

広島のと和教育

— その歴史とめざすもの —

香渡 清則

1. 広島のと和教育—その歴史とめざすもの

と和教育の原点となる「吉和中学校教育差別事件」が起きて、2012年で60年となる。「府中事件」「尾道市内高校アンケート事件」から44年、「三次高校差別事件」から41年、広島市中学校教師結婚差別事件から20年となる。1971年10月5日に結成された広島部落解放研究所の歴史が、40年刻まれてきた。

と和教育を「部落解放実現のための教育」(旧全国と和教育研究協議会会則2条)として、教育の基底に位置づけ、被差別部落の人々と子どもたちに集約されている差別と人間疎外に焦点を当て、すべての子どもの「差別に対する科学的認識」を育て、その「進路を保障する教育」内容の創造をめざす実践を組織してきたのが、広島県と和教育研究協議会(以下広同教)である。

教育の荒廃は、いつの時代においても叫ばれていたことではあるが、広島では、1998年頃からじわじわと始まっていることはだれもが知っていることである。あらためて、1998年を起点としながら広島のと和教育の歴史的遺産と教訓を確認し、広島のと和教育の歴史と今後の歩むべき道を探りたい。

2. 広同教60年の歩み

(1)「差別の現実から深く学ぶ」こと

広同教60年の歩みを通じて、運動の方向、指針と言うべき、スローガンや研究テーマが生まれている。

1955年：みんなのために みんなでとりくむと和教育

1956年：足もとの問題を 掘り起こすと和教育

1959年：願いを育て 暮らしを高めると和教育

1962年：と和教育を全国民のものとするため 部落を解放する教育内容を明らかにしよう

1963年：「進路指導」をのりこえ「進路保障」

1964年：差別の現実を明らかにし、生活を高め 未来を保障する教育を確立しよう

1964年：「非行」を否定し「いわゆる非行」

1965年：差別の現実深く学び 生活を高め 未来を保障する教育を確立しよう

一つひとつに、それぞれの時点における同和教育運動の性格や現状が反映しているのではあるが、その変遷をみると、広同教は、当初全国同和教育研究協議会（以下全同教）のスローガンと統一的な歩調をとっていた。

1982年になって、「差別の現実から深く学び 生活を高め 進路を保障する教育を確立しよう」のスローガンになっている。この背景にあるのは、前年の1981年の差別事件の激発により、厳しく問われていた広同教の内実の問題が露呈した。教育現場で惹起した差別事件がきわめて悪質・意図的なものであるにもかかわらず、問題克服に向けての実践的総括運動は、まったく不十分にしか進められておらず、被差別部落の子どもたちは、露骨な反動化とあいつぐ差別事件の中で、「学ぶこと」「生きること」「闘うこと」の展望を失いかけていた実態があった。また、障害児教育や平和教育をやっていれば同和教育をしていると考える教員も出始めたために「差別の現実深く学び…」を「差別の現実から深く学び…」とした。「差別の現実から深く学ぶ…」は、私たち広同教運動の到達点ともいえるものであり、今日に至っても変更されずにいる、同和教育の不変のスローガンである。この言葉は、いわゆる「人権教育」には真似ができない優れたものだと考えている。差別や抑圧を受けている人々の思いや願いに寄り添い、そこに立って教育実践を積み重ねていくスタイルは、これからの流れの主流になるであろう「人権教育」においてすらも、つねに大切にしていくものでなくてはならないものである。自分自身の実践を振り返る時の「ものさし」として、「差別の現実から深く学んでいる」かどうかという視点を持ち続ける必要がある。

(2) すべての子どもの教育権・学習権の保障に取り組む「教育態勢づくり」

①「今日も机にあの子がない」

1950年代の実践の一つである。「今日も机にあの子がない」は、高知県の福祉教員が実践した長欠・不就学の子どもたちへの取り組みであるし、奈良、広島県でも先人が取り組んだ同様な実践が報告されている。

広島県においては、佐伯郡鹿川小・中学校（現在江田島市）の実践がある。当時の能美島は部落差別が厳しく、子どもたちは学校に通う機会を大きく妨げられていた。鹿川は1900年代に小学校の先生が部落の家を回っては勉強

を教えていた地であった。それを受け継いだわけではないが、1950年代の鹿川小・中学校の教員たちは、家に行けば、子どもたちを取りまく生活の中に息づいている差別の現実直面させられた。子どもたちや保護者たちの生活の土台はどうなっているのか学ぶことぬきに、子どもを就学させることができないことも知らされる。この取り組みが、「今日も机にあの子がいない」という実践なのである。学校に来ない子、来れない子、長く休んでいる子を学校に連れてきて、学校教育を受けさせるという長欠・不就学の子どもたちへの取り組みを実践したのである。

子どもの現実に胸を痛めた教員集団が、特定の思想・信条や政治的立場からなされたものではなく、また、単なる同情からの行為でもなかった。ましてや「法」があるからとか、解放運動からの指摘があったからというものではなかったのである。子どもや地域の現実に見える姿から教育を考えて実践していたのである。

同和教育の歴史の中で、「今日も机にあの子がいない」の理念が活かされていないのが不登校問題である。1980年代後半から、「今日も机にあの子がいない」の視点を基にした実践がされておれば、学校に位置づき進路の保障がされたであろうと思える子どもたちが数多くいることが次の表で確認できる。

学校に来れない本質は全然違うのではあるが、子どもたちの進路の保障を考えれば、取り組みは整然と行われるべきであったといえる。

広島県内の公立小中学校における不登校児童・生徒数

年 度	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
小学校(人)	821	814	718	729	735	715	609	606	605
中学校(人)	2982	2868	2642	2488	2379	2388	2397	2236	2156

時として、「学校に行きたくないと言っているので、学校に行くことを強要することではない」とする流れも広同教60年の中にあっただが、学校に行きたくない原因、背景を整理しながらの取り組みがされない限り、「学校文化を変える」ことには至らなかったところがあり、学校に来ない、来れない子どもたちが減る傾向には繋がらなかった。

2011年になっても、中学校の不登校が増加して続けている。中1プロブレムと言われていることでもあるが、背景にあるのは小学校時代における生きづらさ(格差問題、家族の問題等々)から派生する問題行動によって、学びから逃避してしまい、意欲すらもなくなったまま中学校に進学していることが大きな要因である。そのまま高校受験をめざすのではあるが、将来展望に

つながらない進路指導がまかり通っている実態があり、子どもにとっては高校への不本意入学も増加している。

それでも中学校で高校受験を突破した子どもたちが、入学後に高校に通えなくなり、中学校の不登校数を上回っている。子どもたちにとって教職員は最大の教育条件であるといわれるが、教職員は、子どもたちのためではなく、管理職、教育委員会のために研究授業、大量の報告書の作成、土日も諸行事に駆り出され、教員自身が身を削られる状況にある。

高校生活とはいえば、実習、クラブ、資格試験、提出物などで、生徒は休みなく日々追われまくる生活になり、学校生活が空しく夢をなくし、担任への相談をしようにも担任自身に「子どもたちと関わりきる」物理的時間が希薄となっている。学校への気持ちが向かない、わからない状態の生徒が増えている。

広島県の公・私立高校の不登校者数(文科省調査では長期欠席者)

年 度	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
人 数	3263	2935	2828	2779	2312	2313	2569

②部落解放運動と同和教育の実践を結合させる「地域進出」の作風

1968年の第14回広島県同和教育研究大会の特別報告において、門田秀夫さん(東京都出身:1927.2.22~2011.9.1)は、「同和教育推進の基盤というものは、地域進出である」と提起しながら、地域進出12ヶ条を世に送り出してくれた。

