

第4章 心柱としての人権教育

第4節 部落問題学習を語る

若いころ、正確に言うと9年間授業から離れるまでの15年だから37歳のころまで、部落問題学習に懸命に取り組んでいました。それは、校区に被差別部落があったからということもあるのですが、学習を通して子どもが変わっていく姿に立ち会える感動が堪りませんでした。そして気がつけば、いつの時も一番変わったのは私自身でした。

この節では、まとまった記録としては最後となった1991年度の実践を紹介します。あわせて、部落問題学習(同和教育)に取り組む私の「背景」を収録しました。

この節は、

■『曙の誓い』～「解放令」から「全水」運動へ～■

■差別事件に何を学ぶか■

の2つの項から成っています。

『曙の誓い』～「解放令」から「全水」運動へ～

これは、1992年2月6日に行われた奈良県同和教育研究会『なかま』実践研究集会の報告原稿です。

1. 教材をめぐる

◎ 社会教科書(大阪書籍)は、「解放令」を次のように記述している。「これまで農工商の下におかれて低い身分とされ、差別を受けていた人々も、平民とされました(いわゆる解放令)。しかし、制度のうえでは平民に加えられましたが、政府は、これらの人々の生活を高め、差別をなくそうとする、積極的な政

策をおこないませんでした。これらの人々は、住居・就職や結婚などの市民的権利で、差別を受ける事実があとをたたず、苦しい生活をつづけなければなりませんでした。」(上、p. 104～ p. 105)

これに続く部落問題の記述は、全国水平社の創立大会になる。その冒頭には、「明治のはじめ、四民平等がとなえられながらも、実際の生活のうえで差別されてきた人々は、米そどうなどの体験によって、『みずからの力で差別をなくす』運動が、いっそうたいせつであることを学びました。」(下、p. 9) という記述がみられる。

教科書にこれ以上のものを望むのは、無理な注文かもしれないが、上の記述からは、全水創立の必然性が見えてこない。「解放令」後も、きびしい差別の下に置かれてきた被差別民衆の口惜しさは伝わってこない。融和政策を乗り越えて、自らの解放の立ち上がったたぎる思いは見えてこない。水平社宣言の文言に込められた思いの深さと重さを受け止めることはできない。

- ◎ 『なかま』教材「曙の誓い」は、こうした社会科教科書の不備を埋めるだけでなく、今を生きる子どもたちに、解放への立ち上がりの芽を育むに足る教材と言える。

教材文「曙の誓い」は、1899年正月の初風呂をめぐる奈良市内でのトラブル(差別事件)を舞台に、ストーリーが展開する。1899年という年は、「解放令」(1871年)から約30年、全国水平社創立(1922年)まで約20年ということになる。被差別部落の中には自由民権運動に参加し、人間平等を求め続けた人たちもいた。が、一方には、「部落の生活環境・習慣・態度を一般の地域と同じようにすれば、差別はされないだろう。そのように部落の者は努力しよう」という融和運動があり、これが日露戦争後の不景気に対する反抗を防ぐために政府に利用されていった。融和団体大和同志会の結成は1912年のことである。1899年という時期は、解放運動にとって、表面的には融和運動の影に埋もれながら、しかし確実に次へのエネルギーが蓄えられていた時期である。「曙の誓い」は、そうした胎動の一つである。

- ◎ 学習にあたっては、社会科学学習における「水平社創立」とつないだ形ですすめていきたい。水平社を創ったのは西光万吉らの「英雄」だけではない。「英雄」は、歴史の歯車をより速く、より確実に動かした点で偉大であるが、水平社は間違いなく「曙の誓い」に見られる解放への胎動とエネルギーの蓄積によって生まれ、発展したのである。「形だけのお触れにたよっていたらあかん。おれらはおれらの力で、世の中を変えていかなあかん。その時こそ、ほんまに時代が変わるんや。」という最後の場面での正吉の言葉は、象徴的である。この言葉に込められた思いを、水平社宣言の文言につないでいきたいと思う。そうした学習の過程は、単なる歴史的事実の学習にとどまらず、子どもたちの今

と、今後に生きて働く力となると信じる。

●湯屋の喧嘩 當市今在家の薬湯□田
□松方へこの二日の六時頃東阪の者等五人入り来りたるを□松は新平民を入浴させては他の客に差支へるからとて入浴させざるに 東阪の者等は眩きながら歸りしと思ふ間もなく又も五人来りて嫌應なしに無理に入浴するのみかは果ては□田□吉三となん呼ぶ若者は□松を毆打し□々に罵りなどして立ち去りたるが東阪の者等は尚ほ飽き足らずとや思ひけん今度は一町残らずの男總出にて五六十人も□松方に押し掛け明治昭代の今日普通人民と吾々との間に如何なる區別ありやなど言ひ出し打て擲れ家を倒せなど已に不穩の舉動ありしも手員派出所の巡查出張して取静めたる上引取らしめしたため何事もなかりしとは先は目出たし〜

1899(明治32)年1月5日 『奈良新聞』

2. 学習の流れ

(1)「曙の誓い」

- ① P. 73 はじめ～ P. 75L. 13 を読んで、どうすれば風呂屋での一件のような問題が解決されるのかを考える。
- ② P. 75L. 14 ～ P. 80L. 13 を読んで、事件に対する東山町の人たちの行動と、その背後にある事件に対する思いについて考える。
- ③ P. 80L. 14 ～ P. 81 おわりを読んで、「形だけのお触れにたよっていたらあかん。世の中を変えていかなあかん。その時こそ、ほんまに時代が変わるんや。」という、正吉の「曙の誓い」について考える。

(2)全国水平社運動

- ①全国水平社創立
- ②水平社宣言
- ③水国争闘事件と高松差別裁判糾弾闘争

3. 学習の記録(抜粋)

(1)もう一度政府に訴えればいい

P. 72はじめ～P. 75 L. 13を読み聞かせ、どうすれば風呂屋での一件のような問題が解決されると思うかと問うてみた。敢えてどう思うかとは聞かなかったのだけど、怒りの感情から出発しなかったことが良かったのかどうか、学習を終えた今も釈然としていない。しかし、とにもかくにも、解決策を問うことから学習は出発した。

子どもの反応は次のようであった。

- ①政府に訴える（11人） ノリト、カヨがここに含まれる。
- ②他の町の人と話し合う（6人） ハジメ、ユカリがここに含まれる。
- ③他の町の人々の意識を変える（6人）
- ④たたかう（6人）
- ⑤警察に取り締まってもらう（2人）
- ⑥東山町に風呂をつくる（2人）
- ⑦東山町とわからないようにする（1人）
- ⑧四民平等でつくった「族」をみんな本当に平等にしてしまう（マコト）

