

鳥山敏子による差別問題の視座

—好井裕明『差別原論』の知見を補助線として—

香川七海

An Essay on the Pedagogical Practice of Toshiko Toriyama and the Question of Discrimination : Using the Findings of Hiroaki Yoshii's "Theory of Discrimination" as a Guide

KAGAWA, Nanami

要旨：本稿では、小学校教師・鳥山敏子による鶏の屠殺と原子力発電所に関する教育実践を検討し、彼女がいかなる視座から差別問題を授業化していたのかということを検討した。また、本稿の論究に際して、社会学者・好井裕明の著作、『差別原論』の知見を援用し、鳥山の議論の整理を試みた。

従来、鳥山の教育実践は、通俗的に倫理・道徳教育の文脈で語られることが多かった。彼女の諸実践は、鶏の屠殺を通して、「いのち」の大切さを学習することを志向していると理解される傾向にある。本稿では、こうした理解とは距離を置き、差別問題という視座から分析を進めた。

鳥山の教育実践のなかでは、鶏の屠殺や原発の立地について、児童や保護者、鳥山自身が差別につながる「エゴ」をかかえていることが顕在化した。彼女は、その「エゴ」を自覚し、相対化する必要を説いた。『差別原論』において、好井は、自分が無意識のうちに「差別してしまう可能性」を「否定すべき私の一部とみなすのではなく」、自分の「肯定しづらい一部なのだ」と認めざるを得ないとの趣旨を指摘していた。そのうえで、彼は、差別の「可能性」から、「どのような新たな生きる意味を取り出すことができるのだろうか」と問うた。鳥山の教育実践では、個々人の内面に存在する「エゴ」の自覚と相対化が志向されたが、それは、まさに、「肯定しづらい一部」を「認め」、「新たな生きる意味を取り出す」となみだった。

1. はじめに

1.1 差別問題という視座

本稿の目的は、小学校教師・鳥山敏子（1941~2013）による鶏の屠殺と原子力発電所（以下、原発）に関する教育実践を検討し、彼女がいかなる視座から差別問題を授業化していたのかを明らかにすることにある。また、論究に際して、社会学者・好井裕明の著作である『差別原論』（平凡社新書、2007）の知見を補助線として援用し、鳥山の議論を整理する。従来、鳥山の教育実践は、通俗的に倫理・道徳教育の文脈で語られることが多く、彼女の諸実践は、鶏の屠殺を通して、「いのち」の大切さを学習することを志向していると理解されてきた。本稿では、こうした理解とは距離を置き、差別問題という視座から分析を進めることで、これまでの評価が一面的であるということを示したい。

最初に、取り上げる鳥山の事績について触れておこう。今日、鳥山は戦後日本を代表する教育関係者のひと

りとして数えられている（渡辺 2009：39-50）。彼女は、1964（昭和39）年に東京都の公立小学校教諭となった。新任のころ、彼女は理想とする教育実践のあり方を模索し、民間教育研究団体「日本作文の会」、教育科学研究会・社会科部会（＝後年、「社会科の授業を創る会」に改称）などに関与し、授業実践の方途を学んだ。

「教師になってからの八年間」は、地域の民間教育研究団体「西多摩作文の会」が、「自分の実践のよりどころで」、「作文を通して、ことばや生活に関する指導の問題」を追究していた（鳥山 1985a：192）。その後、1972（昭和47）年になり、「教師になって九年目に入った」とき、「五年生を担任」したが、その学級には、「一、二年生からやりなおさなければならぬ子がたくさんいた」（鳥山 1985a：195）。鳥山の学習支援によって、ある程度、児童の学力水準は高まったが、過去に見聞した「鳥山小学校や千貫小学校の実践が、何年も強烈に脳裡に焼きついて」おり、「たえず授業で子どもと勝負しているそれらの実践に比べて、子どもたちにお説教してしまう自分がみじめ」に感じたという（鳥山 1985a：197）。

教育実践について悩みを深める鳥山であったが、そうした渦中で、「作文の会をきっかけに知り合った友人が

「ひと塾」^(括弧内は原文ママ)(太郎次郎社刊・雑誌『ひと』)が主催して毎年行っている講座)の存在を教えてください(鳥山 1985a:198)。彼女は、「ひと塾」を通して、演出家・竹内敏晴らの演劇関係者と邂逅するとともに、教育実践家・白井春男が中心的に活躍する「社会科の授業を創る会」に参加することになった(鳥山 1985a:198-200)。鳥山は、「ひと塾」を通して、「はじめて、楽しい授業とはこういうものなのだ」ということを知り、「学習とは、からだや頭の遊びだった」との理解に到って、「努力を強要し、道徳的説教にあけくれて、子どもの頭をコチコチにする授業をしてきた自分のまちがいに」気がついたと自省している(鳥山 1985a:199-200)。

それ以降も、彼女は、『ひと』への関与を深めていく。1980年代を通して、彼女は、『ひと』の編集委員として、同誌の主要な書き手のひとりとなっていった。特に、1980年代はじめに、鳥山が誌上に発表した鶏の屠殺と原発の授業(鳥山 1981abcd)、「いのち」を多角的に考察する先駆的な授業実践として教育界の耳目を集めることになる。1985(昭和60)年には、鳥山学級に密着した映画『鳥山先生と子どもたちの1か月 授業・からだといのちと食べ物と』(グループ現代)が公開されている。

1990年代になると、鳥山は、社会学者・見田宗介の推薦もあって、数学者・遠山啓(初代)の後継として、『ひと』編集代表(二代)に就任する。その後、1994(平成6)年に教師を早期退職すると、シュタイナー教育に依拠するフリースクール「賢治の学校」(長野県)を設立して、人間の育ちの環境づくりに関心を寄せた。この間に、教育雑誌『賢治の学校』(晩成書房、世織書房)を創刊。同誌の編集代表となったことで、『ひと』編集代表を降任している。1997(平成9)年になると、「賢治の学校」は、東京都立川市に「子どもクラス」を開設するが、1999(平成11)年には少学部と改称して、全日制の学校となった。2000年代に進むと、「賢治の学校」は、自由ヴァルドルフ学校連盟からシュタイナー学校としての認定を受けて、校名を「東京賢治の学校 自由ヴァルドルフシューレ」に変更する。2013(平成25)年、73歳にて病没。以上が鳥山の事績の概要である。

これまで、鳥山については、様々な角度から論究がなされてきた。従来の先行研究や概説書を列挙すると、①「いのち」の授業(=倫理・道徳教育分野)の観点から、鳥山によって実施された鶏や豚の屠殺に関する教育実践を検討した論考(村井 2001, 澤井 2003)、②国語教育分野などを中心に、鳥山による「なる」授業(=演

劇的手法を取り入れ、身体表現を含めてテキストを読解する教育実践)について検討した論考(米村 1998, 渡辺 2008)、③教師教育分野、教員養成分野、教育社会学分野の観点から鳥山のライフ・ヒストリーについて検討した論考(安藤 2002, 香川 2021)、④鳥山の教育実践を教育運動史や社会科教育史の文脈から検討した論考(香川 2016b, 2020b)、⑤鳥山の教育観や社会観について概説した論考(香川 2016a, 2019, 2020c)などが挙げられる。

今日、これらの先行研究を通して、1970年代から1990年代はじめまで、鳥山の教育実践の構造や事績を見通すことが可能になっている。ただ、いずれの先行研究においても、いまだ、十分に言及されていない論点がある。それは、差別問題という視座である。これは、鳥山の教育実践において、重要な論点のひとつであるが、これまで、鳥山の教育実践は差別問題という文脈では、ほとんど語られてこなかった。

鳥山は、鶏や豚の屠殺について複数回の授業を実施しているが、日本の場合、家畜の屠殺といういとなみは、被差別部落の歴史と部落差別の問題を抜きに語れない。実際に、鳥山も、自身が「屠殺にこだわりつづけている」のは、「差別」へのこだわりがあるからだと説明し、被差別部落へ思い入れがあることを明確に語っていた(鳥山 1986:216-217)。また、自身の授業の目的として、被差別部落や児童の「なかにある差別ということにもふれさせてみようと思った」と説明することもあった(鳥山 1985b:23)。その意味で、鳥山の教育実践は、生命や屠殺を通して、差別問題を考察することを目的のひとつとしていたと理解することができる。それでは、いったい、彼女はいかなる視座から、差別問題を授業化しようとしていたのだろうか。

1.2 『差別原論』という補助線

このことを論究するさいに、本稿が補助線として参照するのが、冒頭でも示した好井の著作である。好井は、鳥山同様に、被差別部落に代表される差別問題を視野に入れつつ、『差別原論』を著した¹⁾。『差別原論』は、「差別や排除を考えるとという営みを、私たちの日常にいかに取り戻せるのかという発想と問題関心から」執筆されている(好井 2015:151)。そして、好井は、同著で、個々人のなかにある「差別する可能性」と、人々が「どう普段からつきあえるのか、ということについて」検討した(好井 2015:154)。ただ、『差別原論』は、差別問題研究の理論や構造を概説する書籍、あるいは

は、従来の差別問題研究を読者に伝達するための書籍ではない。好井は、『差別原論』の冒頭で、同著の目的を、「差別を何らかの専門的な言葉や概念、理論を使って理路整然と説明すること」ではなく、人々が「差別という出来事とどのように向き合い、どのように交流できるのか」（好井 2007：16）を模索するものであると語っている。このように好井が主張する背景には、彼による次のような問題意識が存在する。

