

被差別部落出身青年にとっての同和教育の今日的な意義 —非大卒の被差別部落出身者からの聞き取り調査を通して—

岡本 昌人*

キーワード：同和教育 解放の学力論 学力至上主義 センター

要旨

本稿の研究フィールドとなる都市の同和教育は、学力向上を目標としたことが特徴的であった。筆者は、90年代後半にこの同和教育を受けた非大卒の被差別部落出身者にインタビューを行った。そこで、この都市が掲げた同和教育方針である学力至上主義が、部落出身青年にとって義務教育修了後の生活にどのような影響を与え、この同和教育を受けたことで何を内面化していったのだろうかを考えた。その中で、彼らは学力の獲得をできなかったために困難に直面することもあったが、同和教育を受容したこと、特に「センター」での「アイデンティティ教育」や「なかまづくり・集団づくり」が、成人後の生活の自立・確立において影響があったことが明らかになった。この都市の同和教育が点数化される学力を重視していたにも関わらず、全国での同和教育の思想的基盤となった「解放の学力」論が目指していたことと同質な部分を含む実践であることを明確にすることができた。

§ 1 はじめに

学校現場から同和教育という言葉が聞かれなくなって久しい。1965年の同和对策審議会答申以降の法制度のもとでの同和教育は、30数年間にわたって全国的に多くの実践を残した。長年の培われた同和教育の教育的な精神や手法は、現在の学校教育の中で人権教育として位置づけられ実践されている。30余年間の部落の子どもの教育保障を目的とした同和教育は、部落の子どもの不就学の問題や学力保障、進路保障、生活指導上の課題を解決した。政府による特別措置が終焉したのちも、同和教育の教育的実践は、社会的経済的に不利な条件下に置かれた学校における学力格差の是正への教育実践につながっている。その教育実践は、志水らによる「力のあ

る学校」¹⁾として提示されている。

本稿では、西日本の政令指定都市であるZ市²⁾の90年代後半の同和教育にフォーカスする。今回の研究のフィールドとなるZ市の同和教育は、多くの同和教育運動が提起していた「解放の学力」論に全く沿ったものではない。進路実現に向けての点数化される学力を獲得することを目的とする、すなわち学力至上主義を掲げた同和教育方針を策定したことに特徴がある。このZ市の同和教育方針は、64年に策定されている。それ以降の同和教育の実践により、Z市では部落内外の高校進学率の格差は是正され、多くの部落の子どもたちが高校に進学することができ、少しずつであるが大学への進学を果たす者もみられるようになった。一方、90年代になっても

高校への不本意入学や高校中途退学として、課題は残存し、義務教育期における部落の子どもの低学力の問題は依然として解消されなかった。そこで、筆者は、低学力層に位置していた部落の子どもの、学力至上主義を唱えたZ市の同和教育方針が与えた影響、そして学力的に課題があったために大学進学まで至らなかった部落出身者の中学校卒業後の生活の自立・確立への効果について、最終学歴が中卒あるいは高卒となった部落出身者に対するインタビューを通して考察したいと考える。また、Z市の同和教育の目標の第一は学力至上主義であるが、部落解放につながる学力の獲得にむけて、「アイデンティティ教育」や「なかまづくり・集団づくり」の教育実践もなされている。部落出身者の生活の自立・確立において、アイデンティティの保持や他者とのつながりは大きな資源であると考え、当時の「アイデンティティ教育」や「なかまづくり・集団づくり」の取組みからのアプローチも行うこととする。

筆者は、本研究で9名にインタビューした。そのうち大学を卒業している5名については、同様のテーマで分析・考察を行い、拙稿〔岡本2019〕で示している。大学卒業者と非大学卒業者（以下、大卒群・非大卒群）とに分けて分析・考察を行ったのは、小中学校での教育経験に加え、生活行動や子どもどうしのつながり、アイデンティティ形成過程、その過程での親の影響などの共通点はあるものの、最終学歴以外にも、就労状況、家族形態、ライフスタイル、部落問題との接触度、現在の間人間関係において差異がみられたからである。両群の比較による考察は、別の機会に行い、本稿では、非大卒群のみを対象として論じる。また、分析においては、個々の語りの個別性よりも全体の傾向を探ることを

重視したいので、語りはすべて匿名化し、収集されたデータから焦点付けたコーディングを行い、中心テーマやカテゴリーを同定、それらから概念を生み出し、その関係から分析することとした。

本稿の構成として、最初に、全国的な同和教育で思想的基盤となっていた「解放の学力」論についてみる。次に、Z市の同和教育の歴史性に関して論じ、教育実践の具体性を確認する。そして、全国的に展開された「解放の学力」論による同和教育とZ市の学力至上主義を唱えた同和教育を比較し、その差異を明らかにする。さらに、インフォーマントの属性と分析の方法を述べたあと、インタビューからの分析を行い、考察する。

§ 2 「解放の学力」論に着目して

全国的な教育実践研究会や交流会でのスローガンにみられるように、「差別を見抜き、差別に負けない、差別とたたかう力」の形成を目指した同和教育の思想的基盤になった理論に、68年に中村拓三³⁾が提唱した「解放の学力」論がある〔板山2013〕。その後、彼の提唱した教育理論を基盤とした実践報告が53年から開催されている同和教育の実践交流会である全国同和教育研究大会⁴⁾において多くみられるようになった。71年の第23回大会では、「言語認識」・「社会認識」・「自然認識」・「芸術認識」という「四認識」を提起され、「学力」とは、単なる受験の学力でなく人間解放につながる学力でなければならないことが確認された。ここに「解放の学力」論の影響がみられる。それ以降、「四認識」は、全同教の基本方針となっていった。

中村の「解放の学力」論では、同和教育の達成目標として「解放の自覚」「集団主義」「科学

的芸術的認識」の三つが掲げられている。三者の関係は、「解放の自覚」と「集団主義」を土台に、「科学的芸術的認識」を育てるという構造であるとされた〔木村2017〕。第一に、「解放の自覚」とは、部落の子どもが自らの置かれた立場や出自を自己認識することであり、最も重要であるとされた。これ以降、解放運動と連結した「部落解放子ども会」⁵⁾を軸に、「アイデンティティ教育」が盛んに行われた。第二に、人間の成長は集団の中でこそなされ、集団主義によって強烈な意思を持つ個人が育成される〔中村1984〕ので、「なかまづくり、集団づくり」が重視された。そののちの「なかまづくり、集団づくり」の部落の子どもを中心に据えた実践は、在日コリアンの子どもなどの他の社会的に厳しい生活を強いられている「しんどい子ども」⁶⁾への教育実践にもつながっていった。最後に、「科学的芸術的認識」を、「差別は人間の意識にあるだけでなく、政治的・社会的に構成される。科学や芸術が、人間無視・べっ視、差別の上に成立している場合があまりに多い。これとたたかい、変革していくためには人民の側の科学と芸術が強く要求される」〔中村1984〕ために必要としていた。このように、「解放の学力」論における学力観は、「受験の学力」を示していないことは明らかである。差別が存在する世の中の変革を求めるに必要な学力であり、中村は学歴や就労の獲得につながる学力とは一線を引いている。

以上のような「解放の学力」論は、同和教育実践上の思想性を示し、全国的潮流となって、多くの同和教育の実践が成されていった。

§ 3 調査フィールドZ市の同和教育

戦前の被差別部落の小学校での融和教育の実践などZ市の同和教育の歴史は長いが、本格的

に行政主導で学校教育として同和教育が行われるようになったのは、51年の市公務員による差別事件以降である。この事件で部落の劣悪な生活実態が明らかにされ、その責任は劣悪な住環境を放置したことであるとして、行政闘争が行われた。その中で、低位な教育の実態も指摘され、市による教育調査で、「今日もあの子は机にいない」といわれた長欠・不就学の課題が、部落の子どもに顕著に存在していたことが明らかにされた。

61年以降、市独自の就学奨励事業や加配教員の配置によって、長欠・不就学の課題も徐々に改善され、補習学級などの教育的補完事業も開始され、部落の子どもの学力保障・進路保障に向けた取組みが行われるようになった。

しかし、「差別と貧困」によって奪われた教育、学力を取り戻すことは容易くなく、部落内外の学力の格差は格段に大きかった。特に高校進学率という点において、63年3月時点で全市が75.0%、同和地区生徒が34.6%⁷⁾という全市の高校進学率の半分以下という現状だった。そこで、Z市教育委員会は56年の方針を改定し、高校進学率の格差の是正を第一の目標として、以下のようなわずか2行の同和教育方針を64年に策定した。

「64年同和教育方針」

『教育の全分野において、それぞれの公務員がその主体性と責任で同和地区児童・生徒の学力向上を至上目標とした実践活動を推進する』

他の自治体の同和教育方針をみても、Z市のように簡潔で、目標を「学力向上⁸⁾」に絞ったものは見当たらない。その後、この方針に従ってZ市における同和教育の事業・施策は遂行されていった。

