

2024 年度（令和 6 年度）

実践研究事業（教職員実践事例集）

豊かな人権教育の創造

～人権教育の実践をととした教職員の変容から、さらなる実践へ～

公益社団法人三重県人権教育研究協議会

目次

I 作成にあたって

II 教職員が自らの実践を問い直すことの重要性について

III 実践事例をとおして

事例① 【四日市市立富洲原小学校】

事例② 【伊賀市立青山中学校】

事例③ 【県立伊勢工業高等学校】

事例④ 【県立くわな特別支援学校】

IV 終わりに

I 作成にあたって

三重県では、人権が尊重される社会の実現を図るため、2022（令和4）年に「差別を解消し、人権が尊重される三重をつくる条例」（以下、「差別解消条例」）を定め、それに基づく取組を進めています。差別解消条例の第9条には、次のようなことが明記されています。

「県の公務員は、条例の目的の達成に向けて、率先して積極的な役割を果たすものとする」

また、差別解消条例の趣旨等を盛り込み、2024（令和6）年3月に改定した「三重県人権教育基本方針」には、人権教育の推進に係る教育関係者の取組として、次の7点を示しています。

- ・さまざまな人権問題が現在の社会の中に厳存しているという事実認識に立ち、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立ちます。
- ・人権問題は、一人ひとりが自己に関わる課題として自覚していくことをとおして解決していくものであるという認識に立ちます。
- ・社会に存在するさまざまな意識、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立ちます。
- ・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つけ、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。

教職員は、差別解消に向けた自らの責務を自覚し、子どもに自他の人権を守る実践行動ができる力を育む教育を進めなければなりません。そのためには、「最大の教育条件は教師である」とも言われるように、教職員自身が常に人権感覚の向上に努める必要があります。本稿では、人権学習や、子ども・保護者等への関わりを進める中で、教職員が学びや気づきを得て人権感覚を向上させることができた事例を紹介します。人権意識を高め、自信をもって人権教育を行う教職員が育つ学校づくりを進めるために、本資料をご活用いただければと思います。

Ⅱ 教職員が自らの実践を問い直すことの重要性について

1 教職員の人権意識の課題

子どものなかには、安心して過ごすことができない家庭事情や経済状況、偏見や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で、日々の生活を送っている子どもがいます。こうした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。このように、教育的に不利な環境のもとにある子どもは、自分の努力や意思だけでは解決が困難な課題を抱えさせられていることが多くあります。そのため、すべての教職員が教育的に不利な環境のもとにある子どもを中心に据えた取組の大切さを理解し、組織的に取組を進めることが重要となります。このことは、三重県教育ビジョンに掲げられている「誰一人取り残さない」教育を実現するためにも重要です。

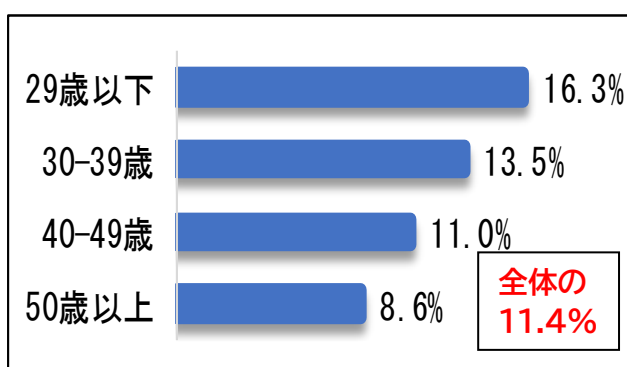
しかし、2021年に三重県教育委員会が実施した「人権問題に関する教職員意識調査」（以下、「教職員意識調査」）の結果から、約1割の教職員が「個人がもっと努力すべき」「社会的弱者は特別扱いされている」という考え方を肯定していることが明らかになっています。

