

当事者とは誰のことか

——日常性の解剖としての差別問題学習——

大庭宣尊

(受付 2004年5月10日)

0. はじめに

同和教育と呼ばれる教育実践は、部落差別問題の解決を志向してはじめられ、広い範囲で展開されてきた。同和対策に対する特別法体制の終焉と軌を一にするように、同和教育ではなく、広く人権問題を学習する必要性がとなえられ呼称も「人権教育」が一般的になっていく。もちろん、「同和教育」にあっても、学習内容としてさまざまな差別問題・人権問題が取りあげられるようになってきていたのであるが。

ともあれ、差別問題・人権問題の解決を志向する教育実践とは具体的にどのようなものがイメージされているのか。

例えば、広島県教育委員会は1970年に定めた「同和教育行政施策の方針」の中で、同和教育のねらいを「部落差別の根絶を期し、同和地区児童生徒に対する進路の保障につとめるとともに、すべての県民に対して人権尊重の自覚をたかめ、差別に対する科学的認識を深め現存する差別の実態をなくしようとする意欲と実践力をもった人間を育成する」とうたっている。ここには二つの柱がある。ひとつは「同和地区児童生徒に対する進路保障」であり、今ひとつは、「差別の実態をなくしようという意欲と実践力を持った人間の育成」である。この二つの柱のうち、本稿ではここで言う「差別の実態をなくしようという意欲と実践力を持った人間の育成」に焦点を当

* 本稿は2002-2004年度科学研究費補助金基盤研究(C)(2)の助成をうけた「“人権と差別”の比較教育社会学」と題した一連の調査研究の成果の一部である。

てながら同和教育・人権教育のありようを分析するとともに、その可能性を探っていくことにするのだが、まずは、「意欲と実践力」ははたして育成できているのか、という問いが立ち上がる。

同和教育・人権教育に関しては、「形骸化」「空洞化」さらには「他人事化」などが指摘されてきたし、筆者も別の機会に、「正しい知識の提供」に終始し日常の差別的リアリティを問わない同和教育の問題性を指摘しておいたが[大庭, 1999]、ここでは、「科学的認識」「正しい知識」の提供のされ方の考察を進めていく。

1. 夢見られる奇跡

作家ジョン・グリシャムの小説“A TIME TO KILL”を下敷きにした映画(ジョエル・シュマッカー監督『評決のとき』)の結末に起こる“奇跡”を紹介しよう。

アメリカ合衆国南部の町で、白人男性2人が黒人少女を強姦し瀕死の重傷を負わせる。犯人=白人/被害者=黒人という本件の場合、過去の事例から見ておそらく犯人は無罪になるだろうと噂される。被害少女の父親が法廷へ移動中の犯人2人を射殺する。ストーリーはこの父親の刑事裁判をめぐって展開していく。父親の弁護人は白人男性。地域性や陪審員の構成(白人中心)からして、父親への有罪判決は間違いないものと思われていたし、事実、陪審員は(それは禁じられていたものの)それぞれ有罪という感触をお互いに漏らす。そしてむかえる最終陳述。弁護人が陪審員に語りかける。

「皆さん、これから私がお話しする少女の話を、皆さんの心で聞いてください。お願いします」。その少女は強姦され傷つけられつばを吐きかけられ木に吊られ橋の上から河原に投げ落とされました、その姿を思い描いてください、と。このあと、弁護人は中空をみつめ、そして言う。「この少女は白人です」。

この弁護人は、少女の父親と別の裁判を通して面識があり、強姦事件の

直後、父親から「俺が面倒なことになっちゃったら頼むぜ」という言葉をかけられる。その次の日に射殺事件が起こるのだ。弁護人は、裁判の過程で妻に、「彼（父親）が何をやろうとしているのか感づいていたがとめることはしなかった、それは、強姦されたのが自分の娘だったら自分も同じように行動するだろうと思ったからだ」と述懐している。

日常の平穏な秩序を生きる《私》にとって、事件の被害者は、「あんな目にあって気の毒な」という感情を寄せるにしても、通常、《あの人》として定義される。ましてや、この裁判の場合、陪審員は強姦事件そのものではなく、射殺事件をめぐって法廷に招集されているのである。さらに、強姦されたのは《私たち（白人）》の娘ではなく《彼ら（黒人）》の娘であり、逆に射殺事件で殺されたのは《私たち》の息子であり、殺したのは《彼ら》なのだ。この弁護人が「被害にあったのが自分の娘だったら」というところから出発しているのは、むしろ例外的であり、だからこそ弁護人に対してさまざまな妨害工作が仕掛けられたのだ。弁護人はあらゆる手だてを尽くすが辣腕検事の前に敗色濃い状況に追い込まれ、最後に残る一手に賭けた。その一手が“あたる”。

結論は無罪。どんでん返しが起こったのだ。陪審員はこの黒人の娘が強姦された事件を当然ながら知っている。陪審員は被害少女のイメージを思い描くよう促される。人びとの脳裏に浮かんだ少女の肌の色は「白」ではないはずだ。最後の瞬間、肌の色は「白」へと反転していく。「無罪」はその反転を物語る。強姦事件の被害少女は、単にあのひと／私という図式の中に納められているのではなく、彼ら Them / 私たち Us という二項図式の中に位置づけられてきた。この二項図式こそが人種主義の要なのだが、それが弁護人の仕掛けによって無効化していくさまは、まさに奇跡であろう¹⁾。

私たちはこうした仕掛けが奏功し、人種主義という壁が突き崩されるこ

1) なお、この映画はレンタルビデオの某全国チェーン店では「ヒューマン」ではなく「サスペンス」へ分類されているところが面白い。

とを夢見つつも、現実的にはきわめて困難であることを、知っている。映画の中においてすら、例えば、“仕掛け”と“どんでん返し”に感激した観客がこの映画を二度目に鑑賞するとしよう。二度目のストーリーは、その観客にとって「筋が読めてしまう」ものであり、一度目には感じられなかった「つくりごとっぽさ」を充満させて立ち現われるのだ。それは、この奇跡のストーリーが、《彼ら》の娘を《私たち》の娘へと読みかえることに成功したとしても、Them / Us という図式そのものを食い破ったことを意味するわけではないからではないのか。にもかかわらず、私たちは、こうした“奇跡”が現実にかかることを望んでいるのだ。

