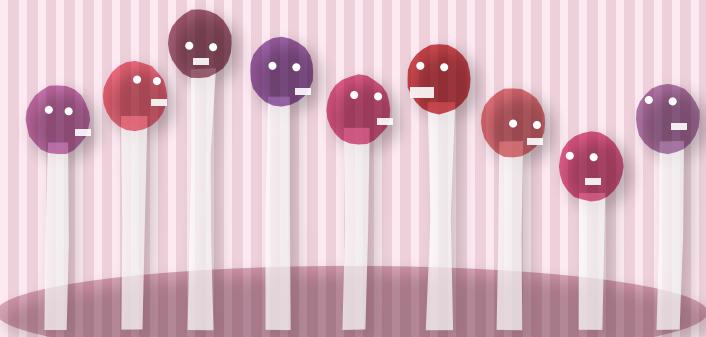


17年度
補遺版

07日教組人権教育指針

一人ひとりを 大切にする 教育を

JTU 日本教職員組合



• 目 • 次 •

I. 人権教育をめぐる状況と課題 (17年度補遺版)	1
1. はじめに	1
2. 国際的な人権施策の動向	1
3. 日本人権施策の状況	2
4. 日本社会の状況と教育の危機	2
5. 子どもたちの状況と人権教育の課題	3
II. 人権教育をめぐる状況と課題 (07年度版)	4
1. はじめに	4
2. 国際的な人権の動向と日本	4
3. 日本社会と教育の危機	5
4. 子どもたちの状況と人権教育の課題	5
III. 人権教育指針	6
1. 人権教育を推進するにあたっての教職員の基本的認識	6
2. 人権教育推進のための教育内容と方法の創造	6
3. 人権教育推進のための態勢づくり	7
IV. 人権教育指針を教育実践に活かすために	8
1. 人権教育実践の原点	8
(1) 差別の現実から深く学ぶ	
(2) 社会をくぐらせ、自らをくぐらせる	
(3) 教職員の連携	
2. 人権教育実践のすすめ方	8
(1) 子どもの生き抜く力を伸ばす	
(2) 生活を通した集団づくりをすすめる	
(3) あらゆる教科・領域でとりくむ	
(4) 自己との関わりを深める教材を開発する	
(5) 学力保障抜きに人権教育はあり得ない	
(6) 進路保障は教育の総和である	
(7) 市民としての実践力をめざし、行動を通して学ぶ	
3. 各教育現場における教育研究活動	9
4. 教職員による協力・協働の職場づくり	10
5. ひらかれた学校づくり	10
6. 地域コミュニティづくり	10
7. 行政への働きかけ	10

I. 人権教育をめぐる状況と課題

(17年度補遺版)



1. はじめに

2006 年の教育基本法の改悪以降、人事評価制度の導入や全国学力・学習状況調査の実施、教育委員会制度の改革などが矢継ぎ早にすすめられてきました。2017 年に改訂された学習指導要領は、教育内容ばかりでなく教育方法や評価に関しても規定しており、教室での一人ひとりの子どもたちの具体的な姿によって実践が成り立つという観点がないがしろにされています。また、「できるようになる」ことが重視されることで、すぐに成果を求めるこことや子ども・家庭の責任を強調する方向へと学びのあり方がゆがめられていく心配もあります。

わたしたちはこれまで「差別の現実から深く学ぶ」ことを基盤として、それぞれの子どもたちが抱える課題の背景をとらえ、その解決にむけてとりくむ中で、誰もが安全で安心して学べる学校環境の創造をめざして実践を積み重ねてきました。そこでは、差別を見抜く鋭い感性と、差別を許さない生き方がつねに問われ、それらは子どもや保護者とのかかわりの中で、また実践交流の中で鍛えられていきました。

経済のグローバル化により、教育を「役に立つ人材養成」として機能させようとする傾向が強くなっています。このような功利的で能率性を重視する動きに抗していかねばなりません。また、東日本大震災をはじめ大規模複合災害によって、人権が脅かされる状況があります。今こそ、人権教育の現状、課題を分析し、人権文化がみちあふれ、ともに生きともに学ぶ学校、そして地域社会の構築をめざしていかなくてはなりません。

日教組では、第 106 回定期大会（2017 年 7 月 15・16 日）において「人権教育推進委員会において、07 年改訂の日教組人権教育指針について、

情勢の変化等をふまえ加筆・修正等をすすめる」ことを決定しました。それに基づいて、人権教育推進委員会で検討を重ね、07 年改訂「日教組人権教育指針」については、情勢の変化等を考慮しつつも、現時点で改訂の必要はないとの結論を得ました。しかし、「人権教育をめぐる状況と課題」に関しては、07 年からこの 10 年間で内外の情勢が大きく変化していることから、07 年度版に追加する形で「日教組人権教育指針 人権教育をめぐる状況と課題（2017 年度補遺版）」としてまとめました。