69年に制定された同和対策事業特別措置法以降、文部省は同和教育の振興を図り、部落の子どもの低位な高校進学率の解消ならびにそれを阻害する要因となっていた部落の子どもの低学力の課題の解消を急務とした。文部省による特別対策事業以前から、すでにZ市では独自の奨学金制度や加配教員の配置を行っており、それらはZ市の同和教育方針は部落の子どもの課題であった学力問題を最も重要視していた証ともいえよう。

69年当時、保護者の高校進学希望は高かったが、まだまだ家庭の教育力も低く自宅での学習が困難な家庭も多かった。部落の子どもの学力の定着や向上は、学校教育に求められていた。そこで、教科担任制を採用する中学校（同和校）では、平常授業中に部落の生徒を抽出して指導する抽出促進授業やチームティーチング授業、少人数分割授業などの授業改善が展開された。また、家庭の教育力の向上や家庭学習の定着、部落問題認識における話し込みを目的とした個別的な家庭への入り込み（家庭訪問）も活発に行われた。「靴減らしの同和教育」「足でかせぐ同和教育」とも言われた頃でもあった。これらの教育手法は、現在の学校教育の中でも大切にされている。

点数で表される学力観を前面に出したZ市において、最も特徴的な施策の一つが、各部落内に設けられた「学習施設」（以降「センター」）の開設であった。「センター」は、施設の所管も運営・管理責任も教育委員会であった。他府県で行われていた学習会は、「部落解放子ども会」組織に委ねられていた。部落の子どもの学力保障・学力定着を目的とするだけでなく、解放運動の担い手を育成することを目的とする「アイデンティティ教育」に重きを置いていたところ⁹⁾

もあった。例えば、大阪府では、直接指導に当たっていたのは地域の青年や同和教育指導員であり、教員は補助的な役割にあっていた。部落解放の教育分野では子ども会を重視することから、Z市のように教員だけの運営ではなく、地域青年が関わることも多かった。Z市の場合は、学校の教員による企画・運営によって、「センター」が学校の同和教育の一部として機能していたことが特徴であるといえた。

学力向上を至上目標とした取組みの結果、Z市の部落内外の高校進学率の格差（高校進学率90年全市95.3% 部落95.0%）も格段に縮まり、高校進学率の格差是正においては成果をあげた。しかしながら、部落内外の教育上の格差がすべて解消されたのではない。当時のZ市の公立高校は総合選抜制¹⁰⁾をとっており、選抜検査に合格するには一定の学力が必要とされていた。そのため部落の子どもの進学先は、公立より私立高校への進学者の方が多かった。また、部落の子どもの高校中退者も著しくみられ、高校との連絡会を行うなどしたが、結果的にドロップアウトしてしまうケースも多々あった。この部落の子どもの高校中退については、さまざまな論者がその要因に関して報告している¹¹⁾。一方、大学進学（短大含む大学進学率98年 全市55.7% 部落46.0%）や広い分野での就労の獲得にも同和教育として目を向けられるようになった。高校生学習会も開設され、大学進学希望者も出現していたが、大学進学における格差はあった。

このようなZ市の部落の子どもの学力向上を目的とした教育施策により、着実に高校進学率が高まった反面、部落の子どもの低学力の問題も残存したままであった。個別的に教員や学校による非公式な高校中退後の動向はわかるものの、90年代後半には全市的な行政の調査は実施

されておらず、Z市の学校教育離脱後の動向は不明のままである。

§ 4 調査・分析の論点

まず、「解放の学力」論における「解放の自覚」「集団主義」に関して、Z市ではどのように展開されたのか確認しておきたい。Z市の56年Z市同和教育方針には、部落民としての「立場の自覚」について明記されていたが、64年同和教育方針では明示されていない。補足的に各年度の教育委員会のよる年度方針には提示されていたが、学力向上における施策のような全市的に具体性のある取組は示していない。例えば、90年代の初頭に、全市の中学校3年生に部落の子どもを一斉に集めた学習を主たる宿泊合宿が行われていた。その際、小時間の部落問題学習や部落間の交流はあったようである。だが、90年半ばには実施されず、本稿のインフォーマトらは経験をしていない。「解放の自覚」「集団主義」につながる教育実践は、それぞれの部落の学校や「センター」に任せられ、内容や頻度は学校の判断で独自に行われていた。いいかえれば、直接的な地域の人材の教育現場への動員がなかったZ市では、「アイデンティティ教育」や「なかまづくり・集団づくり」の実践は、「センター」を軸として教員の手で積極的に成されていた。このことから、本稿では、学力の獲得との関連性を問う点から、教員による「アイデンティティ教育」や「なかまづくり・集団づくり」をインタビューのテーマに加えることとしている。

さて、同和教育の実践者に自明視された「解放の学力」論であるが、すでに90年代初めの他都市の研究において、「解放の学力」論における学力観に対しての批判的論考が聞かれた。池田は、大阪府下の同和教育において「『解放の学力』

論は、教師に対して学力像や教育理想の提示という点では大きな意義を有してきたが、(生徒の)学力保障を促進させるものとはなっていないか」[池田1992]とする批判的論考を示している。鍋島や長尾も同じように同和教育において「解放の学力」に固執したために、部落の子どもの学力定着を果たせなかった[鍋島1991][長尾1994]と論じている。

大阪府と異なり、Z市では「教育の機会均等を完全に保障していくという観点から常に教育環境の整備充実をはかり、児童生徒の潜在的能力を開発し、十分な学力を身につけさせるための具体的な実践活動をすすめることが、教育での同和問題解決の第一条件である」¹²⁾としてきた。その結果、大学へ進学し社会的経済的に安定を得た部落の子どもも普通にみられるようになった。筆者が調査した大卒群には通塾する子どもおり、親が子に大学進学を目指させるという教育戦略を持てるようになったことは、親も受容した学力至上主義を掲げたZ市の同和教育の成果であるといえる。

Z市では数十年にわたり学力向上を目標に同和教育を実践してきたが、法制度による同和教育の施策が終焉しようとする90年代末期になっても、低学力の問題を解決することはできなかった。住田は、S・スティールの『黒い憂鬱』を引用し、部落解放運動が「被差別部落民の主体的力量（「自己責任」を担うべき「自立」）が獲得されることなく、対策事業への依存を強めている状況」について述べ、「被差別部落民の〈内面的弱さ〉を克服することが部落差別問題の解決にとって重要である」と論じている[住田2014]。住田は部落内に潜在化した同和对策事業への依存体質を批判したものであり、現在の新自由主義的な教育における自己責任論とは異な

るが、果たして部落の子どもにも内面的弱さがあったのだろうか、また子どもにも親にも教員への依存心があったのだろうか。部落の子どもにも内面的弱さや依存心があったとしたら、Z市の同和教育は低学力層に位置する子どもたちにどのような機能を果たしたのだろうか。また、高田は、四半世紀にわたる同和教育推進中学校における実践に対する研究の中で、これまでの研究の多くを「法律の失効後の同和教育における「学力保障」に関する研究の成果と課題を整理しているにすぎない」[高田2019]と述べている。本稿では、Z市の学力向上の成果と課題をみるだけでなく、義務教育修了後の生活の自立・確立においてどのような影響があったのかも考えたい。

なお、池田がいうように、Z市において「解放の学力」論が教師に対して思想的にどのような影響を与えたのか、調査・分析する必要性を筆者は感じているが、今回の調査では教員へのインタビューを行っていないので、論述することはできない。生徒・教員の両方向からの分析の必要性はあると思われるので、今後の検討課題としたいと考えている。

§5 調査及び分析の方法

インフォーマント9名¹³⁾は、特措法失効前の90年代にZ市の中学校に在学しZ市の同和教育を受けている。9名は81年から87年生まれで、インタビュー当時30歳から35歳である。現在は30歳後半である。インフォーマント9名(以後、彼ら／彼女ら)がこの同和教育を受容した時期は、特措法の期限切れが目前であり、学校においても施策として行われてきた教育活動は縮小¹⁴⁾されたり、特別対策事業から一般施策へ移行したりする事業もあった。例えば、「センター」

が部落外の子どもへ開放されたり、部落解放奨学金の中には廃止されたり貸与制に変更されたりした。また、これまで部落の雇用を支えていた雇用促進制度も廃止された。彼ら／彼女らは、同和教育を取り巻く状況が大きく変わろうとしている時期に義務教育を終えた世代である。義務教育後、自身で生き方を模索し、自らの生活を実現するための生きる力を、自ら獲得する必要が彼ら／彼女らには求められていたかもしれない。同和教育の真価を問うという点からも、90年代後半に同和教育を受けた部落出身者にインタビューすることが最適であると考えられる。

表1は、インフォーマントの属性を示している。調査した9名のうち、4名は大卒であり、5名(E子～I男)は大学を卒業していない。なお、E子とF子は中学校卒業、G男とH男は高校中途退学、I男は私立大学中退である。

