

シンポジウム「同和教育の今日的問題」

小 沢 有 作

1 教育学会における同和教育問題

本研究室で日本教育学会第40回大会（1981年8月28日～30日）を引きうけることを決めたとき、私はひそかに、折角の機会であるから、シンポジウムのひとつとして同和教育の問題を取りあげてみたい、と思った。

シンポジウムは、4つないし5つのテーマをたて、分科会にわかれ、半日を費やして報告と議論を重ねるのが恒例になっているが、そのテーマの選択については、学会常任理事会の承認を受けねばならぬものの、第一次的には、開催校の裁量に委ねられている。だから、どのようなテーマを選択するかということは、教育と教育研究が当面する今日的な問題について、その研究室がどのように考えているかを示すことにつうじる。

私たちはああだこうだと議論しながら、それを次のようなテーマに煮つめていった。「現代社会と非行問題」、「子どもの発達と視聴覚文化」、「教育内容における自由と統制」、「教育計画と住民自治」、そして「同和教育の今日的問題」。よかれあしかれ、これらがわがスタッフの選んだ当面する教育と教育研究の課題であった。

同和教育の問題を学会の共通課題として取りくむのは、これで2回目、10年ぶりのことである。10年ぶりに今これをテーマとして選ぶという私の提案にたいして、わがスタッフはそれを承認・支持したのであるが、やや大仰に言えば、これは、火中の栗をあえて捨わなくてもよかろうというためらいの雰囲気があるなかで、捨う決断をくださることであつたろうと思う。

学会が同和教育の問題に取りくんだのは、1968年から3年間（第27回大会～第29回大会）、課題研究としてであった。その結果は『教育学研究』における

同和教育特集としてまとめられた(1971.9)。これらは、教育学会の歴史のうえで、はじめて同和教育研究を学会共有の課題として位置づけた点で、大きな意味をもっている。そうできたのも、ひとつには、同和教育に関心をもつ研究者が、意見の相違をこえて、同和教育研究に市民権を認めさせるという一点でまとめ、それを学会にたえず要求していたからであろう。また、もうひとつには、学会の側でも、同和教育のはらむ意味がようやく見えるようになり、その研究の大事さに気づいてきたことがあったろう。このころ、ようやく同和教育研究を育てていこうという共同の姿勢が芽生えた、と言ってよいかもしれない。

しかし、それはつかぬ間のことであった。70年代に入ると、学会のなかで、またひろく教育研究者のあいだで、同和教育問題は避けてとおりたい問題に転じ、今にひきつづいているように感じられる。そのもっとも深い原因は、部落解放運動の分裂・対立にある。これに従って同和教育の運動と実践のスタイルも分岐し、これにかかわる教育研究者のあいだでも見解が分かれ、現象的には、対立の様相が支配するようになっった。そうすると、これにかかわるとどちらかに色分けされる状況が生じ、それを避けようと思えば、コミットしないのがよいという態度に陥りやすい。

部落解放運動は、組織的には、部落解放同盟から、その運動と理論に批判をもつ一部分が離れて、部落解放同盟正常化全国連絡会議を結成した時点(1970年)で、分岐が明確になったのであるが、そうなったのには、同対審答申(1965年)にたいする評価のくいちがいや、いわゆる朝田理論についての異論などが先行する原因になっていたのであろう。そうしたことで組織割れが表面化したのであれば、部落解放運動内部のできごととして、たぶん、教育研究者の多くにとって、身近かな問題として感じとれなかったであろう。しかし、その分岐を対立にまで一挙に顕在化させた契機は教育問題にあった。このことは、好むと好まざるとにかかわらず、教育研究者の目を同和教育とそれをめぐる運動の対立に向けさせていった。

矢田教育事件がおこり(1969年)、これに重なるようにして、八鹿高校事件がひきつづいた(1974年)。2つの事件とも、部落問題にたいする教師のかか

わりかたの是非が論争になり、その評価において決定的な対立が生じたものである。教育問題で部落解放運動が裂かれるという経験は、その長い運動史のなかでも、これが初めてのことであったのではなかろうか。しかし、この2つの事件はもっとひろいひろがりをもっていた。事は教育現場でおこったものであるから、同和教育運動において意見が割れ、さらに日教組運動、民間教育運動においても見かたの亀裂が生じた。極言すれば、同和教育にかかわって教育運動が二分される状況がみられたのである。この2つの教育事件をどう見るかということが、部落問題・同和教育問題への見かたの質をあらわす試金石、どぎつく言えば踏み絵になった。

このような状況のなかで、これにかかわって発言する教育研究者も二分され、どちらかの側に色づけられて見られるようになり、これを嫌うものは関心をもっていて沈黙を守るようになったり、ひいては問題そのものを避けるようになる人も多くなった。こうして、学会のなかに、同和教育問題をさわれば火傷する問題であるかのように見る雰囲気醸成され、無言のうちにひろがっていった。残念なことであるが、これは70年代における教育研究上のひとつの否定的な特徴とみてよいものであろう。

このように教育問題で部落解放運動が割れる、そのもうひとつ底には、こんにちにおける部落差別の現実をどうみるか、部落解放の運動をどう組みたてるかという点にかかわる理論の対立が流れていた。60年代以降における生活の相対的な文明化のなかで、解放運動の要求と同和对策事業特別措置法の実施をテコにして、部落の生活環境の改善がすすんだ。これは部落解放の全体にとって、重要であるが、しかしひとつの側面をなすにすぎまい。が、これを契機に、こうして生活面に生じた一般と部落とのあいだの格差のちぢまりの状況にたいして、これを部落解放へむかう構造的な変容と見るかどうかという点で、見かたが分かれたのである。

この見解の相違はすぐに同和教育への意見のちがいと重なる。子ども・教育における部落差別とはなにか、それから解放されるとはどういうことかという中心的な問題において、意見の対立が目立つようになったのである。その端的な例として、部落民宣言の実践にたいする評価のちがいをあげることができ

る。部落を隠して生きようとすることは、その子にとって、閉ざされた未解放の生きかたである。それを明かし、部落の子として生きる途を選ぶことによって、部落解放の水脈に根ざすことができ、人として自立する第一歩を踏みださう。この実践を同和教育の本質的な実践とみるか、それとも、副次的なものとみて、民主主義一般を教えることで代行するか。実践の意味づけをたがえたのである。これは教育における部落差別の本質的な問題はなにかという点にかかわる見解の相違を反映している。同和教育問題が運動的、政治的争点に高まるにつれて、それにかかわる教育研究者も二分され、意見の対立は尖鋭化して、ついには共同討議する機会さえ断たれてしまうようになった。

70年代において同和教育研究（者）のあいだに深い亀裂が生じ、さらに、ひろく教育研究者のなかにも、この問題についての討論を避ける状況がみられた。対話不成立の雰囲気である。このような事態は、研究にとって致命的なマイナスであろう。

私たちスタッフのあいだでも、部落問題・同和教育問題について意見のちがひがある。ちがひは大きいと言ってよいかもしれない。ただ、次のような点では、大筋のところ、共通した。

同和教育の問題は、部落差別からおとなともども子どもを解放していく実践と理論を深めていく問題である。日本社会が部落差別をふくむ差別の構造を内包し、民主主義の教育がこれの克服をめざすものであるかぎり、同和教育問題はその本質的部分をしめ、その研究は教育研究に不可欠の環をしめざるをえない。

このように研究の意味を位置づければ、前記のような運動と教育と研究における分裂の事態は憂慮せざるをえない。ことに運動と研究とは異なり、研究は運動から相対的に自立してしかるべきである。研究では見解の相違とそれ故の対話が生命となる。今こそオープンに議論することが必要である。そのさい、教育学会大会は最適の場になるであろう。ここでそうすることで、教育研究者にみられる同和教育からの逃げの姿勢に歯どめをかけられるかもしれない。

私たちは、このように、学会だからこそ同和教育問題を取りあげ、議論すべきだという立場にたったのである。学会で取りくむということは、とうぜんの

ことながら、それに教育研究の視点からせまるということである。運動団体の主張や教育実践の記録をナマの姿で持ちこむのではない。ある方法意識をくぐらせたうえで、これを議論することである。

