

## 子どもの人権と教育

弓野勝族<sup>※</sup> 黒田耕司

The Child's Human Rights and Education

Masatsugu Yumino<sup>※</sup> and Koji Kuroda

### Abstract

In this thesis, the basis of the human rights education is clarified, and the view that constructs "Technique of the human rights education" is opened. It is necessary to be esteemed the sensibility of individual man so that "Human rights" is established, and to revolutionize the standardized educational system. In addition, the education that raises correct understanding of child's word, firm confirmation of the fact, and "Self esteem" is necessary. "Self esteem" is imposed by "Sense of being received", "Communication", "Diligence", and "Self-affirmative". In addition, it is important in the human rights education to catch the appearance in child's "School" and "Home". It is to watch child's "Light" and "Shadow".

### 1 はじめに 教師としての職業に求められているもの

「教師とは何か」ということについて、先達の教師から伝えられてきたことがある。それは、教師は、授業で知識を子どもに伝える以前に、その授業以前の問題をふまえておく必要があるということである。教育とは、知識を教えることは30パーセントであり、70パーセントは、人を育てることであるとされる。すなわち、教育とは、「教える」ことと「育てる」ことで成り立っているということであるが、それは、教師が、教科書の知識を教えることだけでなく、人権感覚と豊かな感性をもって子どもと向き合い、生き方に信念をもって子どもに寄り添っていくことが必要である、ということを示唆しているのである。子どもに教えるべき知識をどのように獲得すればよいかということはわかりやすいことであるが、人間としての資質レベルの問題となると、自分がどのようにして育ってきたのか、どのようにしてそれを獲得することができるのかということを理解することは容易ではない。しかし、それが、重要な教育の要件だということである。

また、教師は、「ドラえもん教師」でなければならない。一つの価値観や一つの物差しでは役に立たないのであり、教師は、そのポケットにいっぱいの多様なカード（物差しや価値観）をもって、子どもの前に立たなければならないのである。さらにまた、教師は、「コキブリ教師」でなければならない。いつどこから現われるかわからない教師である。そっと子どもの前に現われて、子どもを理解し、受け入れてくれる教師である。教室の中だけ、授業の時だけ、教壇の上からだけ姿を見せる教師であってはならないということである。どんなところにもそっと現われて、子どもと向き合って、子どもを信じ、子どもに寄り添い、困難にくじけない、したたかな教師でなければならないということである。そして、次のことばは、ある子どもたちの「日ごろ言えない、親へのひと言」である。

---

<sup>※</sup> 北九州市立大学非常勤講師

そんなに キタイしないで  
ボクは おもちゃじゃない。  
勝手に ボクの背中にとりつけたゼンマイを  
いくら一生懸命巻いたって  
ボクは 動かないよ。  
だって ボクは おもちゃじゃない。  
パパやママの おもちゃじゃない。

親の前では 少し甘えて 元気に。  
親戚や近所の人には やさしく 明るく。  
友だちには のんびりした感じで。  
受験生だし 先生にもよく見られたい。  
そう自分を押さえすぎて 涙が出るくらい苦しいです。

この二つのつぶやきの行間に人権教育の基本的な課題がある、と感じられる教師の資質と人権感覚が求められていると思われる。親や大人の子どもへの愛情が、無条件の愛情ではなく、条件付きの愛情であるということ、子どもはするどく感じとっているのではないだろうか。親や大人の願いや期待がどこかにあって、それを実現してほしいから、愛情的なことばを投げかけてくれたり、行動を取ってくれたりするのであり、無条件に、存在するだけで幸せであるというように接してくれているのではないと、子どもは敏感に感じとっているのではないだろうか。そして、そう感じとっているからこそ、家庭や学校のなかで居場所を見つけようとすれば、「透明」になって、すなわち本当の姿を見せないという形で、自分の居場所を求めざるを得ないということではないのだろうか。