「教職員意識調査」の結果より

問4 人権や差別をめぐって、いろいろな考え方がありますが、あなたはどのように思いますか。

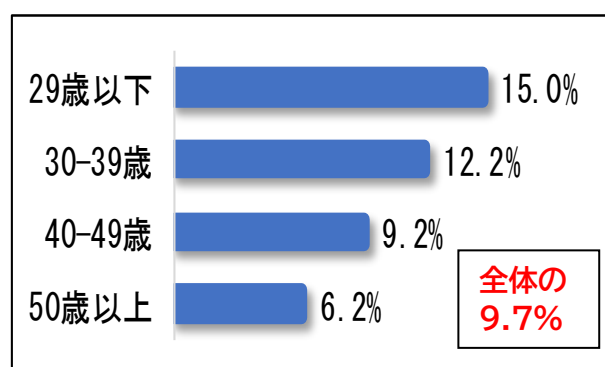
今の社会では、社会的弱者が優遇され、一般の人の努力が認められていないと感じる。

「そう思う」 + 「どちらかと言えばそう思う」



社会福祉に頼るより、個人がもっと努力する必要がある。

「そう思う」 + 「どちらかと言えばそう思う」



上記のような考え方は、福祉的支援が必要な人の存在を批判する逆差別論や自己責任論に結びつきかねず、「誰一人取り残さない」教育の実現を阻むものです。

教育的に不利な環境のもとにある子どもの中には、自分の存在を肯定的にとらえられず勉強への意欲や将来への展望がもてずにいる子どもがいます。学校教育には、家庭の経済的・

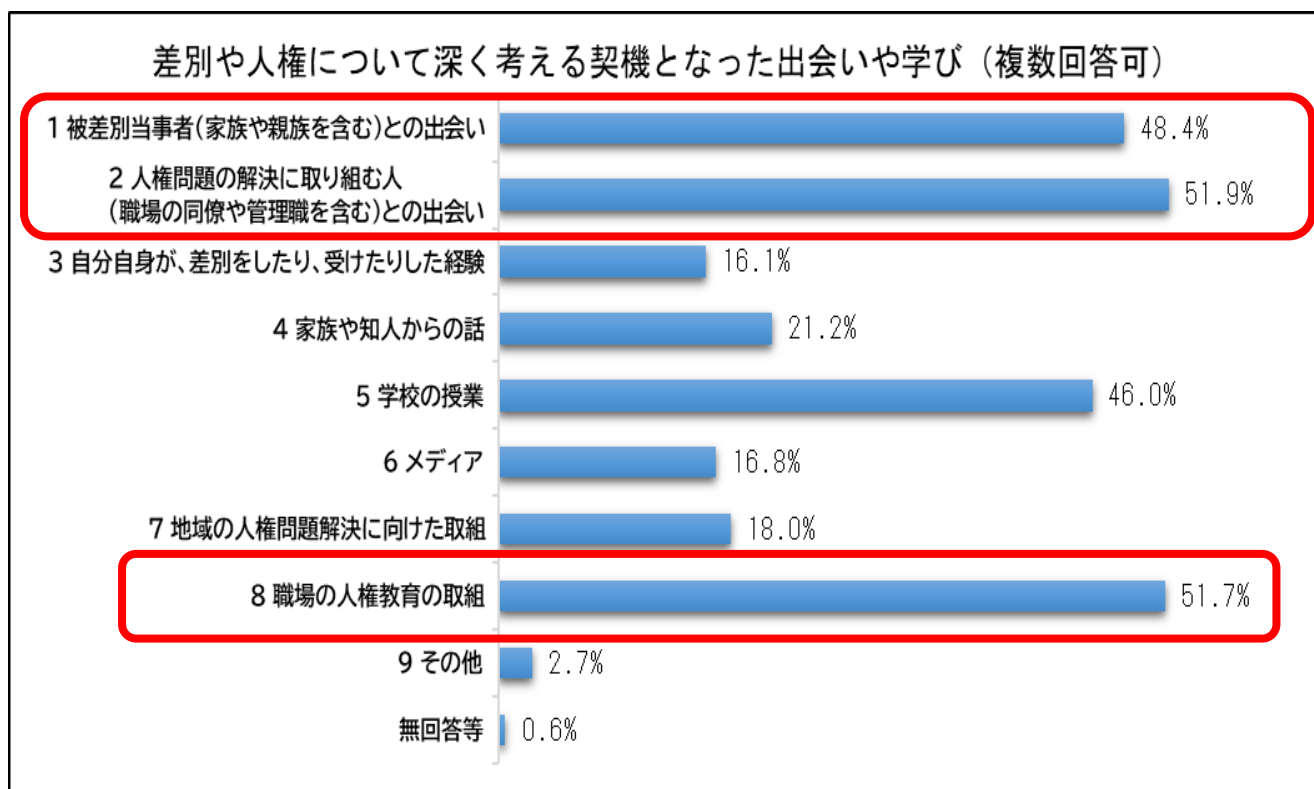
社会的事情等で子どもの現在や将来が左右されないよう、学力や進路を保障する教育実践が求められています。

