

「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

阿久澤 麻理子

論文要旨

同和教育の成果を人権教育へと「発展的に再構築する」(地域改善地策協議会1996)とは、教育現場においては、どのような営みであるのか。この問いに答えるべく、現在30～40歳代前半の部落出身教師20名への聞き取りを行い、グラウンデッドセオリー・アプローチにより分析を行った。この年代は一連の「特措法」の施行期(1969～2002)に、児童・生徒・学生として地域・学校で同和教育を受けた経験がある一方、教師として同和・人権教育を実践するようになったのは、ほぼ法期限後という世代である。従って、法期限前に自分が受けた教育から、何を評価しているのか、また、同和对策事業の終了により、かつてとは地域・学校の条件も大きく異なる中で、それをどう引き継ぎ実践しようとしているのか、その語りからヒントを得ようと試みた。法期限後の地域・学校の環境の激変の中でも、マイノリティの子らをまなざし、新たななまづくりを模索する姿がうかがいあがった。

はじめに

2002年3月、地域改善対策特定事業に係る国の財政上の特別措置に関する法律(地対財特法)が法期限を迎え、一連の「特措法」に基づく同和对策事業が終了した。これに先立ち地域改善対策協議会は、1996年5月に「同和問題の早期解決に向けた今後の方策の基本方向について」(意見具申)において、これまでの同和教育・啓発活動で積み上げられてきた成果をすべての人の基本的人権を尊重していくための人権教育・人権啓発として発展的に再構築すべきとの考えを示した。本研究の目的は、「同和教育を発展的に再構築」とはどのような営みであるのかを、部落出身教師への聞き取りを通じて考えることにある。

清水(2012)は同和教育の歴史を振り返り、「しんどい子を中心にした学級づくり」が、マイノリティの当事者であるムラの子のエンパワメントであると同時に、一般の子たちが「差別は許せない」「差別をなくすために自分たちに何ができるか」をわがこととして考える過程を通じて、学級全体がエンパワメントする過程であったと記している¹⁾。言い換えれば、同和教育は、「みんな同じ」という「顔なしの平等主義」ではなく、マイノリティの存在を教育の基

盤とし、マイノリティとマジョリティの子らが出会い、関係を切り結ぶ実践を行ってきたのである。

だが法期限を迎えると、「ムラの子」「一般の子」という境界は、学校や教員からは見えなくなった。というのも、学校が、同和対策事業の対象者を把握する法的根拠が失われ、かつ「同和対策事業の対象地域を指定する法がなくなったのに、かつての対象地域やその出身者を顕現させることは差別になり、学校という公的機関にはなじまない」という考えが浸透したからである(阿久澤 2017)²⁾。また同じ理由によって、校区に部落を有する学校でも、部落問題学習の一環として、地元の部落をフィールドワークで訪れたり、地元の部落の歴史や文化、解放運動の軌跡などを取り上げるような学習が行われなくなっている。その結果、学校では部落問題を取り上げたとしても、抽象的でリアリティのない、知識レベルの学習に留まることが少なくない。

このことは、部落にルーツを持つ子らのアイデンティティ形成にも影響を及ぼしている。社会的立場の自覚を深め、差別に負けない主体に成長するための学習活動は、地域の「子ども会」が主として担っていたが(子ども会には、学力補充学級、解放学級、対象地区学習会など多様な呼称があるが、本稿では子ども会と記す³⁾)、同和対策事業の終結後、一般施策化された子ども会には、部落外の子らも多数参加するようになったため、部落が顕現するような学習や、ルーツを知るような取り組みは行われなくなったからである。また、子ども会じたいが活動を停止してしまったケースも多く、「ムラの子」がルーツに向き合う場じたいがなくなっている。

そこで本研究では、これまで同和教育が担って来た「マイノリティの当事者のエンパワメント」と「マジョリティの子らの学び」を、法期限後の変化の中で、今後はどう引き継ぐのかを考えるために⁴⁾、部落出身教師に聞き取りを行った。なお、本稿では、若手教師(2019年末現在の年齢で30歳～40歳代前半)20名の語りを取り上げる。研究としては、50～60歳代のシニアも含めた28名に聞き取りを行ったが、シニアの分析は別稿に譲り、本稿では若手に焦点を当てる。

調査・研究の方法

調査は、2015年7月から2018年3月まで、関東から九州まで9府県の部落出身教師の協力を得て、フォーカスグループ又は個別インタビューによって行った⁵⁾。当初、複数の府県の「部落出身教師の会」に協力を要請したが、50歳未満の会員がいないところが多く、四国の一県を除いては、すべて知り合いを介し個別に協力を依頼した。

【表】は、調査協力者を年齢順に示し、性別、出身地域⁶⁾、現在の職場(校種)、法期限を迎えた2002年当時の年齢、2019年末時点の年齢、部落出身であることを知った時期や経路を一覧にしたものである。若手の特徴を相対的に把握できるよう、シニアも含め28名全員のデー

タを示した。

分析対象とした若手 20 名は、1976～89 年生まれで、2002 年末の年齢は 13～26 歳、2019 年末では 30～43 歳である。若手グループ内には、最大 13 歳の年齢差があるが、一括して若手として扱ったのは、全員が同和対策事業特別措置法以後の生まれであることや、若手の最年長と、シニアの最年少との間に、7 歳の開きがあったことによる。

また 20 名のうち 17 名は教師となる以前に、残り 3 名も教師となって 3 年以内に法期限を迎えている。従って若手の教師歴は、ほぼ法期限後のものである。彼らは、法期限前には子ども・学生として同和教育を受ける側におり、法期限後には教師として同和・人権教育を実践する立場にある。そこで若手の語りを分析することで、自分自身が受けた教育から、何を評価し、引き継ぎ、かつてとは条件の異なる法期限後の地域・学校で、実践しようしているのかを把握したいと考えた。

インタビューは、「Ⅰ 子ども・学生期」（同和教育を受けた経験）と「Ⅱ 教師期」（同和教育を実践する経験）に質問を分けて行った。主要な項目は以下のとおりである。

Ⅰ 「子ども・学生期」（学校・地域）

子ども会・解放学級での学び（社会的立場をどのように知ったか、学習・活動したこと、印象に残ること）

学校での学び（部落問題学習、友人との関係、担任や同担の関わり、印象に残ること）

部落外との人間関係・出会いの中で、葛藤したこと、乗り越えたこと

教師を志した理由

Ⅱ 「教師期」

法期限後の、地域・学校における同和教育の変化

部落にルーツのある子どものエンパワメントについての考え・実践

部落問題学習についての考え・実践

これだけは大切にしたいこと・やろうとしていること

インタビューの分析はグラウンデッドセオリー・アプローチによる。スクリプトは語りの文脈に留意しながら「かたまり」に分け、それが語り手にとってどのような意味を持つ経験や考え方であるのかを示すラベル（概念）を付した。また、類似する概念をまとめ、上位カテゴリーを作った。さらに、概念間、カテゴリー間の連関や時系列での変化に注目し、若手の意識や行動がどのように推移していったのか、プロセスを追いながら分析した。なお、本稿では語り手はすべて匿名とし、かつ、個人に注目した語りの分析は行わない。本稿は、あくまで若手世代に共通する経験や考え方を明らかにしようとするものである。また、法期限後の同和・人権教

育施策は、自治体によって大きく異なり、語りの中にも制度や政策の変化への言及が多数登場するが、本稿では事実の正確な記述より（もちろん必要に応じて事後に確認は行った）、教師自身の語り（本人がどう受け止めているか）に注目した。

用語については、「部落出身」または「部落にルーツを持つ」という表現は、部落に「系譜的なつながりがあること」「属地的なつながりがあること」（暮らしている／いた）を指すものとして、置き換え可能な用語として本稿では使用する。また、「部落」「地区」「地域」も同様である。

