

特集2

保育・教育に何が必要とされているのか

—学力調査とユネスコ人権教育からの問題提起—

森 実

1、はじめに

本稿は、部落解放研究所の保育部会で報告した内容をもとに、改めて書き下ろしたものである。報告に当たって保育部会から求められていたのは、この間の学力調査などをふまえて、保育にいま何が必要とされているのかを思い切つて問題提起することであった。そのためもあつて本稿においては、第一に、各地における学力調査の結果をふまえた問題意識が前面に出ている。¹⁾

しかし、本稿における問題意識は、学力調査関係のことだけではない。第二に、解放教育と国際人権教育がどのような関係になるかという問題意識があげられる。ユ

ネスコをはじめ世界で推進されてきた人権教育と解放教育は、どの点で一致し、どの点で異なるのかということである。以前にもこのテーマで論じたことはあるが、²⁾本稿では、どちらかといえば両者の違いを重視して書きすすめることにしたい。

要するに、学力調査からの問題意識をいわば縦軸とし、ユネスコ人権教育と解放教育との比較に基づく問題意識を横軸として議論を展開することである。

本稿では、「解放教育」という概念を狭く「部落解放教育」と同じ意味で用いる。もともと「解放教育」ということばは「部落解放教育」とほぼ同じ意味で使われていた。その後、在日朝鮮人教育や障害児教育などの運動と実践が広がるなかで、「解放教育」はそうした内容を取り

込むようになり、部落問題に限らない「反差別的教育」に近い広範囲な概念として用いられるようになった。本稿でとりあげる解放教育計画第一次検討委員会のころ、一九七〇年代なかばは、ちょうどその境目だということができる。そこでここでは、第一次検討委員会自身が行っているように、「解放教育」という概念のもとに部落解放をめざす教育を検討することにした。

本稿で検討の対象となつてきているのは、主として大阪における実態であり実践である。しかし、問題提起としては他の地域にも通じるものがあると考えている。他の地域の実態にも照らして批判的に検討していただきたい。

私は、保育について研究してきたわけでもなければ、保育の現場に詳しいわけでもない。以下に述べる問題意識も、もともと解放教育全般に向けられた問題意識を保育に対する問題提起というかたちで表したものである。保育をテーマとした結果、問題意識を表現しやすくなつた面もあり、この点はあるがたかつた。また、報告の当日は、私の報告に対して多くの方から意見が返ってきた。そのおかげで自分の考えがいつそうはつきりした点も少なくない。報告の機会を設けてくださった保育部会のみなさんに感謝したい。

2、学力調査にもとづく問題意識

一九八五年に大阪府下で実施された「被差別部落の子ども」の学力総合実態調査」を皮切りに、各地で子どもたちの学力と生活実態や意識との関係を分析しようとする大規模な調査が実施されるようになった。たとえば府県単位で調査が実施されたのは、徳島県（一九八七年）、大阪府（一九八九年）、福岡県（一九九〇年）、広島県（一九九一年）などである。一方、大阪府下では、高槻市（一九八七年）、八尾市（一九八七年）、茨木市（一九八八年）、泉佐野市（一九八九年）、箕面市（一九八九年）といった自治体で独自に調査が行なわれている。

これらの調査はそれぞれ仮説も枠組みも異なっており、いろいろな調査を比較検討するだけでもたいへんな作業になる。ただ、調査結果から主張されていることがらには共通点も少なくない。本稿との関連で重要な調査結果および結果から導かれた提言のエッセンスを私なりにまとめると、次のようになる。

①被差別部落の子どもたちの学習理解度は相対的に低く、その原因にはなんらかのかたちで部落差別が関

わつていると考えざるをえない。

②これまでの同和対策事業やそれを生かしたとりくみがある程度の効果をあげているものの、全体としてみたとき、その効果は差別の影響を克服するほど大きなものとはなっていない。

③学年があがるにつれて学習理解度の格差は広がっており、この格差を克服するには自学自習を基本とすることを含めた教育改革を進めなければならぬ。

④部落の子どもたちは大学進学などの意欲が弱く、このことが学力問題にも関係している。生活全般に意欲的に立ち向かえるようにする、つまり自尊感情やセルフ・イメージを高める活動が必要である。

⑤また、学習内容を定着させるために、同和事業の成果を生かして家庭で学習できるような客体的・主体的条件づくりが求められる。

⑥学校においても、つまづかないように分かりやすく教えるという指導スタイルだけでなく、自学自習の力を目的意識的に育てる指導スタイルを創造する必要がある。

⑦生活が厳しい状況にある子どもに対しては、教師や学校だけにとどまらない広範で抜本的な対策が不可欠である。

調査を通して語られるようになったこれらのことを、二つの視点からまとめることができる。一つは、家庭生活のありかたに対して問題提起しようとするところである。従来、家庭や親に対して安易に責任を返そうとする姿勢は問題視されてきた。しかし、このことが一面的に受け取られ、すべてを学校や保育所で保障することが善で、親に注文をつけようとするものが間違いであるかのように受けとめられていた節がある。この点に批判が向けられたのである。

