

教育・地域部門 1

## 「地対協」路線と同和教育

寺 澤 亮 一

### 一、国民をねむらせる地対協の

#### 「自立・向上」論

「兵庫教育」という雑誌があります。兵庫県教育委員会が出されている月刊誌ですが、その一九八六年十一月号に、「地対協」の委員である横島章氏が次のような文章を書いております。

全同教から私たち地対協基本問題検討部会委員に対して「部会報告」に対する抗議と申し入れ文が送られてきた。一部を紹介しよう。そこには、「部会報告書」から

は、「被差別の立場に立つ」視点はみてとれません。差別に対する「痛み」の共有や、放置できぬとする「責任と情熱」が感じとれぬものであり、したがって、そこから示される方針は具体性を欠き不十分であります。人間の平等と尊厳の実現にむけての崇高な理念を感じさせません」とあった。

同和教育は、たしかに重要ではあるが、私の周囲にも同和教育に従事する自己を崇高な理念を追及する平等者であると錯覚し、他者を認識の遅れた差別者と軽蔑する傾向が形成され、とどのつまり独善的になり協力体制の妨げになる者があるように思う。

個々の教師の努力は要請されるが、根深い差別の現実

の前では自己の差別性を見つめつつ、大手段に振りかぶることなく、着実に地道な歩みを多くの人と協力しながらすすめることが大切だと思いがいかであろうか。

また、鹿児島県教育委員会主催の「同和教育啓発研究会」における講演でも、「私には威丈高な感じがして仕方がありませんでした。自己を崇高な理念を追求する平等者と錯覚し、他者を遅れた差別者と軽蔑する傾向が形成され、とどのつまり独善的になる傾きを感じとった次第です。もっと多くの教師の協力が得られるような工夫はないものでしょうか」と述べておられました。全同教が「居丈高」「独善」でないことを、横島氏は是非ともわかっていたきたいものだと思っておりますが、抗議と申し入れを行ってきたところでは。

ところで、『兵庫教育』における横島論文は、いわゆる「同和教育者の自立・向上」について次のようにのべています。

たとえば大学進学率に目を向ければ、各地方自治体で差はあるもののおおよそ一般の二分の一ないし三分の二に減少する。この十年來変わらぬ数値の背後には、若年層ほど大学・短大などの高等教育修了者の割合は増え

てきているものの、全体ではわずかに五・七％と少なく、児童生徒の学力を支える精神的・文化的背景の貧困さに、今後の課題が見いだされると言えよう。

「部会報告」で強調されている「同和教育者の自立、向上のための努力」の要請は、特別施策から一般施策への移行はもとより、精神面における自立意欲の「かん養」も力点が置かれていると言えよう。

ここに同和地区の教育面における向上を実現させるためには、児童生徒の学力保障のみならず、父母に対する社会教育活動の役割があらためて強調されなければならぬ。

「同和教育者」といういい方はどうしても容認できないのですが、そのことはここではともかくとして、部落の親たちを「精神的・文化的背景の貧困」ととらえ、だから「精神面における自立意欲の「かん養」が要るとして、「父母に対する社会教育活動の役割が強調される」という展開は、よくもまあされたものだと思います。

「若年層ほど大学・短大などの高等教育修了者の割合は増えてきているもの」という表現は、「地対協」意見具申などにも出てきますが、実に「巧妙」な表現です。実際にその通りなのですが、だから部落は良くなってきている

というふうには展開することができません。しかし、事実、部落であろうとなかろうと若年層の傾向としては同じなわけで、こうした傾向から、部落問題をとりたてていつても「いたくありません」。

話がそれましたが、次の表現はなんともおどろく表現と思いませんか。

『部会報告』で強調されている「同和教育者の自立、向上のための努力」の要請は、特別施策から一般施策への移行はもとより、精神面における自立意欲の「かん養」にも力点が置かれているといえよう。

雇用や就労状況等、経済的な生活基盤はなお確立にほど遠い状態にあることなどの実態については何ら言及することもなく、精神面についてのべてきます。ここでは、奨学金の貸与化によって高校進学を断念させられていく子どもたちの思いや、進学率の較差のひろがりや意味するものについて、どうしてふれてこないのでしょうか。

