

人権教育の継承と「子どもの貧困」 —小・中学校教員調査を通じて—

伊藤 悦子

Providing Human Rights Education and “Child Poverty” :
Elementary and Middle School Teacher Surveys

Etsuko ITOH

Accepted April 26, 2017

抄録：同和教育を前史とする人権教育はマイノリティの子どもたちの学力向上を重視し、一定の成果を挙げてきた。今日課題となっている「子どもの貧困」対策は対象の一般化という違いこそあれ、人権教育の延長ととらえることができる。そこで、本稿では教員の人権教育意識調査を実施し、「子どもの貧困」に関する意識との関連を考察した。

調査の結果、家庭訪問の重視や子ども理解のあり方など、人権教育が重視していた実践が規範として定着していることが確認された。しかし、人権教育の考え方の因子である「家庭状況に基づく学力格差是正などに対する懐疑的な意見（人権教育懐疑論）」がベテラン教員より若手教員に多かった。ただし、その意見は勤務経験や同和地区住民などのマイノリティ保護者との交流によって軽減されている。

このことから、人権教育の規範が「子どもの貧困対策」の下地となること、人権教育の継承にとって地域住民との交流が重要であることが明らかになった。

索引語：人権教育、子どもの貧困、マイノリティ保護者との交流

Abstract: Human rights education, for which Dowa education is the predecessor, has emphasized rectifying the disparity in academic achievement of minority children and yielded a certain level of results. The “Child poverty” measures that have become today’s challenge are the generalization of the disparity issues. The “Child poverty” measures can be considered an extension of human rights education. Therefore, in this study, we conducted a human rights awareness survey of teachers, to clarify the current situation of their awareness of “Child poverty.” The survey results revealed that skepticism against human rights education in relation to rectifying the academic achievement gap based on household situations is greater among young teachers than veteran teachers. Furthermore, skepticism is softened by work experience in schools, or by interactions with minority parents/guardians. Therefore, teachers involved in poverty measures must continue providing human rights education to deepen the understanding of parents/guardians.

Key Words: human rights education, child poverty, interactions with minority parents/guardians.

1. 問題の所在

1.1 人権教育の継承

人権教育には、「人権としての教育」（教育保障）「人権についての教育」（人権学習）「人権のための教育」（人権に関する技能）「人権を通じての教育」（学習環境など）の4側面があると指摘されている¹⁾。本稿で課題とするのは「人権教育」の一側面である「人権としての教育」（教育保障）である。すなわち、子どもの教育権を保障すること自体を人権教育ととらえ、一人一人の子どもたちの自己実現のために基礎教育を保障すること、とりわけ貧困や差別によって不利な立場に立つ子どもたちに学力格差が生じないような教育実践を展開し、「実質的な平等」の達成を目指した教育活動を本稿では「人権教育」としている。

実際、多くの教職員が参加している全国人権教育研究協議会が現在もスローガンとして掲げている「差別の現実から深く学び、生活を高め未来を保障する教育を確立」することとは、換言すれば「すべての子どもたちの自己実現と社会参画の保障」を教育の分野で努力することである。この理念は人権教育の前身である同和教育実践のなかで培われてきた。戦後直後、本格的に取り組まれた同和教育は1950年代には被差別部落の貧困と闘い、長期欠席問題の解決に取り組んできたし²⁾、1960年代には学力格差是正、高校進学率の格差是正に取り組み、一定の成果を挙げてきた³⁾。特に本稿が調査対象とする京都市では、1964年1月に「同和地区児童生徒の『学力向上』を至上目標とした実践活動を推進する」というシンプルな教育目標を掲げ、さらに1992年の「外国人教育方針」でも在日韓国・朝鮮人の「学力向上」「自己実現」を目標としてきた。

しかし、2002（平成14）年に33年間にわたって実施されてきた同和対策事業が一応の終焉を迎えたこともあり、学校現場では同和教育実践の手法やその理念が人権教育という枠組みのなかで継承されつつも、加配教員配置や同和行政事業・施設の縮小のなかで教育実践としては後退している現実がある。同和地区児童生徒の「教育の機会均等を完全に保障する」ことを目的に設置された児童福祉施設等の一般開放や閉館、あるいは教員による地域での補習授業や体験学習活動も基本的には廃止された。しかし、地域改善対策協議会が指摘したように同和問題が完全に解決したとはいえない。学校教育においては、特別措置の終了が同和教育の終了を意味するのではなく、同和教育で培ってきた成果と手法を継承するというかけ声のなか、同和地区児童生徒の教育保障から「一人一人の子どもの教育保障」として対象を広げ、同和问题だけでなく種々の人権課題に領域を広げながら、人権教育の再編と継承を模索してきたが、現在様々な困難に直面している。

そのひとつが教員の世代交代の問題である。戦後の教員採用状況の変動の影響を受けて近年、大量退職・大量採用が10年間近く継続した結果、いまや20代・30代の若手教員の方がベテラン教員より多い。同和行政の終焉と若手教員の大量採用という2つの要因から、「貧困との闘い」でもあった同和教育、人権教育の理念や実践の継承が課題となっている。

一方、2013年に制定された「子どもの貧困対策推進法」は「子どもの将来がその生まれ育った環境によって左右されない社会の実現」をめざし、翌年「子どもの貧困対策大綱」では「生活保護世帯に属する子どもの高等学校等進学等」の改善という目標が掲げられた。基礎学力を保障し、進学率の格差を是正するという意味では、対象こそ違え、人権教育の目標と「子どもの貧困対策」が同じことを目標にしていることがわかる。しかも、「貧困対策大綱」においては「学校をプラットフォーム」にして対策を実施していくことが目指されており、学校教員が貧困対策に関わることが想定されてい

るのである。そこで、教育保障を実施してきた人権教育の手法や考え方を継承しつつ、新たな課題である「子どもの貧困」に取り組む際になにが重要であるかを、本稿で検討することにした。

1.2 先行研究

「子どもの貧困対策推進法」が施行されたことにより、福祉政策がスタートしたが学校教員の動きは速いとはいえない。そうした教員の「貧困に対する鈍感さ」については教員の階層性（西田 2012）の問題や、特別扱いを是認しない学校文化の課題（盛満 2011）、教員の持つ「リベラルな他者化の視線」（山崎 2014）などがその要因として指摘されている。また、2015 年の教育社会学会研究大会課題研究Ⅱにおいて教職課程受講生が貧困問題に対して消極的な意見を持っていることが油布によって指摘されている（油布 2015）。

