

「人権としての教育」を実現する教育実践・ 教育経営・教育統治に及ぶ戦略的課題考 －戦後同和教育の提起した論点－

森田 満夫

一. 問題の所在

1. 戦後同和教育の提起した論点

戦後同和教育は、我が国における「人民の生活と結合された教育の構造化」(以下、「生活と教育の結合原則」)を志向してきた。その意義は、以下の通り、近現代日本教育の概観を鳥瞰するなら、明らかではないだろうか。

戦前戦時中の絶対主義天皇制政府権力は、富国強兵・殖産興業の国策の下、人間らしく生きる実生活の真理・真実と遊離する虚偽・偏見の教育－差別、競争、支配を合理化する教育－を行い、「死は鴻毛より軽しと覚悟」(軍人勅諭1882)し「一旦緩急アレハ義勇公ニ奉シ」(教育勅語1890)る超国家主義・軍国主義への滅私奉公(奴隷根性)・立身出世主義イデオロギーを人民に押しつけていった。そして、人民相互に被差別部落、障害者、女性を差別する優越感を持たせ、日本の人民全体としては対外的に台湾・朝鮮・中国等のアジア民族に対する大國意識と排外主義的侮蔑意識を持たせてきた⁽¹⁾。つまり、こうした近現代日本社会の差別・競争・支配の重層構造の中で、日本の人民は、実生活の真理・真実と遊離する虚偽・偏見の教育－差別、競争、支配を合理化する教育－で、その暴力性と人間疎外の不正義を捉えられず、人を殺したり人に殺されたりする戦争に動員された。

こうした実生活と遊離した近現代日本教育の歩みを反省し、戦後、日本国憲法・旧教育基本法(以下、憲法・旧教基法)の教育条理は、「真理と平和を希求する」人間性を育てるためには「あらゆる場所、あらゆる機会において、学問の自由を尊重し、実生活に即して、自発的精神を養い、自他の敬愛と協力による」(旧教基法第2条、傍点は筆者)とし、学問的真理・真実の認識を育てる教育空間、実生活と結合する教育空間、自他の共同性と主体性を育てる集団の教育空間を創る教育方針を説いた。

しかし、こうした論点は、憲法・旧教基法制という制度的改革によって、上から(理念的・演繹的に)教育現場にもたらされただけではない。むしろ、教師集団、地域住民、子どもたち自身に、教育現場内外で存在する戦後部落差別の現実－集中する長欠不就学、低学力、非行、就職差別等－として発見され、そのような現実を「ひとしく教育を受ける権利」(憲法第26条、旧教基法第3条)が侵害された事実、それを残す実生活と遊離した教育の実態－差別、競争、支配を合理化する教育－として問い直すことによって、(実践的・帰納法的に)下から教育現場で紡ぎ出されたものである⁽²⁾。その点で、こうした「生活と教育の結合原則」が、憲法が内在する基本的人権として保障される教育のあり方(以下、「人権としての教育」)を深化させてきたといえる。

2. 「生活と教育の結合原則」を探る現代的意義

翻って、昨今「子どもの貧困」という現実が、部落内外を問わず、新自由主義教育改革の下で進行している。それは、健康で文化的な最低限度の生活を営む権利=生存権(憲法第25条)の実現を妨げられた子どもの貧困な生活ぶりである。新自由主義改革下の市場原理主義の自由競争・自己責任がもたらす格差と貧困により弱者が切り捨てられた結果、「人間らしく生きる」生存への権利が侵害されている父母の暮らしの子どもへの反映である。そもそも、人間らしく生きるためには、生きる糧を得る能力を獲得する教育への権利がひとしく保障される必要があり、教育を受ける権利が生存権的基本権の文化的側面としてひとしく保障されるべき所以もここにある。そして、憲法には、基本的人権としての「教育を受ける権利」をひとしく保障するために、学校教育、教育費制度の確立を願い、義務教育無償にその願いを込め、「人権としての教育」を実現する教育条理が内在している⁽³⁾。

しかし、新自由主義的路線による教育政策は小さな政府下で財政の傾斜配分による公教育費削減を通して、「人権としての教育」を実質的に形骸化してきた。例えば、教育費をめぐる、呻吟する子どもたちの貧困の背後に教育条件整備問題がある。OECD最低といわれる低い公財政教育費(GDP比3.4%、2005年)の教育行財政は、「人権としての教育」の重要性に鑑みて是正が必要であろう。同時に格差や貧困という新自由主義の生活現実には人々に感情的不満・不平・分裂・対立・疎外感をもたらしてきた。その弊害を糊塗するために、思いやり・自他の人権尊重・規律・権利より義務・公共心・愛国

心など国民統合の一体感を進める新保守主義的教育改革も、近年の教育政策(教基法「改正」(2006年)、教育三法「改正」(2007年))として具体化されてきている。それらの施策は、一方で新自由主義が財政の傾斜配分による社会保障費・医療費・教育費等の削減で生存権(憲法第25条)を侵害し、他方でそのような格差と貧困の実生活の暴力性と人間疎外の不正義を認識する真理・真実よりも、自己責任・自他の人権尊重・公共心・愛国心イデオロギーを国民に及ぼすことによって、実生活と遊離する教育-差別、競争、支配を合理化する教育-を進め、「人権としての教育」を変質させている。

たとえば、政府の教育政策としての人権教育の動向は、こうした状況を示している。2009(平成21)年以降「人権教育の指導演等の在り方について(第三次とりまとめ)」(文部科学省・調査研究会議2008年3月)の浸透に象徴されるように、教育現場では教育政策としての人権教育がアリバイ的に広がっている。人権教育の内容には、人権が国民同士の差別等の横の関係の内容に閉じ込められる点に、看過できない問題点がある。まず、国民と政府との縦の関係の中でひとしく保障されるべき「人権としての教育」のありかたを曖昧にし、一人ひとりの精神の自由の範疇(自他の尊重・公共心・愛国心)に国家が介入し、国民統合のために利用されるおそれがある。それは、以上の人権教育の内容を、新自由主義教育改革の手法-国家が目標と評価として管理し、P(目標)→D(実施)→C(評価)→A(改善)サイクルで、評価による予算傾斜配分で教育現場を統制する企業経営手法(NPM)手法-で、教育現場に「不当

な支配」を及ぼす危惧である⁽⁴⁾。

そのような（格差と貧困、あらたに「不当な支配」を及ぼす生活と教育を遊離するような）今日的ナリアリティを考えると、あらためて「人権としての教育」をひとしく保障することから具体的に紡ぎ出した戦後同和教育の経験に、その対抗軸を見出すことは重要ではないか。後述する通り、そこには、実生活と遊離し、20坪の教室内に教育を閉じこめて、「ひとしく教育を受ける権利」を保障しなかった教育の差別的現実を直視し、人間疎外の克服をめざす「人権としての教育」を創造する営為があった⁽⁵⁾。こうした「人民の生活と結合された教育の構造化」、いわば「生活と教育の結合原則」こそ、「人権としての教育」を実現する教育学的戦略に重要な提起をしたのではないか⁽⁶⁾。

本稿では、そうした問いに対して、以下、戦後同和教育に内在する「生活と教育の結合原則」が、「人権としての教育」を実現する上で重要と考えられる教育実践全体の内包・外延－教育内容、教育方法、教育制度、教育実践・教育経営・教育統治への国民の教育参加－をどう具体的に機能させてきたのかについて明らかにすることによって、応えよう。

二. 「教育の平等」を「人権としての教育」として実現する

－機会・結果・交流の平等を進める

教育制度原則への挑戦－

戦後同和教育は、部落問題を残す学校教育における不平等の再生産の現実を発見してきた。

部落問題が、戦後日本に残った背景には、まず、1950年代はじめまで、米国占領軍が部落問題の存在を否定する占領政策をとり、行政当局自身の部落問題に対する無関心さもあり、1965（昭和40）年の同和対策審議会答申まで、部落問題は政府・教育行政当局に本格的に自覚されず、等閑に付された事情があった⁽⁷⁾。1950年代後半から始まる高度経済成長下で、不安定な低賃金労働力を必要とする資本の支配体制が部落差別を利用し、差別と低賃金労働が被差別部落の貧困を生み、貧困が部落の子どもの長欠・不就学・低学力問題を生み、差別と低学力が被差別部落の就職差別を生み、そして部落の子どもは不安定な低賃金労働力へ、という差別と貧困の悪循環を再生産する状態があった。部落問題が提起する教育上の課題－長欠・不就学問題・低学力・就職差別－とは、「人権としての教育」を教育制度として具体化する「教育の機会均等」（憲法第26条・旧教基法第3条）、つまり「教育の平等」の実現が忘却・放置された部落の差別的生活をめぐる学校教育の実相であった。

では、誰がそうした実相に取り組んだのか。一人ひとりの自覚的な教師であった。しかし、憲法第26条の保障する教育の機会均等原則、いわゆる「教育の平等」を理念として堅持し、この問題に取り組んだのかといえば、そう明確に言いきれなかった。教師一人ひとりが「地域・家庭」に出かけていくことによって、長欠・不就学の背景にある、「ひとしく教育を受ける機会」を奪う「酷薄な生活」に出会い、そして、こうした「酷薄な生活」を生み出す社会構造へと目を向けざるを得なくなるのであった。『同和教育白書』はその事情を象徴的に伝える。

