



Title	同和地区生徒のアイデンティティ問題 : 「転換期」を迎えた同和教育の課題と展望
Author(s)	原田, 琢也
Citation	大阪大学教育学年報. 1999, 4, p. 33-43
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/3681
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

同和地区生徒のアイデンティティ問題

—「転換期」を迎えた同和教育の課題と展望—

原 田 琢 也

【要旨】

いま同和教育は、大きな「転換期」にさしかかっている。「同対審」答申以降30年以上にわたり続けられてきた特別施策は、2002年からは一切打ち切られることになっている。しかし一方で、地区生徒¹⁾—地区外生徒間の学力格差は依然著しく、また社会における差別事象もあとを絶たないという現実がある。施策の終結が、同和問題の終結を意味するものでないことは明白である。この「転換期」にあつて、私たちはどのような方向に向かって、またどのような方法で、同和教育を進めていけばよいのだろうか。それを定めるには、まずもって、今私たちがどのような課題に直面しているのかを明らかにさせる必要がある。

本稿は、「アイデンティティ」をキー・ワードに、そのような問いに答えようとするものである。本稿では、まず地区生徒A子のアイデンティティ形成の過程を描き、そこから現在の同和教育が抱える課題と展望を浮き彫りにさせる。次いでその課題の背後には、さらに根本的な問題として、同和地区住民あるいはかつて同和地区に住んでいた人々の間においても、アイデンティティをめぐる様々な葛藤があることを指摘する。最後に、そのアイデンティティの葛藤を克服し、同和教育を進めていくためには、「アイデンティティ」という概念をどのように捉え直していくべきなのかを模索する。

1 はじめに—転換期の同和教育

いま同和教育は、大きな「転換期」にさしかかっている。1997年3月に「地対財特法」の期限が切れ、5年間の経過措置を経て、2002年からは、同和地区及び同和地区住民のみを対象とした特別措置は一切うち切られることになる。だがこのことは、同和行政や同和教育の取組の終結を意味するものではない。今なお差別事象は後を絶たず、地区生徒と地区外生徒との間の学力格差は歴然としているのである。環境改善などの物的事業や個人給付事業などについては、一般施策として引き継がれ、教育や啓発については、人権教育の重要な柱として再構築される方向が打ち出されている。

K市では、同和教育の取組として、1952年より特別就学奨励費の支給が、1954年より補習学級の開設が、1964年より中学3年生を対象にした進学促進ホールの開設が始まった。その結果1997年には、高校進学率96.9%を記録し、全市平均に並ぶところまでの実績をあげることができている。現在、補習学級・進学促進ホールは、全市に15ヵ所ある「学習センター」で実施されている。学習センターは、教育委員会の管轄であり、各センターに一人ずつ配置されている指導主事と、その地区を校区にもつ学校の教員によって運営がなされている。学習内容は地域の実情によって異なるが、教科の学習と同和・人権問題学習が中心である。この「転換期」にあつて、学習センターについても、地区外生徒との「共同利用化」の動きが

出はじめている。「共同利用化」は、単に「一般開放」を意味するわけではない。たとえば外川（1997）によれば、それが目指すものは、地区生徒の生活文化へアプローチすることを通して、「格差の是正」からさらに踏み込んだところの「格差の原因の是正」を達成することであり、同和教育を「人権教育の10年」を契機とした世界的な人権教育の流れの中核に位置づけ、社会に向けて発信していくことなのである。私もそうあって欲しいと願う。

だが、この目標を実現させるためには、地区生徒が、今まで以上により主体的にセンター学習へ参加していくことが求められる。地区生徒の「主体的条件」、とりわけ「地区生徒のアイデンティティ」が、どれほど確立されているかが問われることになるのである。

ところで、本稿においては、「アイデンティティ」という語を、以下にあげる複数の意味内容を併せ持つ概念として用いることにする。一つは、社会空間における自己の位置に関する認識という意味である。自己の位置を表す「座標」あるいは「地図」と言ってもよいかもしれない。二つは、自己を積極的に外界に働きかけるように仕向ける原動力といった意味である。「主体性」と言ってもよいかもしれない。三つは、集団を集団としてつなぎ止めていくために必要な、人と人との間の紐帯といった意味である。