プライバシーに配慮しつつ、義務教育終了以降の生活の態様を簡単に述べておきたい。現在は、E子を除く4名は、経済的にも社会的にも家庭的にも安定し、一人の社会人としてまた家庭人として生活を送っている。

E子…専門学校に進学・卒業。若年結婚。その後離婚し、生まれ育った部落近隣に居住。シングルマザー(子ども3人)。

F子…通信制高校に入学。直後に退学。いくつかのアルバイト生活。その後結婚。二人の子どもを出産するが離婚。その後、G男と再婚し、さらに二人の子供を産む。両者とも同じ被差別部落の出身、同じ小中学校を卒業だが、知り会ったのは成人になってからである。G男の自営業を手伝っている。

G男…私立高校へ進学。夏に退学。F子の配偶者。母親の離婚によって小学校時に

<表 1> インフォーマントの属性一覧（インタビュー当時）

	最終学歴		職業		家庭構成		現居住状況		中学校卒業年	生年
	校種	卒業中	職種	雇用状況	未・既婚	子	同和地区内外			
E 子	中学	卒業	販売業	非正規	シングル	3	地区外	近隣	1999	1984
F 子	中学	卒業	主婦	専業	既	4	地区外	市内	2002	1987
G 男	高校	中退	自営業	経営者	既	4	地区外	市内	1996	1981
H 男	高校	中退	サービス業 販売員 現会社経営	経営者	既	3	地区内	市営住宅	1997	1982
I 男	私大	中退	公務員	正規	未	/	地区外	市内	2000	1995

転入。高校中退後、部落を離れ、離職転職を繰り返す。仕事上での怪我で下半身に障害がある。結婚までの生活ぶりについてはほとんど話さず。自営業。

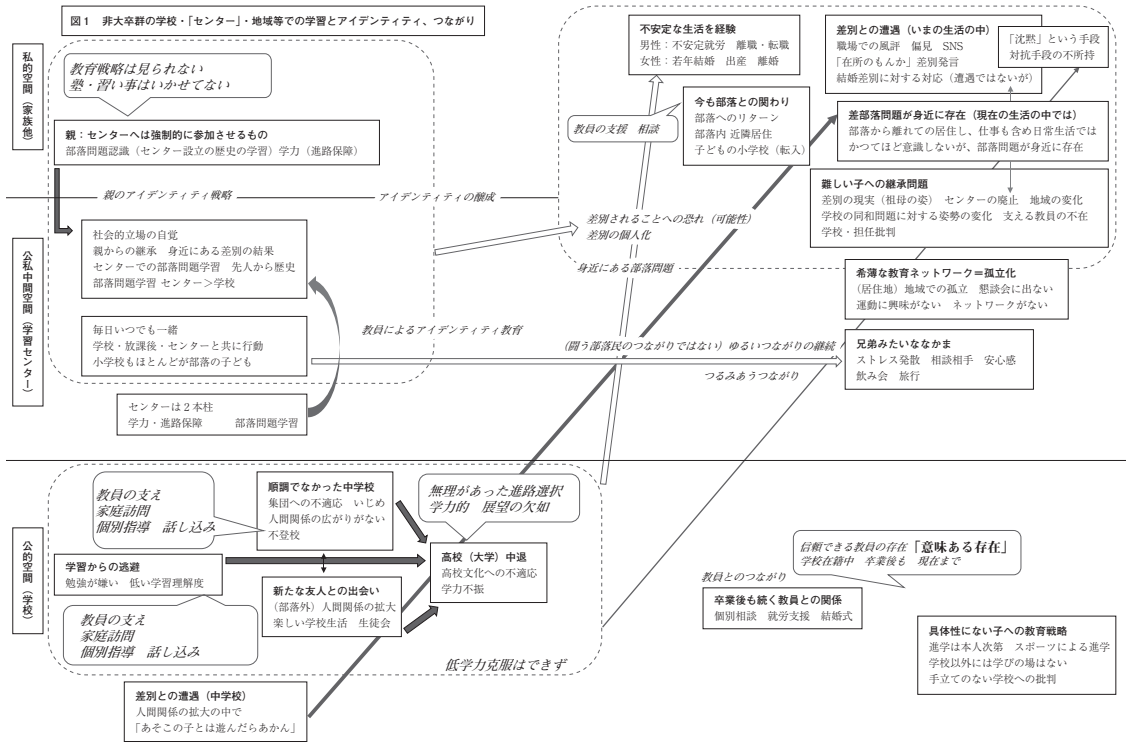
H 男…第一志望でない私立高校へ入学。3ヶ月で中途退学。中学校の斡旋で、美容院に就職するが、すぐに離職。その後は何度かの離職転職を繰り返す。25歳で通信関係の会社を起業。経営は順調。配偶者と三人の子ども。部落内の市営住宅で生活。

I 男…公立高校を卒業し大学進学するが、大学で学ぶ理由を見つけられず、一年で自主退学。退学後はいくつかのアルバイトで生活費を稼ぐ。知り合いからすすめられ、現業職の公務員に。婚約に

至ったことはあったが結婚することもなく、唯一の未婚者。

インタビューは、筆者を含む二名¹⁵⁾があらかじめ用意した項目を質問し、インフォーマントが自由に答えるという半構造化インタビューを二時間程度行った。まず、義務教育修了以降の経歴やライフスタイルを語ってもらった後、当時の学校や「センター」で体験した同和教育を中心に、感じていたことや現在までの生活への影響について答えてもらっている。

まず、インタビューのトランスクリプトを作成した。次に、オープンコーディングを行い、カテゴリーに分類した。筆者は、「学力向上（学力保障）」「アイデンティティ教育」「なかまづくり・集団づくり」のテーマを設けインタビューを行ったので、データの中から、3つのテーマ



義務教育期	高校期	大学期	成人期	現在
<p>子ども会活動への参加は少ない 小学校時に転入してきた男性は親からの継承もなかった。男性の一人も親からの継承は少なかった部落の子どもで困結して差別事件に抗議することもあった</p> <p>部落問題をともに学び行動する部落のなかまの存在 部落の子ども低学力の課題 乏しい親の教育展望 親からの部落問題の継承とセンターでの学習により、立場を自覚</p>	<p>大学まで進学した男性のみ高校に入ると自主的にセンターを利用するようになる。 高校中退後、離職や結婚など生活上の困難な状況があったようである。「言えないこともいろいろある」。被調査者の中にはその様子をエピソードとして語ってくれたこともあったが、プライバシーの点から削除をしている。 調査をした年代の青年らが就職期を迎える頃は、すでに雇用促進制度は存在していない。現業種の公務員試験を受けた青年も一般試験を合格し公務員となっている。</p> <p>高校進学は達成するが、その後の展望が描けず高校(学校)文化に不応 教師に代わる人物の不在 ロールモデルの不在 親たちの世代が勝ち取った結果(特措法による生活改善)の生活の安定を継承できず(特別対策事業の終了による)学歴がためたため、男性:離職・転職 女性:若年結婚、離婚、シングルマザーの経験 → ライフチャンスの制約</p>	<p>部落外の友人も存在している。2名の男性の友人関係は部落外の友人中心であった。</p> <p>経済的には自立(した生活) 個人に対する差別への憂慮 差別との遭遇 子どもの教育上(継承も)の困難を抱えながらの生活 階層間格差へ? 女性は複合差別 ゆるい・つむる関係性</p>		

に即したデータのみを選択し、以下のようにカテゴリー化した。その他のカテゴリーに属するデータは本稿では省略する。なお、カテゴリーに属するデータには、具体的なラベル名を付した。

(1) 学力向上(学力保障)

義務教育時の学習状況 学力の獲得手段
家庭の教育 親の学力獲得の期待 自身の将来展望、「センター」の活用

(2) アイデンティティ教育

部落出身者としてのアイデンティティ形成過程 親からのアイデンティティの継承

「センター」の役割 解放運動への参加 部落問題との接触 現在のアイデンティティ 学校での同和問題学習や人権問題学習の影響
(3) なかまづくり・集団づくり

当時の部落内外の子どもとのつながり 教員との関係 部落内外のなかまとの関係性 出身部落との関わり 家庭と教員との関係
そして、概念の時系列における関連性や変容に着目し、生活空間ごとに並べ、結果図として表したのが、図1である。その際、彼ら/彼女らの生活空間を、学校を公的空間、家庭を私的空間とした。また、Z市の同和教育の大きな特

徴である「センター」は、部落内に存在し地域の人々の利用もあり社会教育の側面も要しているが、「センター」が学校教員によって運営され学校教育にも包括されていたこともあり、公私的の中間空間として位置づけた。さらに、それぞれのデータから、図中に時系列ごとのインフォマンの共通するライフスタイルをも記載した[木下2007][波平 小田2010][関口2013][阿久澤2020]。本稿では、Z市の同和教育を、第一義

とした「学力向上（学力保障）」のカテゴリーを軸に分析し、他の2つのカテゴリーとの関連性をみることにする。そのため、一部のカテゴリーについての分析は別の機会に譲ることとする。

