

学校における同和教育方針の検討

— 和歌山県の同和校（小学校・中学校）を対象に —

A Study on the Program of Integration Education in Schools

梅田 修（教育学教室）

Osamu UMEDA

[抄録]

今日、「部落問題が提起する教育課題」の解決が進み、同和教育の独自的課題を特定できない状況が、和歌山県の多くの地域で生まれてきている。本稿は、こうした事態の中でどのような同和教育が展開されているのか明らかにすることを目的とした。その際、和歌山県の同和校（校区に同和地区をふくむ学校）の1991年度方針を対象に、「現状認識」「教育認識」「学校認識」の三つの側面から検討するという方法をとった。この三つの側面のうち、教育実践に直接関連する「教育認識」を検討の中心においた。

その結果、小学校と中学校ではやや異なるが、①同和教育実践の柱がほぼ四点に整理できること、②今後の実践の展開にとって、「人間認識」「人権認識」なる概念で説明されている内容や、この二つの概念と「部落問題認識」の形成との関連について、いくつかの検討すべき課題があることを示した。

キーワード：同和教育、人間認識、人権認識、部落問題認識

I. 問題の所在

(1) 同和教育の段階

西滋勝が、戦後の和歌山県における責善教育（同和教育）運動が四つの段階に区分されることを指摘したのは1984年のことである⁽¹⁾。西滋勝が区分した第四期（1975年以降）は、1975年に提起された「国民融合論」（部落解放に関する理論）にもとづいて同和教育の理論と実践が展開され、「解放教育」の理論と実践の克服がすすめられた時期である。この過程で、学校における同和教育のあり方をめぐって次のような内容が明らかにされてきた。

第一は、部落差別は基本的には解消の過程にあり、また「部落問題が提起する教育課題」も漸進的に解決してきていること。

第二は、同和教育は学校教育の中核的位置をしめたり（中核論）、あらゆる領域でとりくむべき教育（同和教育の肥大化）ではなく、「民主教育の一環」であること。

第三は、学校教育が特定の解放運動と連携したり、解放運動の目標を学校教育目標に掲げたりするべきではなく、あくまでも学校教育の自律性・教育の自主性を堅持することが

同和教育を推進する上での前提であること。

この三つの内容への理解は、西滋勝の指摘以降も今日まで着実に浸透してきたが、この過程は他方では第四期から次の時期への飛躍をうながす状況を成熟させてきた過程でもある。どのようなとりくみであれ、一定の理論的・実践的枠組みをもって発展していくとある段階で飽和状態に達し、それ以上の発展のためには新たな枠組みを要求するようになる。和歌山県では、1980年代後半までに第四期からの転換を促す状況がしだいに成熟してきたといえる。それは、象徴的には次のような事態である。

第一は、「部落問題が提起する教育課題」の解決が進み、同和教育の独自課題が特定できない状況が和歌山県の多くの地域で生まれてきたことである。

第二は、第一の状況と重なって、同和教育推進主体の独自課題が特定しにくくなってきたことである。

つまり、何を対象にし、何を独自的な課題にしてとりくみを進めるのかが分かりにくくなっていること自体、第四期のとりくみの到達点を反映していると同時に、次への飛躍（第五期）を促しているのだといえる。こうした状況の成熟は、当然学校における同和教育のあり方にも反映する。

(2) 同和教育のあり方の検討－同和教育方針を通して

以上のような状況認識を前提にして、本稿は、学校における同和教育のあり方の検討を通して、和歌山県の同和教育がどのような特徴を持って進行しているのか（第四期から次の時期へ）を明らかにすることを目的とするものである。

学校における同和教育のあり方の検討という場合、学校の同和教育実践の総体が対象とされる必要があるが、ここでは実践の前提となっている同和教育方針に限定する。この場合、同和教育方針と同和教育実践の間の矛盾（例えば、①方針には明記されていることが、さまざまな事情で実践されていない、②方針は毎年通用するように一般的に書かれており、具体的実践はその都度工夫して行われている、など）は、ひとまず捨象することになる。

なお対象は、同和地区に関わる教育課題を直接に反映している同和校（校区に同和地区をふくむ学校で、1991年度現在小学校70校・中学校52校である）に限定する。また方針は1991年度方針とし、必要に応じて1992年度方針もとりあげる。1991年度は、同和行政の根拠となっている「地域改善対策特定事業に係わる国の財政上の特別措置に関する法律」（1987年4月1日公布・施行、5年間の时限立法）の最終年度になっていた年であり、同和対策のあり方をめぐって盛んに議論されていた年だからである。

同和校（小学校・中学校）の同和教育方針には、全体としていえば、次の三つの内容（認識）がふくまれている。

第一は、部落問題という一つの社会問題の解決を視野においてきたことから、「部落問題が提起する教育課題」に関わる学校の現状認識である。学校は、常に教育の側面から部落問題の現状に関わってきたといえる。これを仮に、「現状認識」とする。

第二は、同和教育という特別呼称で呼ぶ教育活動を想定したことから、学校教育全体の中での同和教育の位置と役割に関する認識である。これを仮に、「教育認識」とする。

第三は、部落問題の解決に対する教育の役割関わって、社会運動（地域の解放運動）からの学校への働きかけも大きかったことから、社会運動と学校との関係（区別と関連）

に関する学校の認識である。これを仮に、「学校認識」とする。

以下、この三つの内容（認識）に即して検討する。その際、上述した第四期のとりくみの到達点が分析の視点となる。

註：以下の叙述で学校の方針を紹介する際、どの地方の学校であるかがわかるよう
に次のような記号を用いる（大文字は小学校、小文字は中学校）。個々の学校
名については省略し、無作為に設定した番号をつけることとする。

A・a—伊都地方、B・b—那賀地方、C・c—和歌山市、D・d—海草地方、
E・e—有田地方、F・f—日高地方、G・g—西牟婁地方、H・h—東牟婁
地方。

II. 同和教育方針の特徴①—現状認識

「部落問題が提起する教育課題」に関する「現状認識」の記述は、必ずしも多くない。これは基本的には、教育方針が有している性格に規定されているといえよう。すなわち、具体的な「現状認識」は、教育方針作成の前段として確認される事項であったり、一度合意された内容が何年か継続されていたり、また別の文章として書かれていたり（方針は簡潔に書かれる）することなどによると考えられる。わずかな記述から、若干の特徴にふれる。

