

大阪の人権教育の「成功」はどのように語られてきたか？

How has the “success” of human rights education in Osaka been described?

川口俊明

Toshiaki KAWAGUCHI

学校教育ユニット

石川朝子

Tomoko ISHIKAWA

下関市立大学

奥村美保

Miho OKUMURA

無所属

榎井 縁

Yukari ENOI

大阪大学

山田文乃

Ayano YAMADA

立命館大学

(令和5年9月29日受付, 令和5年12月22日受理)

1. 研究の目的と方法

教育の不平等を扱う日本で行われてきた一連の研究において、大阪（厳密には大阪府を中心とした関西圏）の人権教育は日本の学校教育の「形式的平等主義」（どの子ども同じように扱うことを平等と捉える文化）を打破し、同和教育・障害児教育・外国人教育といったさまざまな人権教育に取り組む「成功例」と見なされてきた（志水 2022）。一方で、なぜ大阪が多様な人権課題を扱うことに「成功」したのか、他府県でなぜうまくいかないのかといった点は十分検討されたとは言いがたい。本稿では、大阪の人権教育を扱った先行研究を整理し、大阪の「成功」の要因が論者によってどのように分析され語られてきたのか、そこにどのような課題があるのかを検討する。

1.1. 大阪の「成功」について

まず大阪の人権教育の「成功」が論者によってどのように語られてきたか確認しておこう。2023年現在、日本の教育研究において大阪の「成功」を語る論者の代表は、おそらく志水宏吉である。志水は2000年前後に行われた学力低下論争の中で、関東・関西で行われた学力調査の結果をもとに、日本の学力格差が拡大傾向にあることを指摘する（荻谷・志水 2004）。ここで志水が着目したのは、関西のいくつかの学校では学力格差の抑制に成功しているということであった。志水は、こうした学校を「効果のある学校」と呼び、その特徴を参与観察調査によって明らかにしている（志水 2003）。そこで「効果のある学校」の一つの要因として主張されたのが、大阪の人権教育であった。志水によれば、大阪の人権教育の要は「しんどい子」（家庭に課題があり、その結果生活面や学習面での課題を持つ子）をまわりの子が支える形を作り、人間関係の質や集団の凝集性を高めていくことで、教育の成果をあげようとする集団づくりの考え方（志水 2021, p.132）だという。

こうした大阪の人権教育の考え方は、一般的な日本の学校の在り方とは大きく異なるとされる。たとえば日本の学校では、外国人の子どもを「特別扱い」はできないという発想が主流である。一人ひとりに異なる処遇を施すことを「差別」と捉えるという見方は「形式的平等主義」と呼ばれ、日本の学校教育の課題の一つとされてきた。対して大阪の学校では同和教育⁽¹⁾を根底に据えつつ、障害をもつ子どもの問題、外国にルーツをもつ子どもの問題など、さまざまな人権課題に積極的に取り組んできた歴史を持つ。志水は、以下

のように述べ、このような取り組みは他府県ではほとんど報告されていないとさえ述べる。

「部落差別を廃絶する運動が、公立学校での在日外国人教育や障害児に対する共生共育を推進しようとする運動に接続していく流れが歴史的にあった。現在の学校では、部落問題を現代日本の様々な人権課題（女性の問題、高齢者の問題、セクシャル・マイノリティの問題など）の一つと捉え、人権尊重の観点からそれを理解し、課題解決に向けて行動できる人間を育てよう、という「人権教育」の考え方が取り入れられ、それらにもとづく取り組みが進められている。」（志水 2022, p.221）

以上は志水による大阪の人権教育の捉え方である。もっとも、大阪の人権教育の根底に同和教育があり、その実践が他の教育問題へと波及していったという認識は、大阪を対象に人権課題について研究するさまざまな論者に共通してみられる。とくに学校教育について論じる場合、「集団づくり」「つながり」の重要性に焦点が当たることが多い。たとえば新保（2003）は次のように述べ、「課題を持つ子どもたちを中心に据えた集団づくり」や「同和教育」の重要性を論じている。

「最も厳しい子どもたちの生活に寄り添い、未来を展望しようとした時、当然ながら、部落問題のみならず在日韓国・朝鮮人の子どもたちや障害のある子どもたちの課題、さらには男女共生など、子どもの人権全般にかかわる個々の教育へと、取り組みは広がりを持っていった。課題を持つ子どもたちを中心に据えた集団づくりもいっそう大きな課題となってきた。そうした取り組みは全て同和教育（時には解放教育）の名の下に進められてきたわけで、同和教育の視点と経験を持って他の人権課題に取り組み、その解決の方向を見出そうとした。」（新保 2003, p.24）

また、原田（2018）は「つながり」という言葉で大阪の学校教育の支援の在り方を論じている。

「人権・同和教育の文脈に即した支援の特徴は、「つながり」という言葉に収斂される。学級内の児童・生徒同士・教員とのつながり、外国にルーツを持つ児童・生徒同士・教員とのつながり、地域の人々と児童・生徒・教師とのつながりである。」（原田 2018, p.162-163）

ここでは大まかにまとめたに過ぎないが、大阪の人権教育の特徴を、同和教育を基盤としていること、及び課題を抱えやすい子どもを中心に据えた「集団づくり」と呼ばれる学級経営・学校経営の精神が存在していることとして捉え、こうした特徴が大阪の人権教育の「成功」の要因になったと見る考え方は、多くの論者に共通している。次に、大阪の人権教育の歴史について、その概要をまとめておく。

1.2. 大阪の人権教育の歴史

さまざまな人権課題と向き合ってきたという観点から大阪の人権教育の歴史をまとめるなら、おそらく1990年代を一つの境と見ることが出来る。これは同和地区の生活環境・教育環境の改善等を定めた同和对策事業特別措置法（以下、特措法）の失効⁽²⁾を視野に入れた動きが活発になった時期である。本稿では、さまざまな教育運動が解放教育の名の下に結集していった時期を第1期、特措法の失効を見据え人権教育へと移り変わってきた時期を第2期と捉えて整理する。

