

論文

大阪における同和教育の到達点と課題(前編)

— 全同教大会実践報告のテキスト分析を通して —

松 下 一 世

一 はじめに

同和教育は今、転換期であり、新しい局面を迎えていると言われている。ここ数年の間、現場の教師、研究者、そして解放運動の側から、それぞれの立場で主張や提言がなされ、論議が巻き起こされている。従来の同和教育に対して手厳しい批判もあれば、新しい方向性の提起まで、種々様々である。

同和教育が、今、転換期を迎えているのは、単に時代に合わなくなったからということだけであろうか。被差別部落の生活環境の変化、国際化の潮流など、確かに子

どもたちをめぐる状況は動いている。しかし、これまでの同和教育に理論的な弱さや欠落点があったのか、それとも継承すべきことが継承されてこなかったことに問題があるのか、継承すべきことに加えて時代に合ったものをさらに取り入れていかねばならないのか。継承と転換をめぐる議論は、混沌としている。

そもそも、これまで追求され発展されてきたとされる同和教育は、教育学としてどれほど理論的に研究されてきただろうか。とりわけ一九八〇年以降の実践に関しては、同和教育理論として整理されているものも少なく、アカデミックな場で研究対象とされることもほとんどない。

そこで、本研究の目的は、これまでの同和教育の実践報告を研究対象とし、実証的な調査をおこなうこととした。運動史ではなく、あくまで実践報告そのものを検証していく作業をおこなう。過去の実践の検証が、今後の同和教育の方向性を論じる手がかりのひとつになると考えるからである。

研究対象は、一九六五年から一九九四年までの三〇年間の全国同和教育研究大会(以下、全国教大会と略す)における大阪からの実践報告である。全同教は、一九五三年の発足以来、四四年間にわたって同和教育の実践を報告し合い、討議を続けている。その中で近年三〇年間のすべての分科会における小・中学校の実践報告を調査の対象とする。毎回大阪から一四本前後の報告が出されており、延べ報告数は四〇〇本以上に及ぶ。大阪のすべての学校を網羅しているわけではないので、大阪の同和教育総体を浮き彫りにすることはできない。しかし、ある一定基準によって選ばれた実践であるだけに、全同教大会に登場する実践を追えば、その年度ごとに、数ある実践の中から市町村レベル・府レベルで、当時何が大切にされ、何をめざそうとしていたかということが把握できる。また、その取り組みがどのように広がっていったかということが、それ以後の報告内容や報告校の数量的変

化を調べれば明らかにできる。分科会テーマは違っても、方向性がはっきりしているもので、テキスト分析が可能である。

もちろん、いくつかの限界がある点も考慮しておかねばならない。たとえば、分科会ごとに報告校を決定するというシステムにおいては、数の偏りを避けるための便宜的操作が行われる場合もある。また、報告文は分科会のテーマに合わせて書かれる文章であるため、実践の一面に過ぎない場合がある。さらに、政治的状况、大会の全体テーマ、全国からの参加者の求めるニーズ等によって、報告内容が調整される場合もある。しかし、このようなバイアスを差し引いてみても、全同教に登場する実践は、その時代ごとの同和教育の特徴と傾向を指し示している。

調査に当たっては、できるだけ分科会テーマの枠に縛られないような分析をするために、どの分科会と問わず報告文中に含まれる内容である「部落問題学習」と「仲間づくり」という二つの領域について調査する。ここでいう「部落問題学習」とは、単に部落史学習や部落差別についての知識を得る学習という狭義の意味ではなく、「反差別的教育」ともいうべき広義の意味である。ただし、学力保障等は含まない。また、「仲間づくり」とは、

集団主義教育だけでなく、広く一般的に使われている多義の概念を総称している。

調査の検証軸を設定するにあたって、これまでの同和教育実践に対しての批判的言説を取り上げたい。たとえば、実践の「弱さ」を指摘するものとして、次のようなものがある。

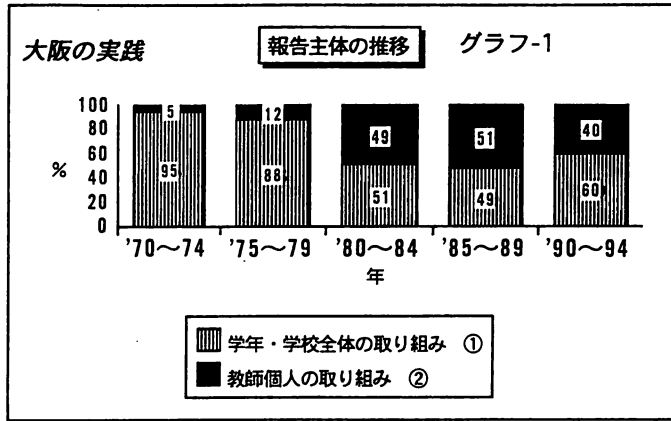
平沢安政氏は、一九九六年の「国連人権教育の一〇年」日本の人権教育の課題」において次のように述べている。これまでの同和教育は、「個人の奮闘物語だけが突出し、教科指導も含む組織的、体系的なとりくみを育てる点では、同和教育運動が弱さを抱えていたのではないか」「これまでの同和教育においては、被差別者をどう支援するかという側面が強かった」²⁾

