



Title	教育の主体としての家庭・地域の形成：被差別部落における社会関係資本に着目して
Author(s)	木村, 和美
Citation	大阪大学教育学年報. 2008, 13, p. 109-121
Version Type	VoR
URL	<a href="https://doi.org/10.18910/7485">https://doi.org/10.18910/7485</a>
rights	
Note	

*The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA*

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

# 教育の主体としての家庭・地域の形成

## —被差別部落における社会関係資本に着目して—

木村和美

### 【要旨】

今日、学力面において特に厳しい状況にあるのが被差別部落である(志水 2002, 鍋島 2003)。被差別部落では、地域文化に起因した家庭の教育力の弱さが重要な課題であると考えられており(西田 1990, 池田 2000)、地域文化そのものを変容させるアプローチが必要である。その際、重要な視点を与えるのが「社会関係資本 (Social Capital)」概念 (Coleman 1988) である。

本稿では、社会関係資本の蓄積を促す「社会ネットワークの完結性 (Closure of Social Networks)」(Coleman 1988) に注目した。そして、その内部に重層的なネットワークを有する「網の目のネットワーク」が形成されることで、社会関係資本の蓄積がより促進されることを示した。「網の目のネットワーク」は、多くの保護者と子どもが関わりあえる「場」を意図的、継続的に設定することによって形成され、家庭の教育力の相互補完が可能な地域づくりに貢献すると考えられる。しかし、「網の目のネットワーク」の構築および維持は積極的保護者層に負う部分が大きく、投資の公平性をどのように保っていくかが課題である。

### 1. はじめに

1980年代以降、文部科学省は学校教育課程における教育内容の精選による「ゆとり」教育を進めてきた。そして、2002年の新学習指導要領からは、この「ゆとり」の方針が完全実施された。しかし、これまでの「ゆとり」の確保を目指す教育改革は、水準問題としての学力低下に止まらず、家庭的背景に起因した学力格差、学習意欲の格差をもたらしたとされている(荻谷他 2004)。

こうした風潮の中、特に学力面に関して厳しい状況にあるのが被差別部落の子どもたちである。被差別部落とは、封建的身分制度に基づいて近代以降も差別・排除されてきた地域であり、現在も経済資本、文化資本ともに脆弱な家庭が多いとされている。被差別部落においては子どもの低学力は長年の問題であり、いまなお多くの課題が残されていることが実証的な研究においてたびたび指摘されている(池田 2000, 神原 2000, 鍋島 2003)。最近の学力低下問題においても、「部落内」の学力低下の度合いは「部落外」よりも大きく、家庭的背景と結びついた「できる子」と「できない子」の分化が、「部落外」以上に顕著な状況にあることが明らかにされている(志水 2002)。

被差別部落では「娯楽的なモノ志向」(志水 2002, 鍋島 2003)や「低い進学期待」(神原 2000)などを示す家庭が多く、家庭の教育力の弱さが重要な課題となっている。しかし、被差別部落における家庭の教育力の弱さは各家庭が独自に持つ文化ではなく、地域文化として根づいてしまっているものだと指摘されている(池田 1985, 西田 2001)。長年にわたる差別と排除の歴史から学校文化に親和的でない独自の地域文化を形成してきたと考えられており、家庭の教育力向上のためには地域文化そのものを変容させるアプローチが必要になるだろう。

その際に、重要な視点を与えるのが「社会関係資本 (Social Capital)」概念である。コールマン (1988)によると、社会関係資本とは「個人に協調行動を起こさせる社会の構造や制度」のことである。具体的には、人々の間に存在する信頼関係や、共有・蓄積された規範やサンクション、情報などが人々の自発的協調行動を促すとされている。社会関係資本は、経済資本、文化資本ともに脆弱な家庭における子どもが「重大な困難 (低学力や非行など)」を回避するために重要な役割を果たすという指摘がある (Coleman 1988, Furstenberg & Hughes 1995, Mcneal 1999)。

しかし、社会関係資本には否定的な側面もあり、「排除」や「主流派への反発・敵対心」を促す場合があ

る (Portes 1998)。被差別部落にみられる学校文化に親和的でない地域文化は、この「否定的な」社会関係資本が蓄積されてきたからだと考えられる。そして、「否定的な」社会関係資本が家庭における教育力の弱さにつながっていると推測できる。したがって、被差別部落の地域文化に埋め込まれた社会関係資本を、教育に「積極的な」社会関係資本へと転換させることによって、「子どもの重大な困難」を回避することができるのではないだろうか。

本稿では、地域文化の変容と社会関係資本との関連を探り、そのことが家庭の教育力向上にどのような影響を与えるのかを明らかにすることによって、学力及び学習意欲の階層間格差是正に向けた新たな視点の提示を試みたい。

## 2. 先行研究

### 2-1 被差別部落の学力問題

被差別部落の子どもの学力に関する実証的な調査研究が本格化したのは1970年代なかばである (高田 1997)。これまでの複数の学力調査から、部落内外における子どもの学力や進学希望などに依然として格差があることが明らかにされている。また、「部落内」の子どもの学力分布が「ふたこぶラクダ」型の構造に変化しており、「部落内」の階層格差の広がりを示唆するものと考えられている (神原 2000, 鍋島 2004)。そして、被差別部落の子どもの「学びからの逃走」傾向がより早期に、そして顕著に現われていることも明らかになっている (高田 1998)。志水 (2002) は、近年の全体的な学力低下傾向のなかで、被差別部落の学力低下及び家庭的背景に起因する学力格差がより深刻であることを指摘している。1969年の同和対策事業特別措置法 (以下、同和対策事業に関わる法律を総称して特措法とする) 以降、さまざまな形で実施された各種の特別施策によって同和加配教員や解放奨学金などの制度が整えられ、被差別部落の子どもを中心に据えた学力保障の取り組みも行われてきた。結果、被差別部落の子どもの高校進学率は上昇し、一定の成果は得られたと考えられた。しかし、1975年以降全国平均との間の約5%の格差が埋まらないままである高校進学率や、平均の半数以下にとどまっている大学進学率など、被差別部落の子どもたちと「部落外」の子どもたちとの間の相対的な学力格差は変化していないのである。