いま一つは、従来子どもに育てるべき意識を「解放の自覚」や「社会的立場の自覚」ととらえてきたのに対して、より幅広く「自尊感情」や「セルフ・イメージ」などとしてとらえようとするようになったということである。「自覚」さえ育てれば学力も身に付いて、すべてが解決するかのような「自覚万能」論に疑問が投げかけられたのである。

この二つの角度からの指摘が一つになって自学自習の力を育てるという目標につながる。そして、自学自習の力を育てるためには家庭にもまして、実は学校の役割やありかたを大きく変えなければならない。いわば「ていねいに教える」ことから「自立的学習を援助する」とい

うふうに基本的な姿勢を変えることである。

このような意見に対しては、「いまの子どもたちの実態ではたしてそんなことが可能なのか」といった疑問が出されていることも事実である。また、「従来から解放教育の原則とされてきたこととこうした考え方がどのような関係になるのかを整理すべきだ」という声も聞かれる。新しい方向が受け入れられるためには、こうした批判に答えて、従来の原則との関係を整理するとともに、新たな方向をより具体化する必要がある。

本稿では、調査などを通して言われるようになった新しい考え方や従来の原則との関係を整理することに集中することとし、新しい考え方の具体化については、他日を期したい。調査を通して語られるようになったことがらのうち、ここではとくに、「家庭保育(教育)第一主義批判」を再検討するとともに、「自覚」と「自尊心」との関係を整理することを主な課題とする。

3、手掛かりとしてのユネスコ人権教育

解放教育の原則を再検討するうえで、学力調査と並んで参考になるいま一つのは、ユネスコをはじめ世界各地で展開されている人権教育である。とくにユネスコ

は、この二〇年ほどの間に数度にわたって人権教育に関する国際会議を開いている。とりわけ一九七八年にウィーンで開かれた国際会議では、「最終文書」の中で「人権教育十原則」ともいうべきものをまとめている。ここにそれを要約しておくことにしよう。

人権教育十原則 (かんたんな要約のみ)

- 1、国際人権文書に基づいて、さまざまな人権の相互不可分性を強調すべきだ。
- 2、人権には、古典的概念だけでなく、今日的な諸人民の経験を含む。
- 3、人権教育の目標は次のとおり。
 - (i) 人権につきものの寛容や尊敬および連帯の態度を育てる。
 - (ii) 国内的・国際的次元での人権に関する知識、および人権を現実のものとするために設けられた制度についての知識を提供する。
 - (iii) 国内・国際レベルの政治・社会的現実には人権を具体化するための手段や方法について、一人ひとりが認識を深めていけるようにする。
- 4、自分の権利だけでなく他人の権利も尊重することを教えるべきだ。

- 5、人権・開発・平和の三つは相互関連している。
- 6、人権は、専門的・倫理的・社会的責任の一部だ。
- 7、人権にとって新国際経済・社会・文化秩序実現は重要だ。
- 8、人権教育はあらゆる教育段階で行なわれる必要がある。
- 9、教育が人権の理念にのっとって行なわれるだけでなく、人権を教える独自の教科が設けられるべきだ。
- 10、教師の人格の尊厳・表現の自由を尊重することが求められる。

簡単な要約だけで申し訳ないが、人権とは何か、人権教育の目標は何か、どんな視点や制度・内容が必要かといった点がここには書かれている。この十原則のあとに付属文書があり、そこには「プログラム」「教材」「手段」「機構」といった項が設けられ、展開されるべき人権教育がより具体的に論じられている。

さて、これに対して私たちは「解放教育の原則」というものをもっている。一九七五年に出された「解放教育計画検討委員会第一次報告」(以下、原則として「第一次報告」と略)にこれが含まれているのである。いま、その項目だけをあげることしよう。

解放教育の原則とは—融和主義と対決するために—

- 1、部落解放運動との結合
- 2、政治との結合
- 3、生活・労働との結合
- 4、自己の社会的立場の自覚
- 5、基本的人権、とくにその社会権としての学習権
- 6、集団主義
- 7、平和教育との結合
- 8、民主主義教育との同一性と独自性

一見してわかるように、「人権教育十原則」と「解放教育の原則」の共通点は意外に少ない。すなおに読んで共通していると思われるのは、平和教育と人権教育や解放教育は一体のものとして進められるべきだという点ぐらいである。

最近、国際的な人権教育の流れに合流していくべきだという意見をしばしば聞く。たしかに国際的な動向から孤立して、部落解放教育だけの発展があるとは思えない。しかし、ユネスコ「人権教育十原則」と「解放教育の原則」は、このようにならざるを得ない。みのりあるかたちで

連携を進めるために、両者の共通性ばかりでなく異質性についても慎重に検討すべきではないだろうか。

違いは、一つには、「人権教育十原則」が幅広く人権全般を扱っているのに対して、「解放教育の原則」は部落問題に焦点をあてて論じていることによって生じている。つまり、「解放教育の原則」は、明らかに領域が狭いのである。しかし、この違いだけならば、それほど大きな問題ではない。領域が狭くても、性格があい通ずるのならば、簡単に重ね合わせることができからである。