ある教育研究の方法意識とは何か。少くとも、それは、子どもの姿のなかに部落差別の歴史的現実はどうのようにきざまれているか、部落解放の願いはどうのようにくぐまれているか、そこに焦点があてられたものでなければならない。部落問題を子どもの現実をくぐらせてとらえていくことが、研究の出発点としてははずせない。現状では、むしろ、ここを洗いなおしてみることが、より生産的であろう。こう考えて、私たちは、「同和教育における今日の問題」というテーマの脇に、「教育の視点から部落差別の現実をとらえる。その方法と内容を事実即して考えあいたい」という、切りこみの角度を附したのである。

以上のようにして私たちの腰がすわると、次のしごとはシンポジウムの司会者・報告者の人選である。それぞれの側から同和教育の問題点を浮彫りできる研究者を2名ずつお願いすることにして、一方に石田真一さん（部落問題研究所）と斉藤浩志さん（神戸大）、他方に川向秀武さん（福岡教育大）と桂正孝さん（大阪市立大）を選び、報告を引きうけていただいた。これら4人のかたは、それぞれの研究的個性をくぐらせて、率直に議論をかわしてくれるであろう。司会は安川寿之輔さん（埼玉大）と私が受けもつことにした。

2 当日の感想

シンポジウムは大会2日目（8月29日）の午後にひらかれた。私がふだん教養・教育学の授業に使っている教室が、参会者で一杯になった。7, 80名はいらるであろう。同和教育に研究的関心をよせている人がこれほどに多いことを見て、嬉しく心強く感じたものである。政党政派・運動団体が主催する場でなくて、学会だからこそ参集しえたのであろうか。教育研究者の多くがこの問題にふれることを避けていると判断していたことは、私の思いすごしであったかもしれない。むしろ、開かれた場所での対話を求めているのであったろう。

同和教育の今日の問題というテーマにたいするレポーターの切りこみかた

は、それぞれがつけられたサブタイトルに表現されていた。石田さんは「同和教育の今日的課題を深めるために」として、実践上で未解決な課題を提起、解決への方途を論じた。桂さんは「いま学校と教師に問われていること」と題し、被差別者の側から教育における近代を見直す必要性を求めた。川向さんは、解放運動のもつ自己教育力をふまえて、「部落解放をめざす教育運動が提起するもの」を説いた。斉藤さんは「同和教育の原理について」焦点をしばり、部落問題の一般的課題にこたえる教育と特殊的課題にこたえる教育を分けることを論じ、あとの討論はほぼここに集中されたほどの種をまいた。

このように、報告はそれぞれが自分の問題関心をくぐらせて行われた。討論もまた自分の意見を前にだして活発であった。時間を延長したが、それでも足りぬほどであった。途中で退席する人もほとんどいなかった。あらためて同和教育についてオープンに議論できる場の必要を痛感したことである。

当日の私の印象を大雑把にしるすと、第1に、部落の子どもがかかえている問題のとらえかたにズレがあり、したがって、それからの解放の道すじにおいては見解をたがえるようであった。そうさせる岐路として、問題をみる発想のちがいを感じた。2点あるように思う。ひとつは部落の子どもの自立をどのように考えるかという点であり、もうひとつは学校と地域との関係においてどちらの地点からものを考えるかという点である。

第2に、部落解放の教育学は両義性の学であり、関係変革の理論である、ということであった。石田さん、川向さんは被差別者の差別されることからの解放を軸にして語った。桂さんは差別者が差別することから解放されていく過程を自分の研究史に即してうち明けた。差別するものと差別されるものが、教育の場で相互の関係性を変える営みを重ねつつ、それぞれの地点から自立・平等へむけて歩いていく、その弁証法的なプロセスを理論化して提示することが、同和教育研究のひとつの課題である。私にはそうした感想がつよく浮かんだことであった。

第3に、同和教育研究の意味を一般化する問題が論じられたように感じた。被差別の側から近代日本教育の構造と文化に光をあて、問いなおす研究意識が話された。これが具体化されれば、まったく新しい近代日本教育史の記述にな

るであろう。こうした一方で、同和教育研究を専門とはしない研究者の側から、同和教育実践を深く理論化することが民衆教育思想をゆたかにするとし、具体的な注文がよせられた。同和教育研究を介在させることが、教育の研究と思想の全体に新しい世界をひらく。そうした予見を確かめえたように思うのである。

以下、当日のテープをもとにして、私なりのまとめを記し、10年ぶりにひらかれた共同の場のメモリアムとしたい。

3 70年代における教育の部落差別

私の印象にのこる第1点は、70年代後半において部落解放の動きが新たなる巻きもどしにあい、教育における部落差別の現実はいぜん深い、ということであった。

石田さんは、小学生が「えた・非人」ということばを日常生活で、相手を傷つける刃として使う事実がひろがっていることを告げた。また、川向さんも、混住がすすんでいる都市において、ひとりの部落出身の母親が「PTAなどで部落の人とヒソヒソとささやかれ、真綿で首をしめられるような生活です」と述懐したことばを伝えた。部落差別の社会意識は深く生きつづけているのである。このなかで差別に負けて、出身を隠して生きる丑松的な生きかたが、後をたたない。部落差別による非人間化という本質、つまり一方における差別意識の肉体化と他方における隠して生きることは、学校や地域において深く保たれているのである。この日本で、人は部落差別から解放されていない。

それのみでなく、機会均等の実現、就職や教育における一般と部落のあいだの格差の克服という課題さえ、こんにち大きな壁にぶつかっているのである。教育における部落差別の深浅を測るものさしとして、近年もっともポピュラーに用いられているものは、学力の程度と高校進学のを割合を一般と比較することである。これは格差が是正されれば差別が解消されるという近代主義的な落とし穴にはまる危険をはらんでいて、ともすれば既成の教育秩序への適応・上昇を是とし、部落解放を荷なう働き人の形成をめざすという教育目的論をなおざりにする意識にさらわれやすい方法であるが、それを心得たうえのことであるな

らば、差別の状況の一面をあらわす指標として意味をもとう。

このような指標にてらしても、70年代後半以降は、あきらかにひとつの足踏み状態がつづいている。石田さんが、高校進学率における格差の問題にふれながら、一般とのあいだの5～10%の差がちぢまらぬ、かつてのように努力すれば差がちぢまってきた時代ではなくなってきた、と嘆かれたとき、それが国民融合の立場にたたれる石田さんのことばであるだけに、私にはことに印象に残ったものである。石田さんは、京都の現実即して、部落の子の学力が、小学5・6年になると、下位群に集中することを伝えた。また、高校進学率にしても、京都全体の平均92.6%にたいして部落の平均は86%とさがり、さらに南部にある部落にかぎると81%、地区によっては70%にまで落ちる、という。

このような同和教育における格差の量的停滞は、なぜ生じたのか。なにによりも、不況による部落の生活破壊がある。それに教育反動の動きが重なり、部落地名総鑑のように、新しいかたちの部落狩り（＝差別の社会的再編成）の試みが加わっている。70年代後半において、部落解放の動きにたいする全般的なチェックがかけられてきたのである。他方、このような動向にたいする抵抗は、部落解放運動における分裂によって力を弱めている面が否定できない。また、一方による「解放同盟＝暴力集団」というレッテルはりも、動機はどうであれ、客観的には、部落はこわいという差別意識の現代的再生産につうじ、部落問題をさける態度を国民のあいだにひろめたであろう。このように部落解放をさえぎる新しい壁が次つぎにたてられているのである。

パネラーの報告は、重点のおきどころは人によってちがうけれど、それぞれにこのような困難な状況を見つめ、それゆえにまた、これをのり越えるための同和教育の方法をさぐる内容になっていたように思う。言いかえれば、同和教育にとって70年代とは何かという問いを、あらためて問いかける意識を内在させていたのである。