まず、どの学校も「部落問題が提起する教育課題」が漸進的に解決されてきた事実を指摘しているが、その程度は学校によって異なる。

第一は、同和地区と同和地区外の「教育上の格差」がほとんど解消されてきているところである。こうした学校では、同和教育方針としつつも、子ども全体の課題に視野が向けられている場合が多い。

「〔部落の実態は著しく改善されたが〕これらのこととは、同和教育の発展や民主主義の普及と相まって子どもの生活や学力の上にも大きな影響を及ぼし、地区・地区外の格差はほとんど無いと言っていいほどになりました。」（A 5）

・「〔子どもたちの現実は〕生活の基本的態度は乱れてくる傾向にあり（生活調査等より）、町内的人口急増に伴う環境の変化や仲間はずれ、いじめなどをはじめとして人権意識についても子どもの今日的状況から考えて、ますます重要になってきているといえる。本校校区内の同和地区の状況を見てみると、地区の子どもの独自の課題がなくなりつつあるといえる。」（B 6）

「学力的な面では……地区の子=低学力、あるいは一般対地区という対比はほとんど意味を持たない状況にある。むしろ低学力の問題は、家庭の経済的基盤や環境とのかかわりで考えるべき課題になってきている。……また、家庭の状況調査からみても生活保護家庭や欠親家庭が地区に多いという状況もなくなってきた。しかし、学校全体として子どもの現状を見ると、前述の基礎学力の問題や基本的生活習慣や学習規律が身についていない子、多欠・不登校傾向のある子、家庭環境の複雑な子もあり、また判断力や人権意識、自立・自律への意欲の弱さ等からくる問題もある。」（F 2）

「子供の実態—①人権意識 部落問題については、生徒間での偏見やわだかまりも見ら

れず、過去のものという状況がある。……②学力問題 学年によって差があるが、地区外との格差はなくなってきたおり、学力問題が部落問題に起因する課題という見方は妥当性に欠ける。……③問題行動等 生活習慣や問題行動については、地区生徒だからという特徴はまったく見られず、家庭の教育環境や社会の退廃文化等、複合的に個々の生徒に表れた課題が大きい。」(g 8)

第二は、同和地区と同和地区外の「教育上の格差」が解消されてきて、同和教育の独自的課題として特定できるものはなくなってはいるが、問題をかかえた子どもが相対的にまだ同和地区に多いというところである。「相対的にまだ同和地区に多い」事情の説明は、学校によって異なる。

「本校においては、『部落問題が提起する教育課題』とまでは言いきれないが、個々の問題として残された課題はまだまだある。これらの課題は、一般化するのではなく、地域・学校の実情に合わせて別だての取り組みをしていくことが必要になることもある。……

〔学力の〕遅れが地区の子どもたちに比較的大きく現れている事実を歴史的な差別の蓄積の結果であるとみると、その取り組みは特別の配慮がなされなければならない。」(F 10)

「学習面においても、生活面においても、本校の抱える課題は多い。だがそれは、もやは部落問題が提起する教育課題というよりは、一般的な教育課題というべきであり、基本的には、同和地区なるが故に生じた課題とはいえないであろう。ただ、永い間の部落差別からくる歴史的後進性が子どもの上に多少の影響を及ぼしていることも事実である。」(G 7)

「地域改善事業により、……同和地区の環境改善はほぼ終わりに近づき、周辺の事業も進みました。したがって地区の子供たちの教育環境も大きく改善されてきました。しかし、地区内の生徒の家庭状況を見ると、地区生徒の19.1%が生活保護を受けており、準援護家庭は18.0%，あわせると37.0%となっています。これは父母の不安定な就労状況が依然として存在していることを示しており、このことが子供たちの生活や学力に少なからず影響を与えていていることが考えられます。」(e 5)

「本校同和地区生徒は、個々についてみると、保護者の教育力、生活の実態、学力、生徒指導にかかる諸問題をはじめとして、まだ多くの課題が残されている。……全体に低学力の実態はなくなってきたが、個々にみると学力に課題を持つ生徒が少なくない。その結果として、定期テストにおいては地区生徒の平均点と学校全体の平均点にはなお隔たりがみられる。また、学年がすすむにつれて、学力差が広がる傾向も見られる。これは、基本的生活習慣の確立の差、目的意識、努力の差と考えられる。」(g 1)

第三は、同和地区と同和地区外の「教育上の格差」が解消されてきているとはいえ、同和地区がまだ多くの未解決な問題（個別家庭の問題に解消できない）をかかえているために、それが子どもの生活・教育におよび大きな影響を与えているところである。

「『地区の環境が大きく改善された』『学力格差が縮まっている』『多欠・怠学児童が減ってきた』というような部落問題の解決にむけて、少しずつ前進しています。……しかし、多欠が一旦解消しても家庭環境の急変で、再び逆戻りするケースもあります。また、特別措置法からとり残された地域の住環境整備の問題があり、この問題が子どもたちの生活に重くのしかかり、学校教育の場に多くの課題を提起しています。環境が改善されても、

文化水準や意識の中に、まだまだおくれている部分があります。生活保護家庭・欠親家庭などの家庭環境がよくならない状況もあります。」（F 1）

「本校においては、校区内に比較的大きな同和地区を含んでおり、その実態は変貌しつつも、多くの未解決な問題を残している現実からみて、部落問題とかかわって取り組まなければならぬ課題はきわめて多いと考えられる。」（f 1）

以上述べてきた「現状認識」は、同和教育方針作成の前提となる（記述されているかどうかに関わりなく）。逆にいえば、こうした「現状認識」の不断の検討を欠いて、従来の「現状認識」を前提にした同和教育方針で推移しているとすれば、その方針は一つの社会問題とそれにかかる教育課題の解決に対応するという同和教育方針が本来有してきたアリテーを喪失していくことにつながる。

III. 同和教育方針の特徴②—教育認識

学校教育全体の中での同和教育の位置と役割に関しては、二つの側面からの検討が必要になる。一つは、同和教育の目標である。何を目標にしているかが、まず問題となる。二つめは、同和教育の実践の枠組みである。目標の実現のために、どのような実践の柱と内容を設定しているかである。実践の枠組みは小学校と中学校では当然異なっている。

