

# 豊中市の同和教育実践における共生観

—「つらいことがわかる」に着目して—

佐藤雄哉

## 1. はじめに

本稿は、豊中市の同和教育実践において共生がいかに捉えられていたのかについて、「つらいことがわかる」という概念に焦点を当てて論じることを目的とする。共生観を検討するにあたって本稿が豊中市に着目するのは、被差別部落（以下、部落と略す）の子ども、障害のある子ども、在日朝鮮人の子どもが普通学級で共に学ぶ制度的条件が1980年代には整えられていたからである。また本稿において共生とは、違いを有する人々が、それぞれの多文化的文化やアイデンティティを認め合い、対等な関係をもちながら共に生きるということの意味で扱う<sup>1)</sup>。つまり共生観を検討することは、共に生きるという目的のもと、個人において文化やアイデンティティがいかに表出されるか（個人観）、お互いをいかに認め合うか（人間関係観）、対等な関係をもち得ているか（差別問題観）等を検討することを意味する。

### (1) 豊中市の同和教育実践の前提条件

豊中市の同和教育実践は、1949年に豊中市が主催した同和教育研究会を契機として取り組まれるようになった。その頃の実践上の課題は、部落の子どもを対象とした夜間学習会の開催及び子ども会活動への参加であった<sup>2)</sup>。

こうした同和教育実践像が転換されるのが、1970年である。同和教育研究会にルーツをもつ豊中市同和教育連絡協議会<sup>3)</sup>は、1970年になると「部落差別をなくする」ことをめざし「部落解放の教育」の推進を目的として据えた。その後1972年にはさらに豊中市同和教育研究協議会（以下、市同研と略す）へと改組し、「部落解放の教育」の目的を「部落差別をはじめいっさいの差別をなくする」として拡大している<sup>4)</sup>。つまり豊中市における同和教育実践は、1970年には補充学習に留まらず「部落差別をな

くする」教育を模索しながら展開するものとされ、1972年には「いっさいの差別」へとその目的が拡大された。

この「部落差別をはじめいっさいの差別をなくする」教育とは、いかなるものかという実践を通じた模索のなかで、共生観が検討されていたのと考えられる。確かに1960年代末以降は、差別問題をめぐって学級における共生が問われた時期だった。部落差別問題については、1968年から1970年代初頭にかけて部落の子どもと同じ学校になるのを避けて、通学区域を超えた公立小・中学校に就学・通学する越境就学・通学が社会問題となり、大阪市や豊中市などをはじめ西日本を中心とする各地でその是正が図られた<sup>5)</sup>。その結果、越境先から帰ってきた子どもと部落の子どもが同じ教室で過ごすようになり、そこでいかに差別問題について学習するかが問われた。

また在日朝鮮人差別問題については小沢有作が、外国人学校法案反対運動（1966-68年）を直接的契機として、それまでは在日朝鮮人の子どもを「朝鮮学校の門まで連れて行く」ことが課題とされていたのが転換し、「日本人学校にいる朝鮮人生徒の指導」が課題として認識されるようになったことを指摘している<sup>6)</sup>。さらに障害者差別問題については小国喜弘によれば、1970年代より取り組まれた普通学級で学ぶことを志向する普通学校就学運動は、「地域の学校」を「生活の場」として捉え直し、普通学校における「せめぎあう関係」の実現を求めていたとする<sup>7)</sup>。これらは、日本人の子どもが在日朝鮮人の子どもと、またいわゆる「健常児」が障害児と、日本人学校の普通学級で共に学ぶことの必要性が訴えられ、時には教員に実践的課題として汲み取られたことを意味している。

つまり1968年から1970年代にかけては、被差別当事者がいる普通学級においていかなる人間関係を構築しながら差別問題（特に部落差別、在日朝鮮人差

別、障害者差別)を学習するかが問われるようになりつつあった時期だったといえる。本稿が対象とする豊中市に目を移せば、同和教育基本方針が1971年に、障害児教育基本方針<sup>8)</sup>が1978年に、在日外国人教育基本方針が1980年に制定されており、部落の子ども、障害のある子ども、在日朝鮮人の子どもが普通学級で共に学ぶための条件が一定整えられたのは、1980年だった。そこで本稿では、上記の各教育基本方針にみられるように、共生のための教育条件がある程度整備された1980年代を対象としたい。

## (2) 同和教育と共生

これまでの同和教育に関する研究では、子どもが所属するとされる属性に焦点をあてて共生への可能性を論じていた。例えば小沢有作は、部落の子どもが出身を隠す一方、それがその子にとって「自分のアイデンティティの根にあたるもの」であるため「隠すことからの解放」を実践目標とするのが「部落解放教育の実践」であるとしていた<sup>9)</sup>。「隠すことからの解放」を通じて初めて「自分の苦しみや痛みを思うことから人の苦しみや痛みを察していく」という「共生の想像力」を育む実践へとつながるとする<sup>10)</sup>。

また倉石一郎は、1970年代以降、部落民宣言や在日朝鮮人による本名宣言などの「立場宣言」が本人にとって「最初の烙印化の場に変貌するというねじれ現象」があることを指摘しつつも「権力関係の磁場(障害者との関わりや“しんどい”級友とのつきあいなど)に身をおいた経験」がその解消に役立ったとする<sup>11)</sup>。加えて立場宣言が「マジョリティ側を強制的に『共生の作法』の必要なコンテキストに引きずり出すという意味において、マジョリティのための実践」といえることも明らかにした<sup>12)</sup>。

以上のように先行研究が明らかにしたことは、被差別の立場に立たされる子どもたちに着目しながら同和教育に共生への可能性を見出していたという点で重要である。ただ、ここでは小沢の「アイデンティティの根」という表現や倉石の「立場宣言」に見られるように、子どもの実存に先んじて属性が据えられていたように思われる。しかし、子どもたちには自らを定義する権利があることに鑑みれば、属性を先行させて共生への可能性を論じることには限界がある<sup>13)</sup>。その限界は、子どもたちの必ずしも期待された属性にとらわれない語りを引き出す実践に