1960年代から1970年代までは、家庭の経済的な低位性が低学力の要因であると考えられ、解放奨学金などの経済的援助に力が注がれてきた。しかし、1980年代以降、特措法による各種の特別施策によって、世帯あたりの収入には依然として格差が残る状況ではあったものの、かつてほどの貧困からは脱出していった。それどころか、最近ではむしろ「部落外」の子どもよりも「モノ」があふれた生活を送るようになっていくという指摘がある (志水 2002, 鍋島 2003)。一方で、大学進学資金の準備率や通塾率は低く、本来ならば、教育や将来のための投資や貯蓄に回されるべきお金も、一時的・娯楽的消費財に消えてしまっていると考えられる (高田 1996, 鍋島 2003)。また、神原 (2000, 252頁) は「保護者の進学期待が低いと、子どもの進学希望も低くなりやすく、進学希望の低さが学習時間の短さとなって学習理解度を押し下げる働きをしている」と述べており、特に被差別部落の保護者の進学期待が「部落外」よりも相対的に低いことから、その傾向が顕著であることを指摘している。

このような「娯乐的なモノ志向」や「低い進学期待」は、せめて物質的な面だけでも子どもたちに辛い思いをさせたくないという被差別部落の保護者たちの思いや、ロールモデルの乏しさが背景にあり、その意味で長年にわたる差別の結果であるという側面を見落としてはならないが、子どもたちに対して大学進学への意識や力量を育てることよりも、一時的・娯楽的消費財の提供を優先させてしまったことが、結果として被差別部落の低位性を再生産することにつながっていると批判的に捉える必要があるだろう。

以上のような点に留意する必要があるが、被差別部落の低学力要因として、家庭における「娯乐的なモノ志向」や「低い進学期待」を挙げることができる。しかし同時に、部落解放運動は「教育に始まって教育に終わる」といわれるように、教育を重要課題と位置付けて活動を行ってきた歴史があり、「部落の親は差別により教育を奪われてきたゆえに、教育への期待が大きい」ことは教育関係者や運動関係者の間ではよくいわれることである (高田 1997)。このように被差別部落においては「教育への期待が大きい」という言説と、「娯乐的なモノ志向」や「低い進学期待」という表現で捉えられるような実態との間にずれが生

じている。

## 2-2 学力保障に向けた具体的展開の不十分性

多くの被差別部落には、名称は様々であるが長年地域の部落解放運動を支えてきた地域保護者組織（大阪では「教育守る会」など）が存在する。この地域保護者組織には同和対策事業による個人給付を得る目的で加入する人もいたが、基本的には子どもたちの教育改善を目的として要求運動を行うためにつくられたものであり、保護者の教育への高い期待を示すものであった。しかし、その活動は学校や青少年会館における物理的条件や人的条件の改善を要求するなど「家庭以外の役割」に焦点が当てられることがほとんどであったため、保護者の教育への期待は直接子どもに伝えられるのではなく、行政や学校を通じて施設整備や解放奨学金のように形を変えて、間接的に子どもに与えられていたことになる。

保護者の多くも教育の機会を奪われ、働くのに精一杯で子どもの教育に関わることができず、そして、親に関わってもらえなかった子どもが親になったとき、子どもをどのように教育したらよいか分からないという形で再生産が繰り返されてきた。そのため、保護者の教育に対する不安は根深い。そうした被差別部落の状況をふまえ、同和保育運動などでは家庭でのしつけの問題や食事管理などに積極的に取り組んできたが、地域文化として根づいた家庭の教育力の弱さを変容させるまでにはいかなかった。また、学校や青少年会館は家庭に対して働きかけを行うことよりも、保護者の教育要求を叶えることに力を注ぎ、結果として、学校と青少年会館が子どもを「抱え込む」ことになってしまった。つまり、学校や青少年会館は被差別部落における「娯楽的なモノ志向」や「低い進学期待」に対する働きかけは行わず、被差別部落の保護者の教育要求に耳を傾けることで彼らの教育期待に応えようとしたのである。こうして、一方に「被差別部落の保護者の教育期待は大きい」という言説が生まれ、他方に「娯楽的なモノ志向」や「低い進学期待」という実態が浮き彫りにされるというずれが生じるようになった。

被差別部落に残る教育・文化面での脆弱さに起因する家庭の教育力の弱さが、低学力の一つの要因であることに間違いはないだろう。したがって、学力向上の取り組みとして、地域文化へのアプローチが必要になるのである。

地域文化へのアプローチを視野に入れた研究として、池田（2001）の「教育コミュニティ」論が挙げられる。「教育コミュニティ」論は、「自助と協働の文化を地域において再構築する」ための運動であり、地域の中に新たな人間関係のネットワークを形成することによって「子育ての共同性」を回復し、地域の教育力を再構築することを目的としている。しかし、教育コミュニティは中学校区を単位とし、基本的に学校で展開される活動を足がかりとするものである。被差別部落では、学校への依存傾向が依然として根強いいため、学校が活動の主体となることは極力避けるべきであると筆者は考える。学校、家庭、地域が子育ての方向性を共有し、協力関係を築くことに異論はないが、それぞれの領域でそれぞれの役割や責任を果たすことができる力を形成していくことも重要だからである<sup>(1)</sup>。