『評決のとき』の生命線は“奇跡”であろうが、いわゆるヒューマンタッチな映画は、あるべき状態をめざす予定調和なストーリーになることが多い。現代日本の学校で生徒たちが「見せられる」²⁾ 人権啓発映画のほとんどは、そうした予定調和な世界である。啓発映画に限らず、人権教育・同和教育の多くは、「～される」ストーリーからはじめられ、予定調和な世界へと回収されていく（少なくとも生徒にとってはそのように受け取られている）。予定調和な世界とは、今ある秩序を揺るがせることはない。私たちは、Them / Us という二項図式が食い破られる奇跡を夢見つつも、むしろ、その図式の再生産を繰り返してきたのではないだろうか。

2. 「～される」という語法による「あるべきでない状態」の言明

今、手もとにある『広辞苑』（第5版）をひもとくと、さべつ【差別】とは、「(1) 差をつけてあつかうこと。わけへだて。正当な理由なく劣ったものとして不当にあつかうこと。(2) 区別すること。けじめ。『大小の～がある』。(3)→しゃべつ」とされている。ところが、現実の差別が語られる時、下の文章のような語り方になることが多い。

「いわゆる同和問題とは、日本社会の歴史的発展の過程において形成さ

2) 筆者の講義の受講学生に聞いたところその大半は、「見せられた」と表現する。

大庭：当事者とは誰のことか

れた身分階層構造に基づく差別により、日本国民の一部の集団が経済的・社会的・文化的に低位の状態におかれ、現代社会においても、なおいちじるしく基本的人権を侵害され、とくに、近代社会の原理として何人にも保障されている市民的権利と自由を完全に保障されていないという、もっとも深刻にして重大な社会問題である」

同和行政・同和教育を「国策」として展開するよう求めた『同和対策審議会答申』（1965年）の「第1部 同和問題の認識／1. 同和問題の本質」の冒頭の文章である。このように、同和問題は「深刻にして重大な社会問題」であるがゆえに早急な施策が必要であると、内閣総理大臣に対して答申するにいたる歴史的背景には、部落解放運動の長年にわたるクレーム申し立て、および各界を巻き込んだ国策樹立運動の展開があった。この文書に流れる問題認識が部落解放運動からのものを大幅に取り入れていることは周知の事実である。

さてこの文章では、「同和問題の定義」が、行政文書によく見られる傾向とはいえ、「～される」という受動態で書かれているのだ。「低位の状態におき」「基本的人権を侵害し」「保障していない」主語はカッコに入れられたままである。そうした受動態の直前に「差別により」という文言があるが、「差別」そのものが主語ではあるまい。また、『答申』の前文においては、「その早急な解決こそ国の責務であり、国民的課題であるという認識」が示されているのであるが、その「認識」と上の「定義」とがどのようにつながるのかということも曖昧なままである。ともあれ、同和問題（部落差別問題）が「深刻にして重大な社会問題」、すなわち「あるべきでない状態、それを改善するために何かがなされるべき状態」[キツセ&スペクター、1977=1992:134]であるという言明は、「～される」という語法でなされているのである。こうした「『～される』語法の施策」ともいうべき行政スタンスは、同和問題、障害者問題、女性の労働問題（「男女雇用機会均等法」）などにおいても一貫している。差別そのものを禁止する法令を定めている欧米諸国とは異なり、日本では「差をつけてあつかう」「わけ

へだてをする」ことに関する罰則規定抜きの“対策”が展開されていくのである。

ちなみに、『広辞苑』の第1版(1955年刊)では、さべつ【差別】の定義としては、上の(2)(3)のみであり、第2版(1969年刊)で「差をつけて取り扱うこと。わけへだて」が付け加えられ、第4版(1991年刊)から上で見たような定義になっている。“克服すべき問題”として言及される「差別」、つまり上の(1)の意味合いが一定の広がりで見られるのは、それほど古い時代ではないということが分かる。1960年代末から80年代にかけては、差別へのクレーム申し立てが「より平等な、秩序のある、人間的な、もしくは便利な物事の在り方の要求として表現」され、その際「しばしば義憤を表明する」[キツセ&スペクター:134]ものとして人々の前に展開された時期である。辞書は、そうした状況を反映していると言える。

さて、差別へのクレーム申し立てであるが、まず、「～される」という語法と「～する」という語法、いずれの語法によるクレーム申し立てが日常世界を生きる人々に受容されやすいか。言うまでもなく、前者である。少なくとも現代社会にあって人々は差別という行為が「誉められたもの」ではない、という認識は共有しているように思われる。それゆえ、差別を行った者として同定されることは、「善良」とまではいかないにしても「普通」の生活を送る「普通」の人という自己イメージが毀損されることになるだろう。だからこそ私たちは、例えば、「差別は悪いと知っているけれど…」「別に差別しようっていう訳ではないのだが…」などというエクスキューズを、日常生活の折々に聞くことができるのである³⁾。だからと言って、「～される」という語法によるクレーム申し立てが容易に受け入れら

3) こうしたエクスキューズは日本だけではなく、例えばオーストラリア社会でも、“I’m not racist, but…”などというものを聞くことができる。オーストラリアの有力紙エイジの日曜版には、The Sunday Age magazine が付録としてついてくるのだが、その1999年9月19日号は、“I’m not racist but…”という特集を組んでいる。

れるかといえば、そう簡単な話ではない。「～する」という語法よりは人々の意味の秩序を攪乱する割合が低いだろうというに過ぎない。クレームを申し立てるということは、そこにある意味の秩序を多かれ少なかれ攪乱するものである。その中でも、「～される」という語法の物語の方が「～する」という物語より、差別される《あの人たち》とそうではない《私たち》という二項図式に回収されやすく、そのため、人々が意味の秩序を回復していくことも相対的に容易であるのだ。