§6 調査の分析

1 学力向上（学力保障）

筆者は、非大卒群の「義務教育時の学習状況」のカテゴリーのワークシートをあとのように作

<ワークシート>

概念名	学習からの逃避
定義	小学校から勉強嫌いで、よく教員に怒られた。学校やセンターで学習をさせられていたが、教員には悪い印象は持っていない 差別に抗する学習観も持っていない
具体例	<p>E子：（小学校・中学校では）よく勉強をみてもらった 勉強をみてもらってよかったのかなあ （先生に勉強を教えてもらったのは）いやだった （個人的に勉強を教えてもらって）よかったのかなあと思う 小学校の時、センターでも常に先生に怒られていた</p> <p>F子：勉強はしていない 中学校や学習センターの出席は少なかった。</p> <p>G男：勉強は苦手嫌い。できなかった。学校でよく先生に怒られた怖かった先生もいた。彼自身の頃は個性豊かな先生が多かった 中学校や学習センターでは、半ば強制的に学習させられたりした。</p> <p>H男：アホやった。頭は回った。勉強はできなかった。 暗記ができなかった。勉強より、楽しければよかった。 美術関連は何でも好き。絵を描くのは好き。（美術は好き）</p> <p>I男：勉強はできなかった。小中学校では勉強はあまりしなかった 勉強は好きでない。小中と勉強はさぼっていた。 小中の頃、差別に負けないようにと勉強しようとは思わない。 （小学校の頃に差別と学力を関連づけて話すことは）教科書通りしゃべっているのと同じ。本音は違うはず（遊びたいはず）。</p>
理論的メモ	学齢期の早い段階から、低学力層に位置していることを見ることができ。これは、長年の同和教育における課題であり、未解決の課題である。あとの高校進学時の語りと併せ、将来展望が持ていない状況がうかがえる。学力を獲得するという学校的価値を持てていない

成した。「学力向上（学力保障）」は、上位カテゴリーである。そして、概念名を「学習からの逃避」とし、上のように定義づけ、理論的メモを設けた。

2000年以降のゆとり教育の最中、佐藤により全国的に子どもたちがわずかの勉強熱心な子どもと大多数の勉強嫌いの子どもに二分化されている状況が明らかにされ、勉強嫌いの子どもたちの「学びからの逃走」[佐藤2000]が話題になった。要因は異なるものの、90年代の早くから部落の子どもの学力問題[高田1996]が指摘しているように、学力層の二極化がみられた。そこで、彼ら／彼女らが教員によって学校や「センター」で学習する場を設定されているにも関わらず、学習に対する嫌悪感のみが先行し、勉強を忌避したために低学力層に位置しているから、「学習からの逃避」と定義づけた。さらに、将来展望も持ててなかったこと、差別に抗うための学力を獲得しようとする姿勢もなかったことも、インタビューからわかったので記している。

なお、各カテゴリーにおいてワークシートを作成しているが、紙面の都合で掲載していない。本稿では、インフォーマントの個性がわかるように語りの一部を記載する。下記にある〈 〉は、図1に示した概念名である。

ここから、彼ら／彼女ら自身による「学力向上（学力保障）」に関する語りを通して、その詳細をみることにする。

子どもの教育についての質問した際に、自身の学力について、「(担任が子どもの勉強をみるとは)いわはれん(家庭で)してくださいって夏休みの宿題もまる付け普通やったら提出するやん(E子が採点)してでしたら解答がまちがってるねん」「いやわかる足し算引き算(小学校)一年のやつぐらいなら」(E子)〈学

習からの逃避〉と述べている。この語りからもわかるように、小学生の頃から、学習から逃避していた彼ら／彼女らは、ふたこぶ型学力構造¹⁶⁾では下位層に位置していたといえよう。学習に対して意欲的でない様子がうかがえた。

すでに、小学校レベルの学力が獲得できていなかった彼ら／彼女らは、小学校で個人的に学習を補充してもらっている。「(小学校で個人的に勉強を)みてもらった勉強?勉強?よかったんかなあ今は頭にはいってないけどでも、人としてなんか上手くいえへんけど勉強は今ではけへんけどほんまに人へのこうしてあげたいという気持ちは卒業してからできた」(E子)〈教員の支え(個別指導)〉というように、教員との会話から人との接し方など学んだとはいえ、学力の定着を図ることはできなかった。そのまま中学校へ進学する。

学力的に厳しいと言える状況の中、小学校でも獲得できていなかった学力を中学校で取り戻せることはなく、学習を補完する場である「センター」でも学習に積極的に臨む姿勢はみられなかった。「センターはぶっちゃけ好きでなかったセンター自体はでも周りが塾行っているのに対してそんな施設が小学校からあって行くのが当たり前やった親もそこへ行きやっていたわられて当たり前のように行って…(略)…俺は、勉強したいんではなくて連れやらと遊びたいそれがすごく強かったなあ」(C男)「一日の流れが学校の授業放課後センターだった」「周りが塾へ行っているのに小学校から行くのが当たり前だった」「小中の頃差別に負けないように勉強しようとは思わない」(I男)〈センターは2本柱(学力保障)〉と「センター」に関して語った。ほぼ毎日学校や「センター」で一日を過ごし、「センター」は、生活

の一部となっていたが、半ば強制的な「センター」通いは学力の獲得へとはつながらなかった。強制的と意識したのは、「学校で勉強しているのに塾へ行く必要がないと親に言われる」（I男）＜センターへは強制的に行かせる＞という親の教育戦略があった。けっして投機的な学習資源を利用することだけが教育戦略ではないが、彼ら／彼女らには塾や習い事の経験はない。親の年齢から考えれば、親の学齢期が「センター」設立運動の高揚期と一致する。「センター」で学習することは、奪われた教育を取り戻すことであった。「センター」の開設が部落住民の行政への要求によることを考えると、この頃の部落の親にとって「センター」へ行かせることは当然の教育戦略であることは当然であるといえる。また、学力を定着させるために「センター」で、「部落問題学習」や「将来展望につながる学習」「まちづくりについて考える学習」など進学意欲・学習意欲の高揚につながるさまざまな取組みを行っていたが、I男にあるように進路実現（高校進学）に、直接的につながる効果とはなかった。だが、「センター」での部落問題学習は、彼ら／彼女らのアイデンティティの形成の時間となっており、これについては、後述する。

学力を獲得することができないまま、そして将来の展望を持たないまま、高校進学を果たすが、高校（I男を除く）を卒業することはなかった。「高校へは入学できたがうまくいかなかった高校を中退したことについて現在は少し後悔がある」（G男）「後悔している 行ったらよかった」（H男）と、成人となった今、述べている。中には、高等学校卒業程度認定試験を受験している者（H男）もいる。低学力層に位置していた当時の彼ら／彼女らには高校進学後以降の生き方に展望はなく、特に男性に転職離職を経験し就労面に

において困難性に直面をすることがみられた。

2 アイデンティティ教育

立場を自覚する際に影響を受ける存在には、親や友人・知人であったり、運動団体を含む地域であったり、あるいは学校や教員であることが多い。ここでは、非大卒群がどのように自身の立場を自覚し、アイデンティティを形成・醸成したのか、さらに現在の生活の中でどのようにアイデンティティを管理しているのか、調査の結果を示す。

彼ら／彼女らは、時を問わず自身の差別体験を多く語っている。まず、学校で最も多いとされる忌避行為を多く語った。小学校時は部落内での生活がほとんどだった彼ら／彼女らが、中学校に入学して初めて他人からの差別事象を経験する。「言われたこともあったけどね 中学校の時入ってすぐありましたよ 仲良うなって一緒に帰ってて 家の前で遊びに行こうって言うてて 用意するから待っててくれって言われて待ってて 待ってる間 親があれ「どこの子や」といううて 「〇〇の子とつるんだらあかんぞ」といわれてるのを聞いたことあるしね ふうん ほんまにそんなこという奴おるんやなって思って 〇〇って野球部でしたよ 妹もいましたよ よう覚えています 今でも」（I男）「あ（そ）この学校の子とは遊んではいけないって」などである。差別発言に対して、「センター」で知った差別事象と漠然と重ね合わせたという。当時の心の衝撃は大きかったようである。「学校で差別があった時 みんな（部落の子）が団結できたのも センターのおかげだと思う」（F子）＜差別との遭遇（中学校）＞不登校だったF子は、同じ部落の子どもが差別を受けていることを耳にして学校へ行き、部落の子どもらとともに加

害者や学校に対して抗議したという。ともに差別に抗したのは、同じ出自を持ちともに差別と向き合ったなかまであった。「センター」で部落の子どもと一緒にあって部落問題を考え差別解消に向けての行動を考えたことが、差別に抗する力になったといえる。

次に、中学校で遭遇した差別によって自身の立場を再認識することになった彼ら／彼女らは、中学校でどのように部落差別と向き合っていたのか、みていきたい。まず、彼ら／彼女らの立場を自覚するに影響があった人物からみていく。