子どもが自分らしさ、個性を見失い、世間や親の価値観に合わせた生き方をつくっていっていると受けとめてみれば、その本当の心の中は、たとえ親子であっても見えないのではないのだろうか。そして、子どもたち自身ですら、「自分とは何者であるのか」「どれが本当の自分なのか」ということがわからなくなり、自分自身を見失い、日常の不満やイライラをストレスとして、無意識のうちに心の奥深くに蓄積していっているのではないのだろうか。そんな子どもたちが、時には、いじめや傍観者の側に回り、個性や自分らしさを発揮している子どもを異質の対象としてとらえ、ストレスを解消しているのかもしれない。そして、そこにまた、人権侵害の新たな仕組みが作り出されているのかもしれないのである。こうした子どもたちを理解し、ひとり一人の人間の人権を確立する教師の資質が、いま求められているのである。

## 2 人権の確立とは何か

人権の確立とは何か。そこではまず、「ひとり一人が、その人間らしさを輝かせて、その人間らしさを生かして、他者とつながって、社会と関わっていく」ということが基本になっていなければならない。そして、人権が確立するということは、ひとり一人の人間において、そのような生き方がしっかりとつづられていくということである。今日、私たちひとり一人の人間が、このような人権の確立を成し遂げているかどうかということ、問い返すことが求められている。

周囲に合わせて、自分の本音を押し込めて、ただ世間に同調するような生き方は、人権の確立の視点から考えれば、決して進んでいる状態とはいえない。今求められているのは、ひとり一人の豊かな感性であり、そしてそれをもった上で、自分で物事を決めるという自己決定力であり、それは、型や枠にはまった

画一的な教育や子育ての中では育ちにくいものであるということもできるのである。今日、社会や企業においても、いろんな考え方、アイデア、いろんな局面・壁にぶつかったときのすぐれた感性や自己決定力が求められている（diversity 多様性）が、まさに社会全体でそれが求められているのである。今日の、解決の糸口が見えない「いじめ」問題などの教育問題においても、まさにこうした人権の確立の視点が求められているのではないだろうか。

私たち大人は、子どもをありのままに受け入れ、愛することができなくなったのだろうか。社会の大人のイライラが、子どもたちを「いじめ」や「非行」に追い込んでいるということが懸念される。だとすれば、子どもの存在それ自体に対してあたたかいまなざしを向けるということが、まず必要であると考えられるのである。たとえ「泣き虫」であっても、「弱虫」であっても、そのままの子どもが好きだというメッセージが、大人から投げ出され、どんなささいな子どもの話にでも「耳を傾ける」ことこそが、人権マイノリティの第一歩であり、人権教育のスキル・態度・技能として求められているのではないだろうか。子どもの話を積極的に「聴く」力である。「耳」でもってよく聞き、「目」で事実をしっかりと確かめ、「心」でしっかりと受けとめて「聴く」ということである。吉野弘さんの次のメッセージから、それを受けとめることができる<sup>(1)</sup>。

お父さんが  
お前にあげたいものは  
健康と  
自分を愛する心だ。

ひとが  
ひとでなくなるのは  
自分を愛することをやめるときだ。

自分を愛することをやめるとき  
ひとは  
他人を愛することをやめ  
世界を見失ってしまう。

自分があるとき  
他人があり  
世界がある。

眠っているわが子に呼びかける父親の愛情が伝わってきそうな詩である。「自分を愛する心」とは、「自分を大切にすること」であると受けとめることができる。自分がかげがえのない命の持ち主であるとわかったとき、はじめて他者の命もかけがえのないものであるとわかるのではないかということを考えさせられるのである。自分を大切にすることを学ばなくて、どうして他人を大切にすることがわかるのだろうか。自分が好きだという子どもを育てるということが、人権教育において何よりも大切なことになる。今日の子どもの悲劇は、自分自身を見失い、自分は自分のままでいいんだと、自分を肯定できなくなっており、それが自他を傷つける行為に走らせることになってしまっているのである。谷川俊太郎さんの次のメッセージも受けとめてみたい<sup>(2)</sup>。