「この子供(ママ)たちの家庭でのくらしの状態はだろう。-電燈(ママ)がつけられないので、宿題はできなかった(K・H子)。先生、ぼくのうち、雪国みたいに、昼でもまっ暗だよ。だから人間が部屋にいる時は、いつでも電気つけんならぬよ(K)。差別が貧困を生み、更に貧困が差別を生み、最も高い教育を受けねばならない西郡の子供(ママ)たちの多くが、勉強机の無い事実は、八尾市の小学校の中で一番わるい出席率としてはね返ってくる。」⁽⁸⁾

「Aの家庭

父は失業、日雇いの厳しい生活から現在は会社外交員として月収一万八千円を得られるに至ったが、窮乏時の借財は今もなお有す。兄(十六才)は学齢超過で放出中学を除籍され、久宝寺在のS鉄工所で働き若干の収入あり。母(無職)妹三人あり、計七人の生活は父兄(ママ)の収入を以てすれば、辛うじて支えられるが如きもかかる状況は本年三月末のことであるため、現在なお七名に対し雨傘一本もなく、父母は下駄を共用し、夜具は敷布団二、掛布団二、毛布一、食器も不足という有様である。

Nの家庭

父親の収入(靴修繕)では生活が苦しいため、現在花緒(ママ)の手内職をしに働きに出ており、本人は不在。両親に義務教育の必要と本人のためについて話をするも本人は極(ママ)めて学校を嫌い、学校の名前を聞くだけでも二、三日は寝込むとのこと。本人の勉強嫌いとは病弱(頭痛症)を理由に登校させることには全く誠意がみられず、本人の勉強ざらいと両親(義理)の無理解により見込みはうすいが今一度家庭訪問したいと思う。」⁽⁹⁾

教師たちは、高度経済成長のもとで安価な労働力を組み込む社会構造が、長欠・不就学の背景に存在する「低位な生活」を生み出したことを発見していった。その後、長欠・不就学という、機会均等としての「教育の平等」問題にとどまらず、著しい部落の子どもの低学力問題という、ひとしく教育を受けて発達する結果としての「教育の平等」問題が現れる。例えば、高度経済成長下の能力主義教育政策による進学教育中心の差別体制が就職組の部落の子どもの切り捨てることを厳しく問い、「同和教育の本質」を示す「教育革命」と呼ばれた1960年代の大阪府八尾市立八尾中学校の取り組み(以下、「教育革命」)⁽¹⁰⁾は好例である。

「おれら、授業中は静かに授業をうけることが常識だぐらひは分っている。しかし、授業の内容は、おれにはさっぱり分らへん。なにも分らへんのに六時間もすわってるのは、ほんまにしんどのやぞ、それは、おまえらには分らへんわ」⁽¹¹⁾

部落の子どもの授業妨害に対して、部落外の進学希望者女子14人が抗議の集団登校拒否を行った。これを契機に、子ども同士で徹底的な話し合いがなされた。前記引用は、そのときの騒いだ部落の子どもの発言であった。話し合いで自明になったことは、騒いだ部落の子も、騒ぎを嫌って集団登校拒否をした女子も、同じ要求を持っていたことであった。つまり、それは、〈授業はみんなきちんと受けたいのだ。授業中やかましくなるのは、教師の授業のしかたが、一部のものだけがわかるようになってきているためではないか。授業をふくめて八尾中の教師たち

は進学する子を中心にした差別教育をやっている。…教師は差別者だ。八尾中の教育をよくするために、教師は生徒と話しあわなければならない」ということであった⁽¹²⁾。

こうして、同和教育を実践する教師たちは、「なにも分らへんに六時間もすわってる」子どもたちの低学力問題を、ひとしく教育を受けて発達する結果としての「教育の平等」問題として自覚していくのであった。そして、同和教育の実践者は、部落の中に入っていく、子どもの意見（抗議）に耳を傾け、「子どもの学習意欲と学力が、教師の教授技術への改善や子どもの努力への期待をこえて、生活そのものによって規定されるという事実」を、発見していった⁽¹³⁾。ここには、教育を「形成」から捉える「生活と教育の結合原則」が、「教育の平等」の教育制度原則を「人権としての教育」として実現していく挑戦があったと考えられる⁽¹⁴⁾。1970年代以降、部落の低学力を克服する補償的な学力促進が制度化され、部落の子どもだけを特殊化・別格化・分離主義的に手厚く保護する誤った傾向が出てきた。それに対する小川太郎の批判は、「教育の平等」を「人権としての教育」として実現する上で重要な示唆であった。

「正しい促進教育のあり方は、部落へ出かけて行って部落の子どもだけを対象として行うのではなく、学校で部落内外をとわぬ学力のおくれた子どもの学力の促進をはかるものであらねばならない。」⁽¹⁵⁾

こうして、一人ひとりのすべての子どもが能力発達ができるように、必要に応じる手厚い教育を保障する「ひとしくその能力に応じる」憲

法第26条の発達保障主義－教育法学会多数説－を補う「教育の平等」の教育条理解釈の深化があった。それは同和对策失効後も、かつての部落の子どもの低学力・教育困難を克服する同和加配教員制度を、部落内外を問わないすべての地域の学校の教育困難加配教員制度という教育条件整備の発想－同和加配教員制度を「人権としての教育」として発展させること－に受け継がれたのである⁽¹⁶⁾。

その後、一部に残る部落第一主義・部落排外主義的な教育が、部落の子どもだけを分離し、部落内外の子ども同士に障壁・分け隔て・垣根を生む心理・意識面での弊害－部落内外わけへだてなく「ひとしく必要とするすべての子ども」に教育を保障する憲法第26条の教育条理を侵し、部落問題解消に逆行する負の遺産－として、新たな偏見や心理的損傷を生みだしたとして、批判もなされている⁽¹⁷⁾。

ところで、こうした批判の前提には、「ひとしく人々が交流し、心理・意識面での弊害を克服する友情と連帯を生む」新しい「教育の平等」への示唆があったのではないかと⁽¹⁸⁾。なぜなら、この示唆に、男尊女卑・差別意識を生んだ別学制度を反省し、「男女共学とは、同一の学校に男女差別なく収容するというにとどまらないで、男女に共通學科については、同一教室において教育することを原則とする旧教基法第5条（男女共学）の共学としての交流の「教育の平等」（立法者意思）に通底する教育条理を、見出すからである⁽¹⁹⁾。

その点で、「教育革命」の同和教育の経験を想起するとき、部落内外の子どもたちが、徹底した話し合いを通して交流し「騒いだ部落の子

も、騒ぎを嫌って集団登校拒否をした女子も、「授業をきちんと受けたい」という同じ要求を発見し、差別教育体制の矛盾に気づいていく。また、ある教師は、長欠・不就学の教育の機会均等が実現されていない部落差別の現実を、「不幸」として描くのではなく、部落内外の子どもたち自身に考えてもらう人権・権利教育の実物学習の教材として感得させ、その克服を企図していく場合があった。つまり、川内俊彦学級では、出席確認の中で「姿なき友」として、学級集団に確認させるという感性的認識に訴え、憲法(基本的人権・教育を受ける権利)の理性的認識の教育に結合させ、それを通して、長欠の子どもを救うために、福祉事務所への正当な要求があることを自覚させていき、長欠の学級の仲間を励まし、援助する生活指導実践に結実させていく取り組みがあったのである⁽²⁰⁾。ここには、交流の「教育の平等」への可能性が見出される。部落内外の子ども同士に垣根を生むのではなく、すべての個々の発達の必要に「ひとしく」応じる「人権としての教育」、友情と連帯を生む人間的接触・交流を育て、心理・意識面での弊害を克服する「教育の平等」への取り組みがあった。

こうしてみると、同和教育に内在する「生活と教育の結合原則」は、「教育の平等」の教育制度原則を、機会の「教育の平等」から、結果の「教育の平等」、そして友情と連帯を生む部落内外の交流を進める「教育の平等」へと深化させ、「人権としての教育」の教育学的戦略として機能させたと考えられないだろうか。

三. 「集団教育」を「人権としての教育」として実現する

一人間疎外を人間的結合へ反転させる 教育方法への挑戦一

「教育革命」の呼称は、それが「同和教育の本質」を示す取り組みであるからであった。1961(昭和36)年11月の第二室戸台風の校舎破損による環境悪化の直接の原因であったが、進学準備教育という差別教育体制にたいする、進学のめあてのない部落の子どもたちの怒りの爆発を発端に起こった。しかし、それが事件と言われず、「教育革命」といわれるのは、部落の子どもへの授業妨害・集团的破壊行為→女子の抗議の集団登校拒否→子ども同士の話し合い→「授業をきちんと受けたい」という同じ要求の発見→「誰がわるいのか、先生がわるい」→三日間の担任と子どもの話し合い(進学準備体制の差別教育の集团的糾弾へ)→差別教育体制の全面的な改革へ、という経緯をたどり、具体的には「補習授業と市販テストの廃止、毎日一時間の相互学習の時間の設置、職員室の開放、副読本『なかま』による同和教育のいっせい実施などの措置」がなされて、破壊行為もなくなり学校の秩序の回復する展開を見たからである⁽²¹⁾。三月の卒業式は感動的な答辞と送辞が読まれた。例えば、在校生代表向井友子の送辞は、子どもたち自らが、「教育革命」の本質を「人権としての教育」の実現として、認識してきたことを述べている。