第1期は、同和教育（解放教育）を中心に、障害をもつ子どもの教育問題、外国人（とくに在日朝鮮人）の教育問題が合流し、大阪の人権教育の原型が形作られた時期である。もともと同和教育は1950年代後半からの被差別部落の子どもたちの長欠・不就学という問題に取り組んできた歴史的経緯がある。1969年に特措法が制定されたこともあって、1970年代には、学校施設設備の改善・加配教員の配置・解放子ども会への教員の関与など、差別解消のための取り組みは大きく前進していったとされる。この頃になると初期の長欠・不就学の問題は解決に向かったものの、それに変わって浮上したのが子どもたちの「荒れ」や低学力、それに伴う低学歴と進学や就業機会の制約といった問題である。「差別の現実に学ぶ」を合い言葉に、学力保障・進路保障は同和教育のキーワードの一つとなり、中でも大阪では課題を背負う子どもたちを中心に据えた「集団づくり」の考え方に基づく学級・学校運営へと繋がっていった。そして、こうした同和教育の考え方が、障害をもつ子どもや外国人の子どもの教育問題と接続し、現在の大阪の人権教育の基礎を形

作っていったのである。

後に個別の節で触れるが、このような見方は、障害児教育や外国人教育を扱う論者のあいだで共有されている。たとえば大阪の障害児教育に着目する松下（2021）は、その分析過程で大阪の障害児教育が同和教育運動と結びついていることを論じている。

「大阪の障害児教育が急激な方向転換と、その実行力を発揮できた背景に、同和教育運動があった。・・・(略)・・・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。その中身は、部落解放教育、朝鮮人教育、障害児教育等を挙げていた。

当事者団体のひとつである部落解放同盟の運動方針としても、拡大と連帯をめざし、被差別統一戦線を提唱していた。・・・(略)・・・1975年には反差別共同闘争としてさらに発展した。その中で、障害児教育にも力を入れた。」(松下 2021, p.24)

さて、第1期を合流・隆盛の時期とするなら、1990年代以降はその中心である同和教育を取り巻く状況の変化に伴う人権教育への移行期と捉えることができるだろう。具体的には、以下のような歴史的趨勢をあげることができる(志水 2022, 高田 2022, 2019)。第一に、既に述べた特措法の失効である。学校設備の改善・加配教員の配置・解放子ども会への教員の関与などの根拠となっていた特措法の失効を見据えて、同和教育を学校教育の中にどう位置づけ直すかが問われるようになったのである。第二に、世界的な人権教育の潮流をあげることができる。「女性差別撤廃条約」「子どもの権利条約」「人種差別撤廃条約」といった国際的な条約を批准するなど、国際的な人権意識の高まりが国内にも届くようになってきた。同時に、ニューカマーと呼ばれる新来外国人の増加もこれまでの同和教育を中心とした活動の見直しを迫る契機となった。こうした流れを受けて、これまでの同和教育を海外の人権教育の理論をもとに捉え直そうという動きも表れた(平沢 1997 など)。昨今では、性的多様性の尊重や国際理解、共生といったキーワードが強調されていることもあって、多文化共生教育という言葉が用いられることもある(志水 2022)。

1.3. 本稿の目的と方法

ここまで大阪の人権教育の大まかな流れを確認してきた。代表的な論者しか取り上げていないが、同様の説明は大阪の教育を取り上げた研究でしばしば見られるものであり、論者に一定程度共有された認識と言ってよいと考える。

さて、あらためて私たちが大阪の人権教育に関する先行研究を整理しようと思いついた理由を述べておきたい。一点目は、かなり実践的な関心である。それは、大阪の「成功」の要因は何だったのかというものだ。ここでいう「成功」とは、大阪の人権教育が同和教育を中心に障害児、外国人、ジェンダーといった多様な課題を包括的に扱ってきたことを意味している。確かに大阪(あるいは関西圏)の人権教育が、さまざまな論者の注目を集めてきたことは事実である。しかし同和教育は関西以西の地域において、少なくとも特措法が制定された「第1期」は盛んに行われており、大阪の人権教育と同様のことができる可能性は他地域にもあったはずである。にもかかわらず、なぜ大阪は「成功」し、他地域は「失敗」したのか(あるいは、なぜ他地域の実践は注目されなかったのか)。この素朴な問いに答えたいというのが第一の関心である。

二点目は、一点目の問いを問う中で生まれてきたものである。それは、大阪の人権教育の「成功」を語るこれら先行研究の課題は何か、というものである。大阪の人権教育を扱った先行研究は多岐に渡る。しかし、続く節で見ていくように、実際に扱われているテーマ(人権課題)には濃淡が存在する。障害児教育、外国人教育が定番のテーマになっている一方で、たとえばジェンダーに関する蓄積が非常に薄いのである。一般に、ジェンダーは人権教育の重要なテーマの一つとされる。それにもかかわらず、同和教育とジェンダーの関わりを扱った文献はほとんど存在しない。断っておくが、これはジェンダーが大阪の人権教育において無視されてきたという意味ではない。一例ではあるが、『部落問題・人権事典』(2001)にはジェンダーや女性差別に関する記述が存在する。単に教育研究の文脈で同和教育とジェンダーの関わりが注目されていないということである。なぜこのような事態が生じているのか。本稿では、このような点にも考察を加える。

具体的には、次のような方法をとる。まず大阪の同和教育と他のマイノリティ教育の交差に着目した文献(「同和教育と〇〇」を扱っている文献)を網羅的に収集し、そこでどのような分析が行われているか整理す

る。文献検索だけでは重要な文献がヒットしないことも多いので、ヒットした文献の参考文献も可能な範囲で収集した。その後、個々の文献でどのような議論が行われてきたか、また大阪の「成功」をどう捉えてきたかについて検討を加えた。

