

小学校における同和問題指導についての考察 (2)

— 部落問題解決へのスキルを育てる —

伊藤悦子 外川正明

(京都教育大学) (京都市立永松記念教育センター)

Consider of Pedagogy for the Dowa Problem in Japan ;

In Case of Elementary-School Level (II)

—Students' Skill for Solving the Problem against the *Buraku* Discrimination—

Etsuko ITO

Masaaki TOGAWA

1997年9月30日受理

抄録：「人権教育のための国連10年」の取組が推進されている中、人権に対するスキルを養うことの重要性が指摘されている。本稿では、同和教育にスキルという概念を導入する意味を検討するとともに、それに基づいて小学校での同和問題学習においてスキルを養うために試みた実践について考察する。

キーワード：部落問題 同和教育 部落問題学習 人権教育

I. はじめに

「小学校における同和問題指導についての考察(1)」¹⁾では、近年の部落史研究の成果をどのようにに学習の中に活かしていくのか、その視点を述べると共に、小学校での同和問題指導の最終段階では、ひとりひとりの生き方の課題として部落問題を考え、行動に移せるために、差別に対するスキルを養っていくことが重要であると指摘した。

ここで述べたスキルとは、「人権教育のための国連10年」の中で、人権教育の目標として指摘されてきた概念である。1994年に採択された「行動計画」の中では「研修・宣伝・情報提供を通じて、知識や技能（スキル）を伝え、態度を育むことにより、人権文化を世界中に築く取組として、人権教育を定義する。」²⁾と述べられている。具体的な行動につながる技術や技能を育てるという面がスキルとして指摘されているのであるが、これまでの日本における同和教育の実践の中では、ほとんど検討されたことがなかった概念である。³⁾

この人権教育におけるスキルという概念にふれたとき、かつてのひとつの経験が思い出された。それは、被差別部落の中学1年生の女の子が受けた差別事件である。中学校に進学した直後の5月、彼女は他の小学校から進学してきた男の子に、「同和地区は怖いところだ」という内容を露骨な言葉を含んで投げつけられた。初めて面と向かって受けた部落差別に彼女は目の前が真っ暗になったという。それでも、彼女は決然として精一杯の抗議をする。その時、その様子を見ていた彼女の親友の女の子が、「そんなの気にしんとき」と声をかけた。彼女は、男

の子の差別発言以上にその女の子の言葉にショックを受けたという。なぜなら、小学校の時、同じクラスで部落問題を学習し、彼女が被差別部落の出身であること知った上で、共に差別をなくそうと話しかけた親友が、自分が差別を受けている現場にあって、かけた言葉が「気にしんとき」であったからである。女の子は、傷つけられた友達を慰めるつもりで声をかけたのかもしれない。しかし、それは何の慰めにもならないし、そもそも差別に対して慰めなど何の意味も持たないことなのだ。

当時、卒業生の関わったこの事件に対して、二人を卒業させた小学校では「部落問題学習がひとりひとりの生き方にかかわる行動力を育てるまで深められなかった」と総括した。しかし、具体的に何をどのように深めていくのか、その展望は不鮮明な部分として残っていた。

こうした課題に対して、国連人権教育の中のスキルという概念は、答えを提供していると思われる。これまでの部落問題学習では、被差別部落の歴史や実態に対して知識を持ち、その中でたくましく生きてきた人々に感性を揺さぶられ、自分も差別をなくそうと決意するという点までは、学習は展開されてきた。しかし、現実の差別に出会ったときどのように行動すればいいのか、そのレベルまでの学習は組織できていなかった。現実存在する部落差別に対する具体的な行動としての技能や技術を学習することは、それがひとつの典型に過ぎなくても、ひとつひとつの身近な差別に抗議し差別をなくす仲間をつくっていく有効な手立てなのではないだろうか。また、これまで部落問題の解決に向けて国や行政レベルでの取組の方策は検討されても、個人のレベルで起こる日常的な差別事象に対する対応の在り方についてはあまり注意が払われてこなかった。いま、部落問題は個々の人間の関係のあり方としてもう一度考えようとされ始めているとき、個のレベルでの差別への立ち向かい方を考え直す必要があるのではないだろうか。こうした課題は、後にみる住民意識調査にも表れているとおりである。

そこで、問題解決へのスキルの習得をめざして、小学校6年社会科における同和問題指導案を作成し、それに基づいた実践を分析することを試みた。指導案は、すべて外川が作成したが、全体は3時間構成で、第1時「差別の現実についての学習」、第2時「差別をなくすための法律をつくる学習」、第3時「差別の現実に対するスキルについての学習」で構成されており、最後の時間がスキルについての学習である。第1時・第2時は、外川が従来から実践してきた内容であり、第3時が今回あらたに作成したものである。これを小学校での実践にかけ、その記録を採った。これらの実践を通して、具体的な部落問題指導の場面でスキルの学習をした場合の効果、子ども達の感想文から明らかにすることをめざした。また、そのような効果とともに、スキルという概念を同和教育実践に導入する危険性や限界をも考察し、部落問題解決へのスキルとは何なのか、その内容について検討を行うことを本論文の課題とした。

Ⅱ. 同和問題指導の課題とスキルの意味

1. 問題解決のためのスキルの必要性

同和問題及び人権問題に関する住民意識調査は、各地方自治体で実施されている。そうした住民意識調査を検討すると、現在、同和問題についてあるひとつの共通な課題が提起されてくる。すなわち、同和問題は基本的人権に関わる問題であり、同和地区住民に対する共感的理解は持つものの、解決のために自分も努力するという人々は極めて少数であるという結果である。