「秋、恐ろしい台風がありました。……ガラスが割られ腰板がぐだかれる音が聞かれるようになり

ました。そんな毎日が続いた或る日、お兄さまお姉さま方と先生方との話し合いが始まりました。……

そのうち校長先生や担任の先生からお話しを伺い、友だち同志（ママ）、幾度も真剣に討論し互いに考え合う間に差別とは次のようなことであるとわかって来ました。義務教育九九年に当然身につけなければならない学力を家庭の貧しさや学校教育の環境の悪さのために学力を十分身につけることができなかつたこと、その他一人一人の生徒の周囲に人間として憲法に保障されている権利が侵されているすべての姿が差別であるということでした。（傍点は引用者）⁽²²⁾

翌年には新学年の生徒会の会長に立候補した部落出身生徒の推薦の演説をしたのが、八尾中学校の同和地区外の富裕階層住宅地に住む女生徒で、彼女も「八尾中学事件を通して部落の生徒を知り、部落差別の問題を知って、そのような行動に立ち上がった（傍点は引用者）」⁽²³⁾のであった。

前記の引用箇所傍点から、率直な「話し合い」・討論が、部落をめぐる差別的生活を直視させ、人間を結合させていったことは明らかである。高度経済成長下の能力主義教育政策・進学体制中心の差別教育－差別・競争・支配の教育の本質－が、部落の子どもたちにとっては「卒業しても、土方かアッコにしかねないような、低い学力しかつけてくれなかつた」という不満、「先生、僕たちが、ガラスや腰板にあたりちらさなくてもいい、希望の持てる教育を、なぜしてくれないのですか」という人権の要求を生んだ。つまり、差別教育に対する要求の爆

発という形で始まったとはいえ、部落の差別的な生活や進学中心の差別教育に呻吟する部落の子どもたちの生活を直視し、集団による「話し合い」を通して人権の要求を認識していく経緯があった。例えば、集団的破壊を起こした学級（3年1組内藤義道）で、なぜ徹底した「話し合い」ができたのかという点、そこには集団の中で生活を「話し合い、理解し合う」指導が伏線として存在していたからであった。梅田修は、内藤の聞き取りから、お互いの生活を「話し合う」指導がなされていたことを明らかにしている。

「内藤が注意を払ったのは、部落の生徒の意識と部落外の生徒の意識のズレがあり、（それぞれの生活に規定されて）、そのままでは共通の話し合いが成立しにくいという状況であった）、そのままでは共通の話し合いが成立しにくいという状況であった。そこで、内藤は朝・夕のSHR（ショート・ホームルーム）の時間を活用し、それぞれ2-3人ずつに、自分のことだけでなく学級のことも含めて、『今日はどうするのか』『今日はどうだったのか』を話させていたという。はじめのうちは内藤が加わっていたが、しだいに生徒だけでやるようになった。これによって、学級のことを生徒たちで話し合うという力は育っていたのではないか。」⁽²⁴⁾

徹底した「話し合い」の成立が、自然発生的な偶然ではなく、部落内外の生徒同士が日常的に「話し合う」という教育方法の教育学的戦略によって育てられていたのである。ここには、部落に対する差別的な生活や偏見のもとで、子ども同士が相互に分裂・敵対的關係に陥りやすい人間疎外を問い直す教育学的戦略があったので

はないか。小川太郎は、そうした取り組みは、同和教育の実践者が「差別と分裂の状態におかれている子ども」に対して、生活綴方的方法による仲間づくり－生活の真実を書いて話し合うという方法－をとって、子どもの人間的な結合を進める教育方法であると指摘する。そして、子どもたちは、そのようにして生活を認識することによって、生活に働きかける活動に向かうとして、例えば「不就学・長欠の問題は、子どもたちの問題となり、子どもたちの家庭訪問に進み、子どもたちが福祉事務所に赴いて生活保護を陳情するところまでいく。学力の低さの問題は、子どもたちの『仲間勉強』を生み、仲間勉強の場として公民館の使用を要求するところまで進む」と挙げていた⁽²⁵⁾。(その点では、二の「川内俊彦学級」のとりくみは典型的である。)ここには、部落差別をはじめとして差別一般が存在する体制の下で、競争が励まされ、子ども同士が孤立・分裂・敵対する人間疎外状況への対抗軸として、人間疎外の生活の「話し合い」から同じ人間としての要求の発見へ、そして「差別の屈辱、競争の非情さ、孤立と敵対の無意味さを、真実を語り合う中で相互に認め合う」という、人間的結合の「集団教育」があった⁽²⁶⁾。

こうしてみると、同和教育に内在する「生活と教育の結合原則」は、「集団教育」という生活綴方的教育方法を深化させ、子ども同士の孤立・敵対の人間疎外から人間的結合への「人権としての教育」の教育学的戦略として機能させたと考えられないだろうか。

四. 「認識の教育」を「人権としての教育」として実現する

－認識を育てる教育内容への挑戦－

「教育革命」において、部落史学習の教材に、部落の子どもたちが目を輝かせていった。川内俊彦は当時の「社会科の教科書をみても、部落の歴史や部落問題は一向にその姿を現さない」なかで、「〈何故、部落差別が生まれてきたのか。何故差別されるのか、部落差別の現実はどうなるのか〉」という部落問題を問う視点は皆無であると述べる。そして、部落問題を科学的に認識する課題が見出されていった⁽²⁷⁾。

「差別のいわれのないことを教え生徒達が卑屈にならず堂々と生きていけるようにしましょう、そして差別の実態を明らかにする事によって解放への展望をもたせよう。そうすれば生徒達の粗暴なふるまいも、なげやりな態度もなくなってくると考えたわけである。」⁽²⁸⁾

こうして「部落史学習会」を組織し、放課後の学習会を持ち始めた。ここには、「教育の目的を実現するため、あらゆる機会に、あらゆる場所において……学問の自由を尊重し、實際生活に即」する「生活と教育の結合原則」の教育方針(旧教基法第2条)が具体的な形で見出されるだろう。そうした「生活と教育の結合原則」こそ、部落問題を科学的に認識し解決の見通しを与える教育内容を、子どもの発達を保障する「人権としての教育」－「学問の自由(憲法第23条)」と「教育を受ける権利(憲法第26条)」を結ぶ教育内容の自主編成・「教育の自由」－

の教育学的戦略として機能させたといえるだろう。また、子どもたちの中には、八尾中学校に欠けているもの—一般とくらべて、部落の子どもにはるかに低い学力しか保障されていないこと—が教育における差別であることに気づく者がいた。「先生、国語や、英語や、数学も教えてんか。」と積極的に変わっていく⁽²⁹⁾。部落差別の不当性を学習することによって、部落問題を解決していく目的が自覚され、その目的のために、文化の力を身につける発達の自己運動が起こる。ある子どもは、「教育革命」の本質—部落の子どもを放置する差別教育と「人権としての教育」の矛盾—を認識することを通して、学ぶ目的を発見し、生徒会に立候補するなど成長を遂げて、卒業時に以下の発言をした。

「僕は、人に馬鹿にされないような人間になろう。……というのは、中学三年間すごした間に、人権問題、差別問題、その他いろいろな問題に出会い、今までのむじゅんや疑問を解き明かそうと小（ママ）数の友達と考えあい、話し合い、又、お互にはげましあいながら、正しい結論をえようと努力した結果だからである。……僕はこの社会全体の仲間づくりと、僕のかたい決心とを結びながら、このむじゅんした世の中を歩んでいくつもりだ。」⁽³⁰⁾

ここには、「生活と教育の結合原則」が、部落問題という社会的解決課題を直視し、部落問題解決を見通す「認識の教育」の教育内容を生み、子どもの発達の自己運動を引き出したことが彷彿される。それは、法的拘束力を持ち始める学習指導要領や文部省検定教科書に閉じ込められない教育内容への挑戦であったのではない

だろうか。

「教育革命」と同様に、1960年代に広島県庄原市山内地区の山内中学校の同和教育の実践（以下、「山内中の同和教育」）も、部落問題解決を見通す「認識の教育」の教育内容への挑戦であったと考えられる。「山内中の同和教育」は、「生活の中にある矛盾をとらえ、それを率直につづる」生活作文＝日記指導に宿る事実の着目→「教師への不平・不満・抗議・学級内の人間関係の訴え」→「ホーム・ルーム会」→「職員会議」→「生徒を教育の主体に」する「学習権保障」思想による教師集団形成→「生活集団」を土台とする「学習集団」という生徒集団形成→地域づくりとしての父母集団形成へとという「教育集団」の取り組みへと発展し、「戦後同和教育の金字塔」と評された⁽³¹⁾。

そうした取り組みのきっかけが、「みっちゃんは乞食の子じゃそうな」という部落差別事件であった。こうした「生活と教育の結合原則」の教育学的戦略の具体化は、部落差別事件の教材化に対する、広義の「教育内容」への挑戦として取り生まれ、教師集団・生徒集団・父母集団を構造化する教育集団形成に至る。それまで、生活作文＝日記指導やホームルーム会で「一人一人の子どもを大事にしてきた」つもりであった教師集団が、事件を契機に、部落問題研究所の東上高志に「みっちゃんの問題を教育の中に位置づけて、どんな教材化していったんや」と問われ、「自画自賛で浪花節を云うとる」と批判された⁽³²⁾。ここから、教師集団は反省を始め、以下の通り、教師自らの部落問題に対する「認識の教育」が始まった。

