

# 卒業論文

## 福地幸造の教育実践とその思想

総合教育学科

基礎教育学専修 基礎教育学コース

二見総一郎

## 《目次》

序章	...1 頁
第一節 問題意識	...1 頁
第二節 1960 年代から 1980 年代における同和教育の先行研究整理	...1 頁
第三節 福地幸造の来歴	...2 頁
第四節 章構成	...3 頁
第一章 「落第生教室」ができるまで	...4 頁
第一節 部落問題に関する思想——「高温内圧」に重きを置く	...4 頁
第二節 教育に関する思想——生活綴方に根差す	...7 頁
第三節 非行に関する思想——「非行は宝」を出発点に	...9 頁
第四節 「落第生教室」における実践	...12 頁
第二章 先鋭化する教育批判と深化する思想——「痛み」に着目して	...16 頁
第一節 先鋭化する教師批判——「現場第一主義」に立脚して	...16 頁
第二節 深化する思想——「語り」を中心にして	...20 頁
第三章 教壇から去る福地幸造——大きな揺らぎを抱えたまま	...26 頁
第一節 林竹二との出会い	...26 頁
第二節 林竹二の影響——変化したものと変化しなかったもの	...27 頁
第三節 「現場第一主義」者、現場を去る	...30 頁
終章	...33 頁
第一節 福地幸造の実践・思想が持っていた核の検討	...33 頁
第二節 まとめ	...34 頁

## 序章

### 第一節 問題意識

戦後高度経済成長期における一人の教育実践家として、福地幸造という人物がいる。福地は1951年から1980年にわたって兵庫で教鞭をとっていた人物であり、部落問題を中心問題に据え、「日本の最底辺」、「教育の最後衛の位置」から、当時の教育に鋭い批判を投げかけ続けた人物であった。本論文では、「高温内圧」「落第生教室」「痛覚脱落」「語り」「糾弾」「現場第一主義」「感受性」など、福地が用いてきた様々な言葉を手掛かりにして、彼の思想と実践を時系列に沿って読み解くことで、一人の教師が、激変する高度経済成長期の日本の教育の中で、何を問題と感じ、どのように思想を深化させ、そしてどのような挑戦をなそうとしたのかを明らかにしたい。

### 第二節 1960年代から1980年代における同和教育の先行研究整理

本節では、福地幸造が教師として実践を行っていた1960年代から1980年代における同和教育の実践の系譜が、先行研究においてどのように捉えられているのか、平沢安政(2009)による整理<sup>1</sup>をもとに確認する。

戦後同和教育の実践研究に関して、平沢は、(1)同和教育(2)解放教育(3)人権教育、という三つの単語を明確に弁別して歴史的に整理している。まずは平沢による戦後同和教育運動の整理を見ていきたい。人権教育については1990年代以降に位置づけられているため、本節では取り扱わないこととする。

まず、「同和」という言葉は、戦前の融和政策の中で行われた「同情融和」「同胞一和」などに由来し、軍国主義における「融和」に代わる行政用語として用いられるようになった。平沢によると、1950年代における同和教育の中心は「部落児童・生徒の長欠・不就学の問題」に重点を置いていた。1960年代に入るところにはこれらの問題はほぼ解決に向かったが、次に生じた課題は「非行の克服」と「将来に希望のもてる教育の保障」であった。多くの「落ちこぼされたまま」の生徒たちが放置され、「日之出ブラカード事件」や「八尾中事件」といった形でその問題が噴出した。平沢は、「非行」や「低学力」に対する取り組みが部落の子どもたちの「心の壁に寄り添う」実践の基本形を作り出したと位置づけている。1960年代から1970年代にかけては、「差別される社会的立場性をむしろ人間的誇りの根拠とするような教育運動」が発展した時期であった1970年代の同和教育運動は①在日韓国・朝鮮人の子どもたちや障害を持つ子どもたちなどの学力保障への視野の拡大、②「解放の学力」、「集団づくり」、「社会的立場の自覚」をスローガンにした社会変革の資質養成、という二点が特徴だと言える。しかしながら、②に関しては、その取り組みが既存のカリキュラムに包摂されてしまい、十分に生かされていなかった。1980年代には部落の子どもたちの学力・進学状況の改善の不十分さが再び問題となり、家庭、地域、学校の取り組み

<sup>1</sup> 平沢安政「同和教育、解放教育、人権教育」『部落史研究家らの発信』部落解放、人権研究所、2009年、71-86頁。

が再び見直されることとなった。

「同和」が官制の言葉であること、その思想が権力関係の問題を横において「身分的融合」をはかろうとする思想性を持っていたことを批判する人々から、1960年代に出てくるようになった言葉が「部落解放教育」である。解放教育側は「部落解放のための教育」という目的意識を鮮明にし、同和教育に批判的な立場を示した。1970年代に入ると、同和教育同様、他の被差別当事者たちによる教育運動にまで広がり、1980年代には「あらゆる差別を許さない教育」へと守備範囲を拡大した。解放教育側の機関紙として雑誌『解放教育』が挙げられる。

### 先行研究の射程の検討

平沢の研究においては、部落解放教育内における「同和教育」と「解放教育」の関係、そしてそれぞれの発展については明瞭に示されている。しかしながら、部落解放教育が、その他一般の通常教育とどのような関係にあったのか、また部落解放教育を出発点としたときにどのような視座を与えられうるのかについては明示されていない。そのため、本論文の目的の一つとして、福地幸造という解放教育の実践者の目を通すことで、解放教育の立場から当時の教育全体に新たな視座を設けたい。

### 第三節 福地幸造の来歴

福地幸造は1921年に大阪に生まれ、慶應義塾大学に進学する。大学の講義にはほとんど出席しなかった福地であったが、折口信夫の講義にだけは強く心が惹かれたという。1942年に学徒動員で名古屋に向かい兵役に入り、千葉の特攻隊に配属されるが、福地が発つことなく終戦を迎え、そのまま実家の神戸へ帰った。学生時代読書が好きで永井荷風や志賀直哉など読み漁っていた福地は、父親が始めたうどん屋の横の空き地で古本屋を開業した。しかしながら商売はうまくいかず、物価高と税金で赤字が続いていた。当時を振り返って福地はこう述べている。

相変わらず、わたしの姿勢は中途半端だった。家のコース。世の中のコースが激変しているのに、それをのみこむことを、かたくなに一方拒否する自分のカマエがあった。「こんな筈ではなかった」という考え方にすがりついていた<sup>2</sup>

そして福地は東京へ出て、復学することを決意する。しかしながら虚脱状態と文学をやりたいというジレンマに挟まれ、卒業しても働く意志がなく、一年ほど東京の友人宅を渡り歩いた。ひどい孤独感に苛まれ、「俺はかみくず」と感じていたという。あてもなく実家に帰った福地は、社会科学、歴史に興味を持つようになり、京大の大学院に在籍することになる。生計を立てるためにうどん運びをしていた福地は、知人の紹介によって、1951年に

<sup>2</sup> 福地幸造『落第生教室』明治図書出版、1964年、202-206頁。

30 歳にして県立湊川高校定時制に勤めるようになる。これが福地の教師人生の始まりである。また、福地はこの年に日本共産党に加入したが、10 年後の日本共産党第 8 回党大会をきっかけに離党している。湊川高校で勤務していた間に、福地は部落問題と出会い、学校に「解放研」を作り、同和教育運動に従事するようになっていった。県立湊川高校定時制に 12 年勤めた後は、1964 年からは県立尼崎工業高校へ、そこで 12 年勤務した後は 1976 年に青雲高等学校通信制に移り、1980 年に教壇をおりるまで、30 年に渡って教育の現場に立ち続けた。

福地は、平沢の整理の中では同和教育から解放教育に分離した方向に位置づけられる。最初は共産党員として部落解放運動を行っていた福地は、思想的には同和教育より解放教育に近く、共産党から離党し、「部落問題研究所」を離れ、解放研サークルを結成し、解放教育に従事していた。

晩年の福地は、自らの教育の大きな転換点にあたる出会いとして、「東北の生活綴方運動」、「斎藤喜博」、「林竹二」との出会いを挙げている<sup>3</sup>。

#### 第四節 章構成

本論文では、以上のような先行研究と福地幸造の来歴を受け、福地幸造という一人の教師が、何を考え、どのような実践をしたのか、そしてそこにどのような可能性があったのかを見ていきたいと考える。その際に使用する資料として、主に 1960 年代から 1980 年代までに福地が書いた雑誌寄稿・著書を中心に検討する。整理のため、その時代を、(1) 福地が雑誌を寄稿するようになった 1960 年から、主著『落第生教室』が刊行される 1964 年まで、(2) 尼崎高校で教鞭をとっていた 1965 年から 1976 年まで、(3) 林竹二と出会う 1977 年から福地が退職する 1981 年まで、という三つの区分に分け、それぞれの時代を一章ずつ扱いたいと思う。

第一章では、まず 1960 年代前半頃までに福地がそれまでの十数年間の教師生活の中で抱いてきた基本的な問題意識を、部落問題、教育、非行という三項目にわけて整理する。その上で、『落第生教室』における実践を見て、福地の教師としての人物像を明確にしつつ、福地の目を通して当時の部落問題を見ていきたい。続く第二章では、第一章で見た福地の問題意識が、高度経済成長や突出する部落問題の中で深化・発展し、そしてそれを鋭い教育批判という形で発露していく姿を見る。その際、福地の教育思想の根底に「痛み」があったことを確認したい。そして第三章では晩年の福地に大きな影響を与えた林竹二との出会いと決別、そして通信制における葛藤を受けて福地がどのような思いを抱きながら教育現場を去っていったのかを見ていきたい。最後に、終章において福地の教育思想・実践を貫いた核となるものを確認し、そこから当時の教育を検討したいと考える。

---

<sup>3</sup> 福地幸造「わたしの中仕切」『現代教育科学』第 21 巻第 11 号、明治図書出版株式会社、1977 年、127 頁。

## 第一章 「落第生教室」ができるまで

本節では、「落第生教室」を開設するにあたって福地がどのような思想・問題意識を持っていたかを、(1) 部落問題、(2) 教育、(3) 非行、に関して、それぞれ福地の 1960 年～1963 年の雑誌寄稿および『部落教師』(1963) を中心に明らかにしたいと考える。その上で、福地の主著とも言える『落第生教室』(1964) における実践を見直していく作業を通して、当時の部落の実態を、福地の目を借りて確認することにする。

### 第一節 部落問題に関する思想―「高温内圧」に重きを置く

本節では、福地にとっての部落との出会い、そして部落出身生徒への認識を整理したうえで、「部落教師」という立ち位置からの福地の教師批判を見ていきたい。

#### 部落との出会い

福地にとっての部落との出会いは、『部落教師』(1963)の中に「部落発見」というタイトルで描かれている。福地が県立湊川高校定時制で働き始めて4、5年経った頃、“タダス”という生徒を担当として受け持ったこと。タダスは未開放部落出身、少年院仮出所の生徒であり、福地は彼の担任となることを「正直にいつて緊張した」と書いている。それまでの福地は、同僚から「なぜ部落問題を問題にしないのか」とたずねられても「部落問題は農村においては過少農問題であり、都市では、潜在失業者の問題であり、プロレタリアートの指導の問題になってくる」と「すまして答え」るような教師だったと振り返っている。しかしながら、窃盗や暴力、器物破損で何度も刑務所に送られ、そのたび「助けてくれ」「先生、もう一遍返事をくれ」「今度こそ」と手紙を寄越す“タダス”に寄り添うにつれ、その背景にある「部落出身の負い目」の大きさを目の当たりにし、福地は「実践を片っぱしから、ひっくりかえ」される思いを感じていた。“タダス”との出会いは、それまでの福地の実践をひっくりかえすほど強烈な「未開放部落の事実そのもの」の片りんとの出会いであった。福地は、“タダス”や彼のような生徒が学校から放り出されていく町の現状が続く限り、自分と“タダス”の関係は切れることはないだろうと心に刻んでいる。

そして金沢における教研の第十三部会に参加したことが、福地にとっての「転機」であった。そこで福地は「軍事基地、未開放部落、在日朝鮮人の諸問題、それに付加して、特殊環境の子どもたち、ハンゼン氏病患者の未感染児童問題が追加され、」「日本の最底辺の、もっとも鋭い矛盾そのものが、わずか、百人たらずを集めてひらかれている」現場に直面した。福地はその様子を「絶望と憤怒とがつき上げてくる態のもの」として表している。この会をきっかけに、福地は自らが「部落問題のことになると目の色をかえる」ようになったと自覚している。

“タダス”に代表される未開放部落出身生徒との出会いという具体的な体験と、そしてそのような「日本の最底辺の、もっとも鋭い矛盾」を目の当たりにした金沢部会において「未開放部落の実体概念」に触れることで、福地は「部落問題」を自らの教師としての大

きな課題として認識していった。

## 同和教育運動

福地はさらに、県立湊川高校定時制で働きながら、同和教育運動の重要さへの認識を深めている。1960～61年の福地が書いた論稿の中には“E”と呼ばれる生徒が頻繁に登場する。これらの文献からは、“E”との関わりの中で、福地が同和教育運動を行うことの意義を見出していったことが見て取れる。“E”は、高校の第三次募集で遅れて入学してきた未開放部落出身の生徒であり、その出で立ちはフライパンのような帽子、アロハシャツの着流し、素足にツッカケといういかにもな恰好である。中学時代には「何かあるときすべてEを中心とするEを疑う教師、カワ靴で、顔をひっぱたく教師、一寸派手な服をきてくると、皆の前にひっぱりだして注意を与えもの笑いにする教師」と出会い、“E”は学校全体に徹底した不信感を抱いていた。その“E”への教育と“E”自身の変化を、福地は以下のように書いている。