では、教職員が教育的に不利な環境のもとにある子どもの置かれている状況が個人の責任によるものではないことを理解し、「誰一人取り残さない」教育を実現する責務を実感として自覚できるようになるためにはどのような取組が必要なのでしょうか。

2 人権意識を高める重要な要素 ～「人権教育の取組」を通じた能動的な「出会い」～

「教職員意識調査」の結果によると、多くの教職員が、差別や人権について深く考えるようになった契機として、被差別当事者や人権問題の解決に取り組む人との「出会い」と「職場の人権教育の取組」を挙げています。

「教職員意識調査」の結果より



上記に限らずこれまでの調査結果から、人権問題を自分に引き寄せて考える契機として、人権を侵害されている人や人権問題の解決に熱心に取り組んでいる人の意見や思いを聴いたり、一緒に差別をなくすための活動をしたりした経験の重要性が指摘されてきました。今回の「教職員意識調査」の分析からも、そうした経験がある人は、経験がない人よりも人権教育のさまざまな取組に対し、自信をもって行うことができる傾向にあることがわかっています。

人権を侵害されている人は、決して講演会等の特別な機会にしか出会えないわけではありません。子どもや保護者、職場など身近なところに、自分のことを語りたくても語れないままにいる人がおり、そうした人たちを見逃さずとらえ、必要な手立てを講じる必要があります。そのためには、子どものことを「知りたい」「放っておけない」という姿勢(*1)をもち、生活背景にこだわった教育活動を地道に行うことや、子どもとともに人権学習に取り組むことなど、「人権教育の取組(*2)」を通じた能動的な「出会い」をつくり出していくことが重要です。そうした取組を通じて得られた気づきや学びは、教職員の人権意識の向上や人権教育の実践力に結びついていくものと考えます。

(*1)1950年頃、高知で、長欠・不就学の状態にあった被差別部落の子どもたちを「放っておけない」という思いから、毎日のように家庭訪問を繰り返し、子どもたちや保護者・地域に粘り強く関わり続けた教職員がいました。この教職員たちは、子どもたちの生活の背景にある部落差別による貧困と学校への不信こそが長欠・不就学の要因であると気づいていきました。そして、家庭では就職差別による「子どもを働かさなければ家計のやりくりができない」という貧困の状況や、「教職員から貧困の責任を押し付けられ、同級生とともに差別してくる」という学校への不信から、「子どもたちは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」という現実がある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」と問い続けました。そして、学校と子ども・保護者・地域住民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。このことは、「今日も机にあの子がいない」という言葉として教訓化され、同和教育の原点となっています。

(*2)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」

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」

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、教科書の無償措置や「障害者差別解消法」等にもつながるものだといえます。教育的に不利な環境のもとにある子ども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」

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関わるものだといえます。

④「人権のための教育」

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。

次項のⅢでは、実践事例を4つ紹介します。各事例は、人権学習や、子どもへの関わり、保護者等との連携といった人権教育の取組を進める中で、教職員が学びや気づきを得て実践力を向上させることができた内容になっています。

Ⅲ 実践事例をとおして

【事例①】

「きょうだいができたみたいでうれしい。もっと話したい。再見！」

四日市市立富洲原小学校のレポートより

【実践の概要】

母語で話したがる姿があったA。ミドルネームを嫌がったり、面倒くさいと思うことをすぐに投げ出したりする姿があったB。実践者は、家庭訪問を繰り返し、AやBの家族と関わり、くらしや思いを聞く中で、外国につながる子どもたちが自分らしく生きていくことを阻んでいる現実があることや、自分自身が外国につながる人のことを知ろうとしていなかったことに気づいていった。