2. 國際的な人権施策の動向

第 2 次世界大戦の反省の中から日本国憲法が施行されて 2017 年で 70 年を迎えました。日本国憲法施行の翌年（1948 年）、国連は「世界人権宣言」を、そして 1965 年に「人種差別撤廃条約」、1966 年には「国際人権規約（社会権規約と自由権規約）」を採択しました。これらは、人権、平和、環境、安全、公正といった地球市民共生のための共通課題へのとりくみの必要性から生まれたものです。その後も国連は、1979 年に「女性差別撤廃条約」、1989 年に「子どもの権利条約」、そして 2006 年には「障害者権利条約」を採択し、人権保障や平和等の実現にむけた具体的なとりくみを各国に求めています。

しかし、1990 年代、東西冷戦体制の崩壊後、グローバル化がすすみ、南北格差が拡大、民族紛争やテロの多発など、国際社会を脅かす事件が相次ぎ、深刻な難民問題に発展しました。また、環境問題、人口問題、食糧・資源問題も重要な課題のまま存在しています。今、わたしたちは、つねに右肩上がりの「成長」を求めるような近代化の

枠組みそのものを問わなければならぬ時代を迎えていきます。

このような中、国連は人権文化の創造をめざした「人権教育のための国連 10 年」行動計画を採択し(1994 年)、2005 年からは「人権教育のための世界プログラム」を開始させました。2015 年からの第 3 段階では、第 2 段階までの学校での人権教育、教職員や法執行官等への人権研修の奨励を継承しつつ、メディアやジャーナリストを優先対象とし、ステレオタイプや暴力に対するとりくみ、多様性の尊重を培う教育や研修に重点を置くとしています。なお、ユネスコも、同じく 1994 年に「平和・人権・民主主義のための教育に関する宣言」を採択し、宗教上の不寛容・テロ・国際的な貧富の格差によって人権侵害がもたらされ、平和・人権・民主主義が脅かされていると現状を分析しています。

3. 日本人権施策の状況

日本国内における人権をめぐる状況は、憲法の理念からますます離れていくばかりです。その一つの例として、「子どもの権利条約」の趣旨が学校教育の現場になかなか根付かない点は深刻にとらえねばなりません。子どもの権利を「わがまま」と同列にとらえ、また、「義務を果たしてこそその権利」という考え方象徴されるように、権利行使に制約をかけようとするなど、権利を主張しようとする者に沈黙を迫るような状況もみられます。さらには、2013 年に「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」が制定されたにもかかわらず、障害児・者を排除するような傾向は改善されず、「合理的配慮」(ともに学ぶために必要な学校環境の変更・調整) もなかなかすすんでいません。人権文化の定着にはまだ多くの課題を抱えている状態です。

人権教育のとりくみは、部落解放運動をはじめとする人権保障に関する多くの教育運動が政府や地方自治体を動かす中ですすめられてきました。同和対策審議会答申(1965 年)、同和対策事業特別措置法(1969 年)が制定され、その後、「地域改善対策特別措置法」「地域改善対策特定事業に係る国の財政上の特別措置に関する法律」(地対財特法)と続き、2000 年には差別意識解消を

めざして「人権教育・人権啓発推進法」が制定されました。しかし、その後も差別の実態は解消せず、差別事件も後を絶ちません。最近ではインターネットを悪用するケース(部落地名総鑑の販売など)も多くなっています。

このような状況の中、2016 年 12 月「部落差別の解消の推進に関する法律」(部落差別解消推進法)が成立しました。この法は「現在もなお部落差別が存在する」としたうえで、「すべての国民に基本的人権の享有を保障する日本国憲法の理念にのっとり」、部落差別のない社会を実現することを目的とするものです。

しかしながら、2006 年 12 月の教育基本法の改悪とそれに続く学校教育法等の「改正」を通して、愛国心教育にみられるような排外的で偏狭なナショナリズムへの回帰の傾向が顕著になってきています。「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」(ヘイトスピーチ解消法)が制定(2016 年)されたにもかかわらず、差別的言動は解決されていません。また、朝鮮高級学校への高校授業料「無償化」対象除外・補助金の支給停止など、明らかな人権侵害が依然として解決されていません。

今後は人権保障の前進にむけ、これらの個別課題に応じた法律を活用するとともに、国連の人権委員会から指摘されている「包括的差別禁止法」の制定を求めていくことが重要です。

4. 日本社会の状況と教育の危機

急速に進む経済のグローバル化は、経済のバブル化と崩壊、そして深刻なデフレ不況をまねき、日本社会は未曾有の財政的破局の淵に立っています。非正規雇用者の増大、過酷な労働条件、無業者やホームレスなど、課題は山積みです。これらは人々を貧困状態の再生産に陥らせ、容易にはそこから抜け出せない状況を生みだしています。一方で、正規雇用者の労働は過重となり、過労死の増加はなんら解決の糸口さえつかめない状態です。いまの日本は、出口の見えない格差社会を生みだし、閉塞状況に陥っています。

家庭の経済状態等が子どもの学業のあり方に影響(相関)することは、1960 年代から各種の調査・研究によって世界的にも明らかにされています。

日本においては 2014 年に「子どもの貧困対策の推進に関する法律」にもとづき、大綱が定められました。人権としての教育の保障という観点からみれば、どのような家庭に生まれたかによって教育の機会等に影響が出ること自体を差別であるととらえていく必要があります。したがって、教育に関する諸施策はそのような相関関係を断ち切るために構造的な課題に立ち向かうものでなくてはなりません。しかし、実際には、その差別的状態を固定化させたまま、そこで勝ち抜くための「支援」によって格差が解消されていくかのような錯覚を人々に与えてはいないでしょうか。このような対症療法では、誰もが安心して学べる状況は失われ、知的好奇心の萎縮や学習意欲の低下、そして未来への希望や展望の喪失にもつながっていきます。