Eがクラスや学校で問題を様々な場面で引き起しながら、その引きおこした問題を率直にクラス集団に投げ入れ討論させることでEの問題がクラスの中で確実にうけとめられていることが、E自身にもわかりかけてくると、EやE自身を中心とする連中と、クラスと学校体制の問題が相当な緊張関係をもっていることが徐々にEにも理解されて来ました。「頭の中がグシャグシャになった」とか、「俺の力以上のことをしている気がしてならん」といいつつも、生徒会活動の中にも入っていきました。部落出身者の生徒が在籍者の中にいることを（ほかの部落出身生徒たちの話あいもあったのです。）知り、Eは組織しはじめました。「俺の家は士族だ」といい切っていたEが、部落研の集会で「部落出身者」であることを端々に出すようになりました。（中略）今、私の学校で規律化の中心に立っているのはEを中心とする部落研の連中です<sup>4</sup>

福地がこの“E”という生徒の中に見出したのは、「仲間として見てくれることの要求」と「労働を源泉とした、学びたいという要求」であった。福地は“E”たち若年労働者の貧困や疎外、労働から来る要求を「高温内圧の要求」<sup>5</sup>と名付け、それを討論を通して明確化させ、受け入れ、「横につなげていく」ことが、同和教育運動の重要な点であると考えている。さらに福地は、この抑圧されてきた者たちの「高温内圧」の要求の中にこそ、「純粋な学習意欲」があると感じるようになり、そのことから、同和教育運動の中にこそ教育の本質を問いたすものがあると確信するようになる。

<sup>4</sup> 福地幸造「勤労青少年と高校教師」『部落』第13号第8号、部落問題研究所、1961年、62-63頁。

<sup>5</sup> 福地幸造「同和教育の現在の到達地点」『部落』第13巻第2号、部落問題研究所、1961年、68頁。

大学入試、就職試験というガンジガラメの外枠をはずしたら、一体生徒たちが勉強するか、というといなど考えてみたこともない傾向、その外枠こそ学習意欲の源泉だと考えている職場の空気である。就職が決まってしまったクラスなどの荒れ方はひどいものだという事例はかなりだされてくる。「もう試験でくるしめられなくてよいのだから、先生、本物の勉強をやってくれヨ」という声が出てくる場合はかなり珍しい。それならば現に一人前の労働者として働いている定時制生徒たちの学習意欲の源泉をどこに探っていくかという問題になってくる<sup>6</sup>

定時制高校に通う労働青少年たちの「学習意欲の源泉」の中にこそ、真正の学習があると福地は見出していた。そしてその「学習意欲」の背景には「高温内圧」の要求があり、必ず未開放部落問題が関わっていると福地は感じていた。

以上見てきたように、“タダス”との出会い、そして金沢部会における経験を経て部落問題に取り組みだした福地は、未開放部落出身の生徒たちの「高温内圧の要求」を明確化し、受け入れ、つないでいくことに解放教育の本質を見出し、さらにその解放教育が当時の教育を大きく見直す契機となると感じていた。「高校教育の中心軸に、定時制教育（労働青少年の問題といっているのだが、）の内容が、シッカリと据えられねば、ほとんど意味がない」と福地は語っている<sup>7</sup>。

## 教師批判

最後に、福地による他の教師の部落観、「同和教育」への批判をそれぞれ取り上げたい。福地は、東上高志の「教育と差別」の論稿の「本来中産階級か下層階級上部の出身者で構成する教育界が中産階級化の教育要求は恐ろしくてくみ上げることは出来なかったのではなかろうか」という指摘に対し、以下のように反論している。

恐ろしくてという以上は、その問題をハッキリ知っていて、意識的に回避しているということも入るだろう。しかし私たちが、ぶちあたるものは、もっと天真爛漫なものだ。

「今は民主主義の世の中だ。私は差別してはいませんよ。しかしねえ」と声を落とすのだ。「部落側のあの暴力、言葉づかいをなおしてくれませんか。どうにもならないんじゃないですか。」という声に必ず出会うだろう。つまり差別の原因が部落にあることについては、いささかも動揺したことがなく、それはむしろ確固たるものがあるのだ<sup>8</sup>

福地が問題視したのは、部落の状況を見ようともせずに「差別はいたしておりません」

<sup>6</sup> 福地幸造『部落教師』明治図書出版株式会社、1963年、69-70頁。

<sup>7</sup> 福地幸造「汝も又」『部落』第12巻第3号、部落問題研究所、1960年、43頁。

<sup>8</sup> 福地幸造「汝も又」『部落』第12巻第3号、部落問題研究所、1960年、43-44頁。



と言、「高校には部落問題、同和教育など入り込む余地はないのだ」と決めつける教師たちの姿であった。福地はこのような教師たちの「天真爛漫」な状態を、第十三回全同教兵庫大会における東上高志の言葉を用いて「とほうもない痴呆状態」とも称している。その上で福地は、当時の同和教育に関しても疑問を投げかけている。

部落差別を、身分差別、封建制度の問題の側面にのみ故意に解消することによって、部落解放を、「部落民」のみの課題と規定する発想、そこから必然的に解放運動を態変論（言語道徳主義にいきつく）に孤立的に解消する傾向、教育課題を、特設道徳のカリキュラムに解消し、人づくり政策と区別しがたい癒着を生じさせている傾向も強くある。

一方、側力からする反動的イデオロギイの攻撃として、部落問題を「人種差別」として扱おうとする破産した破廉恥な歴史理論を公然と復活させようとする動向、「同和会」を育成し、解放同盟を意識的に分裂させようとする策動は、依然、熾烈に行われている<sup>9</sup>

福地は「解放同盟」に所属していたこともあり、「同和会」の育成によって「解放同盟」が分裂されてしまう恐れがあることが、福地がこのように批判する大きな要因だったと思われる。しかしながら、その批判の対象は、部落解放運動を道徳教育・人づくりに解消することであり、「果して同和教育は部落を解放する教育に役立っているのか」と福地が疑問視することも、上記の「天真爛漫」な教師たちの状態を考えると、あながち的外れとは言えないだろう。1960年代後半に入ることについて、福地は意図的に「解放教育」という言葉を使用するようになる。

福地が部落と出会って見出したもの、それは「日本の最底辺の、もっとも鋭い矛盾」の中に生きながら、「高温内圧」の要求を抱える青少年労働者たちの姿であったことを改めて確認したい。定時制で彼らを前にして行われる教育は、当時の大学受験の盛り上がりとは縁遠いものであり、より本質的な学習の存在を、福地は感じていた。

## 第二節 教育・教育運動に関する思想—生活綴方に根差す

本節では、福地が教育において何を重視していたかを見た上で、生活綴方教育、集団主義教育と同和教育の関係をどのように考えていたかを整理したいと思う。

### 教育は親の「痛み」である

福地の教育観が端的に表れている最初の文献は、雑誌『部落』の「汝も又」（1960）という論稿であろう。その中で福地は、ヤクザの父親が、チンピラと喧嘩した息子に対し「お前だけは俺のようになってほしくなかった」と怒り散らす姿を挙げ、次のように書いている。「父親が己の真似だけはしてくれるなどといった親の願いは、ひどく切ない。この切

<sup>9</sup> 福地幸造「同和教育運動——当面している諸問題について」『教育評論』第147号、教育評論社、1963年、60頁。

なさの意味を具体的にどうしていくかが教育なんではなかろうかと。」福地は、この親が子に抱く「痛み」の感覚が「教育」そのものだと感じている。この「痛み」の感覚は、生徒、その親たちを貫く生活土台、そして彼らの歴史的背景に一貫するものであった。

### 「生活綴方」と同和教育運動

福地が後に「生活土台」「生きざま」と呼んで重視してきたこの考え方を支えていたものは、北方生活綴方教育の影響であった。福地は1977年に雑誌『現代教育科学』によせた「わたしの中仕切」という論稿の中で、自分に影響を与えた「生活綴方」について以下のように語っている。

昭和25年に「山びこ学級」が出ています。翌年にわたしはこの無着成恭・国分一太郎・高橋慎一・寒川道夫その他、弾圧をくぐりぬけて戦後に続いてきた東北の生活綴方運動の先達たちに出会ったということが第一のショックであったわけです。

わたしのいわば進歩的イデオロギー史観を崩壊させてくれる、つまり、日本の現実をどのように見たらよいのか、子どもを通して親を見るということを、まず、教えてくれた。これはやっぱり骨がらみです<sup>10</sup>

福地は、「生活綴方」と出会ったことによって、それまで「政治的イデオロギーで人間を割っていく」、「つまりあいつは、右か、それか俺に近いかつまりあいつはやや左か」というように人間を割り切っていた考え方が「破産させ」られたと語っている。「生活綴方」によって、福地の日本共産党に影響を受けた価値観が大きく変化した様子がうかがえる。

福地だけでなく、部落解放教育の実践者たちの間でも、「生活綴方」は大きな意味を持った実践であった。

わたしたちはいつも、言っているのだが「同和教育運動は生活綴方のしごとを、財産目録の筆頭にすえて学んできた」と。これは今後もウント大切にしていこう。それは同和教育が部落という現実に関わり根をおいた教育活動であれば、それこそ、のびきならない形で問われている教育活動の総路線の一つの中身の方向であることを、チュウチョなく承認している<sup>11</sup>

そのため、福地たちは、当時行われていた「生活綴方任務完了説」などの「生活綴方」に関する批判について、快く思っていなかったようである。

<sup>10</sup> 福地幸造「わたしの中仕切」『現代教育科学』第21巻第11号、明治図書出版株式会社、1978年、126-127頁。

<sup>11</sup> 福地幸造「提案一つ——国分・大沢・東上案のより具体化のために」『部落』第15巻第12号、1963年、77頁。

## 集団主義教育と同和教育運動

1960年代初期といえば、全国生活指導研究協議会（以下、全生研と表示）が発足し、雑誌『生活指導』が刊行されるようになり「班・核・討議作り」を中心とした「集団主義教育」と呼ばれる実践が行われ始めた時期であった。その中には、中村弘三を出発点とし、同和教育運動の歴史を集団主義教育という整理論で総括しようとする作業もあったが、福地はそれに対し大きく疑問を投げかけている<sup>12</sup>。その理由として、①班づくりは集団主義教育のみの固有のテーマではないこと、②集団主義教育は実践の技術体系が固定化されており否定的な実践事例が多数あること、③子どもの権利に関する描写が一面的であること、などを挙げている。②に関して、この全生研の「生活指導」に対する「技術体系の固定化」というのは、福地が強く抱いていた批判点である。1960年代前半における福地は、「全生研対同和教育と対立させることは正しくはない」ことだという認識はしているが、同和教育運動を集団主義教育に内包することに関しては、「勇み足すぎるし、急ぎすぎている」と考えて、より正確な位置づけを希望している。

福地は、「生活綴方」を同和教育運動に強く根付くものとして考えていた一方で、「生活指導」における集団主義教育に対しては一定の距離を置く姿勢を持っていた。それは政治的な闘争から来るものではなく、全生研の実践体系に問題を感じているからだ。福地は語っている。福地たち同和教育運動に従事していた教師たちは、生活綴方任務完了を提唱し、生活指導に歩を進めようとする教育界の風潮に、警鐘を鳴らしていたと言えるだろう。そこにあるのは、集団主義教育のような、教師のためにマニュアル化された実践形態を望む姿勢よりも、生徒の生活土台に根付いた「生活綴方」の姿勢を重視する考え方であった。

以上、福地の証言からは、当時の部落解放教育が、集団主義教育のようなトップダウン型の教育よりも、生活綴方のようなボトムアップ型の教育方法に強く結びつく教育であったことがうかがえる。それは、部落解放教育が、部落に生きる人々の日常的な「痛み」に根差すものであったからである。

## 第三節 非行に関する考察―「非行は宝」を出発点に

### 「非行は宝」論

福地は同和教育運動と非行問題を、密接に関係するものとして考えていた。福地は「非行少年は学校の宝という意見について」（1963）という論文を雑誌『教育評論』に寄せているが、その中でこう語っている。

「非行少年は労働の宝」ということをいいだしているのは、外ではない同和教育運動

<sup>12</sup> 福地幸造「総括と統一戦線と」『部落』第18巻第15号、部落問題研究所、1963年、47-53頁。

の側からだ。奇をてらっていいはじめたのではないだろう。(中略) この「宝」の意味を次のようにわたしたちの仲間は総括している。「問題児は社会のひずみの現われであり。問題児の行動の中にわれわれが教育を進めていく上での指針がある。この意味で問題児はタカラである。」と。(中略) これらのゴンタクレの行動様式の中に、もっとも率直な学校批判、教師批判が端的に示されていることは事実だ。わたしが学んできたことは、また今もこれらのゴンタクレから学んでいることは、彼らの問題行動こそ、彼らからする教師への要求そのものだということだ<sup>13</sup>

「ゴンタクレ」の問題行動の中にこそ「もっとも率直な学校批判、教師批判」があるから、「非行少年は学校の宝」だという意見は、部落教育運動に従事する教師たちの間では通説として通っていたようである。しかしながら別の論文においては、同和教育運動の出発点に非行問題を据えるしかないという状況に多少なりとも疑問を感じている福地の姿も見られる。

しかし問題は、顕在的な非行事例から接近する以外なかったというところに、問題を残しているといえよう。つまり、顕在的な事象として起って来る生徒たちの個人的なケースに対する教師個人の仕方はありえても学級集団の中でその顕在化しているものと潜在化している定時制全般の階級的な諸矛盾と、どうつないでいくか、学級集団づくりの矛盾の契機として、その顕在化しているその生徒の抵抗をどう連関させていくのかというところまで進み得ていないのだ<sup>14</sup>

福地が部落解放運動の主張する「非行は宝」という意見を、改めて自らの意見として取り入れた背景には、前述の“E”とのやり取りの影響が大きかったようである。“E”からの教師への反抗に衝撃を受けた福地は、その経験を以下のように扱っている。