出会い学習などをとおして、AやBだけでなく、誰もが自分らしく生きられるようになることをめざした。

実践者のふり返し

私は、AやBと出会う前から、子どもの姿をとらえることや保護者と連携をとることを大切にしてきたつもりだった。しかし今回の取組をとおして、外国につながる子どもや保護者の思いを知ろうとしていなかったことに気づいた。Aの母の「日本人は私たちに関わりたくないと思っていない」という言葉を聞き、「自分のことを言われているのかもしれない」とドキッとした。Bが「ママ、外では母語で話さないで」と言ったとき、自分の家族を肯定できない状況にさせられていることに愕然とした。だからこそ、AやBのことを「私もクラスの仲間もみんなで考えたい」と思うようになった。

子どもたちが「おかしいやん」「一緒に考えたい」と思ったように、私もさまざまな人権課題とであったとき、AやBの顔が浮かぶ。誰かの顔が浮かび、下を向いてほしくない湧き上がる思いをもつことが差別をなくす第一歩だと学んだ。

学びの視点

実践者は、Aの母から「心の安定より、生活の安定をとるしかなかった」という話を聞き、これまで知ろうとしてこなかった外国につながる子どもたちの現実を実感しました。子どもの自己実現を可能にする教育を進めるためには、「外国につながるがある」といった情報だけでなく、その中を生きる子どもや家族等の言葉、思い、生活の様子等を把握し、差別が子どもにどう影響しているのかを確かめていくことが大切です。また、明らかになった差別の現実から、教職員が自らの人権意識や取組を真摯にふり返し、その後の具体的な教育活動につなげていくことが大切です。

*レポートは、第58回三重県人権・同和教育研究大会報告・資料集 P.142～P.143（報告分科会：進路・学力保障）に掲載されています。

【事例②】

自分の生き方を見つめ直す～差別解消に向けて行動している人との出会いから～

伊賀市立青山中学校のレポートより

【実践の概要】

小学校5年生の進級時に転入し、友だち関係が狭く、中学校入学当初、「この中学校に友だちいいひんもん」、家族のことは「絶対言わん」と言っていたA。祖父母とくらすAは「周りの友だちは、お父さんやお母さんがいていいなあとは思う」と語り、自分と周りの人とを比べていることが見えてきた。進路に対する不安もある中、授業態度や学校生活では気になる状況があった。実践者は、Aが家族・友だち・地域とのつながりを感じ、「学ぶ」ことに真剣に向き合わせたいと考えた。差別をなくす生き方に出会う学習や人権学習教材を活用した学習、生活日記の交流、文化センター訪問に取り組み、Aに自分と自分に関わるもの大切さを見つめさせようとした。

実践者のふり返し

「Aに学習に向き合ってほしい」「進路を選択させなければならない」と、きちんとさせねばならないという私の思いが強かったと思っている。Aとの対話を重ねてきたものの、Aは自分から困っていることをなかなか言わなかった。周りへの遠慮からきているのか、本当は父や母に甘えたい気持ちがあるがその気持ちを隠すしかないというあきらめからきているのか、A自身の言葉で聞くことはできなかった。もしAがその時々的心境を書いたり話したりできていたならば、置かれた状況こそ変わらないものの、もっと自分自身を認めることができたのではないかと思う。受験等を控え不安定になりやすい時期に、Aは自ら相談できず、寂しさや不安に押しつぶされそうになりながらも毎日学校に来ていたのではないかと想像がつく。改めて、家庭訪問や子どもとの対話から生活背景をつかみ、どの教材とであわせるのかを考えて取組を進めることの大切さを実感した。

学びの視点

実践者はAや祖父母と話し込み、そこから見えてきた課題をもとに、ねらいをもって出会い学習や教材を活用した人権学習に取り組みました。それでもなお実践者は、自らの取組を真摯にふり返し、Aの本当の思いを聴くことができていたのか、Aの自己実現につながる取組ができていたのかを問い続けています。

