

【学術論文】

1940～50年代における盛田嘉徳の「解放教育」論の考察  
—— 盛田嘉徳論と後の反差別教育論の「連続性」に着目して ——

板 山 勝 樹

The Continuity between Yoshinori Morita's 1940s to 1950s  
Theories of *Kaihou-Kyouiku* (Liberation Education) and Later  
Theories of Anti-discrimination Education

ITAYAMA Katsuki

要旨

本稿の目的は、戦後日本における「解放教育」論（同和教育論）者の嚆矢だとされる盛田嘉徳が、いかなる「解放教育」思想を有していたのかを、彼のテキストに即して分析・考察することによって、戦後日本の反差別教育論の原点を確認するとともに、後の反差別教育論との思想的「連続性」を明らかにすることにある。

そこで本稿では、第一点目に、盛田と部落問題・「解放教育」が会う経緯等と、彼が有していた融和主義への批判意識を見ていくことを通して、彼の思想的前提を探る。また、その前提から生み出された人権・部落問題学習構想を確認する。第二点目に、1949年段階における盛田の「解放教育」論の柱である、抵抗意識の形成、ならびに、「解放教育」の「一般化」に関わる構想を整理する。第三点目に、彼が考えていた、「解放教育」をめぐる外的・内在的課題を、第四点目に、その課題等から1950年代に導き出された、彼の「解放教育」の「平易化」構想を明らかにする。最後に、1940～50年代における盛田の「解放教育」論と、後の反差別教育論との思想的「連続性」をまとめるとともに、彼の「解放教育」思想の限界を批判的に考察する。

キーワード：盛田嘉徳、「解放教育」論、反差別教育論、思想的「連続性」、人権・部落問題学習構想

はじめに

本稿の目的は、戦後日本における「解放教育」論（同和教育論）者の嚆矢<sup>1)</sup>だとされる盛田嘉徳が、いかなる「解放教育」思想を有していたのかを、彼のテキスト（主に1940～50年代のテキスト）に即して分析・考察することによって、戦後日本の反差別教育論の原点を確認するとともに、後の反差別教育論との思想的「連続性」を明らかにすることにある。特に、後に原則化された考え方や、1975年に定式化された「反差別の論理」（以下、「論理」と略す）との思想的「連続性」を分析・考察する。「論理」とは、解放教育の基本条件（「①部落解放運動との結合」、「②政治との結合」）、原則（「③集団主義」、「④生活・労働との結合」、「⑤自己の社会的立場の自覚」）、性格（「⑥公的・普遍的権利としての学習権（社会権的教育論）」、「⑦平和教育との結合」）、本質（「⑧民主主義

教育との同一性と独自性」）をさす。

研究対象とする盛田嘉徳は、戦後の「解放教育」についての初めての論稿「同和教育について」を1949年に発表したことを契機として、1950年に『新しい同和教育の在り方』（北大路書房）、1956年に『同和教育論』（潮文社）、1974年に『解放教育への道程』（明治図書出版）等の「解放教育」・同和教育に関する書籍を発刊した。また、彼は、全国同和教育研究協議会（以下、全同教と略す）設立の中心的な人物の一人であり、全同教幹事を務めるとともに、全同教としての初めての方針案「同和教育指針」（1958年）を起草した。さらに、彼は後に、部落解放研究所（現部落解放・人権研究所）の副理事長を務めている。このような代表性<sup>2)</sup>を有する盛田の「解放教育」論を、戦後日本における反差別教育論の原点として確認するとともに、後の反差別教育論との思想的「連続性」、つまり、思想的に「選択」されてきたものを分析・考察する作業

は、反差別教育史研究において必須の要件であろうと考える。

盛田の教育論、教育思想を取り上げた論稿は、管見の限り、かなり限定的であり、東上高志〔東上 1982: 94-109〕や大内豊久〔大内 1988: 309-316〕によるもの等が挙げられる。両者ともに、盛田が「解放教育」に取り組むようになった背景や彼の教育思想の特徴等を端的に整理しており、参照すべき先行研究ではあるが、本稿で解明をめざす「後の反差別教育論との思想的『連続性』」という視角からの分析・考察はなされていない。

そこで本稿では、上述の視角を念頭におき、第一点目に、盛田と部落問題、「解放教育」が出会う経緯等と、彼が有していた融和主義への批判意識を見ていくことを通して、彼の思想的前提を探る。また、その前提から生み出された人権・部落問題学習構想を確認する。第二点目に、1949年段階における盛田の「解放教育」論の柱である、抵抗意識の形成、ならびに、「解放教育」の「一般化」に関わる構想を整理する。第三点目に、彼が考えていた、「解放教育」をめぐる外在的・内在的課題を、第四点目に、その課題等から1950年代に導き出された、彼の「解放教育」の「平易化」構想を明らかにする。最後に、1940～50年代における盛田の「解放教育」論と、後の反差別教育論との思想的「連続性」をまとめるとともに、彼の「解放教育」思想の限界を批判的に考察する。

## I. 盛田嘉徳の「解放教育」論の前提

### 1. 盛田嘉徳と部落問題、「解放教育」との出会い

盛田嘉徳(1912～1981年)は、大阪学芸大学(現大阪教育大学)において助教授、教授を務めた人物であり、上述した通り、いくつかの「解放教育」に関する書籍を発刊している。しかし、彼は、教育学研究者ではなく中世芸能史研究者であった。そんな彼が、同和教育に関わるようになったのは1942年であった。前年(1941年)から文部省が、師範学校の教育学担当者を対象に、同和教育の宿泊講習会を開催していたのだが、大阪第一師範学校のある教員が出席できなくなり、代理で彼が出席することになった。その講習会において、文部省の「国民同和への道」を起草したとされる人物(会の講師)と盛田は、融和主義的な教育のあり方をめぐって論争になった。その件が、大阪府の社会課・河上正雄事務官(今日の課長補佐)に伝わり、「特に目を付けられて、私を育てようとして各種の会合の度に参会を促された」〔盛田 1974: 2〕という。

戦後になり盛田は、一定のつながりがあった社会課のすすめと世話で、1945年から5年間、大阪府下の被差別部落(以下、部落と略す)に居住することになった<sup>3)</sup>。

彼は、部落での生活の中で、「同和教育についての自分なりの考えを育みました。云わば、私にとっての同和教育の巣箱でもあり、第二の故郷でもあります」〔盛田 1956a: 247-248〕と述べている。つまり、彼が「解放教育」論を構想していく前提の第一は、この部落での生活経験であったと言える。その経験の中で、部落の人々への厳しい差別の実態を把握した盛田は、「差別といかに闘いながら生き抜くか、という問題を追究し、解放への意欲を育てていくことが必要であると考え、週一回、青年たちとの懇談会を続けることになった」。そして、「それが、1946(昭和21)年結成の部落解放大阪青年同盟への参加となり、同年秋から、村づくり運動の形で支部活動も具体化した。」〔盛田 1974: 2-3〕と、彼は回顧している。彼が、「解放教育」論を構想していく前提の第二は、この部落解放運動への参加であったと考える<sup>4)</sup>。