この二つ（目標と実践の枠組み）はひとまずは区別されうるが、実際には一体のものとして方針化されている。したがって、検討はこの二つをまとめて行うこととする。

（1） 小学校

「同和教育方針」から同和教育実践の枠組みを検討することは、必ずしも容易ではない。方針自体が具体性を欠いている場合、あるいは方針の内容として記述してある「目標」「努力点（努力目標）」「具体的な進め方（とりくみ）」「実施計画」などの相互に整合性がない場合があるからである。ここでは、比較的明確な方針をかけている学校で、しかも「同和教育方針」として方針を掲げている学校（後述するように、「同和教育方針」を他の方針などに変更している学校がある）に限定して検討する。こうした学校の同和教育実践は、ほぼ次の四つの柱の組合せ（欠落をふくむ）で構成されている。

- イ. 科学的な社会認識・部落問題認識の形成
- ロ. 豊かな人間認識・確かな人権認識の形成
- ハ. 民主的な集団づくり・仲間づくりの実現
- ニ. 基礎学力の獲得・基本的生活習慣の形成

1. 四つ柱の内容

イ. 科学的な社会認識・部落問題認識の形成

内容に若干の違いがあるものの、この柱はすべての学校の方針に登場する。これは、小学校六年生の社会科教科書に部落問題記述が登場してから、社会科を中心に部落問題学習のあり方が広く議論されてきたことを反映している。小学校六年生での部落問題学習をめぐっては、ほぼ二つの考え方がある。

第一は、「部落問題に対する正しい理解と認識を育てる」「部落問題の科学的認識を育てる」（小学校六年生時の学習が中心）ために系統的に指導するという考え方である。

「部落問題に対する正しい理解と認識」の内容が問題となるが、たとえばそれは、「社会科学習の中に位置付け、部落問題が封建的身分差別の残り物であること、また、それが現在解消の過程にあることを分からせる。」（A 5）「①部落問題は民主主義に反する不合理なものであることを理解させる。②部落問題は民主主義の確立とともに解消するという展望を持たせる。」（A 6）「①部落差別は人間がつくり出したものであり、今でも残されていること。②部落差別は封建制度のこりものであり、民主主義の原則に反するものであること。③部落差別は解消されつつあり、残っている差別も、みんなが力を合わせてがんばればなくせるものであること。」（E 3）と説明されている。

第二は、小学校では、重点はむしろ「部落問題に対する正しい理解と認識の基礎を育てる」「部落問題の科学的認識の基礎を育てる」ことにあるという考え方である。

「基礎」という場合、社会科における科学的な社会認識の形成が意味されているが、たとえばそれは、「労働・生命・基本的人権・平和など、子どもの発達段階に即して……指導の工夫等に取り組む。」（B 6）「労働・生産・生産道具・生活現実・働く人々の歴史・戦争と平和・社会の進歩と発展・人権等について、社会を見る目や考える力（科学的認識の基礎）を子どもの発達段階に即してつけさせる。」（F 7）「社会科学習をとおして、人々が協力することの大切さや働くことの価値を理解させる。歴史学習で、差別された人々の苦しみ・怒り・解放への努力を理解させ、憲法学習では基本的人権の大切さを理解させる。」（G 1）と説明されている。ただし、方針を見る限りでは「基礎」の内容を説明している学校は少ない。「部落問題の科学的認識の基礎を育てる」という表現は、むしろもう少し広い意味で使用されている場合が多い（後述する）。

なお、二つの考え方と共通しているのは、部落問題を教えるためには基礎となる社会認識を系統的に形成する必要があるという点であり、相違しているのは、部落問題それ自体を教えることに積極的な意味を与えているかどうかという点である。前者の考え方の場合は、この「積極的な意味」は何かの吟味が要請されるし、後者の考え方の場合は、「基礎」の内容が問題となる。

ロ. 豊かな人間認識・確かな人権認識の形成

この柱は、内容に若干の相違があるものの、ほとんどの学校の方針に登場する。ただし、「人間認識」「人権認識」以外の概念で説明している学校も少なからず存在する。この「人間認識」「人権認識」という概念の区分と使用は、同和教育における授業と教材研究協議会（同授研）の提起に影響されている。

たとえば、「同授研のめざすもの」（『月刊・どの子も伸びる』第131号、1988年3月）は、子どもの人権に関する認識領域について次のように指摘している。「部落問題についての正しい理解は、生活認識を基礎にしたゆたかな人間認識とたしかな人権認識のうえにきずかれる」／「中心になる認識は人間認識である。あるがままの人間を認識するだけでなく、るべき人間を認識することによって、はじめて差別という非人間的・非人道的な作為を克服する人格形成の基礎がつくられる。」／「人間というものを理解することなしに人間の権利を真に理解することは困難……人間を大切にする心が深ければ深いほど、人間の願いをふみにじる差別への憤りや、それを克服しようとする意識が強くなるのは当然であり、それこそが、確かな人権認識の基礎である。」さらに、「文学教育を中心とした人間認識の形成」「生活綴方を中心とした生活認識の形成」「社会

科における人権認識の形成」と述べ、認識領域と一定の教育方法を対応させた提起ともなっている。

まず、「人間認識」から検討する。「豊かな人間認識」（あるいは「豊かな人間性」・「人間の優しさ・豊かさ」）の形成が実践の柱にたてられている場合、第一に、そのための方法として位置づけられているのは（同授研の提起とも関わって）、ほとんどが文学教育である。

この場合「人間認識」とは、例えば「人間らしく生きる生き方の大切さ」（B 6）「人間を大切にする心と生き方」（E 6）「『人間とは何か』『人間らしく生きるとはどういうことか』を学ばせる」（F 8）「子どもの人間的成長と変革のため、かけがえのない人間尊厳と真実に目覚めさせ（る）」（G 3）と説明されている。ただし、方針を見る限りでは「人間認識」の内容を説明している学校は少ない。