こうした先行研究の指摘を踏まえつつ、「子どもの貧困対策」の担い手である教員はどのように「子どもの貧困の現状と課題」について学び、いかなる教育実践をすべきであろうか。貧困対策推進計画が各地で立案される現在⁴⁾において、教員の研修や実践のあり方について検討する時期になっていると思われる。

同和教育と「子どもの貧困」対策への取組についての関連については、教育社会学会の課題研究でも取り上げられ、西田（2011）では「貧困・生活問題を教師に捉えさせない制約要因、逆にそれらを捉え課題として引き受けさせる条件とは何かが問われるべき課題」と指摘している。この課題に対して、神村（2014）は人権教育の歴史のなかで培われた教師役割認識が若手教員にも継承されており、貧困問題への対応に人権教育の手法が活かされる可能性があることについて教員調査を通じて言及している。神村は「要保護率」10%以上の学校を「格差高位群」の学校とし、その学校が教員の育成にとって重要な環境要因になっていることを示している。しかし、「格差高位群」に現在勤務している教員を教職経験年数別に比較しているが、これは同一人物の経年変化を調査したものではなく、神村自身が「個別具体的な質的調査が必要」と断っているように、初任前期と初任後期の変化を「格差高位群」の学校に勤務した結果とするには今後の研究が必要である。また、「格差高位群」の学校のうち、管理職のリーダーシップ、先輩等との同僚性、校内研修などの何が教員を育成しているのかは明らかになっていない⁵⁾。

1.3 接触仮説と地域住民からの学び

そこで、人権教育についての教員の学びがどのようになされているかを質問紙調査によって明らかにすることを目指した。その際、本研究が着目したのはオルポートの接触仮説と同和教育で重視されてきた家庭訪問や地域進出で行われてきた教員とマイノリティ保護者との交流の影響である。

周知のように、マイノリティへの差別意識は一定の条件下での接触・交流によって軽減されるといわれている⁶⁾。教員とても例外ではなく、教員自身の同和問題認識が問われる事件⁷⁾が続く中で、その事件の反省を踏まえて同和教育が出発したという歴史的経過がある。かつて、貧困問題にあえいでいた（そして現在も直面している人が多い）同和地区住民との信頼関係なくして同和教育実践は進めることはできなかった⁸⁾。

同和教育は「差別の現実から学ぶ」という言葉に表されるように、被差別の立場の保護者との接触・交流を重視し、教員自身が保護者や地域の活動家から「差別の現実」を学ぶことを通じて同和教育を実践してきた。その際に、ただ同和地区の歴史や現状を知識として学ぶだけではなく、地域住民の心

情や生きてきた軌跡を共感的に理解することを通して、教員自身の持っていた教育観や教育実践の手法、あるいは人間観や社会観を問い直すということを重視するという特徴をもった教育活動である。したがって、人権教育に関わる教員の学びは先輩教員や同僚といった学校内での人間関係や校内研修のみならず、家庭訪問や地域運動団体と連携しながら進めた学習会によってなされてきたのである⁹⁾。

このようなことを踏まえて、教員の人権教育についての学びが、OJT (on-the-job training) すなわち自身の日常的な教育実践のなかで深まっていること、とりわけマイノリティ保護者との交流の有無と人権教育についての考え方の関連を探ることが本稿の課題である。

2. 調査の方法と内容

2.1 調査対象と配布方法

中学校教員に関しては京都市中学校長会人権教育部会の協力を得て、所属する16中学校に質問紙を配布、二週間据え置き、各教員が封筒に挿入のうえ回収した。実施は2015年12月から2016年1月である。

小学校教員も京都市小学校長会の特別委員会人権教育推進委員会の協力を得て、所属する18小学校で実施した。回収数を中学校と同じぐらいにするため、ほかに9小学校に個別依頼して協力していただいた。実施は2016年1月末から3月初旬で、方法は中学校と同じである。

回収数は小学校教員386名、中学校教員305名、合計691名であった¹⁰⁾。

2.2 調査内容

社会問題の解決に対する考え(10項目)、教職観(10項目)、教育実践に対する態度(16項目)、人権教育に関する意見(15項目)、校種、年齢、勤続年数、性別、勤務校経験、校務分掌経験、マイノリティ保護者との交流経験、影響を受けた研修会等。

3. 結果と考察

3.1 「教育実践」に対する態度

図1は、人権教育のなかで培われてきた「家庭訪問の重視」「生活困難層や一人親家庭への配慮」「子どもの見方・接し方」などについて質問した結果である。設問は大阪府教育センターが若手教員向けに提示していた『人権教育ABC Part 2—集団づくり[基礎編]—』などを元に作成した。

図1で明らかなように、多くの設問で「そう思う」「どちらかといえばそう思う」(肯定的回答)が90%を超えている。そのため、ほとんどの項目で小学校・中学校の校種や、若手・ベテランの違いや経験の違いによる差はなかった。多くの教員が「一人一人を大切にする教育」を目指していることがわかる。すなわち、「規範」としてあるいは「原則」として人権教育の手法は定着しているといえよう。

しかし、「子どもの貧困」に直接関連する設問①「最近貧困な家庭が増加し生活困難な家庭が増えていると実感する」は74.7%であり、教員の「貧困問題の気づき」にはばらつきがある。また、設問②「気になる子どもについては教師同士で情報を交換する」99.6%、設問④「生活困難層の子ども