重要なのは、次にあげる両者の視点の違いにある。端的にいうと、ユネスコ人権教育には、反差別の社会運動的視点があり見られないのである。たとえば、ユネスコ「人権教育の原則」には、「解放運動との結合」や「社会的立場の自覚」といった視点が弱い。また「寛容」ということばにも示されるように、「目標」には「差別を見抜き差別を許さず差別と闘う子どもを育てる」という発想がみられない。このような違いを無視して両者を結び付けるとすれば、それは木に竹を継ぐに近いものとならざるをえないのではないだろうか。両者の比較検討を提起する所以である。

欧米と第三世界で人権教育のありかたは相当違うように思える。「人権教育十原則」で語られているのは、どち

ないし「家庭」に求め、家庭教育こそ教育の原基であるとした。たとえば、国連の児童の権利宣言には、「児童はできるかぎり、その両親の愛護と責任のもとで、また、いかなる場合においても、愛情と道徳のおよび物質的保障とのある環境のもとで育てられなければならない……」とうたわれ、わが国の児童憲章にも「家庭で正しい愛情と知識と技術をもって育てられ」ることが児童の幸福の要件として強調されている。

しかしながら、部落差別のもとで家庭の教育（保護・養育）機能を破壊され、喪失せしめられてきた部落の乳幼児は、この「家庭保育」第一主義の理念によって、発達の疎外状態のまま放置され、就学前における教育の機会を実質的に奪われてきたのである。

従来の保育所や学校が家庭に責任を押しつけてきたことに対する批判がここに表わされている。この批判を皮相に受け取ると、「親に対して注文をつけることそのものが問題だ」となったり、「注文する以前にまず親の現実から学ばなければならぬ」として親の意見をなんでも受け入れたりする傾向が生まれてしまう。

しかし、それは第一次報告が唱える「家庭保育第一主義批判」の本意ではない。第一次報告は、次のように述

らかといえ欧米型で白人のための人権教育なのではないか。私の知るかぎり、第三世界での人権教育は、民衆教育運動に結びついており、「解放教育の原則」と重なる面が多い。かならずしも欧米の人権教育が古い歴史をもつわけでも、成功しているというわけでもない。世界の状況をふまえて、世界から何を取り入れ日本から何を発信するべきか、積極的に考えるべきではないだろうか。さきあげた二つのテーマ、家庭保育（教育）第一主義批判や、「自覚」と「自尊感情」との関係も、「人権教育十原則」と「解放教育の原則」の比較を手掛かりに検討することができる。

4、「家庭保育（教育）第一主義批判」の再検討

①「家庭保育第一主義批判」とは何か

解放教育計画検討委員会第一次報告では、従来の保育を支えてきた考え方の最初に「家庭保育第一主義」をあげて、次のように批判している。

近代（現代）における教育（保育）の原則は、子どもの保護・養育の責務をまず何よりも（第一義的に）「両親」に求めている。

親の側にある「保育所に預けておけば何とかやってくれるだろう」という保育所ないし保母への依存主義（依託主義）を克服し、他方、保育所側も「何とか保育所内で」と意気込みつつも、保育効果の上がらない弱さを「やっぱ家庭での配慮が足りないから」と突き放して（親に責任を転嫁して）すましてしまう傾向を克服していくためには、保育者集団の形成がはからねばならない。

この子に〇〇をしてやって下さい、××をしないようにして下さい、などという一方的な指示ですますのではなく、生活指導や遊び、おもちゃや絵本などについて、どのような指導の手だてが講じられるべきか、その具体的なあり方を提示するとともに、親と保育労働者との共同研究体制が、万難を克服してつくりあげられる必要がある。

このような指摘は報告の中で何度もくりかえされている。つまり、まず「家庭保育第一主義」を批判し、返す刀で「保育所請負主義」が批判されているのである。両者を統一する拠所は、親と保育労働者共同の解放保育運

動にあるとされている。

②「請負主義」の原因は何か

第一次報告を正確に読み取るかぎり、さきにあげたような「請負主義」は起こらないはずである。しかし、実際にはそれがしばしば起こってきたのではないだろうか。なぜそうなってきたのかを考える必要がある。原因には、いくつかあると思う。

第一に、当時の生活実態の厳しさである。一九七五年といえ、まだ大阪府下でも団地が現在の半分ほども建っていない時期である。もともと改善が進んだといわれる住環境をものさしにしても、同和対策事業以前の実態が数多く見られたのである。ここにあるようにいくら基本的な考え方が示されたとしても、それをもって地域ですぐに保護者による共同子育て運動が展開されるに至らなかったとしてもやむをえない面がある。保母の側からすれば、実態の厳しさを知るがゆえに、親に言っていないと実感してしまうということである。

第二に、当時の親、とりわけ母親の力強さがあげられる。父親が安定した仕事につけず、ときにはその不満を母親にぶつける中で、母親は仕事と家庭の両方を引き受けながら生活を切り開いてきた。厳しい中で生き抜いて

第一の生活実態の厳しさは今もある。しかし、少なくとも住環境に限ればおおいに前進したはずである。仕事の不安定さもまだまだ少なくない。しかし、この点でもかつてに比べれば公務員をはじめ安定した仕事についている人が増えたはずである。しかも、公務員への採用はこの一〇年間ほど横這いかあるいは減少しており、親の世代に公務員が占める比率は現在が最高になるかもしれないのである。学歴主義や部落差別の構造がこのままだとすれば、就労実態の厳しさが急に好転する可能性は小さい。同和対策事業も数年後に打ち切られていくものと思われている。現在の時期に親に働きかけることができなるとすれば、物的・制度的条件が悪くなるであろう。今後は、もつとできなくなることになる。

