

【学術論文】

小川太郎の「同和」教育論における生活綴方的教育方法の位置

Position of *Seikatsu-Tsuzurikata* in the “*Dowa*” Education Theory of Taro Ogawa

板山勝樹

要旨

本稿では、小川太郎の「同和」教育論における生活綴方に着目し、その役割、あるいは位置を分析することを目的とした。そこで第一に、小川が生活綴方に着目する理由と彼が形成した生活綴方論の構造を検討した。第二に、小川の部落問題認識と「同和」教育論の基本的枠組みを明らかにした。その後、彼が「同和」教育論と生活綴方とをなぜ、どのように関係づけたのかを分析し、小川の「同和」教育論における生活綴方の位置づけを明らかにすることによって、彼独特の論理を解き明かした。以上の分析・考察から、小川は、部落解放に向けた「要求の組織化」の前提となる「真実の認識」・「人間的結合」の獲得・形成、教師の「自己変革」という三つの役割を重視し、生活綴方を彼の「同和」教育論に位置づけたことを明らかにした。

キーワード：「同和」教育、生活綴方、真実の認識、人間的結合、教師の自己変革

はじめに

本稿の目的は、「同和」教育¹⁾に関する小川太郎²⁾の理論において、生活綴方的教育方法（以下、生活綴方と略す）がいかなる役割を担い、どのように意義づけられ、位置づけられたのかという問いを解明することにある。

1996年に地域改善対策協議会（宮崎繁樹会長）が、内閣総理大臣・関係各大臣に向けて提出した「同和問題の早期解決に向けた今後の方策の基本的なあり方について（意見具申）」、4-(1)-①において、「これまでの同和教育や啓発活動の中で積み上げられてきた成果とこれまでの手法への評価を踏まえ、すべての人の基本的人権を尊重していくための人権教育、人権啓発として発展的に再構築すべきと考えられる。」(傍点筆者)とされて以降、「同和」教育を人権教育へと「再構築すべき」だとする考え方が関係者に認識され、その考え方は受容されてきたといってよい（後に、当時の内閣も閣議決定でこの意見具申を了承している）。しかし、「再構築」の前提である上述傍点部分の「評価」は不十分だと考える。本稿は、「同和」教育の成果とその手法への歴史的評価³⁾を行う研究の一環である。

本稿で取り上げる生活綴方は、「同和」教育論におい

て重視されてきた。例えば、森実は、「同和」教育における仲間づくりや人間関係づくりといった生活指導の基本的側面として「生活を綴り語り合うこと」（＝生活綴方）、「自主活動を組織していくこと」の二点を挙げ、特に、「生活を綴り語ることは、同和教育の大きな特徴であると考えられる」[森 2000 : 83] と述べている。

さて、本稿において小川太郎に着目した理由は主に三点ある。第一に、彼が「同和」教育にコミットした最初の教育学研究者である点、第二に、彼は様々な論争を展開しつつ、生活綴方を終生重視した人物である点、第三に、「同和」教育と生活綴方を関連づけて理論化を図ったのは彼だという点である。以上の三点から、「同和」教育において重視されてきた生活綴方について検討する上で、彼が極めて重要な研究対象であることが分かる。

小川の「同和」教育論と生活綴方とを関連づけて論述した先行研究には、西滋勝[西 1981:81-123]・梅田修[梅田 1988 : 116-160]・森田満夫[森田 2011 : 51-74]らのものがあり、これらでは、小川の「同和」教育論の特徴や意味、その形成過程等を明らかにする中で、彼の「同和」教育論を「生活と教育の結合」という小川の中核概念との関連で描いている点が共通しており、そうした文脈上で生活綴方についても論及している。しかし、

先行研究では、小川が生活綴方を基礎とした国民教育像を追究する中で「同和」教育研究へと傾倒していったという歴史的な位置づけが欠落しているため、生活綴方自体に焦点をあてた分析・考察がなされていない。したがって、「同和教育の仕事の中での生活綴方教育の役割が全体として何であるかについては、小川の指摘にも依拠しながら今後明らかにされる必要がある」[梅田 1988: 125]とされるように、小川の「同和」教育論において、生活綴方がどのような役割や意義を持ち、いかに位置づけられたのかについての分析・考察も不十分なものとなっている。そして、この研究上の課題は未だに解明されていない。

本稿では、1950～70年代の小川の発言を跡づけることによって、第一に、小川の実験基盤としての社会観と生活綴方との関連づけ方を検討する。第二に、小川が抱く生活綴方を基盤とした教育像(国民教育像)を整理する中で、小川的生活綴方論の特徴を明らかにする。第三に、小川の部落問題認識と「同和」教育論の基本的枠組みを明らかにすることを通して、彼がなぜ、「同和」教育と生活綴方とを関連づけたのかという点を分析する。最後に、小川の「同和」教育論における生活綴方の役割や意義、及び、位置づけを考察する⁴⁾。

1. 小川太郎の社会観と生活綴方

小川は、彼の生い立ち⁵⁾の中で一定程度一貫した社会観を形成している。それを端的に言えば、「権力側は虚偽のイデオロギーを注入する」との見方である。小川は、1954年の論考「生活綴方的教育方法」において、「生活はリアルにではなく、はじめから社会機能によって枠づけられ、美しいすけあいとだんだんと便利になってきた世の中ということを強調するよう方向づけられて、認識されるように指導が行われてきた。生活綴方はこうした一切の制度と枠づけをとりぞいて、子どものなかの偶像を破壊し、素直にありのままに生活の事実を見つめるように導く教育の方法である。」[小川 1980a: 232]と述べ、生活綴方は「権力側の虚偽のイデオロギー注入」等による「枠づけ」・「偶像」を崩すものだとしている。それでは、小川のいう「権力側の虚偽のイデオロギー」とはどのようなものなのであろうか。