また発言を引用した後は、発言者の年代層を示した。例えば（30・前）は、「30歳代・前半」の意味である。

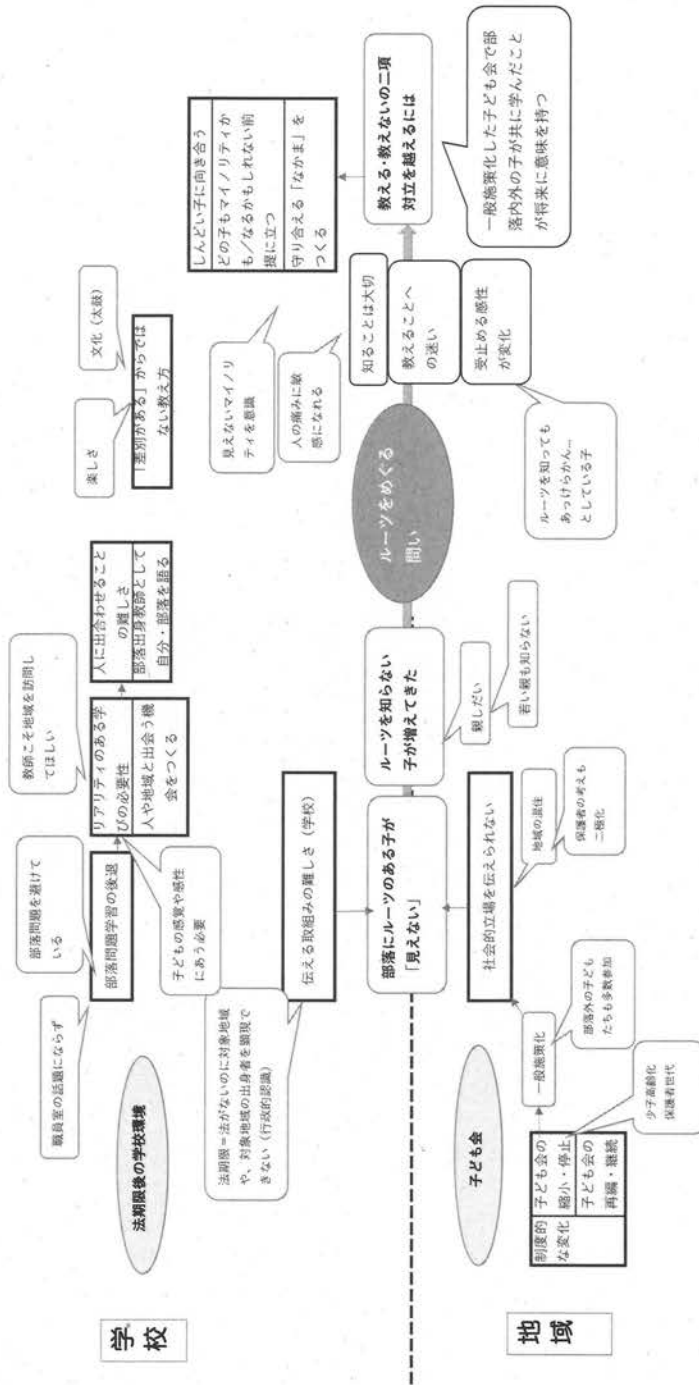
【表】インタビュー協力者

No.	性別	出身地域	調査年*	2019年末年齢	職場(校種)	1969年齢	2002年齢	法との関係**	社会的立場を知った時期	誰から知ったか
シニア	1	M	四国	2015	60代・前	小	10代・前	特措法前 生まれ		親
	2	M	九州	2017	60代・前	小中	10代・前			自分で調べる
	3	M	近畿	2016	60代・前	高	10代・前			自然に
	4	M	四国	2015	60代・前	中	10代・前			親
	5	M	四国	2015	60代・前	中	10代・前			同級生
	6	F	近畿	2015	50代・前	小	5歳未満			
	7	F	中部	2017	50代・前	小	5歳未満			自然に
	8	F	中部	2017	50代・前	中	5歳未満			
若手	9	M	近畿	2017	40代・前	中		法期限 前に教員 となる	小学生	子ども会
	10	M	近畿	2016	40代・前	中			小学生	子ども会
	11	M	四国	2015	40代・前	高		子ども～ 学生期に 法期限	小学生	親
	12	M	近畿	2016	40代・前	小			小学生	子ども会
	13	M	近畿	2015	40代・前	中			小学生	親
	14	F	近畿	2016	40代・前	中				-
	15	F	四国	2015	30代・後	小			小学生	子ども会
	16	F	近畿	2016	30代・後	小			小学生	親
	17	F	近畿	2017	30代・後	高			小学生	子ども会
	18	F	近畿	2015	30代・後	小			小学生	子ども会
	19	M	四国	2015	30代・後	中			わからない	地域学習で気づく
	20	F	近畿	2015	30代・前	小			中学生	母親
	21	F	近畿	2016	30代・前	中			わからない	地域学習で気づく
	22	M	四国	2017	30代・前	小			小学生	母親
	23	M	関東	2017	30代・前	小			中学生	母親
	24	M	近畿	2016	30代・前	小			大学生	母親
25	F	中部	2016	30代・前	小		小学生		母親	
26	F	四国	2015	30代・前	小		小学生		子ども会	
27	M	近畿	2015	30代・前	高			-		
28	F	近畿	2017	30代・前	中			小学生	地域学習で気づく	

↑ 分析対象 ↓

* 2015, 2016年実施のインタビューは、すべて部落差別解消推進法の成立・施行前に行った

** 法期限前に教員となったかどうかは、生年だけでなく、職歴も勘案して区分した



図② 教師期

調査結果の概要

I 子ども・学生期の経験

子ども・学生期の同和教育経験は、図①のとおり、「地域」と「学校」で積み重ねられた。「地域」に関しては、隣保館、集会所、児童館、青少年会館等、地域の施設で行われた子ども会活動が語りの中心となり、そこで部落出身であることを知り、差別について学び、仲間との絆を深めていったことが語られた。

これに対して「学校」については、授業の内容よりも、自分に関わってくれた教師のことや、影響を受けた教師の言葉などが積極的な評価とともに語られており、それらが教師を志す契機ともなっている。以下、語りの共通点（概念）を順に説明していきたい。

1. 地域（子ども会活動）

1-1. 子ども会への参加は「絶対」

若手20名中18名が、少なくとも小学生の間は子ども会に参加し、そこが日常の活動の中心だったと語っている（それ以外の1名は地元子ども会がなく、1名は小学校1年生の間だけ参加）。そこへの参加は「ほぼ絶対」で「行かないという選択肢はない」（30・後）とか、「そこに生まれたら、その子どもは基本的に子ども会に行くことになっていた」（30・前）、「小学校終わったら青少年会館行くのが当たり前」（30・前）だった。

「親は行かへんっていうのを許してくれなかった」（40・前）というように、親の積極的な働きかけが見て取れる。また、「行かなかつたら指導員が探しにくる」（40・前）、地域スポーツの指導者からも「『絶対行け』と言われた」（30・前）など、子ども会への参加は、親・地域・学校のコンセンサスであったことがわかる。

1-2. 子ども会は社会的立場を知る場

子ども会は、社会的立場の自覚に深く関わっている。「部落にルーツがあることを、どのように知ったか」という問いには、「親から聞いた」と「子ども会で聞いた」が8名ずつ、「自然に気づいた」が2名だった（残る1名は回答なし、1名は後述）。

「子ども会」をあげた者には、指導員からストレートに「俺らみんな部落やからって。だから勉強するんや」と言われた者もあるが（40・前）、「狭山学習を重ねるうちに」気づいたという者もある（40・前）。

また、小学生の時「親から聞いた」者も、すでに子ども会で学習していたので、「なんとなく…わかってたんですが」（30・後）とか、「自分がそうなのかなって、ちょっとずつ感じ始めた時期だったので、ああ、やっぱりなって感じてした」（30・前）と語っている。

時期については、「子ども会」をあげた者は、全員が小学生の間に社会的立場を知ったと答えているが、「親から」では、就学前から大学入学後までと、かなり幅がある。

ところで、最も若い回答者の一人が、自分の社会的立場はいまだにわからない、と答えていることが注意をひいた。現住の部落には親の代に来住し、親からは「子ども会には、行きたくれば行ってよい」と言われ、通っていた。だが、家でも部落問題について話す機会はなく、「聞いてなくて…多分出身じゃないとは思うんですけど…でも、部落出身でないと、当然、子ども会には参加しないですし」と考えている。それでも「今でも差別があるってことを知れたんは、自分が部落出身、部落に住んでいるから、学習会に参加してきたからで、自分の中では一部分みたいな感じ」だと言う(30・前)。

1-3. 最も印象に残った学習は狭山と差別事件

「子ども会活動で最も印象に残っていること」では、6名が「狭山事件の学習とゼッケン登校」をあげた。また別の2名は、その当時起きた、地元や他の地域での、差別事件の学習をあげた。狭山を筆頭に、差別事件の学習が最も記憶に残っている。また他の3名は地域学習(地場産業や、地域の施設の由来などを学習)をあげた。

狭山が深く記憶に刻まれているのは、「1年生から6年生まで集団で黄色いゼッケンをつけて登校」し、「年に3回、5.23、10.31、2.7はあるわけでしょう、中3まで9年やったら27回ある」というように、何度も学習したことや、学校の正門前で他の児童生徒にビラを配るため、「このビラには何を書いてあるねんとか、狭山ってこんな事件やねんというのを、結構長い時間やった」(40・前)からだという。

保育園からゼッケン登園していたという者もいるが(30・後)、低年齢のうちには、まだその意味は十分に理解できない。だが、小学校1年生から参加していたという者は、「小1では理解しなかったと思いますけど、でも、朝、うちやったら団地の下に集まって、みんなでゼッケンつけて、じゃあ、シュプレヒコールはこれですって台本渡されて、わかっててもわかってなくても…みんなに合わせて、それで学校まで行く」うちに、理解できるようになったと言う(40・前)。

地域学習については、グローブミットの工場見学(40・前:30・前)や、解放運動によって架け替えられた橋の由来を学んだこと(30・後)があがった。

1-4. 「差別が怖い」気持ちから生まれる2つの方向性

一方、差別事件を学習した時のインパクトが余りにも強く、「差別は怖い」というマイナスの強い感情が残ったと語る者もいる。

「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（阿久澤）

児童館の指導員の方が、差別体験のこととか、たぶん識字のことも話して、目の前で泣いてはった。(小学校) 3, 4年生の学習だったと思うのですが。…自分は、その時、え、これから泣くようなことが待っているのか、みたい。またそこでも、悲観的にとらえたような気はします。(30・後)

広島結婚差別事件の話のことあるごとに聞かされて…それがすごい残ってて、だから日本人とは結婚できひんな、って思った。(30・後)

「差別が怖い」というのは自然な感情である。だが、そうした感情の行方は一つではない。怖いという感情が、他者へのカミングアウトを抑制し、今も同和・人権教育には距離を置いている、と語った者もいる(30・後)。しかし他方で、「差別が怖い」という気持ちを経験したからこそ、弱者に対する共感の気持ちが強化され、「ルーツや人権については学んだほうがよい」と考えるようになったと語る者もいた(30・前)。

1-5. 「差別」と「学力」の二本柱

ところで、子ども会での学習は、「差別」と「学力」の二本柱だったと2名が語っている。「部落だから差別されてこうなる、部落だから勉強できなかった、部落だから貧しかった、自分ほんまに賢うなろうと思いましたがもん」(40・前)というように、差別をなくすには学力が大切だと教えられていた。だが、学力向上を動機づけるために差別が強調され、「怖い」という気持ちが強化されたという声もある。

私たちの頃はマイナスの話が多かったのと、この現状から抜け出すには学力をつけるしかない、その2本柱で教えられた。…今思えばもっと違う風なアプローチが必要だったんじゃないかと。外は怖い、差別される、じゃなくて。(30・後)

1-6. 子ども会のメンバーはいつも一緒に結束が固い

子ども会の規模は、少数点在の部落では、小学生が「10人ほど」というものから、各学年に最低30人はおり、「ゼッケン登校するとすごい人数で、ちょっとしたデモ」(40・前)という規模のところまであった。メンバーは中学卒業まで、一緒に過ごした時間が長く(毎日～週1回まで幅がある)、仲間の結束は固かったという。

近畿のあるエリアでは、「生まれた時から地域の保育所で、そのメンバーがそのまま子ども会」に入り(40・前)、「登校も一緒に、住宅ごとに集まって一緒に行って、帰りは迎えにくるので一緒に帰って青少年会館に行く」(30・後)のが日課だったので、部落にルーツのある子らだ

けで一緒に過ごす時間が長かった。「だから仲間意識とか、自分たちの特別なつながりみたいなものを意識して、『自分らは違う』っていう言い方は悪いかもしれんけど、部落に生まれたんや、っていう意識は勝手についていった」(30・前)という。

また、地域のスポーツ活動も、競技種目のある程度統一して、みんなで一緒に練習した。「ほんま地域の子らだけで野球部、バレー部、卓球部…当時、男子やったら野球部に入らないと、地域の子の輪に入れへんぐらいの勢い」(40・前)であったが、それは仲間の一体感を醸成するばかりでなく、競技を統一すれば、他の地域の子ども会と交流試合ができたからでもあった。

1-7. 集団主義に対する反発

一方、集団主義に反発を感じた、という語りもある。小学校高学年になると、同じ仲間と同じ行動をとることに反発を感じ、「ほかの友達と遊べない」「一斉行動に縛られたくない」から、子ども会に行きたくない、と感じたという。