「…部落差別の問題にしても部落史を指導すれば、子どもの意識も父母の意識も変わり得ると思っていました。差別が依然おこっているその奥底にある実態を知らずに、観念的なまさに浪花節的な部落意識であった事は事実でした。…また、私たちは学習指導と生活指導は表裏のものといいながら、実感として、また、実践として確認していませんでした。生活作文によって子どもの意識や、それをとりまく社会矛盾は知っていましたが、それを克服するための折り目ただし教材化は全然考えていませんでした(傍点は引用者)。」⁽³³⁾

「私たちが壁を強く意識したのは差別事件でしたし、これには随分ショックを感じました。子どもは必ず差別をはねのけて伸びていく子になってくれると信じていたのも、まさに竹やりとB29的願(ママ)にしかすぎなかったことを痛感いたしました。子どもの力は、教師の言葉による指導のみではのびてこない、むしろ子どもの力を出すことの出来る組織をつくってやる事が『仲間づくり』『自主的活動』差別への抵抗という言葉の前に大切であること、また、現実の社会に於ける学習指導と生活指導の分離は、子どもに学習の優位性を与え、苦勞してつみ上げようとする生活指導への学力を半減乃至は無意味にさせることにきづきました。従って差別に対する正しい認識は一貫した学校(教科と生活の指導)の生活で育つものと考えます。また、地域の体制を強化することは、部落問題のかなしい事実を説得するよりも、むしろ差別が現にある背景の実態を確かめ、部落、地域、親、教師の丸ぐるみの教育を、きづくことからはじめなければならないと考えました。

私たちは、東上先生の浪花節教育と云う厳しい

言葉で、やっとはんものに近い同和教育の方向を、さぐりあてることができたのです(傍点は引用者)。」⁽³⁴⁾

こうして、(1) 部落差別事件→(2) 子どもの部落問題に対する非科学的認識の実態、その背景にある被差別部落に対する差別的な生活認識の克服が重大な教育課題へ→(3) 子どもの人権が保障される二方向の取り組みへ(①生徒を主体にした差別のない学校づくり、一人ひとりの生徒の人権を守り、学校を民主主義の教室にする学級活動・生徒会活動の「生活集団」の組織化を、②①の生活集団を土台に「授業のなかにある差別」をなくす「授業点検」「助け合い学習」「小グループ学習」などの「学習集団」形成へ)→(4) (3) を実現する教師集団の二方向の取り組み(①授業研究、②父母への「部落地域懇談」「学習会」の取り組み)へと発展させていく⁽³⁵⁾。

部落差別事件を契機に、差別が現象する子どもたちの実生活を直視する「生活と教育の結合原則」が、従来の観念的な「浪花節教育」に対する反省を教師集団に迫り、現にある差別・競争・支配の教育体制の影響下にある、教師集団は「学級生活と学校生活においてひとりひとりの子どもの人権を大切にするとりくみを発展させるとともに、自分たちの問題として『わかる授業』の実現をめざす『学習権保障』のとりくみを展開していった」⁽³⁶⁾と評されている。こうした取り組みで、すべての子どもの学力が飛躍的に前進したが、それにとどまらず、ここには、教師自身が「子どもの力を出すことの出来る組織をつくってやる事が『仲間づくり』『自

主的活動』差別への抵抗という言葉の前に大切である」とか、「差別に対する正しい認識は一貫した学校（教科と生活の指導）の生活で育つもの」という部落問題解決の見通しを教師自身が発見する、教師自身の「認識の教育」があったといえよう。

こうした見通しの下に、部落問題を直視し、部落問題解決を見通す「認識の教育」の教育内容を生み、子どもの発達を自己運動を引き出していったことに注目しなければならない。たとえば、部落の子どもで学校をよく休む森原に対する班と学級の取り組みのなかで、森原の家へ班長たちが足を運んで家族全員で話しあうこと四日間、遂に正常な登校を実現させた実践は、好例である。その取り組みを班長の一人は次のように日記に書く。

「私達班長八人は、ただ森原君に勉強させよう、仲間の一人として良い生徒にしてやろう、それだけが頭に強くあって家に行きました。…おばあさんは、差別をしておいて何を話しに来たのか、と云わんばかりの態度で初日をむかえて下さいました。ほんとうに泣きたい思いでした。でも私達の心は変わりませんでした。また明日も行きましょうね、と、さびしい心をおさえて笑って別れたのです。こうして四日間三キロの道を通いました。一日目より二日目と話すことを色々と研究して行ったのです。その甲斐があって四日目には、おばあさんにもお父さんにもわかってもらえました。あれ程ひどいことを口にされたおばあさんだったのに、涙を流して喜んで下さいました。明日から必ず（ママ）学校に行かせますからよろしく頼みますからね、とおばあさんから云われた時、Tさん、N

さんの目には涙が光っていました。…」⁽³⁷⁾

森原は以後、病気以外は休まず、学習にも熱意を持ち、グループの課題学習にも本気で取り組むようになった。仲間の一人ひとりを大切にする生活実践が、部落内外の子どもたち、父母らに差別を乗り越え部落問題解決を見通す「認識の教育」の教育内容を伝えていたのではないだろうか。

「問題児から優等生になっ」て、三次高校入試に合格し、「卒業記念樹」の南天を泣きながら植えた功三の場合はどうだろうか⁽³⁸⁾。

「……功三を底辺とした無目的集団、形式的集団がはっきりこの私にわかってきました。更には功三の祖父母、父母が手を結ばないことによって、子ども達の全面発達を阻害しているように、他の子どもたちの親たちも手を結んでいないことを再確認しました。私の学級経営はここから出発しました。私は話し合い、作業、学習をできるだけ集団で活動できるよう意図的にしくみました。みんなの援助と協力をフルに生かすよう工夫しました。学級できめたきまりを必ず（ママ）守らせるために、きまりをつくる過程を重要視していきました。…そして更に、お互いに他への奉仕をすることが、人間としてのこの上ない喜びであることを知らそうとしました。すすんで人のよさを発見することのねうちを学級経営に生かそうと思いました。生徒たちが功三のよさを見つけようとはじめました。一方、功三の母と相談して、すぐ就職した方がたちまち楽だという祖母と、じっくりわかるまで話し合ってもらうことを、注文しました。もちろん、私としては、奨学資金制度、貧困でありな

がら高校へ進学した事例など、おばあさんと話す材料を母に与えました。ついに功三の高校進学も許可されました。このころから功三はみちがえる程、集団の中で変わってきました。……

……。彼は、きっといつまでも、集団に励まされて、問題児から優等生になった、すばらしい仲間間の力を忘れないことでしょう。」⁽³⁹⁾

ここにも、功三を変える、班と学級、そして父母への教師の働きかけがあった。それらは、貧困を乗り越え進学への見通しを与える「認識の教育」を生み、子どもの発達の自己運動を引き出していくものであった。そして、父母への働きかけは、以下の父母の発言の引用からも、子どもの教育を支える地域の体制を強化し、差別が現にある実態を確かめ、部落、地域、親、教師ぐるみの教育をめざしていく「生活と教育の結合原則」を具体化していったことが明らかである。

「私たちの学習会も、先生方のお蔭でようやく軌道に乗ってきたようです。最初、あれ程先生に『私たちは、差別なんかうけてはいませんわ』と言ったことが、今になっては、ほんとうにはずかしい気持ちで一ぱいです。

同和教育、同和教育と云われる先生方の餌食にならない方が無難であると感じたのは、私一人ではありませんでした。しかし、一つ、一つを積み上げる学習会では、何とも思っていなかったことが、大きな差別であったり、今まで地区改善事業費にしましても、私たちは、何も知らないままに過ごしていました。

私たちが、このように考えるようになりました

のも、中学校の先生方の指導を受けたからこそと喜んでいますが、…私たちが、一番驚き、ありがたく感じておりますことは、子どもたちが、集まった人たちと一諸(ママ)に、ものを考えようとさせたり、どんどん意見を出したりしていくことです。こうして、私たちは、もちろん、子どもたちも眼にみえてかわってきたような気がします。……

子どもたちが、学校の勉強で、子ども会の活動で、みんなが協力しなければなんにもできないし、協力することが、どんなに大きな力になり、仕事になるかということ、眼の前に見せてくれました。私たちは、子どもたちのことをそっくり学んだわけです。……」⁽⁴⁰⁾

こうしてみると、同和教育に内在する「生活と教育の結合原則」は、教師・子ども・父母らに二〇坪の教室に閉じ込められない教育で見通しを与える「認識の教育」を深化させ、「人権としての教育」の教育学的戦略として機能させたと考えられる。「教育革命」も「山内中の同和教育」においても、「生活と教育の結合原則」が、部落問題解決を見通す「認識の教育」へ教師を向かわせ、「教育者が教育されなければならない」(フォイエルバッハに関するテーゼ)という、国民父母から信託される「人権としての教育」の責任を自覚させてきた。そして、教師が変わり、子どもが変わり、父母が変わる「認識の教育」を進め、「人権としての教育」を実現していく営為がなされたのではないだろうか⁽⁴¹⁾。

五. 「人権としての教育」を実現する「教育集団」形成の課題

－教育実践・教育経営・教育統治に及ぶ教育参加への挑戦－

以上のように、同和教育に内在する「生活と教育の結合原則」は、「教育の平等」（教育制度原則）、「集団教育」（教育方法）、そして「認識の教育」（教育内容）に及ぶ教育実践全体の内包・外延を、「人権としての教育」の教育学的戦略として機能させてきた。

