

## 子どもたちにゆたかな学びを保障する教育実践を

日本教職員組合 中央執行委員長 泉 雄一郎

おはようございます。日教組第 67 次教育研究全国集会・全体集会に、早朝より全国各地からお集まりいただきました皆様、ありがとうございます。

集会開催にあたり、地元静岡県、静岡市、そして教育関係者の皆様に、高いところからではございますが、心より御礼申し上げます。

また、公務ご多忙な中、日本労働組合総連合会神津会長、静岡県吉林副知事をはじめ、多数のご来賓、ならびに関係団体の皆様にご臨席を賜りました。集会参加者を代表して心からの感謝を申し上げます。

分科会でお世話になります共同研究者・司会者の皆様、手話通訳、看護師の皆様、取材いただくマスコミ関係者の皆様、警備をお願いいたしました警察関係者の皆様、そして、開催地・静岡県教組、静岡県高校ユニオン、および日教組関東地区協議会の皆様には、最終日まで大変なご苦勞をおかけしますが、よろしく願いいたします。

幼稚園教育要領、小学校・中学校学習指導要領および特別支援学校幼稚部教育要領、小学部・中学部学習指導要領が告示されました。「資質・能力の育成」が強調され、「質」も「量」も求める内容となっています。指導と評価の一体化、PDCA サイクルの強化、到達目標の達成などを重視するあまり、目標や評価を第一義とした授業づくりに陥ってしまわないか、そのことが危惧されます。

また、学習量が増える中、「主体的・対話的で深い学び」を並行してすすめていくことが求められます。子どもたちにそれらを確実に身につけていくだけの余裕が生み出せるのか、教育方法までも規定する必要があるのかという問題もあります。しかし、その一方で、私たちが総合学習でめざしてきたものと重なるところがあることや、「子どもが主体となる学び」、「生きてはたらく学力」、「子どもどうしや多くの人とのかかわりの中での学び」などは、長年にわたって、私たちが教育研究活動の中で大切にしてきたことでもあるのではないのでしょうか。

子どもの実態や地域にねざした授業づくり、学ぶ意欲や学ぶ楽しさ、学びあう人間関係づくりなど、子どもが主体となるゆたかな学びに向けた教育研究や教育実践をすすめてまいりましょう。

一方、依然として、被差別部落の子ども、民族的マイノリティの子ども、外国につながる子ども、性的マイノリティの子ども、障害のある子ども、児童養護施設で生活する子どもなど、人権が抑圧されている実態があります。

私が学校現場に務めていた最後の年、担任する小学校3年生のクラスの中に外国籍の子どもがいました。外国籍のAさんを基軸に据えた学級づくりをすすめようと、校区内にある外国人学校との交流の授業をすすめました。しかし、授業に入る前に、Aさんの思いを十分に聞くこともなく、授業をすすめてしまった結果、Aさんにかえて下を向かせる結果となってしまいました。

Aさんが、少しずつ自分を出せるようになったのは、中国残留日本人のお孫さんで、国籍は中国のBさんが、2学期に転入し、クラスの仲間入りをしたことがきっかけです。自分と同じような立場の友だちがクラスにいることが大きかったのだと思います。

私は、それまでの自分の失敗、子どもの最善の利益どころか最悪の不利益を被らせてしまった反省の上に立って、Aさんと話し込み、その上で同和学習をすすめました。授業の中でAさんは、「なんでいやみゆうねん」など、意見を活発に言ってくれました。私は、Aさんの思いに少しは応えられたのかなと思いました。

この話は、29年前の私のつたない実践です。私の失敗は、Aさんと十分に話し込まずに、自分の勝手な思いだけで授業をすすめたことにあります。29年前は、まだ子どもと話し込む時間的なゆとりがありましたが、今は、それさえもかなわない勤務実態にあるのだと感じています。

東日本大震災や熊本地震の被災により、いまだ多くの子どもたちが、故郷を離れ、転居先、転校先での暮らしを余儀なくされています。また、放射線の影響に不安を抱きながら学校生活を送らなければならない子どもたちがいます。

かつて私は、阪神・淡路大震災で被災した子どもたちの中に、「些細なことでもめそしたり泣いたりする」などの退行現象、「食欲不振や吐き気を訴える」

などの生理的反応、「トイレに一人で行けない」「引きこもる」「イライラしやすく、攻撃的になる」「狭い部屋に居られない」などの情緒的・行動的反応が見られることを被災地の教職員から聞いていました。そんなときに、阪神・淡路大震災の前年に発生したアメリカのノースリッジ地震の被災地支援を行った FEMA（アメリカ合衆国連邦緊急事態管理庁）のメンバーからアドバイスをいただきました。それは「災害後の症状は、異常な体験に対する正常な反応であるという認識をもつことが大切。恐怖体験をした子どもたちの反応は正常なものだ。そう認識することから適切な対応ができるようになる」というものでした。