明確な学力向上に関する教育戦略がなかったと思われる彼ら／彼女らの親であったが、子に対するアイデンティティ戦略を明確に保持し、子に自身の立場を明確に知らせていた。「(部落差別について) ずっと教えてもらっていた」「祖母は字が書けない」「子どもを産んで小学校に行くようになって親の気持ちがよくわかる」(E子)「母親から差別のことはさんざん言われた 在所としての思いは両親の影響が大きかった」(F子)「学校やセンター以外で部落問題に触れることはなかった」(G男)「両親は結婚する時、在所の者とかあって反対され駆け落ちした(父:部落外) 本当はできちゃっただけど、反対の中結婚した」(H男)「(障害のある人も) 母親は同じ人間として扱えと言っていた」「高校生ぐらいから自分の立場を意識しだした」(I男) <親: 部落問題認識>と語り、個人差はあるものの5名とも15歳までに出自を認識し、人権意識を醸成させている。

そして、彼ら／彼女らの「立場の自覚」において大きな影響を与えた存在のもう一つが、「センター」であった。学習面では消極的な姿勢しか持っていなかったが、「センター」での部落問

題学習には積極的に参加し、自身のアイデンティティを形成させていった。「小学校の時のセンター設立の話を聞いた時、おばあちゃん関わっていた」(E子)「小学校の時のセンターでの同和問題学習のことはよく覚えている」(F子)「センターがあそこに住んでいる人のための施設であることはセンターの学習で知った」(G男)「母親にタダとも言われたけど 祖父が勉強できなかったから (センターを) 活用しないとイケないと言われた (センターで差別の話を聞いたことは) いっぱいある」(H男)「センターは部落問題を学習する場であるので、学校の勉強をする場ではない」(I男) <センターは2本柱(部落問題)>と、「センター」での部落問題学習を印象的だったとしている。小学校期に「センター」で、先人から実際に受けた差別の様子や差別に立ち向かう活動、部落の子どもへの願いなどを聞いたことが成人になった今も心に残っているという。語り手の中には、自分の祖母がいたようである。成人後も差別に遭遇する彼ら／彼女らであるが、社会生活の中でのアイデンティティの基盤は、彼ら／彼女らの親や「センター」であったといえる。一方、学校での見受けた部落問題学習についての語りはなかった。

3 なかまづくり・集団づくり

彼ら／彼女らは、部落内にある同和保育所、小学校、中学校で、ともに育っている。ここでは、学校で築かれたフォーマルなつながりや保育所から継続しているプライベートな関係についてみていきたい。

保育所の頃から、部落の子ども同士で過ごしている。小学校までは生活エリアは部落内で人間関係の広がりはない。親も習い事などで部落外へ出すこともなかった。小学校はほぼ部落の

子どもで、「センター」では部落の子どもだけだった。差別と遭遇したり差別を感じたりすることもないまま、何の迷いもなく部落民が持つ「集団的アイデンティティ」は幼いなりに早芽したといえる。ただ、このような「集団的アイデンティティ」は学習への意欲喚起という面での意識化なかった。

中学校へ進学すると、それまでの部落内で完結してしまう生活から解放され、新たな関係性を紡がなければならなくなった。中学校では差別とも遭遇したが、部落外の子どもと新しい関係性を拡大することとなった。逆に、新しい関係をつくれなかったケースもあり、二分された。「中学校では勉強はできなかったが学級活動や行事は楽しかった 友達（部落外）との関係を築くことができた」（G男）「中学校では他の小学校から来て人数が多くなった おもしろかった おもしろかったのは中学校の連れと遊んだこと」（H男）＜新たな友人との出会い＞と、男性らは、部落外の子どもとの接点が増え関係性を増幅させていった。しかし、高校では、関係性を広げられなかった。

一方、女性2名は、不登校の状況に陥いるなど順調ではない中学校期を過ごした。「（先生が）学校へ行っても（個人的な環境を）つくってくれたからよかったと思う」（E子）「仲間外れをした、された 学校へ行くのが嫌になった 学校へ行かなかった」（F子）＜順調でなかった中学校＞といい、女性らは不登校など順調ではない中学校期を過ごした。学年が進むにつれ徐々に学校から遠のいていった2人は、何とか教員との関係だけは保ち、学校から排除されることはなかった。学校文化下での部落外の仲間との関係を紡ぐことはできず、彼女らは卒業後すぐに学校から離脱することになった。

その後社会へ進出した彼ら／彼女らも人間関係を広げていったが、その中でも小中学校時の関係性を保持している。「しょっちゅう会う 不思議なんやけどわからへんけど だって9年ぶりに帰ってきたん ずっと、17から滋賀とか名古屋とか行っててん いいひんで帰ってきて（電話）番号も友達の知らんかってん でも働くことによって この近辺で働くので あれって感じで知りあったから またそこから仲良くなっていったん 昔話ようするで 保育所からの友達もいる。」（E子）＜今も部落との関わり＞と述べ、同じ出自を持つつながりを再開していた。また、I男は、保育所から続く関係を兄弟みたいなものと、表現している。「そうやね言うたら、兄弟みたいなもんやからね だって0歳から一緒ですやん 乳児（保育所）からずっと一緒やし なんでも知ってるし 家族構成から何からなんでも、把握してるわけやし」（I男）＜兄弟みたいななかま＞ その兄弟みたいなつながりは、「仕事の時いやなことがあったり ストレスがあったりしても 中学校のつれと会うと 発散になる あんとき、あんことしたなあとか言うて ストレス発散になる だから中学校の時の話になって 常に絶えへん …（略）… そう意味で自分たちのためになってるわつかれんへんわ」（G男）「○子やらとですか しょっちゅう会ってますよ △子とかも 月に1回は会ってますよ 飲みについてます 今度も旅行に一緒に行きますしねえ 九州へ …（略）… 8人部屋とか大部屋で泊って帰ってくるんですよ」（I男）＜つるみあうつながり＞であり、単に出自も含め過去を共有し新たに自己開示する必要もない安心感の中でのつながりであるかもしれない。差別に抗うためのつながりというよりも、享楽を軸とした、つるみあう

ようなマイルドな関係性であるといえる。

4 学校離脱後の経験や部落差別に関する考え

学齢期後、さまざまな経験をした非大卒群の現在の生活の中でみられた大卒群になかった特徴的な語りをあげておきたい。その一つは、教員との関係が成人になった現在も継続していることである。母親であるE子は、「(自身が通っていた学校とは)ほんまに昔とは違うと思う 子どもにとってよくないって思うから 違うとこへほんまは行きたいねん でも(自身に関わってくれた先生は)暖かいから (わが子を通うことになった)小学校は暖かい先生もおるから …(略)… まだ、昔みたいなのこって まだあるんと違うかなあ(△△先生がいたので) だからここがいいかなあと思って △△先生(中学校時の同和担当)がいる時に転校してきてん(△△先生の存在は)ほんまに大きかったそれは思った。子ども預けて良かったって思った その日泣いたもんほんまに良かったもん 入れて良かったもん 悩んでたんやけどすぐに行動してくれたもん(離婚したために)滋賀から来て一週間で決めたんやもん」(E子)と転居時に中学校の教員との出会いについて語っている。E子は、その後も、その教員が在籍中は支援を求めている。また、E子は旧担任と頻繁に連絡をとっていたという(担任の教員からの証言)。さらに、G男は、「学校はおもしろかった つれもおもしろい つれは宝もんやけど先生もそうやもん…(略)… ○○(元校長)先生とでたまにしゃべる 結婚式に○○先生が来る どんなん校長が来るって なんで結婚式に校長先生が来るのって しかも校長 担任やったらわかるけど おれの家族のとこすわってるやで …(略)… おれはその当時の先生も校長先生も好

きやった すごい学校やなあって思うた ええ学校やで」(G男)〈教員とのつながり〉と当時の校長との関係を述べた。校長には、中学校で可愛がってもらったという語りもあり、その後も、小中学校へ訪問するなどして教員との関係を維持した。

当時の自分たちに、学力的な課題に加え進路展望、生活面、人間関係などさまざまな課題があったことを十分に認識している。「あとあと自分のことを思ってくれたんだと思った」(E子)「高校は中退したけど(二・三日で通わず)高校への入学ができたのは担任の先生のおかげ」(F子)「(行事などで)いろんな場面で先生と一緒にやったことはいい思い出」(G男)「(いい先生との出会いは)影響している 子どもにそんな先生は大事するように言っている」(H男)〈意味ある存在〉と述べ、教員とのラポールを示している。

非大卒群は、子育て世代の最中である。そのために、わが子への教育の苦悩に加え、部落民としての子への継承に関する苦悩が語られた。「話は自分が受けてきたから(子への継承)しなあかんけど どうなんなかあと思う」「ほんまに(子に伝えるかどうか)迷う」(E子)「地区外に住んでいるけどいずれは在所のことは子どもたちにも話さなければならないだろう」(F子)「自分の子どもに先生から部落差別について教えてほしい」(H男)〈難しい子への継承問題〉といい、まだルーツについて知らない我が子への告知の是非も含め苦悩の状況がうかがえる。「誰に子どもたちに? 子どもたちには(祖母が字の読み書きができないこと)言えるよ おばあちゃんが買い物にいけへんで これおいしいカレーやなあっていうて 箱持ってきてくれへんっていうて 字とかもわかってんね 書けへ