今日の被差別部落では、これまで教育を学校や制度に頼りすぎたのではないかという反省のもと、家庭の教育力向上を課題とし、地域社会全体で子どもを育てていこうとする動きが起こっている。そのひとつに、保護者の主体的参加を強調する地域保護者組織改革が挙げられる。保護者自身の「自己教育活動」の組織化を目指す地域や、自主的な保護者グループの活動を行っている地域などがでてきている（住田 1991, 竹中 1994）。しかし、そうした地域の取り組みに対して、研究面からのアプローチは少ない。したがって本稿では、被差別部落における地域の教育活動を実証的に解明していくことにする。

## 3. 社会関係資本

### 3-1 社会ネットワークの完結性

本稿では、社会関係資本という概念を使って被差別部落の教育問題へのアプローチを試みる。社会関係資本の主な論者として、ブルデュー（1986）、コールマン（1988）、そしてパットナム（1993, 2000）が挙げられる。そのなかで、教育における社会関係資本の重要性を強調したのがコールマンである。したがって、コールマンの社会関係資本概念に依拠して論じていく。

特に注目したいのは、社会関係資本の蓄積を促進する社会構造として挙げられている「社会ネットワークの完結性 (Closure of Social Networks)」(Coleman 1988)である。「社会ネットワークの完結性」とは、例えば、子ども同士が友だちである場合、保護者同士も友だちであるということである。このように社会ネットワークが完結していると、人々の間に信頼関係が芽生えやすく、規範やサンクション、情報が共有・蓄積されやすいのである。つまり、ネットワーク内の協働の子育てが意識的・無意識的に行われやすくなると考えられる。社会ネットワークが一つの地域内において完結したならば、地域の教育力が高い地域文化の形成につながるといえるだろう。

社会関係資本は、近年、日本においても注目されている概念である(佐藤 2001, 諸富 2003)。教育分野においては、稲葉(2007)が不登校や校内暴力と社会関係資本の関連を示したり、志水(2007)が学力の階層間格差を是正する概念として社会関係資本を援用しようとしている。しかし、教育分野における導入はまだ発展段階にある。したがって、被差別部落における教育問題を社会関係資本の視点から分析・考察することには意義があるだろう。また、社会的に不利な立場に置かれた子どもの教育達成を考えるうえで重要な示唆を与えることができると考える。

### 3-2 被差別部落に蓄積された社会関係資本

被差別部落は、長年にわたる差別によって人々の移動性が低く、親戚ネットワークやコミュニティ・ネットワークといった社会ネットワークの完結性が形成され、維持されてきたと考えられる。このような社会ネットワークの完結性のもと、「しょうゆや米の貸し借り」として語られることが多い「助け合い」や「分け合い」の文化が根づき、「お互い様」という互酬性規範が働いてきた(西田 2001)。したがって、相互扶助の色彩が強い社会関係資本が蓄積されてきた地域であるといえる。

他方、社会ネットワークの完結性は相互の縛りを強くし、人と違った、目立った行動をとってはならないという「横並び意識」(鍋島 1994)をも生み出してしまった。特に部落解放運動が活発に行われた時期は、家庭が独自の方向性を示すことは運動の求心力に亀裂を生じさせるものとみなされ、人々の批判を覚悟しなければならなかった。そのため、「横並び」という「コミュニティの縛り」が働いてしまうのである。

これまでの部落解放運動は行政や学校に「何かをさせる/してもらおう」側面が強く、不安定な生活状況ともあいまって「保護者は何をすべきか」は問われないうままであった。差別や排除によって不利益を被ってきたという共通の認識をもとに、完結した状態にあった社会ネットワークを利用し部落解放運動/教育守る会への人材や時間の「投資」が行われ、その活動を通して「行政・学校の責任追求」という規範が共有・蓄積されていったと考えられる。共有・蓄積された規範は、被差別部落内において運動への自発的協調行動を促し、より活発な運動を可能にする。活発な運動は、行政や学校とのネゴシエーションを有利に導き、物質的・金銭的な「利益」を得ることに成功する。「利益」獲得の成功が活動への投資を継続させ、さらなる「利益」を獲得するという一連のサイクルがあったと考えられる。その過程において、「利益」として獲得していった物質的な目に見える点では改善が進んだものの、制度依存や学校依存といった「否定的な」社会関係資本を蓄積することにもつながってしまったといえる。

### 3-3 社会関係資本の質的転換

「否定的な」社会関係資本を、「積極的な」社会関係資本へと転換させるためには、社会ネットワークの完結性の強化とともに、「利益」の再設定が必要になるだろう。今日の被差別部落においては「部落外」への流出や「部落外」からの流入といった移動性の高まりが顕著であり、以前ほどの社会ネットワークの完結性は維持されていない。社会関係資本は、人と人との「関係性」に投資を行うことによって蓄積されるが、多くの人が一度に会することができる「場」が提供されたならば、関係性への投資はより効率的になる。そして、その「場」は保護者と子どもにも参加できるのが望ましい。これまでの部落解放運動が、教育に関して行政や学校とのネゴシエーション重視であったということから、保護者と子どもとの間で教育に関するコミュニケーションや関係性づくりに十分な力を注いでこなかったと推測できる。良好な親子関係は学力向上の一つの要因となるため、地域の保護者と子どもが多く集まることができる「場」の設定は重要な要素となる。

「利益」に関しては、行政や学校から与えられるものではなく、共有・蓄積されてきた相互扶助という規範意識を教育面にも利用できるようにするためにも、地域における「子育ての共同性の回復」を強調するのがよいと考えられる。

以上のことから本稿では、地域の保護者と子どもが集まることができる「場」において、「関係性」への投資がどのように行われているのかに注目する。

## 4. A地区における新たな取り組みとそれによる変化

### 4-1 調査対象

今回事例として取り上げるA地区は、大阪府内の北部に位置する約800世帯の被差別部落である。同市内には3つの被差別部落が存在するが、中でも比較的規模が大きく、行政闘争の中心的役割を果たしてきた。しかし、1990年代以降の同和対策事業の縮小をうけて2002年の特措法失効を待たずに教育守る会が解散している。また、青少年会館の一般開放にともない、かつてのように保護者や子どもが集う機会が減り、保護者同士のつながりや、教育機関とのつながりが薄れていった地域である。