また、この雑誌を見てましたら、横島さんの文章と呼ぶ文章がまたでてくるんです。兵庫県教委に地域改善対策室というのがあったらどうですか、その室が「地域改善対策」として教育の徹底」という提言を小中学校や高校、そして社会教育に関して行っています。その提言を読みましたら、「昭和六十年の総務庁の実態調査による

と、国民の一部は対象地区について『閉鎖的である。あらあらしい、こわい』といったイメージをもっている。これらは、長期にわたる差別のもたらしたものであるという理解をもちながらも、差別解消のためには、これを改めていく努力が欠かせない。このため、対象地域の住民が自立、向上に努め、市民性を陶冶することが大切である」。このべています。

「啓発推進指針」も、「ある町で同和教育をほぼ完全に解決したところがある。その大きな要因の一つが同和教育者が自立向上の意欲に富み、子弟の教育に熱心であり、かつ、社会のルールを守り、自己の向上のために努力していることを、町の一般の人々が理解したことにある」という。この事例の中に同和教育の重要なかぎがあると考えられる。多くの同和教育者は、この事例のごとく立派な人々である」とのべています。「地対協」のみなさんがおっしゃる「同和教育者の自立・向上」のなかみとあわせて、融和（心がけ）主義のおしつけが、これから各地ではじまる前ぶれをみるような気がしました。「公益法人」という教化啓発センター計画さえ見えてきました。だから、論破することは簡単なんですけれども、実践で勝負していかなければならぬわけですから、これからがたいへんです。

「地対協」のみなさんがいわれる「自立・向上」のいい

かげんさにはあきれませんが、しかし、あれを「そうだ、そうだ」とうけいれていく人々もずいぶんおられるわけで、そこを計算に入れてあえてあんな質のないことをいつてくる「地対協」のこわさを感じています。

「自立・向上」とは、「地対協」がいうような「心がけ」の問題ではないわけです。全同教はこのことを進路保障の課題としてとらえ、同和教育の総和であるといっていました。

かつて、「私は学校へ行かんかったから差別はうけんかったよ」と老人をしていわしめる時代がありました。また、三割をこえる不就学児童・生徒が存在したのは、戦後になってからのことです。そしていまも、高校進学率の較差と中途退学生徒の何倍にものぼる出現率、低学力と健康阻害の実態があります。さらには、「部落地名総鑑」と就職差別選考、教育現場や日常生活の中で惹起する差別事件の存在等、深刻な課題が山積しています。解放運動や同和教育の前進と成果、行政の努力などによって、改善をみいだしつつも、いま部落問題は、たんなる仲良し、融合や心がけを説く啓発だけが課題とされるような安易な状況ではありません。いまも、部落の人たちの生活を抑圧し、自立と向上を阻害しているものを適確にとらえていかなければなりません。全同教は昨年の研究大会で進路保障の討議課

題の中に次のようなことをのべていました。

「学校で、差別をもちに受けても怒ることもできないように育てられた子や、進路や家が改善され差別は無くなったといいつつ、高校を中退させられても親や己れの責任ですといわされる、そうしたものを進路保障とは決していえない。差別を見抜き、差別を怒り、差別と闘う子ども集団をつくり上げ、己れの生き方を確立し、己れの力で生活を築き上げることを目標に、子や親や教職員が集団が社会を変革する歩みを始めることが真の進路保障といえる。」

(一部)

つまり、差別を許さないとして生きていく力、教育の機会均等、就職の機会均等を保障していくことや、それを支え実現していく生活の基盤を確立していくことが、自立・向上を実現させる条件といえます。それを、あえて「心がけ」「市民性の陶冶」といつていく「地対協」の宣伝を手ばなしで評価していく人たちは、部落解放を権利の問題としてとらえようとしないことにおいて、いま融和主義とよばれているわけでしょう。

生活を抑圧し、進路を差別するものがなくなつてのち「心がけ」は語れるものです。本末転倒もはなはだしいといえます。また、「地対室」の「啓発推進指針」にみられる「同和関係者の自立・向上」論を、国民の生活・権利の問