泣くことを おぼえなさい。  
あなたは 泣きながら 生まれたのだから。  
笑うことを おぼえなさい。  
あなたは 笑いに迎えられて 生まれたのだから。  
怒ることを おぼえなさい。  
あなたは 怒りなしでは 生きられないのだから。

「泣くこと」「笑うこと」「怒ること」すら奪いとった子育てや教育になっているとすれば、それは、子どもの「いのちを輝かせる」どころか、「いのちを削る」営みになっているということ、人権確立の視点から課題として受けとめることが必要である。一人の友達にいじめられたら、どんなに泣き叫んでもいいから、多くの友達や先生に訴えて回りなさいということでもある。そうすると、必ず誰かが助けてくれるということでもある。泣くことは、弱虫であるということでも、恥ずかしいことでもないという、子育て観の逆転がなければ、子どもたちは自分自身の居場所をなくしてしまうのではないだろうか。

自分を大切にすることが人権教育の基本なのである。ところで、福岡県の同和教育実態調査では、「あなたは、自分が好きですか」という設問に対する回答について、次のような結果と分析が行われている<sup>(3)</sup>。

○「あなたは、自分が好きですか」という問いに対して、「好き」と回答した子どもの内で、さらに「学校が好きですか」という問いに対して、その「90%」が、「学校が好き」と回答し、さらに、その多くの子どもたちが、国語・数学・英語の「学習理解力が高い」という結果になっている。また、「いじめ」に対しても、それを「注意することができる」という回答率が高くなっている。

○一方、「あなたは、自分が好きですか」という問いに対して、自分が「嫌い」と回答した子どもたちの「学校が楽しくない」という回答率は高く、その多くは「学習理解力に課題を有している」。また、「いじめ」に関しても、「いじめをいっしょにしてしまうかも」という回答率が高くなっている。

この調査結果から、「自尊感情」と「学習理解力」や「いじめ」「人権意識」との間には相関関係があるということが理解されている。「自尊感情」とは、以前の教育界においては、さほど重要視されていないものであった。自尊感情とは「自分に自信や誇りをもつこと」である。しかし、この場合の「誇り」とは、「自分は偉いという思い上がりや傲慢」ではなく、「自分には、いろんな欠点がある。苦手・不得意なものもある。しかし、こんな長所もある。こんな得意なものもある。そんな自分だけど、そんな自分が好きである」といったように、「自己否定ではなく、自己を肯定し、あるがままの自分を受け入れ、自分を尊ぶ力（気持ち）であり、自分自身を信じる力（気持ち）」であると考えられる。では、なぜ「自分に誇りや自信がもてなくなる」のか。

自尊感情の基底には、自分という存在そのものについての「安心感」「信頼感」があるということが考えられる。したがって、そこが不十分な場合、「生きる」とか「他者と関わる」といった基本的なことに、「不安感」や「おびえ感」が付きまとい、「自分が生きることで精一杯」になり、「他人の痛みもわからない」となっていると考えられるのである。

子どもたちの多くが、「自分は何者なんだ」と「ありのままの自分を丸ごと認識することができず、自分はダメだと思いつまみ、すぐにあきらめてしまったり、投げやりになったり、切れてしまったりするといった実態」が数多く指摘されているが、それは、自尊感情と深く関わっていることであると受けとめること

ができるのである。

では、「自尊感情」は、どのようにして育てられるのだろうか。自尊感情は、以下の「4つの柱」で支えられるのではないと思われる。第一は、「包み込まれ感覚」である。「自分の身近にいる人が、自分を温かく包み込んでくれている。自分を愛してくれている。自分の気持ちをわかってくれている。」といった気持ちである。第二は、「社交性感覚」である。「友だちの言ったことは、自分はよくわかる。自分の言ったことは、友だちがよくわかってくれる。友だちとの心の通じ合いができています。」といった気持ちである。第三は、「勤勉性感覚」である。「自分は、コツコツ努力する人間である。何かをやり始めたら、最後までやり通す。」といった気持ちである。第四は、「自己受容感覚」である。「今の自分が好きだ。自分の性格が好きだ。」といった気持ちである。