2 課題

K市立X中学校の校区にあるY小学校では、近年、学年が進むにつれ、学習センターへ行かない生徒の数が増加している。その原因として、一つには地区生徒の学力が二極分化し、独力で家庭学習を進めることができる生徒が増えてきていることがあげられるが、一方で、学習の支援が必要であるにもかかわらず、学習センターに通う意味が見いだせず、あるいはその理由をうまく人に説明できないがために、学習センターから遠ざかっていく生徒が増えてきていることも、事実として指摘できる。

X中学校入学したての1年生に聞いたところ、ほとんどの地区生徒が小学校段階で、地区外生徒から、「なぜ学習センターに行くのか」と聞かれたことがあるという。そういう時に、どう答えればよいかかわらず、適当にごまかしたり、相手におもねたり、自分を低く見積もったりして、その場をやりすごしてきたということだ。たとえば当時中学3年生（現在高校2年生）のA子は、小学校時代に、「なぜ学習センターに行ってるの？そこでテストの答えを先生に教えてもらってるのちゃうの？」と詰問され、「そんなんやったらもっと頭いいで、何やったら私のテスト見せたらか」と、自分の成績の悪さをひけらかすことによって、その場をやり過ごしたという。

地区生徒がそのような対応を選びとってきた原因が、地区生徒だけが学習センターに通うことの説明の難しさにあったことは間違いないが、もう一つ、彼ら／彼女らの「立場の自覚」を含む同和問題認識が十分に高められていなかったことにあることも、また確かなこととして指摘できるのである。A子はこの点に関して、次のように語っている。

まだ小学校の時は、いろんな差別があつて、私らは、その中に置かれてるということを知

らんかったというか、半分差別みたいなんはあるんやでと教えられてたけど、それより、自分らは、ここに生まれたから、差別を受けるんじゃないくて、誇りを持って生きるべきやというように習ってた。

A子の「立場の自覚」の曖昧さが伺える。このような状況は、何もA子に限ったことではない。X中学校に入学してくる地区生徒のほとんどは、「立場の自覚」が曖昧なまま、つまり学習センターに通う意味がわからないまま、長い場合は6年間も学習センターに通い続けてきたのである。実際、Y小学校の教員に聞いてみたところ、小学校段階の指導では、「立場の自覚」にまで踏み込むことはできていないということであった。

X中学校では、学級活動の時間に行われる同和・人権問題学習で、学習センターについて扱うことになっている。地区外生徒のほとんどが、誰が学習センターに通っているのかを知っているため、このことは間接的に、誰が同和地区生徒であるのかを、教師が教室で公言することになってしまう。この点に関して、小学校の指導との間に大きなギャップが存在することになる。もちろん中学校の教師もこのことに気づいており、事前に家庭訪問を行ったり、学習センターでの話し込みを行ったりというような様々な配慮を施すが、それにしても当の地区生徒にとっては、このギャップはあまりにも大きいものとして立ち現れる場合があるようだ。A子は当時をこう振り返る。

それまでは、私らはすごい胸をはってたわけよ。小学校6年までは。「誇りを持って」って。お前らが先頭に立つんや。これからは、お前らがみんなを引っ張っていくんや」。「わあ、ええとこにいるなあ」(笑い)って、勘違いしたみたい。うきうきしてたんが、なんかこう、実は違う、いまだに差別されている人がいる。その差別は、もしかしたらなくならんかもしれへん。…ほんで自分でもわけわからんようになって、このままやったらやっていけへんわ、どうしたらいいんやろ、ずっとずっと悩んで。…涙しか出てこうへんで、だってぬくぬくとした家庭で育ってきてるわけやん、いうてみたらな。お父さんは、いいことしか言わへんし。それがいきなり、もう地獄みたいや、あれは。[「…」は中略を表す。以下同様。]