では、誰が生活と教育を結合させ、同和教育を「人権としての教育」として実現させること⁽⁴²⁾を可能にしたのか。誰が同和教育を進める主体であったのか。

たとえば「教育革命」において、11月15日からの3日にわたる子どもたちとの話し合い後、12月2日に、部落解放同盟西郡支部が、教育問題を失業をなくす生活保障問題として位置づけ、八尾中学の差別教育のしくみについて、八尾市教育委員会、八尾中校下教師代表、そして「なにも分からへんに六時間もすわってる」子どもたちの訴えで矛盾を認識した八尾中教師たちの、四者間で話し合いを持った。その過程の中で、教師たちは、以下の通り、八尾中の差別教育の背景にある教育行政の責任を発見していく。

「たしかに俺らの教育はまちがっていた。しかしそれは、俺ら教師だけの責任だろうか。こんなにわるい教育条件のなかに、悪条件を無限にせおわされている部落の子をぎゅうぎゅうづめにして、教育の責任を教師だけにおしつけてすずしい顔をしているのは、いったい誰だ。」⁽⁴³⁾

こうして、八尾中教師は、同和教育研修、教育条件整備を中心とする教育要求（長期不就学生をなくすこと、校舎の早期改築、義務教育費（教科書・参考書・学用品等）の全額公費負担、学級定員30名と教員増加、勤評反対、学力テスト反対、教科書採択民主化等々）を、八尾市教委に提出し、「権力の代理人」としての教師から、国民父母の教育権を信託される「国民全体に直接に教育の責任を負う」教師（旧教基法第10条）へ、自覚を深めていった。ここには、組織された地域の父母住民が、学校におけるさまざまな形での差別の廃止を要求し、差別を助長する教師の勤務評定・全国一斉学力テスト等の教育政策の強行に抵抗し、差別についての真実の教育を学校に要求し、教育の主権者として行動する姿があった。そして、その信託を受けなければならない教師を変え、教師も、父母住民と共同する事実があった。その事実こそ「教育における国民主権の本質とその実現の筋道」があるのではないかと⁽⁴⁴⁾。

子どもたちはどうか。「教育革命」の中学生の集団的抵抗同様に、1961（昭和36）年秋に文部省の全国一斉学力テスト強行反対運動に、全国の中学生が参加したという。眼前で差別教育を批判し、学テ政策反対・高校全入を要求する教師や父母や労働者の姿を見て、中学生が、「教育革命」の中学生同様に、「自分のうけている教育、あるいはその教育を規定する教育政策そのものを対象化し、学習し、批判」し、「校長先生は僕らの指導の資料にするといわれるが、テストの結果のわかる頃僕たちは卒業している。どんな指導をしてくれるのか」「設備をよくするためということと、五教科だけをテス

トするのは矛盾している。ほんとうに設備をよくしたいのなら五教科以外の方が関係が深い」「五億円も金をつかってテストするより、その金で設備をよくしたらどうか」と疑問をもち、「子どもはだまれ」「校長のいうとおりにするのが一番正しい」という人たちに不信を抱き、闘った⁽⁴⁵⁾。「山内中の同和教育」においても、生徒から出された仲間づくり学習と矛盾する劣等感を生む「通知表の十段階評価」批判を受け、学習内容の主体化・学習目標が明確化された学習資料表を作成した。しかし、結局は学習資料表は学校内の改善にすぎず、不合理な内申書・指導要録が残ると疑問が出された。こうして高校の成績内申の疑問から、生徒たちは、高校の性格を問い、「高校入試が間違い」で、「高校全入は、当然である筈で」と結論づけ、これが背景になって父母集団が高校全入運動を組織していく⁽⁴⁶⁾。

こうして、1960年代に能力主義的な差別と競争と支配を強いる教育に対して、同和教育は〈子どもの学習と発達の権利を実現する教育的価値〉を守る教師集団・父母集団・子ども集団の三者が相互に作用し合い、教育実践(個々の教師の狭義の教育実践)の内包から、教育経営(学校全体の教育方針・学校づくり・広義の教育実践)、そして教育統治(文部省・教育委員会等の政府の教育政策)の外延へ至る重層構造に、国民主権としての国民の教育参加への挑戦を通して、「人権としての教育」を実現していかうとした営為があった。同和教育運動は、こうした三者を、以下の通り、複合的に把握する「教育集団」と捉えた。

「同和教育運動は、教師の力だけですすむのではなく、父母、子どもをはじめ、部落の解放をねがう地域集団、民主的諸集団との結びあいのなかでこそ、ゆたかに発展することがあきらかにされ、改めて、『教師、子ども、父母、地域集団』の統一された姿を『教育集団』と名づけたのであった。」⁽⁴⁷⁾

では、こうした「教育集団」形成に、いかなる現代的意義があるのだろうか。第一に「教育集団」の前提に、単なる政治的闘争の組織と同一視されない、〈子どもの学習と発達の権利を実現する教育的価値〉を守る点があったことではないか。そもそも「人権としての教育」は、(1)「子どもの自然権としての学習権・発達権」を前提に、(2)子に対する「父母の自然的責務」としての「父母の親権」から、(3)「父母の親権の一部(国民の教育権)」の信託を受ける「国民全体に直接責任を負う教師の教育権」へと至る論理を内包する。その点で、父母集団と教師集団は、〈子どもの学習と発達の権利を実現する教育的価値〉を守る共同責任者であるという「教育集団」の思想は重要である。ここには、教育の主権者として行動する国民父母と、その信託を受けなければならない教師を変え、教師も、父母住民と共同し、教育に参加していく論理、つまり教育実践・教育経営・教育統治を貫く「教育における国民主権の本質とその実現の筋道」があるからである。冒頭で述べた新自由主義教育改革の格差と貧困、新しい「不当な支配」への対抗軸こそ、こうした〈子どもの学習と発達の権利を実現する教育的価値〉を守る教育における国民主権の論理ではないか。

第二に、差別・競争・支配の教育を強いる国

家権力に対し、「教育集団」形成をめぐる「安保闘争と結合した、反ファッショ・差別行政反対」－平和・独立・民主・生活向上という日本国民全体の課題と部落問題の課題を統一する人権の視点－、つまり国民の人民統一と連帯の視点を必要とする経験⁽⁴⁸⁾があったことである。つまり、学テ政策反対・高校全入を要求する、部落内外を問わない教育統治への国民の教育参加への挑戦として、「人権としての教育」を実現する統一戦線的な運動が提起されてきたことである。

言い換えれば、「教育革命」(註(10):八尾中問題関係資料参照)や「山内中の同和教育」(註(31):山内中学校同和教育関係資料参照)に注目するとき、それらのとりくみには、部落問題自体への対応というより、部落問題をめぐって生起する子ども自らの身近な生活における子どもの人権(学習権)状況について、自分の脳みそで考える自覚や解決していく力を子どもに育てるために、一学級のとりくみにとどまらず、学校づくり、父母への働きかけ、教育行政、教育政策へのとりくみへと展開していった歩みがみられる。また、その歩みには、国民全体に対する教育者の責任論－核となる教師・教師集団の存在として－から、「教育集団」形成を通しての教育参加論へと、教育を変革する「教育における国民主権」の筋道としての教育参加が、空間的(又は量的)には広範な領域に及び、質的には「人権としての教育」を実現する立憲主義的なベクトルをとっていった。「教育における国民主権」の筋道としての教育参加の領域に関しては、浦野東洋一の整理によると、教育実践・教育経営・教育統治に及ぶ教育参加の領域を、以下の通り、形式的に把握できる⁽⁴⁹⁾。

教育参加の領域

- 1 学校経営活動への参加
 - A 学級経営
 - B 学年経営
 - C 学校経営
- 2 学校教育活動への参加
 - A 教科教育
 - B 教科外教育
- 3 わが子の問題での親と教師・学校との個別的な関係の場
- 4 親の教育要求の共通化・公共化の場
- 5 教育行政への参加
- 6 教育立法への参加

上記の教育参加の広範な領域において、戦後同和教育の代表的な取り組み(例えば「教育革命」や「山内中の同和教育」)には、「人権としての教育」を侵害して憲法的価値に抵触する状況への対抗軸を創り、それを担う「教育集団」形成をめぐる統一戦線の立憲主義的論理を具体化する民衆統制としての「教育参加」が提起されていたと考えられる。その点で、市場原理主義の自由競争・自己責任で弱者を切り捨て「人権としての教育」を侵害して憲法的価値に抵触するおそれのある昨今の新自由主義教育改革に対する教育学的戦略の構築にあたって、示唆的ではないだろうか。

ただし、そのような意味での民衆統制としての「教育参加」と、現政策としての「教育参加」を同一概念とすべきではない。なぜならば、現政策としての「教育参加」には、例えば全国学力・学習状況調査の結果公表で新自由主義的競争を原理とする学校評価・教員評価に協力する

学校運営に利用されるおそれ(地域に根ざす学校づくりの民主主義的価値と他面で官僚的・集権的行政権の実質的拡大の両義的可能性を内包する危うさ)があるからである。むしろ、現政策としての「教育参加」に内在する官僚的・集権的行政権の拡大の危うさを批判・止揚する点にこそ、民衆統制としての「教育参加」の意義があるのではないか⁽⁵⁰⁾。