今日、この「4つの柱」の中で、実践的には、「包み込まれ感覚」が自尊感情の基本となっていると考えられてきている。この第一の柱が崩れた場合には、「友だちとの関係をうまくつくり上げていける」という「社交性感覚」がつかられないということなのである。したがって、学級の中で、友達をうまくつくり出せない子どもに対して、「不器用な子ども」だと単純に理解してはならないということであり、「包み込まれ感覚」が弱い状態で育ってきたということも、一つの重要な要因として想定しなければならないということなのである。さらに、そうした場合には、「何か物事に集中して取り組もう」という「勤勉性感覚」もなかなか育たないということである。そういった課題をもつ子どもが、教育現場では確認され続けてきているのである。「何か始めると、すぐに飽きてしまう、投げ出してしまう」子どもの一つの原因も、やはり「包み込まれ感覚」にあると考えられているのである。したがって、「家庭」と「学校」が一緒になって、子育てや教育を考えていかなければならないということなのである。教師は、保護者会を通して、保護者と連携し、保護者に展望を与え、保護者をサポートすることも必要となるのである。

自尊感情とは、思い上がりや傲慢さではなく、自分の欠点を認めながらも、長所を認め、そのような自己を肯定し、あるがままの自分を受けとめ、自分に自信や誇りをもつことである。そして、プラス思考で、異なった考え方、価値観をもった人とうまく関係を作ることのできる力に注目し、教師がその力をつけていくということが、人権教育の重要なスキルとして、今日求められるのである。

### 3 「20世紀は、自己の時代」「21世紀は、自他の時代」

20世紀は、自己が発展していくことが期待された時代であり、20世紀は「自己の時代」であったとも考えられる。それに対して、21世紀は、「自他の時代」であるとも考えられる。そして、この「自他の時代」に求められている子育てや教育の基本は、何よりもまず、「豊かな感性」を育むことであり、そしてその豊かな感性が相互に関わることが期待されるということなのであるのではないのだろうか。ところで、「豊かな感性」、あるいは「自己決定力」というものは、「型」や「枠」にはまった「画一的」な子育てや教育では育ちにくいと受けとめられる。

「地獄から天国に変わった。これは、日本の小学校卒業後、東京のアメリカンスクールに入学した時の素直な気持ちだ。」と語っていた、中国生まれのアメリカ人、リチャード・クウーさん（元野村総合研究所主席研究員）の次のことばを思い出す。「日本の教育では型にはまった教育を強制されたり、「～してはいけない」と、よく怒られた。アメリカンスクールは違った。何度も“ベリーグット”とほめられた。たとえ失敗しても“ナイストライ”と励まされた。自信が付き、伸びていく気がした。やる気も2種類ある。ほめられ積極的なやる気と、怒られないように、叱られないようにする消極的な意味でのやる気だ。やる気がある限り、両方とも同じ学歴に達するかもしれないが、人格形成は全く違う。前者は、自分の強さ・弱さを認識して行動し、後者は、自分が何をやりたいのか分からなくなってしまう。これが悲劇を生

む。人生の途中で方向感を失い、いじめに走ったりする。」「方向感」を失うということは、「自分とは何者なのか」というように自分を見失い、その結果、自己否定と他者への苛立ちを発生させてしまうということを暗示するのではないだろうか。「人間の尊厳が守られなければ、すぐれた教育実践は生まれえない。自らの学ぶ主体が形成されなければ、子どもの創造性は育たない」ということを受けとめたいと思うのである。