A地区に対するフィールドワークは、2004年11月から開始し2007年12月現在も継続中である。週一回の小学生学習会への学習ボランティアとしての参加を中心に活動を行い、月一回のA保護者会の定例会やA保護者会主宰のイベントなどにも参加している。また、A地区の保護者に対してインタビュー及びアンケートを行った<sup>(2)</sup>。

### 4-2 新たな取り組み

A地区では以上のような経緯により、2001年に新たな保護者（特に母親）組織「A保護者会」が設立された。A保護者会は、再び保護者同士がつながりあえる場所を作ることを目指し設立された会である。A保護者会の発起人であるOさんは、設立のきっかけを以下のように語っている。

なんやかんやしてたころは、(子どもが)ゆれたときに、(高校受験から)落とさへん。……みんな自分とこは自分とこってしたから、落ちんでええとこまで落ちた。○○(地域名)がな、結構(高校)行ってん。で、考えたら親同士仲良し。で、部落の親は集まらなあかん、仲良うせなあかんって。(Oさん 40代女性 2005年7月12日)

さまざまな活動を行っていたころは、一人の子どもを多くの人間で支えることによって高校進学などを果たしてきたが、「自分たちでできる」という家庭が増えたため、子どもを支える人間の数が減り、これまでもなら高校に受かっていたはずの家庭の子どもが落ちてしまうという状況が生まれてしまった。結局、家庭独自の力では子どもを支えきることができなかつたのである。

Oさんは、A保護者会を新たに設立することによって、保護者同士がそれぞれの家庭の教育力をお互いに補完しあえる関係づくりを目指している。そうすることによって、子どもの学力に良い影響を与えることができると考えている。A地区では、新たな地域保護者組織によって「場」の設定が行われ、「利益」を「家庭の教育力の相互補完が可能な地域づくり」へ設定し直したといえる。

2005年には「学力」に焦点を当て、A地区の子どもを対象とした「小学生学習会」を立ちあげた。2005年度および2006年度の学習会への参加状況は以下のとおりである(表1)。

(表1) 2005年度小学生学習会参加状況

2005年度	4～7月	9～12月	1～3月	学年総人数
1年	0人	3人	4人	8人
2年	10人	11人	11人	17人
3年	3人	3人	3人	10人
4年	6人	6人	6人	17人
5年	4人	6人	6人	13人
6年	0人	2人	2人	8人
計	23人	31人	32人	73人/56世帯
子ども参加率	31.5%	42.2%	43.8%	
子ども出席率	95.8%	88.3%	83.0%	
学習会参加世帯数	18世帯	24世帯	25世帯	
学習会保護者参加平均	7.6人	6.5人	5.1人	

2006年度小学生学習会参加状況

2006年度	4～7月	9～12月	1～3月	学年総人数
1年	7人	5人	5人	7人
2年	5人	4人	4人	8人
3年	10人	8人	8人	17人
4年	3人	2人	2人	11人
5年	6人	6人	6人	19人
6年	3人	3人	3人	14人
計	34人	28人	28人	76人/63世帯
子ども参加率	44.7%	36.8%	36.8%	
子ども出席率	72.1%	41.1%	46.1%	
学習会参加世帯数	24世帯	20世帯	20世帯	
学習会保護者参加平均	5.5人	2.6人	2.3人	

\* 学年総人数及び世帯数は、A地区青少年会館が把握している数である。

学習会は、地域の青少年会館を利用して行われている。保護者の当番制(2005年度3人、2006年度4人)となっており、数名の学習ボランティア(大学生・大学院生)が従事している。学習会は、保護者が自分の子どもの学習に関わる機会を設けることを目的の一つとしているため、保護者に対して、当番以外の日にも自主的に参加するように呼びかけている。

学習会は、2005年1月に開始されたが、当初は1年から4年までの低・中学年を対象としており、参加人数も少なかったため(計15人)、ここでは対象を1年から6年までの全学年に広げた2005年4月からの参加状況を見ていくことにする。

2005年4月以降学習会への参加は増加傾向にあり、2006年7月には約4割強の地域の子どもの通っているが、次第に減少傾向に転じていく。また、参加率のみならず、実際に学習会に出席しているかという出席率も大きく低下している。学習会に登録だけして、出席しない家庭が増加したといえる。そのことにもなって、当初は当番以外の保護者も自主的に参加して平均で5人の保護者が学習会に参加していたが、2006年度後半になると当番だけ参加しない保護者も増えており、参加する保護者の顔ぶれが決まっていた。

学習環境については、状況に応じて変化させている。2005年1月当初は少人数だったこともあり、一つの部屋で行っていた。しかし、中学年から低学年がうるさくて集中できないという声があがり、低学年と中学年を別々の部屋に分けることになった。2005年度は、人数が増加したこともあり、1年と2年、3年と5年、4年と6年をペアにして部屋を分けた。その後、1年と2年のペアが人数や、子ども同士の関係性から学習に集中しづらい状況にあると判断され、さらに二つに分けられることになった。2006年度は、1年、2年と3年、5年、4年と6年に分けている。2年と3年は2005年度と同様に、さらに二つに分けられている。

部屋割りは、当初は子どもの人数や、学習ボランティアの人数を考慮して行われたものであったが、次

第に子ども同士の関係性にも注目するようになり、子どもが学習に集中しやすい環境づくりに努めるようになってきたといえる。

#### 4-3 保護者と子どもの意識の変化

##### ①保護者の意識の変化

学習会活動への参加を通じて、保護者の意識の変化として捉えることができるのは、子どもの現在の学力に対する認識の変化と子どもたちへの接し方の変化である。学習会設立以前のA保護者会の定例会では、「学力」を共通の課題としてはいたが、あまり危機感を抱いているような状況ではなかった。しかし、実際学習会が始まると、ひらがなや数字の書き順といった基本的なことが身につけておらず、子どもの学力はそれほど楽観視できる状況ではなかった。