以上のように、盛田は、1940年代に、実際に部落で生活することによって、後に全同教の最大原則だとされた「差別の現実から深く学ぶ」ことに取り組んだ人物であった。また、彼の「解放教育」論の前提には、「論理」の「①部落解放運動との結合」へと連なる部落解放運動への参加があった。部落や部落問題との出会いの中で盛田は、「部落を解放するエネルギーを正しく育て、伸ばさねばならぬ必要を、痛切に感じ、考えていた。」〔盛田 1974: 3〕と述べ、彼は、部落の子どもたちが有する抵抗意識の形成に着目するとともに、より多くの教師が「解放教育」に取り組むことができるための「一般化」をめざし、彼の「解放教育」論を構想していった。同時に彼は、戦前・戦中の融和主義への批判意識をより確かなものにしていった。

### 2. 戦前・戦中の融和主義への批判意識

#### 1) 融和主義的な同和教育<sup>5)</sup>への批判意識

盛田は、まず、名称としての「同和教育」について批判的に語っている。彼は、戦前の『『同和教育』は、二つの理念—『一君萬民』と『滅私奉公』とを両輪にして、『同和奉公』を旗印に、大政翼賛街道をそれでも案外な速度で駆け出した』と述べた〔盛田 1949: 2〕。そして、戦後も、こうした理念に基づく同和教育が生き続けていると判断していた彼は、「先ずもって過去の『同和教育』を徹底的に俎上にのぼせる<ママ>必要がある。この批判の上に立たねば、革新的な第一歩が力強く踏み出せない」としたうえで、「同和教育」という名称に代わり、「人権教育」〔盛田 1949: 4〕や「解放教育」という名称を用いることを提案した〔盛田 1953: 88-89〕。

次に、彼は、融和主義的な同和教育における教育内容及び方法的側面に関する課題に言及した。彼は、当時行われていた具体的な実践を、「同教育的プラン」と「事

表1 部落問題学習の内容項目

一期	自らを貴び卑屈にならぬこと、他を敬愛しその言行を軽んじないこと、共同の福祉のために協力することなど、一般的な人間尊重の問題
二期	正しい見方考え方、正しい主張について、暴力と正義について、人間の基本的な権利について、その他人権の擁護すべきことに関する問題
三期	部落の歴史（その前史および成立過程）や部落問題

大主義的な諸行事」とに整理し、前者は、「各教科の間に『同和奉公』の理念を持ち込んでいくやり方で、つまり授業の合間に＜中略＞お説教を折込んでいく方法」であると評した。また、後者を通じて得られるものは、「人間としての基本的な権利を放棄することによって、みじめな、無気力な、低俗な無差別を与えられることであり、『絶望の彼方に佛陀の光明を仰ぐ』がごときものでしかなかった」と評した〔盛田 1949：3〕。さらに、彼は、融和主義的な同和教育は、「A. 退廃的なあきらめ、B. 無批判な従属性、C. 長いものには巻かれようとする卑屈さなど、外面的には温厚な、内面の極めて卑俗下劣な去勢された性質をつくり上げる結果になっている」〔盛田 1949：5〕と批判した。このような発言から、彼が「解放教育」論を構想していく第三の前提に、融和主義への批判意識があったことは明らかである。盛田は、以上のような融和主義への批判意識から、次のような人権・部落問題学習構想を提案していった。

## 2) 系統的な人権・部落問題学習構想の嚆矢

盛田は、融和主義的な同和教育を批判し、それに対抗する教育内容・方法を検討していく方向性について、次のように述べた。

誰でもが口にする自立、互助、自覚、人権尊重など、あるいは批判力、行動性などという事柄と、人間蔑視、部落解放などなどを比較してみると、前者の徳目は学科によっては自然に織り込んでいくこともできるし、また能力は学科を通じて養われるものであろう。が、後者はその背景－歴史的な社会的な原因を追究し、実態を正確に把握されなくては理解されにくいものである。〔盛田 1949：8〕

この発言には、既存の教育課程において、自立、互助、批判力、行動性等を育成するとともに、それとは別に、「人間蔑視、部落解放などなど」の差別や人権についての実態認識と歴史的、社会的認識を獲得する人権・部落問題学習が必要であるとの考え方が示されている。そして、彼は、部落問題を「科学的に＜中略＞厳正に研詰＜ママ＞」することが、部落解放への最も近い道であり、民主主義教育の早急に実施せねばならぬ課題である」とし、

民主主義教育において取り組むべき重要課題として部落問題を位置づけた〔盛田 1949：8〕。

次に彼は、人権・部落問題学習を、当時の中心教科である社会科の一単元として、小・中学校で系統的に学ぶことを提案し、その第一の留意点として、「単に差別問題を中心とした従来の如き狭い取り上げ方を排して、封建制の払拭、人間尊重、人権擁護の広い観点から問題を提出せねばならぬ」とし、その集中的なものとして部落問題が取り上げられるのだとした。第二の留意点として、低学年から高学年に及ぶ順次性や系統性の検討を挙げ、小学校の過程を三期に分け、各時期に取り上げるべき内容を表1のように提案し、中学校では、より高度に編成し、小学校での学びを完成させるようにするべきだとした〔盛田 1949：8-9〕。第三の留意点として、「教材はあくまでも具体的で、児童生徒の興味を引くに至る新鮮な現実的な例話でなければならぬし、共同調査、討論・研究・報告などの方法も効果的に取り入れねばならぬ」とし、こうした学習を成り立たせるテキストが必要だと提案した〔盛田 1949：9〕。

これらの発言は、戦後の日本において、系統的な人権・部落問題学習の必要性を提案した嚆矢である。

表1の一期では、個人・人間関係レベルにおける「人間尊重」に関する内容を、二期では、社会関係レベルの「権利」等に関する内容を、三期では、部落史や部落問題に関する内容を配置し、子どもの認識を身の回りで起こる内容から、社会で起こる内容へと広げていく中で、より直接的な部落史、部落問題に関する内容を位置づけようとする構想が見て取れる。「社会科の一単元」とする点は疑問が残る〔大内 1988：311〕ものの、系統的な人権・部落問題学習の創造や同和教育副読本作成につながる提案がなされ、1949年段階の提案としては、先進的であったと考える。