第二に、以前のような意味での母親の力強さは、減少したと言わざるをえない。たしかに現在でもかつての「部落のお母ちゃん」や「ムラのおばちゃん」といったイメージを受け継いだ母親がいなくはない。しかし、産業や就労形態が変化した結果、そのような母親の人数は明らかに減少している。しかも、以前のように地域に子どもが開け放たれて育つのではなく、団地の中で家庭に閉じ込められて育つ傾向が強いため、親の方も子育てを通じて成長する機会が失われやすいのではないか。同

きた母親は、しばしば自分なりの人生哲学を身に付けていた。そのため、家庭訪問した保母が、逆に人生を教えてもらおう結果になることがあった。親と話していて、自分の方こそもつとしっかりしなければと保母が思う。そんなとき、保母のあいだで「親から学ぶ」という原則が素直な実感として肯定しやすかったのではないだろうか。

第三に、親の学歴に象徴される教育力、とりわけ文字に関わる教育力の問題がある。絵本の読み聞かせ一つをとってみても、七五年当時なら親自身が子どものところに読み聞かせてもらっていないばかりか、小学校にもじゅうぶん行っていない場合が多かった。もちろん原則的には、そういう親にも識字学級に通って文字の読み書きを身に付け、子どもに読み聞かせをするようになってほしいということになるだろう。しかし、それは容易なことではない。家庭教育に期待するのではなく、保育所で何とかしようという傾向が生まれたとしても、それを一概に非難ばかりはできない。

③「請負主義」克服の必要性と可能性

保育所や学校が「請負主義」に陥ってきた原因は他にもあるが、少なくともこの三つに限れば、この二〇年間に大きく状況は変化したといえることができる。

和保育所に勤めるあるベテランの保母が、「以前は家庭訪問してもへん人生の先輩」という感じの母親が多かったけど、いまではそんな親があまりいなくなつた」と言っていたのが印象に残っている。こう言っている保母自身の成長ももちろんあるが、背景として、母親層に変化が生じている点があることは否定できない。

母親層の変化は、二重、三重の意味で生じている。一つには、地区外からの流入である。大阪の同和地区で一九九〇年に実施された実態調査によれば、地区住民のうち一九八五年以後の結婚では同和地区出身者と地区外出身者の結婚が五五・四パーセントで過半数を占めるようになってきた。しかも、そのうち三分の二は、妻が地区外出身者である。差別を乗り越えての結婚の数が増えているということである。二つには、就労実態の変化である。同じ調査によると、女性で仕事をしている人の占める比率は同和地区では四五・一パーセントであるのに対して大阪府民では四二・五パーセントであり、地区内外で女性の就労率に大きな違いがあるとはいえずなくなっている。三つめには、同和事業の存在がある。かつて母親たちは厳しい状況をもつぱら自分達自身の力ではねかせざるをえなかったが、現在ではそのうち少なくともいくつかの部分を同和事業が引き受けてくれている。第

四に、運動によって鍛えられてきた母親層の存在をあげることが出来る。以前であれば厳しい生活が女性を鍛えたという面が強かったが、現在では運動が女性を鍛えたという面の方が強いのではないかとということである。最後に第五として、以上を要するに、多様な母親層が生まれたいことを指摘できる。

保育所や学校から家庭に注文をつけにくかった原因の第三にあげた学歴など文字文化に関わる親の教育力も、そのような変化のうちに含めることができるであろう。

現在では保育所に子どもを預ける親の六割から七割が高校を卒業しているものと思われる。たしかにまだ文字の読み書きを十分しきれない親の姿は消え去ってはいない。けれども、かつてとは明らかに異なっているこの状況をふまえずに、以前と同じ論調を続けるべきではない。

このように考えると、親にたいして積極的に働きかけ、親とともに子育て運動を展開しようとするのが、もっと追求されてよいように思える。

ここで指摘したようなことは、保母や教師の多くも気づいているのではないか。もしも、気づいているにもかかわらず「請負主義」を克服できていないとすれば、それは「ことなかれ主義」があるからではないだろうか。そして、「ことなかれ主義」を助長する原因にもいろいろ

教育が解放運動との結合を大切にすることに對して、ユネスコ人権教育にそのような観点はあまり見られない。この違いは教育目標にも表れている。解放教育では「社会的立場の自覚」が重視されてきた。それに対してユネスコ人権教育では「寛容」が第一にあげられているのである。

すでにふれたように、「寛容」はどう考えても「差別を許さず、差別を見抜き、差別と闘う子ども」のイメージからほど遠い。「寛容」は、人に思いをぶつけるというイメージではなく、人が何をしよう和我関せずの冷淡や無関心にも結びつく。もしも被差別の立場にある子どもに對して「寛容」を説くとすれば、「差別されてもすぐに腹を立てたりせず、我慢していなさい」となると、「寝た子を起こすな」論のイメージに近くなる。同じように人権を大切にしようとする教育が、なぜ目標でこんなに違ってくるのだろうか。