わたしたちの眼の前につきつけられてくる生徒たちの行動を、それが例外なく「先公よ、一体どないしてくれまんねん」と解決を迫ってきているノッピキならない彼らの要求なのだと教えられていくことはかなり辛いことであつた。「先生様の座」から引きずりおろされることであつた。「先生様」のオチョボ口から、「先公」の座に引きずりおろしてくれるのは部落のこの生徒たちであつた<sup>15</sup>

この「先生様の座」から「先公の座」に引きずりおろして要求してくれることが、福地に

<sup>13</sup> 福地幸造「非行少年は学校の宝という意見について」『教育評論』第146号、教育評論社、1963年、44頁。

<sup>14</sup> 福地幸造「汝も又」『部落』第12巻第3号、部落問題研究所、1960年、198頁。

<sup>15</sup> 福地幸造『部落教師』明治図書出版株式会社、1963年、198頁。

にとって重要な要素であった。福地が教師として自らの実践を顧みるときの軸は、“E”のような非行を起こす「ゴンタクレ」生徒たちの中にあったと言える。第一節で確認した「高温内圧」の要求の中にこそ教育が目指すべきものがあり、その要求をもっとも明確な形で現わしてくれるのが「ゴンタクレ」の生徒たちの非行行為であった。福地は部落解放運動の出発点に非行問題を据えることを問題視しながらも、「非行生徒は学校の宝」という意見を自らの思想の中に深く根付かせていた。

### 放校・落第処分に抗う

「ゴンタクレ」生徒たちの問題行動の中にこそ「高温内圧」の要求があると考えていた福地たち部落教師にとって、非行少年を放校処分にするという当時の風潮は許しがたいものがあつた。

『落第生教室』の冒頭には、問題生徒を放校処分にして秩序を保とうとする風潮に抗おうとする福地の姿が描かれている。福地はかつて一度、自分も含めた教員満場一致で一人の生徒を退学処分にしたことがある。問題生徒を「ねらいうち」してしまったその苦い経験を、福地は自らの「恥」として考え、その「恥」を忘れない「保証」のためにも、ある日数人の生徒を呼び出してこう伝えた。「よう。アンチャンたちよ、これでええのか。お前たちの仲間たちが、テンデバラバラでひょこりん、ひょこりん足をさらわれて、消えてくやないか。お前ら何もさらさんやないか。どないする気か。(中略) いっぺん、うちのチンピラ連中を全部招集しろ。そして、こいつらの意見や不満をわしら先公にブツケてこい。困難でもやってみろ。イチャモンツケル会でいい。成功させろ」<sup>16</sup>。二週間後に開かれた「イチャモンツケル会」には四十五名の生徒と四名の教師が集まった。この会は、福地としては「成功したとはいえな」いものだったようだ。しかし会の最後の方において一人の生徒が「先生。何か一つ得意のもの、ええところを探せというたけど、わしらは自分で自分のええとこがわからんから、学校にきとるのや。そのええとこを探すのが先公やないか」と発言した。福地はこの「抗議」を「彼らの基本的な要求の一つ」とであると認識し「この会のしめくくりにふさわしい」と感じている。

福地にとって大切だったことは、問題行動を起こすような生徒たちをいかに学校にとどめ、彼等の要求を引き出し、その生活土台に根差していくかであった。そのため、放校処分のみが問題なのではなく、落第処分にされた生徒たちも結局は学校に来なくなり、自ら学校を辞めていくことが少なくないという状況もあつた。落第に認定された生徒たちをどのように学校にとどめさせ、教室に入れていくかを悩んだ福地は、「落第生教室」を発足させることを決意する。その実践については、第四節にて深く取り扱いたい。

以上、第一節から第三節にわたり、福地の部落観・教育観・問題意識を整理した。これまでの総括として、『部落教師』（1963）のむすびにおける福地の言葉を引用したい。

<sup>16</sup> 福地幸造『落第生教室』明治図書出版株式会社、1964年、31-32頁。

この報告の中心になっているのは、どこまでも部落出身生徒とその周囲のことが本筋になっている。事実譚として差しだすことによって、わたしはこの部落出身生徒たちが、一体、何を学校に要求し、何を教師に解決することおたきつけているかということと書きたかった。当面の敵が教師になっているということは、他に責任をもっていこうにもいきようのない、わたし自身にそれは必ずはね返ってきている問題ばかりだからだ。

(中略) 生徒たちに変わることを要求する以上、自らもそれ以上に変わることを課せられているのだという実行上のことが中心になってくる。教育とはそういう単純な、事実のことなのだということを学んできたわたしなりの記録だったといえるかもしれない。

(中略) ただくりかえし言えば、わたしがこれらの諸断片譚から、身にしみて知った教訓は、単純なことだったということだ。「最新の理論」ではなくて、ペラペラした言葉ではなくて、実行ということだった。そして何よりまして、「人間存在そのもの」ということであった。部落解放ということをお口にすると、わたしは実物教育として「人間存在そのもの」についてはげしくわたし自身が問いの前に立たされていたということだった<sup>17</sup>

福地にとって、部落問題、そしてそれに連なる教育を行うことは、「ペラペラした言葉」で語ることは到底できないものであり、「人間存在そのもの」をかけねばならないほど厳しいものとして認識されていた。

#### 第四節 「落第生教室」における実践

一、二、三節で整理した福地の思想・問題意識を念頭に置き、四節では福地の主著とも言うべき『落第生教室』(1964)における福地の実践を取り上げたい。『落第生教室』は、湊川における一年間の福地の実践記録である。湊川高校において、三年生から四年生に進級する際に、二十四名の落第生が出たことを発端に、福地が彼らを一つの学級にまとめて担任として受け持った際の様々な事実譚がまとめてある。遅れて発売された『ほえろ落第生たち』はこの教室の後半一年の記録であり、この二冊をまとめた『定本・落第生教室』が1981年に出版されている。この節においては、この『落第生教室』、および『ほえろ落第生たち』を中心に扱いたい。この章において、『落第生教室』と『』付きで表記する際には福地の著書としての『落第生教室』を、「落第生教室」と「」付きで表記する際には福地の二年に渡る実践を、そして落第生教室と何もつけずに表記する際にはその学級を、それぞれ意味している。

##### 「落第生教室」の発足

「落第生教室」の発端は、湊川高校の1963年度の進級判定において、三年生から四年生に上がる予定だった二十四名が脱落したことにある。福地はこの時、一番問題の多かった

<sup>17</sup> 福地幸造『部落教師』明治図書出版株式会社、1963年、206頁。

三年生の「ゴンタクレ」を集めて強制的に「一列横隊」にし、「四年生で彼らだけの学級を作る」計画を考え、そのために数名の教師や生徒に根回しも始めていた。しかしながら、その計画は、「一列横隊落第」という形で頓挫することになる。

落第を告げられた生徒たちは次々に「こんな学校へは二度と来たらんぞ」「ドイツカラシバキアゲタロカ」とわめいていたという。福地は、彼らの「これまで三年間へばりついてきて、あと一年で卒業できる」という望みが砕かれ、「四学年に進めなかったケッタクソの悪さ」を感じ、その数人に「ヤメたら承知せんぞ」と小当たりをつけていた。福地の中にあったのは、「この連中がゾロゾロと退学していったら、本当に静かになるだろうという現実は何をおいても対抗しなければならないだろう」という問題意識であった。そして、それまで四年生の学級で行おうとしていた「一列横隊」を三年生の落第生たちを集めて実行しようと考え、その計画を職員会議に出す計画を考え始めたのである。

落第した生徒たちは、そのほとんどがカンニングや喫煙、授業中賭博などで始末書を書いた問題児たち、あるいはその予備軍たちである。慎重に検討するためにも、職員会議は二日間「ブツ通し」で行われた。「差別である」、「ほかの生徒との対立が起こる」、「そこまですでに世話しなければならないか」、「暴力教室になる」など、さまざまな批判があった。会議は長引いたが、①促進学級（落第生教室の正式名称である）はフクチ個人の学級ではない、②分散配置して指導する体制が現在ないことを率直に認める、③あくまで、三学年一体となった運動を保障する。責任は校長が持つ、④生活指導と教科指導の援助を体系的におこなう。一年生から落伍者をださぬ体制をくむ用意を整える。⑤失敗と、みきわめがつけば面子にこだわらずこのクラスの解散をおこなう。⑥この学級は特別扱い、治外法権的扱いはしないという、六つの条件付きで挙手採決となり、二票の差で可決となった。こうして「落第生教室」が発足した。

### 「落第生教室」で起こったこと

落第生教室は発足当初、「教室」と呼べるようなものではなかった。第一に、定刻に教室に入ってくる生徒がほとんどいないから授業が成り立たない。何かと教師にイチャモンをつけ、突っかかる。この生徒たちの「けったくそのわるさ」が、落第認定から来ていることを、福地は彼らの作文から感じていた。そこで福地は、クラスにルールを設ける。

一つ。あたりまえのことはあたりまえにやる。

二つ。そのことを実行し、断固として要求する。

三つ。教師側への不満、要求は、整然と、クラス全体の意志としてもってこい。逃げ出さない。

この三つを一カ年かけて、明らかにし、クラスの道すじとする。そして全員、進級する。

福地は、自らの掲げたこのルールを「欽定憲法」と例え、給食当番や掃除当番などを生徒

たちに管理させながら、「あたりまえのことはあたりまえにやる」ことを根付かせていった。そして気になる生徒には福地が「差入れ」と呼ぶ手紙を書き、授業では生活綴方にもとづく作文を取り入れながら、教室に生徒たちを根付かせていった。

福地はさらに、個別的な働きかけ、個々の生徒の変容だけでなく、生徒たちの集団的な力量、相互批判を行える根性を育まねばならないと感じていた。そのため福地は、「点検委員会」を設置し、ホーム・ルーム内での決議を生徒たちが守れているか、その決議に不備はないかを、生徒自らが点検するよう働きかけた。これは、「人間としての最大の尊厳は、最大の要求を持つこと」を証明し、実行する上で保障するためだと、福地は述べている。

この「落第生教室」は、生徒同士の殴り合いが起こればそれをホーム・ルームで追及し、集団カンニング事件が起これば担任である福地によって厳しい追及がなされ、福地が生徒に正当な要求を突きつけられればそれに応えながら、着実にその歩を進めた。「ゴンタクレ」であった生徒たちも、教師たちに鋭い要求をするようになっていった。そして、そのような生徒たちを支えていたものは、教師たちへの信頼であった。始末書の教育的意義を問い糺しに来た「ゴンタクレ」たちは、口をそろえて以下のように話したという。「そや、そや、そんでもな。この学校はええ。こんな会合がもてる学校はないのや。わしらの言い分をこうして聞いてくれる学校はないのや」と。このような変化をともなって、落第生教室の二十四名の生徒は、無事、全員の四学年への進級が決まった。

#### 福地の考える「落第生教室」の位置づけ

福地は自らの教育実践である「落第生教室」の位置づけについて、『落第生教室』の序章で以下のように語っている。

わたしたちはこのクラス編成の位置を、一定時制のークラスの問題状況だとは考えていないのだ。このクラスの問題状況でさえ、順序良く、書かれているとはいえないだろうと思っている。それ程、雑然としていることも承知している。にもかかわらず、わたしたちは、この問題状況の位置を、同和教育運動の文脈の中において一定の積極的な課題の提出があるだろうという方向感覚をもっていることは確かだ。別に無理にでも同和教育運動の文脈のなかにとりいれてほしいというものではない。

わたしは、未開放部落の問題、その教育課題、その教育運動の原則という場合、かなりの程度、一定の法則性を示せるところまできている運動の発展に、いつも溜息ばかりをついている最後衛のあたりで、ゴテゴテと、やっているらしい位置を発見して、いつも恥ずかしさで一ぱいになる方が多い。その最後衛のところでも、この運動の文脈、一原則のようなものは、「落第生教室」の発端から、この実践課程の中にもあるのではないか、と思っているのだ。

一定時制の中にある一般的状況のなかでより特殊的にはこのクラス編成の中に集中してあらわれてきている矛盾は、後期中等教育の原理のようなものを、問題状況として、



さしだしていないだろうかと思っている。

だから、わたしたちは、このクラスの問題状況を、定時制の現場の仲間に、何をおいても差し出したい、同時に、全日制の仲間にもさしだしたいと思っている<sup>18</sup>

福地は「落第生教室」における実践を、定時制や同和教育運動の枠のみでとらえていたわけではない。むしろそこには、「痴呆状態」の教師たちに認識してほしいとの意味も込めていただろう。

### 「落第生教室」の問題点

しかしながら、「落第生教室」という実践に問題点がなかったわけではない。以下は『落第生教室』からの引用である。

とにもかくにも、このような学級編成をしなければ突破できなかった定時制のもつ、基本的な困難点の一つの打開の為の捨石のつもりの、それは実践だった（13 頁）

S 記者たちが言うように、このクラス編成はなかったがよいのであり、尻ふきの編成であったことは、三学年担当の全教師はイヤという程、重たく知っている（188 頁）

「落第生教室」は本来ならばなかった方がよいとされる実践であり、それは当時の教育のひずみの現われとして考えることが必要であった。その考え方は、一節から三節で見た、福地の放校処分に対する問題意識に起因するものだろう。「落第生教室」はその存在理由が一番の問題点であった。

以上、「落第生教室」の中で、福地がいかに「高温内圧」の要求を大切にしようとしたか、非行問題を出発点に据えて自らの「人間存在」をかけてきたかを見てきた。しかしながら生徒たちの「痛み」を出発点にするというのは、『落第生教室』の中ではあまり見られなかったように感じる。そのため、「痛み」については、第二章で深く掘り下げることにする。