こうした逆流の原因にかかわってパネラーが指摘したいいくつかの点を整理して、紹介してみよう。ただ、前もって告白しておいたほうがよい事柄がひとつある。70年代後半に顕著な逆流のあらわれとして、大学において差別事件が頻発している事実がある。これは大学における同和教育の問題に直接かかわる事

柄である。そして、シンポジウムの参加者の大多数が大学関係者であった。それなのに、こうした足元の問題にかんしては、川向さんがひとこと提起したのみで、ほとんど議論にならなかったのである。これはなぜなのか、大学教師のありかたを考えさせる問題として残しておきたい。

まず、教育の分野においてである。斉藤さんが指摘するとおり、同対審答申、同措法が実施されて以来、部落問題は国民的課題として位置づけられ、同和教育に取りくむことは公教育の基本課題となり、その結果、文部省・教育委員会のお墨付きで同和教育が普及するようになった。上からの同和教育の全国化である。問題はその質である。

部落問題についての知識を教えることが同和教育の主たる目的ではない。その教育によって、部落の子もまわりの子も、部落にたいする見かたを変え、部落解放を人間化への大義であると考えるように価値観を変えていくことである。いろいろ教えるだけで、それが子どもの部落解放の生きかたを育てないならば、それは同和教育の空洞化と言われてもやむをえないであろう。官製同和教育の普及は、むしろこうした空洞化をまきおこしながらの普及であった。それが最近になってことに目立ってきたのである。

川向さんは、70年代後半において同和教育の「後退現象」をもたらした原因のひとつとして、教育政策の後退をあげている。文部省はお義理でつきあっているようで、一貫して冷たい態度に終始しているが、それが目立ってきている。同和教育運動が要求している「同和教育指針」を出していない。代用的に発行している「同和教育資料」の内容は、実践を励ますより抑えこむ性格になっている。予算も少く、地方行政にかぶせている。こうしたなかで、教育委員会の後退もめだつ。被差別の子が集中する定時制通信制高校の統廃合をすすめ、また兵庫県で先端を切ったように、被差別の子によりそう教師にたいする強制配転などの抑圧を強行する。70年代後半、教育行政は同和教育をお荷物扱いする状態にもどった、とみるのである。

これに教科書問題が重なる。社会や人間にたいする見かた全体を抑圧者の見かたに同化させていこうとする動きのなかで、部落問題のみ突出して被抑圧者解放の立場にたつことは、むづかしい。教科書のなかの部落問題の記述は、被

差別部落の成立と維持について、上から法制的に支配するためという政治史的な見かたから描かれている。そのみだと、差別の一面的強調に終って、部落の子に自分をみじめだと感じさせ、まわりの子もかわいそうと同情につれこまれるだけで、解放への意欲を励ます教材にならない。むしろ、部落の子には出身を恥と思わせ、まわりの子には、石田さんの言うように、差別発言をさせる契機をつくって、差別意識の再生産という逆効果をもたらす。教科書問題における反動化は、差別を知識主義的に強調することはあっても、部落解放を自分の問題としてとらえる主体的な部落問題学習には導かないであろう。

このような上からの同和教育の形式主義的なおしつけが、現場にひずみをもたらしている。斉藤さんは、ひずみとして、2点あげる。ひとつは、同和教育は同和主担に請負わせるという、おまかせ主義である。もうひとつは、部落解放同盟の言うとおりにやるという、解同追随主義である。この2つの困難点を克服しなければならぬというのが、こんにちにおける斉藤さんの同和教育研究の発意にあるところのものようである。こうした「現場における困難点」について、討論の時間でも、論議を交わすことがなかった。第1点についてはみな同意するであろうが、第2点については意見が割れよう。斉藤さんの意見には部落解放運動における分裂の事態が投影されており、そのなかで教育行政と解同がゆ着しているという特定の判断を前提としているからである。

70年代後半において、部落の子を解放へむけて出立させるような実践—その運動的頂点を全同教第28回兵庫大会・1978年におきうるとすれば、それ—と取りくむ教育環境が、ふたたびせばめられてきたのである。このもとで、部落の子が部落の子として姿をあらわして呼吸できる空間は、学校のなかでいっそう顕在化しにくいようになってきた。しかし、問題はそれだけでない。部落の子を迎える社会の側も、部落問題に冷たい態度を採ってきている。進路への壁(=就職差別)が大きく立ちふさがっているのである。

なによりも部落地名総鑑の問題がある。1975年末、最初のその発行が明らかになって以来、81年1月現在で、9種類の地名総鑑が次つぎに刊行され、企業を中心にして217の法人が購入している。これは、企業などが採用にあたって部落出身者を排除することを目的にしたものであるが、以前のようにあから

さまに排除できなくなっているこんにち、企業がひそやかに探り、部落出身以外の理由をつけて採用を拒否するために使用されるのであろう。暴露されたから問題が公然化したものの、これはひとの目にふれぬように差別すること、いわば差別の陰湿化のしるしである。

加えて、「統一用紙」使用にたいする制限の動きが生じつつある。企業が新卒者の採用選考をするとき、戸籍抄本をださせたり、家庭環境や親の学歴・職業、思想・信条などを調べる「社用紙」を使ってきた。これが就職差別の武器となっていた。これで部落出身だとわかると、それ以外の理由をつけて、本人の能力や意欲とは別のところで、不合格にする例が多かった。それだけでなく、たとえば面接のさい、父の職業や住居を聞かれて、日雇いであることや部落であることを言いづらく、思わずうつむいたり、口ごもったりする。そうした部落の子にたいして、面接官は態度がはきはきしない、暗いといって、不合格にする例も多かった。このような社用紙等による差別選考の現実を知って、おもに近畿の同和教育にかかわる高校教師は、本人の意欲や能力や可能性に限定した「統一用紙」をつくり、各高校がこれでもって就職に応募する運動を始め（71年）、これを企業に要求したので、やむなく統一用紙を用いる企業もふえてきたのである。ところが、川向さんによれば、70年代後半になって、大阪地裁、福岡高裁はこれを法律違反と判じ、法務省も追認した、という。であれば、こうした司法の動きは、部落の子らの進路保障にブレーキをかけるほかならない。

教育における部落差別を再生産する状況は、以上のように、教育政策における管理主義の深まり、そのなかでの同和教育の空洞化、進路を阻む社会の壁の公然化として、ふたたび目につくようになったのである。だが、それらにもまして教育における部落差別を深めているのは、部落における生活破壊の現実である。高度経済成長の波にも乗れない人が多かったけれど、その後の不況の波はまっ先にもっとも大きくかぶった。部落産業も圧迫され、不安定就労と低賃金に苦勞してきた人も離転職や失業・半失業をよぎなくされるようになった。こうして親の仕事が奪われ、家庭の生活が苦しくなると、それは、そのなかで生きる子どもの学習や意欲をそぐものとして、照りかえってくる。子どもにお

いて生活の破壊と教育の崩壊はひとつのものである。それがふたたび目立ってきたのである。

4. 同和教育における生活と教育の問題

子どもの教育をその親子の生活をくぐらせてとらえるという方法は、同和教育の運動と実践におけるもっとも原則的な視点である。教育における部落差別の姿をリアルにとらえるためには、この方法をとおさずに果せないからである。

学校における生活・文化の質と部落における生活・文化の質とは隔たっていた。そして、前者にとって後者は否定され、是正されるべき性質としてあった。部落の多くの子の生活はこの二つの文脈のあいだに引きさかれ、学校のなかでは居場所を閉ざされ小さくなり、地域に戻るとのびのびした。これはどの子にも見られる現象であるが、被差別の子にはその落差がとりわけ大きかった。だから、学校のなかだけで部落の子の姿をとらえると、むしろ否定面ばかり映ってしまい、その子のほんとうの姿・問題が見えなくなってしまう。

部落に足をはこび、そこでの子どもの生活を知った教師たちは、学校の立場からのみ見ると部落の子の姿を見損なうという事実を学び、あらためて、部落の子は学校にくると、なぜ荒れるのか、なぜ学力が低いのかという問いをおこした。そうして、部落の生活をくぐらせてその子の姿を見直していこう、そうしなければその子の人間的本質もつかめない、というように、教師側の見かたを変えていったのである。

