐待や財産権の侵害等、多くの問題が発生しています。また、認知症高齢者の増加への対応や、高齢者が豊富な経験や知識を活かして活躍する機会を設けることの重要性も指摘されています。

このような状況をふまえ、学校教育においては、すべての世代の人々が人とつながりながら、生きがいを持って安心して暮らせる地域社会を築こうとする子どもを育てることが求められています。

そのためには、培ってきた経験や知識を高齢者から学ぶ活動や交流を通じて、その一人ひとりが様々な面を持ったかけがえのない存在であることを認識し、これまで社会や家族を支えてきた高齢者に対して尊敬や感謝の念を抱けるよう学習を進めることが大切です。また、高齢化率の将来推計等を資料等から読み取る中で、高齢社会における介護・福祉の問題を自分のこととしてとらえられるようにすることが必要です。さらに、高齢者と接した経験の少ない子どもが増加していることから、老化による衰えや認知症の症状について理解したり、心身の状況は個人差が大きいことに気づいたりする学習も大切です。

*1 総人口に占める65歳以上の割合。

患者の人権に係わる問題を解決するための教育

※ 「患者」には、「元患者」や「感染者」も含んでいます。ここでは、HIV感染者・エイズ患者、ハンセン病元患者、難病患者を取り上げていますが、学習を行うにあたっては、学校の実態に応じてその他の疾病等についても取り組むことが大切です。

(HIV感染者・エイズ患者)

世界保健機関(WHO)は1988年に、世界レベルでのエイズのまん延防止とHIV感染者・エイズ患者に対する偏見や差別の解消を目的に世界エイズデーを制定しました。これを受け、毎年12月1日を中心に、世界各地でエイズに関する啓発活動が行われています。国は、1998(平成10)年に「感染症の予防及び感染症の患者に対する医療に関する法律」を制定するなど、予防と偏見や差別の解消のための取組を進めてきました。

しかし、2007(平成19)年から2015(平成27)年まで、HIV感染者の新規報告が年間1,000件以上にのぼる状況が続いていることに加え、依然として誤解や偏見によって、日常生活・職場・医療現場等で差別やプライバシー侵害等を受ける問題が起こっています。

このような状況をふまえ、学校教育においては、HIV感染者・エイズ患者に対して偏見を持ったり排除したりせず、共に社会で暮らそうとする子どもを育てることが求められています。また、子どもが自分を守ることができる力を育てる取組も求められています。

そのためには、HIV・エイズについての正しい知識を持つことが不可欠です。特に大切なのは、感染経路^(※1)は、性的接触・血液感染・母子感染の3つに限られており、握手、せき・くしゃみ、プール・風呂の共用、飲料の回し飲み等では感染しないこと等を伝える

ことです。さらに、感染しても適切な治療を受けることにより、エイズの発症を抑えたり、感染する前と同様に生活したりできること等を知る学習も必要です。

また、手記等を通じてHIV感染者・エイズ患者の思いや願い、人権侵害の実態について知ったり、レッドリボン運動^(*2)等の偏見や差別を解消するための草の根的な取組について学んだりすることも大切です。

加えて、子どもたちが自分を守るために、感染予防に関する知識や、保健所等で無料・匿名で検査を受けたり相談したりできること等について伝えることが求められています。

*1 厚生労働省が2018(平成30)年に改正した「後天性免疫不全症候群に関する特定感染症予防指針」は、HIVの主要な感染経路は性行為であることから、性に関する適切な意思決定及び行動選択に係る能力が形成過程にある青少年に対して、HIVに関する知識の普及啓発を行うことが特に重要であるとしている。また、施策の実施において特別な配慮を要する層として「男性間で性的接触を行う者」を挙げている。感染者の新規報告数や感染経路等は、厚生労働省の「エイズ発生動向年報」に詳しく記述されている。「性的マイノリティの人権に係わる問題を解決するための教育」(P. 22)も参照。

*2 1990年頃にアメリカで、エイズによって亡くなった人々を追悼する気持ちと、エイズに苦しむ人々への理解と支援の意思の印として赤いリボンを身に付ける運動が始まり、その後、世界的な運動に発展した。レッドリボンは「エイズに関して偏見を持っていない」「エイズと共に生きる人を差別しない」というメッセージを表している。

(ハンセン病元患者)

1996(平成8)年に「らい予防法の廃止に関する法律」が施行され、長年にわたる国のハンセン病患者・元患者に対する隔離政策は終わりました。

しかし、入所者の多くは、長年の隔離政策の結果、家族や親族との関係が断たれたことや、社会の偏見・差別、入所者自身の高齢化等により、病気が完治した後もふるさどに戻れず、ハンセン病療養所に残らざるを得ない状況にあります。また、ハンセン病療養所の入所者であることを理由とした宿泊拒否事件等に象徴される、誤った認識や偏見に基づく差別の問題も深刻です。こうした偏見や差別のない社会の実現に向け、2009(平成21)年には「ハンセン病問題の解決の促進に関する法律」が施行されました。

このような状況をふまえ、学校教育においては、ハンセン病元患者に対する正しい知識を持つとともに、ハンセン病に係わる歴史的な事実を学び、同じ過ちを繰り返さない社会をつくらうとする子どもを育むことが求められています。