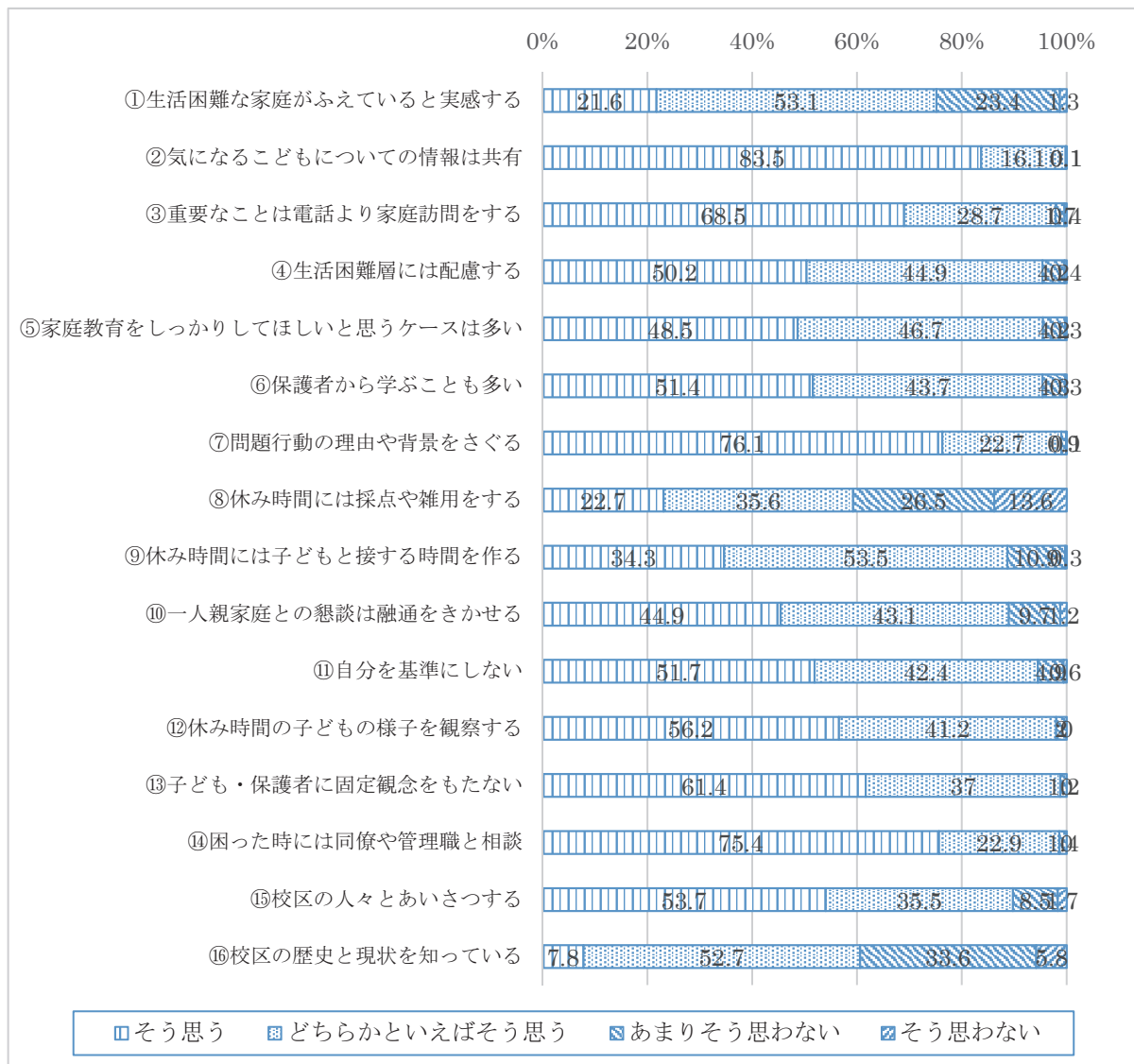


図1 教育実践に対する態度

には特に配慮する」95.1%など対応として申し分ない回答であるが、設問⑤「家庭教育をしっかりしてほしいと思うケースが多い」も肯定的回答が90%を超えており、生活困難な家庭に配慮しなければならぬとしながら、しっかりした家庭教育を求めるという点で矛盾した回答になっている。

したがって、「生活困難層には配慮する」や「一人親家庭との懇談は融通をきかせる」に肯定的回答をしたからといって、盛満（2011, p.286）が指摘するように「教師の気づきと良心に依拠した『特別扱い』は、学校の中における貧困の問題をより見えにくくする」可能性があり、子どもたちの抱える社会的困難が「個人の問題」としてとらえられているか、社会問題として組織的に対応されているかは不明である。唯一、肯定的回答が低かった「校区の歴史と現状を知っている」は、ベテラン（40歳代以上）の肯定的回答75.1%に対して若手（30歳代以下）49.0%で回答に差が認められた。採用一年目教員と長く同じ学校に勤めている教員とで「校区の歴史と現状についての認識」が違うのは当然といえは当然である。しかし、目の前の子どもについての「背景まで」認識することを規範にしながら

ら、その背後にある地域の歴史や認識がなければ、「問題行動の理由や背景」を考える際に社会的背景にまで踏み込んだ探求がなされないことになる。たとえば、「持ち物がそろわない」「宿題をやってこない」のは「家庭教育に問題がある」と表面的な理解だけになってしまい、「子どもの貧困」への気づきにマイナスに働く可能性があると思われる。

3.2 「人権教育に関する意見」

「差別の現実から学ぶ」をスローガンにした同和教育・人権教育は、教員が親の成育史や地域の現実を踏まえて子どもたちの現状を理解し、自らの社会観や人間観を変革することを目指してきた。人権教育の継承とは、実践方法のみならず人権教育の理念や教育課題の捉え方を指している。そこで、上記のような「教育実践」を支えるものとして「人権教育に関する意見」を尋ねた。

15 項目の設問に対して因子分析をした結果、表 1 のように 3 因子が抽出された。第一因子は同和问题学習のみならず人権学習も不要とし、人権教育に自ら関わらないという態度であることから「人権学習不要・無関係論」とした。第二因子は子どもの貧困問題にかかわる設問でもある「家庭背景に起因する学力差は学校ではどうしようもないと思う」、「一人一人の子どもを大切にすることは実際には不可能だ」など子どもの教育保障に対する無力感とともに、「人権教育については教員同士の考え方に違いがおおきいと思う」など人権教育は実際には実行困難であるという認識を示しているため「人権教育懐疑論」と名づけた。第三因子は「さまざまな事情のなかで通っている子どもを支えるのが人権教育である」に示されるように人権教育を教育保障としてとらえるとともに、「人権教育は教育の基本であって、特別なことではない」と、教育の基本は人権教育であるとしていることから「人権教育ベース論」とした。