第三に、「教育革命」の「反乱」や中学生の動評や学テに対する反対を、子ども集団の政治主義のレッテルで捉える子ども観を持たなかった点である。ここには「差別と競争の学校体制の犠牲者たちがそのような学校の秩序を破ることを防ぐために、学校が子どもに対する管理・統制を強化するときに、そのような支配に対して頑強に抵抗」し、生活と教育の矛盾に注目し、矛盾のなかで成長する人間としての子どもをどう理解するのかという子ども観の提起がある。小川太郎は「生活と教育の結合原則」の中で、以下の通り、子どもの姿を捉える意義を説く。

「生活と教育の矛盾をまともに見据えざるをえず、その深刻な矛盾の中でしかも人間であろうとする子どもを見つめている同和教育の教師にとっては、それはきわめて自然・必然的な教育現象である。むしろ、今日のような差別・競争・支配の教育の体制と政策のもとで、何事も起こらないとしたら、そのことの中にこそ『政治』があり『非教育』があると見るのである。」⁽⁵¹⁾

「教育集団」形成をめぐるリアルに提起された「生活と教育の矛盾の克服を通して発達する」子ども観は、「過度に競争的な教育制度」

や格差を強いる経済政策・財政政策下の「子どもの貧困」の社会的矛盾の下で不安を感じる子どもに応答しなければならない、子ども観・意見表明権(子どもの権利条約第12条)を実現する教育課題に通底し、その点で現代教育実践・教育経営・教育統治の課題を浮き彫りにする契機を持つといえるだろう。

こうしてみると、戦後同和教育に内在する「生活と教育の結合原則」は、「人権としての教育」を実現する教育学的戦略に対して、教育実践・教育経営・教育統治に及ぶ教育実践全体の内包・外延に及ぶ総合的構造的アプローチ-「教育の平等」、「集団の教育」、「認識の教育」という諸課題の発見→諸課題を担う「教育集団」形成への重要性を提起してきたといえるだろう。

付記

本稿は、既発表論文(森田満夫「同和教育に内在する『生活と教育結合原則』」部落問題研究所編『部落問題解決過程の研究・第2巻-教育・思想篇』部落問題研究所出版部2011年12月)及び日本教育学会第71回大会【テーマB-7:差別問題と教育】分科会報告(森田満夫「同和教育に内在する『生活と教育結合原則』-『人権としての教育』を実現する教育学的戦略として-」2012年8月26日)を基に、あらたに関係史料・内容を補い、「人権としての教育」を実現する教育実践・教育経営・教育統治に及ぶ戦略的課題を考察する論文として加筆したものである。

註

- (1) 安川寿之輔編『日本近代教育と差別－部落問題の教育史的研究』（明石書店、1998年）参照。
- (2) 東上高志『戦後同和教育史』（青木書店、1982年）8頁、森田満夫「教育の機会均等の実現－戦後同和教育の遺産として－」（平原春好編『教育と教育基本法』（勁草書房、1996年）参照。
- (3) 藤本典裕・全国学校事務職員制度研究会編『学校から見える子どもの貧困』（大月書店、2009年）参照。
- (4) 森田満夫「教育改革と〈人権としての教育〉の矛盾」（『部落問題研究』第186輯、部落問題研究所、2008年）、佐貫浩・世取山洋介編『新自由主義教育改革－その理論・実態と対抗軸』（大月書店、2008年）参照。
- (5) 前掲、森田「教育の機会均等の実現－戦後同和教育の遺産として－」参照。
- (6) 小川太郎「民主的・民族的・科学的な教育の原則」（『小川太郎教育学著作集』第5巻（青木書店、1980年）100-102頁、114頁参照。小川は、こうした近現代日本教育を徹底する部落差別が提起した教育課題を歴史的に捉え直し、部落差別の下に置かれる子どもを対象とした戦後同和教育が、国民教育の原則を鋭く示していると述べている。

「敗戦前には天皇制絶対主義の権力政治が、戦後は自らもアメリカ帝国主義への従属に甘んずる独占資本の権力の政治が、労働者・農民・勤労市民の下に差別される部落を温存することによって、いいかえれば、部落を解放する政治を行わないことによって、部落は今も生きている

のだし、その人口からいえば増大しているということである。このことは、部落民のほとんどが失業者・零細企業の労働者・大企業の社外工や臨時工・貧農・土方のような、社会の最底辺の位置を占めつづけており、その住居は、極端な過密・老朽・仮設の住宅であり、部落そのものは道路・衛生施設において極度に劣悪な状態に放置されている等々の差別の物質的・客観的な事実としてあらわれている。…そのような差別のもとにおかれている子どもを対象とする同和教育は、…先進的な教師の実践的な研究のサークルにおいて、差別からの解放の教育の課題と取り組んできた。…そして、1961年の八尾中学校の『教育革命』以来、民主的な教育運動の中に、若干の反響があらわれているが、まだいまのところ、一般的に問題がその十分な重さで受けとめられているとはいえない。『教育』誌の問題としては、福地幸造氏が今日の段階での状況を指摘している（1964年5月号）。

問題が十分な重さで受け止められていないというのは、差別されている部落の子どものために人びとがまだ十分に考えてくれないという意味ではない。部落差別が支配階級とその権力によって、人民の分裂支配の手段として位置づけられ利用されていること、したがって、部落問題は部落民の問題であるばかりでなく、同時に自らも差別と支配のもとに置かれている国民全体の問題でもあるということの問題認識が、まだみんなのものになっていないということである。同和教育の側では、『部落の人々の現実』に受けている極端な不平等、自由の制約、窮乏などを理解することは、同時に国民生活のいたるところに打ち込まれている差別の重荷を、それ

を差別であるとして意識できる確実な方法である』として、『部落に対する差別を生み出し、温存し、再生産していく諸条件は、部落の人々を含めた日本国民すべての民主的な成長を妨げ、自由で豊かな生活を営むことのできる社会の実現をはばんでいる』と見、『差別からの解放は、国民すべてにとっての重要課題である。国民すべてが解放されるなかにおいて、部落の解放も実現されうるのであり、また部落の解放が取り残されるようなことがあっては、国民すべての解放も実現しないのである』と判断している(同和教育指針・1958年)。同和教育のこの国民教育的な視点が、一般にまだ理解されていないということなのである。(初出『教育』1964年7月号掲載)

- (7) 前掲、『戦後同和教育史』8頁参照。
- (8) 部落問題研究所編『同和教育白書』(部落問題研究所、1962年)82頁。
- (9) 前掲、部落問題研究所編『同和教育白書』、186-187頁。
- (10) 『小川太郎教育学著作集』第5巻(青木書店、1980年)147頁；八尾中「教育革命」の経緯に関しては、以下を参照。

【八尾中問題関係年表】

- 1 1947年4月1日 大阪府中河内郡八尾町立中学校として創設
- 2 1947年4月25日 始業式挙行 校舎未建設のため当分以下校舎を借用して分散授業を行う。
イ 八尾町立中部小学校の校舎の一部 ロ 大阪府立八尾中学校の一部 ハ 大阪府立八尾高等女学校の一部
- 3 1948年4月1日 八尾市制施行にともない八尾

市立八尾中学校と改称

- 4 1948年4月9日 イ 八尾市立八尾小学校 ロ 大阪府立八尾高等学校 ハ 大阪府立山本高等学校 ニ 私立双葉高等女学校の四校舎で分散授業
- 5 1948年5月27日 大阪府立山本高等学校の校舎にて授業
- 6 1948年9月6日 八尾市立西郡中学校生徒が本校生徒と合同して授業を行うことになる
- 7 1950年4月12日 旧私立双葉高等女学校の校舎と用和分校とにおいて授業することになる
- 8 1951年11月 津田栄一 八尾中学校教諭として赴任
- 9 1952年 津田栄一を中心とする民主教育の実践がふかめられる
- イ 学級内での集団主義教育のとりくみ
- ロ 〈平和〉についての綴方教育指導がおこなわれる
- ハ 教育諸条件の整備について生徒の要求が学校にだされる
- ニ 〈西郡部落〉の花緒産業(部落産業)についての実態調査
- 10 1953年4月30日 八尾市立西郡中学校廃校 八尾市立八尾中学校と合併
- 11 1953年10月 川内俊彦 八尾市立八尾中学校教諭として赴任
- 12 1954年 川内俊彦・津田栄一ら西郡部落に入り、子供(ママ)を部落史研究会に組織し、同盟づくりに活躍、部落のボス層の攻撃をうけ〈第二の旭丘事件〉かといわれた
- 13 1954年5月 大阪教職員組合定期総会において、川内俊彦(八尾支部八尾中分会)は、〈部落解放運動と教組運動との提携、同和教育の課題〉を内容とする〈運動方針修正〉提案をし可決さ