1967年に生じた府中事件を通じて、子ども一人ひとりの暮らしの中で教職員が自ら学びながら取り組む実践の不十分さが、部落解放団体の側から厳しく指摘された。その結果、教職員の地域進出が同和教育推進の中心的な課題となった。

地域進出については、府中事件に関わる教育長交渉の中で、その必要性を認め、予算措置が承認され、「地域進出費」の制度化になった。1996年時点では、80市町村(当時86市町村)で予算化されていた。

2002年3月以降、部落解放運動団体との連携、子どもの家に行くこと等を全否定され、「学習と生活を結合させる」ことができなくなり、家庭にみえる教育課題を学校の実践に活かすことができなくなっている。

同和教育はつねに被差別の状態に置かれた子どもを中心に据える所から出発してきた。このことで教員自身が差別と抗うことによって自己を変革させることができってきたのである。「地域進出」を通じて見えてきた部落差別の現実、したたかに生き抜いてきた闘いの歴史・生活や文化から部落解放の展

望を確認し、人間としての生き方を追求しなければならない。

【資料】 地域進出12ヶ条

- ①子どもの学習・生活とか、保健衛生の問題をめぐって進出していく。
- ②子どもの進路のカウンセリングの取り組みによって進出していく。
 具体的には、進学だとか、就職の方向や条件をカウンセリングする。あるいは同和奨学金だとか、他の奨学金の問題をケース・ワークする。どうも地域進出して奨学金の問題をといる場合には、同和奨学金だけしかいてないむきがあるようですが、これはおかしいのであって、奨学金の問題を地域に進出して取り扱う場合には、個々の家庭の条件に合う諸種の奨学金のデーターをそろえていくべきです。
- ③進学・就職のアフター・ケア、あるいはアフター・カウンセリングの問題をめぐって進出していく。
 こういう学校へ行っただが、勉強はどうだろうか、高等学校へ行って勉強の勝手はどうだろうか、あるいは就職先で労働条件が話と大きくくい違ってはいないだろうか、そういったことの相談やアフター・ケアのために行くわけです。
- ④子どもの教育費の問題とか、家庭環境等における教育条件の問題をめぐって地域進出をしていく。
- ⑤個別の問題生徒のケース・ワークをめぐって進出していく。
- ⑥子どもたちの相互の友人関係の指導をめぐって進出していく。
- ⑦子ども会の組織づくりや運営や育成の問題をめぐって進出していく。
- ⑧卒業生の職場での差別事件や差別事象をめぐって進出していく。
- ⑨卒業生の恋愛や結婚の問題をめぐって進出していく。
 特に⑧と⑨は、ここで教師が青年と提携するチャンスにもなります。
- ⑩親たちの仕事やくらしの問題をめぐって進出していく。
- ⑪青年の学習や婦人の学習の組織化をめぐって進出していく。
- ⑫地域における行政要求の課題をめぐって進出していく。

(第14回広島県同和教育研究大会(1968年)特別報告)

門田秀夫さんは、地域進出に関わって、

請負主義は絶対に排すべきであること。同和地区がない学校は、中学校区内の同和地区に出かけること。中学校区にない場合は、もっとも近い同和地区に進出し、教育の課題全体を学ぶことをするべきである。自

分の学校区に部落があろうとなかろうと、部落へ出て部落から教育の課題を学ぶということが、同和教育の基本である。

ことを力説されている。

(3) 学習と生活を結合させる「仲間づくり」

広同教は、吉和事件の教訓から、同和教育は、「学習と生活を結合させる」という課題を当初から掲げてきた。教職員が子どもたちの生活実態を見つめ、それに基づいて学級集団を育成させていかない限り、いかに優れた実践力のある教職員が立派な教材を用いたとしても、けっしてそれが教育内容としてクラスの子どもたちに活かされることはありえないという提起がされている。

クラスの仲間に連帯感がない学級において、どれだけ優れた教材が提示されたとしても、子どもたちは真摯に受けとめようとはしない。孤立させられた子どもたちは、自分が歩んできた生きざまや体験を重ねることで「学級の仲間とともに学ぼう」とする姿勢を持つようになるものである。この「仲間づくり」はさらに発展して、「暮らしを通じて連帯することのできる人間関係を育てる」というところに進んでいった。部落の子どもと部落外の子どもが相互に暮らしを通じて連帯する。そういう人間関係をつくっていかうとしたものである。

「仲間づくり」にとっても「暮らしの教材化」は欠かすことのできない取り組みである。

広島においては「集団の教育」として、1960年代には庄原市山内中学校の実践が広がっていった。この実践は被差別部落の生徒への差別発言に対する深い疑問から出発した。「一人ひとりの子どもの生活をもっと知ろう」という課題に、生活綴り方を取り入れて「山内の授業」と言われる「集団の教育」を基本に同和教育の創造へ向けて実践したのである。この中学校では、事件後毎週1回庄原の被差別部落へ通い続け、学習会を開催し、教員と親がじっくりと子どもや生活のことを話し合い、人間として生きること、尊ばれることがどういうことなのか学びあっていた。

教育の具体性とは、ひとりの子どもの問題に取り組み、変えていく営みである。ひとりの子どもを問題にする時、その子の関わる集団が問題にされなければならない。だから質の高い集団(ひとりの子の願いが受け止められる集団)を育てなければならない。そのためには日常の実践が大事になることを実践した1980年代の深安郡(現福山市)神辺中学校の集団づくりが顕著であった。神辺中では集団に位置づいて集団の力のすばらしさを少しでも体験

した子どもは、生活指導上の問題があっても、それを自覚し、その解決への努力を続けるものであると仲間づくりのすばらしさを実践している。

たくましく生きる力を育て、学習への意欲をつけるために、子どもの一人ひとりが自覚と展望を持たせることと、教職員の集団作りができていないことが必須であることは言うまでもない。

(4) 差別に対する「科学的認識」

同和教育の実践が特定の教科・領域に限られ、しかもそれが「いいきかせ」「知識注入」「心がけ」、さらに「ヒューマンイズム」「間違いを正すように注意する」となった時、あるいは他の教科・領域では、同和教育の理念が踏みじられていた時、その「矛盾」は、子どもたちの豊かな人間形成を阻害してきた。

広同教は、学力保障の課題を、教育内容の創造と、切っても切り離せない関係にあることを明らかにしてきた。そのため、教育内容の分科会を、教科・領域ごとの主題決定ではなく、第21回大会(1975)より「言語認識」「社会認識」「自然認識」「芸術認識」の4つの「認識」にした。それは子どもたちのもつ「能力は、教科・領域ごとに分類されるものではなく、もっと総合的なもの」という立場からである。

そのことがめざすものは、地域に根差し、生き方に迫る部落問題学習を土台とし、確かな「低学力」の克服を中心とした学力保障である。その取り組みは学校だけで取り組むのではなく、親の仕事や暮らし、地域のいとなみ、それらがもっている地域の教育力の再点検・再構築を地域とともに進めていくことを訴えた。

「上からの同和教育」＝「心がけ教育」に対して強く反対するとともに、「差別の現実から深く学ぶ」こと、教育内容の創造とその教育実践を4つの「認識」とする考え方をあらためて確認し、実践を深めきた、「部落を解放する教育内容の創造と学習の保障のために」として論議を重ね、同和教育のめざす「人間像」を次のように示した。