当然、第一因子「人権学習不要・無関係論」・第二因子「人権教育懐疑論」と、第三因子「人権教育ベース論」は逆の相関を示している（後掲表 2 参照）。

表 1 人権教育に関する考え方の因子

項目名	因子			因子名
	1	2	3	
⑤同和问题学習はいまさらする必要がない。	0.837	-0.094	0.065	人権学習 不要・ 無関係論
⑦道德教育をすれば人権学習をする必要はない。	0.815	-0.113	-0.011	
⑥同和问题学習は難しいのでしたくない。	0.62	0.02	-0.086	
⑧「同和教育の継承」の意味がわからない。	0.489	0.086	-0.06	
①人権教育は人権教育主任の仕事である。	0.418	0.184	0.112	
②人権教育は学校全体で取り組むことである。	-0.397	0.059	0.157	人権教育 懐疑論
③子どもの人権尊重を言い過ぎると教育ができない。	0.158	0.558	0.08	
⑪一人一人の子どもを大切にすることは実際には不可能だ。	0.037	0.527	-0.116	
⑭家庭背景に起因する学力差は学校ではどうしようもないと思う。	0.016	0.523	-0.044	
⑫人権教育について教員同士の考え方に違いが大きいと思う。	-0.177	0.459	0.068	
⑬人権教育が大切だというのは、教育委員会の建前に過ぎない。	0.245	0.428	-0.026	人権教育 ベース論
⑮様々な事情のなかで通っている子ども達を支えるのが人権教育である	0.006	0.052	0.674	
④一人一人のこどもを大切にすることが人権教育である。	0.048	-0.058	0.602	
⑩「差別の現実から学ぶ」とは教員の価値観を問い直すことである。	-0.103	0.117	0.371	
⑨人権教育は教育の基本であって、特別なことではない。	0.004	-0.08	0.335	
因子抽出法: 主因子法				
回転法: Kaiser の正規化を伴うプロマックス法				
a 6 回の反復で回転が収束。				

この三因子と属性との関係を明らかにしたものが表2である。人権教育に関する質問に対して「そう思う」から「そう思わない」までの4段階とし、「そう思う」4点、「どちらかといえばそう思う」3点、「あまりそう思わない」2点、「そう思わない」1点で尺度得点を算出し、尺度得点平均値を校種、性別、年齢、勤務経験、校務分掌経験、保護者との交流別に算出した。有意差検定をした結果、有意に差があるとされた数値を太字で示している。なお、回答数はそれぞれの属性の部分に示した数値である。

この表2では点数が高いほど、それぞれの因子名が示すベクトルに肯定的であることを示している。このため、「人権学習不要・無関係論」は点数が高い方が人権学習不要の意見であり、「人権教育懐疑論」も点数が高い方が人権教育に懐疑的であることを示しており、人権教育を推進するという意味では尺度得点は低い方が望ましいということになる。

その結果、三因子とも年齢で有意差を示した（例：「人権教育懐疑論」×年齢 F値 7.78 尺度得点 20歳代 2.22, 50歳代以上 2.03 など）。ベテランと若手教員との「人権教育に関する考え方」に違いがあることが明白になった。つまり、「教育実践」の規範は若手教員にも浸透しているが、考え方は違うということである。「人権教育懐疑論」には「人権としての教育」、教育保障に懐疑的な意見も含まれていることから、今後の「子どもの貧困」への取り組みでも、その意義や実現可能性について若手教員の方が消極的になることが予想される。

さらに、勤務した学校の経験では旧同和関係校および同和地区に設置されていた学習センターの勤務経験が3因子と関連していたのみならず、「人権学習不要・無関係論」については生徒指導加配配置校や日本語学級設置校の勤務経験がない教師の方が尺度得点は高い。すなわち人権学習に消極的であることを示した。

同じように、学校内での分掌経験の有無でも三因子に差が出ており、特に同和教育担当経験による差は明確である。ここに示した校務分掌は同和教育が人権教育に再編される際に重要な人権課題として位置づけられ、担当者を設置することを取り決めたものである。実際には兼務する場合も多く、人権学習を企画提案する立場であることから、「人権学習不要・無関係論」の得点が低いのは当然である。

このように、教員の人権教育に関する考え方は赴任校や赴任先の学校の校務分掌経験によって育成されていることがわかる。仕事や役割、それに伴う責任が教員を育てているのである。

さらに、本稿が設定した「接触仮説と地域住民からの学び」について検討していきたい。表2に示されているように、「保護者との交流」では被差別部落の人、障害のある人、在日韓国・朝鮮人、定住外国人との交流の有無によって、各因子に差が出る事が明確になった（有意差検定も明確に表れている）。しかも、同和行政施策が実施されるなか学校として組織的対応をしていた被差別部落の人との交流のみならず、その延長線として位置づけて実施されていた他のマイノリティ保護者との交流でも有意差が確認された。人権教育の分野においては、教員の人権意識を育成した主体は紛れもなく保護者であることが確認できる。

3.3 「人権教育懐疑論」を打ち消す要因

表2に掲げた因子のうち、「人権教育懐疑論」について再度確認したい。「家庭背景に起因する学力差は学校ではどうしようもないと思う」に示されるように、この因子は相対的貧困におかれた子どもたちの教育保障の実現可能性に消極的で、人権教育そのものを「建前」あるいは実現不可能な理想論と捉えている。この因子の尺度得点をグラフ化したものが図2である。

表 2 各属性における人権教育因子の尺度得点

		学校種		性別		年齢					F値	
		小学校(375)		中学校(302)	男(358)		女(318)	20歳代(164)	30歳代(212)	40歳代(109)		50歳代以上(181)
人権学習不要／無関係論	平均値	1.50	小く中	1.57	1.55		1.51	1.64	1.54	1.42	1.49	6.40***
	標準偏差	0.42		0.45	0.47		0.39	0.43	0.46	0.38	0.42	
人権教育懐疑論	平均値	2.10		2.15	2.11		2.13	2.22	2.18	2.01	2.03	7.78***
	標準偏差	0.48		0.48	0.50		0.45	0.44	0.53	0.40	0.47	
人権教育ベース論	平均値	3.37		3.34	3.37		3.34	3.26	3.35	3.38	3.42	3.90***
	標準偏差	0.44		0.45	0.45		0.43	0.40	0.44	0.43	0.46	

		勤務経験																
		旧同和関係校		総合育成支援学校		生徒指導加配配置校		日本語学級設置校		学習センター		勤務経験						
		ある(360)	ない(305)	ある(100)	ない(564)	ある(184)	ない(480)	ある(90)	ない(576)	ある(101)	ない(564)	ある(485)	ない(180)					
人権学習不要／無関係論	平均	1.44	≪	1.63	1.56	1.52	1.46	<	1.55	1.43	<	1.54	1.39	≪	1.55	1.48	≪	1.66
	標準偏差	0.45		0.41	0.48	0.43	0.41		0.44	0.38		0.44	0.39		0.44	0.42		0.45
人権教育懐疑論	平均	2.05	≪	2.2	2.15	2.11	2.10	<	2.13	2.08	<	2.13	2.01	≪	2.14	2.08	≪	2.22
	標準偏差	0.47		0.48	0.49	0.48	0.47		0.48	0.53		0.47	0.41		0.49	0.46		0.48
人権教育ベース論	平均	3.43	≫	3.28	3.40	3.35	3.39	>	3.34	3.38	>	3.35	3.44	>	3.34	3.40	≫	3.24
	標準偏差	0.44		0.43	0.47	0.44	0.44		0.45	0.44		0.43	0.44		0.44	0.42		