この点に関して小川は、戦前期の恐慌と冷害にあえぐ東北地方の子どもの生活現実とは無関係に、教育によって「軍国主義イデオロギー」が注入されたことを取り上げ、「生活と教育の矛盾」として問題視し、先行研究が指摘した小川の実験基盤である「生活と教育の結合」を、「権力側の虚偽のイデオロギー注入」に対抗する概念として重視していた。[小川 1980c: 211]そ

して、彼は、「生活と教育の結合」の創造に真摯に取り組んだのが、戦前・戦後の生活綴方実践・運動であったと考えており、特に、北方性教育へと連なる系譜の生活綴方に傾倒している。

さらに、小川は、労働者や農民などの生活から遊離した戦後新教育を批判するとともに、「教育の反動化」といわれる状況の中での「虚偽のイデオロギー注入」、「疎外」(後に、①学習目的、②人間関係、③権力支配への服従、④労働と実生活、⑤真理・真実という五点の疎外[小川 1972: 15-17]に整理する)を問題視し、「生活と教育の結合」を重視した。

小川は、アメリカによって「移植」された戦後新教育を次のように評価する。「住民統制の形式による中産階級の教育支配であり、ガイダンスと呼ばれる体制順応の生活指導であった。また、生活経験学習という形での、教科組織の崩壊であり、科学の基本の系統的な教授の放棄であった。〈中略〉労働の教育と、労働者・農民の生活と現実と闘いの教材化という意味での生活と教育の結合とは、置き忘れられていった。」そして、「教育の反動化」といわれる状況の中で、「子どもの権利を基にする『自治』が、管理的な必要に基づく適応への『指導』に変えられたということは、資本を擁護し人民を弾圧する占領政策の教育における表現であった」とする⁶⁾。[小川 1964: 3]

小川は、質の違いはあるものの、教育を媒介とした「権力側の虚偽のイデオロギー注入」が、戦前も戦後も行われてきたと考えていた。特に、彼が生活綴方論を形成している当時、戦後新教育による「虚偽のイデオロギー注入」、「疎外」が日本社会に「普遍的」に存在し、それらに縛られた子どもの解放が第一に必要なだと小川は考えていた。そして、彼は、「虚偽のイデオロギー注入」、「疎外」に「生活と教育の結合」概念を対置し、それを実現する方法として生活綴方を重視していたのである。

以下では、主に小川の初期(1954～55年)の論考を用いて彼の国民教育像と生活綴方論の原点的な構造を整理し、その特徴を明らかにする。

2. 小川太郎の国民教育像と生活綴方論

1955年に小川は、「虚偽のイデオロギー」、「疎外」に対抗する教育の姿を国民教育像として描いており、それでは、教育の機会均等の実現を基盤とし、⑦真実の認識・⑧自由な討議・⑨民主的な集団の育成・形成という三点の柱が設けられていた。

この柱⑦として示された「真実の認識」に関して小川は、「認識の教育が民衆とその子どもの要求を取り上げ発展させる教育と結合しないときには、観念的になって

かえって差別を強化する」と述べ、民衆やその子どもの生活の中での要求と結合した「認識の教育」の重要性について論じている。[小川 1955a：18-23]

また、彼は、生活綴方を「自由とリアリズムの教育」として、「生活綴方を書くことの指導で、偏見から解放された自由な目と頭を育て、表現の自由を身につけさせるということは、一面からいえば自由な認識主体を確立するということであるが、他面からいえば実在をありのままに意識に写し取りリアリズムを育てるということである。書くという作業を手がかりにして、事実を見、事実の連関をとらえ、事実の連関の内面的な意味を理解する力を養うのである。」と述べた。[小川 1980a：215-216] 小川は、この発言における「事実の連関の内面的な意味」を「真実」と表現するため、彼のいう生活綴方による「自由とリアリズムの教育」とは、「虚偽のイデオロギー」、「疎外」から自由になり、生活の中での民衆の要求と結合した「真実の認識」を形成する教育を内包したもののだといえる。

こうした教育を成立させる前提として小川は、教師と子どもの「自由で人間的な話し合いができる関係」が必要だとする。また、教師は生活綴方に取り組むことによって、子どもの「生活」現実、願い、構え等を把握するとともに、「日本のゆがめられた現実の中でその子どもがどう育っているか、彼をどう育てなければならないのかを、大きな視野から考えることができるようになる。」[小川 1955a:20-21] とする。そして、子どもの「生活」等に対する教師の認識が具体化され、深化することによる「自己変革」の可能性に言及している。

さらに、小川は、書かれた綴方を題材として、子どもどうしで、さらには家庭で話し合う機会をつくること

できれば、子どもは教師・仲間・保護者に対して自らの「願い」等を自由に訴えること、すなわち、「自由な討議」ができるように変革されるとする。[小川 1955a：19-21] そして、「真実の認識」を基盤とした「自由な討議」を通して、「人間とその生活についての自由でリアルな認識の態度が育つことは、人間に対する共感と結合の成長に導く。〈中略〉人間の共感と結合を図ることは、矛盾し引き裂かれている生活と、その中での人間の悩みや憤りを、子どもたちに認識させることを通して可能になるのであった。」[小川 1963：244] と小川は述べた。