- (1) 部落問題を中心に、自然や社会について科学的で人間的に豊かなものの見方、考え方もつこと。
- (2) 現実の問題を打開し、未来に向かって進むことのできるものの見方、考え方もつこと。
- (3) 個人の利益と幸福の追求とともに、集団の利益と幸福のために行動し実践していく力をもつこと。

これらを統一的に把握し、すべての教科・領域の場で実践しなければなら

ないとしてきた。教育内容や方法を検討してきた。子どもたちに十分な「科学的認識」を培うことを実践してきた。

(5) 2011年に起こっていること

2011年になって地域で変化が起きていることとして、文部科学省人権教育研究指定校の公開研究会の場で、「ひとりひとりを大切に作る授業の創造」とした記念講演の中で、今大切にしなければならぬことは、「子どもの背景を探ること」「学力をあげるためには、家庭を知って、授業の中で活かすこと」「子どもと繋がること」等の取り組みが大前提であると訴えたり、校内研修に参加した講師は、発達障害児の指導にかかわって、「ADHDとされる子は、幼い時の診断が軽度であれば、学級集団の中に位置づけるためには、クラスづくりが基本である。その繰り返しによって社会に適応できるようになる。学級の中でどういう位置づけにあるが問われている」と発言している。校内の教科研修会に参加した講師は、授業実践で最も大切にしなければならぬこととして、「集団づくり、学級づくり」が基本になることを提案している。

1952年の吉和中学校教育差別事件以来、同和教育運動が追求してきたことである、「地域進出をすること、子どもの背景を探ること、子どもと繋がること」をしながら、「集団づくり、学級づくり」を大切にすることを提起してきた、同和教育運動の実践の確かさが、今実証されている。

3. 1998年時における広同教の方向性

1998年12月3日、第10回広島県義務教育改革推進協議会が開催され、各団体にヒアリングがされ、広同教事務局から協議会に参加して、1998年時点における同和教育の現状と課題を次のように述べている。

広同教は、私たちの出発点は被差別部落の子どもたちの深刻な現実と差別実態を直視したことによって生まれてきた。これまで広島県においてはさまざまな差別事件が生起している。その差別事件を整理する中で広同教をはじめとして、すべての郡市において同和教育推進組織が結成され今日まで私たちは、組織と現場の実践が互いに高めあう関係を発展させながら、子どもたちの就学保障、進路保障を充実させる教育内容の創造に努めてきた。

同和教育の最初の取り組みは、いわゆる「今日も机にあの子がない」という言葉で小・中学校における被差別部落の子どもたちの不就学問題

の克服を始めることであった。かつての私たちは子どもたちが学校に来ない理由を子どもたちの怠惰や保護者の無理解だとして子どもたち・保護者の責任にしてきた時があった。しかし、家庭に出向いてみると、日本国憲法でいう「教育の機会均等」はなく、来ないのではなく来られない現実が現存し、保護者も行かせることができないということが見えてきた。そこには貧困という差別の現実や学校不信がある。1968年以来、同和教育の大命題である「差別の現実から深く学ぶ」を掲げ、「地域進出」「家庭進出」を取組みの基本とし、家庭に出かけ保護者の願いを聞き、学校の現状も報告しながら、ともに地域の課題解決を考え、学校としてのあるべき姿を確認し、学校の課題として取組みを推進してきた。そして、その取組みをすべての子どもたちの取組みに発展させることで教育全体の発展・充実を期してきた。しかし、現在においてもさまざまところで差別事件は生起し、大学進学率・高校中退学率等の較差の実態で明らかのように、差別の現実はまだ深刻である。そして私たち教職員の主体もきわめて不十分なもので、今後も同和教育の充実にも努めていく必要性を痛感している。

今日、広島県内のすべての地域において、職場単位で同和教育の推進が広がっている。質の面はまだまだ十分に高まったとは言えない状況であるが、課題を持っている子どもたちの状況を報告し、学校として、一人の教育者としてあるべき姿を追究している。先にも述べましたように、同和教育が存在しない頃は、家を訪問して保護者と膝を交えて話すことはろくろくしていないという実態であった。さまざまなものの原因や背景を探り、それを克服しようという視点は教育の中に乏しいのが実態であった。このようなことからわかるように、今の学校においては、同和教育はまさに、教育を教育たらしめているということが出来る。

少し具体的に述べれば、学力の低位の子どもが結構いる。私たちはその原因をその子の怠惰のみに帰するのではなく、その子を取り巻く環境、様々な問題やできないことでますますやる気を失わせるような社会意識、いわゆる学力至上主義等の問題も併せて考え、その中でその子の学習意欲をどのように高めていくべきかを探っている。この取組みはすべての子どもにも適応されるものである。このように、同和教育の充実には教育そのものを充実させる機能を持っていると私たちは自負している。また、私たちはすべての子どもたちに高い人権感覚を養うことの必要性を訴えてきた。これは、今後の国際社会に飛び出す子どもたちにとって、必要な力でもあるからである。

今後の具体的な要望として、私たち広同教として、義務教育改革に望むことは、以下の点です。

第1点はマイノリティーの子どもを視野に入れた義務教育改革をしていただきたい。

今回の義務教育改革でマイノリティーの子どもが視野に入っているとどうい思えません。最も教育が必要な子どもたちに届く教育でなければ、それはどうい教育と呼べるものではないと考えている。

第2点は、いじめ、不登校の克服という視点を持っていただきたい。

いじめ、不登校の原因は受験競争や管理、画一化がもたらすストレスだということを私たちは考えている。私たちは子どもたちにとって、学校がオアシスになってくれることを望んでいる。学校の管理システムの強化をしても、子どもたちは変わってはくれない。オアシスとなるべき学校づくりはどうあるべきかを考えていくべきである。

第3点は、国際化に対応した教育が必要だということである。国際化に対応した教育といいながらも、ブラジル、アルゼンチンをはじめとするさまざまな国々から入国した子どもたち、中国帰国者や「難民」の子どもたちの教育を受ける保障も決して十分とはいえない。国際化に対応した教育とするのなら、同化ではなく共生に向かわねばならない。夜間中学校や識字学級によって、かろうじて対応がされていると私たちは考えている。

第4点は、個性の尊重ができる学校づくりが必要であること。学校はいろんな子がいて成長する。子どもたちが集えて、ともに高めていくことができることが義務教育だと考えている。また、そのような中でしか真の生きる力は育たないと考える。

第5点は、人権感覚を高める教育の充実である。

いわゆる、キレルであるとかムカツクであるとか取り上げられているが、すべての子どもたちに人権感覚を持ってほしいと期待する数字が県民意識調査(広島県教職員組合調べ)の結果にある。人権感覚は生きる力の基礎・基本の部分でもあり、この視点をきちんと持たせたいものである。

第6点は、子どもの権利条約の具体化することである。

子どもの権利条約第28条の1の(e)に「定期的な登校及び中途退学率の減少を奨励するための措置をとる」という記述がある。1994年に国会が批准したにもかかわらず、広島県はリーフレットを1998年に出したに過ぎず、具体的な取組みは何らなく、学校任せになっている現実が

ある。まずは子どもの権利条約を義務教育改革推進協議会として十分に踏まえていただき、これをどのように生かしていくのかを議論していただきたいと考える。国際法である子どもの権利条約に不登校、中途退学を減らす措置をすることが求められている。当事者と話をすればもっと義務教育における教育内容や教職員の量を重ねていけば中途退学は防げている現実もある。