子どもも被差別の生活をせおい、また解放への願いを内在させている存在である。学校でしめす否定的な姿も地域・家庭での被差別の生活に根ざそう。そのかわりを見取っていかねばならない。さらに、部落の生活と文化の水脈のなかで培われた可能性をゆたかに内包しているのに、かえって学校の生活と文化がそれらをつぶしている面もつよい。部落の側から学校の意味・役割を見直していかなばなるまい。

こうして、生活をくぐらせて教育を見る、より一般化していえば、生活と教育の関連の思想は、同和教育における必然的な根本的な方法概念になったので

ある。70年代後半における逆流の時期を迎えて、被差別の側に立って、生活と教育の関連の思想・方法をさらに深めていくことが求められている。シンポジウムの報告と討論がこのような方向で交されたことが、私の印象に残る第2点である。

被差別の生活が教育における差別をうむ土台になる。わけでも、学校学力についていけぬ事実をもたらし、それが進学先の差を分けていく。部落差別の生活に、成績差別という教育差別が複合するのである。

福岡県労働部の調査（1980年）によると、部落出身労働者の失業が急増して、県全体の平均が2.1%なのになんたいし、部落の場合には16.5%にたつする。北九州市ではもっとひどく、市平均4.3%になんたいし、部落の場合37.8%におよぶ。こうしたなかで父母ともに僅かなしごとを求めて働きに出るので、帰りをまつ学童はテレビを見てすごす。部落の子のテレビ視聴時間は一般の子より長い、というのである。子だけで親の帰りをさびしく待つという状況におかれては、その子は勉強する気もおきないであろう。わからぬ個所があっても、そのままにしておかざるをえない。そうであれば、学校学力についていくことがむづかしくなる。教育における部落差別のひとつとして部落の子の相対的な低学力をおくとするならば、こうした生活構造のかかわりをおさえる視野をもたねばならない。川向さんの提起である。

福岡の現実、第3節で紹介したように、京都の現実でもある。石田さんも生活をくぐらせて教育を見ようと説く。部落の子は学力が低く、学習意欲が少く、親の教育理解もないといったような、部落の人間のせいに帰する見かたがあるが、それは誤まりである。これこそ部落差別意識にとらわれた見かたであろう。そうでなく、部落の生活実態とのかかわりで見べきである。70年に入ってから、部落の親の仕事がふたたび減り、生活保護家庭もふえてきた。子どもの生活もこのなかにある。学校の勉強がわからなくても、部落の子の20%はそのままにしておくが、それも家に帰って見てくれる人もないせいであろう。学力が低いのは、子どもの能力のせいでなく、つまづかせる前提になるものが生活のなかにあるからである。いま必要なことは、授業の延長のような学力補充の試みのみでなく、つまづきの前提になるもの一心を勉強にむかわせぬ生活

上の問題点一に取りくむことである。

これに加えて、石田さんは生活と教育のかかわりにおける地域差に目を向けるよう強調した。一般対部落という従来とられてきた比較の方法は、大きな傾向を知るには役立っても、一つひとつの地域の実情を見るには不十分である。そうした限界があるだけでなく、60年代・70年代を通過するなかで、一つひとつの部落のあいだで、部落解放運動の発展のちがい、同和対策事業の実施の有無・その度合、あるいは生活手段の相違などによって、生活や意識の差が生じてきており、それが子どもの学力や進学の違いとしても反映している。他方、部落をふくむ地域全体における生活や教育のありようや部落問題にたいするかかわりかたも、部落の子の学力や進学に影響を及ぼす。地域によって同和教育のおかれている状況が異なっているから、この点をもっと細かく見ていく必要がある。

地域差に目をむけるさい、心にとめておかねばならぬ一点がある。それは環境改善がすすんだ部落に目をむけ、それを規準にしてこんにちの部落問題を判断するのではなく、それがなおざりにされている部落の実状を部落問題の原点として見定めつづけることである。部落問題はもともと少数者の問題である。少数者が解放されることで多数者が解放されていく問題である。その少数者問題において、前者のような観点に陥るならば、部落内部において、その少数者を切りすてることになる。これは部落解放の真義を自ら踏みにじっていることと同じである。

このように部落の子の学校教育上の問題性を地域・家族における被差別の生活実態とかかわらせてつかむという見かたは、教育における部落差別を見る方法として、今なお欠かせない。むしろ、より深く究めらるべきであろう。小川利夫さん（名古屋大）は、被差別の生活実態を被差別の生活構造として理論化し、そのなかでの子どもの発達のかたを整理してとらえることが必要であり、そうすれば、これまでの生活教育理論史にたいする同和教育研究の側からの新しい寄与になる、と要望したのである。

被差別の子らほど、実際には、生活と教育の問題を否定的なかたちで深くかかえている。これをどう究めていくかという教育調査論にかかわることである。

が、もし平板でステックな方法で被差別の生活実態を整理するならば、それは部落低位性の思考に閉ざされ、せいぜい、低位な生活と教育を一般なみに引き上げるという格差是正の方向しか導きださないであろう。そうでなく、子どもが自らにかけられている差別の現実をリアルに見、それにたいして怒りをおこしうるような事実の提出がおこなわれるならば、それは同時に、その子が変わりうる内的原動力の発見につうじ、その子が人間化への希求をもつあかしを見ることになる。このようなダイナミックな調査のしかたへの工夫が、いま必要になっているように思う。

以上のように、同和教育におけるすぐれた伝統一教育を生活と関連させて見る方法をさらに細やかにする問題がとりあげられたのであるが、さらに、これに別の地点から光をあててみようという新しい提言も加えられた。短かい時間内のことであるから、それらはヒントの提示にとどまらざるをえなかった。私にはそれが3点あるように受けとれた。

第1点は、端的に言えば、部落の生活にとって高度経済成長の果した意味は何であったか、とらえ返していこう、という桂さんの提起である。高度経済成長期における生活の文明化は、日本全体の生活スタイルに構造的な変容をうみだした。それは部落における生活スタイルの変容にまで及んだろう。しかし、部落の生活についていえば、これに重なるようにしてすすめられた同和対策特別事業の実施を、合わせ考えねばなるまい。いま同措法13年間の総括の必要性が説かれているが、これは同時に、高度経済成長による生活スタイルの変容をも串ざしにして、60・70年代における部落での生活形態の変化を跡づけていかねばならないであろう。

この時期、高度経済成長と特措法に乗りえた部落とそうでない部落が分かれ、石田さんのいうように、地域差をうみだしたであろう。このかんの全体的把握を望むが、ここで注目してみたい点は、いわゆる環境改善のすすんだ部落の場合である。改善された生活形態をもってそのまま解放された生活と見なしでよいのかどうか、言いかえれば、何を基準としてくらしにおける解放とみるのかという問題が、鋭く問われるケースだからである。

高度経済成長と特措法を重ねた部落では、道路をひろげ、団地あるいは一

戸建ての家をもち、屋内に電化製品をそろえ、外見からだけすれば、一般と見分けがつかないようになった。第三世界を踏台にした高度経済成長のおかげと特措法の助力によって、モノを整えることはできた。しかし、これをもってくらしにおいて解放されたといいうるか。人びとは団地あるいは一戸建ての家に入って、かつての横のつながりが切れて個に分解され、新しい共同意識をも未形成のようである。新しい家屋でのくらしも、かつての民衆文化の良き部分が薄くなって、大量消費文化にさらわれかねない。そのなかで、子らもバラバラにされ、競争文化に投げこまれ、また衣食住が現代化した分だけ、解放の生きかたが見えなくなる。高度経済成長・特措法のなかで、解放の思想・文化を薄めていくようなくらしの向上のしかたが、生じたのではないか。そうであれば、これは生活における近代主義の歩みにすぎまい。

生活の文明化に適應させていくくらしの向上一生活の経済主義的側面にのみ目を奪われるのではなく、くらしの再編成のなかに解放へむかう自己教育運動の要素がどのように根づき、展開しているか、それをとおして新しい質の人間のつながりと民衆文化をどのように創りだしているか、それらこそを重視せねばならないであろう。60・70年代を通過したこんにち、解放の思想・文化を内在させるくらしの中味とは何かが、あらためて問われるようになっている。