「差別をしてはいけません」「するを許さず、されるを責めず、傍観者なし」「他人事ではなく、自分の事として差別を考えよう」等々。他にも人権問題をめぐる決まったフレーズがある。毎年のように、人権週間あたりでこうした啓発のメッセージが増殖されていく。もちろん、人権啓発メッセージが標語として街角に貼ってあることは、意味があるだろう。しかし、学校での人権教育や市民対象の啓発講座や研修で、いろいろな具体的な問題を説明された後で、最後の決め台詞として、こうしたメッセージが反復されるとしたら、どうだろうか。それでもできるだけ多くの人々にわかりやすいように、誰でもが納得し否定できない言葉で平易に語られるとすれば、どうだろうか（好井 2007：27）。〔下線は筆者によるもの〕

「そうした機会を何度か経験するうちに、私たちには、それは、“最後の決め台詞”ではなく、“はじめからわかりきっている当然のこと”として聞こえてくる」可能性がある（好井 2007：27）。もし、本当に、「はじめからわかりきっている当然のことが確認されるだけだしたら、何も個別具体的な差別をめぐる現実や知識を学び、自分の暮らしのなかで活かそうと主張される意味はどこにあるのだろうか」（好井 2007：27）。彼は、続けて、以下のように説明する。

道徳や倫理という次元に限られて語り伝えられる差別をめぐる啓発や人権教育。確かに差別しない人間の姿を希求することは道徳や倫理で語られるべき課題だろう。しかし、そうした次元に硬く囚われている限り、それを享受しようとする人々もまた、差別という出来事を道徳や倫理という世界から解放して、それ以外の世界や次元で“交流”しようとすることは難しくなるだろう。このことの特徴が、決まりきった、わかりきった啓発メッセージの反復であり、反復される“反響”のなかでは、差別という出来事と「わたし」が、生き生きと出会うことは難しい（好井 2007：31）。〔下線は筆者によるもの〕

上記の「道徳や倫理という次元」に、「硬く囚われている」具体的な事例として、好井は、自身の大学の講義のなかで、「中高での人権教育の記憶を学生に尋ねると、多くは「差別はしてはいけません」という規範の確認だけで、ほとんどそれ以外に記憶ないと」応答された経験を挙げている（好井 2015：154）。「中高での人権教育」などを通して、「差別はしてはいけないし、許さない、自分も差別はしないとといったような感想を書けば、教師は満足していたので、こうした感想の書き方だけが上手になっていったと語る学生もいる」という（好井 2015：154）。彼は、差別問題の考察がこうした帰結に到るのを忌避するために、「これだけは外してはならない基本的な見方がある」と指摘する（好井 2015：151）。それは、「差別—被差別という二分法的見方」だということ（好井 2015：151）。

「差別は確かにいけないこと」で、「それくらいわかる」という人々の認識が「だからこそ私は差別などするはずがない」という理解につながり、社会における理不尽な差別は、「平気で差別をするような“特別な人たち”と差別を受ける立場にある“私とは異なる人々”との間で起こっている現実」との理解につながる可能性がある（好井 2015：153）。

このような問題意識を背景として、好井は、『差別原論』において、「専門的な言葉や概念、理論を使って」差別問題を「理路整然と説明すること」（好井 2007：16）を忌避した。そうすることで、「道徳や倫理という次元」から差別問題の議論を解放しようとしたのである。そのうえで、好井は、同著において、「差別—被差別という二分法的見方」を超えて、差別問題との向きあい方、交流の方途を議論しようとする。「差別問題を考える基本が、なぜ柔軟に機能せずに、硬直化してしまうのか」という「問いは、解放運動や人権教育、社会教育のありよう」の自省とともに、人々の「日常と差別問題とのつながりを考え直す手がかりでもある」（好井 2015：154）。「差別をめぐる通俗的で常識的な規範や倫理、道徳的なものは否定する必要はない」が、それとは別の位相で、「差別をしてしまう可能性があるという現実や私の存在を、いかにして日常他者と共に生きていくうえで、意味あるものとして見直すことができるのか」という発想の転換が必要」（好井 2015：156）になるのだと彼は説明した。

学校教育現場では、「決まったフレーズ」への帰着によって、差別問題が「啓発のメッセージ」レヴェルでのみ理解される可能性が日常的に存在する。好井が指摘す

る人権教育のみならず、社会科教育や道徳教育、総合学習、生活指導・生徒指導、ホームルーム活動など、想定されうる場面は数多ある。好井の場合は、『差別原論』において、多様なメディアや社会的事象をもとに、「発想の転換」を具体的に記述しているが、実際の学校教育現場では、いかなる方途によって、それが実現可能なのだろうか。「差別—被差別という二分法的見方」を超えて、いかにして差別問題を語る事が可能なのだろうか。本稿では、この疑問を、鳥山による教育実践の検討から明らかにしたい。本論で詳述するが、筆者のみどころ、鳥山の差別問題に関する教育実践は、まさにこの「差別—被差別という二分法的見方」を超えることを志向していたと思われる。鳥山の教育実践の検討に際して、『差別原論』の知見を補助線とすることで、彼女の教育実践の視座を明瞭に整理することができるだろう。

2. 鶏の屠殺をめぐる

それでは、本論に進みたい。本稿で検討するのは、鳥山の教育実践のうち、1980年代に発表され、彼女の代名詞ともなっている鶏の屠殺（＝「にわとりを殺して食べる」授業）と原発の授業（＝「原子力発電所とゴミ」の授業）である。当該の授業は、彼女の教育実践のなかでも、もっとも先鋭的に差別問題に対する認識が反映されているものである。

前掲の『差別原論』において、好井は、「差別—被差別という二分法」は、「差別する側があり、差別を受ける側がある、という明快な二分法的なものの見方」だが、この「二分法を用い続ける」かぎり、「傍観者あるいは第三者としての「わたし」は、常に「事件」の“対岸”で、その有様を冷静に見つめることができる存在となる」と語っている。（好井 2007：44）。それでは、「にわとりを殺して食べる」授業、「原子力発電所とゴミ」の授業のなかで、「差別—被差別という二分法」は、どのように超克されようとしていたのだろうか。鳥山は、いかにして、児童の「傍観者あるいは第三者」としての立場を組みかえようとしていたのだろうか。

最初に、鶏の屠殺を扱った「にわとりを殺して食べる」授業から検討を進めよう。鳥山は、1980年10月26日（日）に、東京都中野区の桃園第二小学校に在籍する第4学年の児童らを対象に、この授業を実施した。当該の授業実践記録が発表されたのは、『ひと』第102号〔特集：障害児教育こそ、教育の原点〕（太郎次郎社、1981）の誌上である。

この授業は、「原爆から原発へ、生命を考える」とい

うテーマで設定された年間の授業計画のなかで実施されたものである。鳥山学級では、一年間を通して、体験学習、文章教材、演劇的手法など、様々な方途を用いて、水や米などの自然や植物、戦争などの社会問題が授業化された。ただ、「屠殺の授業は、日曜日に学校外で実施され」、「児童の自由参加の形式を採用」していたので、通常の教室で実践される授業というよりも、「特別の課外授業として見なされうる」可能性があるものであった（香川 2016：42）。

当該の授業は、鳥山の担任していた「4年5組の子どもたちとその兄弟、母親たち」、鳥山の「友人4人」、「息子と娘」など、「総勢90人以上が集合」し、多摩川の河川敷にて実施された（鳥山 1981a：55）。「参加の条件」は、「空腹にしておくこと」で、児童は、「朝から一滴の水も、食べものも口にしていない」状態であったという（鳥山 1981a：54）。「冷夏異変で、まむしが出る可能性もあるので、注意をして」、「危険なところはあまりないが、なれない川だけにじゅうぶん注意を与え」、「母親たちは手わけをして子どもたちをみることに」した（鳥山 1981a：55）。記述からは自然のなかで遊び慣れていない都市部の児童らを配慮する様子がかうかえる。これらは、このあとに開始する「にわとり狩り」（鳥山 1981a：56）というイメージとのギャップを感じさせる記述である。児童が自然と縁遠い場所で生活をしてきたからこそ、鳥山は彼らに屠殺を体験させようとしたのである。

屠殺の授業は、河川敷に「にわとりを放つ」ところから開始したが、当初、児童は、「先生、これ殺すの、いやだよ」と怯え、母親たちも、「殺すのなんてかわいそう」、「できないわ」と口にして、「にわとりをみればみるほど」、参加者の「殺したくないという心は強くなって」いったという（鳥山 1981a：56）。ただ、農業従事者であるひとりの参加者が鶏を解体し、「もも肉、手羽肉と、料理」していくと、「わずかず子どもたちのからだに変化が」生じた（鳥山 1981a：56）。「肉のかたまりが完全にバラされ、小さくなり、いよいよ竹ぐしにさして焼かれるという段階に」なると（鳥山 1981a：56）、児童は以下のような反応を示したという。

「ほく、もも肉、ちょうだい！」

竹ぐしをもって行列ができたのだ。朝早くおき、1時間、電車でゆられ、長い道のりを歩いて多摩川まできた子どもたちである。朝からなにも食べていないし、なにも飲んでいないのだ。そのうえ、稲刈りもしたし、水にはいっ