(2)いかにして他の町の人々の意識を変えるかが問題だ

つづいて子どもたちから出された解決策についての話し合いに入った。

⑧のマコトの考えは、本人はそこまで意識していないだろうが、「貴族あれば賤族あり」という天皇制を問うものである。いずれは深めたい中身だが、ここで扱うには問題が大きすぎる。子どもにはその旨を話して、先に送ることにした。

⑥の東山町に風呂をつくれればいいという意見には、お金をどうするのかという質問が出された。お金の問題が解決すればそれでいいかと返したところ、「風呂をつくっても差別は残る」とマコトが答えた。この一言で⑥はあえなくダウン。

⑦は別の言い方をすると、他の町と変わらないようにするということである。具体的な中身を問うと、“服装・身なりをよくする”“ことばづかいをよくする”“家を立派にする”“町をきれいにする”といったことが出てきた。そこで融和運動について説明し、実際にそうした努力が重ねられてきたことを話した。これで差別がなくなると思うかと尋ねると、子どもたちはなくならないと答え、差別というのはまわりの人の心や意識の問題だと返してきた。なかなかやるじゃないか。

ということは、③が目標だということになる。これには全員異論がない。問題は、いかにして他の町の人々の意識を変えるかという、その方法だ。三つの方法が残った。

A……①の政府に訴えると、その違反に対する取り締まり⑤がセットになったものの。

B……②の他の町の人と話し合う。

C……④のたたかう。これには、部落の人が訴える（C1）というのと、殴り込み（C2）という二つの手段が含まれる。

さらに討論を続けた。まず、殴り込み（C2）に対して意見が出された。日く、東山町の人には数が少ないから負けるのじゃないかと。子どもたちはグッと傾く。それじゃ、勝てば差別はなくなるのかと切り返してみる。しばらく沈黙が続く。マコトがボソッとつぶやく。「あかん。勝っても逆効果や。」詳しく説明を求める。「差別をなくすにはまわりの人の心を変えないとあかんねから、殴り込みで勝ってもあいつら腹立つヤツらやと思われるだけや。」確かに理に適っている。これによって、C2は消えて行った。怒りの問題から出発していない結果である。ぼくの後悔の始まりはこの時にある。

子どもたちの3分の2は、Aを支持した。Bについては、聞き入れられないのではないかという疑問が出された。C1については具体的なイメージがなかなか広がらないままであった。議論が膠着してきたので教材文に戻り、もう一度読み聞かせを行った。「30年間何もしなかった政府が訴えを聞いて何とかしてくれるなんて考えられない」という意見が出されると、教室の空気が一変した。激論にならずいきなり一変するところが、このクラスの弱点なのだが。

A…… 0人

B…… 31人

C…… 4人

話し合いによって解決する。善くも悪くも“戦後民主教育”の画一的な結果を見る思いがする。ここで授業は終わった。

(3)最悪のパターンや

P. 75L. 14 ~ P. 80L. 13 を読んで、事件に対する東山町の人たちの行動と、その背後にある事件に対する思いについて考えるというのが、次なるテーマ。

読み聞かせをしているうちに、子どもたちの中から「あーあ、最悪のパターンや」という声が溜め息まじりに漏れてくる。そして、警官の場面だけ、「やっぱり」という溜め息。

さて、東山町の人たちはなぜ“最悪のパターン”＝殴り込みという手段を選んだのだろう。「腹立ち」「気が済まない」「むかつく」等々、子どもたちはその気持ちを押し量って語った。中でも、ハジメの「それだけ言われて黙ってられへん」という言葉は、それを語った時の表情とともに光っていた。最近では表情も随分やわらかくなったハジメだが、かつては肩で風を切って歩いていたこともある。ハ

ジメは、事あるごとに、腹立つからと言って暴力に訴えていたんではだめだと“指導”を受け、学級会の“話し合い”の対象となってきた。ハジメには「それだけ言われて黙ってられへん」気持ちが、ビンビンと響いてくるのだろう。この感性こそが解放のエネルギー源なのに、ぼくらはそれを育てるのではなく、芽を摘み取ることに躍起だったような気がする。

子どもたち一人ひとりに、「お前も“殴り込み”に行くか」と聞いてみた。2人を除くすべての子どもたちは、「自分も行く」と答えた。続けて、「それで解決すると思うか」と聞いた。これについては、「解決する。」が4人とどまった。本質的に解決にはならないと分かりつつも、なお抑えることのできない差別に対する口惜しい気持ちを、ほんの少し感じ取れたように思う。

(4) 次の一步が正念場

困ったことになった。子どもたちは先を見失ってしまった。解放への明るい展望を持ってない教材はダメだと主張したがる人の声が聞こえそうだが、ちょっと待って。子どもたちの五里霧中は、当時の被差別民衆の姿でもあったはずだ。あわてて先を見せることはない。

事実、差別からの逃避を考える意見が一挙に増えた。“みんながわからないところへいけばいい”“外国に行く”“なにをしても他の人達の考えはわからないと思う。けど、村をきれいにしたり、村ごとひっこしして、村の名前を変えればいい。(カヨ)”などなど。これらは確かに逃避なのだが、西光さんたちだって一時は燕会の中で同様の夢を見ている。問題はここからの立ち上がりだ。

多数を占めるもう一方は、残された方法B（話し合い）に希望をつないだ。しかし一様に、差別を悪いことと思っていない相手を変えることの難しさの前で足踏みをしていた。“うったえて、自分がわるいとわからせる(マコト)”“差別をした他の町の人に差別をしてはいけないといいつづける(ノリト)”“もういちど村のもんをあつめてはなしあってけいさつにうったえに行く。それでもだめならもうほかの村の人にうったえる。きいてくれるまでうったえる。(ハジメ)”“私は話し合いをしてくれないなら、差別をしないように運動したらいいと思う。運動の中でうったえていったらいいと思う(ユカリ)”などなど。デモやポスターなど、いかにも現代的な発想の具体的方法に触れたものもあった。ユカリの意見は解放運動への予兆を感じさせる。

(5) 自らの力で世の中を変えていく

いよいよラストシーン。 P. 80 L. 14～P. 81おわりを読んで、「形だ

けのお触れにたよっていたらあかん。おれらはおれらの力で、世の中を変えていかなあかん。その時こそ、ほんまに時代が変わるんや。」という、正吉の「曙の誓い」について考えるというのがここでの課題だ。これははっきり言ってぼくのクラスの子どもたちには難しすぎる。課題を課題意識をもって残させ、あとは水平社創立の学習の中で考えていくことにした。