盛田は、このような人権・部落問題学習を発展させ、広げていく、次のような構想を練っていた。

## II. 1949年段階における抵抗意識の形成構想と「解放教育」の「一般化」構想

### 1. 抵抗意識の形成構想とめざす「学力」像

盛田は、部落での自らの生活経験の中で把握した、子



どもたちの姿を、次のように述べた。

部落の子どもは乱暴で卑屈で困ると言われる。それは先生からも、また当の父兄からさえも出る言葉である。事実その傍若無人の乱暴ぶりは<中略>そのままに放置することは誰が考えても許されないことである。<中略>単に乱暴とのみみて非難されることも、実は子細に観察するならば、粗野ではあるが、強烈な気概、雄々しい気魄の現れであることに気づくであろう。これこそ、おかれた逆境からの自己を解放するための原動力ともなるべき貴重な素質なのである。[盛田 1949: 4-5]

この発言の後半部分は、後の反差別教育論においてみられる『『非行』観の転換の先駆的な表現』[大内 1988: 310] だと評されている。彼は、部落の子どもの生活指導上の問題を「しつけ」の問題とし、矯正しようとのみ考える融和主義者を批判し、それに対抗する取り組みの方向性<sup>6)</sup>について、次のように述べた。

子どもたちに、見たり、考えたりする能力をしっかりと身につけさせ、差別の本質、社会の仕組みを次第に理解させていきますと、その間に自覚が生まれ、抵抗意識が芽生えてきます。この抵抗意識によって、自分の力で低位性や差別感を排除するようにならねば、同和教育が本当に正しく効果的に実践されていることにはなりません。[盛田 1956b: 6]

彼は、部落の子どもの抵抗意識の形成を目的として、教科指導や生活指導等による「見たり、考えたりする能力」の獲得と、人権・部落問題学習等による「差別問題の本質、社会の仕組みを次第に理解させ」ることを重視していた。彼は、後に中村弘三（「解放の学力」論<sup>7)</sup>の考案者）らが重視したように、部落の子ども、青年が持つ「抵抗意識」が、「おかれた逆境からの自己を解放するための原動力」であろうとみていた。

さらに、盛田は、次のような「学力」の形成に伴って、抵抗意識が形成されるであろうと考えていた。彼は、部落の子どもたちに「正しい自覚、鋭い批判力、毅然たる自立心」等が形成され、それらが結びつくことで部落解放の原動力になるとし、「解放教育」の「学力」像として、「A. 自己の社会的位置を正しく（科学的に）理解させること。B. 高い批判力を養成すること。C. 自主独立の核心を持たせること。」[盛田 1949:5] を挙げた。この「学力」像では、後の「解放の学力」において重要な要素だとされた「集団主義」こそ挙げられてはいないが、「社会的立場の自覚」と同様のものが挙げられてい

る。また、「批判力」や「自立」に言及していることから、その土台となる「科学的・芸術的認識」の獲得も彼の「学力」像においても想定されていたものと考えられる。つまり、盛田の「学力」像は、後の「解放の学力」との一定の「連続性」がみられ、その一つの源流であったものと考えられる。

## 2. 「解放教育」の「一般化」構想

### 1) 組織的側面における「一般化」の方向性

東上は、1940～50年代における盛田を次のように評している。

盛田嘉徳は、「交流させ、合流させ、方向づける」ことを、最も精力的に取り組んできた一人である。おそらくこの時期に、同和教育の啓蒙と普及に、日本の各地を彼ほど多くめぐり歩いた人はいないであろう。[東上 1982: 94]

1949年に盛田は、「解放教育」の「一般化」を図り、全ての教育者の問題とすること、全国化することを挙げ、その組織的側面での方向性に言及し、当時、部落解放運動を展開する唯一の結集体であった「部落解放委員会と結びつく」方法と「日本教職員組合に働きかける」方法を挙げた[盛田 1949: 7]。盛田は、前者＝「部落解放運動の結合」によって、「私たちの方法に新しいものを加えることにもなろう」[東上 1982: 104] と述べた。また、後者を盛田が発想したのは、「盛田自身が、彼が勤務する大阪第一師範学校教職員組合委員長としての自覚と、教職員組合こそ、同和教育を仲間の中に広げる最も有力な組織と考えたからであろう。」[東上 1982: 104]とされている。以上のことから、1949年時点での「一般化」は、いわゆる「革新」側における「一般化」を構想していたということであろうと思われる。

そして、このような盛田の発想の延長線上に、全同教の結成（1953年）がなされた。中尾健次は、全同教結成に向けた動きを生み出した背景について、当時、「新しい同和教育の内容的創造だけでなく、同和教育に取り組む教師の輪を広げること、数少ない教育実践家の活動の場を保障することも必要であった。」[中尾 1987: 31]と述べている。盛田は、そうした時代状況であったからこそ、「交流させ、合流させ、方向づける」ことを通して「解放教育」を「一般化」していくことをめざしたものと考えられる。

### 2) 教育基本法の具体化としての「解放教育」の位置づけ

「解放教育」を「一般化」したいとの志向性を有する盛田は、教育基本法の精神を具体的に示すものが「解放

教育」だとし、次のように説明した。

目的が、民主主義的な国民の育成ということでありますから、当然に、現在の日本の人々皆のおかれている社場から解放しなければならないという問題にぶつかってゆくだろう<中略>広く考えてみますると、ただ部落の解放ということだけを言っているのではなくして、広く我々すべての日本人の解放という課題に込めるものでなければならぬ。〔盛田 1953：88〕

また、彼は、「この新しい目的をより具体的に、現実の段階に即せしめて実行せんとするならば、当然、私どもの主張に帰着しなければならぬことを確信する。」〔盛田 1949：6〕とした。つまり、彼は、「解放教育」を教育基本法の理念（「民主主義的な国民の育成」等）を具体化するものとして位置づけ、その「一般性」を強調することによって、いわゆる「革新」側の人々のみでなく、より多くの人々を「解放教育」に引き込もうとしたものとも考えられる。

以上、1949年の論稿を中心的なテキストとして、盛田の「解放教育」論の原点を確認してきた。部落解放運動論の影響と融和主義への批判意識を前提として、人権・部落問題学習のあり方を検討していた彼の「解放教育」思想においては、部落の子どもの批判意識を形成する主体形成構想と、取り組みを幅広く組織していく「解放教育」の「一般化」構想が柱となっていた。部落に居住し、部落解放運動に深くコミットしていた彼が、このような当事者側からの「解放教育」を構想したことは、必然であったと考える。

さて、「解放教育」の「一般化」をめざしていた盛田等の尽力により全同教が結成され、組織的に取り組む「解放教育」が一定程度、実現されていった。全同教の中心的な指導者の一人であった盛田は、同和教育に取り組む教員や行政担当者等（当事者以外の人々）と出会い、その教育思想を「変容」させることになった。