		校務分掌																	
		同和教育		外国人教育		男女平等教育		国際理解		総合育成支援教育		担当経験							
		ある(136)	ない(516)	ある(169)	ない(480)	ある(142)	ない(505)	ある(118)	ない(533)	ある(107)	ない(541)	ある(369)	ない(260)						
人権学習不要／無関係論	平均	1.36	≪	1.58	1.45	≪	1.56	1.49	≪	1.54	1.41	≪	1.56	1.55	≪	1.53	1.46	≪	1.63
	標準偏差	0.38		0.44	0.44		0.43	0.45		0.43	0.43		0.43	0.43		0.44	0.42		0.44
人権教育懐疑論	平均	2.01	≪	2.15	2.06	≪	2.14	2.09	<	2.13	2.04	<	2.14	2.17	≪	2.11	2.09	≪	2.16
	標準偏差	0.48		0.48	0.50		0.47	0.50		0.47	0.5		0.47	0.49		0.48	0.49		0.46
人権教育ベース論	平均	3.45	≫	3.33	3.39	≫	3.34	3.43	>	3.33	3.42	>	3.34	3.42	>	3.34	3.40	≫	3.28
	標準偏差	0.45		0.44	0.50		0.42	0.46		0.44	0.46		0.44	0.44		0.44	0.45		0.42

		保護者との交流															
		被差別部落の人		障害のある人		在日韓国・朝鮮人		定住外国人		交流経験							
		ある(350)	ない(315)	ある(393)	ない(271)	ある(435)	ない(230)	ある(326)	ない(339)	ある(568)	ない(98)						
人権学習不要／無関係論	平均	1.42	≪	1.64	1.48	≪	1.58	1.45	≪	1.67	1.44	≪	1.60	1.48	≪	1.75	
	標準偏差	0.40		0.44	0.43		0.43	0.40		0.45	0.42		0.43	0.42		0.42	
人権教育懐疑論	平均	2.04	≪	2.20	2.08	≪	2.17	2.05	≪	2.24	2.05	≪	2.18	2.09	≪	2.27	
	標準偏差	0.47		0.48	0.48		0.48	0.47		0.47	0.48		0.47	0.48		0.46	
人権教育ベース論	平均	3.41	≫	3.29	3.38	≫	3.32	3.39	>	3.28	3.36	>	3.35	3.37	>	3.27	
	標準偏差	0.47		0.40	0.45		0.44	0.45		0.42	0.46		0.43	0.45		0.42	

注：有意差検定は t 検定を使用。<は p<.05, <<は p<.01, <<<は p<.001 を示す。

尺度得点は中央値が 2.5 となるので、全体として今回の調査対象者は人権教育懐疑論に否定的ではあるが、この図では得点が高い方が懐疑的であることを示している。年代別では、20 歳代・30 歳代と 40 歳代・50 歳代の得点差が明確に示されている。ベテランより若手教員の方が懐疑的である。

勤務経験については表 2 に示される経験のうち、顕著に有意差があった旧同和関係校（同和地区を校区に含んでいる学校という意味、現在は行政措置がないことから旧がついている）勤務と同和地区に設置されていた学習施設である学習センターでの勤務経験だけを示したが、両方とも懐疑論得点が低い。

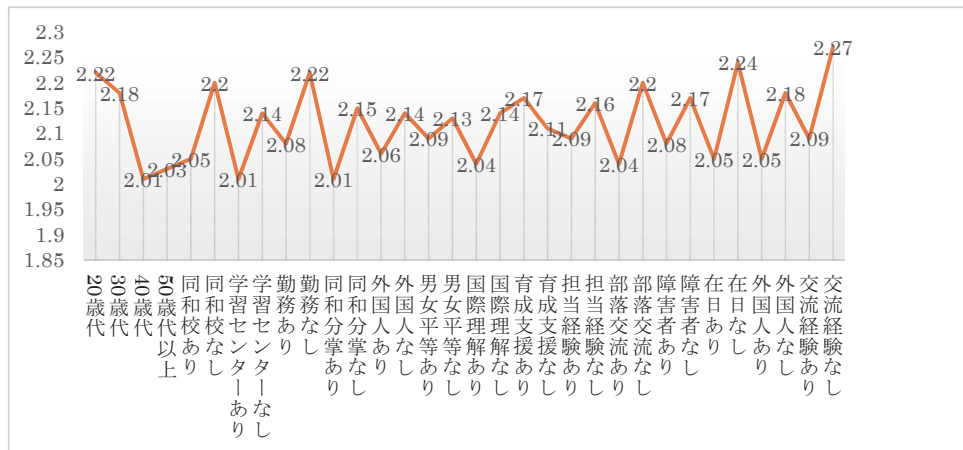


図2 属性別の人権教育懐疑論尺度得点

また、学習センターは同和地区児童生徒の教育格差是正のために設置されたものであるから、そこでの勤務経験が懐疑論を軽減させているのは当然といえよう。しかし、日本語学習が必要な子どもたちが在籍しているはずの日本語学級設置校や特別支援が必要な子どもたちが学ぶ総合育成支援学校の勤務経験が人権教育懐疑論に影響しなかった（表2参照）のはなぜであろうか。この問題は次の校務分掌経験とも関連している。

図2に示す校務分掌（左から順に「同和分掌あり」、「外国人」、「男女平等」、「国際理解」、「育成支援」、「担当経験なし」までの項目）は、京都市において同和教育から人権教育への転換が図られた1990年代に「人権教育の個別課題」とし、各学校にその担当者を配置すべきものと位置づけてきた校務分掌である。分掌の中身は、各学校で実施される人権学習の個別課題について企画提案すること、個別課題に該当する児童生徒がいる場合、その子どもの生活実態を把握して支援の方針を立てたり、学力実態や進路実態を把握し学校全体の方針を立てたりすることであった。したがって、外国人教育は在日韓国・朝鮮人教育と定住外国人教育を対象にした教育保障を含んでおり、国際理解教育も定住外国人教育の教育保障を含んでいることがある。育成支援とは特別支援が必要な子どもへの対応を意味している。実際にはこれら分掌を兼務する場合も多い。

