

同和教育から人権教育への移行に関する一考察

—全同教大会の実践記録を中心に—

松 下 一 世

A Study of the Change from Dowa Education to Human Rights Education
—By the Document on Zendokyo Taikai—

Kazuyo MATSUSHITA

要 旨

現在、行政レベルにおいても教育レベルにおいても「同和教育」から「人権教育」への移行が進められているが、こうした変化に対して様々な議論がある。その背景として、「人権教育」だけでなく、「同和教育」そのものの概念規定の相違に起因するものがあるように思われる。そこで、本稿では、50年以上におよぶ同和教育実践を振り返ることによって、「同和教育」の概念の変化を考察した。考察の対象としたものは、1950年代から現在に至る全国同和教育研究大会の総括記録や教材集等である。結果、「同和教育」の概念が拡張してきた歴史的経緯を明らかにした。

1. 問題設定

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（以下、「地对財特法」と略す）」が期限切れとなり、国の同和对策事業が終了した。これを受け、各方面で「同和から人権へ」の政策転換がはかられた。解放運動の側からも、これまでのような行政への「要求型」から、行政とパートナーシップをとる「共働型」市民活動が模索されている。

一方、行政レベルだけでなく、教育レベルにおいても「同和教育」から「人権教育」への移行・転換がなされてきた。

こうした動きに対して、「他の様々な人権課題も扱おうとすると同和問題が軽視され、ひとつひとつの人権課題も表面的で薄いものになる。人権を一般的抽象的に教えるだけで具体性がない」と、人権教育に警鐘を鳴らす声も挙げられている。

しかし、教育レベルにおける「人権教育」は、「同和教育」と相対する概念ではなく、とりわけ1995年からの「人権教育のための国連10年」を契機に融合が図られてきた。国連の人権教育との関係にも着目すると、一概に同和对策事業の終結という側面からのみ論じられない点もあるのではないだろうか。また、

それ以前の「同和教育」という用語で語られていた時代においても、地域によって様々な用語と多様な教育実践があり、全国一様に同和問題に限定された実践が行なわれていたわけではない。

そこで、本稿は、「同和教育」から「人権教育」への移行を、理念上から整理するのではなく、教育実践の歴史的な変化の過程から、整理していきたい。様々な議論の相違の背景には、「人権教育」だけでなく、「同和教育」そのものの概念規定の相違に起因するものがあるように思われるからである。

2. 研究対象と方法

本研究は、「同和教育」の実践や討議の記録を中心に読み解いていくものである。そのため、研究方法として、全国同和教育研究協議会による「全国同和教育研究大会」（以下「全同教大会」と略す）の記録と、日本教職員組合（以下「日教組」と略す）の「教育研究全国集会」の記録、運動に関わった教職員の体験記を資料として、これらのテキスト分析を行う。以下のものである。

- ・『全国同和教育研究大会報告書集』第1回～60回 1953年～2008年
- ・日本教職員組合編1952～1980『日本の教育』第1集～第29集
- ・門田秀夫2003『全国同和教育運動五十年の原点に学ぶ—教育実践の道筋と分裂を克服した教育運動—』明石書店
- ・部落解放研究所編1983『証言・戦後「同和」教育三十年』解放出版社
- ・編者 全同教三十年史編集委員会1983『全同教三十年史』巻一～巻四 全国同和教育研究協議会
- ・全国在日朝鮮人教育研究協議会1989『全朝教通信』合冊本（創刊号—21号）
- ・全朝教結成三〇周年記念集会基調提案 会誌『むくげ』166号
- ・編集 解放教育研究所 1970～2001年 解放教育読本『にんげん』 明治図書出版
- ・編集 にんげん編集委員会 2002～2008年 人権教育読本『にんげん』 明治図書出版
- ・中村拓三1973『解放教育と集団主義』明治図書出版

50年以上もの期間に及ぶ膨大な数の資料ではあるが、分析の際に抽出するためのキーになる用語を「在日韓国・朝鮮人教育」（当時は、在日朝鮮人教育と称されていた）と、「障害児教育」とした。同和教育が、同和問題以外の教育課題に注目していった経緯をたどるためには、特に、1970年代の在日韓国・朝鮮人教育と障害児教育に着目する必要があるからである。これらの教育課題が「同和教育」実践として語られるようになったのは、大阪が出発であるため、地域的には大阪に焦点化し、その取り組みをより詳細に知るための資料として全国在日朝鮮人教育（以下、「全朝教」と略す）および、全朝教大阪の資料等を用いた。大阪の同和教育副読本『にんげん』の1970年以降2008年に至るまで小学校（毎年各学年六冊発刊、2002年からは低・中・高学年の三冊発刊）と中学校版（3学年分を一冊にして毎年発刊）を分析対象としたが、とりわけ改訂時にどのような人権課題の領域を取り入れたのかを考察した。