ここまで学習をすすめてきて、ただ漠然とではあるが、「差別された人はそんな時代にも差別をなくそうとがんばったので、差別をされた人はした人よりも強くて、賢かった（勉強などの意味ではない。知恵のこと）と思った」「差別は人間がつくったことばだから、私たち人間がつぶしていくのです」といったような感想も散見されるようになった。しかし何よりも、ぼくにはカヨの一言が喉につかえたままで残ってしまった。「この話でお風呂に行って差別された人。差別している人は、差別される人の気持ちを考えていないから、できるんだなと思いました。もし、お風呂屋の主人がそんなこと言われたら、どうするのでしょうか。なぐりこみに行った時、けいさつも差別した方の味方して、けいさつなんてあてにならないと思います。なにをしても差別はなくならないと思う。そのしょうこに、今も差別があるからです。」

5. 映画「曙の誓い」

(1) みんなで映画をつくろう

「曙の誓い」の学習に続いて水平社創立と水平社運動の学習をした。しかし、喉につかえていたものがストーンと落ちるような学習にはならなかった。集団の質がさほど高まっていないことも、ストーンと落ちない一因であった。このころから、ぼくは劇化を考えるようになった。構想が頭の中に描けてきた時点で、子どもたちに諮ってみた。やり直しがきかないから劇はいや、映画ならいいというわけで、ビデオ映画の制作と相成った。

まずは、場面の設定である。次のようにした。

- (1) 一の湯の前
- (2) 解放令
- (3) 一の湯
- (4) 寄り合い
- (5) 再び一の湯の前
- (6) 曙の坂道
- (7) 水平社創立

場面が決まると、つづいて登場人物を決め、配役を決めた。これは本人の希望によった。ノリトはマコトとのジャンケンに勝って正吉”役を射止めた。そのマ

コトは、“良一”を希望した。ハジメは“一平”役になった。3人が東山町の男たちの役を選んだのは偶然ではない。目立ちたがり屋という側面も相当あるのだけれど、それだけではない入れ込みようである。マコトとハジメは、水平社創立の場面でも別の役で舞台に立つことを希望した。

いよいよ次はシナリオづくりである。これは書きたい場面ごとに集まったグループによる合議制で進めることにした。ただし、(2)と(7)だけはぼくが担当した。こうしてできたものを数名の希望者が修正し、最後にぼくが加筆した。加筆と言っても、形式の統一や語尾の問題を除けば、若干授業中の議論の中から漏れていたものを加えた程度だ。思っていた以上に子どもたちの読みは深かった。

映画のイメージを作っていく過程で、NHKの「証言 水平社運動」に何度となくお世話になった。その中で歌われている「御経野の子守唄」を何としても子どもたちに伝えたくて、とうとう映画の主題歌にしてしまった。

かくしてクランクインの日を迎えた。

(2)今ここに立って (成果と課題)

①映画づくりこぼれ話

ロケはすべて校区内のS地区で行った。S地区はかつての水国争闘事件の舞台でもある。寄り合いの場面に使わせてもらったお寺は、水国争闘事件の時各地の水平社の人たちが集結した場所である。これはそのまま歴史学習のフィールドワークになった。風呂の場面はムラの共同浴場を使わせてもらった。昼間も水が半分残っていると聞いて思案していたら、ロケのために朝風呂を炊いてくださった。出演者は大喜び。そこで黙っていないのが女の子、本番の後でちゃっかりと4人が男湯に入っていた。

もちろんいいことばかりではなかった。風呂の前でけんかをする場面がある。本番の日の午前中、風呂の横の空き地を駐車場にして人寄りがあった。みんな黒い服に白ネクタイのオニイサンたち。ほどなくぼくには分かったけれど、「どうしてけんかの場面だけ撮らへんの？」と聞く子どもに、「まあ、いろいろあるわな」と答えつつ、諦めて午後出直すことにした。曙の坂道の場面も散々だった。これは夕焼けでごまかすことにしたのだが、一番いい空の色するとき、撮影の途中でバイクが横を通り抜けてボツ。なかなかロケというのは難しい。

S地区の何人もの人の援助を受けながら、何とか撮影を終えた。奇妙な格好でムラの中を闊歩する子どもたちの話題で、この日は盛り上がってしまった。中にはギャラリーとして集まってくれたおばさんたちもいた。さて、S地区へ初めて入ったという何人かの子どもたちにとっては、どんな出会いになっただろうか。群れを作って風呂へ行こうという相談も耳にするのだが。

②今ここに立って

1月下旬の参観日に映画の初上映を行った。上映後の子どもたちの感想の中から、特徴的なものを幾つか紹介しておきたい。

◎こんなとき（差別の強かった時代にと言う意味）、全国の部落の人たちが団結した全国水平社はすごいと思う。（アイ）

◎いろいろにげる方法もあったのに、それにたちむかっていったのはすごいと思います。（リョウイチ）

◎正吉たちは風呂屋でばかにされてとて`もくやしかったと思う。警官でさえ正吉たちをみくだした差別は許せなかった。最後の場面の正吉たちがちかかった差別をなくそうとするちかいは印象に残った。曙の誓いで差別される側の気持ちが分かったような気がします。（トモコ）

◎水平社のおかげでみんながイヤな気持ちを心にとじこめておくのではなく、みんなで解決に向かって進んで行く、そういう行動が昔にとっても今にとっても大事なことを、私は初めて知った。大きなことから小さなことまでみんなで助け合って行くクラス、それが曙の誓いの映画をしてからのだくさんあるうちの一つの夢です。（ジュンコ）

◎ぼくも、あかんことはあかんと言えるようになりたい。（マコト）

◎「東山町のもんに東山町は来てくれるな言うてどこが悪いんじゃ」というところが、私はすごくむかっきました。警官も東山町は悪いと思いこんでいる。それがだめだと思います。差別はだめ、差別はだめと言っておきながら、どこかで差別なんてあたりまえだと思っている人もいます。差別はあかんなんて口だけのことと思います。（カヨ）

何か大仕事を終えたような安堵の中にみんなが浸っている中で、カヨの呻吟は続いている。「何をしても差別はなくなるらない」といった諦めから、差別への怒りと言葉だけの反差別への不信感へと動いている。カヨを何とかなどと思いつているが、実はぼく自身の生き方やクラスの子らの生き方こそ問われているのだ。カヨはそれをじっと見ている。