いわゆる確認・糾弾会は、「～する」という語法で語られる差別の告発であるがゆえに、それについての風聞・負のイメージ（差別した者が「つるしあげられる」とされる）が広く流布しているようである。しかし、実際のところ、部落解放運動の差別に対するクレーム申し立ては、「～する」という語法ではなく「～される」という語法で行われる方が圧倒的に多い。「される」という語法を用いて、あつてはならない状態を告発し、それを克服して「公正」「正義」を実現すべきであるというストーリーを展開する、まさに、先に見た『同和対策審議会答申』の語法と相似である。それは、差別という行為がインフォーマルな関係の中で実践され、そうした行為が差別として認知ないしは告発されることがまれであるということもあるが、それ以上に、部落差別という社会的カテゴリーの排除・差別が、個別の差別行為者を次々と告発していくことではなく、むしろ、当該カテゴリーのおかれた社会的ありようそのものの変革を求めているからに他ならない。

3. 客体として構成される被差別カテゴリー

学校教育をはじめとする教育実践は、「あるべきではない状態」を告発するよりは、「あるべき状態」をめざすということに軸足をおいて展開されるものである。もちろん、同和教育の実践にあたって人口に膾炙した「部落差別の現実に深く学ぶ」というスローガンが示すように、今ある差別の現実から発想することの必要性は認識されるものの、基本的には、「学力保障」と「差別をなくしようという意欲と実践力の育成」をめざすものと

してあった。「学力保障」という目標は、一部の子どもたち（例えば同和地区の子ども）が差別や環境等によって学習を阻害されている時にはそれ相応の手だてを求める。また、「差別をなくしようという意欲と実践力の育成」を進めていく時、一般に行われるのは、「差別する」者の告発ではなく、差別された（被害）という「あるべきではない状態」の提示と「あるべき状態」の“確認”である。

さて、その「される」という語法による被害者（被差別者）像の提示によって正義を訴えるという手法が常に成功をおさめるかどうかである。むしろ、逆の効果さえもたらしているのではないだろうか。ここでは、そのことに関して考えてみよう。

筆者は担当講義（同和問題論）で毎回の講義への感想・意見・反論・質問などを書いてもらいそれを次回の講義で受講生にフィードバックしていくということを続けてきている。また、折に触れて課題やレポートの作成を求めている。ここでは、データとしてそこに受講生たちが記述したものをを用いることにしよう。

「(これまで受けてきた同和教育は) プリントなどが配布され、映画などを見て感想を書くといった基本的にはかわいそう…、と思わせるための授業だった感じがあります。今ひとつ外からその問題を見ていて、『そんな人もいるんだ…』『大変だなあ…』という見方に固まっていたと思います。私もそのとき、“また何か映画かなんか見んのか、早く終わらないかなあ…”と軽い調子でうけていました」(筆者担当講義でのレポートより。断りのない限り、以下同じ)

日常の平穏な秩序を生きる《私》にとって、差別の被害者（被差別者）とは、たとえ「大変だなあ」という感情を寄せることがあったとしても、《そんな人》として定義される。「かわいそうな」被差別者像を提示されて、そんな人／(そうではない)私、という図式が揺らぐことはほとんどない。

「ともかく人権教育というネームだけで堅苦しくて、息苦しかった。…」

大庭：当事者とは誰のことか

しかし、いざそのことを学ぶと真剣に考える。『ああ、そうなのか、そうなのか』と、解った風なあいづちをうった。だけど、しょせんは他人事だという気持ち強い。自分とは関係ないという感情が出る。結局、僕たちの学習時間が終わると、それはジョークに変わる」

ジョークの中には、エタ・ひにんなどの賤称を使ったものもしばしば見受けられる。「ひどい目に遭いました」と語られる被差別者は、あくまでも《あの人たち》なのであって、「しょせんは他人事だ」。だから授業で知った言葉もジョークとして使い、まんまと笑いをとることに成功する。たとえば次のように。

“俺らが將軍ということはないにしても、まあ武士だとしたら、お前なんかさしずめエタ・ひにんというところやなあ（一同、笑い）”

なぜ「笑い」がおこるのか。たった今提示された「ひどい目に遭っている」被差別者をシンボライズする言葉は、そう呼ばれる《あの人たち》とは違くと定義される自己にとってみれば、人間の価値を貶める語彙であり、なおかつみんなと共有できる便利なものとして学習されたものにすぎないからだ。

一番目にあげたレポートの学生はおそらく、この学生のように人権学習の内容をジョークにすることはないように思われる。しかし、ジョークとして使う／使わないといった違いは、《あの人たち》と《(そうではない)私(たち)》という認識構造の相似性の前ではあまり重要なものではない。そして両者はともに同じ問いを発するのだ。「なぜ差別されるのだろう」。彼／彼女らには差別を受けた人が発する次のような叫びは聞こえない。「なぜ差別されるのかって？そりゃ、こっちが教えて欲しいくらいだよ。なぜ差別するの？僕が何をしたっていうの？」。

講義の開始から2, 3週目に、「部落差別を小学校高学年が理解できるくらいの言葉で説明する」ために、配布した用紙の「どのような人を」「どういった具合に」「～～する」という欄を埋めるよう指示を出してみる。

特に目立つのは「どのような人を」の欄に記された言葉の数々である。「低い身分とされた人」などといった「～される」語法や、“低い身分”に代表されるような「系譜」に関する記述、さらには、「汚い」「貧しい」「違う」など「差別される理由」なるものを書き連ねているものも少なくない。こうした記述は、現代の若者がどのような同和教育を受けたか（ないしは、どのような問題認識をそこから引き出してきたか）を示して興味深いだが、ここでは、「～される」ストーリーが何をもたらし、何を隠蔽していくかに焦点を当ててみよう。