注目することで突破することができるのではないだろうか。

また近年では田口康明が、「個人が何らかのものを『身につけた』上で、『自立』と『共生』を図る」のでは、結局「『能力』概念が個人の属性として見なされ、その有無や高低の評価秩序が諸個人を分断して、他方で社会的分業制の中で統合する役割を果たす」してしまうために、その実現ができないことを指摘し、それが同和教育における「学力保障」論ないし「解放の学力」論の抱えてきた問題でもあったことを示している<sup>14)</sup>。小沢の「共生の想像力」は、田口の批判の射程にあるといえるだろう。これを踏まえて本稿では、個人が何を身につけたか／できるようになったかではなく、子どもたちの関係及び子どもと教員との関係において、いかなるやりとりが成立していたのかに着目して検討することとした。

そこで本稿では、豊中市の同和教育実践において共生がいかに捉えられていたのかについて、「つらいことがわかる」という概念に焦点を当てて論じることとしたい。

## (3) 「つらいことがわかる」に取り組んだ実践

本稿が取り上げるのは、市同研において1982年に提起された、共生観と関連が深いと考えられる「つらいことがわかる」という概念である。この「つらいことがわかる」は、1980年初頭に大阪府内の同和教育運動で影響力を有していた「痛覚の共有」という概念を背景としている<sup>15)</sup>。「つらいこと」は、被差別の立場あるいは「疎外されている」立場にある子どもが訴えるものであり、それを周囲の子どもが「わかる」ことで集団形成が可能になるという認識に立つ。それを通じて全ての子どもが「社会的立場の自覚」をすることを目指す教育実践上の課題として「つらいことがわかる」という理念を市同研が提起した<sup>16)</sup>。

「つらいことがわかる」は、市同研の機関誌や研究集会を通じて、教員間で共有されていった。それは少なくとも本稿における対象期間の最後の年(対象期間の設定については後述)である1989年の活動方針においても「『つらさ』を語っていく」、「『つらさ』を分け合」い、「子ども達がつながっていく」というように言い換えられつつも方針として維持されていた<sup>17)</sup>。しかし必ずしもこの理念を全教員が取

り入れたという訳ではなく、教員が集団づくりに取り組むにあたって自らの実践を検討する参照点のような扱いだったと考えられる。なかでも子どもの自主活動を支える実践に取り組む教員を中心として、積極的に「つらいことがわかる」に準ずる表現を実践記録内で用いており、一定の影響力があつた概念であるといえる<sup>18)</sup>。

対象とする具体的な期間は、1982年から1989年12月までとしたい。1982年は「つらいことがわかる」が提起された年である。一方1989年12月とするのは、冷戦の終結とその後のソヴィエト連邦ないし東欧における社会主義体制の崩壊が、集団主義を理論的基盤としてきた同和教育に少なからず影響を与えたと考えられるからである<sup>19)</sup>。そこで外的な条件を排するという意味で1982年から1989年までに発表された豊中市での同和教育実践記録137本<sup>20)</sup>のうち「つらいことがわかる」に準ずる表現をしていたもの14本を取り扱う<sup>21)</sup>。なお分析にあたっては子どもの作文を多く引用するが、いずれも教員が引用したものである。

以下、第2節では当時大阪府内の同和教育運動で影響力をもった「痛覚の共有」が、いかに「つらいことがわかる」という概念が成立する背景となったのかを検討する。続く第3節では、教員たちが「つらいこと」として特定の被差別属性を先行させるのではなく、子どもが自らのアイデンティティを総和として出せることを重視していたことを検討する。第4節では、他者のことは、わからないが、わかろうとしなければならないというジレンマのもと、子ども同士あるいは子どもと教員間で「つらいこと」をお互いに語り合うという作法が成立していたことを検討する。第5節では、他者からの属性の押し付けに対する子どもからの異議申し立てが、「つらいこと」を語るなかで現出し、それを教員が見逃していなかったことについて検討したい。

## 2. 原像としての「痛覚の共有」

ここではまず当時大阪府内の同和教育運動で影響力をもった「痛覚の共有」が、いかに「つらいことがわかる」という概念が成立する背景となったのか、「つらいことがわかる」という概念に注目することにはいかなる意味があるのかを検討したい。

そもそも「痛覚の共有」は、1978年に大阪府高槻

市の教員である米津俊司が、大阪府同和教育研究協議会と大阪市同和教育研究協議会が共催した研究大会で最初に提起したものである。米津はそこで、「分断と選別の教育体制の波」を「打ち破るもの」として「痛覚を共有し合える個と個の出会い」を同和教育実践の課題とすることを提起していた<sup>22)</sup>。その意味するところは、家庭の厳しい状況を背景として「非行」に走る子どもと、在日朝鮮人の子どもとのやりとりから「立場や質がちがっても、共有し、共感できるものがあつたのだらう」として、教育実践を通じた他者理解の可能性を示唆するものであつた<sup>23)</sup>。

米津が提起した「痛覚の共有」は、1981年11月7・8日に開催された大阪府同和教育研究大会のテーマ「痛覚の共有に迫る」として採用され、基調報告のタイトルにもなっている。ただ、その基調報告のなかでは「痛覚の共有」という言葉は一度も使われていない。そもそも「痛覚の共有」という概念は、米津の提起における「痛覚を共有し合える個と個の出会い」を大阪府同和教育研究協議会が引き受けつつ短くしたものである。また、米津自身ですらこれを実践記録冒頭で重要概念として出しつつも、言葉としては本文中では一度も使っていない。これは、米津にしても大阪府同和教育研究協議会にしても「痛覚の共有」について本文から遊離して標語にのみ用いたと理解するのではなく、本文中で「痛覚の共有」が文脈に応じて言い換えられていると理解した方が妥当であろう。つまり「痛覚の共有」概念は、提起された当初から様々に言い換えられ得る柔軟な概念として構築されてきたのだといえる。

