

報 告

大学における教職課程科目としての 人権教育についての覚え書き

——授業実践をめぐって——

廣 岡 淨 進

は じ め に

この覚え書きを、手紙のかたちで記そうと思います。同じような課題に向きあっている友人たちに、あるいはこれから向きあうことになる未来の友人たちに宛てて。

昨年度（2008年度）から今年度にかけて、わたしは、京都光華女子大学で「人権教育」という半期科目を非常勤で担当する機会に恵まれました。これは、いわゆる一般教養科目ではなく、教職課程の科目です。小稿では、この科目をどのように計画し、運営したのかについて、お伝えしようと思います。『大阪観光大学紀要』におよそ観光とは接点のなさそうなことを書くわけですが、本学が今年度設置申請した教職課程においても「人権教育」が開講されるようですので、ささやかながら、この授業実践を記録しておくことは、本学にとっても有意義だと信じます。なお、以下では、科目名は鉤括弧つきで「人権教育」などと表記します。

ところで、教職科目であれ、一般教養（共通教育）科目であれ、「部落問題論」「人権問題論」「差別論」「同和教育論」「人権教育論」などといった、差別や人権にかかわる科目は、部落問題に限らず、専任教員を採用せず、非常勤講師に担当させる大学が多いようです。そして、わたしがそうであったように、部落問題を研究課題とする若手が非常勤講師として教育歴を積んでいくときに、それぞれの学問的方法論にかかわる専門性の高い科目だけでなく、一般教養（共通教育）や教職科目としての「部落問題論」「人権論」「同和教育論」などを持つことが、めずらしくありません。いうまでもなく、定職に就いていない若手研究者にとって非常勤の口は、職業研究者への足がかりとして、のどから手が出るほど魅力的です。わたしもまた、大学院博士後期課程に学籍をのこしてあったとはいえ、そのじつ半失業の身の上でしたから、お話をいただいたときには一も二もなく飛びつきました。常勤職に採用されるかすかな可能性に賭けて、また研究者としての認知を確保するためにも、断わると次の話はないという恐怖に駆られながら非常勤の科目に喰いつくしかないのも、正直なところですが。ともかく、このよ

うな非常勤にゆだねられる枠は、非常勤講師の不安定な地位が労働問題化している昨今において¹⁾、このままずっと非常勤生活だろうかという不安をぬぐえない一方で、若手にとっては修業を積むよい機会であるという側面を失ってはいません。

ただし、非常勤の、とりわけ若手研究者に継承されているコマである場合、担当講師の流動性が問題になります。ひらたくいえば、慣れたところに交代するがために繰り返される、授業内容や経験蓄積の断絶です。それは若手の修業の場であるという性格と裏腹の関係にあるのですが、小稿はこのような断絶場面において参照されるために書かれます。また、接点の限定される非常勤であるがために感じる教育上のもどかしさも、本来は問題にされなければならないのですが、いまはそこまで踏みこまないことにします。

考えてみれば、大阪大学の教職課程「同和教育論」受講生たちによって書かれた『「同和」教育論ノート²⁾』を筆頭に、大学の「同和教育論」「人権教育論」実践にかかわる記録は連綿たる蓄積があるはずですが、けれども残念ながら、それらを網羅して整理することは他日の課題とします。ひとつの経験をめぐり、それも僅々2年間にすぎないのですが、実感的な記録としてお読みいただければ幸いです。

1. 教職課程における「人権教育」の位置づけ

本題にはいる前に、まず、「人権教育」が光華女子大学の教職課程のなかでどのような位置づけをあたえられているのかを、確認しておきましょう。『履修のてびき』によれば、教職課程では「教育の基礎理論に関する科目」の下位分類「教育に関する社会的、制度的、経営的事項」に位置づけられており、「教免必修（本学）」とされています。つまり、「教育の基礎理論に関する科目」群の最低修得単位数6単位に相当する必修3科目に上乗せで、「人権教育」2単位を必修にしているわけです。大学独自の教職必修科目なのは真宗大谷派の宗門関係校ゆえなのか、それとも京都という立地ゆえなのかとも思ったのですが、このあたりの事情は不明です。ちなみに、共通教育科目には、「ジェンダー論入門」がありますが、そのほかには人権や差別にかかわる科目が見あたりません。専門科目では、社会学分野で「差別論」が開講されていますが、受講生は所属学部限定されます。