この点を考えるとき、両者が想定しているおもな学習主体の違いをぬきにできない。結論から言ってしまうえば、ユネスコ人権教育が想定しているおもな学習者は、差別する側にいる人間である。差別する側にいる人間が差別しないためには何が必要かという発想で考えたとき、人を排除しない「寛容」が前面に出るのではないか。

あろうが、少なくともその中に部落解放運動自身を入れて考えておく必要があるように思う。

ようやく第一報が提案した意味での「家庭保育第一主義批判」を実践できる条件が整いつつある。この条件を生かす方向で地域の解放運動が動くのか。言い換えれば、保育所や学校が親にたいして率直にアドバイスすることを歓迎して肯定的にとらえるのか。それとも、これを否定的にとらえ、「保母(教師)は差別の実態を分かっている」という側面を強調して、新しい条件を生かすしきれないまま終わるのか。これが大きな別れ目だということである。

もちろん、一方的に家庭に責任を押しつけるような発想が許されるはならない。家庭教育第一主義と本当の意味でのその批判とを峻別することが、今ほど求められているときはない。

5、「自覚」と「自尊心」の関係

①加差別性への着目

すでに述べたように、「人権教育十原則」と「解放教育の原則」との大きな違いは、運動との関係にある。解放

それに対して解放教育がおもな学習者として想定しているのは、いうまでもなく被抑圧者・被差別者だということである。差別を受けて展望を失っている子どもたちが立ち上がり、自らに誇りを持つために何が必要かというのが基本的な問題意識であろう。ここに「社会的立場の自覚」が重視される原因がある。

正確に言うと、人権教育が注目しているのは、人間の加差別性であるのに対して、解放教育が注目しているのは人間の被差別性だということである。どちらか一面だけでできあがっている人間などほとんどいない。部落の子どもたちも、他の人を差別する可能性がないとはいえない。

これまでの解放教育は、少なくとも理論的には被差別性に依拠した論理展開をしていた。部落外の子どもたちへの教育に当たっても、その論理があてはめられてきた。部落外の子どもたちも部落の子どもと同じような生活の厳しさを抱えている場合があるだろう。それらは、部落差別によってではなくても、多かれ少なかれ社会の矛盾や差別によって産み出されたものである。このように部落外の子どもたちについても被差別性に注目する。そして、お互いの抱える生活の厳しさを交流することによって、両者の連帯関係を築こうとしてきた。たとえば、生

活を通した仲間づくりが大切にされてきた。悩みを交流しあうことが重ねられてきた。「しんどい子どもを中心に」と叫ばれてきた。

その結果、一方で大きな成果を生んできたのも事実である。しかし、悪くすると、家にもめぐりのない子どもが肩身の狭い思いをする場合が出てくる。「差別された者の気持ちは差別された者にしか分らない」という正しいはずのテーゼも、「差別されていけない者には差別された者の気持ちが分らないんだから、そんな自分が運動に関わるのは偽善だ」と、部落外の子どもに狙いとまったく逆の思いを抱かせてしまう場合も出てくる。たしかにこれらはテーゼへの誤解である。けれども、従来の解放教育の論理では、自分の生いたちを探っても被差別性を見出せない子どもや教師が生きて生きできる筋道はなかなか見えてこなかったのではないだろうか。

もちろん、「社会的立場の自覚」の中には「加差別性の自覚」という一面も含まれている。しかし、それは自覚すればするほど苦しくなるものに留まっていたのではないだろうか。加害性を自覚して苦しくなった人が、あるときは自分の中に被害性を見出してほっとし、あるときは自分の加害性そのものの中にある被害性（＝差別させられるという被害性）を発見して、息を吹き返すという

筋道だけが開かれていたとはいえないだろうか。要するに、加害性の自覚そのものを発展させるのではなく、それを被害性の自覚に転換することによらなければ加害者の心理的解放はなかったということなのである。

②「寛容」と「自尊感情」を手掛かりに

被差別性ではなく加差別性を出発点とした教育を考えると、この点が違ってくる。その手掛かりがユネスコ人権教育にあるように思う。たとえば、融和主義的に思われた「寛容」ということばも、加害性を出発点にとらえなおすとイメージが違ってくる。このことばについて、偏見研究で有名なオルポートが次のように述べている。彼は、戦後間もないころのユネスコに関わった人であり、ユネスコが「寛容」ということばを大切にしようになった原因の少なくとも一端は彼にあるものと思われる。

「トランス（＝寛容）」は、弱々しいことばに思えるかもしれない。頭痛をトラレイトする（＝しんぼうする）とか、みすばらしい家に住むのをトラレイトする（＝耐える）、あるいは隣の人をトラレイトする（＝しかたなく受け入れる）という場合、確かにそれらの人やものを好きだということの意味するわけではない。むしろ、嫌い

であつてもじつとがまんするというにすぎない。自分たちの集団に新しく入ってきた人をトラレイトする（＝追い出そうとしない）といえ、それは最低限度の礼儀作法でしかない。

けれども、このことばにはもつと力強い意味もある。どんな種類の人とも親しくしている人をさして、私たちはトランストな人と呼ぶ。そういう人は、人種や膚の色や信条で差別しない。たんにがまんするだけでなく、たいていなかまの人たちのよさを認めているものだ。私たちが論じたいのは、トランスのこのような暖かい面にはかならない。つまり、お互いがどんな集団に属しているかと、他の人に対して親しみと信頼に満ちた態度をとろうとするということなのである。しかしながら、残念なことに、英語にはこのような親しみと信頼に満ちた態度をもつとましく示すことばが見当たらない。