みんな高学年くらいになると行かなくなるんです…ほかの友達と遊びたいから (30・後)

学校では違う地域の子と遊べるのに、学校終わったら毎日同じところ行って、同じ友達としか遊べへんていうのは、すごい窮屈やった。いつも決まった時間に、いつも決まったものをみんなで同じように食べる、みたいな。…私は行かされてる感が強かったですね。だから中学校とか行ったら、もう逆に行かなくなった。(30・後)

また、子ども会で強い仲間意識が形成されたが、関係が固定化し、考え方が内向きになったという指摘もある。例えば、狭山事件について学校でアピールしても、計画から反省会まで、すべて地域の子だけで取組んだので、「ほかの子らとそのことで触れ合ったり交流したりというのは、自分の中であんまり記憶ないし…その子らがどう捉えてるか、振り返る機会っていうのはなかった」と一人は語っている(40・前)。またもう一人は、「ムラの子とばかり遊んでたんで、外の子を意識してない…だから『こっちから向こうをどう見るか』って目線はあったんですが、『地区外の子が私たちをどう見てるか』っていう目線はまったくなかったんです」と言う(30・後)。

1-8. 広がり—インター部落・インターマイノリティ交流

特に小学校時代は、地区内の人間関係が中心で、地区外の子らと何かに一緒に取組む機会は限られていた。但し、先にスポーツ交流の例をあげたとおり、他地区の子ども会等との交流は、早くからあった。「部落-間」の交流なので、「インター(inter)部落交流」と呼ぶことにする。

インター部落交流の例としては、市内の子ども会が集まる交流会（40・前）、他府県の子ども会との合同合宿（30・前）から、中学生、高校生になると、狭山現地調査（40・前）や全国高校生集会（30・前）もあがった。インター部落交流の経験により、他地区に知り合いができたことで、後に高校に入ってから、部落にルーツのある仲間を見つけることができた、と語った者もいる。そしてこのようなインター部落交流が可能になったのは、保護者や地区の人たちのおかげだという。

地域に熱いおっちゃんがいる、元保護者で、すごく一生懸命で…このおっちゃんが、大阪とのつながりを作って、子ども会同士を繋げてくれた…一緒に合同合宿させてくれへんかと（大阪の子ども会に声をかけてくれた）。…でもホームシックで泣きました、言葉も違うし。（30・前）

さらにインター部落交流にとどまらず、アイヌ民族やオーストラリアのアボリジニ、アフリカ系アメリカ人との「インターマイノリティ交流」の経験を持つ者もいる。地元の解放運動が、学校・教員の協力を得て、実施したものである。一人は、高校時代に地元の仲間とアメリカを訪れた経験を次のように語っている。

アメリカ行って驚いたのは、「自分は在日コリアンやねん」っていうのを言ってる子がたくさんいて（注：一緒に渡米した地域の在日コリアンの仲間）…差別がない状況だったらそれが自然に言えるんだなっていうのは思いました。（30・後）

部落や在日コリアンに対する差別が「ない」海外空間で、自分のアイデンティティを自由に語る友人を見て、差別が社会関係の中で作られていることを実感したという。

また、他のマイノリティと出会って、自分を一人の人間として見てくれる新たな仲間関係が広がり、自分らしく生きるスペースが広がったと語る者もいる。

僕は自分が同和地区出身で、プラスの面での人のつながりがいっぱいできて、それが自分を作ってきたと思っとる。アボリジニーも、近くの地域のおっちゃんも…全国高校生集会とかがあったから、絶対ほかの地域ならその時期に知り合えなかったであろう他地域の同年代の子とかも知り合って、つながりができて、自分ができあがってきた。だから、自分の立場を言っても「それがなんなん」っていう、「いや、お前はお前やんか」って言うやつらが今、周りにおる。なんか、それを作っていくのが一番楽しい…そこに差別つものがあると、いろんなもんをシャットアウトしてしまうから、もったいない。（30・前）

2. 学校（義務教育期）

2-1. 覚えていない学校での同和問題についての授業

子ども会の記憶と対照的なのが、小・中学校での同和教育の授業の記憶である。記憶が「ある」という者と、「覚えていない」に分かれ、後者は4名あった。「学校で、印象に残ってるっていうのはあんまりない。むしろ学校の授業以外で教えてもうた、経験させてもうた」（40・前）とか、「形式的に何かを習ったことよりは、地域のおっちゃんが飲みながら話してくれたこととか、今起こっていることの話のほうが、残っとる」（30・前）と語る。

2-2. 授業についての「プラスの記憶」と「マイナスの記憶」

また、同和教育の授業の記憶が「ある」と答えた者は、プラス（積極的）の記憶と、マイナス（消極的あるいは批判的）の記憶を持つ者に分かれた。

プラスの記憶をあげたのは5名で、うち3名が「地域学習」をあげ、2名が「部落史学習」をあげている。

地域学習では、地域の古老から昔の地区の様子を聞き取って、創作劇を作った経験や（30・前）、大正時代にムラをあげて差別と闘った歴史を刻んだ「顕彰碑」の聞き取りをしたこと（30・前）、「まち」学習で、クラスメートが家族の経営する工場に見学に来たこと（30・後）があがった。いずれも小学校時代の経験である。

部落史学習については、部落が歴史的に担っていた仕事、果たした役割をプラスの視点から教えられたことが印象に残っている。内容だけでなく、部落史を「熱く語る先生」や人権教育に熱心に取り組む先生の姿も記憶されている。

一向一揆闘で闘って来た人たちの歴史があったんだ、ということも小学校の先生がすごく熱く語っていた場面…先生は、差別が厳しいという話でムラの子の顔が下がるんじゃなくて、闘ってその結果ということに、多分こだわっていた時期やったと思うんですよ。（40・前）

担任が人権教育をたくさんしてくれて…6年生の時に…江戸時代のK藩の話をよく覚えています。うちの地元は、食肉とかより、昔は長吏の仕事、警備の仕事をしていたので、その人たちがすごく活躍したんだって話を聞かせてくれた時に、なんかすごいんやって思って、そこから歴史とかに興味持ち始めました。周りの子も、おお、みたいに言ってたから、私としては結構安心できる環境だったと思います。（30・前）

これに対して、「マイナスの記憶」（3名）は、部落問題の教え方に対する失望であった。すべて中学校時代の経験で、「結婚差別の暗いビデオ」を見ただけで授業が終わってしまった（40・

前) とか、「就職差別がある、結婚差別があるよ…って差別の種類を教え、みんな同じ人間やからあかんで、みたいなことを言って」道徳の授業が終わってしまった(30・後)という。

またもう一人は、部落問題が歴史の授業で取り上げられることを、「今か今かと期待して待つて」いたが、ようやく教科書に記述のあるところまで来ると、教師はそこを飛ばしてしまったという。

(中学)2年生の歴史のところ、部落問題のところ、ぼんって飛ばされた事があって。歴史の江戸時代の身分制度、あ、もうちょっとや、あ、明日や、とか思いながら教科書見てるんですよ。どうやって教えてくれるのかなあ、みたいに思いながら、ドキドキとワクワクと、ちょっと不安がありながら教科書見てて、あ、次やって思った時に、ぼんって飛ばされて。…なんで飛ばしたか分からなくて。(30・前)

2-3. なかまづくりの実践

授業以外の「プラスの記憶」としては、2名が、教師が部落内外の子どもたちの「つながり」を作ったことをあげている。

一人は、小学校4年生の時、自分が発表することになっていた子ども会のイベントに、教師が「良かったらみんな来ない？」と声をかけてくれたので、同級生が何人も来た時のことを語った。その時、「部落出身であることはマイナスじゃないんだな」と思ったという(30・前)。

もう一人は、中学校で起こった差別事件を契機に、部落内外の子らが共に差別をなくすために取り組む機会が、校内で増えたことが印象に残っている。

(差別事件を契機に)人権で活躍してる先生ばかりの学年集団が続いて…何かあったらホームルームで話し合っって…解放研には部落以外の子も一緒に入って活動して…地域のフィールドワークも、実行委員にムラの子も、ムラ以外の子も入り、自分たちがまず勉強して案内する、みたいな感じでやりました。(40・前)

3. 思春期以降の人間関係の広がり

3-1. 中学校で広がる校区——気になり始める他者の目

ところで、学校は「他者との出会いを広げていく場」である。中学へ進学すると、身近な生活圏だった小学校区から、中学校区へと友人関係が広がり、部落外との出会いも増える。思春期の自意識の高まりとともに「部落外の友人たちが、自分をどう見ているか」を意識するようになり、自分のルーツとアイデンティティに葛藤を感じるようになるのもこの頃である。

(小学校では)公然とみんな知ってるわけです。…けど、中学校へ行ったら、隣小の子と合わさって、そんなん全然知らへん…「初めて会う地域の子」みたいな目で中1で見られるわけじゃないですか。自分もちょっと大人になって来てるから、…今更どのくらい部落とか地域とか説明要るのやろって、疑問がいっぱい湧いてきたり…僕たちってどう思われてるんやろ、っていうのはすごい気になりましたね。(40・前)

他者の目が気になり始めると、狭山事件のアピール行動などへの参加者も減っていったという。

ちょっと今日部活あるから行かへんとかになって、だんだん減って、中2とか中3の頃は(校門前のピラ配りに)行ってるのがクラスで僕だけになってたんです。一人か、辛いなって思った記憶ありますもん。(40・前)

3-2. 高校で感じた孤独

高校に進学すると、さらに通学圏は広域化し、地元の仲間とは離ればなれになる。「地元中学から一人でA高校へ行ったんですよ、ただ一人。めちゃくちゃAwayでした」(40・前)とか、「高校、全く単独。一人。すごく大変でした」(40・前)と表現される孤独感は、単に地域から離れたことばかりでなく、部落問題を理解していない教師や生徒との距離感の表れでもある。とくに本調査への協力者は、大学進学を目指し、進学校に進んだ者が少なくない(「地元集中」の進学指導が行われていた地域でも、あえて他の進学校を選択した者もいる)。学校でも、部落問題や人権問題について学ぶ授業はなく、「どちらかというに進学校なんで、勉強に力入れている感じ…でそういう話題は友達とも話さなかった」(30・前)という。

また、部落問題を知らない教師や他の生徒に、「解放奨学金」の奨学生集会に行くことを説明するのに、苦心したという話もあった。

奨学生の勉強会があるから、クラブ休まなあかんねんって、顧問の先生とか、キャプテンに言いに行くのがすごく困難でした。…ゼロから9年分の話スタートせなあかん、みたいな。言いに行ったんですけど、奨学金もらうのにそんな学習会とかあるの、というふうな話で。いや、あるねん、って(笑)。(40・前)