同和教育や人権教育にかかわる科目をどのように位置づけるのかは、大学ごとに事情がことなるようです。わたしの母校である大阪大学の教職課程では、「道徳教育論」との選択必修で、つまり道徳の単位を読みかえるかたちで「同和教育論」が開講されており、先年この選択必修を維持するために「道徳・同和教育論」という科目名に変更されました。本学では、どのような議論が重ねられてきたのかは今年度着任したわたしにはわからないのですが、先ほど述

べたように、新設予定の教職課程に「人権教育」が開講されるようです³⁾。

さて、初年度の学期開始前の3月、非常勤講師懇話会に出席した折に、共通教育の編成を担当してられる先生に「人権教育」の教育方針について、いろいろな人権問題をひとつと取りあげたほうがいいのか、それとも同和教育の歴史や内容などをきちんと押さえた内容が望ましいのかと確認したところ、同和教育をしっかり踏まえさせることを求められました。もっとも、その答えが望むところでもあったわけですが⁴⁾。

2. 授業計画と教科書・参考書

シラバスは、1年目と2年目とで、組みかえています。次に掲げるのは、2年目のシラバスに書いた「授業の概要」です。問題意識だけでも汲みとっていただければ、うれしいです。

人権教育や同和教育の体験は、しばしば、共感できず押しつけと感じられたり、かわいそうな人の悲惨な話として受けとめられたりする。そこには方法の問題がたしかに潜んでいるのだが、より重要なのは人権が教育全体のなかで位置づけられていないというほとんどの現実ではないだろうか。この授業では、まず人権教育の方法として、近年とりいれられつつある参加型学習の手法とその考えかたを紹介する。その後、人権問題の各論として、子どもの人権、性にまつわる差別、部落差別などを取りあげる。そのうえで、日本の人権教育が同和教育から切りひらかれてきた歴史とその実践を、具体的な教育現場の事例をとりあげながら確認していく。問題提起と意見交換を重ねつつ、差別と人権を、自分にかかわる問題として考えていく時間としてほしい。

教科書と参考書ですが、1年目は、『同和教育への招待』⁵⁾を教科書に指定し、『同和教育実践がひらく人権教育』⁶⁾を参考書に指定しました。ほとんどの学生は、2冊とも購入したようです。2年目は、教科書を指定せず、上記2冊に『多様性教育入門』⁷⁾を加えた3冊を参考書として指定したうえで、最低どれか1冊は購入して読むように指示しました。『同和教育への招待』は元来が教科書としての利用を念頭に編まれた本ですので、必要なトピックスはだいたい入っています。『同和教育実践がひらく人権教育』は、題名にもあるように、学校や識字教室などの教育現場の実践記録集です。巻末の森実さんによる同和教育の整理もよくまとまっていて、いっそのこと、こちらを教科書にして毎回1実践報告を読んでいくというのも、ひとつの方法ではないかと思えます。『多様性教育入門』は、森実さんも参加している大阪の学校教員の勉強会で編んだ、参加型学習のガイドブックです。参加型学習は、学生が本を読んだだけで

はよくわからないだろうと思うのですが、わたしは以前ちょっとかじったこともあるので、自分の授業に採り入れられないかという思いがあるのと、最近の人権教育の手法研究について言及しておくのがいいだろうと考えたからです。