収集した文献をいくつかのカテゴリーに分類したところ、次の傾向が見られた。まず「同和教育と〇〇」というテーマで見たときもっとも多いのは、「同和教育と障害児教育」あるいは「同和教育と外国人（ニューカマーを含む）教育」を扱った研究である。大阪の人権教育の歴史を考えれば当然かもしれないが、ほとんどの研究は上記のいずれかをテーマとして扱っている。わずかに「同和教育と階層」を扱った文献（苅谷1997）もあるが、例外と言ってよいレベルである。また既に述べたように「同和教育とジェンダー」を扱った研究はほとんど見当たらなかった。ただし大阪の夜間中学を扱った研究で、同和教育と障害者／外国人だけでなく、女性の教育問題が言及されている。そのため夜間中学に関する研究をジェンダーの項で検討対象に含めている。

2. 先行研究の整理①：同和教育と障害児教育

2.1. 概要

大阪の同和教育と障害児教育の関連を扱った論考は多い。そこで大阪の特筆すべき点として挙げられている要素を要約すれば、それは障害をもつ子どもとそうでない子どもが「ともに学ぶ」ことを重視して実践が行われてきたということだろう。もともと同和教育は不就学問題や越境入学問題に取り組んできたし、課題を抱えた子どもを中心に据える「集団づくり」を重視してきた。そのため、障害のある子もない子も「ともに学ぶ」という理念が同和教育の中に自然と位置づいていったのだと思われる。大阪の障害児教育の歴史に着目した松波（2012）は、同和教育の実践が障害児教育を考える上で重要な役割を果たしたと論じている。

「明確に「ともに学ぶ」志向の教育が始まったのが1970年代前半の大阪の一部地域であり、それをリードしたのは教職員組合であった。全国的には養護学校義務制実施に向かっていった時期に、障害児を普通校の普通学級に入れて「ともに学ぶ」実践が模索されはじめた。この背景にはやはり部落解放運動や同和教育（解放教育）がある。教師の間で「部落差別、在日差別、障害児差別が日常的に議論されていた」（藤田1988）状況にあって、障害のある子どもが障害のない子どもと「分けられる」ことへの賛否が教組執行部でも論争となっていった。同和教育（解放教育）はもともと差別や貧困による被差別部落生徒の「不就学」問題に取り組んだルーツをもち、学校からの排除を社会的「差別」の問題として捉える土壌があったといえる。」（松波2012, p.288）

学校制度という点で見れば、「ともに学ぶ」という発想は障害をもつ子どもも一般の公立高校に進学するという運動へ繋がっていく。1979年の時点で、ある府立高校で軽度の知的障害をもつ生徒を「準高生」として授業をともに受けられるという取り組みが存在した。こうした取り組みは他の府立高校にも広がり、現在では自立支援コースとして制度化されることになっている。これは知的障害をもつ生徒を別枠で選抜し、一般の生徒とともに学ぶことを可能にする制度だが、こうした制度は同和教育と障害児教育の結びつきの中から生まれてきたとされる（志水2022）。

学校経営・学級経営という観点から見ると、「ともに学ぶ」という発想は、障害をもつ子どももそうでない子どもも同じ学級の中で学ぶという考え方に繋がっていく。原田ら（2020）は大阪の義務教育で現在も行われている「原学級保障」という取り組みに注目し、その今日的な意義について論じている。原田らによれば、日本の障害児教育の主流が、障害の個人モデル（≡障害とは個々人の心身機能の問題なので、その障害に応じた努力や工夫が必要という考え方）を基本にしている一方で、このような取り組みは障害の社会モデル（≡障害は社会の側に要因があり、社会の側の視点や発想を変えていく必要がある）という視点に立つという。同和教育の中で取り組まれてきた課題を抱えやすい子どもたちを中心に据える「集団づくり」の実践は、障害という課題を抱えた子どもを学級を中心に据えるという形で同和教育と障害児教育を結びつけているのである。

「原学級保障は、集団作りに重きを置く解放教育のペタゴジーと結びつきつつ実践が展開されていった

ように見える。それは、「集団づくり」という言葉で表現される集団主義に基づくペタゴジーである。この集団主義は、・・・(略)・・・「社会や集団の底辺におかれているものの権利や自由」を徹底して尊重し、反差別にむけた連帯を築く中で個々の自己実現をめざすものである。そうした考え方が解放教育に関わる教育者たちの実践として検討され、結晶化したのが「しんどい子を中心にすえた集団づくり」である。・・・(略)・・・かれらを中心にすえた集団的な教育活動の中で、被差別の立場にある子どもの思いを知るとともに、そうした子どもたちの集団内での自己解放を媒介として学級集団もまた連携しうると考えられた。特に、原学級保障との関連でいえば、障害児もまた被差別性をもった存在として、集団作りの中心に位置づけられ、これにより、障害児が「共に学ぶ」教育も肯定され推進された。」(原田ほか 2020, p.28)

少なくとも大阪の人権教育の第1期において、同和教育と障害児教育がその目的と手段において相性がよく、目標を共有しやすかったことは間違いない。もっとも、このような活動は1990年以降、すなわち同和教育が人権教育へと衣替えをしていく中で課題を抱えるようになっていく。

2.2. 課題点

同和教育が人権教育へとシフトしていく中で、同和教育と障害児教育のあいだの矛盾が顕在化しているという指摘がしばしば行われる。ここでは、そうした指摘をいくつか取り上げよう。たとえば金子(2001)は障害児(障害者)の立場が、反差別の主体から福祉の対象へとシフトしてしまっていると述べる。私たちがなりに噛み砕くなら、第1期において反差別を掲げ社会の変革を目指していた活動が、障害者を福祉の対象と捉えることで、社会の変革という目標が読み取りにくくなったということである。