### III. 「解放教育」をめぐる外在・内在的課題

#### 1. 外在的課題

1940年代の同和教育と称した取り組み、あるいはそれをめぐる外在的状況は、盛田が構想していたものとは程遠いものであった。彼によると、「解放教育」に取り組む者は「孤立無援に陥りがち」であり、「教育界のげつもののように考えられ、不遇にあまんじてきた」とされる〔盛田 1949：2〕。さらに、「解放教育」に「熱心な先覚者に対して誹謗、冷笑、嘲弄をなし、また、これを取り上げている学校は格外的劣等校、そこへ赴任させら

れるのは左遷を意味すること」〔盛田 1949：6〕であった。

彼は、こうした状況を生み出す外在的課題の一つに、「一般教育者の無関心、無理解」を、二つに、「教育行政を主管する官僚の無理解と偏見」〔盛田 1949：6-7〕を挙げた。そして、「一般教育者」が考える、融和主義的な『同和教育』といえども、なんとなく管制の御用教育の感が拭いきれず<中略>特殊な教育として、校下に部落を含む学校のみがやむを得ず取り上げるもののように考えられ、全般的に、教育者がそれに無関心である」〔盛田 1949：2-3〕とした。1953年の全同教結成を経た後にも彼は、「進歩的な意見を持っている先生たちでさえ、同和教育に対しては冷淡な態度で協力してくれない今までの実状ではありませんか。」〔盛田 1956b：5〕と問いかけている。

盛田は、このような外在的課題に対して第一点目に、「私たちは先ず指導者・教育者も一様に未完成のものと考えて、その再教育をもって、新教育の出発点としなければならない」〔盛田 1949：32〕とし、教師の技術の問題よりも、信念の問題を考える必要があるとした。ここには、目的意識性を重視する反差別教育論の原点があるように思える。続けて彼は、日本の学校、教師文化の課題を指摘し、その「保守性」や「封建性」を変革していく必要性を唱えた。

従来の教育は、範を過去に求める儒教的方法を探っていたので、教育者の見解、思想は最も保守的に後退せざるを得なかった。さらに、対象が常に年少の子弟であり、そこでは容易に権威が保持されるので、野郎自大、小成に案ずる風が助長された。以上の如き事情が相互に作用しあって教育界の封建性は今もなお極めて濃厚に残存している。〔盛田 1949：9〕

学校、教師文化を変革する必要性を提起した点は、後の反差別教育論との「連続性」がみられる。

第二点目に、人権・部落問題学習に取り組む教師が、「どの位まで具体的に取り上げ、はっきりさせたらよいか」ということになる<中略>教授者にも自信が持てない」〔盛田 1949：8〕とした。そして、そうした教師が、人権・部落問題学習に取り組むことは逆効果だとした。このような課題意識から、彼は、誰もが取り組むことが出来るように「解放教育」を「平易化」することで、その「一般化」をめざすことになった。

#### 2. 内在的課題

盛田は、外在的課題と関連する内在的課題として、「先覚者の見解や行動があまりにも狭すぎたこと」を挙げ、それによって「解放教育」が「特別な条件にある学校が

やむを得ず取り上げる問題で、偏った教育であるという感じを一般教育者に抱かせるに至った」〔盛田 1949：6-7〕と述べた。この前者に関しては、「目標を現象的な差別の撤廃において、それにつながる幾多の現象や、それらを結び付けている基盤については、深く考えようとはしなかった」〔盛田 1949：6〕と説明した。また、後者に関しては、「短期間に運動が速やかに拡大されることが指導の任にある者の誠意や手腕と考えられ〈中略〉校下に部落を含む学校ばかりが指定を受けることになり、学校側でも差別と対立の苦悩を最も身近に感じているだけに熱心に取り上げる」〔盛田 1949：6-7〕が故のことだとした。

その後、1956年に彼は、次のように述べた<sup>8)</sup>。

同和教育を一般化するためには、先生たちが、特別な技術を身につけたり、異常な注意をしなければこれにとりかかれぬような、難しい要求を盛り込んだり、格別な深い専門の知識を必要とする教育であってはなりません。誰もが、教師としての誠実さを持っているだけで十分に取り組めるような、平易な教育であることが是非とも必要です。〔盛田 1956b：5〕

この発言から確認できるように、1950年代に盛田は、「平易化」による「解放教育」の「一般化」の必要性を主張することになった。この主張は、上述した外在的課題の第二点目（教師が自信を持っていない状況）を打開するために構想されたものだとも考えられるが、さらに重要なのは以下の点であろう。

1950年代に、彼は、融和主義的教育は、「部落問題を孤立させるような扱い方をしていたところに、最大の欠陥」があったとし、「社会の最底辺の問題である部落問題を中核として、その他の一般的な社会問題はことごとく課題として採り上げられ、日本社会の民主化という

ことが当面の目標とされなければなりません。〕〔盛田 1956b：4〕とした。また、「同和教育が、部落の子どもたちだけを対象とした特別な教育であつたり、観念的な差別をなくするためのものであつたりする限りは、どうしても特定の学校で実施される特殊教育であることをまぬがれません。〕〔盛田 1956b：4〕と述べ、融和主義的教育の「最大の欠陥」は、その教育を「特殊化」したことだとした。彼の「解放教育」論の前提の一つである融和主義への批判意識と、「解放教育」をめぐる彼の外在的・内在的課題意識によって、「解放教育」の抱える課題が「特殊化」に収斂されたと言って良い。そこで、彼は、「解放教育」を一般的な教育とは異質な目的・技術を要する「特殊」な教育だとする見方を払拭する「解放教育」の「平易化」構想を提起し、自信をもって「解放教育」に取り組む教師を増やすことを通して、その「一般化」をめざすことになったものと解釈出来る。

#### IV. 1950年代における「解放教育」の「平易化」構想

##### 1. 中学校ブロックにおける一貫した育成計画

盛田は、「解放教育」を「平易化」し、「取りつきやすく、誤りの少ない方法」を生み出すためには、「一つの学校の先生が集団的に皆で支え合うことを前提とする」とした。また、その支え合いを前提とした「計画立案にあたっては、中小学校の一ブロックが合同の委員会を持ち、九年間を一貫した育成計画を立てることが必須の要件である。〕〔盛田 1955：29〕と述べた。1950年代に、教員間、校種間連携を構想していた点は先進的であろう<sup>9)</sup>。

そして、彼は、育成計画における考慮項目として、表2の諸点を提示した〔盛田 1955：30-31〕。一方で、外在的課題の第一点目として彼が主張していた、「学校、教師の文化変革をめざす」という発想は、相対的に後景化したように思われる<sup>10)</sup>。この点は、後の議論との関係