(実際の子どもの学習状況を見て) 本当にびっくりして。親の話聞いてたらバッチリ(勉強はやっているという話)やったし。……オイオイみたいな、あかんやろうって。(Oさん 2005年7月12日)

Oさんは、子どもの学習状況に対する保護者の認識の甘さに驚いていた。保護者の話からすると「宿題はきちんとやっている」ことから、安心していただけが多かったようであるが、学習会を通じて子どもの学習過程をみていくうちに、保護者自身、子どものつまずきに気づき、「子どもの学習に関わらなければ」という意識が芽生え始めた。

「(学習会において) 集中力が長く続かないなどを見て、家庭では一緒に勉強しています」(アンケート記述より)

「(子どもの宿題の) 中身までは気にしていませんでしたが、今はチェックしています」(アンケート記述より)

以上のように、実際、家庭における子どもへの関わり方に変化が生じた保護者もいる。このことは、自分の子どもの学習に積極的に関わったことも関係しているが、学習会において教育意識の高い保護者の子どもへの関わりを見て、自分と比較することで意識が変化していったとも考えられる。

自分と比べてやっているとと思う保護者が増えてきてるなかで、実際そうかというのと、そうじゃない現実がある。他の子どもを知らない、他の家庭がどんなものなのかを知らないっていうのは、いい悪い別にして大きいかな。(Pさん 50代女性 2005年7月12日)

家庭の教育は他者と比較しにくいものである。学習会は、各家庭ではどのような意識をもって教育がなされているのかといった情報交換の場としても機能している。

学習会を重ねるにつれ、自分の子どもが課題を解けないと激しく叱責する保護者が目立ち始めた。そういった保護者とその子どもに対しては、A保護者会の発起人であるOさんが助言・配慮をし、特定の保護者は、あえて自分の子どもには関わらないようにする行動がとられた。当初の目的の一つである、子どもの学習にその保護者が関わるという点では、方向性にずれが生じたように思われたが、保護者は自分の子ども以外には比較的余裕を持って接することができるため、他の子どもたちと以前よりも身近な関係を築くことができていく。現在では、激しく叱責する保護者も減少し、自分の子どもの学習に関わっている。また、他の子どもに対しても積極的に関わり、注意したり、誉めたりしている。

保護者の意識の変化は、段階的に起こっていることが分かる。第一段階は「自覚」である。学習会活動への参加によって、子どもの学力や学習態度に対する認識が甘かったことに気づかされている。そして、子どもに任せるのではなく、保護者の学習過程への関わり的重要性を自覚するのである。

第二段階は、子どもに対する否定的な「感情的反応」である。第一段階の「自覚」により、保護者は子

どもの学習過程に積極的に関わろうとするが、これまでの認識の甘さから生じる焦りによって「感情的反応」を示すことが多い。この「感情的反応」は、子どもにとっても、保護者にとっても良い影響を与えるものではない。第二段階から脱却するためには、「間接的関わり」の期間が必要になる。完全に子どもの学習過程から離れてしまうのではなく、時間や空間を共有するが直接的関わりは控えるなど、保護者が「感情的反応」をコントロールするための期間が必要である。学習会では、保護者が「間接的関わり」の期間にある場合、子どもへの働きかけは他の保護者や学習ボランティアによって行われるため、たとえ保護者自身が子どもの学習過程に直接関わっていなくても、その情報を得ることは可能となる。

そして、第三段階は「感情的反応のコントロール」である。感情的反応をコントロールすることによって、子どもへの直接的関わりは以前よりは円滑に行われる。しかし、まだ他の子どもとの比較で評価する傾向が強いため、今後、子どもの努力そのものを肯定的に評価する視点とのバランスを取っていく必要があるだろう。

## ②子どもの意識の変化

子どもの意識も段階的に変化する。第一段階は、「保護者への甘え」である。子どもは学習会の場において自分の保護者と話をしたり、スキンシップを求めたりと、学習以外のコミュニケーションをとろうとする。しかし、保護者の意識が第二段階の「感情的反応」に入ると、子どもも「自分の保護者と距離をとる」段階に移行する。以下はS君（小学3年生男子）とOさんの会話である。

Oさん：お母さん来てるけど、今日は別の子についてもらってる。(勉強を)して欲しいと思ってるから怒ってしまう。S君の横におりたいと思うけど怒ってしまうから。(お母さんはS君に勉強を)がんばって欲しいと思ってるで。

S君：怒ってしまうから？

Oさん：側におって欲しいか？

S君：ううん。

(2005年6月7日フィールドノーツより)

このように、「感情的反応」段階の保護者とその子どもとの直接的関わりを保護者自身や周りの大人があえて減らそうとする一方で、子ども自身も保護者と距離をとりたがる。他の人の前で親から叱られるということは、子どもにとっても避けたいことなのである。

学習会において、子どもが自分の保護者から褒められることはあまりないが、自分の保護者と距離をとる第二段階において子どもは他の保護者や学習ボランティアから学習面で褒められたり、「がんばれ」と励まされたりする。そのことによって、子どもは学習会が「学習の場」であることを改めて認識し、第三段階の「場の再認識」へと意識が変化する。子どもの意識が「場の再認識」へと至ったならば、保護者と子どもとの関わりはより学習に重点を置いたものになる。

他の保護者や学習ボランティアからの賞賛と励ましによる自信や、学習会への姿勢の変化など、今後、学力向上へとつながっていく可能性は高いと考えられる。

## 4-4 「関わりあう機会」の増加

A保護者会では学習会以外に、バーベキューや遠足といった遊びの要素を含むイベントも企画・実行しており、地域の大人と子どもが学習面以外で「関わりあう」ことも多数ある。学習会やそれ以外のイベントを通じて、保護者は自分の子どもはもちろんであるが、その他の地域の子どもたちに対しても関わる機会が増えたといえる。このことは、子どもにとっても同様のことがいえる。