「(※筆者注：大阪府同和教育研究協議会が発行した冊子『わたし 出会い 発見』part2では)障害者問題の位置づけも大きく変わっている。・・・(略)・・・解放教育の中では障害者はいくまで「反差別」の主体であり、「福祉の対象」というとらえ方は希薄だったことを思い返せば、隔世の感がある。・・・(略)・・・この懸隔の理由は、解放教育から人権教育への変化そのものにあると筆者は考える。つまり、平沢が述べたような『「反差別」から『自己実現』へのシフト』の過程で、知的障害者・情緒障害者の問題が整合的に捉えられなくなったのではないかとということだ。」(金子 2001, pp.101-102)

原学級保障に関心を寄せる原田ら(2020)も、同和教育の理論において障害児教育に関する取り組みには「相当なばらつきがあり」「統一的な理論の構築が困難であった」と述べている。個々のニーズに対応していくことを目指し2001年から始まった特別支援教育と、人との繋がりを重視し皆が同じ学級にいることを重視する原学級保障は、そもそも混じり合わない関係だったのである。そのため、個々の学校現場では「わけることは差別」という原則からフルインクルージョンを目指す学校と、原則として「原学級保障」を行いつつも個々のニーズに対応すべく小グループ指導や個別指導を取り入れる指導の2パターンが見られるという(原田ほか 2020)。

「現在、特別支援教育の興隆の中で、原学級保障の足下は揺らいでいる。原学級保障は、・・・(略)・・・「共生共学論」をベースにし、人と人のつながりを重視している。ところが、特別支援教育は「発達保障論」をベースにし、個別のニーズに対応することを重視している。発達保障論と共生教育論は対極の指向性を持っており、いわば水と油のように混じり合わない関係であり続けてきた。(佐藤 2015, 二見 2017, 堤 2019)」(原田ほか 2020, p.26)

第1期において同和教育と障害児教育を結びつけてきた「課題を抱えた子を中心にすえた集団づくり」という理念が揺らぐ中、両者をどう両立させていくか模索が続いているということができよう。

3. 先行研究の整理②：同和教育と外国人教育

3.1. 概要

大阪で障害児教育と並んで注目されてきたのは、外国人教育である。大阪の外国人教育は、在日朝鮮人が多く住む府下の複数の地域で、部落解放運動に対する異議が唱えられ、在日朝鮮人問題が焦点化されてきた1970年前後を皮切りに発展してきた。1990年代以降はニューカマーの子どもの教育問題に広がりを見せ、研究が蓄積している。

初期の事例でもっとも言及されるのは、1970年代の大阪市立長橋小学校における「学校側の自主的な取り組み」による民族学級の設立であろう。解放学級に参加できなかった在日朝鮮人児童の異議申し立てに触発される形で始まった長橋小の事例は、同和教育と在日朝鮮人教育の結節点として、批判的にせよ肯定的にせよ、さまざまな文献で引用されている（金2022、孫・片田2018、梁2013、岸田2003、内山1982、稲富1974など）。たとえば金（2022）は、長橋小の民族学級の成立過程において、同和教育と関わる教員運動組織や部落解放運動組織の協力があったことを指摘している。

「1972年、同和地区に位置し、在日児童が20%程度を占めていた長橋小学校で、同和教育が民族差別を看過していることに対する在日児童の異議申し立てに触発されて、教員や保護者、児童の要請による「学校側の自主的な取り組み」としての民族学級（「1972年型」民族学級）が誕生した。この時期に大阪では民族学級の位置づけの転換がもたらされることになるが、ここで注目すべきは、民族教育の実践家や、地域や学校の在日たちに加えて、学校の教員たちが民族学級の設置運動の中心的な主体となったことである。また、「1972年型」民族学級の誕生過程は、一方では、部落解放運動から民族教育運動が分離され、独立した領域となる過程であったが、他方では、同和教育とかかわる教員運動組織や部落解放運動組織の協力を得るといって、両者が連帯するという側面もあった。」（金2022、p.307）

同小では民族学級が設置され、在日朝鮮人の民族講師が、朝鮮語や民族文化、歴史などを教える特別学級が設置された。同様の取り組みは、大阪市立矢田南中学校などで行われた（矢野・袈裟丸2021、内山1982、稲富1974）。これらの学校では、「在日のアイデンティティ」「朝鮮人の子どもの民族的自覚」などがキーワードになり、日本名ではなく、朝鮮人としての本名を「呼び名のる実践」が蓄積されてきた（藪田2013、内山1995など）。「呼び名のる実践」は、同和教育の中で行われてきた同和地区出身の子どもたちをまわりの子どもたちが支え、その中で地区出身の児童生徒が自ら地区出身者であることを明かす「立場宣言」と共通の発想に基づいていると言えよう（倉石2016など）。ここには、先に述べた同和教育の「集団づくり」の発想との共通点が見てとれる。

同時期の大阪では部落解放運動から派生した在日朝鮮人の教育課題を改善しようという運動が、ほかにも複数確認できる。八尾市の「トッカビ子ども会」（鄭2019、Tai2006）、高槻市の「ムクゲの会」（Tai2006）の事例はその代表例であろう。これらの実践では、同和教育の思想と在日朝鮮人の課題が結びつけられ、在日朝鮮人の教育を保障する活動を行政に求めていくことが行われた。運動の成果として、民族学級の設置を始めとする民族教育の権利が、地域行政の事業として少しずつ認められるようになってきた。

1990年代前後からニューカマーと呼ばれる外国人が増えてきたときに、上記で触れたような伝統的に行われてきた大阪の同和教育や在日朝鮮人教育の活動が重要な役割を果たしたと考える論者は多い（石川ほか2020）。中国帰国者の子どもたちが自身の言葉や文化を肯定的に捉えることができるように本名で呼ぶ実践（鍛冶2011）は、その一つである。