こうした実践記録中心の研究は、それほど多くない。以前、筆者（1997）¹は、1970年から30年間の大阪に絞ってのテキスト分析を行ったが、今回は、大阪に焦点を当てつつ、1950年代からの全国の記録に分析の幅を広げた。中島、倉石、松浪、吉田ら（2002）²は「在日韓国・朝鮮人教育の取組みは、1970年代以降に飛躍的に発展」としつつ、その実践が記録されていないため、1983年からの全国朝鮮人教育研究協議会（以下、全朝研と略す）の報告レポートを分析している。本研究は、その記録の少なかった1970年代を補足するものでもある。

3. 全同教の加盟組織の変容

同和教育の研究団体として最大規模の全国同和教育研究協議会（以下、全同教と略す）は、1953年に結成されたが、2009年6月より一般社団法人「全国人権教育研究協議会」（以下、全人教と略す）となった。

2001年以降の全同教の研究大会の基調提案には「同和教育を継承し、発展させながら、豊かな人権教育の確立にむける」とある。前委員長である高松は「同和教育が築いた成果と教訓を活かして人権教育の再構築に積極的に取り組む」と記しているように、全同教では、「差別の現実から深く学び、」という同和教育のテーマを継承しつつ、人権教育への「移行」を「再構築」として意味づけている。（高松、2008、44頁）³

しかし、全人教の加盟同教である都道府県市の研究会や協議会の組織形態はさまざまであり、会員も教職員だけでなく、就学前教育関係者・社会教育関係・行政・PTA・企業・宗教界・自治会など広範な人々を含んでいる。組織名を見ると、「同和教育」をそのまま引き継いでいるところから、「人権教育」として名称変更したところから、様々である。2009年10月現在、35加盟団体中、「人権教育」という名称を使用しているところは20団体、「人権・同和教育」という両方明記は8団体、「同和教育」が7団体である。全人教は、こうした現状をふまえて、研究大会の名称は「全国人権・同和教育研究大会」としている。組織名だけ見ても、同和教育から人権教育への移行にともなう論議がさまざまであることが伺える。それぞれの地域性や、その地域における同和教育の過程とその内容の相違も影響しているように思われる。

4. 1950年代～1960年代の各地の同和教育の状況

全同教結成のきっかけには、全国に度重なって起きる差別事件に対しての、1952年文部省が同和教育に関する文部次官通達がある。部落解放委員会大阪府連および同和教育に熱心な教職員有志が中心になり、近畿各府県市の教育行政や教育関係者の研究団体、そして教組（日教組の府県市レベル）代表に呼びかけ、1953年大阪で結成された。趣意書には「日本の封建制は今もなお、固く殻を閉ざして解放への真の喜びの日は猶遠しの感が深い。」「この問題の解決なくして日本の民主化は絶対に有り得ない。」とあり、国の文部行政同様、当初は部落差別を封建遺制として捉え、出発した。

この当時の記録資料を見ると、使われている用語は、「同和教育」に限定されているわけではなく、和歌山では「責善教育」、兵庫は「解放教育」、岡山では「民主教育」である。後に、「民主教育」と「同和教育」との関連は討議の柱のひとつにもなっていく。

1955年以降、全同教大会の参加者は1000人を突破し、全国共通用語としての「同和教育」に名称が定着していく。そして、教師自身の意識の問題、教組の問題、子ども会の組織づくり、地域の運動との連携、実態調査、長欠・不就学・低学力への取組みなど、さまざまな観点で報告、討議が続けられていくが、活動方針案では、常に揺れ動いていた。

全同教は、行政、教組、研究団体、解放同盟さまざまな組織が参加しており、それぞれに方針の違いがある。この時代、日本教職員組合（以下「日教組」と略す）は、勤務評定反対闘争、そして安保反対闘争へと取り組んでいく。文部省や各府県市の教育委員会も入っている全同教においては、それらの闘争方針と部落差別への捉え方をめぐって熾烈な対立となって表れた。