実際、米津にしても「痛覚」を『『親の生きざま』や『現実の生活の苦しさ』と、また「共有」を「共有し、共感できる」と、言い換えていた<sup>24)</sup>。米津の言葉を参考にとすると、この言い換えの基準は、「立場や〔痛みの：引用者註、以下同じ〕質がちがっても、共有し、共感できるものがある」という立場に立っているかどうか、ということになると考えられる。そのように「痛覚の共有」を捉えると、先述した基調報告には以下のような「痛覚の共有」を言い換えたと考えられる記述が見られる（下線部は筆者による、以下同じ）。

被差別部落の人々の差別の痛みと重さを共有することにどこまで迫れるのかによって子どもた

ちをゆさぶり心底差別に対して怒れる感性と認識を育て、差別と闘う力をつけることができるかどうかが「教育実践に」かかっています。<sup>25)</sup>

被差別部落の子どもたちをはじめ、在日朝鮮人、『障害』児、施設の子どものなど集団の中で最も差別され、権利を奪われている子どものかかえている問題が集団のひとりひとりの課題として、生き方とかかわって受けとめられ、集団の課題になり得るかどうかが集団づくりの基本になります。子どもたちの『荒れ』や問題行動の克服もしんどさを共有できる集団の中でこそ可能になります。<sup>26)</sup>

「痛覚の共有」が、前者では「差別の痛みと重さを共有する」ことと、後者では「差別され、権利を奪われている子どものかかえている問題が〔中略〕受けとめられ」ることとされ、その後「しんどさを共有」することと短く言い換えられている。そして、ここで想定されている集団像は学級集団を含むものであるが、必ずしもそのみを指しているとは言い切れない。米津が「個と個の出会い」を重視していたように、ここで論じられている集団のミニマムな条件は、2人以上の子どもから構成されることと考えられる。その集団を広げていくことが「集団づくり」には含意されていたといえる。

この「痛覚の共有」概念は、各同和教育研究団体にも影響を与えた。例えば市同研は、「痛覚の共有に迫る」をテーマとする大阪府同和教育研究大会が開催される8ヶ月前には、機関紙において集団づくりをめぐり「いたみを共有□□□□個と個の出会いを重視」することができているかどうか、市同研に所属する教員（＝豊中市における義務制の教員全員）に問いかけていた<sup>27)</sup>。判別不能部分は、米津の「痛覚を共有し合える個と個の出会い」という表現を参考にすれば「し合える」が入っていたかもしれない。それを抜きにして考えても、市同研が米津の提起した「痛覚の共有」概念を採用し、実践課題としていたことがわかる。

そのうえで翌年の1982年に、市同研が全国同和教育研究協議会における「差別の現実学ぶ」という同和教育の中心理念を理解する「見方」の一つとして次のように言及している。

差別され、疎外されている子の一番つらいことがわかり、その子がのり越えようとしている課題がわかり、それを支えることが可能な子ども・集団というのは、自分の生活を真剣に見つめ、自分の社会的立場と課題をきちんと認識している子ども・集団である。<sup>28)</sup>

「痛覚の共有」を言い換えた箇所と考えられるのは、下線部の「つらいことがわかる」の部分である。「つらいこと」とは「差別され、疎外されている子」が訴えるものであり、それを周囲の子どもが「わかる」ことで集団形成が可能になるという認識がここに現れている。ここで「わかる」というのは「自分の生活を真剣に見つめ」することも含む。つまり全ての子どもが「自分の社会的立場」を認識することが想定されているといえる。これは「つらいことがわかる」という概念が先行研究において言及されてきた「社会的立場の自覚」に関わる概念であることを示しており、アイデンティティをめぐる問題系にあるといえる。

以上のことから、市同研において提起された「つらいことがわかる」は、「立場や〔痛みの〕質がちがっても、共有し、共感できるものがある」という立場に立っているという点で米津の「痛覚の共有」概念を原像とするものであり、さらにそれがアイデンティティをめぐる問題系でもあることを確認したうえで、同和教育実践上の課題として位置づけられたものだったといえる。これは、差別や貧困からくる生活上の苦しさは、立場が違ってても共有し得るという共生への可能性を実践課題とした点で注目に値する。

### 3. アイデンティティを総和として扱う「つらいこと」

本節では、子どもが「つらいこと」を語ることによって、特定の被差別属性にとらわれず、アイデンティティを総和として出せることを、教員が重視していたことについて検討する。

本稿が扱う14本の実践記録すべてにおいて、子どもによる何らかの立場宣言がなされていた。しかしその中には、差別される対象としての典型的な「部落民」像、「在日朝鮮人」像、「障害者」像等とは異なる語りも見られた。例えば島実践である。「自分

は部落の人間として、堂々と生きていきたい」とする同級生の突然の「衝撃的部落民宣言」を承けて<sup>29)</sup>、同じ部落に住むA（中学2年生）<sup>30)</sup>は次のように綴っている。

自分もBとCと同じく部落だけど少しちがう。自分はわりとめぐまれてきて、甘えがある。〔中略〕それと、自分はわりと言葉がつまる時があるのは、小さいとき、言語障害だったせいもある。〔中略〕自分が言葉がつまる理由をみんなにわかってもらいたい。<sup>31)</sup>

Aは、部落出身でありつつも裕福な家庭に生まれたことを告白した。部落出身＝貧困という偏見があるなかで、これを語るのは勇気のいることだっただろう。また、裕福といえども部落出身であることはAにとって事実なのである。しかしAにとっては部落出身であるというよりも、言語障害の方が差し迫った問題だったといえる。鳥がこうしたAの作文を引用するというのは、Aが部落出身者として「つらいこと」を語るのではなく、Aその人自身としての独特の部落と障害の位置づけを表明したことを重要視し、他の教員に提起しようとしていたのだといえる。