池田寛氏は、一九九七年の「解放の学力」をめぐって」において次のように述べている。「個の達成についてはほとんど言及がなされていない。…(略)…取り組みや解放教育の課題といった記述になると、学級での仲間づくりや子ども会の活動といった集団の問題が大部分を占める」³⁾「集団づくりという集団過程に関心が注がれ個人の達成や認識の問題が背後に押しやられてきたからに他ならない」⁴⁾

住田一郎氏は、一九九三年の「部落解放教育の岐路」において次のように述べている。「同和教育推進校という『温室』で、部落の子どもは常に『守られる』べき存在になっていた」「差別と闘う部落子ども会の子どもが毎回、教室の前から石川さんの無実を訴え、同時に具体的な課題として『いじめ』をなくそう、『ひとりひとりを大切にする仲間づくりを』と呼び掛ける。…(略)…多くは被差別者の思いのみが強調され、同じ地平から深め合うことなく、建て前のみが常に優先されてきた。この状態は差別・被差別双方の子どもに歪んだ部落問題認識を与えてしまっているのである」⁵⁾

森実氏は、一九九三年の「保育・教育に何が必要とされているのか」において次のように述べている。「たとえば、生活を通じた仲間づくりが大切にされてきた。『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、家にもめごとのない子どもが肩身の狭い思いをする場合が出てくる」「従来の解放教育の論理では、自分の生い立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」⁶⁾

以上は、今後の発展のために、従来の実践上・理論上



なお、統計は各年毎にとったが、母数が少ないため、五年間の合計数で表し比率をとった。
まず、グラフ-1は、報告の取り組み主体が個人なの

の弱さを指摘した部分である。そのことよって、新しい概念や理念、枠組みの必要性を今後の方向性を示唆する形で提起している。このような提起を行なうことそのものに対して筆者として何ら異議をはさむものではない。ただ、ここで問題としたいのは、新しい提起を展開するための根拠となっている実践が、本当に大阪の同和教育の一定の到達点と言えるものであるかどうかという点である。

そこで、これらの批判的言説もふまえて、次のような検証軸を設定した。

- 1 同和教育への取り組みの組織性はどうか。
- 2 「部落問題学習」は、どのように発展してきたか。
- 3 「仲間づくり」は、どのように発展してきたか。
- 4 「部落問題学習」と「仲間づくり」は、どう結合するのか。

5 実践の質を問うものとして

- ・被差別の立場の子どもは、常に「守られる」存在となっているか。
- ・被差別の立場や課題のある子どもは、常に「支えられる」立場であろうか。
- ・被差別の立場の子どもは、内面の変化や意識の変容はどうか。

・被差別性を見出せない子どもの認識はどうであろうか。
以上の検証軸に基づいて、次のような三通りの調査方法を行なった。

ひとつは統計的データ分析である。統計的分析を通じて一定の仮説をたてる。次に、三〇年間の発展過程をさらに詳しくその時代ごとの特徴や傾向を整理、分析する。これはデータ分析をさらに補強することにもなる。そして、デリケートな分析が必要な質的分析については、いくつかの実践報告を抽出し、事例分析をおこなった。

この前編では、検証軸の1から4までの調査結果を報告することにする。

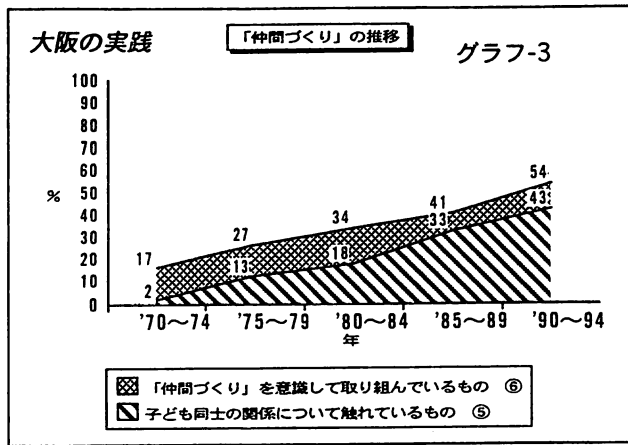
二 報告主体・報告対象・報告内容の推移

調査は、全同教大会の一九七〇年から一九九四年である。一九六五年からの五年間は、分科会の報告書が冊子になっていないことと、地区同研がいくつかの取り組みをまとめて報告する場合もあり、報告が学校単位でない場合もある。報告スタイルが一定でないため、入手した資料も厳密には比較検討できない。したがって、統計をとるのは一九七〇年以降の実践報告を対象を絞りたい。