また、大阪の高校には外国人特別枠（「日本語指導が必要な帰国生徒・外国人生徒入学者選抜」入試）と呼ばれる日本語指導が必要な生徒・外国人生徒を受け入れる仕組みが導入されている。当初は中国帰国生徒の教育保障を念頭に置いた制度だったが、その後、帰国・渡日生徒のための制度として発展し、現在では8校で122名の募集定員という全国的に見ても高い水準となっている（外国人生徒・中国帰国生徒等の高校入試を応援する有志の会世話人会2023）。

その他に榎井（2023）は、外国人特別枠を持つ高校（枠校）の特徴の一つに「民族講師」と呼ばれるネイティブ教員が配置されてきたことは「特筆すべきもの」と述べている。これは、在日朝鮮人の運動の成果として民族学級に民族講師が配置されてきた経緯を踏まえたものであると言う。

「大阪府の枠校の大きな特徴として、基本的に1校につき1人、「民族講師」（のち「ネイティブ教員」）と呼ばれる教員が配置されてきたことが挙げられる。中国出身者を中心としたこの「民族講師」の配置は、当然のことながら、在日コリアンの教育権保障に基づく民族学級の「民族講師」の考え方が援用されたものである。「民族教育を行うのは当該民族出身者である」という前提が、在日コリアン教育からニューカマー教育に受け継がれていることが見て取れる。」（榎井 2023, pp.37-38）

以上のような大阪の活動を総括すると、単に教育実践として行われただけでなく、教育行政を巻き込んで法的・財政的な裏付けもありつつの活動であったことがうかがえる。このような活動を総じて、金（2022）は他地域と比べつつ、さまざまな運動団体が関わってきたことが大阪の特徴であると論じている。

「京都の実践においては朝鮮総聯京都府本部が運動過程に中心にかかわっており、公立学校の教員組織が部分的にかかわった歴史があるが、そのほかの民族団体、たとえば、在日本大韓国民団や社会運動の組織、部落解放運動の組織などとの関連は強くなかった。大阪の実践においては、公立学校の教員組織と地域の在日運動組織、保護者会などが中心的なアクターとなって、民族差別問題を「学校の中の不公正の問題」として捉え、民族教育の場の拡大を主張し、同様の問題意識をもつ部落解放運動の主体とも連携が行われていた。川崎の実践においては、在日大韓基督教会川崎教会が設置母体である社会福祉法人青丘社が中心的な主体でありながら、一方では、民闘連や「すすめる会」などの在日と日本人がともに参加する市民団体の活動の影響を大きく受けており、最近では地域のニューカマー外国人とも連携するなど、より多様なアクターがかかわっていることが確認できた。」（金 2022, p.310）

3.2. 課題点

全国的に見ても注目に値する成果をあげてきた大阪の外国人教育であるが、もちろんそこに課題を指摘する論者もいる。第一の課題は、障害児教育と同じく1990年代前後の変化である。課題を抱えやすい子どもを中心に据えた「集団づくり」の発想に基づいて行われてきた在日朝鮮人教育の実践は、ニューカマーと呼ばれる新しい層の増加、日本国籍取得や国際結婚の増加に伴う在日朝鮮人の減少などによって、その活動を維持することが難しくなっている。加えて、日本語がわからないという明らかな特徴を有するニューカマー児童生徒と比べ、在日朝鮮人の課題は「わかりにくい」という点も課題であるとされる（中島 2008）。

第二の課題は、そもそも同和教育と外国人教育の目指すところが異なっているという点である。同和教育が「同じ日本人なのになぜ差別されるのか」という理屈と通じやすいのに対し、外国人の問題はもともと異質なものを無視、あるいは否定することによって生じる問題である。内山は身元調査を例に、同和教育では身元調査は当然否定されるべきものだが、同じ論理を外国人の問題に持ち込むと今度は他民族の存在を否定することに繋がるという難しさを指摘している（内山 1995）。

この点は、同和教育の柱の一つであった進路保障・学力保障をどう考えるかという論点とも繋がっている。在日朝鮮人教育では、集団づくりやアイデンティティ形成が重視された一方で、欧米のような学力向上（≡ペーパーテストの点数、いわゆる狭義の学力を指している）はほとんど主題にならなかった。ここには、日本人との同化を迫ることであるという警戒感があったとされる（中島 1993）。もともと「見えづらい」在日朝鮮人の問題を可視化し、日本の学校教育の問題を浮かび上がらせていくことが在日朝鮮人教育の実践の中心にあったとすれば、こうした反応も理解できるものである。ただ、これは同和教育がその目的の一つに進路保障・学力保障を置くこととは相容れない特徴であった。学力保障と同化の関係をどう捉えるかという点が、同和教育と外国人の教育実践をめぐる課題となっているのである⁽³⁾。

運動の目指すところが異なるという点は、学校外の部落解放運動と民族運動のあいだにも見られた。たとえば、鄭（2019）は部落解放運動と在日朝鮮人運動の「共闘」の意義を認めつつも、「日本人」である部落解放運動の担い手と在日朝鮮人の間には「上下関係」があったことや、互いを「利用」する関係にあったことを指摘している。

4. 先行研究の整理③：同和教育とジェンダー

興味深いことに、同和教育とジェンダーの繋がりに関する研究はほとんど見当たらない。一定の言及はあるのだが、先の障害児や外国人の教育問題のように研究テーマとして焦点化されていないのである。たとえ

ば木村（1999）は、大阪府 A 市のジェンダーをめぐる教育実践に焦点を当てている。しかし、その関心は同和教育には向いておらず、女性解放教育の存在に触れる程度に留まっている。

被差別部落の運動に関して、部落の女性を中心にあって教育に関する何らかの取り組みが行われていたことは確かだと思われる。熊本（2006）は以下のように述べ、女性の活動が同和対策事業の深化・拡大に果たした意義を主張している。