このような過程を経て「人間的結合」が形成され、教師・仲間・保護者の承認による個人の認識の深化・「自己変革」や個々の問題から集団の問題への転換が起きると小川は述べる。また、彼は、こうした生活綴方の進展過程で、綴方を媒介とし、「子どもへの愛と理解」でつながる教師と保護者の関係が構築され、「国民とともにある」との教師の理解をより深化させるとする。[小川 1954:37-48] そして、小川は、子どもが「真実の認識」・「人間的結合」を獲得・形成することから、子ども・教師・保護者が「真実」について語り合う活動へと進み、三者の認識が一層発展する中で「教育集団」が形成されるとする。[小川 1955a：24]

小川は、子ども－教師の人間的な関係、教師の「自己変革」を基盤として、子どもの「真実の認識」の獲得とその「自由な討議」が可能になり、それを通して「人間的結合」が形成されるとする。また、こうした「民主的な集団」での討議は、子どもの「真実の認識」を深化させ、さらに、教師の「自己変革」も子ども・保護者等との「人間的結合」が図られる中でさらに深化すると述べる。以上を整理すると、図1のように表すことができる。

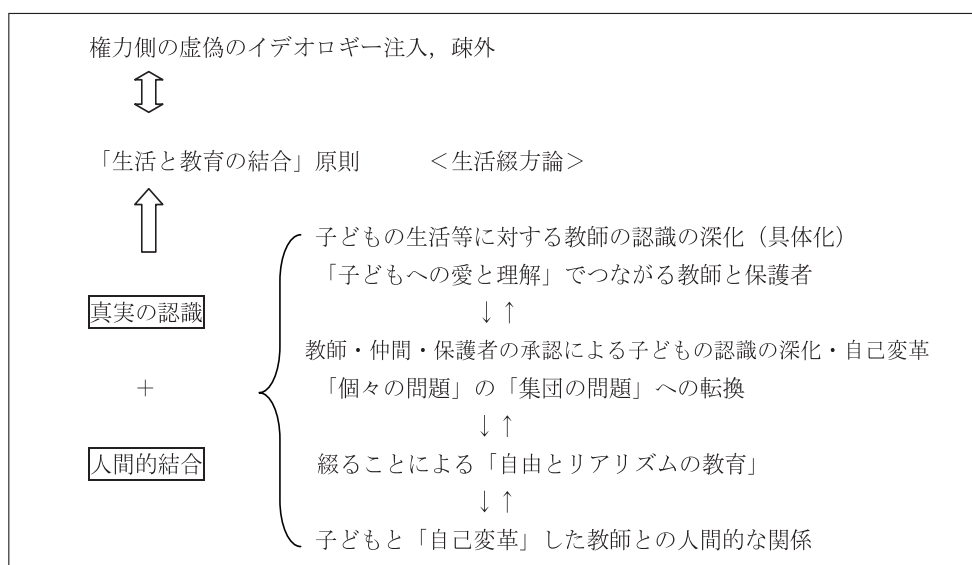


図1. 小川太郎の国民教育像と生活綴方論

このように、「生活と教育の結合」を実現する方法としての生活綴方において、「真実の認識」の獲得・「人間的結合」の形成は重要な役割であり、この二点こそ、彼の中核概念である「生活と教育の結合」によって実現されるものの内実であったといえる⁷⁾。それらの獲得・形成を「子どもへの愛と理解」でつながる教師と保護者等が支えることによって、子どもたちは、「虚偽のイデオロギー注入」に対抗し、「疎外」から解放されるとの展望を小川は描いていたのである。

さて、以下では、小川の部落問題・「同和」教育認識の検討を通して、彼の「同和」教育論と生活綴方がなぜ関係づけられたのかという問いを解く。

3. 小川太郎の部落問題・「同和」教育認識と生活綴方

小川は、彼が部落問題と出会う1955年時点で、部落問題は階級闘争としての「一般性」を有し、権力側のイデオロギー操作から生み出される「矛盾」の象徴的な事例であり、「国民共通の問題」であるとしていた。[小川 1955a : 24] また、1963年に小川は、「同和」教育は教育の階級性を克服しようとする国民教育の「中核」だとし [小川 1963 : 46-47]、後に彼は、「部落問題は現代の差別を象徴するものとなっているのであり<中略>同和教育は国民教育の典型である」[小川 1967 : 133] と述べている。このようなとらえ方によって、小川が国民教育像において重視していた生活綴方と彼が国民教育の典型だとした「同和」教育は関係づけられることになった。

小川は、「生活綴方の教育は<中略>生活をリアルに書くものにするだけでなく、また、教科の学習の材料とするだけでもなく、すべての認識のはたらきを、人間的に、主体的に、自由にしていこうとする主体を育てるのである。」(傍点筆者) [小川 1980 a : 354-355] とするよう、主体形成を重視する思想を有している。

このような思想を基盤として小川は、部落問題を客観的な「憲法の基本的人権の問題」としてのみ取り上げるのでは不十分であり、「それだけではまだ、問題を主体的な問題としてとらえたことにはならない」とし、その理由を、「わが国では人権の問題が、基本的人権を問題とする誰かによって、基本的人権を犯されている誰かのために、取り上げられていることが多いからである。」と説明している。そして、「本人によって要求され、闘いとられる主体的なものにならない限り、基本的人権は国民のものにはならないであろう。」と述べている。[小川 1958 : 32-35] つまり、人間的な「願い」や「要求」を踏みにじられた本人(子どもや保護者等)の悲しみ、怒り、苦悩に関わる主体的問題として部落問題を認識し、検討する必要性に論及しているのである。[小川