第二に、「人間認識」の形成の方法として、文学教育以外の方法も位置づけている学校がいくつか存在する。例えば、次のような方法が示されている。

「生活綴方を通して、自分たちの生活を見つめ、その中にある矛盾を見逃さない態度を養う。／心身に障害をもつ友達のことを正しく理解させるとともに、心のやさしい子どもに育てる。／生命の大切さを理解させ、平和の尊さに気づかせる。」（A 2）「子どもたちに生活を見つめさせ、人間認識を深められるようにする。」（F 3）「生活作文・文学教材・校内放送・読書などで、『人間とは何か』『人間らしく生きるとは何か』を学ばせる。また、やさしさ・思いやりの心情を養う。」（F 5）これ以外にも、性教育や道徳教育を位置づけているところがある。

次に、「人権認識」について検討する。「人権認識」の形成のための方法は、「人間認識」の形成のための方法より多様である。

第一は、社会科教育である。当然のこととして、この方法が最も多い。「学年を通して、人権についての正しい理解を育てる（社会科を中心に）」（C 9）ということである。ただし、「人権についての正しい理解」は、上述した「社会認識」の範疇に位置づけることで（と推測できる），とりたてて「人権認識」なる概念を使用していない学校がある（A 2・A 4・B 6・G 3など）。

第二は、集団づくり・仲間づくりである。これは、次のハの柱に関連している。「集団づくりの中で人権認識を育てる」（A 3・E 7）というものである。これは、「人権認識」なる概念は使用されていないが、内容的には「お互いに個性を見つけ合い、一人ひとりが人権を大切にする集団を育てる」（E 6）と同一の趣旨である。

以上二つは、「人権認識」なる概念が個別の方法に対してのみ使用されているのであるが、複数の方法に対応して使用されているところがある。これが、第三である。

すなわち、「確かな人権認識をつける取り組みをする。その中で部落問題についての学習をすすめる。（社会科・生活科・つづり方を中心にして）」（C 8）「人権認識形成の取り組み－生活綴方の取り組み。民主的な学級集団作り。社会科の取り組み。生活・人権作文発表会の取り組み。障害・障害児認識学習と交流学習」（F 2）「人権作文に取り組み、正しい人権認識を育てる。」（F 7）「社会科指導を通じ『基本的人権』『民主主義』『平和』『労働』『福祉』などの主題を中心に確かな人権認識を育てる。／生活指導および生活作文の取り組みを通じ……確かな人権認識を育てる。」（G 10）と

いうことである。ここでは、社会科教育や集団づくりにとどまらず、生活綴方教育・障害児教育・学校行事までがふくまれている。

第四は、「人間認識」形成の方法とされている文学教育も「人権認識」形成の方法にふくめているところがある。たとえば、「[社会科以外の]他の教科においても、子どもの人権認識を高めるための取り組みをすすめる。」(A1)「社会科や文学教材その他の学習を通じて、人権認識を高め、部落問題を学習する素地を養う。」(H6)というものである。前記三つの場合は「人間認識」と「人権認識」の概念を区別して使用しているが、この場合は区別されていない。

ハ. 民主的な集団づくり・仲間づくりの実現

「集団づくり・仲間づくり」という場合、主として学級集団が想定されている。この柱が同和教育実践の中で重視されてきた事情は、ほぼ次の二つである。一つは、人権への理解は人権が尊重される集団の中でこそ生きて働く力になるという自明の事実からである。二つめは、子どもの間での人権侵害を許さず、人権を尊重する実践的な能力を形成するという趣旨からである。このため、内容に若干の相違があるものの、ほとんどの学校の方針に登場する。

第一は、集団づくりの中で形成される能力の内容を「人権意識」として整理しているところがある。

たとえば、「すべての子どもに正しい人権意識を形成し、民主的な集団をつくるー①学級集団を中心として、人権を尊重する集団作りをすすめる。②集団活動を通じて、認め合い、協力し助け合う力を培う。」(A1)「正しい人権意識を育て、民主的な学級集団をつくるー助け合い、励まし合う民主的な学級集団を育てる。仲間づくりを通して、身近な問題に気づき、みんなで解決する力を育てる。自分の考えをみんなの前ではっきりと言え、人の意見もしっかり聞ける子どもに育てる。」(A2)「人権意識を培うー生活を見つめ、その中にあら不合理的や差別を見抜く力を育てる。／自他の人権を大切にし、お互いに協力し高め合う集団づくりをすすめる。」(G6)と説明されている。

ここで説明されている能力を、「人権意識」という概念で整理することが適當かどうかは検討を要するが、集団づくりの中で形成される能力の質と教科指導の中で形成される認識の質を区別しようとする意図は伝わってくる。事実この三つの学校の方針では、「人権意識」と「人間認識」「社会認識（人権認識をふくむ）」との区別が意識されている。なお、「人権意識」について言えば、「人権意識を育む取り組みは、全ての教育活動の中で行われるものであるが、特に、文学教材の授業、社会科學習、生活綴り方等の指導、平和学習を重視して取り組む」(F10)といったように、「人間認識」「人権認識」を包含する概念として使用されているところもある。

第二は、集団づくりの中で形成される能力の内容を特別な呼称で特定せず、上述した事情からその意義を強調しているところである。多くの学校が、この形式をとっている。

ニ. 基礎学力の獲得・基本的生活習慣の形成

この柱は、同和地区の子どもたちの低学力が顕著であった時期は重要な位置を占めていたが、「教育上の格差」がしだいに解消されてくるにしたがって、同和教育方針としては位置づけないところがでてきている。事実、「基礎学力の獲得」については約三分の二が位置づけているが、「基本的生活習慣の形成」は約半数の学校にとどまっている。

もちろん、「現状認識」の項で述べたように、地域の状況によってはひきつづき重要な柱になっている学校がある（F 1）。また、「本校の目標は殆ど低学力克服・基本的生活習慣の定着という点に重きがおかれてきた」（H 3）という学校もある。なお、同和地区的子どもに対する学力補習などは、一部で実施されていることが推測できるが、ほとんどの学校は実施していない。

2. 四つの柱の構造化

四つの柱ごとに検討してきた。次は、それぞれの柱がどのような関連のもとに配置されているのかが問題となる。

第一は、四つの柱（もしくは対応する教育方法）が並列的に並べられていて、どのような関連があるのか分かりにくいところが多いことである。学年別学期別の同和教育年間指導計画が作成されている場合も、それぞれの課題が平行的に並べられている場合が多い。