最後に広同教として望むことは、さらなる同和教育の発展であります。先に同和教育は教育たらしめるものであると述べましたが、その確信は揺らいでいない。今高校進学率、大学進学率が取りざたされているが、高校、大学進学にかかわっては、意欲と展望の保障が最優先されなければならない。そのためには先ほど学力のところでも述べましたが、同和教育の実践の中で学んだことを生かしていく必要があります。子どもたちはランドセルに、生活も一緒に背負って学校に通ってきている。それらの生活を視野に入れつつ、ていねいに一人ひとりにかかわりきり、すべての子どもの可能性を最大限にのばしていくことが、同和教育であるので、教育の真の姿であると考えている。以上のことを踏まえていただき、具体的な施策化につなげていただきたいと思っている。

その後、質問がされた。

質問：いじめ、不登校の克服の視点として何かご提言していただくものはございますか。

回答：私たちの研究協議会の中でも、いじめ不登校の問題についても論議しているのだけれども、とりわけ

今の学校現場の中で子どもたちが自分の存在を他者、とりわけ教職員であったり周りの大人から認められているという実感が乏しいのではないかと考えている。それゆえに、自分が何者なのかということが、明確でない。その不安定さを「解消」する一つの現象としていじめがあるのではないかと思う。不登校については自分自身の価値観がいまいといえますか（子どもたちは成長していきますから、必ずしもずっといまいとは思いませんが）、自分がどういう生き方をしているかわからないし、学校が今持っている価値観に対して納得できない、そういう中で不登校を（積極的ではないとは思いますが）、選ばざるを得ない状況にあるのではないかと考えている。私たちとすれば、これをやれば克

服できるというものはなかなかないというのが現実ですけれども、少なくとも教職員の側が一人一人の子どもたちと、じっくりつき合える、ゆとりを持ってつき合える、そういう中で関係性というか、人間同士のふれあいというか、子どもの側からいえば「先生はちゃんと僕、私のことを考えてくれているな」と、同級生との関係においても「○○さんに認められているな」、そういう実感がいくらかでも保障できれば、子どもたちはあえていじめであるとか不登校であるとかを選ばなくてもすむのではないか。ある障害児学校現場の教職員によると、子どもの数はいわゆる地域の普通学校、小・中学校と比べて少なく、結構つきあいが十分できるのですけれども、時々交流教育ということで、地域の小・中学校へ行ったときに教室の後から見ていたら、この子の存在をひょっとしたら先生は気がついていないのではないかと感じるようなことがあるようである。そのことを授業が終わったあと先生方に話したときに、ややもすれば確かに視野に入っていない子どもが存在する。それは自分の教育力に課題があるかもしれないし、それは自分でも克服していかなければならない問題であろうとは思いますが、それ以上にゆとりがない。ちょっとした子どもの仕草をどうしたかなとか、今日どうしたん、とかいうつきあいがなかなかできにくい現実がある。これが一番大きなポイントとしてあると思う。そのことだけで克服できるとは思いませんが、教職員の側の自己研修も必要だと思うのですが、ぜひ一人の人間として子どもたちに向き合える、つきあうことができる、かかわるということをぜひ保障していただければ、展望が見えてくるのではないかと思う。

この後、広島と同和教育、平和教育を破壊するという政治的意図をもって行なわれた「是正指導」のため、このヒアリングはなし崩しにされた。

4. 1998年以降失ったもの

(1) 是正指導下で起こっていたこと

1998年、広島県教委は「教育と政治運動や社会運動を明確に区別し、教育の中立性を確保して行うこと」を徹底させるためにこれまでの部落解放同盟広島県連合会（以下解放同盟）、広島県高等学校同和教育推進協議会（以下高同教）、広同教との信頼関係を白紙にしてしまった。同和教育路線を完全に打ち消すために、現場の教員に実践させ、事例としてまとめさせ、「児童

生徒一人一人に人権尊重の精神を育む 授業展開例集」、[生徒指導充実のための道徳教育実践事例集]を発売している。内容は、「教育の中立をめざした人権教育」の研究などとそれまでの同和教育と向き合う方針を打ち出したものとなっていた。事例集はだれが読んでも、人権教育の授業や生徒指導において道徳を基本とした指導を押し通す方向になっていた。

県教委は、「学校教育における人権教育は、学習指導要領に基づいて、道徳や各教科等における学習内容を適切に指導すること、さらに、指導に当たっては、自分の自由や権利と同様に他者の自由と権利を大切にすることや権利の行使には責任が伴うことなどについて、特に配慮する」ことを強調し、同和教育批判を強調し続けていた。

当時、広島県教委は、是正指導下においても「人権教育資料集」をつくろうと意気込んでいた時期もあった。人権教育課が中心ではあったが、部落解放同盟、高同教、広同教から編集委員を出し、県内各地で教材化され研究大会などで報告されてきた具体的な実践記録を収集した。主として高同教・広同教が子どもたちに暮らしをとらえ、差別を正しく認識させる「地域の教材化」をしたものであった。ほぼ全容が固まった段階で人権教育課の資料集作成事務局内で検討されたが、一蹴された。私たちが「地域の教材化」といえば、「部落差別から深く学ぶ…」になるのは明白であるが、教材化されたものに部落解放同盟の支部名が入ることや社会運動の流れとなっているとして、教材として資料集の中に入れることを避けてしまった。

「人権教育資料集」が完成し、図書館などに配布したものを読む限り、他県で教材化された資料が掲載されていた。「道徳」の教材として使用されたものが数多く掲載されていた。

県教委は、時の流れで、「国民的課題」を唱えたり、これまでの成果を無視した「運動との峻別」を唱えたりと時の権力の流れに乗っかるしか術がなかった。しかも、60年におよぶ同和教育による実践の成果を遺産と教訓となっていることすらも放棄ことになった。是正指導を錦の旗にして、すべての教育活動を破壊することに邁進をせざるをえない政治状況に振り回され、「挙げた拳を下ろす」ことができなくなってしまい、いわゆる「人権教育」も満足にできなくなっていた。

1998年から2002年3月「地対財特法」期限切を境目として、同和教育をめぐる情勢が悪化し、広島県における同和教育の実践がより停滞を始めた。県教育委員会の指示によって、市町村教育委員会も同一歩調とせざるをえなくなり、部落問題学習などでは授業内容、配分時間数までも介入の対象とされた。教育内容だけではなく教室の掲示物までに介入する姿勢がとられた。

教育委員会は「指示命令は出していない、学校の独自判断だ。」と責任を押しつけるかたちになっている。とりわけ、部落問題・同和教育講演会については過剰な反応を示し、講師選定にまで露骨に介入をしてきた事実がある。また、潮が引くように地域進出や支部連携にいかなくなった教職員も同罪であるといえる。

同和教育の実践が停滞すれば、教育の実践は荒廃の一途を辿ることは、60年に及ぶ同和教育の実践が消え去っている現実をみれば理解できる。同和教育60年の歴史は決して間違いではなかったと言い切ることができる。

(2) 地域進出の作風が破壊

ある地域で開催された校区内の児童・民生委員と中学校との協議会での出来事を紹介する。

(児童民生委員)

私は、中学校区の児童民生委員として、家がすさんでいると言われている中学生の家にしかけている。

今は5軒になる。毎日家に行っているが、落ち着いていろんなこと話してくれる。先生方はどうして家に行って親や子どもと向き合って思いを聞こうとしないのですか。家に行って下さいよ。行くべきですよ。

(学校教職員)

今は家に行く時間がとれないし、教育委員会、管理職から家に行っではいけないと言われているし、そういう取り決めになっていると説明を受けている。

(児童民生委員)