表2 九年間を一貫した育成計画における考慮項目

項 目	概 要
A：先生たちが中心になって克服すべき事項	1. 教科書・学用品などが買えぬ、給食費が払えない、遠足・見学の費用がない、PTAの会費・寄付金が出せぬ等々の問題／2. 不就学・長期欠席の問題等／3. 就職問題／4. 上級進学が閉ざされていることの対策／5. 差別事象の処置／6. トラコーマ、その他の疾病対策
B：子どもたちの自主的な団体活動	校内での自治会活動・校外での子ども会活動…「子ども会は、あくまでも子どもたちの自主性を重んじ、明るい楽しい会合たらしめると共に、そこから団体的な行動、集団内の統制などを学びとらえ、なかま意識を目覚めさせ、さらに、自分たちの問題をどのようにして見つけたか、どのようにして解決していくかという知識や能力を身につけさせるように、計画され、努力されねばならない。」
C：基礎的な学力を高める対策	「諸教科の学力が著しく低下している現状を打開して、特に基礎的な学力を確実に身につけさせるための強力な対策である。」
D：特設単元	「一週間の時間割の中に、いずれの教科にも属さない特別な時間を（二時間ほど）取って、この時間で同和教育的な、人間形成のための学習指導をなそうと企図するものである。」



で重要な点であり、着目しておく必要がある。

表2では、項目Aにおいて、子どもの学習権保障という観点からの教育条件整備の必要性が提案され、項目Bにおいては、「論理」の「③集団主義」の形成へとつながる、子どもたちの自主活動の組織化をめざしていたことが見て取れる。また、項目Cにおいては、「従来、同和教育では<中略>言及されなかった」[盛田 1955:31] 学力保障の問題にも言及している。さらに、項目Dにおいては、1949年段階では「社会科の一単元」として取り組むとしていた人権・部落問題学習に関する内容が、「特設単元」として改めて提案されている。項目Dは、後の「同和教育特設授業」の原型となる提案である。このように、表2において示された項目A～Dのいずれもが、後の反差別教育論を方向づける、先進的な提案であったと言えるであろう。

## 2. 特設単元

盛田は、特設単元<sup>11)</sup>では、目新しいことに取り組むわけではなく、一般的な指導に確実に取り組むことが必要なのだと述べるとともに、「この目標を有機的に結びつけて、繰り返し学習を続けさせるうちに、習慣にまで固めていこうとする」[盛田 1955:31-36] ことが、従来の方法との相違点であろうと述べ、その目標項目を表3のように示した。また、彼は、これらの項目を子どもにかみ砕いて伝え、順次性を検討して教え、学ぶべきだ

とするとともに、子どもが単調さを感じ、興味を失わぬ工夫を行うべきだとし、次のようにも述べている。

時間の前には簡単な実態調査をし、後では必ず評価をすることを忘れてはならない。この指導のための調査と、前回の評価の上に立って、次の学習指導計画が検討され、変更すべき点は訂正して<中略>その目的に応じた調査方法、評価方法で、様々な角度から必ず調べられねばならない。[盛田 1955:34]

現在のPDCAサイクルを位置づけようとしている点は、先進的であろう。

盛田は、「中学校の課程では、さらに知的な理解を深める学習を加えるようにしたい。」[盛田 1955:34] とし、表3の項目7・8を提案している。1949年段階での人権・部落問題学習構想（以下、49構想と略す）と比較すると、項目2を土台として、主に49構想一期の内容項目（「人間尊重」）に関わるものを項目1・5・6へ、二期の内容項目（「権利」等）に関わるものを項目3・4へ、三期の内容項目（「部落問題・部落史」）を項目7・8へと発展させ、配置したものと考えられる。

そして、彼は、項目1～6は、「一つひとつにはなるべく時間をかけないで（一時間～三時間）、全体として繰り返し積み重ねていく」、項目7・8は、「まとまった時間を与えて、理解が断面的にならぬように配慮せねば

表3 特設単元における目標項目

目標項目	概要
1. 自由に話し合う習慣	「何でも話すことができる、素直に自分の考えを述べるということが、お互いの問題を共通のものにし、皆の力で解決していくための根本となる」
2. 考える習慣	「合理的なものの考え方で、身の回りの問題から注意深く考える」、「みんなで考え合う」
3. 生活を重んずる習慣	「自分の生活を見つめ、生活の中にシワよせられている差別と闘う人、生活の苦しさから逃避することなく、生活を守り続けていこうとする雄々しい、意欲的な人を育成するためには、生活の真相を正視し、生活を大切に考える」
4. 働くことを尊重する習慣	「労働をさげすんで逃げ嫌うことなく、進んで仕事につき、喜んで働く気風をつけると共に、貴ばれる権利、愉快地働ける条件を要求する」
5. 人間を尊ぶ習慣	「社会生活において、人間に価するくらしが保証される」ことを望み、「自分と共通する問題を持ち、苦しみ悩んでいる仲間、お互いに支え合って共同の問題に打ち当たっていかねばならない仲間として共感し信頼を高めていく」
6. 社会的な、生活的な問題を、仲間の力で解決していく習慣	社会的・生活的な問題を、個人や家族等による解決をめざすのではなく、「些細な問題でも仲間の人々に訴え、仲間の問題として、みんなの力で解決を図っていく」
7. 未解放（隷属）という事実への理解	「未解放とはどんなことか、差別の実態、何故差別が残っているのか、未解放の問題はどのように解決すべきか等<中略>現実の社会が問題とされ、社会の仕組みにいかに対処すべきか、そうした生活態度はどんな意義をもっているのかを、筋道立ててしっかりと把握させようとする」
8. 解放への歩みへの理解	「部落の歴史を中心にした庶民全般の歴史を取りあぐるべきだ<中略>どのような動きが解放をもたらしたか、農民や婦人は何故未解放状態が濃いのか、部落民は何故まだ苦しめられているのか等々の問題や、未解放の現代的意義、それと如何に対決すべきかということ、学び取らせるような歴史でなくては<中略>学習させる意味がない」

ならない」とした。さらに、学級担任が中心となって取り組むべきであり、「特定の専任者」が担当すべきではないと述べた〔盛田 1955：35〕。

なお、彼は、項目8の部落史学習にのみ集中することには批判的であるが、それ自体の必要性は認めている。ただし、通史を分かっていない状況で部落史を厚く取り上げても無意味だとし、「先ず、通史をしっかりと教えていただきたい」とするとともに、「部落史については、中学の上級で、これまでの同和教育の総まとめの一つとして、簡単な部落史の学習をする程度で十分」なのではないか〔盛田 1956b：10〕と述べている。つまり、49構想同様、人権・部落問題学習と社会科を関連づけて検討する枠組みは一定維持しつつも、部落史学習は特設単元として、小学校段階ではなく、中学校段階（しかも上級）で取り組むべきだと持論を修正している。