「曙の誓い」（『なかま』6年 1991年4月改訂版）

あけぼの ちか
曙の誓い

一八九九年（明治三二年）の一月二日、体の中までこおるような寒い朝でした。今村町にある一の湯の前には、今年一番の風呂に入ろうと、二十人ぐらいの人が、一の湯のとびらが開くのを、今か今かと待っていました。

東山町に住む正吉も、同じ町に住む若者五人と、一の湯に向かって坂道を下っていました。

「金二、幸太、おまえらのん気やなあ。正月
いうたかて、おれらには何も関係ないわ。」
「そうやなあ、正吉。毎日毎日しんどいめし
て荷車引いても、ちつともくらしは楽にな
らへん。なあ一平。」
「まあな。正月いうても、いつもの、このつ
ぎのあたった着物やからな。ほんまに今年



こそ、ちよつともええ年になつてほしいもんや。」

十五人がとなり町の風呂屋に行くのは初めてです。自分たちの町には風呂屋はないし、せめて正月ぐらいはさっぱりした気分になりたいと、となり町の今村町の一の湯へ向かっていたのです。

一の湯の前の通りは、いつもよりほんの少しよそ行きのかっこうをした人々が行きかい、正吉たちの町には見られないぎやかさがありました。

五人は、続いて一の湯ののれんをぐりました。彼らのすがたを見ると同時に、一人の若者が、ぬぎかけていた着物を着直し、風呂屋の主人に、
「今日はやめとくわ。」

と言いつて出て行きました。その男と入れ違ひに入ってきた年配の人は、
「源さん、あんたどこ東山町のもん入れるんか。」

と、げんそうにまゆをひそめて引き返して行きました。
主人は、五人に歩みよって、めいわくそうに言いました。
「こまるなあ、東山町のもんに来られては、商売にならんから帰ってくれ。」

清六がすかさず、
「何でやねん、青木町のもんも萩山町のもんも入つとるやないか。なんで、東山町のもんだけ入れられへんね。」

と、どなりながら主人に食つてかかったのを、正吉が止めて言いました。

「東山町のもんだけ風呂に入れへんわけがあるんやったら言うてくれ。」

主人は、
「他の客がいやがるんや。あんたら東山町と同じ湯にはいるのを。」

と、そっけなく答えました。
「なに。」

後ろから、今度は一平が飛びかかり、金二と幸太が止めに入りました。



「ちえつ、正月早々おもしろない。みんな帰ろう。」

正吉は、はきすてるようにそう言うと、あらあらしくのれんをまくり上げて歩き出しました。坂道にさしかかったところで、あとの四人が追いついてきました。一平が息をはずませながら言いました。

「なあ正吉、このまま引き下がるんか。」
「そうや正吉、なんで止めたんや。」

清六も不満そうでした。正吉はだまつてうで組みをし、歩き続けました。
「やっぱり新しいお触れちゆうもんは、何の役にも立ってへんのや。」
しばらくして、幸太がぼつんと言いました。金二もうなずいて、言いました。

「ほんまやなあ。三十年前に新しいお触れが出た時には、村のもんみんな夢のようや、言うて喜んだらしいけど、それからもおれたちのくらしはちつともようなれへん・・・。
くらしだけとちがう。今みたいに、他の町のもんからのあつかいも同じや。」
と、今もどつてきた通りの向こうをにらみつけながら言いました。

その時です。それまで無言で歩き続けていた正吉が、びたりと足を止めて言いました。



「おい、伊助、風呂の湯を全部入れかえとい
てくれ。それから塩も持ってきてや。」
とさげんでから、五人に向かってこう言いまし
た。
「あんたら、もうそんな金はええから、そのか
わり、もう二度どこへは来んといてくれ。」
「何やと。おれらと他の町のもんと、いったい
どこがちがうと言うねん。」
そう言い終わらないうちに、正吉は主人をなぐ
り倒してしまいました。五人はいかりの気持ちを引き
ずったまま、自分たちの町へ帰りました。
五人は、このいかりをどうしてもおさめるこ
とができず、町内で、いつもみんなの相談役と
なっている良一のところへ行き、このいきさつ

77

夜も深まり、通りにはもうほとんど人通り
はありませんでした。風呂屋の主人は、ちよ
うど外に出て、のれんをかたづけられているとこ
ろでした。そして、この集団を見るなり、
「何んきても同じや。あんたらみたいいなも
ん、うちの風呂に入る資格はないんや。」
とどなりながら、あわてて中に入ろうとしま
した。
「何やと。もう時代は変わったんや。この新
しい時代に、風呂に入れるもん、入れんも
んのちがいはないはずや。」
良一はいかりをこめて、主人につめよりまし
た。主人は、良一にえり首をつかまれながら、
店の者をよんだので、出てきた店の者たちと、



79

「もどろろ。もう一回、一の湯へ行くんや。」
しばらく沈黙があつたあと、五人は互いにその決意を目で知らせ合い、また一の湯への道
を引き返し始めました。

彼らは、再び一の湯にもどり、いせいよくのれんをくぐると、まわりの者のおどろきに
も目もくれず、着ているものをぬぎ始めました。あわてた主人が、彼らにかけ寄り、
「あんたらに入ってもらつたらこまると言うてるやろう。」

と、あらい場の戸の前に立ちほだかつたが、五人は主人を押しつけて、中に入りました。
あらい場の中には数人の客がいましたが、いっせいにこちらを向いた目からは、明らかに
五人をいやがっているのがうかがえました。急いで風呂場から出る準備を始める者、こ
ちらを見ながらひそひそとないしよ話をする者など、さまざまな気配にもかまわず、五人
は入浴をすませました。

そして、帰ろうとしている時、主人は、口々に文句を言つて出て行く他の客たちに、必
死でわびを言っていました。風呂代をはらおうとする五人のすがたをみとめると、彼ら
に聞こえるような大きな声で、

76



を話しました。

「それは許されへん話や。おまえらだけと違つ
て、町全体がばかにされたんや。みんなにも
聞いてもらおう。」

良一はそう言つて、その晩、町内の男たちを集
め、より合いを開くことにしました。

より合いに集まった者たちは、この話を聞き、
口々にいかりを出し合いました。

「良一さん、町のもんとして、このまま泣き寝
入りするわけにはいかへん。」
「そうや、こんなことされてだまってられへん。」

みんなの意見はいつちし、東山町の男たち約五
十人はひとかたまりとなって、今村町の風呂屋
へと向かいました。

78

東山町の者たちとの間に、なぐり合いのけんかがはじまりました。

しばらくして、近所の人の知らせでかけつけた警官によって、東山町の者たちは取りおさえられました。

「おまえら、他人の家に集団でおしかけてきて乱ぼうをはたらくとは何事や。今度こんなことがあつたら、全員ただではすまさんぞ。」

警官は、風呂屋の主人にも、東山町のもののかかわりに十分気をつけるように、もし、またこのようなことがあれば、すぐに通報するようにと念をおし、引き上げて行きました。五十人の男たちは、おもい足取りで坂を登