て遊びました。かわいそうだと思っていた気持ちより空腹が勝ったのだ。

まず、何人かの男の子たちが、少しずつ自分の手でにわとりを料理しはじめた。首をひねり、頸動脈を切り、血を出し、湯につけ、毛をむしる。この一連の作業をこわごと、あるいは、自分をかりたてるようにして進めた。そして、女の子たちも少しずつやるようになった。こうして、多くの手によって21羽のにわとりを殺した(鳥山 1981a: 56-57)。[下線部は筆者によるもの]

また、「竹にさした肉を食べないといっていた何人かの子も、やがて」、鶏肉入りの水団の鍋のまわりに、「おわんをもって」きて、「肉をいれないでね」と言って、食欲を隠さなかった(鳥山 1981a: 57)。当時の状況について、鳥山学級の子供たちは、次のように回顧している。

「も、もう、わたし、なんにも食べない！」

そう、わたしは言いました。でも、ほんとうはとつてもとつてもおなかがすいていました。

さっき、わたしがいったようなことをいった人も、しゅいには、

「わたし、鳥の肉だけ食べない」

といっています。なんだか、なさけない気持ちです。でも、わたしも、ソーセージを2本、たべました(鳥山 1981a: 54 [後藤有理子 感想文])。[下線は筆者によるもの]

なぜ人をころすとけいむしょ行きで、なぜ、“ニワトリ”だとけいむしょ行きにならないんだ。八高線鉄橋のはしらのうらのみえないところでないた。

最初、にわとりの肉だけたべないつもりだったが、もうなんにも食べたくないと思った。でも、ついに少しだけ食べた(鳥山 1981a: 59-60 [山縣慈子 感想文])。[下線は筆者によるもの]

鳥山は、児童がこのように食欲との葛藤を経て、変化していくことを想定していたし、また、期待もしていた。彼女は、次のように述懐している。「小鳥や犬や猫をペットとしてかわいがったり、すぐ「かわいそう」を口にして」、「すぐ涙を流す子どもたちが、人が殺したのなら平気で食べ、食べきれないといつて平気で食べものを捨てるということが、わたしには納得がいかない」(鳥山 1981a: 57-58)。とはいえ、鳥山は、そうした「生きものへの愛情をまったく否定しているわけ

は」なく、「『生きているものを殺すことはいけないこと』という単純な考えが、「しかし、人の殺したものは平気で食べられる」という行動と、なんの迷いもなく同居していることがおそろしくてならない」のだという(鳥山 1981a: 58)。だからこそ、鳥山は、児童を空腹の状態に屠殺に關与させることで、結果的に、この「迷いもなく同居」している状態を彼らに意識化させて、さらに、そこに「迷い」そのものを持ち込もうとしている。

鳥山は語る。「生きるということは、ほかの生きものの生命を」身体に「とりいれること」だが(鳥山 1981a: 57)、「自分の手ではっきりと他の生命を奪い、それを口にした」経験が「ないということが、ほんとうの生命の尊さをわかりにくくしている」(鳥山 1981a: 58)。彼女によれば、「殺されていくものが、どんな苦しみ方をしているのか、あるいは、どんなにあっさりとその生命を投げだすか、それを体験すること」で、「自分の生命、人の生命、生きものの生命の尊さ」(鳥山 1981a: 58)に触れることが可能となるのだという。「殺す人と食べる人が分離されたときから差別が生まれ、生命あるものを生命あるものとみることさえできなくなってしまった」(鳥山 1981a: 58)。だからこそ、彼女は、自分という存在、あるいは、自分自身の生活と切り離すことなく、差別について考えるために、あえて、児童を屠殺に關与させたのである。好井は、「自らがもっている「差別する可能性」を考え、日常生活のなかで、自分という存在や暮らしと切り離すことなく、差別を」考えることが重要だと強調していた(好井 2015: 157)。鳥山の志向性は、自身と「切り離すことなく、差別を」考えようとする点で、好井の問題関心と重なるものである。

「にわとりを殺して食べる」授業ののち、鳥山は、絵本作家・田島征三による著作、『土の絵本』(すばる書房、1976)に収録された「庵で犬を」を教材として、授業を行った。田島の「庵で犬を」は、鶏が「野犬におそわれ」、怒った飼い主が「その野犬をとらえて、肉はもちろん、その血までのんでしまおうとした」(鳥山 1981a: 60)経緯を描いた物語である。鳥山自身、幼少期に「いとこが自分の家で飼っていたにわとりを殺して料理するのをみたことが」あり(鳥山 1981a: 57)、田島の著作の描写に「共感するところが多かった」という(鳥山、1981a: 60)。

この著作を通して、鳥山は、「ただ、「かわいそうだ」ということでとどまっている子や、「どうせ生きものを殺さなければ生きていけないんだよ」と割りきることに

よって自分のからだのなかに動いていたものをみつめようとしないうちに、ゆさぶりをかけたかった」という（鳥山 1981a:60）。また、それに加えて、彼女は、「さらに一歩つつこんで、被差別部落ということや、自分のなかにある差別ということにもふれさせてみようと思った」と語っている（鳥山 1985b:23）。やや長大となるが、以下に、教材として使用された「庵で犬を」（原典）の一部を引用しよう。

今、僕の手で彼女〔野犬のこと——筆者註〕の頸動脈を切断し死なせてやること、それから腹を裂いて料理して臍物にいたるまで食いつくしてやること。これが一番自然で美しいことなのだとは僕は思った。

僕は、この時点で、あざやかにこの犬を愛していることに気付いた。それはインディアンの野牛への愛、アイヌの熊への愛、隣の木出しの馬方さんの馬への愛、僕の山羊や鶏への愛と隔てることの出来ない程、全く同質の愛だった。……〔略〕…… まず皮をはがすと庵の中に動物の匂いがひろがった。……〔略〕…… この匂いは十年前、僕が貧乏で食うものも食わずにやたらと絵ばかり描きながっていたころ、ある日突然栄養失調で起きられなくなって死ぬかと思ひながら何週間か寝こんでしまった時に自分の身体からにおった匂いである。その時に僕が「あっ」と思ったのは、小学校の時の貧乏な友達から共通してにおってきたあの匂いなのだ気づいたからである。……〔略〕……

その後、岩手県 ……〔略〕…… へいったとき、裾野の村の小学校から山麓の農場まで帰るスクールバスの中にたちこめていた匂いも同じ匂いだった。バスの中で可愛い顔をした女の子がそっと僕のそばに来て小さな袋を僕の鼻先におしあてて、いたずらっぽく笑った。なんだろう、隠すのを無理にひっぱると、それはその子の首からひもで下げた匂い袋だった。「お母ちゃんがつけてくれた」という匂い袋の意味するものが心を暗くさせるのは、僕が小学生だった時、この匂いのする友達を皆でのけものにしていじめていたことを思い出すからだ。指を四本その子の顔のすぐ前につきつけることがどんなにその子の心を鋭く深く切りさいていたか、僕は知らなかった。……〔略〕…… しかし人々は、質素で家畜の匂いにすっぽりおおわれて生きていた。家畜の匂い。そうか、この匂いは動物の身体の匂いだったのか。そのことが農場の次の朝、ちしほりを見学した時わかった。これは家畜の匂いであり、獣の匂いであり、屠殺の匂いであつたのだ。数週間体をふきもせず寝ていた僕は動物の匂いがしたのだなあ（田島 1974:42-47）。〔下線は筆者によるもの〕

上記の引用は、鳥山の著作にも掲載されている。引用の冒頭部分で、田島は、「食いつくしてやること」が、「一番自然で美しいこと」とし、「犬を愛している」とまで語っている。こうした彼の述懐は、動物の生命を奪うことが残酷で、愛玩することが心優しいという、通俗的な理解を引きはがすものだろう。また、前述したように、鳥山が「さらに一歩つつこんで」示したいとする、被差別部落に関する記述「匂い」を中心としてなされている。「指を四本」「つきつける」ジェスチャーにも言及があり、部落差別と屠殺の関係が明確に示されている。しかし、鳥山の著作に引用された箇所は、あくまでも、「庵で犬を」の「一部引用」（鳥山 1981a:60）なので、実際の授業では、さらに本文の紹介がなされていたはずである。そこで、鳥山の教育実践に関する部分を追加で引用し、次に掲示してみたい。

……〔略〕…… 女房がいつもと違うのである。その態度には、ありありと犬を殺して食った男への軽蔑と恐れとがにじまじっていた。みんなで食べようと持って帰った味噌付けの肉は、台所から他の場所にもっていくように命じられたし、僕の脱ぎ捨てた上着は手もふれようとしなないのである。その上床に入ろうとすると烈しく拒むではないか！ この時になって僕は怒った。

「そういう考えが、部落差別の元になったのだぞ！」

しかし、女房が泣きながら訴えるのは、頭ではわかっているけど犬を料理して食べた人は、気味が悪い、それにいやなにおいがするし。

動物を殺して料理するのが、なぜ気持ちわるいのだ。その感性が差別の根じゃないか。それに牛や豚だから食って犬だから食べないという考えがおかしいよ。豚よりも、うまかったぞ（本当にうまかった）おまえも食ってみてからもんくを言え。……〔略〕……

それにしてもそれ以上にわからないのは、動物を殺した人間に対する人の態度だ。今日僕は我が身でそのことを知った。最愛の妻までが気味悪がって僕に手もふれないことは、ショックだった。肉を食いながら、いろいろ考えているうちに怒りがますますこみ上げてきた。今夜から当分別居しよう。この諍いは単なる夫婦喧嘩ではない。人間が人間を差別しつづけた歴史の原初的な問題点なのだ。この感性が、理由なき差別を生みその差別が人を殺しつづけてきたのだ（田島 1976:48-49）。〔下線は筆者によるもの〕