さて、盛田は、以上のような構想を「平易化」と表現したが、例えば、表3に示された各目標項目は、現在でも示唆的なものであり、それを実現することは、一般的な意味での「平易」だとは考え難い。彼の言う「平易化」とは、「実践目標等の明確化」の意味<sup>12)</sup>であり、その目標等は「特殊」なものではないことを示すことであったものとする。他方で、各項目の実現に向けた具体的な教育内容及び方法論等を示すまでには至っておらず、この点は、「解放教育」の理念、内容及び方法における理論、実践が創造される過程であった1940～50年代の時代的な限界であったと言えるであろう。

## おわりに

盛田は、戦後直後に、部落で暮らし、その生活の中で、部落の人々や部落解放運動と出会い、部落問題の解決に奔走するようになった。そして、運動論の影響を受け、融和主義への批判意識を彼の中で確かなものとするとともに、当事者の「抵抗意識」の形成による解放の主体形成と、教育と運動の結合による「解放教育」の「一般化」を構想する。当初の盛田の「解放教育」思想は、当事者との出会いから発想されていたものと考えられる。

その後、「解放教育」に取り組む仲間をつくっていく盛田らの精力的な取り組みによって、1953年に全同教が結成され、組織的な「解放教育」がスタートすることになった。全同教に集う教師等、当事者以外の人々との出会いの中で、彼の課題意識は、「解放教育」の「一般化」<sup>13)</sup>へ大きく傾き、1950年代に、その阻害要因を「特殊化」に収斂させることによって、「解放教育」の「一般化」構想は、「解放教育」の「平易化」構想へと読み替えられていった。そして、彼は、「特殊化」を払拭する意図を持って、「解放教育」の実践目標等を明確化していった。

次に、盛田の「解放教育」論は、以下の諸点において、後の反差別教育論との思想的「連続性」がみられる。

第一点目に、部落の実態から教育を構想するとともに、学校、教師の文化変革を起点として「解放教育」の創造をめざす思想を挙げる。この思想は、全同教の最大原則である「差別の現実から深く学ぶ」へと連なるものである。

第二点目に、部落解放運動との連帯のもとに取り組みを進めていた彼のスタイルには、「論理」の「①部落解放運動との結合」が位置づいていた。

第三点目に、当事者の「抵抗意識」を「解放への原動力」とする見方は、「論理」の「⑤自己の社会的立場の自覚」を重視する思想と重なる。また、表2の項目Bにおいて、子どもの自主活動を取り上げた点や、表3の項目1・5・6からは、「論理」の「③集団主義」の形成を、彼がめざしていたことが分かる。さらに、めざす「学力」像として批判力や自立等を挙げた点（1949年段階）や、表3の項目2からは、後の「科学的・芸術的認識」の形成をめざす方向性の萌芽を見出すことができる。つまり、盛田が抱いていた「学力」像は、後の「解放の学力」論の一つの源流だと考えられる。

第四点目に、表3の項目3・4からは、「論理」の「④生活・労働との結合」が、第五点目に、表2の項目A・Cでは、教育条件整備を含む学習権保障の必要性が提案され、「論理」の「⑥公的・普遍的権利としての学習権（社会権的教育論）」との「連続性」を見出すことが出来る。

第六点目に、部落問題に対する実態認識と歴史的、社会的認識の必要性の提起（表2の項目Dにおける特設単元の提案を含む）等、後の系統的な人権・部落問題学習、さらには同和教育副読本作成へつながる発想を彼は有していた。

また、本稿では詳述できなかったが、子どもの実態から実践を創造しようとしていた点、1950年代に既に、教師間、校種間が連携した教育プランの作成を提案していた点、さらには、現在のPDCAサイクルを実行し、カリキュラム改革を行おうとしていた点等、彼の教育思想には極めて先進的な提案を見出すことが出来る。

一方で、盛田は、「論理」の「②政治との結合」には肯定的ではなかったものと思われる<sup>14)</sup>。また、管見の限り、「⑦平和教育との結合」に関する発言は見いだせないことを付言しておきたい。

最後に、本稿の課題の一つであった盛田の「解放教育」思想の限界について指摘する。

第一点目に、盛田が、「差別＝封建遺制」論者であった点を指摘したい。彼の次の発言は、その証左である。

我が国民の思想・感情の中に根強く残存している封建



制の、もっとも端的な現れとしての部落の存在は、我が国の民主化の程度を極めて明瞭に示しているものであって、これが私たちの直面している現実的段階なのである。[盛田 1949：6]

融和主義を批判していた盛田ではあったが、根本的な思想においては重なる部分を有していたのではないかと思われる点<sup>15)</sup>は指摘しておくべきであろう<sup>16)</sup>。

第二点目に、1949年に彼は、学校、教師の「保守性」や「封建性」を変革していく必要性を提起していたが、1950年代に入り、「隠れたカリキュラム」である学校、教師の文化変革の提起は後景化した感は否めない(その一方で、顕在的カリキュラムとしての「実践目標論等の明確化」に取り組んだ)。

学校、教師の文化変革の提起が後景化する中で、彼は、めざす子ども像について、「自覚的な人間とはおよそ縁遠い、歪な、不愉快な人間」、換言すると、反抗的で、小生意気な人間を育てるのではなく、「明るい、素直な子ども」を育てねばならないとした。また、「子どもたちを愛し、その前途を心から憂う先生ならば、子どもを歪な人間に育てるはずありませんし、そうであってこそ、父兄たちも、安んじて可愛い子どもを託すことができ、先生とも信頼のおける仲間になることができるのだ」[盛田 1956b：9]とした。

この考え方において、反抗的・小生意気・不愉快と「評価」するのは教師等であり、教師等が、自らの「評価」軸を見つめ直し、「自己変革」する回路を経ない限り、既存の枠組みに囚われ、「乱暴で卑屈だ」とされていた被差別当事者への「評価」が変化するとは考え難い。したがって、学校・教師の文化変革の必要性が後景化した中で「明るく、素直な子ども」像の提案は、結果として、既存の枠組みになじむ、適応しやすい子どもをめざす提案になりかねない。こうした子ども像は、後に、反差別教育論において掲げられた子ども像とは乖離している。また、そのような子どもを育てる教師の姿が、極めて情緒的で、教師と保護者との信頼関係の形成も予定調和的だと考える。

第三点目に、盛田は、戦後初期の民主主義教育への素朴な信頼<sup>17)</sup>から、「解放教育」は、「一般の教育と異質な目的・方法を持つものではない」、「特別の方法や技術も必要でなく、一般的な教科の指導で十分だ」と主張し、当時の民主主義教育自体に対する批判的な視点が弱く、その変革の必要性には、あまり考えが及んでいなかったものと考えられる。