1年目の授業の、実際の進行を、次に掲げます⁸⁾。

- 第1回 授業計画の確認、被教育体験ふりかえりと交流（※ワークシートを回収）
- 第2回 前回提出された被教育体験の紹介、人権教育についての理念的整理
- 第3回 戦後同和教育のはじまり（部落の生活実態、教科書無償化運動など）
- 第4回 部落問題の歴史（近代の部落問題、水平運動と戦前の融和教育）
- 第5回 学力保障、身元調査と進路保障
- 第6回 同和対策事業（同対審答申、部落の実態とその変容、事業、同和教育行政）
- 第7回 学力保障（再）、解放教育運動（八尾中学校事件、湊川高校「落第生教室」）
- 第8回 部落民宣言、さまざまな人権問題や平和学習へのとりくみのひろがり
- 第9回 同和教育の原則の確立、人権教育へのパラダイムシフト
- 第10回 生活ノートと集団づくり
- 第11回 人権総合学習
- 第12回 グループ作業（1）ブレインストーミング
- 第13回 グループ作業（2）KJ法による総合、（講義）多様性教育と参加型学習
- 第14回 子どもの権利とエンパワメント

1年目は、先に同和教育の歴史を講じて、人権教育としての展開へと時系列的に組み立てたのですが、同和教育史の部分が当初予定より膨らんだという経緯もあって、学生からは「同和問題ばかりではほかの人権問題をとりあげない」という不満がたびたび出されました。これは科目名が「人権教育」となっていることに起因するのではないかと思うのですが、いくら授業計画や授業のねらいを話しても、納得が得られないようでした。そこで2年目は、人権教育とはなにか、参加型学習とはなにかという話を先に持ってきてみて、まず多様性教育の原理と方法について森実さんの整理に全面的に依拠しながら紹介しました。そのうえで同和教育の展開を追いかけてきましたが、前年の内容を圧縮することが非常に難しく、話す側も駆け足で窮屈になり、聞く側の理解ももうひとつであったようです。感触めいた表現で申しわけないのですが、学生の深い学びが出てくるのも部落問題にかかわる話を丁寧にやっているときだというのが実感です。時系列に沿った展開の方が話しやすいという講師の側の事情もありますが、講師が熱を入れて語ることには学生が応えるのではないかという気もいたします。もっとも、すでに同和教育嫌いになっている、部落問題を取りあげることに反感を持っている学生にどうはたらき

かけるのかという問題は、それはそれで、考えねばならないのですが。

3. 成績評価

成績評価についても、述べておきます。1年目は、中間レポートとして、『同和教育への招待』もしくは『同和教育実践がひらく人権教育』のどちらかを選んで各自で読み、そのうち1章をまとめて感想を書くという課題を出しました。講義は教科書の章構成の順序では進めず、歴史から入って、諸実践へとひろげていったので、その時点で触れていない項目もありました。そのうえで、期末レポートは、「人権教育について、各自の考えるところをまとめなさい」という課題を出しました。但し書きというか、補足説明もしたのですが、それは省略します。興味深いレポートもいくつかあったのですが、他方で、残念なことに、ウェブからの貼りつけや事典の丸写しが複数見られました。これらは、課題について説明したときに「不可とする」と伝えてあったので、今ならきっと、容赦なく単位不認定にしたいと思います。この年は該当者に追加課題を出して、最低限指示に従った内容であれば救済しました。それでも指示を守らなかったものは60点を出しませんでした。4年次に教育実習がありますが、4年次進級までに教職関連科目の単位を原則として全て取得済みであることが条件になっていると、聞いたからです。それに、必修科目ですので、落とすと、教員免許取得を希望する限り、次の年度もまた履修しなければなりません。栄養教諭の免許をめざす学生の場合は、管理栄養士養成にかかる専門科目の時間割に余裕がなく、再履修も簡単ではないとの訴えもありました。普通はそのことが受講態度の改善につながることを期待するのですが、現実には一概にそうともいえないのが、厄介です。

そのほかに、出席点、平常点を設定しました。どの項目に配点をどれだけの割合で設定するか示せという手引きでしたので、それに従ってシラバスを作成し、そのとおりに採点しましたが、レポートの採点にめりはりをつけすぎるとぼろぼろ落とすことになるし、提出点のような配点を教員が考えておくか、平常点をほとんどの受講生に満点つけるかと悩むはめになりました⁹⁾。