っていました。

「おれらの若い時にもなあ、他の町のものにひどい扱あつかいをされたことは、数えきれんほどあつた。どれだけくやしい思いをしてきたかしれん。せやから、新しい時代になつて、もう身分のちがいがなくなると聞いて、そう信じて喜んだんや。」

良一は静かに正吉に語りました。

「けどなあ、そんなお触れみたいなもんは形だけのもんや。他の町のものも、きまりを守らせるがわの警察でさえ、まだおれらを見下みくだしているんや。」

正吉は、一步一步坂道をふみしめながら、心の中でちかちかしていました。

「形だけのお触れにたよっていたらあかん。おれらはおれらの力で、世の中を変えていかなあかん。その時こそ、ほんまに時代が変わるんや。」

東の空はすでに曙の色にそまり始めていました。

■差別事件に何を学ぶか■

これは、1993年8月に書いた教育論文です。差別事件と糾弾集会の中に身を置いた当事者としてまとめた文章です。

1. はじめに

糾弾集会中も、そして今も問い続けていることがある。それは私にとって部落問題とは何なのか(過去も将来も含めて)ということである。以前の研修の中で、私は、「教師のあり様」ということを何度も口にしてきた。ここで言う教師とは、子どもの前に立つ「先生」という側面と、教育にたずさわる労働者・一人の人間という側面の両方を指す。「子どもは教師の背を見て育つのだ」と言う時、後者の生き様が問われているのだと発言してきた。しかし、その中身がいかに空虚であったかをこの糾弾会は教えてくれた。

(一部省略) 過去のX小の教育と私の取り組みは、私の学級の子どもに反差別の目を開かせてきている。子どもは成長する。日記に、身体障害者の人が歩いているのに出会った時、過去には笑って見ていた自分が、きのうはその人の真剣な顔が見えたと書いているのを見て、ドキッとしてふと我が身を振り返るのだ。その私が、「駅前に人権ポスターがはってあったが見ているのは私一人だ。旅行案内の前には人が集まっているのに。こんな時先生がいてくれたら仲間がいると思えるのに」と書いてくる子に何ができるだろうか。私はこの子らの前で自分の生い立ちと父親のことを語らねばならない。権力の末端にある自分が子どもの側に歩み寄れるとしたら、これはその入り口のように思える。

私が子どもに語る“後ろ姿”は、労働者である私の生活や通勤の中に部落問題がどう位置づき、どう生きているかという姿以外にない。しかし、“私にとって部落問題とは何なのか”ということは、以前とは確かに違う深まりと広がりの中でつかみきれずにいるのだ。自らに問い続けながら生きるしかない。

……1982年11月15日、前任校で差別事件に対する糾弾を受けた。冒頭の一文はその時の感想の一節である。教師になって5年目に体験した糾弾集会の鮮烈な衝撃は、間違いなく今日の私の原点になっている。

ところがである。10年の歳月は衝撃をも風化させ、錆び付いた感性は再び同じ過ちを犯すことになる。自分のやってきた同和教育とは何だったのか。自分にとって部落問題とは何だったのか。激しい自問自答の中で、教員生活2度目の糾弾会と学習討論会を迎えた。そこで学び得たことを整理し、課題を提示することによって渦中にいた者の任としたい。

2 N氏部落差別発言事件が教師に問うもの

(1) N氏部落差別発言事件の概要とY小の取り組み

1992年5月28日(本)の朝、Y小校区内I町に往むN氏がY小前のH文具店へ釣り書を入れる封筒を買いにきていた。その際、Hさんに釣り書を渡す相手のことを一方的に説明し、相手の娘さんの母親の出身地について、「…ええ方の■■■の人…」と発言する。

同じころ、Y小5年生児童A・B(地区出身)が文具店へ習字の墨を買いにきていて発言を耳にする。

A「今、ええ方の■■■って言わはったな？」

B「うん。」

二人はお互いに発言を確認し、墨を買って学校へ行った。そして、休憩時間と3・4時間目に友だちとT先生に文具店でのN氏の発言を差別発言として告発している。

以上が直接的な「事件」の概要である。詳細や背景はここでは省略し、児童の告発を受けて以降の学校の対応に触れておきたい。

- ・ 5月28日(木) T先生より同和教育推進教員(同推)と学校長に報告。担任に連絡。
- ・ 5月29日(金) ■■同和教育補充学級(補充学級)高学年で事件の概要を伝える。
- ・ 6月2日(火) ■■児童館長、前日のHさんとの話を校長に報告。
- ・ 6月5日(金) 高学年補充学級で話し合う。
- ・ 6月8日(月) 同和教育部会(同教部会)で事実経過を報告。
- ・ 6月10日(水) 同教部会と職員研修で結婚差別であると確認。
- ・ 6月12日(金) ■■・▲▲児童館長及び支部長に経過を報告。
- ・ 6月17日(水) 校長と同推がHさんを訪ね、発言者を確認。
- ・ 6月19日(金) 補充学級でN氏への手紙を書く。
- ・ 6月20日(土) 校長・同推・担任がN氏を訪問。手紙を届ける。発言を認め、子どもらへの返事を約束。
- ・ 6月22日(月) ■■親の会を開催。
- ・ 6月23日(火) ▲▲親の会を開催。
事実経過の文章を両支部長に届ける。
同推がN氏を訪ね子どもの思いを再度伝える。
- ・ 6月24日(水) 教頭・同推がN氏を訪ね、返信を受け取る。
- ・ 6月26日(金) 補充学級でN氏の手紙を明らかに話し合う。

以下、省略。

(2) 糾弾集会、学習討論会で問われたもの

92年11月17日の糾弾集会及び93年3月12日の学習討論会で、Y小の教師集団並びに教育が「手紙」のやりとりという具象を通して厳しく問われた。

曰く、「子どもの思い」をN氏に伝えるとして、Y小学校教師集団が取り組んだ手紙の交換は、「怒り」を伝えることはできたと言えるでしょう。それは、N氏が返信内容で『もう二度と言いません』と繰り返していることから伺えます。しかし、差別を共になくしていくために立ち上がり、行動しようという熱き思いを伝えることができたでしょうか。…その欠落をみると、教師集団の『手紙』の目的は、単に『仕返し』の域を出ていないと言わざるを得ません。」「『子どもや親の思い』を届けたいという主観的な教師集団の『思い』はどうあれ、それ自身はN氏に『変革を求める』どころか『N氏へのはらいせ』にしかならず、客観的には差別発言を『N氏自身の問題』にすり換え、自らの教育課題として主体的