田島が問題としているのは、「女房」が「泣きながら」訴えているように、「頭ではわかっているけど」「気味が悪

い」という「動物を殺した人間に対する」感性である。「最愛の妻までが気味悪がって」恐れるというところに、彼は「ショック」を受けている。田島と鳥山の言葉を交叉させると、「女房」は、「人の殺したものは平気で食べられる」にもかかわらず、「生きているものを殺すことはいけない」、あるいは、「動物を殺した人間」は「気味が悪い」と感じていると解釈することができる。ただ、部落差別を念頭に置くと、その感性は、「人間が人間を差別しつづけた歴史の原初的な問題点」だと田島は強調している。

「庵で犬を」を読み、児童は、田島に手紙を認めている。実際にこの手紙が著者宛てに投函されたかどうかまでは定かではないが、児童の手紙の内容を通して、彼らの「庵で犬を」に対する理解の様子をうかがうことができるので、以下にその抜粋を掲示しよう。

私たちは、このまえにわとりをころして食べました。…
… [略] …… ころしたときのにわとりと、ころしたあとのにわとりがちがうみたいなんです。ころしたときのにわとり——とってもかわいそう。でも、肉に変わってしまえば、なんでもないので。ふしぎです (鳥山 1981a : 62 [梶圭子 感想文])。[下線は筆者によるもの]

わたしは、田島先生がなぜこんなはなしをつくったのか
が知りたいし、どんな人かもしりたい。

こういうはなしをきいていると、なんだか、むかついてくるようです。でも、ほんとに、ふしぎな人だな。

わたしは、鶏をころすのはざんこくだとかんじるけど、人はどう物やしよく物をたべていかなければいきていけないということがはっきりした。

それにしても、田島先生は、いぬをころして「ち」までのこさないでたべるなんて、なんだかかわってるな (鳥山 1981a : 63 [岡本みちえ 感想文])。[下線は筆者によるもの]

牛やぶたの肉を食べてもさべつされないのに、犬の肉をたべると、どうしてさべつされるのだろう。肉屋では犬の肉は、うっていないからかもしれない。きっとそうだ。でも、これから生活がまずしくなっていったら、犬でもなんでも食べると思う。そのことを考えたら、犬の肉なんて気持ち悪くない。私は、そう思う。みんなの考えは、きっとちがうだろう。

私とみんなの考えは、やっぱりちがった。気持ちが悪いということばかりだ。私は少しわかりものかもしれない。

今までは、人の話をきくと、すぐに考えがかわったけど、今度はまったくかわらない (鳥山 1981a : 29-30 [檜谷さつき 感想文])。[下線は筆者によるもの]

「庵で犬を」を読み、児童は、自分自身の経験を重ねあわせて、「ころしたときのにわとり」が、「肉に変わってしまえば、なんでもないので」ものになったと回想している。また、別の児童は、「鶏をころすのはざんこくだ」が、「人はどう物やしよく物をたべていかなければいきていけない」として、生命の剥奪に向きあおうとする様子も垣間見える。鳥山は、授業後の児童について、「田島さんの考えをきいたとき」、「大半の子の考え方に変化がおきた」と指摘し、「ただ、かわいそうというだけではだめなんじゃないか、という考えを」児童が抱くようになったと述懐している (鳥山 1981d : 96)。彼女は、「「かわいそう」ということはとても簡単なこと」であるが、「それをどのくらいの深さで語れるように」なれるかが重要であると強調していた (鳥山 1986 : 128)。「かわいそう」という、情緒的、かつ、反射的な応答を超えるために、田島の著作が役立てられたようである。

ただ、鳥山 (1985b) に収録された児童の手紙には、被差別部落に関する言及はなく、教育実践記録にもその旨は書かれていない。直前に、「庵で犬を」を通して、「さらに一歩つっこんで」、被差別部落について考察を試みたいと述べていることから、関連する記述を鳥山が書き落としたとも思えない。あくまでも推測になるが、可能性としては、①対象となった児童は、部落差別について、十分に理解ができなかったということ (=教材が難解であったこと)、②被差別部落に関する多様な論争に児童を巻き込むことを忌避して、鳥山が意図的に授業の様子や児童の応答を掲載しなかったということが考えられる。

3. 原発の授業をめぐる

3.1 堀江邦夫＝当事者との対話

続いて、1981年1月22日 (木) に実施された原発の授業について目を向けておこう。この授業は、ジャーナリスト・堀江邦夫を招いて実施され、鳥山学級の児童や保護者らと堀江が対話を積み重ねるかたちで進められた。

授業の実施に際して、鳥山は、「人間の食べる植物は、土と水と空気をもとにして、日光」によって育てられているが、「それを動物が食べ、その動物を人間が食べ……というように」、「食べもののいちばんもとをたどっていくと、土と水と空気へたどりつく」と語っている

(鳥山 1981b : 78)。「これから自分のからだに宿ってくるいのち」を考えるために、環境を汚染する原発は言及のせざるを得ない存在として考えられていたようである。こうした彼女の理解には、当時の原発をめぐる世情が関係しているのだろう。鳥山が原発の授業を実施する前年、1979 (昭和49) 年3月に、アメリカ (ペンシルベニア州) スリーマイル島原子力発電所 (Three Mile Island Nuclear Generating Station) で原発事故が起きている。その後、日本でも、作家・野間宏などを中心に、民間団体「原発モラトリアムを求める会」が組織されるなど、反原発の風潮が高まった。後年、鳥山が編集代表となる『ひと』誌上でも、1979年以降、批判的な立場から原発に言及する文章が登場するようになる²⁾。なお、『ひと』誌上で、最初に「原発」をタイトルに含めた文章を執筆したのは鳥山であり、その文章が本稿で扱う原発の授業に関する教育実践記録であった。

しかし、原発の授業は、最初から綿密に構想されていたわけではない。当初、鳥山は原発の授業化に苦慮していたようである³⁾。教材研究を行うなかで、彼女は、原発を通して「人間を考える授業」を理想としていたが、「理屈でなく、まず身体で原子力発電所にはいっていきけるような、人間のナマの、熱い血の流れている、それでいて気負いのないたんとしたものを、なかなかみつめることができなかつたという (鳥山 1981b : 79)。「そういうものがないと、教師である」自分が「無意識のうちに、一方的に自分の考えを押しついたり」、自分の「ペースにあわせる子をつくってしまったたりする」危険があると彼女は語る (鳥山 1981b : 79)。

ところが、教材研究の過程で、鳥山は、堀江邦夫の著作、『原発ジプシー』(現代書館、1979)に出会う。著者である堀江は、当時、原発に関する情報が、「原発推進派」と反原発の立場の「二種類の情報ベクトル」から歴大に提出され、さながら「藪の中」に立たされているような「いらだち」を覚え、同著の執筆を企画するに到ったという (堀江 1979 : 9-10)。これは、「原発のく素颜」が震んで見えることへのいらだちであったが、彼は、原発との「直接話法」として、「実際にその現場で働きながら自分自身の目と耳で確かめること」を試みた (堀江 1979 : 9-11)。同著は、彼による美浜原子力発電所、福島第一原子力発電所、敦賀原子力発電所での労働の実体験を記録したものである。

彼女は、当該の著作を通して、「原子炉のなかで」、「電力会社の社員としてでなく、もっとも底辺の一労働者としてもぐりこんだ堀江」の「生き方にショックをう

けた」という (鳥山 1981b : 80)。鳥山自身、以前から、「被曝の代償として日当4~5千円を得ている労働者がいることは知っていたが」、「でも、自分からお金につられていったのじゃないか」という思いを」持っていたので、「そのことについては深く考えていなかった」という (鳥山 1981b : 80)。これについて、世間には、「自分から望んでそこで働いている」のだから、「勝手じゃないか」と考える「人がいるかもしれない」し、鳥山ですら、「金とひきかえに被曝する人のことが理解できない」という思いを持っていた (鳥山 1981b : 80)。

ただ、堀江の著作を通して、彼女の理解には変化が生じた。原発労働者が「いなければ原子炉は動かない」という現実があるにもかかわらず (鳥山 1981b : 80)、彼女自身がそうであったように、「彼らの存在さえ、一般の人」には気づかれていない (鳥山 1981b : 80)。鳥山にとって、これは、家畜の屠殺が「一般の人」から離れたところで、特定の人々によって担われていたという被差別部落の現実と重なってみえたはずである。このことについて、彼女は明言を避けているが、鳥山は、自身の著作のなかで、「殺す人と食べる人が分離されたときから差別が生まれ」、また、「人民を差別闘争させあうために、政策として分離させたという事実」もあると述懐している (鳥山 1981a : 58)。こうした認識をもっている彼女が、屠殺の授業と対置された原発の授業において、労働者の現状を通し、部落差別の構造を想起しないはずがない。

また、たとえ、「原発推進派」であろうとも、反原発の立場であろうとも、人々は、「もうすでに原子力発電所から送られてくる電気を」、「もう使っている」(鳥山 1981b : 80)。「しかも、それは、10万人をこえる被曝した労働者の犠牲によって送られてきた電気」(鳥山 1981b : 80)ということになる。