旧同和関係校において同和教育担当は同和教育の要の存在であり司令塔で、同和地区の子どもたちへの家庭訪問や地域との関係作りを行い、その情報を担任に伝えとともに、補習教育のプログラム作りや同和问题指導の指導案作成などを行っていた。しかし、同和事業の終了とともに、同和地区児童生徒の把握は基本的には今はしていない。それに対して、外国人教育は在日韓国・朝鮮人やニューカマーの子どもたちの教育保障にかかわる仕事を担うべき立場であるが、人権教育懐疑論得点に有意差はなかった。外国人教育主任・担当の職務がマイノリティの子どもたちの教育保障のために学校全体を牽引するという位置づけになっていないことを示しているのではないだろうか¹¹⁾。それに対して国際理解担当者の懐疑論得点が高いのは、この分掌が日本語教育担当者によって担われていることが関係しているのかもしれない。

注目すべきはやはりマイノリティ保護者との交流の点である（図2では「部落交流あり」から「交流経験なし」までの項目を指す）。表2及び図2であきらかなように、人権教育懐疑論と保護者との交流の相関は顕著で、かつ被差別部落住民に限られているわけではないことがわかる¹²⁾。

しかも、図3のように、マイノリティ保護者との交流は多くの教員によって経験されており、2002年に同和行政施策が終了した後も家庭訪問や保護者懇談会で実施されてきた。その結果、若手教員である30代教員も40%以上が被差別部落の保護者と交流しており、20代の教員も数は少ないけれども交流があると答えている（図4）。

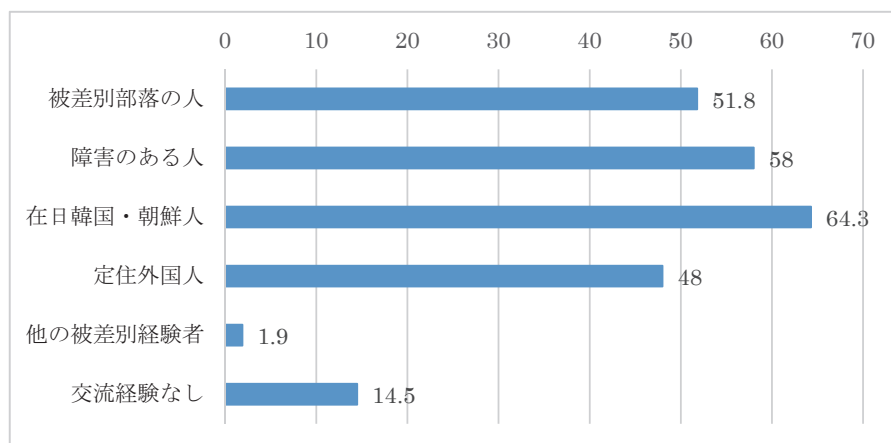


図3 保護者交流の状況（％）

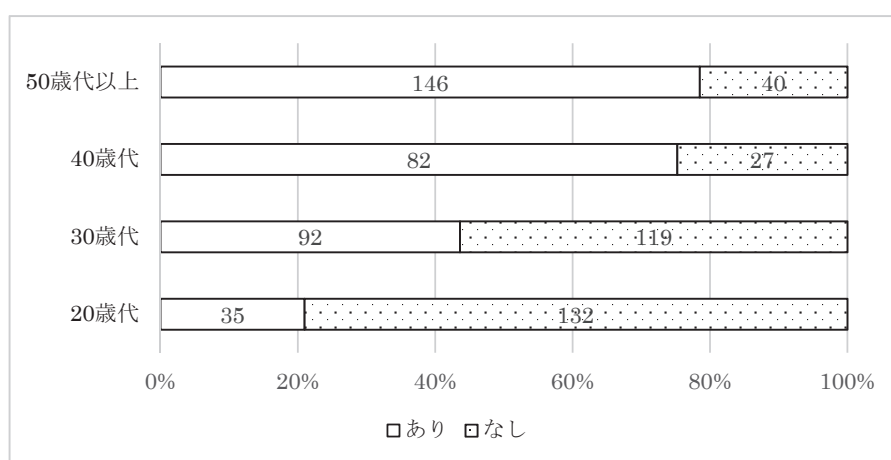


図4 年代別被差別部落保護者交流（人数）

こうした交流の有無は教員になる以前、すなわち大学生時代まではほぼ皆無の状態¹³⁾であることを考えると、階層、社会的立場、国籍、障害の有無を超えた多様な人々と出会い、社会観を広げる経験は、教員になった後の保護者・地域との関わりのなかで初めてなされることであることがわかる。もちろん、「交流」の内実は教員によっては様々であるが、教員の認識や意識を形成する重要な要因として保護者の存在があることがわかる。

4. おわりに

今回の調査から、人権教育を継承するための教育が若手教員に対して必要であることが確認できた。人権教育意識は旧同和関係校や学習センターでの勤務、あるいは同和教育主任といった校務分掌によって培われたわけであるが、そのような仕組みが現在はない。ただし、こうした勤務経験と密接にかかわる「保護者との交流」は現在でも可能であり、むしろ孤立している家庭が多い現在においてこそ、教員と保護者との交流は必要性も高まっているといえる。この交流の意味を最後に考察しておきたい。

1970年代以降の在日朝鮮人教育の実践分析をした吉田（2004）は、教師と在日朝鮮人保護者との「接触経験」の分析を踏まえて、「教師にとって遭遇する『在日朝鮮人』は『成長』や決意を促す助言者や、差別や同化の『現実の厳しさ』または『民族の誇り』や文化を伝達する情報提供者であり、全体として教育実践者としての認識・知識を深化・拡大するための役割を担っている」（p.140）存在であると指摘している。また、中島（2004）も教師と在日朝鮮人との「出会い」についての教員の語りについて、「日本人としての贖罪意識の吐露や、差別性の告白として定型的に語られている」のではなく、「変わるべき自分の原点、または成長する転機」として語られていることに注目している（pp.158-159）。人権教育の一分野である在日朝鮮人教育においては、教員と在日朝鮮人との接触・出会いが、彼らの「成長」の契機であったことが確認されている。

人権教育が培ってきた教員と保護者との交流の必要と意味については「子どもの貧困」問題に取り組む今日において、実践的側面と研究的側面の両面に対して問題提起をしていると思われる。