では、なぜY小学校の同和问题指導は、「立場の自覚」を不問にしたまま行われるのか。その理由の一つは、小学校という発達段階にある子どもに、同和问题を教えることの難しさにもあるのだが、それ以上に大きな問題として、親の考え方、受け止め方の多様性があげられるという。たしかに筆者も、地区の親から、「もう差別はない」あるいは「差別を感じない」という言葉を何度となく聞いたことがある。また、地区外から嫁いできたある母親は、「自分自身、部落の人間なのかどうなのかわからない。学校の教師が、『同和问题』、『同和问题』と、言うのも考えものだ」と語ってくれた。「差別が見えにくくなった」といわれる昨今、子どもを学習センターに通わせていながら、子どもに対して、同和问题について語ることができていない家庭が増えてきているのである。地区生徒のアイデンティティ形成という観点からは、地区生徒を取り巻く状況は、きわめて厳しいと言わざるを得ない。学習センタ

一の共同利用化が進めば、学習センターについての説明は容易になるだろうが、反面、今まで地区外生徒の間でタブー視されがちだった学習センターのことが、学校の日常的な場面で話題に上ることが多くなり、十分な同和問題認識が備わっていない生徒は、学習センターに今以上に来なくなることが予想される。そうなれば、前述のような学習センターの未来構想も、砂上の楼閣となり果ててしまうことになるだろう。

3 展望

A子は一時期中学校の教師を恨み、学習センターに来なくなったこともあった。しかし、彼女には悩みを分かち合える友人や、彼女をしっかり受け止めてくれる教師がいた。彼女は、友人や教師と、学習センターで、何度となく夜遅くまで話し合ったという。また、ある雨の降る日の夜遅くに、彼女が、泣きながら学校を訪れ、同和問題について話し合ったこともあったと、他の教師から聞いたこともある。彼女が後に語ってくれたことによれば、当時彼女はよく本を読んだそうだ。様々な出来事が重なり、小学校時より学んできた様々な知識も動員され、地区生徒としての彼女のアイデンティティは、しだいに結晶化されていったように思われる。A子は当時の胸の内を次のように語ってくれた。

「なんでや」って考えた時に、やっぱり私にしかできひんことがあるから、同和地区に生まれてきた。私にしかできひんことがあったから、私は、ここに生まれてきたと思いたいんやわ。思いたいというか、そう思わなやっていけへんやんか。…でも、隠していつて、なくなるわけじゃないやん。隠していつてなくならへんし、と思った時に、じゃあ誰がそれを実行するの。明るみに出るとなった時に、やっぱり、それやったら私らがなろうってなるやん。私らが言うていつたらいいやん。

次のエピソードは、彼女のアイデンティティ形成において、大きな意味を持っていたと思われる。学校での同和・人権問題学習があった日の放課後、A子と親友B子（地区外生徒）以外には誰もいない教室のできごとである。B子が、「同和地区の人ってかわいそうやな。助けてあげなあかんあ」ともらしたのである。A子はもちろん、B子が善意で言っていることぐらいはわかっていたが、その言葉を放っておくわけにはいかず、勇気を出して自らの立場を明かし、その言葉の不合理性を切々と訴えた。その日はB子に理解してもらえず、喧嘩別れのような状態になったが、数日後B子のほうから「よう考えたら悪いこと言うてるような気がする」と話してきてくれたという。さらに、B子は、その後、A子が他の生徒から学習センターのことで、「おまえがされているのは逆差別や」と問いつめられていた時に、「あんた、ほんまにそう思うのかいな。あんた、もし、その立場やったらどないすんねん」と、A子をかばってくれたそうである。A子はその時の気持ちを、次のように語ってくれた。

わっ、これや、私が考えてたんは、これや。話すことによって、今まで悪いことしか教え

てもらわへんかった。話すことによって結婚差別される。友達から仲間はずれにされる。その中で勇気をふりしぼって話してみたら、こういうふうを感じる人もいる。これが、ほんまに私が求めているもんや。