課題用紙には部落差別についての説明文を記述する欄とは別に、講義に関する意見・反論・質問などを書く欄を設けているのだが、多くの学生が、課題はかなり難しかったと言い、ある学生は「何よりも自分がわかったつもりでいただけで何もわかっていなかったことに気付きました」などと書いている。次の週、「何もわかっていなかったということもあるかもしれない。あるいは、それとは別の要因も考えられるのではないか。『どのような人を』が、“を”であって“が”ではなく、『～された』ではなく『～する』となっている点に気がついた？ 諸君の認識の中の部落差別は受動態のストーリーとしてできあがっていて、その時、差別“する”主体も、差別を受けながら“どっこい生き抜いている”主体も欠落しているかもしれない」と投げかけてみる。

a) 「小学生に教えるように説明せよと言われて書いているうちに何か違和感を感じました。その違和感は何だったんだろうと思いながら今日の講義を受けると、その違和感とは文章を書く時に受動態ではなく主語主体をはっきりさせるために肯定文（能動文？ - 引用者）で書いたからだと分かりました。私は今まで差別はされる人がいてとか思っていたので、差別はする人がいるからだと考え直しました」

b) 「今まで、小中高と被差別部落の問題を学んできた中で、たぶんずっと“受動的”な観点からしかこの問題について教わったことはなかったし、自分も考えたことがなかったと思いました。主語の部分で『私が』にして、どのような人々を、どういった具合に、～するのかと、

あてはめてみるとぞっとしたし、差別はいけないことだと再確認しました」

c) 「受動態で語られる『○○○は…される』は、その行為をする主体がぼやけていると初めて聞きました。考えてみれば、ごく当たり前の話なのに目からウロコの気分でした。殊に差別問題に関しては受動態の言い方であれば、所詮他人事だという思いが無意識のうちにでていきますよね。私は今までの人権・差別問題、自分なりには一生懸命に考えて差別は絶対ダメだと思ってきたつもりです。しかし思い返してみれば被差別者とは『世間一般の不当な偏見を受け、卑しい扱いを受けてきた人たち』と受け身でずっと考えてきました。もっと誰が～する、という考えをして、もっと自分に即したものの見方をしたいと痛切に感じました」

a) の記述からは、「～された」という語法でつづられるストーリーが「差別される人がいて差別がある」という認識を呼び込んでいることがうかがえる。また、b) の記述は、「～する」という語法で差別というものをあらためて考えてみた時、「私がする」ということの、私自身にとっての「ぞっとする」位相が立ちあらわれたというのである。「～される」で終始するストーリーは、「～される」が「～する」によって成立する状態であるということや、また「～する」主体の存在を隠蔽してしまうのであるが、c) の記述は、さらに、「～される」で終始する語法が提示する被害者のストーリーは、「差別は絶対にダメだと」考える若者に、問題をあの人たち／私たちという二項図式へと回収することを促し、その結果、「他人事」視させてしまう様をうかがわせる。

「～される」という語法でつづられる物語は、被差別カテゴリーに属するとされる人々を、差別をされ、悲しい目に遭わされ、気の毒がられ等々、常に「～される」客体として構成し続けることによって、私たちとは違うあの人たちという図式を再生産していく。その時、被差別カテゴリーに位置づけられた彼／彼女がその固有の生を生き続けていること、喜怒哀楽の感情を持ちながら普通に生きる主体であり続けているということは想像の

埒外におかれるのだ。たまたま、「～される」物語に義憤を感じたとしても、この私に何ができるのかということは不明であり、それゆえ、「意欲」は「差別は絶対ダメ」と心がけるしかなく、実践力を高めることもできないままである。逆に、私たちは、「～される」ストーリーから「～する」ストーリーに転換した時の「違和感」にこだわることで、私にとっての「問題のあり方」を今一度読み解き直すことができるのではないだろうか。

4. 関係性から差別を読み解く

同和教育によって差別問題の「他人事」視がもたらされるという問題点は、早くも80年代から指摘されていた〔江嶋修作, 1985: 22-25〕。最近では、社会学者・橋爪大三郎が、「日本の『反差別教育』なるものが、反差別の教育でもなんでもなく、かえって差別をひどくしているのではないか」との疑問を呈し〔橋爪, 2002: 216〕、それは、「『差別してはいけません』と強調するばかりで、『自分も差別されるかもしれない』『自分が差別されたらどうしたらいいか』ということを考えていないからだ。差別はしよせん、他人ごとで、自分の問題ではないやという、傍観者の態度なのである。要するに、当事者意識が欠けている」からであり、「他人事」視が克服されず当事者意識が欠けたままでは反差別どころか、差別をひどくすると指摘する〔橋爪: 225〕。

橋爪はさらに、「理由もなく差別されていること自体が、新たな差別の原因になっていて、それを乗り越える方法を、(「差別はいけません」と強調するばかりの)『反差別教育』はもっていない」〔橋爪: 219〕という。この点に関しては筆者も同様な感想を持っているのではあるが、後に詳しく述べるように、「～される」語法で差別を考えること、つまり自らを「～される」ポジションに位置づけるということで、「当事者意識」がもてるかどうかということに関しては、いささか懐疑的である。ともあれ、もう少し橋爪の「論理」に耳を傾けてみよう。彼は言う。「大多数のわれわれ／少数の彼ら、という図式こそ、差別の温床である」〔橋爪: 221〕。上で触れ

た学生たちのもつ、あの人たち／私たちという図式と相似な関係性のありように橋爪も注目するのであるが、彼は、この図式の“数”にこだわる。

「差別をしないことが、多数者（われわれ）の、少数者（彼ら）に対する恩恵なのであれば、ちょっとしたきっかけで、差別が起こっても不思議はない」。ここまでは大した異論はない。しかし、「大事なのは、差別やいじめがあっても、その被害が誰かに集中しないような仕組み、その被害をすばやくい止める仕組みをつくることである」[橋爪：222]。そのためには、「差別をしてはいけません」ではなく、「(私が) 差別される」状況を想定した教育を行う必要があるといわれれば、首をかしげたくなる。