3-3. 高校で感じた「世間」の差別

このように高校では、部落問題を理解していない教師・生徒の中で過ごさねばならず、人権問題の学習もなく、同和・人権教育に熱心に取り組んでいた小・中学校とは雰囲気が大きく異なった。マイノリティに対する差別的な言説を見聞きして、差別はいけないと指摘すると「逆

ギレ」されるなど、「高校の時に初めて世間の差別を実感」したという（40・前）。

例えば「ガイジ」とかの発言が当たり前前に飛び交っていて、中学までなら、「それおかしいやん」ってなって、発言した子がそこに居づらくなって、変えて行こうというふうになるのが当たり前だったけど、高校はそれが一変した。「いちいちうるさい」とか「障がい児に言うてるわけ違うんや」とか「差別するつもりもないし」「いちいちやっつけられへん」「うっとおしい」という空気があったんです。（40・前）

また、自分の出身中学校が「ガラ悪い」と噂されているのを耳にして、たとえ差別的な言説を見聞きしても何か言えば、逆に今度はその矛先が「自分に向くかもしれないなって思った時に、…自分自身が『おかしい』って言えなくなって行った」と言う（40・前）。

3-4. パッシング (passing)

高校という「世間」に接し、自分のルーツとアイデンティティについて、多くの者がパッシング (passing) ——多数派として通用するように振る舞う、の意——の戦略をとった、と振り返っている。

「ないことにしよ」っていう3年間だった。（40・前）

高校入って部活とかしていると「何中？」ってなって「B中」って言うと、「え、こわ」って3年間は言われ続けてましたね。そんなんと、ちょっとごまかしてたね、場所を。「どこなん？」って言われると、「C電機のへん」とか。（30・後）

自分が小中で「差別がある」ってことをすごく伝えられるんで、やっぱり高校でカミングアウトっていうのはすごく難しいし…だから差別のことを学んでよかった面もありますけど、外に対する警戒心っていうのはすごい強いです。（30・後）

また、信頼できる友人に、勇気を出して自分のことを話したところ、「こだわりすぎ」「差別される側にも理由がある」と言われたり、地区に対する差別発言があったので、解放研（部落解放研究会）で相談したところ、「事実だし…反論しようがないんじゃないか」と言われたりし、「それ以降、相談するのをやめ…初めて、自分の立場を隠して暮らすという生活をした」（40・前）という者もいた。

3-5. 出会わない当事者どうし

カミングアウトしなければ、同じく部落にルーツを持つ仲間と、高校では出会うことがない。また、あったとしても、その機会は極めて限られていた。

高校では絶対言ってないですよ、カミングアウトとか絶対してないですし。(阿久澤：仲間に出会うことはなかった?) お互い、多分言わないんで。私も絶対言わないし、そういうの、だから結局知らないままですね。(30・後)

一方、偶然の出会いを経験した者もいる。

自分はその、解放奨学金の集会とか学習会に行って、同じ高校の友だちにばったり会って、ええ! って、なんで自分ここにいるのん? って。…お互いにあえて言えへんし、で、その場でばったり会うとか。そのあとは、おった? おったよね? …(40・前)

高校で別のクラスに同じ地区出身の生徒がいた(二人とも周囲にカミングアウトはしていない)という者は次のように語っている。

高1の時に、道徳の授業で部落問題を取り上げたことが3年間に1回だけあって、その時に…同じ地域から来てる子が同じ学年にもう一人いて、その子はクラスが違うけど、同じ授業を受けてるのか、とか、その子はどう思ってるんだろう、どんな気持ちでこの授業を受けてるんだろうとか。(30・後)

3-6. 地元の仲間と支え合う

高校で感じた孤独や不安、差別に対する憤りをシェアできたのは、小・中学校時代の子ども会仲間であった。

同じような経験を、みんなじゃないけどしてるんですよ。…(ムラに一番近い) 駅で降りた時に、友達同士の会話が辛い、どうなるかという不安があるから、自分は隣駅で降りてるんやとか、年賀状書く時期に住所書くの、ためらうよなという話とか、みんなが同じように経験して、一人じゃない、同じ経験をしてるんだというのが支えになった。(40・前)

そこから「ムラの子の集まりの意味とか、心強さとかを実感」するようになったと言う。また、「太鼓の集まりとか、中学生に勉強を教えたりだとか」の地域活動に、高校になっても参加し、

折を見て仲間と話をしたという者もいた（30・後）。

こうした地域の仲間とのつながりは、今も続いているという者が多い。それは、幼い頃から一緒に過ごした時間が長かっただけでなく、このような経験や思いを分かち合い、共感し、支え合う共同体だったからである。

今だに職場でこんな言われて、みたいな話をみんなで集まったら話したりとかします。あまり地域のことで、いいふうには言われなとか、いやなこと言われたりとかあるんですけど、その時、言われへんでも、自分たちがつぶれないように出せる場があるのはいい、居心地はいいなって思ってます。（30・前）

今も仲いいんですよ。…一人結婚して、もう一人も。でも集まったら、「自分のこと言った？」とか…向こうの親とか絶対知ってると思うし、とか、そんな話にもなる。…大人になって、懐かしい話になって…あの時、面倒くさかったけど、ほんまにほっとできるつながりがあって、よかったなって思います。きょうだいみたいですね。（30・前）

3-7. 「部落問題を共に考え、取り組む非出身者」との出会い

ところで、差別的な世間と出会い、部落出身者としてアイデンティティの葛藤を経験した時、地域の仲間がそれを受け止めてくれた一方で、非出身者の仲間——部落出身ではないが、共に部落問題について本気で考え、取り組んでいる——との出会いが、立ち止まっていた自分の背中を押してくれた、という語りもある。非出身者の仲間との出会いが、部落外の社会に向き合い、再び一步を踏み出す力を与えてくれたという。

一人は、高校時代は周囲にカミングアウトすることを避け、鬱々とした思いを抱えていたが、大学で解放研の仲間に出会ったことが大きな転換点となったという。その出会いは、大学の合格発表の日のことであった。

合格発表を見に行ったときに…ゼッケンをつけた4人ぐらいの人が、「解放研入りませんか」と言って来たのがすごい衝撃で。すごくすてきな方々が笑顔で。学生運動の時代でもないから、周りから白い目で見られるのに、何でこの人たちは笑顔で、黄色いゼッケンつけて活動してるんだらうってというのが、自分にとってはすごい衝撃で、「早くこの人たちと喋りたい」…ただ、すごくおびえている自分も一方にはいて、その人たちに話しかけると、…クラスの友達にどう思われるかなというのがあって。（40・前）

その後、新入生向けオリエンテーションで、解放研と「部落問題概論」（授業）の受講生会

議が合同で、部落問題を取り上げた劇を上演したのを見て、その内容が自分の葛藤をそのまま表現していることに衝撃を受け、解放研に飛び込んだ。解放研では、自分の生い立ちや差別に対する気持ちを正直に伝えることができ、共に考える仲間と出会った。また大学には、「女性研も、障解研も、在朝研もあって、マイノリティにルーツを持たない人が、これだけ本気で差別と向き合って闘って」いるのなら、自分も「この人たちとつながったら跳ね返していけるんだ」と実感できたという。

また別の一人は、部落出身者として部落問題について話した時に、非出身者から共感や理解を得られたことは、自分にとっての「成功体験」だったと語る。その経験があるからこそ、今も自分のことを話せるのだという。

(注：中学校の人権学習で、講師となった時に)「自分のこと、話すのはつらくないですか？嫌な思い出とか話すのはつらくないですか」という感想があったんですけど、その時に、自分はなんで人の前でそういう話ができるのかな、って考えたんですけど…それを冷静に話すことで、ちゃんと相手は理解してくれて、なおかつ離れていく人は一人もいなかったんですよ。それおかしいよね、って話をして、…私はそう(注：部落出身)で、って話をする中で離れていく人はいなかったんで、それが自分の中では、理解してくれたっていう成功体験につながってる。(30・前)

4. 教師を志した理由

さて、こうした経験を積んできた彼らに、なぜ教師を志すようになったのかと聞いてみると、「学校の教師と出会い」をあげる者が多く、同和教育を受けた経験が背景にあることがわかる。自分にとって節目となる出来事や、最もしんどい経験に寄り添ってくれた教師、マイノリティの子どもに丁寧に向き合う教師、人権について自分の言葉で語ってくれた教師の姿が語られた。だが中には、「反面教師」との出会いから、「自分が教師になって教えたい」と思うようになった者もいる。

4-1. 自分の「節目」に関わってくれた教師との出会い

自分の節目となる出来事や、しんどい経験と一緒に向き合ってくれた教師の存在をあげたのは4名であった。一人は、「部落出身であること」を親から知らされた時、自分に関わってくれた中学校の同和教育推進教員の存在をあげ(30・前)、もう一人は中学校時代に不登校だった自分に寄り添ってくれた教師の存在をあげた(30・前)。さらに一人は、自分にとっての大切な場面には、「いつも同推の先生と一緒にいてくれた」と言い、自分が参加している太鼓グループが県外で演奏することになった時も、海外のマイノリティとの交流を経験した時も、「そ

こに必ずおるのが先生」で、「こんな楽しそうにする仕事ってないかな」と思ったのがきっかけだと言う（30・前）。

最後の一人は、「自分のその後の人生にとって重要な価値観」を教えてくれた中学校の担任のことを語った。それは、ある日、クラスメートが差別的な発言をしたことから始まった。子ども会で学び、差別をなくしたいという思いが人一倍強かった本人は、即座に相手を正そうとしたが、思いは伝わらず、喧嘩になった。

（2年の人権学習で障がい者問題の）ビデオを見て、私は素直にすごい心に響いた、感動したっていう話を、みんなでわあってやっていた時に、一人だけ、その女の子が、え、微妙やわ、みたいなことをポンと言いやって…私はそこに引かかるんですよ。そこは感覚的なもので、この子なんか意識悪い（笑）。何でこれ見てそう捉えるって、教室帰ってから口論になって。「あんなん、障がい持ってるから特別や」みたいなことを言うて。…私の中では白か黒しかないから、これも差別や…そこでわあってなって、…私はわかるねん、そういうマイノリティの人の気持ち、あんに何がわかるの、みたいになって。（30・前）

担任に相談し、自分がなぜこだわるのか、自分の生い立ちも含めて「その子に喋りたい」と訴えたところ、先生は待たをかけたという。相手が間違っていることを、怒りの感情や知識でぶつけても、相手は受け止めない、まずはつながるところから、「相手のことを好きになって、あんたやからわかってほしいんや、っていう思いで伝えなあかん」と言われたという。教師の言葉を自分に言い聞かせ、何度も腹を立てたり、自分をなだめたりしながら、時間をかけてその子に接しているうち、最後に変化が起きたという。