このありのままの語りの重視は、鳥だけに見られたものではなかった。また部落・障害だけを対象とするものでもなかった。花木実践では同級生による在日朝鮮人差別発言を契機として約3ヶ月にわたる話し合いの場がもたれ、それを終えて日本国籍を取得していたD（中学2年生）が「私は在日韓国朝鮮人の立場でもあり、日本人の立場でもあります」と綴っていた<sup>32)</sup>。

それでは、これらの語りが何を意味するのか。アミン・マアルーフは、自らのアイデンティティが「ただひとつしかない」と勘違いすると、「それは至高の帰属とみなされ、排除の道具、ときには戦争の道具になってしまう」危険性を指摘し、「自分のアイデンティティを自分のさまざまな帰属の総和」として捉える必要があることを指摘している<sup>33)</sup>。これは、アイデンティティ・ポリティクスによって不可視化される属性をもつ人々を想定したものである。つまり部落差別に抵抗するために部落民像を構築したものの、Aのような部落出身であることよりも障害があることの方に重きを置いている人を包摂でき

ているのか、民族差別に抵抗するために在日朝鮮人像を構築したものの、Dのような日本国籍を取得した人を包摂できているのか、ということである。こうした交差性を念頭に置かない限り典型的な被差別者像は、より複雑なアイデンティティを有する人に牙を剥きかねないのである。

鳥や花木が重視していたことは、「つらいこと」をありのまま語ることであり、それは必ずしもアイデンティティ・ポリティクスのなかで既に形成されてきた部落民像や在日朝鮮人像ではなかった。それは、子どもたち本人が感じる「つらいこと」を等身大で話すことを重要視していたともいえるだろう。それが結果的にアイデンティティを総和として扱うことを可能にしていたのである。

#### 4. 「つらいこと」を語り合うこととしての「わかる」

本節では、子どもないし教員が語った「つらいこと」を他の子どもが「わかる」とはいかなることなのかについて検討することとしたい。

西村実践では「1年の時、おもらしをしたことで、ずっといじめられてきた」E（小学5年生）が、以前本名宣言をした同級生に対して「朝鮮人て、すぐ怒んねんな」と発言し、学級の「みんなは怒った」という<sup>34)</sup>。それを承けてEは「私、死ぬわ、死んだらええのやろ」と言い返していた。Eの「つらいこと」を前もって聞いていたFは、次のように声をかけた。

E そんなん言うたらあかん。Eのお母さん、小さい時戦争で両親なくて、苦勞してEを育ててくれたやん。Eはそんなお母さんを尊敬してる。そんなお母さんのようになりたいって、みんなに言うたん、あれ、うそやったんか。おかしいやん。死ぬなんて言うたらあかん、そんなん、逃げてるわ。<sup>35)</sup>

Fは、Eが「つらいこと」としてEの母が戦争孤児だったこと、そこから家庭生活が苦しかったことを語ったことに言及し、自らのした差別発言を棚に上げて「死ぬ」と言ったことを「逃げてる」として撤回させようとした。つまり西村は、「わかる」ことは、同級生の「つらいこと」を知ること、その

同級生に加差別とむき合わせるきっかけを提供し得ることを提起していたのだと考えられる。

しかしこのFの告発は、Eが「おもらし」をめぐっていじめを受け続けてきたことが十分に踏まえられていない。Eにとって、自らのした差別が同級生から告発されたことと、普段受けていたいじめが重なって映ったのかもしれない。またEからしてみれば母の話はここで扱われる話でなかった可能性もある。共生における他者理解について検討した檜垣立哉は、「他者を『理解』してしまう『カタルシス』に浸ることこそ『共生』にとって危険極まりなく、「あらゆる意味での『共生』には、当然理解しがたいことが含まれる」としている<sup>36)</sup>。これに鑑みれば、西村の提起する「わかる」は、相手の状況を理解してしまうことが前提として組み込まれてしまうために暴力性を伴う危険性があるといえる。

ただし理解してしまうことの危険性を回避しようとする実践もみられた。島実践では、部落民宣言をした父子家庭の同級生に対してG（中学3年生）が次のような手紙を書いている。

お母さんいないって書いてあって寂しいてあったんやんか？ オレもなんとなくわかるような気もする。オレも最初お母ちゃん死んだとき、ショックだった。どうしていいのかわかんなくなったけど、お母ちゃん死ぬ前やくそくしたんだ。どんなことあっても泣かないって。だから、よけいに寂しいような気がします。<sup>37)</sup>

Gは、同級生の境遇を、自らの母の死の「ショック」と重ねて「なんとなくわかるような気もする」としていた。これは裏を返せば、わからないような気もするのである。これは西村実践と異なり、相手の「つらいこと」は、わからないという前提に立っている。しかし、わからないが、わからなければならないというジレンマのなかで、わかろうとしていることを示すためにGは、自らの「つらいこと」を語っていた。島は、こうした子どもたちが「つらいこと」を語り合うことに可能性を感じていたのだといえる。

また被差別の子どもが常に最初に語る側だった訳ではない。堀内・木村実践においては、「度重なるバイク窃盗など」によって少年鑑別所に入る子どもが「つらいこと」を語り、それに応じてH（中学

3年生）が自分は「部落民なので」「差別される日が来る」が、「それにも立ち向かって行くようにするから」「頑張ってほしい」と語っていた<sup>38)</sup>。ここにおいても、無理に相手の「つらいこと」を知った風にせず、自らの「つらいこと」を語っていた。

また、この「わかる」は、経済的に余裕のある生活をしている子どもも射程に含んでいた。篠木実践においてみられた、親が「将来偉くなってほしいし、それだけの学力がある子だ」と期待する一方、私立中学校受験を必ずしも望まないI（小学6年生）と、同級生Jとの以下のやり取りが示唆的である<sup>39)</sup>。なおIが私立中学受験を望まない理由としては、障害のある同級生を支えられる人が一人でも多く中学と一緒に行かなければならないということだった。