保護者が自分以外の子どもに積極的に関わるためには、その子どもの保護者を知っていることが重要な要素となる。

親同士があんまり分からへんかったら、悪いこととしてでも注意してもどうかなってというのが(ある)。

A保護者会とかで、顔合わせてしゃべれるようなメンバーの子どもやったら、うちの子と同じように

怒ったりもできるから、そんなんはいいかな。みんなで育てるみたいな感じで。(Qさん 30代女性 2005年10月18日)

A保護者会の定例会などで保護者同士が子どものことについて話す機会が増え、顔見知りの関係になったことから、地域の保護者が地域の子どもに対して関わりやすくなっていることが分かる。A地区においては、A保護者会やそれに関わる活動によって保護者同士が、そして地域の大人と子どもが、より親密な関係を築いていっているといえる。

#### 4-5 積極的な保護者を軸にしたネットワークの展開

しかしながら、全ての保護者に意識変容が見られたわけではない。また、次第に保護者の参加状況は悪くなり、いつも決まった顔ぶれになっている。

学習会への参加世帯が増加しなかった理由としては、2005年度末に中心メンバーの交代が行われたことが挙げられる。引継ぎの時間が短かったため、新メンバーはこれまでの活動を踏襲するだけで精一杯になり、新たな参加者を募る呼びかけが不十分であったことがうかがえる。また、メンバー交代と同時期に加入した1年は、参加状況は一見よさそうだが、実際の出席状況は子ども、保護者ともに思わしくない。したがって、保護者が学習会の必要性を十分に納得しないまま、加入しているだけの状況といえる。

そうした状況が、活動に積極的な保護者に不満をもたせることになる。2006年度末のA保護者会の定例会では、今後の学習会をどのように続けていくかの話し合いの中で、学習会に顔を出さない保護者に対する不満がいくつか述べられた。学習会にも定例会にも顔を出さない保護者とは話をするのができないので関係をつくるのができない、また、学習会への保護者の参加が少なく、子どもを預けっぱなしの保護者がいるため、他の子どもを怒ってばかりで自分の子どもに関われないなどである。このように、保護者の学習会への参加状況が二極化し一部の保護者に負担が強いられている今、当初の目的である保護者同士、そして親子間の「関係性の強化」を行うには困難な状況になっている。

A保護者会では、話し合いの結果、2007年度の学習会は「親子で一緒にやっていく」ということを重視することが確認された。Oさんは、このように保護者の意欲を問うことは、A地区内でもより生活困難層を排除する結果になるということを知っている。しかし今は、若い世代を育てたいという思いがあるため、やる気のある人たちを大切にしたいという。

このまま、門戸を広げてやってたらQさん(上記のQさんと同一人物。活動に積極的)とかばっかりがしんどくなって、結局だれもおらんなる。来るメンバーを優先せな(いけないだろう)。(Oさん 2007年2月16日フィールドノーツより)

A保護者会は、A地区内の教育意識の高い保護者の集まりになろうとしている。A保護者会は、生活困難層をとりあえず抱え込むのではなく、まずは活動趣旨に賛同してくれる保護者を中心メンバーとして育てることを選んだといえる。

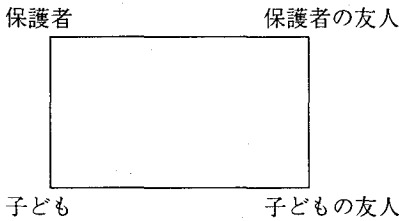
## 5. 考察

### 5-1 ナナメの関係による網の目のネットワーク

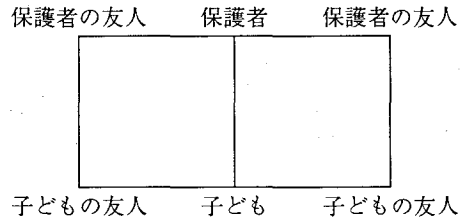
コールマンは「社会ネットワークの完結性」を図1のように表している(Coleman 1988, 1990)。しかし、「保護者-子ども」のタテの関係と「保護者-保護者の友人」「子ども-子どもの友人」のヨコの関係は1対ではなく、おそらくは図2のように複数の友人からなる関係を想定していたと考えられる。

A地区においては、必ずしもタテとヨコの関係だけではないことが明らかになった。A地区ではA保護者会のさまざまな活動によって、図3のような「ナナメの関係」を有する重層的なネットワークが形成されつつあると考えられる。このように、「社会ネットワークの完結性」とともに、その内部に重層的なネットワークを有するものを「網の目のネットワーク」と呼ぶことにする<sup>(3)</sup>。

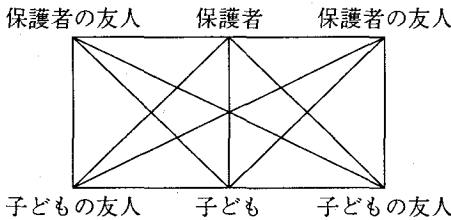
(図1)



(図2)



(図3)



ヨコの関係とナナメの関係は、地域の保護者と子どもが関わりあう機会が増加することによって形成され、より強化される。特にナナメの関係は、保護者が「間接的関わり」の段階を学習会などの複数の保護者と子どもがいる「場」において経験することで形成されやすいといえる。ナナメの関係が形成されることによって、子どもの意識の変化として観察されているように、子どもに対する賞賛や励ましがなされ、子どもの意識に肯定的な変化を生じさせている。子どもへの賞賛や励ましは、「子どもへの期待」として捉えることができる。コールマン(1988)は、「子どもの教育に対する保護者の期待」を、家庭のなかで蓄積される社会関係資本を測る指標として挙げているが、ナナメの関係による「子どもへの期待」は、家庭内の社会関係資本を補完しつつ、家庭外での社会関係資本を強化するものと考えられる。