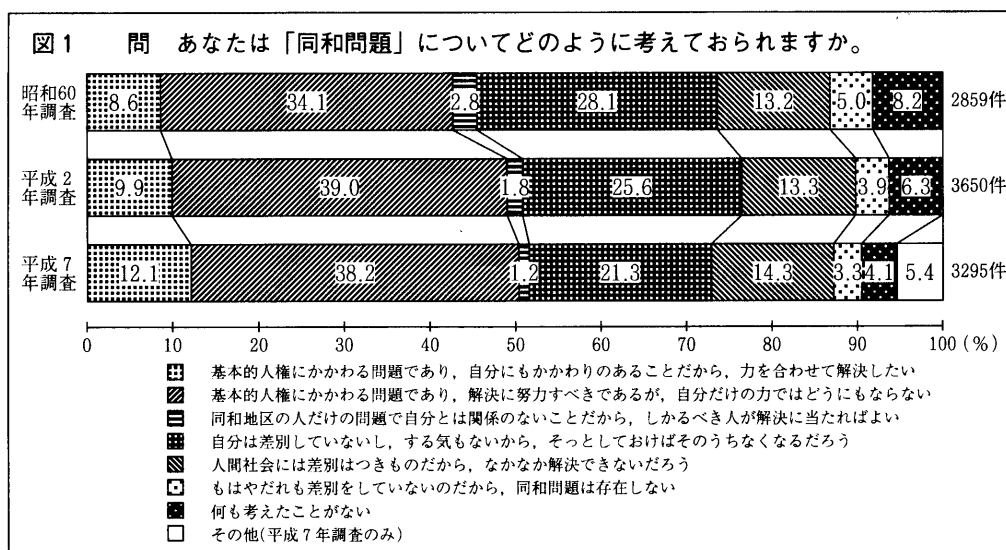


表1 年齢別同和問題解決に対する認識

(横構成比%)

同和問題解決の認識 年 齢 別	自ら努力して解決	解決すべきだが...	しかるべき人が解決	そっとしておけばよい	解決できないだろう	同和問題は存在しない	何も考えたことがない	その他
総 数	12.1	38.2	1.2	21.3	14.3	3.3	5.4	4.1
20～29歳	12.8	43.7	0.6	14.6	16.0	2.0	4.0	6.2
30～39歳	14.1	44.8	1.0	12.9	15.9	2.0	3.2	6.0
40～49歳	12.1	38.9	1.1	22.2	16.2	2.5	3.9	3.1
50～59歳	9.5	36.7	0.9	23.4	15.0	4.2	7.2	3.0
60～69歳	12.9	31.4	2.5	27.5	10.9	5.0	6.6	3.2
70歳以上	11.1	31.4	1.1	30.4	8.9	5.0	10.0	2.1

ここでは、1995年に実施された京都市人権意識調査の結果⁴⁾を検討してみる。まず、同和問題に関する認識状況は、上記図1のようであり、これを年齢別に見たのが表1である。

「自ら努力して解決」がわずかずつ増加しているものの、ほとんど経年変化はなく、「解決すべきであるが自分は無力」が最も多い。さらに、表1からは、若い人々ほど「解決すべきであるが自分は無力」が増加していることがわかる。現在の20代、30代の多くは、学校における同和問題指導を受けて育った世代であり、他の世代より人権問題全般について敏感で積極的対応をとる世代であるものの、解決に対する意欲や行動力に弱いという特徴がある。

その傾向は、次の表2 年齢別「人権問題に対する認識状況」にも表れている。

若年層は、職場や地域においてまだリーダー的存在ではなく、人権問題の解決といっても自分自身で研修を深めるという発想ぐらいいかないという現実的な状況を反映している可能性があるものの、やはり、それまでの同和問題指導において、同和問題を自分の生き方の問題とし

表2 年齢別人権問題解決に対する認識

(横構成比%)

人権問題解決の認識 年 齢 別	理解を深め るよう努力	あらゆる機 会を通じて 行動	研修会など に積極的に 参加	気はあるが、 どうしてよい かわからない	成り行きに まかせる	かかわりた くない	わからない	その他
総 数	23.8	6.2	4.3	23.8	19.6	3.2	10.1	3.9
20～29歳	33.1	6.2	1.7	32.4	12.7	1.2	7.1	5.6
30～39歳	36.2	5.6	2.6	27.0	14.9	1.4	7.6	4.8
40～49歳	30.4	6.5	4.8	24.1	18.4	2.4	9.2	4.3
50～59歳	24.8	6.5	4.6	21.5	23.1	2.7	13.7	3.0
60～69歳	23.0	6.7	7.8	19.2	23.9	6.3	10.8	2.2
70歳以上	23.0	5.2	5.2	13.0	29.3	8.1	14.4	1.9

てとらえられなかったという根本的な問題があるだろう。それとともに、同和問題の解決とは、日常の様々な人との関わりの中で、差別発言や偏見があった際にひとつひとつ対応していくことでもあるが、そうした生活に即した同和問題学習がなく、対応できない自分に気付くがゆえに無力感を抱いていることも推測されるのである。

同和問題指導は、同和問題の認識を深め、「差別を許さない」という姿勢を作るべく実践されてきたが、それが「心がけ」や「決意」に終わっていて、具体的に差別に出会った時、どのように対応するかという実践的行動力を育ててはこなかったといえる。解決に向けて努力しなければならないと教えておきながら、どうすればいいのかというスキルを教えることがなかった結果が、現在の若者の無力感を形成してきていると言えよう。

近年、こうしたスキルの重要性や意味について指摘されているが、では、人権に対するスキルとりわけ問題解決のためのスキルとは何かを考察する必要があるだろう。

2. 人権に対するスキルの意味

「人権に対するスキル」は、1985年ヨーロッパ評議会が出した「学校における人権についての教授と学習に関する勧告」において提起されたと平沢安政が紹介している⁵⁾。すなわち、「人権の理解や人権の擁護に関するスキル」として、「知的スキル (intellectual skills)」と「社会的スキル (social skills)」があり、「知的スキル」は「コミュニケーション力」(文字やことばによる表現に関連したスキルで、人の意見を聞いたり、議論をしたり、自分の意見を主張したりする力を含む)と「判断力」(マスメディアなど、様々なところから収集した情報を分析することで、バランスのとれた結論を導き出す力、及びバイアス<歪み>、偏見、ステレオタイプ<固定観念>、差別などを識別する力)である。また、「社会的スキル」とは、「違いを認め、受容すること」「肯定的で非抑圧的人間関係を築くこと」「対立を非暴力的に解決すること」「責任をとること」「決定に参加すること」「人権を守るための機構の活用の仕方を理解していること」とされている。

ただし、この勧告においては、「人権に対するスキル」に続いて、獲得されるべき知識とし

て、人権の概念・人権の状況・人権を獲得してきた歴史・国際的宣言をあげており、こうした知識が体験や感性と関連づけられて人々との関わりの中で獲得されることを提起している⁶⁾。