「私が差別される」という想定は、それこそ「差別をしてはいけません」と強調する教育実践においても、早くから用いられてきた。典型的な例としては、「誰でも一つや二つは、差別を受けたり虐げられたりした経験をもっていると思います。その時のことを思い出すのです」。あるいは「人間、いつ何時差別される様な状態に陥るかもしれません。決して他人事として考えてはいけません」などなど。しかし、結果は、いじめ（橋爪もいじめを例に出して論じているが）がそうであったように、「だって、私／僕はそうじゃないもの」「よかった、そんな（差別される／いじめられる）人じゃなくて」あるいは「差別されたくない（いじめられたくない）から差別（いじめ）をするのもしかたないことなんです」という反応（教員の側からすれば期待に反する反応）が返ってきたのではなかったか。

ストーリーはいったん他者の前に提示されるや、あらゆる「読み」「解釈」に開かれていく。「～される」という語法によるストーリーは、たとえ橋爪の言うような、「自分がされるとしたら」という想定を行ったとしても、やはり、「～される」のは《あの人たち》であり、《私たち》は《あの人たち》とは違うものとして定位されるのである。それは、数の問題としてのみ立ちあらわれる関係性ではない。

ここで、J. A. バンクスが言う注入 *infusion* と変換 *transformation* の違いを考えてみよう。バンクスはこの両者の違いを認識することの必要性を、

カリキュラムをめぐって論じている。例えば、「カリキュラムを根本的に変換することなしに、エスニックやジェンダーに関する内容を注入すると、生徒は、エスニック集団や女性の経験を、伝統的な西洋の原理にもとづいた視点や概念的枠組みによってみてしまう」というように。そして、カリキュラムの（注入ではなく）変換が生徒や教師のパラダイム転換を促すというのである〔バンクス、1999: 31〕。

ここから私たちは次のような示唆を得ることができるのではないだろうか。「～される」という語法によって被差別者像を提示し、それを前提として「正義」を考えるとというストーリーは、あの人たち／私たちという二項図式そのものを揺さぶることはない。むしろ、「～してはならない」と強調しようが、「～されるとしたら」と想定しようが、結局はその二項図式へと回収されていくのだ。重要なことは、パラダイムの転換、橋爪言うところの「理由もなく差別されていること自体が、新たな差別の原因になっていて、それを乗り越える方法」の獲得、つまり、差別を生みだし正当化する関係のあり方（これまた橋爪言うところの「差別の温床」）そのものへのまなざしを獲得することであろう。

一方、「差別」を「私人間の人間関係」に「矮小化」しない方がよいと唱える論者もいる。生田周二は、「差別は本来、個人や集団がもつ事実上のあるいは架空のメルクマールによって、制度的・社会的に不当な排除や不利益を与える行為や事実」とした上で、「差別という言葉は、政治的・経済的・社会的な権力関係に関わる人権侵害や不当な取り扱いにおいて、その責任や問題点を追及する際に使用すべき言葉であり、私人間の人間関係に関して使用しないほうが賢明であろう」と言う〔生田：2001: 17-18〕。なお、この「私人間の人間関係」としては「結婚問題」が例示されている。

「傷つけない」「バカにしない」などという人間関係上の心構えに矮小化することによって差別認識の空洞化を招き、社会的権力関係を不問に付すということは避けるべきだと筆者も考える。確かに、同和教育・人権教育の中には、差別を「人をバカにすること」や「人を傷つけること」などに

矮小化しているものがあるようだ。学生たちのレポートを見る限り、少なくとも生徒たちがそのように理解するような教育が行われていることは確かである。俗に言う、「身近な差別からの発想」なのかもしれない。しかし、それは日常的な人間関係であって、差別という言葉をもとに動員すべき質のものではない。学生たちはしきりに「これって差別ですか？」と質問する。それらは、「もしも差別じゃないって言われたら安心し、差別だと言われたら動揺するのだろうか。それって、なんだかおかしい。差別と名づけられようが名づけられまいが、人間として、マナーとしてやっちゃあいけないことぐらい自分の心と頭で考えようよ」（受講生の声）といった次元のものが多し。あるいは、差別を優劣の問題と考え、「人間誰しも人より優れていたいと思うのだから、差別はなくならないと思う」という学生も多い。

「僕の通っていた小学校の運動会の徒競走で、足の遅い人と速い人でわけて走っていたことがありました。足の遅い人がかわいそうだというのでそうしたらいいのですが、見ている方は全然楽しくありませんでした。足の速い遅いは差別ではなく区別だと思うので、別にそういうことをする必要はないんじゃないかと思いました」

ここに見られるように、「『差別』という言葉が現代社会のモードとなっている」[小浜逸郎, 1999: 202] 感は否めないし、「差別」をめぐる言説の空洞化現象 [江原由美子, 1988: 97] も起こっている。「劣っているとみなす」ことや「バカにすること」あるいは「傷つけること」は、そのまま差別であるわけではないだろう。差別的な関係の正当化のために、あるいは、差別という行為の口実として「劣っている」「バカ」などが動員されることがあったとしても、それらがそのまま差別であるわけではない。同じように差別を受けることが癒しがたい心の傷として刻み込まれることがあったとしても、傷つくことそのものが差別なのではない。にもかかわらず、それぞれが差別と等号で結ばれているさまが多々見受けられる。

しかし、である。結婚における忌避（結婚差別）は、生田の言うように

「私人間」の人間関係の問題などでは終わらないのだ。それは個人的な（他者と共有しえない）嫌悪感などによるものでもない。「私人」の行為に見えるながらも社会的な文脈、「インフォーマルな集団における規範」[野口道彦, 2000: 191] とでも呼べるものに沿った行為なのである。まさに、「社会的に不当な排除や不利益を与える行為」（生田）としての差別と言えるのだ。