実践的側面とは、現在配置が進められているスクールソーシャルワーカー（SSW）と教員の家庭訪問との関連の問題である。「子どもの貧困」対策の大きな柱としてSSWが配置されつつあり、困難に直面している子どもの家庭の情報がSSWから提供され、ケース会議で実践方針を立てることが目指されている。SSWが家庭と関わることで子どもの教育条件が改善されることは「子どもの貧困対策」として重要なことである。

しかし、学校で子どもたちに接し、「貧困対策」の目標である「進学率格差」の是正、そのための様々な手立て（生徒指導、補習、進路指導など）を学校で実施するのは教員である。対象の子どもや保護者と教員との信頼関係なしに教育実践は進みにくい。信頼関係構築のために、できる範囲で教員が家庭訪問をしたり地域と関わったりする必要は残るだろう。そして、そうした家庭訪問や地域進出のなかで保護者と交流することが「子どもの貧困」への気づきを促し、人権教育意識を培っていくのである。配置されたSSWとどのような分担・連携をするのが今後の課題である。

一方、研究的側面としての問題提起は、神村（2014）が指摘しているように「困難な生育環境にある子どもたちの教育と福利を支援する視点」が教師教育研究において欠落していることと関連している。人権教育で大切にしてきた「家庭環境や生育歴」を含めた子ども理解は教員の規範として定着していることは明らかになった。また、今後導入されるSSWによるアセスメントシートなどは「家庭環境や生育歴」を含めた子ども理解を前提としている。一人の子どもに関わる様々な人々が、一人の子どもの「家庭環境や生育歴」、そして保護者の「家庭環境や生育歴」を把握し、その状況を個別に打開するための手立てを考察することになる。

しかし、同和教育・人権教育では困難な家庭状況にならざるを得なかった「部落差別の現状と歴史」あるいは「在日韓国・朝鮮人の差別と歴史」といった「社会的な構造や歴史」にまで考察を深め、学

校・教員と地域との教育運動にまで高めてきたという歴史がある。今日の状況のなかで、「子どもの貧困」をめぐる、個別の「家庭環境や生育歴」を考察するのみならず、その状況を招いている「社会的な構造や歴史」を考察する必要があるだろう。先にも指摘したように「家庭教育をしっかりと欲しいと思うケースが多い」を肯定している教員が90%を超えていることから、「家庭環境や生育歴」の考察だけにとどまると、子どもが示す様々な教育課題が「家庭責任」「親責任」になりかねないからである。「家庭環境や生育歴」と「社会的な構造や歴史」を関連づけて考察することも人権教育の継承である。そのためには、どのような手立てが必要なのか。この点はまさに教員養成大学の使命であり、今後の研究の課題としたい。

注

- 1) 平沢安政（1997）「人権教育としての同和教育」が指摘している。
- 2) 「京都市同和地区実態調査」1950によれば、当時の不就学児童が全体に占める比率は小学校の場合、全市0.46%に対し同和地区6.5%、中学校の場合、全市2.77%に対して同和地区28.9%の高率であった（京都市民生局、1953、同和地区実態調査報告、p.43）。
- 3) 1963（昭和38）年度の高校進学率は、全市75.0%に対して同和地区中学校卒業者は34.6%、その後取組の本格化により10年後の1972年度では全市93.9%、同和地区92.8%になった（京都市教育委員会人権教育検討委員会、1999）。なお京都市の同和教育の歩みについては後藤直（2008）を参照した。
- 4) 本報告が対象としている京都市においては、貧困対策大綱は設定されていないが、京都府では2015年4月から「子どもの貧困対策推進計画」が開始されており、府立高校に進学するという意味で京都市の中学校教育に影響している。京都府教育振興計画重点目標6では、「要保護家庭」「準要保護家庭」の「全国学力・学習状況調査」における平均正答数を具体的数値で示し、増加させることを目標として掲げている。正答数を公開することで新たな偏見を生じるのではないかという疑問もあるが、府教育委員会として貧困による明らかな学力格差の存在を教員に喚起するという意味では画期的である。
- 5) 西田（2012）でも「排除に抗する学校・教師」についての考察がなされており、志水宏吉らの「力のある学校」「効果のある学校」の研究が進んでいるが、教員の量的意識調査ではない。また、若手教員とベテラン教員との相違は明らかになっていない。聞き取り調査、参与観察などの調査は、ある意味「先進的事例」や「典型的問題事例」を抽出することができるが、教員に問われているのは「教員集団」としての質の問題である。
- 6) 上瀬由美子（2002）『ステレオタイプの社会心理学―偏見の解消に向けて』サイエンス社参照。
- 7) 京都府の場合、「男山中学校差別事件」が1963年の「同和教育基本方針」を作成する契機となっている。また、京都市においては1950年、京都学芸大学出身の新採教員が同和関係校への赴任を拒否するという事件があり、教員及び教育界の部落問題認識が問われていた。さらに、京都市の場合は京都市職員が引き起こした「オール・ロマンス事件」が京都市同和行政の出発点であり、その延長線上に1952年から同和教育行政が始まった。長欠対策に対して先進的教育実践を実施する教員が存在する一方で、教員による差別事件への抗議と反省が戦後の同和教育の出発であり、今日の

貧困問題への取組においても考慮すべき教訓である。(師岡佑行編著(1991)『京都の部落史2 近現代』参照)。

- 8) 伊藤悦子, 外川正明, 竹口等(1999)「被差別部落の大学生にみられる進学達成要因—生育史の聞き取り調査を通して」世界人権問題研究センター『研究紀要』第4号, pp.119-148 参照。同論文は被差別部落出身者の大学進学達成において重要な要因は, 家庭の教育戦略の強固さとともに, 保護者と教員との信頼関係に基づく連携であることを指摘している。

- 9) とりわけ1974, 75年から小学校／中学校における同和問題学習が全市で実施されることを契機として, 同和地区への家庭訪問が学級を担当している全教員の任務と位置づけられたことは大きい。また, これにともない, すべての保護者を対象とした人権啓発活動が始まった。当初は自由参加を原則としながら「すべての保護者の参加」が目指され, 不参加保護者がいる場合は家庭訪問をして懇談するという徹底ぶりであった。こうした家庭訪問について2016年提出された現職教員の「振り返りレポート」には次のように記されている。

「人権啓発参観懇談前に, それぞれの同和地区児童の家に家庭訪問をし, 保護者と話をする中で, たくさんの方が結婚差別を受けたり, 身内が受けたりしたという話をしておられた。住所を見て, パートも採用されなかったという話もされていた。まだまだ強い差別が残っていることを感じた。子どもたちの様子も, なかなかしんどかった。学力面, 生活面。そして同和地区外の児童も, なかなか厳しい状態であった。とことん体当たりしていったが, どこまでが子どもたちに力をつけさせられたかはわからない。ただ, その学校での経験, 学んだ研修など, すべてが今の私を支えている」(40歳代)