---

<sup>18</sup> 福地幸造『落第生教室』明治図書出版株式会社、1964 年、11-12 頁。

## 第二章 先鋭化する教育批判と深化する思想―「痛み」に着目して

日本の高度経済成長期に当たる 1960 年半ばから 1970 年半ばにかけては、部落問題に関する社会動向が大きく動いた時期でもあった。政策面においては、1965 年に同和対策特別審議会答案の提出、1969 年には同和対策事業特別措置法が制定され、拡大しつつあった部落解放運動の成果も見られた。しかしながら、この答申と特別措置法の評価をめぐって、部落解放同盟と日本共産党との対立が決定的となっていた時期でもある<sup>19</sup>。日本共産党は 1976 年に、解放同盟から自立した組織として、全国部落解放運動連合会を発足させた。また、1974 年には八鹿高校事件が起こったり、狭山裁判の判決が出たりと、部落差別問題が社会的に取り上げられるようになった。八鹿高校事件は、部落解放同盟による「糾弾」行為が問題となった事件であったが、このことによって全国各地で「糾弾」=不当な暴力とするセンセーショナルな宣伝が行われ、その結果、「部落はこわい」という市民意識が助長されたとする説もある。<sup>20</sup>

本章では、以上のような部落問題が大きく動いた 1960 年代半ばから 1970 年代半ばころまでにおいて、福地の思想がどのように深化したのかを追うことにする。その際、強い「現場第一主義」意識に基づく教師批判と、福地が重視していた「語り」という行為の二点に着目した上で、その両者を貫く「痛み」について考えたい。

### 第一節 先鋭化する教師批判―「現場第一主義」に立脚して

福地は竹内常一（1975）による「子どもが親、兄弟と共同して労働する機会を失い、親、兄弟とともに自然や社会や文化に働きかける機会を失っている」という分析や、福井達雨（1972）の「現代教育は頭でっかち教育で、心や体づくりは、あとまわし教育なのである」という発言を受け、以下のように述べている。

このような現状の指摘は、わたしなどが、今更、書く必要もないことだろう。問題は、それならば、どうしていくか。眼の前に現実があり、このような事実があるならば、教師は、何をやらねばならぬのかという単純な、そして人間らしさの問の前に立っているだけなのだ。教師である限り、この事実をつくりかえ、子どもたちを、たくましく、賢くしていくことを、全力投球しておらねばならぬ筈である。親たちがしてくれていると、思い込んでいる。しかし親たち、子どもたちが見るものはそうではない。

このことは恐ろしい事だと思う。教育の危機は内側にもあること、それを認めた上でのハナシから出発する外ない<sup>21</sup>

<sup>19</sup> 後藤直「戦後の解放運動と同和行政」『同和教育実践』ミネルヴァ書房、2005 年、158 頁。

<sup>20</sup> 後藤直「戦後の解放運動と同和行政」『同和教育実践』ミネルヴァ書房、2005 年、165 頁。

<sup>21</sup> 福地幸造「再び生活綴方をという位置——わたしが学んできたもの」『現代教育科学』第 18 巻第 7 号、明治図書出版株式会社、1975 年、44 頁。

福地にとって、自分の戦うべき敵は、子どもでも、ましてや親でもなく、教師であった。1965年頃から1970年代にかけて大きく変化する教育界、そして噴出する部落問題の中で、福地は自らの思想を深め、当時の教師たちに鋭い批判を投げかけていた。その中心には、福地の「現場第一主義」と自称する姿勢が見られる。本節では、その批判の内容と福地の「現場第一主義」について取り扱う。

### 「痛覚脱落」教師批判

福地は、『現代教育科学』における「何が緊急のことか」という論稿の中で、福地が問題視する当時の教育現場の状況を挙げている。

圧倒的な職場は、小手先の技術と、成績と、おどかしで生徒を沈黙させて、授業がなりたっているのではないか（13頁）

「怠惰」「自閉症」と一言書きこみ、成績は、オール1をつけた（余りにも正直といえ  
ばいえる）ものが書類の中にある（14頁）

高校教師なら誰れもがいうのだが、教師は努力したのだから、責任は勉強しなかった  
生徒側、監督しなかった家庭にあるとし、入学式にはこの例をあげて、新入生、父母を  
オドシあげて、イスわっている記事も出た（14頁）

福地はこのような教師たちの問題の中心に、「痛覚脱落」を見出している。

かつて一度も、被害者に、被圧迫者に、きくことがなかった発想というものが、眼の  
前にいる子どもたちの痛覚や心情がこちらに、はねかえってくることは、あり得ぬとい  
う自覚を、もち得ぬことは自明の理であるにもかかわらず、自らが、傷つかず、何かを  
獲得し、せしめようとする思考の退廃について、教組運動も、同じ位置で傷つかなかっ  
たのではないかと思う<sup>22</sup>

かつて用いていた「天真爛漫」という表現から、より具体的な「痛覚」や「痛痒」の「欠  
如」「脱落」といった言葉で教師たちへの問題意識を投げかけている。この「被圧迫者」の  
「痛覚」こそ、第一章で福地が「親の痛み」として教育の根幹に見出したものであった。

学校というものが、被差別部落の教育要求を一貫して、無視しつづけてきた事実があ  
る限り、字の読めぬものの痛みや、つらさを、学校の教師であるわたしたちが、毛ほど

---

<sup>22</sup> 福地幸造「提案／子どもにとらえ方——どこに問題があるか 子ども観批判の視座」『現代教育科学』第12巻第9号、明治図書出版株式会社、1969年、10頁。

の痛痒を感じたこともない限り、わたしたちの視座は、解体だの、自己否定だのといったところで、それは所詮、上昇気流の一つであり、わたしたちは一向に傷つかぬのだ<sup>23</sup>

福地が問題視したのは、「被抑圧者」の「痛痒」を「きく」ことなく、「上昇気流」に乗って、それらしい言葉で教育を語る教師たちの姿であった。さらに福地は、その「被抑圧者」の定義を「被差別部落出身者」から拡大して考えている。

### 「絶対少数派」という立ち位置

被差別部落問題だけではないという主張をわたしは承認している。「絶対少数派」と、いおうが、いうまいが、日本の教育現状の中に、まぎれもなく、「絶対少数派」の教育の系譜と事実があるのだ。

「夜間中学」「少年院」「精神薄弱児」「身体障害児」「定時制」「多種職業学校」「へき地、離島」「ハンセン氏病未感染児童」などの系譜がある。

そして義務教育（新制）未終了者約一五〇万人という厳然たる事実がある。

日本の公教育の常識を、もつとも痛烈に告発しているのが、これら「絶対少数派」の教育活動の系譜である。そして、その矛盾の集中点が、被差別部落問題における教育活動である。一括して、公教育とよばれているものの絶対少数派としての教育系譜を「特殊」として一貫して位置づけているのであり、そうである限り、中間層意識だけが存立の基盤でしかないような展望を必要とするのだ<sup>24</sup>

もとより福地の中にあつた「未開放部落出身生徒」におさまらない「被抑圧者」たちを、「絶対少数派」という言葉を用いることによってはじめて同時に語ることができるようになったのである。福地は、「被差別部落問題」を中心とした「絶対少数派」の教育系譜を、「特殊」として位置づけ自らは傷つかない教師たちの「痛痒感覚」の「脱落」を見て、教師と生徒の「深い断絶」を感じていた。

そして、そのような教師たちに必要なことは、教室の中でのみ生徒を見るのではなく、「教室の内と外という分類」<sup>25</sup>を捨てて生徒の生活土台の中に入り込むことだと福地は考えた。

### 「現場第一主義」に根差して

<sup>23</sup> 福地幸造「教育実践とは何か——なにをとりこむのか」『現代教育科学』第14巻第4巻、明治図書出版株式会社、1971年101頁。

<sup>24</sup> 福地幸造「提案／子どものとらえ方——どこに問題があるか 子ども観批判の視座」『現代教育科学』第12巻第9号、明治図書出版株式会社、1969年、18-19頁。

<sup>25</sup> 福地幸造「提案／子どものとらえ方——どこに問題があるか 子ども観批判の視座」『現代教育科学』第12巻第9号、明治図書出版株式会社、1969年、23頁。

先鋭化する福地の教師批判の中心にあったのは、教育が生徒の生活土台、日常に深く根差さなければならないという思いの深まりであった。そのため、福地は教育学という学問に対しても以下のような批判を述べている。

学問への不信はない。不信がないにもかかわらず、日本の現実のどの文脈につながっているのか。その学問が日本の子どもたち、親たちのどの現実、教室の授業の、どの部分に、或いは全体的にどうかかわっているのかということになると、研究者たちへの部厚い不信がでてきていることをどうしようもない<sup>26</sup>

教育研究者不用などということを言っているのではない。子ども相手に教育実践をやるの、授業をしてみるべきであると、いっているのではない。わたしたちは、“生きざま”かけるところまで、とっくに追い込まれてきている<sup>27</sup>

福地が重視したことは、どれだけ教師が自らの“生きざま”をかけて生徒の生活土台に根差そうとするかであった。そのような実践をなしに教育を語ろうとする言葉は、福地にとっては中身の無い空虚なものとしてとらえられていた。福地はこのような自身の思想を、「現場第一主義という実践的偏向をもっている」と表している。「現場」という言葉に対置させて、福地は自らの「教育理論」に対する姿勢を以下のように語っている。

教育問題については、現場教師である限り、自身の、教育実践で証言していけばよいのであり、わたしは、その教育実践から引きだされる一般化ということ、その理論化については、かなり慎重であり、消極的である。もともと、理論というものが、わたしにないのかもしれない。屢々、わたしはそのような批判に出会っている。<sup>28</sup>

実践主義に対する当時の批判の例として、石田真一によるものが挙げられるだろう。

生活と教育にかかわって同和教育運動の中にはきわめて経験主義的な問題解決的な方法が採用されていたのである。ここでは生き生きとした現代社会の集中した矛盾の現われという積極的な役割をもちながら、部落差別に対する科学的な認識を育てる仕事と十分結合することがきわめて不十分である。具体的な部落差別や生活経験が、各分野、教科の長期にわたる系統的な教育活動にどのように生かされるかについて十分でない<sup>29</sup>

<sup>26</sup> 福地幸造「発達の生きざま」『現代教育科学』第11巻第8号、明治図書出版株式会社 1968年、87頁。

<sup>27</sup> 福地幸造「教育実践とは何か——なにをとりこむのか」『現代教育科学』第14巻第4号、1971年、103頁。

<sup>28</sup> 福地幸造『部落解放教育の思想』明治図書出版株式会社、1970年、199-200頁。

<sup>29</sup> 福地幸造『部落解放教育の思想』明治図書出版株式会社、1970年、43頁。

しかし、福地はこのような批判を正面から否定しているのではない。むしろ、同和教育運動の致命的な弱点と認識し、答えていくべきだと考えている。福地にとって問題なのは、「もの分かりのよい道筋、安心して先が見通せる案内図」、そして「案内図は、どこまでいっても案内図」である教育理論の中に、過不足なく包み込まれるような、もはや実践と呼ぶに値しない実践に流される教師たちであった<sup>30</sup>。福地が集団主義教育の「班・核・討議づくり」の実践を批判するのも、この理由によるところが大きい。教師が自らの“生きざま”をかけて生徒の「痛痒感覚」を感じようとしめない限り、生徒との「断絶」の深まりは消えないと福地は考えていた。

以上、福地が教師と子どもの「断絶」を問題視していたこと、その根幹には生徒の「痛痒感覚」に“生きざま”をかけない教師への批判があったこと、そしてそのような福地の意識を支える根底に「現場第一主義」が強く根付いていたことを確認してきた。

## 第二節 深化する思想—「語り」を中心にして

教師と生徒の「深い断絶」「亀裂」を問題視する福地が重視していた実践として、「語り」がある。本節では、その「語り」という行為がどのような意味を持つものであったのかを整理し、その「語り」という行為が、部落解放運動の中心実践でもあり非難の対象でもあった「糾弾」とどのような関係を持っていたかを確認する。

### 「語り」の持つ意味

「語り」という概念について、福地は以下のように定義している。

わたしたちは、生活土台、生育史（歴）、生きざまという単語を使用してきた。子どもたちがどのような社会的な総和としての生きざまを持っているのか、その存在が、公教育の場の中に、わたしたちの目の前にいるということの中に、どんな関係を持つのか、この存在の意味を、教師が教育課題として、くり込んでいかなければ、なりたため必然性を、執拗に問題としつづけてきた。

最近、わたしたちは、この単語の系列＝生活土台、生育歴、生きざまということを「語り」ともいつている<sup>31</sup>。

「語り」の意味するものは、生活土台、生育歴、生きざまであった。そしてその実践内容については以下のとおりである。

<sup>30</sup> 福地幸造『部落解放教育の思想』明治図書出版株式会社、1970年、200頁。

<sup>31</sup> 福地幸造「問われているもの抄——語りということ」『教育』第21巻第3号、教育科学研究会、1971年、58頁。

湊川高校（兵庫県立湊川高校＝定時制）および湊川部落研の一つの“作風”は、自己の生育史＝生活土台を、徹底的に語り、記録化していくという作業である。教室のなかでみずからの閱歴を断固として提出し、時に絶句し、また泣きながら、その差別の実態、歴史を提唱しつづける<sup>32</sup>

ホーム・ルーム討議にかえし、教師要求として出ている質を、教師要求として出ている質を、その基礎集団としてあるクラスの中へも、いっそうラディカルに噴出させねばならぬことを確認した。そして、延々と、ホーム・ルームは生活土台、生育史を出すことをはげましつづけ、クラス担任、教科担当はそれにまきこまれていく道筋をとった。全体的な一斉糾弾から、クラスの相互間で、ひとりひとりが語ることを、いわば強制され、生徒たちの一番シンドイところを、泣きながら、絶句しながら、あるときは騒然となり、あるときは感動が渦巻き、沈滞し、あるときは、「こんなことシャベツて何になるのや」「差別差別といっても何もならんのやないか」と発想の根にあるものを、「冷たいやないか」と、また迫りなおしていく中で、教師の確固たる指導を、その中で、求めはじめていくのであった<sup>33</sup>