部落差別にせよ、性差別にせよ、障害者差別にせよ、民族差別にせよ、またレイシズムにせよ、克服すべき社会問題とされる「差別」とは、社会的カテゴリーに関わる問題である。それは、個人間での個別行為にとどまるものではなく、〇〇というカテゴリーが、さまざまな価値づけ・意味づけをともなって差別の対象に仕立て上げられているという社会的背景をもつものとしてある。私たちは、そうした差別・排除対象としてのカテゴリー化を成立させるような社会的な関係性を生きているのだ。

関係性から差別を読み解くとは、私たちの生きる社会的関係性という文脈のただ中に差別を位置づけて考えるということである。それは、関係のあり方を読み解くものであり、差別を心の問題や個人的なことがらへと回収しないということであり、制度・政治・文化などへと問いを開いていくことでもある。

5. 当事者とは誰のことか？

先ほど触れた橋爪大三郎の文章は、オーストラリアにおける多文化主義の歴史が語られる際には必ず言及される人物、アル・グラスビーの“The Tyranny of Prejudice”の邦訳書『寛容のレシピ～オーストラリア風多文化主義を召し上がれ～』⁴⁾に付された「解説」である。橋爪は、グラスビーが

4) 原題を直訳すると『偏見の暴虐』であるが、これは1984年のいわゆる「大移民論争」の中心人物であり歴史家である G. ブレイニーの主著“The Tyranny of Distance”（邦訳『距離の暴虐』）に対する当てつけとなっていることから分かるように、移民論争において沸騰した多文化主義批判への反論として書かれたものである。訳書では、こうした事情は一切触れられていない。

「差別は恐ろしいことです。差別されないようにしましょう。もし差別されたら、それは差別している相手が間違っているのです」（傍点は原文）と教えている、と解釈する [橋爪：219]。グラスビーがそうしたことを教えているとは筆者には読めないのであるが、ともあれ、橋爪も認めるように、グラスビーは「差別のありかを突きとめ、原因を探り、的確に反撃を加えていく。…なるべく多くの人びとを巻き込み、味方につけ、なるほど差別はばかばかしいと納得させる。そのいっぽう、差別にこだわる人びとを孤立させ、自己矛盾に陥らせ、笑いによって包囲する。かたくなな差別の外側に、多文化主義の共存の輪が広がっているのに、なぜそこに加わらないのかとうながすようにして、運動を進める」 [橋爪：239]。読者は、グラスビーがこうした戦いを語る時、痛快な気分さえ覚えるかもしれない。あるいは、それは「私人間の人間関係」であって、やり過ぎだろうと眉をひそめる読者もいるかもしれない。

白豪主義から多文化主義へ、不寛容な社会から寛容な社会へ。グラスビーは、「国中の教室を寛容を鍛える場にする」ことをめざした [グラスビー, 1984=2002: 103]。その後、「皆が聞かされたイデオロギーとしての多文化主義は、現実の描写であると同時に…、奨励されるべき態度」 [ハージ, 1998=2003: 163] となっていく。その一方、反アラブ、反アジア、反アボリジニ的な暴力が多発する [HREOC, 1991]。

ハージは、そうした暴力的な実践が「レイシストの暴力」と特徴づけられる時、「こうした事態が周縁的で、オーストラリア主流文化には無関係であるという印象が積極的に与えられてきた。その一方で、主流文化はリベラルで『寛容な』社会の好例とみなされるのだ」と指摘する [ハージ：155]。こうした捉え方からすると、グラスビーの語りの中で反撃をくわえられ、笑いに包囲され、孤立させられていく、自民族中心主義的な行動に走る生徒は、他の生徒にとっては「周縁的」な生徒であり、それを笑う周りは「多文化主義」という寛容を確認する、という役割を担っていることになる。「邪悪なレイシズム」と「善良な寛容」との道徳的な区別 [ハージ：61] が、

前者を周縁的なものであり主流文化の寛容とは無関係であるという「ファンタジー」を強固なものにしていくという指摘を、日本の同和教育・人権教育の現場に引き寄せてみよう。

同和教育・人権教育における「～される」ストーリーを、生徒たちが、あの人たち／私たちという二項図式へと回収していく傾向については先ほど述べた。差別されるのは《あの人たち》なのであって《私たち》ではない。「どのような人をどのような具合に～する」の「どのような人を」の欄に「あったこともない人」と記する学生も少なくない。その横の席に、あるいは講義がすんで食事を一緒にとる仲間の中に差別・排除される大きな可能性を背負わされた学生がいるにもかかわらず、である。

差別をめぐる生徒・学生たちの認識をさらに述べるならば、「差別をする」人は、遅れた・いけない・弱い人間であり、《私たち》の周縁にいるかもしれないが、日常的な存在としての位置を与えられていない。差別される気の毒な《あの人たち》がいて、遅れた意識の持ち主が差別する。差別される立場でもなく、ましてや「差別はいけない」ということを知っており差別するつもりもない《私たち》の日常とは無縁な物語として、差別がある(らしい)、と言うのだ。

はたしてそうだろうか。受講生自身、父母や祖父母に中学生の頃から、「部落のものと結婚は許さない」と強い口調で言われ、あるいは、同和教育を受けたあと家族の者に「そりゃ、差別はいけないとは思うけど、そんな人とは関わらない方が一番」と“諭された”り、部落差別に限らなければ、障害者差別、民族差別、性差別、さまざまな体験を語っている。ところが、自らは差別をしたわけでもされたわけでもないから、差別という問題の当事者ではないというのだ。

先ほどの課題で「～する」の欄に学生たちが記した言葉を取りあげてみよう。「仲間はずれにする」「関係をもつことを拒む」「同じ人間として考えない」「見下す」「迫害する」「生活面での不自由を強いる」「人間としての当たり前前生活をさせなくする」などが主だったところである。まさに、