2年目は、それで、レポートをやめて、期末の筆記試験としました。持込不可としたためか、時間が限られるためか、あまり書いていない答案が多かったという印象です。講義技術のつたなさという講師の側の問題を傲慢にも棚上げすれば、話したことが伝わっていないんだな、テキストも読んだのかなと、げんなりする答案もありました。レポートのほうが、考えて書く時間があるからか、受講生の反応がまとまったかたちで出てくるからか、やはり、おもしろいように思います。

4. 授業実践

(1) 授業の構成

受講生は、2 年生以上の配当で、初年度は 53 名、2 年目は 34 名でした。大方はまじめでしたが、これは、教職課程ということで、とくに学校教育への親和性が比較的に高い学生層が受講しているという事情に由来するようです。とはいえやはり、私語や居眠り、授業ぬけだしは、悩みの種なのですが。

授業はおおむね、同和教育の歴史と実践、参加型学習、コミュニケーションカードの三本柱です。厳密に言えばコミュニケーションカードは講義内容ではないのですが、授業時間のなかではかなりの時間を割いています。この科目について、かつて別の文章で、「人権教育について教えつつ、人権教育そのものをも同時におこなわなければならない」という二重の教育課題を指摘したことがあります¹⁰⁾。受講生たちは人権教育についての講義を期待していますが、それとて、教えこみではなかなか効果があがりません。人権教育について学ぶ動機がたいへい稀薄だからです。なので、いかに動機づけを図るのがじつは最大の課題なのですが、パウロ・フレイレが識字教育について論じるなかで「対話」を提起したことを意識しつつ¹¹⁾、コミュニケーションカードを介して受講生のなかから提起されてくる声に応答していくことで授業への参加を引き出す工夫をしています¹²⁾。時間内に口頭で受講生と討論しながら授業がすすめられれば理想的でしょうが、さあ発言してくださいでは、なかなか手があがりませんので、参加型学習などのしかけが有効になってきます。

いま小稿を書きながら思いついたのですが、森実さんは人権教育の手法を、説教型（責任感型）、生い立ち共感型（綴り方型）、冒険心型（行動学習型）の 3 類型に整理しています¹³⁾。説教型とは差別する側としての加害者性に焦点をあてる手法で、講演、手記などの文字記録、映画なども、差別のきびしさやむごさを実感させようとする点でこの類型に含まれます。生い立ち共感型とは差別される側の生い立ちとつながる接点をさぐる手法で、ききとりや作文などによって内的葛藤にむきあわせることで反差別の態度を育てようとしてきた同和教育の主流がここにあったように思います。冒険心型とは座学ではなく各自の体験を通じて学ぶ手法で、多少の逸脱も想定される点が「冒険」なのでしょうが、1990 年代から教育現場に導入されている参加型学習がその方法論です。図らずも、わたしはこの 3 つの要素を揃えようという欲張りな組み立てを目指していたようです。

両年とも、最初の回に、それぞれが受けてきた人権教育をふりかえらせました。1 年目はその記述内容を他の学生たちと交流させましたが、このときにグループ作業はどうしても嫌だ、

苦手だという声があったことに配慮して、2年目はアンケート形式にして回収してまとめたものを次回に講師が言及することにしました。総じて2年目はわたしが就職先の授業準備などに追われて、この科目に前年ほどの力を注げず、前年の資料を吟味しなおすことができないままに使うことがままあり、はなはだしくはレジュメなどの配布物の持参を失念して出講することもありました。非常勤の悲しさで、準備のよい先生は事前に印刷依頼を出して教務に配布物を作成してもらうことができたのですが、恥ずかしながらいつもぎりぎりになるわたしの場合は当日授業の直前に印刷しなければなりませんので、原版を忘れるとアウトです。それでもたった一年とはいえ蓄積とはあなどれないもので、90分持たせることはできるのですが、しかしそのことがやはり教育成果にはねかえっていたような感触があります。それはさておくとしても、たしかに苦手意識をもつ学生はいるのですが、全体をみたときには、じかに話を聞くということが結構印象を変えるみたいですので、できるだけ受講生どうして話し合いをさせる時間をつくるほうが授業への関心を育てるという印象です。このときも、同和教育推進校で学んだ内容に羨望を抱く感想もあったりして、ひとくちに人権教育とか同和教育とかいってもその内容にはずいぶん違いがあるのだという驚きが、学生のなかにみられました。