子どもは、常に親や教師の関心を引こうとしている。そして、近づいてくる子どももいれば、遠くからじっと眺めている子どももいる。子どもの言動は、常に大人の関心を引き、存在（感）の距離を測っているものであると考えられる。したがって、親や教師には、「してほしいこと」に関心を示すのではなく、「してほしいこと」に関心を示す子育て観の転換が求められているのではないのだろうか。「肯定の子育て観」としての人権教育のスキルが、今、求められているのである。「甘えて育ったら自立はしない」という考えもあるが、逆に、「甘えて育った子どもが自立していく」という逆説も考えられている。問題行動を重ねてきた子どもが、最後に行きついた場所で、やさしく接してくれた大人によって、つまり「包み込まれ感覚」によって自立をしたという事実は、数多く確認されているのである。

「見方を変えると、見えなかったものが見えてくる。考え方を変えると、気づかなかったことに気づく。偏見や差別に縛られた生き方の貧しさに気づいて、私は、自由の意味が少しわかった。ほんとうに知りたいこと、学びたいことが、少しわかった。」このことばは、中学生に「自由とは、何か」を問いかけたときのものである<sup>(4)</sup>。「一つの見方に縛られないで、私を変わらないものとして絶対視しないで、相対化する鏡をいくつも用意するということ」が自由ということである。いろいろな見方ができるということは、いろいろなものが選べるということになる。選択肢をたくさん持つということは、自由になるための条件である。一つしかないと思わないで、この見方、あの見方、こういう生き方、ああいう生き方というものを、たくさんイメージできる力、これが自由の力だと考えられるということである。そして、その力をもたらずものが科学的認識ではないのか。科学的認識は、偏見や差別から解かれ、自由になれる力である。「子どもたちのつばやき」から、「人権を通しての教育とは、何か」「豊かな学校文化の創造が、なぜ必要なのか」ということを受けとめたいものである。

#### 4 「みんなちがって、みんないい」

平成8年(1996年)から、小学生が3年生の国語の教科書で出会う一編の詩がある。それは、金子みすずさんの「私と小鳥と鈴と」の詩である<sup>(5)</sup>。なぜ今日、金子みすずさんの詩が甦るのだろうか。金子みすずさんが教科書に甦ったのは、なぜなのか。自己の時代を走り抜けてきた私たちが、「置き忘れてきた物」を届けるけるために、彼女は甦ったとさえ考えたいものである。

##### 私と小鳥と鈴と

私が両手をひろげても、  
お空はちっとも飛べないが、  
飛べる小鳥は私のように、  
地面は速くは走れない。

私がからだをゆすっても、  
きれいな音は出ないけど、

あの鳴る鈴は私のように、  
たくさんな唄は知らないよ。

鈴と、小鳥と、それから私、  
みんなちがってみんないい。

「みんなちがってみんないい」とは、なんてうれしいことばだろうか。この世に生を受けた者は、誰一人、何一つ、同じものはない。だからすばらしい。みんなの命、それはかけがえのない、ひとり一人、一つ一つの命である。その命は、世界に二つとない、他にかえがたい命である。そして、その命に、完全なものはない。そもそも、できることとできないことがあるのが、命のありようである。だから、そのできる能力や個性を発揮することが、命の営みにほかならないのである。できることを通して、できないものを補い、できるものによって、欠けているものを満たしてくれるのが、多くの人々との出会いによって支えられた命である。みんなちがってみんないい。だから、それぞれが個性を発揮することによって、命はすばらしく輝いていくにちがいないと、金子みすずさんがいってくれているように理解することができるのではないだろうか。これまでの教育においては、全てにおいてできなければならないと教えてきた人はたくさんいたのである。しかし、金子みすずさんの詩においては、完全なものが無いのが命のありようであると教えてくれているように思われるのである。できることをさらに伸ばすことで、できないことを補うということである。世界共通の偏見や差別の根源は、違いを違いとして認めず、その違いによって人格にまでレッテルを貼って、それを異質なものとして排除する仕組みである。したがって、人権教育の基本は、その違いを違いとしてしっかりと判断する力だということになるのである。