第2点は、部落民像を＜働き人＞ととらえなおすことによって、部落のなかにゆたかなるもの—生活と教育における新しい解放への根ばり・可能性を再発見して、これを同和教育の内在的地盤として位置づけていく、ということである。

部落の人びとが貧しく、文化的にも見るべきものはなく、ことばも野卑であるという＜部落民像＞が、教師のあいだにもひろく定着している。こうした差別の見かたをそのまま受けいれてしまえば、自分たちの「教育」の規準に合わせておくれた部落の人びとを引きあげるという発想になっても、部落の人びとが生活のなかに包みこんでいるゆたかなる内質を見てとり、これを教育力の源泉のにすえていくことはできない。見る側の目の曇りのほうこそ清められねばなるまい。そうした新しい目で部落の人びとの歴史・生活を見つめていくなれば、文化史・社会史の研究者が明らかにしつつあるように、部落の人びとが民

衆芸能の創造者・伝承者であり、生産の工夫者であり、人を人たらしめる人間的モラルを奥深く保っている共同体であることが見えてくる。こうした部落の可能性を見なおす流れをふまえつつ、教育研究の側で新しく加えたいと提起した視点が、〈働き人〉としての部落民像というものであった。

桂さんは学びかたを変えていく。活字をとおして部落を知るだけでなく、部落に足をはこび、親子の話を聞き、生活や労働の現場に立ちあう。それを〈対面する〉というかたちで学びなおすと桂さんは言うが、そうしていくと、そこに初めて、部落の人びとの姿がリアルに見えてくるようになり、また、その生活のコアに肉体労働の世界のあることがつかめるようになってきた。そして、部落の親・祖父母と、肉体労働者としての生活史をたぐりよせていくと、生活や労働における深い知恵や技術、人生や世界にたいする鋭い見かたや端的な表現、他者の痛みを察しうる感受性など、被差別肉体労働者として生きてきた故にうみだしたゆたかなものが、浮びあがるようになった。その肉体労働の世界がはらむものが見えるようになって、桂さんの部落にたいする見かたも、みじめな存在からゆたかな内質をもつ存在に変わったのである。

森山沾一さん（熊本商科大）も、大学生以来15年間、部落の人びとの活動とかかわるなかで、ほぼ同質の認識の変化にいたっている。部落の青年肉体労働者が、たとえば人間関係をきり拓くスベなどの人間知を形成して、近代学校にみる知識とは異なるレベルの知性を身につけていることを教えられてきた、という。そうした歩みのなかで、77年に熊本の諸部落に調査に入り、部落の人びとが1つの仕事だけで生活の安定をはかれず、2つ、3つと重ねて、とにかく、よく働いている姿をたしかめた。また、その仕事も総理府の職業アイテムにないものが多く、ほとんどが身体を動かしての労働であった。こうして〈よく働く〉というその存在じたいが、森山さんの部落にたいする見かたをさらに変えていった。

お二人とも、部落の人びとに〈働き人〉の世界を見出し、その部落認識を変えた。そのことによって、生活と教育の問題について新しく見なおす視点を獲得できるようになった。

たとえば、70年代以降ことに、親が身を粉にして働いているのに、子どもの

ほうは荒れるという現象がでてきている。その原因はひとつではないが、うちももっとも基底的な原因のひとつとして、親の肉体労働を軽く見てしまうことがある。労働の意味がつかめないのである。そこから、子らに親の生活に対面させ、その感受を軸にして子らの生活を組織する、という実践課題が生じてくる。

しかし、子らが親の労働の姿を見れなくなったのは、子どもの責任ではあるまい。見えなくなるような構造に投げ込まれているからである。そうした構造として子どもにとって学校が大きい。そのなかで、子どもは空間的に肉体労働の世界から隔離されるだけでなく、文化的にも肉体労働を軽視することを教化されるのである。受験体制はこれらを加速させている。部落の子らの多くは、親の労働に支えられて生きながら、その労働を蔑視するという、引きさかれたなかで生活せざるをえない。子らのアイデンティの軸をどちらの側に求むべきか。言うまでもないであろう。親の生活と対面し、労働の意味をつかみ、そこを軸に自己形成をはかりなおしていく、ということになる。このような立場に身を移すと、そこから必然的に、肉体労働を下にみる学校文化のありかたを批判的に見るようにならざるをえないし、学校の実践スタイルのほうこそ変わるべきだと考えるようになろう。

働き人として部落民像をとらえ、これを同和教育の内在的基礎にすえようという考えかたは、公教育においてこれまで打ちすてられてきた部落に内在する教育力を再発見して、その生活と労働のはからむ意味を子どもの教育のなかに再生させるにとどまらず、また、このような観点から近代公教育の内実を問い返し、つくり変えていく意義をはらんでいる。

第3点は、部落における自己教育運動の自生的発展、具体的には識字運動の生起があり、これが生活と教育の問題総体に新しい創造的な光をあてていることである。

部落解放運動は、水平社宣言に凝縮されているように、もともと、それ自体人間変革の教育運動であるという性格をもち、そこから、公教育に直接かわる面においても、内に子ども会などを組織して部落解放を価値とする青少年を育てるとともに、外に学校教育の差別性をなくす要求を出すといったような、

60年の歩みをへてきている。いわゆる教育専門団体以外の大衆団体で、部落解放運動ほど教育を重んじ、教育要求の掘りおこしに固執しつづけてきた団体は、他に少ないように思われる。

このような自己教育運動の展開のなかで、1960年代に入ってから始められた学習活動が、識字（学級）運動である。これは、公教育から切りすてられてきた部落の女たちが学ぶことの主体になり、文字を取りもどすなかで差別の現実を直視し、世界観・価値観を変えていく学習を行なうものであるが、もうひとつ、これが公教育の外・運動の内で営まれていることも、見逃せぬ特徴である。これら識字運動は、地域における新しい女たちの誕生・新しい教育力の創造を意味しているばかりでなく、公教育の外で・それから切られたものたちが教育的に再生する事実を示すことをとおして、公教育の問題性をあざやかに照射する。

内山一雄さん（天理大）が、識字運動で起っていることについて2点、短い時間だが、報告してくれた。ひとつは学習者、もうひとつは教師にかかわる話だが、いずれも文字文化のもつ二面性―人間を客体化する働きと人間を主体化する働き―にふれる内容であり、それゆえに学校の意味を問いなおす一面をはらんでいた。内山さんは、ここ10年来、大阪で識字運動に直接にコミットしてきた人である。

部落の女には不就学・中退・形式卒業者が多い。読み書きが自在にできない。文字文化中心のこの社会で不便が多いだけでなく、肩身もせまく感じるし、解放運動の意味も世の中のからくもよく見えない。運動のなかで、そうした女たちが集まり、自分の生活史を語りあい、なぜ文字を奪われてきたのか考えあう。そのなかで識字学級をつくり、ぶらくのぶの字から習いはじめる。文字を覚えると、自分の生いたちを綴る。これをもとに討論する。すると、自分に向けられてきた差別の現実がくっきりと見えるようになり、それは仲間も同じだと知るようになる。体験が対象化され、差別が差別として認識されるのである。さらに、世界が差別構造をもつものと見え、自分と世界のかかわりかたがこれまでと変わり、変革さるべき与件として世界をつかむ。文字を知ることが自分を主体化し、自分と世界のかかわりを意識化するのである。フレイレ

流に言えば、意識化の実践としての識字が行なわれているのである。

このように部落の女たち・母たちが変わることは、地域に新しい質の教育力がうみだされたことを意味する。家庭・地域における子育ての質が変貌するが、そのみにとどまらない。学校にたいして〈未来の識字学級生〉をうむような教育をするなと要求する。それも、既成学力の底上げでなく、子どもの意識化（一部落解放へむかう意識と文化）を促すような教育の質の変容をあわせて果すことを求める。自身が意識化としての識字という道すじを辿ってきているからであるが、またそれとは対照的に、部落のなかの優等生が学校文化をよく身につけるほど部落解放の途から離れていった事例、いわば中央からの文字文化によって意識が客体化させられたこと（丑松になること）を知っているからである。部落のある老母が「字、覚えたら、人間ゆがむ」と言い放ったことがある。それはこの点を見事についた表現であった。