1958 : 33] また、そうすることが、人権を国民自身のものにする上で重要だと考えているのである。

そして、小川のいう主体的・客観的課題が産み出される接点が「生活」であった。被差別者の悲しみ等の主体的課題としての部落差別も、基本的人権が保障されていない状況(客観的課題)としての部落差別も「生活」を通して現れる。小川の主客両側面から部落問題をみるとの視座によって、差別が産み出される接点(「生活」)を見つめる生活綴方と、「生活」に現れる「矛盾」としての部落問題の解決をめざす「同和」教育が関係づけられていったものとする。

さて、小川は、「同和」教育が国民教育像実現に向けたものでない限り、「必然的に『差別の意識』だけを問題とする『融和教育』に偏っていく。」[小川 1955a : 24] と述べ、既存の「同和」教育が「観念」を問題とする傾向を批判している。彼は、「同和」教育が「観念」性を超克し、「生活」に現れる差別「実態」を問題とする教育へと向かうためにも、生活綴方と「同和」教育を関係づけることが必要だと考えていたのである。

以上の議論から、第一に、部落問題は小川の社会観を象徴し、「同和」教育は国民教育像を実現する典型的な事例であった点、第二に、部落問題の主体的・客観的課題が産み出される接点としての「生活」という視座、第三に、「同和」教育の観念性批判、という三点によって生活綴方と「同和」教育は関係づけられたと整理できる。

以下では、小川「同和」教育論の基本的枠組みを分析することを通して、先行する生活綴方論等とどのように関係づけられたのか、その構造(各概念・要素の相互関係)と彼の「同和」教育論における生活綴方の役割や意義、及び、位置を明らかにする。

4. 小川太郎の「同和」教育論における生活綴方の役割や意義、及び、位置

(1) 小川太郎の「同和」教育論の基本的枠組みと生活綴方
1963年の論考において小川は、「同和」教育論上での生活綴方について、「生活の事実、そこでの悩み・悲しみ・憤り・喜びを『ありのままに書く』綴方を通して理解しあうように指導することで、真実が人間を結合するという不変の原則の力が証明されてきた。」とする。さらに、生活綴方が「同和教育の教師たちによって採用されたときに、差別によって引き裂かれている子どもたちを人間の仲間として結合する、有力な武器であることが証明されたのである。」(傍点筆者)と述べ、生活綴方は、一つに、「真実の認識」の獲得を果たすために、「生活」の事実とそこでの悩み等を仲間等と相互に把握し理解・確認する活動であり、二つに、差別によって引き裂かれた子ども

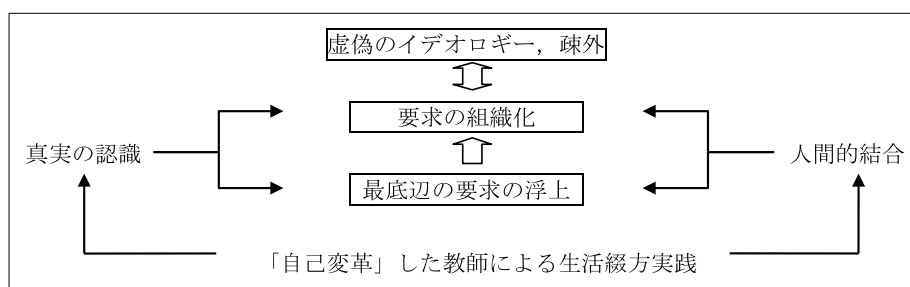


図2. 小川太郎の「同和」教育論と生活綴方

たちの間に「人間的結合」を創るものであったとしている。このように、彼の「同和」教育論上でも、生活綴方の「真実の認識」・「人間的結合」の獲得・形成という役割の重要性が指摘された。さらに、彼は、「同和」教育においてこそ、その役割の有効性が証明されたのだと説明している。[小川 1980c: 49]

小川は、これらを実現する原則とは、解放の主体である「最底辺の人々」(＝部落の人々)の「真実の認識」から産みだされる「要求」を大切にすることだとし、「同和教育は、最底辺の要求の上に立つ教育である。最底辺の者は最も本質的な要求を持ち、最も徹底的な解放を求める。」[小川 1967:151]と述べている。そして、彼は、「最底辺の人々」が「要求の組織化」を果たし、差別や貧困をつくりだす権力側の「虚偽のイデオロギー」、「疎外」に「最底辺の要求」を対置することを強調した。

ただし、小川は、こうした「要求」は自然と出されるものではないとし、その過程における、「虚偽のイデオロギー」、「疎外」を見破る、「自己変革」した教師による生活綴方実践を強調する。また、子ども・教師・保護者集団という三者が、生活綴方を介して統一的な「教育集団」へ成長することが必要だという教育改革論を提示した。[小川 1980c: 54-57]

以上を、「子どもの活動」という視角から構造化し整理すると、図2のようになる。小川は、図のような「子どもの活動」を支えるのが、「教育集団」であり、その形成には「自己変革」した教師が必要だとしたのである。

このように、小川の「同和」教育論においても、その中心的課題として学校教育等に現れる「虚偽のイデオロギー」、「疎外」が指摘された。そして、それに「最底辺の要求」・「要求の組織化」を対置するという点が強調された。その基盤として、「真実の認識」・「人間的結合」の獲得・形成を挙げるとともに、その獲得・形成における生活綴方の有効性を主張した。また、「自己変革」した教師による生活綴方実践を強調していた。