これだけ荒れているのにどうしてですか。女性教員が殴られたことも聞き及んでいる。どうしてもっと子どもと向き合って指導を入れないのですか。私はつい最近まで学校に勤務していたが子どもと向き合って、絶対に子どものせいにはしなかった。

(中学校長)

今は、言葉で言ってもだめな時は、警察に連絡することになっているんです。

このやりとりには、地域進出・家庭進出がされない理由が明確に出ている。課題を持っていても指導に従わなければ切り捨て実態になっている。被差別

の状態に置かれた子どもに課題があっても、要因・背景を探ることなく、指導に従わない保護者や子どもたちのせいになっている現実である。学校では、「生徒指導規定」を基に指導を入れることになっていることもあり、子どもたちの生活背景も探ることなく切り捨てる。

子どもが問題行動を起こすと、まず、保護者を学校に「呼びつけるよう」にと管理職が指示している。保護者がその時間に来れば賃金カットがされる事実があってもお構いなしの状態である。障害児学校でもおなじことが起こっている。急な呼び出しに学校に行ける保護者もいれば、行けない保護者もいる。障害を持った保護者が呼び出されて自分の思いが十分に語れない人もいる。家に行って時間をかけて丁寧に向き合えば障害者の思いが共有できるが、それもしないのである。

問題行動を引き起こす子ども・保護者への対応は、職員二人以上ですることとなっているため、保護者にとっては威嚇されているように受け止めるようになる。

大きな課題としては、多くの教職員が日々研修づけになることで、妙な自信を持たされ、自分が絶対であると思いつまされ、失敗、問題、トラブルが起きて、教育の課題として子ども、保護者に学ぼうとする姿勢が失われている。

(3) 解放へのエネルギーの破壊

同和教育の実践の一つとして、「非行」のエネルギーを解放のエネルギーへとする取り組みがある。1964年頃に同教組織は、「いわゆる非行問題をどう把握するかについて」という討議資料を出している。いわゆる「非行」の直接的な原因は個々の子どもによって違うことの確認をすること。そこで個々の原因と同時に、それらを貫く社会的背景をとらえる必要があること。当時の社会的背景といえば「高度経済成長のもとで保護者の生活が破壊され、もしくは不安定な状態においやられている」ことが多く、経済成長政策優先に加担させられた学校教育によって、「人間不在の教育」になっていたのである。いつの時代でも、子どもたちは、時代の流れに犠牲にならざるを得ないのである。以下の表は、1998年以降の公立小中高における暴力事件の件数である。多いか少ないかは受け止め方が違うのではあるが、これだけの数の子どもたちが、教員や保護者集団によって願いを受け止められていない事実が表れているのである。

広島県内における暴力事件数(2002、2003、2004年は小中高の合計)

年 度	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
小学校(件)	1263	1132	988	110	121	89	151	244	247
中学校(件)				小中高	小中高	小中高	726	719	784

今、学校現場では、同和教育への流れから人権教育の流れと、是正指導とも相まって、職員の考え方が壊れている。「子どもに現れている姿は私の教育実践の結果である」と受け止められないままの教員年代である。担任するクラスで起こった問題であっても、「あの子にそうさせてしまったのは、私」として自己総括をすることができなく、すべて子どものせい、保護者のせいにしてしている。

多くの生徒指導の考え方は、「非行」について、多くは個人の改心のみで解決しようとし、道徳教育の強化、ゼロトレランス、「生徒指導規定」などによる厳罰と処分に対応している。それが功を奏しないと、さらに警察や裁判所の権限に委ねている。「教師の手に負えない」「教育の限界だ」とする、教員の指導の放棄が行われている。挙句に、教育の力を否定して、厳罰主義を期待する教員が多くいる。罪が怖くて犯罪を起こすことを手控えるだろうという幻想を持っているのであろう。厳罰主義というのは、精神を先に変えようとする動きであるが、社会的理由で生じていることをその理由を取り除く方向で社会的に克服するのではなく、あくまでも個人心理に訴えて克服しようとすることであり、無理であるとこれまで事実が示している。

また、「非行」問題を心理的な疾患とみて、いわゆるカウンセリングなるもののみによって解決しようとする傾向に陥っていることもあり、「遅れ」や「歪み」がみられると診断され「施設入所」の動きに繋がる傾向になり危険性をはらんでいる。

生徒の指導をめぐる会議録の一部をみると、

(会議参加者)

校長先生、この子の今後の進路をふまえることも視野に入れて、この子の処遇をどうお考えですか。

(中学校校長)

この子は指導が入らないので困っているのですよ。私たちの学校ではどうにもならない。しかも触法少年なんですよ、なんとかして下さいよ。学校も困っている、指導の限界なんですよ。施設に入れて指導して下さい、そのために施設があるのでしょうか。教育の限界論は語

るのはおかしいと思われるかもしれませんが、それは同和教育の時代であり、今は同和教育ではなく人権教育だから、教育の限界はあります。今、学校は指導に困っているのですよ、家庭裁判所や児童相談所は、ぐ犯、触法少年に対して「厳罰化」してほしい。どんどん「施設収容」をするべきだと思う。それが仕事でしょう。

教育の仕事を放棄して、取り締まり強化を言い放つ背景に、小渕首相時代の「21世紀日本の構想」(2000年1月)がある。その構想のめざすものは、「教育は治安・統治の問題である」とはっきり記述している。

施策として学校に持ち込んできたのが、ゼロトレランス、「生徒指導規定」「生徒指導提要」である。1970年代、中学校で子どもが校内で大暴れ、社会問題化した時に、児童相談所は「学校の責任回避の場」となった。社会の基準にそぐわない子どもたちは、「問題行動」を病気風に説かれていた。今日も排除・放置され、医療に引き渡されていることに重なる。1970年代と同じように、1998年以降は、また、医療と学校は民衆に服従を強いる権力として役立つように方向に舵をきってきた。「非行」を「道徳」で解決しようとする現実のツケが、「荒れ」として子どもたちが表現していることは、部落解放研究所結成40年が経過した今の状態と何も変わっていないし、まったく受け止めができていないのも変わらない。

(4) 高校へ希望者全員入学をめざす取り組みの破壊

広島県の教育は機会均等の理念により、1993年度から1997年度までの5年間に渡り、県教育委員会、学校現場、保護者、地域の進路保障推進事業の努力により、さらに1995年には、「未就学者を出さない」という趣旨で選抜Ⅲが導入され、「定員内不合格者」を出さない取り組みを実現してきた。このことは結果として、高い進学率の全国順位と低い中途退学率を保つこととなった。高校入学時における機会均等の保障が結果として、高い学習意欲を促すことになった証であるはずが、1998年に県教育長の「定員内不合格を出さない学校は無責任だ」との発言により、定員内不合格が容認された。

広島県における定員内不合格者人数

年度	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
人数	0	0	0	0	0	30	150	328	542
年度	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
人数	385	578	517	478	462	478	329	316	354

また、定員内不合格は、中学生にとって、受験をする高校が「定員内不合格を出すのではないか」と無言の圧力となっている。中学校も生徒指導の方法として利用している一面もある。教員も生徒も「問題行動の生徒、欠席日数の多い生徒、不登校生徒は不合格になる」という風評にまどわされ、高校への意欲を失っている現実がある。