識字学級の講師として入るのは、小・中・高の教師たちが多い。はじめは、文字を知らない女たちにあいうえおを教えようと、啓蒙の姿勢で入ってくる。そこで、女たちの語りをとおしてその生いたちや部落の生活に直面する。学校言語でないムラのことばと出会う。文字文化・学校文化のなかで文化形成し、そこで生きているものにとって、見えなかった生活であり、人の生きかたである。そう気がついて、部落が見えなかった自分は、じつは中央の文字文化によって侵され、客体化されてきたこと（差別意識を内在化していたこと）を知る。また、上からの啓蒙では通じないことを学ぶのである。さらに、文字を学ぶことが意識化につうじ、感性の解放につうじていく場面に立ちあう。識字が束縛からの解放をもたらすでき事を見る。このことが自分の実践の質を問いなおさせる。既成の文字文化にたよって子どもに新たな束縛を強い、部落の子に部落をすてる意識を、部落外の子に部落を差別する意識を培っているのではないか。文字獲得の二面性を自らの実践の問題として痛感せざるをえない。

識字学級では、教えるものと教えられるものがたえず入れかわる関係にある、といわれる。それは、一方が文字や知識を学び、他方が差別の生活・人生を学ぶといったような、単純な互換にあるのではない。それは、中央の文字文化のはらむ人間客体化の働きに抗しながら、部落の生活・文化の解放に根ざし

て文字の意識化の働きを取りもどす、その新しい生活と教育をつくりだす共同の途上においてそれぞれが変わりあう営みであることを意味する。

5. 「同和教育研究」から「解放の教育学」へ

既成の教育学（教養）を問いなおす意識が浮上したことも、私の印象に残る点である。学会の場であり、また、この問題こそ教育研究者が自力で解決せねばならぬ固有の課題なのであるから、当然のことであるかもしれない。ただ、当然のことを問題として、これを変えていくことは、なかなか大変である。

日本近代の教育学は、部落問題をはじめ被差別者の教育問題を欠落させたまま、その学問的骨格を整えてこんにちにいたっている。そして、教師になるものの多くもこのような教育学を受講して、それをわが教育学教養として現場に赴いていく。しかし、部落の教育現実深くふれ、その地点から教育学を見なおすように視点を変えたものにとって、そうした教育学のありかた（一構造的にはらんできた少数者にたいする差別性）が疑問にみえてくる。それと同時に、そこに日本の近代なるものが投影されており、しかもそれが、自分の内なる教養としても居座っていることを自覚せざるをえなくなる。

こうして教育学の問題性が発見される。それは、いわば部落差別をながく温存してきた近代（教育）とそのパラダイムを問題視するのであるから、同和教育の問題が欠けているからこれを補えばよいといったような単純な補充ですむ事柄でなく、部落解放・人間解放という視点から教育学の近代性・その全体構造をつくり変えていく、いわばパラダイムの転換を試みる問題としてとらえられるのである。研究者の内なる近代と教育学における近代を串ざしにしながら、また差別するものにおける近代とされるものにおける近代をともに跡づけながら、これは果されていかねばならぬ作業である。

このような教育学のパラダイム転換の方向性のなかで、その基本タームを〈解放〉というコトバでつかむ、という概念提起が試みられるようになった。それは同和教育における基本タームとして提出されているものであるけれど、被差別少数者の人間的解放は多数者の変革・解放と結びながら、全体としての人間解放を実現するという意味をもつから、むしろ積極的に教育学の基本ター

ムとして導入さるべき概念である。解放とは人間の存在全体のありかた・方向・価値を示す概念であり、発達・学力・進路などの諸問題はこの目的に従って内容を吟味さるべき下位概念になろう。〈解放の教育学〉・その理論的枠組みの創出こそ目ざされるのである。

被差別少数者の問題を捨象して教育認識の枠組みを形成してきたのが教育学における近代であるとするならば（一近代パラダイム）、被差別少数者の教育的解放を始点として教育認識の枠組みをつくり変えていくこと（一新しいパラダイム）は、教育学における近代をのりこえていくひとつの試みにほかならないであろう。

私は、自分の問題意識につよく引きよせながら、シンポジウムの流れのひとつをこのように整理してみたい。もちろん、報告と討論は発言者それぞれの文脈のなかでおこなわれているのであるから、こうきれいには整理されえない余地を残していよう。ただ、このような私の整理のもとになったいくつかの節目が提出されているので、以下、それを採りだしておきたい。

齊藤さん、桂さんの報告は、大学院までの教育学教育において部落問題・同和教育を学ぶことがなかった、と回想することから始まった。私にも共通するので、印象に深い。齊藤さんは、新潟で生まれ育つなかでも、また東京大学教育学部の学部・大学院で教育学を学ぶなかでも、同和教育にふれることがなかった、だから、1957年に神戸大に赴任し、そこで初めて「同和」ということばを聞いたときには、正直、お話しの「童話」のことかと思った、とふりかえる。齊藤さんは戦後初期の民主的教育学の洗礼を受けて研究者になった人である。入れかわるように同じ学校で教育学を学んだ私の場合も、齊藤さんと同じである。また、1960年をはさんで関西の大学で学部（神戸大）・大学院（大阪大）をすごした桂さんも、教職に就くまで、同和教育の断片を知っていてもまともに向きあったことはなかった、という。戦後の民主的教育学は、民衆の教育の立場にたつといいながらも、被差別少数者の教育の問題を落としてきたのである。この点では、小・中・高の教師の問題把握と実践のほうが、はるかに先んじていたであろう。

こうしたお二人がなぜ同和教育とかかわるようになったのか。私の関心をひ

くところである。報告の範囲では、本をとおして知らないことを知ったからという、知識主義のレベルにおいてではないようだ。そうでなく、被差別少数者の存在をはじきだしてきた自分の教育認識の枠ぐみ（研究の質）を強烈にゆすぶられる体験をへて、斉藤さんのことばを借りると、同和教育への＜私の目ざめ＞を果している。斉藤さんの場合、1968年に学生部落研が差別事件をおこし、大学における同和教育が問われるなかで、「これまでの自分をかかわらせて取りくみ」はじめた。桂さんも似た体験をへる。大阪大附属の医療技術短大に勤めはじめたころ、同大学の教育系教員が差別発言をおこない、批判を受けたが（1969年）、それを傍らで自分のこととして聞きとっていたのである。

部落が見えない教育認識の質を問われる体験を転機にして、二人とも同和教育に＜目ざめる＞コースを辿る。それは、だから、欠けた知識の補填ですむところではなく、なんらかの形で自らの教育認識の枠組みの変容をともしなわざるをえない。その後、それぞれ同和教育の授業を担当されるが、そうした変わりめとかかわりにおいて、斉藤さんは「自己変革をともしないながらやった」といい、桂さんは部落を落とす「私のなかの＜近代＞を問いなおし」ながらしてきたというのである。部落問題にふれるということは、公教育が切りすててきたものの立場から、公教育を見直すことであり、またその優等生であった自分のなかの既存の公教育の思想を点検することであった。研究の方法論のみを変えれば済むことでなく、自分のものの見かたを根底から変えることと相結ぶ営みにならざるをえなかった。

部落解放運動・これに根ざす同和教育実践は、その本質において、被差別少数者として疎外されてきた痛みをもとにして、差別をしない・許さない人間と人間関係（＝社会）をつくりだすことを目ざしている。いわば人としていかに生きるかという＜生きかた＞の追求とその実現を、第一義においている。これは教育（＝人間の価値観変革）運動を深く内在させた社会運動であろう。部落問題とその教育に目ざめるということは、したがって、今までの教育認識の限界に気づき、その方法論を変えるというにとどまらず、新しい論の形成にむかうさいに、人としての生きかたの問題を根底においてみるように変わることである。最低限、差別からの人間解放という価値観を軸にして、教育認識の枠組