20世紀の高度経済成長時代に求められた教育は、「あらかじめ用意された内容を、素早く、正確に理解し、実践できる人材の育成」であった。その為には、「教育水準の底上げ」が必要であった。そして、そのために行われた「内容を、一斉に、かつ大量に教え込む画一的な教育システム」は、効果の高いものであった。しかし、その教育システムは「追いつけ、追い越せ」をめざす社会においてこそ、有効だったと考えられる。今日の社会は、「ひとつのモデル・価値観」では語れない成熟社会を迎えている。「画一的な内容、型や枠にはまった均質・同質の人材」では、社会そのものがもちこたえられなくなってきているのである。したがって、「多様な個性の研きあいこそが、豊かな社会の創造につながる」との視点に立って、「ひとり一人を大切に育て・教育」が求められているのである。その基本こそが、「みんなちがってみんないい」の考え方への転換であると受けとめられるのである。

世界共通の偏見や差別の根っ子は、「ちがいを認めず、そのちがいに優劣のレッテルを貼り、異質のものとして排除していくしくみ」であることから考えれば、金子みすずさんの詩は、21世紀が「自他の時代」であるということについての貴重な提言であるととらえられる。さらに、金子みすずさんの以下の二編の詩に、彼女の「見方」「考え方」のメッセージを受けとることができる。

## 大漁

朝焼け小焼けだ  
大漁だ  
大羽鯛の  
大漁だ。  
浜は祭りの

ようだけど  
海のなかでは  
何萬の  
鱈のとむらい  
するだろう。

積もった雪

上の雪  
さむかるな  
つめたい月がさしていて。

下の雪  
重かるな  
何百人ものせていて。

中の雪  
さみしかるな  
空も地面もみえないで。

「大漁」の詩では、彼女の目の前の風景は「浜辺の漁師たちの大漁でにぎわう祭りの様子」である。そして、「積もった雪」の詩では「目の前の白銀の様子」である。しかし、彼女は見えている様子（風景）のみをとらえて、「大漁」や「積もった雪」の様子を表現しているのではない。「大漁」の詩は、海の中の鱈の様子にも目と心を向けて、「浜辺の漁師たちの喜び」と「海の中の鱈の悲しみ」を対比させることで、「大漁とは、こんな営みなんです」とうたいあげている。彼女の目は、「大漁に湧き立つ光景」を眺めながら、心はひとり「海の中」に注がれているのである。魚たちの営む「鱈のとむらい」を見つめ、そこに参列しているのである。そして、「鱈の子どもたちも人間と同じように、別れの寂しさに打ちひしがれ、引き裂かれた哀しみの中で、“こいし、こいしとむせび泣いているにちがいない”と、そんな彼女の「つぶやき」が聞こえてきそうである。

「積もった雪」の詩は、見えていない「中の雪」「下の雪」にも目と心を動かして雪の風景をうたいあげて。「上の雪」「下の雪」は感性で考えることができる。しかし、「中の雪」という発想・ひらめき・やさしさこそ、彼女の世界である。「見えないもの、気づかないもの」に「光」を当て、そこに「いのち」を吹き込む、それが彼女の詩の魅力ではないのだろうか。そして、彼女の詩の根っ子には、「魚にも、花にも、小さな生き物にも、人間と同じ命が宿っている」ことへの共感の理念が息づいている。彼女は、見えないものを見透し、その思いや哀感に視線を注ぎ、雪の立場から「寒むかるな」と語りかけている。ここでの「雪の姿」は「彼女自身」であり、「寒むかるな」「重かるな」と思っている「雪の心情」は、「彼女自身の心情」を映し出しているのではないのだろうか。「中の雪のことを考えたことなど一度もなかった」と、ある雪深い村の村長さんは、この詩を読んで涙を流したそうである。

彼女は、「この世の全ての物は、2つで1つである」ということをよく知っていたのかもしれない。だから、「2つを見ることで、初めてそのものの真理に出会える」ことの大切さに気づかせてくれるのである。この世の全ての物や事柄は、「表と裏」「光と影」の部分をもっている。したがって、その物の「2つの部