鳥山は、「放射能や放射性廃棄物」を、「直接、大量にあびながら」、「処理にたずさわっているのは」労働者自身であり、「原子力発電所を知ることは、まず彼らの存在、彼らの仕事を知ること」だという思いを深めた (鳥山 1981b : 80)。そして、「もっとも底辺で原子炉を支えている人たちの存在を知ること」で、「原子力発電をもっとも身近なもの」、「人間くさいものとして、とらえられるようになる」のではないかという認識から授業を組み立てることにした (鳥山 1981b : 80)。「ウラン235がどうの、プルトニウムがどうのなどという、原子力発電所のしくみを教えこむことは」やめて、「それらはすべて映画」の視聴で済ませて、堀江と「子どもとの出会

いを」授業の中心に設定する方針を定めた（鳥山 1981b: 81）。

鳥山は、「大手町の原子力文化振興財団へ出かけて」、「原発推進側」の映画『放射線管理』など、6本のフィルムを借用し（鳥山 1981b: 81）、堀江が来校する前日に、それらを児童とともに視聴した。児童は、このときの映画の感想を次のようにまとめている。

げんしりょくはつでんしょは、たいへんです。市民にめいわくをかけないように、ほうしゃのうがもれないようにしなくちゃいけないし、たいへんです。…… [略] …… みんなしんちょうにけんさをします。きぐをあつかうときもしんちょうにやります。げんしりょくはつでんしょのせつびは、すごいのでおどろきました。私たちのつかっているでんきやなんかは、そんなせつびさされてるので、いまからたいせつにします（鳥山 1981b: 82 [出沢真理子 感想文]）。[下線は筆者によるもの]

私は、『放射線かんり』という、えいがをみました。放射能を守る人たちは、命をかけています。放射能がもれていないかしらべたり、いろいろなことをしています。放射能がゆかにもれていたりすると、こまるので、そこでは、していされたくつをはきます …… [略] …… 原子力発電所ではたらいっている人のおかげで、私たちは、いつも電気が使える。だから、お父さんやお母さんが、「電気つけばなしよ！」ってうるさくいうわけが、よくわかりました。私たちは、発電所ではたらいっている人々にかんしゃしなくっちゃいけないなあって思います（鳥山 1981b: 82 [伊藤ふじ美 感想文]）。[下線は筆者によるもの]

残された児童の作文をみると、原発の技術水準や安全性の高さへの驚きと、そこで働く人々への感謝の気持ちの表明が目立つ。しかし、翌日になり、来校した堀江とともに、原発の下請け労働者を特集したスライドを視聴すると、児童の感想には変化がみられた。「原発推進側」の映画は、登場人物が「電力会社の社員の人たちで」、それも、「比較的にかつよく描かれていた」（鳥山 1981b: 99）のに対して、このスライドのほうには、「原発推進側」の映画には登場しなかった「原発の下請け労働者が」登場したので、児童は、驚きを覚えたようである（鳥山 1981b: 99）。以下は、映像資料の視聴後になされた堀江と児童のやり取りである。

堀江——「きのう見た映画と、どこがちがってた？」

子ども——「ぜんぜんちがう」

堀江——「どのへんがちがってたか、少し、おじさんに聞かせてほしいんだけど」

子ども——「きのうのは、いろんな機械のことだったけども、きょうのは労働者とか、人のことだった」

堀江——「それで、どういう感想をもった？」

子ども——「労働者はかわいそうだと思った」

（鳥山 1985b: 84）[下線は筆者によるもの]

原発を機械の視点からみるか（＝安全性やコスト）、労働者の視点からみるか（＝労働問題）、視点を変えることで印象が変化するのは当然のことである。ただし、安全性に配慮する「原発推進派」の姿に「かんしゃ」し、悪条件のもと、低賃金で勤務する労働者に「かわいそう」と思うのは、それ自体、情緒的、かつ、反射的な応答にすぎない。

堀江と児童のやり取りは続く。次いで、堀江による、「実際に原子力発電所で働いている人たちには、どういう人たちがいるんだろうね？」という問いかけについて、児童は、「労働者」と返すが（鳥山 1981b: 84）、「労働者」にも、雇用形態や役職など、多様な位相がある。堀江は、「放射能のないところ」には、「君たちでもは入れるし、普通の服では入れる」が、そうした安全な場所では、「電力会社の社員の人たち」が居り（鳥山 1981b: 84-85）、そうではない場所で、低賃金の労働者たちが勤務しているのだということを説明した。

また、堀江と児童の応答を通して、業務委託や下請けという構造についても議論が進んだ。堀江は、電力会社からA社へ、A社からB社へと原発での業務が委託される実態を指摘し、最終的には、D社という、「社員が2人ぐらいしかいない」ような小さな会社にまで委託が進んでいくのだと説明した（鳥山 1981b: 95）。これを聞き、児童は、最初から、A社に勤務すればいいのではないかと質問したが、堀江は、「Aの会社は大きな会社」で、「こういうところの社員にはなかなか」なれないし、「地元の農業とか漁業をやっている人」は、D社に所属することが多いと応答している（鳥山 1981b: 95-96）。

下請け労働者は、ある程度の日当を得ることはできるが、A社やB社で、いわゆる「中抜き」が行われるので、十分な給与が保障されているとは言い難い。そのうえ、日当と引き換えに、差別的処遇を受けることもあるという。堀江は、以下のような事例を語っている。

堀江——「…… [略] …… / たとえば、ある若い、君たちのちょうどお兄さんに当たるかなあ、はたちぐらいの若い男の人がいた。そのお兄さんに好きな人ができた……」

子ども——「恋人」

堀江——「恋人ね。そしたら……」

子ども——「失恋？」

堀江——「失恋じゃないんだ。結婚できなかったんだよ。相手の女の人のお父さんが『だめだ』って、「原子力発電所で働いているような人には娘はやれない」と言って、それで結婚できなかったの。かわいそうだねえ。…… [略] ……」

(鳥山 1985b : 107-108)

鳥山は、このことについて、自身の感想を書き残してはいない。仔細な記述を忌避したのだろうか。ただ、こうした結婚差別は、明らかに、部落差別と同様の構造であり⁴⁾、彼女はこのことを理解していたはずである。なぜならば、彼女自身が、自分の結婚に際して、父親から、「その人が部落出身かどうか調査したんか」といって詰め寄られた経験を持っていたからである(鳥山 1986 : 217)。鳥山は、「部落の人とあまり交流のないわたしが部落差別に対して激しい怒りを覚え、こだわりつづけている」のは、「人を差別することをいやがっていた父でさえ」、このように、「部落に対して偏見をもっていた」からだという(鳥山 1986 : 216)。彼女は、こうした父親の言動が、「わたしのからだに大きな傷になって残った」と回顧している(鳥山 1986 : 217)。

3.2 わたしのなかの「エゴ」とつきあう

ふたたび、原発の授業に戻ろう。前述のような労働問題の視座とは別に、授業のなかで、堀江は、日本地図を掲示し、地図に記載された「●印のところがいま動いている原子力発電所」で、「君たちの住んでいるところだけ、東京には印がない」と示した(鳥山 1981b : 85)。これは、原発が日本にどのくらい存在するのかを可視化するためのものであったが、このときの児童は、堀江も想定していなかった反応を示した。

子ども——「よかった」

堀江——「いま建設中のところ、建てているところは、○印になってる。そういうのが、あっちこっちにあるね。つぎに、こんどは建設準備、つ

まり予定している場所は、△印だね。

それ以外は、いろんな原子力の建物、これは原子力発電所に限らないんだけど、そういうのが、×印になっている」

子ども——「よかった、新潟になかった」

子ども——「ある。やだあ」

堀江——「ところで、いま日本で動いている原子力発電所は、いくつぐらいあると思う？」

あつ、数えなくていい。おじさんが教えてあげる。二十二か所あるんだ。おじさんは、そのうちのどこで働いてきたか。三か所で働いてきたんだ。まずいちばん最初、この美浜原子力発電所というところに行ったんだよ。そこで働いてから、こんどは、福島第一原子力発電所」

(鳥山 1985b : 86-87) [下線は筆者によるもの]

残された記録をみるかぎり、堀江は、こうした児童の声に特段の応答を示してはいない。しかし、後日、鳥山は、このときの児童の声を反芻し、次のように書き残している。

子どもたちのつぎのようなことばを耳にしてからは、わたしは、さらに一步つっこんでわたしのエゴと対峙していかなければならなくなった。

「ああ、東京に原発がなくてよかった」

「おれんちの親戚のあるところに原発がなくてよかった」
堀江邦夫さんが日本にある原発の位置を説明しているとき、子どもたちは無邪気にそう言った…… [略] ……
「すなおだなあ」とそのとき、思わずわたしのほおはゆるんだ。しかし、ときがたつにつれ、いつのまにかそのことばは、わたしのからだ深くに沈潜していき、身体のかなかに大きなさけめをつくっていた。重苦しい傷であった。あのとき、笑いがほんとうにからだのなかからほとばしりただけに、その傷は大きく、つらかった。子どものすなおさに笑ったのであったが、わたしにもおなじように、「東京から離れていてよかった」という思いがあったのではないか。いや、あったのだ。だから、こんなに深く傷ついてしまったのだ。

自分に直接関係ないからいい、自分が直接関係ないから平気でいられるというこの共感能力のなさ、自分だけよければいいというエゴ、これが行きつくはては……。もし、そのはてを望まないならば、いまある自分を見つめなおし、変えないことには、責任をいつも社会や他人や制度