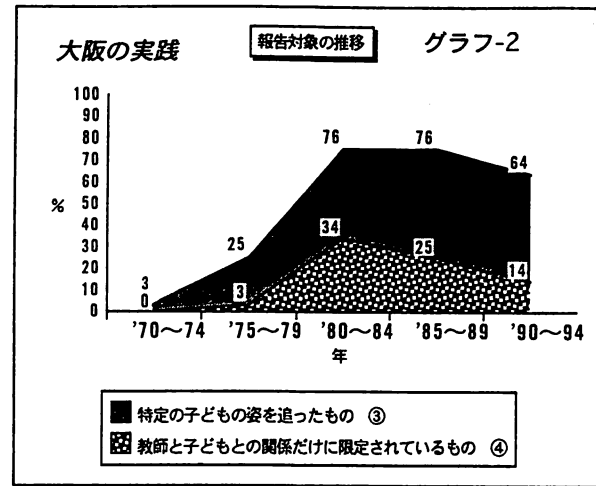
か、学校や学年という組織なのかの比率である。報告者名だけでは単純に判断できないので、判断基準として、報告文の主語が「私は」という一人称単数の場合は「個人の取り組み」とみなし、複数形か、または学校名で書かれている場合は「学年・学校全体の取り組み」と理解した。主語が省かれていてわかりにくい場合は、内容で判断した。

一九七〇年代までは学校・学年の取り組みが報告の主流であったのに対して、一九八〇年代に入ると教師個人の取り組みの比率が急増し、だいたい半々になる。また、一九九〇年以降は逆に学校・学年の報告が一〇ポイントほど盛り返すようになる。

この結果をもって、一九八〇年代より組織的取り組みの学校が減少したと結論づけるのは早計であろう。もし報告校が同一ならば組織的取り組みの上に立って、ひとりの教師が自分の実践を報告する場合も有り得るからである。この点については次章で詳しく検討していきたいが、おそらく、組織的取り組みの発展の後に個人的取り組みの報告が成されるようになったのではないかと仮定できる。また、一九九〇年代の組織的取り組みの増加については、新しい人権教育の取り組み等が行われるようになったためではないかと推察される。



傾向であって持続しなかったと言える。
 この理由については、後ほど詳しく検証したいが、要するに、一九八〇年代からは、子どもを集団の中で見る視点や、周りの子どもとの関係を作っていく視点を持つ



しかし、どちらにしても、約半分は、学年・学校の取り組みの報告であり、決して「組織的、体系的な取り組みが弱い」という結果にはならない。
 次に、グラフ-2は、特定の子どもの姿を追った報告が、全体のどのくらいを占めているかと、また、その中

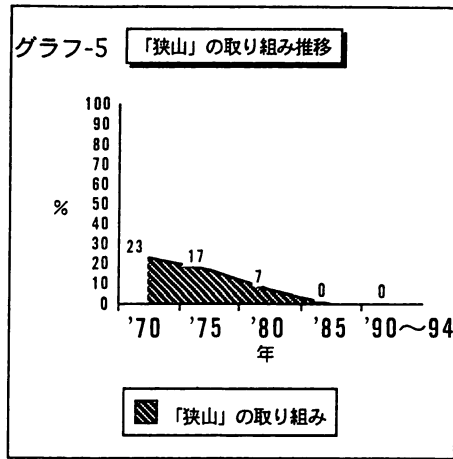
でも教師と子どもとの関係だけに限定されている報告がどのくらい占めるのかを表している。報告対象が、特定の子どものかどうかについては、報告のメインがひとり、もしくは数人の子どもに絞られて、その子どものことが詳細に述べられている場合である。ただし、作文事例・発言事例は除外した。また、教師と子どもとの関係だけの報告とは、教師とその子どもとの一対一の関係性だけに限られており、子ども同士の関係性には触れていない場合である。
 これを見ると一九七〇年代の終わり頃から一九八〇年代にかけて特定の子どもの姿を追う報告が急増している。グラフ-1の教師個人の取り組みの比率をも上回っていることから、報告主体が教師個人であれ組織的であれ、個々の子どもの姿を具体的に描いた報告をしている。しかし、一九九〇年代になってやや減りぎみなのは、先程と同様の理由だが、この時期新しい報告内容に転換する学校が出たためであろう。
 教師と子どもとの関係だけに限定されている報告についても同様に、一九七〇年代の終わり頃から一九八〇年代にかけて、急増するが、全体の平均三割を占める程度である。しかし、それ以降は次第に減少している。平沢氏の言う、いわゆる「個人奮闘物語」の報告は、一時の

報告が広がっていくから、教師との関係だけの報告スタイルは減っていくのである。このことを裏付けているのは、グラフ-3である。

子ども同士の関係について触れている実践というのは、特定の子どもの焦点を絞りながらもその子どもと周囲の子どもの関わりや変容し合う様子について触れた実践報告である。「仲間づくり」を意識する実践というのは、報告文中に「仲間づくり」「集団づくり」「集団主義」「仲間とつながる」「支え合う仲間」「思いを共有する(重ねる)仲間」といった言葉の入っているものをそれとみなした。これによって実践者が「仲間づくり」を目的意識的に実践しているかがわかる。