したがって、同勤告はスキルだけを重視しているのではないが、スキルを筆頭に掲げた理由とは、後の「人権教育のための国連10年」の決議にもあるように、人権を抽象的な規範の表現 (the expression of abstract norms) から経済的・文化的・政治的状況の現実 (the reality of their social, economic, cultural and political conditions) に転換させるためであることは明白であろう。

こうしたスキルという概念を同和教育に導入する意味を積極的に提言しているのは、森実である。森は現在までの同和教育に不足していた点として、「人権スキル」「人権意識の裾野」「心のケア」を指摘している⁷⁾。「人権意識の裾野」は、京都市などでは「同和問題の素地指導」として実践してきており、「心のケア」は、無意識に実践されてきた内実を今後、体系化する必要があると思われる。しかし、「人権のスキル」に関する実践は、確かに不十分であった。

では、スキルとは何であろうか。スキルという概念を導入することで、どのような効果が期待できるであろうか。

スキルとは、「諸種の技術を行使する能力」であり、その学習は、「示範（指導者自身による模範の提示）と反復練習とが重要な役割」⁸⁾を担っている。例えば、数学の学習においては、知識理解や数学的思考方や、数量・図形に対する関心・態度とともに、計算や作図などの技能の育成がめざされている。それを同和教育に照らして考えるならば、部落問題についての知識、部落問題を通じた人間観・社会観の形成、部落問題に対する関心・態度であり、そうした知識理解を確かにするための、生活に即した解決のための練習という図式になる。

一方、社会的スキルに関する研究は、1970年代以降、社会心理・臨床心理・発達心理学などの領域で進展してきた⁹⁾。社会的スキルの定義は諸説あるものの、それは対人関係の中で意味を持つものであり、状況的・相互作用的な中で考えなければならないものである。また、スキルの特徴として、①目標指向的、②スキル同士に関連性がある、③ひとつのまとまりをもった行動を要素・単位とし、その単位が集まってスキルの領域を構成している、④学習可能、⑤統制可能などがあげられる。こうしたスキルの成果を確認するための評価方法として、自己評定法や役割演技、観察、面接などの方法が開発されてきた。これら評価方法との関連で、スキル習得のためのトレーニング・プログラムも開発されてきており、その中で最も用いられている方法が役割演技法（ロールプレイング）である。

このようなスキルという概念を同和教育に導入することで、部落問題解決のための能力がどのような要素から成り立っているかが明らかになれば、ひとりひとりにとって解決のための能力として何が不十分かがわかり、評価が可能になり、次の学習課題が明確になる¹⁰⁾。同和教育は繰り返しが多いと言われる所以は、教材は様々に用意されていても、結局のところ学習者が「差別はいけない」という規範を確認することで終わってしまっていたからである。そうした状況を打破するための一方策として、スキルという概念を導入する意義が確認されよう。

では、部落問題解決のためのスキルの要素とは何であろうか。きわめて直接的には、「差別を識別する力」、「解決のための意見を表明する力」、「討論する力」などの要素から成り立ち、それぞれの能力は、さらにいくつかの要素によって構成されている。そうした要素が、実践分

析によって具体的に明らかになることが必要である。また、こうしたスキルの習得は、当然子ども達の発達との関連が考察されなければならない。小学校段階で習得すべきスキルと、中等教育期におけるスキルとは違うはずである。こうしたスキル概念の導入に伴い、心理学領域での人権教育研究が進展する必要もあろう。

ただし、スキル習得のためのトレーニングは、「価値観のおしつけや、個性の乏しい画一的な対応を生む恐れ」¹⁰⁾もあり、ロールプレイングによるスキルの獲得が現実の行動に影響するとは限らないなど、スキルを導入する上での課題と限界も考慮しなければならない。

また、スキル自体は価値観を持たない概念であり、解決へのスキルの習得自体はひとりひとりの問題への対応のレパートリーを増やすだけであって、解決とは何かを示すものではない。そもそも、同和問題学習は、部落問題解決のための主体形成をめざしており、それは基本的には、ひとりひとりの生き方に関わる事柄であり、ひとりひとりの人間観・社会観などの思想性を問うものである。したがって、スキルを導入するとともに、その前提としての知識や理解についての学習内容の吟味も怠ってはならないだろう。だれにでも実践できる普遍的な同和教育実践が必要であるが、それが形骸化すれば、差別に会った時に適当に対処できる処世術を学習することになってしまう。

では、どのような学習が望ましいのか、次章において、同和教育実践にスキルを導入した授業実践を紹介し、その学習内容の吟味とスキル導入の効果などを検討することとする。

Ⅲ. 学習活動の実際

1. 学習のねらい

部落問題解決へのスキルを育てる授業は、1997年2月に京都市内の小学校において、6年社会科の政治単元における基本的人権の学習の中で、40名の児童を対象に実践した。この単元は、歴史分野の学習に引き続く政治分野での学習であり、「日本国憲法」の三原則としての「国民主権」「平和主義」「基本的人権の尊重」についての学習の中に位置付くものである。

ここでの学習では、「基本的人権」が保障されている現代にあっても、部落差別がなお存在していること、解決に向けての様々な取組があること、そしてひとりひとりの生き方としての課題であることを学習することになる。したがって『今日もなお部落差別が存在していることに気づき、その解決は国の責務であるとともに国民すべての課題であることを理解し、差別をなくすためのひとりひとりの生き方について考える』という学習目標を立てた。

具体的な学習展開にあたっては、1950年代から60年代の被差別部落の生活・仕事・教育の実態から、戦後の民主化の中でも部落差別が存在していたこと、そのため被差別部落の人々が中心となって差別をなくす運動が行われたこと、その結果「同和对策審議会答申」が出され、問題の解決は国の責務であることが確認され、「同和对策事業特別措置法」が出されたという一連の戦後の部落問題を巡る流れを具体的な資料を通して学習する。その中で、部落問題の社会的な面からの解決に向けて、プレnstーミングを通した「解決への法律をつくる」という学習と個人レベルでの解決への姿勢という側面から、ロールプレイングを通した「差別への対応を考える」という学習を、前述した「部落問題解決へのスキル」を育てる観点から参加型学習の手法を用いて展開した。

資料1 不就学率(1951年京都市)

	同和地区	全市
小学校	6.5%	0.46%
中学校	28.7%	2.77%

資料2 火災の様子(1977年京都市)