そのためには、ハンセン病は、感染力が非常に弱いこと、感染しても発症するのはまれであること、仮に発症しても適切な治療で確実に治せること等について知る学習を進める必要があります。また、1940年代以降に治療法が確立し、確実に治る病気になった後も隔離が続いた歴史について、国として「悔悟と反省の念」を表明していることもふまえて学ぶことが大切です。

さらに、ハンセン病元患者の手記等を通じて、隔離政策によって家族と一緒に暮らせなかったことや実名を名乗れなかったこと、療養所での生活等について学んだり、今なお社会復帰を困難にさせている状況について理解したりすることも大切です。

(難病患者)

難病とは原因が不明で治療法が確立されていない疾患であり、患者は長期あるいは生涯にわたって治療を受ける必要があります。そのため、日常生活を送るうえで多くの支障が生じ、患者やその家族の経済的・身体的・精神的負担が大きいことが指摘されています。国においては、2013(平成25)年に「障害者の日常生活及び社会生活を総合的に支援するための法律」を施行し、難病患者も障がい福祉サービスを受けることができることを決めました。2015(平成27)年には「難病の患者に対する医療等に関する法律」を施行し、公平かつ安定的な医療費助成制度の確立を図るなど、難病対策の充実を図る取組が進められています。

しかし、難病は、原因や治療法がはっきりしていないことや、社会の認知度が低いこと等から、難病患者やその家族が、周囲の誤解や偏見に苦しめられている実態があります。また、就職、結婚等に際しての差別も生じています。

このような状況をふまえ、学校教育においては、難病を正しく理解し、偏見にとらわれることなく難病患者を援助^(※1)し、共生していく子どもを育てることが求められています。

そのためには、「難病」というものが存在することを知るとともに、難病患者等の思いや願いに触れたり、難病患者等が強いられている様々な負担、直面している偏見や差別について知ったりする学習が重要です。

また、難病に限らず、長期に入院したり院内学級に在籍したりしている子どもに関しては、学級の大切な一員としてつながりを維持するとともに、医療機関と連携し、学校の支援体制や相談体制を整備することが大切です。

^{※1} 三重県では2018(平成30)年より、ヘルプマークをデザインした「ヘルプカード」やストラップを配布している。ヘルプマークとは、援助や配慮を必要としていることが外見からはわからない人(義足、内部障がい、難病、妊娠初期の人など)が、周囲の人に配慮を必要としていることを知らせることで、援助を得やすくなることを目的としたマーク。このマークについての学習は、難病患者を含む様々な援助や配慮を必要としている人々を支援する子どもの育成につながる。

犯罪被害者の人権に係わる問題を解決するための教育

国においては、2004(平成16)年に「犯罪被害者等基本法」を制定し、犯罪被害者等^(※1)のための施策を推進しています。三重県においては、2006(平成18)年に、犯罪被害者等への支援を行う「みえ犯罪被害者総合支援センター」を設立し、相談や病院・警察等への付添い、生活支援、メンタルケア等の活動を行っています。2015(平成27)年には「みえ性暴力被害者支援センター よりこ」を設立し、性犯罪や性暴力の被害者の支援に取り組んでいます。

しかし、依然として、犯罪そのものやその後遺症による身体的・精神的・経済的な被害、捜査・裁判の過程での精神的・時間的負担によって、犯罪被害者等が苦しめられている状況があります。また、周囲の人々の噂や中傷、インターネット上の悪意のある書き込み、報道取材によるプライバシーの侵害等の二次的な被害に悩まされることもあります。加えて、これらの問題に対する社会の理解が十分とは言えない状況もあります。

このような状況をふまえ、学校教育においては、犯罪被害者等が置かれている状況について理解し、犯罪被害者等が平穏に生活できる地域社会を築こうとする子どもを育てることが求められています。

そのためには、犯罪被害者等の手記や「命の大切さを学ぶ教室^(※2)」で行われる講演等から、犯罪等から受けた様々な痛み、家族や生命の大切さ等について理解する学習が必要です。また、犯罪被害者等に対する支援体制や法の整備が進んできていることを理解するとともに、支援に携わる人々の思いや願いに触れたり、法律の意義について考えたりすることも重要です。これらの取組を進める際に大切なのは、「誰もが犯罪被害者等になる可能性がある」ということを子どもが認識し、自分の問題としてとらえていけるよう学習を展開することです。

加えて、子どもの身のまわりにある噂や中傷、インターネット上の悪意のある書き込み等の問題点について考える学習を通して、二次的な被害を与えないための想像力や判断力を培うことが求められています。

^{※1} 「犯罪被害者等基本法」において、「犯罪被害者等」とは、犯罪等により害を被った人及びその家族又は遺族のことと定義されている。

^{※2} 中学生・高校生等を対象にした被害者遺族の講演等の取組。三重県警察・みえ犯罪被害者総合支援センターが開催している。

アイヌ民族の人権に係わる問題を解決するための教育

国においては、1997(平成9)年に、アイヌの人々の民族としての誇りが尊重される社会をつくることを目的として「アイヌ文化の振興並びにアイヌの伝統等に関する知識の普及及び啓発に関する法律」(以下、「アイヌ文化振興法」)を施行しました。また、2008(平成20)年には「アイヌ民族を先住民族とすることを求める決議」を国会で採択しました。これらに基づき、アイヌの人々の民族としての誇りを尊重しながら、文化の振興を図り、伝統等についての知識を普及・啓発するとともに、アイヌの人々の生活の向上を図るための取組が行われています。