校外学習があつて、その子も私の家に朝集合して行くってなつて、屠場の近く通つて行くんですよ。…ちょっと嫌な予感して、そしたら案の定、臭い、臭いつて言うから、その時はちょっと冷静に、…これ屠場やねんつて。…私も小さい頃、臭いつてお母さんに言うたことあつて、でもその時に母親が、その人らおれへんかつたら、あんたお肉食べられへんしなつて。…それを言うて傷つく人がおつたりとか、わかつて差別で使つたりする人もいっぱいおるから、そなんん言うたらあかんねんでつて、私も言われてんやんかつて話したんですよ。そんならその子が初めて、それはおかしいわつて言つて。絶対言う子じゃなかつたんですけど、多分それは私に気を遣つて言つたんですよ。なんかその時に、先生の言つてる意味がちょっとだけわかつた。…私という人間のことをちょっと好きに、大事やから私に合はせてくれたというのは感覚的にわかつて、そこからはあつという間につながつて行くのが早かつたんですよ。（30・前）

この経験から、差別はいけないが、差別した相手を「排除するだけでは解決しない」こと、「つがっていけへんと、(差別を) ひっくり返していけへん」と気づいたという。

(阿久澤: その先生にその話しました?) しました。その先生が、お前、先生になれって言ったんですよ、私に。無理や、私勉強嫌いやもんって言ったけど、いや、お前は絶対なれるって言って。もう喋れたら中学の先生になれるから…それでなりました、先生に。で、一緒に働きました、恩師と。(30・前)

4-2. 「誰も置いていかない」—マイノリティの子どもに対する教師の姿勢

担任の、マイノリティの子どもに対する姿勢に触れたことが、教師を志す動機になったという者も2名いた。

1人は、中3の時の担任が、一回も登校してこなかった不登校のクラスメートの存在をいつも気かけ、「その子をなかつたことにしなかつた」ので、自分は「その子の存在を忘れることが一回もなかつた」と言い、それが動機になった(40・前)。

もう一人は、小学校の担任の、障がいのある子に対する関わり方が、クラス全体のその子に対する見方を変えていった様子を次のように語る。

(教師になる) きっかけになったのは、小1、小2の時の担任の先生。クラスに今でいう自閉症の子供がいたんですよ。黄色い長靴が好きで、外でも中でも黄色い長靴をはいて、黄色い傘持って。ずっと同じことしゃべっていて。金魚がすごく好きで、うちのクラスしか金魚を飼ってなかつたんで、がらがらがら一って授業中に入って来て、金魚、金魚って言いながらずっと見てるんです。…みんな奇異な目で見てるんだけど、すごく先生がうまいんです。「今日も来たの、Dちゃん」って言って、「金魚すきなん、黄色い長靴かわいいなあ」って言って。来たら「おいで、よく来てくれたね」って言って、いつも声かけるようにして、そしたら、みんなDちゃんに来てほしくて、「今日、来てくれへんのかな」とか。Dちゃんのことをすごく好きになって、障がいを持っているとか、自分と違うとかいう目で自分は見てなかつたんです。(30・後)

4-3. 人権について自分の言葉で語ってくれた教師との出会い

さらに2名は、人権についての経験や考えを、教師が自分の言葉で語ってくれたことが印象に残り、そのことがきっかけになったという。一人は、小学校高学年の担任が女性差別について話すのを聞き、教師は差別をなくしていく「いい仕事」だと感じたという。

「先生は女やから、この社会で生きてて、女がどれぐらい仕事の上で差別されるか、先生する前に別の仕事してたからよう知ってるねん」って。「へえっ」て思って。差別がまだ比較的少ないから、先生って仕事選んだ、って発言あったんです。…こんなんがおかしいとか、こんなんが今あるねんというのを、君たちに教える、君たちがそれをわかってくれる、じゃあ10年後はもっといい社会になってると先生は思いたい、みたいな話をしてくれて。そやなって、なんかいい仕事やなって。(40・前)

もう一人は、高校の担任が、人権学習をタテマエに終わらせず、自分の経験を語ってくれたことをあげている。結婚差別について学んだ後、その先生は、母親が自分の結婚相手の身元調査をしたことを正直に語り、おかしいと思いながらも親を納得させられなかった自分の弱さを開示し、みんなにも考えてほしいと泣きながら語ったという。「あの厳しい高校の状況の中で、その先生が自分の話をさらけだして言ってくれたことがすごく心強く」感じられたという(40・前)。

4-4. 反面教師に憤る

一方、反面教師との出会いから、「自分が教師にならなければ」と思った者も2名いる。いずれも中学での経験である。

一人は、全校一斉の人権学習の記憶を語った。その日は、青少年センターの指導員から話を聞き、教室に戻って感想を書くことになっていた。教室で「まだやらかなあかんの」「だるいわ」と言う生徒たちに、担任は「わかったわかった、あと1時間だけで終わるから、感想書いたらいいから」と言った。「1時間だけやればいい、みたいな先生ばかりではあかん」というこの時の思いが、教師を選ぶ動機となったという(40・前)。

もう一人は、中学校で差別事件が起きた後に行われた、部落問題学習の記憶を語っている。「ホームルームの時間に…プリント穴埋めで、ほんとに知識詰め込み」だったため、クラスがざわついた。

(内容が、生徒の頭に)入らないから、私イライラするじゃないですか。…この教室に部落の子がいたらどうするねんって、ずっと思い続けて、ある日それを言いました。手挙げて。ここに部落の子がおったらめっちゃ辛いと思うって。…小学校時代に温められた仲間関係はあったし、それ以上に、別に自分を否定してなかったから、言えたのかなっていうのはあるんですけど。その間、差別事件のことでいろいろ考えたりするうちに、なんか、先生になって、ちゃんと教えたいなっていうのが芽生え始めて。(30・前)

4-5. 「ムラの子」との出会いから教師を志す

なお、教師だけでなく「ムラの子との出会い」をあげた者も2名あった。いずれも大学を卒業し、地元に戻って働く中で、「ムラの子ら」に関わる機会があり、それがきっかけになった。

一人は、「ムラ先輩」として、地元の中学校で話をした時の、生徒の感想文に衝撃を受けたという。部落にルーツのある生徒が、家族から部落出身だと聞かされた時は親をうらみ、また自分のルーツを隠すことが「苦しいけど、今後一生続くんじゃないか」と綴っていた。それはかつての自分の経験と重なり、自分はそれを仲間とのつながりによって乗り越えることができたから、子どもたちにもそうした経験をさせることのできる教師になりたい、と思ったと語る(40・前)。

もう一人は、地元のNPOに就職し、そこで「中学3年生の比較的やんちゃな子たち」を集めて勉強会を組織した。「関わってて面白いなあと思って」、そこから通信教育で教職課程の単位を取り、免許を取得した(30・前)。

なお、この二人は、現在いずれも中学校で教えている。興味深いのは、他にも中学校が第一志望だったという者が3名おり、「ムラの子」に関わるなら、中学が良いと考えていた者が少なくないことである。その一人は、「あえて中学選んで、多感な時期の子どもと一緒に関わる中で、自分みたいにいろいろルーツ抱えてる子とか…そういう子と一緒にやりたい」(30・前)と思ったという。この先生に、「思春期の子に向き合うのは大変では?」と聞いてみると、「いや、でも悪い奴らのおるほうが(笑)一番面白いかな…話ができるし、なんやかんやいろいろあるのも面白そう」と返ってきた。

4-6. 同和・人権教育とは特に関係がない

ところで、教師を志望したことと、同和教育を受けた経験は特に関係がない、という者も5人おり、注意をひいた。

部落差別とか、そういうふうなことに絡んでの出会いとか学びの中で、教職を志すようになるというのは聞いたことがあるんですが、全然関係ないんです。どちらかというと、スポーツ。…申し訳ないんですが周りの方々のように、「僕は部落問題学習を子どもたちに、しっかり学ばせたい」とかいうような思いが一番に立ってじゃなかったんです。(40・前)

特に…あの、こういうの関係ないんですけど、あの、保健なんです。小学校の時も保健の先生が、美人でやさしかったんで、それでいいなあと思ってたんで。…高校の保健の先生もすごいいい人で。(30・前)

「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（阿久澤）

また、「教えるのが好き」という理由も聞かれた。友だちがわからないところを教えてあげて、感謝され嬉しかったことや（30・後：30・前）、教育実習が面白くて（30・後）教えるのが好きになったという。同和教育への使命感より、個人的な動機が語られるのは、若手に特徴的である。

但し「教えるのが好き」というのも、純粋に個人的動機とは言えないかもしれない。というのも、同和教育では、子どもどうしの教え合いが大切にされ、その経験が背景にあるかもしれないからである。

同推校なんで、教え合いの関係をすごい大事にしてて、班つくるときも、勉強しんどい子がまずカミングアウトします、その子が班に入ります。で、私はその子が国語と理科が苦手やけど私はそれが得意だから、その子に関わります、みたいな感じで班を決めるんです。…そういう感じで班を作ってたんで、私は勉強を教える側で、「ありがとう」とか言われて、そういうのを言われると嬉しいなあ、とか、ここをこうしたらもっとわかってもらえたって経験があったので、「教えるっていいんねん」というのがあって、教員かなっていうのは高校生くらいから思っていました。（30・後）

Ⅱ 教師として向き合う同和・人権教育

それでは、子ども・学生時代に同和教育を経験した20人は、その後、教師となって、実践者の立場から法期限後の同和・人権教育に、どのように向き合っているのだろうか。地域・学校の順に見ていきたい。

1. 地域における制度的な変化（子ども会）

地域における法期限後の大きな変化は、子ども会の縮小・廃止や再編である。同和対策事業の終結とともに加配教員が引き上げられ、活動を停止した地域もあり、継続した場合も、一般施策化され再編されている。

1-1. 子ども会の縮小・停止の背景

子ども会活動が縮小・停止した要因については、法期限以前から進行していた地域の少子・高齢化が指摘されていた。

他のところでも、どんどん人が減っていく、と聞いてます。来る子が少ない。少子化が一番の理由じゃないですかね。（30・前）

年配の方はまだいるけれど、その子どもや孫は出てしまっている。(30・前)

また、保護者の価値観の変化——子ども会より塾を優先する——を指摘する声もある。

(自分たちは)一緒に勉強してきた世代やけど、今は確実にその数が減ってる。…一応在籍してるけど、塾行くからって来ない子もいるから。(30・前)

1-2. 一般施策下での子ども会の再編・継続

一方、若手8人の地元では、子ども会が県・市町の一般施策として再編・継続されていた。地域組織(保護者組織やNPOなど)が行政から人権教育に関連する事業を受託し、教育集会所や隣保館など地域の施設で、教科や人権の学習、創作活動やスポーツ等の活動を行っている。