	焼失面積	被害の大きさ	消火時間
A地区(同和地区)	800m ²	26戸43世帯	120分
B地区	1700m ²	6戸7世帯	50分

資料3 ある同和地区(1951年)

道路	2 m以下	56%
下水	無し	46.9%
	不完全	48.0%
ガス	普及率	3.4%
	全市普及率	61.5%
水道	10.7 世帯で共用	
収入	全市平均	12000円
	6000円以下	50.4%
	8000円以下	70.8%

資料4 仕事の様子(1951年京都市)

	ある同和地区	全市
専門的・技術的職業	1.3%	7.8%
管理的職業	0.0%	3.5%
事務従業者	9.2%	15.6%
販売従業者	9.9%	17.8%
運輸・通信の従業者	8.1%	1.7%
工場従業者・単純労働者	65.5%	38.9%
サービス職業	1.1%	9.1%

2. 学習の展開とその分析

(1) 差別の現実についての学習

第1時の学習では、戦後の日本国憲法下の1950年代の被差別部落の実態の学習を通して、戦後の民主化の中でも、部落差別が残されていたことを理解することを目標として学習をすすめた。学習では、まず、「今日の社会の中に人権が侵害されている事実はないか」と発問し、子ども達に予想させることから進めた。子ども達は、民族差別や障害者差別、「いじめ」の問題などをあげ、歴史学習の中で学んできた「差別された人々」の問題も、多くの子どもが、「まだ残っているのではないか」と予想した。そこで、1951年当時の実態調査¹²⁾を基に、不就学率についての資料(資料1)を提示すると、「教育を受ける権利」が保障されているにもかかわらず、全市に比べて10倍以上の不就学者がいたこと、中学生では、4人に1人以上も学校に行っていない生徒がいたことに驚くとともに、その原因が「家庭の貧困」や「学校での差別」にあったのではないかと考えた。そこで、「同時刻に起こった火災の様子」という資料(資料2)を提示した。この資料は、1977年の秋の日の昼過ぎ、京都市内の中心部の二つの地域でほとんど同時刻に起こった火災の事実を元にしたものである。他の資料に対して、25年という時期的な違いを持った資料ではあるものの、環境改善事業の進捗が大きく遅れていたこのA地区では、1950年代の実態をそのまま残していたため、焼失面積では、同和地区であるA地区より、B地区の方が2倍以上もの規模の火災であったにも関わらず、被害状況はA地区が戸数で4倍以上、世帯数で6倍以上に上り、しかも、消火時間に2.4倍もかかっているのである。時期的ずれはあるものの、環境改善事業が実施される以前の状況を子ども達が理解する上で格好の資料であると考え活用した。

この資料に対して、子ども達はまず「狭い土地なのに消火に時間がかかっている」「消防署

資料5 識字学級の作文

私の子どものころの生活は、大変苦しいものでした。父は朝早くから夜遅くまで働きにでていました。そのうえ母も私たち四人兄弟を育てるため、朝早くから働きにでました。ですから、私の小学校のころは、目が覚めたときには、親は働きにでておらず、兄弟だけで朝食をすませ学校へ行ったものでした。

このような状態でしたから、よく遅刻もしました。遅刻して先生にしまわれたり、学校へ持っていくお金も決められた日に持っていけなかったりして、だんだん学校へ行くのがいやになり、休む日も多くなりました。もちろん、こんなことでは勉強もできるはずありません。試験の時など、「Yさん、あなたは受けなくてもよろしい。外でボールで遊んでいなさい。」と、先生に言われたこともありました。こんなことで先生の話もわからず字も覚えられず、私にとっては学校は少しも楽しいところではありませんでした。六年生の卒業証書は手にしましたが、五年生から働きにきました。

年ごろになり、読み書きが十分できないことをずいぶん悔やんだこともありました。結婚し、子どもができれば、子どもにだけは私の二のまいをさせたくない。どんなことをしてでも大学まで進学させたいと考えていました。

このように、私自身、読み書きが十分できないことは、あきらめておりましたが、十年ほど前より、だんだん勉強しなければならぬと考えるようになりました。そして、識字教室へ出席することにしました。識字教室に通いだして、ちょうど一年ほどになります。自分ではがんばっているつもりでも、いそがしいのでなかなか学習の方は進みません。しかし、子どもたちも「お母ちゃん、あせらんとがんばりや。」と言ってはげましてくれるので、さらにがんばりたと思っています。

また、私たちの町内の人たちの中にも、私と同じような人がたくさんいると思います。これからは、その人たちにも呼びかけ、識字教室で字をおぼえたり、町内をよくするための話し合いをもったりして、力を合わせていきたいと思っています。

の人が差別したのではないかと考えた。そして話し合いの中で、「狭い土地に小さな家が密集していること」や「消火設備が整っていないのではないかと考えた。そこで、「ある同和地区の様子」(資料3)として、半数以上の道路が2mに満たなかったこと、1水道を10世帯以上で共用していたこと、下水はほとんど未設置が不完全であったことなどを提示したことで、「健康で文化的な生活をおくる権利」が全く保障されていなかったことに気付いていった。さらに、収入は全市の半額以下の世帯が半数以上をしめていることから、「仕事に就けなかったのではないかと考え、就業状況(資料4)を調べ、専門的・技術的職業や管理的職業、事務的職業が少なく、単純労働者が三分の二にも上ることから、仕事の面でも就きたい仕事に就けないという差別があったことを学んでいった。そこで最後に、「こうした差別の中で生きてこられた人の思いを知ろう」と投げかけ、1950年代の前半の小学校生活を振り返って書かれた「識字学級の中で書かれた作文」(資料5)を通して、そうした差別された生活の中で生きてこられた同和地区の人々の思いを学ぶ学習を展開した。この学習を終えた子ども達は、以下のような感想を綴っている。

「先生が、『あなたは受けなくてもよろしい。外でボールで遊んでいなさい。』といったこと、これが一番ひどいと思います。教師にこんなことをいわれて、ずいぶん傷ついたと思います。みんなで協力しあい差別をなくしていきたいです。」「今日は差別された人々について勉強しました。差別された人々の作文を読んで、一番ひどいなあと思ったのは、先生はふつうこれを見てもらおうと思うものなのに、先生からも差別されていたことです。同和地区に住んでいる人はがんばっていると思います。」「まだ差別が残っているとは知りませんでした。こういう差