では、「同和」教育において、これら(「真実に認識」の獲得・「人間的結合」の形成・教師の自己変革)の促進)はどのような役割や意義を持ち、位置づけられてい

たのであろうか。以下では、この点について考察する。

(2) 「真実の認識」の獲得

小川は、第一に、「矛盾」の中にこそ、教育の発展の契機を正しくみいだすべきだとの思想、つまり、教育を「矛盾」からとらえ直す理論的態度⁸⁾を有していた。また、第二に、彼の子ども観の基盤には、「子どもの主体性・自主性への確信」があった。

このような思想を有する小川において、部落の子どもは、権力に対して「頑強さをもって対立する」、「真実の認識を求めてやまない」存在だと考えられていた⁹⁾。したがって、小川は、部落の子どもが「真実の認識」の獲得によって「発展の契機」としての「矛盾」(＝部落問題)を正しくつかむことができれば、子どもたちは「矛盾」の克服に向かって主体的に行動するとの確信を持っていたものと考えられる。

小川は、「真実の認識」の役割・意義について、「真実の認識の教育によって初めて、部落の子どもをしっかりと自分の足で立たせ、部落の子どもと一般の子どもとを結びつけることができるのである。」[小川 1967: 143]と述べている。小川は、部落の子ども(当事者)が「虚偽のイデオロギー」から自由になり、解放の主体として歩みだす第一歩として、「真実の認識」の獲得を意義づけ、その獲得は、彼の「同和」教育論における生活綴方の重要な役割だとしているのである。

小川は、当事者が部落問題を告発し、解放に向けた「要求」を行う主体だと認識しているため、まずは、当事者が部落問題を主体的課題としてとらえ、その課題克服をめざす解放の主体として形成される(＝「しっかりと自分の足で立つ」)ことを重視しているのである。

ただし、子どもたちの認識は現象的(断片的・部分的)なものであるため、イデオロギー操作によって再び、歪められることもある。また、解放への「願い」が生れる段階に達した時に、その「願い」がドグマ化する等の歪み¹⁰⁾を抱えることもあり得る。小川が、しばしば「正しい要求」という表現を用いているのは、そうした問題を想定してのことである。

小川は、生活綴方による人々の分断の克服について、「お互いが同じ願いを持つ人間であることを生活の事実の相互理解を通して確認しあうことで克服させてきた。」(傍点筆者)[小川 1980c:49]と述べる。また、生活綴方に取り組むことは、「様々な矛盾と対立の底にも、人間としての共通な願いがあるという事実の認識を持つことを意味し、そこから、その願いに基づく人間的な結合が生れる。」(傍点筆者)[小川 1958:39-42]とも述べている。傍点部から分かるように、小川は、人々には「共通の願い(要求)」¹¹⁾があるという前提を有しているため、生活綴方によって「真実の認識」を獲得し、「人間的結合」を形成する中で「共通の願い」を自覚する時を迎え、上述したドグマ化等の問題を回避すると判断していたものと考えられる。

以上のように、小川は、生活綴方における「『真実の認識』の獲得」という役割を、「正しい要求」を組織する主体を形成する土台と意義づけ、生活綴方を「同和」教育論に位置づけたのである。

(3) 「人間的結合」の形成

小川は、「共通した願い」を「正しい要求」へと組織化し、解放への道筋を拓く方法には二段階あるとし、二段階目として部落・差別・歴史についての科学的な認識を獲得することを挙げた。また、その前提である一段階目は、「日常的身辺的な人間的結合」であるとし、「子どもたちは知り合い、共感しあい、そして、人間の仲間として結合しあう」という<中略>日常的な身辺的な人間的結合の中で、子どもたちは第一次の解放を成し遂げるのである。[小川 1967:145]と述べている。

彼は、部落の子どもが生活の中で直面している最重要課題を「部落差別による仲間関係からの排除だ」ととらえ、その排除からの解放がまず必要だと考え、「人間的結合」の形成という役割を重視し、生活綴方を「同和」教育に位置づけたのである。

そして、小川は、「人間的結合」を形成する方法について、「最底辺の必要と要求が、クラス一同に理解せられ、共感せられ尊重されるようになるためには、最底辺の子ども自身がそれを積極的にクラスに提示することが出来るようになるならねばならない。しかもそれを、否定的・破壊的な方法で提示するのではなくて肯定的・建設的な方法であるようになることが望ましい。まさに、そのことをたすけるのが生活綴方だったのである。」[小川 1967:137]と述べている。彼は、生活綴方によって部落の子どもが獲得した「真実の認識」を、部落の子ども自身によって他の子どもの前に、主体的に、肯定的・建設的な方法で提示することから、子どもたちどうしがお互いの生活を理解し合うことが始まり、そのことを通し

て「人間的結合」が形成されるのだと考えているのである。

そのためには、発見した「矛盾」を適切に表現し、それについて対話する能力を子どもたちが身につける必要があり、「肯定的・建設的な方法での提示」を可能にする表現・対話能力を培う機能を有するものとしても、生活綴方を重視したのである。

小川は、この「人間的結合」から、さらに集団の願いが掘り起こされ、強化・自覚されるとともに、願いの実現をめざす個人と集団の発展が生れるとする。また、彼は、「人間的結合」の中で個人と集団の利益が統一されることを学ぶことによって、共同の、正当な要求が組織され、「集団主義」の重要性を子どもたちが理解していくと述べている。[小川 1980c:49-50]

彼は、生活綴方における「『人間的結合』の形成」という役割を、仲間関係からの排除を乗り越え、集団の「共通の願い」(個人と集団の統一的な利益)を形成し、「要求の組織化」を果たす土台と意義づけ、生活綴方を「同和」教育に位置づけたのである。