そのもっとも大きな対立は、1959年の全同教11回大会であり、部落差別は「封建遺制の問題」か「独占の問題」で激しい論議が行われる。1960年には「部落を解放するという共通の立場に立って、最底辺の父母と子どもの生活や教育の願いを実現していくのが同和教育であり、それは国民の諸権利を守る国民運動

と結びついている」ということを満場一致で確認し、それに即して1964年全同教の新たなスローガン「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」が出された。今日まで続いているスローガンである。

1960年代は、同和对策審議会答申の評価（1965）をめぐり、一時期議論が噴出するが、答申の課題は、具体的な活動として積み上げていくことの必要性を確認して方向付けられていく。

こうして全国レベルでは「同和教育」の方向性が共通確認されつつ、大阪、兵庫をはじめとして、近畿一円では、官制用語としての「同和教育」は公的には使うが、教育現場では依然として「解放教育」と称していた。

5. 1970年代の同和問題と他の教育課題との関連性

「解放教育」はもともと「部落解放教育」から来ているが、1970年代以降、他の教育課題とも向き合うなかで、「すべての差別と抑圧から人間解放をめざす教育」の総称として「解放教育」という用語が使われるようになる。近畿を中心とする反差別の教育「解放教育」は、「同和教育」としての用語を身にまといながら、全国展開されていった。

1970年代の実践報告では、全同教大会において、同和問題だけでなく、在日朝鮮人教育、障害児教育に関するレポートが増えていった。

こうした報告レポートを受けて、1972年の全同教第24回大会の「自主活動」の分科会では、「部落の子どもや朝鮮人の子どもたち、欠損家庭の子ども、「障害児」たちをめぐる差別の実態に徹底して学ぶことが重要である」ことが述べられている。

1975年の全同教第27回大会では、「教科書批判から生活と深くかかわる文字獲得の実践、こうした実践を通して、同和教育の独自性と在日朝鮮人の児童生徒の教育の関連性を明確にする必要がある」として、朝鮮人解放と障害者解放と部落解放の教育の接点について話し合われている。

翌年の1976年全同教研究課題では、同和教育と他の教育課題との関係を追求し、「歴史性・社会性は異なりながら、社会的状況において、共通した状況にある障害児・在日朝鮮人の教育の課題は、部落問題との相互の独自性を明らかにするとともに、教育運動としての相互関係を、明らかにすることが必要」とある。また、同和教育の規定を「部落差別を根本的に否定する立場から、教育活動において意図的に取り組む実践活動の総体を意味している」としたうえで「ただし、反差別共同闘争の思想が提示している課題は極めて重要」と全同教副委員長の梅原達也は総括している。

1976年全同教28回大会の障害児教育分科会では、同和教育と障害児教育が相互に学び合い、部落の中の障害児の差別についての観点も必要だと総括で述べている。

1978年の全同教研究課題では、同和教育と他の教育課題について「社会的に抑圧された諸階層の子どもたちの教育保障の取組みと深い連帯関係」とした上で次の三点を挙げている。①同和教育と障害児教育（ここでは、1979年義務化政策のもつ非教育的な動きと対決する立場を明らかにしている。）②同和教育と沖縄差別。沖縄復帰は達成されたが、新たな支配が強化され、たたかいはじまっている。③同和教育と在日朝鮮人教育。在日朝鮮人の民族的自覚と誇りを確立しようとするとりくみとは互に深く学びあい、相互に高めあう。ともに人間的尊厳にかかわる問題であり、人間的共感が国籍や民族の壁をこえて共鳴する。」とある。

1978年の全同教大会では、ある高校で、部落の生徒、在日朝鮮人、沖縄出身者、欠損家庭が多数というクラスでそれぞれが自分を語り合うホームルーム合宿のことが報告されている。

1978年日教組第27次教研の「人権教育」の「同和教育」小分科会の内容を見てみると、「障害児」分科会や「平和と民族の教育」があるにも係らず、この「同和教育」小分科会においても、「被差別部落を中心に、アイヌ人系国民、在日朝鮮人、障害児等、被差別の人民の子どもや親たちの生活を明らかにし、部落解放・人間解放のための教育課題と展望を確立する」という視点があり、部落の現状と他の差別の現実が報告、討議されている。また、新潟県の高校からは、ある朝鮮人生徒が部落問題に触れる中で自己の立場を定める必要を知り本名を名乗っていったと報告があり、総括報告には、「被差別者が他の解放の課題とふれあってみずからの解放をより確かなものにしていくという、解放へむかうものどうしの学びあい、ひびきあいの過程」が語られたとある。また、この年の教研では「特筆すべきこと」として、北海道からの報告にアイヌ問題の報告があった。ひとりの女性の反差別の心からの叫びに被差別部落出身教師がみずからの社会的立場を明らかにして実践していくという報告もあった。