保護者に定職もなく、貯金もなく、将来こうなりたいというモデリングとなるおとなが身近にいないために、学業に熱意を持たせることが難しくなっている現実もある。

トラブルで学校に行けなくなったある中学校3年生は、担任から「お前は、保護観察になっているんで、高校受けても落ちるのになんで受験をするのか」と言われたため、受験そのものを断念した被差別部落の生徒がいる。自分の学校に籍がある中学校3年生が触法で通告されたことで、「犯罪者が高校受験をしてもいいんですか」と児童相談所の職員に無責任な質問をした管理職もいる。本来、なんとか受験できる方法がないか救済の道を探ることが教育者であるはず。子どもの進路を学校自らが壊している。

高校準義務化とも言われる今日において、高校不合格の仕打ちは、受験生の心を深く傷つけ、生きる意欲をも喪失させることになっている。選抜Ⅰ、選抜Ⅱ、選抜Ⅲと受験したにもかかわらず、最後の選抜Ⅲにおいて定員内不合格になった生徒もいる。特に、選抜Ⅲにおける定員内不合格は、中学校卒業生のその後の進路に大きく影響し、進路未決定に直結する可能性の高いものである。希望者全員入学の選抜を実施させなければならない。このように多くの子どもたちが、居場所どころか、進路すらも道が絶たれている状態である。学校はまさに教育ネグレクト化している。

高等学校の入り口で、特定の入学希望者を学校不適者と決めつけ、位置づける。それは、その後の中途退学率を急激に押し上げる「無責任」な結果と成っている。

広島県の公立高校への進学率

年度	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
(%)	96.4	97.3	97.5	98.0	98.1	98.2	97.9	97.5	97.5	97.3
年度	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
(%)	97.1	97.1	97.2	97.5	97.4	96.9	97.5	97.6	97.7	97.8

広島県の国公立私立高校の中途退学者数

年 度	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
県 全 体	1946	1850	1866	1851	1546	1334	1331
公立高校	1416	1267	1277	1351	1063	1026	987

授業料が無償になっても、高校生活における負担軽減は焼け石に水であり、諸費の負担が重たくのしかかる。さらに、授業出席、単位取得等の枠組みがきつくなっている。「生徒指導」の処罰主義により問題行動を生起させれば別室指導という悪循環が重なっている。「競争に勝つのだ。がんばれ」という前に機会の均等の保障ができない教育行政の現実を変えたり、高校の適格者主義が改善されない限り、不登校、中途退学の生徒の数は減少に向かうとは思えない。

(5) 進路を保障する教育の破壊

今、虐待の通告制度が、厚生労働省、文部科学省によって義務づけられたことによって、児童相談所はますます「学校の責任回避の場」となりつつある。子どもが虐待される背景をさぐる、親と向きあって人間としてつながりながら教育活動を保障するのが、学校管理職の職務である。しかし、その作業すらすることなく「今朝学校にきた子が痣をつくっている何とかしてくれ」と通告義務で通告をしているのだからとする思いが見え見えとなっている。児童相談所としては、「放置しているとなんでみてくれないのかと批難を受けることになる」ことを恐れ、将来の展望なしに身柄を引きとる。結果的に一時保護所の入所が長期間になり、学校は論外の立場になり、面会にすら来ないのである。最終的に親子分離がされる。

その親子分離によるトラウマをいつまでも引きずってしまう子どもたちは、思い通りにならないと気がすまなかったり、他人を傷つけることを何とも思わなくなったり、努力・忍耐・辛抱とは無縁の状態になり、問題を人のせいにしたり、自分の世界に閉じこもることになり、人間的にも厳しい人生を送ることが多くなっている。「低学力である」ことが叫ばれているにもかかわらず、学力保障がままならない現実がある今、学校も児童相談所も、責任を踏まえてみきわめることが必要である。

5. 広島県における人権教育をめぐる情勢

「是正指導」以後、広島県の同和教育をめぐる状況は、学校教育現場では、県教委が指導し「同和教育」が「人権教育」になった。その内実といえば、「人

権教育」の年間計画、研修の実態はお粗末であり、「国連人権10年」以後推進されている「人権教育」ともかけ離れた実態にある。そして、県内では部落問題が学校現場で教育課題とされることは皆無に近い状態となった。

(1) 文部科学省の唱える「人権教育」とも違う広島県の「人権教育」

2010年6月21日～25日にかけて、中央大学（東京都八王子市）の人権教育研究室に所属する学生たちが広島県における人権問題にかかる関係団体を訪問、聞き取りをする取り組みがされた。その流れで広島県教育委員会を訪問した。そのやりとりの一部をみると、

(県教委)

みなさんがこれまでどこの団体をどのように訪問されたかは知らないが、広島県の人権教育は、人権課題を解決するためにやっているのではありません。

(学 生)

何のためにされているのですか。

(県教委)

人権教育は心の教育です。道徳教育の推進です。

と胸を張り答えたとのことである。

これまでの4日間の人権問題にかかる関係団体とはかけ離れた回答に学生は反論する言葉も見つからずに行政と現場の違和感とあまりの落差に落胆したようである。将来、教員をめざす学生が半数参加していたと聞いている。

(2) 道徳の融和性の確認

1967年5月に生じた「府中事件」に関わる県教委交渉の中で、行政の融和性が暴露されるとともに「道徳では同和教育はできない」ことが明らかにされている。

「府中事件—その経過と意味するもの」(有田穰。のち観音中校長、広同教委員長)とした文章に、同和教育に関わって、「(4) 教育体制強化の方法 二教育事務所の明年1月から同和教育主事を1名ずつ置く」と確認し、それを実行に移した県教委は、道徳・生徒指導の実践家を「同和教育専任主事」として選出した。選出したことに関わって、「文部省道徳の立場にたって同和教育を推進する意図を持っていたというのは誤りであろうか。国家権力による思想統制の重要な位置をしめる、いわゆる道徳教育的発想なり思想が、い

かに部落を解放する教育と相反するものでしかないことは、対教育長交渉の中で明確にされている」と報告。

交渉の中で、同和行政の姿勢をめぐって

(県教委)

融和と同和は両立しない。

(解放団体)

同和教育は部落解放の教育、人間解放の教育でしょう。融和は。

(県教委)

差別を結果的に助長温存するもの

とやりとりの中で確認している。

「府中事件の道徳の融和性」に関わって県教委は、1993年に発行した「同和教育の実践のために」の中で

1959年、学習指導要領の改訂による「道徳の時間」の実施に伴い、「道徳」が同和教育をすすめる主要な領域であるという教育行政の指導もあって、多くの学校では、同和教育は「道徳」の枠の中でなし得るといった考え方を持つようになり、そのため、同和教育の取り組みは、融和的な内容になっていた。このことに対して、「道徳」はその時代の社会のしくみの制約を受けるものであり、つねにだれにとって都合の良いものを問う必要である。したがって、自ら立ち上がって部落差別を解決していくような主体的な人間をつくるという同和教育の使命は「道徳教育」をすすめることによって、達成されないものであり、「道徳の時間は同和教育を進めるうえに、最適な場の一つである」とする教育委員会の見解には誤りがあり、道徳教育が融和教育になる。

と記述している。その後、冊子「同和教育の実践のために」は、すべての教職員に配布された。

「道徳では同和教育はできない」と確認ができていても、1987年8月 臨時教育審議会答申、1989年の「学習指導要領」が一齐に改訂され、「新しい学力観」が提唱された以後、同和教育が恣意的に「啓発」中心の方向へ旋回すること動きが盛んになった。同和教育が形骸化していくことは、「道徳教育」の流れになっていくおそれがあることを確認した。部落の子どもを実践の核心に据えることを確認し、執拗にこだわり続けて実践を積み上げてきた。