「家族や友人に対してだったらできないようなこと」ばかりである、「同じ人間として考えない」「人間としての当たり前の生活をさせなくする」などはもちろん、「仲間はずれにする」「関係をもつことを拒む」「生活面での不自由を強いる」などに共通しているのは、その行為を向ける他者を「当該社会の『正当な』成員として認識しない」[江原, 1985: 84] ことである。その意味において差別とは排除であるといえる。さらに言えば、この認識は他者と共有されなくてはならない。

「差別」とは、排除しない他者を前提にしてはじめて浮かび上がってくる問題である。つまり、差別という行為を行う者、この行為が向けられる者の他に、差別行為を向けられない者を想定してこそ、ある行為（排除）が差別として成立するのだ。さらにいうならば、差別行為を向けられない者、《私たち》のメンバーとして想定された者がその同化を受け容れ、《差別行為者 + 同化対象者 = 私たち》《差別対象者 = あの人たち》という二項図式が構成された時、差別が成立するのである。受講生は、この「三者関係としての差別」[佐藤裕, 1990] の場面に遭遇していることを自ら語りながら、それとして認識していないのである。

「差別」を「私人間の人間関係」に矮小化してはならないと説く生田は、次のような「学生の体験談」を紹介している。下に簡単にまとめてみよう。

養護老人ホームでテレビを見ながら歓談し、曲芸をしている出演者に拍手を送っていた。その時、あるおばあさんが「これ同和やで」と言った途端、まわりの人も「こんなことしてんと、ちゃんとした仕事したらいいのに」と言い始め、「姉ちゃん、あんたも同和か」と尋ねられ、答えに窮していると、別のおばあさんが「大学生やで、同和なはずあらへんやろ」「そや、同和やったら、大学に行ってへん」と「助け船」を出してくれた。

そして、「重要なことは、学生達の大多数は部落問題に関するこうしたイメージあるいは『神話』を共有していないという事実であり、これが社会的な統合過程の結果と言える」[生田: 11] とまとめる。ここでいう「神話」

とは偏見のことであり、「私人」の行為を偏見から読み解こうという生田にすれば、「偏見を克服する」ことが重要なポイントとなるのであろう。「偏見」と差別との関係は、例えば、ある差別行為が「偏見」に基づくものであるかどうかをどのように同定するのかといった問題からだけでも、直線的な因果関係を想定することが困難である。それゆえ、ここでは、社会的関係性（生田のいう「人間関係」ではない）から差別というものを読み解くため、「『神話』を共有していない」若者を重要視するよりは、同化への誘いという関係のあり方に注目したい。先の体験談に即しながら議論を進めていこう。

「これ同和やで」。排除対象（被差別）カテゴリーの名指し・定義である。こうした定義は、対象への行為の方向を指し示す。それまで、その芸に拍手を送っていた人々が、一瞬前とは何ら変わっていないはずの当該出演者のことを、「ちゃんとした仕事をしたらいい」（ちゃんとした仕事もしていない、ちゃんとしていない人間）と掌を返すように定義し直す。おばあちゃんたちは次いで、「あんたも同和か」「大学生やで、同和なはずあらへん」という「助け船」によって、決定的に異なる存在としての《あの人たち》と《（あの人たちではない）私たち》という二項図式をあらためて構成している。

日常の見慣れた光景の中でこの二項図式は至上の意味をもっていく。だからこそ「掌を返す」ことができるのだ。そこでは、幾ばくかの個人がどれほどの偏見を持っているかどうかは二次的なことがらであろう。なお、当該の学生は、2度にわたって“しかけ”にさらされている。一度目は、名指し→掌返しの時点で二項図式の成立を容認するか否かというかたちで。その後、この図式に積極的に関わってこないと見るや、もう一度、学生への名指し→否定／排除対象カテゴリーの異質性の再確認、というかたちで。この時、学生は何も行為を起こさなかった。ところが、その存在（大学生という意味も含めて）は、《あの人たち》の異質性を確認し、あの人たち／私たちという二項図式の構成・確認のために動員されていくという関係性

の中に引きずり込まれているのである。

人を特定の 카테고리として名指すことは日常生活の中でごくありふれた光景である。ところが、ここで先の体験談の中の、はじめに名指しするおばあちゃんが同和地区（部落）出身であると仮定してみよう。彼女がまわりに居合わせた人々に、誰やらのことを「あれ部落外やで」と名指し・定義したとして、差別・排除といったことを起こせるだろうか。しかし、逆の場合は、上に見たようにそれが可能なだし、学生にもそれが認知できたからこそ、日常のなにげないできごとが意味あるものとして記憶されたのである。少なくとも何らかの「違和感」をもったはずである。

筆者の講義の受講生も生田の紹介例にある学生も、日常のさまざまな場面において、差別をめぐる三者関係に否応なく引きずり込まれる。排除を志向するカテゴリ化の共犯者にしたてあげられていく。実際に「同化」を受けいれ、《私たち》のメンバーとして《あの人たち》を排除する「共犯者」になった場合には、その行為を正当化するための「神話」をさまざまに用いていくだろう。

「される」側でも「する」つもりもないと考えているこの私は、こうした関係性の前にさらされるのだ。その時、いずれの立場にせよ、立派な当事者である。「『神話』を共有していない」ことを確認するよりも、また、自分が「される」状況を想定するよりも、関係のあり方そのものにこだわる方が一層積極的に当事者性を獲得できると言えよう。言い換えれば、同和教育・人権教育は、日常に生起するこうした関係性、権力的な作用の解剖抜きに、「差別をなくそうとする意欲と実践力の育成」に成功しないとされるのである。

6. 「したくもされたくもない私」からの視点

「差別の三者関係」には、排除をしかける者、同化をしかけられる者、排除をしかけられる者の三者が存在する。差別とはこうした関係を通して日々実践されているのだ。排除対象のカテゴリ化が行われる場面において、