「環境改善中心であった同和対策事業を、社会保障、識字教育・教育・保育、医療・保健などの問題も含めて、生活の中に現れる具体的・個別的・複合的な課題を解決するために、「生活闘争」として展開し、総合的に把握することの必要性を、被差別部落女性たちは認識し、実践していた。高齢者・障害者・女性・子どもの権利保障のための同和対策事業として、同和対策事業の対象と中身を深化・拡大させるとともに、その質を発展させていったことに対する、被差別部落女性が果たした役割は大きい。」（熊本 2006, p.104）

ただ、このような記述は学校教育についてはほとんど見られない。障害児教育、外国人教育が同和教育との繋がりの中で発展してきたという記述の厚さに比べると、その薄さは非常に目立つ。家庭科の男女共修や男女混合名簿などは国際的な女性運動の流れから獲得されたという側面もあるので、同和教育の重要性を主張することが難しかったのかもしれない。関連して、私たちが収集した文献の範囲では、各種実践の実践者の性別はあまり注目されておらず、実践を分析・記述する際もジェンダーの観点は希薄であったように思われる。

ほとんど唯一と言ってよいのが、夜間中学の増設を求める運動における在日朝鮮人女性に注目した徐（2012, 2005）である。徐は大阪で 1990 年代に行われた夜間中学独立運動に着目し、民族的マイノリティかつ女性であるために阻害されている在日朝鮮女性が、日本人教師・地域で活動する人権運動家・夜間中学で学ぶ被差別部落などのマイノリティ集団の生徒と連帯し、政治参加していく姿を描いている。

「彼女たちにとって連合会（※筆者注：近畿夜間中学連合会）という場は、非識字という共通の問題を通じて、被差別部落出身の人々や外国籍生徒などの、在日朝鮮人以外のマイノリティ集団構成員と出会う場である。そこで在日朝鮮女性は、マイノリティ集団として自らの相対化を図ると同時に、他のマイノリティ集団の構成員と連帯を結んできた。ある在日朝鮮女性は、連合会活動を通じて「初めて日本人と友人としてつきあえるようになった」と語っている。」（徐 2005, p.125）

夜間中学という公教育の周辺ではあるものの、同和教育とジェンダーの視点が交差している点は興味深い。ただ、このような研究は、徐以外にはほとんど見られない。女性差別が同和教育・人権教育の重要な人権課題の一つであるとされるにもかかわらず、先行研究ではジェンダーの問題についてあまり扱ってこなかったと言ってもよいだろう。

5. 考察：大阪はなぜ「成功」したのか？

大阪の人権教育の「成功」に関わる文献をレビューしてきた。最後に、ここまで明らかにしたこと、および今後の研究課題についてまとめておこう。

第一に、大阪はなぜ「成功」したのか、という点である。先行研究は直接この問いに答えているわけではないが、それでもその記述からいくつかのことは言える。一つは、部落解放運動・障害者運動といった学校外の人々だけでなく、教職員も中心となって学校文化の在り方を変えることを行ってきたという点である。とくに「行政への浸透」は大きな特徴であり、障害をもつ子どもや外国にルーツをもつ子どものための特別枠の設置は、その最たるものである。他府県に同様の取り組みがなかったのか、あるいは、なぜ他府県の取り組みはここまでの力を持たなかったのかは今後調査・検討しなければならないが、教育制度を含めて学校文化の在り方に挑戦してきたという点が、大阪の成功の要因の一つと言えそうである。

もう一つは、「集団づくり」「つながり」といった言葉で表現される学級経営の理念であろう。障害児教育にせよ、外国人教育にせよ、課題を抱えた子どもを中心に据えた学級づくりという思想が受け継がれてきたことは、大阪の人権教育を語る上で外せない要因になっていると思われる。もっとも、こうした思想は同和

教育の実践の中で一定程度は全国的な広がりを見せていたはずである。なぜ他府県では「集団づくり」「つながり」といった思想が学校現場に根付かなかったのか、検討しなければならない。

本稿の第二の問いである、大阪の人権教育を扱う研究の課題についても、先行研究を整理する中で一定程度見えてきたように思う。本稿で見いだされたのは、さまざまな人権課題を包括的に扱うことに「成功」してきたと語られている一方で、取り上げられる課題には偏りが見られるという点である。同和教育、障害児教育、外国人教育の記述が厚い一方で、ジェンダーに関する文献は少ない。これが単に研究者の問題関心の偏りによって生じたものなのか、それとも大阪の人権教育それ自体に根ざした課題なのかは不明だが、その理由を今後検討しなければならない。

現時点では仮説に過ぎないが、私たちはおそらくこうした偏りは、研究者はもちろん、大阪の人権教育それ自体に根ざした偏りであると考えている。その理由は、大阪の人権教育で重要だとされる「集団づくり」「つながり」という考え方がジェンダーという課題と相性が悪いと考えられるからである。在日朝鮮人教育をめぐる「語り」に注目した倉石（2001）は、そこに見られる「包摂」の語りに「荒れ」とそこからの「立ち上がり」という物語が見られることを指摘している。

「在日朝鮮人教育における＜排除＞の言説が、人間と非-人間との境界線を不用意に「日本人と朝鮮人」とを分かちとされる境界線に重ねて引いたのに対し、解放教育を主要な発信源とする＜包摂＞の言説は、人間と非人間とを隔てる境界線を消滅させたのでなく位置をずらし、子ども一人一人の内部に引いた。この結果、「非-人間」性を特定民族に帰属させるレイシズム的な硬直した線引きは克服された反面、線引きの対象が特定集団に限定されずフレキシブルになることで、「人間」の構成可能な領域はますます拡大した。「荒れ」という微候さえ確認されれば、今や非-マイノリティの子どもさえもが線引き対象となりうる。じっさい、「全朝教」の実践報告においては、在日朝鮮人の子どもの問題と平行させるような形で、親の離婚・「家庭崩壊」・「片親」・貧困・病い・障害・成績不振など多様な「しんどい事情」を抱えた子どもの「荒れ」とそこからの「立ち上がり」の物語がしばしば認められるのである。」（倉石 2001, p.58）