別をどうやってなくすのか考えていきたいです。」「いろんなことがわかりました。差別は、国がちゃんと保障したらいいのだと思います。差別が今でもあることにおどろきました。」「私は、これまで差別をされている人がいることを知りませんでした。そのことさえ知らなかったのに、義務教育を受けられなかったり、先生にまで見放されている人がいることを知ってびっくりしました。」「この人は、苦しい生活でも精いっぱい生きているのに周りの人々がそれを気づかず、この先生のようなことをいってしまう人がいるのは、悲しいことだ。」「私たちは、いつも当たり前のように、字を書いたり読んだりしているけれど、今まで字を書いたり読んだりすることがそんなに苦しいことだとは思いませんでした。でも、そのことで苦しんでいる人がいるなんて考えたこともなかったのでびっくりしました。」「作文の中にあつた言葉で『だんだん学校へいくのがいやになってきた』と書いてあつた。はじめは、いじめのことだと思っていたのに、いじめだけではないことがわかりました。これからは、もっといろいろなことを知っていきたいなあと、私は思いました。』

子ども達の感想の中で、特徴的な点は、第1に「驚いた」「びっくりした」という感想が多いことである。子ども達のこの驚きは、まず差別が現存していること、そして日常生活の中で具体的に差別が現れていることを知った驚きであり、それは、自分たちの生活の中では考えもしなかった事実に出会ったことへの驚きであろう。第2に、「一番ひどい」という言葉で象徴されているように、そうした差別への怒りである。第3に、「同和地区に住んでいる人はがんばっていると思う」「苦しい生活でも精いっぱい生きている」という感想に見られるように、差別の中でたくましく生きてきた人への共感である。そして、第4に、差別の解決に向けて、「みんなで協力しあい差別をなくしていきたい」「こういう差別をどうやってなくすのか考えていきたい」「これからは、もっといろいろそういうことを知っていきたい」と述べている。

第1時の学習は、戦後の部落差別の実態を教育・生活・仕事の面から確かめた。歴史学習を終え、「日本国憲法」で戦後の民主主義の原則、とりわけ基本的人権の学習をしてきた子どもたちは、戦後においても差別が残されていたことにまず、驚きを示した。しかし、1から4までの資料は、数値的データとして、子ども達には概念的な知識に留まっていたと思われる。それに対して、資料5の「識字学級の作文」は、子ども達が、ひとりの被差別部落の女性の生き様を通して、差別の厳しさや解放への願いを受け止めることに効果的であったのではないかと思われる。とりわけ、学校教育に対する作文の中の言葉は、子ども達にとって身近に感じられ、そのことが、授業後の感想の中にも表れていた。もちろん、これら資料は、ひとつの被差別部落やひとりの被差別部落の女性の事例を挙げたにすぎず、この点には留意して授業を進める必要があるが、そもそも部落差別の現象形態は、個々の実態や事例として具体的に現出するものであり、少なくとも、1950年代の日本の中で、こうして状態におかれた被差別部落や女性がいたという現実から、学ぶことは重要であろう。子ども達の感想を見ると、この学習の段階では、まだまだ概念的な理解にとどまっているものの、こうしたデータとしての実態と具体的事例の両側面からの学習を通したことで、部落差別の存在を知識面と感性面から認識させることができたのではないかと考えられる。第1時の学習は、「部落差別の現実学ぶ」ということを中心に進めたものであり、こうした視点からの学習は、これまでも様々に展開されてきたものであるが、第3時の「スキルを育てる学習」において前提となる重要な視点である。なぜ

なら、まず事実を知ること、それに対して思いを持つことなしに、具体的な態度やスキルなどは形成されていかないものだからである。

(2) 差別をなくすための法律を作る学習 ―ブレinstーミングを通して―

第2時では、「同和問題の解決に向けての方策について考える」ことから学習を進めた。子ども達は、「水平社の結成」の学習を想起しながら、「差別をなくす運動を進めていくこと」や「教育、生活、仕事の権利を保障していくこと」といったことから話し合いを進め、差別された実態をよくするためには、法律が必要である」と考えた。そこで「実際に、同和地区の人々はどうしてきたか調べてみよう」と「差別をなくす運動の様子」という資料(資料6)を提示し、戦後の部落解放運動の様子、特に1950年代に進められた「国策樹立要求運動」の資料から、部落問題解決の法的措置を求めた運動が進められたことを検証した。そして、「差別をなくすためにはどんな法律が必要だろう」という発問から、子ども達がグループで意見を出しあって話し合うブレinstーミングの手法を用い、法律を作る学習活動を展開した。子ども達がまず発想したことは、「差別をした人を罰する」ということであった。しかし、話し合いが進む中では、「差別を罰っただけでは、生活はよくならない」と考えを進め、差別された実態を改善していく具体的な措置が必要であることに気付き始めた。そして、「学校でいるお金は国が出す」「勉強できる場所をつくる」「特別に勉強を教える」といった教育に関わる施策。「国のお金で住宅を建て替える」「生活費を援助する」「道路や町を直す」といった生活に関わる面。「企業が差別をしたら罰する」「仕事に就けるように技術を勉強できるようにする」「会社が同和地区を差別していないか国が監視する」といった仕事の面。さらに、「差別はいけないことを人々に教える」「差別のことについて学校で教えるようにする」など教育や啓発に関わることなど、法律に盛り込むべき具体的な課題を子ども達は発表した。授業では、これらの子ども達の意見を「同和对策審議会答申」(資料7)及び「同和对策事業特別措置法」(資料8)を提示して検証し、子ども達が考えた対策は、法律の中に盛り込まれていることを確認した。その後、「法律が制定され、同和地区の人々の仕事・生活・教育の権利を保障していくための取組が進められた」と学習をまとめ、「こうしたことの取組が進められたが、人々が持っている同和地区に対する間違っただけの考え方をなくしていくにはどうしたらいいのだろう」と次時の学習課題を提示して終えた。

このように、第2時の学習は、部落問題の社会的な解決についての方法を考えるという視点から、ブレinstーミングという参加型学習の手法を用いて進めた。第1時で提示された差別の実態に対して、子ども達の考えた対策は、政府の採った同和对策事業以上の視点を持つものであった。「社会の中で不平等な状況におかれている人々がいる」という事実をとらえたとき、子ども達は、そのことに対して具体的に特別措置をとることを当然としてとらえていったし、参加型学習を用いることによって、部落問題の社会的な側面からの解決の方法を主体的に考えていくこととなった。そうした学習が成立した前提には、第1時において部落差別の具体的な実態を提示し、子ども達が知識面で理解と感性面で思いを深めていたため、差別をなくすための取組の在り方や社会的な解決方法を容易に理解し考えることができたのであろう。