中でも、解放運動が母体となったNPOが、学童保育を市から受託していた事例は興味深い。規模の大きな都市部落で、小学校区の子らはほとんどが地域の子であり、学童保育が実質的に子ども会の後続形となっている。その指導員(NPOスタッフ)は、学校・保護者の両方に関わりがあるので、法期限後はなくなってしまった地域の保護者会に代わり、保護者と学校をつなぐ役割を果たしている。子ども会にはかつて、地域の保護者の教育要求を組織化する機能があったから(金2001)⁷⁾、そのような機能の一端も担っていることになる。また、高校生を学童保育のボランティア・スタッフとして募り、高校生が「少し年上の地域の先輩」として小学生に関わっている。学童が高校生の居場所になると同時に、次世代育成の場ともなり、ボランティアからNPOスタッフ、さらに教師になった者も数人いる。

1-3. 一般施策化した子ども会では、社会的立場を伝えられない

ところで、一般施策化された子ども会は、参加者を校区や市町村に広げて公募する場合が多い。「特別施策ではない」ので、すべての子を対象にするという方針掲げる場合もあるし、小数点在型の部落ゆえ、参加者が少なすぎると行政の補助が得られないから、という場合もある。それゆえ、子ども会には部落外からの参加も多くなり、部落にルーツのある子が社会的立場の自覚を高める取組みや、部落問題学習が難しくなったという。

一般施策の子ども会活動になったので、地区外の子はおるし…入り混じるとるし、地域の昔の住宅には、もう地区外の人も住んどるし…そういう勉強ができにくい環境だと思いません。(30・後)

児童館も、法が切れてからE町の子だけでなく、広げてしまって…たぶんやりにくい(阿

「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 (阿久澤)

久澤：かえって部落問題に触れることができなくなった?) はい…。(30・後)

さらに、社会的立場の自覚を高めたり、部落問題学習をすることについては、地域の保護者の考え方も二極化しているという。

地区外から嫁いでいたお母さんとか、お父さんのほうも、そんなのしなくていいよ、っていう家庭もあります。根っから育ってきた人は、もっとしたらいいのに、とまったく二極化しています。(30・前)

2. 部落にルーツがあることを教えるのか教えないのか

2-1. 部落にルーツのある子が「見えない」

ところで、社会的立場の自覚を高める取り組みが難しくなった背景には、部落人口の転出入が進み、誰が部落にルーツのある子なのかを把握しづらくなった、という事情もある。もちろん以前から、同和对策事業の進展と共に、若い年代層が教育・就労の機会を求めて転出したり、経済力のある層が転出したりしていたが、法期限後は公営住宅の一般施策化が⁸⁾、特に都市部落の人口移動を加速させた。それゆえ、「地域の子＝ムラの子」という括りで、子ども会活動を行うことが難しくなったという。

いろんな人が住宅を借りれるようになって、いろんな人が入り混じるようになって、地区外の人と結婚して、もう聞いたこともないような苗字になってたりすると、自分の親に聞いても遡ってみないと、その子が地区出身の子かどうかわかりにくくなっているの、うちの父親の代がいなくなったら、ほんまにもうわからなくなっていく…(30・後)

ご存知の通り、新しく地区に入って来た人、大体この法切れてから15年ぐらいで、100軒ぐらいになってるんですよ。100軒の中にも、もともと地域に住んでて、家族ごと外に家買うわ、住宅高いしって出て行って、その子どもが親になって帰って来るケースも入ってるんで、全部外かって言うそうじゃないんですが…。(40・前)

今、住宅に住んでる人がみんなムラの人か、って言うたらそうじゃない。昔はあそこの子や、どこの子やってあったけど、あれ誰?みたいな。(30・前)

また、部落にルーツのある子が地区外に暮らしているケースも少なくない。「外に出てるけど知ってるから、ちょっとお前、あいつ呼んで来いとか、親同士で話して、こんなんやるから

来さしてやって」と、子ども会に誘うこともあるという。だが、親同士が同年代の知り合いでもなければ、「元々あそこの人でって、わかっていても…そこで真面目に話すっていうのはすごく難しい」(40・前)という。

なお、この状況は学校にも共通する。校区に部落がある学校でも、誰がルーツのある子か見えなくなっている。

F中(注：校区に部落を有する)とか、他の研究調査校でも、誰がムラの子かというのはほとんど把握できない。(40・前)

ムラの子がいるかどうかは、それぞれ住所見てくらしかないですね。あと担任とかしとったら、家庭訪問とかする中で、ああ住所はここやけどルーツはここか、と知る機会はありますけど、正確には把握できない。(40・前)

どの子が地域の子かなんていうのは、まったくわからなくて…(30・後)

(出身の子は)全然見えません。(30・後)

部落にルーツのある子が見えなくなり、関わりがなくなると、「部落の子に、部落出身を言うか言わないかとか、どこまで部落問題学習で教える、教えないかとか、個々の物理的な場面で、教師が問われ、検討していくという時間がどんどん無くなって」いく。その結果、「部落差別を無くしていくという取り組みの魂みたいなものがどんどん薄れて」しまうと危惧する声もあった(40・前)。

2-2. ルーツを知らない子が増えてきた

こうした変化の中で、部落にルーツがあることを、子どもに伝えるかどうかは親の判断しだいでなっている。その結果、自分のルーツを知らない子どもたちが増えていく。若い親も知らない、という指摘もある。

「ここがムラなんだ」という意識のない子が増えた。すべては親が言うか言わんかに委ねられている。(30・後)

熱心にやっていた地域だったのに、全然しなくなったし。…自分が部落出身者ということも知らないまま座っている子のほうが多い。(30・後)

「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（阿久澤）

一定年齢以下の子たちはもう、部落のことがわからなくなっている、たぶん、わかってない。親が言わない限りはわからない。(30・後)

(立場の自覚は) 子どもたちにはないですよ。…今は、親も知らない。(30・前)

お父さんだけ（注：地区外に住んでいるけれども）、僕の友だちの友だちで、知ってるんですよ。…（でも）その子も知らん、おかんも知らん…（40・前）

2-3. ルーツを知ることが大切なこと

ところで、どの先生も例外なく、自分自身のルーツが部落にあることや、部落に生まれ育ったことを「大事なこと」としてとらえていた。だがその上で、今の子どもたちにルーツを教えるべきなのかという問いに対しては、賛成と共に、迷いも聞かれた。

ルーツを教えるべき、という考えは、「将来、もしも差別を受けることがあった時」のことを考え、語られている。差別に向き合うには、知っていることが不可欠だという。

「社会的立場」をなんも知らずにスルーしてたら、結婚差別におうてしまったら命絶つ人が多い…今まで隠されてたことが、自分は何なんやとなって、混乱してしまって、それに対応できる人のつながりも思いつかずに。…そのことを思えば封印はできへんな、と思う。学校でも地域でも発信していくべきかな、と個人的には思う。(30・前)

また、ルーツを知ること、差別に対する怒りや悲しみを共有し、他者の痛みに関心になれるという声もある。

私自身はムラに生まれて何が良かったって、やっぱりすごく人の痛みに関心になる。他人事じゃないって言う。例えば障がい持ってる子が横で差別されてら、同じように苦しかったりとか。…自分のことも大事にせなあかんけど、人のことを思いやれる子っていうのは、絶対自分も恵まれる。だから、知ってるに越したことはないやんか。(30・前)

だからこそ、部落の子らがルーツを知らないまま、真の仲間づくりができるのかと、悩む先生もいた。「自分のルーツに触れないまま、…深いことを学ぶこともないので、これで将来まで、仲良く助け合っていける仲間づくりができよんかな」(30・後)と、ふと思うのだという。

2-4. ルーツを教えることへの迷い

一方で、教えるべきかどうか、迷いも表明された。

この子らは将来差別に出会わないかもしれない、でも…僕自身としては、出会うかもしれへんということが、一番大きくて。出会った時に、自分のふるさとを隠すという生き方を、やっぱりして欲しくない。…そうさせへんためには、やっぱり、自覚はあるんかなど。…ただ、すごくそれは揺らぎやすい。(30・前)

難しくて。私も、別に知らんで一生終えてもいいんじゃないかなっていうのも思っていて…(30・前)

また、ある先生は、今は人間関係が疎遠になって「相手のことをそんな知らんでも大丈夫な、そういう世の中だから」教えなくてもいい、と感じる人が増えているのではないかと感じている。だが「そういう考えで、差別がなくなったと言えるのかどうか」は疑問があるという(30・前)。

2-5. 子どもたちのルーツを受け止める感性が変化している

一方、教えるか、教えないかという問題ではなく、「教えられてもそのことを受け止める感性が、今の子どもたちには十分育っていない」という指摘もある。

2人からは、現在も子ども会でルーツを伝え、親・先輩と話し合う活動が地元で行われているとの話が聞かれた。だが、自分のルーツを知らされても、「社会的立場の自覚まで行かずに、あつけらんとしてる」(40・前)という。また中学生に、「将来差別を受けたら、一人で悩まず、ルーツを持つ同じ地域の仲間に相談して」と伝えたら、「なんで、ここにこだわらなあかんの?」と聞き返してきたという。

中学生の会で(先輩として)話して、って言われて、話したときに、私らが親から言われたように、「もしあんたらが万が一差別されたときに、一人で悩んだらあかんでって。まずはここに同じルーツ抱えてる仲間おるんやから、この子らに相談し」…って伝えたら、一人のムラの子が、「それってなんでこなん、ここにこだわらなあかんの」って。…「ここじゃないとあかんの?俺、別に(ほかの友だちにも)言えるけど」「逆にそれが分けてるん違うん」ってその子が言いやったから、あ、そういうふうに見えるんやって。(30・前)

こうした反応があるのは、長年の教育・啓発によって、あからさまな差別言動に直面するこ

とがなくなり、深刻な不安を感じることはないから、ともいえる。だが、それは「今の子らに、差別かどうかを見抜く力がないし、傷つくか、傷つけへんかというところのアイデンティティみたいなものがないから」だとこの先生は言う。寂しい思いや、つらい思い、そのことを仲間と共感しあった経験がないから、「やっぱり温さとか、感性みたいなものがやっぱり全然違う。だから、昔のトーンで、私が熱く喋っても、ポカン、みたいな」状況になるという。

3. 教える・教えないの二項対立を越えるには

3-1. 「どの子もマイノリティかもしれない・マイノリティになるかもしれない」との前提に立つ

誰が部落にルーツのある子か、もはや第三者からは判断できなくなっているのなら、ルーツのある子を特定し「教えるか、教えないか」という二項対立の思考の中で立ち止まってしまうのではなく、今までとはちがうやり方で反差別的の教育に取り組もうという先生がいる。