以上のように、盛田は、後の反差別教育論との思想的「連続性」がみられる先進的な提案を行ってはいないものの、その根幹をなす彼自身の思想には限界があったもの

と考える。そして、それは、「解放教育」の性急な「一般化」を強く求めたが故のように思われる。この点の詳細な検討は、今後の課題としたい。

本稿は、筆者が、日本学術振興会の助成を受けて行う「戦後日本における同和教育思想の形成・変容過程についての研究(二〇二〇～二〇二二年度)基盤研究(C)20K02433」の一環である。

## 注

- 1) 盛田は、自らの論稿の中でも便宜上、同和教育という名称を用いているが、自らがめざす教育は「人権教育」[盛田 1949：4]や「解放教育」という名称を用いたいと考えていた。彼は、「ただ部落の解放ことだけを言っているのではなくして、広くわれわれ日本人の解放という課題に応えるものでなければならぬ<中略>私は、これはやはり端的に『解放教育』という名前で打ち出してゆく方が一番良いのじゃないか」[盛田 1953：88-89]と述べている。この盛田の発言に従い、本稿では「解放教育」という名称を用いる。盛田が「解放教育」論者の嚆矢であることについては、盛田自身が語った他、東上高志[東上 1982：97]、大内豊久[大内 1988：310]らも言及している。
- 2) 高等教育機関における同和・人権教育においては、1954年に大阪社会事業短期大学の「同和問題」開講が嚆矢[加藤 2005：49]であり、この科目を担当したのは、盛田であった。さらに、安川寿之輔が、「戦後部落問題の教育史的研究は、盛田嘉徳『同和教育の変遷』(講座<部落>第四巻『同和教育』三一書房、1960年)に始まる。」、「部落問題の教育史的研究の礎石をすえたものとして、同稿は重要な歴史的意義を持っている。」[安川 1978：361-362]と評したことも、ここに記しておきたい。
- 3) 盛田が生活していたのは「北摂K村」だとされ、盛田は、「人家が密集し<中略>道も空地も手入れが足らぬのと、ゴミを散らかすのできわめて不潔だ。」[部落解放研究所 1982：581]とした。また、「一年生に入学した子どもたちは、嬉しそうに、勇んで学校へ出かけて行く。それが四、五年生になり、世間の気配もわかりかける頃から次第に学校へは行きたがらなくなる。」[部落解放研究所 1982：588]とし、「現在、中学へ通学する者は五名(内、女子一名)高校は五名(女子のみ)でこれ以上はない。中学生はこの四月に入学した者ばかり。」[部落解放研究所 1982：589]と述べている。1949年当時の

村の人口は874名だとされており、1948年度のH小学校におけるK村出身の在籍児童数が128名だとされている〔部落解放研究所 1982:588〕ことから考えると、通学する中学生が5名だというのは少なすぎる。多くの中学生が長期欠席・不就学であったものと思われる。また、高校進学者も極めて少なかったものと思われる。

- 4) なお、彼の取り組みは部落解放運動家からも認められていたようで、「盛田は、大阪における部落解放運動の大先輩であり、当時から長らく府連委員長をした松田喜一と特に親交があり、プレーンのような立場にいた。」〔東上 1982:107〕とされている。つまり、彼は、部落解放運動にかなりの程度コミットし、その影響を強く受けていたものと考えられる。
- 5) 融和主義的な教育は、①部落問題を単に「封建遺制」とみる点、②部落問題の克服は被差別者の「内部自覚」、あるいは、国民大衆の問題だと責任転嫁する点、③国民個人の「観念」の問題とする点、④上意下達の同情心によってその克服をめざす点〔鈴木 1985:26-30、森山 1986:15〕等によって、「負の遺産」として評価されてきた。一方で、2000年代以降、再評価する動向もある。
- 6) 盛田は、部落の子どもたちの反社会性は、「村全体や、家庭にのしかかってくる重圧が、生れ落ちて以来絶えずこの子どもたちの身に押し迫ってくるので、それに打ちひしがれないために不自然に生じた自己防衛力の現れです。〈中略〉これを自覚的な解放の意欲に結び付け、正しく育ていかねばなりません。」とした。そして、後の「社会的立場の自覚」につながる「自己の社会的位置の正しい理解」の獲得を重視した。また、そのために、「子どもたちの身につけている習慣や能力は、その生活と密接に結びついたので、慎重に観察、研究して、その子どもの幸福を守る力として正しく伸ばしてやるのが大切だろう」〔盛田 1956b:6-7〕とした。なお、ここで、子どもの実態を「観察、研究」することを提起していることには着目しておきたい。
- 7) 「解放の学力」論は、中村拓三が1969年の論稿「解放の学力—その輪かくと展望」において主張した理論であり、彼は、部落の子どもが部落解放運動の主体となり、部落解放を成し遂げるための能力（「学力」）を培うために必要な要素として「社会的立場の自覚」、「集団主義」、「科学的・芸術的認識」の三点を示した。
- 8) 盛田は、「解放教育」を「特定のやり方や指導技術と強く結びつけようとする主張には、あまり感心できません。歴史教育一辺倒や、生活綴方の他に方法

が無いように言い張るのは、当を得たものではありません。同和教育には確固とした目標がありますが、そこに到達するまでには、平凡な、一見何でもないありきたりのやり方を、忍耐強く積み上げていくことが大切なのです。〕〔盛田 1956b:9〕とも述べている。

- 9) 実は盛田は、高等学校における「解放教育」計画も構想していた〔盛田 1956a:157-161〕。
- 10) 盛田は、「未解放と従属の問題を自分の問題として正しく把握し、部落の解放を真剣に追い求める人でなくては、真の同和教育者とは申せません。」としつつも、「全ての先生に〈中略〉これを要求したところで無理な話ですから、教育実践の面では、組織的な計画と協力による実施で、個人の欠点を補い、一人ひとりの先生については、その同和教育と取り組むことにより自己を高めていくこと、仲間づくりをすることによって同和教育の理論を深めていくことが、一つの方法であろう」〔盛田 1956b:11〕とした。学校、教師の文化変革を直接的にめざす発想が後景化し、「現実的」なあり方を提案しているものと考えられる。
- 11) 盛田は、特設単元を設定する意義等について、「第一に、このような形式ができていると、先生たちは非常にやりやすく感じて、ゆったりとした自信をもって実施されていることであり、第二に、この単元を設定することによって、同和教育への踏切りが付き、実践への糸口がつけられるということ、第三に、その同和教育の内容、程度などが、その実施プランを見れば客観的に判然とするので、批判や研究にも便宜がある等の諸点であって、今までこの形式が幾多の拙劣な内容を持たされていたとしても、なお、十分な検討をしてみる価値があるかと考える。」〔盛田 1955:31〕と述べた。
- 12) 盛田は、「解放教育」で最も大切なことは、教師自身が未解放の状態にあり、「解放教育」は「生きるために働いている自分自身の解放のためであり、働く人々すべての同和教育である」ことを自覚し、その自覚を基に、「教え子たちをどのような人間に育て上げるかを、正確に見定め〈中略〉、その目標に従って、最も適当な機会に、一番適当な問題を投げかけ、指導し一つひとつ解決を積み重ねていくことでなければなりません。」〔盛田 1956a:122-123〕と述べていることは、その証左である。
- 13) 「論理」の「⑧民主主義教育との同一性と独自性」に関して盛田は、「解放教育」を民主主義教育一般に解消する主張にも、民主主義教育とは異質で特殊な教育とする主張にもくみせず、「解放教育」を民