になすりつける人間になってしまう……（鳥山 1981d：94）。〔下線は筆者によるもの〕

鳥山は、「子どものすなおさに笑った」という自分自身のなかに、原発が「東京から離れていてよかった」という思いがあった」ことを眼差している。このことから、彼女は、「自分が直接関係しないから平気でいられる」感性を発見し、「自分だけよければいいというエゴ」の存在を改めて自覚するに到っている。そして、鳥山は、児童に、「少しはひとのことを考えてみてよ」なんてえらそうなことをいう資格がない」のではないかと自問自答した（鳥山 1981d：97）。

「エゴ」の自覚にともなう類似の自問自答は、彼女の著作のなかで、しばしばなされている。たとえば、あるとき、鳥山学級の女子児童が、屋上体育で転倒して、後頭部を強打した。このことについて、彼女は、以下のよう

「天井がぐるぐる回って気持が悪いの。でも、先生、だいじょうぶだから心配しないで」という諒子〔鳥山学級の女子児童のこと——筆者註〕の声を聞きながら、私は自分の中の地獄を見た。諒子がわが子なら、私の痛みと苦しみはもっと深まっただろう。もしこのけがが私の管理下の事故でなかったなら、私は、寝ている諒子のことをこんなに心配しなかっただろう。自分の責任が問われるかどうか、人の命にかかわる私をこんなにも左右している！ ……〔略〕…… 諒子は、事故から二日め、CTの結果、異常なしといわれ、元気にとびまわっているが、私の十字架は重くなった（鳥山 1986：316）。〔下線は筆者によるもの〕

このように、鳥山は、みずからの「エゴ」の存在を隠そうとはしない。そのかわりに、彼女は、「エゴ」の存在を自覚し、自問自答のすえ、それを相対化する必要を示唆している。こうした相対化の志向は、原発の授業にも持ち込まれた。鳥山は、「自分だけよければいいというエゴ」を相対化するために、1981（昭和56）年3月12日（木）に実施された原発の授業のなかで、児童と保護者に対して、次のような語りかけを行っている。この授業は、事実上、鶏の屠殺と原発の授業の総括を兼ねたものであった。

人が殺したものは食べられるけれど、自分が殺すのはいやだ。人が殺したものはおいしいと食べるくせに、にわとりを殺すことを仕事とするのはいやだ。そして、そういう

動物を殺すのを仕事にしている人と結婚したくない……。
何か、おかしい……。お母さんたちは、どうでしょう。そういう仕事をしている人を結婚の相手を選びますか？ ……子どもたちは、いやがりました。……（鳥山 1981d：96）。〔下線は筆者によるもの〕⁵⁾

こうした鳥山の問いかけを受けて、母親たちは沈黙した。鳥山は、畳みかけるように、「にわとりを殺したつぎの日の給食のシチューには、なんと、にわとりの肉がいっぱいだったね」、「にわとりを殺すとき泣いた人も、“にわとりさん、ごめんなさい” って、食べちゃった」と補足した（鳥山 1981d：97）。その後の授業の様子について、鳥山は次のようにまとめている。

お母さんたちも、子どもたちも沈黙していた。「人が殺したものは平気で食べるが、自分が殺すのはいやだ」ということは、いったいどういうことなのか。そう考える自分について考えてもらおうと、みんなにきいた。子どもたちは、母親たちがなんと答えるのだろうか、その顔をちらちらと見ていた。母親たちは考えていた。その目はしばらくとまどいの表情をあらわしていた。でも、少しずつ集中しはじめた。沈黙している母子のまえで、わたしも自分に問うてみたが、ことばはでてこなかった。“性急にことばにする必要はないではないか。かんたんにことばで表現できない内容だからこそ沈黙したのだ。この沈黙がそのことを雄弁に語っている。これからずっと考えていく問題なのだ”とわたしは思い、「原発の授業」へとはいつていった（鳥山 1981d：96）。〔下線は筆者によるもの〕

鳥山は、教育実践の端々で、授業における議論について、「いますぐ結論など出るはずはなく、また、子どもたちに出させる必要はない」と語っていた（鳥山 1981b：99）。こうした立場から、原発の授業においても、「性急に」答えを出すのではなく、「これからずっと考えていく問題」として、「沈黙」の意味を肯定的に理解したのだろう。なお、映画『鳥山先生と子どもたちの1か月からだといのちと食べ物と』（グループ現代、1985）を鑑賞したある女性は、このような鳥山学級の様子について、次のような感想を述べている。この文章は、鳥山（1985b）に収録され、同著の巻末解説のような位置づけを得ているので、以下に掲示してみたい。

豚の授業のときも、まえのクラスでの鶏の授業のときも、「これからは、かわいそうだから、動物の肉は食べま

せん」という結論は出ただろうか。そんな結論は出っこなかった。

……〔略〕……考えることと、結論をひとつに決めて出すことは、綿と石ほどの違いがあるのだった。その点、おとなは性急だ。……〔略〕……

考えをまとめて文字にする。かんたんに「生命はたいせつにしなければいけないんだ、と思った」と書かない子どもたちが、そこにいる。子どもたちの感想は、その場に参加した、または参加しなかったオヤ（お母さん、お父さん、おばあちゃん、お兄ちゃんなど）たちのことばを受けとって、自分の考えとだぶらせるところも少なくない。だが、そのなかにおさまりきれないものが書かれていて、それこそが、その授業でその人が生きた証といえるものになっている（鳥山 1985b：259-263〔秋定啓文 寄稿文〕）。〔下線は筆者によるもの〕

ここで重要なのは、①「そんな結論は出っこなかった」という指摘と、②「かんたんに「生命はたいせつにしなければいけないんだ、と思った」と書かない」という指摘である。鳥山の教育実践では、自身の「エゴ」を自覚し、それを相対化することが重視されていた。自省と相対化のいとなみに、ひとつの結論や「啓発メッセージ」（好井 2007：31）のような感想はそぐわない。また、そもそも、鳥山自身がそうした児童の反応を求めてはいない。

たとえば、後年、彼女は、映画を撮影した映画監督・四宮鉄男との議論のなかで、それを示すやり取りを残している。四宮は、鳥山がみずからの授業を受けた児童に、「命の大切さがわかりました」などと簡単に口にすることは求めていないだろうと述べると、それに対して、鳥山は同調する文脈で、児童が「そんなこと言ったら、うそだよ」と言い切っている（鳥山 1986：265）。好井の言葉を借りれば、これは、「はじめからわかりきっている当然のこと」（好井 2007：27）を確認することが教育実践の意図ではなかったということになるだろう。鳥山は、自分自身にとっての授業を、「子どもが一人で本を読んだりテレビを見たり、或いは友だちと接していく中」だけ「では出会えない自分と出会っていく」、「その手助けをすること」と説明している（鳥山 1986：253）。「はじめからわかりきっている当然のこと」を確認することは、彼女の授業では求められていない。では、実際のところ、児童は、いかなる様相で「エゴ」の自覚、相対化を行っていたのだろうか。このことを検討するために、関係する児童の感想を以下に掲示する。

ほりえ先生のじゅぎょうのとき、みんなから「原子力発電が東京になくなってよかった。しんせきの人のところになくなってよかった」というはつげんがあった。私もそう思っていたんだけど、このじゅ業のとき、先生が言ったしゅんかん、はつとし、自分たちだけがよくて、しらない人や、かんけいない人は、そこの町に原子力があってもいようになる（鳥山 1981d：99〔岡本佳子 感想文〕）。〔下線は筆者によるもの〕

私は原子力なんて好きではないのに、それを大人達がやってるんだ。大人は日本をしょってるのだから、私達にはしたくないと思うが、そう思うのは、ほんの3びょう。私のいえにきてる電気が電子力かもしれない。いえのなかをあかるくてらすでんきは必ようだが、原子力はつでただけではない（鳥山 1981d：100〔山縣慈子 感想文〕）。〔下線は筆者によるもの〕

ほくとは、人間だ。人間とは、わからないものだ。どういうふうにわからないかという、ほくにはわからない。1つか2つならわかる。1つは、人間とは、よくきがかわるものだ。2つめは、他人にまかせっぱなしだ。こんなことじゃだめだから、ちゃんとするようにすればいいと思う（鳥山 1981d：101〔松井淳一郎 感想文〕）。〔下線は筆者によるもの〕

戦争とはこわいものだ。それに、原子力もこわい。そのこわいものをたどっていくと、なんでも人間になる。ほくは、人間て、なんてこわい生き物なんだろうと思う。核兵器にも原ばくというおそろしいものがあるし、そういうものを、どのようなことで作るだろう。

ニワトリを殺して食べる。ほくは、気持ちがわるい。殺した人は、よくできるなあと思う。でも、その気持ち悪いものを食べるほくもへんだ（鳥山 1981d：100〔川崎隆之 感想文〕）。〔下線は筆者によるもの〕

いまさらと思うけど、私はにわとりにあやまらなくてはいけない。にわとりを殺すのを気持ち悪がった私は、牛やにわとりを殺している人々をさべつしていました。他の人がやってくると食べられて、自分がやると食べられないというのは、まちがってました。

いまは、にわとりのことでさべつしてしまって悪かったと思っても、日がたつにつれて、しまいには、わすれ、またそういう時期がきて、またわすれのくりかえしをするでしょう。だから、私はそのようなことがないように気をつ

けなければいけないと思います。まさかこれがさべつだとは思わなかったけど、いまでは、よーく心にしみます。

私は、東京には、原発をたててほしくないといっていたけど、自分のところだけよくて、ほかのところは、原発があつていいっていうのは、自分かつてすぎたようです（鳥山 1981d：100 [伊藤ふじ美 感想文]）。〔下線は筆者によるもの〕