第二は、「部落問題の正しい理解と認識を育てる」という柱に重点をおいた構造化がみられることがある。これには、二つの種類がある。

一つは、次のような例である。すなわち、同和教育の目標を「部落問題を正しく認識するための基礎を身につけた子どもを育てる」とし、他の柱に関わる教育方法（文学教育・社会科教育・集団づくりなど）はすべてこの「部落問題を正しく認識するための基礎づくり」に相当するという位置づけである（B 6）。こうした位置づけは、他にも見られる。たとえば、「[基本方針] 同和問題についての正しい理解と認識の基礎を身につけさせる①正しいものの見方・考え方を身につけさせる。②確かな学力を身につけさせる。③民主的な学級集団づくりをめざし、社会連帯意識を身につけさせる。」（B 7）というものである。

二つめは、「部落問題の正しい理解と認識の基礎づくり」と「部落問題の正しい理解と認識を育てる」の二つに区分するものである。前者の中には、一つめと同様「文学教育・社会科教育・集団づくり」などが位置づけられる。ただし、こうした方針をとっているところは多くはない。

二つに共通する問題としてあるのは、文学教育・社会科教育・集団づくりなどの位置づけである。文学教育・社会科教育・集団づくりなど豊かに展開されることは、部落問題の学習を有効にする条件ではあるが、これらは部落問題の学習の基礎といった限定された意味だけをもっているわけではない。検討を要する点である（後述する）。

第三は、「部落問題の正しい理解と認識を育てる」という柱をふくみつつ、独自の構造化をはかっているところである。特徴的な例のみ紹介する。

「とりくみの柱—①命を大切にし、豊かな人間認識・人権認識を持った子どもを育てます。②働くことのねうちを知り、働くことが好きな子どもを育てます。③うそやごまかしをなくし、公正で筋道の通った考え方や行動のできる子どもを育てます。④批判しあい、はげましあい、助けあいながら、仲間と協力し、自主的な活動のできる集団づくりを進めます。⑤同和地区的子どもに表れた教育問題及び恵まれない状況におかれている児童の問題を取り上げ、解決を図ります。⑥部落問題の科学的認識を育てます。」「課題—①部落問題に対する正しい理解と認識を育てる。②確かな人権認識を育むとともに、民主的な集団を育てる。③基礎的な学力・基本的な生活習慣を身につけさせる。」（F 10）
「具体策—①豊かな心情と人間認識を基礎にして、確かな人権認識を育てる。②自主的・

自律的な生活態度と社会的連帯性を育てる。③ ①②を基礎に部落問題についての正しい理解の基礎を育てる。」（G10）

これらの柱・課題・具体策には具体的な教育方法が示してあることはもちろんである。

第四に、「部落問題の正しい理解と認識を育てる」という柱を相対化して構造化をはかっているところである。

E 4 は、「人権を大切にする意識と感性を育てる」（目標）にもとづく「具体的な取り組み」として、「①豊かな人間認識・確かな人権意識を高める取り組み、②正しいものの見方や考え方を育てる取り組み」の二つを掲げているが、少なくともここには「部落問題の正しい理解と認識を育てる」という文章は登場していない。またG 4 は、「具体施策」として、「①人権を大切にする意識と感性を育てる（人権意識・人間認識）、②科学的なものの見方や考え方を育てる（科学的認識・社会認識）、③民主的な集団づくりを目指す（集団の自治・仲間意識）」をあげ、「部落問題学習の基礎を育て」るとりくみは②の中に位置づけている。

(2) 中学校

小学校と同様、ここでは比較的明確な方針をかけている学校で、しかも「同和教育方針」として方針を掲げている学校（後述するように、「同和教育方針」を他の方針などに変更している学校がある）に限定して検討する。こうした学校の同和教育実践の枠組みは、ほぼ次の四つの柱の組合せ（欠落をふくむ）で構成されている。

- イ. 科学的な部落問題認識の形成
- ロ. 確かな人権認識の形成
- ハ. 民主的な集団づくりの実現
- ニ. 学力の向上・進路保障・基本的生活習慣の形成

1. 四つ柱の内容

イ. 科学的な部落問題認識の形成

内容的には若干の相違があるものの、この柱はすべての学校の方針に登場する。しかも、小学校でみられたような位置づけの相違は基本的にはない。

この柱をめぐる第一の問題は、学習内容である。中学校で学習すべき内容は、たとえば次のように説明されている。

「①部落差別は、封建社会の発展の中で、封建的身分として把握され、固定化されたことに起因するということ。②明治の変革の過程で、法制上封建身分は廃止されたが、日本社会のしくみにより、社会問題としての部落問題は残されたこと。③戦後の日本の民主的変革により、部落問題を残してきた社会のしくみが解体され、解決への基盤がつくられてきたこと。④部落問題を解決するための運動や努力が積み重ねられていること。⑤現在部落問題は、国民の力によって解決しつつあり、解放への展望を開いていること。」（c 2, e 5・g 8 もほぼ同様）「①現在の部落問題は、封建的身分差別が残されたものであること。②部落問題は、現代社会における基本的人権の問題であること。③部落問題を解決するための運動や努力が積み重ねられていること。④現在部落問題は、民主主義の課題として解決への展望を切りひらいていること。」（e 6）。

方針を見る限りでは、学習内容を説明している学校は必ずしも多くない。わずかに記

述されている学習内容の若干の相違が、実践的にはどのような違いをもたらしているのかは問題点の一つではある。しかしそれは、義務教育終了時までに「部落問題の基礎的な理解」を培うことを前提（目標）とした場合の問題である。この前提（目標）自体も吟味すべき課題である（人権認識の形成を目標として、そのために部落問題を教材化することの意義）と思われるが、少なくともこうした課題意識は方針にはみられない。

第二の問題は、学習場面である。学習指導要領や社会科教科書を前提にした場合、社会科教科教育の中で部落問題や基本的人権を教育内容として扱うことになる。中学校の場合、これ以外にも「教科以外の時間」を設定して（以下「特設時間」とする）部落問題の学習を展開していることが一つの焦点である。これは、次に述べる「人権認識」の形成の柱に関連している。