「語り」とは、生徒たちに自らの生育史、それも「一番シンドイところ」を半ば「強制的」に語らせ、その差別の実態、歴史を訴えながら、教師要求を噴出させる実践であった。そして、その生徒から発する「語り」によって、教師は、生徒と「通じ合わぬ」こと、生徒との「断絶」を自覚することができるのである。ここまでは、「語り」という実践を、教師を軸に見てきた。続いて、生徒を軸にして「語り」の持つ意味を確認する。

#### 「語り」＝生活土台の示すもの

「語り」の持つ意味は、「語り」の行為者である生徒個人の生活土台のみでなく、その生徒の父母の生活土台、ひいてはその歴史にまで繋がるものであった。

そこで何が中心的に問題になっていたか。価値争奪の過程とは何であったのか。

父母の生活土台との断固とした対面の要請であった。そのなかでの、自らの閱歴＝生活史の確認であった。

その事実と、部落出身者の青年たちが、どのような現状、どのような差別実態のなかで、文字を奪われ、基礎学力を剥奪され、それを奪いかえすために、何に直面し、何を語り、それを文字にとらえ直す言葉としての格闘に彼らを、容赦なく対面させていく<sup>34</sup>

<sup>32</sup> 福地幸造『在日朝鮮人の証言』三省堂、158頁。

<sup>33</sup> 福地幸造「尼工でなぜ一斉糾弾が起きたか——六月問題の位置」『現代教育科学』第13巻第14号、明治図書出版株式会社、1970年、73頁。

<sup>34</sup> 福地幸造「七〇年問題と部落と」『現代教育科学』第12巻第7号、明治図書出版株式会社、87頁。

歴史につながり、父母の生活土台につながる「語り」を行うことは、「被抑圧者」＝「絶対少数派」であった生徒たちの「人間の尊厳」を回復する行為であった。

わたしは、生活綴方をおしすすめてきた教師の実践から教えられてきた。また、地域の土着の思想とは何か。そこで日本人が、どのように生きてきたのか、生きざまを語ることが恥とされるような、また恥そのものであるような生きざまが、なぜ人間の尊厳そのものとしてあるのかということも教えられてきたろう<sup>35</sup>（「再び生活綴方をという位置——わたしが学んでできたもの」より）

続いて、福地が「語り」に「人間の尊厳」の回復を見た事例を見ていきたいと思う。

### 「語り」の持つ効果

福地は兵高教組編の「問われているもの」に収録されている生徒の「語り」を引用している。ここではその内容を二例ほど紹介したい。

一人の生徒は、貧困から来る生活苦やみっともなさから、親に対して暴力を振るっていた。しかしながら、高校で教師にしつこく部落研に誘われ、参加するようになり、そこで自分の生活のこと、父母のことを話すにつれて、親に暴力を振るえなくなったと言う。そこで彼は、自分のみじめさの根本が、親が自分を産んだことにあるのではなく、部落差別に根づくものであることを自覚するようになり、それまでの親を恨んでいた気持ちから、愛おしいと感じるまでに変化した。彼は「お母ちゃんをなぐらんようになるとか、お父ちゃんをなぐらんようになるということがな、解放につながるんちゃうかとな」と、「解放」という言葉の意味を自分なりに見出している。

また、別の生徒は、貧困ゆえに夜は電気がつけられず勉強できなかったこと、民生保護を受けていたことを友達に指摘され恥ずかしかったこと、そして自分が部落出身であることを知ってからイヤでしょうがない思いをしてきたことについて語っている。しかしながら、自らの生活について語り、追及されるうちに、自分が何者か、教師は何者かがわかり始めてきたという。彼は、苦勞して賃金を稼ぐ親や兄の姿を思い、同和教育推進を掲げながらも何もしてくれない学校に対し、強い要望を投げかけている。

これらの事例に表れている生徒の問題は、部落差別・貧困問題に強く起因する自己否定・父母否定に端を発しており、彼らはそこに自らのいらだちの根幹があることに無自覚であった。しかしながら「語り」という行為を経ることによって、自分のいらだちの原因が次第に明確になり、その原因の根が自分の出生や親にあるのではないことが次第に明らかになってくる。自らのみじめさが社会的な要因によって起こっていたことを認識することで、

<sup>35</sup> 福地幸造「再び生活綴方をという位置——わたしが学んできたもの」『現代教育科学』第18巻第7号、明治図書出版株式会社、1975年、48頁。



彼らは自己否定や父母否定から離れて、自らの尊厳を取り戻すことができ、社会に対して、自らの価値を奪還するために闘うことができるようになるのである。

「語り」という行為が担っていたものは、「絶対少数派」の被抑圧の生きざまを明らかにして自覚させていくことで、彼らの「人間の尊厳」が奪われてきた歴史を暴き、彼らに「人間の尊厳」の奪還を要求する権利を見つけさせることであった。

### 「語り」としての「糾弾」

1960年代から1970年代にかけて、部落問題を「怖いもの」と認識させる大きな要因の一つとして「糾弾」行為が挙げられる。ここでは、その「糾弾」の根本に、これまで見てきた「語り」の思想があったことを確認したい。

わたしたちは、生きざまをかけるといい、生育史、生活土台ともいい、また、自らの認知をかけて告発する生育歴とやってきた歴史があるのだが、そのことが、一斉糾弾という被差別部落出身の青年たちが、教育の中身を問うとき、例外なく—それは言葉の意味で真に例外なく—この「語り」を語ることから、開始し、そしてその周辺の衝撃を、深くしずめ、沈黙の土台を、まるごと、浮上させていこうとする言葉の持つ意味と、その言葉が開示しようとしている教育の意味とが、何に関わりあうとき、その裂け目の確認が、教育そのものであるという現実の力を獲得するかの、射程距離の視界にやっと入ってきたことを感じてならないのだ<sup>36</sup>

「糾弾」と深く結びつく「語り」は、自らの「シンドイ生育史」を嘔みしめながら「人間の尊厳」を奪還する営みであった。そして重要なことに、そのような「語り」に求められる言葉は、部落問題における「識字運動」に通じる意味を持っていたという事実がある。

言葉が、一義的に生活の全体像を、一瞬につかみえるのかどうなのか。破片のよせ集めではなくて、その言葉が、父母の生活土台をも含めて凝縮しえるような、質的な言葉の認知にかかわっての、どなりあいの対話の連続であった。

かれらは部落解放運動の思想性、糾弾闘争の思想性、その原点でもある「識字運動」の位置の確認を求めつづけていたといえる<sup>37</sup>（「七〇年問題と部落と」より）

そのため、「糾弾」という行為は、かれら生徒たちの、「文字を奪われてきた」生活土台を認識し、それを奪還する意味をもはらんでいた。そのような場において真に意味を持つ言

<sup>36</sup> 福地幸造「つねに不在——蒸発という不在」『教育』第20巻第7号、教育科学研究会、1970年、73頁。

<sup>37</sup> 福地幸造「七〇年問題と部落と」『現代教育科学』第12巻第7号、明治図書出版株式会社、87頁。

葉は、「政治用語」のような「美文」ではなく、「どなりあい」となるような激しさを持つものであった。そのような「糾弾」の、教育に対して持つ意味を福地はこう語っている。

学習権、生活権といった用語が、きわめて観念的に扱われてくる傾向、わたしたちは、この観念性を、言語主義、現状分析派、平均値像というふうに言ってきたが、その観念性をたたきつづす出発点は、一人の生徒の、その親の全存在としての生活土台の中に教育要求の、深いウラミ、ツラミとして表現され、教師不信として、拒否されることでしか、対応されぬものの中に、公教育批判が、累々と積み重なっていることを、学びつづけることを、いいつづけてきたにすぎぬ<sup>38</sup>

以上、福地の証言を通して、「糾弾」という行為は、①「識字運動」に根差した、被抑圧者たちの言葉の奪還であったこと、②「語り」に根差した、「生きざま」をかけた行為であるがゆえに荒々しい性格を持たざるをえなかったこと、③その中にきわめて切実な教育批判、教育要求があったこと、の三点を確認した。このような観点に立つと、「糾弾」行為を「暴力的」とであるという理由のみで敬遠することには、被抑圧者との「断絶」を見落としてしまう可能性を大いにはらんでいる。

#### 福地の変化の理由

第二節の内容を踏まえ、「語り」の思想を中心に据えていた福地の考える教師の役割を引用する。

客観的におかれている生徒の基礎＝生活土台と生育史に、どこまで、教師が正面切って、イスわっていくことが出来るか。困難な心情的な厚い壁を、一点突破し、それをテコに、どのようにクラス集団に再投入し、そこでの価値争奪を、保障していくために、教師がどのような思想の教育で闘わねばならぬのかを、鮮やかに、わたしたちがいう負のナショナリズム—在日朝鮮人問題、沖縄、被差別部落問題の三つの原点が、噴出したところに、またそれを噴出させるだけの歴史の激流があることを尼工は物語っている。そして、その中核にある「語り」が、思想、文化の創造、人間の再生の回路を示していることで、深い位相での政治課題に、直覚的に、わたしたちは対面していると、考えているのである<sup>39</sup>

「語り」を通して「絶対少数派」との断絶を正面に据えながら、教師が自らの生きざまを

<sup>38</sup> 福地幸造「問われているもの抄——語りということ」『教育』第21巻第3号、教育科学研究会、1971年、60頁。

<sup>39</sup> 福地幸造「尼工でなぜ—斉糾弾が起きたか——六月問題の位置」『現代教育科学』第13巻第4号、明治図書出版株式会社、1970年、75頁。

かけて「イスわって」彼らの尊厳、価値を再生していくことが、教育の立ち向かうべき姿だと福地は考えていた。

第一章で見てきた 1960 年代前半までの福地の思想、実践が、1970 年代にかけて激変する部落問題に関する社会的動向の中で、改めて言語化され、整理され、より深化し先鋭化した形となって福地の中に確立されていった。福地にとってこの時期は、自らの強い意志をもって積極的に部落問題、教育の問題を発信しようとする時期であったと言える。福地は、積極的に自ら筆を執った理由について、①自身の実践志向の核になるような、部落問題の本質的な「人間の存否」を問う、問い方の高まりを感じていたこと、②「文化厚生会館」問題を機に、「部落問題研究所」及び雑誌『部落』との関係を断ったと立場にあったため、自らが態度変更していないことを示す必要があったこと、③福地自身の思想の営為の中で、部落問題を日本の思想、文化のくみかえ作業として、どのような性質のものとみているかについての、再点検を必要としていたこと、の三点を挙げている<sup>40</sup>。社会変動、自身の周辺の変化を受けて、福地は、自身の思想、実践の核を探り、立ち位置の再点検を必要としていた。

#### 「絶対少数派」の「痛み」に根差して

本章の最後に、「現場第一主義」と「語り」が、どちらも「絶対少数派」の「痛み」に出発点を置き、「絶対少数派」との「断絶」に橋を渡すためのものであったことを確認しておきたい。「現場第一主義」とは、生徒の「痛み」に教師が「生きざま」をかける態度のことであり、「語り」とは、「絶対少数派」が自らの「痛み」を語ることで、「人間の尊厳」を取り戻す営みであった。しかしここで重要なことは、福地が、教師と生徒の「痛み」を「共有」すべきだと言っているわけではないこと、「断絶」を「解消する」ことを目指していたわけではないことである。教師がすべきことは、「絶対少数派」の「痛み」に目を向け、それを知り、「生きざま」をかけることであり、「断絶」に「橋を渡す」ことであった。福地は、大学を出られるほどの恵まれた環境で教育を受けてきた教師（福地自身を含む）の生活土台と「絶対少数派」の生徒たちの生活土台の間には、解消できぬ「断絶」があると考えていたのであり、その「断絶」に「橋を渡す」出発点に、「絶対少数派」の生育史、生活土台における「痛み」を見出していたのだった。教師がその「痛み」、生徒たちの「先公よ知っとんのか」という「糾弾」に直面して、「イスワリ」、「生きざま」をかけることができて初めて、教師が自らに变革を強いることで初めて、生徒に変化をもたらすような教育が可能なのだと福地は考えていた<sup>41</sup>。

<sup>40</sup> 福地幸造『部落解放教育の思想』明治図書出版株式会社、1970 年、198 頁。

<sup>41</sup> 「すくなくとも、部落問題、部落出身生徒の現実の姿をとりだして、いきなりそこでハナシが通じあえたという経験は、わたしにはない。その通じあえなかったという経験の質こそ、わたしの変わる変わらぬの基準なのだと言ってよい。」福地幸造「子どもの可能性——それ以前のこと」『教育』第 16 巻第 3 号、教育科学研究所、1966 年、33 頁。

### 第三章 教壇から去る福地幸造—大きな揺らぎを抱えたまま

1976年、福地は尼崎工業高校から通信制の青雲高校へと移転する。このことが福地の一つの小さな転換点である。そして1977年には、それまでの福地の思想をひっくりかえすような大きな衝撃を与えた、林竹二との出会いがあった。新たな学校、そして林との出会いを受け、自己の実践の変化の分岐点に立ちながら、福地幸造は1980年に、三十一年間続けてきた教師を退職することになる。本章では、福地と林竹二に通じる問題意識は何であったのかを確認し、林との出会いが福地にどのような影響を与えたのか、福地にどのような新しい可能性を提示したかを見る。その上で、林との決裂に際して福地にどのような思いがあったのか、そして福地がどのような思いを抱えて教育現場を去って行ったのかを見ていきたいと思う。