2015(平成27)年には、内閣官房アイヌ総合政策室がアイヌの人々を対象に「国民のアイヌに対する理解度についての意識調査(*)」を実施しました。この調査において「アイヌに対して、現在は差別や偏見があると思いますか」という設問に対して「あると思う(**)」と回答した割合は、72.1%でした。また、「差別を無くすために必要なことは何だと思いますか」という設問に対して「アイヌの歴史・文化の知識を深めるための学校教育」と回答した割合は、80.7%(複数回答)でした。

このような状況をふまえ、学校教育においては、アイヌの歴史・文化を尊重し、アイヌの人々に対する偏見や差別を許さない子どもを育むことが求められています。

そのためには、人権学習指導資料等を活用し、アイヌの文化や習慣、いわゆる同化政策等の歴史、権利回復のための運動、「アイヌ文化振興法」の内容や意義、アイヌの人々の先住民としての思いや願い等を理解する学習を進める必要があります。また、「国民のアイヌに対する理解度についての意識調査」等から、現在も残っている差別の解消の必要性に気づく学習も重要です。

松阪市の「松浦武四郎記念館」には、アイヌ民族との交流を深め、その文化を守ることに尽力した現在の松阪市出身の探検家・松浦武四郎の業績についての資料が展示されており、学校での学習に活用することができます。

*1 対象は全国20歳以上のアイヌの人々1,000人。有効回収数は705人。この意識調査の後、全国20歳以上の日本国籍を有する者を対象とした「国民のアイヌに対する理解度に関する世論調査」も実施されている。

*2 「あると思う」と回答した者に、その理由を質問した結果(複数回答)は、「漠然と差別や偏見があるイメージがある」(54.7%)、「家族・親族・友人・知人が差別を受けている」(51.4%)、「アイヌが差別を受けているという具体的な話を聞いたことがある」(51.2%)、「経済格差や教育格差がある」(45.9%)、「自分が差別を受けている」(33.6%)となっている。

刑を終えた人・保護観察中の人の人権に係わる問題を解決するための教育

国においては、2007(平成19)年に制定した「更生保護法(*)」や2016(平成28)年に制定した「再犯の防止等の推進に関する法律(**)」等に基づき、刑を終えた人・保護観察中の人が円滑に社会復帰できるよう取組を進めています。例えば、保護観察所等の国の機関をはじめ、保護司や各種民間ボランティア、雇用の受け皿となる協力雇用主や更生保護施設等の民間協力者によって様々な支援が行われています。

しかし、刑を終えた人・保護観察中の人やその家族に対する偏見や差別は根強く、就職に際しての差別や住居の確保の困難等、更正をめざす人にとって厳しい状況があります。

このような状況をふまえ、学校教育においては、刑を終えた人・保護観察中の人やその家族を孤立させず、立ち直りを支えることの必要性について理解し、犯罪・非行のない地域社会を築こうとする子どもを育むことが求められています。

そのためには、更正をめざす人たちが円滑に立ち直ることができるようにするための更生保護の仕組みや、立ち直りを支援する活動、それに携わる人々の思い等について理

解を深める学習が必要です。併せて、法律の意義やその整備が進んできたことを理解するとともに、刑を終えた人・保護観察中の人が置かれている状況やその背景にある偏見や差別について考え合う学習が大切です。その際には、「社会を明るくする運動^(※3)」の一環として行っている作文コンテスト^(※4)を活用することができます。

加えて、子どもが犯罪・非行に陥ることを未然に防止する取組も大切です。そのために必要なのは、問題行動を起こした子どもを孤立させたり排除したりしないよう仲間づくりを進めるとともに、福祉等の関係機関と連携した支援や教育相談の充実を図ることです。また、関係機関と連携しながら非行防止教室等を行ったり、刑法等の法律を知る学習を進めたりすることも大切です。そのことにより、犯罪・非行を未然に防止するだけでなく、自他の人権を大切にしようとする子どもを育てることにつながることができます。

*1 犯罪をした者に対し、職業や住居の確保に係る支援等を行うことで、円滑な社会復帰を進めることを目的とした法律。

*2 刑務所・少年院を仮釈放・仮退院した者や、執行猶予で保護観察に付された者に対する更生支援及び指導・監督の方法等、再犯防止のための更生保護制度について定めた法律。

*3 すべての国民が犯罪・非行の防止と罪を犯した人たちの改善更生について理解を深め、それぞれの立場において力を合わせ、犯罪・非行のない地域社会を築こうとする全国的な運動。

*4 作文の題材は「日常の家庭生活、学校生活の中で体験したことを基に、犯罪・非行のない地域社会づくりや犯罪・非行をした人の立ち直りについて考えたこと、感じたことなど」としている。

性的マイノリティの人権に係わる問題を解決するための教育

国においては、2003(平成15)年に「性同一性障害者の性別の取扱いの特例に関する法律」を制定しました。また、同性カップルを、婚姻関係に相当するものとして認めるパートナーシップ制度^(※1)を取り入れる自治体も出てきています。文部科学省は、2016(平成28)年に「性同一性障害や性的指向・性自認に係る、児童生徒に対するきめ細かな対応等の実施について(教職員向け)」を公表しました。