「特設時間」の学習では、従来から指摘されてきた「部落問題学習の肥大化」（部落問題学習の時間数が他の学習の時間数と比較してきわめて多い事態）という現象は顕著にはみられない。ここではむしろ、社会科での学習内容と「特設時間」での学習内容の区別と関連（教育主体の相違もふくめて）をめぐる問題が焦点になるのだが、方針を見る限りではこの問題に言及しているところはない（h 5 が若干ふれてはいるが）。

ロ. 確かな人権認識の形成

この柱は、四つの柱の中では学校による相違が比較的明確な柱である。まず第一に、「人権認識」という概念を使用していない場合にも（この場合が多い）、基本的人権や人権問題に対する理解（認識）をはかる実践をこの柱に位置づけて整理すると、これに対応する教育方法は二つである。

一つは、社会科教育である。基本的人権の学習は、主に公民的分野でとりあげられる。これはほとんどの学校がふれている。

二つめは、「特設時間」における学習である。ほとんどの学校が、部落問題とともに基本的人権や人権問題に関する学習を目的にして、「特設時間」を設定している。「ゆとり」の時間や学級活動・特設道徳の時間を活用して（方針には、どの時間を活用しているのか明記されていない場合が多い），週1時間もしくは月1時間程度（中には学期1時間もある）が設定されている。

「特設時間」で取り扱われている「基本的人権や人権問題に関する学習」の内容は、学校によって多様である。概して、福祉と人権問題（障害者問題・在日外国人問題・アイヌ問題など）の学習、憲法学習、平和教育、人権作文の作成などから成っている。この時間は、前述したように部落問題も扱われているが、その比重は学校によって異なる。ここでも、社会科での学習内容と「特設時間」での学習内容の区別と関連をめぐる問題が焦点になるのだが、方針を見る限りではこの区別に言及しているところはない。

第二は、「人権認識」という概念を使用している場合（それほど多くはない）である。これには、二種類ある。

一つは、人権問題の学習（人権学習）という方法によって形成される認識という意味での使用である。すなわち、「部落問題解決の展望のもとに、部落問題をはじめ人権問題全般について、自らの生活や権利と関連して、人権認識を育てる取組を重視する（人権学習）」（E 4）ということである。

二つめは、「人権認識」なる概念が、複数の方法に対応して使用されている場合であ

る。たとえばそれは、「人権認識を育てる一学級を中心としたとりくみの中で、次のことを重点とする。①生命を大切にし、人権を守り尊重し合う力を育てる。②豊かな人間性を育てる。③平和を求める意識を高める。④生徒の自主・自立を高める。⑤民主的な集団づくりをする。⑥社会問題に対する関心を高め、生き方を積極的に考えさせる。」(c 2, e 5は③が欠落しているだけでほぼ同様) というものである。ここでは、集団づくりによって形成される能力も「人権認識」の中にふくまれている。

第三は、「人間認識」という概念を使用している場合である。これは、主として文学教育によって形成される認識という意味での使用である。

たとえば、「子どもの心をゆり動かす文学教材などを利用して、豊かな人間認識を育てる」(a 5) 「[人間認識の基礎] 国語科の文学教材の指導を通して、人間を愛し、尊敬し、人間らしく生きようとする願いを育てる」(b 2) ということである。「国語科一人間らしい生き方を求め、平和・友情・正義など、人間の生きざまを通して豊かな感性をみがく」(e 4) というのも、「人間認識」という概念は使用されていないが同趣旨のものである。

ただし、この概念を使用しているところはきわめて少ない。それは、中学校の方針の中に、文学教育がほとんど位置づけられていないことの反映でもある。

ハ. 民主的な集団づくりの実現

「集団づくり」という場合、生徒会活動にもふれているところがあるが、主として学級集団が想定されている。「仲間づくり」という表現は少ない。この柱が同和教育実践の中で重視されてきた事情は小学校と同様である。内容に若干の相違があるものの、ほとんどの学校の方針に登場する。

第一は、集団づくりの中で形成される能力の内容を特別な呼称で特定せず、上述した事情からその意義を強調しているところである。小学校と同様、多くの学校がこの形式をとっている。

第二は、わずかではあるが、集団づくりに関わって形成される能力を「人権意識」として整理しているところがある。

たとえば、「人権意識を育成し、疎外される生徒をなくし、暖かい雰囲気の中で話し合える集団をつくる」(a 4) 「人権意識をたかめる取り組みをすすめ、ひとりひとりを大切にする集団づくりに努める」(b 4) 「ひとりひとりが大切にされる集団づくりを通して人権意識を高める」(c 4) ということである。前二者は「人権認識」との区別が意識されていないが、後者は区別されている(ただし、内容的に区別されているかどうかは定かでない)。

ニ. 学力の向上・進路保障・基本的生活習慣の形成

中学校の場合、「進路保障」が大きな課題になることから、「進路保障」との関連で「学力の向上」を位置づけているところが、約四分の三存在する。ただし、「基本的生活習慣の形成」は、小学校と同様約半数の学校にとどまっている。

もちろん地域の状況によっては、これが同和教育方針上の重要な柱になっている学校がある(f 1)。なお、同和地区の子どもに対する学力補習などは、小学校と同様一部で実施されていることが推測できるが、ほとんどの学校は実施していない。

2. 四つの柱の構造化

四つの柱ごとに検討してきた。次は、それぞれの柱がどのような関連のもとに配置されているのかが問題となる。この問題の検討にあたっては、中学校が学級担任制ではなく教科担任制であるという事情が一つの前提になる。

同和教育実践を社会科における部落問題学習に限定することなく、すべての教師の課題とするためにも、学級担任が学級単位で実施できることを基本にした方針が望まれる。そこで工夫されたのが、学級を単位にした「教科以外の時間」の設定である（「特設時間」）。学級担任が工夫する余地がある「ゆとり」の時間や学級活動・特設道德の時間の中から、一定時間を同和教育に関わる時間として設定することになったと推測される。「特設時間」は、「人権学習」「特設同和」といった名称で呼ばれている。