1979年の全同教の研究課題には、「集団づくり」という用語が登場する。そして、その説明のところに「最もしんどい生活を背負っている部落の子を中心にすえた学級づくり、授業展開をという実践者達の格闘が評価され、交流されることによって同和教育を前進させてきました。この場合、『部落の子』に限定されず、朝鮮人の子、『障害』児、『非行』生徒、低学力の子であったりしても、同じことであったわけです。教育を再生させる確実な道筋を発見するためのとりくみとして共感・共鳴の輪が広がるのは当然のことです。」とある。

1980年全同教は常に15000人を超える参加者の研究大会、加盟同教も29都府県に拡大され、その研究課題では「被差別の側の親や子とともに生きる決意を」という項があり、その中で「部落解放運動の要求闘争が環境改善や制度取得という枠をこえて、より高度な反差別・人間解放闘争としての思想性と内実をいっそう具現化したものとしてたたかわれるものであるように、同和教育運動も自らの内実をよりゆたかなものにして展開していかねばなりません」とある。

1982年の研究課題では、「『部落問題学習』と『なかまづくり』のとりくみが一本化してとりくまれるべき」とある。同年の「部落問題学習」研究会への全同教事務局からの基調提案では、「親しい友に支えられて、全校生徒の前で部落宣言をするA子。……全校生徒の心は動いた。」という奈良の報告を例に出して、「重い荷を持っている子ども、その子を取りまく子ども、そして教師との人間としてのほげしいぶつかりあいを通して、部落差別の「痛み」や「つらさ」をみんなが共有・共感することのできる集団が形成されるなかで。部落問題に対する認識が深まっていく。」とする。また、「反戦平和・他の教育課題との関連」という項目あり、それら他の課題とのふれあいによって、より深められていくと述べられている。

6. 在日韓国・朝鮮人教育の出発

公立学校における在日朝鮮人教育の初期の取り組みとして、1970年の日教組第19次教研において、大阪府高槻市立第六中学校の実践報告がある。

報告では、「在日朝鮮人の子弟で日本人学校に学ぶ生徒たちのなかには、祖国の歴史も言葉も知らず、民族の自覚や誇りも失って劣等感に悩み虚無的な志向に陥っている者も少なくありません」「この問題を解決するためには、……（略）…連帯してたたかうほかありません」と述べている。在日朝鮮人生徒が結集し、「僕たちが一致団結して朝鮮人差別をなくすために、ガンバロウということから作られた」という成合子ども会が1967年に発足している。全員で自分たちの「生い立ちの記」を書き、14名の生徒が本名で卒業。卒業式では、成合子ども会代表が朝鮮人としての誇りを持ち、差別とたたかっていく決意を堂々と宣言して巣立っていったとある。後に、この卒業生が1972年「高槻むくげの会」を結成し、その後、朝鮮

語教室の開設や就職差別などさまざまな差別撤廃運動に取り組んでいく。この取り組みをした六中教師集団は、解放教育の原則として次の4点を述べている。①差別に対する科学的認識 ②差別とたたかう子ども会 ③集団主義の原則 ④差別を集中的に受けている子どもこそ“宝”である。在日朝鮮人教育を、解放教育として位置づけられ、学校全体で取り組んだのである。

この実践は、稲富進(1992)⁴によると、それまでの日教組の朝鮮人教育の指導方針であった「民族学校の門まで」に対して、一石を投じ、学校教育の課題として新たな方向を指し示したとされる。「子どもたちが実際に民族学校へ行くには、日本社会に根づいていた厳しい差別があり、『民族学校の門まで』という理念は、日本社会で暮らしていくためには日本の文化や生活習慣を身につけないとどうにもならないという現実の韓国・朝鮮人の親達にとってはなかなか受け入れられなかったのである。こうした差別の現実や親の願いに日本人教師たちは気づかないまま過ごしていたことに気づき」新たな取り組みが始まったのである。