三重県においては、2006(平成18)年より「三重県人権施策基本方針」で性的マイノリティの人権に係わる問題を取り上げ、取組を進めてきました。2016(平成28)年に策定した「第2次三重県男女共同参画基本計画第二期実施計画」や2017(平成29)年に策定した「三重県DV防止及び被害者保護・支援基本計画第5次計画」では、性的マイノリティを視野に入れた取組を進めることを明記しています。また、県の各種申請書・証明書等における性別欄についても見直しを図っているところです。

しかし、依然として、社会には同性愛者や両性愛者、自分のからだの性に違和感のある人たちに対する根強い偏見や差別があり、各種メディア等において性的マイノリティを笑いの対象にしている事例も見られます。このような偏見や差別のため、性的マイノリティの多くは、自分の性のあり方を隠して生活しています。さらに、自殺念慮を抱く割合が高いこと^(※2)も指摘されています。

このような状況をふまえ、学校教育においては、性のあり方は多様であることを認識し、性的指向や性自認に係わる偏見にとらわれない子どもを育むことが求められています。また、性的マイノリティを含め、すべての子どもが安心して過ごせる学校環境づくりを進める必要があります。

そのためには、性の多様性^(※3)に係わる基本的な知識を得たり、性的マイノリティの思いについて知ったりする学習が求められています。その際に大切なのは、多くの人にとっては何でもない場面で生きづらさを感じている人が身近にいることに気づけるようにすることです。また、自分の性のあり方を見つめ直すことで、すべての人は性の多様性の一部に位置づけられることに気づき、性的指向や性自認に係わる問題を自己の課題

として受けとめる学習も重要です。

教科学習等において性のあり方や家族形態を取扱う際には、様々なあり方や形態があることに触れることが大切です。また、「たより」等の発行物で性的マイノリティに係わる情報発信をしたり、関連書籍を教室や保健室等に置いたりすることも重要です。こういった取組を積み重ねることで、性のあり方に係わって不安を抱いている子どもが安心でき、困ったときに相談しやすい環境をつくることができます。なお、子どもから相談を受け、他の教職員や保護者等と情報共有する必要がある場合は、本人の了承を得ることが大切です。

性の多様性については教育実践の蓄積が十分でない現状をふまえ、学習内容について、教職員が十分に認識を深めておくことが必要です。

- *1 三重県伊賀市では、2016(平成28)年に「伊賀市パトナシップの宣誓の取扱いに関する要綱」を施行した。
- *2 自殺念慮とは「死にたいと思い、自殺することについて思い巡らすこと」。内閣府は「自殺総合対策大綱」を2012(平成24)年に改正した際、「自殺を予防するための当面の重点施策」として性的マイノリティについての理解促進を位置づけた。
- *3 国連等では、性的マイノリティについて、性的指向(Sexual Orientation)と性自認(Gender Identity)の頭文字をとった「SOGI」という語を用いて表現している。SOGIは「誰もがそれぞれの性的指向と性自認を持っている」という、性の多様性を前提としている。

ホームレスの人権に係わる問題を解決するための教育

国においては、2002(平成14)年に制定した「ホームレスの自立の支援等に関する特別措置法(^{*1})」に基づき、ホームレス(^{*2})の自立を積極的に促すとともに、新たにホームレスになることを防止する取組を進めています。また、就業の機会と安定した居住の場所を確保することによって、ホームレスが自らの意思で安定した生活を営めるよう支援を行っています。こういった取組の影響もあり、全国のホームレス数は年々減少(^{*3})しています。

しかし、失業や借金、家庭内の問題等が重なり合って、ホームレスにならざるを得ない状況にある人は依然として存在しています。加えて、法律が定義する「ホームレス」には該当しませんが、定まった住居を喪失し、簡易宿泊所や終夜営業の店舗等で寝泊まりする等の不安定な居住環境で生活している人々も存在しています。また、健康状態の悪化等により仕事に就くことが難しい、連帯保証人が見つからないために住宅を借りることができない等、一度ホームレスになってしまうと社会復帰が容易にできないという問題もあります。さらに、ホームレスに対する無理解や偏見から生じる嫌がらせや暴行事件等の人権侵害も起こっています。

このような状況をふまえ、学校教育においては、ホームレスが置かれている状況や自立支援の必要性を理解し、ホームレスに対する偏見や差別を許さない子どもを育てることが求められています。

そのためには、ホームレスの手記等や支援者の活動をもとに、ホームレスにならざるを得なかった事情や自立が困難な状況、支援の必要性について理解する学習が必要です。また、手記等を通して、嫌がらせや暴力を受けたホームレスの怒りや恐怖等の感情、生命の大切さ等について考える学習が求められています。その際には、暴力等の背景には偏見や差別意識があることに気づかせることが必要です。加えて「暴力を正当化することはできない」ということを前提に、加害者が置かれていた状況にも目を向け、社会全体の課題として考える視点を持たせることも重要です。

また、誰もが事故や病気、解雇等によって困窮状態に陥る可能性があることから、生活の安定が損なわれるような状況になった場合に活用できる社会保障制度について知る学習も必要です。その際には、「貧困等に係る人権課題」(P. 25参照)と併せて学習を進め