- 10) 2015年度京都市における中学校数は73校, 小学校数は166校, そのうち旧同和関係校は18中学校, 23小学校である。今回の調査対象校の場合, 中学校は16校中5校, 小学校は27校中7校が旧同和関係校であるので比率としては若干高い。しかし, 2002年度以降, 旧同和関係校においても同和教育行政は実施されておらず, また人事異動も頻繁に行われているので, 同和地区児童生徒の学力格差是正のための教育実践を経験している人が特に多いとはいえないだろう。対象者は管理職(校長, 副校長, 教頭)を除く教諭, 常勤講師としたので, 『平成27年度京都府学事関係職員録』によれば, 中学校422名, 小学校486名であった。したがって, 中学校72.2%, 小学校83.0%の回収率となるが, 実際には複数校兼務者等もいて総数が正確に把握できないことと, 数名ではあるが非常勤や事務職員も回答した学校があるため, 回収率は一応の目安である。

- 11) 伊藤悦子, 西村府子(2014)において, 教員がニューカマー生徒への支援策をどのような経路で入手したかを尋ねたところ, 「経験のある先生」(36人)「管理職」(33人)「外国人教育主任」(17人)で, 「外国人教育主任」がニューカマー支援の中心として機能していないことが指摘されている。

- 12) この交流の有無は, 教員の年齢とも当然関連しているので, 強制投入法による重回帰分析をした結果, 標準化係数(β)は交流が0.163 ($p<0.001$), 年齢が0.092 ($p<0.032$)で年齢より交流経験の方がわずかに大きいという結果であった。

- 13) 2014年4月から5月にかけて関西を中心とした大学生に対してマイノリティとの接触経験を調査した(調査対象数2867人)。その結果, 「自分自身がそうである」「家族や親族にいる」をのぞいた結果は以下のとおりであり, 大学生がマイノリティと出会う機会がきわめて限られており, 「親しく話すなどの交流した経験」=「親しい友人」とすれば, 多くの教員は職についてから初めて同和地区住民と交流していることが推察される。(世界人権問題研究センター『若者の共生意識調査

報告書』2015年 pp.116-117)

	親しい友人	知人	いない・わからない
障害のある人	5.5%	35.9%	44.8%
在日韓国・朝鮮人	14.6%	26.2%	56.5%
被差別部落の人	3.0%	7.0%	87.4%

参考文献

- 伊藤悦子, 外川正明, 竹口等 (1999) 「被差別部落の大学生にみられる進学達成要因－生育史の聞き取り調査を通して」世界人権問題研究センター『研究紀要』第4号, pp.119-148。
- 伊藤悦子, 西村府子 (2014) 「ニューカマー生徒を受け持つ学級担任の生徒理解や支援の現状と課題－京都市立中学校教員への実態調査の分析を通して」『京都教育大学紀要』No.121。
- 上杉孝實研究代表 (2015) 世界人権問題研究センター『若者の共生意識調査報告書』。
- 大阪府教育センター『OSAKA 人権教育ABC Part 2 ー集団づくり [基礎編] ー』
URL : <http://www.osaka-c.ed.jp/sog/kankoubutu20/kenkyu20/> 2012年2月1日取得
- 上瀬由美子 (2002) 『ステレオタイプの社会心理学－偏見の解消に向けて』サイエンス社。
- 京都市教育委員会人権教育検討委員会 (1999) 『学校における人権教育をすすめるにあたって (試案)』資料。
- 京都市民生局 (1953) 『同和地区生活実態調査報告』。
- 京都府教育委員会『同和教育指導資料改訂版 (平成9年度)』。
- 京都府教職員互助組合『平成27年度京都府学事関係職員録』。
- 葛上秀文 (2009) 「相互に高めあう協働的な教師文化の構築－『力のある学校』研究を踏まえて」志水宏吉編 (2009) 『「力のある学校」の探求』大阪大学出版会。
- 後藤直 (2008) 「被差別地区における教育・まちづくりの取組と今日的課題」『教育学部論集』19号, pp.1-9。
- 神村早織 (2014) 「校区の社会経済的格差と教師の役割認識」『教育社会学研究』第94集, pp.237-256。
- 神村早織, 新保真紀子 (2014) 「人権教育の視点からみるスクールソーシャルワークのあり方－同和教育とスクールソーシャルワークの歴史と接点から－」『神戸親和女子大学児童教育学研究』33 pp.113-131。
- 中島智子 (2004) 「在日朝鮮人との『出会い』についての日本人教師の個人的な語り－不思議な語りを通してみる在日朝鮮人教育の特徴」中島智子研究代表, 平成16年, 『1970年代以降の在日韓国・朝鮮人教育研究と実践の体系的研究』(平成13～15年度科学研究費補助金基盤研究(C)(2)研究成果報告書), pp.144-162。
- 西田芳正 (2011) 「課題研究報告 子どもの貧困と教育 (2) ー学校で何ができるかー」『教育社会学研究』第88集, pp.321-324。
- 西田芳正 (2012) 『排除する社会・排除に抗する学校』大阪大学出版会。

平沢安政編著（1997）『これからの人権教育』解放出版社, pp.6-35

盛満弥生（2011）「学校における貧困の表れとその不可視化」『教育社会学研究』第88集, pp.273-294.

師岡佑行編著（1991）『京都の部落史2 近現代』京都部落史研究所。

山崎鎮親（2014）「教師からみる子どもたちの学校体験,『他者化』の視線を中心に」長谷川裕編著『格差社会における家族の生活・子育て・教育と新たな困難』旬報社, pp.324-362.

油布佐和子（2015）「教師のパースペクティブ 個人化・脱政治化・脱専門職化」, p.9, 2015年教育社会学会研究大会課題研究Ⅱ配布資料。

吉田正純（2004）「実践報告のなかの『接触経験』—教室外での教師と在日朝鮮人のかかわり」前掲『1970年代以降の在日韓国・朝鮮人教育研究と実践の体系的研究』, pp.123-143.

謝辞：本調査は、京都市中学校長会人権教育部会・京都市小学校長会の特別委員会人権教育推進委員会のご協力を得て実施することができた。また、お忙しい中、アンケート調査に際しては多くの教員の方々に協力していただいた。記して感謝申し上げたい。