「今まで言えなかったけど私学受けんねん。友だちと境できるような気がしたからよう言わなかったんやー。」あとは涙。〔中略〕その中でJさんは、「私は結核やってん。大好きやった体育もできひんかった。遊び時間も友だちと遊ばれへんかった。そんな時、友だちが離れて行くと思った。つらかった。つらかったんや！ものすごーつらいねん。Iの言ってるのん中身ちがうけど、ようわかるねん。」とポロポロ声をあげて泣いて語った。<sup>40)</sup>

Iは、私立中学校を受けることを同級生に言えないことが「つらいこと」だった。それは障害のある同級生を置いて自分だけ障害のある同級生がいない私立中学校に進学するのが、いわば「抜け駆け」として捉えられかねないからであった。Jは、それに自らの「つらいこと」を突き合わせるのであるが、「Iの言ってるのん中身ちがうけど」と前置きをしながら「友だちが離れて行く」という共通点において「ようわかる」としていた。これは、Iの「つらいこと」は、わからないが、友達が離れることについては気持ちがよくわかるということだと考えられる。

さらに「わかる」の射程は、子ども関係だけではなく、子ども・教員関係においても見られる。桑田実践では、教員である桑田が自らの障害を語り、それに応じる形でKが「死ねーっと大声でいわれ自殺しかけ」、その原因を「ちくのうしょうで鼻は悪いし、指だって皮はむけて、ひびがわれてきたない」ことに見出していたことを綴っていた<sup>41)</sup>。Kにして

も桑田の障害によって感じた「つらいこと」を理解したつもりになっていない。むしろK自身の「つらいこと」を作文のなかで展開していた。

つまり「わかる」とは、字義通り「わかる」のではない。他者の「つらいこと」をわかった気になって、それを引き合いに出しながらその人の加差別を告発した場合、それが正当な告発だったとしても、そこには暴力が潜んでいる。他者の「つらいこと」を勝手に理解し、勝手に価値づけるという暴力である。しかし、共生——ないしは差別問題——について考えていくには、他者の「つらいこと」をわかっていなければならない。そうしたジレンマのなかで教員たちは、わからないなりに「つらいこと」をわかっていこうとする作法として、「つらいこと」を語り合うことを見出していた。その過程で、部分的に「つらいこと」の共通点が見出せる可能性も示唆されていた。その射程は、裕福な子どもと被差別の子ども、あるいは子ども・教員関係も含んでいた。

ここで考えたいのは、「つらいこと」を語り合うことが何を意味していたのか、ということである。志水宏吉は、マジョリティとマイノリティが「出会う」ことによって、双方とも「自己変容」を遂げ、「そのプロセスにおいて新たな価値なり、制度なりが生まれる」ことを「共生」と呼んでいた<sup>42)</sup>。これを踏まえれば、子どもが多くの人とは体験しない「つらいこと」を語ることは、自己がその点でマイノリティであることを表出することを意味する。つまり「つらいこと」を語り合うことは、双方がマジョリティであり、マイノリティであることを確認することであるといえよう。マイノリティを前に、マジョリティがマジョリティとして「自己変容」を行うことが難しいことは、周知の通りである（もしそれが容易であれば、あらゆる差別問題は解決しているだろう）。しかし「つらいこと」を語り合うことは、互いにマジョリティであり、マイノリティであることを確認することであるから、マイノリティの立場から見たマジョリティが「自己変容」する必要性を相互に認識することが可能になっていた。つまり「つらいこと」を語り合うことで、相互に変容し、新たな価値を生み出す可能性がここにみられたのだといえる。

## 5. 「つらいこと」に示唆されるアイデンティティからの解放

本節では、特定の被差別属性の押し付けへの反発が示唆される子どもたちの「つらいこと」の語りを、教員たちが見逃さなかったことについて検討する。

子どもたちに対していかなる属性の押し付けがあり、子どもたちはそれにいかに反発したのか。山岡は「学習面での遅れがみられ、吃音のためにきちんとした発音や表記もできない」[『障害』児として名前のあがっている子] L（小学2年生）を普通学級で受け持っていた「原担」（原学級担任の略）だった<sup>43)</sup>。普通学級での学習は「障担」（障害児学級担任の略）が「入り込み」をして必要な支援をしていた。ところが「だんだんと障担の入り込みに対して抵抗を見せはじめ」、2学期の参観日には自ら「障担」に「NO！」を突きつけた<sup>44)</sup>。Lは、そのときのことを次のように記している。

山おかせんせかおしえてくれるかな。Lやりたい。がばる。〔中略〕

ぼくがべんきょうする。せんせもがんばてくらさい。〔中略〕みんななかぼくがあへやかだ。（みんなの中でぼくがあほやかから）山おかせんせわ Lがあへやかだ ぼくがべんきょうれけんから。べんきょうがれきないのがいややわ。なんれもへたやかから ちゃんと でけへえん。かん字もわからへんから。<sup>45)</sup>

Lは、自分の力で勉強したいこと、「障担」なしでもわかるように山岡に教えてほしいと願っていること、勉強が苦手で「なんれもへた〔何でも下手〕」な自分が「いや」になることを語っていた。これは、周りの子どもと同様に扱ってほしいという自分と、何でも下手という嫌いな自分が同居しつつも、前者でありたいというLの宣言である。Lは「障担」がつくことを「あへ〔あほ〕」と結びつけて捉え、同級生やその親から障害児としてレッテルを貼られることを拒否したのだといえる。

同様のことは秋山実践でもみられた。在日朝鮮人として生まれたM（中学1年生）は、自らの生い立ちを次のように語る。

おとうさん、おかあさんはいつもぼく、おと

うと、いもうとに、ちょうせんゆうことはほこりにおもえといつもいいます。〔中略〕ほくはその人たちの前へ行くと日本人がなんじゃへゆう感じになります。そしてほこりにおもえてきます。けどすぐそれはさめ、日本人に生まれたかったと思います。〔中略〕