(3) 新学習指導要領に見えること

安倍総理時代には、小・中学校の道徳の時間を教科「徳育」として、教科書も作るよう提言されたようだが、文科省の中央教育審議会は、道徳の教科化を見送った。道徳の充実を主張する立場の人々からは、教科化の見送りについて強い不満が出された。一方で、「学校の教育活動全体を通じて行う」という現行の位置づけは、ある意味で教科よりも重要であることを示しているとして、教科化に慎重な姿勢を示す道徳教育専門家も少なくなかった。

教科書もなく評価もしないということで、一部の学校現場では指導の軽重が行われていたことがない。融和性があるとして「道徳の時間」は、教育番組のビデオを見せるだけで終了。他の教科と重ねてしまうこともあった。しかし、クラスで生じた問題を全員で討議して解決して時間にしたことも事実である。また、道徳教育の年間指導計画を作成していなかったり、作成していても教員同士で周知徹底していなかったりする学校もあった。つまり、学校として統一した道徳の指導がされていなかったのである。この背景には、道徳教育の実務上の責任者がだれかあいまいで、実質的には直接指導に当たる学級担任の先生にすべて任されていた、という事情があった。このため、各学校で道徳教育の責任者である「道徳教育推進教員」を置き、年間指導計画の作成や各教員に指導内容を周知徹底することをして、道徳教育を充実させようというのが、新学習指導要領のねらいであった。「学校の教育活動全体を通じて行う」ということは変わらないが、その前に「道徳の時間を要として」という言葉が追加され、道徳の時間の位置づけがより強化された。ただ、「道徳教育推進教員」を置くといっても、先生が一人増えるわけではないし、特別な資格ができるわけでもない。職員室の中の「役割分担」に過ぎない、とも受け取れる。結局のところ、道徳教育の充実は、学校全体としてどれだけ熱心に取り組むか、校長のリーダーシップ性と、教員の意識にかかっていることであるが、これまで「強制」によっては、何も進展しない歴史がある。

2011年4月 新学習指導要領がスタートしている。

(4) 教育内容としての人権教育

県レベルにおける教育内容への取り組みは、人権学習の演習と称してさまざまなことが県教育センター（東広島市八本松町）では講座が実施されている。参加体験型の人権教育が主流となったところから、「部落問題抜き、差別問題抜き」となり、子どもの姿が出てくることはなく、教員として主体性を身につけることもなくなり、教員に心の持ちようを説いていた。人権教育におい

てカウンセリング(エンカウンター)の方法がとり入れられることも多くなり、生徒指導とのつながりへと発展していった。

ロール・プレイを中心に据えて、アイマスク体験、車椅子体験等の体験が中心となっている。「人権の街づくり」をメインとするために、人権文化そのものは「モラル、支援」という言葉が先行し、道徳としての位置づけではないが、「人権・こころの教育」レベルでの取り組みになっている。

部落問題、在日朝鮮人問題、障害者問題における差別の現実から学ぶことすらもなくなっている現実がある。「人権文化の創造」ではなく、あくまでも「差別からの解放」の視点で実践をしたいものである。

(5) 今実践されようとされている人権教育の現状

2010年3月16日第1回人権教育・道徳教育研究会(主催:(財)部落解放・人権研究所)が開催され、桂正孝さんが、「人権教育の視点から道徳教育を考えるー特設「道徳」教育を中心に」として問題提起をしている。

学習指導要領改訂の社会的背景には、新自由主義の政策、特にバブル崩壊後は、激しいラディカルな新自由主義政策が浸透したことがある。新自由主義とは裏返すと、非常に国家主義的でもある。新自由主義は、教育においては学習者(消費者)主権、すなわち個々の学習者が自由に教育の選択を決めたらいいと考えるため、規制がない。しかし現実には規制が必要となり、それができるのは国家しかないと判断する。特徴を考えると、3つの特徴がある。1つは、教育基本法が変わったことは法制的に決定的で、内心の自由を法で強制していいのかという議論があったが、結局、教育基本法は改定されてしまった。これは、以下の3点で影響力を持っている。1つは、「愛国心」を実際に法として強制する力を持つことになり、その意味でやや戦前型に近い形が出てきた。2つめは、日本の「伝統」「文化」「宗教」が入ってきた。3つめは「公共の精神」、いわゆる公德心に関することである。2つめの特徴は、「要」と規定された特設「道徳の時間」である。今回の改訂で、特設「道徳」は旧来の「補充・深化・統合」から、教育活動全体へ「波及」の立場になった。3つめの特徴は、「規範意識」の強化・確立である。道徳は内面の問題だが、「規範意識」の強化・確立は、最後はやはり法=外的強制力を伴う。それから、労働という問題を単なる敬愛の対象にし、『心のノート』に象徴されるような心理的操作もやることになった。道徳教育は法として強制されうる。そういう時に、道徳教育に反対と言っているだ

けでは無力である。グローバル化と新自由主義のなか、貧困や格差問題が大きく出現し反人権の状況になっている。その状況に対処するかという課題は、特設「道徳」があろうとなかろうと私たちの課題である。実践的なことを考えると、基本的人権と人権に見合った教育の質・内容を作っていくことが重要で、道徳の時間の中でも極力その視点から実践していかなければならない。

同和教育と道徳教育の関係といえば、「府中事件」における道徳の融和性の指摘を想起する。

(解放団体)

同和教育と道徳教育の関係。同和教育とはどういうものか。道徳教育はどのようなものなのか

(県教委)

一口でいえば、部落を解放するための教育ということになるんじゃないかと思います。

道徳教育においては、日本国憲法・教育基本法・人間尊重の精神に則って、日常の生活での深い段階で、人間いかに生きるべきかについて教師と子どもがともに考え、譲り合って正しい生き方を、また道徳的判断力・信条・習慣などを養いつつ態度を育成するということです

(解放団体)

同和教育と道徳教育の関連について

(県教委)

どちらも人間尊重の精神に則って行う教育活動である

(解放団体)

広島県教育資料で、同和教育を展開する最大の間が道徳教育の時間だと規定している。

(県教委)

道徳の時間は、同和教育を進めるための最大の間である。だから、他にも同和教育をすすめる間はあるけれども、と申しますのは教育の4領域全体を通じて同和教育をすすめるが、やはり、それぞれの領域・教科に濃い薄いがある

1993年県教委は「同和教育の実践のために」の中で、「同和教育は『道徳』の枠の中でなし得るといった考え方を持つようになり、そのため、同和教育

の取り組みは、融和的な内容になっていた」と総括している。2010年になって「基本的人権と人権に見合った教育の質・内容を作っていくことが重要で、道徳の時間の中でも極力その視点から実践していかなければならない」とする考え方も出てきた。

行政の擁護を受けてきた人権教育を推進する流れと、弾圧の中で同和教育を推進するこだわりの差が出るのは必然である。今、全国的にみれば、同和教育は人権教育の一つだと捉えられているので、道徳(人権)の流れで、研究大会におけるリポートが報告されるようになってきているのも事実ある。

また人権教育・道徳教育研究会は部落解放・人権研究所研究報告書No.17「人権教育と道徳教育を考える」として発刊されている。教育部門担当理事平沢安政は、

日本においては道徳教育と人権教育が対立的に捉えられてきた経緯があり、おそらくそのことが大きな背景要因なのであろう。また、新学習指導要領では道徳教育の推進がうたわれ、他方では文科省から出された「人権教育の指導方法等について【第三次とりまとめ】」は人権教育の推進を呼びかけており、さらに学力向上も求められているということから、学校現場では「あれもこれも」とそれぞれの課題が別個のものとしてとらえられ、そこから「混乱」が生じているように思われる。