「される」側でも「する」側でもない自分であっても、排除（自分にとっては同化）のしかけにのるかのらないか、という選択を迫られているのである。

ここで「差別するつもりじゃなんだけど」「差別はいけないってわかってるんだけど」というエクスキューズを思い出してみよう。ではなぜエクスキューズが必要だと考えるのか。差別という行為が「誉められたものではない」ということを知っているからであろう。だとすれば、「される」側でも「する」側でもないという定義は、「なりたくない」ということでもあろう。そうなのだ。この「したくもされたくもない」という地点からスタートをすればいいのである。

岸田秀は、「なぜ人は差別をやめられないか」と問われて「楽だから」だろうと答える〔竹田他, 1992: 8〕。そうかもしれない。ただ、「楽（らく）」は「楽しい」と同義ではなく、「誉められたものではない」ことを「楽」だからと行なっていては、「誇り」には思えないだろう。近年、人権教育に限らず教育実践の中で“セルフ・エスティーム”“自己概念”などの重要性が指摘されるようになった〔池田: 2000〕。セルフ・エスティームとは被差別者にとってのみならず、差別する可能性の中にある者すべてに関わる問題であろう。

「したくもされたくもない私」からの視点を大事にするということは差別を個人的な問題へと回収することではない。「私」は否応なく社会的関係を生きなければならないのであり、その社会的関係において具体的に排除・差別が生起するのである。

「差別をめぐる三者関係」を提示すると、ほとんどの学生（学生のみならず、研修会などで出会う成人）が、いったん、しかける者でも、排除対象の者でもない第三の存在、つまり「する側でもされる側でもない」存在に自己を位置づける。これまでは、「する側でもされる側でもない」人間である私に何をしろというのか、何ができるというのか、という認識であったこれらの人々の多くは、「差別をめぐる三者関係を見ると『差別されたく

大庭：当事者とは誰のことか

ない』し、『差別したくない』人がC（第三の存在～引用者，以下同様）の位置に存在するとあったけど，CがA（しかける者）に対して同意するかしないかで差別の成立・不成立が決定してしまうならば，Cの意見や考えは重要になるし，私も，Aに『B（排除対象）って違うよね』と言われた時に，『人それぞれ違いがあるのは当たり前じゃん！』ときちんと言えるようなCでありたいと思いました」と言うように，「差別をなくそうという意欲」を見せはじめ，「実践力」を身につけるために学習しようという姿勢を示しはじめる。

差別を「したくもされたくもない私」がここにいる。その「私」に忠実であろうとするならば，差別をめぐるしかけを読みとるリテラシーが必要であろう。同和教育・人権教育といった差別問題学習は，こうしたリテラシーを身につける場である。さらには，差別を正当化する実践において行われる「違いの言挙げ」の恣意性・虚構性を見抜く力，それを脱構築していくスキルを身につけていく場である。こうしたリテラシーやスキルは，これまで繰り返されてきた「～される」被害者像の提示ではなく，差別をめぐる日常の関係性の解剖からはじまる，「～する」「～したい」私の物語を自ら紡ぐことで獲得できるだろう。そこでは，「私」の感じる「違和感」は大事にされる。そうして，「私」の物語は，あの人たち／私たちという二項図式のうちの《私たち》（日常的には「みんな」「世間」という語彙が動員される）を「私」から食い破っていくことからはじまるのである。

文 献

- バンクス，J. A.（平沢安政訳） 1999『入門多文化主義～新しい時代の学校づくり～』
明石書店
- 江原由美子 1985 『『差別の論理』とその批判』『女性解放という思想』所収，勁草
書房
- 1988 「差別問題の構造——言説の空洞化をめぐる——」『フェミニ
ズムと権力作用』所収，勁草書房
- 江嶋修作 1985 「変革へのプロローグ」同編『社会「同和」教育変革期』明石書店

- グラスビー, アル ((藤森黎子) 1984=2002 『寛容のレシピ~オーストラリア風多文化主義を召し上がれ~』 NTT 出版
- ハージ, ガッサン (保莉実・塩原良和訳) 1998=2003 『ホワイト・ネーション-ネオ・ナショナリズム批判』
- 橋爪大三郎 2002 「オーストラリアの多文化主義からなにを学ぶか」 アル・グラスビー (藤森黎子訳) 『寛容のレシピ~オーストラリア風多文化主義を召し上がれ~』 NTT 出版
- Human Rights and Equal Opportunity Commission (HREOC) 1991 RACIST VIOLENCE: Report of National Inquiry into Racist Violence in Australia, Australian Government Publishing Service, Canberra.
- 生田周二 2001 『差別・偏見と教育——人権教育への疑問——』 部落問題研究所
- 池田 寛 2000 『学力と自己概念』 解放出版社
- キツセ, J. I. & スペクター, M. B. (村上・中河・鮎川・森訳) 1977=1992 『社会問題の構築——ラベリング理論をこえて——』 マルジュ社
- 野口道彦 2000 『部落差別のパラダイム転換』 明石書店
- 小浜逸郎 1999 『「弱者」とはだれか』 PHP 新書
- 大庭宣尊 1999 「差別の現実と社会教育——差別問題解決を志向する自己形成の問題として——」 上杉孝實, 前平泰志編 『生涯学習と計画』 松籟社
- 佐藤 裕 1990 「三者関係としての差別」 『解放社会学研究』 4, 日本解放社会学会
- 竹田青嗣・岸田 秀・橋爪大三郎・加藤典洋 1992 「差別って何?」 『思想の科学』 No. 148

Summary

Who is the person concerned?

Nobutaka OBA

In the human rights education, we often talk about discrimination problems by showing the image of those who are actually discriminated and claiming that they must be relieved from suffering and justice should prevail. Whenever we do this, victims of discrimination are referred to not as We but as They. It can be easily thought to be as a matter of fact that discrimination is an action to exclude Others. As a result, phrases in the passive voice like “they are discriminated” or “they are prejudiced” become a hackneyed expression and They and We dichotomy is completely established.

What is important in the human rights education is to analyze how the They and We dichotomy works to exclude somebody from society. The crucial question is not “Why are They discriminated?” but “Who discriminates?”, “Who helps to discriminate?”, or “Who/What are We?”