ちょうせんだということで腹がたったのは差別をじっさいにうけました。〔中略〕それは「ちょうせんはかえれ、しんでしまえ、日本にくんな」といわれました。けんかの時にです。

〔中略〕ほくはいっしょうこのことをわすれないと思う。ほくはちょうせんという大きななみにもまれ、これからがんばりたいと思う。<sup>46)</sup>

Mは「ちょうせんという大きななみ」として、在日朝鮮人として誇りをもって生きることと、民族差別にさらされることとの狭間に立たされる「つらいこと」を表現していた。先述したDも「自分が日本人になってよかったのかわかったのかわかりません」としているように、在日朝鮮人としての誇りをもって生きることと、日本人として生きることとの狭間に立たされているという「つらいこと」を語っていた<sup>47)</sup>。このことは、反差別運動のための肯定的なアイデンティティの押し付けと、在日朝鮮人の烙印化、あるいは日本人への同化という押し付けとの狭間で子どもたちが追いつまれていることを示している。

また安川実践では、卒業生であり、高校を中退しそうになっていたN（高校1年生）に「部落の子として、これから差別と闘うことなしには〔中略〕生きては行けない」、「お前が、女の子を追いかけて、くずれていったら、そのお前を見て“やっぱり部落の者は”と言われる。〔中略〕このままやったら、お前は、差別から逃げて、部落差別を強める役割を果しているんやで」と迫っていた<sup>48)</sup>。それを聞いてNは、押し黙ったまま聞いていたという。Nは、その間何を考えていたのだろうか。安川の話すことを頭ではわかっていながら、なぜ部落差別と闘う部落民となることが義務として自分に課されるのか、問うていたのかもしれない。

差別と闘わなければならない「つら」さは、島・葉狩実践でもみられた。O（中学2年生）は、在日朝鮮人が差別と闘うことをテーマとした劇を見て

「俺は生まれてこんかったらよかった。おやじは死んだらええと思った」と綴っていた<sup>49)</sup>。差別と闘わざるを得ない自らの立場を見て、その運命を「つらいこと」として綴ったのだと考えられる。

以上のように教員たちは、アイデンティティを押し付けられることに抵抗を示す子どもの姿にも目配せをしていた。その押し付けの対象となるアイデンティティは、否定的なものだけでなく、反差別運動のなかで構築された肯定的なアイデンティティも含む。被差別の子どもたちがアイデンティティに悩まされる姿を教員たちは捉え、実践上の課題として位置づけようと試みていた。その課題意識は、必ずしも明確ではなく、子どもたちのアイデンティティをめぐる悲痛な叫びをどうにかできないか、という捉え方であったといえる。とはいえ属性を見て子どもを見ない状況に陥る危険性を少なくとも避けようとするものだったと評価できよう。石川准は、かつて「もし自分という存在そのもの、アイデンティティ抜き『本来』の『わたし』に価値を実感することができれば、存在証明〔肯定的なアイデンティファイ〕は不要となり、人は存在証明の悪循環から解放される」と指摘していた<sup>50)</sup>。こうした否定的あるいは肯定的なアイデンティティの間で翻弄される子どもが、自らの本来の価値を実感できることをアイデンティティからの解放と呼ぶとすると、こうした教員らの目配せは、アイデンティティからの解放を要請する子どもの異議申し立てを汲み取る潜在的な可能性を有していたといえよう。

## 6. おわりに

本稿では、豊中市の同和教育実践において共生がいかにつえられていたのかについて、「つらいことがわかる」という概念に焦点を当てて検討してきた。そこでまずこの「つらいことがわかる」が「痛覚の共有」概念を原像として構築されたものであることを確認し、差別や貧困からくる生活上の苦しさは、立場が違っていても共有し得るという共生への可能性を軸とする理念として提起されたことを明らかにした。

そして第一に、教員たちが重視していたものは、子どもたち本人が感じる「つらいこと」を等身大で話すことだった。そこでの語りは、アイデンティティ・ポリティクスのなかで既に形成されてきたも



のではなく、結果的にアイデンティティを総和として扱うことを可能にしていた。

第二に、教員たちは、実際は他者の「つらいこと」はわからないが、わかろうとしなければならないというジレンマのなかで、「つらいこと」を語り合うという作法を見出していた。また、その過程で部分的に「つらいこと」の共通点が見出せることも示されていた。そうした「つらいこと」を語り合うことは、マジョリティの変容の必要性を相互に認識することの可能性を示唆していたといえる。

第三に、教員たちは子どもたちが等身大で「つらいこと」を語るなかで、アイデンティティからの解放を要請する異議申し立てがあることにも目配せをしていた。それは、否定的なアイデンティティだけでなく、肯定的なアイデンティティでさえも、自分らしく生きられなくするものであると感じた子どもたちの訴えを、教員たちが実践課題として位置づけようとしていたことの現れだったといえる。それは、アイデンティティからの解放への子どもたちの要求を教員が汲み取る潜在的な可能性を有していたといえる。

以上のように本稿では、豊中市の同和教育実践において共生がいかにつまみえられていたのかについて検討してきた。それは、子どもを属性に先立つ実存として認識する子ども観に支えられ、結果的に子どもが自認する多様なアイデンティティを総和として表出させながら、アイデンティティからの解放への異議申し立てにも目配せするという、一見対立する事項を共通の理念から導いていた。それは、共生概念が「さまざまな違いを有する人々が、それぞれの文化やアイデンティティの多元性を互いに認め合」うことを射程に含むことに鑑みれば、重要な提起であったといえる<sup>51)</sup>。また「つらいこと」を語り合うという作法は、共生が「対等な関係を築きながら、ともに生きる」ことである以上、「つらいこと」をわかった気になる暴力に陥らないようにしていた点で重要な提起だったといえよう<sup>52)</sup>。また互いにマジョリティであり、マイノリティであることを確認することで、相互に自己変容することの必然性を捉えやすくなったことにも、共生への可能性を見出すことができよう。