また、「全朝教大阪」の資料によると、大阪市立長橋小学校でも同様の取り組みが発案している。同校の教職員たちは、同和教育の指定を受け、課外の学力保障に取り組んでいくなかで、部落の子どもだけでなく、朝鮮人の子どもたちへの学習権についても考えていった。そして、朝鮮人の子どもたちの民族的自覚、日本人の正しい朝鮮認識が必要だという認識を持ち、課外に同和補充学級と並行した民族学級の設置を要求した。こうして、1972年、自主的な民族学級南北同数の講師団による民族学級が設置された。阪神教育闘争後の大阪市の覚書による民族学級設置ではなく、解放教育の中からの要求として初めて実現した民族学級である。

大阪市東淀川解放共闘会議では、解放教育を推進していく過程で1971年「在日朝鮮人児童生徒教育問題専門部」を発足させ、「部落子ども会の中で、在日朝鮮人の子どもを日本人として同じように扱うことの矛盾に正面からの取り組みを始めた。」とある。大阪市立矢田南中学校では「チョソン友の会」子ども会、八尾市安中地区を中心とする「八尾トッカビ子ども会」など、地域の「民族学級」として子ども会が組織され、民族指導員を社会教育の一環として配置するところもあった。いくつかの高校では、朝鮮人問題研究会など自主サークルが結成されるようになる。東大阪市においても、1971年、市教組教研の中で在日朝鮮人教育にかかわる分科会を持ち、「在日朝鮮人教育研究部」を設立。朝鮮人教職員同盟との連携も進められ、大阪府同和教育研究協議会にも、在日朝鮮人教育専門部が作られた。

大阪市、高槻市の教員が呼びかけとなり、大阪府全体の組織として、1971年「公立学校に在籍する朝鮮人児童子弟の教育を考える会」後に「日本の学校に在籍する朝鮮人児童生徒の教育を考える会」に改称、さらに1979年「全国在日朝鮮人教育研究協議会大阪(略して「全朝教大阪」)となる。「日本人教職員、教育関係者が中心となって、教室でいっしょに机を並べる在日朝鮮人(韓国籍・朝鮮籍・日本籍)をはじめ、外国人の児童・生徒の教育、また、日本人の児童・生徒の教育について、教育実践と教育運動を通じて研究改善をはかるもの」「本名を呼び名のる」教育と「すべての学校に民族学級を」設置することを目標とした。

1965年には大阪市教育委員会の研究委託を受けた公的機関としての大阪市外国人子弟教育問題研究協議会が発足していたが、当初は「問題対策」的な位置づけだった。これを、1971年の「大阪市外国人教育研究協議会」(以下「市外教」と略す)として再発足させた大きな役割を果たしたのは「全朝教大阪」のメンバーだった。

こうした大阪の動向が、全国組織としての全同教大会や日教組教研にも影響を及ぼしたと思われる。

全同教大会では、同和教育に取り組む教員の在日韓国・朝鮮人教育の報告レポートが増え、日本の公立学校で朝鮮語を教える在日朝鮮人教師から「朝鮮語の理解の度合いは、その子どもの部落認識の深まりに

対応している」と報告されたものもあり、部落問題認識と民族的立場の自覚が共鳴し合うことが示唆されている。

日教組教研においても、1977年の日教組第26次教研から「人権教育」分科会ができ、その中で「同和教育」と「女子教育」に小分科会に分かれ、在日韓国・朝鮮人教育は「平和と民族の教育」分科会に独立する。1977年の研究課題（第二次案）の中には「部落の子どもたちと朝鮮人の子どもたちが、同じ教室にいるという現実があります。私たちは朝鮮人差別とたたかい、朝鮮人の民族的自覚と誇りを高める取組みをおしすすめなければなりません。同和教育の取組みはここを避けて通ることはできません」とある。

1983年には、全国組織として「全国在日朝鮮人教育研究協議会（全朝教）」が発足し、その後、韓国・朝鮮人の教育はもちろん、ベトナムや中国からの子どもたちなど他の民族の子どもたちも視野に入れた多文化共生教育が志向されるようになり、1992年には、「大阪府在日外国人教育研究協議会」となる。全国組織としても1999年からは「全国在日外国人教育研究協議会」と名称変更した。

7. 障害児教育の出発

1968年までは、全同教大会の中で障害児の問題が取り上げられることはほとんどなかった。ときに、部落の障害児にかかわる報告があったが、散発的であった。1968年の第20回全同教大会では、「教育条件が劣悪なため“学習のおくれ”をきたしている場合と、明らかに障害をもつ子どもとの場合は、具体的手立て、その指導等がいくぶん変わってくる。どうも討論がかみ合わない」という意見が出されている。