#### 第一節 林竹二との出会い

本節では、福地との関係を明らかにするために林竹二について詳しく取り扱う。まずは福地にとっての林との思想的な出会い、そして実際の出会いについて確認し、次いで林が湊川高校の実践に見出したものが何であったかを確認したい。

#### 林竹二に出会う衝撃

福地が初めて林竹二に出会ったのは、石牟礼道子の引用からであった。「田中正造、その生と闘の根本義」において、田中正造を「前近代で到達したもっともすぐれた遺産で近代を打つ」と評した林の言葉に、「林竹二に出会う最初の衝撃」を受けた。福地は、その林の言葉を、「公教育の中身が、何を消去し、何から切れて成立してきたかを、部落問題を引きずることで、親子三代にわたる歴史を、一人の子どもの屹立した出立として、教師もそれに立ち会うということになってきた道筋を、形骸化させず、その内質につながってほしいし、越えてほしい<sup>42)</sup>」という公教育に対する部落問題の立ち位置を重ね合わせていた。福地における林竹二との最初の出会いは、自らの解放運動と重なる思想との出会いであった。

#### 林竹二が湊川高校で授業を行った経緯

その後、林の『授業のなかの子どもたち』に対し、福地が『現代教育科学』に書評を書いたことから、両者の手紙のやり取りが始まり、林が神戸に赴くこととなった。自分一人で会うのはもったいないと感じた福地は、林に解放研サークルで話をしてもらうよう依頼し、林もこれを快諾した。こうして行われた林による解放研における公演の後、解放研のメンバーから、湊川で授業をしてくれという依頼があった。返答を保留にした林だったが、宮城に戻って病に倒れ、療養中に読んだ福地たち兵庫解放教育の実践記録や公演の感想に感動を受け、湊川入りを決意する。こうして、1977年の2月、湊川高校における林竹二の

<sup>42)</sup> 福地幸造「わたしの中仕切」『現代教育科学』第21巻第12号、明治図書出版株式会社、1977年、131頁。

授業が実現した。その一連の記録は、林竹二著『教育の再生を求めて—湊川でおこったこと』にまとめられている。

### 林竹二にとっての湊川

それまで小中を回っていた林が、初の高校入りである湊川入りを決意したのは、湊川に自らのテーマであるソクラテスの姿を見出したからであった。6年間かけて200校ほどの小中学校を回って授業をし、「学校教育における子供の不幸の根本は、子供が感受性のかたまりというべき存在であるのにたいして、これを教える教師が、考えようもないくらいに感受性を欠いている事実の中にある」<sup>43</sup>と感じていた林にとって、湊川における実践は「教育を根本から問いなおした実に大きい実践」<sup>44</sup>であった。

1997年2月、林は湊川で「人間について」の授業を行った。その時の授業について、林は「奇跡が起きた」と表現している。授業を通して林が見たものは、「その生れによって酷薄な人生を生きることを強いられ、多くの苦悩を抱えて生きている」生徒たちの見せる「言ひようもない心根のやさしさ」、そして「ほんものの知性の根源形態」であった。このことについて竹内敏晴（1978）は「湊川は、現代における学校というものの矛盾をもっとも鋭く露出した現象であって、だからこそ、林竹二の意味はほかの多くの学校でなく、まさにここにおいて機能した」と表している<sup>45</sup>。200校近い小中学校を回り、子どもの可能性を閉ざしている教師たちを見て絶望していた林にとって、湊川はまさしく「教育再生の希望」を託そうと思える学校だったのである。

### 第二節 林竹二の影響—変化したものと変化しなかったもの

本節では、林竹二の影響を受けた福地が、「生活土台」を中心とした「現場第一主義者」という立ち位置から、新たに「授業実践」への開眼、「教育理論」の見直しの可能性を持ったこと、そしてその可能性が、林との決別を機にどのように変化したかを明らかにする。

#### 福地が林から受けた影響—何が変化したか

第一章、第二章で見てきた福地の教育思想と、前節で見た林の抱えていた問題意識は、非常に近いものがあるだろう。福地と林に通じるものは、教師が子どもに対して「感受性」が足りていないという問題意識であった。この「感受性」という言葉は林がよく用いていたものであるが、林との出会いの後は福地も頻繁に使用するようになる。福地は教師たちの「感受性」の鈍い領域を、「絶対少数派」の「痛み」、「断絶」に見出し、林は「子ど

<sup>43</sup> 林竹二『教育の再生をもとめて——湊川でおこったこと』筑摩書房、1977年、9頁。

<sup>44</sup> 福地幸造「何から学んできたか」『現代教育科学』第21巻第12号、明治図書出版株式会社、1977年、129頁。

<sup>45</sup> 竹内敏晴編『からだ＝魂のドラマ——「生きる力」がめざめるために』藤原書店、2003年、166頁。

ものの可能性」に見出していた。

福地が林の影響を受けて変化したことは、「解放教育の再発見」と「実践観の再定義」の大きく二点にまとめられる。

一点目に関して、林の授業とその実践記録を見た福地は、以下のように語っている。

とりわけ、わたしなどが、衝撃を受けるのは、林先生の授業をもっとも深く受けとめていくのが部落出身生徒であり、在日朝鮮人生徒であり、障害をもっている生徒であるという事実が出てしまっているのです。(中略)一番心をひらいたのは、そういう重い出生による差別、民族による差別、障害をもつことで受ける差別っていうような課題を幾重にもかかえている青年労働者たちが一瞬にして心をひらくわけです。この秘密はまだわたしには解けませんけれども、わたしたちはやっとたどりついてきた問題の根源的な本質の場へきた気がするわけです<sup>46</sup>

福地にとって、「絶対少数派」の生徒たちが、林の授業においてもっとも深く学んでいたという事実は大きな衝撃だった。この事実は、それまで福地が抱えていた、「絶対少数派」の生徒たちが「高温内圧」の要求と呼べるもっとも本質的な教育要求を持っていたという意識の証明ともなるような事実であったはずである。林の授業によって福地は自らの「解放教育」の意味づけを再発見したとも言えるだろう。そしてそこには、それまで「授業軽視」と批判されながら生徒の生活土台に「生きざま」をかけてきた福地の、「授業実践」への見直しの可能性の萌芽があった。

続いて二点目に関して、林竹二は、自らの授業のアンケートを生徒からとったり、写真記録を残したりする人物であった。それに対し福地は、生徒たちの評価の「物的証拠」が手元に何一つない状態であった。福地は、そのような意識を持った上で、『定本・落第生教室』のあとがきの中でこう語っている。

読み返す作業が、一番苦渋する。未熟さ、間違いなら、まだいい。どこか心の隅で「ウソをつけ」という声が湧いてくるのだ。「実践記録」という事実そのものではないのだろう。自分自身にしても、「実践記録」というものは、十分に恣意的で予断と偏見にみちているものであると考えている側だ。ある種の「偏向教育」の典型であり得た先達の「記録」から、強い影響を受けてきている<sup>47</sup> (『定本・落第生教室』より)

林について思索するうちに福地は、自らの実践を含めた「実践記録」へのまなざしを改め

<sup>46</sup> 福地幸造「父母の生活土台に参入し子どもとともに歩く」『現代教育科学』第22巻第2号、明治図書出版株式会社、1978年、129頁。

<sup>47</sup> 福地幸造「感受性ということ」『現代教育科学』第23巻第7号、明治図書出版株式会社、1980年、97頁。

て位置づけなおしている。それは、「記録」というものが「切なさ、恣意性、創造性、残像といったものの総称」であり、「物証」でありえぬという思いから生じるものであった。「記録」は「物証」たりえないという自らの実践観を確認した福地が林に対して考えたことは、「林竹二は、そんな物証を差しだしているだろうか。」という問いであった。福地は、林の用いる「奇跡」という言葉や授業を「出会い」という言葉を取り上げて、以下のように述べている。

わたしがここで引用している林竹二の用語類、発想、発言は、勿論わたしが、とりわけ、関心をもち、ひっかかっている、つまり、停止を強いられるものだ。わたしなりの偏見をのべておけば、これらの仮説は、当面、通用しまいと思ひ込んでいる。

それは哲学的であっても、授業効果、効率、教える、一丁上りという到達度発想にぬりかためられている現場空間の中では、拒否されるというよりも、きわめて、主観的、恣意的、非記述的—つまり非科学的な物証として、受けとめられることは確実だろうからである<sup>48</sup>

福地は、林の実践、思想が当時の教育界で受け入れられるほどの「物証」を提示していないと感じていた。以上見てきた「実践観の再定義」は、福地が敬遠してきた「教育理論」を見直す契機となるものであった。

#### 福地による林の実践批判—何が変化しなかったか

お互いに通じ合う問題意識を抱え、影響しあっていた林と福地であったが、湊川、尼工、青雲における授業の後、二人は大きく決裂することになる。福地によるとその原因は、林による福地の所属する「兵庫解放研」メンバーへの名指しの「指名召集」が二度にわたって行われ、そこでの兵庫解放研事務局への評価によって、福地の育て上げた解放研が分裂してしまったことにある<sup>49</sup>。林自身は「分裂させたという噂はシンガイだ」と述べているが、福地は「傲慢さ」「無知」「大名意識」と言葉を並べ、林の態度を、怒りを込めて痛烈に非難している。しかしそのような暴言に近い言葉とは別に、林の実践を以下のように客観的に批判もしている。

結論を先にいえば、林竹二は「部落問題」「在日朝鮮人問題」に出会ってはいないのである。一人の子ども（例外なく青年労働者である）の生育史、生活土台に、泥まみれになり、手をよごし、傷つき、その非力さに、日常的に立ちあつてきた現場教師ではない

<sup>48</sup> 福地幸造「ある判定基準について」『現代教育科学』、第22巻第2号、明治図書出版株式会社、1979年、129頁。

<sup>49</sup> 福地幸造「林竹二論の側面」『現代教育科学』第24巻第10号、明治図書出版株式会社、1981年、26-28頁。

のである<sup>50</sup>

福地はさらに、教師が生徒の生活土台に参入することを「教室の内と外という分け方をしない」と表現した上で、そうでない授業を強く重視する林の実践を批判した。福地にとって林は、「親が変わる」「子どもみずからの集団の中で子どもが変わる」「教師の実践者集団の中で、教師自らが変わる」という解放運動の三原則に即さない実践者として映ったのである。この批判は、第一章、第二章で「痛み」を重視する「現場第一主義」者としての福地の立ち位置を考慮すると、あながち怒りのみに任せた批判ではなかったと考えられる。福地は、あくまで解放教育を軸にした「現場第一主義」の立場から林を批判したのであった。

こうして福地は、林との出会いによって「解放教育の再発見」と「実践観の再定義」という変化をもたらされたが、その決裂によって、開きかけた「授業実践への萌芽」「教育理論の見直し」への道が閉ざされてしまったと見られる。そのとざされた道には、福地の解放教育思想の新たな可能性があったかもしれない。しかしながら、ここで重要なことは、福地が、生徒の生活土台に参入し、泥まみれになりながらも彼ら「痛み」を感じ、傷つきながらも「イスワる」ことに、こだわり続けたことにあるだろう。福地の中で変化しなかったもの、それは生徒の「痛み」を出発点とし、「教室の外と内をわける」ことなく生徒の生活土台に「生きざま」をかける「現場第一主義」であった。福地は、決別の後も同意する唯一の林の思想として、以下のものを挙げている。

林竹二の提言＝苦情といってよいものの中で、わたしが無条件に同意するのは、「感受性の全く枯渇した教師に、感受性の豊かな子どもの生殺与奪健が握られていることに今の学校の不幸の根源がある」というところだ<sup>51</sup>

林竹二が福地に残したもの、それは福地が「痛覚脱落」と呼んでいた教師批判を、「感受性」欠如という言葉でとらえなおしたという、教師批判思想の強化であった。福地にとっては、自らの切実な解放教育への思いに通じる思想を発端に出会った林だったが、その別れにおいては、自分と相通じぬ思想を持つ者として見ざるをえなかったのだ。しかしながら、林の「感受性」という言葉に影響を受け、福地の教師批判は〈生徒との断絶、痛みを向けない教師〉〈生徒の生活土台に生きざまをかけない教師〉から、〈生徒の秘めている可能性に気づかずにそれを閉ざしてしまう教師〉にまで拡大した。

<sup>50</sup> 福地幸造「林竹二論の側面」『現代教育科学』第24巻第10号、明治図書出版株式会社、1981年、29頁。

<sup>51</sup> 福地幸造「感受性ということ」『現代教育科学』第23巻第7号、明治図書出版株式会社、1980年、98頁。



### 第三節 「現場第一主義」者、現場を去る

本節では、青雲高校という通信制高校に、新任教師として勤め始めた福地の葛藤と、前節で見た林による影響を確認し、自らの教師生活に幕を下ろす福地の思いを読み解きたい。

#### 通信制高校における戸惑い

福地は、湊川高校という定時制に 12 年、尼崎高校という工業高校に 12 年勤めており、通信制高校で教鞭を取るのは青雲高校が初めてであった。定時制とも工業高校とも全く異なる通信制で教育実践を行う際の戸惑いを、福地は以下のように語る。

青雲なりに、苦闘して、そだてあげてきたものは、確実にあるだろうと思う。わたしは年こそ、最年長者だ。しかし、新任だ。

年二十回という授業のことが、それほど切っ羽つまった問題だという気風がない。どうやって作りだしたらいいのか、見当が、今のところつかぬ。かなりヤケクソになっているだろうことが、自身でも分かる<sup>52</sup>

定年を間近に迎え「一回々々が、最後の授業以外あり得ぬような事件」と思い定めていた福地であったが、障害を持った生徒、主婦生徒と、それぞれ様々な問題を持った生徒たちに、年にたった二十回の授業の中でしか関われないことに大きく矛盾を感じていた。その戸惑いを抱えて福地は以下のように考えて実践に臨んでいた。