このように、彼によれば「寛容な人」というのは、「違うことこそすばらしい」と実感している人のことである。新しい人やものに出会ったら、「どんな人（もの）だろうか」と好奇心いっぱい付き合おうとする人のことなのである。このイメージなら、障害児教育や民族教育の中で追求されてきた目標にかなり近いということができ

る。つまり、直接「差別と闘う子ども」を育てるというイメージには重なりにくい、これまでの解放教育の実践の中で語られるようになった教育目標にはじゅうぶん重なるのである。

ところで、ユネスコ人権教育のなかで、「寛容」ということばと同じぐらいの比重で大切にされていることがある。それは、「自尊感情」＝セルフ・エスティームである。セルフ・エスティームと関連して、さきに紹介した「人権教育十原則」の付属文書の中では、次のように述べられている。

人権に関わる態度が形成されはじめるのは、ひじょうに幼いころからである。この事実を人権プログラムは考慮すべきだ。自分を尊ぶ心（セルフ・エスティーム）や他の人びとを尊重する精神という、まさに人権の基礎をなすものは、まず家庭のなかで伝えられる。だから、家庭生活に関する教育を提供して、両親や家族みんながたがいに人間的で公平な関係を育てられるように援助することが不可欠である。家族のなかで女性の権利や人間としての尊厳が保たれることは、人権を肯定する態度を育てる家族のふんいきのなかでもとくに欠くことができない。家庭教育プログラムは、この点をあますところなく

認識することをめざして計画されるべきである¹²⁾。

ここでは、自分を尊ぶ心(セルフ・エスティーム)が、「人権の基礎をなすもの」だと評価されている。セルフ・エスティームが高くないと、「寛容」でありにくく、「偏見があった」人格をもちやすくなって人権意識がなかなか順調に伸びていかないというわけだ。しかも、セルフ・エスティームはまず家庭の中で育つという。もしこの通りだとすると、家庭が落ち着いている子どもの方がどちらかといえば人権意識が高いことになる。すでに述べたように家庭の重要性を指摘することと家庭教育第一主義は異なるが、これほど家庭の重要性ばかりが強調されてよいのだろうか。

解放教育が主張してきたのは、むしろこの逆ではなかったか。「なんでこんな家に生まれてきたんだろう」と思っている厳しい状況にある子どもの中にこそ、人権意識の根っ子や社会変革の原動力がある。「非行のエネルギーを解放のエネルギーへ」というテーゼや、「底辺の子どもを中心に」といったテーゼは、そのことを表していたはずである。この点でも、私が解放教育のよさと感じてきたことが否定されており、ユネスコ人権教育に対する違和感をぬぐえなかった。

感じとる子どもだと言い換えてもよい。

こんな子どもが「問題行動」を起こしている場合、その子どもや家族に対するまわりの決めつけがその原因として大きな位置を占めている例が多い。家族との関係で見ても、たとえば父親を嫌っていても母親は好きだというふうには、家族の誰かが精神的支えとなっている。このような子どもの場合、まわりからの決めつけが取れば、それだけでその子のよさがどんどんと見えるようになりやすいのである。

それに対して集団の変革が本人の力を育てることにながりにくいのは、抵抗感が弱い子どもである。たとえば、なにごとにも無気力であったり、生活規律が土台から崩れているような子どもである。親子のつながりや子どもどうしのぶつかり合いが減少している今日、どちらかといえばこのタイプの子どもが増えているのではないか。

この場合も、前の場合と同じくまわりの決めつけがその子のやる気を奪っている可能性がある。だから、決めつけを解く活動はこのような子どもに関わっても重要である。しかし、問題は、たとえ決めつけが解かれたとしても、それだけで必ずしも子どもが生き生きするようになるわけではないということであろう。このような子ども

③求められる子どもとらえなおし

しかし、ここ数年、この点についても再検討が必要ではないかと感じはじめた。被差別の子どもたちを中心に据えた実践が誤りだということではない。被差別・「底辺」の子どもを中心に据えることによって子ども集団全体が生き生きとしはじめたという実践報告は現在も少なからず出されている。そして、そうした実践報告のもつ魅力はけっして薄れてはいない。それにもかかわらず再検討が必要だという理由の一つは、そうした実践報告に登場する被差別・「底辺」の子どものなかに、いろいろな子どもが含まれているように感じはじめたからである。子ども集団の変革と本人の成長が結びつきやすい子どもと、そうではない子どもがいるのではないかとということである。

子ども集団の変革に結びつきやすく、集団の変革が本人にとつての力にもつながりやすいのは、中村弘三氏の言う抵抗感を強くもった子どもである。中村弘三氏の言う抵抗感とは、生活の矛盾をはねかえそうとする素地のことであり、日々出会う苦しいことや悔しいこと、悲しいことや嬉しいことを感じる感性、つまり心に響くはずの抵抗を抵抗として感じる力のことである。人を求める気持ちが強く、まわりのできごとの不条理さを敏感に