しかし本稿での検討は、全体的な動向を把握することに力点を置いたため、個別の教員による「つらいことがわかる」に準ずる表現の有する独自の意味

合いについて、十分に検討することができなかった。これについては、今後の課題としたい。

## 謝辞

本稿の執筆にあたり、豊中市で教員をしていた木村邦雄氏、とよなか人権文化まちづくり協会の重本洋輔氏、豊中市人権教育研究協議会の山田祐佳子氏、並びに大阪府人権教育研究協議会の方々には大変お世話になりました。ご助力に深く御礼申し上げます。また本稿は、JST次世代研究者挑戦的研究プログラムJPMJS2108の支援を受けたものです。

## 註

- 1) この定義づけにあたっては、河森正人ほか編著『共生学が創る世界』大阪大学出版会、2016年、4頁を参考にした。
- 2) 碓井岑夫「子どもの活動と学校」豊中市史編さん委員会編『新修豊中市史』第10巻、豊中市、2002年、371頁。
- 3) 同和教育研究会開催後、1964年になると豊中市同和教育研究会が結成され、有志教員によって行われていた同和教育実践が組織的な後ろ盾のもと行われるようになった。豊中市同和教育研究会は、1970年に豊中市同和教育連絡協議会へと改組している。
- 4) 豊中市同和教育連絡協議会「豊中市同和教育研究協議会規約案」『同連協通信』1972年3月25日、5頁。豊中市同和教育研究協議会「規約」1972年5月。
- 5) 土岐阜三「差別越境とは何であったか」森田長一郎『差別越境との闘い』明治図書出版、1975年、25頁。
- 6) 小沢有作「在日朝鮮人教育実践論・序説」『人文学報』第150号、1981年、184-185頁。
- 7) 小国喜弘「地域と学校の再編成」小玉重夫編『学校のポリティクス』岩波書店、2016年、161-185頁。
- 8) ここでいう障害児教育は、障害のある子どもとない子どもが普通学級で共に学ぶことを保障する運動である原学級保障を支えるものである。二見妙子は、豊中市の原学級保障の源流の一部を同和教育運動に見ており、「障害の社会モデル」的な見方がそこから来ていたことを指摘している。二見妙子『インクルーシブ教育の源流』現代書館、2017年。
- 9) 小沢有作『物知り教育から解放教育へ』明石書店、1994年、99-100頁。
- 10) 同上、170頁。

- 11) 倉石一郎「三世代におけるアイデンティティと生き方」部落解放研究所編『地域の教育改革と学力保障』解放出版社、1996年、162-163頁。
- 12) 倉石一郎「日本型『多文化共生教育』の古層」『異文化間教育』第44号、2016年、80頁。
- 13) これは、事実として部落出身であることや、在日朝鮮人であることを否認することではない。またそれを誇りに思う自由を否定するわけでもないことには留意が必要である。
- 14) 田口康明「『力をつけて、のりこえる』論の止揚は可能か」広瀬義徳・桜井啓太編『自立へ追い立てられる社会』インパクト出版、2020年、160-161頁。
- 15) 「つらいことがわかる」にしても、「痛覚の共有」にしても、提起された当初から表現に幅をもたせた概念であった。その具体的様相については、第2節で記す。
- 16) 豊中市同和教育研究協議会「活動方針」1982年5月4日。
- 17) 豊中市同和教育研究協議会編『1989年度豊中市同研活動総括』豊中市同和教育研究協議会事務局、1990年3月9日、21頁。
- 18) なお今日人権教育に取り組む教員間で「しんどい子ども」という表現が豊中市内でも用いられるが、「つらいことがわかる」は「しんどい子ども」という表現の意図と重なりを持つ。
- 19) 例えば部落解放教育の理論を構築してきた一人である横田三郎は「ソ連・東欧の崩壊は、戦後の日本のすべての解放闘争を底辺で支えてきたマルクス主義者に決定的な打撃を与えた」とし、自らが「部落解放教育の中での発言も〔中略〕他ならぬマルクス主義の立場から続けてきた」としている。横田三郎「民族主義の克服と集団主義の再生を」『解放教育』第300号、1993年。冷戦の終結が部落解放教育及び同和教育にいかなる影響を与えたのかについては、稿を改めて検討することとしたい。
- 20) 参照したものは以下である。『信貴山研実践報告集』第24-31回。『大阪府同和教育研究協議会研究大会実践報告集』第15-21回。『豊中市「同和」教育実践交流集会報告集』第6-7、9回。『豊能・その実践』。『全国同和教育研究大会報告書集』第34-41回。『明日を生きる子どもたち』。『共に生きる教育を求めて』。『豊中市「同和」教育宿泊研究会報告書集』第18回。『にんげん実践報告集会』第15回。
- 21) 本稿で扱う14本の教育実践記録は、以下の表1の通りである。なお、同和教育は、各教科教育、生活指導、校外活動など、扱うテーマが広い。そのため参照した記録の母数が137本と多くなった。「つらいことがわかる」に