一人ひとりに、出会っていくしかないだろう。間に合うかあわぬかは見当もつかぬ。大抵、間に合わぬだろうと観念して、授業以外のことは一切、自身に緘口令をひいている。その授業のことでさえ、また沈黙してしまうところへ、妻々、おちこむ<sup>53</sup>（「断片的に」より）

生徒の生活土台に「生きざま」をかけてきた福地にとって、年にたった二十回の授業のみで生徒と向き合うしかないことは大きな苦痛になっていた。

#### 教育現場を去るにあたって

これまでに経験したことのなかった壁にぶつかったことで、福地の生徒の生活土台に根付く「現場第一主義」は大きく揺り動かされた。福地は、「自閉症」「登校拒否」という当時から台頭しつつあった言葉について、こう語る。

<sup>52</sup> 福地幸造「断片的に」『現代教育科学』第 21 巻第 3 号、明治図書出版株式会社、1979 年、131 頁。

<sup>53</sup> 福地幸造「断片的に」『現代教育科学』第 21 巻第 3 号、明治図書出版株式会社、1979 年、130 頁。

私自身は、何十年前にこの文明病といわれるものを経験しているのですよ。湊川の時も、尼工の時代にも数多くあったからね。その解決のためにも、生徒の心のなかに入るためにも、自分自身が生徒の悩みを背負うわけだから二十四時間必要なんです<sup>54</sup>（「いい友がいて、先生がいる」より）

福地はかつてまで教師の「生きざま」をかけると表現していたものを、「二十四時間勤務」と表すようになっていた。「二十四時間勤務」という言葉は、通信制の学校における葛藤の中から出てきた言葉であっただろう。「自閉症」、「登校拒否」という生徒が問題なのではない。そのような生徒たちと福地は長年寄り添ってきた。福地の眼前に立ちふさがった壁は、そのような生徒たちと二十四時間かけて向き合いたいのにそれができないという通信制の壁であった。そして、その壁への挑戦に対し福地を悩ませた要因に、林竹二の影響があっただろう。

教師の一挙手一投足が、少年にどのような影響を与えるのかは、偶然の、教師の側が、意識もしていないのに、深く傷つけたり、励ましたりしているものだということは、二七年間もこの稼業を続けていてもわたしは、やはり恐怖を覚えるとしかしいようのない立場にしかない。「一期一会」という言葉を使うにしても、生徒たちと出会っていく、出会うとしたら、やはり、わたしは、恐怖におそわれるのだ<sup>55</sup>

ここでの「感受性」は、これまでの「痛み」に対する感受性のみではなく、「教師が生徒に与える影響」に対する感受性を指していると思われる。第一章、第二章で見てきた福地であれば、学校に吠え、意地でも生徒の生活土台に参入しようとしていたはずである。それを思いとどまらせたのは、林が残した、「教師が生徒にどのような影響を与えるかはわからない」ということと、林の存在によって突きつけられた福地の「物的証拠」不十分であった。「恐怖」という言葉を用いる福地の姿に、従来の「イスワる」という姿勢は見られない。

以上見てきたように、眼前の壁に戸惑いながらも、福地はこれまでにない思想の変化を見せる。その変化とは、福地の中における「感受性」という言葉の拡大であるとともに、教師がいかに生徒に深くかかわることができるのかという新たな方策を探す挑戦であった。しかしながら残念なことに福地は、この変化を自ら消化しきれないまま、現場を去ることになる。現場からするどく教師の問題を「糾弾」し続けた福地であったが、現場を去るその背中には、当時の教育に対する諦観のようなものとそれに抗う気持ちが複雑に織り交ざったもどかしさのようなものが感じられる。福地は、伝えたい思いと届かぬ声に苦悩しな

<sup>54</sup> 福地幸造「いい友がいて、先生がいる」『潮』第228号、潮出版社、1978年131頁。

<sup>55</sup> 福地幸造「断片的に」『現代教育科学』第22巻第10号、明治図書出版株式会社、1979年、125頁。

がら、現場を去って行ったのであった。

## 終章

### 第一節 福地幸造の実践・思想の核の検討

第一章では、福地が部落問題に開かれていった過程と、そこで重視した教育思想、そしてそれらをふまえた「落第生教室」における実践を見た。福地は「日本の最底辺のもっとも鋭い矛盾」を抱えた青少年労働者たちの「高温内圧」の要求に、教育の根本を感じたのであった。続く第二章では、部落解放運動の高まりと厚生会館事件による「部落問題研究所」からの離別を受け、自らの思想を深化・先鋭化させる福地の姿を見た。そこで福地は教師と生徒の「断絶」を強く問題視しながら、「現場第一主義」に強く根差し、「語り」という解放運動独特の教育実践に自らを深めていた。そこに一貫する思想は生徒の「痛み」に「生きざま」をかけようとする姿勢であった。第三章においては、林竹二の影響と通信制における壁に突き当たり、新たな立ち位置、実践を模索しようとする福地の葛藤を見た。そこには「現場第一主義」に固執しながらも脱却しようともがく福地の姿があったが、その消化もままならぬまま、福地は教室からその姿を消した。

本節では、福地の思想・実践の軸となっていたものを確認し、それを踏まえた上での可能性のある解釈をいくつか提示したい。

まず改めて着目したいのは、福地にとって壁として大きく立ちふさがったのは、生徒の問題でもなく時代の変化でもなく、そして誰かと決別でもなく、通信制という生徒の生活土台から切り離された環境だったことである。生徒が問題を起こせば、福地はどうにかしてそれに寄り添おうと奮闘し（第一章参照）、時代が大きく動くときには深く沈んで自らの思想と向かい合う（第二章を参照）のが福地幸造という人物であった。また福地は、共産党や「部落問題研究所」そして林竹二をはじめとする様々な団体・人物との決別も経てきたが、それぞれの別れを、自らの思想を深化させるため、貫くために活かしてきた。そのため、通信制に入って見失ったもの、これが福地幸造の実践、思想の核となっていたものだと思われる。通信制に入った福地が見失ったもの、それは「生徒との生きざまをかけた関わり」であった。それこそが、いかなる困難や辛い別れに立ち会っても福地を奮い立たせて前に突き進ませていたものであつただろう。「タダス」や「E」をはじめ、福地の残した記録には数多くの「絶対少数派」の生徒たちが現われている。彼らの「痛み」を知り、彼らとの「断絶」を知り、その「人間としての尊厳」を取り戻すことが、福地が教師として目指したものであり、やりがいであった。そしてそれを実現する核となる〈生徒との生きざまをかけた関わり〉を失って初めて、福地は道に迷ったのである。

学校教育を受けられなかった、無知と呼ばれるただの人の中にやっとわたしの呼吸できるような場があったと思います<sup>56</sup>

<sup>56</sup> 福地幸造「わたしの中仕切り」『現代教育科学』第21巻第11号、明治図書出版株式会社、1978年、125頁。

福地が呼吸できる場所は、学校教育のなかではなく、そこからはみだした場所にあった。学校の外における〈生徒との生きざまをかけた関わり〉から、いわゆる学校教育に引き戻されて、福地は呼吸困難に陥ったのだ。これこそ、福地が自らを「落第教師」と称する所以だろう。福地の教育の出発点は常に「生徒の生活土台」にあったのだ。

## 第二節 まとめ

自らを「落第教師」と呼び、その実践を「教育の最後衛のところでゴテゴテとやってきた」と称する福地幸造。「よくわからない」「こわい」と評される部落問題なのであったが、彼が行ってきたのは、虐げられてきた人々に自らの「痛み」の歴史を認識させ、「高温内圧」の要求を引き出し、その尊厳を奪還させるような実践であった。

本論文の最後に、福地が好んで引用していた鹿児島県の諺を紹介したい。

歌は唾（ムゴ）にききやい  
道やめくらにききやい  
理屈やつんばにききやい  
丈夫なやつちやいいごつばっかい<sup>57</sup>

「丈夫なやつ」の「いいごつばっかい」（都合のいいことばかり）の理屈に出发点をおくのではなく、「歌」はしゃべれない人に聞け、「道」は目の見えない人に聞け、「理屈」は耳の聞こえない人に聞けという意味である。抑圧され、虐げられ、はみださせられてきた者たちに真の教育への飢渴を見出し、常に全力をかけて自らはみだしながら向かい合ってきた福地幸造。その教育実践と思想を見ると、被抑圧者の教育への飢渴を切り捨てながら突き進んでいった教育の流れと、それを再生産し強化していた当時の〈善良な〉教師たちの姿が見える。福地の目を通して当時の教育を見た際、はたして誰のための教育であったのか、真の意味で「人権」を大切にする教育とはどういうものなのか、改めて問われる必要があるだろう。

---

<sup>57</sup> 福地幸造『部落解放教育の思想』明治図書出版株式会社、1970年、10頁。

〈参考文献〉

【福地幸造の著作】 発行年順に表記

- 「汝も又」『部落』第 12 巻第 3 号(122 号)、部落問題研究所、1960 年、41-48 頁
- 「被害者が加害者であることのなかに」『部落』第 12 巻第 6 号(125 号)、部落問題研究所、1960 年、26-31 頁
- 「同和教育の現在の到達地点」『部落』第 13 巻第 2 号(133 号)、部落問題研究所、1961 年、68-71 頁
- 「部落民兵士の手記を」『部落』第 13 巻第 7 号(138 号)、部落問題研究所出版、1961 年、53-55 頁
- 「再び部落民兵士の手記を」『部落』第 13 巻第 8 号(139 号)、部落問題研究所、1961 年、38-43 頁
- 「勤労青少年と高校教育」『部落』第 13 巻第 9 号(140 号)、部落問題研究所、1961 年、60-63 頁
- 「日教組第十一次教研への課題」『部落』第 14 巻第 2 号(145 号)、部落問題研究所、1962 年、44-52 頁
- 「結びつく目標を」『部落』第 14 巻第 2 号(145 号)、部落問題研究所、1962 年、73-75 頁
- 「文学のこと、教育のこと」『部落』第 14 巻第 4 号(147 号)、部落問題研究所、1962 年、42-47 頁
- 「部落民兵士の手記を」『部落』第 14 巻第 4 号(147 号)、部落問題研究所、1962 年、74-77 頁
- 「国民教育研究所論考」『部落』第 14 巻第 5 号(148 号)、部落問題研究所、1962 年、87-91 頁
- 「柳田国男の死について」『部落』第 14 巻第 11 号(155 号)、部落問題研究所、1962 年、57-59 頁
- 「先公よ知っとんのか」『部落』第 14 巻第 12 号(156 号)、部落問題研究所、1962 年、69-79 頁
- 『部落教師』部落問題研究所出版部、1963 年
- 「総括と統一戦線と」『部落』第 15 巻第 6 号(162 号)、部落問題研究所、1963 年、47-53 頁
- 「落第生教室」誕生のことー 1 ー」『部落』第 15 巻第 8 号(164 号)、部落問題研究所、1963 年、64-70 頁
- 「落第生教室」誕生の記ー 2 ー」『部落』第 15 巻第 9 号(165 号)、部落問題研究所、1963 年、42-49 頁
- 「落第生教室」誕生の記ー 3 ー」『部落』第 15 巻第 11 号(167 号)、部落問題研究所、1963

年、45-53 頁

「非行少年は学校の宝という意見について」『教育評論』第 146 号、教育評論社、1963 年、41-43 頁

「同和教育運動——当面している諸問題について」『教育評論』第 147 号、教育評論社、1963 年、59-63 頁

「『落第生教室』誕生の記—4—」『部落』第 15 巻第 12 号(168 号)、部落問題研究所、1963 年、72-76 頁

「提案一つ——国分・大沢・東上提案のより具体化のために」『部落』第 15 巻第 13 号(169 号)、部落問題研究所、1963 年、74-80 頁

『落第生教室』明治図書出版株式会社、1964 年

「高等教育の年間計画」『部落』第 16 巻第 4 号(173 号)、部落問題研究所、1964 年、40-44 頁

「教科研と同和教育運動と——第 3 回教科研大会（比叡山集会）の課題として」『教育』第 14 巻第 5 号、教育科学研究会、1964 年、100-107 頁

「記録ということ——採集作業を協同のもとに」『部落』第 16 巻第 14 号(183 号)、部落問題研究所、1964 年、64-72 頁

「小説『貧者の舞』の問題点について」『部落』第 17 巻第 4 号(187 号)、部落問題研究所、1965 年、42-47 頁

「『落第生教室』と『抱腹絶倒』と『謝辞』」『教育』第 15 巻第 6 号、教育科学研究会、1965 年、22-23 頁

「文学・思想状況における部落問題」『部落』第 17 巻第 8 号(191 号)、部落問題研究所、1965 年、120-140 頁

「子どもの可能性——それ以前のこと」『教育』第 16 巻第 3 号、教育科学研究所、1966 年、28-34 頁

「“絶対少数派”の側から——青年の要求」『月刊社会教育』第 10 巻第 10 号、「月刊社会教育」編集委員会、1966 年、28-31 頁

「発達の生きざま」『現代教育科学』第 11 巻第 8 号、明治図書出版株式会社、1968 年、87-89 頁

「七〇年問題と部落と」『現代教育科学』第 12 巻第 7 号、明治図書出版株式会社、1969 年、85-88 頁

「提案／子どものとらえ方——どこに問題があるか 子ども観批判の視座—被差別部落の現状から」『現代教育学』第 12 巻第 9 号、明治図書出版株式会社、1969 年、5-23 頁