(2) 同和教育の歴史と実践

先に述べたように、そもそもこの授業の眼目は、同和教育の歴史と実践を教えることにあります。つまり、人権教育は、同和教育の展開のなかに位置づけられねばなりません。日本における人権教育は同和教育が出发点であり、同和教育から生まれた実践手法は人権教育というひろがりのなかで部落問題にとどまらず、関西の言葉でいう「しんどい」立場の子どもたちにフォーカスをあてていくときに有効なのだという話をしているつもりでも、しかし、受講生は同和教育という枠の外にひろげては受けとらないことがあります。のみならず、これも繰り返されるのですが、「人権教育」なのに同和教育ばかりを取りあげているという拒絶的な反応までもが提出されます。この事態をどう考えるのかなのですが、どうやら人権教育という手法が同和教育とは別個にあるはずだという思いこみが相当ひろく、また根強く共有されているのではないかと、わたしは勘ぐっています。木に竹を接ぐような説明に終始していないかという自己点検は必要なのですが、2年目に順序を変えてみた経験からは、やはり同和教育について講義したうえで、人権教育の枠組みのなかに位置づけていく組み立てのほうが最後の着地点がはっきりして、わたしにとっては説明しやすいように感じます。

わたし自身の方法論が歴史研究ですので、『同和教育への招待』の章構成をあえてばらして、講義のなかでは時系列に沿って再配置しました。また、同和教育の歴史を整理している同書第3章の記述をみだして、なぜ同和教育から始まったのかを丁寧に追いかけてみました。具体

的には、教科書無償化運動と識字、水平運動にいたる近代の部落問題、水平社の糾弾した戦前の学校現場での差別、戦後の部落の生活実態と同和对策事業、八尾中学校事件¹⁴⁾、神戸市長田区の湊川高校における福地幸造さんたちの実践「落第生教室」¹⁵⁾などを詳しく取りあげました。配布資料が多くなりすぎてほぼ毎回消化不良になったのが反省点で、毎回ごとに完結させられなかったタイムキーピングの甘さは教師としての経験不足の然らしめるところです。

なかでも、なぜ同和教育だったのかという説明においては、「差別の現実から深く学ぶ」という原則が生まれてきた文脈としても、当時の部落が置かれていた低位な実態について確認しなければなりません。もっとも、そのところの話が強いインパクトを与えるみたいで、知らないよりは知っておいてもらわなければならないのはもちろんなのですが、一貫して一様に貧困だという理解を一部にもたらしめているようであり、ジレンマを感じています。もちろん同和对策事業の説明はしているのですが、どうもすとんと落ちないみたいです。

教育実践について、同書では学力保障、進路保障、人権総合学習、地域との協働などが取りあげられていますが、学生の反応がよいのは生活ノートです。子どもたちの生の言葉が出てくるからだろうかと思えますし、生活ノートを実際に経験した受講生もいました。部落民宣言や立場宣言と総称される名乗りと生い立ち語りが同書でとりあげられるのはここですので、コミングアウトの意義と語りづらさについても話すようにしました。なお、授業の第1回で、受講生たちに、わたしが部落民であるということを伝えているのですが、そのことがここで生きてくれるといいなと願っています。そういえば、わたし自身はあまり自覚していなかったのですが、複数の受講生が、歴史を語るわたしが怒気もあらわに語気あらく講義していると感じていたことが、コミュニケーションカードやレポートを通じて、伝わってきました。価値観の押しつけと感じさせていたのではないかと冷汗ものですが、教室空間における和やかな雰囲気づくりは今後の課題です。

(3) 参加型の導入

雛型がなくて手探りだったのが、参加型学習（体験学習）です。もちろん初中等教育の現場では、各府県の同和教育研究協議会や人権教育研究協議会が中心になって、参加型学習による人権教育の教材開発が10年以上前からすすめられています。そうした子どもむけの教材をそのまま大学に持ちこむことも適切なのかどうか迷いがありました。また、時間も90分という制約があるなかで、まとまった時間を確保できる学校教育や社会教育の現場むけのプログラムの活用が難しく、よく練られていて、しかも時間の収まりがいいというものを見つけることができませんでした。それに、参加型学習とはこんなものかと教材をなぞらせるのではなくて、体験から内在的に学ぶ経験をさせたかったのです。