んけどなんとかわかってるねん さかさでかくねん。(ひらがなの) さでも。」(E子) <部落問題が身近に存在>と、苦悩の中、子どもが曾祖母の差別の実態を目にしていることを危惧している。

彼女らだけでなく、部落内に居住しているH男すら、子どもへは部落問題について教員から語ってほしいと語っている。学校でも地域でも直接的に部落問題に接することが少なくなった現在、自分たちのルーツをどのように伝えるのかどうか、具体的な戦略は保持していなかった。ここでは提示しないが、語りの中にあった部落問題に対し後退している学校や家庭への関わりを少なくなった担任への批判は、子への継承における不安の表れであると思われる。

§ 7 調査から確認できたこと

日本の学歴研究において、学歴が職業的地位や所得に大きな影響があることが明らかにされている [平沢 古田 藤原 2013]。差別により貧困を強いられた生活から脱却するために、学力を獲得し安定した就労につくことを目指してきたのがZ市の同和教育であったはずである。だが、彼ら／彼女らは早々と学校から離脱し学歴を獲得することはできなかった。池田は、部落の子どもの低い教育達成の要因の一つとして、「労働状態の低位性」は、直接的には「生活の貧さ」を招き、それがさらに「教育への親の関心や子どもの学習意欲の低下」を招く。また、間接的には「全体的な達成意欲の低下や非行などの反学校的態度」という結果を招く」 [池田 1987] と述べている。しかし、彼ら／彼女らの親は公務員であり、経済的な問題による達成意欲の低位性ではない。部落の子ども自身あるいは家庭、また学校に問題があると思われる。

彼ら／彼女らは、小学校では学校での個別的な学習指導、中学校では「センター」で学習指導を回想している。同和对策特別事業の縮小による学校改革に伴って、90年代の後半には、抽出促進授業などの学校における部落の子どもに対する直接的な教育活動は激変し、普通授業の中で部落の子どもを焦点化する授業改善へと変わっていた。「効果のある学校」として教育界に紹介されることになる大阪府の学校 [志水2003] では、いち早く学校改革が推進されていた。いわゆる、「学校づくり」「学校改革」が、同和校で盛んにいわれた時期でもある。Z市でも部落の子どもに焦点をあてた普通授業は展開されていたが、学力に課題のある彼ら／彼女らが、少人数であったとしても一斉授業の中で学力の定着が図られることは難しい。小学校からの学習の遅れを中学校で取り戻すには、個別的な取組みが必要になり、「センター」に頼らざるを得なかった。しかし、「センター」での個別的な学習でも学力の定着は難しかった。さらに、中学校までは教員による個別的な学習を受けていたが、高校では自学することを求められることから、学習に積極的でない彼ら／彼女らは卒業まで至ることはなかった。低学力層の存在は現在の学校においても大きな教育課題ではあるともいえるが、本来の学力保障をすべき学校で学力を獲得させられなかったのは、学校改革に着手していたにも関わらず彼ら／彼女らが通っていた学校は、先の「効果のある学校」へと変貌できなかったといえるのかもしれない。

学校で学力的に厳しい状況にあった彼ら／彼女らにとって、学力の獲得のための最終手段は「センター」ではなくである。だが、その「センター」も有効に活用できず、何とか教員の支援で入学までは漕ぎつけられたが、高校をドロップアウト

トすることになった。部落の子どもの教育保障を行政に要求してきた部落民としては当然とはいえ、親も教育資源を「センター」や教員に求めざるを得なかった。拙稿で明らかにしたように、大卒群は「センター」より通塾を選択し大卒群には「センター」は機能していなかった。「センター」は、すでに低学力層の課題克服のための教育機関となっていたといえる。同時に、本人または家庭にも進路願望や将来展望についての課題を抱えていた。早くから、社会階層に着目し、家庭の不利なSESを克服し家庭の教育力向上に取り組んできた同和教育においても、解決できないままであった。昨今の社会経済的背景(SSES)と学力の関係を求めた調査結果[国立大学法人お茶の水女子大学(代表:浜野)2018など]と重ねて考えてみると、現在の教育における課題と共通項を見出すことができる。ただ、当時の教育現場で、社会階層の視点がどの程度浸透していたのかどうかは不明である。今もなお教育的課題として存在していることから、同和教育の検証から検討する余地はあると思われる。

また、学力の獲得に家庭の影響が大きく関わることは、部落を対象にした教育調査を行った高田・葛上が、「直接保護者が子どもの生活をコントロールすることによって、すなわち、生活習慣や学習習慣などの定着化をはかることによって、学力を身につけさせていく」[高田・葛上1994]と、保護者の教育の重要性を示している。本稿でも、家庭の教育のありようについて質問しているが、聞き取れたのは、唯一「センター」へ行かされたことだけであった。高田・葛上がいうような「生活の構造化」の弱さが、非大卒群の家庭に存在していたのかどうか、これだけで判断はできない。今後の検討課題とすべきであると考えられる。

彼ら／彼女らのライフヒストリーから、学歴を通して達成できる社会的経済的地位やライフチャンスの獲得において制約があったことがわかった。結果的には学力至上主義を掲げたZ市の同和教育は、雇用促進がない中、彼ら／彼女らにスムーズな社会的経済的な自立への移行を図れず、社会的経済的に自立する力の基盤である学力をつけさせられなかった。彼ら／彼女らの自立を阻害した最も大きな要因は、学歴を獲得できなかったこと、そのための学力に加え学習意欲、将来展望の不足であったことは、明らかである。このような部落の子どもの抱えた学力上の問題は、多くの研究者[高田1996][原田2003][久保田2006][米川2007]が明らかにしている。早期から「学びからの逃避」し中学校に入学した彼ら／彼女ら(家庭)の語りから、限られた親の教育戦略、本人の学習時間や進路展望の不足、社会観や耐性の欠如¹⁷⁾の課題が存在していたことが再確認できた。部落問題学習を通しての学習意欲の喚起、進路展望や社会観の育成も「センター」を通して行われたが、一時的に学習意欲の喚起はあったものの継続したものとはならなかった。

学力の獲得は困難であったが、「立場の自覚」において彼ら／彼女らが強調したのは、「センター」であった。当時から部落内外で部落問題が不可視化されつつあった中においても、親が「立場の自覚」において最も重要なキーパーソンであった。重要なキーパーソンであった彼ら／彼女らの親たちには、自身の生い立ちや同和教育、解放運動との関わりを背景にした子へのアイデンティティ戦略がみられた。その一つが、「センター」へ行かせることであったといえよう。親によって無理やり参加させられた「センター」であったが、部落問題を直視する場として、ま

たそのためのさまざまな体験をさせてくれた場として、彼ら／彼女らには「センター」は機能していた。「センター」での学習があったからこそ、自身の立場を消極的に受け止めなかったといえる。逆に、学校での部落問題学習についての語りはなかった。それは、この時期の人権問題学習が、部落問題に特化することなくその他の人権問題をも扱うようになり、部落民宣言に代表される部落の子どものアイデンティティの形成のための部落問題学習の減少によることが要因の一つであると思われる。結果的に学校での「アイデンティティ教育」は衰退し、「センター」などの学校外の活動に頼ることとなっていた。また、「センター」での部落問題学習が同質的な空間の共有となって、なかま意識も生まれた。一方、「センター」で教員による「アイデンティティ教育」が成されたことで、解放運動の思想的影響はあまり受けなかった。そのせいか、他府県の解放子ども会で目指された「差別に負けず、差別にうちかつ力量＝全人民の解放を担える子ども」[内田2010]像にはならなかった。残念ながら、学校を離れると、なかま意識も薄れ、部落問題に関する自己概念の高揚もみられなくなった。

非大卒群には今もなお、部落問題が身近なところに存在している。表面的には差別に恐れてはいないが、全く差別を気にしていないというのでもない。現在の生活の中にも、なかまの支えや教員の支援という「保護してくれる繭」¹⁸⁾があると、差別との遭遇時に、中学校時のように差別と正面から向き合いたたかうことができるのかもしれないが、対抗することはなかった。昨今、差別に対抗する役割を担っていた解放運動団体の活動が後退し、コミュニティや学校における部落問題の啓発や学習は減少あるいは停

止している状況であると思われる。そのような中、生活を営んでいる彼ら／彼女らの差別問題は、ますます個人の問題になってしまっているといってもいいと思われる。部落問題との遭遇時に個人による差別への対抗は難しい。