彼女は、親しい友人からはじまり、学級全体へ、そして全市の弁論大会へと、次々により大きな世界へと発信していった。彼女は、同和問題はむしろ、「見せかけだけの関係をうち破るための武器」だと語ってくれたこともあった。

もし私たちが、A子のような生徒を多く育てることができるならば、前述のような学習センターの未来構想も実現可能となろう。

4 アイデンティティをめぐる葛藤

A子は、葛藤しながらも自らの置かれている状況を自分流に解釈し、その解釈をもとにより大きな世界へと発信していくことができた。しかし、彼女のような例は、まれである。多くの地区生徒は、例えば「なぜ学習センターに行ってるの?」と聞かれても、無意識裡に、ごまかしたり、相手におもねたり、知らぬふりを装ったりして、その場をやりすごしているのである。A子のような生徒を育てるためには、どうすればよいのだろうか。まずもって必要なことは、地域の親と、小学校・中学校の教師が連携を密にし、地区生徒のアイデンティティ形成に関する責任の所在を明らかにさせることであろう。

ところが、差別が見えにくくなったと言われる昨今、「部落」をめぐるアイデンティティそのものが大きく揺らいでいるのである。私には、この点こそが問題の核心であるように思えるのだ。たとえば雑誌『こべる』²⁾では、ここ1, 2年、「部落・部落民」をめぐる議論が盛んに展開され、「部落・部落民」という概念の脱構築が進められてきた。

たとえば原口孝博は、「部落・部落民」を「共同幻想」だと言い切る(原口1996)。

…私も客観的事実としては「『部落』も『部落民』も実在しない」と考える。…「血縁的系譜の連続の有無を実際に証明すること自体に無理があ」る以上、「部落」も「部落民」も実体的・具体的事実として近世被差別身分(例えばエタ身分)からの血縁的な連続性があるとは言えない。…いうならば私達日本人の遠い先祖が何らかの共同体や国家を形成した時から形を変えながらも連綿と維持され、今なお私達の意識・無意識の中で身につけてしまっている共同幻想(共同体意識・共同的差別観念)としての連続性である。

それに対して、「ムラ」に生きることにこだわり、カムアウトすることを大切にしてきた住田一郎は、次のように反論する(住田1998)。

「私は「部落民」だ」と告げることは、それが存在するという考え方をぎりぎりのところで認めてしまう、つまり、「部落民」の存在を実体化してしまうことにな」り、私が提起

する「カムアウト」は自家撞着に陥ってしまう。それ故、私とすればこの見解に与することはできないのである。

住田は別のところで、「カムアウト」について次のように語っている（住田 1995）。

奴隷が奴隷である自らの立場を認識するとき、もはや彼はなかば奴隷でないように、被差別部落民は自らを被差別部落民として客観的に位置付け認識するとき、もはや被差別状況から解き放たれているのである。…私が提起するカムアウトは被差別部落民としての自己の存在をかけた、人と人との相互理解を深めるためのものである。

この両者の対立は、現在の同和地区の人々のアイデンティティをめぐる葛藤状況を、象徴的に反映しているのではないだろうか。差別に抗して生きていくためには、周囲から差し向けられる否定的なまなざしをはねのけ、運動を組織していく必要があった。そういう観点からは、より強固で一枚岩的な集団的アイデンティティの確立が望まれる。ところが、この考え方は、時として「部落」内の多様な個人のあり方を無視し、「個」を束縛する圧力と化してしまう可能性を秘めているのだ。

ところで、このようなアイデンティティをめぐる葛藤は、何も部落問題に特有の現象だというわけではない。たとえばエスニシティ論の変遷は、アイデンティティ・ポリティクスを代表とする本質主義と、ポストモダン運動、脱構築論などを代表とする非本質主義の間の相克の歴史であるという。「部落」のアイデンティティをめぐる議論もまた、エスニシティ論の変遷と軌を一にしているのである。言うまでもなく、原口は非本質主義の立場であり、住田は本質主義の立場に分けられる。