家庭訪問や対話、生活日記などをとおして、子どもの自己実現に向けた課題をつかみ、意図をもって取り組むことが大切です。同時に、取組を進める過程で、教職員の願いと意図が真に子どものためになり得ているかをふり返し、取組を見直していくことも重要です。

*レポートは第37回「せいかつ」実践交流会報告書集のP.15～P.18（報告分散会：A分散会）に掲載されています。

【事例③】

「建築を通して差別をなくすために」～私のなかの「軽さ」を考え続ける～
県立伊勢工業高等学校のレポートより

【実践の概要】

以前、建築会社に勤め、無知のままに部落差別とであい、差別に気づかないまま加差別側に立ってしまった経験がある。勤務校の生徒たちも建築を仕事としたとき、同様に部落差別とであい、加差別側に立ってしまう可能性があるため、建築に関わる専門教科（建築科）だからこそ必要な人権学習があるのではないかと考え、自身の実体験をもとにした土地差別の授業や、日本庭園に関わる歴史を題材にした部落問題学習を進めた。そして、生徒たちは学んだことを他校との人権学習活動の交流会で報告するなどの行動へと移していった。

実践者はこれらの実践を進める中で、部落差別をなくそうと活動するさまざまな方と出会い、自らの生き方（生き立ち）をふり返し、自分を見つめ直していった。

実践者のふり返し

私は部落問題学習を進めていく中で、部落差別をなくそうと活動している方から「授業が軽い」と指摘された。最初はその指摘の意味がわからなかったが、レポートを作成していく過程で、さまざまな方からアドバイスをもらい、『自分自身の生き方（生き立ち）をふり返ることでは、この「軽さ」を解決できないこと』に気づくことができた。生き立ちをふり返し、自分と向き合うことを抜きにして、この実践を報告することはできなかったと感じている。自分の生き立ちをふり返し、私自身のなかにある障害のある母への差別心や偏見に向き合ったことで、私のなかの部落問題は、母をとおした障害者の人権に係る問題であることに気づくことができた。このことに向き合い切れたときに、部落問題は自分事となり、「軽さ」は拭えるのだと思う。私は生徒と向き合うこと、自分自身の差別心と向き合うことを今後も続けていきたい。

学びの視点

実践者は、「自分の生き方をふり返るしかない」という先輩教員の言葉をきっかけに、自分のなかの「軽さ」の要因が何なのかを自問し続けました。実践者の変容は、生徒たちとともに部落差別を解消していく行動につながっていきました。

子どもにとって最大の教育条件は教職員です。そのことを自覚し、さまざまな人権問題に対する自らの立ち位置や自らの差別性を見つめ直し、差別をなくす主体者としてこれらの人権問題と向き合うことが大切です。教職員自身が自己変革していく姿が、子どもたちの生き方モデルとなり、子どもたちが自らをふり返ることにもつながっていきます。

*レポートは第58回三重県人権・同和教育研究大会報告書集のP.96～P.97（報告分科会：人権・部落問題学習）に掲載されています。

【事例④】

「障害」はどこにあるのか？～Aが私に気づかせてくれたこと～

県立くわな特別支援学校のレポートより

【実践の概要】

Aはそつなく物事をこなす友だちを「エリート」と呼び、友だちと同じようにできないことや結果が出せないことに苛立つことがあった。

実践者は、Aが暴言ともとられかねない発言をすることがあっても、その背景や裏側を想像しながら受け止め、AやAの保護者と家庭訪問や交換ノートをとおして、つながり続けることを大切にしました。また、Aが自分を否定せず受け入れることができるよう、地域の高校生とAが人権活動をとおしてつながる機会をつくることや、Aの中学校の時の仲間と出会い直す取組、「障害って何？」をテーマとする人権学習に取り組んだ。

実践者のふり返し

当初、障害は社会にあると言い切れない自分がいた。高等部を卒業後、就労するためには社会が求めるものに子どもたちが近づかないといけないと思うことが多かったからである。今回の実践をとおして、障害は社会にあること、差別を「する」・「しない」ではなく、「させない」という考え方を増やしていく大切さをAをはじめとする子どもたちから学んだ。障害があるために、他人と比較し「できない自分」に苦しんでいたAの過去を知り、どんな時もAを否定せず受け止め、話を聴き続けることを大切にしました。そうすることで、Aは自己理解を深め、クラスの仲間を認め、受け入れるようになっていった。