題、もっと鮮明にさせるのなら、労働者の生活と権利の問題にスライドさせてみたときのことを考えてみたいとも思っています。「地対協」路線の元にあるものですが、たがうかんでできます。

## 二、子どもたちはこうして たくましくなってきた

学校教育のことになりますけども、横島さんは次のようにも言っています。まず、「次に重要かつ困難な課題は、同和教育によって、地区の児童生徒の誇りが支えられるか否かである」。ここまではそれがどのような誇りなのかに、よって考えがいろいろ生まれましようが、この次の文章はきわめて問題です。「差別の残存している社会では差別される側は苦しみを克服しない限り差別の壁は突破できない。しかしながら、同和教育の時間は地区の児童生徒に耐え難い時間となったり、場合によっては欠席さえして避けることもある」と書かれてあります。いったいどの県のどのような状況か知りたいたいと思います。

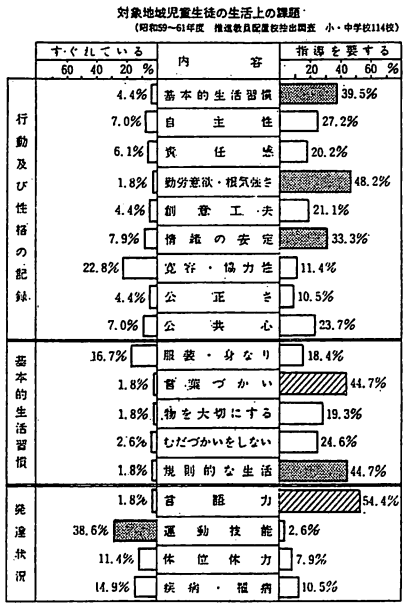
わたしたちは、これまで子どもたちがたくましく自立していった姿をとらえてきています。これまでも子どもたちの「部落民宣言」のとりくみが報告されてきましたが、そ

のとりにくみは決して安易なとりくみではありませんでした。とりまく子どもたちとのつながりを、親たちとのつながりを、そして何よりも教師にとつて、子どもたちの「宣言」に立ちあうことは、教師自身の「同和教育宣言」「部落解放宣言」ともいえる、重い質をもったものでした。そこから生まれてきた子どもたちの立ちあがりの確かさにはげまされてきたものです。狭山学習のとりくみもまた子どもたちの自立を生みだしています。

子どもたちは、石川一雄さんのなかに、自分たちや親・兄弟の姿を鏡でうつすように見出し出てきました。そして、親の生活史に触れ、父(母)祖につながる歴史状況のなかへ自分を的確に位置づけることで、まちがいなく力強く生きていく方向を選びとってきました。これらの変容や成長のきざしは、同時に部落の親の願いでありました。また、部落の子どもの立ちあがりのなかで、その子どもを包みこむ部落外の子どもの二重、三重の組織化がみられ、その動きのなから、部落問題への深い認識がつかわれていきました。差別され、疎外され、打ちのめされていた子どもが、石川さんの獄中での文字を、そして人間をとりもどす崇高なたたかいを学び、その中から生み出された数多くの短歌や文を学んで深く感動、共感して、涙し、自ら立ちあがっていく姿を、私たちは何度も目の前にしてきました

た。  
 部落の子どもたちのたくましい自立をひきだせない学習は、同和教育といえないともいえないでしょう。  
 とここで、先にあげた『兵庫教育』の提言には次のような表と記述がありました。

一 児童生徒の的確な実態把握  
 長年にわたる関係施策の推進により、対象地域児童生徒（以下、対象地域生徒という）の教育上の課題は、かなり解消されつつある。しかし、依然として種々の課題



が残っている。  
 表1は「地域改善対策としての教育推進教員（以下推進教員という）」配置校における対象地域生徒の「生活上の課題調査」結果である。これにより、課題の一端を例示したい。  
 当該校の教員が「指導を要する」と指摘した顕著な事項は、①言語力の発達の遅れ、②勤労意欲や根気強さの欠如、③不適切な言葉遣い、④不規則な生活などである。このうち、言語能力に関する事項の指摘が多いことに注目したい。

