

マイノリティの視座：「国民」という枠組みではない学力論

センター協力研究員（大阪市立大学人権問題研究センター助教授） 鍋島 祥郎

協力研究員にご指名いただいはや1年、その間になんらの貢献もできず、あまつさえこの原稿も締め切りを過ぎて督促をいただく始末。センターの方々には多大なご迷惑をおかけしたことをこの場を借りてお詫びしたい。

さて私は被差別部落の子どもたちの学力をテーマとしているが、昨今の学力問題ブームは、マイノリティの視座からみた学力問題との異同という点で考えさせられることが多い。もちろん今日の学力論争や学力低下論で展開される「学力問題」にはいろいろな相があり、十把一絡げにするわけにはいかない。大学側のリミディアル教育からの逃避としての「学力低下」論。所詮他人のふんどしでしか相撲がとれないのが大学教員の実情である。

「総合的な学習」に対する教科主義の側からの反撃としての学習指導要領批判。教科書会社も教科の数を減らされれば痛手であろうなどとうがってみたりする。教科書の印税で儲けている大学教員にも大きな利害関係が生じているだろう。利権というのはこういうものか。学習指導要領批判は総合的な学習によって現場に教育内容編成権の一部が実質的に分権されたという事態へのリアクションとも受け取れる。現場サイドもこれにはピンと来ていないようではあるが。その一方で、荻谷剛彦氏のように、階層間格差の拡大という点での学力低下を問題にする論調もある。その尻馬に乗ってニッポンジンの頭が悪くなるなどといったげな主張も横行している。

冷静に議論をしようとする多くの人々はもちろん、ニッポンジンというあからさまに政治的に正しくない表現は用いない。「国民」であるとか「子どもたち」の学力低下という言葉で表現する。だが、「中央」から聞こえてくるこれらの議論が、はたして社会の多様性にどれほど目を向けているのか、さらには個々の集団によって「学校」も「教育」も「学力」も意味が違っていることにどれほど目を向けているのか、疑問に思うことがしばしばである。

被差別部落の人々にとっての学力問題とは、近代教育史を通じて発生したこれらの人々に対する排除と抑圧の結果として生じた低学力傾向から子どもたちをどう解放つかということである。しかし中央で学力観がくるく

ると変えられるたびに、おいつき、おいこすべき相手はするりと逃げていく。いや、もうそんな中央の定義する賢さに迎合するのはやめて、自らの学力観をうち立てようとする試みもなされた（「解放の学力」と呼ぶ）。しかしかんせん、子どもたちの通う学校は中央集権的制度の中にあり、子どもたちが将来参加する日本の社会は部落外の人々に支配されたものである。「賢さの定義」は、所詮我々の手の中にはない。社会の中で他の人々とは異なる現実を生きねばならないにもかかわらず、部落の子どもたちも「国民」「子どもたち」「ニッポンジン」のひとりとして「標準化されたカリキュラム」の中で教育されてしまう。マイノリティは、そう簡単にこの同化のロックインから抜け出せないのである。

そのことを思うとき、在日コリアンが民族学校・民族教育にこだわってきた気持ちが痛いほどよくわかる。ニッポンジンが決めたニッポンジンとしての賢さの定義に、唯々諾々として従うわけにはいかない。それは政治的な問題ではなく、生活の必要から来るものなのである。ジェンダー、階層、エスニック、障害など、社会の多様性は枚挙にいとまがない。それぞれの立場にある子どもたちは異なった現実を生きねばならない。その現実を生き抜き、なおかつ対等にこの社会に参加しうる能力の開発こそが、求められているのである。

もちろん、部落の人間としての賢さ、在日としての賢さの定義が、中央の学力論争とまったくかけ離れたものであるのではない。社会の変動の中でこれらの子どもたちも新しい能力を身につけていかねばならないし、言語的、数的能力といった学力の骨格部分でも問題を共有している。円周率が3であるべきか否かということに多くの資源と議論を投入するのはやむを得まい。だが、それと同様に、女性のための学力観、障害者のための学力観、在日や部落の子どもたちのための学力観を開発し、発展させ、実践するために、もっと資源も議論も投入されてよいのではないか。そうしたことを現場で手弁当でやっている教員や地域住民のための教育臨床研究が、東京大学という中央で臆することなく進められることを期待してやまない。