教育の内容や方法に関しては、新自由主義（人のすべての行為が市場価値で測られ評価される）の発想・手法が持ち込まれ、公立小中学校では学校選択制や全国学力・学習状況調査等による「特色化」・序列競争があおられています。さらに、学校やそこで働く教職員は「評価」の対象としてつねに「成果」が求められ、子どもたちとじっくりと向き合う余裕がもてず、子どもも保護者も教職員も、孤立させられ、心のゆとりを奪われているのが現状です。これに加えて、そうした状況を逆手にとり、愛国心教育を強力に推しすすめ、国民統合をはかろうとしています。今こそ、人間一人ひとりの尊厳の確立をめざし、生きる力を育む人権教育が求められているのです。

5. 子どもたちの状況と人権教育の課題

子どものゆたかな人間的成長には、日常の生活世界の中に人権としての居場所があることが必要です。人権としての居場所とは、安全で安心して、自分らしく、ともに生きることができる人権保障の場だといえます。したがって、それを喪失することは、差別的・抑圧的状況におかれ、個人の尊厳と自由を失うことを意味します。

近年、深刻な社会問題になっている子どもへの虐待問題の背景には、親・保護者が雇用不安の渦巻く労働環境の中で、生活基盤が崩され貧困化し、子どもが安心して暮らせる生育環境が失われてい

る実態があります。その結果、家庭崩壊にいたるケースが多数発生し、子どもの生活は不安定なものとなり、精神的にもゆとりを失う事態となっています。非行やいじめ、不登校、社会的引きこもり、自死なども、居場所の喪失によっても引き起こされていることは否めません。

また、高度情報・消費社会が進展し、「ケータイ」「スマホ」などの普及によりコミュニケーションのあり方が大きく変わり、いじめ等の問題にみられるように子どもの育ちに SNS が大きな影響を与えてています。

2018 年度から「特別の教科 道徳」が実施されます。子どもたちの内心的自由を侵害することなく、人権教育の視点を大切にした実践となるようにしていくことが重要になります。また、子どもたちの道徳性が「評価」の対象になっている点の問題性を十分に認識し、学校現場での話し合いをつみ重ねたうえで実践にとりくんでいく必要があります。

人権教育は、すべての子どもの生存権と学習権を保障し、個人としての尊厳が守られる社会を実現していくものです。とりわけ、社会的排除の中でストレスやトラウマを抱えて苦しんでいる子どもたちの心を受けとめ、ともに支え合うことを「社会的自立」として認識し、共生社会の形成をめざすものです。被差別部落やアイヌ・沖縄・離島の子どもも、障害や難病の子どもも、在日コリアンや帰国・渡日の子ども、児童養護施設の子ども、いわゆる性的マイノリティと言われる子ども、原発事故によって避難を余儀なくされている子どもなど、被差別・被抑圧の状況にある子どもたちの育ち合いと学びを教育実践の検証軸にすえ、インクルーシブな教育をめざしていくことが大切です。

しかし、今、日本の教育政策は、子どもたちに経済成長のための人材となるよう強いています。「できる」「できない」だけにこだわることが、個人としての尊厳を踏みにじるものであることをしっかりと認識し、家庭や地域社会との関係を深めていく中で、その中に潜む差別に気づき、差別の現実から深く学ぶことによって、学力至上主義や能率重視の教育政策に抗していく必要があります。

II. 人権教育をめぐる状況と課題

(07年度版)

1. はじめに

日教組は、1991年「人権教育指針」を策定し、「人権教育はすべての領域でとりくみ、子どもたちとともに人権意識を確立し、自他の権利を守る大切さを自覚する教育実践をすすめる」ことを確認しました。

そして、私たちは、差別の現実に深く学びながら教育課題を見出すとともに教育実践にとりくんできました。また、差別をとらえる鋭い感性と、差別を許さないとする自覚が問われ、鍛えられていきました。

この間、国内外の社会情勢、学校教育をめぐる状況はめまぐるしく変化し、子どもたちの教育や基本的な権利が保障されない状況も深刻化し、新たな教育課題もでています。

以上のような基本的認識と教育実践の積み上げのもと、日教組は2005年7月第93回定期大会にて、「人間の尊厳」の原点に立ち返って、91年「人権教育指針」をさらに充実・発展させるために、指針の改訂を決定しました。人権教育の現状、課題を分析し、人権文化がみちあふれ、ともに生きともに学ぶ学校・地域・社会の構築をめざして、教育実践のよりどころとなる具体的な指標を示すことはこの時期、大きな意義があります。