そこで、1年目は、期末課題のレポート作成にむけて、受講生自身の学びを総括させるという位置づけをあたえて、終盤の2回（第12回と第13回）を使いました。まず、5人程度のグループを作らせて「人権教育にはなにが必要なのか」をテーマにブレインストーミングさせました。次の週には、おなじグループでその結果をKJ法でまとめさせ、出された意見の連関を考えさせました。仲良しグループから広げたくないなどの思惑も一部に生じて、グルーピングにもたつく学生たちもありましたし、すべてのグループで話が弾んだわけでもありません。が、もりあがったグループは非常に凝った模造紙報告をしてくれました。最も印象深かったのは、コミュニケーションカードで同和教育や同和対策事業にかなり敵意に似た疑念をもっているのかなと感じさせる質問を投げかけてきていたひとりの受講生が、このグループの一員だったのですが、この作業を経て、期末レポートでは人権教育への印象が変わったと書いてきてくれたことです。10回の講義よりも、このたった2回の自分たち自身の作業こそが、彼女にとって決定的に深い学びの体験となったのです。

森実さんは前掲書において、プログラム設計の規範としてADIDASという構造を紹介しています¹⁶⁾。これはフィリピンの民衆教育のなかから開発されたもので、「Activity→Discussion→Input→Deepening→Analysis→Synthesis」という組み立てになっています。体験学習の構造をめぐっては、より簡潔な「体験→気づき→分析→仮説化¹⁷⁾」という4過程での説明がむしろ主流であるようなのですが、大学の講義科目のように注入すべき知識が相当量想定されている場合には、むしろADIDASモデルでの設計が楽なのではないかと思います。期せずして、わたしの1年目の授業実践もADIDASモデルをたどったようです。

参加型学習の実践を入れようと思うと、90分では無理があります。かといって2週に分けると、どうしても前回考えていたことを忘れてしまったり、どちらかを休む受講生が出てきます。そこで2年目は、補講期間中に2回分を連続時間帯で設定しようと提案しましたが、集中講義と重なるという受講生の反対があって、断念しました。補講期間でなくても補講を設定できるので、この授業は木曜4限目でしたから、3限目か5限目に補講を入れてこの時間を設定しようとしたところ、ほかの授業やアルバイトとかちあうという反対があって、これも断念しました。さらに、インフルエンザ騒動や講師都合による休講などがかさんで、通常授業期間内に2回分割いて学生たち自身に作業させる時間をとることができませんでした¹⁸⁾。これは大変に残念でした。しかし授業計画上、単発の話は削れますが、一連になっている同和教育史はひとつと押しさえる必要がありました。同和教育史を先にすべきだったという反省の所以は、ここにもあります。この科目が2限目か3限目の授業だったら、学生には負担ですが、昼休みの時間も使いますという対応も、可能だったかどうかと思います。

(4) コミュニケーションカード

わたしにとって、コミュニケーションカードは学生時代の部落解放研究会（解放研）活動の延長にあります。解放研では、「同和教育論Ⅰ」や「部落問題論」などの授業にはいりこんで、受講生たちに呼びかけて受講生会議を組織し、毎回の授業で受講生たちからコミュニケーションカードを回収して編集し、コメントしたものを『ひゅ～まん's にゅ～す』（受講生会議通信）として発行していました。授業内容を離れて、紙上討論のようなこともありました。同じようなことは、他の大学解放研でも取り組んでいました。光華には学生解放研がありませんでしたので、コミュニケーションカードを書かせて、わたしが一部をワープロ打ちしてレジュメに掲載し、授業時間の最初に口頭でコメントしました。感想カード自体は、出席確認を兼ねて書かせる教員が多いみたいで、B6サイズの用紙が準備されていました。しかしその内容が授業中にフィードバックされることはあまりないみたいで、受講生にとっては新鮮だったようです。他の学生の書いたことに反応してくるものもあり、講義内容よりもこれに関心をもってしている学生もあったように思います。受講生たち自身の声が一番の教材だという思いは強いのですが、とはいえ時間管理がうまくいかず、応答に30分、40分と費やしてしまうことがあり、結果として授業計画と比べたときの遅れにつながっている点は反省しなければなりません。