ることで、それぞれがより効果的なものとなります。

- *1 法律に基づき、2003(平成15)年、2008(平成20)年、2013(平成25)年に「ホームレスの自立の支援等に関する基本方針」を策定している。
- *2 「ホームレスの自立の支援等に関する特別措置法」に、「ホームレス」とは、都市公園、河川、道路、駅舎その他の施設を故なく起居の場所として日常生活を営んでいる者と定義されている。
- *3 2012(平成24)年「ホームレスの実態に関する全国調査(概数調査)」の結果では、全国のホームレス数は9,576人であったが、2017(平成29)年には、5,534人となっている。この調査は、法律が定義する「ホームレス」を調査客体とし、目視によって行われている。

インターネットによる人権侵害

国においては、子どもを有害情報から守るため、2008(平成20)年に「青少年が安全に安心してインターネットを利用できる環境の整備等に関する法律」を制定しました。また、2013(平成25)年に制定した「いじめ防止対策推進法」や、三重県が2018(平成30)年に制定した「三重県いじめ防止条例」においては、インターネットを通じて行われるいじめに対する対策について記載しています。

しかし、依然としてインターネットを介した、いじめ、差別を助長する書き込み、個人や団体等への誹謗中傷、プライバシーを侵害する行為、匿名性を悪用した無責任な情報や有害情報の発信等が発生しています。また、個人情報をインターネット上に公開してしまったために、被害を被ったり事件に巻き込まれたりする事案も発生しています。

このような状況をふまえ、学校教育においては、インターネットの特性を理解し、インターネットを通じて発信される情報内容を批判的に読み解き、安全に活用することができる子どもを育むことが求められています。

そのためには、人権学習指導資料等を活用し、誤ったものや悪意のあるものを含む様々な情報を読み解く力、発信する情報に対する責任感や情報を受け取る他者への想像力、自分に関する情報を自らが管理しコントロールできる力等を養う学習が大切です。また、保護者とインターネットに係わる課題を共有し、フィルタリングサービスやインターネット利用のルールを決める大切さ等についての共通理解を図り、子どもたちが被害者にも加害者にもならないよう、連携して取組を進めることが重要です。

さらに、学校や保護者だけでは解決が困難な事例については、違法・有害情報相談センター等の関係機関と連携することが必要です。

災害と人権

2011(平成23)年に発生した東日本大震災では、避難行動時・避難所生活時(以下、災害時)において、高齢者・障がい者等の特別な援助や配慮を必要とする人や女性への配慮が行き届かない状況が問題になりました。このことを受け、国は、「災害対策基本法」を2012(平成24)年に改正し、その後も改正を重ねています。また、2013(平成25)年、市町村等を対象に「避難所における良好な生活環境の確保に向けた取組指針」を定め、避難所のバリアフリー化や、避難者に応じた情報提供の方法を工夫すること、相談窓口に女性を配置すること等の配慮事項を示しました。

三重県においては、2003(平成15)年度に策定した「三重県避難所運営マニュアル策定指針」を、東日本大震災等で明らかになった課題をふまえて、2012(平成24)年度と2016(平成28)年度に、見直しを行っています。

しかし、災害時に様々な障がい者や外国人等にわかりやすく情報を伝えることや、避難所に女性や性的マイノリティがトイレやシャワーを使用しやすい環境をつくる

こと等の重要性についての理解が十分に広がっているとは言えない状況があります。2013(平成25)年に実施した「人権問題に関する三重県民意識調査」においては、「災害が発生した時の避難所では、みんなが困っているのだから、障がい者や高齢者、外国人など支援が必要な人に特別な配慮ができなくてもやむを得ない」という意見に26.5%の人が賛成しています。

このような状況をふまえ、学校教育においては、災害時に必要な援助や配慮について理解を深め、自分にできる行動をしようとする子どもを育むことが求められています。

そのためには、手記等を通じて、様々な人々が災害時に直面した困難について知ることが重要です。その際には、災害時のような非常時には人権を尊重する意識が薄まりがちになることをふまえ、とりわけ、特別な援助や配慮を必要とする人や女性等が直面した困難についての理解を深めることが必要です。さらに、そのときの思いについて考え合ったり、困難の中にある様々な人権侵害を知ったりする中で、非常時においても人権を尊重することの重要性について認識する学習が求められています。

また、「防災ノート」等を活用し、自分の学校が避難所になった場合を想定して、自分にできる援助や配慮を具体的に考える学習が求められています。加えて、地域の一員として行動できる力を育むために、学校と保護者や地域住民、近隣学校等が連携した防災学習や避難訓練等を実施することも大切です。これらの学習を通じて、「自分の命は自分で守る」ということを前提に、「避難所生活時には、自分が支援者となる」という意識を持てるようにする必要があります。

なお、東日本大震災発生時、原子力発電所事故に伴う放射能汚染に関する風評やデマにより、いじめ等の問題が生じたことをふまえ、風評やデマの問題点や危険性について考える学習を通して、メディアを読み解く力を育むための学習を進めることが必要です。

貧困等に係る人権課題

「平成28年国民生活基礎調査」(厚生労働省)の結果によると、2015(平成27)年の子どもの貧困率は13.9%であり、おおよそ7人に1人の子どもが平均的な生活水準の半分に満たない状況にあります。また、子どもがいる現役世帯(世帯主が18歳以上65歳未満)のうち、大人が1人の世帯の貧困率は、50.8%となっています。このような状況の中、家庭の経済状況や環境等により、子どもの進学機会や学力等に差が生じているとの指摘があります。また、教育格差が原因となって、貧困の連鎖につながるものが危惧されています。