2. 国際的な人権の動向と日本

第2次世界大戦の反省の中から日本国憲法が施行され、2007年で60年を迎えました。日本社会は、21世紀のこれからへの進路を決める歴史的転換点にさしかかっています。2006年12月の教育基本法の改悪は、立憲主義に立つ日本国憲法改悪への布石であり、愛国心や共同体の伝統を至上価値とする排外的ナショナリズムへの回帰です。対外的には、有事関連3法の制定や戦争責任と歴史認識の問題をめぐって、東アジア隣国との深刻な対立を深め、国内的には、差別の重層構造を隠ぺいし、教育の機会均等の原則と公共性を形骸化させ、人権教育の前進を阻む恐れがあります。

1990年代、東西冷戦体制の崩壊後、経済のグローバル化がすすみ、南北格差が拡大し、民族紛争が多発するなど、国際社会の無秩序化を招き、破綻国家が出現しました。さらに、環境破壊のグローバル化、人口問題、食糧・資源問題を深刻化させ、近代国民国家の枠組みを揺るがせています。

こうした新たな脅威に対して、国内外で地球市民共生のための共通課題である人権、平和、環境、安全、公正というグローバル・ガバナンスへの関心が高まってきています。国連では1948年の世界人権宣言にもとづいて1965年に採択された「人種差別撤廃条約」を日本が締結したのは、1995年のことです。1966年の「国際人権規約」は1979年、1979年の「女性差別撤廃条約」は1985年、1989年の「子どもの権利条約」は1994年に日本が締結しました。このように、国際的な人権基準確立の動向に従い、日本の行政レベルでの人権施策も一定の前進が図られました。

1990年代に入り、国連ではウィーンの世界人権会議において、人権の普遍性と人権教育の重要性が強調され、1994年の国連総会で人権文化の創造をめざした「人権教育のための国連10年」行動計画が採択され、日本政府は1997年に国内行動計画を策定しました。2000年には「人権教育・啓発推進法」を制定し、2002年同法にもとづいて「人権教育・啓発に関する基本計画」が出されました。政府を動かし、地方自治体に働きかける人権教育のとりくみは、同和対策審議会答申（1965）および同和対策事業特別措置法（1969）を作らせ、部落解放運動や同和教育運動、人権保障の教育運動によって推進されてきました。

2005年「人権教育のための国連10年」のとりくみの総括を踏まえ、「人権教育のための世界プログラム」が国連総会で採択され、最初の3年間に初等・中等学校制度で人権教育を推進するという方針が打ち出されました。同時に、「持続可能な開発のための教育の10年」も始まりました。2006年12月には、国連総会において、「障害者権利条約」が採択されました。また、国内では、「人権教育・啓

発推進法」にそって、文部科学省が「人権教育の指導方法等の在り方について」と題する2次にわたる「とりまとめ」を公表し、人権教育推進施策を初めて提起しました。これら国内外の動向の積極面を最大限に活用することが大切です。

3. 日本社会と教育の危機

急速に進む経済のグローバリゼーションの中で、国家戦略を欠いた日本政府は、経済のバブル化と崩壊をまねき、深刻なデフレ不況に陥り、未曾有の財政的破局の渦に立っています。4～5%の完全失業率、非正規雇用者の増大、200万人を超える若者のフリーター化、「ニート」と呼ばれる60万余の若者無業者やホームレスの増大などの問題があります。一方で、正規雇用者の労働は過重となり、過労死の増加とともに、自殺者が9年連続3万人を超えるなど、社会は機会の不平等が結果の不平等を拡大し、出口の見えない格差社会をうみだし、不安な閉塞状況に陥っています。

伝統的な地域共同体は高度成長時代に解体され、さらに「平成の大合併」により、新たな地域崩壊が高齢化とともに全国的規模で起こりつつあります。合計特殊出生率1.26（2005年）に象徴される少子化がすすみ、一人世帯の増大とともに、人間関係の希薄化が進み、地域の教育力・福祉力も弱体化しています。

産業界の新自由主義（市場競争万能主義・成果主義）の政策が子育て・学校教育においても強められ、公立小中学校への学校選択制や「全国一斉学力テスト」等による序列競争があおられ、自己責任の名目のもとで、子どもや保護者、教職員も孤立させられ、心のゆとりを奪われているのが現状です。こうした状況を逆手にとって新保守主義的な国民統合を図る教育をすすめようとしています。今こそ、人間一人ひとりの尊厳の確立をめざし、生きる力を育む人権教育が求められています。

4. 子どもたちの状況と人権教育の課題

子どもの人間的成長には、家庭・学校・地域・メディアという日常の生活世界の中に、居場所が不可欠です。居場所とは、安全で安心して、自分らしく自己実現することが安定的に確保されている人権保障の場を意味しています。したがって、居場所を喪失することは、差別的・抑圧的状況におかれ、個人の尊厳を失うことを意味します。

近年、深刻な社会問題になっている子どもへの虐待問題は、家庭という根源的な居場所の剥奪によって引き起こされています。その背景には、親・保護者は雇用不安の渦巻く労働環境の中で、生活基盤が崩され貧困化し、就学援助の受給者や高校授業料減免の対象者が激増するなど、子どもが安心して暮らせる生育環境が失われている実態があるからです。その結果、子どもの生活規律や食生活が乱れ、家庭のしつけ・教育力も損なわれ、精神的にもゆとりを失い、家庭崩壊にいたるなど、児童養護施設の満杯状況が進行しています。