資料6 差別をなくす運動の様子

- 1952年(昭和27年3月) 全国水平社創立30周年記念大会が京都で開かれる。
- 1957年(昭和32年12月) 同和地区の人々が集まり、完全に差別をなくす運動を起こすことを決めた。
- 1958年(昭和33年1月) 同和地区の人々を中心に労働者・学者・文化人など多数の人々が集まり、完全に差別をなくす法律をつくるための全国会議が開かれた。
- 1961年(昭和36年3月) 全国水平社創立40周年記念大会が行われ、政府に対して早く法律をつくることを働きかけた。そして、全国行進などに取り組み広く国民に訴えていく運動が行われた。
- 1965年(昭和40年3月) 「同和对策審議会答申」が出され、差別をなくすことが国の責任であることが明らかにされた。
- 1969年(昭和44年7月) 答申にもとづいて「同和对策事業特別措置法」が出された。国会において全ての政党が一致してこの法律が制定された。

資料7 同和对策審議会答申(昭和40年3月11日) …答申の一部をやさしく書きかえたもの

前文

同和地区の人々が、安定した仕事につき、安心して生活ができるようにすることは、憲法の「基本的人権の尊重」にもあるように当然のことである。同和地区の人々をこのままにしておくことは絶対に許されないことであり、早く急いで解決することは、国の責任であり、同時に国民すべての課題である。政府は、この答申を尊重して、早く差別をなくすようにしなければならない。

第一条 (略 同和問題とはどんなことなのか説明してある。)

第二条 (略 これまでどんな対策が行われてきたのか説明してある。)

第三条 現在において同和对策は、憲法に基づいて行われるものであって、より積極的な意義をもつものである。同和行政は、国の責任において、当然おこなうべき行政である。差別があるかぎり、この行政は積極的に押し進めなければならない。同和对策として、安定した生活ができるようにしなければならないし、住みよい住宅になるようにしたり、安定した仕事ができるようにしたり、また、十分な教育が受けられるようにしなければならない。こうした対策は、強力におし進めなければならない。

そのために、

- (1) 特別措置法をつくらなければならない。
- (2) 同和对策推進協議会をつくらなければならない。
- (3) 国は、地方公共団体に同和对策事業を実行させるために予算を多く出さなければならない。
- (4) 計画をたててやらなければならない。

資料8 同和对策事業特別措置法(昭和44年7月10日) …法律の一部をやさしく書きかえたもの

第1条(目的)

この法律は、すべての国民に基本的人権を尊重することを認めた日本国憲法から、同和地区に住む人々の生活を安定させるために、国と地方公共団体が協力して同和对策事業を行うことを目的とする。

第3条(国民の責務)

すべての国民は、同和对策事業の目的を理解して、おたがいに基本的人権を尊重し、同和对策事業がうまく実施できるように協力しなければならない。

第4条(国と地方公共団体の責務)

国と地方公共団体は、同和对策事業が早く計画的におし進められるように努力しなければならない。

第5条(同和对策事業の目標)

同和地区の人々が、安定した生活ができるようにしなければならないし、住みよい住宅になるようにしたり、安定した仕事ができるようにしたり、また、十分な教育が受けられるようにしなければならない。

第6条(国の施策)

国は、次のことを総合的におこななければならない。

- (1) 生活環境の改善をはかるために、住宅事情の改善や生活環境の整備などを行う。
- (2) 公衆衛生の向上をはかるために、保健衛生設備の整備などを行う。
- (5) 雇用の促進、および職業の安定をはかるために、職業技術指導の充実や職業紹介の推進を行う。
- (6) 教育の充実をはかるために、進学奨励や教育施設の整備を行う。
- (7) 人権を守る活動の強化をはかるために、人権思想の普及や人権相談活動の推進を行う。

第7条(特別の助成)

同和对策事業に必要な費用は、国がもったり、補助したりする。

第8条(地方公共団体の施策)

国の施策にみならって、同和地区の人々にとって必要なことをするように努力しなければならない。

資料9 ワークシート

友達のひとことに

中学に進んで、一ヶ月がたちました。学校生活にもだいぶ慣れ、クラスの中にも何人か親しい友達ができてきました。そんなある日の休み時間、Aがそばにやってきてこんなことを言いました。

A：Bのこと、どう思う。

私：別に何とも。ちがう小学校からきた人やし、まだようわからんわ。

A：あいつ、毎日忘れ物しているやんか、だらしないやつや。

私：_____

A：Bは、同和地区に住んでるらしいで。

私：_____

A：昔から、同和地区の人は私たちとはちがうと言うで。

私：_____

A：でも、実際にBは毎日忘れ物しているやんか。

私：_____

(3) 差別に対するスキルについての学習1 ワークシートを通してー

第2時での、部落解放運動と同和対策の意義の学習をふまえて、第3時では、自分自身が差別と出会ったときの対応について考える学習を進めた。資料9のワークシートを元に、自分ならどのように対応するかをそれぞれ考えることから学習を進めた。ワークシートの設問は4問あり、設問ごとに、子ども達がどのように考えたかを見ていくこととする。まず、問1は、A君の「あいつ毎日忘れ物しているやんか、だらしないやつや」というB君への批判と決めつけに対するという子ども達の対応を問うことを通して、『決めつけへの対応』を考えさせる設問である。第1のパターンは、A君の言葉に対しては、「同意する」というもので、14人の子どもが、「ほんとにだらしないなあ」「毎日やったらちょっとなあ」「予定表を見てないのかなあ」「確かに多いなあ」といった対応の仕方を選んだ。第2は、「疑問をなげかける」というもので、「本当にそうか」「そのうちなくなるよ」「よくわからんわ」という4人であった。第3は、「決めつけはいけなと反論する」対応で22人ともっとも多く「君だってするだろう」「僕もしている」「人間なら忘れ物は誰だってする」「何かわけがあるのでは」「家が忙しいのでは」「忘れ物は悪いがそういう言い方はよくない」「あいつだけせめるな」「そんなこと言うなよ」といった対応であった。