分に出会う」ことで、初めてその物の「真理」に出会える。これが2編の詩に共通した彼女の見方・感じ方ではないのだろうか。彼女の詩から、私たちは、「見えるものに偏って、真理を見誤ってきた」ことを多く振り返ることができるのである。

人権教育は、「子どもを生活まるとつかむ」と発信してきた。教室の中だけで見せる姿が本当の姿ではない。家庭、地域の中で見せる子どもの姿と、教室の中で見せる子どもの姿との両方を見ることによって、その子どもの本当の姿に出会えるということであったが、この人権教育の視点が、金子みすずさんの詩に明確に表現されているようにも思えるのである。

## 5 同和教育の成果と手法の評価を踏まえた人権教育の再構築

### (1) 同和教育の成果と手法の評価①

「授業中、居眠りばかりする子がいます。よほど疲れているのでしょう。髪も洗ってこない日が多い。」この現実には、教師は「基本的な生活習慣が確立していない」ととらえる。「帰りの会が終われば、友だちとほとんど遊ばずに帰る。宿題は忘れることが多い。」この現実には、教師は「協調性がない、向上心がない」ととらえる。そして、保護者会等で「お母さん、これではこの娘の将来が心配です。家でも何とかしてください。」という。教育の放棄である。そんな日常の教育に手を広げてマッタをかけたのが、同和教育であった。「なぜ、この子は、いつもこうなんだろう」と、その疑問との出会いを大切に、教室を飛び出した時、子どもの姿が見え始めたのであった。両親は離婚していて、お父さんがいない。病気がちなお母さんが生計を立てている。しかし、病床に臥していることが多い。小学校5年生のその子が、家では炊事・洗濯・買い物・妹、弟の世話をし、小さなお母さんとして精一杯生きている。「生活丸ごと24時間」で子どもをとらえたら、手にとるように子どもがわかって、「すごいなあ、この子」という評価が先に出て、私たちは心から感動させられた。しかし、「8時間」でしか子どもを見ていなかったら、怠け、協調性・向上心に欠ける、親は教育不熱心とレッテルを貼り、「家でも何とかしなさい」と教育放棄を平気でしてしまうのである。

この子は髪を洗ってこない日が多いから匂うし、その匂いがみんなに不愉快な気持ちを与えているし、授業中はよく居眠りをするし、放課後はすぐ帰る。でも、この子は、そんな厳しい生活の中で精一杯生きている。「すごいなあ」という価値観の転換のところから、子どもたちをつなぎ、そこから「なかまづくり」をしてきたのである。教師からも、友だちからも封じ込められてきた自尊感情を、なかまづくりによって高めていくことを、「人権を通じての教育」として、同和教育は発信してきたのである。

同和教育は、厳しい生活を強いられている子どもたちとの出会いを通して、「学校の内と外で見せる姿の違い」に何度も驚かされてきた。そして、その度に「自分の価値観」、つまり「その子にもちつけた価値観の転換」を迫られ続けてきたのである。そして、教師は、「教える人」から「学ぶ人」へ変わることを求め続けられてきたのである。

どの子にも、「光と影」の部分がある。したがって、この子が「学校で見せる姿、影の部分から」、「周りの子どもたちのこの子への価値観」を、「学校の外、家庭や地域で見せる素敵な生き方、光の部分」へ転換することを求めてきたのである。そして、「子ども同士を、もっと深いところでつないでいく」ことを発信し続けたのである。

同和教育は、「暴力を振るう父親から逃げ回って、母親と夜通し歩き続けた子どもが、ほっとして、今にも眠りそうになりながら、席についている姿」に、また「姉と一緒に弁当を作って、後片付けをして、父親と姉を送り出した後に、戸締りをして出かけてくる子どもが、皆と同じように朝自習をしている姿」