また、高度情報・消費社会が進展し、「ケータイ」など欲望をそそる商品が巷にあふれ、バブル経済で蔓延した拜金主義・享楽主義は、地域社会での子どもの育ちにも大きく影響しています。非行やいじめなど反社会的な行動や不登校、社会的引きこもりといった行動も、居場所の喪失によって惹起されていることは否めません。

しかも、少子高齢社会での家庭環境の多様化や孤立化は、地域格差や階層格差の拡大に随伴しており、経済的により低い階層で学力剥落現象が引き起こされ、学力格差が広がっています。子どもたちは学校で学ぶことの意味を見失い、娯楽文化に吸引されたり、ジェンダーに縛られたりしがちになります。

このような学習権喪失状況は、知的好奇心の萎縮や学習意欲低下のみならず、未来への希望や展望の喪失を意味しており、キャリア発達の適時を逸し、ニートや社会的引きこもりに陥る遠因にもなっています。彼らは、失業率には反映されない存在であり、中卒者や高校中退者が多く含まれています。

人権教育は、すべての子どもの学習権を保障する観点から生きる力の育成をめざすものです。とりわけ、社会的排除の中でストレスやトラウマを抱えて苦しんでいる子どもたちの心を受けとめ、逆境をもバネにして生きぬく自己教育力の回復と社会的自立・共生力の形成を支援する役割を担っているのです。被差別部落やアイヌ・沖縄・離島の子ども、障害や難病の子ども、在日コリアンや帰国・渡日の子ども、児童養護施設の子どもたちなど、被差別・被抑圧の状況にある子どもたちの育ち合いと学びを教育実践の検証軸にすえ、インクルーシブな教育をめざしています。

脱工業化による産業構造の激変は、成熟社会・情報社会にふさわしい新たな生き方や、それを支える学び方・働き方を求めています。生涯学習社会への移行を見すえて、学校が地域や家庭、行政、専門諸機関との連携を深め、子育てのネットワークを築き、世界に開かれた地域の教育力を創造することが、人権教育の喫緊の課題となっています。

III. 人権教育指針



人権教育とは、人権という価値観が社会に満ちることをめざして、人権としての教育を保障し、人権の原理に即した集団づくりと指導方法のもとで、人権に関する学習を組織し、社会参加と人権確立の行動力、すなわち生きる力を育む教育です。

日本教職員組合（以下、日教組）は、日本国憲法・子どもの権利条約等の国際人権条約に則り、日本社会の現状並びに子どもの教育環境の現実に立ち、人権教育の推進について次のような指針を定めます。

1. 人権教育を推進するにあたっての教職員の基本的認識

- (1) 差別がなく、人権が尊重される社会を実現させるために、教育は極めて重要な役割をもちます。教職員は、人権教育の主体的な推進者であることを共通認識とします。
- (2) 教職員は、人権教育に直接携わる者として、あらゆる予断・偏見・差別・抑圧を見抜き、排するという基本的認識をもちます。
- (3) 教職員は、差別の現実に深く学ぶとき、自らもまた差別構造・差別意識の中で育ってきたということに気づきます。これらと向き合うなかで人権感覚をみがき、人権教育推進の基盤とします。
- (4) 教職員は、子どもの権利条約の四本柱である「生存・発達・保護・参加」を手がかりとして、人権教育の諸課題を構造的に分析できる力量を、個人的・組織的に蓄積することに努めます。
- (5) 子どもや家庭・地域の人々とともに創る人権教育は、教職員自らの人権確立のたたかいと密接不可分であることを自覚し、教職員の協力・協働、教職員集団の連帯を強めるために努力します。

2. 人権教育推進のための教育内容と方法の創造

- (1) 日教組全国教研でとりくんできた人権教育の諸課題には、以下のような項目をあげることができます。
部落解放教育　男女平等教育　障害児教育
在日コリアン、民族的マイノリティと教育
アイヌ民族と教育　子ども虐待及び児童養護施設の子どもと教育
ハンセン病に対する差別と教育　HIV感染者に対する差別と教育
差別や人権侵害は、相互に関連し複合しています。社会の変化の中で新たな差別・人権侵害の事象が生起してくることが考えられます。教職員は、諸々の被差別や困難を余儀なくされている子どもなど、とりわけ人権が抑圧されている子どもに寄り添い、その差別・抑圧からの解放にとりくまねばなりません。