ある先生は、地区内の公営住宅に新しく転居していた子どもも、部落に住むことで新たに差別を受ける可能性があるのだから、「新しく入って来た子も、地域の子やって言うたらええねん…だって、この子もここ住んでるからって、差別される。うちは100年前から住んでるとか、この子は3年前から住んでるとか、違うやろ」と言い、子ども会活動の継続に奔走している（40・前）。

また、部落にルーツのある子／ない子、という境界を持ち込んだ取り組みが、学校では難しくなっている中で、「どの子もマイノリティとして差別を受ける当事者になるかもしれないし、またその逆もあるかもしれない」ことを前提に取り組む、という先生もいる。

自分が被差別の出身だから、部落差別はしないけど、でも女性差別なり、障害者差別なり、知らないものがいっぱいあるから、別の問題では差別をする側になる確率のほうが自分は高いのかなど。…だから、差別ってこういうものやで、っていう明確な基準と、差別は受けた時はまけちゃだめやで、ってことと、でも、する側になることもあるからね、ってことを教える。…今はそこを作ってあげないと。（30・前）

さらに「校区にムラがないので、クラスにはムラの子はいない、と思ってしまうけど、見えないだけかもしれないし…でも、おるかもしれない」と常に考え、子どもに向き合っている、という先生もいる（30・後）。「見えないマイノリティを意識する」ことは、とても重要である。というのも、見えないマイノリティの存在を意識する取り組みは、「マイノリティはいない」と思いこみ、「みんな仲良く」と呼びかけるような「顔のない」（みんな同じだと思い込んでしまう）実践とは、おのずと異なるからである。必ずどこかに居る、マイノリティの子に呼びかけることは、マイノリティを置き去りにしない。

また、もう一人の先生は、「どの子がルーツのある子か…先生たちも多分ほとんど知らない」し、その姿は見えないが、いつか経験するかもしれない差別に向きあう力をつけたいという思いで「この話は、あなたのために言いよんよ、あなたに気づいてほしいんよ」と念じながら話すという。「その時にわからなくても…ふとした瞬間に、自分が受けて来た学習がそういうことだったんじゃ、とつながる」時が来ると思う、と語る（30・前）。

3-2. 守り合える「なかま」をつくる取り組みを大切に

また、誰がマイノリティか、子ども同士が知らなくても、仲間づくりをしっかりと行っておくことが、将来何かあったときに相談したり、守り合える関係を築くことにつながる、との声があった。

自分がすごく苦しい時に、つながりを持った子がいるとか、この子なら相談できるとか、何かオープンにされた時に一緒に受け止められる子に育てて欲しいと思っていて、今は友達との繋がりをどうするかっていうのを中心にやっています。（30・前）

安心して語り合える仲間と場があれば、それはおのずと、マイノリティの子が自分を語る場にもなるという。

いろんな悩みとかぐちとかを言い合えるような仲間があるんでそれを継続していきたい…みんながしんどい思いせんように、おたがいに共有、知りながら、話をしながら…その空間の中に、LGBTの子がでてきたり、いろんな形でカムアウトしてくる子が出てきて。それは安心できるから。（40・前）

なお、同様の声は、シニア教員からも聞かれた。ある先生（60・前）は、一般施策化し部落外の子が多数参加する子ども会では、部落にルーツのある子に向けて語りかけるのが難しく、「割り切れないもの」を感じるというが、「一緒に学んだ子どもたちが、将来同和問題にどんな形であれ出会った時に、やっぱり仲間意識を持ち続けるには、今の方法がいいのかな、って思いついて始めてます」と話してくれた。大切な指摘なので、引用しておく。

3-3. 「しんどい子」に向き合う

さらに、同和教育のなかまづくりは、「しんどい子」を中心に行われてきたのだから、原点に立ち返って、部落にルーツがあるかどうかに関わらず、「しんどい子」の顔をしっかりと見る実践が重要だ、という指摘もある。

「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（阿久澤）

別にムラの子でなくても、やっぱり生活しんどくて、気持ちの出し方分かれらへんと、大人試すような暴言吐いて、暴れまわる子はいてるけど、私からしたら一緒。お前に何がわかるねんって先生を試したりとか、俺のしんどさわかる？先生わかる？って、大人のことしっかり見てたりする感覚。でもそこになかなか先生らが向き合われへん、表面上でしか見ないから、かわいそうな子になって、腫れ物な感じ。ムラの子だけじゃなくて、同和教育っていうのは、一人の子を作らへんとか、しんどい子に寄り添う、みんなにあてはまるんやでって言いたい。(30・前)

また、「部落じゃなくても、自分についての何かがあるっていう子は、そんなん全員」だから、一人ひとりの子のしんどさに向き合うことが大切だという声もある。この先生は「綴り方」を通して、小学生の子らが、親の生き方や自分の暮らしを見つめる時間を大切にしている(40・前)。

4. 「部落問題学習」に人権の視点からどう取り組むのか

4-1. 学校における部落問題学習の後退

後段の質問で、部落問題学習についてきくと、同和教育から人権教育へと位置づけが変わり、部落問題は多様な人権課題の1つに位置づいたものの、取り上げられる機会がなくなっている、という指摘が相次いだ。

部落問題を直接扱ってやっていくのは、この間すごく弱くなっていて、何とかしたい…ことだわりのある先生がいなくなると、なくなるというのを繰り返してきた。(40・前)

僕が着任してからの1年半の間では、部落問題の学習はない。…職員室の話題もならない。(40・前)

法が切れてからね、部落って言葉さえもね、(学校で)だせないような感じになってる。(30・後)

教員からの反対があります。人権教育とか部落問題と言ってるけど、やる必要があるのかという反対が…。(30・前)

人権学習の中で、(部落問題学習は)いまのところないです。(30・前)

また、「お年寄り、外国人の話はOKなのに、部落出身者の話はタブー」(30・前)とか、「外

国人や障がいのことには触れるんだけど、同和教育には触れない」(30・前)など、部落問題を避けようとする現場の様子が語られた。ある中学校(校区に地区を有する)では、部落問題学習をしてはいるが、「部落」や「同和」と言う言葉を避け、「生まれた場所によって差別されることがあったり」とぼかすのだという(30・前)。

但し例外もある。現任校では部落問題学習に学校全体で取り組んでいる、という声も2人の先生から聞かれた。いずれも規模の大きな部落を校区に有する学校である。

4-2. リアリティのある学びの必要性

ところで、冒頭で述べたとおり法期限後の学校では、「法的根拠がないのに、法の対象地域や対象地域の出身者を顕現させてはいけない」という、行政的な認識が浸透したため、部落問題学習が抽象化し、リアリティのないものになっている場合が少なくない。そこで、まずは教える側の教師が、部落に足を運び、地域や人に出会い、リアリティを感じることから始めてほしいという声があった。地域や人につながらない実践は、子どもの実感に訴えないからである。

(小学校)4年やったら、「清掃の人の仕事」を1学期にやるんですけど、僕らの時は、「清掃の人の仕事」って言うたら、あ、あいつのお父ちゃんやって。地域のお父ちゃんが清掃局入ってて…これは、僕の同世代でも、ないこともないんです。それって誰々ちゃんのお父ちゃんやな、って。僕らは知ってるけど、先生はそれを知らなかったり、言いきれてなかったり。先生がそれだけ足繁く地域に来て、親のこと知ってるんかって言うたら、知ってないし地域にも来えへん。(40・前)

また学校の教員が、地元の地区に足を運ぶ機会を増やそうと、人権教育担当者として「現地研修」の場の設定に努力している先生もいる。校内の教員全員で、学校の近隣にある部落を訪問し、地区の歴史や実態を学んだり、座談会形式で地区住民と教員の意見交換を行っている(30・前)。

4-3. 人や地域と出会う機会をつくる

少数だが、子どもたちが地域の「人」に出会う学習を進めている学校もある。

ある小学校では、地元で長年解放運動に取り組んできた人を講師として招へいし、話を聞く取組を現在も続けている。但し、そこにも新たな課題がある。昔の部落の様子や仕事の話は、まさに「リアル」なのだが、今の小学生には、それがいつの時代のことなのかも、ピンと来ないのだという。

「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（阿久澤）

Gさんっていうレジェンドの話聞く機会があります。…あ、でも、確かにどの時代のことは子どもらわかってない。町の様子が全然違うので、多分昔の話やと思ってる。皮の仕事をしていたとか、豚毛の仕事があったとか、いつの話、みたいな感じだと思う。(30・前)

小学生に教科書無償化の話をして、今の子にとっては「ひいじいさん」の時代のことで、「近いようでも遠い話」になってしまうと話してくれた先生もいた(30・前)。単に「人」や「事実」と出会うだけでも、十分でない。ある小学校では、校区内の識字教室と連携し、識字生から話を聞くだけでなく、地元の「おやつ」作りを習い、子どもの生活実感に近づけようと取り組んでいる(30・前)。

4-4. 人に出合わせることの難しさ

「人」に出会う学習には、幾重にも準備が要るし、実践力も求められる。しかし学校の部落問題学習で、地域の「人」に出会う取組みが難しいのは、学校や教師の消極性や力量不足だけが理由ではない。

前の学校で、(地域で解放運動をしている)Hさんに来て話してほしかったなどは思うんですが、そのお孫さんが中学生だったりするから、うーんどうなんかな、というのがあって。来てくださる個人の問題じゃなくなるので。そうなると地域内が、どれだけ団結できとるか、ってことになる。地区の中に言わんとってくれという人が出てくると、できなくなると思うんです。(30・前)

部落差別は「人」だけでなく、「地域」(コミュニティ)に対しても一体的に向けられる。そこで、一人の当事者が顕現することは、地域全体に関わることになる。この先生は、部落問題学習で「当事者の話をきく」実践を行うには「地域力」も必要で、さらには教師の指導力も問われると指摘する。

4-5. 部落出身教師として自分を語る・部落を語る

学校外から「当事者」を招いて話を聞くのが難しいなら、部落にルーツを持つ自分自身のことを語り、子どもたちにリアリティを感じさせようと取り組む先生もいる。

出身中学で教鞭をとる先生は、学校に依頼されて、学年集会で生徒に部落差別について話すことになった時のことを語ってくれた(注：この先生が地元の地区出身であることは教員間では了解されている)。

学年で喋ってくれて言われて、私、全然いいですよ、って、ポンって返事したけど…私、わりと喋り慣れてたはずやったんですよ。だからそういう感覚でいたら、20分で終わってしもた。その時に初めてわかって。今日会っても明日会えん人に何を思われてもいい…(でも)この中でどんだけの子らが、明日からどうなるんやろって、私が授業しに行った時。絶対親にも言うやろうし。…(そういうことが)のしかかって、泣くわ、20分で終わるわ、先生らめっちゃフォローしてくれたけど。(30・前)