もについて中村氏は、生活そのものの組み替えが必要であると指摘している。生活規律や労働を生活に組み込み、その生活を日記などによって振り返ることによって、確かな抵抗感が育ってくるという。

子ども集団の変革とその子の変革が結びつきにくいもう一つのタイプは、心に深い傷を負った子どもである。ある程度の悩みや心の傷は、抵抗感を強めることにつながりやすい。しかし、それが深すぎると、かえって生きる意欲を損ねることになる可能性がある。まわりの子どもにも、その子の心の傷が理解しがたい場合がある。このような子どもに対して、いきなり生活を語らせようとするような指導は控えるべきである。

このように、被差別・「底辺」の子どもといってもいろいろな子どもがいる。ここでは、子どもとらえ方が整理されないまま一般論としての「底辺」の子どもにはかり着目して実践が行われる場合に生じるであろう問題を乗り越える手掛かりを示しておきたい。

問題点の第一は、抵抗感が弱くて集団づくりに結びつきにくい子どもを請負主義的に学校や保育所だけで何とかしようとするために、その子ども自身の人間的成長を保障しきれない例がありはしないかということである。

生活そのものへのとりくみを抜きに子どもの集団づく

りで解決しようとする、二つの面で問題が生じうる。一つには、決めつけを解いた子どもも集団が一生懸命働きかけても、目に見える成果が上がらないということである。こうなると、とりくんだ集団自身が疲れてしまう可能性もある。二つには、集団の支えでその子が生き生きしはじめたとしても、生活の土台が変わっていないことなどによりその子に確かな力が育たず、組がえや卒業などで集団がなくなった時点で再び問題が生まれるということである。

そんな子どもを集団に位置づけ、確かな力を育てるには、決めつけを解く活動と並行して、生活を建て直すための特別なとりくみが必要なことにおおかたの異論はあまるまい。問題は、そのとりくみをもつばら学校や保育所だけで担うべきなのかどうかである。たとえば学校を他の機関から区別する特徴は、授業にある。授業を最大限効果あらしめる方向こそ、学校教育のとるべき方向ではないか。担任や同級生の働き掛けによっても事態が好転しそうにないなら、生活全般の建て直しをめざして、学校や保育所だけではなく、地域をあげた取り組み、とりわけコミュニティ・ネットワークを生かした福祉的なケアが必要ではないだろうか。日本ではこの方面の福祉活動が大幅に立ち遅れている。

を徹底して追求しないままでよいのだろうか。ユネスコの文書が指摘しているように、自尊感情が人権意識の基礎となるならば、家庭の落ち着いた子どもにも立ち上がる大きな内発的可能性があるはずである。家庭の落ち着いた子どもが自分自身の内発的エネルギーをもとに成長していく論理を明らかにし、それを被差別・「底辺」の子どもを中心とする教育実践の論理と結合する必要がある。

実は、実践報告のなかではこうした問題点を乗り越えている例が少なからず見られる。しかし、乗り越えられるかどうかは、もつばら教師個々人の人間的力量に任されてきた。基本的な問題点は、教育現場にあるのではなく解放教育の理論面での未整理にこそあると言わなければならない。

抵抗感の弱い無気力な子ども、心に傷を負った子ども、家庭の落ち着いた子どもという三つのグループについて、それぞれの成長の論理を考えるべきことを指摘した。これら三つのグループの成長の論理を深めるために、私たちは貪欲にならなければならぬ。とりわけ加害性に着目した論理展開は、アジアなどへの加害の歴史を持つ日本にとって、世界的な貢献が期待される重要な課題である。

第二に、心に深い傷を負っている子どもに自分の生活を語るよう迫るあまり、かえってその子どもへの傷を深めてしまう場合がある。そんな子どもに対しては、その傷を癒すためのとりくみ方法をもっと練り上げるべきである。

たしかに自分の心の傷を語ることは、結果として信頼関係を強め、それを癒すことにもつながる。しかし多くの場合、語るのには信頼関係が育った結果であって、傷を語る事が信頼関係を育てる出発点になる例は多くない。また、一定の条件がなければ語っても信頼関係が深まるとは限らない。児童虐待についての研究などから、傷ついた子どもへの見方や対し方もかなり整理が進んでいる。そのような知見から学ぶことが強く求められている。

第三に、被差別・「底辺」ではない子どもたちの成長の論理が示されないために、そのような子どもが「自分は主役になれない」という実感を抱いたままになりやすいという問題がある。

このことは、これまで「やむをえない」と受けとめられてきた面がないだろうか。いわく、「抑圧者の解放は、被抑圧者の解放に従属する。」主役になりたければ、被差別者に連帯して立ち上がればよいのである。しかし、被差別の立場にある子どもに対しては内発的立ち上がりを求めておきながら、それ以外の子どもが立ち上がる論理

6、まとめにかえて

保育部会における報告では、以上の他にも触れた点があった。絵本や読書に関わる指導や活動を保育所内外でどのようにすすめているか。文字の読み書きに関わる指導はどのように取りくまれているか。女性差別の問題が同和保育のなかにどう位置づけられているか。部落内における共同保育の可能性を追求するなど制度的な発想転換をどのようにすすめているか。こうした点について疑問を投げかけ、いろいろな意見を返していただいたのである。残念ながら、すでに紙数が尽きているので、これらの点については別な機会に述べることができればと思う。