さて、小川は、「要求を組織する指導」について、「自分自身の必要とするものを要求として自覚的にとらえさせることから出発する。客観的な必要を主観的な要求としてとらえさせるのである。そうした客観の主観への反映の仕事を組織するとき、孤立した個人によってではなく、同じ立場にいる他の人間との共同の作業として、それが成し遂げられるということが考えられている。<中略>そして、そうした集団の中でとらえられた共通の要求は、もはや単なる衝動的な欲求という個性を越えた、ある普遍的な価値を担ったものとして現れる。」と述べ、「要求の組織化」は客観的・普遍的な人権を自覚し、その実現の道に子どもを立たせることなのだとする。[小川 1980b:261]

以上のようにみえてくると、小川は、教師による「客観的な必要を主観的な要求に反映する指導」を媒介として、「真実の認識」の獲得から「人間的結合」の形成(さらには「要求の組織化」)がなされ、また、「人間的結合」の形成から(「要求の組織化」が図られる中で)「真実の認識」が共同の、正当なものへとブラッシュアップされるのだと考えているのである。つまり、「真実の認識」の獲得と「人間的結合」の形成を相補的な役割をもつものとしてとらえ、彼の「同和」教育論に生活綴方を位置づけているのである。

(4) 教師の「自己変革」の促進

4(2)において述べたように、小川には教育を「矛盾」からとらえ直す理論的態度があり、その一つとして、「子どもが未熟であるが故にもつ矛盾」から教育をとらえ直す必要性を提起しているため、彼は生活綴方における教

師の指導性を重視する。

一方で、彼は、「支配的イデオロギー注入を毎日の授業で行う教師は、階級的な教育の執行者である」[小川 1980c：54-57] とする教師観を抱いていた。

教師の指導性を重視しつつも、こうした教師観を持つ小川にとって、子どもたちが正しい「要求の組織化」を実現するために、その見通しを提示し、方向づける教師は、「最底辺」(部落)の人々とともにある教師である必要があった。そのためには、教師が「最底辺」の人々の「生活」に入り、①「要求」議論に参画する中で、②「自己変革」し、『最底辺』の人々とともにある」との自覚を深める必要があると小川は述べる。[小川 1980c：54-57] こうした教師の「自己変革」のスタートとして、教師が「最底辺」の子ども・人々の「要求」を知り、それから学ぶ一つの「入口」が生活綴方だと彼は考えているのである。

また、小川は、「真実の認識」や「人間的結合」の獲得・形成から産みだされた子どもたちの現象認識は、いずれ、社会科学的な認識によって、一定の法則的認識に統一される時が来るとし、この認識は自主的な集団活動等を通して身体化され、正しく生きていく力となると述べる。[小川 1958：39-42]

しかし一方で、「虚偽のイデオロギー」は「教育の目的・内容・方法にも貫かれている」とし、「教育の機会が拡大・向上されていく過程は、国民が支配的イデオロギーにとらえられていく過程でもあった。」[小川 1967：60] と小川は述べる。さらに、「生活綴方による生活認識と教科を通しての科学的認識との間には、ある『断絶』『飛躍』がある、と私などはいつてきた」[小川 1972：21-22] とする。小川は、「虚偽のイデオロギー」を見抜き、生活認識と科学的認識を統合する教師を求めていたと考えられ、それを可能にする一つの基礎的な方法としても、彼は、生活綴方を重視していたのである。

以上のように小川は、生活綴方における「教師の『自己変革』の促進」という役割を、正しい「要求の組織化」を実現する教師・「虚偽のイデオロギー」を見抜く教師づくりの土台と意義づけ、生活綴方を「同和」教育に位置づけたのである。

小川は、子どもたちの発達を、「教師の教授技術への改善や子どもの努力への期待をこえて、生活そのものによって規定されるという事実を、同和教育の実践者は部落の中に入っていく、差別が生きている生活の現実に触れることによって学び取ってきたのである。」と述べる。[小川 1980c:103-105] そして、部落に「足を運ぶ」作風を持ち、「最底辺」の人々とともに長欠・不就学問題等に取り組んできた「同和」教育においてこそ、教師の「自己変革」から「教育集団」形成への道筋が顕著な形で、早い時期から現れていたとする。[小川 1980b：

251-252] このような見通し、実践的な裏づけから、彼は、教師の「自己変革」の促進という役割を担う生活綴方を彼の「同和」教育論に位置づけたのであった。

おわりに

本稿では、小川が、なぜ彼の「同和」教育論に生活綴方を位置づけたのかという問いに対して三点を指摘した(①部落問題は彼の社会観を象徴し、「同和」教育は国民教育像を実現する典型的な事例であった、②部落問題の主體的・客観的課題が産み出される接点としての「生活」という視座、③「同和」教育の観念性批判)。

次に、小川が、彼の「同和」教育論に生活綴方をどのように位置づけたのかという問いに対して、本稿の議論から得られた知見は、次のように整理できる。

小川は、主に、教師の「自己変革」の促進と子どもたちの「真実の認識」の獲得、「人間的結合」の形成という三点の役割の重視によって、生活綴方を彼の「同和」教育論に位置づけた。

教師の「自己変革」の促進という役割を持つ生活綴方には、主に、教師が⑦「最底辺」の子ども「要求」を知ること、⑧「虚偽のイデオロギー」を見抜くための「真実」を知ることを通して、教師の変革志向性を掘り起こす意義があった。そして、「生活と教育の矛盾」の克服に取り組む「同和」教育においてこそ、教師は「自己変革」し、「最底辺」の子どもと合致した「真実の認識」の獲得と「人間的結合」の形成へと子どもたちを方向づけ、正しい「要求の組織化」が実現されるのだと小川は考えている。