だが、緊張して話した後に、子どもらの感想文を読み、拍子抜けしたと言う。自分の話を子どもらがどう受け止めたのか心配で、見るのが「怖かった」というが、子どもたちは部落問題についてほとんど知らず、「知らなかったけど、先生が一生懸命話ししてくれて、差別はおかしいと思う」と、非常に素直な感想を綴っていたという。

また、別の先生は、伝えたいと思いつつも、自分には差別を受けた経験がないので、部落差別のリアリティを伝えられるのかと悩むと言う。

地区に住んでますけど、差別の厳しい実態を、自分が立ちおうたことがないというか、経験がない…昔みたいな厳しい時代ではないから、いいことなんだけど、自分自身が経験してないしんどさとか、これを後世に自分の口から伝えていくというのが、なんか、引き継がれたものしか言えないというのが、自分の中で悩み…。それが若い人の特徴だと思う。(30・前)

4-6. 「差別」から入らない教え方

部落問題を伝えるのに、いつも差別から入るのでなく、違ったやりかたをしたい、という声もある。

ある先生は、中学生が人権学習、平和学習に消極的なことに驚いた、と語る。最近、修学旅行の行き先が、近県から沖縄に変更されたが、そのことを伝えても、子どもらのテンションが上がるどころか「え？沖縄なん？平和学習せなあかん」という反応が返って来たという。人権や平和学習が「めんどい」ではなく、「学ぶことが楽しいって思ってもらえる」内容にしたいと、参加型学習を取り入れている(30・前)。

また、差別を強調するより、文化から教えたいという提案もあった。この先生は、高校時代にアフリカ系アメリカ人の若者との交流を経験し、アフリカ系アメリカ人が反差別の主張を「音楽で表現する文化」に大きな刺激を受けたという。文化から入ることで、部落問題も伝えやすくなるのではないかと語っている。

「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（阿久澤）

太鼓とか…ああいうのが広がったらもっと違ってくるんかな…部落の産業でつくった太鼓を部落の人が打って、ああいうのって単純にみて、「あ、かっこいいな」って思えるものやし。ただ単にカミングアウトするんじゃなくて、何か伝えられるツールじゃないですけど…そういうのを持たないと。(30・後)

5. 新たなコミュニティをつくりたい

最後に、地域・学校という枠に限定されず、「自分も含め、マイノリティが集える場がほしい」という声があがったことも紹介しておく。一人は、部落外で暮らすようになって差別を受ける経験をし、こう考えるようになったという。

極端に差別されるようなことがあると、たちまちどうしたらいいかわからない。だから困ると思います。だからそういうのをできたらやりたい。…居場所を作ったり、戻れる場所、他県に出た時も同じコミュニティがあって、そこにかけこんだら何とかなるみたい。(30・後)

もう一人は、部落外で育ち、子ども会への参加経験もなく、今は「都会に出てしまって…部落ってことを周りに言える環境もない」が、それならば、自分の生活圏で、マイノリティをつなぐ場づくりができないかと、模索している。

自分は今、I区に住んでいて、いろいろ話すようになって、いろんな方がいるってことが最近わかって。出身の方や在日の方…そういう人たちと話してみても、今どういう状況で子育てをしているのかとか、自分も結婚したので聞いてみたい…そういう仕組みというか、もう地域がないから、地域を越えて人と人をつなげたい。(30・前)

おわりに

若手世代の同和教育経験

本稿でとりあげた若手20人は、法期限前の地域・学校で同和教育を受けた世代である。その経験の中心は、地域の子ども会であり、そこで自らのルーツと差別について学び、差別に負けない主体として成長した。また、その学びと成長は——最初は意味がわからなくても、「ゼッケン登校」についていくうち、だんだん差別と狭山のことがわかるようになった、というように——同じ地域の仲間から構成される実践共同体を通じて得たものである。

一方、学校は「他者と出会う場」であった。中学、高校と進むにつれ、生活圏を離れ、同心

円的に社会関係が広がる中で、マジョリティに出会う場が学校である。その時期は思春期とも重なって、誰もがアイデンティティの葛藤を経験したが、とりわけ高校で「世間の差別」を実感し、カミングアウトできない自分に揺れ、強い不安と葛藤、差別への憤りを感じている。

これを乗り越える支えとなったのが、地域の子ども会仲間である。皆が同じような経験をしており、不安や孤独、憤りを分かち合える仲間は、いわば心のベースキャンプとなった。だが、それだけでもない。外に向かって、再び一步を踏み出すために、背中を押してくれたのは、部落問題に共に取組む「非出身者の仲間」との出会いであった。

また、教師の「関わり」からも多くを学んでいる。自分と関わってくれた教師の姿、マイノリティに向き合う姿勢、なかまにつながることの大切さを教えてくれた先生など、教師は歩むべき「方向性」を示した存在として語られている。また、その出会いが、自らも教師を志すきっかけになった者も少なくない。当時、同和教育に取組んでいた教師が（部落出身の教師も、非出身の教師もいたであろう）、マイノリティの子らを教師という進路へと水路づけた事実は、興味深いことである。

教師として大切にしていること

それゆえ、教師となった彼らは、マイノリティの子や「しんどい子」に関わり、なかまづくりを実践しようとしている。だが、学校現場も子どもたちの状況も、法期限前とは大きく異なっている。部落にルーツのある子の存在は「見えなく」なり、当事者の子どもも自分のルーツを知る機会がなくなっている。

しかし、ルーツのある子が見えないからといって、同和・人権教育を「顔のない」実践にしたいとはいえず、若手教師は考えている。「見えない」ことは、「いない」こととは異なるのだから「見えなくても、いるかもしれない」と考え、日々クラスに向き合っている。この姿勢は、あらゆるマイノリティに向き合う教育にも必要とされよう。また「どの子も差別を受ける側・する側になりえる」と考え、どんな時も差別に向き合えるようにと、実践に取り組む先生もいる。

さらに、どの子がルーツのある子か、わからなくても、なかまづくりの基礎があれば、将来、誰かが差別に出会うようなことがあっても、お互いを守り合える関係が続くと信じ、部落内外の子が共に学ぶようになった（一般施策化後の）子ども会に、希望をつなぐ先生もいる。それは、「何者であるか」を伝えるよりも、「何者であっても、つながっていられるコミュニティ」を作り、ルーツのある子だけでなく、どの子も将来、差別に会うようなことがあったら、そこに戻ってこられるベース・キャンプを作ろうとする実践である。

一方、部落問題学習については、学校の取組みの後退や、学習内容の抽象化に抗し、リアリティある学習を大切にしようとしている。「人」の顔の見える実践、子どもの生活実感に近づける実践を守ろうとしている。

ところで、リアリティを持って学ばせようと、昔の部落の話や解放運動の話をして、今の子どもたちには「昔の話」になってしまう、という声があった。リアリティとは何か、子どもの視点から考えねばなるまい。だが、リアリティとは、見聞きしたり、触れたりして実感できるものばかりでもない。これはシニア教員が指摘していたことなのだが、「構造的な差別」——たとえば「部落の地価が周辺地域よりも低い」（差別が市場に組み込まれて起こる）とか、「部落の少子高齢化率が高い」（差別が存在するために、特定の社会現象が増幅して起こる）というような問題——もまた、差別であるが、見えにくい。さらに最近では、「現代的レイシズム」⁹⁾や、「歴史的修正主義」の言説¹⁰⁾も拡散している。こうした形をとる部落差別もまた、今日の「リアルな」問題として、若い世代に教えていかなければならないのではないか。今後の課題である。

最後に、「新たなコミュニティをつくりたい」という声を紹介した。このことを提起した2人は、いずれも部落外での生活が長い。部落出身であるとは、地縁・血縁に根差す共同体の一員であることを意味し、部落ではその共同体が、差別に抗し人びとを守る砦であった。だが現代社会では、共同体を離れて暮らす出身者も多い。

こうした人びとを包摂し、部落だけにとどまらず、多様なマイノリティがつながり、よりどころとなるような場が求められている。「もう、地域がないから、地域を越えて人と人をつなげたい」という語りがあったが、地域・学校だけに限定されない、いや、そこからあふれ出たものも包摂できる、「大人のなかまづくり」が模索されているように感じられる。

若手教師の取り組みや思いの中に、法期限後の同和教育の姿がうかびあがる。本稿を読んでくださった方々と、彼らの言葉を共有し、今後を語り合いたいと思いながら、本稿を締めくくる。

注

- 1) 清水宏吉(2018)「同和教育の変容と今日的意義—解放教育の視点から—」『教育学研究』第85巻第4号 pp.420-432
- 2) 阿久澤麻理子(2017)「部落差別解消推進法と学校教育」奥田均編著『ガイドブック部落差別解消推進法』pp.80-93
- 3) 同和対策事業下の子ども会は、地域の子らの学力補充と、差別に負けない主体形成の取組みとして行われ、同和加配教員が地元の運動体と連携して指導する形態が一般的であったが、地域により実施形態には違いがある。
- 4) この2点に絞ったので、それ以外の論点——とりわけ貧困と教育権保障など、今日のスクールソーシャルワークにつながる論点——はカバーできていない。今後の課題である。
- 5) 初回のみフォーカスグループ・インタビューとしたが、年齢の異なる複数の協力者が参加しての対話形式では、若手の発言が少なくなる傾向があり、以後は個別インタビューとした。
- 6) 協力者のうち3名が、出身府県以外で教師をしている。

- 7) 金泰泳 (2001) 「同和教育における子ども会活動の現状と課題—指導員青年の聞き取りから」『相愛大学研究論集』17. pp.133-145
- 8) 特定目的公営住宅 (同和向け公営住宅) が一般の公営住宅となり、入居者の一般公募、応能応益家賃制度が導入された。
- 9) 現代的レイシズム (modern racism) とは、マイノリティに対するあからさまな偏見やステレオタイプを表現する「古典的レイシズム」(例えば「〇〇人は能力が低い」など)とは異なり、「マイノリティに対する差別は、既に存在しない」「格差が存在するとすれば、それは差別のせいではなく、マイノリティの努力不足のせいだ」「それなのにマイノリティは差別があると行って抗議し、過剰な要求を行っている」「それによって不当な特権を得ている」という言説を展開する。一見、政治的主張にも見え断罪しにくい。
- 10) 部落問題に関わる歴史修正主義とは、例えば「誰でも自由に居住地や本籍地を移すことができるから、部落出身者というのは自称にすぎず、部落差別も運動団体がつくったもので、同和对策事業も誤った歴史認識によって実施された」というような言説である。歴史解釈を変え、解放運動や国・自治体の施策の意味を否定・無味化しようとする言説である。