5 アイデンティティをめぐる葛藤を乗り越える

一見対立する両者の見解であるが、両立は不可能であろうか。私の考えでは、「『部落民』は共同幻想である」という社会認識と、「私はカムアウトする」という生き方は、必ずしも対立するものではない。いやそれどころか、私はむしろ、「部落・部落民」が共同幻想であるがゆえに、カムアウトすることに意味があるのだとさえ考えているのだ。以下にその根拠を述べようと思う。だが、私論はあくまで試論の域を出るものではない。とりあえず、現在のところ、私にとってまだ最も適切だと思われる一つの解釈を提示するにすぎない。

それでは私論（試論）を展開することにする。まず最初に、問題の立て方を、「『部落・部落民』は〈幻想〉か〈実体〉か」という問いから、「〈幻想〉であるはずの『部落・部落民』が、なにゆえに〈実体〉であるかのように立ち現れるのか」という問いへと、シフトさせてやることにする。私は以前、「差別の構造」という媒介項を措定し、「差別の構造」が人々の心というスクリーンに、「部落民」という幻影を映し出すのだ説明したことがあった（原田 1998）。その時は、その「差別の構造」が何たるか具体的には説明できず、とりあえずは文

化的再生産のからくりが大きな意味を持っているであろうことを、指摘するにとどまっていた。その論旨は概ね次のようであった。

差別の結果、「部落」とされる地域の内と外とでは、円滑なコミュニケーションが成立しにくい状況がつくられてきた。そうすれば「部落」とされる地域と、「部落」とされない地域との間に多少の文化のズレがあっても不思議なことではない。現代社会は、極めて合理的、効率的、能力主義的な社会であり、専門知が支配する社会である。そのような社会にあって、支配的な文化とズレのある文化を形成している「部落」は、現代社会の支配的な価値の尺度で測ってみれば、結局は、「低い」、「遅れた」ものと位置づけられてしまうことになりかねない。このあたりに、現代社会の差別意識や「差別の構造」の核心が隠されているのではないだろうか。

しかし、このような文化的再生産論からの説明には、次のような疑問が提起されることになる。「では、『高い』文化資本を有する『部落民』は差別されないのか」。なるほどのを得た指摘である。学校知を中心としたこの社会において、「部落」の文化資本の総体が「部落」外に比し「低い」ことは確かなこととしても、「部落」内部にも「高い」文化資本を獲得している人々は必ず存在するのである。そういう人々は、文化資本が「高い」ということだけをもってして、差別を免れることができるのか。答えは否である。

だが、実は、私が前述の論考で問題にしていたことは、客観的な文化的「劣位性」の再生産構造だけではなかった。それを介して生み出されるところの、「こわい」「低い」「遅れた」といった「部落」のイメージの再生産構造であったのだ。客観的な文化資本の量は、「部落」のイメージと密接に結びついており、その再生産に大きく関わっていることは疑いを入れないが、それが本質的に「部落」をひとくくりにし、「部落」というカテゴリーを生み出す機能を有しているというわけではなかったのだ。つまり、文化の違いは、差別の結果であり再生産の原因とはなるが、差別を最初に生み出した原因ではない、それは他にあるはずだということなのである。そこで私は、やや模式的になるが、「差別の構造」を便宜的に次の二つのレベルに分けて考えてみようと思っている。第一のレベルは、「部落／部落外」を分かち、「部落民」をひとくくりにする、カテゴリー化のレベル、すなわち差別の原因のレベルである。ここで機能するのは、歴史学の知見によれば、主に仏教や神道思想に由来する「穢れ」の観念（イデオロギー）であろう。そして第二のレベルは、分かれた境界線を堅持しようとする、イメージの再生産のレベルである。ここで機能するのは、学校を中心とする文化的再生産のからくりと、そのからくりを覆い隠すように機能している能力主義的なイデオロギーであろう。この二つのレベルが巧みに接合され、渾然一体となって現代社会の「差別の構造」が構成されているのではないだろうか。現代社会において、私たちがそれほど強く「穢れ」の観念にとらわれているとは思えない。「穢れ」の観念は、支配的文化の尺度によって算出された文化的「劣位性」と接合され、「こわい」「低い」「遅れた」といった「部落」のイメージを構成しているように思えるのである。