に受け止め引き受けていくことを放棄するに等しい…。確かに「主観的な教師集団の『思い』」はあった。しかし、その「思い」を云々する以上に、問題の本質がここにあると感じている。これについては次の項で詳述する。

さらには、「教師集団のN氏の『お粗末な』返事に戸惑いを隠し切れなかった姿は、子どもらの差別への立ち上がりをも閉ざしかねない重大な過ちとして厳しく確認されねばならない。…子どもらに部落解放への確かな道筋を指し示せなかった教師集団は、告発した子どもを撃つ鋭い『感性』や『行動』に大きな不安を抱かせてきた。…教師集団の基本姿勢が問われるところである」。現実は、『『丑松』をつくる教育になっている。』という指摘もあった。

そもそも、「N氏へ『手紙』を届ける発想や行為は、差別事件を『子どもとN氏の問題』に矮小化するものであり、あたかも『子ども（親）－学校－N氏の間で差別事件解決』ができるかのような思い込みが存在したと言わねばならない。それは、N氏の差別発言（部落差別）のもつ社会性やN氏をはじめ普遍的に存在する差別意識の変革に向けてどうあるべきかの認識がY小学校教師集団に欠落していたと言わざるを得ない。また、それは部落大衆が70年の永きにわたり営々と積み上げてきた差別との開いを愚弄するものである」。つまり、『『解決主義』や『事件対策』という範疇でしか対応してこなかった』というのである。実は、これらの指摘は結局は教師の有り様に帰結すると受け止めている。しかし、教育課題を明確にするために別項を起こしてまとめておきたいと思う。（文中「 」で括った部分は糾弾集会、学習討論会資料より）

(3)差別事件に我々は何を学ぶのか

10年の歳月を隔てて2度の糾弾を受け、同じことを指摘されてきた。これは私個人にとっては重大であるのだが、客観的に見たとき教育現場の普遍的状況なのかもしれないという気がする。他校での差別事件を勘案すれば一層そう思う。

82年11月15日のX小学校差別事件糾弾要綱は言う。「わが同盟が教師集団に問いかけてきたのは、『どこで、どんな知識を得るのか』ではない。教師らが『どこで部落差別に憤りをもてるのか…』ということである。部落差別に怒りを覚えない人物がどんな巧みに言葉を弄しようとも、他に影響を及ぼすことはできない。

“親の意識変革” “親の意識に負けない取り組み” 云々を100コトならべるより、教師こそが、部落解放を自らの課題として、本当に把握することである」。

この指摘は、先の「差別を共になくしていくために立ち上がり、行動しようという熱き思いを伝えること」の「欠落をみるとき、教師集団の『手紙』の目的は、単に『仕返し』の域を出」ないという指摘と符合する。

今回の件に照らして言えば、確かに「主観的な教師集団の『思い』」はあった。

差別を告発した子どもの立ち上がりを大事にしながら、問題解決の過程の中で子ども集団を育てたいという思いだ。それ自体は正しいし、「手紙」という手段を選んだことも決して間違っていないと思う。しかし、それ以上に根本的であり本質的なところに間違いがあったということである。

つまり、子どもの告発を受け、差別発言であると感じた教師には、一人の大人としてなすべきことがあった。その第1は、発言の事実を確認することであり、発言に至った背景を捉えることである。そして第2には、自らの経験や出会ってきた部落の人々の思いをもって発言した相手と向き合うことである。それは、相手の非を責めることではなく、間違いに気づかせ、変革を迫るものである。相手を切開するには己の切開も不可避であり、まさに全人格のぶつかりである。さらに、その前提として、「部落の人々の思い」に触れる営みがどれほどにあるのかという問題がある。「教師こそが、部落解放を自らの課題として、本当に把握する」とか「差別を共になくしていくために立ち上がり、行動しようという熱き思いを伝える」というのは、この部分に係わる指摘だと思う。

繰り返しになるが、これは根本的であり本質的な問題である。糾弾会の中で常に問われてきたのはこのことであった。しかるに、学校の取り組みの中で常に欠落してきたのがこの部分であった。教師集団の議論は往々にして、「子ども」「研修」「年間計画」をキーワードとして行われ、自らの有り様を問うことを怠ってきた。意図的に避けてきたとさえ言える。

さて、「手紙」云々の問題に触れておくが、上のような教師自らの取り組みがあって、その上で「手紙」という子どもへの迫り方であれば、それはあってしかるべきだということだ。「子ども」「研修」「年間計画」をキーワードとした議論も、また同様であると考えている。

ところで、『解放教育』（明治図書）がかつて部落解放同盟大阪府連人権対策部長北口末広氏の「差別事件に何を学ぶか」を連載したことがあった（91年4月～92年3月）。極めて示唆に富むものであったのだが、自らの経験に照らして教訓とするところを整理しておきたい。

まず第1に、「部落問題に対する正しい認識と、それに基づく被差別への共感を、解放教育の中心的役割を担う教師自身の中につくりあげていく」（同誌91年5月）ということである。これは、前提としての必要条件であり、まさに日々が問われている。

学校へ来にくい1年の子がいる。子どもを迎えにいった母親と話していると、学校から見ている家庭像とは違った生活の事実が見えてくる。あるとき子どもが「ぼくは野球が嫌い」と言っていたのを、母親は聞き過ごしていた。やがてそれが「自分にはグローブがない。父親が不在の生活の中で買ってくれとは言えない」という思いから出た言葉であったことを知り、母親はありったけの金を持つ

て「一番上等の」グローブを買いに走ったと言う。知ったからどうというのではない。しかし、迎えに行ったときに罵声を浴びせあっている母子とは違った生活の壁に触れることで、いとおしく思えてくる。「足で稼ぐ…」という先達の言葉を改めて噛みしめている。差別に対する怒りということをよく問題にするが、それはいくつもの生活の壁との出会いの中で培われていくものだと思う。学校というレベルで言えば、個々の教師のそうした出会いの擦り合わせがどれほどあるのかということだ。