コミュニケーションカードからうかがわれる学生の関心に対応して、講義の本題では流れのなかでとりあげにくい、現在進行中の人権問題についてもとりあげました。たとえば、家出してネットカフェ難民になっている妊娠中の女性に取材した毎日新聞の記事¹⁹⁾には、同世代の同性ということもあって、かなり強い反応がありました。あまりに反響が大きいのので、受講生のなかからは、「（講師のミスリードのために、ほかの受講生たちが）これも部落問題だと誤解している」という主旨の批判もありました。

講義を重ねるうちに、学生たち自身の身近におきている差別が、コミュニケーションカードで報告されてきます。1年目に部落差別を初めてとりあげた回には、祖母から「部落の人と結婚すると健康な子どもが生まれないから、結婚してはいけない」旨のことを言われたことがあるが、調べようがないと思うという感想があげられました。そこで次の回に、進路保障のとりくみとかかわらせながら身元調査について説明すると、他の受講生からも、母から以前あたりまえのように聞かされたことが身元調査をするという意味だったとわかってショックを受けたとか、母は自分の結婚のときに身元調査をされたのを今でも恨みに思っていると聞かされたとか、具体的な差別の実態が掘りおこされてきました。かつて書いたように、あれは差別だったのかという気づきやとらえかえしによる驚きが、さざ波をたてていく場面です²⁰⁾。

対応に苦慮する投げかけがめずらしくないことも、一面の現実です。とくに、同和行政への「ねたみ」として括られてきたような、親などからの又聞きをそのままに「部落は優遇されて

いるらしい」と書いてくることは、よくあります。漠然としたマイナスイメージにはなかなか切りこみにくいのですが、奨学金などの具体的な話題には極力事実関係に照らした説明を加えるようにしています。ただし、コミュニケーションカード応答のためにきちんと原稿を準備して臨んでいるわけではないので、どうもうまく伝わっていないと感じることは、ままあります。「優遇されていると思うことが差別だ」というやや単純化させた理解でうけとられることもあり、彼氏の発言をそのようにたしなめました、これでいいですよねと言いたげな報告もありました。わたしの授業が受講生の差別を批判するという行動につながっているという点ではうれしいことではありますが、ちょっとそれは極端な理解だなと思ひもし、また教壇での発言が自分が思っている以上の権威をもって受けとられる一方の現実には怖さも感じます。

5. むすびにかえて

受講生のなかに、ひとりくらいは部落出身学生がいることは、十分にありうることです。コミュニケーションカードを介してであっても、その学生が出自を明らかにしてくれることがあれば、受けとめて、気にかけて、一個の部落民としてつながりたいと考えていますし、このような科目では常にその身がまえが要求されます。しかし、実際には、関わり糸が切れてしまうという苦い経験もあります。これは2年目のある受講生のことですが、本人はすでに家族で部落を離れており、親や親戚たちから差別についても聞かされているが、それと同時に、部落に残っているのは補助金めあてで依存心の高い人たちだとも聞かされてきて、そのような表現で努力と自立の大切さを説かれて育ってきたようでした。その出自を伝えてきてくれたことには感謝しつつも、講義のなかでは「自立」ということの困難な層が部落のなかにとりのこされ、あるいは還流してきているという側面も指摘しなければなりません。講師から否定されたと感じたのか、彼女は授業に来なくなってしまいました。来年度の再履修を願うしかないのですが、今にして思えば、講義の予定を変更してでも、本人を呼びだして先に面談を重ねていくべきであったのではないかと悔やまれます。必要な情報を伝える、学ばせるという授業科目としての役割だけでなく、コミュニケーションカードで自己完結してしまわずに、ひとりひとりの学生にこちらから手をさしのべていくことが必要な場面が、どうやら、あるようです。