子どもたちの身近な社会である学校や私を含めたおとなたちが、「障害は人にある」と子どもたちに思わせないように、子どもたちの背景や言葉の裏側を想像しながら関わり続けたい。また、社会に対して子どもが自分の言葉で発信できるような環境づくりや人とのつながりをつくることのできるよう、今後も学び続けたい。

学びの視点

実践者は常にAを受け止め、話を聴き、保護者とも丁寧に関わり続けました。こうした関わりを続ける中で、実践者は、Aの被差別体験やAの保護者が社会から孤立させられていることを知り、障害は社会にあることを実感していきました。

障害のある子どもが「障害は自分の中にある」と思い込まされている状況がある中で、教職員も自分自身がそう思わせている一人なのではないかとふり返る必要があります。そのうえで、子どもが自分らしく生きていくための環境づくりや人権学習に取り組んでいくことが大切です。

*レポートは、第37回「せいかつ」実践交流会報告書集 P.19～P.22（報告分散会:B分散会）に掲載されています。

実践事例のそれぞれの教職員に共通することは、自らの取組をレポートにまとめる過程でさらに重要な気づきや学びを得ているということです。県教育委員会発行の研修資料「人権教育サポートガイドブックⅡ」（2021年3月発行）には、レポートを書くことの効果について説明されています。その中に、レポートに取り組んだ教職員の次のような声が掲載されています。

「自分の取組や姿勢を問い直すことができる」

私の学校では毎年レポートを交流しています。「知らず知らずのうちに、子どものことについて『わかったつもり』になっていた」「都合のいい部分だけを見て判断してしまっていた」等、毎回、新たな気づきがあります。

今年の交流でも、若い先生から「このとき、この子どもは、何を伝えたかったのでしょうか？」と質問を受けました。私は着目していなかった場面だったのでドキッとしました。

レポート交流は、毎回自分の子どもへの見方や関わり方を問い直すいい機会となっています。

この声と同じように、今年度松阪市・多気郡で開催された第58回三重県人権・同和教育研究大会の実践者の中にも、レポート検討会や分科会討議を通じて、自分の子どもへの見方や関わり方をふり返った教職員が多くいます。以下は、実践者のふり返りの一部です。

- 目の前にいる子どもの本当の思いは何かというところに目を向ける点やすぐに効果が現れなかったとしても継続して取組を進めていく大切さについて改めて気づくことができました。
- 意見を交わす中で誰もが子ども主体で話していることを実感しました。また、意見をもらう中で自分自身の取組や人権感覚がみがかれていくように感じました。
- 「自分がやってきたことはどうだったのだろう」とレポートを作成する中で、一つひとつ整理することができました。当日もたくさんの質問やご意見をいただき、整理し切れていない部分についての新たな視点を明らかにしていただきました。いただいた課題を今後の実践に生かして、目の前の子どもたちのために、自分の力をつけていきたいです。



IV 終わりに

事例をとおして、子どもの姿を生活背景や地域の実態とともにとらえることと、「差別の現実から深く学ぶ」ことの大切さについて確認してきました。私たち教職員は「差別の現実」に触れることで、自分の人権意識や教育活動をふり返り、自分にできることを模索し、見出していくことができます。人権教育を進めるうえでは、教職員自身が、さまざまな人権問題を自分自身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向き合うのかを考えたりすることが重要です。人権問題に対する正しい知識を学び、差別解消に向けた取組を進めるためにも、積極的に研修を受講し、地域の実態や出会い学習などで聞いたことを自分自身の経験と重ねて見つめ直し、それを教育実践の交流の場などで確かめ、深めていくことが求められます。

本事例集を今後の取組や研修等に役立てていただき、「三重県人権教育基本方針」や「人権教育ガイドライン」を再確認していただいたうえで、人権意識を高め合い、自信をもって人権教育を行う教職員が育つ学校づくりを進めていただくことを期待しています。