第2に、「差別事件はその時代の差別の基準を具体的事例で示している」（同91年7月）ということである。

併せて第3に、「差別事件を通して現在の社会的構図を批判的に学ぶという視点が必要」（同91年12月）だということである。

今回のことに即して言えば、結婚差別という問題はN氏に限った問題ではない。結婚差別が一定の社会意識である以上、その発言の持つ社会性を撃つ必要がある。「手紙」の取り組みが「差別事件を『子どもとN氏の問題』に矮小化」したという指摘は、その視点の欠如を衝いている。ただ、果たして思惑どおりに展開したかという点を度外視すれば、主観的な思いの中には学校として「社会性を撃つ」という展望がなかったわけではないのだが。

さらに、N氏の生活史を辿っていったとき、氏が地域社会の中でややもすれば疎外されがちであった事実に出会う。こうした「差別の構図」を前に、差別した側のN氏の「しんどさ」を捉えることが不可欠であった。それへの共感なくして、N氏の切開も変革もあり得ないからである。この部分は全く欠落していたと言わざるを得ない。子どもの「手紙」にも、子どもの思いを伝えに行った教師にもである。

当然それらは個々バラバラの問題ではなく、有機的に作用されねばならないものである。自らの有り様の問題として、まずもって教訓としたい点である。

連携の問題に関して、第4に、「学校現場で発生している多くの差別事件を克服するためには、学校教育、社会教育の役割を明確にさせつつも、その有機的な連携と、相互の積極的な働きかけを再確認し、一体となった取り組みが必要」（同91年9月）だということである。

さらに第4とも通ずるが、第5に、「部落出身者による自主的な部落解放運動なくして今日の部落問題を取り巻く状況や水準は存在しなかった。部落解放運動の歴史的役割と現代史における積極的評価を解放教育の中で明確に位置づける必要」（同92年1月）があるということである。

Y小の事例を振り返ったとき、学校だけで解決できると思っていたわけではない。しかし、同時に社会教育や部落解放運動との連携が初期の取り組みから欠落していたのも事実である。それは、事件発生から10余日して全職員に事実が知ら

されているということとも連関して、『解決主義』や『事件対策』という範疇でしか対応してこなかった」という指摘になる。部落解放運動の存往が今日の同和教育の積極的状況の根底にあるという事実を、校区に部落のある学校に勤務する者は肌で感じている。何よりも私自身は、解放運動に取り組む青年の姿や、糾弾集会に育ててもらったと思っている。欠落していたのは連携の日常性であったと言える。深く肝に銘じたい。

3 差別事件を同和教育再生の出発点に

(1) 教師が変われば教育が変わる

「子どもは教師の背を見て育つ」というとき、「後ろ姿”は、労働者である私の生活や運動の中に部落問題がどう位置づき、どう生きているかという姿以外にない」と、冒頭の部分で書いた。もう少し丁寧に言えば、まず一人の社会人として職場や自らの生活や地域社会といった場面で、さまざまにある不合理や矛盾に対してどんな向き合い方をしているかというのが、“後ろ姿”である。そうした向き合い方の一つに、前項で述べてきたような問題もあるわけだ。子どもは、まさに教師の人間としての生き方を見ながら育つというのだ。教育という営みは生き方の一部であるのだから、教師が変われば教育が変わる。それがすべてであり、教師が変わらずに教育が変わることなど絶対にはないと思っている。

言わば「蛇足」になるかもしれないが、以下に「差別事件を同和教育再生の出発点に」という思いの具体を書いてみたい。

(2) どんな子どもを育てるのか

どんな子どもを育てるのかという問題は、教育の目標に係わる問題である。

この点に関しても北口氏の指摘に学ぶところが多い。「その内容が明確な方向性、つまり反差別・人権確立といった方向性をもち、各自の生き方と結び付いて行われているのか、部落解放や差別撤廃の展望を示しているものになっているのか」（前出誌91年10月）という視点が必要だと北口氏は述べている。先の事象の際、「子どもらに部落解放への確かな道筋を指し示せなかった」結果、『丑松』をつくる教育になっている」という経験に比して、まずこのことを教訓としなければならない。つまり、教育活動の中心に「反差別・人権確立」という柱を据えること。当然ながら、同時にそれは自らの生き方の中心柱でなければならない。学校教育目標や同和教育の方針の中にそれらを志向した文言がなかったわけではない。決定的に欠如していたのは、教師自らの生き方がそこに座っていなかったことだ。

「反差別・人権確立」の視点を持ちつつ、子どもの能動性を育てることが第1の課題になると思う。「決定的な問題は、解放教育において、子どもたちの能動的な姿勢を引き出せていないことにある」「本来、人権に関する知識や被差別への共感、知的喜びをもって迎えられてもおかしくないはずである。しかし、現状は知識の切り売りであり、…感勤や生き方としての観点はほとんどない」（同91年4月）。その結果、「部分的な知識はもっているが、反差別の明確な方向性や解放の展望がないため、その部分的な知識が部落に対するマイナスイメージに直結したり、差別が撤廃されることはあり得ないといった『宿命論』におちこむことが少なくない」（同91年10月）というのである。前任校での子どもの差別発言は、江戸時代の身分制度の差別・賤称語を「かわいそう・惨め」という意味合いで使ったもので、上の方向性や展望の欠落した「部分的な知識」を教えたことの結果であった。

今回について言えば、主観的には子どもの自発性や能動性を引き出すことを視野に入れて取り組んできたつもりであった。「手紙」の取り組みも、告発した当該学年児童の立ち上がりや他学年の補充学級生へ、補充学級生の立ち上がりや全校児童へという取り組みの方向も、それ故のものであった。それが「子どもらに部落解放への確かな道筋を指し示せ」ず『『丑松』をつくる教育になっ』たという、全く逆の評価を受けるに至ったのはなぜか。今感じているのは、「自発性」や「能動性」というのは、子どもを前面に押し出して教師がそれを後押しすることではないということだ。教師の主体的な問題への関わりが、子どもに「感動や生き方としての観点」を与え、それが結果として子どもの自発性や能動性を引き出すのである。重要なのは教師の主体性である。ここはきちんと総括しておかなければならない。

さらに、『差別はいけない』『差別意識を撤廃しなければならない』といったことや、部落差別の歴史と現実を教育するだけでは不十分である。「差別意識を取り除くといった『消極的』な目標ではなく、自らの自信や誇り、価値観といったものを人権感覚を基盤にして新たに確立する、より積極的な目標、姿勢が教育現場においては特に求められる。」「自らの自信・誇り、価値観を確立していないからこそ、ある特定の人びとに対し劣等感をもち、他の人びとの対し優越感をもちたりする」（同92年3月）のだと、北口氏は指摘している。弱者が弱者を差別するという差別の構造を考えると、真の誇りの確立という視点がこの本質を衝くものであることは分かる。問題は如何にしてということになるのだが、これにはマニュアルなど存在するものではない。教室という場に限り言うなら、日記や生活綴り方、日常の語り込みを通して人格と人格の触れ合いの中で、あるいは相互信頼の上に立った集団の中で醸成されていくものだと思う。