- (2) すべての子どもの人権確立にとって、子どもたちが自らの生きる力をたくわえ、自立していくための「ゆたかな学びと学力」の保障は欠かせません。また、社会的自立のためには、進路選択の自由が不可欠です。教職員は、人権教育推進のための力量を不斷に蓄積し、ゆたかな教育内容の創造に努めます。
- (3) 現在の学校においては、子どもたちと教職員間の信頼関係を損なう環境の悪化があります。この状況を克服するために、いま子どもたちがどのような差別・抑圧・虐待・いじめ等で苦悩し続けているかについて、子どもとの日常的なかかわりを通して、教職員が確かな認識をもつことが必要です。教職員は子どものもつ悩みの内奥や感性に迫り、子どものなまづくりや自治的諸活動を十分に保障し、共感できる確かな実践を積み重ねます。
- (4) 人権教育は、あらゆる分野、すべての教科・領域でとりくむことが不可欠です。教職員は、子ども・学校・地域の現実を踏まえた教材の開発、民主的・主体的なカリキュラム編成にとりくみます。また、人権学習の内容・方法をよりゆたかに創造していくために、教材の実践の検証・成果と課題を明らかにするとともに、支部・単組・全国教育研究活動などで教育実践の交流をはかります。
- (5) 人権教育の確立を阻害する要因として、学級定員数の多さなどに起因する教職員定数の不十分さや、諸々の要因による多忙化、労働条件の劣悪さ、教育予算の行政的保障の不足等々があります。これらの諸課題を分会・支部・単組で集約し、行政当局に鋭く提起するとともに、日教組は政府・関係省庁への交渉を強化し、人権教育推進のための教育条件整備・改善に努めます。

3. 人権教育推進のための態勢づくり

- (1) 日教組は、中央執行委員会及び各ブロックからの代表、連携する各研究団体・市民団体、学識経験者等から構成される日教組人権教育推進委員会を設置し、人権教育推進センターとしての役割を果たします。
- (2) 各単組、支部段階においても人権教育推進委員会を設置し、人権教育推進のための態勢づくりをはかります。そして、子どもの現実、地域の実情を踏まえた人権教育に関する「推進計画」または「行動計画」を策定し、教育内容の創造と具体的実践の推進・総括、教育条件整備・改善にとりくみます。
- (3) 日教組は、全国教育研究集会・人権教育実践交流集会などにおいて実践の検証を行い、課題を明らかにします。また、各単組はこれに積極的に参加するとともに、単組の教研集会においても人権教育にかかわる分科会を設置し、積極的に実践交流を行います。また、人権教育諸課題にかかわる学習会、セミナー等を積極的に開催するとともに、保護者・市民への積極的な発信に努めます。
- (4) 日教組・各単組は、反差別・人権・共生のためにたたかっている全国同和教育研究協議会（現在：全国人権教育研究協議会）、部落解放同盟をはじめとする各研究団体、市民団体との連携を一層強化します。また、国際的動向もふまえ、人権教育推進にかかわる提起や人権保障の観点からの提言等を人権教育推進の方法、内容に反映していくものとします。
- (5) 日教組は、新たな人権課題が生起する状況に対応して、人権教育指針の必要な見直しを行うこととします。

IV. 人権教育指針を 教育実践に活かすために

1. 人権教育実践の原点

(1) 差別の現実から深く学ぶ

人権教育にあっては、被差別・被抑圧の立場にある子どもたちの姿をどう受けとめ、そこから何を学び取るかという点が重要です。差別により厳しい生活に追い込まれながらも、差別の現実にあらがう子どもたちの姿は、荒れて見えることがあります。子どもの姿をきめつける世の中の見方によって、さらに子どもたちが追い込まれていくのです。それは、同時に現実の中を生き、現実にあらがおうとする姿もあります。被差別・被抑圧の立場にある子どもたちの姿のなかに生きる力を見いだし、人間的な願いを感じ取ることが求められています。「差別の現実から深く学ぶ」という人権教育の原則は、そのような子どもとのかかわりのなかから生まれたのです。

(2) 社会をくぐらせ、自らをくぐらせる

差別の現実から深く学び、教職員が自らもまた差別構造・差別意識の中で育ってきたという内省をもつことが大切です。教職員が傍観者の立場でいるかぎり、子どもたちも人権課題を他人事と受けとめる上滑りの実践となってしまいかねません。教職員が、社会をくぐらせて自分の人生を捉え、さまざまな人権課題に即して自らの生い立ちや生活実感を問い合わせし、自分の加害性や被害性を洗い出して、それを誠実に子どもたちにも返していく必要があります。自らの生活史をくぐらせることによって、いじめや差別を許さない断固とした姿勢、社会構造の問題を捉える想像力が育っていくのです。

(3) 教職員の連帯

差別の現実から学び、自らをくぐらせて見えてきた内容を、教育内容として具体化する作業は、個人だけで行うことはできません。教職員どうしの連帯

が不可欠です。子どもたちの現在と未来に願いをかけ、責任を負う専門職、ともに働く労働者として、教職員は連帯の基盤を持っています。

2. 人権教育実践のすすめ方

教職員集団が差別の現実から深く学び、一人ひとりが自らをくぐらせつつ問題を捉えるとき、お互いの連帯は深まります。人権教育指針をふまえて人権教育をすすめるに当たっては、次のような点を大切にしましょう。

(1) 子どもの生き抜く力を伸ばす

子どもたち一人ひとりが自らの力を自覚し、それを発揮して成長するのを応援していくことです。日本社会では、競争を重視し、自分の利害のみを考える風潮が広がっています。そのもとで、子どもたちのつながりが弱まり、ひとりの世界に完結しやすくなっているといわなければなりません。子どもたちの「荒れ」に表れたエネルギーを反転させ、逆境をバネとして生き直す道を切り開くこそ、人権教育の課題です。