以上の児童の感想を通読すると、いくつかの論点を読み取ることができる。一連の授業を通して、児童が学び取った論点は多様だろうが、ここでは、引用中のうち、下線を付した部分を中心に議論を進めたい。まず、①「自分たちだけがよくて、しらない人や、かんけいない人は、そこの町に原子力があってもいようになる」〔岡本〕、「にわとりを殺すのを気持ち悪がった私は、牛やにわとりを殺している人々をさべつしていました」〔伊藤〕という文章は、見えない他者への想像力の欠如から引き起こされる問題である。だからこそ、児童は想像力をはたらかせる必要を理解しているのだが、この場合の想像力とは、インスピレーションや勝手気ままな思索などではない。「原発推進派」や反原発の立場の映画を通して知り得た人々の声、現場の労働者の実態などを知ることによって育成されるものだろう。

また、②「私のいえにきてる電気が電子力かもしれない」〔山縣〕、「ニワトリを殺して食べる。ぼくは、気持ちわるい。殺した人は、よくできるなあと思う。でも、その気持ち悪いものを食べるぼくもへんだ」〔川崎〕という文章は、個々人の当事者性を自覚する視点である。社会問題を自分たちの日常生活から切り離してしまうと、議論は、「差別—被差別という二分法的見方」さながらに、自分たちとは関係のない世界の話題として処理されかねない。鳥山の場合は、屠殺の現実や労働者の声という現場のリアリティに児童を触れさせたうえで、「エゴ」を中心として社会現実を突きつけて、彼らに当事性を意識化させようとしていた。

続いて、③「こわいものをたどっていくと、なんでも人間になる」〔川崎〕、「その気持ち悪いものを食べるぼくもへんだ」〔川崎〕、という文章は、人間の愚かさに言及するものである。鳥山は、しばしば、「人間なんて、そうりっぱなものではない」、「戦争などというくだらないことを平気でやってしまうおそろしい生きもの」だと指摘していた（鳥山 1981a：66）。だからこそ、彼女は、戦争や屠殺、あるいは、屠殺をめぐる差別問題など、ほかならぬ児童と同じ人間によって担われているというこ

とを授業のなかで扱ったのである。

最後に、④「エゴ」という観点からみると、「いまは、にわとりのことでさべつしてしまつて悪かつたと思つても、日がたつにつれて、しまいには、わすれ、またそういう時期がきて、またわすれのくりかえしをするでしょう」〔伊藤〕という文章が重要になる。当該の文章を執筆した女子児童は、社会問題や差別問題に対するみずからの受け止め方をこのように分析している。ただ、そのうえで、彼女は開き直りに向かうのではなく、「だから、私はそのようなことがないように気をつけなければいけないと思います」〔伊藤〕として、社会問題や差別問題に対するかまえを相対化し、自覚的に注意をしなければならぬと結んでいる。

『差別原論』のなかで、好井は、自分のなかにある「“他者と向き合う、あるいは向き合おうとしない姿”を、どのように生活するなかで反省的に捉え、批判することができるのか」という問いをにかけていた（好井 2007：201）。また、そのようにして反省的に捉えた「自分に対する批判を、次の「いま、ここ」で、どのように実践できるのか」が重要となるが（好井 2007：201）、児童の感想における論点④などは、まさに『差別原論』の問題提起を实践する内容となっているといえるのではないだろうか。

4. おわりに

4.1 現代の学校教育現場との架橋

本稿では、社会学者・好井裕明の著作、『差別原論』の知見を援用して、小学校教師・鳥山敏子の教育実践について検討した。冒頭でも確認をしたが、好井は、「差別をしてはいけません」といった「決まったフレーズ」への帰着によって、差別問題が「啓発のメッセージ」レベルでのみ理解される可能性を憂慮していた（好井 2007：27）。また、差別問題の考察が、「差別—被差別という二分法的見方」に拘束されてしまうと、加害者は、「特別な人たち」で、被害者は「私とは異なる人々」なのだという理解に陥る可能性もあるという（好井 2015：153）。彼は、こうした懸念を前提としつつ、「差別をしてしまう可能性がある」「現実や私の存在を」いかにして「意味あるものとして見直すことができるのか」と問題提起をしていた（好井 2015：156）。

これは、学校教育現場では切実な問題である。たとえば、道徳教育のなかで「いじめ」の是非を問えば、ほとんどの児童生徒は、情緒的、かつ、反射的な応答として、「いじめ」を否定的なものと評価するだろう。しか

し、その授業を終えたあと、一部の児童生徒は、あたりまえのように、特定の人物に対して「嫌がらせ」を行ったり、悪口を囁いたりするものである。同様に、社会科学教育や人権教育などで男女平等について扱えば、ほとんどの児童生徒は、その価値を否定しないだろう。しかし、授業が終わったあと、一部の生徒は、あたりまえのようにInstagramの「乗っ取り」(＝恋人同士がログインパスワードを共有し、相互にダイレクトメッセージやフォローリクエストを閲覧する行為の総称)を行っている。あるいは、別の一部の生徒は、Zenlyなどを開き、恋人の居場所や行動を逐一監視するものがあったり、LINEから異性の連絡先をすべて消去させたりする。そこでは、およそ、対等とは言い難い関係が広がっている。このような事例を挙げれば、きりが無い。

こうした二面性やギャップは、通俗的には、「本音と建前」、「理想と現実」、「オモテとウラ」、「光と闇」などと形容されている。しかし、このような表現は、鳥山の言葉を借りれば、「割りきることによって自分のからだのなかに動いていたものをみつめようとしない」(鳥山 1981a : 60) 姿勢の一類ではないだろうか。ふたたび、『差別原論』の知見に戻ろう。好井は、「いじめ」自殺を事例に、以下のような見解を述べて、暗に現状の学校教育現場のありようを批判している。

「いじめ」で子どもが自殺すると——筆者註] 校長が「いのちの大切さ」を子どもたちに向けて語りかける。この繰り返しがどれほど続いてきたらだろうか。もちろん真剣に思いを込めて子どもたちに語りかける先生も多くいるだろう。しかし、具体的な「いじめ」という事件が起こり、それへの対応として、「いのちの大切さ」という抽象的で一般的な道徳や倫理が確認される。どうしてもっと“子どものころや身体に響き、突き刺さってくる”具体的な“生きた”言葉で語れないのだろうか。校長や教頭という管理職になれば、その言葉をどこかへ置き忘れてしまうのだろうか、失ってしまうのだろうか、と感じてしまう。

もちろん、そんなことは決してあるまい。だからこそ、子どもたちに教諭するなどという姿勢を固く保つのではなく、今一人の人間として「いじめ」をどうしたいのか、先生から「生きた」言葉を聞きたいし、私たちもその言葉の次元で考えたいのだ(好井 2007 : 214)。

好井が言うように、一部の学校教育関係者が「具体的な“生きた”言葉」を語れないのだとすれば、それは、どのような理由によるものなのだろうか。解釈は様々で

あるが、ここでは、ひとつの見解として、次の理由を仮説として提示しておきたい。

まず、そもそも、大人たちは、「本音と建前」など、前述のような言葉で現実を整理することに慣れきっており、それによって、感情も割り切ってしまう。鳥山の言うように、「自分のからだのなかに動いていたもの」に蓋をしている状態にある。だからこそ、大人自身が「いじめ」や、それに類する行為を行った経験がありながらも、「建前」としての「決まったフレーズ」を語るだけで終わってしまう。あるいは、そもそも、「本音と建前」といった言葉で現実を整理しているという自覚すら喪失し、自分自身の加害性や権力性に気がついていない場合もあるかもしれない。この場合は、児童生徒に高圧的、威圧的な態度を取ったり、体罰を加えておきながら、平然と、彼らの前で「いじめ」を否定的に語るといった事例が想定される。

本論で取り上げた鳥山の言葉を借りて整理すれば、これらの諸事例は、相反する価値観にもとづく言動が、自分自身のなかで、「なんの迷いもなく同居している」(鳥山 1981a : 58) 状態ということになるだろう。

4.2 「エゴ」の自覚と相対化の志向

主題に戻ろう。再掲するが、鳥山は、鶏の屠殺の授業のなかで、「生きているものを殺すことはいけないこと」という単純な考えが、「しかし、人の殺したものは平気で食べられる」という行動と、なんの迷いもなく同居していることがおそろしくてならない」と語っていた(鳥山 1981a : 58)。この「迷いもなく同居している」児童生徒の現状について、いかにゆさぶりをかけられるかが鳥山の教育実践の核心であった。ただ、鳥山は、そうした状態は、青少年だけに限定されたものだと言っていない。保護者も同様の状態にあったし、鳥山自身もそうだった。これは、原発の授業の場面で、特に顕在化した論点であった。

本論で確認したように、鶏の屠殺と原発の授業の総括のなかで、保護者は相反する価値観が、「迷いもなく同居している」自己の「エゴ」の存在を鳥山から突きつけられ、沈黙していた。また、鳥山自身も、「原発が東京から離れていてよかった」という「エゴ」にまみれた感想が児童だけではなく、自分のなかにも存在することを認めている(鳥山, 1985d : 126-127)。そして、その問題について自省する姿勢をみせていた。彼女の教育実践は、こうした「エゴ」の自覚、相対化の論点に収斂している。