『在日朝鮮青年の証言』三省堂、1970 年

『部落解放教育の思想』明治図書出版株式会社、1970 年

「尼工でなぜ一斉糾弾が起きたか——六月問題の位置」『現代教育科学』第 13 巻第 4 号、1970 年、67-75 頁

〈参考文献〉

【福地幸造の著作】発行年順に表記

- 「汝も又」『部落』第12巻第3号(122号)、部落問題研究所、1960年、41-48頁
- 「被害者が加害者であることのなかに」『部落』第12巻第6号(125号)、部落問題研究所、1960年、26-31頁
- 「同和教育の現在の到達地点」『部落』第13巻第2号(133号)、部落問題研究所、1961年、68-71頁
- 「部落民兵士の手記を」『部落』第13巻第7号(138号)、部落問題研究所出版、1961年、53-55頁
- 「再び部落民兵士の手記を」『部落』第13巻第8号(139号)、部落問題研究所、1961年、38-43頁
- 「勤労青少年と高校教育」『部落』第13巻第9号(140号)、部落問題研究所、1961年、60-63頁
- 「日教組第十一次教研への課題」『部落』第14巻第2号(145号)、部落問題研究所、1962年、44-52頁
- 「結びつく目標を」『部落』第14巻第2号(145号)、部落問題研究所、1962年、73-75頁
- 「文学のこと、教育のこと」『部落』第14巻第4号(147号)、部落問題研究所、1962年、42-47頁
- 「部落民兵士の手記を」『部落』第14巻第4号(147号)、部落問題研究所、1962年、74-77頁
- 「国民教育研究所論考」『部落』第14巻第5号(148号)、部落問題研究所、1962年、87-91頁
- 「柳田国男の死について」『部落』第14巻第11号(155号)、部落問題研究所、1962年、57-59頁
- 「先公よ知っとんのか」『部落』第14巻第12号(156号)、部落問題研究所、1962年、69-79頁
- 『部落教師』部落問題研究所出版部、1963年
- 「総括と統一戦線と」『部落』第15巻第6号(162号)、部落問題研究所、1963年、47-53頁
- 「落第生教室」誕生のことー1ー」『部落』第15巻第8号(164号)、部落問題研究所、1963年、64-70頁
- 「落第生教室」誕生の記ー2ー」『部落』第15巻第9号(165号)、部落問題研究所、1963年、42-49頁
- 「落第生教室」誕生の記ー3ー」『部落』第15巻第11号(167号)、部落問題研究所、1963年

【上記以外の参考文献】

林竹二『教育の再生をもとめて——湊川でおこったこと』筑摩書房、1977 年

竹内敏晴編『からだ=魂のドラマ——「生きる力」がめざめるために』藤原書店、2003 年

後藤直、萩本善三、井川勝編『同和教育実践—新たな人権教育の創造』ミネルヴァ書房、  
2005 年

友永健三、渡辺俊雄編『部落史研究からの発信 第三巻 現代編』部落解放・人権研究所、  
2009 年



〈参考文献〉

【福地幸造の著作】発行年順に表記

- 「汝も又」『部落』第 12 卷第 3 号(122 号)、部落問題研究所、1960 年、41-48 頁
- 「被害者が加害者であることのなかに」『部落』第 12 卷第 6 号(125 号)、部落問題研究所、1960 年、26-31 頁
- 「同和教育の現在の到達地点」『部落』第 13 卷第 2 号(133 号)、部落問題研究所、1961 年、68-71 頁
- 「部落民兵士の手記を」『部落』第 13 卷第 7 号(138 号)、部落問題研究所出版、1961 年、53-55 頁
- 「再び部落民兵士の手記を」『部落』第 13 卷第 8 号(139 号)、部落問題研究所、1961 年、38-43 頁
- 「勤労青少年と高校教育」『部落』第 13 卷第 9 号(140 号)、部落問題研究所、1961 年、60-63 頁
- 「日教組第十一次教研への課題」『部落』第 14 卷第 2 号(145 号)、部落問題研究所、1962 年、44-52 頁
- 「結びつく目標を」『部落』第 14 卷第 2 号(145 号)、部落問題研究所、1962 年、73-75 頁
- 「文学のこと、教育のこと」『部落』第 14 卷第 4 号(147 号)、部落問題研究所、1962 年、42-47 頁
- 「部落民兵士の手記を」『部落』第 14 卷第 4 号(147 号)、部落問題研究所、1962 年、74-77 頁
- 「国民教育研究所論考」『部落』第 14 卷第 5 号(148 号)、部落問題研究所、1962 年、87-91 頁
- 「柳田国男の死について」『部落』第 14 卷第 11 号(155 号)、部落問題研究所、1962 年、57-59 頁
- 「先公よ知っとんのか」『部落』第 14 卷第 12 号(156 号)、部落問題研究所、1962 年、69-79 頁
- 『部落教師』部落問題研究所出版部、1963 年
- 「総括と統一戦線と」『部落』第 15 卷第 6 号(162 号)、部落問題研究所、1963 年、47-53 頁
- 「落第生教室」誕生のことー 1 ー」『部落』第 15 卷第 8 号(164 号)、部落問題研究所、1963 年、64-70 頁
- 「落第生教室」誕生の記ー 2 ー」『部落』第 15 卷第 9 号(165 号)、部落問題研究所、1963 年、42-49 頁
- 「落第生教室」誕生の記ー 3 ー」『部落』第 15 卷第 11 号(167 号)、部落問題研究所、1963

- 年、45-53 頁
- 「非行少年は学校の宝という意見について」『教育評論』第 146 号、教育評論社、1963 年、41-43 頁
- 「同和教育運動——当面している諸問題について」『教育評論』第 147 号、教育評論社、1963 年、59-63 頁
- 「『落第生教室』誕生の記—4—」『部落』第 15 巻第 12 号(168 号)、部落問題研究所、1963 年、72-76 頁
- 「提案一つ——国分・大沢・東上提案のより具体化のために」『部落』第 15 巻第 13 号(169 号)、部落問題研究所、1963 年、74-80 頁
- 『落第生教室』明治図書出版株式会社、1964 年
- 「高等教育の年間計画」『部落』第 16 巻第 4 号(173 号)、部落問題研究所、1964 年、40-44 頁
- 「教科研と同和教育運動と——第 3 回教科研大会（比叡山集会）の課題として」『教育』第 14 巻第 5 号、教育科学研究会、1964 年、100-107 頁
- 「記録ということ——採集作業を協同のもとに」『部落』第 16 巻第 14 号(183 号)、部落問題研究所、1964 年、64-72 頁
- 「小説『貧者の舞』の問題点について」『部落』第 17 巻第 4 号(187 号)、部落問題研究所、1965 年、42-47 頁
- 「『落第生教室』と『抱腹絶倒』と『謝辞』」『教育』第 15 巻第 6 号、教育科学研究会、1965 年、22-23 頁
- 「文学・思想状況における部落問題」『部落』第 17 巻第 8 号(191 号)、部落問題研究所、1965 年、120-140 頁
- 「子どもの可能性——それ以前のこと」『教育』第 16 巻第 3 号、教育科学研究所、1966 年、28-34 頁
- 「“絶対少数派”の側から——青年の要求」『月刊社会教育』第 10 巻第 10 号、「月刊社会教育」編集委員会、1966 年、28-31 頁
- 「発達の生きざま」『現代教育科学』第 11 巻第 8 号、明治図書出版株式会社、1968 年、87-89 頁
- 「七〇年問題と部落と」『現代教育科学』第 12 巻第 7 号、明治図書出版株式会社、1969 年、85-88 頁
- 「提案／子どものとらえ方——どこに問題があるか 子ども観批判の視座—被差別部落の現状から」『現代教育学』第 12 巻第 9 号、明治図書出版株式会社、1969 年、5-23 頁
- 『在日朝鮮青年の証言』三省堂、1970 年
- 『部落解放教育の思想』明治図書出版株式会社、1970 年
- 「尼工でなぜ一斉糾弾が起きたか——六月問題の位置」『現代教育科学』第 13 巻第 4 号、1970 年、67-75 頁

## 目次

序章	…p.1
第一章 モダンからポストモダンへ	…p.2
第一節 アンソニー・ギデنز 「近代から、近代の徹底化」	…p.2
第二節 ジグムント・バウマン 「ソリッド・モダニティからリキッド・モダニティ」	…p.5
第三節 まとめ	…p.8
第二章 ポストモダンにおける自律性	…p.10
第一節 専門家システムの発達	…p.10
第二節 関係性の変容	…p.15
第三節 再帰的自己形成	…p.18
第四節 公的領域と私的領域	…p.22
第五節 まとめ	…p.26
第三章 ポストモダンにおける教育・福祉のあり方	…p.28
第一節 生涯教育に対するギデنزとバウマンの見解	…p.28
第二節 社会的包摂と労働福祉政策に対するギデنزとバウマンの見解	…p.29
第三節 まとめ	…p.31
終章	…p.32

## 序章

本論文の目的は、現代社会における自律性を脅かすものについて考察すること、および教育は人々が自律的に生きていくことにどう寄与しているかを考察することである。

現代の先進国といわれる国の社会において、人々は自律的に生きているといえるか。「自律」とは、他からの支配・制約などを受けずに、自分自身で立てた規範に従って行動することである。身分制度に縛られていた伝統社会と比べ、現代社会において人々は身分や親の職業・収入に自己の人生を縛られなくなった。基本的には個人の努力によって受ける教育や就く職業を選択できると考えられている。また、私たちは日々膨大な量の情報に囲まれ、暇つぶしから趣味の研鑽、家庭や仕事上の問題解決、自己啓発などに関する多様な情報を取捨選択している。個人は自由であり、自己の選択によりどんな自己にもなれる。それが事実であろう。しかし、選択の自由は幸福と直接には結びつかない。無数にある選択肢の中で立ち竦み、無力感を覚えた経験は現代社会の誰にでもあるだろう。あるいは、若者の就職難に象徴されるように、私たちは自己の選択により自己の付加価値を高めなければならないという強迫観念に苛まれてはいないだろうか。自由であるはずの現代社会に蔓延する強迫感・閉塞感の正体を見定めたいと思ったことが本論文執筆の最大の動機である。

本論文は、全体を通してアンソニー・ギデンズとジグムント・バウマン両社会学者のポストモダニズム論の対比から構成されている。第一章では、ギデンズとバウマンが現代社会を伝統的社会や前期近代社会からどう区別し位置づけているか、また来る将来社会のあり方についての両者の考えを概観する。第二章では、現代社会と伝統社会或いは前期近代社会の自律性の変化を象徴するものとして「専門家システムの発達」「関係性の変容」「再帰的自己形成」「公的領域と私的領域」の四論点においてギデンズとバウマンの見解を比較していく。第三章では、第二章で考察した自律性の変化に対して、教育や福祉がどのような役割を期待されているのかについて考察する。終章では、全体を通しての考察と今後の課題について述べる。

本論文の研究方法は文献研究である。ギデンズの『近代とはいかなる時代か?——モダニティの帰結』とバウマンの『リキッド・モダニティ』を中心に、イヴァン・イリイチ、宮本太郎らの著作も適宜参照した。

- 「つねに不在——蒸発という不在」『教育』第 20 巻第 7 号、教育科学研究会、1970 年、66-73 頁
- 「問われているもの」抄——語りということ』『教育』第 21 巻第 3 号、教育科学研究会、1971 年、54-62 頁
- 「教育実践とは何か——何をとりこむのか」『現代教育科学』第 14 巻第 4 号、明治図書出版株式会社、1971 年、97-105 頁
- 「何が緊急のことか」『現代教育科学』第 15 巻第 7 号、明治図書出版株式会社、1972 年、13-16 頁
- 『ほえろ落第生たち』明治図書出版株式会社、1976 年
- 「再び生活綴方教育という位置——わたしが学んできたもの」『現代教育科学』第 18 巻第 7 号、明治図書出版株式会社、34-51 頁
- 「全同教総会のこと」『部落解放』第 90 号、解放出版社、1976 年、143-148 頁
- 「狭山裁判が教育に問うもの——1——」『現代教育科学』第 19 巻第 11 号、明治図書出版株式会社、1976 年、100-103 頁
- 「全同教 28 回神戸大会のこと」『現代教育科学』第 20 巻第 4 号、明治図書出版株式会社、1977 年、64-69 頁
- 「いい友がいて、先生がいる」『潮』第 228 号、潮出版社、1978 年、p122~p132
- 「わたしの中仕切」『現代教育科学』第 21 巻第 11 号、明治図書出版株式会社、1978 年、122-131 頁
- 「何から学んできたか」『現代教育科学』第 21 巻第 12 号、明治図書出版株式会社、1978 年、121-131 頁
- 「一期一会のこと」『現代教育科学』第 21 巻第 13 号、明治図書出版株式会社、1978 年、124-131 頁
- 「父母の生活土台に参入して子供とともに歩く」『現代教育科学』第 22 巻第 1 号、明治図書出版株式会社、1979 年、123-131 頁
- 「ある判定基準について」『現代教育科学』第 22 巻第 2 号、明治図書出版株式会社、1979 年、122-131 頁
- 「断片的に」『現代教育科学』第 22 巻第 3 号、明治図書出版株式会社、1979 年、124-131 頁
- 「高校の「部落問題」の学習の実践課題」『現代教育科学』第 22 巻第 10 号、明治図書出版株式会社、1979 年、124-131 頁
- 「感受性ということ」『現代教育科学』第 23 巻第 7 号、明治図書出版株式会社、1980 年、95-99 頁
- 「二つの側面から学ぶ」『現代教育科学』第 24 巻第 4 号、明治図書出版株式会社、1981 年、24-29 頁
- 「林竹二の論の側面」『現代教育科学』第 24 巻第 10 号、明治図書出版株式会社、1981 年、

【上記以外の参考文献】

林竹二『教育の再生をもとめて——湊川でおこったこと』筑摩書房、1977 年

竹内敏晴編『からだ=魂のドラマ——「生きる力」がめざめるために』藤原書店、2003 年

後藤直、萩本善三、井川勝編『同和教育実践—新たな人権教育の創造』ミネルヴァ書房、  
2005 年

友永健三、渡辺俊雄編『部落史研究からの発信 第三巻 現代編』部落解放・人権研究所、  
2009 年