三重県においては、「子どもの貧困対策の推進に関する法律」と「子供の貧困対策に関する大綱」に基づき、2016(平成28)年「三重県子どもの貧困対策計画」を策定し、今後の方針や取組を示しました。

このような状況をふまえ、学校教育においては、子どもの将来が生まれ育った環境に左右されたり、貧困の連鎖によって閉ざされたりすることがないように、経済的困難に起因して発生する様々な課題(*)に対する取組を推進することが求められています。

そのためには、子どもや保護者との対話、家庭訪問、日記(生活ノート)の活用、教職員間の情報共有、福祉等の関係機関との連携等を通じて、貧困の状況にある子

どもの生活実態を把握し、そのうえで支援体制を整備する必要があります。例えば、家庭での学習が困難であったり、学習習慣が十分に身に付いていなかったりする子どもに補充学習を行うとともに、学校・家庭・地域が連携・協力して学習支援や体験活動に取り組むことができます。また、学校を子どもの貧困対策のプラットフォーム^(※2)として位置づけ、スクールソーシャルワーカーやスクールカウンセラーの効果的な活用を進めるなど、福祉等の関係機関と連携した支援や教育相談も必要です。さらに、子どもや保護者等に就学援助や修学支援の制度等を活用できるよう情報提供を行うとともに、社会保障制度について理解する学習を進めることも重要です。

また、貧困の状況にある子どもが本来持っている力を引き出す取組を充実させる必要があります。そのためには、家族等との関わりや自分の生き立ち、日常生活を振り返る活動の中で、自分は大切な存在であることに気づかせ、自尊感情や学習等に対する意欲を上げていく取組が重要です。併せて、将来の自分の生き方について考えたり、就きたい職業や仕事への関心・意欲を高めたりする取組等を通して、将来への展望を持てるようにすることが必要です。さらに、子どもたちが不安や悩み、生きづらさを出し合う中で、仲間とともに課題を乗り越えたり、自分で困難を克服したりする力を身に付ける取組の充実も求められています。これらの取組を進めるにあたっては、保護者と連携・協働を図っていくことが不可欠です。

*1 三重県子どもの貧困対策計画では、子どもの貧困を「子どもが、経済的困難や、経済的困難に起因して発生する様々な課題(病気や発達の遅れ、自尊感情や意欲の喪失、学力不振、問題行動や非行、社会的な孤立、学習や進学機会の喪失等)を抱えている状況」としてとらえている。

*2 学校を核として、様々な関係者や専門家がつながり、子どもたちを多面的にサポートするという趣旨で用いている言葉。

北朝鮮当局による拉致問題等

1970(昭和45)年頃から1980(昭和55)年頃にかけて、北朝鮮当局^(※1)による日本人拉致が多発しました。2002(平成14)年の第1回日朝首脳会談において、北朝鮮当局は日本人を拉致したことを認め、謝罪しました。その後、5人の拉致被害者が帰国しましたが、他の被害者については、いまだ問題の解決に至っていません。2017(平成29)年現在、日本政府は17人を拉致被害者として認定しています。拉致は、日本の主権と国民の生命・安全に係わる問題であると同時に、重大な人権侵害です。日本は、2006(平成18)年に「拉致問題その他北朝鮮当局による人権侵害問題への対処に関する法律」を制定しました。

このような状況をふまえ、学校教育においては、北朝鮮当局による人権侵害である拉致問題について子どもたちが関心と認識を深めることが求められています。

そのためには、拉致が様々な人権を侵害する行為であることを日本国憲法・世界人権宣言等と関連づけて学習する必要があります。また、拉致問題対策本部制作のアニメ「めぐみ」や手記等を活用し、拉致被害者及びその家族の様々な思いや考えを知ることも重要です。

取組を進めるにあたっては、拉致問題は朝鮮半島につながりのある人々や北朝鮮で暮らす人々に責任を帰する問題ではないことを明確にすることが大切です。それらの人々に対する偏見や差別を生まないようにするとともに、朝鮮半島につながりのある子どもたち等に対して、拉致問題等を理由としたいじめや差別的言動が発生していないか、注意することが必要です。

さらに、拉致問題を含め、国家等の権力による人権侵害は絶対に許されないこと

に気づかせる学習が重要です。

*1 日本は、朝鮮民主主義人民共和国（通称:北朝鮮）を国家承認していないため、いわゆる「北朝鮮政府」を「北朝鮮当局」と表現している。

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、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が、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^(*)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^(*)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ても、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)^(*)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ことが不可欠です。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～」^{きらり}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) 補助犬を連れていることを理由に、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いましょう(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。

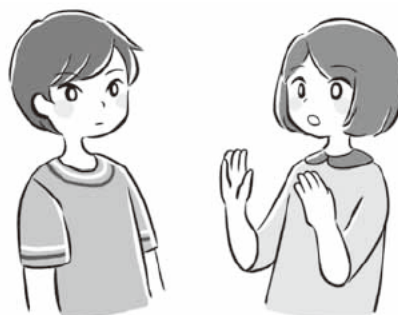
(1) お互いの不安や悩み、生きづらさ等を出し合えるようにするには、日常的に何をすればよいのでしょうか？

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、「その友だちの話を聞く、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^(*)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、「あの人なら、この質問をどう思うだろうか？」と考え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。

