

部落解放保育・教育の諸活動における当事者間の相互理解に関する研究 ——進路保障をめぐる事例検討をとおして——

井上寿美（関西福祉大学）・笛倉千佳弘（就実短期大学）

1. 研究目的

本研究では、部落解放保育・教育の諸活動において、教師の「理解の仕方」に加えて子どもの「理解の仕方」も組み込んだ相互理解が存在することを明らかにする。

「戦後日本の教育問題や教育に関する議論は、社会階層と教育機会や教育達成の問題を一貫して看過してきた」（伊藤 2007：101）という指摘がある。しかしながら部落解放教育では、部落差別の結果として困難な状況におかれてきた子どもの支援にかかわる議論が積み重ねられてきた。部落解放保育においても同様である。

部落解放保育・教育において、困難な状況におかれてきた子どもの支援にかかわる議論は積み重ねられてきたが、管見の限りでは、その議論において子どもに対する支援の前提となる子ども理解そのものが対象化されることはなかった。

「社会階層と教育機会や教育達成の問題」が喫緊の課題となっている現在、支援の前提となる子ども理解について教育活動の現実を通じて検討することは、困難な状況にある子どもの支援をめぐる実践に寄与するに違いない。

2. 研究の視点および方法

（1）調査内容

調査協力者は、30数年にわたり高等学校教師として部落解放教育に取り組んできたA先生から紹介のあった教え子であるCさんを通じて紹介された男性である。高校2年生と3年生のときにA先生のクラスに在籍していた。聞き取り調査時（2007年1月現在）は26歳であった。

聞き取り調査は、A先生の人となりや、A先生をめぐる高校時代の思い出などを切り口にして調査協力者に自由に語ってもらった。調査時には録

音し、後に逐語録を作成した。

（2）分析方法

多様な関係の網の目であるところの保育・教育活動の現実を、保育者・教師・子どもの「いま・ここ」の生きられた経験としてくいあげる。なぜなら、保育者・教師・子どもは、自らの身体を中心として延び広がり、絶えず生成と消滅を繰り返す、時間的・空間的に開かれた「ひと・もの・こと」との関係の網の目に生きており、生きられた経験は、「いま・ここ」という位置からしかとらえることができないからである。

保育・教育活動の現実が上記のような関係の網の目であるならば、保育者・教師・子どもが一方的に他者を理解するということはありえない。つまり、他者を理解するということは、同時に、他者からも理解されているということである。したがって他者理解は、つねにすでに相互理解として現象するととらえている。

分析にさいしては、以下の2点に留意した（笛倉・井上 2009）。

（1）資料解釈において、「同じ事柄や言葉に關しても、理解する人の立場や関心に応じて、理解の仕方が異なる」という「解釈」の立場をとるため、「なにが」語られたということよりも、「どのように」語られたかを重視する。

（2）研究結果の開示において、研究者の恣意性を完全に排除することは不可能であるため、分析の妥当性を読み手が判断する材料として、調査者と調査協力者の関係を示す手がかりを記述した。

3. 倫理的配慮

調査に際しては、調査協力者に対して事前に調査の趣旨や聞き取り資料の取り扱い等について説明をおこない同意を得た。また発表に際

しては、個人や団体等が特定されると問題になるような場合、固有名詞はランダムにアルファベット表記とした。

4. 結 果

以下の事例は、夏休み中に実施された就職に関する3者面談（担任・生徒・保護者）の様子についてのBさんの語りである。

【Bさんに対する印象】

CさんからBさんは、あまり雄弁ではないし、聞き取りの成果が期待できるかどうかわからないと聞かされていた。訥々した口調であったが、A先生について思いのほかたくさんのこと語ってくれたのでとても驚かされた。

【事例】

ゴルフ場の芝刈り、楽そうやなって思て。1つめはD市のゴルフ場の芝刈り、2つめもE市のゴルフ場の芝刈り、3つめをスーパーにした。A先生とここに（進路希望調査票を：筆者補足）もっていったら、「そんなんおじいちゃんになってからもできるから、そんなんあかん」（と言われた）。

卒業後の就職先として、第1希望と第2希望が共に「ゴルフ場の芝刈り」というBさんを前にして、A先生は、その仕事は歳をとつてからでもできるから「あかん」と応答した。A先生に限らず、このような場合、生徒の希望に異を唱える教師が多いであろう。しかし、その反対の理由は、第1希望と第2希望が同じであることから仕事に対して安易な姿勢で臨んでいる、もしくは、新規学校卒業者の男性がゴルフ場の芝刈りという仕事を選ぶということに働く意欲が感じられないというようなものであろう。このような反対の仕方は、教師の理解の仕方だけで相手の生徒の立場に寄り添った結果である。

しかしA先生は、Bさんの決め方を問題にしているわけでもなく、Bさんが選んだゴルフ場の芝刈りという仕事を否定したわけでもない。A先生は、Bさんがその仕事に就くことを留保させたのである。また「そんなんおじいちゃんなってから

もできる」という言葉からは、A先生が反対した理由は、そのような楽な仕事は歳をとつてからでも可能であるということだ。つまり、Bさんが「楽な仕事」であるという理由で選んだのと全く同じ理由で反対したのである。

A先生は、なぜ、多くの教師が用いるのとは異なる、楽な仕事であるという理由で反対したのであろうか。楽な仕事であるというのは、Bさん自身がこの仕事に対して抱いていたイメージであり、A先生がゴルフ場の芝刈りという仕事に対して抱いたイメージではない。つまりA先生は、Bさんの理解の仕方を組み込んでBさんを理解したから、Bさんと同様の理由を用いて反対することができたのである。

もし仮に、教師が生徒の立場に寄り添っていたとしても、教師の側の理解の仕方によるものだけで理解がおこなわれていたとすれば、進路をめぐるこのような指導は抑圧的になるに違いない。

Bさんにとってこの事例の場面は、抑圧的なものとしてではなく、「（自分のことを）ちゃんと想ってくれとったんかな」と記憶されている。他者理解はつねにすでに相互理解として現象するのであるから、A先生の理解は、自分の理解の仕方によるものだけではなかったといえるであろう。

以上から、進路保障をめぐる教育活動において、A先生は、自分の理解の仕方に加えてBさんの理解の仕方も組み込んで、Bさんを理解したことが明らかになった。

【文献】

- 伊藤茂樹編著（2007）『リーディングス日本の教育と社会 第8巻—いじめ・不登校』。
 笹倉千佳弘・井上寿美（2009）「保育・教育活動の現実のとらえ方をめぐる—考察—第67回大会報告『生活世界』としてのとらえ方をふまえて—」日本教育学会第68回大会実行委員会『日本教育学会第68回大会発表要旨収録』134-35。