もはや、あたえられた紙幅も尽きてしまいました。もっと触れねばならないことが残されているようにも思うのですが、それらについては、またの機会といたします。

注

1) たとえば、関西圏大学非常勤講師組合の活動を参照してください。 <http://www.hijokin.org/>

- 2) 元木健・村越末男編『「同和」教育論ノート』解放出版社、1980年。
- 3) あるいは、人権教育のための国連10年をうけた国内行動計画にかかわって、最近になって文部科学省が「人権教育」の開講を指導するようになってきているのかもしれない。
- 4) 後でうかがったところでは、わたしの非常勤講師採用にあたっては、部落問題にかかわる研究業績だけでなく、実践経験が評価されたみたいです。実践といっても、わたしには初中等教育の教育実践はありません。ではなにかというと、阪大で学生サークルの部落解放研究会を細々と維持してきた、そのなかで書いたものなどもあるのですが、それらもひっくるめて推薦していただいたようです。
- 5) 中野陸夫・中尾健次・池田寛・森実『同和教育への招待－人権教育をひらく』解放出版社、2000年。
- 6) 森実編著『同和教育実践がひらく人権教育－熱と光にみちびかれて』解放出版社、2002年。
- 7) 大阪多様性教育ネットワーク・森実編著『多様性教育入門－参加型人権教育の展開』解放出版社、2005年。
- 8) 第1週にあたる日は講師発熱のため休講で、全15回の予定を14回に圧縮しました。
- 9) 文部科学省の指導が背景にあるようです。シラバス作成時に他の科目のシラバスも参照しましたが、配点比率を示していない科目も多々ありました。学生がどこまでこの配点を意識しているのかも疑問なのですが、成績をつける段になると、配点の明示というのは正直なところ足かせに感じることがあります。平常点を大きく取るなど、採点時の裁量を確保できる工夫が必要だと思えます。
- 10) 廣岡浄進「「日常」を揺さぶる－大学における教職課程科目としての「人権教育」」『GLOBE』第54号、世界人権問題研究センター、2008年7月。
- 11) パウロ・フレイレ『被抑圧者の教育学』小沢有一ほか訳、亜紀書房、1979年。
- 12) とはいえ、フレイレの議論を真っ向から実践に組みこもうとすると、大学の授業は成績評価という一点においてたちまち自己矛盾を露呈します。私語などの授業態度をある程度統制できないと授業が成立しませんし、学生からの不満もあがります。さしあたり、講師が自己の権力性に自覚的であるふりをしていくくらいが関の山なのかもしれません。でんとかまえて講義一本で魅了できるようになりたいという気持ちもなくはないのですが、それだけの力量が身につけば、かえって、どのようにも対応できるのかもしれない。
- 13) 前掲、『同和教育への招待』、218-221頁。
- 14) 川内俊彦『差別とたたかう教育』明治図書、1969年。
- 15) 本来ならば、福地幸造『落第生教室』明治図書、をあげるべきところでしょうが、たまたま手もとにあった次の両書を利用しました。兵庫県立湊川高校教師集団『ほえろ落第生たち』部落問題研究所、1965年。福地幸造『部落教師』部落問題研究所、1965年。
- 16) 前掲、『同和教育への招待』、140-144頁。
- 17) 南山大学の体験学習では、「Experience→Identify→Analyze→Hypothesize(→Experience)」と理念化しています。
- 18) 講義回数は原則として15回、これに加えて期末試験です。ただし、非常勤講師懇話会でうかがったのですが、申し合わせて授業期間内に試験をしてもよい、その場合は試験日に試験問題解説などを行なう形で、一応出講してほしいということになっているそうです。小課題を出して補講に代えてもよいそうです。事務からは休講にたいしては補講をするように依頼がありますが、現実問題として、補講期間と集中講義期間（集中講義期間はほかにもあるようなのですが）が重なっているのので、受講生全員の出席を確保しようと思うと補講の設定がほとんど不可能になります。
- 19) 『毎日新聞』2008年5月21日夕刊。
- 20) 前掲拙稿、廣岡「「日常」を揺さぶる」。