倉石の指摘を、私たちの問題意識に近づけると、次のようなことが言える。「集団づくり」の実践は、課題を抱えた子どもの「立ち上がり」の物語である。ただ、そのためには中心になる子どもは何らかの「荒れ」を抱えている必要がある。倉石は「荒れ」という言葉を使うことで多様な子どもを「包摂」の実践に含めることができるようになったという側面を重視しているが、私たちはむしろ逆の側面を指摘しておきたい。

要するに、「荒れ」という語りに乗りにくい問題は、大阪の人権教育と相性が悪いのである。その具体例の一つがジェンダーなのだ。「女子だから」と言う理由で学級の中心に据えることは難しい。クラスの半数前後は女子であり中心に据えるには数が多すぎるし、学校への適応という点でいえば、一般に女子の方が向学校的であることはよく知られた事実である。「集団づくり」という実践はあらゆる人権課題と相性がよいわけではなく、その「物語」が適用できる課題と適用しにくい課題が存在している。大阪の人権教育の主題の偏りは、このような観点から説明できるように思うのである。

その意味では、大阪の人権教育は社会のあらゆる人権課題に向き合っているわけではなく、ある種の偏りを有していると捉えるべきかもしれない。この点については、在日朝鮮人教育言説に焦点を当てた孫・片田（2018）も、その教育言説が少数者の「文化的自立」に偏っており、現実の排除や不平等が後景化している点を批判している。もっとも、本稿で提示したのはあくまで一つの仮説である。大阪の同和教育・人権教育においてジェンダーがどのような位置づけを与えられていたのかについては、今後さらに検討していく必要があるだろう。

なお、ジェンダーという観点からは、もう一つ興味深いことがある。それは運動や実践の担い手が「誰」だったのかという点である。本稿で収集した文献の範囲ではあるが、同和教育について語る論者は男性が多い一方、ニューカマー外国人を扱う論者は女性が多い傾向が見られる。1.3で指摘したように、ジェンダーが大阪の人権教育において無視されてきたわけではない。なぜ同和教育とジェンダーを結びつけた研究の蓄積が少ないのか、人権教育を批判的に検討するのであれば、このような視点も必要であろう。

本稿は、大阪の人権教育を扱った先行研究を整理し、大阪の「成功」の要因がどのように語られてきたか、そこにどのような課題があるか検討してきた。見いだされた知見は、いずれも今後の調査・検証が必要

な事柄ばかりだが、今後の研究の指針を得ることはできたように思う。私たちの現時点での見立てが適切か否か、今後大阪以外の地域での調査や、これまでの大阪の人権教育を担ってきた人々への聞き取りなどを通して明らかにしていきたい。

【注】

- (1) 厳密に言うと、同和教育や解放教育といった用語は由来や指す実践が異なっているのだが、本稿では基本的に同和教育で統一している。ただし、歴史的な変遷を描く場合は、その時代に用いられていた用語も使用する。
- (2) 厳密には、同和対策事業特別措置法は失効後に地域改善対策特別措置法へ、その後に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へ引き継がれているが、本稿では同和対策事業特別措置法失効を見据えた動きが活発になってきた1990年代を一つの境と捉える。
- (3) 1980年代以前の同和教育では、ペーパーテストで測定される学力（いわゆる「狭義の学力」「受験学力」）ではなく、「解放の学力」と呼ばれる社会変革を目指す力が重視されてきた経緯がある（志水2018）。当初、同和教育と在日外国人教育が連携できた理由の一つに、同和教育が受験学力を批判し、解放の学力を重視していたことがあるかもしれない。

【参考文献】

- 部落解放・人権研究所編，2001，『部落問題・人権事典』解放出版社。
- 鄭栄鎮，2019，「部落解放運動と在日朝鮮人運動の関係にかんする考察：トッカビ子ども会の事例をめぐって」大阪市立大学人権問題研究センター『人権問題研究』Vol.16，pp.5-25。
- 榎井緑，2023，「第1章 大阪府における枠校のコンテクスト」『外国人生徒と共に歩む大阪の高校』明石書店，pp.36-47。
- 藤田修編，1998，『普通学級での障害児教育』明石書店。
- 二見妙子，2017，『インクルーシブ教育の源流—1970年代の豊中市における原学級保障運動』現代書館。
- 外国人生徒・中国帰国生徒等の高校入試を応援する有志の会世話人会，2023，「都道府県立高校（市立高校の一部を含む）における 外国人生徒・中国帰国生徒等に対する 2023年度高校入試の概要」https://www.kikokusha-center.or.jp/shien_joho/shingaku/kokonyushi/other/2022/2022houkokushoA4.pdf（2023年9月28日閲覧）。
- 原田琢也・濱元伸彦・堀家由妃代・竹内慶至・新谷龍太郎，2020，「日本型インクルーシブ教育への挑戦—大阪の「原学級保障」と特別支援教育の間で生じる葛藤とその超克—」『金城学院大学論集 社会科学編』第16巻第2号，pp.24-48。
- 原田琢也，2018，「第4章 新自由主義的な教育改革と人権・同和教育に根ざしたA校の学校文化—教師のストラテジーと学校文化のレジリエンス」濱元伸彦・原田琢也編著『新自由主義的な教育改革と学校文化—大阪の改革に関する批判的教育研究』明石書店，pp.155-178。
- 平沢安政，1997，「人権教育としての同和教育」部落解放研究所編『これからの人権教育—新時代を拓くネットワーク』解放出版社，pp.6-39。
- 稲富進，1974，「部落解放教育からみた在日朝鮮人教育」『解放教育』31巻，pp.68-75。
- 石川朝子・榎井緑・比嘉康則・山本晃輔，2020，「外国人児童生徒の進学システムに関する比較研究：神奈川県と大阪府の特別枠校の分析から」『未来共創』第7号，pp.193-220。
- 鍛治致，2011，「ある中国人集住地域において同和教育と在日朝鮮人教育が果たした役割について」『解放教育』41巻，pp.44-53。
- 金子伊智郎，2001，「解放教育から人権教育への変化と障害児教育」『大阪大学大学院人間科学研究科紀要』27，pp.89-106。
- 荻谷剛彦・志水宏吉，2004，『学力の社会学』岩波書店。
- 荻谷剛彦，1997，「教育における不平等と差別—不平等問題のダブルスタンダードと「能力主義的差別」—」中村弘三監修『シリーズ解放教育の争点①解放教育のアイデンティティ』明治図書，pp.128-145。
- 金兌恩，2022，『なぜ、公教育における民族教育の場に注目するのか』博英社。
- 木村涼子，1999，『学校文化とジェンダー』勁草書房。