み（一教育理論）の新しい形成にむかうことである。

教育研究者が部落解放の運動と教育を内在化していくように変わるなかで、＜解放の教育学＞創出の志向をはぐくむのである。共通する大きな方向性はそうであるが、しかし、研究者個々がそうした運動と教育とどうかかわり、そのどこに意味ある問題を見出すかによって、同じ＜解放＞ということばを用いても、そのイメージする中身はずれ、したがって＜解放の教育学＞の構成のしかた・力点の置きどころも異なってくる。今は、研究のレベルにおいて、そうした違いが姿をあらわしたばかりの時であろう。お二人に即して、その跡を追ってみよう。

桂さんは、その体験を転機に、夜間中学生や部落の人びとを訪ね、＜対面する＞というかたちで学びなおす。被差別の当事者と出会うこと、私にはむしろ、この点が桂さんの研究における真のターニングポイントであったように思われる。どのような人びとと人の輪を組むかということが、実は、研究の方向・内容を深いところで決めていくのである。

このような新しい交わりのなかで、それらの人びとのなかに近代教育がどのような姿で投影されているかを、桂さんは次第に読みとっていくことができるようになった。そうなるにつれて、公教育がはじきだしてきた人びとを知らずに戦後民主教育を考えてきた自分の見かたの限界を教えられ、またこうした見かたが近代公教育の支配的な傾向に根ざし、これが自分のなかに滲みこんでいることに気づかされるのである。それと同時に、他方で、これまでの教育認識の枠組みを変えうる原動力が被差別少数者に内に秘められている事実も、見えてきたのである。桂さんにとって、それは被差別民衆が培ってきた＜働き人＞としてのゆたかな内質・可能性であった。ここを扇の要のような位置におき、そこから教育の問題を考えなおしていこうと、研究の方法意識を変えていくようになる。

教育認識の方法論的主体に被差別少数者をすえる。いいかえれば、被差別少数者の生活世界をコアにおいて近代教育を見なおすと、そこに、どのような問題性（したがってその克服の方向性）が新しく見えてくるだろうか。

大きくは近代学校の教育構造が問題になる。その学力構造は、精神労働を中

心とし、肉体労働をいやしむ意識に子どもを誘導するような非民衆性（＝階級性）を帯びている。また、知識注入方式のなかで、知ることと行うことの分離が生じ、これはことに差別問題についていちじるしい。さらに、学力が点数に換算されることをとおして差別の道具に転化する状況にある。このような民衆の生活から遊離した教育のなかで、部落の子にかぎらずどの子も自分の立っている立場をくらまされ、その生活の全体を自覚することができなくなる。社会における自分の位置が見えなくなれば、階級意識は抽象化され、中流意識にとりこまれて、被差別少数者の問題も捨象されていこう。

教育実践の組みたてかたを逆転させるしかない。教育に生活を取りもどす。取りもどすべき生活の中心に、うち捨てられてきた被差別少数者の生活世界をおく。その生活に子どもらを対面させ、その親子二代の生活史を綴ることを入口にして、〈働き人〉のより大きな生活史に導き入れる。これをテコにして、自分の生活・おかれている社会的立場が見えてくる。そこに、差別、さらに階級の問題に向きあってどう生きていくか、という問いが生じる。このように解放へむかう生きかた・価値観を培うなかで、何をこそ学ぶべきかという選択の目が育てられ、学力構造の組みかえ・民衆化がめざされていこう。これは、識字運動において文字文化のもつ人間客体化の働きを主体化の働きに転じる営みと、共通する。学校文化における差別と解放の問題である。

こうした解放の教育への旅立ちとは、同じ公教育の構造のなかで育ち・育てられるものとして、教師が自分の問題を解く方法と子どもが自分の問題を解く方法を串ざしにすることをとおして、試みられていくべきものである。教師が地域・家に出かけ、そこで学んで、子どもを見る見かたを変える。そこから自分の内なる文化構造を点検しながら、教師・生徒ともどもに必要な解放の文化を選びなおし、それに見合った教育の技法を工案する。その歩みと、子どもが地域・親の生活と対面して、自分にたいする見かたを変え、解放にむかう文化的励ましを求めていく歩みは、通底し、相結ぶものだ。教師と子どもの関係は、教える―教えられるという縦の関係を脱して、共同の課題にむけてそれぞれの地点から共に学び、変わる横の関係に移る。

差別社会の枠組み・構造はなかなか変えられぬが、しかし他方に、その生き

かた価値観を変えることのできる自分・人間がいる。構造と実存ということばを借りれば、教育というものは人間の実存に働きかけ、そのありかたを変える（一生きかたを変える）ことに第一義があるので、社会構造の変革に直接参与するものではない。実存のありかたを変えることを介して、構造の変革に参加していくものであろう。同和教育において自分の立っている社会的立場を覚醒することを大事にしているのも、教育の本質をこのように解するところからきている。

桂さんが、被差別の当事者と出会うことをとおして、以上のようにその教育認識の枠組みを変えていったと見るならば、斉藤さんは、これとは違う人びとと人の輪を組むことをとおして、自らの「同和教育の原理」を形成していったように思われる。

斉藤さんは神戸大に赴任して部落問題を知ったのであるが、そこで、わけても部落の子と取りくむ教師群像と出会った。それら教師たちは、被差別のなかで荒れ、長欠する子らの再生にむけて、身銭をきって、しかも教育委員会ににらまれながら、部落に通っていたのである。斉藤さんは、こうした60年代における同和教育の教師を知って、ここに「民主教育のほんとうの姿がある」と思い、それも「部落解放から出発したというより、教育的民主主義の精神から闘われていた」というように感受した。〈部落解放をとおして民主主義へ〉というより、〈民主主義を高めるなかで部落解放へ〉という受けとめかたのようであった。これはことばの綾のちがいにすぎないように聞えるかもしれないが、そうではなく、当事者（部落の人びと）にとってもっとも重い荷をどうとらえるか、したがってなんの束縛から解放されることがもっとも必要か、という現実への理解のしかたにかかわることである。斉藤さんは、それを、部落差別→部落解放という〈個別から〉より、人権と民主主義の侵害→人権と民主主義を守るという〈一般から〉のほうを重んじるかたちで、認識したのである。このような感受のしかたのなかに、のちの「同和教育の原理」の論理化を方向づける種がひそめられていたのであろうか。

もちろん、斉藤さんにおいても、事柄の出発点は部落差別の現実にある。「温存され強固にある部落差別の事実が子どもの発達上の課題にどのような形

で存在するか」と問い、その解決に「学校教育はどうかかわるか」という課題を課するのである。問題は、そうした現実からどのような教育課題を引きだし、それをもとにどのような認識の枠組みをつくったかにある。

斉藤さんは、部落問題とかかわるなかで、二層の課題が見えてきた、という。ひとつは人権と民主主義を守る課題・理念が以前にもまして大事に思えてきたことであり、もうひとつは部落問題を科学的に認識する必要性を感じたことである。そして、前者を部落問題の一般的課題とそれにこたえる教育実践、後者を部落問題の特殊的課題とそれにこたえる教育実践として整理し、この両者を構造的に結合することをもって同和教育の基本原理にしよう、と考えられた。このように部落問題・同和教育のもつ課題性を〈一般〉と〈特殊〉に分離・領域化したうえで、その再結合をはかる点に、斉藤さんの論の特徴があった。こうした同和教育論の組み立てかたは、70年代中頃から、国民融合の立場に立つ教育研究者が新しく試みはじめた論理化のしかたでもあったろう。