1969年、全同教第21回大会で初めて障害児教育討議の場が設けられた。「最も虐げられ苦しめられている子どもにこそ、最も豊かな生活環境とすばらしい教育内容を」ということから、障害児教育を焦点においた分散会（教育内容分科会B分散会の三）が新設された。ここでは、部落の障害児が置かれている現状を明らかにし、教育権を守るための経験や実践交流の場で、同和教育の中で障害児教育をどう位置づけていくのかという問題提起の場となった。

1970年の全同教第22回大会では、「特殊教育」という名称について「特殊部落」同様差別語ではないかという疑問が出され、初めて独立して「障害児教育」分科会ができた。「部落差別のどん底にある障害児のことを中心に討議を深め合いたい」ということでできた分科会である。

1972年の全同教第24回大会では、全国で広がっている「就学猶予・免除」返上の運動が障害児の教育権保障の端緒であるとの意見が出された。1973年の全同教第25回大会では、在宅障害児の問題が提起。1974年の第26回大会では20歳のK（森永砒素ミク中毒患者）の小学校入級許可を勝ち取る取組みの報告があった。1974年、中学・高校の保健体育の教科書の障害者への差別記述に対する闘いもしている。

こうした背景には、1973年、養護学校の義務化設置義務公布がある。1979年から施行を発表。それに向けて障害者団体が全国的な反対闘争が開始していった。設置義務と就学義務の問題、学校選択権の問題、能力別障害別に振り分けることへの批判など。1976年には全国障害者解放連絡会議が結成され、障害者の主体性確立と反差別の闘いにつながった。

大阪では、1970年頃から「障害児も地域の学校で」という運動が豊中市を中心に始まり、実践が積み上げられていった。大阪府内の小・中学校公立学校では、養護学級設置、「原学級保障」へと取り組んでいった。大阪市では1972年より「特殊教育」「特殊学級」改め「養護教育」「養護学級」とした。のち大阪府全体に広がり、障害児と健常児の統合教育の道を志向する。

1977年の全同教研究課題（第二次案）の中には「養護学校義務制を目前にして、実践、研究からひきだされつつある方向は「ともに育ち、ともに暮らす」という原則的立場の確立が正しいということです。こ

のことは障害児教育と同和教育の双方から確かめられつつあります」とある。

1978年全同教第30回大会には、障害児も地元の普通高校で保障する取組みの報告があり、1979年の第31回大会では、養護学校義務制の問題に対して、障害児を分離隔離に対して、地域で子どもを育てたいという母親の訴えを取り上げた。養護学校義務化は、全同教が積み上げてきた「地域・校区で教育を保障しよう」という取組みと敵対するものという認識を明確化した。

「障害児教育」分科会の総括報告によると、「例えば不十分ではあるが何とか文が書けるようになったとか、自分で衣服の着脱ができるようになった、という報告は、いまだに障害児の「障害」そのものに目を奪われ、障害児が校区でまた地域で生きていくうえには障害児を取り巻く健常児の側の変革、教師自身の変革が不可欠」「一方で障害児が地域校区の学校に登校することによって、まわりの健常児も変革され、教師自身も子どもたちもそういった姿の前で自己変革を迫られていったという報告は、これまでの全同教の取り組んできた道筋の正しさを、あらためて確認できる」「親の思いやホンネにどこまで教師の側が迫りきれているかが問われる分科会であった」とされている。

8. 1990年代以降の「同和教育」の広がり

1990年以降の同和教育は、1995年からの「人権教育のための国連10年」を契機に、海外の人権教育の学習内容や学習方法が広く紹介されることとなり、大きな転換期となる。

「人権教育・啓発推進法」(2000)および「人権教育・啓発に関する基本計画」(2002)が制定された。これまで解放教育を推進してきた研究者の森、平沢、長尾らは積極的に「人権教育」という用語を用い、この概念を国内に広く紹介し、同和教育を世界の人権教育の文脈の中に位置づけようとした。⁵中川、平沢らによって、海外の人権教育の考え方や教材も多く紹介された。⁶こうした研究の中で、再構築のための新しい概念として「多様性」「国際人権基準」「権利の主体意識」「セルフエスティーム」「普遍的アプローチ」が提起された。また、国際的な人権教育の手法である「参加型体験学習」が紹介された。