私自身は、当時、心のケアについての認識が不十分でした。PTSD（心的外傷後ストレス障害）、トラウマと聞いてもピンと来ず、まったく理解もできておらず、教育課題としての認識もありませんでした。このアドバイスは、子どもとのむきあい方について、私自身、改めて学べた言葉でしたので、今でも鮮明に覚えています。

その後、新潟県中越地震、東日本大震災、熊本地震など、大きな自然災害が起こるたびに「心のケア」という言葉がよく使われるようになり、被災者に寄り添ったケアが行われるようになってきています。

しかし、異常な体験は、自然災害発生時に限ったことではありません。いじめ・暴力・虐待など、格差社会の中で基本的人権が侵害され、日常的に異常な体験をしている子どもたちがいるのではないのでしょうか。異常な体験をしている子どもには、当然、ストレス反応が見られるはずで、このような子どもたちの反応は、当たり前反応だとして受け止めることを大切にしていける必要があるのではないのでしょうか。

個人の尊厳、子どもの人権を基軸にすえて、助け合い、つながり、寄り添い、ともに生きる意味を考え、教育実践をつくりあげていくことが、心のケアを日常的に生かすことにつながっていくのだと思います。

ともに生きる学校文化の創造にむけて、子ども一人ひとりの個性や違いを尊重し、多様性を認め合い、互いに支えあい、助け合うような関係づくりが大切だと考えています。ともに生きる学校文化の創造は、ともに生きる社会の形成者としての主権者をはぐくむ教育のベースとなるのだと思っています。

差別・いじめや不登校の解消にむけ、日教組人権教育指針もふまえ、教職員自

らが差別の現実から深く学び、自らの教育のあり方や人権のとらえ方を見つめ直しながら、すべての子どもの教育を受ける権利が保障されるインクルーシブな学校づくりをすすめていきましょう。

子どもに寄り添い、子どもと話し込もうと思っても、教職員には、その時間さえ十分にとれない厳しい現実があります。冒頭ふれました学習指導要領の実施によって、そのことに拍車がかかるかもしれません。

そのような中、中教審が学校における働き方改革をめぐって「緊急提言」や「中間まとめ」を公表しました。教材研究や授業準備、子どもに関わる話し合いの時間、保護者・地域との連携など、教職員が本来の業務に専念できる業務削減や教職員の定数改善が求められています。勤務時間の適正化にむけて、実効性をあげていくことで、子どもや授業をめぐって議論できる職場教研や教職員同士が支えあう協力・協働の職場づくりを再構築し、すべての子どもにゆたかな学びを保障する学校にしていきましょう。

学校教育は、今や、学校だけでは成り立たない現実があるのではないのでしょうか。学校と家庭と地域、さらにはスクールカウンセラーなどの教育サポーターや教育関係機関と連携してこそ、学校がゆたかな学びの場となっていくのだと思います。社会的対話を通して、保護者や地域の方々とともに、子どもが主体となる学びや子どもの実態をふまえた学びなど、学校発の教育改革をすすめていく必要があります。本集会における特別分科会「子どもの学びと社会のあり方を考えるシンポジウム」など「ひらかれた教研」は、「ひらかれた学校づくり」のとりくみがあるからこそ成立するのだと考えています。

日教組は、昨年6月に結成70年を迎えました。その歩みは、施行70年を迎えた日本国憲法と重なります。日本国憲法の危機、平和と民主主義、そして教育の危機をひしひしと感じる今日、「平和を守り、真実をつらぬく民主教育の確立」のためにも、私たちの先輩が営々と積み上げてこられた教育研究活動の歴史と成果を学び、年々増加している若い世代の教職員にも教育実践を継承していく重要性が高まっています。本集会においても、実践を未来につなげる観点からも討議を深めていただければ幸いです。

本集会は、全国各地でとりくまれている子どもが主体となる教育実践をもとに討議を深め、参加者が互いに学びあう教育研究活動の集大成の場です。教職員自らが、その力量や専門性を高めあう活動や実践は、国際的にも高い評価をいただいています。子どもを中心に据えた教育研究・授業実践を、よりいっそう充実・発展させてまいりましょう。

本日から3日間の集会を契機として、全国各地で「日教組カリキュラム提言」がよりいっそう活用され、平和・人権・環境・共生を基調に、社会的対話をすすめながら、子どもの最善の利益を追究する教育実践が深化し、ひろがっていくことを期待しています。3日間、よろしくお願いいたします。