- 主義教育に位置づけることによって、その「一般化」を図ることを追究した人物であった〔大内1988：311〕と評された。筆者も、この「評価」には首肯する。
- 14) 盛田は、「同和教育は、政党政派の主張につながるものでは決してありませんし、また、政治的な狭い色彩をつけることは絶対にいけません。それでは同和教育の主旨にもとるものです。」〔盛田 1956b:8〕とした。
- 15) 盛田は、「例え、同情主義者、融和主義者にしましても、解放の問題をそれなりの立場で取り上げている人たちののですから、少なくとも話の通路は出来ているはずです。」〔盛田 1956b：10〕と述べ、彼においては融和主義者も「仲間」の対象であったことが分かる。さて、ここでは「限界点」として、「融和主義者の許容」を挙げたが、融和教育・運動への再評価の文脈においては、この点を「限界点」とするのかどうか、議論が分かるところであろう。
- 16) 盛田は、「今の部落を<中略>封建時代の考え方や尺度のせいとばかり考えていたのでは<中略>複雑な差別の形態は理解できない」とするとともに、心がけ主義的な観念論を否定し、「部落というものは人々の心の中に差別感やひがみがあって、作り出しているものではありません。社会の仕組みの中に、部落も不可欠な一部分として温存され、その部落的な存在の仕方のために、差別を絶えず再生産しているのです。」〔盛田 1956b：3〕と述べ、自らの部落問題認識を修正しているようにも思える。しかし一方で、彼が起草した「同和教育指針」（1958年）においては、「差別＝封建遺制」論を強力に展開している。盛田の融和主義批判には、観念論批判や彼が焦点化した「特殊化」批判は内包されていたものの、「差別＝封建遺制」論批判は内包されていなかったとみるのが妥当であろう。
- 17) 当時の多くの識者と同様に盛田も、敗戦後の憲法制定、民主主義国家建設への歩みに期待していたものと思われる。その期待によって彼の民主主義教育への素朴な信頼が生み出されたと考えることは自然であろう。
- 権教育思想研究』第8号関西外国語大学、49-64頁  
 鈴木祥蔵 1985 「融和主義教育と解放教育」鈴木祥蔵著『同和教育からの提言』明石書店、26-30頁  
 東上高志 1982 「盛田嘉徳と同和教育のあり方」東上高志著『人物でつづる戦後同和教育の歴史（上巻）』部落問題研究所出版部、94-109頁  
 中尾健次 1987 「同和教育の歴史から学ぶもの」中野陸夫監修・中尾健次・森実編『同和教育の理論』東信堂、3-43頁  
 部落問題研究所編 1982 『盛田嘉徳部落問題選集』解放出版社  
 盛田嘉徳 1949 「同和教育について」部落問題研究所編『部落問題研究』第5号北大路書房、2-9、32頁  
 盛田嘉徳 1950 『新しい同和教育の在り方』北大路書房  
 盛田嘉徳 1953 「社会教育としての同和教育」木村京太郎編『部落』第48号部落問題研究所、85-113頁  
 盛田嘉徳 1955 「子供を守る同和教育—実践方法の試案—」木村京太郎編『部落』第70号部落問題研究所、28-36頁  
 盛田嘉徳 1956a 『同和教育論』潮文社  
 盛田嘉徳 1956b 「融和教育と同和教育—若い友への手紙—」木村京太郎編『部落』第81号部落問題研究所、2-11頁  
 盛田嘉徳 1961 「同和教育とは何か—融和主義教育の克服—」木村京太郎編『部落』第140号部落問題研究所、121-127頁  
 盛田嘉徳 1974 『解放教育への道程』明治図書出版  
 森山沾一 1986 「融和事業・融和教育の地域的展開—視座と『部落改善』期を中心として—」佐賀部落解放研究所編『佐賀部落解放研究所紀要』第3号 佐賀部落解放研究所、1-20頁  
 安川寿之輔 1978 「<解題>部落問題の教育史的研究の現状と課題」部落問題研究所編『部落問題の教育史的研究』部落問題研究所出版部、345-428頁

#### <参考文献>

- 大内豊久 1988 「戦後同和教育の論争点をめぐって—研究史概説—」部落解放研究所編『改訂・戦後同和教育の歴史』解放出版社、308-334頁  
 加藤昌彦 2005 「日本の大学における人権教育についてのメモ」関西外国語大学人権教育思想研究所編『人



# The Continuity between Yoshinori Morita's 1940s to 1950s Theories of *Kaihou-Kyouiku* (Liberation Education) and Later Theories of Anti-discrimination Education

ITAYAMA Katsuki

## Abstract

The purpose of this study is to analyze and explore the theories of Yoshinori Morita, who was considered a pioneer of *kaihou-kyouiku*, or liberation education (Dowa Education), in post-war Japan, by employing a textual analysis to clarify the conceptions he held regarding liberation education. I aim to confirm the origin of theories of anti-discrimination education in post-war Japan and elucidate the ideological “continuity” to subsequent theories of anti-discrimination education.

This paper reveals the following: First, Morita's ideological presuppositions are clarified through examinations of how he approached *buraku* (caste) discrimination issues and *kaihou-kyouiku* (liberation education) as well as his critical views toward Yuwa-shugi, or a conciliatory policy. In addition, his conceptions of education for human rights and buraku problems, which were induced from these presuppositions, are confirmed. Second, Morita's ideas regarding both the establishment of a sense of resistance and the “generalization” of *kaihou-kyouiku*, which were the main concepts for Morita's liberation education theory in 1949, are organized. Third, external and internal tasks regarding “liberation education” are confirmed. Fourth, his conception of the “simplification” of the “liberation education” of the 1950s, as was induced through these tasks and problems, is elucidated. Finally, Morita's theories regarding “liberation education” from the 1940s to the 1950s as well as the ideological continuity with subsequent anti-discrimination education are examined. Furthermore, contradictions regarding Morita's conception of “liberation education” are critically examined.

**Keywords:** Yoshinori Morita, liberation education, Anti-discrimination education, Ideological “continuity”, education for human rights, *buraku* problems