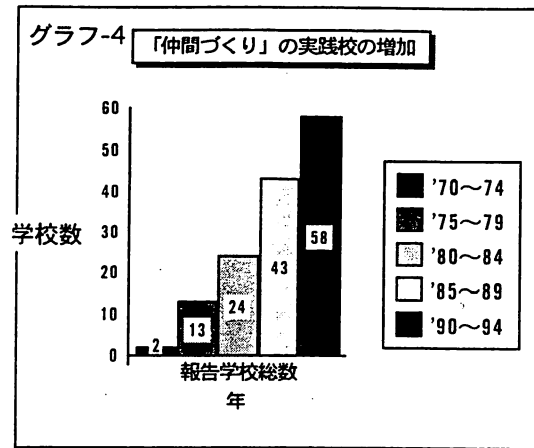
グラフ-3で見ると、興味深いのは、具体的に子ども同士の関係について触れている報告よりも、「仲間づくり」を意識的に取り組んでいると明言している報告が多いという事実である。これは内実よりスローガンの方が先行してしまう現象を表している。しかし、その差が次第に縮まっていく。一九七〇年代はスローガンの「仲間づくり」が、一九八〇年代に入り、次第にその内実が創られていったことが証明される。

しかし、どちらも、共に徐々に増加しているので、教師と子どもとの関係だけに限定された実践が減少した要因



わかる。一九七〇年から一九八一年までの一二年間は、たいていの年にいくつかの学校で「狭山」を取り上げた実践が入っていた。ここでは学校名は明らかにしないが、圧倒的に中学校が多い。しかし、この傾向は一九八二年以降はぶつりと姿を消す。

これだけで「狭山」に取り組みなくなつたと見るのは早計であろう。学校によってはもつと長らくの間取り組んでいるはずだ。しかし、報告文から記述が消えてい



の一端をこれで行うことができる。

グラフ-4では、「仲間づくり」に取り組む学校数の増加を調査してみた。これは報告の数ではなく、学校数である。これを見ても、「仲間づくり」が、確実に広がりを持ち、定着していつていることがわかる。九四年度まで、報告した同推校の総数からすれば、七割以上の学校

が「仲間づくり」を提唱していることになる。

池田氏の言うように「仲間づくりが大部分」であったことは間違いない。なぜ、このように「仲間づくり」が重視されるようになったかについては、次章で詳しく考察したい。

なお最後に、補足的に、住田氏が事例として取り上げていた「狭山」への取り組みに関して、全同教大会ではどのくらい実践事例として表われているかを調査した。

住田氏は「歪んだ部落問題認識」を生み出した取り組みのあり方について、一石を投じているわけだが、質的な問題に関しては綿密な事例分析が必要であるので、ここでは数量的なデータ分析が可能な「狭山」に焦点を絞ることにする。部落問題認識を培う学習テーマとしての「狭山」への取り組みが、どの程度学校で重要視されてきたのかをある程度推測したい。その判断基準として、一九七〇年以降の全同教大会の実践報告から、文中に「狭山」への取り組みが記述として表われているかどうかを検討した。

「狭山」への取り組みの比率はグラフ-5である。最も「狭山」が学校で取り上げられ、重要視されたのは一九七〇年代であり、その後次第に減少していったことが

た理由は、次章で詳しく検証するが、部落問題学習の中核的位置にあたるものが次第に「狭山」から、それとは違う質の内容に転換していったからであろう。すなわち、「狭山」が最も部落問題学習の中核的位置を占め、精力的意欲的に取り組まれていたのが、一九七〇年代であったということである。

三 実践内容と実践校の推移

1 一九六五年〜一九六九年

〈条件闘争と組織化〉

この時期、大阪の同和教育推進校(以下、同推校と略す)では、地域の解放運動と結んで教師の組織づくり、学校の体制づくり、子ども会の組織づくりが精力的に進められていた。そのようななかで、同和教育が条件的に多くのことを獲得していく。同和加配要求や校舎設備等改善に対する要求、越境などの差別教育に反対する取り組みなどが、白書運動と合わせて報告されている。その背景として、「同対審答申」が一九六五年に出され、一年後の一九六六年には、大阪府教育委員会が、そして二年後の一九六七年には大阪府教育委員会が「同和教育基本方針」

を策定、一九六九年には、「同和对策事業特別措置法」が施行されたことが大きい。

「部落問題学習」では、部落史の学習、身の回りの差別に対する話し合い、「橋のない川」の映画鑑賞、自主性を伸ばす活動など、学校によって様々な形で学習方法の模索がある。生活と結び付いた実践は少ないが、その中でY市のK小では、「差別の本質を追求する仕事の出発と終点は、実生活を深くつかませること」とし、学校新聞による生活綴り方に取り組んでいる。またT市のある中学校では、生活状況の厳しい子が、その生活を明らかにし、班で討議したという事例が出されている。

「仲間づくり」に関しては、いくつかの学校方針の文中に言葉として出てきたり、取り組みが報告され、「小集団学習」や「バス学習」などの試みが若干報告されたりしているが、それらに対して「全生研の形をそのまま取り入れてよいのか」という疑問が提示されるなど、方向性がまだ定まっていない様子がうかがえる。

2 一九七〇年～一九七四年

〈教育内容創造へ〉

副読本として、解放教育読本『にんげん』が一九七〇年から一九七七年にかけて発刊され、大阪のすべての子

どもたちに無償配布されるようになった。これは教育内容の民主的自主編成運動の端緒であり、また編集過程で議論された柱は、同和教育の重要な視点として確認され、それ以降の「部落問題学習」や「仲間づくり」の方向性を決定していくことになる。