ナナメの関係によって、保護者は家庭外での子どもの情報を、保護者同士のネットワークからだけではなく、子どもたちからも得ることができるようになる。そして、家庭内の親子関係について保護者から見た関係だけではなく、子どもから見た関係についても知ることができ、表面化しにくい家庭内の問題を共有しやすくなる。ネットワーク内において、各家庭の問題、子どもの問題が共有されていると、ヨコの関係、ナナメの関係による適切な働きかけが可能になる。そうすることで、タテの関係をより良好な状態へと導くことができると考えられ、家庭内においても、そして家庭外においても社会関係資本のより効果的な蓄積を促進することができるだろう。

A地区の事例から、「網の目のネットワーク」はネットワークの形成を目指す範囲の保護者が集う機会、また、保護者と子どもと一緒に集う機会を意識的に、そして定期的に持つことによって形成されると考えられる。A保護者会は、主に小学生保護者が活動を行っているが、参加者の中にはすでに子どもが教育課程を修了した保護者もいる。したがって、小学生世帯におけるネットワーク形成にとどまらず、A地区全体の地域ネットワークを形成し、より重層的な関係を目指しているといえる。

しかし、A保護者会の定例会や学習会への参加が、特定の保護者に限定されていたことから、活動に積極的な保護者たちによってナナメの関係性、ヨコの関係性への投資が行われ、教育における相互補完関係の確立がなされようとしていたのが現状である。コールマン(1988)は、社会関係資本には公共財の側面があり、投資行為を行わないネットワーク成員も利益を得られる可能性が高いため、投資への動機付けが難しく、蓄積・維持が困難な資本であると指摘している。A地区では、その指摘どおりの状況を招いたといえる。A地区では、消極的保護者層に対して「排除」という制裁が行われ、積極的保護者層の投資意欲の低下を防いだことになる。

## 5-2 社会関係資本の排除傾向の克服

社会関係資本が豊かな地域は、社会的・文化的に包摂的よりも排他的な傾向になることがある (Portes 1998)。被差別部落においても、これまでの歴史的背景からその危険性は高いといえるだろう。しかし、今日の被差別部落では「部落外」との婚姻や流出入が繰り返されており、保護者のバックグラウンドも多様になってきている。そうした多様性を積極的に活用していく必要がある。特に、被差別部落出身ではない人々が育ってきた環境がどのようなものであったのかという情報は、被差別部落を相対化するうえで重視すべきものである。

すべて環境って、そこにいてそれが当たり前レベルがあるでしょう。学力にしてもそうやけども、うちの子どもたちを見てたら、あの子の環境の中で、これが当たり前というレベルがすごく低いねんね。(Rさん 40代女性 2005年9月27日)

自分たちの「環境」を見直すためには、異なる「環境」で育った人の感覚が必要である。異なる生育環境を語り合うことで被差別部落内外の良い部分、悪い部分を精査し、本当に子どものためになる環境づくりが可能になると考えられる。

また、A保護者会は地区内の保護者と子どもを対象に活動を行っているが、大学生・大学院生を学習ボランティアとして導入するなど、地区外の人的資源も積極的に活用している。学習ボランティアの導入により、「大学生」というA地区ではまだ少ないロールモデルの提示が可能になっている。また、学校や青少年会館とのつながりの強化も図っており、オープンな活動を心がけている。

## 5-3 今後の課題

A地区の事例から、学力につながる地域文化とは「網の目のネットワークの構築による家庭の教育力の相互補完関係」と考えられる。社会関係資本は、その際の重要な指針となりうるものである。

本稿では、被差別部落内の問題に関連させて、社会関係資本について考えてきた。しかし社会関係資本は、被差別部落以外の家庭的背景の厳しい子どもに対するサポートとしても有効である可能性が高いと思われる。

久富 (1993) は、地域の人間関係から孤立しやすく、子どもの問題を家族や保護者の責任と考える傾向にある生活困難層は、子どものつまずきや問題を親子関係の中に閉じこめてしまいがちであると指摘している。生活困難層が「孤立」と「閉鎖性」から脱却するためには、社会関係資本の視点から、「網の目のネットワーク」の形成を重視した取り組みを行っていくべきだと考える。

「網の目のネットワーク」の構築には、ネットワーク成員によるネットワークへの公平な投資をいかに保っていくかが鍵となるだろう。A保護者会では、消極的保護者層を取り込んだ活動を行おうとした。しかし、消極的保護者層の意欲を喚起させることはできずにフリーライダーとして抱え込んでしまった。結果として、積極的保護者層の負担は増し、消極的保護者層への不満を生じさせる要因の一つになったのである。消極的保護者層の投資意欲をどのように喚起するか、そして積極的保護者層の不満をどのように解消するかが今後の課題といえる。

<注>

- (1) 詳しくは、木村 (2007) を参照。
- (2) A地区の保護者11名(60代2名、50代3名、40代4名、30代2名、50代1名を除き全て女性。最終学歴が高校卒業までの者が7名)に対してインタビューを行った。録音の許可が得られなかった一人を除きすべて録音し、逐語的に書き起こした。許可が得られなかった場合はインタビュー中にメモを作成し、終了後記述した。今回はその中から4名の語りを引用している。年代はインタビュー時のデータで表している。インタビューおよびフィールドノーツから引用する場合は、発言中の( )は筆者による説明補足、「……」は前後の発言の省略である。アンケートは2005年11月にA保護者会や学習会に参加している保護者を対象に、教育意識の変化や子どもの様