まとめてみよう。「反差別・人権確立」という明確な方向性をもって、子ども

の「自発性や能動性」を引き出し、自らの「自信・誇り、価値観」を確立させていく。そのために、教師の生き方の中心に「反差別・人権確立」の視点を据え、「解放の展望」と「被差別への共感」を子どもたちに示していく。……ということになるだろうか。

(3) どんな教育を創造するのか

どんな教育を創造するのかという問題は、教育の内容に係わる問題である。

北口氏は、先にあげた「被差別への共感」と併せて「自身の意識の対象化」ということを言っている。「自己啓発や教育の出発点でもっとも大切な一つが各自の差別性を自覚することである。自らの差別意識を対象化し、自覚することなく差別性を払拭することはできない。」「自身の意識を対象化し、客観的に見つめることができる状況をつくり、社会的弱者を含む他者の視点をもつことが重要」(前出誌92年2月)だというのだ。これは全くそのとおりだと思うし、前任校での差別事件をめぐる論議の中で学んだ視点でもある。

「私は人に『あれは差別だ』『これは差別だ』と言うだけでなく、自分は差別をしてはいなかったであろうか。学級の子に対する差別、「障害児」学級の子に対する差別、すくなくともこれはあったと思うのです。「障害児」学級に行っているS君がやられているのを見て、わらいすごしていたこと、身体障害者の人を見てわらっていた自分、そんなものこそ差別なのです。やはり私も差別をしてきました。そんな時とくをしたのは私です。ある日、S君がいないいました。周りにいたS君と同じクラスの子に、『どうしてS君ないているの。』と聞くと、『ちよっと…。』と言っただけです。『こんなにないているのに、先生にしかられへんの。』と聞くと、『“S君、いつもこんなこと言うてんねん” って言っといたらいいからな。』と、気軽に言っていました。その時、私は、『ふん。』と、うなずいていたのです。S君の気持ちを私は見ていなかったのです。…」これは82年の子どもの綴り方だが、具体的な事実即して自らを切開し、反差別への第1歩とする迫り方を、常に大事にしてきたつもりでいる。

さらに、「差別事件の克服のために共通している原点は、他者との『ちがい』に順序・優劣をつけるのではなく、多様性を認め、異なったもの=『ちがい』を尊敬する態度を徹底させること」(同91年6月)だとしている。私は、この視点を「障害児」教育の中で学んだ。確かに種々の差別には固有の課題があるが、共通の原点として欠くことのできない視点である。

まとめるところだ。まず、「自身の意識の対象化」があつて反差別への歩みが始まる。同時に、人はそれぞれに違うということを受け、「『ちがい』を尊重する」態度を育てる。そうした中で「被差別への共感」や「能動性」、「誇りの確立」と

いったことが達成されていく。そんな教育の創造が求められているのである。

以上述べてきたところは、言うならば教育の大きな枠組みのようなもので、個別の課題はこの枠組みの中に入ってくる。それらについては、「回答書」のなかで次の2項に集約している。

◎解放への立ち上がりをすべての補充学級生のものとするために

- ・子どもたちが主体的に取り組む補充学級の創造
- ・部落問題学習を軸にした縦の子ども集団の育成

◎すべての子どもたちに確かな部落問題認識と実践力を育てるために

- ・反差別・人権を軸に据えた学級集団づくり
- ・部落問題学習の各学年への位置づけと系統化
- ・地域に根差した部落問題の教材化と実践及び検証
- ・補充学級生の立ち上がりを検証軸とする同和教育実践の交流

これらはまさに日々の教育実践に関わる部分であり、研修での議論も集中するところだが、敢えて詳述しない。今まで論を進めてきたようなことが血肉化したとき、方向は自ずと見えてくる。その時に教師集団で擦り合わせればよいと思っている。

私自身の問題意識として、2点触れておきたいことがある。

一つは融和思想の問題である。「本来、被差別者の低位性は差別の原因ではなく結果である。その結果をあたかも原因であるかの如く考えるのが、融和的な考え方の根本である。」(前出誌91年8月)という指摘は、部落問題に限らず学級集団づくりなどで往々にして陥る落とし穴に対する警鐘である。部落問題学習においてこれを超えていく展開が、部落史観の転換にあるように思う。加えて、集団づくりでも同様に、コペルニクスの転回が図られているだろうか。総合的に実践的検証を要する課題である。

今一つは「低学力傾向」の問題である。同推教員という立場でこれまで担任したことのない低学年の子どもに向き合ったとき、これまで以上に「低学力傾向」の問題が深刻な問題になってきている。なぜ今もそうなのかという「低学力傾向」のメカニズムも解明されねばならない。目の前の「低学力傾向」に喘ぐ子どもの現実も何とかせねばならない。「人びとは他者によって『識字者に変えられる』のではない。人びとは、自分自身を識字者へと変革しようとする意欲と欲求をもつときに、はじめてそれを達成する」(同91年11月)という指摘を十分に考慮しつつさてどうするかだ。当面の自らに課せられた課題である。

4 おわりに

今回の糾弾で最終的に問われたのは、学校教育でもなく、教師集団でもなく、

実はぼく自身だった。自分のことに本気になって怒れていないぼくが問われた。地域の中で口を閉ざしているぼくが問われた。職場のなかまと真には繋がれていないぼくが問われた。そんなぼくの感性の鈍さと行動力の弱さが問われた。ぼくらは部落解放運動との連帯を言ってきた。一人の大人として、労働者としての自らの生き方の質においてしか、ぼくにとっての解放運動との「連帯」はない。そのことを抜きにしての同和教育実践は、結局は融和主義に陥ってしまう。手紙のやりとり云々で「教師の思い」はどこにあると問われたが、その「思い」の根底はここにある。差別に抗う自らの生き方を抜きにして、部落差別への怒りなど存在しない。この轍を再び踏むことのないよう（正確に言えば、ぼくにとっては三たび踏むことのないよう）、部落解放運動の歩みに学びながら、自らの闘い（地域においても職場においても）をきちんとやり切っていきたい。

……92年11月17日の糾弾集会の後の「感想」の結びを引いて、改めて自らの決意としたい。