たしかに差別という実践は、差別するものによってなされる行為である。だがその実践を構成するイデオロギーの源泉は、日本文化の深層に横たわる「穢れ」の観念と、差別の結果つくられた「部落」と「部落外」の文化的差異が引き起こす文化的葛藤、そしてその仕組み

を隠蔽する能力主義的イデオロギーに求められる。アルチュセールは、イデオロギーについて次のように説明する。イデオロギーは、物質的な存在であり、私たちの身近な制度・装置・言説などを通して私たちに〈呼びかけ〉、私たちの主体を構成しているのだと(Althusser 1976)。「差別／被差別」両側の身体に〈呼びかけ〉てくるイデオロギーの源泉は、差別する側の中にのみあるものでもなし、もちろん差別される側にのみあるものでもない。それは、「差別する側／される側」というシニフィエを生み出す、シニフィアンの中にこそあるのだ。要するに「差別／被差別」両側の関係性の中にこそあるのである。

従って、反差別の闘いとは、私たちが私たち自身の身体を貫く差別的なイデオロギーを異化し、制度や装置をつくりかえ、新しい言説を生み出す実践を行うことを通して、文化の諸層に働きかけることだということになるのである。これは、「差別する側」だけでなし得る営みでもなければ、「差別される側」だけでなし得るものでもない。「差別／被差別」両側からの、共同の営みがあってはじめてなし得ることなのである。藤田敬一(1987)が提起する、「両側から越える」ということが、重要な意味を持つてくるように思われるのである。

では、次に、カムアウトすることについて考えてみたい。ここでもう一度A子の例に立ち返ろう。彼女は言う、「私にしかできひんことがあったから、私は、ここに生まれてきたとしたいんやわ。思いたいというか、そう思わなやっていけへんやんか」と。先に「部落民」という「実体」があったわけではない。また自分の中に「部落民」として何か本質的なものを見いだしたわけでもない。彼女がせめぎ合っているのは、自分の身体に迫ってくる差別的なイデオロギーであり、カテゴリー化(=枠づけ)の圧力である。彼女は長い葛藤の末、ついに差別的なイデオロギーを異化し、差別と闘うためにあえて自らを「部落民」として規定し直したのである。カムアウトするということは、差別される「客体」としての他者からの規定を返上し、差別の現実と闘う「主体」として、自らが自らを規定しなおしたことを表明することなのである。ステュアート・ホール(Hall 1990)が言うように、アイデンティティとは「あるもの」というだけではなく「なるもの」なのである。アイデンティティとは決して固定的なものではない。むしろアイデンティティという空間の占有をめぐる、せめぎあいの過程そのものであるといってもよいかもしれない。絶えず他者からの枠づけの圧力が差し向けられ、絶えずそれに対して自己が自己であることを確認し続けねばならないのである。

一方、カムアウトされる側にとって、カムアウトは、自己と向き合い、自己の身体を貫いているイデオロギーを内省する契機を与えることになる。先の例において、B子はA子にカムアウトされることにより、はじめて自己を内省することができ、自分の言説の中にある差別性に気づくことができたのである。カムアウトすることにより、「両側から越える」営みが始まる可能性が開けるのである。

以上述べてきたことをまとめてみると、次のようになる。「部落・部落民」は〈幻想〉である。だが、〈幻想〉であるはずの「部落・部落民」が、あたかも〈実体〉であるかのようになり現れてやまないのは、「穢れ」の觀念に能力主義的なイデオロギーなどが接合されてつくられた差別的なイデオロギーが、主体を構成しているからだということになる。そのイデオロギーの源泉を討つためには、「両側から越える」ことが必要となり、そのためにはカムアウトは重要な契機となりうる。戦略的な意味で、「部落民」としてのアイデンティティ