解放教育は世界的に見ても誇りうる実践と理論をもっている。しかし、その理論は、本稿で紹介した検討委員会の第一次報告からのち、あまり発展してこなかったように思う。第一次報告から二〇年近くたって、理論の基礎となっていた子どもたちをめぐる状況は大きく変化した。世界のさまざまな実践や理論から学んで理論を組み立てなおす必要があるように思えてならない。ここでは学力実態調査やユネスコなどの人権教育をおもな参考と

したが、手掛かりはこれ以外にも数多くある。いまは、いろいろな人びとから学びながら、解放教育の理論を鍛え発展させていくべきときだと思ふ。

注

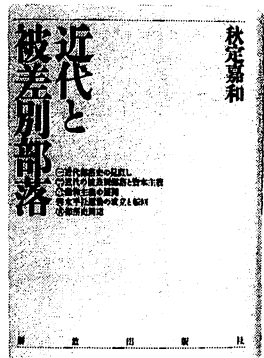
- (1) 森 実「国際人権教育と同和教育」、雑誌『解放教育』第二七三号、一九九一年五月号、一二二～一二三頁。
- (2) 学力調査にかかわる本稿の問題意識を整理するうえで、次にあげる雑誌『解放教育』誌上で行われた二連の座談会に参加させていただいたことは、非常に有益であった。本稿とあわせて読んでいただければ、問題意識はより分かりやすくなるものと思う。「シンポジウム・解放教育の課題をどう設定するか」、雑誌『解放教育』第二七一号、一九九一年三月号、八～四二頁、「シンポジウム・学力の土台には何があるのか」および「資料・社会意識と基礎学力について」、雑誌『解放教育』第二七九号、一九九一年十月号、八～四五頁、「特集・いま学力問題で何が大切か」、雑誌『解放教育』第二九一号、一九九二年九月号、八～七頁。
- (3) 学力総合実態調査実行委員会編「学力と生活の向上をめざして—一九八五年被差別部落の子どもの学力総合実態調査—」（一九八六年）、部落解放研究所編「学力保障と解

- 放教育」、解放出版社、一九八七年、徳島県教育委員会「徳島県総合教育実態調査 結果報告書」（一九九〇年）、福岡県教育委員会同和教育実態調査実行委員会「同和教育実態調査報告書」（一九九二年）、学力・生活総合研究委員会「学力・生活総合研究委員会調査報告—同和地区児童・生徒等の学習理解度及び家庭学習状況等について—」（大阪府、一九九一年）、広島県・広島県教育委員会「同和地区児童・生徒の生活と教育に関する実態調査報告書」（一九九一年）。大阪府下では、学力保障プロジェクト編「高槻富田地区の子どもの学力・生活総合実態調査報告書」（一九八八年）、学力・生活総合実態調査分析委員会「学力・生活総合実態調査結果報告書」（茨木市教育委員会、一九八九年）、学力・生活総合実態調査実施委員会「学力・生活総合実態調査結果報告書」（泉佐野市教育委員会、一九九〇年）、箕面市教育委員会「同和教育に関する箕面市教育総合実態調査結果報告書」（一九九〇年）。
- (4) 小西辰郎訳「人権教育に関する国際会議最終文書」（一九七八年）、部落解放研究所編「社会啓発双書④ユネスコ資料集 人種差別と教育」、解放出版社、一九八九年、九七～一〇九頁、所収。ただし、部分的に森が訳を変えた。
- (5) 総論部会「解放教育の原則とは—融和主義と対決するために—」、雑誌『部落解放』第七九号、一九七五年臨時号、

近代と

被差別部落

秋定嘉和著



近代における部落問題の中の、水平運動史、融和運動史を日本資本主義との関連や民主主義の拡大という枠組みから根底的にとらえ直すという視点で論じた書。

● A 5判362頁
● 定価3,600円＋税108円

- 一五～二三頁所収。
- (6) 保育部会「部落解放保育の課題と計画化」（同前所収、四六頁）
- (7) 同前、五〇頁。
- (8) 同前、五一頁。
- (9) 部落解放研究所編「おさか部落の実態一九九一年」、一九九一年、解放出版社、八四～八五頁。
- (10) 同上、三六～三七頁。
- (11) G・W・オルポート著、原谷達夫・野村昭共訳「偏見の心理」、一九六八年、培風館、三四五頁。ただし訳は森による。
- (12) 小西辰郎訳「人権教育に関する国際会議最終文書」（一九七八年）部落解放研究所編「社会啓発双書④ユネスコ資

- 料集 人種差別と教育」、解放出版社、一九八九年、一〇〇頁。引用に当たり、部分的に森が訳を変えている。
- (13) 中村拓三「解放教育著作集 第一巻」明治図書、一九七三年、五九頁。
- (14) Denis M. Donovan and Deborah McIntyre "Healing the Hurt Child: a Developmental- contextual approach" W.W. Norton & Company 1990, New York. などを参照。こうした点についての知見は、西澤哲氏に負うところが大きい。記して感謝したい。
- (15) 筆者自身によるそのような試みとして、次の著作があるので参照いただけるとありがたい。森 実著「教室の人権教育—何が実践課題か—」、一九九三年、明治図書。