問2は、「あいつ同和地区に住んでいるらしいで」という部落差別に基づく風評や噂に同意を求められた場合の『差別への対応』を問う設問である。ここには、2つのパターンが見られた。第1のパターンは、「おまえ調べたんか」「別にそれがどうした」「別に関係ないやん」「何が言いたいのか」といった「軽い問い返し」で、15人に見られた。これは、問1で「同意する」

傾向を示した子どもがほとんどであった。第2のパターンは、「発言への批判」で、「同和地区とどういう関係があるの」「同和地区に住んでいたって友達じゃないか」「どこに住んでいてもみんな同じ人間なんだから」「同和地区に住んでてどこが違うの」「住むところで差別するのはおかしい」「同和地区に住んでたらいけないのか」「そんな言い方はおかしい」など25人がこうした対応であった。

問3は、明らかに被差別部落に対する明確な偏見を示した「昔から同和地区の人は、私たちとは違うというで」という発言に対する対し方を求めるものであり、問2をさらに押し進めた『差別に基づく偏見への対応』を考える設問である。これも、対応は大きく二つであった。第1は、「それがどうしたん」「何が違うの」「それおかしいぞ」といった「軽く否定する」という13人で、この子ども達は、問1で「同意する」問2で「軽い問い返し」を示した子ども達であった。第2は、「間違いを指摘する」もので、「どこが違うんだ」「人間はみんな同じだ」「同じ人間じゃないか」といった「違うということに対する批判」、「そんなことはまちがっている」「そんな間違ったことをまだ信じているのか」「そんな間違った考えは直さないと」といった考え方への批判、そして、「そんな考え方は差別だ」「同和地区の人を差別してはいけない」「そんなふうに差別することが間違っている」といった「差別としての批判」、さらに、「6年の時に基本的人権で習わなかったのか」「君は憲法違反のことをいっている」と「学習事項を振り返っての批判」など、27人であった。

最後の問4の設問は、「でも、実際にBは毎日忘れ物しているやんか」と、個人のマイナスの行動を被差別部落の人々全体への非難へと拡大する『偏見の再生産に対する対応』を求めた。ここでも、3つの傾向に分かれ、第1は、「いろいろ事情があるのと違うか」「なんか理由があるのと違うか」と「理由を考える」8人。第2は、「それなら夜に電話してあげたら」「みんな注意してあげたら」「仲間として一緒にがんばったら」と「行動を提起する」12人で、第3は、「忘れものすることと同和地区と関係ないだろう」「同和地区だからといって忘れものをするのはない」「同和地区の人だからといってそんなことを言うのは差別だ」と「同和問題と結び付けることを批判する」20人であった。

4つの設問を通して、同和問題にふれて対応した子どもは、28人で、ふれることなく対応した子どもは12人であった。

(4) 差別に対するスキルについての学習2 ローロールプレイングを通してー

ワークシートへの記入の後、「A君」を授業者が演じ、「私」を子ども達が演じるロールプレイングを行い、そのプレイを見て感想を話し合うといった学習を進めた。話し合いの視点は、「A君は、どんな気持ちで『同和地区に住んでいるらしい』といったのだろう」「A君が『同和地区の人たちは私たちと違う』といったことについて考えよう」「みんなの答え方は、差別をなくしていくことにつながるだろうか」という3点を軸に進めた。子ども達は、ロールプレイングを興味深く見ながら、「A君は、『私』も同和地区に対して間違った考え方を持っていると、話している」「大人達から言われているのではないか」「B君ひとりの行動を、同和地区と結びつけるのはおかしい」「こうした話が、また差別を広げていく」「黙っていたら、自分も差別を認めることになる」など、熱心に話し合いを進め、活発な学習が展開された。

ロールプレイングを通して学習を進めた後の子ども達の感想を見ると、第1に、自分が書いたワークシートの内容についての不十分さに気がついた点が挙げられる。「私は同和地区のことをわかっているつもりでいたけれど、A君の言っていることが差別だとはっきり言えなかったのは、まだ本当に理解できていないからだと思う。」「A君に、言っていることは差別だとはっきり言い返すことが大事だと思いました。」「A君のようなことが、差別を広げていくのだと思いました。」「関係ないという言い方ではなく、そのことが差別だと言わなければいけないと思いました。」「友達のを聞いて、関係ないという言葉だけでは、解決しない問題だと思いました。」「間違っているとはっきり言うことが差別をなくすことだと思いました。」「何も知らなかったら、私もA君と同じことを言っていたかもしれない。今日、話し合っ、正しいことを知ることが大事だと思った。」などである。ロールプレイングを通して、A君の言葉が明らかに差別であることを指摘することの重要性について、述べている感想がみられ、部落問題解決へのスキルの観点として設定した『差別を識別する力』の必要性に子ども達が気付いていると考えられる。特に、こうした感想を書いた子どもは、ワークシートでは、同和問題にふれずにいた子どもに多く、ロールプレイングを通した学習の深まりがみられる。

第2に、自らの意見を表明することの必要性和困難さである。「私が、はじめ考えていた言い方では、相手が納得しなかった。」「はじめに僕が考えた言い方では、Aはまだ差別をなくそうとはしないということがわかった。相手が差別の間違いに気付くようにすることが大事だ。」「私がはじめに書いた会話をしていたらたぶん差別はなくならないと思う。差別するのはよくないことだとはっきり言えるようになりたいです。」「今までなら、こういう時に自分もそうやそうやといってしまうていたかも知れない。」「実際にこういうことに会ったら、言えるかどうか自信がありません。でもおかしいとは、いっていききたいと思います。」「今日は、冷静に考えて言えたけれど、実際に言えるのか自信がない。でも言うことが大切だ。」「わかっているつもりだったけど、実際にはうまく言えなかった。本当に理解できるようになりたいと思いました。」など、ロールプレイングを振り返って、自分自身を問い返そうとするものであった。これらの感想からは、子ども達が『差別に対して意見を表明する』力の重要性に気づき、自らの姿勢を問い返そうとする様子が見られる。