他方、好井は、「自分が意識することなく、どこかでだれかを差別してしまう可能性」を「否定すべき私の一部とみなすのではなく、それも私の中で、肯定しづらい一部なのだ」と認めざるを得ない」と指摘していた（好井 2015：156）。そのうえで、彼は、「その可能性から、私たちはどのような新たな生きる意味を取り出すことができるのだろうか」と問うていた（好井 2015：156）。鳥山の教育実践において、「エゴ」の自覚と相対化は、まさに、「肯定しづらい一部」を「認め」、「新たな生きる意味を取り出す」となみだったといえるだろう。彼女は、このような視座から差別問題の授業化を試みていたのである。

ただ、従来、鳥山の教育実践に関する言及のなかで、このことは、ほとんど顧みられてこなかった。鳥山の教育実践は、もともと、社会科教育の知見を基盤とするものであったが（香川 2016b：2020b）、「いのち」の大切さというキイ・ワードのみが注目され、あくまでも、倫理・道徳教育の枠組みでの解釈が産出されているという現状がある。一部の先行研究や概説書では、鳥山の教育実践は、「いのち」の大切さを理解させるために、屠殺の体験学習を行うものとして理解、説明されてきた（村井 2001：7）。そして、鶏の屠殺の授業は、自由参加の条件なども等閑視され、通俗的に、「鶏を殺すことを子どもに強制するべきではない」、「現代では、こうした道徳の授業はできない」といった趣旨の批判的評価が繰り返されてきた感がある⁶⁾。ただ、こうした論点で鳥山の教育実践を理解しようとすると、彼女の提起した「エゴ」の自覚や相対化という視座は見落とされてしまうだろう。

教育実践の主題は、鶏の屠殺ではなくていいし、原発である必要もない。また、手段は「にわとり狩り」である必要はなく、当事者との対話でもなくていい。しかし、重要なことは、「エゴ」の自覚や相対化という視座である。そのことについて、児童生徒、ひいては、保護者や学校教育関係者を含めた大人自身がいかにして考察を深めることができるのか。「淡々と「わたし」を見直し、「わたし」をつくりかえ続ける」といういとなみは、「差別を考え、“差別を意味なきもの”にしていく原点であり、“ちから”となる（好井 2007：201）。鳥山は、それを体験学習や文章・映像資料、当事者、児童生徒、保護者らとの対話から実践していた。「いのち」の大切さを理解するとか、食べ物を大切にするという、「決まったフレーズ」で鳥山の教育実践が語られるたびに、そうした鳥山の問題提起が掻き消されてしまうよう

に筆者には思えてならないのである。

注

- 1) なお、好井の編著（1991：85-91）には、鳥山の著作が引用されている箇所がある。
- 2) 香川（2020a）によって、目次タイトルを抽出した。
- 3) 鳥山は、教材研究のなかで触れた文献などに、「[原子力発電については、さまざまな考えがあり、慎重に対応しなければならない]という、わざとあいまいにしたとしか思えない記述」を見つけ、それに対して、「原発を積極的に支持するなら支持するで、それなりの納得いく理由を、どんなに都合のわるいと思われる事実をも国民のまえに提示して議論をすればいい」と「心底」思ったという（鳥山 1985b：75）。
- 4) 黒川（2021：322）は、結婚差別は、「部落問題の最も根幹をなす」と指摘している。また、齋藤（2017：15）は、結婚差別と就職差別を「部落問題において差別が顕現する」瞬間とし、「部落問題における重要な課題」と位置づけている。
- 5) パチラット（2022=2011：194）は、「社会でほとんどチャンスを与えられない人間が汚い仕事を引き受ける場所に、道徳的な責任を押し付ける傾向が社会には定着しているが、屠殺場ではそれが特に顕著だ」と語っている。パチラットは、アメリカの政治学者であるが、「覆面労働者」として、産業屠殺場に潜入し、同著（2022=2011）を書き上げた。堀江との重なりを感じずにはいられない。
- 6) そもそも、彼女は、鶏の屠殺や原発の授業を教育界に普及させようとは考えていない。鳥山は、以下のように語っている。

自分の授業はどんなに世界中を探しても自分一人しかなくていいのが、多くの教師にはわからないのじゃないかな。
“鳥山さんがやってるようにはできない”っていつも言われるんだけど、当たり前のことなのよ。わたししかできないことをわたしがやってるだけなんだから。それを真似しても意味ないのね。一人一人が自分の授業は自分しか出来ないんだということに気づけば、その人の授業も変わっていくでしょうね（鳥山 1986：282）。〔下線は筆者によるもの〕

文献

- 安藤知子, 2002,「ライフ・ドキュメント分析による子ども理解規範の形成過程に関する考察（1）鳥山敏子氏の事例」『教育経営研究』第8号, 上越教育経営研究会：77-90.
- 藤江康彦, 2018,「教育実践研究における「事実」とは何か」日本教育方法学会 編著『教育実践の継承と教育方法学の課題』図書文化：68-81.
- 堀江邦夫, 1979,『原発ジブシー——「原発=科学」の虚妄を剥ぐ体験ドキュメント』現代書館.
- 香川七海, 2021,「1970～80年代の「女教師問題」と民間教育

- 研究運動のなかの女性教師 —奥地圭子と鳥山敏子の所論に着目して』『子ども社会研究』第27号, 日本子ども社会学会: 207-227.
- , 2020a 『〈戦後教育の現代史〉教育雑誌『ひと』目次集成』ヴィッセン出版.
- , 2020b, 「戦後教育史における「教育の現代化」から総合学習・オルタナティブ教育への連続性 —奥地圭子と鳥山敏子の授業実践を起点として」『教育社会学研究』第107集, 日本教育社会学会: 49-68.
- , 2020c, 「「あたりまえ」を離れて「間違い」を歩むという実践 —小学校教師・鳥山敏子の視点から考える」『子どもの文化』第52巻第8号, 一般社団法人・文民教育協会子どもの文化研究所: 18-27.
- , 2019, 「総合的学習の全体計画・単元構成」関川悦雄・今泉朝雄 編著『特別活動・総合的学習の理論と指導法』弘文堂: 159-183.
- , 2016a 「無思想くになにも考えない」という中立性をさけるために」第48巻第10号, 一般社団法人・文民教育協会子どもの文化研究所: 3-9.
- , 2016b, 「1980年代における鳥山敏子の授業実践・再考」『現代の社会病理』第31巻, 日本社会病理学会: 39-57.
- 黒川みどり, 2021, 『被差別部落認識の歴史 —異化と同化の間』岩波現代文庫.
- 村井敦志, 2001, 『いのちを食べる私たち —ニワトリを殺して食べる授業「死」からの隔離を解く』教育史料出版会.
- 澤井敦, 2003, 「子どもに死を教える」小谷敏 編著『子ども論を読む』世界思想社: 200-225.
- 齋藤直子, 2017, 『結婚差別の社会学』勁草書房.
- 千田一晃, 2021, 「「ことば」における生を論じる上で不可欠である身体性からの考察 —鳥山敏子の授業記録を素材として」『九州国語教育学会紀要』第10号, 九州国語教育学会: 23-32.
- 田島征三, 1974, 『土の絵本』すばる書房.
- Timothy S. Pachirat, 2011, *Every Twelve Seconds: Industrialized Slaughter and the Politics of Sight*: Yale University Press (小坂恵理 訳著/テイモシー・パチラット, 2022, 『暴力のエスノグラフィー —産業化された屠殺と視界の政治』明石書店)
- 鳥山敏子, 1981a, 「にわとりを殺して食べる 原爆から原発へ, 生命を考える—①」『ひと』第102号, 太郎次郎社: 54-66.
- , 1981b, 「原爆から原発へ, 生命を考える—②『原発ジブシー』の著者・堀江邦夫さんを迎えて」『ひと』第103号, 太郎次郎社: 76-101.
- , 1981c, 「原爆から原発へ, 生命を考える—③なぜ「にわとりを殺して食べる」授業を組んだか」『ひと』第104号, 太郎次郎社: 66-78.
- , 1981d, 「原爆から原発へ, 生命を考える—最終回人間の欲望はどこまで行きつくのか」『ひと』第106号, 太郎次郎社: 94-107.
- , 1985a, 『からだが変わる 授業が変わる』晩成書房.
- , 1985b, 『いのちに触れる 生と性と死の授業』太郎次郎社.
- , 1986, 『からだといのちと食べもの』自然食通信社.
- 渡辺貴裕, 2008, 「〈なる〉活動はいかにして文学作品への理解の深まりをもたらすか —鳥山敏子の実践記録を手がかりに」『国語科教育』第64巻, 全国大学国語教育学会: 19-26.
- , 2009, 「鳥山敏子とイメージの世界」田中耕治 編著『時代を拓いた教師たちII —実践から教育を問いただす』日本標準: 39-50.
- 米村まろか, 1998, 「身体のエリクチュール —鳥山敏子の授業論における記号論の考察」『教育方法学研究』第23号, 日本教育方法学会: 59-68.
- 山田富秋・好井裕明 編著, 1991, 『排除と差別のエスノメソドロロジー — [いま—ここ] の権力作用を解読する』新曜社.
- 好井裕明, 2007, 『差別原論〈わたし〉のなかの権力とつきあう』平凡社新書.
- , 2015, 「「柔らかく, そしてタフな」言葉や論理の創造へ —差別的な日常を私が反芻し反省できるために」町村敬志・荻野昌弘・藤村正之・稲垣恭子・好井裕明 編著『[差別と排除の [いま] ①] 現代の差別と排除をみる視点』明石書店: 138-174.