教育現場においても「人権教育への再構築」をめざす実践が始まった。これを受けて、1996年大阪府同和教育研究協議会（現在は大阪府人権教育研究協議会、以下「大人教」と略す）は、人間関係づくりに関する学習活動を集めた「わたし、出会い発見」を発刊した。これは、海外の人権教育教材の中から「協力」「コミュニケーション」「自己理解・他者理解」「セルフエスティーム」「アサーティブ」等に関する教材（アクティビティ）を編集したものである。1998年には、「わたし、出会い発見パート2」を刊行し、人権学習プログラムを提案した。1999年の「わたし、出会い発見パート3」では、海外の人権や差別に関する教材と、従来の同和教育の中で生み出されてきた地域学習の手法を結合させた「人権総合学習プラン案」が提案された。これらは、被差別の立場の人からの「語り」の「聞き取り」、子どもたち相互の生活や思いの「語り合い」、地域の施設や産業、歴史を巡るフィールドワーク、識字教室や障害者の作業所への見学、劇や絵画への集団表現など、子どもたちの体験や活動を多く取り入れてきた、これまでの同和教育実践を、新しい「参加学習」の枠組みで捉え直しているものでもある。しかも、内容として、各地の実践をもとに組み立てられており、同和問題、男女共生、多文化共生、福祉・共生など幅広い枠で「人権」を考えさせるものである。

大阪からのこうした発信は、全国的にも影響を及ぼし、各地の同和教育研究組織や教育委員会の発刊する「人権教育プログラム」や「人権教育指導資料」に表れている。

2000年代に入ると、全同教大会の報告レポートも多様性を増す。2008年の全同教第60回大会においては、同和問題に関する学習、いじめをなくす取り組み、不登校支援、仲間づくり（集団づくり）、障がいを持

子どもへの支援、進路保障、人権のまちづくりとしての取り組み等、様々に広がっている。

9. 同和教育副読本の歩みから

同和教育の副読本の内容の推移からも、同和教育が同和問題だけでなく、他の教育課題と結びついて広がってきたことを読み取ることができる。

全国各地に同和教育の副読本があるが、もっとも早く作られた副読本は、奈良の『なかま』であり、次いで大阪の『にんげん』である。

1959年に奈良県では『なかま』という解放教育教材集が発行された。この編集の中心は、『にんげん』編集の中心にもなる中村抃三ら7名である。奈良県では、1958年に道徳教育に対する反対闘争を奈良県同教、県教組、部落解放同盟で組んでおり、教科書や道徳に変わる解放教育教材の必要性を感じて取り組んでいた。この当時から、柱のひとつに「子どもは集団のなかでこそ成長・発達」とあり、柱の一つ目に集団主義が貫かれた。

大阪府の解放教育読本『にんげん』は、1970年に小学校4.5.6年版が、その後、中学校版が発行され、小学校1.2.3年版が発行されていく。

『にんげん』が作られた経緯は、1967年、部落出身教師や教育関係者の自主的な組織「解放教育研究会」が発足したのち、1969年に『にんげん』編集事務局が作られた。編集会議では、次の三点が確認された。

①集団主義の思想 ②現実認識科学的認識と・芸術的認識 ③解放の自覚である。

『にんげん』初版の内容を見ると、部落問題をはじめとして、在日韓国・朝鮮人問題、反戦平和の問題、沖縄の問題、労働、遊び、家族、仲間などのテーマが織り込まれている。在日韓国・朝鮮人問題に関しては、中学校用では初版から「在日朝鮮人と部落」という教材があり、1977年から「朝鮮と日本とのかかわり」という教材になる。小学校では、5年生に「あすから本名で生きよう」という教材がある。

障害児教育の教材は、中学校用には1976年から「障害者差別とは」という教材が、小学校ではのちの1987年から一年生に「ほくらのゆみちゃん」という車いすの子どもと学級の子どもの関わりがテーマの教材が登場する。

この『にんげん』教材は、そのほとんどが実践にもとづいて作られている。1970年の『にんげん』編集時期には、在日韓国・朝鮮人教育、障害児教育、そして、仲間づくりの実践が各地で始まっていた。こうした実践に裏付けられた教材には、部落の子たちが要求を出し合い団結していく姿、部落外の子と気持ちをぶつけ合いながらも生活や思いを語り合う姿、在日韓国・朝鮮の子どもが本名を名のる姿、障害児と健常児の触れ合う姿が描かれている。

さらに、大阪の『にんげん』の変遷を見ていくと、1993年の改訂より男女共生や国際理解の視点の教材が入り、さらに2004年の改定では、在日外国人、いじめ、介護、阪神大震災、虐待、海外の紛争、児童労働等の課題が取り上げられている。視点としては、人権、多様性、共生、セルフエスティーム、コミュニケーション、自己実現等が盛り込まれている。