そういう意味で、この時期は過渡期である。条件闘争と組織化から、教育内容創造へと移行していく時期である。「にんげん」の教材を使った実践や、四認識の提起にともない、各教科での教科書批判を含む自主編成が数多く登場する。

「仲間づくり」「集団づくり」「集団主義」という言葉が、概念として方向付けられ、学校目標や方針の中に表われるようになる。

子どもたちの生活と結び付いた「部落問題学習」や「仲間づくり」の実践はまだ全体として少ないが、最も先駆的なものとして、次の二つの中学校の実践が顕著である。

そのひとつはM市のM中である。一九七一年の二三回大会の報告によると、差別事件をきっかけに部落研が結成され、子ども会・部落研・生徒会の強い結合が教師の強力な指導体制の下に確立していく。部落の子どもたちはこの三者の組織を通して、狭山差別裁判反対の取り組みを各クラス討論を通して展開していく。一九七三年の

二五回大会では、中・小・支部を中心とした解放教育共闘会議のこれまでの経緯と活動報告が報告され、その中で「同和教育のめざすもの」として「運動から内容創造へ」というスローガンが掲げられ、子ども像の確立の三本柱のひとつとして「集団主義に立脚した子ども」とある。一九七四年の二六回大会の報告では、M中の目的を

部落完全解放、原則を集団主義とし、集団の規律の必要性に触れている。「運動と教育の結合」として「狭山を学校教育に持ち込む」としている。

もうひとつの学校は、O市のY中である。ここでは、一九七二年二四回大会の「非行」にどう取り組んできたかという報告の中で、「非行」は差別に負けている姿としてとらえ、合宿等の取り組みによって子どもたちに差別に負けない力をつけていく必要性が強調されている。そして、「子どもたちは自らの置かれている社会的立場を自覚することをめきにして、差別と闘うことも、学習意欲をもつこともできない。ここに『にんげん』をふまえた学級集団づくりのめざすものがある」とある。一九七四年二六回大会には、「にんげん」をふまえた学級集団づくりの取り組みは、全学年に広がっていった。……多くのクラスでは、学級部落研の子どもたちによる『にんげん』の授業がすすめられ、この中で部落の子どもた

ちは、親の仕事をつめ発表していった」また、チョンン友の会の活動を通して在日の子が本名を名乗り自らの立場を明らかにしていったことも述べられている。

このような取り組みのなかで、被差別の立場の子どもたちの部落問題認識を変え、社会的立場を自覚する学習として「狭山」が取り上げられた。

3 一九七五年～一九七九年

〈生活と結び付いた「部落問題学習」、理念としての「仲間づくり」〉

「部落問題学習」の具体的中身が創造されていく時期である。それは、単なる知識だけではない、生活と結び付いた「部落問題学習」へと変貌を遂げていく過程でもあった。

学習方法としては、地域の人や親の労働、生い立ちから学ぶという「聞き取り」を軸としたものと、自分の生活やつらいことを綴り語り合っていくという「生活綴り方」を軸としたものが広がりは始める。この二種類の学習方法によって自己の社会的自覚を培うことや、反差別の生き方を学んでいくことがめざされた。この時期は、これらの学習方法が「狭山」の学習と共存しながら発展を遂げた。

これまでの取り組みは、どちらかといえば中学校が中心であったが、小学校では、子どもたちにどんな認識をつけていくかということがさらに追求され、この時期、それぞれの地域の実情に応じた多様な取り組みが展開された。当初は子ども会レベルの取り組みであったのが、しだいに学校全体の取り組みとして位置付けられていった。

M市のN小が一九七五年の二七回大会「生活の組織化と学力」の子ども会の報告から、父母の生い立ちと労働をみつめること、「狭山」の石川さんとの共通点をもつけることによって部落差別に対する認識を深める取り組みが報告された。「仲間づくり」ではリーダー育成が掲げられ、一九七八年の三〇回大会ではそれがさらに、「しんどいことから逃げない仲間づくりをめざして」という報告で、子ども同士の支え合う関係が提起される。一九七九年三一回大会の「文化祭の取り組みの中で」の報告では、部落の古老からの聞き取りをもとに差別に負けない人間の生き方を学んでいく「部落問題学習」が、部落外の子どもも含めて展開された。

一九七六年二八回大会のO市のN小の報告では、「親の生き様と自己の生活感覚とのせめぎ合いをとらえなおし、自己の社会的立場を自覚していく」とあり、部落の

親の生きざまや労働、自分の暮らしをみつめることの大切さに触れている。一九七九年三一回大会では、O市のS小も「社会科自主編成の原点」という報告の中で、五年前より地域の人からの聞き取りを始めた過程が述べられている。

その他、綴ることを重視する実践報告や、部落の子を学校活動の中心にリーダーとして位置付けた実践報告が小学校から出され、これらのほとんどが、「仲間づくり」を基盤に置いている。

中学校では、荒れた子どもの生活規律を立て直すための合宿指導に力を入れる取り組みが増えた。同盟休校についてのクラス討論で部落と部落外の子どもの思いをつなごうとする取り組みもある。「つらいことを言い切り、語り合う」ということを大切にしているI市のI中の報告では、「にんげん」実践を通して、つらいことを言い切らせる指導を重視し、父母の仕事や生育歴に目を向けることが述べられている。