- 岸田由美, 2003, 「在日韓国・朝鮮人教育にみる『公』の境界とその移動」『教育学研究』70巻3号, pp.348-359.
- 熊本理抄, 2006, 「被差別部落女性が「まちづくり」運動に果たしてきた役割に関する一考察」近畿大学人権問題研究所『人権問題研究所紀要』第20号, pp.95-114.
- 倉石一郎, 2016, 「日本型「多文化共生教育」の古層」『異文化間教育』44号, pp.65-81.
- 倉石一郎, 2001, 「マイノリティ教育における〈包摂〉原理の再検討」『教育社会学研究』第69集, pp.43-63.
- 松波めぐみ, 2012, 「人権教育としての「障害児教育」をめぐる考察—オーソライズという切り口から」世界人権問題研究センター『研究紀要』第17号, pp.279-305.
- 松下一世, 2021, 「「教育の本質」についての再考—戦後障害児教育史における「分離」と「共生」に着目して—」『久留米大学教職課程年報』第5号, pp.19-31.
- 中島智子, 2008, 「第4章 連続するオールドカマー／ニューカマー教育」志水宏吉編著『高校を生きるニューカマー：大阪府立高校にみる教育支援』明石書店, pp.57-74.
- 中島智子, 1993, 「日本の多文化教育と在日韓国・朝鮮人教育」『異文化間教育』7号, pp.69-84.
- 佐藤貴宣, 2015, 「障害児教育をめぐる〔分離／統合〕論の解消と社会科学的探究プログラム」『龍谷大学教育学紀要』第14号, pp.13-31.
- 徐阿貴, 2012, 『在日朝鮮人女性による「下位の対抗的な公共圏」の形成：大阪の夜間中学を核とした運動』お茶の水書房.
- 徐阿貴, 2005, 「在日朝鮮女性による「対抗的な公共圏」の形成と主体構築：大阪における夜間中学独立運動の事例から」『ジェンダー研究：お茶の水女子大学ジェンダー研究センター年報』8, pp.113-128.
- 志水宏吉, 2022, 「第8章 公正を重視する大阪の公教育理念」高谷幸編著『多文化共生の実験室 大阪から考える』青弓社, pp.214-233.
- 志水宏吉, 2021, 『教師の底力：社会派教師が未来を拓く』学事出版.
- 志水宏吉, 2018, 「同和教育の変容と今日的意義—解放教育の視点から」『教育学研究』85巻, pp.420-432.
- 志水宏吉, 2003, 『公立小学校の挑戦：「力のある学校」とはなにか』岩波ブックレット.
- 新保真紀子, 2003, 「大阪の人権教育 同和教育50年の歩みから」(社)部落解放・人権研究所編『これから人権教育をどう創造するのか—第2次「人権教育のための国連10年」にむけて—』pp.22-30.
- 孫・片田晶, 2018, 「「差別」に挑む子ども, 「同化」を問題にする教師」『フォーラム現代社会学』17, pp.33-47.
- Tai, Eika, 2006, "Korean activism and ethnicity in the changing ethnic landscape of urban Japan", Asian Studies Review, Vol. 30, pp. 41-58.
- 高田一宏, 2022, 「第4章 教育分野での人権運動・政策の変化—多文化共生をめぐる歴史的・社会的背景」高谷幸編著『多文化共生の実験室 大阪から考える』青弓社, pp.106-122.
- 高田一宏, 2019, 「同和教育から人権教育へ—1990年代以降の動向」志水宏吉・島善信編著『未来を創る人権教育—大阪・松原発 学校と地域をつなぐ実践』明石書店, pp.202-218.
- 堤英俊, 2019, 『知的障害教育の場とグレーゾーンの子どもたち—インクルーシブ社会への教育学』東京大学出版会.
- 内山一雄, 1995, 「日本の学校の在日朝鮮人教育の現状と課題—「本名」「進路」をめぐる制度的保障をめぐって—」『教育学研究』第62巻第3号, pp.207-218.
- 内山一雄, 1982, 『在日朝鮮人と教育：朝鮮を知る教材と実践』三一書房.
- 藪田直子, 2013, 「在日外国人教育の課題と可能性—「本名を呼び名のる実践」の応用をめぐって—」『教育社会学研究』第92集, pp.197-218.
- 梁陽日, 2013, 「大阪市公立学校における在日韓国・朝鮮人教育の課題と展望—民族学級の教育運動を手がかりに—」『Core Ethics』Vol.9, pp.245-256.
- 矢野淳士・袈裟丸朝子, 2021, 「第2章 外国にルーツを持つ子どもの支援 矢田地区周辺7校における実践」AKY インクルーシブコミュニティ研究所編『URP 先端的都市研究シリーズ 26 外国にルーツを持つ子どもの支援に向けたアクションリサーチ—生活支援と進学の課題』大阪市立大学都市研究プラザ, pp.11-17.