- れる
- 14 1954年5月11日 大阪教研集會に川内俊彦、津田栄一の〈八尾市における同和教育の実態〉発表
- 15 君が代斉唱廃止にふみ切る(1954年12月)
- 16 1954年10月～12月 西郡部落の民主化闘争激化－風呂闘争、民生委員、自治振興委員民主化闘争－
- 17 1955年4月～11月 川内俊彦の実践
- イ 長欠問題とのとりくみ－Mさんを守ろうの運動
- ロ 文化祭の全員参加に対するとりくみ－1年5組(川内学級)による文化祭銭全員参加の単独実施
- 18 1955年10月 八尾教組教研集會の統一テーマが〈部落解放運動と同和教育〉と決定－八尾中分解から提案、承認される
- 19 1957年4月 内藤義道 八尾中学校教諭として赴任。－この年〈文化祭全員参加〉をとりやめるといふ反民主的な差別教育に対して第一次の生徒蜂起が起こる。同時に、〈同和教育〉〈部落問題〉研究会が校内に組織される。
- 20 1958年
- イ 〈勤評闘争〉のなかで〈部落問題〉研究会の組織化が拡大される
- ロ 〈校内人事の民主化が確立される〉特定教師による三年担当という差別人事が廃止され、持ち上りの原則が確立される
- 21 1959年1月 部落解放同盟西郡支部結成(支部長、北村善蔵)
- 22 1959年3月 優等賞、皆、精勤賞全廃
- 23 1960年
- イ 〈文化祭全員参加〉の原則が決定
- ロ 〈体育祭における徒競走〉廃止
- ハ 高校の差別教育の克服のために第1回の中学、
- 高校連絡協議会をひらく(9月)
- ニ 八尾教組教研集會分科会に〈人権と民族〉分科会設置
- 24 1960年9月 西郡差別事件－その解放闘争がはげしく闘われる。12月2日教育委員会－差別教育行政の批判をつく。校内に〈生活綴方運動〉さかん－文集づくり〈歌ごえ運動〉－生徒会を中心として活発
- 25 1961年4月より 社会科教師により〈部落解放ととりくむ社会科〉という主題を設定して、教科書批判を中心とする教科内容の自主的編成にとりくむ
- 26 1961年9月～いわゆる〈八尾中間問題〉おきる
- イ 第二室戸台風－このころから生徒の学校破壊活動が連続的につづく
- ロ 10月末－1教室を完全に破壊するという現象がおこる。
- ハ 11月14日 3年1組の女生徒14名の集団登校拒否事件おこる－生徒集団より教師集団との話し合いの要求おこる
- ニ 11月15日～16日 生徒集団(おもに西郡の生徒を中心とする)と教師集団との話し合い－差別教育の実態が明らかにされる。16日夜職員協議会で差別教育の実態の点検を行う
- ホ 11月17日 教師集団は生徒集団のままで、自己批判と今後〈部落解放の教育〉にとりくむ決意を明らかにする
- ヘ 12月2日 部落解放同盟西郡支部に結集する父母大衆の教師集団に対する批判・糾弾が行われた(八尾市民ホール)
- ト 12月8日 市教委に30項目よりなる〈要求書〉提出
- チ 12月10日 「〈八尾中間問題〉についての父母の

- みなさんに訴えます」を発行
- リ 12月24日 部落解放同盟西郡支部、八尾中教師集団・生徒集団・民主団体の四者共闘による八尾市、八尾市教育委員会に対する団交－五項目要求の実現を約束
- 27 1962年1月 第11次日教組、第8次日高教合同教研全国集会(福井)に川内俊彦・内藤義道参加、八尾中問題の報告を行う。
- 28 1962年1月
- イ 地域の反動を中心として(八尾中生徒歩道対策委員会)結成
- ロ 八尾市教育職員組合の主権による(同和教育研修会)に内藤義道(八尾中問題)の報告を行う
- 29 1962年2月 (八尾中を良くする会)組織され、解放同盟との共闘態勢をとる
- 30 1962年3月8日 八尾市時報(同和教育特集号)を通して、八尾中問題について全市民にアピール
- 31 1962年3月13日 卒業式(市民ホール)
- 32 1962年3月25日 部落解放同盟(公開質問状)を市教委に提出
- 33 1962年4月 校長、教頭をふくむ20数名の教師の移動、8名の欠員のまま新学年の授業に入る。新校長清水良一赴任。
- 34 1962年5月 雑誌『部落』5・8月号に東上高志「教育革命－河内平野の生徒と教師と父母のたたかい」がのる。
- 35 1962年6月 第1回自治体職員部落問題研修会(大津)に内藤義道「八尾中問題」を報告
- 36 1962年6月 第1回全国同和教育活動者会議(信貴山)に内藤義道(八尾中問題)報告
- 37 1962年8月 第1回東海・近畿サークル合同研究集会に内藤義道全体集会で(八尾中問題)の報告
- 38 1962年11月 雑誌『教育』11月号に川内俊彦・内藤義道「部落を解放する教育」がのる。雑誌『現代教育科学』12月号に東上高志「教育革命－河内平野の生徒と教師と父母のたたかい」が転載される。
- (東上高志編『教育革命』部落問題研究所、1975年、234-239頁より抜粋)
- (11) 東上高志編『教育革命』(部落問題研究所、1975年)16頁。
- (12) 前掲、『教育革命』、17頁。
- (13) 前掲、『小川太郎教育学著作集』第5巻、104頁。
- (14) 学校教育・授業の成立以前の土台としての、人間が「形成」される生活から、「教育の平等」を実現する教育学的戦略は、経済的地位が「教育に多大な影響を与える」環境として「奨学の方法を講じる」旧教育基本法第三条第二項の立法者意思に整合する。その点で、同和教育に内在する「生活と教育の結合原則」は、憲法第26条「教育を受ける権利」・旧教基法の「教育の機会均等原則」の教育条理解釈を深化させる役割を、歴史的に果たしてきたと考えられる。
- (15) 前掲『小川太郎教育学著作集』第5巻、237頁、小川太郎「学力問題と促進教育」部落問題研究所『同和教育運動』創刊号(1973年)参照。
- (16) 「特集・同和教育をどうするのか－同和加配教員制度問題を中心に－」兵庫部落問題研究所『部落問題』1991年5月号:「特集・同和加配教員の見直しについて－和歌山

県-」部落問題研究所『部落』1991年12月号参照。

(17)「特集・『解放学級』を考える」部落問題研究所『月刊部落』(1989年11月号)参照。

(18) 森田満夫「同和教育研究の成果と課題(1991年度)」部落問題研究所『部落問題研究』第119輯(1992年10月)56-57頁参照。従来の同和行政が分離主義的に施され、部落内外に垣根が生まれる新しい差別問題によって、1990年以降、「特別のへだてが解消するのみか、積極的な友情と連帯」をつくる交流による部落問題解決が、「教育を通じての国民融合」としての「教育の平等」へのアプローチとして捉え直されてきた。

(19) 教育法令研究会『教育基本法の解説』(国立書院、1947年)88頁。

事実、黒人分離教育を教育上の差別とした米国のブラウン判決(Brown v. Board of Education of Topeka, 347 U.S. 483 (1954))に結実した「教育の平等」の肯定的契機は、教育と教育制度全体を通じる教育理念と教育原理を宣言する、わが国の旧教育基本法における、近代学校教育制度原則「教育の平等」論のコロラリー-教育上の社会的差別の禁止・義務教育の無償を保障する、「教育の機会均等」(旧教基法第3条)「義務教育」(旧教基法第4条)とともに、戦前の絶対主義天皇制下の家族的国体観の浸透した男尊女卑の根強い女性差別の社会制度や社会通念の残滓を克服するために制定された「男女共学」(旧教基法第5条)-に、多大な影

響を与えてきたものであった。

また、その後の研究者の男女共学論が、黒人分離教育を教育上の差別とした「教育の平等」の論議を有力な手がかりに、別学を否定する男女共学の「教育の平等」の論理として深化させられてきた。特に、城丸章夫氏は、以下のごとく、学校教育制度原則「教育の機会均等」が補償されるべき、教育方法も含む広義の「教育の平等」の要件を、男女共学論を通して説く。

「男女共学は、学校内部における教育方法上の問題であるのではなくて、日本における女性の社会的地位の問題であり、女性解放の問題につながっているからである。男女共学と対比させられるものとしては、アメリカの黒人・白人の共学問題がある。……周知のように、アメリカでは黒白の分離教育は差別教育にはかならずとして、黒白共学をめざす激しい闘争が展開されている。これは、男女共学についても教訓的である。なぜなら、日本の男女別学は有形・無形の教育上の格差をとめないがちであり、差別教育への危険を強くはらんでいるからである。

もともと、教育の機会均等を制度と課程上の均等に限定する従来の解釈には不十分なところがある。たとえば、明治以来の小学校における男女共学は、課程上の差よりは教育方法の差にこそ、差別の中核があった。また近年の学校教育内の差別も、方法上の差別に大きな特質をもっている。そうだとすれば、むしろつぎのことを主張すべきだと考える。

男女共学から受ける教育上の利益、別学

から受ける教育上の利益とは異なるということである。共学問題を、教科課程上の問題としてのみとらえることは誤りで、どのような集団からの教育的影響を受けるかの問題でもあるということである。つまり、共学による教育的利益を享受しえないようにすることは、国民の学習権の侵害であるということである。基本法の五条を第三条の機会均等の延長としてのみ理解することは、この意味で不十分である。男女の敬愛と協力が、共学が認められなければならない理由だとする本条の趣旨は、右のように理解してはじめて合理的となる。」(宗像誠也編『改訂新版・教育基本法－その意義と本質』新評論、1975年、165-168頁)

- (20) 川内俊彦「山嵐学級の記録抄」部落問題研究所『月刊部落』1960年3月号、34頁。
- (21) 前掲、『小川太郎教育学著作集』第5巻、148-149頁。
- (22) 前掲、『教育革命』、55-56頁。
- (23) 前掲、『小川太郎教育学著作集』第5巻、151-152頁。
- (24) 梅田修「小川太郎の生活指導論の探求」兵庫部落問題研究所『部落問題論究』第10号(1985年)95頁。
- (25) 前掲、『小川太郎教育学著作集』第5巻、106頁。
- (26) 前掲、『小川太郎教育学著作集』第5巻、107頁。
- (27) 前掲、『教育革命』160-161頁。
- (28) 前掲、『教育革命』161頁。
- (29) 前掲、『教育革命』162頁。
- (30) 前掲、『教育革命』220-221頁。
- (31) 東上高志「山内中学と"集団の教育"」部落問題研究所『月刊はぐるま』(1978年9月号)112頁；山内中同和教育実践の経緯に関しては、以下を参照。