を持つことは重要なのである。

ここで、もう一度、話を同和教育にもどすことにしよう。たしかに、地区生徒のほとんどは、日常生活で差別を感じないという。だが、これはあくまでも心の表層においてのことである。社会に差別がある限り、差別的なイデオロギーは絶えず彼ら／彼女らの無意識にく呼びかけ〈ており、彼ら／彼女らのセルフエスティームは、く呼びかけ〉られることにより阻害されているといえよう。そう考えれば、彼ら／彼女らにとって必要なことは、自己のアイデンティティを占有しようとする差別的なイデオロギーを打ち消し、自己をとりまく状況を再解釈するための一連のストーリーだということになる。これは、差別的なイデオロギーに対抗するための、反差別のイデオロギーである。

最近、「部落」の近世政治起源説や「オールロマンス」事件の信憑性に対して、疑義がはさまれることが多い（畑中 1995、前川 1996など）。それに伴い、従来の同和問題学習のあり方に対しても、見直しを迫る声が聞かれることも多くなっている。歴史研究が進み、新たな史実が掘り起こされ、それに伴い教育のあり方や内容が変わっていくことは当然のことであろう。だが、かといって、江戸時代の身分制度の仕組みや「オールロマンス」事件について、もう教える必要はなくなったと決めつけるのは早計である。なぜなら、それらは差別的なイデオロギーに対抗するための、反差別のイデオロギーとして、今なお十分に意味を持ち得ているからである。私は、「部落・部落民」を幻想だとし、「部落・部落民」を脱構築していきながら、教育の実践者として、地区生徒が「部落民」としての戦略的アイデンティティを築けるように支援していくつもりである。

これを、人々は「矛盾」と呼ぶのかもしれない。だが、私は「矛盾」だと思わない。教育の責務は、支配的文化を押しつけることだけではあるまい。社会に働きかけ、支配的文化を作りかえていく「主体」をつくることもまたその責務の一つである。アルチュセール（Althusser 1976）のいうように、「主体」を構成するのはイデオロギーなのである。学校は、たしかにイデオロギー装置であり、教師はそのエージェントである。もちろん、私は、その前に「国家の」という修飾語を付する気はもうとうないのだが。

5 おわりに

現在、地区の人々の間にも多様化が進み、旧来の「部落民」としてのアイデンティティを受け入れることにとまどいを感じる人々が増えてきている。また、教師の方でも、「法」の期限切れ、特別施策から一般施策への移行という「転換期」にあって、同和問題学習の必要性が実感できなくなりつつあることも事実である。

しかし、一方で、地区生徒―地区外生徒間の学力格差は依然大きく、学習に意義を見いだせず、いわゆる「問題行動」を繰り返す生徒が多いという現実がある。差別は私の目の前で、日々再生産されている。戦略的な意味でのアイデンティティは、やはり必要である。

「転換期」という時期は、地区生徒のアイデンティティ形成が最も重要であるにもかかわらず、最もそれが困難である時期であるといえる。この時期をどう乗り切るのか、これは私

たち大人の側の課題である。

実践レベルの課題としては、どのようにして、地域の親と、小学校・中学校の教師が連携を密に持ち、地区生徒のアイデンティティ形成に関する責任の所在を明らかにさせていくかという問題が残されている。

また、理論レベルの課題としては、本稿でも論じてきたように、運動や同和教育の基礎となる「アイデンティティ」という概念を、どのように定義するかという問題が残されている。本稿において私は、アイデンティティをめぐる私なりの一つの解釈を提示したにすぎない。読者諸兄のご批判を賜り、今後さらに考えを深めていかねばならないと思っている。

〈注〉

- 1) 本稿においては、同和施策を受けている生徒を同和地区生徒とする。
- 2) 藤田敬一編集、阿吽社発行の月刊誌。部落問題を中心に、立場や党派にこだわらない開かれた議論が展開されていることが特徴である。