(2) 生活を通した集団づくりをすすめる

子ども同士が生活者としてつながるために、お互いのくらしや思いを交流することが必要です。普段のくらしや、その中で感じたこと、考えたことを交流することができれば、子どもたちは「自分の家庭だけがこうなっている」と思うかもしれません。社会に対して向けられるべき怒りが、親への恨みとなって表れる恐れもあります。人の悩みを感じ取りにくくなるかもしれません。くらしや思いの交流を通して、友だちを再発見し、親の生い立ちや仕事、生活を捉えなおし、自分自身を再発見できます。そ

のためには、生活つづり方の原則や方法論をふまえた日記の指導や生活ノートの活用が大切です。

(3) あらゆる教科・領域でとりくむ

人権教育は、社会科などの教科や総合学習だけではなく、集団づくりをベースとして、あらゆる教科・領域でとりくむことが不可欠です。たとえば、ある教科で人権侵害の問題点を探るような学習をすすめているながら、別な教科では人権侵害を見逃し助長するような学習が行われていれば、子どもたちは混乱するでしょう。学校教育に関連するあらゆる教科・領域の活動に人権という価値観や具体的な考え方を浸透させる努力が求められています。

(4) 自己との関わりを深める教材を開発する

人権学習にあっては、子どもたちの生い立ちや生活、将来への夢などを素通りせず、自己の権利に気づき、自己の被害性と加害性を自覚できる、現実に即した教材を開発しなければなりません。差別を乗り越え、差別と闘う当事者との出会いを位置づけることも不可欠です。「差別はいけない」にとどまるのではなく、それが自分にとってどのような意味を持つのか、具体的な場面でどう行動するのかといった点を考えられるような学習活動を創造していきましょう。

(5) 学力保障を抜きに人権教育はあり得ない

学校は、子どもたちに「ゆたかな学びと学力」を保障するために生まれた機関です。その意味では、「ゆたかな学びと学力」を保障することを抜きに、学校での人権教育は深まりません。

変化の激しい現代社会にあって「ゆたかな学びと学力」とは、世界的な変動を把握し、自らの位置を自覚する力、メディアを読み解き自ら発信する主体となる力、安心でき信頼できる仲間を広げる力、自然との共生を大切にしながら生きる力などを含みます。

これらを実践するために、具体的には、一斉授業の改革、教職員の協力・協働、学力面でつまずきの深い子どもたちをはじめ、すべての子どもが元気になる総合学習の展開、教育内容の民主的編成の推進、地域での学力保障活動などを行います。

(6) 進路保障は教育の総和である

進路保障とは、以上の五点を土台に据えつつ、子どもたちに未来を生き抜く力を育み、確かな生活を保障することを意味しています。進路に焦点を合わせてすべての活動を組織する必要があります。一人

ひとりが自分の進路を胸はって語りあえる教育こそ求められています。そのためには、本人が自分の進路に誇りをもっていること、集団がその思いを受けとめられることが前提となります。それと特に関連が深いのは、集団づくりと学力保障でしょう。また、就学奨励制度や奨学金制度の充実、入学制度の改革、多様な入試方法の提案、卒業後の進路追指導の展開や制度改革なども重要です。

(7) 市民としての実践力をめざし、行動を通して学ぶ

現代社会にあっては、ボランティアや市民活動などさまざまな行動を通して学ぶことを強調する必要があります。これらを通じて、人と出会い、課題を調べ、まちづくりに参画し、政策を提言することにより、市民としての本当の実践力が育つのです。このように、人権教育は市民活動と密接に関連しながら展開されなければなりません。出会う、調べる、参加する、発表する、提案するなど、さまざまな行動のタイプを位置づけつつ、市民としての社会的な実践力を育てましょう。

3. 各教育現場における教育研究活動

人権学習の内容・方法をより豊かに創造していくためには、実践を検証し成果と課題を明らかにしてくことが求められます。各現場における自主的な教育研究活動は欠かせない課題です。

とりわけ、日教組は全国教研において人権教育の具体的諸課題に関する分科会を設置し、より豊かな実践の創造をめざして交流討議を積み上げています。リポートは職場教研をはじめ支部・県教研等の討議を経て、交流・討議も含めて人権教育の深化と普及を牽引しています。

全国教研でのリポートや交流討議をすべての職場・分会に還流し、職場段階における実践の交流や検証あるいは研究をすすめることが人権教育の推進活動となります。

実践をすすめているなかまの教職員が中心となって、学年・学校全体へと研究活動が意欲的にとりくまれていく態勢づくりが必要です。画一的な実践が繰り返され、教職員の意見対立が前向きなエネルギーにならない状態では、人権教育の展望は限られたものになってしまいます。実践を交流し成果と課題を出し合い、意欲と展望に満ちた人権教育を創造しましょう。

このことは私たちの主体的な研究・研修の拡充にもつながる活動です。全ての職場・分会で積極的に

とりくむことは、結果として教研の充実・発展にもつながります。日教組と人権教育推進委員会は、そのような現場の活動を支援します。

4. 教職員による協力・協働の職場づくり

学校や学級は、子どもたちが、日々の学級活動や学校行事での自主活動などを通してお互いの信頼関係を育み、人間関係に喜びを見いだせる場所となっていなくてはなりません。かりに露骨ないじめや暴力による支配がなかったとしても、競争を無条件に肯定し、自分の特権性を顧みず、弱い立場からあらゆる人間関係の問題を捉えられないなら、それは人を追い込み、落とし込むおそれの大きい集団です。競争にとらわれた価値観を問い合わせ直す活動を日常的に重ねていくことこそ、人権学習の前提なのです。