10. 考 察

以上見てきたように、「同和教育」実践の質が大きな変化を見せた時期は、ひとつは1970年代の部落解放運動高揚期であり、部落問題が他の教育課題と結びついたことが特徴である。さらに、1990年代の国連の人権教育の取り組みによって、さらに内容や手法の広がりを見せた。こうした変化は、単に法律や行政

レベルによるものではなく、むしろ、教育運動として教職員の実践的な変化として捉えられることができよう。

同和問題と他の教育課題が、どのように結びついてきたかという点について、以下の3点を挙げることでできよう。

① 「差別の現実から学ぶ」という同和教育の理念による実践の広がり

同和教育は、長欠・不就学、「荒れ」「非行」の子どもたちの背景にある生活現実や部落差別の実態から学ぶことを大切にしてきた。この理念は、在日韓国・朝鮮人、在日外国人の子どもたちや、障がいのある子ども、虐待やいじめを受ける子どもたちすべての教育課題として位置づいていった。

② 教員の意識変容が他の人権課題への視線に

これまでの教育における部落差別の現実に向き合ったとき、教職員の意識が問われた。部落の子どもや親の願いや思いに立ち、学校そのものを変革し、教育条件を整備していく同和教育の道筋は、すべての子どもの教育権を守る取り組みと広がった。学校は「差別と不平等の再生産」システム機能がある半面、反差別の教育として学校を変革する機能を果たしていく側面もあると言えよう。

③ 「仲間づくり」の実践が、様々な人権課題を包括

教室には、さまざまな状況や立場の子がいる。その中で、立場の違う子どもたちが共に理解し共感する実践が問われ、「仲間づくり」の取り組みが模索されていった。

「同和教育」という用語そのものの持つ当初の概念規定は、実践によって乗り越えられ、拡張的な意味付与がなされ、その連続性の中で、さらに幅広い概念として語られてきた。学習内容としてだけでなく、学習手法としても広がりを持ってきた。言い換えれば、「同和教育」の内実は出発と同時に、その原則と理念において「人権教育」としての概念を内包していたともいえる。

すなわち、「人権教育」という用語には、他の人権問題へとすり替えることによって同和問題への取り組みを抑制していく側面もある一方、他の人権課題と結合し、より広い概念を包括することによって同和問題の解決をも推進していく側面との両義性がある。どちらの側面に立ってこの用語を使うかは、教育の主体者としての立場が問われるといえよう。

参考文献

- 1 松下一世「大阪の同和教育の到達点と課題（前）（後）—全同教大会実践報告の実証的テキスト分析を通して」1997-1998 部落解放研究
- 2 中島智子、倉石一郎、松波めぐみ、吉田正純「1970年代以降の在日韓国・朝鮮人教育の検討：実践記録のテキスト分析から」2002 日本教育社会学会大会発表要旨集録
- 3 高松秀憲「同和教育の理念と教訓を重ねて、人権教育の創造を—文部科学省「第三次とりまとめ」を読み、活かすために—」部落解放研究第182号2008.7(III)部落解放・人権研究所編集発行
- 4 稲富進1992「府外教を实らせた大阪の土壤設立までの二〇年」SaiVol. 5（1992年秋冬号より）
- 5 森実「知っていますか？人権教育一問一答」2000解放出版社
平沢安則「人権問題のグローバル化—人権教育への示唆—」教育社会学研究第66集2000
森実、『参加型学習がひろく未来—「人権教育10年」と同和教育』1998部落解放・人権研究所
森実「人権学習の領域と内容から学習を構想する」解放教育No467 2006明治図書出版
阿久澤真理子「「人権教育のための国連10年」から見た日本の人権教育—エンパワメント」「主体形成」「参加」をキーワードに—」部落解放教育第150号 2003解放出版
長尾彰夫「総合学習としての人権教育—始めてみよう、人権総合学習」1997明治図書出版
- 6（翻訳）中川喜代子「実践人権教育の方法—フランスのテキストから」リシャルフォルタ（著）、ロランランタンフ（著）、

Richard Fortat (原著)、Laurence de Watteville (原著)、Laurent Lintanf (原著)、吉田良子、(翻訳)、ロレンス・ドヴァットヴィール (翻訳) 1993明石書店
(翻訳) 平沢安政「多文化教育—新しい時代の学校づくり」ジェームズ・A. バンクス、James A. B 1996サイマル出版会