〈引用・参考文献〉

- Althusser, Louis. 1976. *Ideologie et appareils ideologiques d' Etat in Position*, Edition Sociales
 (=柳内隆訳. 1993. 「イデオロギーと国家のイデオロギー装置」文化科学高等研究院『アルチュセールの〈イデオロギー〉論』三交社)
- Bourdieu, Pierre. *La distinction* 1
 (=石井洋二郎訳. 1990. 『ディスタクシオン1』藤原書店)
- Eagleton, Terry. 1991. *Ideology*, Verso
 (=大橋洋一訳. 1996. 『イデオロギーとは何か』平凡社)
- 藤田敬一. 1987. 『同和はこわい考』(阿吽社)
- Hall, Stuart. 1990. *Cultural Identity and Diaspora Identity in Community, Culture, Difference.*, Rutherford, J. (ed.), London: Lawrence and Wishart, 1990
 (=小笠原博毅訳「文化的アイデンティティとディアスポラ」『現代思想』1998vol.26-4)
- 畑中敏之. 1995. 『「部落史」の終わり』(かもがわ出版)
- 原口孝博. 1996. 「部落差別と共同体意識の関連について」『こべる』38号(阿吽社)
- 原田琢也. 1995. 「学校文化：その差別の構造」『解放社会学研究』9(日本解放社会学会)
- 原田琢也. 1997. 「『同和地区生徒』のアイデンティティ形成に関するエスノグラフィ」『解放社会学研究』11(日本解放社会学会)
- 原田琢也. 1997. 「『同和校』の〈現実〉は？」『こべる』52号(阿吽社)
- 原田琢也. 1998. 「部落問題と〈共同幻想論〉をめぐって」『こべる』65号(阿吽社)
- 池田寛・長尾彰夫. 1993. 「批判的教育研究の理論的背景」『学校文化への挑戦』(東信堂)
- 金泰泳. 1998. 「アイデンティティ・ポリティクス超克の〈戦術〉」『ソシオロジ』151号(社会学研究会)
- 前川修. 1996. 「『オールロマンズ伝説』と私」『こべる』39号(阿吽社)
- 丸山圭三郎. 1981. 『ソシュールの思想』(岩波書店)
- 住田一郎. 1995. 「部落を名乗る意味—畑中敏之著『「部落史」の終わり』を読んで」『同和はこわい考』通信』99号(藤田敬一発行)
- 住田一郎. 1998. 「差別は幻想か」『こべる』62号(阿吽社)
- 外川正明. 1997. 「同和教育におけるこれからの学力保障の諸問題」『京都市永松記念教育センター研究紀要』

Identity Issue of Dowa Student Under Construction of Liberation Movement

—The Predicament and Prospect of Dowa Education at a Turning Point —

Takuya HARADA

Dowa Education (Education for Liberation of Buraku) is under the circumstances of “a turning point.” The Special Measure for Dowa Project, which has been enforced for over thirty years under the provision of “Dotaishin(The Report of the Dowa Policy Delimitation Committee),” will terminate in coming 2002.

But, on the other hand, the gap of the achievement between Dowa students and others still persists in a remarkable degree. And incidents of discrimination against Dowa have not yet disappeared. It's no doubt that the termination of the Special Measure for Dowa Project does not mean the end of Dowa Education. At the age of “a turning point,” it is critical agenda for us to consolidate the foundations of Dowa Education and go a step further.

This paper tries to answer the question by means of focusing on the cultural identity of Dowa students. First of all, I elucidate both the predicament and the possibility by which Dowa Education is confronted describing how one of Dowa female students interprets and recognizes her own identity as “Dowa.” Today, aside from children, adults also face the similar problem around cultural identity, because most people in Dowa communities have got rid of poverty due to The Special Measure for Dowa Project. Therefore, redefining their identity as “Dowa” is becoming more and more important problem for themselves as well as teachers and other persons concerned. In conclusion, I present my own view about how to reconceptualize Dowa identity.