学校での様子だけを見ていても子どものことは分かりません。子どもは、家庭での暮らしを通してさまざまな思いを抱き、それを抱えて学校にやってきます。さまざまな状況の子どもたちを、きちんと受けとめ、迎えられる学校であり、学級でありたいものです。

そのためにも、教職員が直面するさまざまな課題をみんなで話し合い、協力・協働の職場づくりをすすめるとともに、自主性・自律性が發揮できる学校・職場にしていかなければなりません。人権教育確立に向けて動き、教職員が笑顔でいること、それも、大切な人権教育のひとつです。

5. ひらかれた学校づくり

人権教育を学校で実践し、展開していくには「ひらかれた学校づくり」が欠かせません。ひらかれた学校とは、①すべての構成員の意思が反映されるような民主的な組織であり、②地域や家庭とのつながりを基礎にした学校の運営と活動が行われるところです。こうした学校をめざして関係者が協力していく、その過程をひらかれた学校づくりといいます。したがって、民主的な手続きや意思の反映、地域や家庭との継続的なつながりをつくる、その過程も非常に重要だということになります。

学校が地域や家庭とのつながりを太くしていくことが人権教育の強固な土台となり、その内容を豊かにします。子どもの人権は総合的に、多面的な観点から保障されなければならないからです。

地域は共有空間ではあっても、一様ではないし、さまざま差別や偏見も渦巻いています。地域や家庭とつながる教育にはさまざまな対立や葛藤が持ち込まれることもあります。しかし、子どもたちにとって地域や家庭は暮らしの場であり、人々とつながる場なのです。さらに、地域社会で行われている社会教育・生涯学習とのつながりをつくりだすのもひらかれた学校づくりの一環となります。

6. 地域コミュニティづくり

「ひらかれた学校づくり」は、地域コミュニティづくりでもあります。

具体的には、主に学校を舞台にした地域の人々のとりくみや主に地域を舞台にしたとりくみがあります。しかし、人間関係の希薄化が進み、地域の教育力・福祉力も弱体化している状況がある中で、ともすると排外的な地域づくりへとすすむことが懸念されます。

「ひらかれた学校づくり」「地域コミュニティづくり」の推進にとって、参加者の多様性に留意し、それを可能にするとりくみを企画し、日常的継続的なとりくみをすすめていくという視点が重要です。学校の中だけで抱え込むのではなく、地域という視点を大切に総合的な人権学習を推進していきましょう。人権・共生の視点にした人権教育を地域の人々と共有するとともに、様々なとりくみを通じ、地域の人々の新たな「出会い」と「つながり」を深めていくことが重要です。

7. 行政への働きかけ

人権教育推進のための基盤整備のための教育諸条件整備は不可欠です。

30人以下学級の実現、人権諸課題に対応した加配措置などの教職員定数増、コーディネートする教職員配置、教職員が人権問題に関する認識や感性を高めるための研修機会の保障など、あらゆる差別の撤廃をめざす人的・財政的な行政措置を積極的に行うよう行政や関係機関等へ働きかけることが必要です。

また、「人権教育・啓発推進法」「人権教育のための世界プログラム」を具体化していくための計画策定や施策を国や自治体に求めることも重要なとりくみです。

07 年度 人権教育指針素案作成委員会

委員長／高橋 瞳子（日教組）
副委員長／竹平 均（奈良教組）人権教育推進委員長
事務局長／松島 裕子（日教組）
委 員 ／ 吹田 伸也（全国同和教育研究協議会）
中村 清二（部落解放同盟）
桂 正孝（全国教研共同研究者）
森 実（全国教研共同研究者）
嶺井 正也（全国教研共同研究者）
古田 典子（全国教研共同研究者）
稻富 進（全国教研共同研究者）
中山 和則（北海道教組）人権教育推進委員
足立 哲範（大分高教組）人権教育推進委員
星 恵子（日教組）人権教育推進委員
田下 尚夫（日教組）人権教育推進委員
事務局員／金親里美・寺澤 環（担当書記）

17 年度 人権教育指針委員会 (17 年度補遺版作成担当)

推進委員長／花岡 清藏（宮崎県教組）
委 員 ／ 柏木 康夫（全国人権教育研究協議会）
内野 貴志（部落解放同盟）
桂 正孝（大阪市立大学）
池田 賢市（中央大学）
諸岡 薫（北海道教組）
佐々木孝幸（秋田県教組）
飯田 潔（埼玉教組）
岩嶋 敬子（新潟県教組）
稻葉 吉則（愛知県教組）
清原 勝（滋賀県教組）
和田 明（広島高教組）
嶋村 太伸（日教組香川）

日教組本部

委員長／瀧本 司（日教組）
事務局長／福澤富美代（日教組）
委 員 ／ 小澤 利野（日教組）
下坂千代子（日教組）
事務局員／佐野 利男（担当書記）