部落問題の一般的課題とは人権と民主主義の確立であり、したがって、これにこたえる同和教育実践は「人権と民主主義を守る意識・感情・生活＝解放の力を形成する」ことである。地域と学校のその生活全体が人間をつくるものであるから、その全体がこうした解放の力の形成にそって方向づけられねばならない。これは教師・生徒がともにめざすべき生きかたであり、ことばを代えれば、教育目標である。斉藤さんは、まずこう説かれ、ついで、部落問題の特殊的課題とは身分制差別の遺制として部落問題を把握することであり、そのための同和教育実践としては、部落差別にたいする「科学的な認識」と部落解放についての「科学的な展望」を形成することである、と述べられる。これは、差別がどのような社会の仕組み、歴史の歩みから出てきたのかを明らかにする学習をとおして、解放への方法論を知ることである。

限られた報告時間なので、斉藤さんは意をつくせなかったであろう。初めて聞いたものには、〈一般〉と〈特殊〉の分離のしかたが機械論的に聞こえ、〈解放の力〉という目標構造のなかで部落解放の課題がどのように位置づけられるのか、よくわからなかった。それで、同和教育の実際が特殊的課題にこたえる実践、いわば部落問題学習に矮少化するおそれを感じさせた。結合の具体

的内容に言及する時間的余裕のなかったことも、そうした印象を強めたかもしれない。シンポジウムの討論では、こうした論理化の適否について意見が集中したのである。

第一点は、〈一般〉と〈特殊〉の分離が機械論的分離に聞えるという点にかかわる意見である。部落問題の一般的課題として人権と民主主義を守る課題を提出することにたいして、小川利夫さんは、これは教育のどの面でも共通することであり、むしろ差別からの解放という実体に即して内在的・具体的な目的を引きだすべきではないか、と指摘した。一般的課題の内容においても同和教育固有の切りこみかたから迫まらなければ、〈一般〉をつらぬく原理と〈特殊〉をつらぬく原理が別次元に遊離してしまう。したがって、人権と民主という一般的目的を、外側から同和教育の目的としておろしてくるような印象を受ける。差別からの解放という教育の実体から考えれば、その教育の目的も、たとえば人格的平等の実現というふうに、より内在化・具体化されるのではないか。解放という視点で一貫された教育論の提示にこそ、同和教育の理論的個性があり、したがって教育理論上の寄与も可能になろう。このように小川さんは考えるのである。

第二点は、〈一般〉と〈特殊〉のあいだにワン・クッションあるのではないか、という意見である。従来の同和教育研究者はともすれば部落問題だけに限定して考える傾向にあったことをふまえて、尹健次さんは、同和教育の視点から在日朝鮮人子弟の民族差別からの解放をどのように見ているのか、明らかにしてほしい、という注文をだされた。小川さんもまた、同和教育と障害児教育はどう関連するのか、養護施設の子らの問題とはどうかかわるのか、考えを聞かせてほしいと注文した。これらの注文が含意するところのものは、同和教育の論理化を考えるさい、他の被差別者の教育問題を共有し、視野に収めるべきだろうし、こうしたワン・クッションをへれば、論理の枠ぐみも異なってくるのではないか、ということであろう。

この日本社会において、部落民にかぎらず、在日朝鮮人、アイヌ、障害者、孤児などさまざまな被差別少数者がおり、それらの人びとがかかえる教育における差別と解放の問題がある。そこには、それぞれに固有な差別と解放の問題

があると同時に、また共通するところも多い。こうした＜被差別少数者の教育問題＞という土俵をおき、差別としての固有性と共通性を明らかにしながら、それら全体を差別からの解放の教育学として構成する。同和教育の研究がひろく解放の教育学たりうるためには、このようなふくらみをもった視野と作業を必要とする。＜一般＞と＜特殊＞のかかわりをもっと細かく示せという小川さんの感想を、私はこのように解するのである。

私的な感想をはさめば、私も一般的課題と特殊的課題の分けかたに形式主義のにおいを感じるものである。定義を理論の質の集約をしめす表現だとみれば、斉藤さんの同和教育の定義のしかたにそれを感じる。部落問題が提起する教育上の課題に取りくむことをもって同和教育とすると定義されるのであるが、そうすると、たとえば障害者問題が提起する教育上の課題に取りくむことが障害者教育であるということになり、主語さえ在日朝鮮人問題とかアイヌ問題とかにおきかえれば、無限に言いかえがきくのである。だから、これは形式論理上の規定であって、実体的規定にならない。同和教育、障害者教育、在日朝鮮人教育等々、問題を形のうえで各個ばらばらに羅列することはできても、そのかんの内的連関を予知させる力をもっていない。形式に閉ざされて、展望をひらく理論的内発力をうすめているのではないか。差別からの解放の教育学を構想しようとするとき、こうした定義のしかたは理論的な効力を内在させないように思う。

さて、第三点に、部落問題の特殊的課題にこたえる実践にかかわる疑問である。もしそれが部落問題学習に収斂されていくなれば、たとえそこで科学的な認識をえたとしても、それだけで部落の子は差別と闘って生きていくように自らを変えうるものであろうか。尹健次さんは、部落問題と在日朝鮮人問題の相違をわきまえつつ、その共通点に目をむけて、自分史をふまえて問題を投げかけた。

在日朝鮮人の子らの多くは、差別にむかって生きるより、出自を隠して差別から逃げるかたちで生きている。その子らが朝鮮人であることをあらわし、差別されるものの生きざまを明らかにして生きるようになって、人間として・民族として再生する。出自を隠す生きかたから出自をあらわし、朝鮮の水脈に根

ざす生きかたに変える、ここに在日朝鮮人教育実践のポイントがある。そして、そのさい、知識だけでは、それがいくら科学的なものでも、それだけでは生きかたを根底的に変える衝動力をもたない。

これは部落の子においても共通しよう。同和教育実践において、このような部落の子の人間的再生（そのターニングポイントとしての部落民宣言）は、どのように位置づけられているのか。また、部落問題の科学的認識の形成は、これにどのような力・意味を果すのか。具体的に見えるように伝えてほしいと要望したのである。

第四点は、同和教育における地域と学校の関係にかんする意見である。部落解放運動は地域に子ども会を組織し、識字学級を組織し、そうした活動をとおして地域に新しい教育力―部落解放をこころざす教育力を創出している。それが子ども、親を変え、教師をも包みこんで、地域・学校をつらぬく教育力として働く。このような問題は、一般的課題と特殊的課題のなかで、どのように位置づけられるのであろうか。森山さん、内山さんの疑問であった。

これをひろげて考えてみると、地域には部落解放の教育力のみでなく、公害問題、女性問題、平和問題とかいうように、それぞれ固有の目的をもった活動が重層化して存在し、それぞれの目的にあった教育力を発揮しつつ、それらの複合が地域における人権と民主主義を守る教育力を構成するのであろう。部落問題の一般的課題としての人権と民主主義を守る課題を一枚板のように一般化したとすれば、それは一方で部落解放の教育力を抽象化してしまうと同時に、他方で地域に重層化して活動するさまざまな教育力を単一化してしまうおそれが生じる。人権と民主主義を守る課題の中身は重層構造としてあるので、このかんの事情をもっと具体的に説いてほしいのである。

以上のように、質問は斉藤さんが提起した「同和教育の原理」に集中した感があった。それは、解放の教育学がいま生みの苦しみにあり、試行錯誤の途上にあるからこそ、形をとったそのひとつのものを叩き台にして、おたがいが自らの思考を確かめていこうとした、その反映であったろう。

ただ、心情のなかでは、ひとつの志向が共有されてあったように思う。それは次のように言えよう。既成の教育秩序のなかで被差別の生活におかれている

子らは低位におかれる。低位にあるから引きあげる。こうした発想の実践と研究だと、じつは被差別少数者はいつまでも低位にすえおかれたままになる。解放されない。そうでなく、被差別少数者の生活や生きかたのなかに解放の教育の可能性が内包されているというように見かたを変え、そうした新しい目でその歴史・文化・生活をさぐりなおすならば、追いつく教育でなく、向きをかえた教育への要求・可能性が見えてくるのではないか。そうなっていくと、同和教育研究も解放の教育学へと脱皮することを迫まれ、脱皮することで教育理論への新しい寄与が可能になるのではないか。80年代における同和教育研究者の課題としては、このような新しい質の理論創造を果すことを求められているように思うのである。