では、「特設時間」ではどのような教育活動が展開されているのか。「人権学習」「特設同和」と呼ばれている「特設時間」の計画を見ると、その内容は①部落問題の学習、②福祉と人権問題（障害者問題・在日外国人問題・アイヌ問題など）の学習、憲法学習、③平和教育、④人権作文の作成・発表、⑤学校行事への参加、⑥学級集団の運営、⑦進路問題など中学生の生き方に直接関わる学習など、実に多様である。

中学校の場合、第一は、この「特設時間」のあり方が一つの焦点である。この「特設時間」をめぐる問題は、教育主体が主として学級担任であることから、部落問題・人権問題など社会科に直接関連する教材をとりあげた場合に象徴的に顕在化する。すなわち、学級担任の多くが専門外の教育内容にも関わらざるをえないということ（不確かな理解による教育になりやすい）、社会科の教育内容との区別と関連が明確になりにくいということである。二つのことを総括的に言えば、部落問題・人権問題を特別にとりだして学習することの積極的な意味は何かということである。

仮に、部落問題・人権問題を特別にとりだして学習することの意味を認めたとしても、次に問題になるのは、「特設時間」の教育活動には教科指導と生活指導の内容が混在していることである。すなわち、教科指導と生活指導をどのような能力の形成めざして統一していくのかということである。「人権認識」なる概念が複数の方法に対応して使用されている事例を紹介したが、それはこうした統一への志向の反映とみることもできる。統一への契機を欠くと、この時間は諸指導の羅列になる。統一へのなんらかの探求はあると考えられるが、方針を見る限りではこうした内容に関わる叙述はない。

どの教科担任であれば学級担任になった以上は、学級を単位に人権問題に共通してとりくむことになるという積極面を生かすためにも、そこで追求すべき教育活動の内容が何であるのか、以上の問題をふまえた検討が必要である。

第二は、「特設時間」に限定されないで、四つの柱をふくみつつ全体として独自の構造化をはかっているところがある。特徴的な事例のみ紹介する。

「四本の柱—①学ぶ力につける（民主的な社会の主権者として）、②人間学習を深める（平和で民主的な生徒の育成）、③進路学習を深める（価値ある生き方を求めて）、④自主活動を推進する（民主的な社会の建設者として）」（g 2）「(1)日常の教育実践を通して人間認識を育てる—①人間とは何か、どう生きるべきか、人間の存在を次の視点から（省略）求め実践する。②全領域の中で、美しいものに感動する豊かな心と他を思いやる温かい心情を育てる。③感動体験を通して人間への理解と認識を深め、人間を大切にする

生き方を育てる。④自らの存在価値を認識させ、自分を大切にする態度を育てる。／(2)確かな人権認識を育てる—①身の回りや地域での不合理や差別を見抜き、それを取り除く力を身につけさせる。②書くことを通して生活を見つめさせ、さまざまな矛盾に気付かせると共に、人権に対する意識化をはかる。③養護学級や障害者、老人問題等身近な人権問題に対する理解を深める。④平和の尊さについて、人間の生命や幸福と日常の生活とを結びながら考えさせる。／(3)部落問題についての正しい認識を身につけさせる（内容は省略）。／(4)学級づくりを基盤として、自主・自律・協同の生徒活動を推進する。／(5)学力の向上を図り、進路を保障する。」（g 8）

前者は「進路学習」の位置づけが、後者は「人権認識」という概念を「人間認識」という概念と区別し、それぞれの内容を提起していることが特徴的である。

(3) 同和教育実践の枠組み——同授研の提起に関わって

小学校と中学校のそれぞれについて、同和教育実践の枠組みの特徴を見てきた。ここでは、同和教育実践の枠組みをめぐる若干の検討課題にふれる。

同和教育実践の枠組みに関しては、同授研の提起の影響が大きい（特に、小学校）。同授研の提起は前述した。ただし、この提起は仮説的なものであり、未整備な内容をふくんでいることからも、いくつかの検討事項が生じているといえよう。

第一は、「人間認識」「人権認識」の内容（質）とそれに対応する教育方法の問題である。

「人間というものを理解することなしに人間の権利を真に理解することは困難……人間を大切にする心が深ければ深いほど、人間の願いをふみにじる差別への憤りや、それを克服しようとする意識が強くなるのは当然であり、それこそが、確かな人権認識の基礎である」（前掲「同授研のめざすもの」）という指摘を一応前提にする。この「人間認識」には文学教育が、「人権認識」には社会科教育が対応する教育方法として提起された。「文学を通しての人間認識」の積み上げを基礎にして、社会科での科学的認識としての「人権認識」の形成がはかられるということである。

一つめの問題は、「人間認識」である。文学は、感性的認識としての「人間認識」の方法であるが、文学に限定されるものではない。また、感性的認識とは区別される科学的認識としての「人間認識」（「社会認識」として包括される）も存在する以上、これを視野にいれることも必要となる。感性的な「人間認識」の方法として文学に注目したことは、同和教育実践の歴史上一つの画期を作り出すものであったが、そのことの意義を確認しつつも、「人間認識」の内容とその形成の方法について、ややパターン化された理解が固定化してきたことも無視できない。

二つめの問題は、「人権認識」である。社会科を中心に形成される「社会認識」の一部であるという理解は比較的容易であるとしても、生活指導実践を通して形成される人権に関する理解（認識）とどのように区別されるのかということが理解しにくい（たとえば、「集団づくりの中で人権認識を育てる」という方針が存在するように）。集団づくりの中で形成する能力を「人権意識」として整理しているのは、一つの工夫でもある。すなわち、教科指導と生活指導の中で形成される「人権認識」の内容（質）の区別と関連の探求が不可欠だということである。

三つめは、「人間認識」「人権認識」の関連とその発達に関わる問題である。上記の提起では、二つの認識の関連の仕方（構造）が発達段階によって異なることの提起が十分でないため、二つの認識領域に対応した教育方法がどの学年においても一律に適用されかねないということである。中学校で「人間認識」が提起される時、発想されるほとんどが文学教育となっているのもこうした問題と無関係ではないであろう。

第二は、「部落問題認識」と「人間認識」「人権認識」の関連である。ここでも、「部落問題についての正しい理解は、生活認識を基礎にしたゆたかな人間認識とたしかな人権認識のうえにきずかれる」（前掲「同授研のめざすもの」）という指摘を一応前提とする。