一歩早いリードをとっていたM市のM中は一九七九年三一回大会では、「部落問題学習」と平和教育を結び付け、語り合う仲間集団の意義を、ナガサキ修学旅行の取り組みで明らかにした。

しかし、この時期はまだ、学校・学年の取り組みを報

告するというスタイルが全同教大会でも主流を占めている。取り組んだ結果、個々の子どもがどうであったかということについてはあまり触れられていない。従って現実には子どもがどう変容し、教育効果としてどの程度成果が得られたかについては、分析することができない。

また、「仲間づくり」の中身に関しても、踏み込んだ報告はあまりない。被差別の立場の子どもを中心とする集団主義的思想という、理念としての方向性は明確になったが、具体性には乏しい。M市のN小の報告においても、「学校・家庭の規律の徹底」が仲間づくりの具体的課題であり、しんどい子を支えるリーダーの存在が挙げられているが、その中身は、勉強を教える、くずれていると注意する、宿題を点検するなどである。「支える子」と「支えられる子」が固定化しており、枠組みとしての「仲間づくり」の色合いが濃い。互いの思いを受け止め合う「仲間づくり」の追求は次の時期に持ち越される。

4 一九八〇年～一九八四年

〈「部落問題学習」と「仲間づくり」の結合〉

一九八〇年代は、実践報告のスタイルが大きく変わった転換期である。それぞれの学校で、同和教育の一定のルールが敷かれ、具体的な子どもの変容を語れるまでに

なってきたといえよう。それが大会全体のスタイル「特定の子どもについて詳細に報告しよう」という課題に応じていったことにもなった。

したがって、これまでは理念的であった「仲間づくり」についても、「部落問題学習」の内容創造と関わって、具体的な子どもを力強く語る学校が出てきた。しかも、それは部落の子どもの関係性だけでなく、部落の子と部落外の子との共感的な関係性を追求している。そのことは、部落外の子どもの部落問題認識をも深めることとなった。

M市のM中では「仲間づくり」を進路問題につなげた。一九八〇年三二回大会の「仲間をくずした格差意識をぬりつぶしたいねん」の報告では、高校進路を目の前に格差意識に押しつぶされそうになる子どもたちが「仲間とは何か」を突きつけられ、自分の立場を語り合う姿が描かれている。一九八三年の三五回大会では、転校生の元「番長」の部落外の子どもと部落の子どもが「本当の仲間」になつていく過程がリアルに描かれ、「しんどい生活を共有したとき、子どもたちは教師の想像を越えた集団の力を発揮した」という報告者の言葉で締めくくられている。

小学校での「部落問題学習」と「仲間づくり」も、体

系的に結び付けられていった。一九八一年三三回大会のM市のN小の報告には、部落の父母の語りを教材化する事によって差別と闘う人間の生き方、豊かな感性に触れることで変革する子どもたちの姿が綿密に語られた。また、親の聞き取りによって部落外の子どもたちも変革し、連帯できることが指し示されている。

一九八三年三五回大会では、K市のH小が部落の子どもたちが部落のことを語っていけるような地域学習と、そのための土台になる部分として、部落外の子どもたちにも自分の暮らしの「しんどいところ」をみつめ語る取り組みを大事にしている。部落の子も部落外の子も自分の本音の「しんどい」思いを出し合うことが、共に部落差別を考えていける仲間であるということをも具体的な姿を通して報告した。

このように「仲間づくり」を根底とした取り組みは、他の同推校にも広がった。また、同推校だけでなく、一九八〇年三三回大会では、「反差別」「つらいことを言い合う集団」をめざす実践が同和地区を有さない学校でも二つ報告されている。

同様の手法を生かしながら、大阪市のいくつかの学校では地域の特色に応じて、沖繩や在日の子どもたちへの取り組みとして広がっていった。

被差別の立場の子どもが立ち上がるひとつの過程として、立場宣言というものが、位置付けられていった。

6 一九九〇年～一九九四年

〈新たな問題提起〉

大阪の動きは、今まで発展させてきたことを確立、定着させながらも、一方で新たな展開を見せる。

その一つは、一九九三年の四五回大会の特別報告をしたM町のT小・M中に見られるように、地域の運動があまりない中で、学校の取り組みが先行して、子どもたちを立ち上がらせていく実践である。内容的には、これまでの同和教育を継承していくものであり、地域の運動に依拠しなくても学校主体の教育活動として成り立つことを示している。

二つめは、環境問題や国際理解、性・命の問題などの今日的課題を取り入れて、広い意味での人権教育の報告が増えた。

三つめは、授業改革等の学力保障の新しい取り組みである。

四つめは「仲間づくり」において、従来の定式にはまらない新しい概念や言葉を使う報告が出てきている。たとえば、ひとりひとりの違いをみつめることに主眼をお

5 一九八五年～一九八九年

〈実践の深化と広がり〉

この時期の実践は、質的には一九八〇年代前半のものをさらに深化し確立させる形で、量的にはより多くの学校に層として広がっていく。全同教報告校が増加した時期でもある。それまでは、いわゆる先進校と言われる学校が繰り返し登場していたのが、この時期それまでの数の倍近くの学校が報告校として名を連ねるようになる。