差別に対抗するには、解放の学力で求められた「仲間づくりと部落問題学習を軸にすえた実践を通じて、差別を見抜き、差別と闘う強さ」[内田2010]とともに、それらを発揮するには言語能力やコミュニケーション能力など学校文化の中で培われるべき能力や技能が必要であるはずである。前者については親あるいは「センター」での「アイデンティティ教育」によって持ち合わせていたと思われるが、後者の能力や技能については、同和教育によって残念ながら獲得できなかったといえよう。ここにも、「学びからの逃避」の影響があると思われる。

同じ出自という共通性に基づく現在のつながりは、大卒群と非大卒群で違いがみられた。大卒群は、進学、就職へとすすむにしたがって、かつての部落のなかまではなく、新しい生活空間で新しい関係性を構築し、選択、優先していた[岡本2019]。一方、非大卒群は、部落内外の義務教育時に築いた友人とのつながりを維持・継続するケースがみられた。成人後も生活エリアが、地域的・社会的に狭い空間の中で生活を送っていたことは大きい。そのつながりには、個人的な居場所として、出自を共有できる、互いを知り尽くしているという安心感が存在していた。だが、そのつながりは、差別に立ち向かうという部落民としての「集団的アイデンティティ」を共有するためものではない。どちらかといえば、安心感をベースにした享楽を求めたマイルドなつながりともいえる。明らかに部落解放運動が目指した団結とは異なる

るものであった。しかし、このようなつながりは、社会的経済的な自立を得るまでに挫折を味わった経験のある非大卒群にとっては、重要なつながりであることは確かであった。

非大卒群のつながりの中で特徴的だった一つは、成人後も継続的に続いていた教員とのつながりであった。同和教育が培った、教員の関わりの中で生まれたラポールが、学齢期に築かれていたこそである。この点に関しては同和教育の成果といえる。非大卒群は教員との関係性が成人後も続き、困難に遭遇しそうになった時に、教員に支援や助言を求めていた。非大卒群は、幼少の頃から関わってくれて、自分を理解してくれる、社会的に認知された大人として、教員を求めていたといえる。教員が、「自分が必要とされ信頼されている場でメンバーとして認めてくれる」「自分のよさを認め、生きる価値があるという自己確認できる存在として認めてくれる」から、信頼しているのであろう。非大卒群にとって、教員は「意味ある他者」¹⁹⁾なのである。逆に、教員が「意味ある他者」であることは、非大卒群の社会的資本の少なさを表しており、彼ら／彼女らが受けた同和教育による、教員以外の真に自分を支え助けてくれるなかまやつながりを見つける力やひろげる力をつけられなかったという結果であるとも考えられる。

§ 8 考察

90年代の同和教育が、「差別を見抜き、差別を許さず、差別と闘う子どもを育てる」から、「一八歳時点で多様な進路を主体的に、自覚的に選択できる子どもを育てる」ことへと、解放教育の目的が変化しつつある。それはひとこと言えば「自己実現」を追求することであり、解放教育の基軸は「反差別」から「自己実現」にシフ

トしつつある〔平沢1997〕という。90年代に入るとZ市の教育委員会も従来の部落内外の「格差の是正」とともに、同和地区児童生徒の「自立の促進」の必要性を「同和教育の重点目標」²⁰⁾に記して、全市の学校に周知させている。Z市の同和教育も自立を伴う「自己実現」にシフトしており、インフォーマントらは「自己実現」にシフトした同和教育を受容していたといえよう。

インタビューを行った時点では、女性1名を除いて社会的経済的に自立した生活を得ている。しかし、そこに至るまで時間を要し、多くの苦難に直面がすることになった。雇用促進制度による就労ができなくなっていた彼ら／彼女らは、自力で就労を得る必要があった。高校中退によって、学校を通じての就職は閉じられていた。Z市が目指した学歴の獲得による社会的経済的自立を伴う「自己実現」は果たすことはできなかった。筆者は、この部落の子どもの低学力問題が、学齢期後の職業キャリア、結婚などの私生活、人間関係に影響したと考える。90年代後半になると、学校での特別対策事業による教育は廃止・縮小され、学校での学力定着は一層難しくなっていた。彼ら／彼女らへの個別化された教育活動は「センター」での対応が中心になっていた。学習には積極的でなかったが、何とか高校へ進学することができたのは「センター」があったからである。その後、自学が必要とされる高校では中退することになり、学校から就労へという経路での自立する道は断たれてしまったが。早い時期に「学びから逃避」していた彼ら／彼女らが、高校受験を控えたからといえ直ちに学力向上することは難しく、彼ら／彼女らにとっては酷だったのであろう。

学校で部落問題学習を受けることは少なく

なっていたが、彼ら／彼女らが「センター」でなかまとともに部落問題を考える機会があったことは、アイデンティティを形成する上で大きな資源となった。「アイデンティティ教育」が教員主体で行われたことによって、解放運動が求めた「立場の自覚」とは異なるものであったとはいえ、成人後の生活でのアイデンティティのありように影響を与えたといえる。解放子ども会などの同和教育における「なかまづくり・集団づくり」は、反差別、共に差別とたたかう連帯づくりが大きな目的であった。筆者は差別に対抗するためのつながりが必要と思っているが、露骨な被差別体験も減少しているとはいえ、彼ら／彼女らは差別に対抗するためのつながりを保持せず、マイルドでつるみあうようなつながりを大切にしていた。いずれにしても、今もなお、同じ出自となる関係を維持できているのは、同和保育所から小中学校時の「センター」まで、なかまとともに集い過ごしたからであって、今の生活を送る上での資源となっていた。同時に、非大卒群から頻繁に語られたのは、教員との関係であった。断続的とはいえ20年近く教員との関係が続いているケースもあった。彼ら／彼女らのコミュニティが拡大せず、教員以外の社会関係資本を多く持てなかったこともあるが、教員とのラポールを上手く活用して生きていた。学校だけでなく、「センター」や地域、家庭で、教員が生徒と関わり、生徒であった彼ら／彼女らがその関わりに答えた証であったといえよう。

本稿での研究のフィールドとなったZ市は、学力至上主義を掲げ30余年にわたって同和教育を実践してきた。Z市の同和教育の象徴であったといえる「センター」は、学力保障の教育実践を中心に、部落の子どものアイデンティティを醸成する場になり、部落の子どもらを紡ぐ場

でもあった。今回のインタビューでインフォーマンらがたくさんの「センター」での経験を語ったのは、学力を獲得することはできなかったが、「センター」から彼ら／彼女らが生きていく上で多くの資源を得ることができたからであろうと思われる。このようにZ市の同和教育が学力至上主義を掲げながらも、学習だけに特化することなく教員の手で「アイデンティティ教育」や「なかまづくり・集団づくり」も行われたことは、「解放の学力」論が目指したことの一部と同じであると考えられる。

§ 9 終わりに

本稿では、紙面上非大卒群からのインタビューからの考察のみに留まった。例えば、大卒群と非大卒群とではいまの生活における部落問題との距離感の違いがみられたり、未婚者においては「結婚差別」についての不安が両群ともあったりすることがわかった。女性の中には、若年結婚・出産、そして離婚を経験し、今も厳しい生活を強いられている者もあり、ジェンダーの視点での分析も必要であることなど、多くの気づきがみえてきた。

今回のインタビューから時間を経ている。結婚や出産などを経験しライフスタイルが変貌していることは十分に考えられ、それによって部落問題への向き合い方や同和教育に対する評価の変化もしている可能性もある。ライフスタイルの変貌も含め再インタビューを予定している。以上のように、たくさんの研究課題が山積していることが発見できた本稿であった。

*大阪市立大学大学院創造都市研究科博士後期課程
共生社会創造研究領域

[註]