ここで考えたいことは、「実態把握」ということである。いろいろな統計資料となって出されてくるのですが、そうしたなかにはきわめて問題をもったものがあることである。引用した場合はどううけとってもらえるでしょう。  
 「的確な実態」のもとになっているものは、教師の観察なのでしたが、それではどれほど客観的な、個々の子どもの内面にまでたいたった評価なのでしょう。ベースのところから考え直してみる必要があるように思います。  
 部落の子どもたちの、「おくれ」がことのほか強調されてくるのですが、この表自体が産みだしていくイメージがとてもおそろしいです。しかも、県教委の「権威」をもっ

たものとして掲載されるわけですから。

子どもたちのもっと別な姿がなぜとらえられないのでしょうか。この表のベースとなったところで、部落の子どもたちとむきあっておられる兵庫の先生方に、「目の位置」をかえて下さいとおねがいしたいと思います。

「啓発推進指針」のなかの「自立・向上」をうちだしてくる「地対室」の先生方の目の位置もだいたいこんなところでしょう。

同時にわたしたちだって、いろいろなところで、とくに統計などというときに「視座」がとわれてくるといえます。

部落を、ひくいもの、おくれたものと見る眼が、おそろしいまでに固定されていることが問われてくるでしょう。

三、ともに肩ふるわすことのない人が

あと平たい話をして終わりますけれども、子どもの作文と、まわりの人たちの課題です。「おれはやっぱりバッキュームカーに乗るのイヤ」という作文があります。小学五年生の子ですが、おとうさんが部落解放運動の支えで日稼をしておったんですけども、仕事保障で、市の現業職につ

いて、バッキュームカーの補助員になるわけです。なってこの子は「父ちゃんよかったなあ」って言ってたんですけど、しかしよかったのは、つい一カ月から二カ月の間だけなんです。

六月になって、二年生の妹が学校を休みます。なぜかという、まわりの子どもたちが「クミ子」とあだ名で呼びはじめたからです。日稼の仕事から、月給取りになったよるこびもふきとびます。「父ちゃん仕事やめて」という母親、やめれば元のくらしがと思いながら、家の中が暗くなっています。

話がそれますが、妹は四十日近くも学校を休みました。その間、何回も先生の家庭訪問がありました。そしていつも同じことばが語られています。「気にしないで、頑張りましょう。」

気になって気になってしかたがないから、もう学校なんていやというほどに気になるから休んでいる子にたいして、なんともすずしいことばかけだと思いませんか。

そこにある重い現実、共に泣いたり、おこったりしてくる先生の姿こそ待っているのに。

やっと学校に戻ったのは、多少は先生の訪問の力もあったのでしたが、子ども会が立ちあがったからでした。

五年生の兄も、いやなことが続きます。「くさい」にお

う」といういやがらせ、しかも面と向っていつてくればなぐりかえしてもできるのに、こそこそいつてきます。

ある日、とうとう爆発しました。給食の当番の日、給食かんをもって教室に入ろうとすると、目の前で声がします。「おい、今日の給食はいややな、にふうぞ」「そうや、そうや」思わず戸をあげて、相手をなぐりつけてしまいました。「もういっぺんいつてみろ」だれもが黙ってしまっています。

さて、その日の「帰りの会」のことです。

「今日はBくんが暴力をふるいました。よくないと思います」。教室には肯定のふんいきが流れはじめます。

最後に先生の一言、

「Bくんの気もちはわかるけれど、暴力にうったえたのはよくないね。」

これでB君が、足どりかろく家に帰れますか。

なんとも無責任で、すずしい指導ではありませんか。

教育現場で起こる差別事件について、「啓発推進指針」や文部省の指導は学校内での差別事件は学校内で処理することと言ってますけども、先生が注意を与えて、みんなが分かっただらそれで良いとするほど、そんなに安易な問題ではありません。

「差別の現実から深く学ぶ」ということがもっとも

定着していかなばなりません。学校ではこの先、同和教育の「道徳化」をすすめる指導が強まってくると思っています。

「差別の現実から深く学ぶ」姿勢を、とりはらう指導も強まるだろうと思います。しかし実践があるかぎりすべては私たちの掌中です。

地域や親と子とつながって、被差別の側から教育をとらえ、教育を創っていく、実践の強化が問われています。