このようななかで、小・中学校とも、部落の子どもたちが部落外の仲間の前で自らの生活を語り、思いを語り、自分の立場を明らかにしていくという実践報告が数多く出ている。たとえば、進路に向けての取り組みのなかで、被差別の立場の子どもたちが立場宣言し自己史を語り合うことで仲間とつながり合っていく実践などである。

一九八七年三九回大阪大会でのM市のN小とM中合同の特別報告では、若い教師がやんちゃな子どもと格闘しながら教師として人間として自己成長していく姿が、厳しい生活を抱えた部落の子どもたちが親の生い立ちをみつめるなかで部落差別を認識し仲間と共に立ち上がっていく姿と共に語られた。小・中の一貫した教育が必要なことでもアピールされた。

いたN市のK小の報告等である。しかし、具体的な子どもたちの姿がまだ語られていない。取り組みの内容や課題が中心であり、教育効果については次の時機を待たねばならないであろう。

四 検証のまとめ

1 同和教育への取り組みの組織性

全同教大会の報告主体を見ると、一九六〇年代は、同研レベルで取り組んだ報告が多く、一九七〇年代に入ると各学校ごとの取り組みの報告がほとんどを占める。このように、大阪の同和教育の発展は、すでに組織的に動き始めた。中には孤軍奮闘した教師もいただろうが、おおむねは地域の部落解放運動と一体になった形で共闘を組み、差別事件と闘いながら要求闘争を展開してきた。その中で、加配等の様々な条件を勝ち取り、子ども会を組織してきた。教師も子どもも、組織化に力点を置いた側面が強い。

このように地域の運動と一体になった教師の組織的取り組みが、府・市町村の同研レベルで集約されながら、各学校ごとに同和教育方針を掲げ、それがやがて教育内

容の創造へとすすんでいくわけである。そして、学校方針に基づいた学習活動や学習方法が練られていく。

一九八〇年代に入ると、教師個人の取り組みの報告がおこなわれるようになり、やがて半数近くに増える。しかし、教師個人の報告といっても、後編で明らかにするように、単に一人の教師の取り組みではなく、それは、学校全体のカリキュラムと、学年で検討された教材・学習方法に裏打ちされているものである。

2 「部落問題学習」の発展

「部落問題学習」が単に部落差別についての知識を教えるだけではなく、子ども自身の生活や地域をみつめることと結び付いた形で方向付けられるのは、一九七〇年代に入ってからである。しかし、当初は、「非行」に走る子どもたちの「荒れ」た生活を合宿によって立て直し、彼らのエネルギーを中友活動や部落研、生徒会活動に転化させるべく取り組みであった。彼らの意識を変革するその中核的役割を担うのは「狭山」闘争であり、石川さんの生い立ちに自らを重ねることであった。

その後、一九七五年以降、小学校での取り組みとして、地域の人や親からの聞き取り、フィールドワーク、生活を綴る取り組みが広がる。小学校での取り組みは中学校

に受け継がれ、さらに発展する。一九七〇年代後半はこれらの取り組みと「狭山」が共存し、やがて一九八〇年代に入ると「狭山」は減少し、その中核的役割を譲っていく。

地域学習、労働や生い立ちの聞き取り、生活の語り合い、立場宣言、劇や絵画等による表現活動、様々な学習テーマや方法論が一九八〇年代には開花した。これらは、部落外の子どもたちをも巻き込んだ「反差別の生き方」の教育として、そして「仲間づくり」とより結び付いた形で発展し、広がりも見せた。

一九九〇年代に入ると、国際理解等の様々な人権問題の学習に取り組む学校が出てきた。従来の「同和教育」「解放教育」という言葉に変わって「人権教育」という言葉が用いられるようになり、「部落問題学習」を部落の問題に限定せず「人権・部落問題学習」にした学校もある。これまでの「部落問題学習」も、他の人権問題と絡み合いながら相互に発展してきたが、さらに新しいグローバルな視点を加えて発展しようとしている。

3 「仲間づくり」の発展

「仲間づくり」の言葉は、一九六〇年代から使われてはいたが、同推校の中でもそう普及していたとはいえない

い。反差別の視点を明確に持っていたわけではなかった。

一九七〇年代は、学校の目標や原則として集団主義教育としての「仲間づくり」路線が打ち出され、方向性ははっきりした。しかし、理論的には明確であっても、当初、学校現場の実践上においては理念的教条的スローガンの側面が強かった。子どもたちの要求の組織化という点の取り組みもあったが、それよりはどちらかといえば、利己主義を排し、集団の規律を守る点に力点が置かれる趣があった。「核」「リーダー」という概念が一人歩きし、集団内で固定した支え合いの人間関係を作ってしまう側面もあった。

「仲間づくり」が質的に発展するのは、一九八〇年代に入ってからであり、特に一九八五年以降さらに深化、確立した。それは、「部落問題学習」が子どもの生活と結び付いた形で発展し、子どもたちが自らの生活や親の労働・生い立ちを語る取り組みが確立したと深く関係する。この語り合いの中で、子どもたちは「共感」し、「つながり」を作っていた。「共感」と「つながり」がさらに「部落問題学習」の質を深めた。