準ずる表現をする教員のほとんどは、生活指導を実践課題として重視していた。

| 筆者        | 同和教育実践記録のタイトル                 | 所属           | 発表年   | 「つらいことがわかる」に準ずる表現         |
|-----------|-------------------------------|--------------|-------|---------------------------|
| 西村栄美子     | 「おれらが許さんのや」                   | 庄内西小学校       | 1983年 | 「しんどさを出し合える」              |
| 篠木敬子      | 12歳                           | 庄内小学校        | 1983年 | 「つらさや苦しさを語る」              |
| 桑田智子      | 人の心を傷つける差別「ぼくがぼくであることは」音楽科の実践 | 桜塚小学校        | 1984年 | 「つらい思いやしんどい生活を語る」         |
| 篠木敬子      | 「クラスのみんな、私やぼくを育ててくれてありがとう」    | 庄内小学校        | 1984年 | 「同じ苦しさを分けあう」              |
| 山岡邦美      | 「せんせいもがんばてくさい」                | 野田小学校        | 1986年 | 「痛み」「つらいことをつづり」語る         |
| 秋山なほみ     | 自分の生活を語りはじめた子どもたち※            | 第十八中学校       | 1986年 | 「苦しみを知らない」「心から考える」        |
| 島好雄       | 「みんな自分の生き方をふりかえってくれ」          | 第五中学校        | 1986年 | 「つらさや悲しさ、寂しさ」という「現実を直視」する |
| 安川哲三郎     | 追指導・山合宿の中で見えて来たこと             | 第五中学校        | 1986年 | 「『つらさ』を共有」                |
| 島好雄       | 異国の空の下で                       | 第五中学校        | 1986年 | 「生活実態」を語り「共感域で出合い直す」      |
| 花本圭三      | 在日朝鮮人に対する差別事件をパネにして           | 第五中学校        | 1986年 | 「しんどい生活をしゃべる」             |
| 秋山なほみ     | 「自分の生活を語りはじめた子どもたち」※          | 第五中学校        | 1986年 | 「人の苦しみを知る」                |
| 堀内英典・木村邦雄 | 一人も残さず、最後の一人まで                | 第五中学校        | 1988年 | 「自分自身のしんどさを語る」            |
| 秋山なほみ     | 「私がその部落の子です」                  | 第十八中学校       | 1988年 | 「自分の一番つらいことを言える」          |
| 島好雄・葉狩忠司  | 「負けへんでエー！見いてや！」               | 第五中学校・第十八中学校 | 1989年 | 「生活で腹の立つこと」を「書く」          |

表1. 「つらいことがわかる」に準ずる表現をしていた同和教育実践記録

\*この実践記録は、※を付した実践記録の加筆修正版である

- 22) 米津俊司「苦勞してきたおやじを放っとけんのや」大阪府・大阪府同和教育研究大会実行委員会編『大阪府・市同和教育研究大会実践報告集』大阪府・大阪府同和教育研究大会実行委員会、1978年、6頁。
- 23) 同上、13頁。
- 24) 同上。
- 25) 第14回大阪府同和教育研究大会三島地区現地実行委員会「痛覚の共有に迫る」大阪府同和教育研究協議会・三島大会現地実行委員会編『81第14回研究大会報告集』大阪府同和教育研究協議会・三島大会現地実行委員会、1981年、11-12頁。
- 26) 同上、13頁。

- 27) 豊中市同和教育研究協議会事務局「豊中同研」第36号、1981年3月23日。□は、1字分の空間があり、判別不能であったことを示す。
- 28) 豊中市同和教育研究協議会前掲「活動方針」。
- 29) 島好雄「異国の空の下で」豊中市立第五中学校編『明日を生きる子どもたち』豊中市立第五中学校、1986年、201頁。
- 30) 本稿では、引用に際して子どもの名前を仮名とし、本稿で言及するのが早い方からアルファベットを昇順で振った。
- 31) A、無題（島前掲所収、203頁）。
- 32) D「差別について」(花木圭三「在日朝鮮人に対する差別事件をバネにして」豊中市立第五中学校前掲所収、237頁)。
- 33) アミン・マアルーフ『アイデンティティが人を殺す』筑摩書房、2019年、185頁。
- 34) 西村栄美子「『おれらが 許さんのや』」豊中市同和教育研究協議会編『豊中市「同和」教育実践交流会報告集』第6回、豊中市同和教育研究協議会、1983年、54頁。
- 35) 同上。
- 36) 檜垣立哉「『共生』の位相を巡る思想史」志水宏吉ほか編『共生学宣言』大阪大学出版会、2020年、64頁。
- 37) G、無題（島好雄「『みんな自分の生き方をふりかえってくれ』」豊中市立第五中学校前掲所収、144頁）。
- 38) H、無題（堀内英典・木村邦雄「一人も残さず、最後の一人まで」大阪府同和教育研究協議会編『信貴山研実践報告集』第30回、大阪府同和教育研究協議会、1988年所収、119頁）。
- 39) 篠木敬子「12歳」豊中市同和教育研究協議会前掲『豊中市「同和」教育実践交流会報告集』第6回、66頁。
- 40) 同上、67頁。
- 41) K、無題（桑田智子「人の心を傷つける差別」豊中市同和教育研究協議会編『豊中市「同和」教育実践交流会報告集』第7回、豊中市同和教育研究協議会、1984年、91頁）。
- 42) 志水宏吉「私たちが考える共生学」志水宏吉ほか編『共生学宣言』大阪大学出版会、2020年、10-11頁。
- 43) 山岡邦美「せんせいも がんばて くらさい」豊中市同和教育研究協議会編『豊中市「同和」教育実践交流会報告集』豊中市同和教育研究協議会、1986年、76頁。
- 44) 同上。
- 45) L、無題（同上所収、76-77頁）。
- 46) M、無題（秋山なほみ「自分の生活を語りはじめた子どもたち」大阪府同和教育研究協議会編『信貴山研実践報告集』第28回、大阪府同和教育研究協議会、1986年、107-108頁）。
- 47) B前掲、237頁。
- 48) 安川哲三郎「追指導・山合宿の中で見えて来たこと」豊中市立第五中学校前掲、164-165頁。
- 49) 島好雄・葉狩忠司「“負けへんでェー！見といてヤ！”」大阪府同和教育研究協議会編『信貴山研実践報告集』第31回、大阪府同和教育研究協議会、1989年、160頁。
- 50) 石川准「アイデンティティの政治学」井上俊ほか編『差別と共生の社会学』岩波書店、1996年、180-181頁。
- 51) 河森正人ほか前掲、4頁。
- 52) 同上。