I 基本的な考え方

国際連合では、1948年の世界人権宣言以降、全世界からあらゆる差別や人権侵害をなくすため人権に関する多くの条約等を採用し、人権が尊重される社会の実現に取り組んでいます。採択された条約等では人権教育を「知識の共有、技術の伝達、及び態度の形成を通じ、人権という普遍的文化を構築するために行う、教育、研修及び情報」と定義しています。このように国際社会では、「人権教育は人権が尊重される社会の実現へ本質的な貢献をなすものである」というコンセンサスが広く定着しつつあります。また、国においては、人権教育・啓発の重要性から、「人権教育及び人権啓発の推進に関する法律」を定め、その施策の実施について、国及び地方公共団体の責務としています。

三重県教育委員会はこれまで、世界の人権教育と国際的な人権に関する条約等に学ぶとともに、「人権が尊重される三重をつくる条例」のもと「人権に関する問題への取組を推進し、不当な差別のない、人権が尊重される、明るく住みよい社会の実現を図る」ため、同和教育の理念や成果を重要な柱とする人権教育を推進してきました。

具体的には、「差別の現実から深く学ぶ」という原則のもとに、自分と重ねて人権問題をとらえることを大切にし、単なる心がけだけではなく社会を変えていく具体的な行動につながることをめざしてきました。また、その取組にあたっては、一人ひとりが抱える生活課題や悩みから出発して、仲間づくりを進め、自分自身に誇りを持ち、自分らしく生きることができるよう、学力保障や進路保障を柱として進めてきました。

人権教育の推進にあたっては、その基盤として、教育・学習の場そのものが人権尊重の精神に立った環境でなければなりません。そのためには、差別を受ける当事者の意見や思いを聴き、当事者の立場に立って考えること、人権教育の重要な要素である教育関係者自身が確かな人権感覚を身に付けることが必要です。

さらに、家庭、幼稚園等・学校(以下「学校」という。)、地域など、それぞれの場で多様な機会をとらえて人権教育を実施するとともに、学校、社会教育機関、教育委員会のほか、社会教育関係団体、民間団体、公益法人などの各実施主体がその担うべき役割をふまえ、相互に有機的な連携・協力関係を一層強化し、総合的かつ効果的に人権教育を推進することが重要です。県民一人ひとり、NPO、地域団体、市町、県などの多様な主体が、互いの力を認め合い、地域の資源を生かすといった視点と、みんなで協働して公の取組を進めていくという考え方を持ち、個々の取組を着実に進めていくことが求められています。

三重県教育委員会は、教育を取り巻く社会情勢の変化を的確にとらえ、これまでの取組を継承・発展させていきます。そして、社会的に不利な立場にある人々の人権は侵害されやすいという現実をふまえ、常に被差別の視点、人権侵害を被っている人々の視点に立ち、様々な人権問題を解決するため、国際条約、日本国憲法や「人権教育及び人権啓発の推進に関する法律」などに基づき、学校教育や地域における社会教育を通して県全体の人権教育の総合的推進を各主体と協働しながら充実させていきます。

Ⅱ 人権教育の目的

人権教育は、総合的な教育であり、すべての教育の中で行われるものであるとの基本的認識のもと、「自分の人権を守り、他者の人権を守るための実践行動ができる力」を育み、人権文化を構築する主体者づくりをめざします。

上記の目的を達成するため、以下の3点を目標とします。

- **人権についての理解と認識を深める。**
一人ひとりが、人権の意義とその重要性についての正しい知識を十分に身に付ける。
- **人権尊重の行動につながる意欲・態度や技能を育てる。**
一人ひとりが、日常生活の中で人権尊重の考え方に反するような出来事をおかしいと思う感性や人権を尊重する姿勢を養い、行動に現れるよう人権感覚を十分に身に付ける。
- **一人ひとりの自己実現を可能にする。**
一人ひとりが、自尊感情を高め、自他の価値を認め、尊重しながら、進路を主体的に切り拓くことができる力を身に付ける。

Ⅲ 個別的な人権問題に対する取組

一人ひとりが、人権問題の解決を自分の課題としてとらえ、状況を変えようとする具体的な行動に結びつく教育・学習の充実を図るため、以下の個別的な人権問題を解決するための教育を積極的に推進します。

- 部落問題を解決するための教育
- 障がい者の人権に係わる問題を解決するための教育
- 外国人の人権に係わる問題を解決するための教育
- 子どもの人権に係わる問題を解決するための教育
- 女性の人権に係わる問題を解決するための教育
- 様々な人権に係わる問題*を解決するための教育

※ 様々な人権に係わる問題とは、高齢者、患者、犯罪被害者、アイヌ民族、刑を終えた人・保護観察中の人、性的マイノリティ、ホームレス等の人権に係わる問題、インターネットによる人権侵害、災害と人権、貧困等に係る人権課題や北朝鮮当局による拉致問題等 などです。

IV 人権教育推進方策

人権感覚あふれる学校づくり

「人権感覚あふれる学校づくり」とは、幼児・児童・生徒(以下「子ども」という。)の望ましい人間関係を形成し、人権尊重の意識と実践力を養うため、教科等指導、生徒指導、学校経営などの教育活動全体を通じて一人ひとりの存在や思いが大切にされる学校をつくることです。そのための観点として以下の取組を位置づけ、市町教育委員会等、多様な主体と協働しながら取り組みます。