こうした教師の指導による「真実の認識」の獲得には、子どもが「虚偽のイデオロギー注入」によって歪められた認識から自由になることで、主に、⑨「矛盾」や「疎外」を認識し、それを告発し、解放に向けた「要求」を行う主体を形成する意義、⑩「要求」のドグマ化等の修正としての意義があった。

一方、「人間的結合」の形成には、仲間関係からの排除を乗り越え、個人と集団の認識の成長・発展、表現の自由の拡大がなされることによって、主に、子どもたちの⑪「共通した願い」(個人と集団の利益の統一)を形成し、さらには、「要求の組織化」を果たすための土台としての意義があった。

このような「真実の認識」の獲得と「人間的結合」の形成(さらには、彼の目標である「要求の組織化」)について小川は、教師による「客観的な必要を主観的な要求に反映する指導」を媒介として、両者は相補的な役割を担うと考えていた。

そして、上述した生活綴方の三つの役割(「真実の認識」

の獲得・「人間的結合」の形成と教師の「自己変革」の促進)と表現・対話能力を培う機能,さらには,教師による「客観的な必要を主観的な要求に反映する指導」によって、「最底辺の要求」は「共通の願い」へと向かい、「教育集団」による正当な「要求の組織化」が果たされ,反差別についての社会的合意が形成されるという解放の道筋を小川は描いていたものとする。このような解放の道筋の土台となる部分を担うものとして小川は,生活綴方を彼の「同和」教育論に位置づけたのである。

さて,本稿は,生活綴方の「真実の認識」の獲得・「人間的結合」の形成と教師の「自己変革」の促進という役割に着目して議論を展開してきたが,小川は,生活綴方を基盤とした教育内容の民主的編成についてしばしば論究し,教師は,「教科をつねにひっくり返して教えねばならない」とするとともに,子どもの教科批判の目を鋭くして,教師とともにそれを行う主体として育てることで,子どもの主体的学習を促すのだと述べている。[小川 1972: 28-31] この点は,本稿では取り上げていないのだが,小川の「同和」教育論等を検討していく上では欠くことのできない論点であろうと考える。また,例えば,竹内常一や城丸章夫は,小川の教育論の限界を指摘しており,こうした小川批判論¹²⁾も視野に入れつつ,彼の生活綴方論,あるいは,「同和」教育論を批判的に検討していく必要もある。こうした論点からの検討は,今後の課題としたい。

注

- ¹⁾ 小川太郎自身は,「同和教育」・同和教育という表記を用いるが,本稿では,「同和」教育という表記を用いる。小川が「同和教育」・同和教育と表記しているものは,いわゆる「管制同和教育」ではない。後に内部分裂する「解放教育」と「民主的同和教育」のことをさしている。そして,本稿では後の「解放教育」を「同和」教育と表記している。小川は確かに,分裂後,「民主的同和教育」派に組みしているが,彼が理論を構築した1950～60年代は分裂前であり,彼の理論は「同和」教育(「解放教育」)理論の土台ともなっていると考える。
- ²⁾ 桂正孝によれば,小川は「代表的なマルクス主義教育学者」であり,「新教育批判を媒介に教科指導の理論化を試み,マルクス主義の方法論に基づいた教育理論の体系化を追求した。」、『生活綴方的教育』に着目し,集団主義教育論を立ち上げ,民間教育運動に深く関わる」人物であったとされている。小川は戦後,愛媛県教育研究所長を経て,1950年に名古屋大学文学部助教授となつて以降,名古屋・神戸大学教授,日本福祉大学客員教授として活躍した。[桂 2001: 491] 小川は,自身が「十数年にわたる生活綴方論の総まとめ」

とする[小川 1972: 1]『生活綴方と教育』(明治図書)を彼が亡くなる2年前に刊行するなど,終生,生活綴方にこだわった人物であった。そして,「同和教育の仕事において果たすべき生活綴方教育の役割を<中略>系統的かつ体系的に強調し続けたのは小川においてほかはない。」[梅田 1988: 125]とされる如く,彼は人生の後年において「同和」教育との関係で生活綴方の在り方等を分析・考察した人物であった。

- ³⁾ ここでいう「歴史的評価」とは,「良し/悪し」を判断するという形での「評価」ではなく,研究対象を歴史的文脈に位置づけ直し,そこに内包された特徴を開示するという形での「評価」であることを確認しておきたい。
- ⁴⁾ なお,小川は1954年に教育科学研究会編『教育』34号の36-48頁,論考「生活綴方的教育方法」において初めて,生活綴方についてのまとまった発言をしている。一方,小川の著作『同和教育の研究』によれば,彼が「同和」教育に着目し始めるのは1955年1月の第4回全国同和教育研究大会への参加が契機だとされている。つまり,小川は生活綴方を探求している中で,「同和」教育に着目していったものと考えられる。よって,本稿では生活綴方論を先に整理した上で,「同和」教育論との関係を検討する手順をとっている。
- ⁵⁾ 小川は,1966年4月10日『朝日新聞(日曜版)』において,彼が生れた台湾で,幼少時に「台湾人」に対する差別意識を持っていたこと,思春期のヒューマニズムへの目覚めによって「台湾人」に対する民族差別・支配に憤りを感じるようになったこと,そして,「台湾人」への民族差別と後に出会った部落差別とが重なり,自分自身の問題となったこと等を語っている。また,東上高志が1972年2月20日に小川に一日同行した手記によると,小川は,戦前期の「軍国主義イデオロギー」に対する自らの態度を振り返り,「日本のプロレタリア文学を知り,マルクス主義の理論に接しながら,私はためらいがちな行動しかとらなかった。」[東上 1982: 365]と後悔の言葉を述べたとされる。さらに,1972年4～7月の『部落』に連載された「沖縄で考えたこと」においては,大学卒業後に貧しい労働者とともに闘った消費組合での活動を回顧し,この経験が元となり生活綴方や「同和」教育に関わるようになったとしている。つまり,台湾で生まれ・育つ中での民族差別との出会いとそれへの反発,戦争阻止に向けた行動をとらなかったことへの後悔,大学卒業後の消費組合運動の経験,という三つの出来事が,小川を生活綴方・「同和」教育研究へと向かわせた背景だといえる。
- ⁶⁾ このような認識を有する小川は,1955年の『日本教育の構造』の「まえがき」において既に,「教育は日