この中の「うえにきずかれる」ということの理解が問題となる。指摘の趣旨は、豊かな「人間認識」と確かな「人権認識」の形成が「部落問題認識」の基礎にもなるということにあるのであって、「人間認識」「人権認識」の形成が「部落問題認識」の形成のためにあるということではないはずである。この点のある種の不正確さが、たとえば文学教育・社会科教育・集団づくりなどを「部落問題の正しい理解と認識の基礎づくり」（小学校）に位置づけることにもつながっているといえる。換言すれば、「部落問題認識」の形成があたかも教育目標であるかのように解釈される叙述は不正確であり、むしろ豊かな「人間認識」と確かな「人権認識」の形成（前述したように、内容の吟味は不可欠であるが）こそが教育目標であるような位置づけが必要とされる。部落問題の教材化は、「人権認識」の形成という観点から吟味されるという関係にあるのではないか（念のために付け加えておけば、ここでは「部落問題認識」と「人間認識」「人権認識」の関係という限定された範囲で検討している）。

IV. 同和教育方針の特徴③—学校認識

社会運動と学校との関係（区別と関連）に関する学校の認識ということでは、方針を見る限りでは、次の二つが特徴的な点である。一つは、同和地区の子ども会と学校との関わりである。二つめは、学校で生じた子どもの「問題発言」の解決方法に関する問題である。

(1) 子ども会と学校

なんらかの形で子ども会にふれているのは、小学校は70校中32校、中学校は52校中22校である。地域的に相違があり、小学校・中学校とも和歌山市・伊都地方・西牟婁地方で多く、有田地方・日高地方はほとんどない。

子ども会をめぐる問題の焦点は、子ども会活動が本来社会教育の領域に属する教育活動であることを学校の方針としてどのように位置づけるかという点にある。

まず第一に、一部に「子ども会活動について主事とともに指導する」といった表現のままでとどめられているところがある。実情は不明だが、学校の性格からいってこうした位置づけは吟味を要する。

第二は、同和教育推進教員を中心とした援助・協力という内容が多いが、子ども会活動の本来的な性格を配慮した叙述が目だつ。

「子ども会の自立を援助し、地域間の交流がすすむよう配慮する。」（A1）「同和教育子ども会が自主的に運営されるよう援助する。」（A2）「同和教育子ども会は、本来

地域の人達が責任を持って運営・指導すべきものです。したがって、学校は原則として子ども会の直接指導に当たるのが任務ではなく、子ども会活動のあり方などに積極的な意見を提起したり、子ども会活動の中では出される要求や問題点から学び、学校に反映させていくことが大切です。」（A 5）「子育てを考える会の自主性を尊重しながら、相互に連絡を取り合い協力していく」（G11）

もちろん、これだけでも問題は残る。特定の地域の子ども会への援助・協力となっているからである。この点に関しては、次の指摘が唯一である。「学校は原則として子ども会の直接の指導にあたるのが任務ではなく、子ども会の指導者と学校が相互に自主性を尊重しあって協力・連携すべきものである。……〔同和教育子ども会の活動が〕他地区の子ども会活動の水準を引き上げ、交流を進めながら地域に根ざした豊かな子ども会活動全体の発展をはかる方向にも進もうとしている現状にも目を向け、学校としても地区内外の子ども会活動に一定の協力とかかわりを持つことが大切である。」（A 4）

（2）子どもの「問題発言」の解決

なんらかの形で子どもの「問題発言」にふれているのは、小学校は70校中5校、中学校は52校中6校である。全体としては少数であるが、中学校6校中4校が和歌山市である。

方針では、「問題発言」に対する考え方、対応の原則と手続きなどが書かれている。それは、次のようなものである。「問題発言が起きた時、担任はその場で事実を確認したあと児童に問題点を指摘する。その内容については、すぐに全職員に報告する。」（A 7）

「子どもの問題発言については、教育上の課題として、学校が主体的に取り組む。」（C 5）「児童の問題発言・差別発言については、理解の不十分さや誤った認識として捉え、教育的に取り上げて正しい理解と認識を身につけるように教育する。」（H 6）「〔問題発言については〕生徒の誤った認識や理解の不十分さをうけとめ、学校の主体性を堅持して、より充実した指導を責任をもって進める。」（c 5）「〔問題発言については〕学校の主体性のもと、全職員の問題として解決に向けて取り組む。」（c 9）「児童からの部落問題に関わった提起や誤った理解や認識による発言等があったときは、教育の課題として教育的に取り組む。」（e 2）

なお、これらの対応とはやや異なって、「問題発言」が生じた時に教育委員会や学外団体に報告することを明記しているところがある。

おわりに

「同和教育方針」として方針を掲げているところを中心に検討してきた。前述したように、あくまでも方針を対象にしての分析であり、多くの限界が存在する。本稿で指摘したことと実際とは異なっている場合もあるであろう。これらの矛盾は、今後同和教育実践の分析を継続することで解決する他ない。

なお、同和教育方針を掲げていない学校がどのような方針に変更したのかにはふれてこなかった。それは、ほぼ次の三種類に区分される（明確に判断できないところは省いた）。

第一は、同和教育方針と学校教育方針を一本化して、同和教育方針を破棄したところである。小学校1校（西牟婁地方）、中学校1校（日高地方）存在する。

第二は、学校教育方針の中に同和教育の柱はたてるものの、同和教育方針という形での方針は持たないところである。中学校2校（西牟婁地方）存在する。

第三は、同和教育方針を人権教育方針といった方針に変更したところである。小学校6校（海草地方1校・日高地方2校・西牟婁地方2校・東牟婁地方1校）、中学校4校（日高地方3校・西牟婁地方1校）存在する。

こうした方針の変更は、どのような「現状認識」「教育認識」「学校認識」を基礎にしておこなわれたのか、また同和教育の成果をどのような形で発展させようとしているのかなどが問題となる。これらは、学校の事例分析を通して明らかにしたいと考える。他日を期する。

註

- (1) 西滋勝「責善教育の歴史と教訓」（和歌山県教職員組合・和歌山県高等学校教職員組合『自主的・民主的同和教育をいっそう前進させるために』1985年、小冊子）