1 すべての学校において、教育的に不利な環境のもとにある子どもの学力を向上させることで、すべての子どもの学力・進路を保障する取組の充実を図り、子どもの将来が経済的・社会的な事情に左右されないよう学校づくり・環境づくりを進めます。

(1)子どもを権利の主体として尊重し、いのちとくらしを守る基盤を保障する取組を進めます。

(2)すべての子どもが、自分自身の生活や社会の状況を変革する行動力や、未来を切り拓く実践力を身に付けられるよう学習活動を創造します。

2 すべての学校において、子どもや家庭・地域社会の実態を的確かつ総合的にとらえ、差別を解消するうえでの課題を明らかにします。

(1)子どもの生活の中にある差別やいじめなど人権に関わる問題の解決に向けて課題を明らかにします。

(2)子どもの生活の背景にある家庭や地域社会の実態を明らかにします。

3 すべての学校において、子どもを主体とする人権教育の充実に努めるとともに、地域ぐるみの推進体制を確立し、総合的・系統的に人権教育を推進します。

(1)学校教育目標の中に、人権教育の目標を明確に位置づけます。

(2)解決すべき課題や指導のねらいを明確にした全体計画を立て、発達段階をふまえて系統的・日常的に取組を進めます。

(3)家庭、地域、関係する学校及び関係機関と密接な連携を図り、地域ぐるみの人権教育推進体制の確立に努めます。

人権尊重の地域づくり

「人権尊重の地域づくり」とは、子どもが生活の基盤を置く家庭や中学校区程度の範囲の地域において、学校での人権学習を肯定的に受容するような家庭や地域の基盤をつくり、子どもと保護者、地域住民等が一緒になって活動に当たることを通じ、これらの人々の間に人権尊重の意識が広まることです。

三重県教育委員会は、そのための推進体制づくりや学習活動づくり、指導者の育成等の観点を以下のように位置づけ、市町教育委員会等、多様な主体と協働しながら取り組みます。

1 市町と協働し、行政と地域社会が一体となった人権教育推進体制を充実し、県内全域に取組の活性化を図ります。

- (1)すべての市町において、多様な主体による人権教育推進体制が確立できるよう協働し推進します。
- (2)人権教育推進のための社会教育関係者の実践力向上及び地域社会における指導者の育成に努めます。
- (3)多様な主体と連携を深め、効果的な人権教育のための情報提供に努めます。

2 地域社会の実態をとらえ、課題を明確にし、内容や形態に工夫をこらした学習活動を多様な主体と協働し推進します。

- (1)市町と協働し、地域社会の実態を的確にとらえ、課題を明らかにします。
- (2)地域社会における課題を克服するため、計画的・系統的な学習活動の推進を支援します。

3 様々な学習の場における人権教育を積極的に推進します。

- (1)市町と協働し、地域住民の自発的な学習活動意欲を喚起することで、自主的・組織的な学習活動を促進します。
- (2)市町の独自性を尊重しながら、地域における人権教育の拠点として、教育集会所・公民館等がそれぞれの役割を果たせるよう協働し推進します。

教育関係者の取組

すべての教育関係者は人権問題に対する正しい認識を深め、差別を解消するための自らの責務を自覚し、子どもが学習の主体であるという認識に立ち、積極的に人権教育に取り組みます。

- 人権問題は、現在の社会の中に厳存しているという事実認識にたち、その現状を的確にとらえます。
- 人権問題は、差別によって基本的人権が侵害されているところに本質があるという認識にたちます。
- 人権問題の解決は、一人ひとりが自己にかかわる課題として自覚していくことを通して達成されるものであるという認識にたちます。
- 日本の社会に存在する様々な意識、慣習や制度の中に、差別を温存し助長しているものがあるという認識にたちます。
- 人権に関する自らの意識を見つめ直し、職場の中で互いを磨き合うことにより確かな人権感覚を身に付け、教育実践力を高める研修に努めます。
- 被差別の人々の生き方に学び、継承してきた文化について正しく理解します。
- 人権問題の解決のために取り組まれてきた実践や成果に学びます。

V 附則

- 1 本基本方針は、概ね三重県人権施策基本方針の改定に合わせ、見直していきます。

人権教育ガイドライン作成検討委員

(敬称略 50音順)

稲向 杏弥 (伊勢市立小俣中学校)
梅元 章光 (志摩市立磯部中学校)
川合 正宏 (三重県立松阪商業高等学校)
川崎亜矢子 (鈴鹿市立神戸小学校)
鈴木 佐知 (名張市立桔梗が丘小学校)
竹田 圭 (伊勢市立厚生小学校)
西谷 育世 (津市立川口小学校)
西村 昌晃 (三重県立相可高等学校)
松本 大典 (三重県立城山特別支援学校)
師井佐知子 (伊賀市立上野西小学校)
山上 英俊 (四日市市立楠中学校)
山脇 崇子 (三重県立津東高等学校)

人権教育ガイドライン

編 集 人権教育ガイドライン作成検討委員会
監 修 森 実 (大阪教育大学)
イラスト協力 松本 千弘

2018(平成30)年3月 発行
三重県教育委員会事務局 人権教育課
〒514-8570 三重県津市広明町13
電話 059-224-2732、233-5520

リサイクル適性 (A)

この印刷物は、印刷用の紙へ
リサイクルできます。