- 1) 鍋島 (2003) と志水 (2004) が日本で最初に「効果的な学校 (Effective School)」の考え方に着目した実証研究を行った。エドモンズの「効果的な学校」とは、学校において潜在化した社会階層間の不平等による学力格差の克服に効果的であった学校を意味する。
鍋島や志水は、関西の学力調査をもとに「効果的な学校」の存在として、法切れ後の関西の同和校を見出している。さらに、単に「効果的な学校」の特徴を記述するだけでなく、一步踏み込んで、学校現場に「あるべき学校の姿」を提示しようとした志水らによる研究で示されたのが「力のある学校」(志水2009)である。[川口2010]
- 2) 西日本にある政令指定都市
- 3) 中村 拓三 (1923-2002)。1942年に長野師範学校を卒業後、長野県での教員、京都の部落問題研究所研究員となった。京大の山岡亮一への指導の下で実績を積んだ。共産党系の部落解放同盟員である三木一平との間に確執が生まれ、奈良県で再び教職の道につく(平野2002)。その後、奈良県・京都府の小・中学校教員、大阪市教育研究所所員、全国解放教育研究会事務局長・役員、近畿大学教員を歴任(板山2013)。戦後の同和・解放教育における理論的指導者の一人。「解放の学力」論を発表。
- 4) 現在は、全国人権・同和教育研究大会と改称されている。
- 5) 部落の子どもたちの学力保障と共に、反差別の思想と態度を学び、部落出身者としての仲間とのつながりを形成するために行われていた地域活動を子どもの組織。組織・運営するのは解放運動団体であり、指導にあたるのは地域の青年である。(部落問題・人権事典 部落解放・人権研究所編 解放出版社)
- 6) 家庭や地域にさまざまな課題が、子どもの学校生活上の課題につながっている子ども。端的に言えば、社会的経済的家庭的に厳しい立場におかれている子ども。
- 7) 平成10年度「同和教育の概要」Z市教育委員会より抜粋。
- 8) Z市教育委員会は、方針の中で「学力保障」という語句を用いていない。方針以降、同和地児童生徒の「学力向上」という語句を使用している。Z市の同和教育の研究会では、すべての部落の子どもへの教育は保障されていないという認識から、「学力向上」でなく「学力保障」を用いている場合もある。筆者も後者に賛同するが、本稿ではZ市教育委員会の同和教育に対する論考であるので、学力向上を用いることとする。
- 9) 内田は、部落解放子ども会を学校での解放教育と連携しながら、子どもの発達段階に応じて、中学生、高校生、大学生友の会へと発展していくための解放運動につながる初期段階だとしている。その目的は、差別とたたかう「部落民」アイデンティティの形成を図ることであり、解放子ども会はアイデンティティポリティックスの場であると述べている。[内田2010]
- 10) 学校間格差の解消を目的に、居住地や学力などによって合格者を学区内の各校に平均的に振り分ける制度。
- 11) 高校進学率の格差は正後の部落の子どもにみられる課題として、鍋島祥郎「『部落』マイノリティと教育達成」(1993)、米川英樹「部落生徒の学力の現在」(1996)、高田一宏「学力実態調査とこれからの学力保障」(1996)、外川正明「同和地区児童・生徒の学力と家庭の教育力の向上をめざして一各地の同和教育実態調査の再構成を通して」(1997)、西田芳正「排除する社会・排除に抗する学校」(2012)、神原文子「被差別部落の子づれシングル女性の生活の困難さ」(2016)等々の先行研究。
- 11) 昭和46年度「同和教育の概要」Z市教育委員会より抜粋
- 13) 筆者は、Z市在住の10名にインタビューを行った。ただ、そのうち1名は、学齢期の一部を他県の部落で生活していた。他の9名とは異なる同和教育を受けているため、本稿からは除外した。
- 14) 同和教育の施策として行われていた抽出促進授業や少人数授業などは徐々に縮小、中止になっていった。その背景には、同和加配教員の引き上げがある。
- 15) インフォーマントが卒業した中学校の教員(T元教諭)とともに、インタビューを行った。進行及び質問は筆者が行い、T元教諭は聞き手とした。
- 16) 調査対象者の学力分布が上位群と下位群の二極化した状態にあることをいう。1980年代後半から示された(米川1996)(高田1996)。筆者の調査でも、大学進学という教育達成を目指す層と義務教育期に早々と学校から離脱してしまう層に二極化しており、部落内においても学力格差が存在していることが明らかだった。
- 17) 1980年代後半から実施された生活実態調査と学力調査、意識調査を用いて、部落の子どもへの低学力を規定する要因が探られた。その結果、特徴的な要因として、家庭的要因(親の階層、養育態度、進路期待、学習支援など)、子どもの生活的要因(基本的生活習慣、学習時間など)、自己概念の未熟さ(社会観、自尊感情、耐性欠如、信頼関係など)があげられた。(荻谷1995)(米川1996)(鍋島1997)(高田1998)(部落解放同盟福岡県連合会他1992)など
- 18) Bondy Christopherは、「Voice Silent and self :

Negotiations of Buraku Identity in Contemporary Japan, Harvard University Press. Cambridge (2016)」の中で、部落の若い年代層が、部落民であることをどのように学び、日本の社会において部落問題を取り囲んでいる「沈黙」と折り合いをつけていくのか、質問形式の調査を通じて、明らかにしている。その際、部落の子どもらが、中学校を卒業するまでの部落や学校の狭いコミュニティが、周辺の大人や教員によって見守られ支えられている状況から、彼は「保護してくれる繭」と表現している。

- 19) 八木康介が「『排除と包摂』の社会学的研究—差別問題における自我・アイデンティティ」批評社(2000)「第9章部落青年層のアイデンティティ状況:284-324」の中で、「意味ある他者」を、重要な他者として、現代被差別部落において人びとに大きな影響力をもつ人間的存在として、心理的な意味で高い重要性を付与された他者としている。
- 20) Z市教育委員会による「学校指導の重点」の中の「同和教育の重点目標」に記されている。そこには、同和地区児童生徒の「あるべき姿」として、「同和問題解決の主体者として、社会の様々な分野に進出し自らの個性と能力を発揮し、豊かな生活を築くと共にあらゆる差別をなくす人間として成長する子ども」と定義づけ、「同和地区児童生徒のあるべき姿を実現するためには、内面的発達を促進するとともに同和問題に向けた実践的態度の基礎を培う「自立の促進」と学力・進路の実態に表れている全市水準との「格差の是正」が必要であり、両者は相互に働きかけながら高まりあうものである」とされた。

の獲得と継承」、『近代日本の「他者」と向き合う』黒川みどり編著:281-308

- 岡本昌人、2019、「部落出身青年の生活における同和教育の影響についての一考—三〇代の大学卒業の部落出身者四名の「センター」についての語りを通して」、『人権教育研究』第19号：73-90、日本人権教育研究学会
- 川口敏明、2010、「日本における「学校教育の効果」に関する研究の展開と課題」、『大阪大学大学院人間科学研究科紀要』36：157-177、大阪大学大学院人間科学科
- 木下康仁、2007、「ライブ講義 M-GTA-実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて」、弘文堂
- 木村和美、2017、「学力保障と学校づくり—「解放の学力」論による学習指導要領の分析—」、びわこ成蹊スポーツ大学研究紀要第14号：45-59、びわこ成蹊スポーツ大学
- 久保田真功、2006、「被差別部落の低学力問題に関する一考察—保護者の学力観に着目して—」、富山大学人間発達科学部紀要第1巻第1号：169-174、富山大学人間発達科学部
- 国立大学法人お茶の水女子大学(代表：浜野隆)、2018、「保護者に対する調査の結果と学力等との関係の専門的な分析に関する調査研究」、文部科学省委託研究「平成29年度全国学力・調査状況調査を活用した専門的な課題に関する調査研究」
- 佐藤学、2000、「「学び」から逃走する子どもたち」、岩波書店
- 志水宏吉、2003、「公立小学校の挑戦「力のある学校」とはなにか」、岩波書店
- 住田一郎、2014、「部落問題解決に向けた被差別部落民の当事者責任—全国水平社創立90周年を迎えて—」、関西大学人権問題研究室紀要68巻：123-180
- 関口靖広、2013、「教育研究のための質的研究法講座」、北大路書房
- 高田一宏、2019、「ウェルビーイングを実現する学力保障教育と福祉の橋渡しを考える」大阪大学出版会
- 高田一宏・葛上秀文、1994、「教育調査の現場からのレポート—大阪府の実態調査から」、『解放教育』第310号：26-33、明治図書
- 高田一宏、1996、「学力実態調査とこれからの学力保障」部落解放研究所編『地域の教育改革と学力保障』：13-29、解放出版社
- 長尾彰夫、1994、「新しい学力観を解剖する」、『解放教育』No.319、明治図書

[引用文献]

- 阿久澤麻理子、2020、「『法期限後』につなぐ同和教育 若手世代の部落出身教師への聞き取りから」、世界人権問題研究センター 研究紀要第25号
- 池田寛、1992、「箕面における実態調査から」、『解放教育』No.291:8-20、明治図書
- 池田寛、1987、「日本社会のマイノリティと教育の不平等」、『教育社会学研究』第42集：51-69、日本教育社会学学会
- 板山勝樹、2013、「中村弘三の「解放の学力」論成立に関する一考察」、部落解放研究199号：85-96、部落解放研究所
- 内田龍史、2010、「期待される「部落民」像 アイデンティティ

- 中村拡三、1984、「解放の学力と授業 その背景と理論」:104、
明治図書
- 鍋島祥郎、1991、「戦後『学力調査』に見る被差別部落の子
どもたち」、部落解放研究149号:71-101、部落解放研究
所
- 波平恵美子 小田博志、2010、「質的研究の方法 いのちの<
現場>を読み解く」、春秋社
- 原田彰編者、2003、「学力問題へのアプローチマイノリティ
と階層の視点から」、多賀出版
- 平沢和司・古田和久・藤原翔、2013、「社会階層と教育研究
の動向と課題—高学歴化社会における格差の構造—」、教
育社会学研究第93集:151-191、日本教育社会学会
- 平沢安政、1997、「変わる解放の学力観」中村拡三監修「シリー
ズ解放教育の焦点④解放の学力とエンパワーメン
ト」:208-222、明治図書
- 米川英樹、2007、「同和地区の学力実態を考える—2006年
度大阪府学力調査結果から—」、部落解放研究(178):39-
58、部落解放・人権研究所