等に、多く出会ってきた。朝8時30分に席に着いているからといって、それを一律に見ることはできないということに数多く気づかされてきたのである。

私たちは、ひとり一人に蓄積された固有の時間、具体的な生活体験の差異に気づかずになされる画一的な対応、つまり機械的・形式的な平等が、子どもたちの「いらだち」や「失望」の要因となるという場面を幾度となく体験してきたのである。「一人を見失う時、教育は光を失う」という同和教育からのメッセージである。

金子みすずさんの「ものの見方・考え方」も、人権教育の基本ではないのだろうか。幼い頃から子どもたちに、周囲の大人たちが「どんな時に喜び、悲しみ、怒り、感謝しているのか」、また「小さな花に、虫に、雨や風に、どんなことばかけをしているのか」を伝え、「真実の喜び、感動、感謝」を与えることは大人の責務であり、人権教育の基本である。海のそばで悲しいまでに死を見つめている彼女の心を察する時、「豊かな感性ゆえの苦悩」が伝わってくる。その苦悩は、現在の「いじめ」問題と重なるのである。「いじめ」の被害者の子どもたちこそ、豊かな感性の持ち主であり、その苦悩の末の結果としての「自殺」ということも考えられるのではないのだろうか。「父母に話せない。心配かけるから。家庭の中は、家族が安心して居られる場でありたい。」等々の思いや願い、また、「頑張れなくて、ごめんなさい」等の遺書での謝りに出会うたびに考えさせられるのである。画一的な対応、機械的・形式的な平等論ではなく、「ひとり一人をひとり一人としてみつめる教育」こそ、人権教育の基礎基本であると考えられるのである。

## (2) 同和教育の成果と手法の評価②

同和教育は、「厳しい差別の現実から自暴自棄となり、問題行動や荒れに走る子どもたち」と多く出会ってきた。「ガラスを割り、教室の腰板を破りトイレのドアを壊すのは、決して、それを楽しくて、嬉しくしているのではないのです。差別と絶望の中で、それに耐え切れずにしてしまうのです。何かに激しく訴えたい。それが形を変えて現れるのです。先生、俺たちに、ガラスを割ったり、腰板やドアに当り散らしたりしないでいいような正しい方法を教えてください。」そのことばは乱暴・粗野であり、時には嵐の如く吹き荒れ、何人のさえぎりも許さない怒りの行為であったりもした。しかし、そんな子どもたちの叫びには、「人間が人間であり続けるためのひたすらな願い」が込められたものが多かったということが同和教育の実践上の教訓なのである。

同和教育は、「人は変わりうるもの」という「人間観」を大切にし、子どもの言動の裏にある「ささやき」「つぶやき」に積極的に耳を傾けてきた。「荒れ」ていたら横に寄り添い、時には涙を流しながら、子どもたちの荒れの背景にある根本的な原因に迫り続けてきたのである。その関わりは、無理やりなものではなく、寄り添い、共感し、絶えず「きっとできる。お前を信じている。」といった「肯定的なメッセージ」を繰り返し送り届けてきたものなのである。そして、その関わりを通して、「子どもたちがぼつりぼつりと語り始めたひとと言ひと言」に、子どもたちの中にある「確かなもの」を引き出し、自己実現へのエンパワーを促し、多くの子どもたちの立ち上がりを見届けてきたのである。この「癒しの教育の手法」をさらに研ぐことから、「人権教育の手法」を再構築する展望が開かれるのではないだろうか。

### 【参考文献】

- (1) 吉野弘、『現代詩入門』、青土社、2007年。
- (2) アムネスティ・インターナショナル日本、『ひとりじゃないよ』、金の星社、1999年。
- (3) 福岡県教育委員会、「福岡県同和教育実態調査」、1990年。
- (4) 福岡県教育委員会、同和教育副読本中学校用『かがやき』、1996年。

弓野勝族・黒田耕司

- (5) 金子みすず、『いのちのうた』、JULIA出版局、2003年。