一九九〇年代に入ると、定着を見せながらも、一方で、新しい提起を生み出した。「個を大切にする」「多様性をみとめる」などの新しい概念が登場した。

4 「部落問題学習」と「仲間づくり」の結合

一九六〇年代、一九七〇年代の実践報告には、個々の子どもの姿を具体的に描いているものは少なかった。そのほとんどは、学校としての目標や方針、学校全体の体系的取り組みやカリキュラム、今後の方針や課題等である。子どもの実態を述べていても、統計的資料であったり、一般的なことが多い。当時の状況からいって、まず実態を調査し、差別の現実を知り、その上で、条件整備をすること、その上で学校目標や子ども像の確立という、いわば体制づくりが先決であった。

このような時期を経て、一九八〇年代いよいよ個々の子どもの姿を描く実践報告のスタイルとなる。この時期は「部落問題学習」が子どもの生活に結び付いたものとして発展した時期と重なる。子どもたちを変容させる学習方法論を見出したからこそ、ひとりひとりの子どもに関する詳細な報告ができるようになったといえよう。

おりしもこの時期は、全同教全体の傾向としても、「A君と関わって…」「B子に寄り添い…」などのタイトルに表れているように、特定の子どもに絞った報告スタイルが流行した。一人の子どもをどれだけ把握し、共に差別に向き合うかという「教師の姿勢」が問われた時代でも

あった。大阪は、その課題意識に基づいて、具体的な子どもの姿を描く実践報告を続々と出し始めたのである。

特定の子どもに焦点を絞る実践にも二通りのパターンがある。「教師と子どもとの関係性を追求した実践」と、「子ども同士の関係性を追求した実践」である。前者は、どちらかといえば、教師自身の自己変革に主眼が置かれるのに対して、後者は、子どもが相互にどう影響し変革し合うかに主眼が置かれる。

この二通りのパターンを比較すると、一九八〇年代に入っていったん増加した「教師と子どもとの関係性を追求した実践」は一九八五年以降徐々に減少し、「子ども同士の関係性を追求した実践」が逆に増加した。これは、大阪の同和教育が「子ども同士の関係性」すなわち「仲間づくり」を根底にすえて発展したことを表している。

焦点になる子どもへの認識を変えるためには、教師がその子どもの心情や生活に共感するだけでなく、共感し合える子ども同士の関係を作ることが必要だということに気付いていった結果でもあろう。言い換えれば、教師が特定の子どもにこだわった結果、教師対子どもという一対一の関係性から脱し、集団内におけるその子の位置やその子を取り巻く集団の質をとらえる見方が生まれ、「仲間づくり」の課題を追求することに必然的に行き着

いたのである。「仲間づくり」の課題は、共感し合える人間関係づくりの追求でもあった。

一九八五年以降「部落問題学習」と「仲間づくり」はこのように結合し、共に質的に大きく発展していった。このような発展プロセスから言えることは、「仲間づくり」を課題とすることは決して「部落問題学習」の課題である「個の意識の変容」を妨げるものではない。むしろ「部落問題学習」の課題である「個の意識の変容」と、「仲間づくり」の課題である他者との「共感」は、密接に結び付いている。

このあたりについては、質的な分析が必要なので、後編でさらに詳しく論じたい。

なお後編については、『部落解放研究』二〇〇号、一九八八年二月発行に掲載予定である。

注

(1)平沢安政「国連人権教育の一〇年」日本の人権教育の課題」全同教資料・一三「人権教育のための国連一〇年」と同和教育」全国同和教育研究協議会発行 一九九六年 四〇頁

なお、氏は、「人権教育の体系化を」『同和教育』第三七七号全同教発行一九九三年において、「A男と徹底して

かかわった結果、私は……を学び、またA男も……ようになった」というスタイルの実践報告は数多く行われてきた」と述べている。ゆえに「個人の奮闘」とは教師の個人的な取り組みであるという意味と同時にひとりの子どもとの関わりを重視するという意味も含んでいるものと思われる。

(2)同書 四三頁

(3)池田寛「『解放の学力』をめぐって」連載第三回 『人権教育』一九九七年一月、No.八 明治図書発行 九二頁

氏は、この論稿では学力問題を中心に述べられているのであるが、それに関わって集団主義や個の達成の問題に触れている。引用したのは、その一部である。

(4)同書 九三頁

(5)住田一郎「部落解放教育の岐路」『こへる』七月号 一九九三年 こへる刊行会発行 一〇頁

氏は、この中で「解放教育実践は誇るべき継承されるべき成果を多く生み出してきた」という前提の上に立って、あえて実践の弱点と課題を強調している。論旨としては、被差別部落の父母と子どもを自立させるべき取り組みの重要性を述べている。引用したのは、弱点と課題の一部である。

(6)森実「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」『部落解放研究』第九二号 一九九三年 部落解放研究所発行 三〇頁

引用した箇所は、ユネスコ人権教育の原則から学べる点として、従来の同和教育の視点にはなかった「加差別性」について述べているところからである。