<参考文献>

- 梅田修「第三章 小川太郎の同和教育実践論」梅田修著『同和教育実践論の探求』部落問題研究所, 116-160頁, 1988
- 梅田修「戦後同和教育論の変遷」部落問題研究所編『部落問題解決過程の研究』第2巻(教育・思想文化篇)部落問題研究所出版部, 21-50頁, 2011
- 小川太郎「生活綴方的教育方法」教育科学研究会編『教育』34号国土社, 36-48頁, 1954
- 小川太郎「国民のための教育の課題」部落問題研究所編『部落』70号部落問題研究所, 16-24頁, 1955a
- 小川太郎『日本教育の構造』国土社, 1955b
- 小川太郎「部落問題と教育の課題」部落問題研究所編『部落』100号部落問題研究所, 32-42頁, 1958
- 小川太郎「同和教育の基本構想」部落問題研究所編『部落』部落問題研究所, 8-16頁, 1961
- 小川太郎『教育と陶冶の理論』明治図書, 1963
- 小川太郎「戦後教育における『生活と教育の結合』の問題」日本教育学会編『教育学研究』31巻第1号日本教育学会, 1-7頁, 1964
- 小川太郎著『同和教育の研究』部落問題研究所, 1966
- 小川太郎「V 同和教育と集団主義」小川太郎編著『講座・集団主義教育第3巻 集団主義教育の内容と方法』明治図書, 129-151頁, 1967
- 小川太郎『生活綴方と教育』明治図書, 1972
- 小川太郎『小川太郎教育学著作集』第2巻 青木書店, 1979
- 小川太郎『小川太郎教育学著作集』第3巻 青木書店, 1980a
- 小川太郎『小川太郎教育学著作集』第4巻 青木書店, 1980b
- 小川太郎『小川太郎教育学著作集』第5巻 青木書店, 1980c
- 桂正孝「小川太郎」日本カリキュラム学会編『現代カリキュラム辞典』ぎょうせい, 491頁, 2001
- 城丸章夫「生活指導の理論と小川太郎」城丸章夫著『城丸章夫著作集第3巻生活指導と人格形成』青木書店, 196-215頁, 1992
- 竹内常一『生活指導の理論』明治図書, 1971
- 東上高志「六 小川太郎と同和教育の探求」東上高志著『人物でつづる戦後同和教育の歴史(下巻)』部落問題研究所, 362-376頁, 1982
- 西滋勝「II 小川太郎の同和教育論」西滋勝著『同和教育の研究』部落問題研究所出版部, 81-123頁, 1981
- 森田満夫「同和教育に内在する『生活と教育の結合原則』」部落問題研究所編『部落問題解決過程の研究』第2巻(教育・思想文化篇)部落問題研究所出版部, 51-74頁,

2011

- 森実「人間関係づくりの理論と実践」中野陸夫等編著『同和教育への招待』解放出版社, 83-112頁, 2000
- 渡辺春正「小川先生と生活綴方そして私」青木書店編集部編『第2巻月報小川太郎教育学著作集』青木書店, 1-2頁, 1979

Position of *Seikatsu-Tsuzurikata*. in the “*Dowa*” *Education Theory of Taro Ogawa*

ITAYAMA Katsuki

Abstract

The purpose of this research is to focus on *Seikatsu-Tsuzurikata* (Writing the daily life of children for Lifestyle guidance) in the “*Dowa*” education (Anti-discrimination Education) theory of Taro Ogawa. Firstly, this research discusses the reason why Ogawa focused on *Seikatsu-Tsuzurikata* and its structure that he formed. Secondly, it clarifies Ogawa’s perception of *Buraku discrimination problems* and the fundamental framework of the theory in “*Dowa*” education. Next, this research analyzes why and how Ogawa made the connection between the “*Dowa*” education theory and *Seikatsu-Tsuzurikata* and explains Ogawa’s own unique theory by clarifying the position of *Seikatsu-Tsuzurikata* in his “*Dowa*” education theory. From the above analyses and discussions, this research has clarified that Ogawa placed emphasis on the acquirement and formation of the three roles: “*Shinjitsu-no-ninsiki* (perception of truth),” “*Ningenteki-ketsugou* (human connection)” required for “systematization of demands” for the liberation of *Buraku discrimination*, and “*Kyousi-no-jikohenkaku* (teachers’ self-transformation).” This research has also clarified that, as a result, he positioned *Seikatsu-Tsuzurikata* in his theory on “*Dowa*” education.

Key words: “*Dowa*” Education, *Seikatsu-Tsuzurikata*, perception of truth, human connection, teachers’ self-transformation