第3は、差別に対した時に、行動を起こすことの必要性への気づきである。「もし本当にこんなふうに言われたら、私は言えないかもしれない。言える人になろうと思う。そして、うわさを広めたり、まちがった考えの人に正しい考えを教えてあげたりできる人になりたい。」「同和地区の人に対して間違った考えを持っている人が今でもいる。もし、そういう人に会ったら私が知っていることをすべて教えてあげて、その人の考えを変えなければならない」「同和問題は、決して関係ないことではない。一人でも二人でも間違いを持っている人達を正しくしたいと思う。」「これから、A君のような人と出会うかもしれない。その時は、今日の授業を思い出して正しいことを言っていきたい。」「差別は私たち子どもにも関係していると思う。こういう間違った考えを広めないようにしたい。」「差別のことをすぐに終わらせず、そのことについて話し合ったり、差別している人に注意しなければならない。」など、自分自身と同和問題との関わりを考え、今後こうした具体的な場面で行動することの大切さを述べ、『差別に対して話し合う力』の必要性を気づきとっていると言える。

第3時のロールプレイングを通した学習の感想と、第1時の差別の現実についての学習での感想を比較して見ると、そこには、子ども達の思考の深まりと変容が見られた。第1時では、「差別をなくしていきたい」という決意を述べることにとどまっていたものが、ロールプレイングを通して、具体的な場面での行動について話し合った結果、「正しいことを言うていく」「その人の考えを変えていく」「話し合っていく」といった具体的な行動の方向が示されている。また、部落問題に対して、「同和地区の人々の問題」であったり、「行政の責任」であるといった「タニンゴト」として捉える傾向が見られたが、第3時では、自分自身を振り返っての感想が多く見られ、「ジブンゴト」としてとらえようとする姿勢が見られた。差別に対する具体的な場面を設定することで、スキルを育てることができ、態度行動面にまで子ども達の考えを深めていくことができるのではないかとこの学習の仮説とブレンストーミングやロールプレイングといった参加型学習の有効性が検証されたのではないかと考えられる。

もちろん、このロールプレイングの学習が効果をもたらしたのは、第1時における部落差別の実態についての学習や第2時における部落解放運動を通した人々の闘いの歴史や行政の取組についての学習が前提として成立していたためであろうと考えられる。

IV. おわりに

同和問題学習の目的は、「部落問題と自分自身との関わり」「自分自身が部落差別にどう向き合うのか」といった「生き方」を問うことが学習の目的である。それは、優れて「思想性の形成」に関わる課題である。今回、「部落問題解決へのスキルを育てる」ことを目的に、この学習を設計し、実践したわけであるが、前述したように、「スキル」そのものは、ニュートラルな概念であって、それ自体が思想性を持っているわけではない。あくまで、「どのような意識・態度・行動を育てるのか」といった学習の目的に向けて、スキルを育てるのであり、その方法論として参加型学習を導入したものである。部落問題に対する深い認識と、感性の上に「具体的な差別に出会ったときの考え方、態度、行動」をスキルとして養うのであって、決してスキル育成が単独として存在するのではない。言い換えれば、参加型学習を通して、そうした場面を「経験してみる」というレベルにすぎないとも言える。その意味で、スキルを養うことが、目的化されたり、繰り返して述べているように、前提としての認識や感性が成立していない中でスキル育成は、目的を失った方法論にすぎない。今回の授業実践もまた、ひとつの方法論として実施したものであり、ワークシートの設問もあくまで当該学級の子どもの実態から検討して設定したものであって、決してマニュアル化されるべきものではなく、常に、学習目標に迫るための参加型学習を通したスキルの育成が、子どもの実態や学級の実態の分析の上に検討されるべきものである。ワークシートにしても、ロールプレイングにしても、どういう場面を設定するかによっては、かえって差別を再生産してしまう危険性がともなっていることを認識しておかねばならない。

しかし、一方で、これまでの同和問題学習が、知識レベル感性レベルでとどまりがちであったために、指導者からの注入型・誘導型の学習に陥る傾向があった中では、今回のような参加型学習によるスキルの育成は、「自分自身と部落問題との関わり」に迫るために有効な方法論であったといえる。さらに、「差別を識別する力」「差別に対して意見を表明する力」「差別に

対して話し合う力」としての「部落問題解決へのスキル」は、低学年からの人権学習を中心とした様々な学習場面で、計画的系統的に組織され、繰り返し体験し、積み上げられていくことが大切だと言える。今日の日本の社会の中では、人権問題に対して、相手の考え方の誤りを明確に指摘したり、日常的に語ったりすることが、「対人関係をまずくしないか」「ことを荒立てないか」といった思考が働くために、まだまだ避けようとする傾向が一般的に存在していることをふまえると、こうした具体的場面に出会ったときの部落問題解決へのスキルの育成の必要性が確認されるであろう。「人権教育のための国連10年」の中で指摘されているように、「人権文化の形成」に向けての教育実践が求められているとき、小学校低学年から知識的理解、感性的認識を育てるとともに、計画的系統的なスキルの育成が重要であろう。

注

- 1) 伊藤悦子・外川正明「小学校における同和問題指導についての考察(1)」『京都教育大学教育実践研究年報』第13号 1997
- 2) 部落解放研究所編『国連人権教育の10年 -人権文化を世界中に築くために-』解放出版社 1995
- 3) 同和教育との比較については、森実『いま人権教育が変わる』解放出版社1995／反差別国際運動日本委員会『21世紀を人権文化の時代に』解放出版社1997／『現代教育科学 -「国連人権教育の十年」実践課題は何か-』第483号 明治図書 1997などで言及されている。
- 4) 『京都市同和問題意識調査報告書』京都市 1996
- 5) 平沢安政「人権教育としての同和教育」『これからの人権教育』解放出版社 1997 p33
- 6) Concil of Europe Comittiee of Ministers, Recomendation NO, R(85)7 of the Comittiee of Ministers to Members States on Teaching and Learning about Human Right in Schools. (Collection of recommendations, resolutions, and declarationa of the Comittiee of Ministers concerning human right 1947 87 p131)
- 7) 森実「心のケア, 人権意識の裾野, 人権スキルの充実を」『現代教育科学』第472号 1996 明治図書 pp.50-54
- 8) 『新教育学事典』
- 9) 斎藤耕二・菊池章夫編著『社会化の心理学ハンドブック』川島書店 1990 第6章参照
- 10) この部分は、R.ネルソン＝ジョンズ 相川充訳『思いやりの人間関係スキル』誠信書房 1993 pp.8-9を参考とした。
- 11) 同前『社会化の心理学ハンドブック』p.89
- 12) 『同和地区生活実態調査報告書』京都市民生局 1953