子の変化を尋ねたものであり、主に自由記述で回答を求めた。回収率が低かったため補足的なデータとして用いる。

- (3) 住田(2001)が同様の図を用いて子どもの社会化について論じているが、本稿ではあくまでコールマン(1988, 1990)を補うものとして提示する。

<参考・引用文献>

- Bourdieu, P. 1986. "The Form of Capital", in Richardson, J. (ed), Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. Greenwood Press, 241-258頁.
- Coleman, J. S. 1988, "Social Capital in the Creation of Human Capital", The American Journal of Sociology, Vol. 94, Supplement, 95-120頁.
- 1990, Equality and Achievement in Education, Westview Press.
- Furstenberg, F. & Hushes, M. 1995. "Social Capital and Successful Development Among At-Risk Youth", Journal of Marriage and the Family, Vol. 57, 580-592頁.
- 池田寛 1985 「被差別部落における教育と文化」『大阪大学人間科学部紀要』第11号, 249-273頁.
- 池田寛 2000 『学力と自己概念 人権教育・解放教育の新たなパラダイム』解放出版社.
- 池田寛編 2001 『教育コミュニティ・ハンドブッカー—地域と学校の「つながり」と「協働」を求めて—』解放出版社.
- 稲葉陽二 2007 『ソーシャル・キャピタル 「信頼の絆」で解く現代経済・社会の諸問題』生産性出版.
- 神原文子 2000 『教育と家族の不平等問題 被差別部落の内と外』恒星社厚生閣.
- 苅谷剛彦・志水宏吉 2004 『学力の社会学』岩波書店.
- 木村和美 2007 「教育の主体としての地域コミュニティづくり—被差別部落における地域保護者組織の役割に着目して—」『大阪大学教育学年報』第12号, 101-112頁.
- 久富善之編 1993 『豊かさの底辺に生きる』青木書店.
- Macneal, R. B. 1999. "Parental Involvement as Social Capital Differential Effectiveness on Science Achievement, Truancy, and Dropping out", Social Forces, Vol. 78, 117-144頁.
- 諸富徹 2003 『思考のフロンティア 環境』岩波書店.
- 鍋島祥郎 1994 「被差別部落コミュニティにおける家庭の養育態度と子どもの達成意欲に関する考察」『部落解放研究』第98号, 69-83頁.
- 鍋島祥郎 1996 「北芝地区にみる地域教育資源のリストラ」部落解放研究所編『地域の教育改革と学力保障』解放出版社, 13-138頁.
- 鍋島祥郎 2003 『効果のある学校 学力不平等を乗り越える教育』解放出版社.
- 西田芳正 1990 「地域文化と学校—ある漁村部落のフィールドノートから」池田寛・長夫彰夫編『学校文化—真相へのパースペクティブ』東信堂, 123-146頁.
- 西田芳正 2001 「部落の生活様式—その継承と変化—」部落解放人権研究所『部落の21家族』解放出版社, 175-226頁.
- Portes, A. 1998. "Social Capital : Its Origins and Application in Modern Sociology", Annual Review of Sociology, Vol. 24, 1-24頁.
- Putnam, R. D. 1993, 河田潤一訳『哲学する民主主義』NTT出版 2001.
- 2000, 柴内康文訳『孤独なボウリング』柏書房 2003.
- 佐藤寛編 2001 『援助と社会関係資本』アジア経済研究所.
- 志水宏吉 2002 「学力低下の実態と克服の道筋」『部落解放研究』第146号, 9-30頁.
- 志水宏吉 2007 「教育資本について」『教育文化学年報』第2号, 3-20頁.
- 住田一郎 1991 「今日の実態差別とは何か」こべる編集部編『部落の過去、現在、そして…』阿吽社, 161-181頁.
- 住田正樹 2001 『地域社会と教育 子どもの発達と地域社会』九州大学出版社.
- 高田一宏 1996 「学力調査とこれからの学力保障」部落解放研究所編『地域の教育改革と学力保障』解放出版社, 13-29頁.
- 高田一宏 1997 「保護者組織の再編と親の教育参加」中村弘三監修『地域教育システムの構築』明治図書, 55-68頁.
- 高田一宏 1998 「大阪の教育改革、今後の課題を探る—『学力生活総合実態調査集計結果の分析と考察について』を読んで」『部落解放研究』第122号, 25-48頁.
- 竹中正夫 1994 「『地域からの教育改革』の実験」『部落解放研究』第100号, 84-91頁.

## The construction of family/local as the subject of education —Focusing on social capital in “Buraku”—

KIMURA Kazumi

“Buraku” has the worst situation in terms of academic ability. It is the area that has been lately discriminated and excluded based on the feudal class system. It is assumed that, at present, many families with weak economic capital and cultural capital exist in Buraku. Low academic ability is a prolonged problem, which can be still found in Buraku.

The academic ability of Buraku is a problem. Many families exist who exhibit a weakness in domestic education power represented in their “wants to objects of entertainment”, and “low expectation for entering in a school of higher grade”. However, it is believed that a weakness in domestic education power is a result of the local culture and not of the original home culture (Nishida 1990, Ikeda 2000). Therefore, it is necessary to adopt approaches that will enable the local culture to transform itself. It is the concept of “social capital” that provides an important perspective toward local culture (Coleman 1988).

This paper focused on the “Closure of Social Networks” that promote accumulation of social capital. It revealed that the accumulation of social capital was promoted by “Stitch Networks” whose multiple network was formed with the “Closure of Social Networks.” “Stitch Networks” is formed by arranging the opportunity when a child is involved with many parents both for a fixed period as well as on regularly. In “Stitch Networks,” it is important that “Oblique Relations” are formed among children with an adult of the local culture. It is believed that “Oblique Relations” both reinforce social capital outside the family and supplement social capital in the family. The formation of “Stitch Networks” contributes to the community improvement in that mutual complement is possible with regard to domestic education power. However, “Stitch Networks” owe to the investment burden of positive parents. How to retain the fair investment to the network constitutes a problem.