21世紀に入ってからの国際的な教育動向をみると、人権教育だけでなく、市民性教育や多文化教育などにおいても「民主的市民性」の育成が共通に強調され、その中に社会的責任感や道徳的価値観の育成を盛り込むような議論が一般的になっている。そのような「国際標準」の議論に照らして検証するためにも、道徳教育と人権教育の関係性を「タブー視」するのではなく、そこにあえて光をあてることで今後の人権教育の課題を浮き彫りにしようと考えたしだいである。

と「発刊にあたって」で述べている。

「人権教育の指導方法等について【第三次とりまとめ】」も教育現場に浸透していない広島県では、「道徳教育」への流れが激流となることを危惧する。府中事件における県教委との確認で「同和教育は部落解放の教育、人間解放の教育。融和は、差別を結果的に助長温存するもの」と県教委の幹部が発言したように、まったく差別には加担したくないだけである。

この県教委の「融和は、差別を結果的に助長温存するもの」とした発言は、2005年3月に呉市で、「呉市〇〇に住む××は部落民」と書かれた差別紙片

が発見されて以来、現在までばらまかれ続けられ合計81,650枚(直近の発見は2011年8月12日740枚)と、まったく解決の兆しもみえなく今日まで来ている。それはいみじくも、「融和は、差別を結果的に助長温存するもの」ことを実証している。

また、県内においては、急激に差別落書、差別信書も増えていることを思えば、融和では何も解決しないことを確認し行動すべきである。

6. 今後めざすこと

人権教育推進と言われながらも、同和教育実践への熱い思いが抜けきれない管理職がいる学校教育目標を読む機会があった。「実践を通じて人間尊重の精神を基盤にした望ましい人間関係を作り出していくために道徳的判断力や実践力を育成する」と「指導の重点」を「道徳」の項目に入れてあった。「人間尊重の精神」と「道徳的判断力や実践力」をストレートに結びついて疑われないところに、何をより処にして子どもたちと相対しているのかが問われる。

私を含めて、骨の髄まで滲みついている学校社会の道徳的規範が、真から子どもを変革、教員自身の自己変革ができずにいるから、いとも簡単に身をかかわることができるのかもしれない。また教員は学習指導要領を抜けきれない悲しい現実も抱えている。

私たちの同和教育運動をめぐる情勢が大きな境目を迎えている。

全国同和教育研究協議会(全同教)は、2009年5月に開催した第57回総会において全同教の一般社団法人化をめざす定款が承認された。これは単に名称が「全国人権教育研究協議会」に改変されただけでなく、全同教がその結成趣意書(1953年5月6日)に謳った「同和問題解決」から「人権文化の創造」へと舵が切られたことを意味する。

2012年、「人の世に熱あれ、人間に光あれ」と、人間の平等と尊厳をかちとることを高らかに謳った全国水平社が創立されて90年となる。全国水平社は、部落解放を悲願とする闘いであった。90年を経過した今、現実には、厳しい差別があとを絶っていない。

学校においては、集団の高まりを果たす仲間づくりや、人権を尊重する意識の育っていないところで「いじめ」「問題行動」が繰り返され、子どもを死に追いやることさえ起きている。いわゆる「問題行動」が社会問題化されるなかで、教育が薄められ、子どもたちの心に触れることのない管理的指導が強化され、学校現場から子どもを放逐する事態も生まれている。あるいは、差別への恐れや怒りをもって学校へ来ている子どもたちの思いにつながることでできない教育対応が、いろいろな問題を引き起こし、子どもたちを苦し

めていることがある。広同教に結集する私たちは、これまでもこうした現実
に胸を痛め、こうした状況に立ち向かう同和教育実践に取り組んできた。そ
して、先人の遺産と教訓に学びながら、研究大会の積み上げの中で実践を通
じて実証された教育の確かさを、広島同和教育として共有してきた。こ
のことこそが、揺るがぬ同和教育の実践である。60年が経過する同和教育
運動は、これまで「子どもたちの教育を受ける権利を保障する」取り組みを、
日本の教育に突き出してきた。

今、教育の国家統制が進行し、平和と人権が侵されている時、私たちの突
き出す取り組みが弱かったり、観念的であったり、主体を失った、やらされ
の事実が、私たち自身が差別と加害の側に、反動の側に絡め取られる危険が
増大している。部落差別をはじめとする、沖縄差別・在日朝鮮人差別・障害
者差別など、あらゆる差別からの解放をもとめ教育運動との連携を密にする
必要がある。そのために、被差別の保護者・親や子どもたちとともに生きる
決意を基本に「たった一人からでも歩きはじめる」ことを求めている。

保育所・幼稚園、小・中・高・大学等の学校や社会の中で起こることが、
かりにどんな小さいことに見えるものであっても、絶対に見すごしてはなら
ないことがある。私たちに小さく見えたことが、その子どもや保護者・親に
とっては、「生死」に関わる重い「現実」であり、そこにつながらないと本
当の教育は創造できないと考える。揺るがぬ同和教育の前進をめざして確認
し、限りなく同和教育の灯をともし続けなければならない。

広島部落解放研究所結成40年を通じて、「部落差別の現実から深く学び、
生活を高め、進路を保障する教育を確立する」ことの意味を確かめ、私たち
がめざす、人間の熱と光に向かい、人権と平和、相互扶助をもとめ続けなが
ら、2014年広同教結成60年を迎えるための飛躍を決意する。

【参照資料】

- 曾和信一、坂上優子、堀正嗣編著、1986、『「同和」保育・教育からの視座』明石書店。
部落解放・人権研究所編、2010、『第1回人権教育・道徳教育研究会』報告書。
部落解放・人権研究所編、2011、『人権教育と道徳教育を考える』研究報告書No.17。
潮見稔幸、2000、『親子ストレス』平凡社新書。
広島部落解放研究所編、1977、『実践同和教育論』亜紀書房。
広島県、2002.5、『広島県人権教育・啓発指針』。
広島県、2002.12、『広島県人権教育推進プラン』。
広島県教育委員会、2003、『児童生徒一人一人に人権尊重の精神を育む授業展開例集』。
広島県教育委員会、2009、『児童生徒の規範意識を醸成するための生徒指導体制の在り

方について』。

広島県教育研究所. 1967. 『広島教育』。

広島県教育研究所. 1995. 『戦後における広島県同和教育の歩み』。

広島県教職員組合. 2006. 『広教組50年史 [第2部] 主要な闘争の歴史』。

広島県同和教育研究協議会. 1984. 『広同教30年史』。

広島県同和教育研究協議会. 1968～2001. 『広島同和教育』。

広島県同和教育研究協議会. 1984. 『同和教育の実践と理論』。

広島県同和教育研究協議会. 2006. 『紀要』。

広島県教育委員会. 1993. 『同和教育の実践のために』。

解放新聞社広島支局. 『解放新聞』 NO.1号～NO.2042号

文部科学省・広島県教育委員会報道発表, 統計表, ホームページより。

全国同和教育研究協議会編. 1983. 『全同教30年史』。

全国同和教育研究協議会編. 1987. 『月刊 同和教育NO.300』。

高場昭次. 1991. 『生活指導と学級づくり』 ぎょうせい。

山本政夫. 1978. 『我が部落の歩み』 黎明会。

(こうどう・きよのり 広島県同和教育研究協議会)