【山内中学校同和教育関係年表】

- 1958年9月 泰山弘道、部落問題研究所訪問、同和教育の指導を受け、京都市内小中学校を訪問して実践を学ぶ
- 1959年4月 庄原市同和教育研究指定となる、仲間意識の育成を研究主題として取り組む
- 1959年9月 比婆地区同和教育研究協議会を開催
- 1960年1月 広同教三次ブロック研究会に「生活をどう高めるか」で泰山弘道報告
- 1960年1月 番城昌弘、2B学級で生活作文に取り組む、同時に作文を中心に母親通信を通じて父母提携をはじめる
- 1960年4月 泰山弘道、比婆郡西城中学校へ転出
- 1960年4月 各学級で生活作文に取り組む
- 1960年5月 学級担任を中心とするルーム会を組織、生活作文を資料に共同討議をはじめる
- 1960年10月 地区教研で生活作文を中心にした学級づくりについて報告
- 1960年11月 生活作文の検討のなかで、はじめて部落差別につきあたる
- 1960年12月～1961年3月 部落問題について両親学級学習会をもつ
- 1961年2月 2AのH・Rで美智枝を中心とした差別事件おこる
- 1961年3月 高茂地区懇談会をもつ
- 1961年3月 解放同盟庄原支部長、美智枝事件について三次教育事務所長と交渉
- 1961年4月 イ 校長須沢磯夫となる ロ 事

- 件調査に市教委乗り出す
- 16 1961年5月 イ 庄原市内同和教育研究協議会を本校で開催、講師東上高志氏、“浪花節教育”と批判される
- ロ 公民館、婦人会、解放同盟を母体に山内地区同和教育推進協議会を結成
- ハ 生徒の学力検査を実施して、学力の低さに驚く
- 17 1961年6月 3A H・Rで森原を中心とする事件おこる
- 18 1961年7月～8月 イ 山内地区同教、地区内分館13を会場に懇談会をもつ
- ロ 小中学校、両校P・T・A、高校学区再々編成、高校全入に取り組む
- ハ 小中学校、両校P・T・A、高校学区些細編成反対決議をして、県議会、県教委に要望提出
市内、比婆郡内に運動展開のための要望書を提出
- 19 1961年9月 学校をあげて集団の教育へ取り組む
- 20 1961年11月 イ 広同教、三次ブロック研究会を開催
- ロ 実践のすじみち第一集を発行
- ハ 広教組教研に「集団主義の教育」について報告
- 21 1961年6月～12月 各学級とも小集団の学習形態完成
- 22 1962年1～2月 山内地区同教主催、第2回現地懇談会をもつ
- 23 1962年1月 イ 尾引町甲平地区に学習会、「和顔」誕生、このころ、10数名中6名の教師たおれる
- ロ 尾引町全域壮年層を中心とする部落問題学習会「耕会」誕生
- 24 1962年4月 イ 高校全入を地域全体に組織することを連合P・T・Aに要望書提出
- ロ 教科書の自主編成に取り組む
- 25 1962年5月 実践のすじみち第二集を発行
- 26 1962年7月 イ 美術の先生をよこせの運動、生徒のなかに生まれる
- ロ 第3回地区懇談会はじまる
- 27 1962年9月 1B H・R、チーちゃん取り組みをはじめる
- 28 1962年11月 イ 県教組教研に報告
- ロ 全同教大会第三分科会に報告「学習内容をつくり出す学校集団」
- 29 1963年12月 イ 広島県教委指定校研究発表会をもつ
- ロ 実践のすじみち第四集は発行
- 30 1963年2月 教組教研全国集会の「人権と民族」分科会に報告
- 31 1963年4月 イ 高茂地区学習会に子ども会が参加し、「部落」輪読会はじまる
- ロ 庄原市部落問題研究所発足
(庄原市教育委員会編『集団の教育』部落問題研究所、1975年、215-2219頁より抜粋)
- (32) 庄原市教育委員会編『集団の教育』(部落問題研究所1975年)14頁、97頁参照。
- (33) 前掲、『集団の教育』99頁。
- (34) 前掲、『集団の教育』102頁。
- (35) 齋藤浩志「山内中学校の同和教育」部落問題研究所編『戦後同和教育の研究』(部落問題研究所出版部、1979年)参照。
- (36) 前掲、「山内中学校の同和教育」415頁。
- (37) 前掲、『集団の教育』71頁。
- (38) 前掲、「山内中学校の同和教育」416頁。
- (39) 前掲、『集団の教育』76頁。
- (40) 前掲、『集団の教育』166-168頁。
- (41) 『小川太郎教育学著作集』第1巻(青木書店、

1979年) 11頁、33-35頁参照。:「教育者が教育されなければならない」(フォイエルバッハに関するテーゼ)に関して、小川は「子どもを教育することで教育される」相互教育として捉える誤りを取り上げ、「階級闘争の実践過程で教育者が人間変革をとげなければならない」と指摘している。それは、1950年代以降の教育の国家統制を貫く階級支配の意図 vs. 国民父母の願う「人権としての教育」との矛盾を念頭にして、教育における国民主権の本質から導かれた国民の教育権を信託される、教師の責任論として理解しなければならない。その点では、教育政策を貫く支配の意図を捉え、そのような意図をくつがえし、「人権としての教育」を実現する教育学的戦略として、例えば同和教育が紡ぎ出した「生活と教育の結合原則」がいかなる機能を果たしてきたのかを明らかにすることは、重要である。つまり、部落問題が、教育者に「人権としての教育」を実現する課題を発見させ、教育者が、その課題を捉える教育科学的認識を獲得し応えること、小川は、こうした意味での「生活と教育の結合原則」の教育学的戦略に関して、二〇坪の教室に閉じ込めず教育を社会的規定から捉える科学性として、以下の指摘をする。

「…二〇坪のなかの教育の科学性とは、二〇坪の外の条件(家庭のあらゆる教育条件の貧しさ—挿入引用者)をふまえたうえでの効果を見通すものであるべきではないか。このことは、教授方法についていえるばかりでなく、教科課程

そのものについてもいえる部分がありはしないか。たとえば、社会に関する認識の教育の内容として、人権にかかわることがらの系統化ができていのかどうか。国語の教材が、差別と貧困におしひしがれている子どもに感銘を与える力を備えているかどうか。数学や自然科学にかかわる教科の内容でさえも、その実践的・生活的な意味づけがいきいきとなされているかどうか。これらのことがらは、純粋に知的・技術的な要素の系統的な積み上げという側面とともに、無視してはならない科学的な教育の側面をなしてののではないか。」

(42) 齋藤浩志は、「同和教育とは何か」という問いに関し、「同和教育が実態的に『人権としての教育』である」という歴史的把握を、以下の通り示した。同和教育の遺産を部落に特化する特殊な営みと捉えず、「人権としての教育」への普遍的営みとして評価する点で、重要な指摘である。

「私は、もともと同和教育の出発点は、教育における人権と民主主義の確立をめざす教育運動・実践であり、それを社会的差別の厳しい状況におかれてきた同和地域の現実に即して具体的に追求してきた取り組みとして、特に『同和教育』という名称で意識化してきたものだと考える。それは、あくまでも、子どもをひとり人間として大切にし、その人権(学習権・発達権)を保障する民主主義教育の思想を原点とし初心とした教育の運動・実践である。」(兵庫部落問題研究所『月刊部落問題』(1992年1月号)、16頁)

(43) 前掲、『教育革命』25-26頁。

(44) 前掲、『小川太郎教育学著作集』第5巻、

112-113 頁。

- (45) 西滋勝「VI・教育集団」小川太郎編『講座集団主義教育 2・教育の現実と集団主義教育』（明治図書、1967 年）161 頁。
- (46) 前掲、『集団の教育』125-132 頁参照。
- (47) 全国同和教育研究協議会『同和教育の課題と展望－第 15 回大会報告』（1963 年）40 頁。
- (48) 前掲、『教育革命』59-60 頁。
- (49) 浦野東洋一「地域における教育参加の課題」『日本教育学会第 41 回大会発表要旨集』1982 年 8 月 2 日、121 頁、参照。
- (50) クルプスカヤ／村山士郎編訳『国民教育と住民の参加』明治図書、1974 年、171-173 頁参照；クルプスカヤ／勝田昌二訳『国民教育と民主主義』岩波書店、1954 年、7 頁、125-126 頁参照。村山士郎によると、クルプスカヤは、詰め込み学校を批判し、子どもの全面発達の教育原理に基づく労働学校の条件として、「国民教育の事業に広範な勤労住民」の教育参加の意義を捉えている。クルプスカヤが「教育の非民主的組織の基礎的形態である国家による教育の組織、中央集権的官僚主義統制への根本的批判という観点」から、国家による教育の統制に取ってかわるべき新しい統制形態としての住民統制への住民の参加の意義を挙げていたことは重要である。
- (51) 前掲、『小川太郎教育学著作集』第 5 巻、107-108 頁。